

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ 48-66 AYLIK SURIYELİ
ÇOCUKLARIN ALICI DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
ASUDE AKÇA**

GAZİANTEP-2021



**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL
BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PROGRAMININ 48-66 AYLIK SURİYELİ
ÇOCUKLARDA ALICI DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
ASUDE AKÇA**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. EBRU HASİBE TANJU ASLIŞEN**

GAZİANTEP-2021

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığımı, eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

14/01/2021

İmza

Asude AKÇA

ÖNSÖZ

Ülkemize iç savaş nedeni ile göç eden Suriyeli çocukların en önemli problemi dildir. Alıcı dil gelişiminin okul öncesi çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) ile desteklendiği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Programın Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bu çalışma planlanmıştır ve “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Suriyeli Çocuklarda Alıcı Dil Gelişimine Etkisi” araştırılmıştır. Araştırmamın her aşamasında görüş ve önerileriyle ilgi ve desteğini yürekten hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ebru Hasibe Tanju Aslışen’e; verilerin analizi sürecinde tecrübesi ve bilgisiyle bana destek olan Prof. Dr. Başaran Gençdoğan’a; tüm yaşamım boyunca desteklerini esirgemeyen annem Hayriye AKÇA ve babam Fazlı AKÇA’ya; yüksek lisans yapmamı destekleyen ve aklımdaki sorulara her zaman cevap veren ablam Öğr. Gör. Şüheda Basire AKÇA’ya ve kardeşim Seldanur AKÇA’ya; bu çalışmada yer alan tüm çocuklara ve öğretmenlere sonsuz teşekkür ederim.

Asude AKÇA
Gaziantep, 2021

ÖZET

Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma programına dâhil edilen 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmış ve deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden 48-66 aylık Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu; ön test-son test deney ve kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak oluşturulmuş; 16'sı deney 16'sı kontrol grubu olacak şekilde 32 Suriyeli çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ile belirlenmiş, demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ise araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak ulaşılmıştır. Deney grubundaki çocuklar 4 kişi olacak şekilde gruplara ayrılıp her gruptaki çocuklara haftada 1 kez 1 saat olmak üzere 5 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 22.0 istatistik programı kullanılmış, deney grubunda yer alan Suriyeli çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programına yönelik eğitiminin alıcı dil gelişimlerini desteklediği, buna karşın kontrol grubuna dâhil edilen Suriyeli çocuklara uygulanan geleneksel okul öncesi eğitim programının alıcı dil gelişimi için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yaş ve cinsiyet açısından Peabody Resim Kelime Testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, etkileşimli kitap okuma programı, alıcı dil, Suriyeli çocuklar

ABSTRACT

In this study, it was aimed to support the receptive language development of 48-66 month-old Syrian children who were included in the dialogic reading program, and an experimental research design was used. The population and sample of the study consists of 48-66 month-old Syrian children attending preschools affiliated to the Ministry of National Education in Nizip district of Gaziantep province in the 2019-2020 academic year. The study group of the research; pre-test- post-test was created using a random pattern with experimental and control groups; 32 Syrian children were included in the study, 16 of which were experimental and 16 were control groups. Children's receptive language development levels were determined with the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), and information on demographic characteristics was obtained using the "Personal Information Form" created by the researcher. The children in the experimental group were divided into groups of 4 people and an interactive reading program was applied to the children in each group for 1 hour once a week for 5 weeks. In the analysis of the data, SPSS for Windows 22.0 statistical program was used, and it was determined that the program-oriented training applied to Syrian children in the experimental group supported their development of recipient language, whereas the pre-school education program for Syrian children included in the control group was not sufficient for receiving language development. In addition, it was concluded that there was no significant difference between the Peabody Picture Vocabulary Test pretest and posttest scores in terms of age and gender.

Keywords: Preschool education, dialogic reading program, receptive language, Syrian children

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	
i ÖZET	
ii ABSTRACT	
iii	

İÇİNDEKİLER	iv
--------------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ	vii
-------------------------------	------------

ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
-------------------------------	-------------

KISALTMALAR LİSTESİ	ix
----------------------------------	-----------

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
-------------------	----------

1.1.Problem Durumu	2
--------------------------	---

1.1.1. Problem Cümlesi	5
------------------------------	---

1.1.2. Alt Problemler	5
-----------------------------	---

1. 2. Araştırmanın Amacı	5
--------------------------------	---

1. 3. Araştırmanın Önemi	5
--------------------------------	---

1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
--------------------------------------	---

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
---------------------------------------	---

1.6. Tanımlar	7
---------------------	---

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

.....	8
--------------	----------

2.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi	8
--	---

2.2. Dil Gelişim Kuramları	9
----------------------------------	---

2.2.1. Psikolinguistik/Doğuşancı Kuram	10
--	----

2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	11
2.2.3. Sosyo-Kültürel Kuram.....	11
2.2.4. Sosyal Etkileşim Kuramı	12
2.2.5. Davranışçı Kuram	13
2.3. Dilin Bileşenleri	14
2.3.1. Biçim	14
2.3.2. İçerik	16
2.3.3. Kullanım	16
2.4. Dil Gelişimi Aşamaları	17
2.4.1. Konuşma Öncesi	18
2.4.2. Konuşma Dönemi	20
2.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	21
2.5.1. Aile İlişkileri	21
2.5.2. Yaş	22
2.5.3. Cinsiyet	22
2.5.4. Sağlık	22
2.5.5. Zekâ	22

2.5.6. Sosyo-Ekonomik Durum	23
2.5.7. Konuşmaya Teşvik	23
2.5.8. Mizaç	24
2.5.9. İkiz Olma	24
2.6. Alıcı Dil Gelişimi	24
2.7. İkinci Dil (İki dillilik)	25
2.8. Mültecilik ve Dil	28
2.9. Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerindeki Etkileri	30
2.10. Etkileşimli Kitap Okuma Programı	31
2.11. Etkileşimli Kitap Okuma Programı ve Mülteci Çocuklar	34
2.12. Konuyla İlgili Araştırmalar	38
2.12.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	38
2.12.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Hazırlanması	43
3.4. Uygulama Süreci	45
3.5. Veri Toplama Araçları	45

3.5.1.Kişisel Bilgi Formu	45
3.5.2.Peabody Resim Kelime Testi	46
3.6.Verilerin Analizi ve Yorumlanması	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR	48
BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA	53
BÖLÜM	53
SONUÇ VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuçlar	57
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA	59
EKLER	73
TABLolar LİSTESİ	
Tablo 1. Örnekleme Dahil Edilen Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler	44
Tablo 2. Uygulama Süresince Yer Verilen EKOP Etkinliklerinin İsimleri	47
Tablo 3. Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Peabody Resim Kelime Testi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Analizleri	49
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Peabody Resim Kelime Testi Ön Test ve Son Test Alıcı Dil Yaşı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	51
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması	51
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması	52
Tablo 7. Deney Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon Sıra Farkları Testi ile Karşılaştırılması	52
Tablo 8. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Wilcoxon Sıra Farkları Testi ile Karşılaştırılması	53

Tablo 9. Çocukların Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Peabody Resim Kelime Testi Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 10. Kız ve Erkek Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması	54
Tablo 11. 48-59 ve 60-66 Ay Grubu Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dilin Bileşenleri	15
Şekil 2. CROWD teşvik soruları şematik gösterimi	33
Şekil 3. EKOP Süreçleri Arasındaki İlişki	35
Şekil 4. Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü	41

KISALTMALAR LİSTESİ

PRKT	:	Peabody Resim Kelime Testi
EKOP	:	Etkileşimli Kitap Okuma Programı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
TDK	:	Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul öncesi dönemi; erken çocukluk yıllarını ve çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar geçen süreci kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan becerilerin çocuğun yaşamında önemli bir rolü olmaktadır (Deniz, 2018:1). Gelişimsel açıdan birçok kritik dönemi içermekte olup, çocuğun yaşamının ileriki yıllarını kolaylaştıracağı gibi zorlaştıran sorunların temelini de oluşturmaktadır (Öztürk, 2005:3).

Tüm gelişim alanlardaki hızlı değişimlerin gerçekleşmesi ve gelişimin bireyin hayatında kısa ve uzun süreli etkisi açısından okul öncesi dönemin önemi büyüktür. Çocuklar dil gelişimi alanında doğumdan itibaren dil edinim süreci içerisinde yer alırlar. Ailede kazanılan anadilin, okul öncesi eğitim ortamında desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Dili etkili kullanma yeteneği, kendini ifade etmede, olumlu ve etkili iletişim kurmada ve kendini gerçekleştirmede büyük bir öneme sahiptir (Aslan, 2019:2).

İnsanın var olmasındaki en önemli unsur olan dil, insanlığın başlangıcından günümüze kadar diğer insanlar ile iletişim kurmak (Acar Şengül, 2019:1); duygu, düşünce ve isteklerimizi belirtmek amacıyla kullanmakta ve ilk önce ebeveynlerimizden daha sonra ise çevremizdeki diğer insanlardan öğrenilmektedir. Bireyin çevresinin gelişmesi, değişmesi ve farklılaşması ile orantılı olarak dil de gelişmektedir. Çevrede farklı bir dilin konuşulmasıyla bireyin bu dili öğrenmesi ve ikinci bir dil kazanması mümkündür (Tulu, 2009:1). Yabancı bir dilin öğrenilmesinde sağlanacak ortamın çok iyi hazırlanması ve konuşma gereksiniminin duyulması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, yeni bir dil öğrenecek çocuğun yaşadığı ortamın fiziksel açıdan uygunluğu ile çocuğa sunulan konuşma fırsatları büyük önem taşımaktadır (Demirezen, 2003:118-119).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle ilan edilen ve "Her çocuğun doğuştan getirdiği bir hak" olarak kabul edilen eğitim, çocukların hayata eşit bir başlangıç yapabilmeleri için etkili bir yol olarak kabul edilmiş, uluslararası topluluklar tarafından 1948 yılından günümüze kadar çeşitli sözleşmelerle taahhüt edilmiştir (Kavak ve Ergen, 2007:8).

2011 yılında Suriye'de yaşanan iç savaş ve kriz ile beraber insanlar yaşadıkları ülkeyi terk etmek zorunda kalmışlardır. Bu süreçte Suriyeli mültecilerin en çok sığındıkları ülke Türkiye olmuştur (Akşit, Bozok ve Bozok, 2015; Sağlam ve Kanbur'dan [2017] aktaran Yanık Özger ve Akansel, 2019:943).

Mülteci çocukların topluma uyum sağlaması oldukça önemlidir ve bu hususta eğitimin büyük bir rolü olduğu bilinmektedir. Çünkü çocukların yaşadığı zorluklara, travmalara karşı daha güvenli bir eğitim ortamı, sosyal çevresinde yeni ilişkiler kurabildiği ve psiko-sosyal destek alabildiği bir mekân olan okul, çocuğun hayatında önemli bir yere sahiptir (Özdemir'den [2017] aktaran Moralı, 2018:1428).

Geçici barınma merkezleri dışındaki Suriyeli mültecilerin yaşadıkları yere uyum sağlamalarında Türkçe öğrenmelerinin önemi büyüktür. Borrell (2010), Dorman (2014), ORSAM ve TESEV (2015) ve Tunç (2015) tarafından yapılan araştırmalarda mültecilerin göç ettikleri ülkeye uyum sağlamalarında o ülkenin dilini öğrenmelerinin en başta gelen gereksinimlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Bölükbaş, 2016:22).

Bu düşünceden hareketle bu çalışma ile etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişiminde etkisi araştırılmış, bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar, dil aracılığıyla birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini iletebilmekte; fikirlerini ve duygularını paylaşabilme imkânına sahip olabilmektedirler. Bilginin ve kültürel değerlerin kuşaklara aktarılması sözlü ve yazılı kaynaklar ile sağlanmaktadır. Bireylerin toplumdaki yerlerinin belirlenmesinde önemli bir role sahip olan dil, toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa iletilerek yaşatılmasında da önemli bir öğedir (Temel, Bekir ve Gül Yazıcı, 2014:6).

Dilin şekillenmesinde, çocuğun yaşadığı toplumun etkisi olsa da esas itibariyle aileden öğrenilen dil, anadildir. Dil bir düşünme, konuşma ve anlaşma aracıdır. İkinci bir dilin öğrenilmesi sürecinde bu, mevcut anadilin üzerinde şekillenmekte ve yön almaktadır (Tulu, 2009:1). Farklı iki dilin girdilerini evde, okulda veya sosyal çevrelerinin doğal ortamlarında öğrenen çocukların bir kısmı iki dili de aktif olarak kullanabilirken, diğer bir kısmı bir dili diğerine göre daha aktif kullanmaktadır. Hangi dilin daha aktif olarak tercih edileceği çocuğun sosyal çevresinden aldığı dil girdilerinin düzenli kullanımına göre değişmektedir. Dil deneyimi edinmesini sağlayan uyarıcı dil girdileri, çocuğun yaşama karşı bakış açısını değiştirmektedir. İki dilinde konuşabileceği sosyal etkileşim ortamları oluşturularak çocuğun etrafında konuşulan dilleri anlaması ve insanlar ile iletişime geçmesi sağlanmalıdır (Yazıcı ve Temel, 2011:146).

İlk çocukluk döneminin başında, çocuğun konuşması kendisi ile ilgilidir. Çocuk, günlük yaşamını sürdürmek için konuşmakta, bunun dışındaki konuşmalarla ise ilgilenmemektedir. 5-

6 yaşından sonra çocuk konuşmasıyla başka insanları etkilemek ve onlar tarafından dinlenilmek ister. Böylece başlangıçta çocuğun konuşmasının yönü kendisindeyken, daha sonraki dönemlerde bu yön başka insanlara doğru kaymaya başlar (Ünal Gürocak, 2007:1-2). Kendini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edemeyen bir çocuğun sosyal hayatta başarılı bir birey olması oldukça güçtür. Dolayısıyla çocukların kendi duygu ve düşüncelerini nasıl ifade edeceğini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle erken yaşta dilin öğrenilmesi ve bu sayede karşılıklı iletişim becerilerinin gelişmesi çok önemli bir husustur (Einon'den [2005] aktaran Tetik, 2015:4).

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen eğitimlerde yer verilen dil etkinliklerinin çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinin desteklenmesinde büyük önem taşıdığı belirtilmekte, bu etkinliklerin, çocukların dinleme, söylenenleri anlama, soru sorma, kendini ifade etme, bir gruba dâhil olma ve beraber hareket etme vb. becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra problem çözme, yaratıcılık ve hayal gücünün desteklenmesi de yine dil etkinlikleriyle sağlanabilmektedir (Zembat ve Züfekar, 2006:606).

Dünyada birden fazla dile sahip olan bireylerin sayısı her geçen gün artmakta ve bu nedenle farklı dil ve kültürleri içinde barındıran bir eğitim sisteminin olması gerekmektedir. Çünkü birey yaşadığı toplum ile kaynaşmayı, o toplumun kültürel özelliklerini benimsemeyi, değerlerine saygı duymayı, görev ve sorumluluklarını öğrenmeyi ancak eğitim yoluyla kazanmaktadır (Akkaya ve İşci, 2016:329).

Türkiye’de 3,6 milyon geçici koruma statüsünde Suriyeli mülteci bulunurken bunun 1,6 milyonu çocuklardan oluşmaktadır. 2019 Aralık ayı itibariyle örgün eğitime katılan Suriyeli mülteci sayısı 684.728’e ulaşmışken, 2018-2019 eğitim öğretim yılına göre %6,5 ve 2016-2017 eğitim öğretim yılına göre ise %39’luk bir artış gerçekleşmiştir (UNICEF, 2019:5-6).

Aileleriyle birlikte başka ülkelere göç eden çocuklar göçten en çok etkilenen, mağdur olan ve travma yaşayan kesimdir (Mercan Uzun ve Bütün, 2016: 72). Eğitimin, sığınmacı ve mülteci çocukların korunmalarında, yaşadıkları travmaları atlatmalarında, bulundukları ortama uyum sağlamalarında büyük bir etkisi vardır (Yok sayılanlar, 2020). Sığınmacı ve mülteci çocukların yerleşmesinde, aidiyet duygusunun gelişmesinde ve o ülkeye uyum sağlamalarında da okulun ve dolayısıyla verilen eğitimin önemli bir yeri vardır (Taylor ve Sidhu'den [2012] aktaran Mercan Uzun ve Bütün, 2016: 74). Okul öncesi dönemden başlayarak alınacak tedbirler ve eğitimlerinde sağlanacak fırsat eşitliği ile ülkemizde bulunan mülteci çocukların

gelişimlerinin desteklenmesi, yasal ve insani görevlerimiz arasındadır (Can Yaşar, Uyanık Aktulun, Hamiden Karaca, Teke, 2018:347).

İster mülteci ister gelişimi risk altında olan, isterse normal gelişim gösteren olan bir çocuğun dil gelişiminin destelenmesi için dahil olduğu eğitim sürecinin içerisinde kitabın rolü büyüktür. Okul öncesi dönemde çocuk kitapları, çocuğun öğrenme, algılama, yorumlama yeteneğini geliştirmek, çevresi ile ilişki kurmasına yardımcı olmak ve dil gelişimini desteklemek açılarından oldukça etkili materyaller arasında yer almaktadır. Dolayısıyla kitaplar eğitim için sağlam bir temel oluşturabilecek önemli araçlardır (Göknıl'den [2000] aktaran Gönen ve Uyanık Balat, 2002:164) ve bunların uygun yöntem ve teknikler kullanılarak çocuklara sunulması da bilinmesi gereken diğer bir husustur. Bu farklı yöntemler arasında etkileşimli okuma, geleneksel okuma, diyaloga dayalı okuma, elektronik okuma yer almaktadır (Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016).

What Works Clearinghouse tarafından yapılmış olan WWC Araştırma Raporunda (1992), etkileşimli kitap okuma, küçük çocukların dil ve okuma becerilerini geliştirmek için dizayn edilen, etkileşimli paylaşılan, okuma etkinliğinde yetişkin ve çocuk rollerinin değişmesi sonucu çocuğun aktif dinleyici ve soru soran olarak görev aldığı ve hatta yetişkinin yardımı ile hikâyeyi anlatan görevini üstlendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Halat, 2017:1-2).

Etkileşimli kitap okuma ile gelişen özelliklerden birisi olan kelime haznesi ise bireyin dil ediniminin başlangıcından yaşadığı ana kadar kullandığı ve yaşına, cinsiyetine, içinde bulunduğu sosyal çevreye göre farklılık gösteren kelimelerin tümünü kapsamaktadır. Gelişen kelime haznesi, insanın kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade etmesini, okuduğunu ve dinlediğini çok daha iyi anlamlandırmasını sağlamaktadır (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018:706).

Yurt dışında yaygın bir şekilde uygulanan ve etkileri araştırılan etkileşimli kitap okuma ülkemizdeki araştırmalara da konu olmuştur. Bu çalışmalardan biri de Akoğlu, Ergül ve Duman (2014:623) tarafından gerçekleştirilmiş, korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubundaki çocuklara uygulanmış ve etkileşimli kitap programının çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015:754), düşük gelirli ailelerden gelen 4-5 yaş grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini 4 hafta boyunca incelemiş ve etkileşimli kitap okumanın uygulandığı deney grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinin kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan (2017:1), 10 hafta boyunca 48-60 aylık çocuklarda etkileşimli okuma ile geleneksel okumanın dil gelişimlerine etkisini incelenmiştir. Çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okumanın uygulandığı deney grubunun puanlarında artış olduğu saptanmıştır. Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral (2018:1) ise, ebeveynlerin etkileşimli öykü okumalarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelenmiş ve araştırmanın sonucunda etkileşimli okumanın gerçekleştirildiği deney grubu çocuklarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çerçevede iç savaş nedeni ile Suriye’den ebeveynleriyle birlikte Nizip ilçesine gelen 48-66 aylık çocuklara uygulanacak etkileşimli kitap okuma programı temelinde hazırlanan eğitimin, onların başta alıcı dil gelişimlerinin desteklenmesine ve sosyal ilişkiler kurabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Suriyeli çocuklarla yapılan çalışmalarda daha ağırlıklı olarak ifade edici dil gelişiminin incelendiği tespit edilmiş, dilin algılanması ve anlamlandırılarak yorumlanabilmesi açısından öncelikle alıcı dil gelişiminin desteklenmesi gerektiği muhakeme edilmiş, bu temel üzerinde kurgulanan çalışmada etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın çocuklara, öğretmenlere ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve az sayıda yapılan çalışmalara yeni bir soluk getireceği öngörülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda problem cümlesi “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

1. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan ve uygulanmayan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimi arasında fark var mıdır?
2. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinde cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinde yaşa göre farklılık göstermekte midir?

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 48-66 aylık Suriyeli çocukların etkileşimli kitap okuma programına dayalı okuma tekniği ile hikâye kitapları okumanın alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Deneysel araştırma deseni esas alınarak çalışma grubuna dahil edilen

çocuklara 5 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma programıyla kitap okunmuştur. Yapılan uygulama ile 48-66 aylık deney-kontrol grubundaki Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinin ön test-son test puanlarına, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Çocuğun kitap ile iyi bir ilişki kurması, ona daha nitelikli ve sağlam bir eğitim alma imkânı verir. Bu yüzden çocuğun ilk tanıdığı kitap türü olan masal ve hikâye kitapları ile kurulan ilişkinin önemi büyüktür (Fırat, Güleç ve Şahin, 2013:219). Çocuk kitaplarında bulunan resimler, çocukların kitaba olan ilgi ve tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlamaktadır. Doğru şekilde resimlendirilmiş çocuk kitabı, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimi ile estetik bilgisi ve yaratıcı zekâsının gelişmesini destekleyip yeniliğe açık bir nesil olarak yetişmesini sağlar (Kara, 2012:225).

Yapılan araştırmalarda Türkçe dil etkinliklerinde okunan kitapların, çocukların kelime haznelerini geliştirdiği, alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini desteklediği belirtilmektedir (Eray Alışkan ve Güneyli, 2016; Keskin, Ömeroğlu ve Okur, 2015). Ayrıca okul öncesi dönemde uygulanan Türkçe dil etkinlikleri, çocukların ilköğretime hazırbulunuşluklarını da desteklemektedir. Çocuklar Türkçe dil etkinlikleri sayesinde kelime dağarcığının gelişimi, dinlediğini anlama ve gramer kurallarına uygun konuşma becerilerini kapsayan alıcı ve ifade edici dil gelişimleri ile bellek ve hatırlama becerisi, olay örgüsünde neden-sonuç ilişkisi, görsel ve işitsel algı, ilköğretimde okuma yazma öğrenilmesi ve harflerin tanınması alanlarında olumlu yönde gelişme göstermektedirler. Bu yüzden okul öncesi eğitim alan çocukların, bu eğitimden faydalanmayanlara göre ilköğretimde daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Erkan ve Topçu Bilir, 2015:174).

PISA araştırma verilerine göre Avrupa ülkelerine göç eden çocukların, yeni bir dil öğrenme, göç ettikleri ülkenin kültürüne ve sosyal yapısına uyum sağlama ve okul sistemine dahil olma konusunda güçlük yaşama gibi nedenler ile eğitimde zorlandıkları ifade edilmektedir (Ereş, 2015:21). Türkiye'deki göçmenlerin ülkeye, sosyal yaşama, toplumsal katılıma uyum sağlamasında ise eğitim önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Eğitim diğer sorunların çözümünü de içinde barındırdığından çok büyük bir emek ve özen gerektirmektedir. Eğitimde en önemli sorun ise Suriyelilerin ana dillerinin Türkçe olmamasıdır. Bu yüzden Türkçe öğretimi öncelikli olarak ele alınması gereken bir husustur (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018:136).

Ülkemizde Suriyeli çocukların dil gelişimleri ile ilgili çalışmaların çok az sayıda olduğu gerçeğinden yola çıkılarak bu araştırmada, 48-66 aylık Suriyeli çocukların etkileşimli kitap

okuma programının alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek, çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak çözüm önerileri sunmak son derece önemlidir. Bu amaçla 48-66 aylık çocuklara etkileşimli kitap okuma programı ile hikâye kitapları okumanın alıcı dil gelişiminde olumlu yönde etkilerinin olacağı ve bu çalışmanın alanyazına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Dil gelişim düzeyleri ölçülecek olan deney ve kontrol grubundaki Suriyeli çocukların Türkçe dil gelişimlerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ölçeğinin çocukların alıcı dil gelişimini ölçtüğü varsayılmaktadır.
4. Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişiminde etkili olacağı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Gaziantep ili Nizip ilçe merkezi ile,
2. Gaziantep ili Nizip ilçe merkezinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 48-66 aylık Suriyeli çocuklar ile,
3. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarısında toplanan verilerle,
4. Çalışmaya dahil edilen çocukların Peabody Resim Kelime Testi'nin ölçebildiği dil gelişim düzeyleriyle,
5. Beş haftalık etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı eğitim süreciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil Gelişimi: Sembollerin, sayıların, kelimelerin kazanılmasına ve saklanmasına, dilin kurallarına uygun kullanılmasına dil gelişimi denir (Senemoğlu, 1989: 21).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu andan, ilkokula başladığı zamana kadar geçen yılları kapsayan ve sonraki yaşamı için önemli olan bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal ve özbakım gelişimlerinin büyük olağanüstü bir hızla değiştiği eğitim sürecidir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015:411).

Alıcı Dil Gelişimi: Sözel uyarıcıların duyu-sinir ağı ve işitsel-algisal süreç aracılığıyla algılanması ve anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Miller ve vd., 1980, Behrman ve Vaugan 1987, Smolak'dan [1982] aktaran Karacan, 2000:263).

Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Okul öncesi dönem çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeyi amaçlayan, daha kapsamlı, sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla sunulan, programı uygulayan kişinin kitap okuyan rolünden dinleyici rolüne geçtiği, çocukların ise kitap okunma sürecinde daha aktif katılım gösterdikleri bir okuma programıdır (Akoğlu, 2016:25).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

Bireylerin iletişim kurmak amacıyla kullandığı ilk araç olan dil, çok geniş bir kavramdır ve bununla ilgili yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun dil ile ilgili yaptığı “İnsanların duygularını, düşüncelerini bildirmek için sözcükler ya da işaretler aracılığıyla yaptıkları anlaşma; öteki kişilerle iletişimi sağlayan ortam” şeklindeki tanım bunlardan birisidir (TDK, 2019). Bireyler bu ortamı doğdukları andan itibaren etraflarında duydukları sesleri anlamlandırarak oluşturmaktadırlar. TDK’ya göre anadil ise, çocuğun ailesinden ve yaşadığı toplumdan öğrendiği dil olarak tanımlamaktadır. Aksan’a (2000) göre dil “düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizge”dir (Beydili Kaya, 2019: 74).

Bloom ve Lahey (1978) dili, evren ile ilgili düşüncelerin bir topluluk tarafından paylaşılan ve kullanımında belli kurallara bağlı olan semboller sistemi olarak tanımlamıştır (Servi, 2016: 25). Owens’a (1996) göre dil, düşünceyi aktaran ve iletişim kurmayı amaçlayan semboller üzerinde uzlaşılan karmaşık ve dinamik bir sistemdir (Yöndem ve Taylı, 2018: 100). Cüceloğlu (2015:204), dili insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş, belirli bir yapısı olan bir sistem olarak ifade etmiş; Saussure (2001), dili işaret ve göstergeler ile oluşan bir yapı şeklinde tanımlamıştır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014:4).

Dil, öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenme süreciyle çocukların dili gelişmektedir. Dil gelişiminde; seslerin duyulması ve dilin kullanılması ile ilgili deneyimlerin sağlanması gerekmektedir. Çocukların dili öğrenmesinde çevrelerinde bulunan bireylerin konuşmalarını taklit etmelerinin etkili olduğu öne sürülmektedir. Dilin öğrenilmesi için gerekli olan ilkeler, bilgiler, sözcükler ve kalıplar erken çocukluk döneminde kazanılmaktadır (Başaran'dan [1994] aktaran Serdaroğlu, 2019: 10).

İnsanlar arasındaki iletişimin niteliği; dilin kendine has kurallarının doğru olarak uygulanmasıyla artar (Sağlam ve Doğan, 2013:44). Dilin oluşumunda, gelişiminde ve değişiminde kendi kural ve yasalarının yanında toplumsal koşullar etkili olmakta, toplumsal gelişmelerin dile yansımaları görülmektedir (Ateş'den [1990] aktaran Ataseven, 2019: 12).

Dil gelişimi üzerinde insan beyninin biyolojik yapısının yanı sıra yaşanılan çevre ve kültürün de etkisi görülmekte, çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde, sosyal iletişimlerinde ve kavram gelişimlerinde, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında dil gelişiminin önemli etkileri yer almaktadır. Dil gelişimi ile diğer gelişim alanları arasında karşılıklı bir ilişki bulunmakta ve bir alandaki ilerleme diğer alanı etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemindeki çocukların dil gelişimlerine gereken önem verilmeli ve öğrenmeleri için en uygun ortam hazırlanmalıdır (Senemoğlu, 1989: 21-22).

Dili kullanma becerilerinin temelinde erken çocukluk yılları büyük önem taşımakta ve erken çocukluğun dil gelişimi için kritik dönem olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların doğal olarak açığa çıkan merak duyguları ve çevrelerinde bulunan uyaranlarla devamlı bir etkileşim içerisine girme istekleri onları sürekli bir araştırma, gözlem ve incelemeye yöneltmektedir. Çocukların istekleri üzerine doğal keşifler yapmalarına olanak tanınması, olay, durum veya olgular üstünde mantıklı ilişkilerin kurulmasına ve toplumsal durumlar içinde konuşulan dilin anlaşılmasını sağlayarak dildeki farkındalığın geliştirilmesine fırsat sağlamaktadır. Böylelikle çevresel uyarıcıların, çocukların dinleme, anlama ve mantıklı düşünme yeteneklerinin temelini oluşturması sağlanmaktadır (Kandır'dan [2012] aktaran Muslugüme, 2016:2).

Dil, erken çocukluk dönemi ve sonrası için önemli bir iletişim aracı olarak görülmekte, çocukların kendi aralarındaki, çocuklarla yetişkinler arasındaki ve yetişkinlerin birbirleri ile arasındaki bütün etkileşimlerde önemi yadsınamaz bir araç olarak kullanılmakta, dolayısıyla bireyin tüm hayatını büyük ölçüde etkilemektedir (Kirkland ve Patterson, 2005:391). Yapılan çalışmalarda, erken dönemde, bilişsel, fiziksel, duygusal ve dil gelişimi açısından çocukların

hızlı bir performans sergilediği belirtilmektedir. Gelişimin önemli göstergelerinden biri de bu dönemdeki çocukların dili kullanmayı öğrenmesidir (Yıldız Bıçakçı ve Aral'dan [2009] aktaran Tercan, Dursun ve Yıldız Bıçakçı, 2015: 200). Üç-altı yaş döneminde, çocukların kelime dağarcıkları hızlı bir şekilde artmakta, kendilerini ifade etme becerileri gelişmekte ve ana dilin alt yapısı oluşmaktadır. Yaş ilerledikçe zenginleşen ve gelişen dilin, ileriki dönemlerde okuma yazma becerilerine ve diğer gelişim alanlarına pozitif katkı sağladığı belirtilmektedir (Kotaman, 2009:774).

2.2. Dil Gelişim Kuramları

Uzun seneler boyunca bebeklerin dil kadar karışık bir sistemi kısa bir zamanda kapsamlı bir şekilde öğrenmeleri anlamlandırılmamış, küçük çocukların dilin temel yapısını anlama yöntemlerine yönelik çalışmalara 1950'li yıllardan itibaren hız verilmiştir (Berk, 2018: 233). Dil kazanımıyla ilgili pek çok bilim insanı yaptıkları araştırmalar sonucunda değişik fikirler öne sürmüştür. Bu durumun temel sebebi dil kazanımı süresince kalıtımın mı çevrenin mi etkisinin daha yoğun olduğu tartışmasıdır. Dil kazanım sürecinde bu fikirlerin ayrıldığı ve birleştiği durumlar bulunmaktadır.

Dil gelişim kuramları:

✓Psikolinguistik/ Doğuşancı Kuram

✓Bilişsel Öğrenme Kuramı ✓Sosyo-Kültürel

Kuram

✓Sosyal Etkileşim Kuramı

✓Davranışçı Kuram

Kuramların hiçbirisi dil kazanımı için tek başına yeterli değildir fakat kuramların hepsinde dilin kazanımına etki eden etkenlerden bahsedilmiştir (Aslan, 2019: 20).

2.2.1. Psikolinguistik/Doğuşancı Kuram

Çocukların dil kurallarını uygulamak amacıyla doğuştan getirdikleri kapasite, kuramın temel hipotezidir. Psikolinguistik/doğuşancı kuram, dil gelişiminin biyolojik ve psikolojik temellere dayanması olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2005:7).

1960'lardan itibaren bugüne kadar Chomsky dil bilgisinin türünün belirlenmesinde değişik içsel unsurların olduğunu ifade etmiş ve dil kazanımında içsel bilgilerin görevini belirten bir kuram geliştirmiştir (İpek ve Bilgin, 2007:346). Kuramın savunucuları tarafından doğumdan okul öncesi döneme kadar geçen dil gelişim süreci incelenmiş, bebeğin doğduğu

kültür ve dil fark etmeksizin birbirleriyle aynı dil evrelerini geçirdikleri belirlenmiştir. Aynı yaş döneminde olup farklı kültürlerde yaşayan çocukların benzer sesleri çıkarmasına karşın, aynı evi paylaşan kardeşlerin farklı zamanlarda konuşmaları ve işitme yetersizliğine sahip bireylerin özel eğitim sonucunda konuşmayı öğrenebilmeleri dil gelişiminde biyolojik yönünün olduğu görüşüne temel oluşturmuştur (Keenan, 2000; Mareschal, Johnson ve Grayson'dan [2004] aktaran Şimşek, 2017: 22).

Çocukların dil bilgisi gibi karışık ve ayrıntılı kuralları hızlı bir şekilde öğrenmesi, Chomsky'nin dil gelişimine yönelik insanlarda bir eğilim olduğu düşüncesini benimsemesine neden olmuştur. Bu sistemin beyinde bulunan ve dil konusunda yetkin olan bölümün de etkisiyle geliştiği belirtilmektedir. Chomsky, dilin çocuklar tarafından belli bir düzen içerisinde öğrenildiğini ifade etmekte, doğuştan gelen dil yetenekleri ve çevrede konuşulan dilin etkisiyle dil kurallarına uygun cümlelerin oluşturulduğunu vurgulamaktadır (Köksal Akyol, 2011; Günay'dan [2013] aktaran Deniz, 2018: 10).

Kuram, kendi zamanında var olan kuramlar arasında büyük bir etki yaratmış, dil öğrenmenin biyolojik temelli, önemli bir başarı göstergesi olduğu geniş kitlelerce onaylanmıştır (Berk, 2018: 235). Buna karşın dilbilgisinin soyut kavramlarla açıklanması nedeniyle anlaşılmaması, kültürlerarasındaki farklılığın göz ardı edilmesi ve dil kazanımının yalnızca biyolojik yönünün belirtilmesi, kuramın en çok eleştirilen yönleri arasında yer almaktadır (Randall'dan [2007] aktaran Şimşek, 2017: 23).

2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramının en önemli savunucuları olan Piaget ve Bloom, Dil gelişiminde çocukların algılama, anlama, dikkat, imgeleme, hafıza ve akıl yürütme gibi bilişsel gelişim süreçlerinin etkisi olduğunu savunmaktadırlar (Aydın, 2015:16).

Piaget'e göre bilişsel gelişim belirli bir seviyeye ulaştığında dil kazanımı sağlanmaktadır. Dolayısıyla bilişsel gelişim dil kazanımının ana yapısını oluşturmakta, bilişsel gelişimin ilerlemesiyle birlikte dil kazanım hızı da değiştirmektedir. Yapılan çalışmalar bilişsel gelişim açısından yetersizlik yaşayan bireylerin, dil yeteneklerinin de olumsuz etkilendiğine vurgu yapmaktadır (Temel vd., 2014, s.52; Ullrich vd., [2014] aktaran Aslan, 2019:21).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramında yer verdiği "0-2 yaş duyuşsal motor dönem"nin dil kazanımı için önemli bir dönem olduğunu kabul edilmekte, dilin kullanılması için bu dönemin olumlu yaşantılarla geçirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca kuramda düşüncenin gelişmesinin dil gelişimine de önemli etki ettiği savunulmaktadır. Düşünce

yapısındaki gelişimin çocuğun konuşmasını direkt olarak etkilediği belirtilmektedir (Peçenek, 2002, s.45; Temel vd., [2014] aktaran Aslan,2019:22). Dolayısıyla dil kazanımında çocuğun bilişsel gelişim düzeyi ve düşünce gelişimi önemli bir etken olarak görülmektedir (Aslan, 2019: 22).

Kuramın savunucularından Bloom, önceden dilde kazanılan bilgilerin çocuklar tarafından kodlamada bir araç olduğunu, konuşmaya başlamadan önce bilişsel sürecin etkisi ile kavramın anlamının öğrenildiğini, kavramın belirtildiği dilin daha sonra etkin olarak kullanıldığını savunmaktadır (Çakır, 2004:247). Kuramın diğer bir savunucusu olan Jean Piaget ise dilin çocukluktan itibaren kademeli bir şekilde geliştiğini ifade etmiştir. Çocuklar dili, sosyal ortamlarda fiziksel etkileşimin bir sonucu olarak, edinilen bilgi ve deneyimlerini ifade etmek ve anlamlandırmak için kullanmaktadırlar (Lightbown ve Spada'dan [1999] aktaran Şimşek, 2017: 24).

2.2.3. Sosyo-Kültürel Kuram

Çocuk gelişiminde önde gelen kuramcılardan biri de Lev Vygotsky'dir. Vygotsky zihnin çalışma sisteminde bilişsel yönü ele almış ancak alanyazına kazandırdığı sosyokültürel kuram onu diğer bilişsel kuramcılardan ayırmıştır (Güvendir ve Yıldız'dan [2014] aktaran Şimşek, 2017: 25).

Dil gelişimi konusunda da çalışmaları olan Vygotsky, bilişsel gelişimin aksine zihinsel sürecin sonunda dilin oluşmadığını, dil kullanılarak zihinsel düşünme oluşumunun sağlandığını belirtmiş, ayrıca çocuğun etkileşimde olduğu sosyal ortamın, onun düşünme seviyesini de etkilediğini vurgulamıştır (Dağabakan, 2007: 4). Yakınsak gelişim alanını temel alarak bu kuramı şekillendiren Vygotsky'e göre dilin öğrenilmesi, bilişsel sürecin de katkısını alarak sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Yakınsak gelişim alanının, çocuğun bir yetişkin rehberliğinde neleri yapabileceğinin işareti olduğu belirtilerek (Güvendir ve Yıldız'dan [2014]aktaran Şimşek, 2017: 26), yetişkin tarafından rehberlik edilmesinin, çocuğun tek başına göstereceği bilgi ve performanstan daha ileri bir seviyede gelişim sağlayabileceği üzerinde durulmaktadır (Lightbown ve Spada'dan [1999] aktaran Şimşek, 2017: 26).

Piaget, bilişsel gelişimde yaştan önemli bir etken olduğuna inanır ve bu etken üzerinde odaklanırken, çocuğun bilişsel gelişimindeki ilerleme, olgunlaşma süreci içerisinde işleyen ve doğuştan gelen merakına dayandırılarak betimlenmektedir. Vygotsky, Piaget'in tersine düşüncedeki yapısal farklılığın, öncelikle zihinsel gelişmeyi desteklediği, yaşantılar, amaçlar ve dilde araç olarak kullanılan kültürel değişimin etkisine inanır. Vygotsky, ebeveynler ve diğer

yetişkinlerin çocuğun güdülenmesine rehberlik eden ve öğrenmesini sağlayan kişiler olduğunu belirtmektedir (Berger'in [1994] aktaran Öncü, 1999:229).

2.2.4. Sosyal Etkileşim Kuramı

Sosyal etkileşim kuramında sosyal, biyolojik, dil bilimsel ve bilişsel birçok faktörün gelişim sürecinde etkili olduğu, bu faktörlerin birbirlerini etkilediği, geliştirdiği ve birbirlerine bağlı olarak varlık gösterdiği vurgulanmaktadır. Çevresel etkenler, bilişsel ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda dil edinme davranışı oluşmaktadır. Bilişsel ve sosyal faktörler dil ediniminin gelişmesini sağlarken, aynı zamanda dil edinimi de bilişsel ve sosyal becerilerin gelişmesine etki etmektedir (Gleason, 1994; Corbalis, 2002; Ağaçsapan'dan [2002] aktaran Temel, Bekir ve Gül Yazıcı, 2014: 74).

Sosyal etkileşim kuramında dil, etkileşimsel ve sosyal bir durumdur. İletişim, dilin ana görevidir ve dil kazanımı bir toplumsallaşma süreci olarak ifade edilmektedir. Sosyal ilişkiler ve etkileşim, çocukların dil biçimini ve yapısını kodlayabilmesini aynı zamandan çözümlemesini sağlamaktadır. Ayrıca bu kuramda, çocukların iletişim ve sosyal etkileşiminin büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklar dilbilgisi biçimlerini kazanmadan önce de etkileşimde bulunup iletişim kurabilmekte; dil bilgisi ve kurallarının kazanılmasında öncelikle aileyle ve iletişim kurulan diğer kişilerle etkileşim önem arz etmekte; dilin etkileşimin doğal sonucu olarak kazanıldığı belirtilmektedir (Peçenek, 2002: 49).

Kuramda çocukların başka insanların davranışlarını yönlendirmek ve sosyalleşmek için dil öğrendikleri, duyuşsal ve bilişsel yeterliliğe sahip olmalarının da içinde yaşadıkları kültürden etkilendiği vurgulanmakta, dolayısıyla sosyal ve kültürel ortamın dilin öğrenilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Turan, 2000; Solmaz, 1997; Eskinazi'den [2003] aktaran Çat Şahin, 2009: 18).

Sosyal etkileşim kuramına göre dil, ebeveynin model olması ve çocukların taklit etmesi, ebeveynin pekiştirmesi ve geri dönüt vermesi ile kazanılmakta, dilin öğrenilmesinde gözlem büyük önem taşımaktadır (Ağaçsapan'dan [2002] aktaran Temel, Bekir ve Gül Yazıcı, 2014:74).

2.2.5. Davranışçı Kuram

Kuramın savunucusu Skinner, dilin kazanılmasında taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi üzerinde durmaktadır (Baykoç Dönmez'den [1986] aktaran Kazancı, 2017:16). Skinner (1957), "Verbal Behavior" isimli kitabında davranışçı yaklaşımı ele almış, yaklaşımın temelini, dil gelişiminde çevresel faktörlerin etkisine odaklandırmış ve çocuğun, yetişkinler tarafından

kelimeleri doğru söylediğinde onaylanıp pekiştirilmesi ile doğru-yanlış ayrımını yapabileceği ve bu durumda dili öğrenebileceği ifade edilmiştir (Solmaz, 1997:4).

Davranışçı kuramda dil gelişiminin klasik ve edimsel koşullanmayla kazanılacağı ifade edilmektedir. Klasik koşullanmada dilin temelinde sözcüğün öğrenilmesi vardır. Sözcük kelimesinin anlamı; sözcüğün ortaya çıkardığı duygu ve duygusal tepki sebebiyle oluşmaktadır. Edimsel koşullanmada ise davranışı gösterme sıklığı davranışın sonucunu belirler. Buna göre pekiştirilen davranışlar tekrar edilmeye yönelik bir eğilim gösterir (Gander ve Gardiner'dan [2007] aktaran Deniz, 2018:9).

Davranışçı kuramda dil, sözel davranış olarak ifade edilmektedir. Bir uyarana karşı verilen tepkinin gözlemlenmesi ile davranış kavramı açıklanmakta ve uyaran-tepki arasındaki bu etkileşim, davranış için bir gösterge olmaktadır. Bazı uyaranlara karşı belli tepkiler verilmekte ve uyaranlar ile tepkiler arasındaki bu bağlantı, alışkanlıkları oluşturmaktadır. Davranışçı kuramda düzenli yapılan davranışların, alışkanlığın bir göstergesi olması sebebiyle alışkanlığa odaklanılmış ve öğrenme, alışkanlığın oluşması şeklinde açıklanmıştır. Bu duruma göre öğrenme, koşullanma ya da çağrışım yoluyla gerçekleşmektedir. Dil edinim süreci, öğrenme gibi alışkanlıklardan oluşmakta, anadilin öğrenilmesinde çocuk, yetişkinleri taklit etmekte ve taklitlere verilen ödül/ceza ile sözel davranışı pekiştirilmektedir (Can, 2009: 16-17).

Davranışçı kuramla Psikolinguistik kuram karşılaştırıldığında aralarındaki en önemli fark, Psikolinguistik kuramın dili karmaşık kurallardan oluşan bir yapı olarak tanımlaması ve iletişim amacıyla kullanan bireylerin doğuştan gelen bu karmaşık kuralları özümseyerek öğrendiklerini savunmasıdır. Davranışçılar ise çocuğun dil açısından toplum ve çevreyle olan etkileşiminin, gözlenebilen/ölçülebilen olgu ve durumlarını çok daha fazla vurgulamaktadır. Kuramın savunucuları aynı zamanda çocukların zekâsının ve doğuştan gelen içsel yapılarının ölçülemeyeceğini de ifade etmektedirler. Böyle bir düşünce ise bireysel farklılıkların daha fazla öne çıkmasını sağlamaktadır (Çelen'den [1999] aktaran Ataseven, 2019:18).

Davranışçı kurama göre, çocuğun dili sadece çevre ile şekillenirken, Piaget, bilişsel öğrenme kuramında, doğumla birlikte bilişsel yapının çevreyle etkileşim sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Buna göre, çok küçük yaşta güçlüklerle nasıl baş edilmesi gerektiği konusunda yaşamsal bilgilere sahip olan bir çocuk, bu içsel bilgiyi çevresindeki konuşmaların analizini yapıp, kelimelerin uyumunu zihninde eşleştirmeler yapmak için kullanmaktadır. Kuramda, çocuğun mevcut bilişsel özelliklerinin, doğduğu andan itibaren beynine yüklenmediği, yaptığı gözlemler ve analizler yoluyla bu özellikleri kazandığı savunulurken, Chomsky tarafından ise

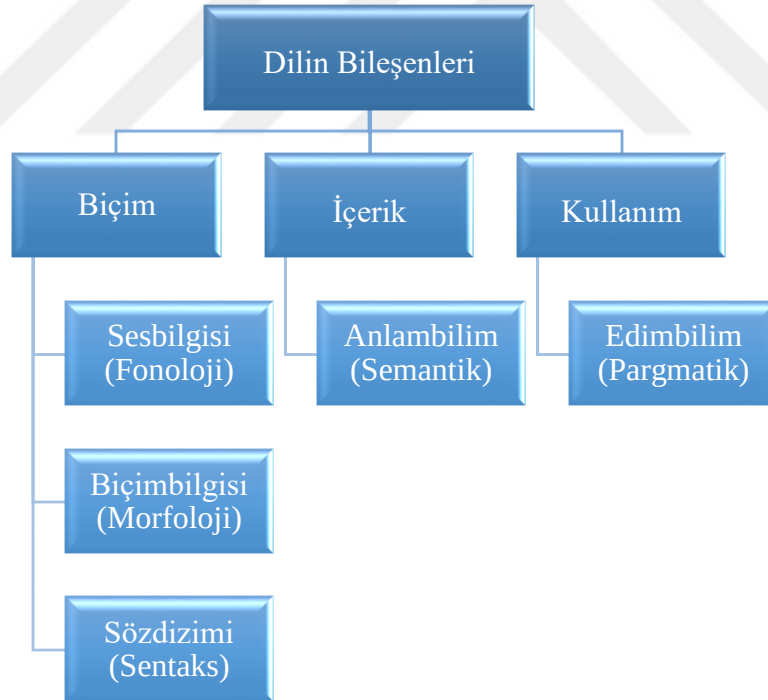
dil bilgisi yapısının doğuştan çocuğun beyinde bulunduğu ifade edilmektedir. Düşünceyi temel alan Piaget'in bilişsel öğrenme kuramının önemini vurguladığı fikir, tüm insanların öğrenmesini etkileyen bir gücün mevcudiyeti ve insanların eşit olduğu üzerinde temellenmekte, doğumdan ergenliğe kadar türlü aşamalardan geçen bilişsel yapı, çocuğun düşünce, duygu ve hareketleriyle gelişerek dil gelişimine etki etmektedir (Rogers'den [1995] aktaran Ataseven, 2019: 19).

2.3. Dilin Bileşenleri

Simgesel ve karmaşık bir iletişim aracı olan dilin yapısına yönelik yapılan araştırmalar ile her dilin evrensel ses birimlerine dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiyiltepe ve Türkbay, 2004: 90). Bütün dillerde doğuştan gelen kurallar ile dilin biçimi düzenlenmekte, içeriği ve kullanımı öğrenilerek kazanılmaktadır (Toppelberg ve Shapiro'den [2000] aktaran Çat Şahin, 2009:10). Bloom ve Lahey dilin biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir (Artan ve San Bayhan 2012:126-127).

2.3.1. Biçim

Düşüncenin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüşmesini sağlayan kod olarak tanımlanan biçim, dilin bilgisel yönünü oluşturmaktadır (Artan ve San Bayhan, 2012:126).



Şekil 1. Dilin Bileşenleri

Kaynak: Artan ve San Bayhan, 2012:127

2.3.1.1. Sesbilgisi (Fonoloji)

Dil biliminin bir alt alanı olan ve konuşma sesindeki bildirimleri, fonksiyonları yönünden inceleyen sesbilgisi, konuşma sesindeki dizisel ve dizimsel ilişkileri belirleyen kuralları içermektedir. (Topbaş, 2019: 31).

Dili bilmek aynı zamanda dildeki sesleri de bilmektir. Dildeki konuşma sesinin örüntüsüyle ilgili incelemelerde bulunan ses bilgisi, dilbiliminin bir bileşenidir. Sesbilgisi bir başka deyişle, anadilini konuşanların sözcük dağarcığında bulunan ses dizgelerinin incelenmesidir. Aynı zamanda dilde bulunan ses dizgelerini betimlemekte ve seslerden hangisinin o dildeki dizgeye ait olup olmadığını belirlemektedir. Bunların yanı sıra hangi ses birimlerinin bir araya gelip anlamlı sözcükler oluşturduğu, ses dizgelerinin ayırt edici özellikleri gösterilerek açıklanmaktadır (Fromkin vd., [2014] aktaran Küçüksakarya 2020:35).

2.3.1.2. Biçimbilgisi (Morfoloji)

En küçük dil bilgisel birim olan biçimbilgisi, sözcük yapısıyla ilişkili bilgi anlamına gelmekte; sözcükteki kök ve ekleri, kurallı olarak düzenleme biçimi ile üretilişindeki özellikleri içermektedir. Çocukların bilişsel becerilerindeki gelişme, dil gelişimlerinde de görülmekte, her öğrenilen yeni sözdizimsel ve biçimsel öge cümlelerin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkilemektedir. Biçimbirimler bağımlı ve bağımsız biçimbirimler olarak ikiye ayrılır (Turan, 2004; Corbalis'den [2002] aktaran Düver, 2006: 10; Turan, 2016). Bağımsız biçimbirimler tek başına kullanılırken, bağımlı biçimbirimler yalnızca bağımsız biçimbirimlerle beraber kullanılır. Bu durumu bir örnekle anlatmak gerekirse 'köpek' bağımsız bir biçimbirimdir. Fakat 'köpekler' sözcüğündeki '-ler' eki bağımlı bir biçimbirimdir ve tek başına kullanılmamaktadır (Çalış, 2017:8).

2.3.1.3. Sözdizimi (Sentaks)

Sözcüklerin toplanmasıyla anlaşılır bir ifade oluşturmak için cümlelerle ilgili kuralların açıklanması sözdizimi olarak tanımlanmaktadır (Goldstein'den [2013] aktaran Deniz; 2018: 18). Sözdizimi, dildeki sözcüklerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını, nasıl sıralandıklarını incelemekte ve bir dilde kurulabilecek tüm cümle tiplerinin belirlenmesi ile ilgilenmektedir (Aksan, [2015] aktaran İlhan, 2019:13). Aynı zamanda sözdizimi, cümle içerisindeki sözcüklerin kurallı bir sıralanışıdır. Diller arasında farklılık gösteren bu sıralanışa ileti göndermek isteyen kaynakların tamamının uyması zorunludur. Bu durumun nedeni ise uygun bir gösterge belirlendikten sonra onların anlamlı ve sistemli bir dizgeyle iletilmesinin gerekli olmasıdır (Yalçın ve Şengül, 2007:762). Farklı dillerde olumsuzluk eki ve soru halinin farklı kuralları mevcuttur. Türkçede özne ile yüklem arasında kalan zarf, edat vb. yapılara

odaklanan sözdizimi aynı zamanda esnektir. Örneğin; ‘babam az önce dışarı çıktı’ cümlesi ‘az önce dışarı çıktı babam’ ya da ‘dışarı az önce çıktı babam’ gibi farklı vurgulamalarla kullanılabilmektedir (Topbaş’dan [2005] aktaran Şimşek,2017:13).

2.3.2. İçerik

Olaylar, nesneler ve bunlar arasındaki ilişkiyi simgeleyen sözcük ve cümlelere karşılık gelen anlambilimini içermektedir (Artan ve San Bayhan, 2012:126).

2.3.2.1. Anlambilim (Semantik)

Anlambilim, dilin anlam yönünün ele alındığı, dil ile evrende bulunan nesne ve olayların gerçek bilgi ile arasındaki ilişkisinin incelendiği bir alt bileşendir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992:116; Temel ve Şimşek Bekir’den [1998] aktaran Gül Yazıcı, 2007:10). Dil ile kavram gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, kavram gelişiminde gözlenen ilerlemenin sözcükler üzerinde çok daha fazla anlam kazandırdığını ve bilişsel gelişimin dili doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmaktadır (Alpöge’den [1991] aktaran Yıldırım, 2008:9; Eziler Kıran, 2014; Barut ve Odacıoğlu, 2018).

2.3.3. Kullanım

Dilin sosyal bağlamla iletişim amacına uygun olarak kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Artan ve San Bayhan, 2012:126).

2.3.3.1. Edimbilim (Pragmatik)

Dilin sosyal olarak kullanılması edimbilim (pragmatik) olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar duygularını, isteklerini, ihtiyaçlarını dili kullanmayı öğrenerek ifade edebilmekte, yaşadıkları aile, akran grubu ve toplum içerisinde daha etkin bireyler haline gelebilmektedirler. Dil, çocuklar tarafından oluşturulan soyut kurallar olarak ifade edilemez. Aksine çocuklar, grup içerisindeki etkinliklerini geliştirmek için sosyal ve iletişimsel bir araç olarak dili öğrenmektedirler. Dil gelişiminin okul öncesi dönemde en belirgin özelliği, başkalarını etkilemek amacıyla kelimelerin ve cümlelerin kullanılabilmesidir (Trawick ve Swith’den [2013] aktaran Tetik, 2015:18). Çocukların sırayla ve aynı konu üzerinde konuşmaları, konuşulanların anlamlarını açıklayabilmeleri, jestlerin, ses tonunun ve bağlamın anlamının nasıl sadeleştirildiğini bulmaları ve anlamaları oldukça önemlidir. Sözlü olarak selamlaşmalarında ve veda sözcükleriyle ayrılmasında da belli bir etkileşim alışkanlığı kazanmaktadırlar.

Dolayısıyla toplumsal ilişkilerin içselleştirilmesi, yaş ve konum farklılıkları göz önüne alınarak uyarlanmalı, dilin kullanımına yönelik farklılıklar göz önüne alınmalıdır (Berk, 2018:358).

2.4. Dil Gelişimi Aşamaları

Dil gelişimi doğum öncesiyle başlamakta ve bütün yaşam süresince devam etmektedir. Çocuk doğumuyla birlikte duyduğu sesleri algılamakta ve bu sesleri çıkarmaya başlamaktadır. İçinde yaşadığı toplumun konuştuğu dili ve bu dile ilişkin kuralları yaşantılar sonucunda öğrenmektedir. Çocukların bu öğrenme sürecinde çevrelerindeki kişileri dinlemeleri, onları taklit etmeleri ve aldıkları pekiştireçler, öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Çocuğun ilk başlarda anne ve babasından oluşan yakın çevresi, akraba ve komşu çocuklarıyla genişlemekte, akademik hayatın başlamasıyla birlikte okul da bu sosyal çevreye eklenmektedir. Gerek ev ve gerekse okul yaşamında sunulan zengin dil çevresinin, dilin kazanılmasında, aktif olarak kullanılmasında ve kolaylıkla içselleştirilmesinde büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Hamarat, 2019:16).

Dil gelişiminin diğer gelişim alanları gibi belli bir sıra takip ettiği, aynı yaş grubundaki çocukların benzer özellikler gösterdiği ve hatta bu çocukların sözcük sayıları, kurdukları cümle yapıları, ses tonu ve vurgulamalar açısından da benzerlikler olduğu bilgisi alanyazında yer almaktadır. Dil gelişimiyle ilgili yapılan araştırmalarda konuşmanın ilk öğrenildiği dönemde, dünyadaki tüm çocukların aynı gramer kurallarını kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. İlk aylarda dil gelişiminde bulunan evrensellik 18-32 aylar civarında kaybolur. Çocuklar kendi anadillerini tüm dünyada 2-5 yaşları arasında öğrenmektedir (Yavuzer'den [2003] aktaran Tetik, 2015:28).

2.4.1. Konuşma Öncesi

Çocuğun dünyaya gelişinden, ilk sözcükleri söylemeye başladığı zamana kadar geçen döneme Konuşma Öncesi Dönem denir. Alanyazında 0-1 yaş arası olarak belirtilen bu dönem boyunca çocukların seslendirmeyi öğrendikleri ve konuşmaya hazırlandıkları kabul edilmektedir (Yapıcı'dan [2004] aktaran Can, 2009:36-37). Konuşma öncesi dönem altı alt dönemde incelenmektedir.

2.4.1.1. Yeni Doğan Dönemi (0-3 Hafta)

Dil gelişiminin ilk aşaması olan ağlama, doğumdan sonra çocuğun çıkardığı ilk ses ve nefes alma durumudur. Çocuğun ilk nefesi alması ve ciğerlerine yabancı bir madde olan havanın girmesiyle birlikte fiziksel bir acı oluşturmaktadır. Yeni doğan bebeklerde ilk ağlama, normal

gelişim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Doğduğu an bebeğin ağlamaması tıbbi açıdan sorun teşkil etmekte ve acil müdahale edilmesi gerekmektedir (Yavuzer, 2019: 69).

Bebekler ilk üç haftada amacı olmayan, anlamsız ve farklılaşmamış sesler çıkarmaktadır. Bu dönemdeki bebeklerin açlığa, acıya ve soğuğa karşı tepkilerinde bir farklılık görülmez. Dördüncü haftadan başlayarak çıkardığı sesler ve ağlamalar bir uyarıcıyla ilgilidir. Artık bebekler acıktığını ve rahatsız olduğunu ağlamalarıyla ifade etmektedirler. İkinci ayın bitmesiyle beraber anne, bebeğin ağlamasıyla oluşan ses farklılığını tanıyarak, ağlamanın sebebini daha kolay ayırt etmektedir (Baykoç Dönmez'den [1986] aktaran Ataseven, 2019:14)

2.4.1.2. Agulama Dönemi (3-6 Hafta)

Bebekler bu dönemde “agulama” olarak adlandırılan sesler çıkarırlar. Erken bir zamanda görülen agulama sesleri dilin temel yapısını oluşturmaktadır. Genel olarak bebeklerin rahat ve mutlu olduklarında çıkardıkları ünlü harflerden oluşmakta, seslerin öğrenilmemiş ve genel olduğu belirtilmekte ve dünyadaki bütün çocuklarda görüldüğü ifade edilmektedir. (Çakır, 2013:120).

Sesler daha çok “oooo” veya “aaah” gibi açık ünlü seslerden oluşmaktadır. İşitme yetersizliğine sahip bebekler ise taklit edebilecekleri insan sesi duymamalarına rağmen agularlar. Bu durum agulamanın doğuştan geldiğinin bir göstergesidir (Gander, [2004] aktaran Demirkan Baytar, 2014: 23).

Sesleri annenin çocukla birlikte tekrarlaması, çocuğun desteklenmesi anlamına gelmektedir. Annenin çıkardığı bu sesler, bebeğin ses çıkarması için bir uyarıcıdır. Böylelikle anne, çocuğun konuşmasını güçlendirir. Konuşmalarına bu şekilde destek olan annelerin çocuklarının, destek olmayanlara göre daha önce konuştuğu gözlemlenmiştir (Çakır, 2013:120).

2.4.1.3. Gıgıldama Dönemi (6 Hafta-3 Ay)

Bu dönemde bebekler mutlu ve rahat olduğunu belirten sesler çıkarır. Ayrıca bebeklerin genellikle ağlamalarında bir azalma, gülümsemelerinde ise bir artış gözlenir (Topbaş'dan [2006] aktaran Ergin, 2012 :21).

Gıgıldama döneminde bebekler, diğer dönemlerde dilin gerisinde çıkardıkları sessiz sesleri dilin ön tarafından çıkarmaya başlarlar. Bu evrede görülen sesli oyun bebeğin sosyal etkileşimde kullandığı bir yanıt değildir. Bebekler ses oyununu yetişkinlerle iletişimi başlatmak ve yanıt vermek için kullansa da genellikle bu oyunu sadece kendi başlarına oynamayı tercih ederler. Bu durum yeni ses üretme yeteneklerini pratiğe dönüştürdükleri şeklinde değerlendirilmektedir (Paul, Baker ve Cantwell [1996] aktaran Karacan, 2000:265).

2.4.1.4. Mırıldanma Dönemi (3-6 Ay)

Bu dönemde bebekler ses sistemi üzerinde kontrol sağlamalarıyla birlikte sesli ve sessiz harflerinden oluşan tek heceleri çıkarmaya başlamaktadırlar. Önceden çıkardıkları sesleri tekrarlayıp, kendi seslerini de taklit ederler. Bu süreçte çıkarılan sesler refleksif değildir. Dildeki ünlü sesleri ayırt ederek vurgu, ezgi, ton gibi özelliklere ilgi duyar, ünsüz seslerden olan “b, m, p” gibi dudak seslerini daha çok kullanmaya başlarlar. Bu dönemde bebekler önce anlam ile ses arasındaki, daha sonra ise anlamla konuşma arasındaki ilişkiyi kavrarlar (Tokgöz, 2006: 14).

2.4.1.5. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Ay)

Bebekler bu dönemde sözcükleri anlamaya başlar ve sık kullanılan sözcükleri fark ederler. Ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir ve bu seslerden en çok ma-ma, de-de ve ba-ba gibi yapılar oluşturur. Birleştirilen bu sesler taklit edilebilen ve algılanabilen hecelerden oluşmaktadır (Dereobalı, 1994, Erkan’dan [1990] aktaran Ergin, 2012:22).

Sesli harflere çok daha çeşitli sessiz harfler ekleyerek (f, v, s, ş, z, n vb.) cümleye benzeyen sesler çıkaran bebekler, çevredeki insanların konuşmalarını dikkatli bir şekilde dinler ve anne-babaların kullandığı sözcükleri de taklit etmeye bu dönemde başlarlar. Bebekler bu kelimeleri söylediklerinde tekrarlaması için teşvik edilmeli, cesaretlendirilmelidir.

Mırıldanmanın tekrarı, bebeklerin tüm ses sisteminin serbestçe hareket etmesini öğrendiği yöntemlerin en iyisidir (Serhatlıoğlu, 2006: 38).

2.4.1.6. Ses Sözcük Dönemi (9-12 Ay)

Bu sürece kadar kendi ses repertuarının ana yapısını oluşturan bebekler, bu dönemde sesleri bilinçli olarak taklit edebilmektedirler. Kelimelerin anlamlarını araştırmaya ve ana dillerini öğrenmeye başlayan, aynı zamanda cümledeki seslere benzer sesler üretmek için çabalayan bebeklerin, söylemlerindeki ritim, duraklama, ses değişimlerinin cümle kullanımlarıyla benzerlik gösterdiği buna karşın sözcüklerin karmaşık ve anlaşılmaz olduğu alanyazında yer verilen bilgiler arasındadır (Artan ve San Bayhan, 2012: 33).

Bebeklerin 10-11. aylardaki konuşmaları ifade edici jargon halini almaktadır. Jargon/Gibberish dil, bebeğin kendisine ait, 4 ve daha fazla heceden oluşan, gerçek kelimeleri içermeyen, cümleye benzeyen sözcükler olarak tanımlanmaktadır (Bzoch ve League’dan [1991] aktaran Karacan, 2000:265). Bebeklerin konuşması yetişkinlerin konuşmalarına çok fazla benzerlik göstermekte ve bu benzerlik, bebeklerin tam cümle kuruyor gibi görünmelerini sağlamaktadır. Tek farkı ise bebeklerin kurduğu cümlelerin hiçbirinin anlamının olmamasıdır (Trawick ve Swith’dan [2013] aktaran Tetik, 2015:32).

2.4.2. Konuşma Dönemi

Bu dönem tek sözcük dönemi, iki sözcük dönemi/telgrafik konuşma ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemi şeklinde üç başlıkta toplayabiliriz.

2.4.2.1. Tek Sözcüklü Cümleler (12-18 Ay)

Çocuğun konuşmaya başladığı bu dönem, dil gelişimi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Konuşma eyleminin başlangıcı olarak sayılan bu evreye gelene kadar geçirdiği süre içerisinde, çocuk, yakın çevresinde duyduğu konuşmaları inleyerek anlamlandırmakta ve içselleştirmeye çalışmaktadır. Duygularını, istek ve ihtiyaçlarını, tek bir sözcük kullanarak anlamlı bir ifade oluşturacak şekilde birleştirir ve çevresindekilere iletme çabası içerisine girer. Çocuklar, bunları oluştururken çevrelerinde duydukları, günlük konuşmalarda yer verilen kelimeleri kullanırlar. Bir yetişkinin “Attaya gidelim” cümlesini anlar, heyecanlanır ve istekli olduğunu belli eder ama cümleyi tekrar edemezler. Alıcı dil gelişiminin ifade edici dilden önce geliştiği bu dönemde, bir yaşını dolduran çocuklar, bir ila üç kelime kullanarak anlaşılır bir şekilde konuşabilirler (Tümkeya’dan [2008] aktaran Ataseven, 2019:15). Çocuklar, bu dönemde tek bir sözcük ile tüm cümlenin anlamını ifade edebilir, örneğin; “Dede” diyerek, “Dedem ile oyun oynamak istiyorum.” düşüncesini anlatabilirler. Bu durum tümcel söz olarak da adlandırılmaktadır (Cüceloğlu’dan [1999] aktaran Serdaroğlu, 2019: 12).

2.4.2.2. İki Sözcüklü Cümleler / Telgrafik Konuşma (18-24 Ay)

Çocuklar bu dönemde yeni sözcükleri yaşadıkları deneyimler ve yetişkinlerin desteğiyle öğrenirler. Kolay ifade edebildikleri sözcükleri ve heceleri çok sık tekrar ederler. İsteklerini anlatmak için beden dili yerine sözcükleri kullanan çocuklar, bu dönemde 20 ila 100 sözcüğü anlamlı olarak ifade edebilirler (Güven ve Bal’dan [2000] aktaran Yenibaş, 2007: 56).

Çocuklar bu dönemde sözcüklerin birbiriyle olan ilişkilerini kavrar ve iki sözcüğü yan yana getirip farklı anlamlar keşfetmeye başlarlar. Henüz edat, zarf ve sıfat gibi sözcük türleri kullanılmamaktadır. Bu yüzden sadece anlam taşıyan kelimeleri içeren bu cümlelerle gerçekleştirilen konuşmaya yer verilmekte ve buna “telgraf konuşması” denmektedir. Çocukların bu yaş dönemi içerisinde dile getirdikleri anlam ilişkilerinin, bilişsel seviyede oluşturulan kavramların yansıması olduğu belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 1998; Fişek ve Yıldırım, 1983; Aral vd., [2000] aktaran Çat Şahin, 2009: 22).

2.4.2.3. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma (24-60 Ay)

Çocuk bu dönemde kurallı cümleler kurmayı ve genel olarak gramer kurallarını hızla öğrenirken, kelime haznesi de genişlemeye devam eder. Üç yaş civarında yaklaşık 1000 kelimeye ulaşan sözcük dağarcığı ile bu yaş grubundaki çocuklar diğer yetişkinlerin

söylediklerini kendi ifadeleri gibi söyleyebilmektedirler (Kürkçüoğlu, 2010:160). Yaş ilerledikçe 4-5 yaş civarındaki çocukların cümlelerinin yer belirten ve dört-beş kelimeden oluşan ifadeler olduğu, 5-6 yaş grubunda ise altı-sekiz kelimeden oluşan cümleler ile etkileşimde bulunduğu belirtilmektedir (Tümekaya, 2008:39).

Dilin kazanılması ile ilgili yapılan çalışmalarda ve ortaya atılan görüşlerde ilk sözcüğün çıkışına kadar geçen dönemin dil yapısındaki gelişim yönünden evrensel olduğu, bu dönemden sonra dilin kazanımı ile ilgili yapısal özelliklerin her dilde farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır. Örneğin, dile anlamlı takıların eklenmesi, her dilin yapısal özelliğine göre zaman ve şekil yönünden farklılıklar göstermekte, bu durum her dil için açıkça belirtilmemektedir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü Tuş'dan [2000] aktaran Serdaroğlu, 2019:13).

2.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.5.1. Aile İlişkileri

Çocuklarda dil gelişimi doğum öncesinde başlayıp doğumla beraber devam etmekte ve bu süreçte ailenin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Aile bireyleriyle sağlıklı bir ilişkisi olan, konuşmalarına fırsat verilen ve söyledikleri ilgiyle dinlenen çocuklarda dil gelişiminin daha sağlıklı bir biçimde ilerlediği görülmektedir (Hamarat, 2019: 27). Çocuğun doğuştan gelen doğal merakına, araştırma, inceleme ve öğrenme isteğine yanıt aldığı eğitsel ortam olan aile, temel eğitimin başladığı yerdir ve toplumdaki diğer eğitim kurumlarıyla beraber de eğitime devam edilmektedir. Okul öncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış ve yapılandırılmış olsa da aile tarafından desteklenmediğinde program etkili olamamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklarda istendik ve kalıcı davranış değişikliğinin sağlanabilmesi, hazırlanan programdaki öğrenme yaşantılarının evde aile ile birlikte devam ettirilmesi ile mümkündür (Aral, Kandır ve Can Yaşar'dan [2000] aktaran Ersan, 2013: 22).

2.5.2. Yaş

Çocukların dil yapısını anlamasında, sözcük dağarcıklarında ve alıcı dil becerilerinde yaşı etkili olduğu alanyazın çalışmalarında ifade edilmiştir (Erkin, 1998; Yüksel'den [2003] aktaran Temel, Bekir ve Gül Yazıcı, 2014:187). Yaş ve dil gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalarda (Tural, 1977; Baykoç Dönmez ve Arı, 1992; Ege, Acarlar ve Güleryüz, 1998; Dereli, 2003) yaşı artmasıyla orantılı olarak dil gelişiminin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Ersan, 2013:21).

2.5.3. Cinsiyet

İlk çocukluk döneminde cinsiyet farkı olmamakla beraber çocuklar annelerini örnek almaktadırlar. Belli bir süre sonra ise, kız çocukları anneyi, erkek çocukları babayı örnek almaya başlarlar. Çocukluk döneminde anne kız arasındaki ilişkinin gücü, kız çocukluklarının daha hızlı ve doğru konuşmasına yardımcı olmakta, erkek çocuklar ise yoğun iş tempolarından dolayı evde daha az vakit geçirebilmeleri nedeniyle babalarını daha seyrek model alma fırsatına sahip olabilmektedirler. Mc Carthy (1953), kız çocuklarının erkek çocuklara göre annelerine daha yakın olduğunu ve bu durumun aralarındaki ortak ilgilerin çok daha fazla olmasından kaynaklandığını belirtmekte, bunun sonucu olarak da kız çocuklarının dil gelişimlerinin daha ileri düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Jersıld, 1979:497, Yavuzer'den [1993] aktaran Temiz, 2002:33).

2.5.4. Sağlık

Bebeklerinin sağlıklı bir şekilde dünyaya getirilmesi ve büyütülmesi, ailelerin sağlık konusundaki önemli görev ve sorumluluklarından sadece birisidir (Özsoy'dan [1986] aktaran Demirkan Baytar, 2014: 40). Uzun ve şiddetli hastalıklar geçiren çocuklarda, karşılıklı iletişimin kısıtlanması söz konusu olabilmekte, bu da dil gelişimlerinde birtakım gecikmelere neden olabilmektedir. Fiziksel ve/veya psikolojik açıdan iyilik hali olmayan, kendisini sağlıklı hissetmeyen bir çocuğun gerek sözel ve gerekse fiziksel olarak/işaretle istediği her şey yapıldığında, konuşmasını teşvik edici bir ortam yaratılamadığından, dil gelişimine ket vurulabilmektedir (Yavuzer, 2019:90).

2.5.5. Zekâ

Birçok farklı tanımla yapılsa da genellikle zekânın dil gelişimi ile zihinsel gelişimin sonucunda ortaya çıktığı görüşü yaygındır. Algı, bellek, imgelem gibi bilişsel süreçlerin gelişimi tamamlanmadan çocukların dil gelişiminden bahsedilemez. Somut algıdan soyut kavrama geçmenin ve bu kavramları birbirleriyle ilişkilendirip çeşitli düşünceler geliştirmenin ancak zekâ ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Binbaşıoğlu'dan [1990] aktaran Muslugüme, 2016: 16). İlk çocukluk döneminde dil gelişimi Gitmez (1989)'e göre, diğer gelişim alanlarıyla iç içe geçen bir ilişki içerisinde gelişmektedir. Dil, zihinsel gelişimin hem bir göstergesi hem de onu anlamının bir aracıdır. Bu yüzden zekâ testlerinden ancak çocuğun dili öğrenmesinden sonra geçerli bir sonuç alınabilir ve zihinsel işlevler anlaşılabilir (Ergin, 2012:28).

2.5.6. Sosyo-Ekonomik Durum

Çevresel faktörler dil gelişimi üzerinde büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalara göre üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarının erken dil gelişimi ve konuşmanın akıcılığı açılarından hızlı bir ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir (Kandır ve Orçan, 2009; Kandır ve Koçak Tümer, 2013). Buna karşın düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarının ise daha az kitap okudukları bulunmuş (Işıkoğlu Erdoğan'dan [2016] aktaran Muslugüme, 2016: 15), bu çocukların kısa cümlelerle gereksinimlerini belirttikleri ve aile ortamında reddedici ifadelerin çok fazla kullanılması sebebiyle okula başladıkları zaman sınıf içindeki konuşma kurallarını yorumlamakta da zorlandıkları belirtilmektedir. Ayrıca bu çocukların açıklama, tanımlama, yanıtlama, tartışma, sorgulama gibi basit iletişim görevleri ile bir konu hakkındaki konuşmaların içerisinde bulunan komik durum, kinaye, hiciv gibi söz sanatlarını anlamakta güçlük çektikleri de vurgulanmaktadır (Sevinç'den [2003] aktaran Güler, 2004: 45).

2.5.7. Konuşmaya Teşvik

Konuşması için teşvik edilen ve fazla uyarıcıya maruz kalan çocukların dil edinimi olumlu yönde etkilenmektedir (Çat Şahin, 2009: 26). Çocuklar kendilerini dinleyen yetişkinlere ihtiyaç duyarlar. Çocuğun dünyaya gözlerini açtığı ilk çevrenin ailesi olduğu düşünülürse kendisini dinleyen yetişkinler de elbette anne-babası olacaktır. Dolayısıyla ebeveynlerin iyi bir dinleyici olması büyük önem arz etmektedir. Aile, çocuğun hem kendileriyle hem de çevresindeki diğer nesne ve varlıklarla ilişkisini arttırmak amacıyla farklı yollar bulmalı, bu sayede dil gelişiminin desteklenmesi için çaba göstermelidir. Çocukla iletişim kurarken, kaliteli bir dil kullanmak, sık sık ve yüz yüze konuşmak, ihtiyaç duyulduğunda uzun açıklamalar yapmak, karşılıklı soru cevaba dayalı sohbet etmek vb. yollarla dil açısından hızlı bir gelişme sağlanabilecektir (Ataseven, 2019). Okul öncesi dönemdeki çocuğa kitap okumak, oyun gruplarına dâhil olmasını sağlamak ve bilinçli olarak dijital ekran karşısında bulunmasına izin vermek de konuşmaya teşvik etmek açısından oldukça önemlidir (Oktay'den [1983] aktaran Ünal Gürocak, 2007:37).

2.5.8. Mizaç

Mizaç, bebeklik döneminde gözlenebilen davranış, duygu ve dikkat sürecindeki biyolojik yapıdan kaynaklı bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates'den [1998] aktaran Yoleri ve Küçükyeşil, 2014:22). Utangaç bir yapıya sahip bebekler

çevrelerindeki yetişkinleri anlayana kadar konuşamayabilirler. Konuşmaya başladıklarında ise yaşlılarına göre biraz daha geride kalmış sayılırlar ama kelime hazneleri hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Sosyal etkileşim içerisine girebilen bebeklerin dil gelişimleri ve sözcük dağarcıkları daha hızlı bir ilerleme göstermekte, buna karşın olumsuz bir mizaca sahip bebeklerin ise aşırı derecede duygusal olmaları nedeniyle dil gelişimleri engellemekte ve dolayısıyla dil öğrenme hızları da yavaş seyretmektedir (Artan ve San Bayhan'dan [2007] aktaran Muslugüme, 2016: 15).

2.5.9. İkiz Olma

Araştırmalar ikizlerin dil gelişiminin tek çocuk olma durumuna göre daha geç geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni ise ikiz çocukların az kelime kullanmalarına karşın anlaşmak için farklı yollar bulabiliyor olmalarıyla açıklanmaktadır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen'den [2000] aktaran Hopurcuoğlu, 2010: 36). Gecikmiş konuşma, kekemelik gibi dil ve konuşma bozuklukları ikizlerde, ikiz olmayanlara göre daha sık görülmekte, bunun nedeni olarak da ikiz bebeklerin düşük doğum ağırlıklı ve prematüre doğmalarıyla, ebeveynlerin dil becerilerinin gelişimine daha az zaman ayırmaları gösterilmektedir (Ergin, 2012: 29).

2.6. Alıcı Dil Gelişimi

Dil, alıcı dil (reseptif dil) ve ifade edici dil (ekspresif dil) olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır. Sözel uyaranların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınmasına ve anlaşılmasına alıcı dil denir (Miller ve vd., 1980; Behrman ve Vaugan 1987; Smolak'dan [1982] aktaran Karacan, 2000: 263). Bireyin, çevresinde bulunan kişilerin söylediklerini anlamak için kullandıkları yetenek şeklinde de tanımlanan alıcı dilin, verilen yönergeleri yerine getirme ve karşılıklı konuşmalarda sıra bekleme durumlarında kullanıldığı belirtilmekte, başkaları tarafından söylenenlerin anlaşılmasında da bu beceri kullanılmaktadır (Tekin'den [2007] aktaran Akdenizli, 2016: 13).

Sözcük üretiminin olmadığı, doğumdan önceki ilk altı ayda alıcı dil, gelişmeye başlar (Topbaş'dan [2007] aktaran Kazancı, 2017: 12). Çocuklar ilk sözcüklerini altı ile onuncu aydan itibaren üretir ve ürettiğinden daha çok sözcüğü anlar. Bu süreçte yetişkin tarafından gerçekleştirilen sözcük kullanımı esnasında yer verilen jestler, mimikler ve hareketler çocukların daha kolay anlamasına fırsat sağlar. Ayrıca bu ilk dönemde çocukların anladıkları sözcükler daha çok isimlerden oluşmaktadır (Dönmez, Dinçer, Abidoğlu, Gümüştü, Pişkin'den [2000] aktaran Özer, 2013: 14-15).

Çocukların alıcı dili, ifade edici dilden önce gelişmiş olsa da bir yetişkin kadar anlamaları uzun bir sürede gerçekleşmektedir. Ayrıca bağlam dışındaki anlamı çözümlemek ve farklı durumlarda farklı anlamlara gelebilecek kullanımları değerlendirmek de çok fazla zaman gerektirir. Sözcüklerin anlamını öğrenme ve birbiriyle bağlantı kurma açısından farklılık gösterdikleri için çocuklar, sözcükleri ve anlamları öğrenip aralarındaki ilişkiyi hemen kuramazlar (Akdenizli, 2016: 14). Çocuğun çevresinde konuşulanları algılaması ve öğrendiği yeni kelimeler ile bağlantılı farklı kelimeleri öğrenmesi ve bunları istekli bir şekilde gerçekleştirmesi alıcı dil becerisinin geliştiğinin bir göstergesidir (Erşahin Şafak, 2016: 17).

Çocuklar sözel döneme geçmediği zamanda bile kendilerine söylenenleri anlar ve bu anladıkları genellikle duygusal ifadelerdir. Mutluluk, övgü, yasak, kızgınlık gibi birçok mesaj bazen anneler tarafından biraz abartılarak çocuklara iletilir. Çok küçük yaştaki çocuklar dahi bu ifadeleri, sözcük anlamını bilmeden anlayabilir ve yönergeye uygun hareketle karşılık verebilirler. Bir başka deyişle annenin “mama zamanı” diye seslendiğini duyan çocuk, o an birçok durumsal ipucuna (annenin elinde biberonu tutması, sütün içine bisküvi ufalaması ya da muzun kabuklarını soyması) cevap vermek için mama sandalyesine çıkarak bekleyebilir. Çocuk ile yetişkinin aynı bağlamı paylaştığı böyle bir ortam, alıcı dilin gelişimine katkı sağlar (Maviş, 2019: 140).

2.7. İkinci Dil (İki dillilik)

İngilizcede “biligualism” olarak bilinen iki dillilik, Latince iki anlamındaki “bi” ve dil anlamındaki “lingualism”in birleşiminden oluşmuştur (Cengiz ve Türk’den [2009] aktaran Biçer ve Alan, 2018:347). İki dillik ile ikinci dil kavramı bazen karıştırılmakta veya birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. İki dillilik ya da çok dillilik, 3 yaşın sonu itibariyle birden çok dilin, dil bilgisel unsurlarıyla yapısal olarak da aynı zamanda edinilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Kieferle’den [2012] aktaran Çoban Söylemez, 2016: 21). Farklı bir ülkede doğup, o ülkenin dilini ve kendi ana dilini öğrenen insanlara iki dilli, oluşan bu duruma ise iki dillilik denilmektedir (Yılmaz, 2014:1642). Mackey’e (1968:555) göre iki dilliliğin tanımında dört bileşen bulunmaktadır. Bunlar “derece, işlev, ardışıklık/değişiklik ve karışma”dır. Derece, birden çok dil konuşan kişinin, her dilde yeterliliğini gösterme amacını sürdürmektir. İşlev, iki dilli bireyin konuşmalarının işlevi ve dille ilgili genel repertuarının farklı rollerini ortaya koymayı hedeflenmektedir. Değişiklik, bireyin her iki dil için bireysel dil değişikliğini ne kadar yaptığıyla ilgilidir. Karışma ise, bireyin iki dilin yapısını hangi oranda birleştirdiği ve ayırdığıyla ilgilenmektedir (Cengiz ve Türk, 2009:193).

İki dillilikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bireyin her iki dille karşılaşma süresine ve sosyal ortamın önemine dikkat çekilmekte; bireyin iki dilli olarak adlandırılabilmesi için her dilin en az birinde dilsel yeteneğinin olmasının ve anlamlı bir şekilde kendini ifade etmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Akkaya ve İşçi, 2016:330). Bir bireyin iki dilli olarak yetişmesi için farklı milletlerden olan ve ana dilleri de farklı olan anne babaya sahip olması, uzun süre yabancı bir ülkede yaşaması ve o ülkedeki halkla iyi ilişkiler kurarak iletişim halinde olması, herhangi bir yerdeki azınlıkların dillerinde ve aynı resmi dilin kullanıldığı ülkelerde yani kısaca birden çok dilin öğrenildiği ve kullanıldığı ortamda yaşaması gibi farklı durumlara sahip olması gerekmektedir (Aksan'dan [1998] aktaran Biçer ve Alan, 2018:347).

Evde, okulda veya sosyal çevrelerinde iki farklı dile maruz kalan çocukların bir kısmı iki dili de aktif olarak kullanabilirken, diğer bir kısmı bir dili diğerine göre daha aktif kullanmayı tercih edebilmektedir. Dillerden hangisinin daha aktif kullanılacağı ise çocuğun sosyal çevresinde edindiği dil girdilerinin kullanımına göre değişmektedir. Dil deneyimi kazanmasını sağlayan uyarıcı dil girdileri, erken çocukluk dönemindeki çocukların hayata karşı bakış açısına etki etmektedir. Bu yüzden çocuğun insanlarla iletişim kurabilmesi ve dili anlaması için iki dilinde kullanabileceği sosyal ortamların oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011:146).

İki dilli bir eğitim, farklı kültürel ve dilbilimsel değerler açısından düşünmenin gelişmesine olanak sağlar. Aynı zamanda iki dil ve kültürün karşılaşması, sorumluluk ve toplumsal değerlere karşı daha bilinçli olmayı gerektirmekte, kültürün kendisine ait özelliklerine ve benzerliklerine karşı çok daha dikkatli olunmasını sağlamaktadır. Çocuğun iki dilli eğitim görmesi, onun farklı ülkelerdeki akranlarıyla tanışmasına ve dilin edebi metinlerini inceleyip uluslararası bir kültürle karşılaşmasına olanak tanımaktadır. İki dilli bir eğitim bireyin kişiliğinin birçok yönden geliştirmesiyle dünyadaki farklı durumlara kolay uyum sağlanmasına neden olabilmektedir (Yaman'dan [2007] aktaran Tulu, 2009: 80).

Okul öncesi dönemdeki iki dilli (İspanyolca ve İngilizce) 3-4 yaş çocuklarının dil gelişimleriyle ilgili yapılan bir çalışmada, iki dilliliğin adadilleri olan İspanyolcanın konuşulmasını engellemediği görülmüştür. Çalışmada aynı zamanda dar gelirli ve 1 yıldır anaokuluna giden, adadili İspanyolca olan iki dilli 3-4 yaş çocuklarının, okula gitmeyenlerle aynı derecede İspanyolca yeterliliğine sahip olduğuna dair bir sonuç da elde edilmiştir (Winsler, Diaz, Espinosa ve Rodriguez'den [1999] aktaran Canan, 2012: 23). Okul öncesi dönemde iki dilli olarak yetişen çocuklar okul çağında da iki dilli olmaya devam etmeyebilir. Yani

çoğunlukla iki dilli çocuklar, ana dilleri olan azınlık dilini terk edip, çoğunluğun kullandığı dili aktif olarak konuşabilmektedirler (Fillmore'den [1991] aktaran Bölükbaşı Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019:102).

Bir çocuk iki dili de aynı zamanda öğrendiğinde, ona kullandığı dillerin birinci ve ikinci dil olarak söylenmesinin doğru olmadığı ifade edilmekte, iki dilin de çocuğun ilk dili olduğu belirtilmektedir. Eş zamanlı iki dillilik teriminin çocuğun üç yaşından önce herhangi bir dönemde kazandığı diller için kullanıldığı ifade edilmekte, bu duruma sebep olarak ise üç yaşından küçük çocukların birinci dilinin daha tam olarak gelişmemesi gösterilmektedir. Birinci dil kazanımında önemli bir mesafe elde ettikleri için, üç yaş sonrasında çocukların, eşzamanlı iki dilli olarak değerlendirmeye alınmadıkları da vurgulanmaktadır (McLaughlin'den [1984] Bölükbaşı Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019:102).

Çok kültürlü bir ulus olan ve bünyesinde farklı milletlerden insanları barındıran Amerika Birleşik Devletleri'nde iki dilli eğitim ofisi (Bilingual Education Office) aşağıdaki maddelerle iki dilliliğin avantajlarını sıralamaktadır (Cengiz, 2006: 42):

Ekonomik ve Ticari Faydaları:

- Ekonomik görüş geliştirme
- Küresel ekonomide yeterli hale gelme
- Satış becerilerini geliştirme
- Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme

Kişisel ve Sosyal

Faydaları:

- Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme
- Kültürel ve dilsel sınırları genişletme
- Diğerlerini daha iyi anlama
- Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama
- Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme
- Aile ve toplum değerlerini anlama
- Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama
- Başarılı seyahat deneyimleri edinebilme

Kavramsal ve Akademik

Faydaları:

- Anlama ve okuma süreçlerini geliştirme
- Akademik çalışmaları inceleme şansına sahip olma
- Farklı metinlerden bilgi edinebilme

- Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilme
- Düşünme süreçlerini geliştirebilme
- Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturma
- Çok yönlülük sağlama
- Yeni dünyalara açılma

2.8. Mültecilik ve Dil

Dünyada farklı dilleri konuşan birçok insan savaş, göç, ticaret vb. nedenler yüzünden beraber yaşamak durumunda kalmışlardır. Birlikte yaşamlarını sürdürdükleri bu süreçte çoğunlukla ana dillerinden uzaklaşmak ve yaşadıkları bölgenin dilini kullanarak iletişim kurmak zorunluğu yaşamaktadırlar. Bu durum sosyolojik açıdan daha çok göç olgusuyla ortaya çıkmaktadır. Göçün, mekânsal olarak bir hareketliliğinin yanında toplumsal bir yönü de vardır (Canatan'dan [2013] aktaran Biçer ve Alan, 2018:346). Dünyada son yıllarda yaşanan diktatör yönetim, yoksulluk, sosyal çatışmalar ile ortaya çıkan güvensiz ortam ve savaştan kaçma vb. durumlar küresel göçün niteliğine ve niceliğine yön vermektedir (Rousseau ve Guzder'den [2008] aktaran Gümüştan, 2017:247).

Türkiye'nin 1990'lı yıllardan günümüze kadar Çeçenistan, Gürcistan, Azerbaycan, Irak, İran, Suriye ve Ermenistan gibi ülkelerden göç aldığı bilinmektedir. Birleşmiş Milletler'in Ekonomik ve Sosyal İşler Organizasyonu (DESA) tarafından hazırlanan raporda, Türkiye'de 2019 yılında toplam göçmen ve mülteci sayısının 5 milyon 678 bin 800 kişi olduğu kaydedilmektedir. 1990 yılında ise bu rakamın 1 milyon 163 bin 700 kişi olduğu ve bu rakamların yıllar içinde arttığı belirtilmektedir (Kamiloğlu, 2019). Ülkemizdeki yabancı uyruklu bireylerin oranı incelendiğinde, 2019 yılında ilk sırayı %14,5 ile Irak vatandaşlarının aldığı, bunu %13,8 ile Türkmenistan, %8,2 ile Afganistan, %7,5 ile Suriye ve %7,3 ile İran vatandaşlarının izlediği görülmektedir (TÜİK, 2019). Açık sınır politikası ile çok fazla göç alan Türkiye, göçe karşı daha barışçıl ve insani bir tutum sergilemiş, insan haklarını yok sayan ve yasakçı bir politika uygulanmamıştır. Bu yüzden ülkemize göç eden mülteci sayısında sürekli olarak bir artış görülmektedir (Günay, Atılgan ve Serin, 2017; Kılcan, Çepni ve Kılınç'dan [2017] aktaran Avcı, 2019: 59).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 61. maddesine göre mülteci, Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından

yaralanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüdür. Aynı kanunun 62. maddesi de şartlı mülteci tanımına yer vermektedir. Buna göre şartlı mülteci ise Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanmayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüdür. Üçüncü ülkeye yerleşinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye’de kalmasına izin verilmekte ve Avrupa dışından gelen (örneğin, Suriyeli) insanlar “geçici koruma sahibi” şeklinde de ifade edilmektedir (T.C: Resmi Gazete, 2013). Özetle ‘mülteci’ kavramı, Avrupa ülkelerinde yaşanan olaylar nedeniyle vatandaşı olduğu ülkeye can güvenliği nedeniyle gitmeyen ya da gidemeyen, ülkesi dışında bulunan kişilere verilen statü olarak tanımlanırken, ‘şartlı mülteci’ ise aynı durum ve şartların Avrupa dışındaki ülkelerde meydana gelmesiyle oluşan statüye denilmektedir.

Mülteci kavramı, uluslararası insan hakları belgesinde koruma altındaki mültecilerin ‘sığınma hakkı’ sebebiyle sıklıkla ‘sığınmacı’ kelimesiyle karıştırılmakta, bu yüzden bazen ‘mülteci’ ve ‘sığınmacı’ kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu durumun özüne bakılacak olursa ‘mülteci’ ve ‘sığınmacı’ kavramları arasında öznelerinin aynı kişi olmasından ötürü çok keskin bir farklılık yoktur. Ancak sığınmacı kavramı, hukuken başvuru sürecinin kendisine atıfta da bulunmaktadır (Ataman, 2015: 27).

Zorunlu ve kitlesel göçte acil ve temel gereksinimlere daha çok önem verilmesiyle geri planda kalmış gibi görünen eğitim, göçmenler için büyük bir öneme sahiptir. Geleceğe belirsiz ve yabancı olduğu bir kültürde hazırlanmak zorunda olan yetişkin ve özellikle çocuklar için eğitim, öğrenmenin, güvende hissetmenin ve yaşama devam etmenin başka bir biçimde nitelendirilmesidir. Bu nedenle Suriyeliler ve diğer mülteciler için yürütülen eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi, eğitim sorunlarının ve çözüm yollarının araştırılması amacıyla yapılan çalışmalar hayati önem taşımaktadır (Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017:104). Eğitimin, aynı zamanda çocukların maruz kaldığı zorluklara, travmalara karşı güvenli bir alan oluşturabilecekleri, yeni sosyal ilişkiler kurarak psikososyal destek alabilecekleri bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Özdemir’den [2017] aktaran Moralı, 2018:1428).

Göç eden çocukların eğitimsel açıdan yaşadığı en büyük problem, çocuğun eğitim dilini anlayamaması ve konuşamaması sebebiyle sınıfın gerisinde kalması ve sınıftaki diğer arkadaşlarını da olumsuz etkilemesidir (Yaşar Ekici, 2015:191). Çocukların ana dilleriyle Türkçe arasındaki farklılıklardan ötürü yaşadıkları telaffuz problemleri, Arapça Türkçe arasındaki alfabe farklılığı ve ünlü-ünsüz harflerin kullanımındaki zorluklar, eğitimsel çerçevede büyük sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Moralı, 2018:1440).

Bu konuda Erdem (2017:26), sınıfında Suriyeli mülteci çocuklar bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ile ilgili yaptığı bir çalışmada, mülteci çocukların öğretim sürecinde en temel sorunlarının dil olduğu sonucuna ulaşmıştır. Amerika’da mülteci çocuklar üzerine yapılan başka bir çalışmada ise ebeveynler kadar zor olmasa da çocukların yarısından fazlasının göç edilen ülkenin dilini öğrenirken zorlandıkları görülmüştür (Pryor’dan [2001] aktaran Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016:87). Şimşir ve Dilmaç (2018:1124) da öğretmenlerin görüşlerini aldıkları bir araştırmada, mülteci çocukların yaşadıkları dil ve iletişim problemlerinin Türkçeyi anlamama ve Türk arkadaşları ile iletişim kuramama olduğunu belirtmişler, Türk öğrenciler için ise benzer bir durumun yaşandığı yani mülteci arkadaşlarını anlamama ve iletişim kurmada isteksizlik görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir çalışmada Eren (2019:221) de yönetici ve öğretmenlere göre mülteci çocukların yaşadığı en büyük ve en öncelikli sorunun dil sorunu olduğunu vurgulamış, Türkçeyi anlamadaki ve konuşmadaki yetersizliklerin, farklı konularda yardım almalarına engel teşkil ettiği ve başarılarının düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mülteci eğitiminde dil farklılığının bulunduğu durumlarda dil desteği hayati öneme sahiptir. Dil desteğinin sağlanmadığı durumlarda da iletişim hem çocuk hem de öğretmen açısından birçok zorluğu beraberinde getirmekte, öğretmenlere düşen görevler çok daha ağırlaşmaktadır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016:87).

2.9. Kitap Okumanın Dil Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Kitap, çocuğun duygusal, bilişsel, psiko-motor gelişimlerini destekleyen, sosyal, ahlaki ve dil gelişimlerine ise doğrudan etkisi olan çok önemli bir araçtır. Kitap ile çocuklar düşünme, problem çözme, yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirme fırsatına sahip olur, insanlara, doğaya, doğada bulunan diğer canlılara ve olaylara karşı daha hassas davranırlar. Bunların yanında kitap, çocuğun kişilik gelişimine de önemli bir katkı sağlamakta, duygusal ve ruhsal ihtiyacın karşılanmasında da büyük bir etkisi bulunmaktadır (Tanju, 2013: 31).

Kitap, hikâye ya da öykü okumak, okul öncesi dönem çocuklarının dil becerilerinin gelişmesini sağlayan önemli etkinlikler arasındadır. Sesli okuma ile ilgili otuz yıldan fazla süren çalışmalar, çocukların kelime dağarcığı, problem çözme becerisi, gramer ve dilin özellikleri ile ilgili bilgilerinin arttığını ortaya çıkartmıştır (Al Otaiba'dan vd., [2008] aktaran Tetik, 2015:69). Bilmeceler, parmak oyunları, oyunlar, öykü ve anılar ile birlikte kitap okumak ve kitaplarla ilgili etkinlikler yapmak çocuğun dili daha kolay anlamasına ve kullanmasına imkân sağlamaktadır (Şimşek, 2017: 30).

Çocuklar okunan/anlatılan hikâyeler vasıtasıyla farklı bilgi ve deneyimlere sahip olurlar. Ayrıca hikâyeler, çocukların yaratıcılıklarının gelişmesini sağlayan etkinliklere yönelmesine, hayal güçlerinin gelişmesine ve hayata farklı açılardan bakmayı öğrenmelerine de destek olurlar (Ekici, 2014; Gönen ve Veziroğlu, 2013; Nas, 2002; Şimşek, 2004; Ural'dan [2013] aktaran Turan ve Ulutaş, 2016: 22). Erken çocuk döneminde çocuğun kendini ve yaşamını tanımasına, insan doğasını kavramasına yardımcı olan önemli bir eğitim aracı olarak kabul edilen çocuk kitaplarının önemi büyüktür (Karaman Kepenekci ve Aslan, 2011: 33).

Resimli çocuk kitapları, çocukların ilk kitaplarıdır. Bu kitaplar, 0-6 yaş çocuklarının gelişimine katkı sağlarken, okuma alışkanlıklarının kazanılmasında da önemli bir etkidir (Uzuner Yurt'dan [2011] aktaran Gönen, Uludağ, Fındık Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014:126). 2-3 yaş için çocuk kitaplarının sayfaları genellikle resimlerden oluşur ve bu resimlerin altında hikâyeyi birkaç cümle ile anlatan kısa açıklamaları yer alır. Yetişkinler, hikâyedeki yazıları okur, çocuklar ise resimlere bakarak anlamlandırmaya çalışırlar (Çat Şahin, 2009: 36). 4-6 yaş dönemindeki çocuklar, bu dönemde ritmik seslerin büyüdü dünyasına giriş yapar ve yeni sözcükler, tekerlemeler ve yinelemeler içeren kitaplara ilgi göstermeye başlarlar. Çocuklar bu dönemde, kitaptaki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmekte, soyut kavramları somutlaştırması nedeniyle kitaplarda konuşan hayvanlar, makineler ve kişilik özelliği olan eşyaları içeren kitapları tercih etmektedirler. Ayrıca çocuklar bu dönemde, kitaptaki karakterlerin duygularını anlamlandırır ve hikâyedeki olaylar hakkında neden sonuç ilişkisi kurarlar (Şimşek, 2017: 47).

Yetişkinlerin kitap okumaya yönelik olumlu tutumları, çocukların sözel (ifade edici) dil gelişimlerinde ve okuma davranışlarında etkili olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklara okunan kitaplar dil gelişimlerinin hızlanmasında önemli bir faktördür. Kitap okumak çocuklara 'okumayı' öğretmez fakat erken yaşlarda öğrenme becerisi kazanmalarını sağlar. Çocuklar erken yaşta kitaplarla tanışarak, kitapların heyecan verici ve eğlenceli dünyasını keşfetmeye

başlarlar. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklar okunanı dinleyerek, yazılı dilin birçok ögesini kavrama imkânına da sahip olurlar. Yazılı dili bilmeyen birey kelimeler hakkında da bilgi sahibi değildir. Kitapla tanışmamış bir çocuk ise cümlelerin kelimelerden, kelimelerin ise harflerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu kavramakta zorlanır. Çocuklar ayrıca kitabın soldan sağa mı, yukarıdan aşağıya mı okunduğunu kavrayamazlar (Griffey ve Howe'den [2005] aktaran Tetik, 2015: 68).

2.10. Etkileşimli Kitap Okuma Programı

Yaşamın ilk yılları ve erken çocukluk dönemi ile ilgili kuramlar, gelişimin önemli bir oranda sosyal deneyimlere bağlı olduğunu ve bu durumun yetişkin ile çocuk arasında kurulan güvenli bağ ve etkileşim sayesinde desteklendiğini belirtmektedir. Vygotsky, Bronfenbrenner, Sameroff, Chandler ve Bowlby gelişimi çocukların yaşadığı sosyal ortamlara bağlayan kuramsal yaklaşımların öncüleridir. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli kuramcıları arasında yer alan Vygotsky gelişimi, kişinin kültürünü içselleştirip gelecek kuşaklara aktarması süreci olarak tanımlamaktadır. Çocuk, psikolojik ve sosyal bütün becerilerini diğer çocuklar ile etkileşime girerek kazanmakta ve bunu içselleştirmeden önce kişilerarası düzeyde geliştirip pratik yapmaktadır (McDevitt ve Ellis Ormrod'dan [2010] aktaran İlhan, 2019: 29).

Kitap paylaşımı ile ilgili son zamanlardaki görüşler “çocuklara kitap okumak” düşüncesinden daha çok “çocuklar ile kitap okumak” düşüncesi şeklinde evrilmiş ve bu konuda çeşitli fikirler ortaya atılmış (Han ve Neuharth-Pritchett'den [2014] aktaran Turan ve Topçu, 2018: 13), özellikle okul öncesi öğretmenleri ile ebeveynlerin düzenli olarak kullanabilecekleri birlikte okuma yönteminin geliştirilmesinin de faydalı olacağı belirtilmiştir. Whitehurst ve arkadaşları (1998), benzer bakış açısı ile çocukların kitap ve öykü okuma etkinliğine daha aktif katılımını amaçlayan Etkileşimli Okuma-Dialogic Reading yöntemini geliştirmişlerdir (Dolunay Sarıca, 2016:10). Geleneksel kitap okumada yetişkin tarafından çocuklara soru sorma amacıyla herhangi bir duraklama ve uyarılama yapılmamakta, metinde yer alan tüm ifadeler okunmaktayken, etkileşimli kitap okumada ise diyaloga dayalı, yetişkin ile çocuk arasında etiketleme, yorum yapma, soru sorma ve yanıtlama gibi süreçleri kapsayan bir yaklaşım mevcuttur (Dolunay Sarıca, 2016:14).

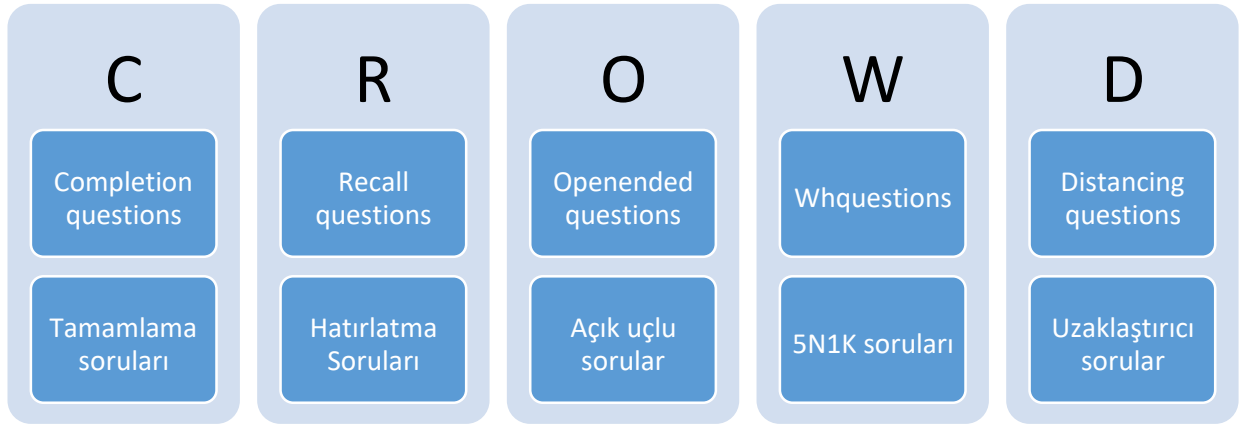
Etkileşimli Kitap Okuma (EKOP), klasik kitap okuma sürecinde yapılan çeşitli değişiklikleri içermektedir. Değişikliklerin temelinde ise çocuk ile yetişkin arasındaki rolün yer değiştirmesi yer almaktadır. Klasik kitap okumada çocuk dinleyen, yetişkin ise okuyan konumundadır. Buna karşın etkileşimli kitap okumada çocuk hikâyeyi anlatan rolünü

üstlenmektedir. Dinleyici rolüne sahip yetişkin, çocuğa sorular sorar ve aldığı yanıtlara bilgiler eklerken, çocuğun yazı diline ve kitaba karşı farkındalığını artırmakta, soruların cevaplanması ve uygulamaya aktif katılımın sağlanması yönünde çocuğu teşvik etmektedir. Bu şekilde hikâyeyi anlatan rolünü çocuk kazandıkça, sorumluluğu yetişkin zamanla çocuğa bırakmaktadır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel'den [1999] aktaran Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014:624).

EKOP yaklaşımı hikâyenin okunması sürecinde bölünmesini destekler ve çocukların hareket etmelerine, gülmelerine, alkışlamalarına, yorum yapmalarına ve hikâyeyi hareketlendiren sorular sormalarına da imkân sağlar (MacDonell'dan [2007] aktaran Acar Şengül, 2019: 27). EKOP, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimini amaçlayan üç ana uygulama ilkesinden oluşmaktadır. Bunlar:

- Çocuğun kitap okunma sırasında daha aktif katılımını teşvik etmek,
- Çocuğun konuşmaları ile ilgili dönütler vermek
- Çocuğun ilgi alanına yönelik kitaplar seçip, kitap hakkında konuşulacak konular belirlemektir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier'den [2008] aktaran Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016:196).

Çocukların okuma etkinliklerine aktif katılımı, okuma sırasında yetişkinin, çocuğun konuşmasını başlatan farklı teknikler kullanması ile sağlanmaktadır. Bu teknikler CROWD şeklinde kısaltılmaktadır. C (completion-tamamlama) çocuğun hikâyeyi bir kelime veya cümle ile tamamlaması, R (recall-hatırlatma) hikâyede geçen olaylar veya karakterler hakkında sorular sorulması, O (open-ended questions-açık uçlu sorular) hikâye kitabındaki olayların resimlerinin betimlenmesi, W (wh-questions-5N1K soruları) hikâye kitabındaki resimlerde bulunan nesne ve eylemleri isimlendirmesi ve D (distancing-ilişkilendirme) çocuğun hikâyede geçen olaylar ile kendi yaşantısı ile ilgili bir bağlantı kurması etkinliklerini içermektedir (Hakkoymaz, 2020:52).



Şekil 2. CROWD teşvik soruları şematik gösterimi

Kaynak: Doğan, 2019: 34

Böylelikle çocukların dinlediklerini anlama, dili kullanma, hikâyeye yönelik ilgilerini artırma, detaylara odaklanma ve sözcük bilgilerini desteklenme vb. birçok konuda dili kullanmaları için onlara fırsatlar verilebilmekte ve hikâyelerle kendi yaşantıları arasında bir bağlantı kurmaları sağlanmaktadır (Dolunay Sarıca, 2016: 11).

EKOP, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde bir uygulama planı içermekte; uygulama planının ilk adımı olan okuma öncesinde, çocuğun gelişimine uygun bir kitap seçilmesi, hedef kelimelerin, sesbirimlerinin, örneklerin, açıklamaların ve sorulacak soruların belirlenmesi, fiziksel ortamın ve çocukların oturma yerlerinin düzenlenmesi, çocukların kitapla tanışması süreçleri yer almaktadır. Okuma sırasındaki uygulama adımları; hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması, hedef sözcüklerin resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi, hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanması, 5N1K sorularının kullanılması ve açık uçlu soruların sorulmasını içermektedir. Uygulama planının son adımı olan okuma sonrasında ise açık uçlu sorular ile hikâyeyi özetleme ve etkinlikler aracılığıyla kazanımlarda kalıcılığı sağlama şeklinde bir sıra ile uygulama planı hazırlanmaktadır (Akoğlu, 2016:27-3745).

2.11. Etkileşimli Kitap Okuma Programı ve Mülteci Çocuklar

EKOP (dialogic reading) yöntemi 1980-1990'lı yıllarda Whithurst ve arkadaşları (1980) tarafından geliştirilmiştir. O zamandan günümüze kadar etkileşimli kitap okumanın çocuklarda dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi araştırılmış, alıcı ve ifade edici dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Dolunay Sarıca, 2016: 16).

Yetişkinler tarafından geleneksel yöntemle okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okunduğunda çocuklar sadece dinleme eylemini sürdürmekte, etkileşimli kitap okumada ise

dinlemenin yanında hikâyenin anlatımında da aktif katılım sergilemektedirler. Geleneksel kitap okuma ile etkileşimli kitap okumayı karşılaştıran bir çalışmada (Tetik, 2015:49), geleneksel okumada, yetişkinin aktif bir biçimde hikayeyi okuması sırasında çocukların pasif dinleyici rolünü sergiledikleri belirtilmekte; etkileşimli kitap okumada ise yetişkin tarafından kitabın okunduğu süreçte belirli öğretici tekniklerin kullanılarak çocuğun aktif katılımının sağlandığı ve yetişkin ile çocuğun rollerinin değiştiği bir okuma yöntemi olduğu vurgulanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005; Morrow, 2005; Whitehurst ve Lngan'den [1998] aktaran Hakkoymaz, 2020:51).

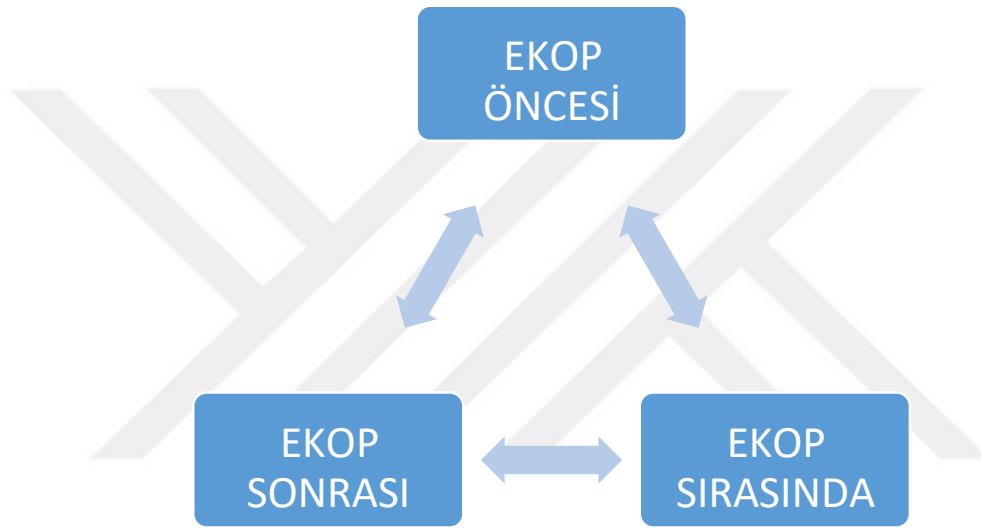
EKOP'un en önemli ögesi yetişkinin sorduğu sorulardır ve bu sorular etkileşimin başlamasını ve devam etmesini sağlamaktadır. Sorulan kaliteli sorular eğitim-öğretimin niteliğinin artmasına ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanımakta (Erdoğan ve Akay'dan [2015] aktaran İlhan, 2019: 31), bu sayede çocuğun kelime haznesi gelişmekte, kendini daha doğru ifade etmesi ve okuduğunu/dinlediğini daha iyi anlaması sağlanmaktadır (Güney ve Aytan, 2014; Karagüz ve Yıldırım, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu'dan [2008] aktaran Karadoğan, 2020:52).

EKOP; okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde uygulama adımlarını kapsamakta, bu uygulama adımlarının merkezinde ise çocukların ilgileri ve gelişimsel gereksinimleri bulunmaktadır. Okuma öncesi ile başlayan süreç, okuma sonrasında da bireysel veya küçük gruplar şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler ile desteklenmekte ve bu uygulamalarda çocuğun liderliği ön planda tutulmaktadır. EKOP, okuma öncesi, sırası ve sonrası uygulama adımları aşağıda açıklanmıştır. Buna göre;

Okuma Öncesi EKOP Uygulama Adımı; eğitim akışının ilk kısmını oluşturmakta ve bu süreç, okumaya başlamadan önceki adımları içermektedir. Bu adımda öncelikle çocukların ilgi ve gelişim özelliklerine göre resimli bir kitap seçilmeli ve kitap seçiminde çocukların yaşı, öğretimsel amacı ve eğitim programındaki kazanımlar belirlenmelidir. EKOP, çocuklara çeşitli sesbirimlerin, sözcüklerin ve farklı cümle yapılarının kazandırılmasında etkili olduğu için okunan kitabın hedef sözcükleri ve sesbirimleri belirlenmeli ve çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sözcükler arasında yer almalarına dikkat edilmelidir. Ayrıca çocukların sınıf içinde uygun şekilde bir oturma düzenine sahip olmaları ve kitapla tanıştırılmaları da bu uygulama aşamasında gerçekleştirilmektedir. Programda, kitapla tanışma sürecinden itibaren açık uçlu sorular sorulmakta ve bu amaçla kitabın başlığı ve kapak resmine dikkat çekilerek detaylı cevap verilebilecek sorular çocuğa yöneltilmektedir (Akoğlu, 2016:27).

Okuma Sırasında EKOP Uygulama Adımı; hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması, bunların resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi, çocukların kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri örneklerin sunulması, hedef sözcüklerin anlamlarının tekrar edilmesi, geçmiş deneyimler ile öykünün desteklenmesi, “Ne? Nerede? Nasıl? Neden? Ne zaman? ve Kim?” olarak detaylandırılan 5N1K sorularının kullanılması, açık uçlu soruların sorulması ile sözcük dağarcığının desteklenmesi bu aşamada yapılan uygulamalardır (Karadoğan, 2020:62).

Okuma Sonrasında EKOP Uygulama Adımı; okuma bittikten sonraki süreci içermekte ve bu süreçte açık uçlu sorular aracılığıyla öykü özetlenmektedir. Ayrıca yapılan etkinlikler aracılığıyla kazanımların kalıcılığı da bu adımda sağlanmaktadır (Er, 2016:159).



Şekil 3. EKOP Süreçleri Arasındaki İlişki

Kaynak: Akoğlu, 2016: 47

Şekil 3. incelendiğinde, uygulama adımlarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle, EKOP uygulama sürecinin birinde yaşanacak herhangi bir aksaklık, diğer uygulama adımlarını da etkilemektedir. Dolayısıyla uygulamaya başlamadan önce EKOP eğitim planının detaylı bir şekilde basamaklandırılmasının ve her adımın çocuğa göreliğinin önemli olduğu bilinmektedir (Akoğlu, 2016:47).

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Başkanlığı tarafından Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili olarak 22 Kasım 2018 tarihinde hazırlanan bir raporda, Türkiye’deki 3.603.888 Suriyeli nüfusun, 1.234.439’unun eğitim çağında olduğu vurgulanmış ve bunların eğitim kademelerine göre dağılımları incelendiğinde anaokulunda %33,61, ilkokulda %97,99, ortaokulda %58,79, lise eğitiminde ise %19,18 okullaşma oranına sahip oldukları belirtilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye’deki mülteci çocuklar, hepimizin tahmin ettiği gibi okullarda Türk Eğitim Müfredatı’na göre hazırlanan Türkçe eğitim almakta, bu da ana dilinden başka dil bilmeyen ve bir eğitim kurumuna gitmeyen çok sayıda mülteci çocuğun okula uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Bulundukları ülkenin dilini öğrenmeleri, mülteci çocukların uyum sürecini hızlandırmaktadır. Bu nedenle ülkemizde bulunan mültecilerin Türkçe öğrenmeye teşvik edilmeleri çok önemlidir. Yaşanılan krizler, riskler ve olağan dışı durumların sonucunda hassaslaşan çocuklar, hayatta kalabilmek, gelişimsel süreçlerini tamamlayabilmek için yeni bilgi, tecrübe ve becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu durum dil eğitimin temelini oluşturmaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016:183).

Okul öncesi eğitime başlayan Suriyeli çocuklardan, ailelerinden ayrılmanın verdiği stresle mücadele etmelerinin yanında dilini anlamadıkları ve konuşamadıkları bir okula uyum sağlamaları beklenmektedir (Corsaro’dan [2015] aktaran Yanık Özger ve Akansel, 2019:943944). AÇEV tarafından Suriyeli çocukların uyum problemlerini azaltmak, okula hazırbulunuşluklarını desteklemek ve yaşadıkları ülkenin kültürüne adapte olmalarını sağlamak amacıyla bir proje gerçekleştirilmiştir. Projede İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün de katkısı ile sosyo ekonomik düzeyi düşük ve ilkokula başlayacak Suriyeli çocuklara Yaz Anaokulu programı uygulanmıştır. Yapılan çalışmaların proje boyunca gözlemlenmesi ile çocukların okula hazırlık düzeyleri ile dil, bilişsel, sosyo-duygusal gelişimlerinde ilerleme olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların ilk üç haftadan sonra Türkçe konuşan öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişimlerini Türkçe olarak gerçekleştirmeye başladıkları gözlemlenmiştir (Gündüz Maşalacı, 2017:8).

MEB tarafından yürütülen, Türkçe açılımı ise “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” olarak ifade edilen ‘PİCTES’ Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyumunu destekleme amacı taşıyan başka bir projedir. Bu projenin tüm faaliyet alanları dikkatli incelendiğinde, Türkçe eğitiminin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ise mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlanması için Türkçe öğrenmelerinin önemli bir role sahip olmasıdır. MEB’e bağlı olan eğitim kurumlarında, eğitim dili Türkçe olduğu için bu dili bilmeyen çocuklar diğer konularda da başarılı olamamaktadır (Eyüp, Aslan ve Cevher, 2017:176).

Yazıcı ve Temel (2011) tarafından yapılan çalışmada iki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişiminin okuma olgunluğuyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu Almanya’da yaşayan iki dilli Türk kökenli 5-6 yaş grubu 96 çocuk ile Ankara’da yaşayan tek

dilli 5-6 yaş grubu 100 çocuk oluşturmıştır. Araştırmada tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre dil gelişimlerinin ve okuma olgunluklarının daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2017) yaptığı araştırmada sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözümlerine dair önerilerde bulunmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel bir durum çalışması olan araştırmada, mülteci çocukların öğretim sürecindeki temel sorunun dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataseven (2019) tarafından da dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada 5-6 yaş grubu 50 çocuğa dil gelişimlerini destekleyici oyun etkinlikleri programı uygulanmış ve sonuç olarak uygulanan programın, mülteci çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Mülteci çocukların yaşadıkları eğitim ve dil sorunlarına yönelik yurt dışında yapılan araştırmalardan birisi, Grünigen, Kochenderfer-Ladd, Perren ve Alsaker (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, İsveçli ve göçmen çocuklar arasında yerel dil yeterliliği ve akran ilişkisi incelenmiş, öğretmenler ve akran raporları ile toplanan veriler 5-6 yaş grubu İsveçli ve göçmen 286 erkek, 255 kız çocuktan elde edilmiştir. Araştırmada göçmen çocukların İsveçli arkadaşlarına göre dilde daha akıcı oldukları ve sosyal davranışların yerel dil yeterliliği ile çocukların akran ilişkilerinin kalitesi arasında bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coyle ve Gracia'nın (2014) yaptığı araştırmada ikinci dil ediniminde şarkıların etkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde 25 İspanyol çocuğa, tanınmış İngilizce şarkılardan oluşan 30 dakikalık 3 ders verilmiş, eğitim sonunda çocuklara uygulanan alıcı ve ifade edici dil testlerine göre çocukların alıcı dilde daha hızlı bir artış gösterdikleri, ifade edici dil becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cavicchiolo, Manganelli, Girelli, Chirico, Lucidi ve Alivernini (2020) tarafından birinci ve ikinci nesil göçmen çocukların, göç edilen ülke dilindeki yeterliliklerinin psikolojileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 561 okuldan 2334 çocuk katılmış ve ulusal dilde yeterlilik (İtalyanca) ve psikolojik iyi olma ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma ile göçmen çocukların, göç edilen ülkedeki çocuklar ile aynı dili konuşmalarının ruhsal sağlıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda etkileşimli kitap okuma programı ile Suriyeli çocukların Türkçeyi anlamalarını sağlamak ve iletişimsel açıdan eksikliklerini gidermek bu çalışmanın öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. Alanyazında Türkiye'de okul öncesi dönemdeki Suriyeli

çocukların alıcı dil gelişimleri konusunda yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüş ve bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

2.12. Konuyla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde etkileşimli kitap okuma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Gölcük, Okur ve Kazak Berument (2015)'in yaptığı araştırmada, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil ve hikâye anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada 16 okul öncesi dönemdeki çocuğa beş seans süren kitap okuma müdahale programı çerçevesinde hikâye kitapları okunmuş ve çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerileri ön test son test ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi dönemdeki çocukların kitap okuma müdahale programı ile dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimli kitap okuma ile ilgili ülkemizdeki ilk çalışma Kotaman (2008: 55) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönemdeki çocukların kelime haznesi ile okuma tutumlarına etkisinin incelenmiştir. Araştırmaya 40 ebeveyn ve okul öncesi çocuk katılmıştır. Deney grubu çocuklara etkileşimli kitap okuma eğitimi alırken, bu eğitimi almayan kontrol grubu ve ebeveynleriyle gerçekleştirilen çalışmada, çocukların kelime hazneleri ile okuma tutumları arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki çocukların kelime hazneleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir artış bulunmuştur.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) ise yaptıkları çalışmada, etkileşimli kitap okuma programının, çevresel nedenlerden dolayı risk altında olan 4-5 yaş korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdunda kalan 4-5 yaş grubu 4'ü kız, 5'i erkek toplam 9 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmayla etkileşimli kitap okuma programının, çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi Öncü (2016:489) etkileşimli kitap okumanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında deney grubundaki çocukları anne veya babaları ile etkileşimli kitap okuma sürecine dahil etmiş, kontrol grubundaki çocukları ise bu sürecin dışında bırakmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların

kontrol grubuna göre sosyal sorunlara karşı olumlu çözümler üretme ve sosyal durumlara yönelik öyküleri olumlu bir biçimde sonlandırma açılarından daha yüksek bir performans sergiledikleri görülmüştür.

Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral'ın (2018:201) çalışmasında da annelerin etkileşimli öykü okumalarının çocukların dil gelişimine etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmada 46-62 aylık yedi çocuk ve anneleri deney grubunu oluşturmuş, kontrol grubuna da aynı sayıda çocuk ve anne dâhil edilmiştir. Deney grubundaki annelere üç hafta boyunca kitap okuma süreci ile ilgili seminer verilmiş ve çalışmanın sonucunda deney grubuna dâhil edilen çocukların dil beceri puanlarında bir artış olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocuklar ile ilgili ülkemizde Yanık Özger ve Akansel, (2019:8-14) tarafından yapılan başka bir çalışmada, Suriyeli çocukların yaşantıları ve oluşan akran kültürünün anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda akran kültürünün gelişmesinde konuşma dilinin, Türk ailelerin tutumlarının ve sınıfın popüler olan Türk çocuğunun önemli etkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin de Suriyeli çocuğa karşı tutumlarının ve uygun şekilde hazırlanan öğretim materyallerinin, çocukların okul yaşamlarında olumlu yönde etkileri olduğu belirlenmiştir. Ailelerin okul ile kurduğu ilişkinin ve dilin öğrenilmesi ile ilgili olumlu yaklaşımların Suriyeli çocukların okula uyumunu kolaylaştırdığı saptanmıştır.

2.12.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Konuyla ilgili yurtdışında yapılan çalışmalardan biri Lonigan ve Whitehurst (1998) tarafından gerçekleştirilmiş, düşük gelirli ailelere sahip okul öncesi çocuklar için etkileşimli okumada aile ve öğretmen ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, 3-4 yaş grubu 91 çocukla yapılmış, ön test sonrasında çocuklar rastgele dört gruba ayrılmışlardır. Birinci grupta herhangi bir müdahale yapılmayanlar, ikinci grupta öğretmenleri tarafından kitap okunanlar, üçüncü grupta evde ebeveynleri tarafından kitap okunanlar ve dördüncü grupta ise hem okulda hem de evde kitap okunanlar yer ayrılmış ve araştırma sonucunda evde etkileşimli kitap okunan grubun, diğerlerine göre sözel dil becerilerinde daha hızlı bir gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Opel, Ameer ve Aboud (2009) tarafından yapılan başka bir çalışmada, etkileşimli kitap okumanın kırsal Bangladeşli çocukların kelime bilgisini arttırmadaki etkisi incelenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, 4 haftalık uygulama programında beş anaokulundan rastgele seçilen 80 çocuk yer almıştır. Her iki gruba da 8 resimli kitap okunmuş,

program öncesi ve sonrası 170 zorlayıcı kelime üzerinde test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda etkileşimli kitap okumanın gerçekleştiği deney grubu çocuklarının ortalama kelime puanları artarken, kontrol grubundaki çocukların kelime puanları aynı seviyede kalmıştır.

Lever ve Senechal (2011) tarafından geleneksel kitap okuma yöntemi ile etkileşimli kitap okuma arasındaki farkın ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma 8 hafta sürmüş, 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 5-6 yaş aralığındaki toplam 40 çocuk çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın sonunda etkileşimli kitap okunan çocukların kelime bilgisi ve gramer yapılarında geleneksel kitap okunan çocuklara göre daha yüksek düzeyde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elmonayer (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışmada etkileşimli kitap okumanın Arapça hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve ses birim farkındalığı vb. fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 5-6 yaş grubu 35 deney grubu 32 kontrol grubu olmak üzere 67 çocuk dahil edilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen Anaokulu Fonolojik Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Deney grubunda becerilerin gelişimi için alfabe kitabı kullanılmış, kontrol grubu ise düzenli olarak sınıf etkinliklerine katılmışlardır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek fonolojik farkındalık düzeylerine sahip oldukları görülmüştür.

Shoemaker (2014)'ın yaptığı çalışmanın amacı ise geleneksel okuma ve müzikle yapılan etkileşimli okuma arasındaki farkın araştırılmasıdır. Araştırmada 4-7 yaş grubundaki 4 katılımcı için alıcı dil ve anlamlı dil farkının ortaya çıkarılabilmesi için ön test uygulaması yapılmıştır. Geleneksel okuma yöntemiyle kitap okunan 2 çocuğun dil üretimindeki etkisi ile müzik eşliğinde etkileşimli okuma yöntemi uygulanan 2 çocuğun dil üretimindeki etkisi araştırılmış, sonuçta müzik eşliğinde etkileşimli okuma uygulamasına dahil edilen çocukların dil gelişim testlerinde, diğerlerine oranla daha hızlı bir ilerleme olduğu ortaya çıkmıştır.

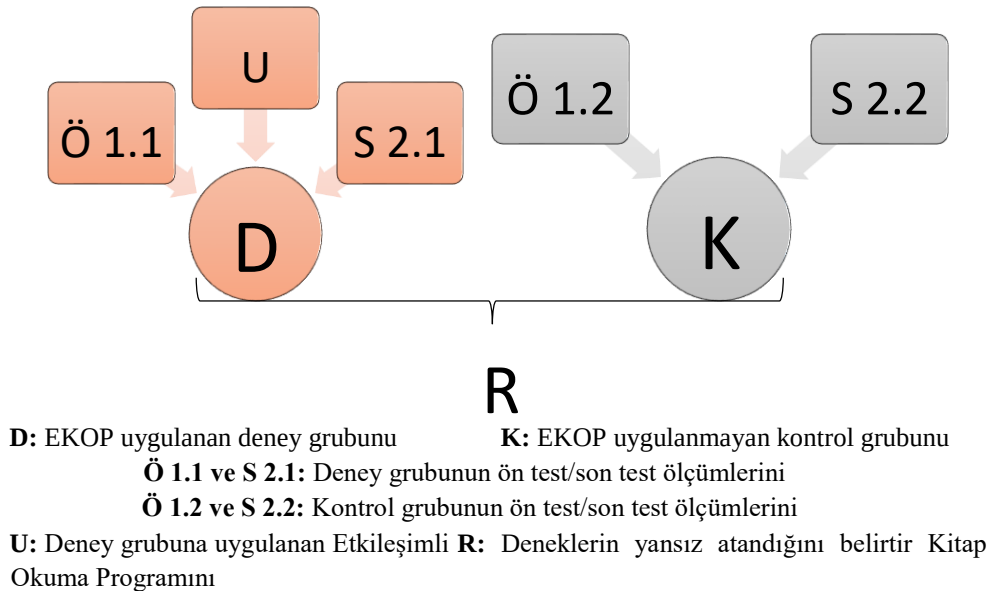
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, deneysel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Bu araştırmalarda bağımsız değişkenin, araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018:202-203). Bu açıklama doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın bağımsız değişkeni 48-66 aylık Suriyeli çocuklara uygulanan “Etkileşimli Kitap Okuma Programı,” bağımlı değişkeni ise 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimleri olarak kabul edilmiş ve çalışma bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini ortaya koyacak şekilde biçimlendirilmiştir. Deneysel araştırma modeline sahip olan çalışmada ve ön test-son test kontrol gruplu 3x3 seçkisiz desen kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen deney grubundaki 16 Suriyeli çocuğa 5 hafta boyunca 5 hikâye kitabı okunmuş, kontrol grubu ise öğretmenlerinin uyguladığı günlük eğitime devam etmişlerdir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların alıcı dil becerileri Etkileşimli Kitap Okuma Programından önce ve sonra değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Araştırma deseninin sembolik görünümü aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



Şekil 4. Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep ili Nizip ilçesi sınırları içerisinde yaşayan ve okul öncesi eğitim kurumundan eğitim alan 48-66 aylık Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde ise Gaziantep ili Nizip ilçesindeki 2 bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden ve tesadüfi olarak belirlenen 48-66 aylık 32 Suriyeli çocuk yer almıştır. Çalışmanın başlangıç aşamasında Etik kurul onayı alınmış (Ek 1); ardından Nizip ilçesinde bulunan ve MEB'na bağlı olarak hizmet veren yedi anaokuluna gerekli izinler (Ek 2) gönderilmiş ancak Suriyeli öğrenci sayılarının daha yüksek olduğu iki anaokulundan, çalışma yapılabileceğine dair olumlu cevap alınmıştır. Deneysel desenli planlanan çalışmada, bu iki anaokuluna devam eden ve tüm sınıflardan rastgele seçilen 16 çocuk deney grubunu, 16 çocuk da kontrol grubunu oluşturmuş ve araştırmanın başlangıcında çocukların ailelerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Deney grubundaki çocuklar 4'er kişilik dört gruba ayrılmış, her gruba haftada 1 kez 1 saat olmak üzere 5 hafta boyunca araştırmacı tarafından, uzman görüşleri ile desteklenen etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen Suriyeli çocukların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Dahil Edilen Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler

		10	62,5		
		5	31,3		
		Deney		Kontrol	
		N	%	N	%
Yaş Grubu	48-59 ay	8	50,0	8	50,0
	60-66 ay	8	50,0	8	50,0
Cinsiyet	Kız	8	50,0	7	43,8
	Erkek	8	50,0	9	56,3
Kardeş sayısı	İki kardeş	1	6,3	0	0,0
	Üç kardeş	5		4	
Dört		kardeş ve		31,3 25,0	
		75,0		fazlası 12	
Annenin yaşı	20-24 yaş	4			25,0
	25-29 yaş	4	25,0	0	0,0
	30-34 yaş	6	37,5	5	31,3
	35-39 yaş	1	6,3	3	18,8
Annenin mesleği	İşçi				
	Serbest meslek				
	Ev hanımı				

bilme	4	Babanın yaşı		20-24 yaş	40-44 yaş			25,0	0		
				25-29 yaş	0,0			25,0			
				30-34 yaş	Annenin 12,5	12			Türkçe		
				35-39 yaş	Türkçe 87,5	1					
				40-44 yaş	konuşabiliyor 0,0	2		4			
				45 yaş ve üstü				durumu	Türkçe		
					konuşamıyor			75,0			
								6,3			
					0	0,0	1		6,3		
					16	100,0					
								2	12,5	14	
							87,5	31,3			
						0	0,0	11		68,8	1
						6,3		9		56,3	
										43,8	
										43,8	
		3	18,8	1	6,3						
4	25,0	2	12,5								
					6	37,5	6	37,5			
					3	18,8	4	25,0			
					0	0,0					
					15	93,8					
					8	6,3					
						50,0					
					8	50,0	7				
					10	62,5	7				
					3	18,8					
					3	18,8					
					1	6, ¹					
					1	6,3	2	12,5			
					0	0,0	1	6,3			
					1	6,3	0	0,0			
					15	93,8	15	93,8			

¹ .3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Hazırlanması

Eğitim programının hazırlanması amacıyla öncelikle alanyazındaki araştırmalar, konu ile ilgili hazırlanan bilimsel kitaplar ve gerçekleştirilen yüksek lisans/doktora tez çalışmaları incelenmiştir. Konuyla ilgili detaylı bilgi edinilmesinin ardından programda kullanılacak resimli hikâye kitaplarının seçimine geçilmiş, bu amaçla, öncelikle Suriyeli çocuklarla çalışmış okul öncesi öğretmenlerle görüşülmüş ve birtakım kriterler oluşturulmuştur. “Etkileşimli Kitap Okuma Programına” uygunluğu da göz önüne alınarak oluşturulan bu kriterler arasında bol resimli olması, kısa cümleler içermesi, günlük yaşantılarla ilgili konuların işleniyor olması, kolay yıpranmayacak kaliteli malzemelerden üretilmesi, görüşmeler sırasında öğretmenlerle belirlenen hedef sözcükleri içermesi yer almış ve bu kriterlere göre kitaplar seçilmiştir. Belirlenen 5 kitap ile Etkileşimli Kitap Okuma Programına yönelik bir eğitim akışı hazırlanmış,

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki 48-59 aylık çocuklar 8 (%50), 6066 aylık çocuklar 8 (%50) şeklinde eşit dağılım göstermekte, deney grubunda 8 (%50) kız, 8 (%50) erkek; kontrol grubu 7 (%43,8) kız, 9 (%56,3) erkek çocuktan oluşmakta, deney grubundaki çocukların kardeş sayısı dört ve fazla olan 10 (%62,5); kontrol grubundaki çocukların kardeş sayısı dört ve fazla olan 12 (%75) ; deney grubundaki çocukların annelerin yaş aralığı 30-34 olan 6 (%37,5), kontrol grubundaki çocukların annenin yaş aralığı 30-34 olan 5 (%31,3); deney grubu çocukların annelerinin Türkçe bilme durumu konuşamayan olan 14 (%87,5), kontrol grubundaki çocukların annelerinin Türkçe bilme durumu konuşamayan olan 12 (%75); deney grubundaki çocukların annelerinin mesleğinin ev hanımı olan 16(%100), kontrol grubundaki çocukların annelerinin mesleğinin ev hanımı olan 14(%87,5); deney grubundaki çocukların babalarının yaş aralığı 35-39 olan 6(%37,5), kontrol grubundaki çocukların babalarının yaş aralığı 35-39 olan 6(%37,5); deney grubundaki çocukların babalarının Türkçe bilme durumu konuşabilen olan 15 (%93,8), kontrol grubu çocukların babalarının Türkçe bilme durumu konuşamayan olan 11(%68,8); deney grubundaki çocukların babalarının mesleği işçi olan 8(%50), kontrol grubundaki çocukların babalarının mesleği işçi olan 9(%56,3); deney grubundaki çocukların ailesinde Türkçe bilen sayısı 1 olan 10(%62,5), kontrol grubundaki çocukların ailesinde Türkçe bilen sayısı 1 olan 7(%43,8); deney grubundaki çocukların Türkiye’deki yaşam süresi 4 yıl ve üstü olan 15(%93,8), kontrol grubu çocukların Türkiye’deki yaşam süresi 4 yıl ve üstü olan 15 (%93,8) olduğu görülmektedir.

MEB 2013 programına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma Programının hazırlanmasında da konuyla ilgili alanyazında yer alan kaynaklardan faydalanılmıştır (Akoğlu, Sarıca, Karaman ve Ergül, 2016; Efe, 2018; İlhan, 2019; Karadoğan, 2020). Bir günlük eğitim akışı içerisinde “kitap okumadan önce, kitap okuma sırasında, kitap okuma sonrasında başlıklarından oluşan etkinliklerin yanı sıra EKOP’a uyumlu bir etkinlik” de yer almıştır (Ek 4). Kitap okuma öncesinde oturma düzenine, çocukların dikkatlerini toplamak amacıyla parmak oyununa ve en sonunda kapağında bulunan resimler ilgili konuşmaların yapıldığı, soruların sorulduğu kitap tanıtımına yer verilirken; okunma sırasında belirlenen hedef sözcüklere göre kitabın her sayfasında hikâye ile ilgili sorular sorulmakta; kitap okuma sonrasında ise kitabı özetleyen sorular yer almaktadır. Uygulama planının en sonunda da Etkileşimli Kitap Okuma Programını destekleyen bir etkinliğe yer verilmektedir. Resimli hikâye kitaplarının seçimi ve bu eğitim akışının uygunluğu hakkında dil konusunda alan uzmanı olan 3 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, bunun için kitaplardaki hedef sözcüklerin seçiminin, kapalı ve açık uçlu

soruların, biçimsel ve içerik özelliklerinin uygunluğunun yer aldığı bir form hazırlanmıştır (Ek 5). Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Etkileşimli Kitap Okuma Programı 4'er kişiden oluşan gruplardaki çocuklara haftada 1 gün 1 saat olacak şekilde 5 hafta süresince araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her hafta araştırmacı uygulamadan önce EKOP eğitim akışındaki uygulama basamaklarına yönelik ön hazırlık yapmış; uygulama sırasında kura ile belirlenen 4'erli çocuk grupları, her çocuğun sürece aktif katılımını sağlamış ve EKOP eğitim akışındaki tüm basamaklar araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Tablo 2. Uygulama Süresince Yer Verilen EKOP Etkinliklerinin İsimleri

Süre	Etkinlikler
1.Hafta	“Ellerim” adlı parmak oyunu “Ayıcık Teşekkür Ediyor adlı hikâye kitabının okunması “Sen Alkışla Ben Bulayım” adlı okuma sonrası etkinlik
2. Hafta	“İki Ev” adlı parmak oyunu “Kaplancık Odasını Topluyor” adlı hikâye kitabının okunması “Kâsede Ne Var? Adlı okuma sonrası etkinlik
3. Hafta	“Üç Top” adlı parmak oyunu “Panda Arkadaşlarıyla Oynuyor” adlı hikâye kitabının okunması “Eşi Nerede?” adlı okuma sonrası etkinlik
4. Hafta	“On Parmak” adlı parmak oyunu “Aslancık Oyuncaklarını Paylaşıyor” adlı hikâye kitabının okunması “Küpteki Nesne?” adlı okuma sonrası etkinlik
5. Hafta	“Tırtıl” adlı parmak oyunu “Aç Tırtıl” adlı hikâye kitabının okunması “Nesnenin Adı Ne?” adlı okuma sonrası etkinlik

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmada ön test deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocuklara 25-29 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, EKOP uygulamalarına da 02 Aralık 2019 tarihinde başlanmıştır. Araştırma grubundaki çocuklarla çalışmanın başında tanışılmış ve bu durum araştırmacıya uyum sağlamalarında kolaylık yaratarak ve süreç içerisinde herhangi bir problemin yaşanmamasına yardımcı olmuştur. Uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılmış, EKOP uygulamasına başlamadan önce çocukların tuvalet ve su ihtiyaçlarının giderilmesi sağlanmıştır. Uygulamada çocukların kitabı daha iyi görebilmeleri için “U” şeklinde oturma düzeni oluşturulmuş, ilk olarak çocuklara kitabın tanıtılması amacıyla

biçimsel özellikleri ile adı, yazarı, yayınevi ve resimleyeni hakkında bilgi verilmiş ve isimlendirmeler çocukların duyacağı şekilde ve parmak takibiyle yapılmıştır. Uygulama anında hedef sözcükler çocuklara açıklanmış ve açıklamalarda görsellerden yararlanılmıştır. Kitaptaki resimlerle ilgili 5N1K soruları yöneltilerek çocukların EKOP sürecine aktif katılımı sağlanmıştır. Okuma sonrasında hedef sözcükler ve kazanımlara yönelik etkinliklere yer verilmiş ve 03 Ocak 2020 tarihinde toplam 5 haftalık uygulama süreci tamamlanmıştır. Son testler ise 06-10 Ocak tarihleri arasında yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Suriyeli çocukların kendileri ve aileleriyle ilgili sosyo-demografik bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmış; alıcı dil gelişimlerini değerlendirmek için de ön test-son test sürecinde “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır.

3.5.1.Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya dahil edilen Suriyeli çocukların ailelerine, araştırmacı tercüman eşliğinde öncelikle araştırmanın amacı ve içeriği ile ilgili sözlü ve yazılı bilgi vermiş, gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen ailelerin, veli izin onay formunu imzalamaları istenmiştir (Ek 3). Ardından çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, annenin ve babanın yaşı, Türkçe bilgisi, mesleği, Türkiye’de kalma süresi ve ailede Türkçe bilen sayısına yönelik olarak ailelerin genel özellikleri hakkında bilgi sahibi olunması amacıyla hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” çocuklarını anaokuluna getiren her ebeveyni tek tek araştırmacı tarafından okunmuş, kendisi ve eşi hakkında yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar, form üzerine yine araştırmacı tarafından işlenmiştir (Ek 6).

3.5.2.Peabody Resim Kelime Testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmış, görsel ağırlıklı ve gündelik yaşamla ilgili bir test olan Peabody Resim Kelime Testi uygulanan Suriyeli çocukların, resimlere karşılık gelen kelimeleri algılayarak doğru cevap verebilecekleri varsayılmıştır. PRKT, 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve ülkemizde Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ tarafından 1974 yılında uyarlama çalışması yapılmıştır. 2-12 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanan ve kelime bilgisini ölçen bir performans testi olan PRKT’nde zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Ortalama uygulama süresi 10-15 dakika arasında değişmektedir (Öner’den [1997] aktaran İpek ve Bilgin, 2007:307).

Bireysel uygulanması gereken bir performans testi olan PRKT, her biri 4 ayrı resimden oluşan, 100 kart içeren bir kitapçıktan oluşmaktadır. Testteki kartlarda bulunan kelimeler ve resimler, yaş düzeyi dikkate alınarak basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. Her bir madde için bir kart verilen PRKT’nde, her kart dikey ve yatay şekilde bölünmüş dört küçük parçadan oluşmakta ve her parçanın içinde karakalem ile çizilmiş resimler yer almaktadır. Bu resimler arasında vücuttaki organlar, duygular, yiyecekler, giyecekler, oyuncaklar, boş zaman aktiviteleri vb. bulunmaktadır (Ek 7). Testin uygulanması sürecinde çocuğun, sorulan sorunun doğru cevabını kart üzerinde bulması ve resmi parmağıyla göstermesi istenmektedir (Çekici, 2019:241). Her doğru cevaba 1 puan verilen testin sonlandırılması için çocuğun son sekiz sorudan altı tanesini yanlış cevaplandırması gerekmektedir. Puanların toplamı ham puanı oluşturmakta ve bu ham puanın bulunması için çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı yanlışların toplamı çıkarılmaktadır. Ham puan, çocuğun önceden belirlenen yaşadığı yere (şehir, gecekondü, köy) göre Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden alıcı dil yaşına çevrilmektedir. Çocuğun doğum tarihi (gün/ay/yıl) testin yapıldığı tarihten çıkartılarak da takvim yaşı tespit edilmektedir (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009:351).

3.6.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin analizi bilgisayarda SPSS for Windows 22.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Analizleri yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Peabody Resim Kelime Testi KolmogorovSmirnov ve Shapiro-Wilk Analizleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Test	s.d	P	Test	s.d	P
Öntest	,156	32	,047*	,870	32	,001*
Sontest	,111	32	,200	,954	32	,188

*p<0.05 önemli

Tablo 3 incelendiğinde, ön test Peabody Resim Kelime Testi ön test puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerinin (p=0.047, p=0.001) p<0.05 önem düzeyinde anlamlı olduğu, son test Peabody Resim Kelime Testi Kolmogorov-Smirnov ve

Shapiro-Wilk değerlerinin ($p=0.200$, $p=0.188$) $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, verilerin ön test PRKT puanları hariç son test PRKT verilerinin normal dağılıma uyduğunu göstermiştir. Ayrıca örneklem sayısı 30'dan düşük olduğu için nonparametrik analizler uygulanmıştır. Araştırmada iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla “Mann Whitney U testi”, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla “Wilcoxon Sıra Farkları testi” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019:165-174).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait problem cümlesi ve alt problem cümlelerine yanıt bulmak amacıyla tespit edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi ön test ve son test alıcı dil puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Peabody Resim Kelime Testi Ön Test ve Son Test Alıcı Dil Yaşı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ÖNTEST			SONTEST	
	N	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s
Deney grubu	16	3,86	,776	5,44	,878
Kontrol grubu	16	3,96	1,026	4,04	,949

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test alıcı dil yaş puanlarının aritmetik ortalaması 3,86, son test alıcı dil yaş puanlarının aritmetik ortalaması 5,44 iken kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test alıcı dil yaş puanlarının aritmetik ortalaması 3,96, son test alıcı dil yaş puanlarının aritmetik ortalaması 4,04 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların EKOP öncesi Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney grubu	16	16,19	259,00	123,000	,850
Kontrol grubu	16	16,81	269,00		

p>0.05 önemsiz

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların Peabody Resim Kelime Testinin ön test puanları arasındaki farkın p>0.05 önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir (U=123.000 p=.850). Dolayısıyla çalışma grubundaki çocukların EKOP öncesi Peabody Resim Kelime Testinin ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların EKOP sonrası Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney grubu	16	22,28	356,50	35,500	,000*
Kontrol grubu	16	10,72	171,50		

*p<0.05 önemli

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testinin son test puanları arasındaki farkın p<0.05 önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir (U=35.500 p=.000). Bu durum uygulanan etkileşimli kitap okuma programının etkisini göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların etkileşimli kitap okuma programına yönelik eğitimleri öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Çocukların Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Wilcoxon Sıra Farkları Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Sontest – Öntest	Negatif sıralar	0 ^a	,00	,00		
	Pozitif sıralar	16 ^b	8,50	136,00	-3,518	,000*
	Bağlantılar	0 ^c				

a. Sontest < Öntest b. Sontest > Öntest c. Sontest = Öntest

*p<0.05 önemli

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların EKOP öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklara ait Wilcoxon Sıra Farkları testi analizi p<0.05 önem düzeyinde son test lehine anlamlı bulunmuştur. Diğer bir deyişle deney grubundaki çocuklara verilen EKOP eğitiminin Peabody Resim Kelime Testi puanları üzerinde etkili olduğu, yani etkileşimli kitap okuma programının alıcı dil gelişimlerini desteklediği saptanmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların EKOP öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test ve Son test Puan Ortalamalarının Wilcoxon Sıra Farkları Testi ile Karşılaştırılması

			Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Sontest – Öntest	Negatif sıralar	$\frac{N}{6}^a$	9,00	54,00		
	Pozitif sıralar	10^b	8,20	82,00	-,725	,469
	Bağlantılar	0^c				

a. Sontest < Öntest b. Sontest > Öntest c. Sontest = Öntest
P>0.05 önemsiz

Tablo 8’e göre, kontrol grubundaki çocukların EKOP öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testi ön test ve son test puanları arasındaki farklara ait Wilcoxon Sıra Farkları testi analizi $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Dolayısıyla kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi puanlarında normal öğretim programının alıcı dil gelişim düzeyleri üzerinde etkisinin yeterli olmadığı saptanmıştır.

Çocukların cinsiyetlerine ve yaşlarına göre Peabody Resim Kelime Testi ön test ve son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çocukların Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Peabody Resim Kelime Testi Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		ÖNTEST			SONTEST	
		N	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s
Cinsiyet	Kız	8	4,01	,895	5,36	,673
	Erkek	8	3,70	,658	5,51	1,088
Yaş Grubu	48-59 ay	8	3,46	,526	5,13	,518
	60-66 ay	8	4,25	,810	5,75	1,076

Tablo 9’da kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test alıcı dil puanlarının aritmetik ortalaması 4,01, son test alıcı dil puanlarının aritmetik ortalaması 5,36 olarak bulunmuş; erkek çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 3,70 ve son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 5,51 olarak belirlenmiştir. Yaş grupları göz önüne alındığında ise 48-59 ay grubu çocukların Peabody

Resim Kelime Testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 3,46 ve son test puanlarının aritmetik ortalaması 5,13; 60-66 ay grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 4,25 ve son test puanlarının aritmetik ortalaması 5,75 olarak tespit edilmiştir.

Kız ve erkek çocukların EKOP öncesi Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kız ve Erkek Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Öntest	Kız	8	9,31	74,50	25,500	,488
	Erkek	8	7,69	61,50		
Sontest	Kız	8	8,44	67,50	31,500	,958
	Erkek	8	8,56	68,50		

$p>0.05$ önemsiz

Tablo 10 incelendiğinde, kız ve erkek çocukların Peabody Resim Kelime Testinin ön test puanları arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($U=25.500$ $p=.488$). Bu durumun son test puanları açısından da aynı olduğu, puanlar arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($U=31.500$ $p=.958$). Elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek çocukların EKOP öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testinin ön test ve son test puanları açısından aralarında fark olmadığı bulunmuştur.

Yaşlarına göre çocukların EKOP öncesi Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11. 48-59 ve 60-66 Ay Grubu Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney-U Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Öntest	48-59 ay	8	6,13	49,00	13,000	,043*
	60-66 ay	8	10,88	87,00		
Sontest	48-59 ay	8	6,75	54,00	18,000	,140
	60-66 ay	8	10,25	82,00		

*p<0.05 önemli

Tablo 11 incelendiğinde, 48-59 ve 60-66 ay grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testinin ön test puanları arasındaki farkın $p<0.05$ önem düzeyinde 60-66 ay grubundaki çocukların lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($U=13.000$ $p=.043$). Örneklem dahil edilen çocukların Peabody Resim Kelime Testinin son test puanları arasındaki farkın ise $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($U=18.000$ $p=.140$). Diğer bir ifadeyle, 48-59 ay ve 60-66 ay grubundaki çocukların EKOP öncesi PRKT sonuçları 60-66 ay grubu çocukların lehine anlamlı iken, EKOP sonrası son test puanları açısından aralarında fark bulunmamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu araştırmada, Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular, alanyazında yer alan çalışmalarla tartışılmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimlerine Etkisi”ni belirlemektir. Bu amaçla EKOP uygulamasından önce deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmış ve PRKT puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. EKOP uygulamasından sonra yapılan PRKT’den elde edilen son test sonuçlarının ise deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Kotaman, (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, etkileşimli kitap okumanın çocukların alıcı dil gelişimlerine ve okuma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 36-48 aylık 40 okulöncesi çocuk ve ebeveynleri dahil edilmiş, deneysel araştırma yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışma sonucunda; deney grubundaki 20 çocuğun alıcı dil gelişimi ve okuma tutum puanlarında önemli bir artış olduğu bulunmuş, ancak okuma tutumu ile alıcı dil gelişimi arasında bir ilişki belirlenmemiştir. Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow (2008) Çinli çocuklarda etkileşimli kitap okuma ve morfoloji eğitimi ile ilgili bir çalışma yaparak, etkileşimli kitap okumanın dil ve okuryazarlık üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar bu kapsamda Hong Kong’daki 57-71 aylık çocukların 38’i etkileşimli kitap okuma ve morfolojik eğitim, 37’i etkileşimli kitap okuma, 37’i klasik okuma ve 36’ı kontrol olmak üzere toplam 148 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, 12 hafta boyunca etkileşimli kitap okuma programı uygulamışlar ve etkileşimli kitap okunan 37 çocuğun kelime haznesinin daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Lever ve Senechal, (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, okulöncesinde etkileşimli kitap okuma ile sözlü anlatımın gelişimi incelenmiş ve etkileşimli kitap okuma programı, 5-6 yaş grubundaki 40 çocuğa, 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada sonucunda adı geçen programın, çocukların sözlü anlatım becerilerini olumlu yönde desteklediği belirlenmiştir. Akoğlu vd.,

(2014) tarafından yapılan bir araştırmada da etkileşimli kitap okuma programının çevresel risk altında olan 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisi incelenmiş, alıcı dil gelişimlerinin değerlendirilmesi için Peabody Resim Kelime Testi kullanılırken, ifade edici dil gelişimleri için doğal dil örneklerinden yararlanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test modeli kullanılan araştırmada, 4-5 yaş grubu 4 kız, 5 erkek toplam 9 korunmaya muhtaç çocuğa uygulanmıştır. Uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı dil sözcük dağarcığı üzerine etkili olduğu bulunmuştur. Huennekens ve Xu (2015) etkileşimli kitap okumanın, okulöncesi dönemde çift dil öğrenen çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, çift dilli 15 anaokulu çocuğa n testmdahale(etkileşimli kitap okuma)-son test modeli uygulanmıştır. Anadili İşpanyolca ikinci dili İngilizce olan çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programının son test sonuçları incelendiğinde, İşpanyolca ve İngilizce okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. Tetik, (2015) tarafından yapılan bir araştırmada 48-60 aylık çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikâye okumanın, çocukların dil gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farkın, geleneksel yöntemle hikâye okunan kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farka göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Efe ve Temel (2018) de okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarında etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisini inceledikleri çalışmalarında, Diyarbakır ilindeki 48-66 aylık 11 deney grubu, 12 kontrol grubu ocuk bulunmaktadır. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta süreyle etkileşimli kitap okuma programı uygulamışlardır. Çalışma sonucunda programın, düşük sosyo-kültürel düzeye sahip ailelerin anadili, eğitim dilinden farklı olan çocuklarının yazı farkındalığını desteklediği bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma programının dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği yurtiçi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde sonuçların benzer olduğu görülmüş, etkileşimli kitap okuma programının, uygulamanın yapıldığı çocuklar üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, çalışmayla uyumludur ve araştırmayı destekler niteliktedir.

Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan Suriyeli ocukların alıcı dil gelişim düzeylerinde cinsiyetin etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son testlerden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında cinsiyet ve dil ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Reese ve Read 2000; Tulu, 2009; Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010; şen, Yıldız iekler ve Yılmaz, 2010 tarafından

yapılan çalışmalarda dil ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık aşağıda belirtilen çalışmalarda ise dil ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı yönde olmadığı sonucu paylaşılmıştır. Erdemir (2001) 12-30 aylık Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmiştir. Araştırmada, 12-30 aylar arasındaki çocuklardan her aydan 4 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 152 çocukla gerçekleştirilmiş ve alıcı dil kontrol listesi gözlem aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında alıcı dil gelişimi açısından bir farklılık bulunamamıştır. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) tarafından yapılan bir diğer araştırmada alt sosyo ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 5-6 yaş grubu 110 kız ve 122 erkek toplam 232 çocuk dahil edilmiş ve alt sosyo ekonomik çevreden gelen anasınıfı çocuklarının test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tepeli ve Karadeniz (2013) otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Alıcı dil gelişimini belirlemek amacıyla PRKT uygulanmıştır. Araştırmaya, 20 otizm tanılı kaynaştırma öğrencisi, 20 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin alıcı dil gelişimi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığına ulaşılmıştır. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı araştırma sonucuyla dil gelişimi ile cinsiyet arasında anlamlı yönde ilişki olmadığı sonucuna ulaşan araştırma bulgularının birbirleriyle uyumlu olduğu ve bu bulguların araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Etkileşimli kitap okuma programına dahil edilen Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinde yaşı etkisini incelemek amacıyla uygulanan ön test-son test sonuçlarına göre etkileşimli kitap okuma programının yaşa göre alıcı dil gelişimi açısından ön testte 60-66 ay grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu, son testte ise farkın anlamlı yönde almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun EKOP uygulamalarının, 48-59 ay grubu çocukların alıcı dil gelişimlerinin 60-66 ay grubu çocuklarınkine göre daha fazla etki etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aram ve Biron (2004) hikâye kitabı okuma ve okuma yazma etkinliklerinin erken okuryazarlığa etkilerini inceledikleri bir araştırmada 3-5 yaş grubundaki 70 çocuktan oluşan deney grubunun 35'ini hikâye kitabı okuma, 35'ini de okuma yazma etkinliklerine dahil etmiş, bu etkinliklerin yapılmadığı kontrol grubuna ise 24 çocuk yerleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubu çocuklarına göre fonolojik farkındalık,

harf bilgisi, alıcı kelime haznesi ve dinlediğini anlamada anlamlı yönde bir farklılık olduğu belirlenmiş ve alıcı dil kelime hazneleri bakımından 3-4 yaş grubu çocukların, 5-6 yaş grubu çocuklardan daha yüksek olduğu ve üst düzeyde öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Holt ve Aşagbra (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, Afro-Amerikan erkek çocuklarda etkileşimli kitap okumanın dil ve okuryazarlık gelişimine etkisi incelenmiş ve 12 hafta boyunca çocuklara etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okumanın dil ve okuryazarlık puanları küçük yaştaki çocuklarda bir artış gösterirken yaş büyüdükçe bu puanların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu çalışmanın ön testinde 48-59 ay grubu çocukların alıcı dil puanlarının 60-66 ay grubu çocuklara kıyasla daha düşük olduğu; son testinde ise alıcı dil puanlarının 48-59 ay grubu çocuklarında 60-66 aya kıyasla daha çok yükseldiği bulunmuş ve bu açıdan alanyazın çalışmaları ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Önkol Şengül (2007), Türkçe ve ikinci dilde okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe kullanım bilgisini araştırdığı çalışmasının örnekleminde MEB ve SHÇEK’e bağlı okulöncesi kurumlarında eğitim gören 5-6 yaş grubunda tek dilli (anadili Türkçe olan) 45, çift dilli (İngilizce bilen) 45 olmak üzere toplam 90 çocuk ve ebeveyn bulunmaktadır. Araştırmada, dil kullanım ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim süresine, kardeş sayısına, annenin eğitim durumuna göre Türkçe dil kullanma becerisinin alt gruplarında (isimlendirme, işlevini belirtme, benzerlik, farklılık, özellik ve toplam puan) anlamlı farklılık bulunurken; yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Acıbal, (2020) yaptığı araştırmada oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60-72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 60-72 aylık 12 deney 12 kontrol olmak üzere 24 çocuktan oluşmaktadır ve araştırma yaş değişkenine göre dil gelişiminde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimi ile yukarıda ele alınan çalışmaların uyumlu olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkisi” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan ve uygulanmayan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimi arasında fark olduğu sonucuna ulaşılırken, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinde cinsiyet ve yaşın etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada “Etkileşimli Kitap Okuma Programının 48-66 Aylık Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkisi” araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada etkileşimli kitap okuma programı uygulanan ve uygulanmayan Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimi ile cinsiyete ve yaşa göre etkileşimli kitap okuma programının alıcı dil gelişim düzeyleri incelenmiştir. Bunlara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Etkileşimli Kitap Okuma Programı öncesinde Peabody Resim Kelime Testinin ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı belirlenmiştir.
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların etkileşimli kitap okuma programı sonrası Peabody Resim Kelime Testinin son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu tespit edilmiştir.
3. Deney grubundaki çocuklara verilen etkileşimli kitap okuma programı Peabody Resim Kelime Testi puanları üzerinde etkili olduğu, yani etkileşimli kitap okuma programının alıcı dil gelişim düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.
4. Kız ve erkek çocukların etkileşimli kitap okuma programı öncesi ve sonrası Peabody Resim Kelime Testinin ön test ve son test puanları açısından aralarında fark olmadığı belirlenmiştir.
5. 48-59 ve 60-66 ay grubundaki çocukların etkileşimli kitap okuma programı öncesi 60-66 ay grubu çocukların lehine anlamlı iken etkileşimli kitap okuma programı sonrası Peabody resim kelime testinin son test puanları açısından aralarında fark olmadığı bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların, alıcı dil gelişim becerilerine Etkileşimli Kitap Okuma Programının katkıları dikkate alındığında eğitimcilere ve araştırmacılara öneriler şunlardır.

1. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri de Gaziantep ili Nizip ilçesinde uygulanmasıdır. Bu çalışma genişletilerek farklı örneklem grubuyla araştırılabilir.
2. Etkileşimli Kitap Okuma Programının haftada birkaç kez tekrar edilmesi programdaki hedef sözcüklerin daha iyi öğrenilmesi sağlanabilir.
3. Çocukların ailesinden Türkçe bilenlere yönelik etkileşimli kitap okuma eğitimi verilerek evde desteklenmeleri sağlanabilir.
4. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kapsamında etkileşimli kitap okuma eğitimi verilerek sınıfta uygulamaları sağlanabilir.
5. Etkileşimli kitap okuma programına ve Suriyeli çocukların seviyesine uygun kitap listesi hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/39.abazaoglu.pdf>
- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulanmasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Acıbal, G. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60-72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Akdenizli, A. (2016). *Yaratıcı dramının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkaya, N. ve İşci, C. (2016). Akademik çevrenin ikidillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328-343.
DOI:10.14686/buefad.v5i2.5000191148.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP). C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (ss. 25-54). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-63. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123/1957>

- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil(Ana çizgileriyle dilbilim)*, (6. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aslan, H. S. (2019). 48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ataman, H. (Şubat 2015). Mülteci mi, Sığınmacı mı, Misafir mi? *Görüş Dergisi*, 88, 25-33.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimi destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/740023>
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. 5. Baskı, Ankara: Nobel.
- Barut, E. ve Odacıoğlu, M.C. (2018). Temel anlambilim teorilerindeki temel ve yan anlam kavramları ve anlambilim-çeviribilim ilişkisi. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 927-943. DOI: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1006>
- Berk, L. E. (2018). *Bebekler ve çocuklar*, (N. Işıkoğlu Erdoğan Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Beydili Kaya, E.(2019). Suriyeliğin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/608292>
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İkidillik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 100, 346-352.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley and Sons.

- Borrell, R. (2010). *A Review of second language learning factors for refugee populations*, Doctoral dissertation, University of Minnesota, USA.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31. www.sosyalarastirmalar.com
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kurumsal tartışmalar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(2), 98-113. DOI:10.18298/ijlet.23366
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi El Kitabı* (25. Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can Yaşar, M., Uyanık Aktulun, Ö., Hamiden Karaca, N., Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(27), 341-366. DOI: [10.7827/TurkishStudies.14599](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14599)
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2020), Immigrant children's proficiency in the Host Country Language is more important than individual, family and peer characteristics in predicting their psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 22, 1231-1231. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10903-020-00998-4>
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil ve kültür açısından Hatay'da iki dillik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillik ve iki dillikten kaynaklanan dil karmaşası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 190-208. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183110>

- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S.-L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244.
DOI: <https://doi.org/10.1037/00121649.44.1.233>
- Coyle, Y. & Gracia, R.G.(2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *Oxford University ELT. Journal*, 68(3), 276-285.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1034337>
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı psikolojisinin temel kavramları* (30. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, C. (2004). Anlamanın bağlam açısından incelenmesi: kök anlambilim ve artan anlambilim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 245-255.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(7), 110-134.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11208/133844>
- Çalış, T. (2017). *Sözdizimsel aktarıma dayalı makine çevirisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çekici, F. (2019). Psikolojik testler ilkeler, uygulama ve tanıtım Y. Yavuzer ve Z. Karataş. (Ed.). *Gelişimsel değerlendirme*. (ss. 219-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.89701>
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli kitap okuma ve kelime haznesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>

- Çiyiltepe M. ve Türkbay, T. (2004). Konuşmanın bileşenleri ve konuşma gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi: Gözden geçirme. *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi*, 11(2):90 http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30342/cogepderg-11-89.pdf
- Çoban Söylemez, E. T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim*, 36(174), 1-8. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder>
- Demirkan Baytar, B. (2014). *Dil gelişimi sorunlarının ortaya çıkışında bakıcının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, A. (2019). *Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay Sarıca, A., (2016). Etkileşimli kitap okuma programı: Kuramsal Temelleri. C. Ergül. (Ed.). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. (ss. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. Yuva Association Report. <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/29yuvaneeds-assessment-report-final.pdf>
- Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım(pragmatik)becerilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. DOI: [10.24130/eccd-jecs.196720182257](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257)

- Elmonayer, R. A.(2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. DOI: 10.1080/03004430.2012.703183
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dil Eğitim Dergisi*, 4(3), 348-371. DOI: [10.16916/aded.18285](https://doi.org/10.16916/aded.18285)
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair öneriler, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194>
- Erdemir, N. (2001). *12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4371/59799>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. DOI: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253863>
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “Etkileşimli Kitap Okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. DOI: 10.17860/efd.88429
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Erkan, S. ve Topcu Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 173-190. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181529>
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Eyüp, B., Arslan, N. ve Cevher, T. Y. (2017). Mültecilere ‘Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik uyum kursuna katılan öğretmenlerin kurs hakkındaki görüşleri ve hazırbulunuşluk durumları. *International of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 174-200. DOI: 10.18298/ijlet.2423
- Eziler Kıran, A. (2014). Dilbilim, anlambilim ve edimbilim. *Turkish Studies*, 9(6), 719-729. https://www.academia.edu/22374444/D%C4%B0LB%C4%B0L%C4%B0M_ANLAMBI%C4%B0L%C4%B0M_VE_ED%C4%B0MB%C4%B0L%C4%B0M
- Fırat, H., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 217-241. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1504>
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünde mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 101-117. DOI: 10.29329/mjer

- Gölcük, M. Okur, Ş. ve Kazak Berument, S. (2015). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”* (ss. 89-96). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Gönen, M. ve Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/880>
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 29(1), 126-139. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1959-published.pdf>
- Grünigen, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S. & Alsaker, F. D. (2012), Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children:the mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195-213. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.09.005.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, T. (2004). *48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gümüşten, G. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikolojisi Dergisi*, 5(10), 247-264. DOI: 10.7816/nesne-05-10-03
- Gündüz Maşalacı, B. (2017). *Suriyeli çocuklar için yaz anaokulları: İlkokula uyum ve hazırlık düzeyinin artırılmasına yönelik uygulayıcılar için bir rehber*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Hakkoymaz, S. (2020). Erken Okuryazarlık. E. H. Tanju Aslışen ve G. Sönmez Boran (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocukça eğitim* (ss.37-63). Ankara: Eğiten Kitap.

- Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Holt, Y. & Asagbra, E. (2021). Implementing dialogic reading intervention through community-based participatory research: A tutorial. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 52(1), 4-15. DOI: [10.1044/2020_LSHSS-19-00100](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00100)
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitimine devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından filimsi kullanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Huennekens, M. E. & Xu, Y., (2015) Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1031125>
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığının gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kamiloğlu, C. (18 Eylül 2019). BM: 'Türkiye'de 5 milyon 679 bin mülteci ve göçmen yaşıyor'. *Amerika'nın Sesi*. <https://www.amerikaninsesi.com/a/bm-desi-raporu-turkiyedekigocmen-sayisi/5088989.html>
- Kandır, A. ve Koçak Tümer, N. B. (2013). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(30), 45-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197895>

- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/313548>
- Karacan, E.(2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 3(4), 263-268.<http://www.klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=kpd&plng=tur&volume=3&issue=4>
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma programının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. *Ankara Üniversitesi ÇOGEM yayınları*.
<http://cogem.ankara.edu.tr/wpuploads/sites/311/2018/11/839.pdf>
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye’de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 8-26.<https://www.academia.edu/27660222>
- Kayılı, G., Koçyiğit, S. ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257857>
- Kazancı, E. E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E. ve Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Kirkland, L. D. & Patterson, J. (2005). Developing oral language in primary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 391-395. DOI: 10.1007/s10643-005-00093
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children’s reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1023501>
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
https://www.researchgate.net/publication/284163327_ANABABALARIN_HIKAYE_KITABI_OKUMAYA_ILISKIN_OZYETERLILIK_OLCEGI

- Küçüksakarya, E. (2020). Dil bilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 33-60. DOI: 10.16953/deusosbil.519887
- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108(1), 1-24. DOI: 10.1016/j.jecp.2010.07.002.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. DOI: 10.1016/S08852006(99)80038-6
- Mackey, W. F. (1968). "The description of bilingualism", J.A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language*, Paris: Mouton.
- Maviş, İ. (2019). Çocukta anlambilgi gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 129-146). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-122018_Yinternet_BYlteni.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/155147>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. DOI: 10.1016/j.ijer.2009.02.008
- ORSAM ve TESEV. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri raporu*, Ankara: ORSAM Yayınları.
- Owens, E. R. (1996). *Language development: An introduction*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
<http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/5005/4900>
- Önkol Şengül, F. L. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, H.(2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 4(37), 76-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.11696>
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dil etkinlikleri*(1. Baskı). Ankara:Nobel Yayınları
- Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reese, E. & Read, S. (2000). Predictive validity of the New Zealand MacArthur Communicative Development Inventory: Words and Sentences. *Journal of Child Language*, 27(2), 255-266. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900004098>
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 43-56.

- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli eğitim vakfı dergisi*, 4(14), 2122. https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_onemi.pdf
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Servi, C. (2016). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim*. (ss. 21-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Shoemaker, L. (2014). *Comparing the effects of traditional dialogic reading and musicenhanced dialogic reading on language production and comprehension of preschool children with language impairment*. Doctoral dissertation, University of Nebraska, Kearney.
- Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, S., Yıldız Çiçekler, C. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 37-54. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910319.pdf>
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). Effects of the traditional reading techniques on children's language development. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197(2015), 754-758. <https://core.ac.uk/download/pdf/82636325.pdf>

- Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Turkish studies international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 12(34), 381-394. https://www.academia.edu/35728863/Turkish_Studies_D%C4%B0YALO%C4%9EA_DAYALI_OKUMANIN_48_66_AY_GRUBU_%C3%87OCUKLARININ_%C4%B0FADE_ED%C4%B0C%C4%B0_D%C4%B0L_BECER%C4%B0LER%C4%B0NE_OLAN_ETK%C4%B0S%C4%B0
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2833>
- T.C: Resmi Gazete. (2013). 6458 sayılı yabancılar ve uluslararası koruma kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> (25.05 2020)
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür Araştırma Dergisi*, 11(6), 30-39. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/197991>
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tepeli, Y. ve Karadeniz, H. K. (2013). Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 73-89. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875308.pdf>
- Tercan, H., Dursun, Ş. S. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2015). Tipik gelişim gösteren çocukların gelişim özellikleri. M. Yıldız Bıçakçı (Ed.), *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim duyuların gelişimi ve desteklenmesi* (ss. 23-90). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocukların dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/303700>
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Topbaş, S. (2019). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 29-34). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri:Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi dergisi*, 2(2), 29-63.
<https://arastirmax.com/tr/publication/tesam-akademi-dergisi/2/2/29-63-multecidavranisi-toplumsal-etkileri-turkiyedeki-suriyelilere-iliskin-birdegerlendirme/arid/aaf9956b-a530-4f82-a281-4117425b8d25>
- Turan, F (2016). İletişim ve dil gelişimi. E. N. Baysal Metin (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* (ss. 123-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, F. ve Topçu, Z.G.(2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33. DOI:10.21020/husbfd.369491
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 21-45.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226981>
- Tümekaya, S. (2008). *Dil gelişimi- Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> (18.12.2020)
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *Uluslararası göç istatistikleri*.
<https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=uluslararası-goc-istatistikleri-201933709> (20 Eylül 2020)

UNICEF (2019). *Türkiye–Unicef ülke iş birliği programı 2016-2020*. 2019 Yıllık Raporu

Erişim

tarihi:

27.09.2020.

<https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>

Ünal Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/614520>

Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769. DOI:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>

Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta bizde varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. DOI:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m

Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*, (179-199) İstanbul: İstanbul Zaim Üniversitesi.

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016) Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi:

Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi* (43. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181345>

Yenibaş, R. (2007). *Çocuk gelişimi eğitimi ve sağlığı*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları.

Yıldırım Doğru, S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi.

https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makalegoruntule&id=AWXw2yjIHDbCZb_mQxeh

Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 200-208.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/400401>

Yılmaz, M. Y., (2014). İki dillik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>

Yok sayılanlar; kamp dışında yaşayan Suriye'den gelen sığınmacılar İstanbul örneği. 10 Eylül 2020, <https://www.esithaklar.org/wp-content/uploads/2013/10/YokSay%C4%B1lanlar-Raporu.pdf>

Yoleri, S. ve Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 20-38.

https://www.researchgate.net/profile/Sibel_Yoleri/publication/276343054

Yöndem, Z. D. ve Taylı, A. (2018). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 100-101). Ankara: Pegem Akademi.

Zembat, R. & Zülfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Educational Science: Theory & Practice*, 6(2), 602-608. DOI:21558841

EKLER Ek 1: Etik Kurul Kararı

Ek 2: Kaymakamlık İzin Belgesi

Ek 3: Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

“48-66 aylık Suriyeli çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının alıcı dil gelişimine etkisi” konulu çalışmam için 7 hafta süresince etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapmayı planlıyorum. Ön değerlendirme, uygulama ve son değerlendirme şeklinde gerçekleştirmeyi düşündüğüm çalışmamla uygulanan programın, çocukların alıcı dil gelişimine olan katkılarını değerlendireceğim. Çocuklarınızın bu çalışmaya katılımını desteklemeniz alana katkı sağlayacak ve çalışmanın değerini arttıracaktır. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Asude AKÇA

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

Velisi bulunduğum adlı öğrencinin bu çalışmaya 7 hafta boyunca,

KATILIMINI ONAYLIYORUM ☐

KATILIMINI ONAYLAMİYORUM ☐

Velinin Adı Soyadı

İmza

Ek 4: EKOP Örneği

Panda Arkadaşıyla Oynuyor Yazar ve Resimleyen: Michael Dahl /Oriol Vidal

Yayınevi: Binbir Çiçekler

Yaş Grubu: 3-5 yaş

Hedef Sözcük	Anlamı
Panda (Sayfa 1-2)	Siyah beyaz renkli, soyu tükenmek üzere olan hayvan
Tilki (Sayfa 5-6)	Kuyruğu uzun ve tüylü olan hayvan
Sofra (Sayfa 9-10)	Yemek yemek için hazırlanan yer
Bahçe (Sayfa 11-12)	Çiçek, çim, ağaç bulunan çevrilmiş yeşil alan
Salıncak (Sayfa 13-14)	İki ucunda iki iple yüksek bir yere asılan ve üzerine oturup sallanılan eğlence aracı
Kitap (Sayfa15-16)	Basılıp kapak geçirilmiş kâğıt yapraklardan oluşan ve okunan nesne

OKUMAYA BAŞLAMADAN ÖNCE

1. Kitap okunan ortamda çocukların dikkatinin dağılmasına neden olacak çevresel uyaranların olmamasına ve çocukların su/tuvalet gibi tüm ihtiyaçlarının karşılanmış olmasına dikkat edilir.
2. Çocukların, kitabın resimlerini rahatça görebilmeleri için mümkünse U şeklinde oturmaları sağlanır (Bireysel okuma yapıldığında ise yetişkin ile çocuğun yan yana olmasına dikkat edilmeli veya çocuk yetişkinin önünde (kucağında) olacak şekilde ve her ikisinin de kitabı rahatça görebilecekleri bir pozisyonda oturma düzeni sağlanmalıdır).
3. Kitap tüm okuma boyunca çocuklara doğru tutulur ve çocukların resimleri görebilmeleri için yandan okumaya çalışılır.
4. Çocukların öncelikle kitabın kapağındaki resme bakmaları istenir ve kapaktaki resimde neler gördükleri sorulur. Örneğin;
Bu resimde neler
görüyorsunuz? Sizce bu hangi
hayvan? Sizce bu hayvan nasıl
yürür? Bu hayvan hangi renk?
5. Çocukların yanıtlarının ardından kitap, yazar, resimleyen ve yayınevi isimleri parmakla gösterilerek okunur. Aynı yazar, resimleyen veya yayınevine ait daha önceden çocuklarla birlikte okunmuş kitaplar var ise o kitaplara yönelik hatırlatmalar yapılabilir.
6. Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında yazıldığına ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulur. Mümkün +++olduğunca fırsat verilerek konuşma becerilerini geliştirmeleri sağlanır. Örneğin; Sizce panda ve tilki ne yapıyor?
Sizce bu kitap ne hakkında?
Çocukların verdikleri yanıtları açıklamaları istenir ve kullandıkları ifade genişletilir.
7. ‘Üç Top’ adlı parmak oyunu oynanır.

ÜÇ TOP

Bu bir top (Bir elin işaret parmağı ile başparmağı birleştirilir.)

Bu da bir top (İki elin bütün parmakları karşılıklı birleştirilir.)

Ve işte kocaman bir top daha (Kollar başın üstünde daire yapılarak birleştirilir.)
Haydi sayalım toplarımızı



Bir... iki... üç... (Birinci, ikinci, üçüncü, hareketler sırasıyla yapılır.)
8. Kitabın isminin 'Panda Arkadaşlarıyla Oynuyor' olduğu söylenerek çocuklara en çok kiminle neyi paylaştıkları sorulur ve bu konuda konuşulur.

OKUMA SIRASINDA

1-2. sayfa

Bu sayfada önce aşağıda yazılmış olan metin çocuklara okunur.

'Panda oyun oynamak için tilkinin evine gitti'

Ardından çocuklara panda sözcüğünün anlamı açıklanır.

Panda: Siyah beyaz renkli, soyu tükenmek üzere olan hayvan

- Resimdeki hangi hayvan panda, hangisi tilki?
- Panda kime gitti?
- Panda tilkiye neden gidiyor?

5-6. sayfa

Tilki: Kuyruğu uzun ve tüylü olan hayvan

• Tilki nasıl biriymiş? • Tilki pandayla neyi paylaşmış? • Resimde tilkinin paylaştıklarını söyleyebilir misiniz?
9-10. sayfa Sofra: Yemek yemek için hazırlanan yer
• Resimde panda ve tilki sizce ne yapıyor? □ Panda ve tilki neyi unutmadılar? • Sofra kuralları nelerdir?
11-12. sayfa Bahçe: Çiçek, çim, ağaç bulunan çevrilmiş yeşil alan
• Resimde ne görüyorsunuz? • Panda ve tilki sizce nerede oynuyor?
13-14. sayfa Salıncak: İki ucunda iki iple yüksek bir yere asılan ve üzerine oturup sallanılan eğlence aracı
□ Panda ve tilki ne yapıyor?
15-16. sayfa Kitap: Basılıp kapak geçirilmiş kâğıt yapraklardan oluşan ve okunan nesne
• Resimde panda ve tilki ne yapıyor? • Panda ve tilki ne zaman kitap okuyor?
OKUMA SONRASINDA
Çocuklardan okunan öyküyü özetlemeleri istenir. Özetleme sırasında çocuklara yardımcı olmak için aşağıdaki sorulardan yararlanılabilir: • Kitabın adı neydi? • Panda kiminle oynuyor? □ Panda ve tilki nerede koşuyorlar? • Panda ve tilki birbirlerinden ne zaman ayrıldılar? • En çok kiminle oynamayı seviyorsun? • Hangi oyunu oynamayı seviyorsun?

EKOP UYGULAMASINDAN SONRA GÜN İÇİNDE YAPILABİLECEK ETKİNLİKLER
Hedef Sesbirim: /s/
Eşi Nerede?
Kazanım ve Göstergeler Bilişsel Gelişim Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.) Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir.) Dil Gelişimi Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.)
Öğrenme Süreci

Öğretmen hikâyeden sonra çocuklara ‘s’ sesliyle başlayan nesnelerin fotoğraflarının olduğu kartları göstererek ‘Şimdi masada gördüğünüz katların her birinden 2 tane var. İlk önce kartlara bakmanızı ve yerlerini aklınızda tutmanızı istiyorum. Daha sonra kartları ters çevireceğim ve sizlerde eşini bulup, o kartlardaki nesnenin isimi söyleyeceksiniz’ diyerek oyunu çocuklara anlatır. Oyun tüm kartların eşlerinin bulunmasına kadar devam eder.



Ek 5: Uzman Görüş Formu Sayın

Hocam:

Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocuklardaki alıcı dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla hazırlanan ‘Etkileşimli kitap okuma programına göre hazırladığım uygulama planı’ ektedir.

Sizden “Etkileşimli kitap okuma programına göre hazırladığım uygulama planını” inceleyerek, kitap adlarının yanında bulunan uygundur/kısmen uygundur/uygun değildir seçeneklerinden birini uzman görüş formunda işaretlemeniz beklenmektedir.

☐ Uygundur: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygunsa,

- ☐ Kısmen uygundur: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygunsa, ancak geliştirilmesi gerekiyorsa
- ☐ Uygun değildir: Kitapların etkileşimli kitap okuma programına göre değerlendirmeye uygun değilse işaretlenmelidir.

Uzman görüş formunda belirtilen açıklama bölümüne, kitaplar hakkında görüşlerinizi ifade etmeniz, değerlendirme aracının geliştirilmesi için çok önemli olacaktır.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Asude AKÇA
Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

NOT: Ekli tablo, biçimsel özellikler (resim-yazı eşleşmesi); içerik özellikleri (tema, konu, olay örgüsü); kitapla ilgili sorular (kapak sayfasıyla ilgili sorular, öyküdeki açık uçlu sorular); hedef sözcükler ve yapılan etkinlikler (hikâye öncesi, hikâye sonrası)’den oluşan beş ana başlık kullanılarak çoğaltılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Burada sadece bir örnek tabloya yer verilmiştir.

1. Biçimsel Özellikler				
1.1. Resim-Yazı Eşleşmesi				
Kitap Adı	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Ayıcık Teşekkür Ediyor				
Kaplancık Odasını Topluyor				
Panda Arkadaşıyla Oynuyor				
Aslancık Oyuncaklarını Paylaşıyor				
Aç Tırtıl				

Ek 6: Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

“48-66 aylık Suriyeli çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının alıcı dil gelişimine etkisi” konulu tez çalışması için aşağıda yer alan Demografik Bilgi Formunun doldurulmasında verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Asude AKÇA

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okulun Adı:

Sınıf:

Çocuğun;

Cinsiyeti: 1) Kız ☐ 2) Erkek ☐

Kardeş sayısı: 1) Tek Çocuk ☐ 2) İki Kardeş ☐ 3) Üç Kardeş ☐ 4) Daha fazlası

Anne;

Yaşı: 1) 20-24 ☐ 2) 25-29 ☐ 3) 30-34 ☐ 4) 35-39 ☐ 5) 40-44 ☐ 6) 45 ve üstü ☐

Türkçe Bilgisi: 1) Türkçe konuşabiliyor ☐ 2) Türkçe konuşamıyor ☐ 3) Türkçe okur-yazar ☐

Mesleği: 1) Devlet Memuru ☐ 2) İşçi ☐ 3) Serbest Meslek ☐ 4) Ev Hanımı ☐

Baba;

Yaşı: 1) 20-24 ☐ 2) 25-29 ☐ 3) 30-34 ☐ 4) 35-39 ☐ 5) 40-44 ☐ 6) 45 ve üstü ☐

Türkçe Bilgisi: 1) Türkçe konuşabiliyor ☐ 2) Türkçe konuşamıyor ☐ 3) Türkçe okur-yazar ☐

Mesleği: 1) Devlet Memuru ☐ 2) İşçi ☐ 3) Serbest Meslek ☐

Ailede Türkçe bilen kişi sayısı: 1) 1 kişi ☐ 2) 2 kişi ☐ 3) 3 kişi ☐ 4) 4 kişi ☐ 5) 5 ve üstü ☐

Türkiye’de yaşadıkları süre: 1) 1 yıldan az ☐ 2) 1-2 yıl ☐ 3) 3-4 yıl ☐ 4) 4-5 yıl ve üstü ☐

Ek 7: Peabody Resim Kelime Testi

