



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİM PROGRAMININ ANA DİLİ TÜRKÇE
OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ İKİNCİ DİL (TÜRKÇE)
EDİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT
ORCID: 0000-0002-0340-8023

Danışman
Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU
ORCID: 0000-0001-6347-691X

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi sürecinde ilgisini, desteğini, bilgisini, motivasyonunu, enerjisini daima bizimle paylaşan, her zaman her şekilde yanımda olan sevgili ve kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU'na sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde her zaman destekleriyle yanımda olan sevgili aileme, ev arkadaşşıma, dostlarıma gönülden şükranlarımı sunarım.

Uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen idarecilerime ve zümreme minnettarlığımı sunarım. Uygulamaya katılan sevgili öğrencilerimize ve velilerine teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde tanıştığım, tanımaktan her daim mutluluk duyduğum, süreç içinde her zaman destekleriyle birlikte yanımda hissettiğim kıymetli arkadaşlarım Esra ŞAHİN ve deprem felaketinde ansızın aramızdan ayrılan, yokluğunu derinden hissettiğimiz Aybala CESUR'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hepiniz iyi ki varsınız, hep var olun...

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT

Temmuz 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Denenceler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
2. ALAN YAZIN	10
2.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun	10
2.1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi	10
2.1.2. Oyunun Özellikleri.....	12
2.1.3. Oyunun Tarihçesi	13
2.1.4. Oyunla Alakalı Görüşler	13
2.1.5. Oyun Kuramları.....	16
2.1.6. Oyun Aşamaları.....	20
2.1.7. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi	22
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	25
2.2.1. Dil Gelişimi	25
2.3. Dil Edinimi.....	32
2.3.1. İkinci Dil	32
2.3.2. İki Dillilik	33
2.4. Oyun ve Dil/İkinci Dil Edinimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	36
2.4.1. Oyun ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.4.2. Oyun İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	39
2.4.3. İkinci Dil Edinimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	41
2.4.4. İkinci Dil Edinimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	45
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	49

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	57
3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi	57
3.3.3. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı	58
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Analizi	64
4. BULGULAR	65
4.1. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	65
4.2. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	65
4.3. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön-Test/Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	66
4.4. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön-Test/Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	66
4.5. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son-Test Puanlarına Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular	67
4.6. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular	68
4.7. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Ailenin Ekonomik Düzeyinin Etkisine İlişkin Bulgular	68
4.8. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Annenin Eğitim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular	69
4.9. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Babanın Eğitim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular	70
4.10. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Ebeveynlerin Çocuklarına Günlük Rutinde Kitap Okuma Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular	70
4.11. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklığının Etkisine İlişkin Bulgular	71
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Tartışma.....	72
5.2. Sonuç.....	78
5.3. Öneriler.....	78
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	79
5.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler	79
KAYNAKLAR.....	80



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **128** sayfalık kısmına ilişkin, 31/07/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

31/07/2023

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT

Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

31/07/2023

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİM PROGRAMININ ANA DİLİ TÜRKÇE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ İKİNCİ DİL (TÜRKÇE) EDİNİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT

Bu araştırma, “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı”nın ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil (Türkçe) edinimine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil (Türkçe) edinimi, bu değişkene etkisi araştırılan bağımsız değişkeni ise Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı oluşturmaktadır. Araştırmada ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullar bünyesinde okul öncesi eğitimi alan ve ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğiyle seçilerek Mardin ili Dargeçit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı iki köy okulunda okul öncesi eğitimi alan 22’si deneme grubunda, 22’si kontrol grubunda olmak üzere 44 adet çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların alıcı dil yaşlarını ölçebilmek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı” deney grubundaki 22 çocuğa 10 hafta boyunca haftada dört gün 30 dakika olarak toplamda 20 saat uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise sadece Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygun hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ile toplanan çocuk ve ebeveynlerle ilgili veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sunulmuştur. Peabody Resim Kelime Testi ile elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının parametrik testler için yeterli sayıda olduğu durumlarda, ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar için t-Testi, grup içi ön test-son test karşılaştırmalarında Eşleşmiş Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının parametrik testler için yeterli sayıda olmadığı durumlarda, ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi, alt boyutlar arasındaki ilişkileri incelemek için ise Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bütün analiz sonuçları için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Veriler analiz edildiğinde “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı” uygulanmadan önce deneme grubu çocuklarının ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı belirlenmiştir. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ile kontrol grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Hem Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı uygulanan deneme grubu çocukların dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma hem de Okul Öncesi Eğitim Programı’na ilave bir eğitim uygulanmayan kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı uygulanan deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında okul öncesi eğitimi alma durumu, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailenin ekonomik düzeyi, ebeveynlerin günlük rutinde kitap okuma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ve çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda deneme grubu çocuklarının ön-test/son-test puan ortalamalarının, kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamalarından yüksek olması “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı” ile açıklansa da programın ana dili Türkçe olmayan çocukların ikinci dil (Türkçe) edinimlerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Oyun, İkinci Dil, Ana Dil, Dil Gelişimi, Dil Edinimi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

ANALYZING THE EFFECT OF COGNITIVE GAME-BASED LANGUAGE DEVELOPMENT PROGRAMME ON THE SECOND LANGUAGE (TURKISH) ACQUISITION OF PRESCHOOL CHILDREN WHOSE NATIVE LANGUAGE IS NON-TURKISH

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT

This research was conducted to examine the effect of the “Cognitive Game-Based Language Development Program” (CGBLDP) on the second language (Turkish) acquisition of preschool children whose mother tongue was not Turkish. The dependent variable of the study was the second language (Turkish) acquisition of preschool children, and the independent variable, whose effect on the aforesaid variable was examined, was the CGBLDP. A quasi-experimental design with a pre-test/post-test control group was employed in the research.

The study population was comprised of preschool children who received preschool education in schools affiliated with the Mardin Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year and whose mother tongue was not Turkish. The study sample consisted of 44 children, 22 in the experimental group and 22 in the control group, who received preschool education in two village schools affiliated with the Mardin Dargeçit District Directorate of National Education. They were selected using the criterion sampling technique based on convenience sampling, one of the non-random sampling methods. In the study, the “Personal Information Form” was used to collect data, and the “Peabody Picture-Word Test” was used to measure the receptive language ages of children. During the intervention process, the CGBLDP which was prepared by the researcher, was applied to 22 children in the experimental group four days a week, 30 minutes a day, for 10 weeks, 20 hours in total. In the control group, only the activities prepared in compliance with the Preschool Education Program were applied.

The data collected in relation to the children and parents with the Personal Information Form were presented using frequency and percentage values. The data acquired with the Peabody Picture-Word Test were analyzed with the SPSS packaged software. When the experimental and control groups were sufficient for parametric tests, the independent samples t-test was used for pairwise comparisons, and the paired samples t-test was used for intra-group pretest-posttest comparisons. When the experimental and control groups were not sufficient for parametric tests, the Mann-Whitney U test was used for pairwise comparisons, and Pearson’s correlation analysis was applied to investigate the correlations between the subscales. The significance level was found to be $p < .05$ for all results.

When the data were analyzed, it was revealed that there was no significant difference between the language skills pre-test mean scores of the children in the experimental group and the control group before the implementation of the CGBLDP. No significant difference was found between the language skills post-test mean scores of the children in the experimental group and the language skills post-test mean scores of the children in the control group. A significant difference was observed both between the language skills pre-test/post-test mean scores of the children in the experimental group, to whom the CGBLDP was applied, and between the language skills pre-test/post-test mean scores of the children in the control group, who did not receive any training in addition to the Preschool Education Program. It was elucidated that there was no significant difference in the language skills post-test mean scores of the children in the experimental group, who underwent the CGBLDP, according to their preschool education status, gender, parents' education level, economic level of the family, and parents' status of reading in daily routine, and the correlation between the language skills post-test mean scores of the children and the frequency of parents' reading to their children was insignificant. As a result of the study, the fact that the pre-test/post-test mean scores of the children in the experimental group were higher than the language skills pre-test/post-test mean scores of the children in the control group was explained by the “Cognitive Game-Based Language Development Program,” but it was concluded that the program did not have a statistically significant impact on the second language (Turkish) acquisition of children whose mother tongue was not Turkish.

Keywords: Cognitive Game, Second Language, Mother Tongue, Language Development, Language Acquisition.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nün “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımladığı (Güncel Türkçe Sözlük, 2023) eğitim kavramı; tanımlanan zaman, mekân, bağlam ve tanımlayan kişi değiştiğinden dolayı birçok farklı tanıma sahiptir (Çalık, 2019). Bireyin gelişmesi, ilerlemesi, öğrenmesi, donanımlı hale gelmesi ve bireye içinde yaşadığı toplumun kültürünün ve özelliklerinin aktarılması tüm tanımlarda ortak olan noktalardır (Tüzel, 2016). Başta kültürü olmak üzere farklı alanlarda yaşanan gelişmeleri de diğer kuşaklara aktarırken aynı zamanda yenilerini de ortaya koymaya yarayan eğitim; toplumun gelişimi ve ekonomik açıdan kalkınması için önemli bir araç olmasıyla öncelikli olarak gelişmek isteyen toplumları ilgilendirse de her bireye bir şekilde temas ettiğinden aslında tüm insanları ilgilendiren bir kavramdır (Yavuz, 2018). Eğitim; zaman, mekân, amaç vb. hususlarda belirli bir çerçeve içinde yürütülen ve sınırlandırılmış olan eğitsel faaliyetler olarak tanımlanan öğretim kavramını da kapsamaktadır (Tüzel, 2016).

Eğitim sisteminin yapısının bir kolunu oluşturan örgün eğitim, kademelere ayrılmış, öğretim amacı güden, öğrenciyi bir sonraki kademeye hazırlarken, içinde bulunduğu kademeyi tamamlayan öğrenciye de diploma veren ve geleceğe hazırlama amacı olan bir alandır (Güneş, 2015). Örgün eğitimin ilk ve en önemli basamağı olarak bilinen (Poyraz, 2011b) okul öncesi eğitim; 0-6 yaş aralığındaki çocukları, içinde bulundukları gelişim dönemi özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alarak bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişim ve öz bakım becerileri alanlarında zengin uyarıcı bir çevreyle destekleyerek ilkokula hazırlamayı amaçlar (Kuru Turaşlı, 2015). Okul öncesi dönem çocuğun hayatı keşfetmeye başladığı ve bu esnada kişiliğini de inşa ettiği, yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandığı, toplumun değerlerini edindiği, aynı zamanda gelecekte topluma yön verecek bir bireyin sıfırdan şekillendiği bir dönem olması sebebiyle çok büyük bir öneme sahiptir (Güven, 2020).

Nicelik açısından değişmeyi ifade eden büyüme kavramının aksine gelişim kavramı, kalıtım ve çevreden bağımsız düşünülemeyen, doğumdan ölüme kadar sürekli ve aşamalı olan, bireysel farklılıkların da yer aldığı, niceliksel ve niteliksel açıdan yaşanan değişimlerdir

(Tarhan, 2015). Bireyin, sahip olduğu duyguları, düşünceleri aktarması ve kendini ifade edebilmesi için iletişime geçmesi gerekmektedir. Bu noktada da birey, dile ihtiyaç duymaktadır (Bozavlı, 2013). Dil gelişimi ise bebeğin ağlamasıyla başlamakta ve dil gelişiminin en önemli basamakları okul öncesi dönemde yer almaktadır. Yaşamının ilk aylarında sesler çıkaran bebeklerin 6 aylık olduklarında ilk heceleri, 1 yaşına girdiklerinde ise ilk kelimeleri duyulmaktadır. Bunu takip eden süreçte, okul öncesi dönemin sonuna doğru, yani 6 yaş civarına geldiğinde çocuk, kendini, bir yetişkine yakın şekilde ifade edebilmektedir. Dil gelişimi sürecinde alıcı dil seviyesi, ifade edici dil seviyesinden genelde daha yüksekte olmaktadır (Poyraz, 2011a).

Bireyin dünyaya geldikten sonra genelde ilk defa ve en fazla maruz kaldığı, bilinçsizce edindiği, kendini ifade etmek için kullandığı dil, ana dil olarak adlandırılmaktadır (Bozavlı, 2013). Ana dilden sonra farklı diller de öğrenilebilmektedir. Şayet bu dil veya diller de ana dil gibi bilinçsizce, çevre tarafından maruz kalınarak ediniliyorsa ikinci dil, o dille sınırlandırılmış ve eğitim amacı güdülen bir ortamda öğreniliyorsa yabancı dil olarak adlandırılmaktadır (Oruç, 2016). Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olduğu için dil gelişimi de bu dönemde ayrı bir önem arz etmektedir. Araştırmalar dilin ilerleyen yaşlarda öğrenilmesinin mümkün olduğunu gösterse de ilk yılların daha avantajlı zamanlar olduğunu vurgulamaktadır. Dili, kuralları, aksanı ve sözcük kapasitesiyle bir bütün olarak öğrenmek erken çocukluk döneminde daha kolay ve hızlı olmaktadır (Polat ve Öcal Dörterler, 2022). Bu dönemde desteklenen dil gelişimi çocuğun gelecek hayatındaki sosyal ve akademik yaşantılarını olumlu yönde etkilemektedir (Düzen ve Çağlayan Dinçer, 2021).

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda belirlenen (Kuru Turaşlı, 2015) okul öncesi eğitiminin amaçları arasında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak da bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitimde aynı ortamı paylaşan çocuklar hem zengin uyarıcı etkinliklerle dil becerilerini geliştirebilme hem de eksikliklerini fark edebilme fırsatı bulmaktadırlar (Çat Şahin, 2009). Dolayısıyla çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının onları hem erken okuryazarlık becerileri hem de kendilerini daha iyi ifade etmeleri açısından destekleyeceği dolayısıyla ilkokula dair hazırbulunuşluklarına katkısı olacağı düşünülmektedir (Kuru Turaşlı, 2015). Bu bağlamda öğretmenin ilk önce kendisi Türkçeyi düzgün kullanarak rol model olmalı ve kitap okuma, resimler üzerinden hikâye anlatma, canlandırma vb. etkinliklerle çocukların gelişimini desteklemesi gerekmektedir (Çakmak Güleç, 2015).

Farklı kültürleri içinde barındıran ülkemizde farklı kültürler dolayısıyla gelenekler, yaşam tarzları olduğu gibi farklı diller de bulunmakta ve kullanılmaktadır. Ana dili Türkçe'den farklı bir dil olan bireyler yaşamlarında kendilerini ifade edecek kadar Türkçe'yi genelde bilseler de okul öncesi dönem çocukları genel olarak sadece evde konuşulan ana dili bilmekte, Türkçe'yi bilme konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Birçoğu şayet okul öncesi eğitimi almışsa Türkçe ile ilk defa okul öncesi eğitim kurumunda karşılaşmakta, almayanlar ise ilkokula başladığında karşılaşmaktadırlar. Bu durumda da çocuğun iletişim kurması, kendini ifade edebilmesi ve ifade edileni anlaması zor olabilmektedir. Bu çocuklar için Türkçe, dilin konuşulduğu bir toplumda dili bilinçsizce edinecekleri için ikinci dil olmaktadır. Türkçeyi doğru kullanım okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Ancak bu amaç, ana dili Türkçe olan çocuklara yönelik olduğu için, Türkçeyi ikinci dil olarak edinen çocuklara yeterli desteği sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin bu probleme yönelik çözüm önerileri aramaları gerekebilmektedir (Gül Yazıcı, 2007).

Evrensel olan ve tüm zamanlarda ve kültürlerde görülen oyun, çocuğun kendi isteğiyle dahil olduğu, sevdiği ve gelişim alanlarının tümünü destekleyen bir süreçtir (Çalışandemir, 2016). Kuralları ve belirli bir oynama şekli olmasıyla normal oyunlardan ayrılan bilişsel oyunlar şüphesiz kurallara uyma, sırasını bekleme gibi becerilerde çocuklara farklı bir deneyim sunmaktadır (Choi, 2005). Bilişsel oyunlar; dikkat, problem çözme, sınıflama gibi zihinsel becerileri desteklemektedir. Ayrıca iletişim kurma becerilerini de destekleyen bilişsel oyunlar kazanma deneyimini yaşattığı kadar kaybetme deneyimini de yaşatarak oyuncuların bu iki durumu da öğrenmesini sağlayacaktır. Araştırmalar da bilişsel oyunların çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklediği yönündedir (Türkoğlu, 2018). Oyun, hem türleriyle hem de aşamalarıyla çocukların dil gelişimini neredeyse her boyutta desteklemektedir. Bu süreçte belki de en önemlisi çocuk hem eğlenmekte hem de mutlu olmaktadır. Yapılan bir araştırmada ilkokul çocuklarına oyunla İngilizce öğretimi yapılmış ve çocukların oyun sayesinde kendilerini çok rahat hissettikleri ayrıca mutlu ve heyecanlı oldukları dolayısıyla herhangi bir stres olmaksızın kolayca öğrenebildikleri gözlemlenmiştir (Gömleksiz, 2005). Alan yazın incelendiğinde bilişsel oyunların matematik öğrenimine (Siegler ve Ramani, 2009) ve problem çözme becerilerine (Kaya vd., 2017) etkisi, çocuk psikoterapisinde kullanımı (Oren, 2008), oyunu oynayan çocukların oyun esnasındaki davranışları (Choi, 2005) ve okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri (Coşgun, 2021) üzerindeki etkisi gibi konular araştırılmıştır. Ancak alan yazında bilişsel oyunların ikinci dil edinimine etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ülkemizde ana dili Türkçe olmayan çocukların varlığı ve bu çocukların ilkokula başladıklarında dil problemi yaşadıkları göz önüne alındığında (Susar Kırmızı vd., 2020; Yalçın Su, 2020) okul öncesi öğretmenlerine büyük bir görev düşmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemini “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı’nın ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil (Türkçe) edinimine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır.

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Deneme grubunu oluşturan çocukların dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Kontrol grubunu oluşturan çocukların dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
5. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

9. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

10. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ebeveynlerin çocuklarına günlük rutinde kitap okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

11. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuğa kitap okuma sıklığı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.2.1. Denenceler

Bu araştırma kapsamında, Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe alıcı dil puan ortalamalarına etkisi ile ilgili olarak;

1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

2. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

5. Deneme grubunda daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları, daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

6. Deneme grubunda kız çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları erkek çocukların dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

7. Deneme grubunda yüksek gelirli ailelerin çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları, dar gelirli ailelerin çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

8. Deneme grubunda anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları, anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

9. Deneme grubunda baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

10. Deneme grubu çocukları içerisinde çocuğuna kitap okuyan ailelerin çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları, çocuğuna kitap okumayan ailelerin çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

11. Deneme grubundaki çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuğuna kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de yaşamın ilerleyen yıllarını etkilemektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuğa dil gelişimini destekleyebilecek şartlar sunarak ilerdeki yaşamında kendini çok iyi ifade edebilen, iletişim kurabilen özgüvenli bireyler olmaları sağlanabilmektedir (Çat Şahin, 2009). Ülkemizde gerek ana dili Türkçe olmayan bölgelerde yaşayan çocuklar, gerek mülteci çocuklar, gerek de Türkçe'nin ana dil olduğu ama düzgün şekliyle kullanılmadığı bölgelerde yaşayan çocuklar için dil problemi eğitimde bir engel oluşturmaktadır. Okula geldiklerinde evde konuşulan ana dilden farklı bir dille karşılaşan çocuklar anlamada ve kendilerini ifade etmekte zorluklar yaşamakta ve bu durum, eğitimlerini önemli derecede etkilemektedir (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Gül Yazıcı, 2007). İki dilli çocukların bulunduğu sınıflarda farklı diller arasındaki iletişim ve etkileşimler istenilen çerçevede gerçekleşmediğinde çocukların kendilerini arkadaşlarına veya öğretmenlerine karşı yabancı gibi hissetmeleri, utanmaları ve iletişimi kesmeleri söz konusu olabilmektedir (Kızıлтаş, 2021). Öğretmenler de en az çocuklar kadar etkilenmekte, onları anlayamamak ve onlarla iletişim kuramamak eğitim sürecinde öğretmenleri yıpratmaktadır (Yalçın Su, 2020). Dolayısıyla çocukların mümkün olduğunca Türkçeyi, konuşulanı anlayacak ve kendilerini ifade edecek kadar öğrenmeleri gerektiği aşikârdır. İkinci dil ya da yabancı dil edinimi için şüphesiz en ideal dönem de okul öncesi dönemdir. Bu dönemde bir dil daha edinen çocuk, yaşamının ilerleyen yıllarında yeni bir dil edinen birine kıyasla dile daha hâkim ve ana dili kadar olmasa da o dilin kurallarını daha benimsemiş olabilecektir (Kara, 2004). Dolayısıyla

burada öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenlerin gerek materyaller gerek yöntemlerle bu çocukların dezavantajlı durumunu gidermek için ellerinden geleni yapmaları gerekmektedir.

Dil öğretimi için kullanılan birçok materyal ve yöntem bulunmaktadır (Memiş, 2017). Dil öğretiminde kullanılacak materyaller şu özelliklere sahip olmalıdır: çocuğun bütün gelişim alanlarındaki seviyesine uygun olmalı, çocuğa ve onun dünyasına hitap etmeli, doğal şekilde keşfetmenin tadına varacağı şekilde ve öğrenmesini sağlayacak zorlukta ve aktif katılacağı şekilde olmalıdır. Doğru materyaller farklı şekillerde ve dilin doğru kullanımıyla verilmelidir (Güven ve Şimşek, 2022). Çocukların oyun ile birçok kavramı öğrenmesi, dil eğitiminde de oyundan faydalanmayı akıllara getirmektedir (Nurlu vd., 2015). Yapılan araştırmalarda ana dili Türkçeden farklı bir dil olan yerlerde yaşayan çocuklar okul öncesi eğitimde yer alan oyunlar ile Türkçeye dair anlama ve yorumlama gibi becerileri edinerek ikinci dilleri gelişirken aynı zamanda oyunlarla motivasyonları da artmaktadır (Susar Kırmızı vd., 2020). Dili oyunla öğrenen çocuklar eğlenceli bir şekilde öğrenirken yaratıcılıklarını da kullandıkları için hevesli bir şekilde öğrenmeleri sağlanabilmektedir. Dil öğrenmenin önündeki büyük engellerden biri olan kaygı da oyunla minimum düzeye indirilebilmektedir. Oyunun nasıl ve ne şekilde kullanıldığı da etkisini belirlemektedir (Meriläinen ve Piispanen, 2022).

Bu noktada da çocuklar tarafından genellikle sevilerek oynanan ve hem oyun hem de materyal olarak değerlendirilebilen bilişsel oyunların dil eğitiminde kullanımı akla gelmektedir. Alan yazın tarandığında bilişsel oyunların ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe edinimine etkisiyle alakalı bir çalışma bulunamamıştır. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil (Türkçe) edinimine etkisinin incelenmesi isimli bu araştırmayla;

1. Ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan okul öncesi öğretmenlerine bir çözüm önerisi sunulabilmesi,
2. Bilişsel oyunların etkili olduğu bir alanın daha varlığının ortaya çıkarılması,
3. Okul öncesi dönemde bilişsel oyunların (ikinci) dil edinimine etkisinin tespiti neticesinde bu amaçla kullanılabilecek yeni bir materyal ve programın kullanılabilmesi,
4. Okul öncesi dönemde bilişsel oyunların Türkçe dil edinimine etkisinin tespiti neticesinde bu amaçla kullanılabilecek yeni bir materyal ve programın kullanılabilmesi,

5. Okul öncesi eğitimde Türkçe ve oyun etkinliklerinde yararlanılabilecek yeni bir materyal ve programın kullanılabilmesi,
6. Bilişsel oyunların ilköğretim ve diğer kademelerde de gerek Türkçe dersleri gerek yabancı dil derslerindeki etkisinin araştırılması açılarından alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma kapsamında şu sayıtlar bulunmaktadır:

1. Seçilmiş olan örneklem grubunun evreni temsil etmekte olduğu,
2. Kullanılan Peabody Resim Kelime Testi ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Kullanılan Peabody Resim Kelime Testi ölçeğinin araştırmanın amacıyla uyumlu olduğu,
4. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman kanılarının yeterli olduğu,
5. Deneme ve kontrol grubunda yer alan çocukların Peabody Resim Kelime Testi'ne dikkatlerini toplayarak samimi cevaplar verdikleri,
6. Kişisel Bilgi Formlarının aileler tarafından eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurulduğu,
7. Denetim altına alınmayan istenmedik değişkenlerin, her iki grubu aynı oranda etkilediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Mardin ili Dargeçit İlçesinde bulunan bir ilköğretim ve bir ortaokulun anasınıflarına 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devam eden ve herhangi bir sağlık problemi bulunmayan 48-72 aylık çocuklarla,
2. Daha fazlası zaman ve ekonomi yönünden mümkün olamayacağı için belirli sayıda bilişsel oyunlarla,
3. Araştırmacının ulaşılabilirliği yönünden ana dili Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarıyla,
4. Araştırmacının yaşadığı ülkenin resmi dili Türkçe olduğundan bilişsel oyunların uygulanmasında ve ikinci dil edinimi araştırmasında Türkçe dili kullanılmasıyla,
5. Çocukların alıcı dil gelişimlerini tespit edebilmek için Peabody Resim Kelime Testi ölçeğiyle,

6. Çocuklar ve aileler hakkında verilere ulaşabilmek için Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Öğrenmenin ve gelişimin çok hızlı olduğu, hayatın temeli olarak kabul edilen 0-6 yaş aralığıdır (MEB, 2013).

Ana dil: Kişinin anne karnından itibaren ailesi, çevresi, toplum tarafından maruz kaldığı aynı zamanda öğrendiği ve kendini ifade ettiği ilk dildir (Düzen ve Çağlayan Dinçer, 2021).

İkinci Dil: Bireyin ana dilinden sonra ya da ana dilinin yanında, o dilin kullanıldığı çevreden edindiği dildir (Oruç, 2016).

Dil Edinimi: Doğal bir şekilde öğretim kaygısı olmadan dili özümsemektir (Gözükcük, 2015).

Alıcı Dil: Bireyin, konuşma öncesinde dili anlama kabiliyetidir (Ergin ve Koçak, 2018).

İfade Edici Dil: Alıcı dilin ardından gelişen ifade edici dil, bireyin dili kullanabilme ve bu şekilde kendini ifade edebilme kabiliyetidir (Ergin ve Koçak, 2018).

Bilişsel Oyunlar: Bilişsel gelişimi desteklemek üzere tasarlanan eğitici oyunlardır (Türkoğlu, 2018).

Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı: Araştırmacı tarafından seçilen ve dil gelişimini desteklemeye yönelik bilişsel oyunlar kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarına yönelik oluşturulan 10 haftalık bir dil gelişim programıdır.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun

Hayatın ilk yıllarında çocuğun merakı ve ilgisinin de sonucu olarak ortaya çıkan oyun, sevgi ve iş kavramlarından bağımsız düşünülememektedir. Çocuğun oyunu, adeta sevdiği şeyler etrafında şekillendirdiği işi olmaktadır. Çocuk, hayatı tanıdığı ve tanımladığı yıllarında oyunu kullanmaktadır. Oyun, erken çocukluk döneminde çocuk açısından en etkin ve işe yarar bir öğrenme aracıdır. Çocuk kendi yapılandığı şekilde en iyi öğrenmelerini yaşamaktadır (Elkind, 2007).

İnsan, özellikle de çocuk fitratının bir parçası olan oyun evrenseldir, dünyadaki her çocuk oyun oynamaktadır. Ayrıca oyun oynarken kullanacağı materyal de, ona eşlik edecek bir partner de, oyun oynadığı mekan da çocuk için önemsizdir çünkü çocuk bunların alternatifini üretebilmektedir. Çocuğun öğrenmelerinde ve gelişiminde çok önemli rolü olan oyun, en az ıspanak kadar çocuğa faydalı olmasının yanında çocukların çok sevdiği, eğlendiği, zevk aldığı bir eylemdir (Kemple, 2017).

Erken çocukluk döneminde oyun; çocuğun keşfettiği, öğrendiği kısaca dünyayı deneyimlediği bir alandır. Oyun ile çocuk yaratıcılık gibi birçok farklı becerilerini geliştirirken dünyayı da anlamlandırmaktadır. Dolayısıyla bu dönemde hayati önemi olan oyun, öğrenme ve gelişim açısından çocuklar için elzemdir. Faydaları ise kısa dönemde ve dar alanda değil, yetişkinlik hayatını dahi etkileyen uzun vadede ve toplumu etkileyen geniş bir alanda olmaktadır (Santer vd., 2007).

2.1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi

Türk Dil Kurumu Sözlüğü tarafından “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence.” (Güncel Türkçe Sözlük, 2023) olarak tanımlanan oyun, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü tarafından da farklı alanlar açısından ele alınarak çocuk gelişimi açısından “Bir amaca yönelik olan ya da olmayabilen, kurallı ya da kuralsız olabilen, çocukların isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve toplumsal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve en etkin öğrenme aracı.” olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2023).

Oyun hakkında birçok tanımlamalar yapılmış olmasına rağmen kesin bir tanımla yapılamamaktadır. Etkilediği alanlara yönelik farklı tanımlamalar yapılan oyunun çocuğun hayatının doğal bir parçası olduğu bilinmektedir (Aghlara ve Tamjid, 2011). Yapılan farklı tanımlara göre oyun; çocuğu dinlendirirken eğlendiren özgürlüğüdür, hem toplumun değerlerini edindiren hem de hayal alemi ile gerçekler arasında köprü kurarak ruhsal doyuma ulaştıran uğraşıdır. Oyun, yetişkinler açısından işler bittiğinde rahatlama amacıyla yapılan ya da boş zamanda sıkıntı gidermek için yapılan bir aktiviteyken, çocuklar için planlı ve zorunlu bir iş değil, her zaman yapılabilen, doğal akışında gerçekleşen, eğlenceli olan ve yaşamın ta kendisi olan bir uğraşıdır (Aksoy, 2020a; Yaşar Ekici, 2021). Oyunu güdülenmiş şekilde kendiliğinden başlatan, zorlama olmaksızın yönlendiren ve dilediğinde bitiren çocuk için oyun, ciddi bir iştir (Ahioglu, 1999; Aydın, 2017). Oyun, her ne sebeple olursa olsun herkesin ihtiyaç duyduğu doğal bir süreçtir. Çocuk açısından gıda kadar önemlidir. Poyraz (2012) oyunun, tıpkı sevgi gibi çocuğun ruhunun gıdası olduğunu, sevgisiz düşünölemeyecek çocuğun oyunsuz da düşünölemeyeceğini belirtmektedir.

Gönüllü olarak yapılan, eğlenceli olan, içsel hazzı temele alan oyun, ödöl için yapılmaz çünkü oyunun kendisi ödöldür. Çocuğun aktif olarak var olduğu oyun beklentilerden bağımsız tamamen çocuğun başlattığı, yönlendirdiği, istediğinde ise bitirdiği bir süreçtir (Kemple, 2017). Çocuk oyunla gerginliğini azaltarak, biriken enerjisini ve hatta saldırganlık dürtüsünü doğru şekilde kullanabilmektedir (Çalışandemir, 2016). Oyun denildiğinde genelde akla okul öncesi dönem gelmektedir. Dönem itibariyle kendini ve çevresini tanımlamaya çalışan çocuk, bunu oyunla yapmakta, kendini oyunla ifade etmektedir. Çocuk, kendisi ve dünyayla ilgili sınırları oyunla keşfetmektedir. Oyun esnasında duyu organları da birlikte etkin şekilde çalışmaktadır. Ait olma temel ihtiyacını karşılamasını da sağlayabilen oyun ile çocuk ruh dünyasını oyunla yansıtabilmektedir (Pehlivan, 2014). Çocukluğun bir parçası olan oyun, çocuğun kendini tanıyıp, çevresini ve dünyayı anlamasını sağlarken gelişimini desteklemektedir. Oyunda eğlenirken aynı zamanda hayatı boyunca ihtiyacı olacak bilgileri ve becerileri de çoğu zaman fark etmeden öğrenmekte ve deneyimleme şansı bulmaktadır. Oyun, çocuğun tanınmasını ve değerlendirilmesini sağlayan bir araçtır (Türkoğlu ve Uslu, 2016).

İnsan varsa oyun da her daim var olmuştur ve olacaktır. Oyun, çocuğun çevresindekiler hakkında bilgi edinirken yaşamdaki gerekli becerileri pratik ettiği aynı zamanda hayal gücünü geliştirerek ve farklı rollere girerek toplumdaki rolleri öğrendiği tüm gelişim alanlarını destekleyen bir etkinliktir. Çocukların tamamen özgürleşerek ve dolayısıyla öğrenmeye

hazırlanarak oynadığı oyun, çocuğa içinde yaşadığı toplumda yaşayabilmesi için gerekli becerileri ve çocuğun ait olduğu kültürün öğelerini de kazandırması sebebiyle topluma sağladığı ve sağlayacağı faydalardan dolayı anlaşılmalı ve tanımlanmak zorundadır. Dolayısıyla tarih boyunca oyun hakkında birçok tanımlamalar yapılmıştır (Aydın, 2017).

2.1.2. Oyunun Özellikleri

Oyun evrenselidir. Her kültürden, ırktan, dilden vb. çocuk oyun oynamaktadır. Dolayısıyla oyunun birçok özelliği farklı kimseler tarafından ele alınmış ve açıklanmıştır. Tüm bunlara bakıldığında oyunun genel olarak şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir (Aksoy, 2020a; Çalışandemir, 2016; Yaşar Ekici, 2021):

- Çocuk, oyunda özgürdür ve dışarıdan bir zorlama ve yönlendirme olmadan özgürce oyununu başlatır, oynar, şekillendirir ve bitirir. Yine oyun oynamak için motive edilmesi gerekiyorsa bunu da çocuk yapmalıdır. Oyunda önemli olan çocuğun memnuniyetidir. Çocuk, oyunu oynarken çevreden bağımsız olarak özgürce ve kendisi için oynamaktadır. Gönüllülük esastır ve oyuna girme ve oyundan ayrılma çocuğa bağlıdır. Oyun özgürce yapılan ve zevk alınan bir eylem olduğu için çocukları oyun oynamaya zorlamamak, oyunun zevk alınmaz zorunlu bir görev haline gelmesine izin vermemek gerekmektedir. Aksi halde oyun cazibesini yitirecektir.
- Çocuk oyunda ne olmak istiyorsa o olabilmektedir. Çocuk oyunda role girerek hem bildiklerini harmanlamakta hem de role girmek için düşünmekte bu sayede yaratıcılığı ve düşünceleri gelişmektedir. Bir role giren çocuk kendini o rolde düşünmekte, hissetmekte ve bunu en iyi şekilde yapabilmek için hayal etmektedir. Üstelik çocuk istediği anda rolünü değiştirip başka role geçebilmektedir.
- Oyunda çocuğun sorgulama, keşfetme gibi aktif zihinsel süreçleri bulunmaktadır. Oyun esnasında çocuklar nesneleri farklı şekillerde kullanarak ya da bir sürecin adımlarını gerçekleştirmeye çalışarak aslında deneme yanılma yaparak aktif şekilde keşfetmekte ve öğrenmektedirler.
- Oyun esnasında, o oyun için kurallar oluşturulup, bu kurallara uyulup, bazen değiştirilip bazen de ortadan kaldırılmaktadır. Kurallar esnektir. Çocuklar, oyun içinde oynanış şekli, mekân ya da oynadıkları nesnelerle ilgili kurallar koyup sonra bunları değiştirebilmektedirler.

- Oyunun gidişatı yani oyunda neler olacağı, oyunun nasıl tamamlanacağı ise belirsizdir, planlanamamaktadır. Süreçteki değişim ve yenilikler oynayanın kararındadır.
- Çocuk oyun oynayarak eğlenmek ve zevk almaktadır. Çocuk için oyun sürecinin kendisi adeta bir ödül ve eğlencedir. Oyun çocuklara enerji ve mutluluk vermektedir. Hatta bu sebeple çocuk, normalde yapamayacağı, sabredemeyeceği şeyleri oyun içinde eğlendiği için yapabilmektedir.
- Oyun, sonucunda bir ürün olmayan süreçten ibarettir. Önemli olan da süreçtir.

2.1.3. Oyunun Tarihçesi

Oyunun tarihiyle ilgili yapılan çalışmalarda en eski bulgular Yunan ve Atina'yı işaret etmekte, Antik Çin, Mısır ve Peru'daki kazılarda ise toprak ve metal yapımı oyuncaklar ile oyun sahneleri tespit edilmiş dolayısıyla o zamanlarda da tiyatro, dans, şarkı, oyun ve hikâye gibi sahnelerin kullanıldığı etkinliklerin olduğu düşünülmektedir. Antik Çağ'da ise arkeologlar tarafından Yunanlı ve Romalı çocuklara ait olduğu düşünülen oyuncaklar bulunmuştur. Roma Vatikan Müzesi'nde Romalı çocukların oynadığı görselin kabartması bir lahitte yer almaktadır. Bunun yanı sıra Mısırlı çocuklara ait tahta, kil, altın, bronz ve fildişi gibi farklı malzemelerden yapılan oyuncaklar -örneğin bir topa- olduğu tespit edilmiştir. Çok eski çağlarda dokuz taş gibi taş oyunları ve zar oyunlarının da oynandığı ifade edilmektedir. Eski zamanlardaki oyunların dini ve kutsal bir altyapısı olduğu bilinmektedir. Eskimoların ip oyununu, tabiatın mistik üstünlüğüne; Pasifik'in uçurtmalarını, gökyüzü fethi efsanelerine; top oyunlarından futbolun atası olan Maori oyunlarında da topun, güneşe çağrışım yaptığı ifade edilmektedir (Aksoy, 2020b; Efe Azkeskin, 2017; Halmatov, 2021; Pehlivan, 2014; Poyraz, 2012; Seven, 2016; Yaşar Ekici, 2021).

2.1.4. Oyunla Alakalı Görüşler

Temelleri eskiye dayanan ama etkisi hala devam eden, geçmiş yıllar boyunca filozoflardan sanatçılara, psikologlardan eğitimcilere kadar farklı meslek grupları tarafından oyunla alakalı görüşler öne sürülmüştür.

Aristoteles (M.Ö. 384-322), eğitimi gelişimsel basamaklara göre aşamalara ayırmış ve eğitim programına farklı amaçlara göre farklı becerileri dâhil etmiştir. Fayda için okuma ve yazma, sağlık ve güç için jimnastik, karakter oluşumu için müzik, eğlence ve eğitim programda yer almalıdır. Büyüme sürecine engel olmamak adına çocuğun beş yaşından sonra okula başlaması gerektiğini savunan Aristoteles, çocuğun hareketsiz kalmaması için yeterli hareketin

olması gerektiğini savunmuştur. Evdeki eğitimde çocuğa hareket etmesi ve gelecekteki yaşam becerilerini eğlenerek tecrübe edebilecekleri, oyun oynamaları için fırsatlar tanınmalıdır (Frost, 2010).

Gazali (1058-1111), Türk İslam medeniyeti içerisinde önemli bir âlim olarak çocukların her gün birer saat oyunda rahat bırakılmaları gerektiğini, eğer oyundan uzak tutulup sadece derse odaklanması istenirse zekasının köreleceğini ifade etmiştir. Çocukların dinçlik kazanması ve derslerine daha iyi yoğunlaşabilmesi için oyunun gerekliliğini ifade etmiştir (Kaya, 2021).

Martin Luther (1483-1546), beden gelişiminin daha sağlıklı olması için oyunun önemine değinmiştir (Kaya, 2021).

Montaigne (1553-1592), eğitimin bütünsel olduğunu savunarak öğretilenlerin yaşamda pratik edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Yetişkinler için amaçsız eğlence olan oyunun çocukların içerisinde öğrenmeler gerçekleştirdiği gerçek uğraşısı olduğunu savunmuştur (Şirin, 2011).

Comenius (1592-1670), Çek Piskopos, filozof aynı zamanda Didaktik Magna ve çocuklara yönelik ilk resimli kitap olarak bilinen Orbis Pictus'un yazarıdır. Oyunun, çocuklar için hareket, arkadaşlık ve rekabet etme isteklerini gideren; özgürlüğü yansıtan elzem bir ihtiyaç ve öğrenme aracı olduğunu savunmuştur. Açtığı okulda jimnastik derslerinin verilmesini sağlayarak jimnastiğin de öncüsü olarak anılan Comenius'a göre oyunla çocuklar eğlenirken bir yandan da zihin ve bedenlerini kullanarak egzersiz yapmaktadırlar. Müzikli drama etkinliklerinin çocukların kişilik gelişimlerindeki etkisine değinirken okul öncesi eğitimde de yöntem olarak oyunun önemini vurgulamıştır (Efe Azkeskin, 2017; Halmatov, 2021; Kaya, 2021).

John Locke (1632-1704), aydınlanma felsefesinin kurucularından olan İngiliz eğitimci ve filozoftur. Boş bir levhaya benzettiği insan zihninin doğumdan itibaren çevre aracılığıyla edinilen bilgilerle dolduğunu dolayısıyla çocukların sorularına doğru ve yetişkinlere verildiği gibi cevaplar verilmesi gerektiğini savunmuştur. Çocukların doğayla iç içe olması ve yüzmeye öğrenmesi gerektiğini düşünen Locke, eğitimcilere çocukların sağlıklarıyla ilgilenerek oyun içgüdülerinden yararlanırlarsa dersleri daha çekici hale getirebileceklerinden bahsetmiştir. Ayrıca eğlenmeye ve mutlu olmaya aynı zamanda da hayatla ilgili deneyimler kazanmaya ihtiyacı olan çocukları, özgür oyun ortamlarında gözlemleyerek onların ilgilerini tespit edebileceklerini ifade etmiştir (Efe Azkeskin, 2017; Kaya, 2021).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), 18. yüzyılda yaşayan önemli bir Fransız filozoftur. Doğa ve doğallıktan yana olan Rousseau'ya göre oyun, çocuğu özgürleştirir ve çocuğun hakkıdır. Duyuların gelişimi için oyunun önemlidir ve çocuk deneyimleyerek, dünyayı keşfederek öğrenmelidir (Santer vd., 2007).

Chritlan Gotthilf Salzmann (1744-1811), Alman ilahiyatçı ve eğitimcidir. Kendi okulunda öğleden sonralarını oyun ve jimnastiğe ayırarak oyuna verdiği değeri pratikte göstermiştir. Çocuklarla oynamayı bilmeyip, oyunları küçük görenlerin de eğitimci olmamasını tavsiye etmiştir (Kaya, 2021).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Comenius ve Rousseau'nun fikirlerinden etkilenen İsviçreli bir eğitimcidir. Sevgi odaklı çocuk-anne ilişkisinin önemine dikkat çekmiştir. Çalışmalarında fazlaca yer verdiği oyunu, kendiliğinden var olan ve çocukların bireysel hareketlerine dayanan, çocuğun yerinde durmasına izin vermeyen içten bir hareket gücü olarak açıklamıştır. Çocuklardaki bu oyun ve hareketleri eklem alıştırmaları olarak tanımlayıp elementar jimnastik adı veren eğitimci, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora olan eğitim ilkelerini geliştirmiştir (Aksoy, 2020b; Efe Azkeskin, 2017; Kaya, 2021; Seven, 2016).

Friedrich Froebel (1782-1852), Alman bir eğitimci ve Pestalozzi'nin öğrencisidir. Froebel, ilk defa oyunu eğitimin merkezinde kullanan ve Kindergarden isimli ilk anaokulunu açan ve parmak oyunlarını üreten ilklerin eğitimcisidir denilebilir. Çocukların akıl ve kalplerine yakın olan oyun, Froebel için çocukların ihtiyacı olan deneyimleri doğrudan karşılayabilmeleri için en doğru araçtır. Dolayısıyla Froebel kendi okulunda kullandığı ve annelerin de kullanması için rakam hikayeleri, parmak oyunları, “hediyeler” adını verdiği bloklar, manipülatif oyuncaklar üretmiştir. Zamanında eleştirilen açık havada oyun aktivitelerini de gerçekleştiren Froebel ömrü boyunca oyunun önemine vurgu yapmış, oyun ve çocuklara birçok katkı sunmuştur (Carlisle, 2009).

Maria Montessori (1870-1952), aslen tıp doktoru olarak özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla çalışırken kullandığı metodu normal çocuklarda da kullanabileceğini düşünerek Montessori ismiyle doğal oyun etkinliklerinin yer aldığı, kendi materyallerini de geliştirdiği bir metot oluşturmuştur. Beden, zihin ve kişilik gelişimi için erken çocukluk döneminin önemine vurgu yapan Montessori, hayatın ilk 6 yılına duyarlılık dönemi adını vererek bu dönemin iyi değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Çocukları yetişkin hayatına hazırlayan ve

çocukların işi olarak tanımladığı oyunların gelişim alanlarına etkisinin önemini vurgulayan Montessori, yapılandırılmış oyunları öğrenme için önemli bulurken gerçeklerden kaçmak olarak nitelendirdiği hayali oyunlara önem vermemiştir (Aksoy, 2020b; Can-Yaşar ve Kaya, 2020; Efe Azkeskin, 2017; Pehlivan, 2014; Seven, 2016).

John Dewey (1859-1952), çocukların dünyayı yaşayarak öğrendiklerini, oyunla da kendi başlarına öğrendiklerini belirterek eğitsel açıdan oyunun önemini vurgulamıştır. Oyunun karmaşıklaşmasıyla gelişmek durumunda olan oyun davranışı ile birlikte çocuğun gelişimi de ilerlemektedir (Aksoy, 2020b; Efe Azkeskin, 2017).

Patty Smith Hill (1868-1946), oyunu çocuğun anlamasına yardımcı bir araç olarak tanımlayarak oyunun ve çocuğun merkezde yer aldığı programları savunmuş, çocukların oyunları için gerekli olan büyük bloklara ve serbestliğe değinmiştir (Aksoy, 2020b).

Suzan Isaacs (1885-1948), oyunu çocukların uğraşısı/işisi olarak görürken aktif şekilde oynayan çocuğun zihinsel açıdan sağlıklı olduğu yorumunun yapılabileceğini dile getirmiştir. Oyunun gelişim üzerindeki etkilerini araştırmıştır (Aksoy, 2020b; Efe Azkeskin, 2017).

2.1.5. Oyun Kuramları

Tarih boyunca oyun hakkında birçok tanımlama yapılmış ve oyun birçok açıdan incelenmiştir. Çalışma yapanların tümünün oyun hakkındaki ortak kararı oyunun çocukların faydasına olduğu ve mutluluk sağladığıdır. Oyun kuramları iki başlık altında açıklanmaktadır. Bunlar, klasik kuramlar ve modern kuramlardır.

2.1.5.1 Klasik Kuramlar

Klasik kuramlar, oyunun şekil ya da kapsamını değil neden ortaya çıktığını araştıran ve 19. yüzyılda ortaya çıkan kuramlardır (Erşan, 2011). Fazla enerji kuramı, rahatlama ve eğlenme kuramı, öncül deneme kuramı ve tekrarlama kuramı klasik kuramlardır.

Fazla Enerji Kuramı

Oyunu, fazla enerjiyi amaçsız tüketme olarak tanımlayan Schiller ve gereksiz etkinlik olarak tanımlayan Spenser'in öncüleri olduğu bu kurama göre canlılar yaşamda kalmak için kullandıkları enerjilerinden arta kalanı bünyelerinde baskı yapmaması adına amaçsızca harcarlar, yani oyun oynarlar. Oyun, fazla enerjiden kurtulmaktır. Oyunla iç gerginliğini azaltabilen çocuk sağlıklı şekilde dengeye kavuşmaktadır. Bu kurama göre çok oynayan çocuk çok sağlıklıdır (Aksoy, 2020b; Pehlivan, 2014; Uluğ, 2016).

Rahatlama veya Eğlenme Kuramı

Lazarus'un öncülük ettiği, rekreasyon, heyecan veya yeniden yaratma kuramı olarak da bilinen bu kurama göre gün içinde yorulan, enerjisi biten çocuk, dinlenme ve uykuyla bedenen enerji toplasa da zihnen toplayamamaktadır. Zihinsel olarak da dinlenip, aktif olup, tekrar enerji toplayabilmek için oyun oynamakta böylece rahatlayıp yeniden enerji toplayabilmektedir (Kaya, 2021).

Öncül Deneme Kuramı

Groos'un öncülük ettiği içgüdüsel alışkanlık, alıştırma kuramı gibi isimlerle de anılan bu kurama göre geçmişteki içgüdüsel alışkanlıklar gelecekte edinilecekler zemin hazırlamaktadır. Çocuk da oyun ile gereken bilgi ve becerileri tecrübe ederek geleceğindeki hayatının alıştırmalarını yapmaktadır. Ayrıca oyun, çocukta bulunan saldırganlık, anti sosyallik gibi olumsuz durumları arındırarak doğru yerlere yönlendirilmesini sağlamaktadır (Türkoğlu, 2016).

Tekrarlama Kuramı

Hall'un öncülük ettiği, evrim kuramına dayandırılan rekapitülasyon, özünü yineleme gibi isimlerle de bilinen bu kurama göre çocuk atalarına ait yaşamlarla ilgili tecrübeleri oyunda tekrarlamaktadır. Evrimdeki kültürel aşamaların oyunda da çocuğun gelişimiyle eş güdümlü görüldüğünü savunmaktadır. Oyunla alakalı yaratıcılık ve yenilik kavramlarının bulunmadığı bir kuramdır (Şirin, 2011).

2.1.5.2 Modern Kuramlar

Modern kuramlar, oyunun amacını değil kapsamını araştıran ve 1920'lerden sonra ortaya çıkan kuramlardır (Erşan, 2011). Psikoanalitik kuram, psikososyal gelişim kuramı, bilişsel oyun kuramı, sosyo-kültürel oyun kuramı, sosyal bilişsel kuram, bilişsel gelişim kuramı ve uyarılma kuramı modern kuramlardır.

Psikoanalitik Kuram

Freud'un öncüsü olduğu bu kurama göre oyun ile çocuklar yaşadıkları travmatik olayları atlatabilmekte, olumsuz duygularını oyun içinde tekrar ederek arındırıp olumlu duygulara dönüştürebilmektedir. Freud'a göre oyun, duygusal gelişim için çok önemlidir (Uluğ, 2016). Çocuk, oyun içerisinde yaşadığı farklı duyguları ve saldırganlık vb. içgüdülerini açığa çıkarmakta, tamamen kendisi olmaktadır. Böylece çocuğun ihtiyaçları görülüp tespit ve müdahale edilebilmekte ayrıca oyunun kendisi de bir terapi özelliği görebilmektedir (Kaya,

2021). Bu etkilerinden dolayı oyun, psikolojik tedavilerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Poyraz, 2012). Mantıksal ve eleştirel düşünmenin başlaması ve gelişimiyle birlikte çocuk oyundan uzaklaşmaya başlayarak oyun sona ermektedir (Efe Azkeskin, 2017).

Psikososyal Gelişim Kuramı

İnsanın kişilik gelişimi için hayatını sekiz psikososyal gelişim aşamasıyla ele alan kuramın öncüsü Erikson, üçüncü ve okul öncesi döneme denk gelen, girişkenliğe karşı suçluluk duyma aşamasını oyun çağı olarak adlandırmıştır (Uluğ, 2016). Bu aşamada çocuk çevrenin beklentisini sınamakta, içinde bulunduğu çatışmaları oyunla ortaya çıkarıp çözümlemektedir (Aksoy, 2020b). Çocuk oyun ile kişiliğini, hayal dünyasını, belirsizlik, istek ve kaygılarını, geçmişteki başarısızlıklarını yansıtarak dünyaya uyum sağlamaktadır. Dolayısıyla Erikson, gelişim aşamalarını sağlıklı atlatması için oyunu gelişimi yansıtan bir ayna olarak görmüştür. Erikson'un Freud'dan ayrıldığı taraf ise oyunu, fiziksel ve kültürel açıdan da ele almasıdır (Efe Azkeskin, 2017).

Bilişsel Oyun Kuramı

Kuram'ın öncüsü olan Piaget zihinsel gelişimi özümleme ve uyum kavramlarıyla açıklamaktadır. Özümleme, yeni durum karşısında var olan şemaları ve deneyimleri düzenleme ve genişletmedir. Uyum ise yeni durumun herhangi bir şema ile bağdaştırılamaması ile şemayı değiştirme veya yeni şema oluşturmaktır (Pehlivan, 2014; Uluğ, 2016). Bilişsel oyun kuramına göre oyun, bilişsel gelişim ve düşüncenin sonucu olarak gerçeğe uyulması için gösterilen uyumdur (Şirin, 2011). Piaget, çocuğun özümseme yapabildiği zaman oyunun başladığını, oyunla da çocukların kuralları ve ilkeleri fark edip anlamlandırabildiğini ifade etmiştir (Aksoy, 2020b). Oyunun bilişsel gelişim açısından oldukça önemli bir etken olduğunu, oyunla çocuğun farklı deneyimler yaşayarak yaşamının ilerleyen yıllarındaki şemalarının temelini attığını, yine ahlak gelişimiyle ilgili kavramları da oyun içinde deneyimleyerek keşfedebileceğini savunmaktadır (Kaya, 2021). Sembolik düşünme becerisi ve bilişsel gelişimi, yapısal olarak tanımladığı oyun evrelerine yansıtan Piaget'e göre oyun, şu üç evreden oluşmaktadır (Tassoni, 2007):

1. *Alıştırma Oyunu*: Piaget'nin Duyusal Motor Dönemi yani 0-2 yaşa denk gelen dönemde çocuklar vücutlarını kontrol etmeye odaklanmaktadırlar. Oyunla birlikte hem vücutlarını hem de çevrelerini keşfederlerken onlardan gelebilecek tepkileri de deneyimlemektedirler. Yemeğini ağzına götürme, oyuncasını düşürme ya da iki oyuncacı çarpma gibi farklı ve tekrarlayan eylemler bu dönemde görülmektedir.

2. *Sembolik Oyunlar*: İşlem Öncesi Dönem yani 2-7 yaşa denk gelen dönemin özelliklerinden biri olan sembolik oyunda çocuk oyununda sembolleri kullanmayı öğrenmiştir. Oyun içerisinde herhangi bir nesne farklı bir nesne, kişi vb. yerine geçebilmektedir. Çocuk –mış gibi yani hayali ve taklit yaptığı oyunlar oynamaktadır.
3. *Kurallı Oyun*: Somut İşlemler Dönemi yani 7-11 yaşa denk gelen dönemde oyunlar ve kurallarını anlamaya başlayan çocuklar artık kutu oyunları gibi kurallı oyunlar oynayabilmekte ya da kendi oyunlarını tasarlayabilmektedirler. Gelişimsel olarak gelişen mantıklarını oyunlara aktarabilmektedirler.

Sosyo-Kültürel Oyun Kuramı

Bilişsel gelişim ile sosyal dünyanın arasındaki etkileşime dikkat çeken kuramın öncüsü Lev Vygotsky oyunu, çocuğun ileri düzey düşünmesini destekleyen hayali bir durum olarak tanımlamaktadır. Oyunun kökenine ve rolüne odaklanan kurama göre oyun, sosyo-kültürel etkileşimler sonucu var olan, çocuğun gerçekleştiremediği isteklerini içinde düşsel bir şekilde gerçekleştirdiği bir yaratım ve öğrenme sürecidir. Çocuk sembolik oyun içinde özgürleşebilmekte ve somut düşünceleri soyut düşüncelere doğru geçiş yapabilmektedir. Dolayısıyla bu kurama göre oyun, duygusal ve bilişsel gelişim için önemlidir. Çocuk, oyunla birlikte toplumsal rolleri, kuralları pratikte yaşamakta ve tecrübe etmektedir (Efe Azkeskin, 2017; Kaya, 2021).

Sosyal Bilişsel Kuram

Bireylerin bilişsel süreçlerinde yer alan semboller aracılığıyla dünyayı algılayıp, bunu düşünce ve dili kullanarak hafızasına işleyerek geleceğe dair planlamalar yaptığını savunan Bandura'nın öncüsü olduğu bu kuramda oyun ile çocuk sosyalleşip iletişime geçtiği çevresiyle gözlemlediği davranışları taklit ve tekrarlarla benzer süreçte işleyerek ve yeni davranışlara dönüştürerek öğrenmektedir (Erşan, 2011).

Bilişsel Gelişim Kuramı

Oyunun esneklik ve yaratıcılığı nasıl geliştirdiğine odaklanan kuramın öncüsü Jerome Bruner, oyunu, çocukların oyunun sonuçlarına odaklanmadan korkusuzca risk alabildikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Çocukların gelişimlerinin devam etmesi ve bir nesneyi kullanmayı öğrenebilmeleri için çocuğun, oyunda güven ve eğlence içinde keşif yapmasının elzem olduğunu vurgulamıştır. Çocukların daha hızlı öğrenmesinin sebebinin de sahip oldukları esnek düşünme yapısı olduğuna dikkat çekmiştir (Aksoy, 2020b; Uluğ, 2016)

Uyarılma Kuramı

Daniel Ellis Berlyne'in öncüsü olduğu bu kurama göre oyun, uyarıcı keşif eylemi olarak tanımlanmaktadır. Merkezi sinir sisteminde uyarıcıların denge halinde tutulup saklanması oyunu oluşturmakta; çocuk artan uyarıcılarla rahatsızlık hissetmekte ve bunu azaltmak adına oyun oynayarak uyarıcıları dengelemektedir (Türkoğlu, 2016).

2.1.6. Oyun Aşamaları

Bebeklikle başlayıp ergenlikte azalan oyuna dair çocukların tercihleri, çocukların içinde bulunduğu yaşa ve gelişim düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Çocukların nelerle nasıl oynadığını anlamak, oyunun yapısını anlamaktan geçmektedir. Araştırmacılar oyunu genel olarak bilişsel gelişim ve sosyal yön olmak üzere iki açıdan ele almaktadırlar (Aksoy, 2020c; Karaaslan, 2017; Yalman Polatlar vd., 2021).

2.1.6.1 Smilansky'nin Oyun Aşamaları

Smilansky, Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarını genişleterek hepsi farklı yapı, davranış özellikleri vb. içeren dört oyun aşamasını Piaget'nin aşamalarına eklemiştir. Bu aşamalar; fonksiyonel oyun aşaması, yapı inşa oyun aşaması, dramatik oyun aşaması ve kurallı oyun aşamasıdır (Aksoy, 2020c; Parlak Rakap ve Rakap, 2016; Yalman Polatlar vd., 2021):

Fonksiyonel Oyun Aşaması

Çocukların çevrelerini keşfettikleri esnada tekrarladıkları kas hareketlerinin kendiliğinden taklit davranışları göstermesidir. Çocuk deneme yanılma ile nesnelerin özelliklerini keşfedip öğrenmektedir. Doğumdan sonra ilk iki yıl içinde fazlaca görülen bu aşama, ilkokulda dahi devam etmektedir. Yeni şeyler keşfetmekten haz duyan çocuk bu sayede psikomotor ve dil becerilerini de geliştirmektedir.

Yapı İnşa Oyun Aşaması

Smilansky'e göre çocukların nesneleri birleştirip düzenlemeye odaklandıkları, iki yaştan itibaren başlayan bu aşamada çocuklar, ellerindeki mevcut materyalleri kullanarak farklı yapılar oluşturma eğilimindedir. Çocuklar nesneleri manipüle ederek ve yaratıcılıklarını kullanarak yeni yapılar inşa etmektedirler. Bloklarla kendine farklı yapı inşa eden çocuklar, bu oyun aşamasında yap-boz, kil gibi materyalleri kullanabilmektedirler.

Dramatik Oyun Aşaması

Üç ile yedi yaş arası görülen bu aşamada çocuklar, nesne yerine başka nesne, kişi yerine başka bir kişi koyarak oyunlarını oynamakta, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini

kullanılmaktadırlar. Bunun için de çevrelerinde bulunan nesne ve kişilerle etkileşim halinde olmaları gerekmektedir. Dramatik oyunda istediği karaktere bürünerek yaptığı taklitlerle çocuğun özgürleşmesini sağlayan bu oyunların, okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde oynanması, ilerleyen yaşamda çocukların akademik başarıları için önemli olabilmektedir.

Kurallı Oyun Aşaması

Yedi yaşlarına gelen çocuklar oyuna başlamadan önce kurallarda anlaşarak artık kuralların ve sınırların olduğu oyunlar oynayabilmektedirler. Bu aşamada kurallara uyma ve sorumluluk alabilme söz konusudur. Çocuk hem dikkatini verme, stratejik düşünme gibi bilişsel becerilerini hem de sıra bekleme, sırayla yapma, kazanma veya kaybetme gibi sosyal becerilerini oyun içinde geliştirebilmektedir.

2.1.6.2 Parten'in Oyun Aşamaları

Okul öncesi dönemdeki gözlemleriyle oyun sınıflandırması yapan Parten'in çalışması, günümüzde kullanılmaya devam eden alandaki ilk çalışmalardan biridir. Oyunları sosyal katılım açısından ele alan Parten, sosyal etkileşime gelişim ve yaş pencerelerinden bakarak yaptığı sınıflamalardaki oyun davranışlarının çocuklar tarafından bir hiyerarşi içinde kazanıldığını ancak bireysel farklılıklar vb. gibi durumlardan dolayı bazı davranışların bazen farklı yaş gruplarında görülebileceğini ifade etmektedir. Gözlemleri sonucunda büyüyen ve yaşlılarıyla etkileşime daha fazla giren çocuğun, sosyal oyun davranışlarını sosyal olmayanlara göre daha fazla gösterdiğini vurgulamıştır. Parten oyunu 6 evrede incelemektedir. Bu oyun evreleri; katılımsız davranış, izleyici davranış, tek başına oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyundur (Aksoy, 2020c; Karaaslan, 2017; Parlak Rakap ve Rakap, 2016; Yalman Polatlar vd., 2021):

Katılımsız Davranış

Genelde küçük bebeklerde görülen bu aşamada çocuk amaçsızca hareketlidir, başka oyunlarla ilgilenmemektedir. Kendisi oyun olmayan bu hareketlerin ilerdeki oyun becerileri için temel olacağı gözüyle bakılmaktadır.

İzleyici Davranış

Genelde üç yaşından küçük çocuklarda görülen bu aşamada çocuk oyundakilerle, oyun hakkında konuşabilir, oyunu izler fakat oyuna katılmamaktadır. Genelde oyunun kurallarını ya da bir oyuncağı kullanmayı öğrenmek için yaptığı ifade edilmektedir.

Tek Başına Oyun

İki yaş civarlarında görülen bu aşamada çocuk, kendi oyuncaklarıyla kendi başına oynamayı tercih etmektedir. Gelişim alanları açısından yeterli seviyeye gelmediği için çocuk etkileşime girmekten kaçınarak kendi başına oynamayı tercih etmektedir. Çocuk yalnız da olsa yanında başka çocuklar da olsa tek başına oynamaya devam eder. Tek başına oyun büyük çocuklarda görüldüğünde dikkat edilip gözlenmesi gereken bir durumdur. Fakat küçük çocuklarda tek başına oyunun, ilerde kendi başına güzel vakit geçirme, bağımsızlık, kendine yetme gibi becerilerin temelini oluşturduğu savunulmaktadır.

Paralel Oyun

Üç yaş civarı görülen bu aşamada çocuklar, aynı ortamda aynı materyallerle benzer oyunu oynarlar fakat iletişim kurmaz ya da sınırlı iletişime girerler. Beraber oynamayan çocuklar birbirlerini gözlemleyip taklit ederek yeni davranışlar öğrenebilmektedirler.

Birlikte Oyun

Üç buçuk yaş civarı görülen bu aşamada çocuklar aynı ortamda aynı oyuncaklarla iletişim halinde kendi oyunlarını oynamaktadırlar. Birbirleriyle konuştukları bu oyun aşaması sosyalleşme, dil, dayanışma gibi becerileri desteklemektedir.

İşbirlikçi Oyun

Genelde dört yaş civarı görülen ve Parten'in en gelişmiş oyun aşaması olarak tanımladığı bu aşamada çocuklar, aynı ortamda aynı materyalleri kullanarak bir grup içinde, aynı amaç doğrultusunda beraber oynamaktadırlar. Sosyal katılımın yüksek olduğu bu aşama, sosyal becerilerin öğrenilmesi ve hayata geçirilmesi için önemlidir.

2.1.7. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyun, yetişkinler açısından amaçsız eğlence olarak görülse de çocukların dünyasında daha farklı anlamlara sahiptir. Yapılan araştırmalar, oyunun çocukların farklı gelişim alanlarına etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Hassinger-Das vd., 2017; Kaçar, 2016). Yapılan çalışmalarda yer alan ebeveynlerden öğretmen adaylarına herkes, genel olarak oyunun çocuklar için oldukça önemli olduğunu, eğlenceli olduğunu, tüm gelişim alanlarını desteklediğini, çocukların oyunla daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir (Bora İvrendi ve Işıkoğlu, 2008; Özyürek vd., 2022; Tezel Şahin, 1993). Oyun, gelişim alanlarını desteklediği kadar çocuğun gelişim düzeyini gösteren bir ayna görevi görmekte aynı zamanda değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir (Özer, 2021).

2.1.7.1 Oyun ve Bilişsel Gelişim

Duyduğu merak neticesinde dünyayı keşfetmesini sağlaması açısından oyun muhakkak bilişsel gelişimi etkilemektedir. Oyunlarında keşif süreci geçiren çocuklar birçok soyut bilişsel beceriyi deneyimleyerek birçok kavramı da keşfetmektedir. Düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme becerisi, algılama, sıralama, simgeleme, sınıflama, tahmin etme, deneme-yanılma, mantık yürütme bunlardan bazılarıdır (Türkoğlu, 2016). Çocukların bilişsel gelişimleri paralelinde oyunları da gelişmekte, oyunları gelişirken de bilişsel gelişimlerine katkı sunmaktadır. Harflerin bir araya gelerek bir şeyi sembolize etmesinin pratiğini çocuklar oyunlarında bir nesneyi başka bir nesne olarak sembolize ettiklerinde yapmaktadırlar. Çocuklar oyun oynarken organize olarak birtakım kararlar almalı, uygulamaya koymalı ve denemelidir. Ortaya çıkan problemlere çözüm üretmelidir. Bu aşamada da farkında olmadan bilişsel gelişimleri oyun tarafından desteklenmektedir (Ergin, 2017).

2.1.7.2 Oyun ve Dil Gelişimi

Oyun, dil gelişimi için oldukça etkili bir araçtır. Kendini ifade etme ve kelime dağarcığı açısından, oyun oynayan çocuklar daha avantajlı olmaktadır. Oyun ile çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gelişmekte, oyun esnasında çocuk iletişime girerek öğrendiği yeni sözcükleri de kullanabilmektedir. Sembolik oyunlarda ise çocuk role her türlü jest, mimik, ses tonu, konuşma tarzı ile girdiği için bütün bunlar dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Özer, 2021). Oyunda çocuklar kelime telaffuzlarını, kelime dağarcıklarını, dil hakimiyetlerini geliştirerek dil seviyelerinde yükselmektedirler. Oyunla sadece dil gelişimi değil aynı zamanda yazma becerileri de gelişmektedir (Aksoy, 2020a)

2.1.7.3 Oyun ve Duygusal Gelişim

Çocuk ruh sağlığı açısından önemli olan oyun içinde çocuk bağımsız ve özgürce davranarak duygusal açıdan rahatlayıp duygularını kontrol etmeyi, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmektedir. Ayrıca işin uzmanları tarafından tespit edilebilecek şekilde çocuklar, yaşadıkları sorunları da oyunlarına yansıtmaktadırlar (Poyraz, 2012). Çocuklar okul öncesi dönemde öfke, şiddet, kıskançlık gibi farklı duyguları oyun içinde yaşamakta ve yine oyun içinde önce bunlarla baş etmeyi daha sonra kendilerini doğru şekilde ifade etmeyi öğrenmektedirler. Yetişkin hayatında daha büyük problemlere sebep olabilecek duygularını ifade edememe ve başkalarının duygularını anlamama durumunu çocukluk döneminde oyun ile çözmek bireyin mutluluğu için elzemdir. Oyunla çocuk kaygı, endişe, sinir gibi duyguları

yöneterek mutluluk, sakinlik ve duygusal dayanıklılık gibi duyguları geliştirmektedir (Ağyar, 2016).

2.1.7.4 Oyun ve Sosyal Gelişim

Bebeklikte başlayan oyun ile çocuğun sosyal gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir. Çocuk oyunla hem kendisinin hem de başkalarının duygularını fark edip anlayabilmektedir. Oyun içinde yaşlılarıyla uyumlu ilişki kurmaya çalışan çocuk duygu ve düşüncelerini ifade etme, paylaşma, yardımlaşma, rol paylaşımı, iş birliği, dinleme ve uzlaşma gibi gerekli sosyal becerileri geliştirmek durumundadır. Sosyodramatik oyunlarla başkasının rolüne giren çocuklar başkasının penceresinden bakabilmeyi, empatiyi geliştirebilmekte; rol yaparken girilen duygu ve ifadelerle kendini ve başkasını anlama becerileri artmaktadır. Kendisi dışındaki insanların da fikirlerini önemseyip saygı göstermeyi, sevmeyi ve güvenmeyi de oyunda öğrenmektedir. Ayrıca toplumdaki sosyal rolleri de bu oyun aracılığıyla deneyimleme şansı bulan çocuklar bir grubun içinde yer alarak etkileşim ve iletişimin nasıl olması gerektiğini öğrenirken yetişkin hayatına da hazırlanmaktadır (Aksoy, 2020a; Özer, 2021).

2.1.7.5 Oyun ve Psikomotor Gelişim

Oyunda bedenini çalıştıran, kaslarını kullanan çocuk hem ince hem de kaba motor becerilerini geliştirirken dengeli şekilde uzuvlarına hakimiyeti de sağlamaktadır. Ayrıca oyun; çocuğa dikkat, güç, refleks, esneklik, atiklik gibi beceriler de kazandırmaktadır (Şirin, 2011). Çocuğun denge tahtası gibi ilk defa karşılaştığı bir durumu/nesneyi korkuyla karşılaması normalken bunu oyun içinde arkadaşlarıyla rahat bir şekilde aşip öğrenebilmesi de bir o kadar mümkündür (Poyraz, 2012). Çocuk hareket ederek becerilerini test edip kendine güvenmektedir. Oyun içinde büyük nesnelerle çocukların büyük kas becerileri gelişebilirken, daha küçük nesnelerle ince motor becerileri gelişebilmekte, aynı zamanda oyunla esneklik ve çeviklik kazanabilen çocuklar daha özgüvenli hissedebilmektedirler (Pehlivan, 2014).

2.1.7.6 Oyun ve Öz Bakım Becerileri

Çocukların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan öz bakım becerileri okul öncesi dönemde kazandırılmalıdır ve bunların verilebileceği en eğlenceli yol oyundur. Çocuk oyun içerisinde hem öz bakım becerilerini kazanabilmekte hem de kas becerilerini geliştirmektedir. Evcilik gibi oyunlarla da çocuk, günlük öz bakım becerilerini oyunda kolayca deneyimleyebilmektedir (Özer, 2021).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim

Hayatın başlangıcından hayatın sonlanmasına kadar olan süreçte, bireyin devamlı yaşadığı değişikliklerden ileriye yönelik düzenli bir ilerleme gösterenlerin tümüne gelişim denmektedir. Gelişim, büyüme denilen fiziksel değişiklikleri, büyümeyle gerçekleşen güç yetirebilme durumu olan olgunlaşmayı, yaşantılar yoluyla kazanılan kalıcı değişiklikler olan öğrenmeyi kapsamaktadır. Gelişimin ilkeleri arasında kalıtım ve çevreden etkilendiği, baştan ayağa ve içten dışa olduğu, genelden özele doğru olduğu, bir sıra izlediği ve devamlı olduğu, bütünlük içinde gerçekleştiği, nöbetleşme olduğu, dönemler arası ilişkinin olduğu ve bireysel farklılıkların çok önemli olduğu yer almaktadır (Bağcı, 2019; Bilgin, 2019). Gelişimin ana unsurlarını, bireyin ulaşabileceği sınırları çizen kalıtım, hayatının başlangıcından itibaren o sınırların ne kadarına ulaşabileceğine yön veren çevre ve yine hayatının başlangıcından sonuna dek etkisini hissedeceği aile oluşturmaktadır (Aydın, 2016b).

Gelişim, açıklama ve anlaşılma açısından kolaylık ve düzen sağlaması için yaşa göre ya da dönemin öne çıkan özelliklerine göre dönemlere ayrılarak incelenmektedir (Aslan, 2019). Çocuğun doğumundan ilkokula başlayana kadar geçen zaman dilimini (MEB, 2015) yani 0-6 yaş aralığını (AÇEV, 2005), yabancı kaynaklarda 0-8 yaş aralığını (Kuru, 2020), kapsayan okul öncesi dönemi bütün gelişim alanları açısından inanılmaz bir öneme sahip olmakla birlikte bireyin geleceğinin temeli olan bir dönemdir (Serhatlıoğlu, 2006). Gelişimin en hızlı olduğu dönem olmasından kaynaklı önemiyle birlikte dikkat edilmesi gereken noktalar da büyüktür. Olumlu bir değişimin uzun vadede katlanarak daha faydalı hale gelmesi gibi en ufak bir eksiklik de katlanarak daha büyük bir boşluğa dönüşme potansiyeli taşıyabilmektedir (Kargı, 2016). Bu noktada da okul öncesi eğitiminin önemi akıllara gelmektedir. Özellikle de sosyo-ekonomik düzeyi düşük, dezavantajlı bir çevresi olan ayrıca evinde kullanılan dil Türkçe olmayan çocuklar açısından okul öncesi eğitim büyük önem arz etmektedir (Can-Yaşar ve Kaya, 2020).

2.2.1. Dil Gelişimi

Gelişim, birbirini etkileyen alanlar olan fiziksel gelişim, motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal gelişim ve cinsel gelişim olmak üzere incelenmektedir (Aslan, 2019). Dil, insanların kendilerini, duygularını, düşüncelerini ifade ettiği, iletişim kurduğu, kültürün bir parçası olan, kültür sonucu oluşan, kültürü taşıyan ve kendi de değişmeye devam eden canlı bir yapı olan (Ergin ve Koçak, 2018) ve sembollerden oluşan bir iletişim aracıdır (Aydın, 2016a). İnsan hayata geldikten sonra ilk önce vücut diliyle ardından da konuşma diliyle iletişim kurmaktadır (Kılıç Atıcı, 2020). Bir bebek yaşamının ilk zamanlarında rastgele sesler

çıkartırken zaman içinde anlamlı sesleri öğrenip çıkartarak kendini ifade etmeye başlamaktadır. Dil ile çevresini tanıyan ve anlamlandıran çocuk bilişsel becerileri edinmeye başlamaktadır (Aksoy ve Baran, 2019). Okul öncesi dönemde dil gelişiminde göze çarpan bir ilerleme görülmekte, gelişmiş sosyal çevreye sahip olan çocukların dile daha hâkim ve daha fazla kelime hazinesine sahip olduğu görülmektedir. Ailenin kitap okumasıyla, çocuğuyla ilgilenip vakit geçirmesiyle çocuğun dil gelişiminde ilerlemeler olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Özpolat ve Sağlam, 2020). Dil becerilerinin gelişmesiyle benlik algısı ve kabul görme, bilişsel ve bedensel yeterlilik; matematik kavram gelişimleri; okul olgunluğu seviyelerinde artmanın olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Aksoy ve Baran, 2020).

2.2.1.1. Dilin Temel Yapı Taşları

İşlevsel bir dil için dilin özelliklerine göre anlamlı olan dile ait birimler olmalıdır (Aksoy ve Baran, 2019; Aydın, 2016b; Ergin ve Koçak, 2018; Kılıç Atıcı, 2020):

Fonem (Sesbirim)

Dilin anlamı da etkileyen, bir kelimeyi diğer bir kelimeden ayıran en küçük ses birimidir. Dillere göre farklılık göstererek 20 ve 60 arası fonem olabilmektedir. Taş sözcüğündeki /t/ bir sesi sembolize etmekte ve bir fonemdir.

Morfem (Biçimbirim)

Fonemlerin kurallı sıraya göre birleşip anlamlı şekilde bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır. Kelimenin anlamlı en küçük parçasıdır. /t/ kendi başına bir fonem iken, /t/, /a/ ve /ş/ fonemleri böyle anlamlı bir sıralamayla bir morfemi oluşturmaktadır.

Fonoloji (Sesbilim)

Bu bilim dalı, seslerin yani fonemlerin kelimedeki sıralanışı, anlamlandırılışı gibi konuları incelemektedir. Her dilin fonemleri ve onların kuralları farklılık göstermektedir. İngilizce'deki bir fonem ile Türkçe'deki bir fonem hem aynı olmamakta hem de aynı anlama gelmemektedir. Fonoloji de fonemlerin dizilişi, dağılımı, sınırları gibi konuları irdeleyerek nasıl kullanılması gerektiğine dair kuralları belirlemektedir.

Morfoloji (Biçimbilim)

Bu bilim dalı morfemle ilgili kökleri ve ekleri, bunların üretilmesi ve dizilişi ile ilgili kuralları incelemekte ve dilin kelime yapısına dair bilgi vermektedir. Morfemler kendi başına anlamı olma durumuna göre bağımlı morfem ve bağımsız morfem olarak ikiye ayrılmaktadır. Kendi başına anlam ifade ediyorsa bağımsız morfem, etmiyorsa bağımlı morfem denilmektedir.

Her dilin morphem oluşturmak için anlamlı şekilde fonemleri birleştirme ölçütleri farklılık göstermektedir.

Sentaks (Sözdizimi)

Morfemlerin anlamlı bir cümle ya da grup oluşturmaları için kurallar dahilinde izlemesi gereken sırayı incelemektedir. Anlamlı bir cümle ya da kelime grubu oluşturmak için morphemler tek başına yeterli değildir. Belirli bir sıraya ve kurallara göre dizilmesi gerekmektedir. Bu kurallara ise sentaks denilmektedir. Her dilin sözdizimi farklıdır ve dile göredir. Sentaks, morphemleri sıralamak için dilbilgisine de uygun olarak izlenilmesi gereken sıralamayı, kuralları göstermektedir.

Semantik (Anlambilim)

Dilde kullanılan kelimeler tek başına anlam ifade etmemektedir. İşaret ettiği nesne, insan vb. ile anlam bulan kelimelerin işaret ettiği şey ile arasındaki ilişkiyi, anlamlandırmayı anlambilim incelemektedir. Anlam işlevli kelimeler kendi başlarına bir şeyi işaret ediyorken; bağlaç, çoğul eki gibi dilbilgisel işlevli kelimeler ise tek başına anlamsız fakat cümlede anlamlı olan kelimelerdir. Yine her dilin her ögesinde olduğu gibi dillere göre anlambilim de farklılık göstermekte, her dilin kendine göre anlamlandırması bulunmaktadır.

Edim Bilgisi (Pragmatik/Kullanım Bilgisi)

İletişimde bireyin kendisini ifade etmesi için tüm dilbilgisi kurallarını bilmesi yeterli değildir. Dilin kurallarına, iletişim için kullanımdaki kurallarına, kısacası neyin, nerede ve ne şekilde konuşulması gerektiğine edim bilgisi denmektedir. Burada yine toplumun ve dilin kendine özgü farklılıkları devreye girmekte, edim bilgisi bunlara göre şekillenmektedir. Çocukların edim bilgisini kavramaları için yetişkinlerle ve çevresiyle sosyal açıdan etkileşimde ve iletişimde olması gerekmektedir.

2.2.1.2. Dil Gelişimi Kuramları

Dil gelişimini her kuram farklı bir boyutta ele almıştır. Bu bölümde psikolinguistik kuram, davranışçı kuram, bilişsel kuram, etkileşimci kuram ve sosyal öğrenme kuramına yer verilmiştir.

Psikolinguistik Kuram

Chomsky, Slobin ve Pinker, dilin insana özgü ve karmaşık olmasından ve dil ediniminde evrensel olarak benzer basamaklar olmasından dolayı dil gelişimini biyolojik ve psikolojik açıdan ele almışlardır. Bu kurama göre çocukların doğuştan dil öğrenmek için programlanmış

insana özgü bir donanıma yani dili edinebilecekleri beceriler bütününe sahip olduklarını, bir yıla kadar bebeklerin evrensel dili, sonrasında da karşılaştıkları dili, donanım sayesinde öğreneceklerini, herhangi bir dile maruz kalmadıklarında ise dili öğrenmeyeceklerini ileri sürmektedirler. Evrensel ve her bireyde olan dil kazanma aygıtı ile çocuklar duyduklarını anlamlandırarak dile dair kuralları edinmekte ve bu kurallara göre kendini ifade etmeye başlamaktadır. Chomsky çocuğun dili, sesleri duyma ve anlamlandırmasını kavrama; düşüncelerini seslerle ifade etmesini ise üretim olarak adlandırmıştır (Deniz Yöndem ve Taylı, 2019; Kılıç Atıcı, 2020; Uluğ, 2019).

Davranışçı Kuram

Skinner, dil gelişimini, çocuklarla ilgilenen yetişkinlerin çocuğa verdiği dönütlere (pekiştireç-ödül gibi) bağlayarak (Uluğ, 2019) doğuştan gelen donanımın ölçülebilir olmayacağından ötürü daha görülebilir davranış açısından ele alarak, çevrenin önemine de vurgu yaparak davranışçı yaklaşımla ilişkilendirmiştir (Ergin ve Koçak, 2018). Bu kurama göre dil de davranışlar gibi pekiştireçler kullanılarak öğrenilebilen sözel bir davranıştır (Deniz Yöndem ve Taylı, 2019). Çocuk, taklit ederek çıkardığı seslere aldığı pekiştireçler sonucu o sesleri kullanmaya devam ederken tepki almadığı sesleri de kullanmamaya başlamakta ve tıpkı davranışı öğrendiği gibi dili de öğrenmektedir (Ergin ve Koçak, 2018). Dolayısıyla dili öğrenmek için çevre ve çevrenin vereceği pekiştireçlere ihtiyaç vardır (Deniz Yöndem ve Taylı, 2019). Taklit çocukların dil gelişiminde önemli olsa da tek başına yeterli değildir. Çocuklar duyduklarını sadece taklit etmez, onları farklı şekilde bir araya da getirip konuşmaktadırlar. Dil edinimi için dili duyacağı ve kullanacağı bir ortamda bulunmak önemlidir. Dil gelişimi; dilin kullanıldığı, dilin kullanılarak etkileşime girildiği ortamda bulunmayla paralel şekilde ilerler denilebilir (Uluğ, 2019). Davranışçı kuramın önemini vurguladığı taklit, model alma ve pekiştireç kavramları dil gecikmesi yaşayan çocuklara verilen destekte önem arz etmektedir (Aksoy ve Baran, 2019).

Bilişsel Kuram

Piaget'nin öncülük ettiği bu kuram dili bilişsel gelişim ile bağdaştırmakta, çocuğun bilişsel gelişim sonucu zihninde önce şemaları tasarladığını ardından bu şemaları ifade etmek için dili kullanmaya başladığını ve çevrenin de dil gelişimini etkilemekte olduğunu savunmaktadır. Kuram gelişimde olgunlaşmanın önemini vurgulayarak çocuğun bilişsel gelişimindeki aşamalarını tamamlamadan dili edinemeyeceğini savunmaktadır. Örneğin bebeğin ilk sözcüklerinin, nesne devamlılığı kazanmasının ardından artık görmediği nesne için

kelimeleri kullanmasıyla ortaya çıktığını savunmaktadır (Aksoy ve Baran, 2019; Ergin ve Koçak, 2018; Kılıç Atıcı, 2020).

Etkileşimci Kuram

Dilbilimsel ve davranışçı kuramların birleşiminden oluşturulan bu kuram bireyin dil öğrenmek için doğuştan gelen mekanizmanın, yaşantının ve çevrenin gerekliliğini ve iş birliğini savunmaktadır. Çocuğun en yakın çevresi ve yaşamının ilk yıllarındaki yaşantılarında yanında olan anne babanın dili kullanım şekli, çocuklarının dil gelişimine gösterdiği önem ve çocuklarıyla aralarındaki etkileşimin de çocukların dil gelişiminde büyük etkisi olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ergin ve Koçak, 2018; Kılıç Atıcı, 2020).

Sosyal Öğrenme Kuram

Bu kurama göre çocuk toplum içinde sosyalleşirken gözlem yapar, model alır. Seçtiği modeli taklit ederken çevresi tarafından doğru ya da yanlış olmasına göre pekiştirir ya da dönüt alır. Böylece dilin yapısını ve kavramları öğrenmiş olmaktadır. Bu noktada anne babanın çocuğuyla etkileşimine ve model olmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Çocuğun dili edinebilmesi için dilin etkin ve doğru kullanıldığı ortamlara ve modellere ihtiyacı bulunmaktadır (Aksoy ve Baran, 2019).

2.2.1.3. Dil Gelişim Dönemleri

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi tüm bireyler dil gelişimlerinde belirli bir sırayı takip ederler ve bu herkes için aynı seyirde ilerler (Kılıç Atıcı, 2020). Dil gelişimi evrensel olarak genelde aynı sırayı izlemektedir. Ancak bireysel farklılıklar ve çevrenin etkisiyle süreç etkilenebilmektedir. Çocukların dil gelişim dönemleri konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olarak iki başlık altında incelenebilmektedir (Aksoy ve Baran, 2019):

Konuşma Öncesi Dönem

Konuşma öncesi dönem; yeni doğan dönemi, gıgıldama dönemi, mırıldanma dönemi ve mırıldanmanın tekrarı dönemlerini içermektedir.

Yeni Doğan Dönemi (0-2 Ay)

Bebeğin dünyaya gelir gelmez çıkardığı ilk ses ağlamadır. Henüz başka sesler çıkaramayan ve kendini ifade edemeyen bebek farklı şekillerde ağlayarak ihtiyacını karşı tarafa aktarmaya çalışmaktadır. Yeni doğanın istemsizce yaptığı ritmik emme, yutma gibi refleksler, ağlama ve sesler çıkarması sonucunda konuşma için gereken becerileri temelde kazanmaya

başlamaktadır. Birinci ayını bitirdiğinde ağlamaları farklılaşmaya başlayarak annesi tarafından ağlama sebebi anlaşılabilir. İki aylık olduğunda ise ağız hareketlerini yapmakta, başkalarının konuştuğunu fark ettiğinde susmaktadır (Tulu, 2009). Duyma yetisi dili öğrenmenin ve iletişimin bir parçasıdır. Henüz konuşamayan bebekler bile duyarak sesleri algılamakta, tanımlamakta ve ona göre tepki vermektedirler (Aydın, 2016a). Refleksif sesler olarak adlandırılan, öksürme ve ağlama gibi doğal olarak bebeklerin ilk aylarında çıkardığı her türlü sesler, yetişkinlerin tepkileriyle bebek tarafından tekrar edilebilmektedir (Uluğ, 2019).

Gııldama Dönemi (2-4 Ay)

Agulama, cıvıldaama ya da cooing olarak da adlandırılan bu dönemde bebekler ikinci aylarında, çevreden bağımsız şekilde, evrensel olarak kumru seslerine benzer sesler çıkartmaktadırlar (Çat Şahin, 2009). Ağız kaslarını kontrol etmeye başlamalarıyla “s”, “k” ve “g” gibi damak ve gırtlak seslerini çıkartmakta, “a”, “o” ve “u” gibi ünlü sesleri uzatmaktadırlar ve gittikçe çeşitliliğini arttırabilmektedirler. Başkalarının seslerine tepki verirken annelerinin seslerine gülerek tepki verebilmektedirler (Aksoy ve Baran, 2019; Uluğ, 2019).

Mırıldanma Dönemi (4-6 Ay)

Babıldama dönemi olarak da bilinen bu dönemde bebeğin dil kontrolü daha da artmıştır. Dilini yuvarlayabilme ve ileri uzatma becerileri görülmeye başlar, bu en çok bebeğe yemek yedirilirken bebeğin kaşığı itirmesiyle fark edilebilmektedir. Ses mekanizması kontrolü de artan bebek “b”, “m” ve “p” gibi dudak seslerini çıkartabilerek ürettiği ünlü-ünsüz ses kombinasyonlarını, ba ve ma gibi heceleri, sıralı şekilde tekrar tekrar seslendirmekten mutlu olmaktadır. Bu sürece vokal jimnastik adı verilmektedir (Özer, 2013; Tulu, 2009). Bu dönemin sonunda kendileri de ünlü ünsüz bileşimlerden heceler üretebilmektedirler (Kılıç Atıcı, 2020; Uluğ, 2019).

Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (7-9 Ay)

Bebekler 6 aylıktan sonra alıcı dil olarak ifade edilen dili anlamaya başlamaktadırlar. Bu dönemde bebeklerin çıkardığı seslerde yükseltme-alçaltma gibi tonlamalar yaptıkları görülmektedir (Uluğ, 2019). Ağız hareketlerinde çeşitliliğin arttığı bebek, hece tekrarları yapmaktadır. Ünlü harflere “f”, “v”, “s”, “ş”, “z”, ve “n” gibi ünsüz harfler ekleyebilmektedir. Uzun süren, cümleye benzeyen sesler çıkartabilmektedir. Çevrede konuşulanları daha çok dinleyerek ebeveynlerinin konuşmalarını taklit etmeye çalışmaktadır (Serhatlıoğlu, 2006). Bebekler çıkardıkları sesler ya da gülümsemelerle yetişkinle iletişim kurmaya, onlara tepki vermeye çalışmaktadır. Ses mekanizmasında daha yetkinleşen bebek oyunlarının içinde ritim

kullanabilmektedir. Şayet bu dönemin özellikleri bebekte görülüyorsa işitmeyle ilgili bir problemin varlığı düşünülebilir. Bakım veren kişiye bu aşamada iyi bir gözlemci olmak düşmektedir (Aksoy ve Baran, 2019).

Konuşma Dönemi

Konuşma dönemi; ses sözcük dönemi, tek sözcük dönemi, iki sözcüklü ifadeler dönemi, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerini içermektedir.

Ses Sözcük Dönemi (9-12 Ay)

Çeşitlendirilmiş mırıldanma olarak da adlandırılan bu dönemde bebek anadiline ait mırıltılar şeklinde jargon denilen anlamsız ama akıcı olan sesler çıkarmaktadır. Reddetme veya sinirlenme gibi duyguları temsil eden sözcükler mırıldanma ile ilk sözcükler arasındadır. Ana dilindeki kalıpların farkına varan bebek için uzun mırıldanmaları kelime yerine geçmektedir. On aylık olduklarında sadece ailesinin anladığı duruma göre tek kelimeler kullanan bebekler bir yaşına yaklaştığında artık tonlama ve vurgulama yapabilmekte ve anlamlı kelimelerinin ilkini üretebilmektedirler. Bebekler, temel durumları ifade eden temel kelimeleri ağırlıkla ebeveynleriyle olan iletişimlerinden öğrenmektedirler (Aksoy ve Baran, 2019; Kılıç Atıcı, 2020; Serhatlıoğlu, 2006).

Tek Sözcük Dönemi (14-18 Ay)

Kelimelerin öğrenilmesiyle azalan mırıldanma sona erdikten sonra gerçek kelimelere geçiş sürecinde sessizlik dönemi olabilmektedir. Alıcı dilin daha fazla geliştiği dönemde çocuklar bir cümle yerine bir kelime kullanarak isteklerini ifade etmektedirler (Özer, 2013). Genelde çocuğun çevresindeki öğeleri içeren tek sözcükler bir ya da iki heceli olmaktadır. Çocuklar tek sözcük kullanımını durumlara göre farklı tonlamalarda yaparlar ve kendilerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bu dönemde çocuk bir hayvanın adını başka hayvanlara da kullanarak anlam genişletmesi ya da sadece kendi kardeşine bebek derken başka bebeklere bebek demeyerek anlam daraltması görülebilmektedir (Aksoy ve Baran, 2019).

İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 Ay)

Telgrafik konuşma dönemi olarak da adlandırılan bu dönemde çocuklar kelimelerin ilişkilerini anlamaya başlayarak iki kelimeli kısa cümleler kurabilmektedirler. Çocukların cümleleri incelendiğinde kullandığı dilin gramer yapısını anlama ve uygulama çabası görülmektedir. Konuşma esnasında yaptıkları tonlama ya da duraksama da bir yetişkin

konusması gibi olmaya başlayan çocuklar, sadece isim ve fiilden oluşan cümleler kurmaktadır. İki yaşına gelen çocuğun yaklaşık 200 kelimeden oluşan kelime dağarcığı ve kelimelerden kombinasyonları bulunabilmektedir (Tulu, 2009).

Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş)

Bu dönemde çocuk artık üç ile dört kelimeyi anlamlı şekilde bir araya getirebilmekte, basit sorulara cevap verebilmektedir. Kelime dağarcığı 300 kelimeyi bulan çocuk hızlı bir gelişim göstererek konuşma seslerinin 3'te 2'sini öğrenmekte, ünlü ve ünsüz harflerin çoğunu doğru söyleyebilmektedir (Serhatlıoğlu, 2006).

Grammer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş)

Bu dönemde dört ve beş kelimeli cümleler kurarak sohbet edebilen çocuk, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için oyunlarında dili kullanabilmektedir. Cümle içinde özne, yüklem ve nesne arasındaki ilişkileri kavrayabilen çocuk, şimdiki ve geniş zaman, soru ve çoğul ekleri kullanabilmektedir. Konuşması daha fazla yetişkin konuşmasına benzemeye başlayan çocuk, dilbilgisi kurallarını gözetmekte ve birkaç çocuk şarkısı ezberleyebilmektedir. Çocuk beş-altı yaşlarına geldiğinde kelime dağarcığı yedi ile sekiz bin kelimeye ulaşabilmektedir. Bu dönemde genel olarak aşırı genellemelerde azalış, konuyla alakalı bilinen kelime sayılarının, soyut ve yakinen bilinmeyen nesneleri içeren kelimelerin miktarında artış olmaktadır (Aksoy ve Baran, 2020).

2.3. Dil Edinimi

Dil edinimi, bilinçsiz ve programsız bir şekilde çevreden maruz kalma suretiyle bireyin dili taklit ederek o dilde yetkinleşmesi sebebiyle düzenli, amaçlı ve planlı olmayan informal eğitim kavramına benzetilmiştir. Dil öğrenimi ise belirli plan ve program çerçevesinde ilerleyen daha sınırlandırılmış bir kavramdır (Öztürk ve Tağa, 2019). Çocuklar dile dair kuralları bizzat iletişime geçtiği yetişkinlerden farkında olmaksızın edinirler. Dil öğreniminde ise bilinçli şekilde dilin kurallarını öğrenme amacı olmaktadır. Çocuklar için dil ediniminin en ideal yolu etkileşime girebileceği sosyal ortamlarda bulunmaktır (Türkoğlu, 2021). Dil edinimi de çocukların dil edinim sürecine benzeyerek kuralları öğrenmeden bağımsız bir şekilde anlamak ve anlaşılacak temellidir (Yılmaz, 2021).

2.3.1. İkinci Dil

Ana dil, genel olarak bireyin annesinden, ailesinden, bir parçası olduğu çevresinden ve toplumdan öğrendiği ve kendileriyle bunun aracılığıyla bağ ve iletişim kurduğu dil olarak

tanımlansa da (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019) etnik köken de toplumda kullanılan dil de esas belirleyiciler değildir. Birden fazla dili konuşanların ana dili, en iyi kullanabildiği ve en yetkin olduğu dil olmaktadır (Oruç, 2016). İkinci dil hakkında birçok farklı tanım mevcuttur. Kimi tanımlarda ana dil kadar iyi bilinen dil iken kimi tanımlarda yalnızca yabancı dil yerine kullanılmaktadır. Tanımların ortak görüşü mevcut bir dilin ardından edinilen ve kullanılan dil olmasıdır (Tulu, 2009). Birey, ana dilinden farklı bir dili, o dilin konuşulduğu ve kullanıldığı toplumda öğreniyor ve kullanıyorsa bu dil birey için ikinci dil olmakta ve bu durum da dil edinimi olarak adlandırılmaktadır. İkinci dil ile genellikle karıştırılan yabancı dil kavramı ise daha çok belirli amaçlarla, yoğunlukla eğitsel ortamlarda öğrenilen, günlük olarak kullanılmayan ve kullanmak zorunda da olunmayan dildir. Yani dil doğal ortamında, o dilin ana dil olduğu çevrede öğreniliyorsa bu edinim, fakat belirli bir ortamda o dilin ana dil olmadığı çevrede öğreniliyorsa bu da öğrenim olarak adlandırılmaktadır (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019).

2.3.2. İki Dillilik

Hayatında sadece bir dilin yani ana dilin özelliklerine hâkim olan ve sadece onu kullanan bireyler tek dilli olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin farklı diller konuşması ya da ana dili farklı olan bir ülkede yaşamak ya da göç etmek vb. sebeplerle bireyin yoğunlukla bebeklikten itibaren iki dile de aynı anda ve oranda maruz kalarak iki dili de ana dil seviyesinde edininip, iki dilde de okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi becerilerde yetkin olmasına ya da ikinci dile ana dili kadar hâkim olabilmesine, iki dili dilin her bileşeniyle ifade, tonlama, mimik vb. yetkin şekilde kullanabilmesine iki dillilik adı verilmektedir (Oruç, 2016; Yalçın Su, 2020).

Dili edinme zamanına göre ikiye ayrılan iki dillilikte şayet birey üç yaşına gelmeden aynı anda iki dile de maruz kalarak edinmişse ve ana dili gibi konuşabilmekteyse “eşzamanlı iki dillilik” olarak tanımlanmaktadır. Eğer anadilini edindikten sonra yani bir dil edindikten sonra başka bir dile daha maruz kalıp ikinci dil edinmişse “ardışık iki dillilik” olarak tanımlanmaktadır. Ardışık iki dilliliğin edinim sürecinde şu dört evreden söz edilmektedir (Hamarat, 2019; Taner, 2022):

Ev Dili: Çocuk evde konuşulan ana dilinden farklı bir dil kullanılan bir ortamda ana dilini kullanmaya çalışmakta ve anlaşılacağını düşünmektedir.

Sözsüz/Durgunluk Dönemi: Farklı dilin konuşulduğu ortamda ana dilinin kullanılmadığının farkına varan çocuğun sessizleşerek, kendini sözel olmayan şekilde ifade etmeye çalışarak yeni dilin farkına vardığı ve aktif öğrenmenin başladığı evredir.

Telgrafik/Kalıplaşmış Konuşma: Dil gelişimindeki aynı isimli dönemle benzer özellik gösteren bu evrede çocuk dili konuşabilmekte ancak bir veya iki kelime kullanarak kısa konuşmaktadır.

Üretken Dil: Çocuğun basit cümleler ile başlayarak gittikçe kuralların doğru kullanıldığı şekilde dili kullanmaya başladığı evredir.

Çok dil kullanılan toplumlarda da iki dillilik görülebilmektedir (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019). Türkçe, Türkiye’de yaşayan fakat etnik kökeni Türk olmayan vatandaşlar için ikinci dil olmaktadır. Oruç’un (2016) çalışmasında bahsettiği gibi ülkemizdeki Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde Adana Mardin, Gaziantep vd. gibi şehirlerde insanlar günlük yaşamlarında iki dil kullandığı için hem ana dilleri olan Kürtçe veya Arapça, hem de ülkede ortak kullanılan dil olan Türkçe olmak üzere ikinci dillerinin olduğu ve bu insanların da iki dilli olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla bu bireyler için Türkçe yabancı dil değil ikinci dil olmaktadır. Farklı kültürlerin bir arada olduğu bölgelerde yaşayan çocuklar, gelişimleri için ana dillerini ve ortak kullanılan dili öğrenmeli böylece hem çevresini anlayıp hem de kendini çevresine doğru ifade edebilmelidir. Bu şekilde çocuk eğitim hayatının ilerleyen dönemlerinde okuma ve yazma becerilerinde yeterli gelişimi gösterebilmektedir (Yalçın Su, 2020).

Anadilini öğrendikten sonra ikinci dil edinen çocuklar artık bir dil biliyor oldukları için anadillerini öğrenirken yaşadıkları tecrübelerini ve artık geliştirmiş oldukları bilişsel becerilerini ikinci dil edinimlerine aktaracaklardır. Şayet çocuk ailesinden dilini öğrenirken farklı uyarıcılara maruz kalmış, konuşmasına fırsat verilmiş olarak yetiştirilmişse anadilinde de daha sonra ikinci dil ediniminde de diğer çocuklara göre daha hızlı öğrenebilir ve dil seviyesi daha yüksek olabilmektedir. İkinci dil ediniminde anadildekine benzer bir sıralama olsa da birebir aynısı olmamaktadır. Süreç içinde anadildeki yapılar ve kurallar ikinci dile, oluşturduğu etkiye göre olumlu ya da olumsuz olarak transfer edilmektedir (Taner, 2022).

2.3.2.1. İkinci Dil Edinimi Kuramları

İlk dilin edinimini farklı boyutlardan ele alan kuramlar, genişletilerek ikinci dil edinimini açıklamaktadırlar (Lightbown ve Spada, 2007):

Davranışçı Kuram

Ana dildeki gibi taklit ve ezbere dayalı alışkanlıklarla ikinci dil ediniminin gerçekleştiğini savunan davranışçı kuram ikinci dil edinimi ve öğreniminde başlarda etkili bir kuram olmuştur. Ancak sonrasında ikinci dildeki hataların birinci dile göre öngörülemediği

keşfedildiğinde, ikinci dil ediniminin yalnız alışkanlıklarla ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Tek başına yeterli gelmeyen kuram ilerleyen dönemde farklı kuramların ardından yeniden ele alınarak farklı yöntemlere rehberlik etmiştir.

Biyolojik Kuram

Chomsky, dil edinimini açıkladığı doğuştan insana özgü olan dil donanımının ikinci dil edinimine etkisini açıklamasa da farklı araştırmacılar açıklamaya çalışmışlardır. Bu kapsamda genel olarak ortak bir görüşte buluşamamaları da genellikle ikinci dili ileri seviyede edinenleri incelemiş, dildeki yetkinlik açısından ana dildeki yetkinlik durumlarıyla karşılaştırma yapmışlardır. Chomsky'den etkilenen ve en bilinen ikinci dil edinimine dair model Krashen'a aittir. Krashen Monitör Modeli'ni ve beş adet varsayımı sunmuştur: edinim öğrenme varsayımı, monitör (izleme) varsayımı, doğal sıra varsayımı, anlaşılabilir girdi varsayımı, duyuşsal filtre varsayımı. Edinim öğrenme varsayımında Krashen, tıpkı çocukların ana dillerini edindikleri gibi, dile maruz kaldıkça kendiliğinden dili edindiğimizi, ancak kurallarıyla yapısıyla bilinçli olarak dili öğrendiğimizi, bu iki kavramın da farklı olduğunu iddia etmektedir. Monitör (izleme) varsayımında dil edinenlerin dili doğru şekilde ifade etme kaygısı taşıdıklarında öğrenmiş oldukları kuralları bir editör ya da monitör şeklinde kullanarak edindikleri dildeki hataları düzelttiklerini savunmaktadır. Doğal sıra varsayımında ikinci dilin de anadil gibi bir sırayla edinilse de öğelerin edinilme sırasının her zaman kolaydan zora olmadığını savunmaktadır. Anlaşılabilir girdi varsayımında ikinci dil ediniminin, dilin anlaşılabilir olduğu ve mevcut dile bir derece zor dil ile ilgili kurallar vb. eklenerek maruz kalındığında, gerçekleştiği iddia edilmektedir. Duyuşsal filtre varsayımında ise kaygı, sıkıntı gibi farklı duyuşsal durumlar bütün koşulların uygun olmasına rağmen ikinci dilin edinilmesine engel teşkil edebilmektedir.

Bilişsel ve Gelişimsel Kuram

Edinim ve öğrenmeyi farklı değerlendirmeyen kuramcılara göre hem birinci hem de ikinci dil ediniminde algı, hafıza, kategorize etme gibi süreçler aynı şekilde devam ederken öğrenenin dil ile ilgili hazır bulunuşlukları ve yeni dil ile şekillendirmesi ikinci dil öğrenim sürecini etkilemektedir. İkinci dil edinim sürecini bir bilgiyi inşa ederek süreç sonunda otomatikleşmesi olarak ele alan bilgi işleme modeline göre dil edinimi dikkatin yoğunlaştırılmasıyla gerçekleşmektedir. Dil edinimi gerçekleştikçe, dikkatini verme durumu yerini otomatikleşen beceriye bırakmaktadır.

Sosyokültürel Etkileşim Kuramı

Bu kuram ise ikinci dilin edinilmesinin, dili edinecek bireyin çevresiyle birlikte bireye göre yapılandırılmış şekilde mümkün olduğunu savunmaktadır. Dilin etkileşim içerisinde ne kadar kullanılırsa o derece edinileceğini savunmaktadırlar. Doğuştan gelen mekanizmanın yeterli olmadığını savunan kuramcılar anne ile bebek örneğini vermekte, bebeğin kendi başına dili öğrenemeyeceğini, annesiyle iletişim ve etkileşim kurarken annesini gözlemleyerek, dinleyerek öğrendiğini savunmaktadırlar.

2.4. Oyun ve Dil/İkinci Dil Edinimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar özetlenmiştir:

2.4.1. Oyun ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gömlüksiz (2005) 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla, İngilizce dersinin iki konusunu deney grubuna oyunla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ile vermiştir. İngilizce dersinde geleneksel yöntem ve oyunun öğrenci başarısına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda son test puanlarında kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilip oyunla İngilizce öğretiminin daha başarılı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kalaycıoğlu (2011) çalışmasında yabancı dil öğrenimi yapılan okul öncesi sınıflarında TPR yöntemi için de kullanılabilen resim-kelime oyununun çocukların İngilizce alıcı dil becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda her iki gruba da TPR yöntemiyle İngilizce dersi verilirken, deney grubuna verilen derslerde resim-kelime oyunu dört hafta boyunca haftada bir saat şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda resim-kelime oyunuyla İngilizce öğrenen çocukların alıcı dil becerileri kontrol grubuna oranla anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda oyunların özellikle erken çocukluk döneminde çocukların yabancı dil öğreniminde etkili bir araç olduğu ve öğretmenlerin bunu göz önüne alarak planlarına dahil etmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Er (2013) İngilizce öğretim yöntemlerinden biri olan TPR yönteminin oyunlar, şarkılar, hikayeler ve gösterimler ile desteklenerek okul öncesi dönem çocuklarına yabancı dil öğretiminde kullanılmasının gerekliliğini incelemiştir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının dil öğreniminde elverişli bir gelişim aşamasında oldukları için ayrıca TPR yönteminin hareket ve konuşma gibi fiziksel aktiviteleri içermesinden dolayı okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarına uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Asfuroğlu (2013) yabancı dil öğretilen okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil derslerinde kullanılan oyunlara karşı yaklaşımlarını araştırdığı çalışmada altı hafta boyunca haftada üç kere oyunlarla gerçekleştirilen İngilizce dersini ve çocukları gözlemlemiş ve ders sonrasında çocuklarla çocukların ders ve oyunlar hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla mülakat yapmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların oyunlarla eğlenerek, kendilerini rahat hissettikleri için kaygı duymayarak kolayca İngilizce kelimeleri ezberledikleri ve en fazla ses, görsel, hareket içeren oyunlara ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında da farklı oyunlar oynandığına dikkat çeken araştırmacı, yabancı dil derslerinde hem çocukların eğlenerek kolayca ve ilgiyle öğrenebilmeleri için hem de öğretmenlerin verimli ve kolay bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak derslerde çeşitli oyunlara yer verilebileceğini vurgulamıştır.

Aydın (2014) Çoklu Zekâ Kuramı'nın dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına dair bakış açısını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada eğitsel oyunların sadece dil öğretiminde değil bütün eğitsel faaliyetlerde kullanımının farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap etmesi açısından motive edici, ilgi çekici ve eğlenceli olacağı vurgulanmıştır. Dil öğretimi için de eğitsel oyunun araç olarak kullanılması, konuya ve öğrenciye uygun seçilmesi, uygulama esnasında katılım istekliliğinin göz önünde bulundurulması gibi konulara dikkat çekilmiştir.

Türkoğlu (2016) çalışmada “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla 44 çocuğun oluşturduğu çalışmada 22 çocukla oyun uygulamaları yapmıştır. Araştırmada gerçek deneme modellerinden ön-test/son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel gelişim alt boyutlarından dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı son test puanlarının deneme grubu lehine farklılaştığı; ön test/son test puanları karşılaştırıldığında ise deneme grubunda bütün alanlarda; kontrol grubunda ise sadece sayı kavramında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici noktası ise programın çocukların zekâ bölümünde 14 puanlık bir artışa neden olmasıdır.

Işık ve Semerci (2016) araştırmalarında eğitsel oyunların, ilkökul üçüncü sınıfa giden öğrencilerin İngilizce derslerinde kelime öğretimi için kullanılmasının başarılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ön-test/son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. 70 adet üçüncü sınıf öğrencisiyle eğitsel oyun uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deney grubunun ve kontrol grubunun akademik başarıları karşılaştırıldığında çıkan farkın deney grubu lehine

anlamalı olduğu tespit edilmiştir ve İngilizce dersinde kelime öğretiminde, eğitsel oyunların faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2018) çalışmasını “Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı”nın (SEBEP) çocukların hangi beceri alanlarına etkisi olduğunu tespit etmek amacıyla bu programın uygulayıcısı olan 20 sınıf öğretmeniyle açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan tüm öğretmenler bu programın çocukların farklı beceri alanlarında etkili olduğu konusunda hemfikir olmuşlar ve programın bilişsel, sosyal, iletişim, duygusal ve konuşma becerilerinde çok daha fazla etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bilişsel oyunların yer aldığı bu programların benzerlerinin okul öncesi eğitiminde de oldukça etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Susar Kırmızı vd. (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimin ana dili Türkçe olmayan çocukların ilk okuma yazma becerilerine etkisini araştırmak amacıyla Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde çalışan 176 öğretmene, öğretmenlerin araştırmanın amacına yönelik eğilimini ölçen bir ölçeği; bu öğretmenlerin içinden 35 öğretmene de açık uçlu soruların yer aldığı anketi uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda ana dili Türkçe olmayan çocuklardan okul öncesi eğitim alanların Türkçe dil becerilerinin oyun etkinlikleri aracılığıyla geliştiğı ve bu durumun da çocukların ilkokula başladığında onlara motivasyon artışı sağladığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda görsel yorumlama, kelime dağarcığı, yönergeleri anlama, özgüven gibi konularda okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almamış çocuklarda da 1. sınıfa başladıklarında birçok sorun tespit edilmiştir. Araştırmacılar da ana dili Türkçe olmayan bölgelerde, okul öncesi eğitimin çocukların 1. sınıfı en verimli şekilde geçirebilmesi için yegâne çözüm olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Coşgun (2021) çalışmasında “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı”nın 4-5 yaş çocukların dil gelişimini etkileyip etkilemediğini tespit etmek amacıyla okul öncesi eğitime devam eden 20 çocuğa programını 8 hafta boyunca uygulamıştır. Araştırma sonucunda ön test/son test sonuçları her iki grupta da anlamlı şekilde farklı çıkarken deneme grubunda farkın daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı demografik özelliklere göre deneme grubunda bazı çocukların daha yüksek puanlar aldığına dikkat çekilerek programın dil gelişimini önemli şekilde etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Oyun İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Griva vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, erken yaşta yabancı dil öğreniminin oyun temelli bir projede gerçekleştirilmesinin etkileri araştırılmıştır. İlköğretim ikinci sınıfa giden 50 çocukla yarısı deney yarısı da kontrol grubu olacak şekilde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda oyun temelli yabancı dil öğretiminin, çocukların motivasyonlarını arttırdığı, yabancı dili öğrenme esnasındaki gerginliklerini azalttığı, öğrencileri güvende ve rahat hissettirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aghlara ve Tamjid (2011) İranlı çocukların yabancı dildeki kelime öğrenimlerinde dijital oyunların etkisini incelemişlerdir. Yapmış oldukları deneysel çalışmada deney grubundaki 6-7 yaşlarındaki 20 kız çocuğuna SAHIEx dijital oyunuyla eğitim verilirken, kontrol grubundaki 6-7 yaşlarındaki 20 kız çocuğuna geleneksel yöntemle İngilizce eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların, oyunun eğlenceli ve rahatlatıcı olması sebebiyle İngilizce öğrenimindeki başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Luk (2013) çalışmasında kutu oyunlarını farklı katılım rolleriyle oynamanın yabancı dil öğrenimine etkisini araştırmak amacıyla Hong Kong'ta 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir gruba çalışmıştır. Öğrenciler önce oyuncu rolüyle oyunu oynamışlar ardından kolaylaştırıcı rolüyle oyunu yeni öğrenenlere anlatarak yardımcı olmuşlardır. Her iki rolde de oyun içinde role uygun konuşmalar gerçekleştirmeleri gerektiği için bu konuşmaları İngilizce olarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda oyundaki rollere göre farklı şekilde konuşmalar yapmaları gereken ve dolayısıyla farklı kelimeler kullanmaları gereken çocuklarda bu durumun etkili olduğu tespit edilmiştir.

Wu vd. (2014) çalışmalarında yabancı dilde kısıtlı iletişim imkânına sahip öğrencilere dijital kutu oyunları ile gerçek bir iletişim ortamı sunmanın ne derece etkili olduğunu araştırmışlardır. Bu kapsamda 96 lise öğrencisiyle çalışmalarını 3 grup şeklinde gerçekleştirmişlerdir. Bir grup dijitalleştirilmiş kutu oyunları ile, bir grup normal kutu oyunları ile ve diğer grup da normal öğretim şeklinde eğitim almıştır. Her bir ders 50 dakika uygulama, 20 dakika hızlı son test ve 30 dakika anket şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda dijital kutu oyunları ile eğitim alanların diğer iki gruba kıyasla anlamlı derecede daha iyi iletişim becerileri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Dijital kutu oyunlarının öğrencileri konuşmaya sevk ettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda dijitalleştirilen kutu oyunları ile öğrencilerin yabancı dile daha fazla ve çeşitli şekillerde maruz kaldıkları bunun da yabancı dil

öğrenimine ve yabancı dilde iletişime olumlu katkılarının olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğretim sürecinin oyunla harmanlanması da tavsiye edilmiştir.

Chen vd. (2018) çalışmalarında hikâye anlatımının yer aldığı bir oyun tabanlı bağlamsal dil öğrenme sisteminin, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmelerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen dijital oyunda şu öğeler bulunmaktadır: oyun tabanlı öğrenme için en önemli motivasyon olarak ifade edilen hikâye akışı, oynayan bireyin kendisini o dünyadaymış gibi hissetmesini sağlayan karakter ve oyunu heyecanlı hale getiren, aktif öğrenmeyi tetikleyen, merak uyandıran görev/macera. Oyunda bir gizemi çözmeye çalışan üniversite 1. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar araştırma sonucunda oyunun kendilerine hissettirdiği yardımseverlik duygusuyla ve oyunun hikaye akışı ve iskele tasarımıyla oyuna dair keyifli bir tecrübe yaşadıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin dile dair öğrenme başarıları ise istatistiksel açıdan anlamlı olarak yüksek çıkmıştır.

Lin vd. (2020) İngilizce öğretiminde oyun temelli yaklaşımın etkisini araştırmak amacıyla bir İngilizce kursuna giden 18-21 yaşları arasında 51 üniversite 1. sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. 31 öğrenci deney grubunda, 24 öğrenci kontrol grubunda yer almış, iki gruba da aynı İngilizce öğretmeni rehberlik etmiştir. Deney grubu oyun tabanlı teknolojik bir eğitim alırken, kontrol grubu geleneksel bir teknolojik eğitim almıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun öğrenme başarısında belirgin bir artış olmasa da hata yapma oranlarında belirgin bir düşüş tespit edilmiştir.

O'Neill ve Holmes (2022) yaptıkları çalışmada kutu oyunlarının farklı öğrenme alanlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmış olan çalışmaları analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda matematik becerilerine dair genelde matematiğe yönelik yapılmış olan kutu oyunlarının incelendiği, bilimsel becerilere dair o alana yönelik özel üretilmiş kutu oyunlarının incelendiği ve bu oyunların da etkili olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel becerilerde genelde bilimsel düşünme becerileri üzerinde durulduğu fark edilmiş, aynı şekilde kutu oyunlarının bilimsel bilgiye de etkisinin olabileceği belirtilmiştir. Dil ve iletişim becerileri alanında ise kutu oyunlarının etkilediği çok sayıda beceri olduğunu gösteren fazlaca çalışmanın yer alması şaşırtıcı bulunmuştur ancak yine seçilmiş kutu oyunlarının dil becerilerini geliştirmek üzere üretilmiş olduğu vurgulanmıştır. Sosyal ve duygusal beceriler alanında kutu oyunlarının etkisini gösteren araştırmaların yapıldığı belirlenmiş sosyal uyum ve kültür alanında kutu oyunları kullanılıyor olmasına rağmen yapılmış herhangi bir araştırmanın olmaması dikkat çekici bulunmuştur.

Meriläinen ve Piispanen (2022) çalışmalarında yakın zamanda Finlandiya’da erken dönem yabancı dil öğretiminin zorunlu olması üzerine, çocukların yabancı dil öğrenmeleriyle ilgili teori ve pratik arasında köprü olması amacıyla öğrenmeyi, bağlamsal pedagojik yaklaşımla ele almışlardır. Geleneksel yöntemin aksine yaparak yaşayarak, problem çözerek birebir deneyimleme şansı bulunan otantik öğrenmenin dil öğrenmede önemine değinilmiştir. Oyunların da erken çocukluk döneminde dil öğretimi için otantik öğrenmenin önemli bir parçası olacağı ifade edilmiştir. Çocukların eğlenirken öğrenmelerini ve dolayısıyla kaygılarını azaltmasıyla, onlara bizzat deneyimleme/yaşantı fırsatı vermesiyle, motivasyon sağlamasıyla, dile dair kavram ve kelimelerin çokça tekrarı şansını vermesiyle, bütün gelişim alanlarını desteklemesiyle ve dili birçok açıdan geliştirmesiyle oyunun otantik dil öğrenmeleri için vazgeçilmez bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin de derslerini planlarken oyuna muhakkak yer vermesi gerektiğinin ve hangi oyunun hangi amaca yönelik kullanılacağına planlaması gerektiği belirtilmiştir.

2.4.3. İkinci Dil Edinimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çat Şahin (2009) çalışmasında okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların dil gelişimlerinin annelerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarıyla ilişkisini incelemiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 150 çocuk ve annesiyle yürütülen araştırma sonucunda okula devam, yaşamın ilk 3 yılı bakım veren kişi ve şekli, ailedeki çocuk sayısı, anne ve babanın eğitim durumu, aylık gelir düzeyi gibi değişkenlere göre çocukların dil gelişimlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocukların annelerinin okuma ilgilerinin ve alışkanlıklarının yaş, ailedeki çocuk sayısı ve eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiş, sonuç olarak annelerin okuma ilgilerinin ve alışkanlıklarının ve çocukların dil gelişimlerinin birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Cırt Karaağaç ve Güvenç (2019) çalışmalarında Türkiye’de resmi ilkokullara giden mülteci çocukların eğitimlerinde yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla sınıfında ve okulunda mülteci çocuk bulunan rehber ve sınıf öğretmenlerinden 25’i ile görüşme yöntemiyle veri toplamıştır. Araştırma sonucunda mülteci öğrencilerle ilgili en büyük sorunun dil problemi olduğu, çocukların dilin temel becerilerinde yeterli seviyede olmadıklarından geri kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuklara yardımcı olabilmek amacıyla materyal ve görseller kullanmaya çalıştıkları ancak yeterli materyale ulaşamadıkları ve daha fazla materyale ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Hamarat (2019) çalışmasında okul öncesi eğitim alan tek dilli ve iki dilli ya da ikinci dil eğitimi alan çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları arasında farklılığın olup olmadığını araştırmak amacıyla iki farklı ilde, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 311 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları iki dilli ya da ikinci dil eğitimi alan çocukların alıcı ve ifade edici dil puan ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır fakat anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İki grup da kendileri ve anne-babalarına yönelik sosyodemografik değişkenler açısından incelenmiştir. Yaş her iki grup için anlamlı ve pozitif ilişkili olarak alıcı dil gelişimini açıklamakta, okula gelme süresi ve anne eğitim düzeyi sadece iki dilli ya da ikinci dil eğitimi alan grup için anlamlı ve pozitif ilişkili olarak alıcı dil gelişimini açıklamaktadır. Yaş her iki grup için anlamlı ve pozitif ilişkili olarak ifade edici dil gelişimini açıklamakta, tek dilli çocuklar için baba eğitim düzeyi; iki dilli ya da ikinci dil eğitimi alan çocuklar için de anne eğitim düzeyi, okula gelme süresi ve okul türü anlamlı ve pozitif ilişkili olarak ifade edici dil gelişimini açıklamaktadır. İkiz olma durumu ise her iki grup için negatif ilişkili ve anlamlı olarak alıcı dil gelişimini ve ifade edici dil gelişimini açıklamaktadır.

Yorgun ve Sak (2021) okul öncesi dönemde olan çocukların ana dil etkeninin ilkökul hazırbulunuşluklarına etkisini incelemek amacıyla Türkçe ana diline sahip 119 ve Kürtçe ana diline sahip 326 çocukla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Ana dilin etkisinin tespit edilmesi için sosyal ve duygusal gelişim, fiziksel gelişim, matematik, yaratıcı sanatlar, fen ve teknoloji, dil, iletişim ve okuryazarlık, sosyal bilimler gibi birçok alt boyutta araştırma gerçekleştirilmiştir ve ana dilin yalnızca dil, iletişim ve okuryazarlık, sosyal bilimler alt boyutlarında anlamlı farka sebep olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlarda ise ana dili Türkçe olan çocukların düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Evde konuşulan dil ile okulda kullanılan dili aynı olan çocukların daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Düzen ve Çağlayan Dinçer (2021) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarından ana dili Türkçe olan ve olmayan çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmışlardır. Van'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ana dili Türkçe olan 40 çocuk ve ana dili Türkçe olmayan 40 çocuk toplam 80 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testlerini barındıran Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre her alt testte anlamlı

şekilde yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Bu noktada ana dili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ana dili Türkçe olan çocuklara göre daha zayıf olduğu, bu durumun da muhtemelen dil sorunundan kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kızıлтаş (2021) çalışmasında Türkiye’de Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki kırsal kesimlerde ana dili Kürtçe, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ikinci dil edinimlerine etki eden faktörleri tespit ederek ikinci dili edinenlerin dezavantajlı gruplara dönüşme sürecini incelemiştir. Sistematik derleme yöntemi kullanılan araştırmada Türkiye ve yurt dışında yapılmış konuyla alakalı çalışmalar incelenmiştir. Tespit edilen faktörler iç ve dış faktör olarak iki başlık altında incelenmiştir. İçsel faktörlerden olan duyuşsal filtre, motivasyon, kaygı, kişilik, yaş ve ana dil kavramları ilk dili Kürtçe olan iki dilli öğrenciler kapsamında açıklanmıştır. Genel itibariyle ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe olan çocukların ikinci dil edinimlerini olumsuz etkilememek adına, bu içsel faktörleri ve etkilerini de göz önünde bulundurarak, Türkçe’yi öğrenmelerine karşı sert bir tutum içinde olmamanın, daima destekleyici, pozitif ve anlayışlı bir tutum içinde olmanın bu içsel faktörler bağlamında çocuğun dil edinimini kolaylaştıracağı tespit edilmiştir. Tespit edilen dil-kültür şoku, dil çatışması, psikolojik ve sosyal mesafe, aile ve sosyal çevre, formal eğitim gibi dış faktörler de aynı kapsamda açıklanmıştır. Genel olarak bakıldığında dış faktörlerde eğitimin ve öğretmenin etkisi tam olarak olmasa da azımsanacak boyutta da değildir. Araştırmada öğretmenin çocuğun ikinci dil edinim sürecinde okul şartlarını düzenleyerek, aileyle irtibata geçip aileyi bilgilendirerek ve derslerdeki yaklaşımıyla olumlu bir etki oluşturabilme potansiyeline sahip olduğu yorumu yapılabilmektedir. Araştırmanın sonucunda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki çocukların genel olarak evde ve toplumda anadilleri olan Kürtçe konuşulduğu için çocukların bazen okula başlayana kadar Türkçe ile karşılaşmadığı ve bu durumun okul başlangıcında iletişim gibi problemlere, eğitim hayatı boyunca da akademik açıdan başarısızlıklara sebep olabileceği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin de iki dilli çocukların Türkçe dili ediniminde çok etkili olduğu, kendi başına yeterli olmasa da çok büyük bir katkısının olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirildiği ve programda bu soruna yönelik değişiklikler yapıldığı takdirde iki dilli öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlı durumun giderilmesinde çok etkili olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin bir an evvel yer değişikliği yapmak istedikleri için çocukların sürekli öğretmenlerinin değiştiği, giden öğretmenlerin yerine çoğu zaman formasyonu bile olmayan ücretli öğretmenlerin getirildiği, bu durumun da çocukların dil gelişimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Önlem olarak ise bu bölgelere atanan öğretmenler için cazip imkanların

sunulması, ücretli öğretmenlik uygulamasının en azından ilkokul seviyesinde kaldırılması ve formasyonu olmayanların görevlendirilmemesi gerektiği gibi noktalara değinilmiştir. İkinci dili edinecek çocuğun ikinci dil ile ilk defa ilkokulda karşılaşması durumunda okul öncesi eğitim almamışsa dil çatışması sorunu yaşayabileceği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra kaygı ve motivasyonun da dil edinim sürecini büyük ölçüde etkileyen faktörler olduğuna, öğrencilerin olumsuz etkenler sonucunda devamsızlık yapıp okuldan ayrılmaya kadar sürecin devam ettiğine değinilmiştir, dolayısıyla öğretmenlerin dil farkını göz önünde bulundurarak çocuklara anlayışla yaklaşması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin materyal, program ve yetkililere seslerini duyurma açılarından da şikayetleri göz önünde bulundurularak bu faktörlerde gereken tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Konu hakkında en önemli unsurun aile olduğu göz önünde bulundurularak aileyi de sürece dahil edebilmek adına öğretmenlerle iş birliği içinde mobil uygulamalar geliştirilebileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Türker Üçüncü (2021) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların okulla ilgili uyum problemlerini sığınmacı olanlar ve Türk asıllı olanlar şeklinde ele alarak incelemiştir. Türk asıllı çocukların da aileleri gelişimsel açıdan dezavantajlı olanlardan seçilmeye özen gösterilmiştir. Çalışmalar; çocuk, öğretmen ve anne babalarla gerçekleştirilmiştir. Uyum problemlerinin en başında dil probleminin olduğu tespit edilmiştir. Eğitim yılının sonuna doğru tekrar yapılan görüşmede ise okul öncesi eğitim alanların dil gelişimi, sosyal gelişim, özgüven ve okulla ilgili beceriler açısından gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir.

Özoruç ve Dikici Sığırtmaç (2022) çalışmalarında, sınıflarında bulunan mülteci çocukların eğitimleri süresince karşılaştıkları sorunlara yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini alıp değerlendirmişlerdir. Gaziantep'te görev yapan ve sınıflarında en az bir adet mülteci çocuk bulunan 11 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleşen çalışmada, öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmenlerle görüşülerek toplanmıştır. Araştırmanın sonunda sınıflarında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri, çocuklarla iletişim kuramamanın ve dil bilmemenin en fazla yaşanan sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra davranış problemi de yaşadıklarını söylemişlerdir. Dil sorununu çocuklar kadar yaşayan öğretmenler çözüm olarak Arapça bilen personel, veli ya da diğer çocuklardan yardım aldıklarını veya çeviri programları ve beden dili kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların dil sorunuyla birlikte dil gelişimlerinin ve sosyal gelişimlerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca dil sorununun velilerle iletişim kurmaya çalıştıklarında da yaşandığını, dolayısıyla

velilerin aile katılımı için çekimser durduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çözüm önerisi olarak dil odaklı öneriler sunmuş; çocuklar için dil ve Türkçe etkinliklerine ağırlık verilmesi, aile için de dil çalışmaları ve okuma yazma kursları yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bunların dışında akrabaların farklı sınıflarda olması gerektiğini, öğretmenlere dille ilgili eğitim verilebileceği ve sınıflarda tercüman bulunması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca okul öncesinin zorunlu olması gerekliliği de verilen öneriler arasında yer almaktadır.

2.4.4. İkinci Dil Edinimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Ran (2001) çalışmasında İngiliz okulundaki çocuğunun durumunu konuşan Çinli ebeveynler ve İngiliz öğretmen arasındaki kültür farkına dayalı iletişim sorunlarını tespit etmeye çalışmıştır. Veli toplantılarının gözlemlenerek yapıldığı çalışmada Çinli ebeveynlerin çocuklarının İngilizceyi ana dilleri kadar yeterli edinemeyeceği ve akıcı konuşamayacağı konusunda kaygı duyarken öğretmenlerin daha anlayışlı olduğu, hataların beklenir olduğu ve çocukların dil seviyelerini yeterli bulup gerekli önerileri verdikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin başarı hakkında daha katı ve beklenti içinde sonuç odaklı oldukları, öğretmenlerin ise sürece odaklanarak başarıya değil ilerlemeye odaklı oldukları tespit edilmiştir.

Pagani vd. (2006) çalışmalarında aynı düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocuklardan dilsel azınlık grubunda olanlar ve diğerlerinin okul öncesi açısından aldıkları faydayı karşılaştırmışlardır. Eğitim yılının sonunda dilsel azınlık grubunda olan çocukların diğer arkadaşlarına göre dil becerileri anlamında anlamlı olarak gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Sene ortasında öğretmenlerin de dilsel azınlık grubundaki çocukların alıcı dil becerileri için eğitimsel olarak ellerinden gelen çabayı gösterdikleri ve ebeveynleriyle daha fazla iletişim kurduklarını belirten araştırmacılar, dilsel azınlık grubundaki çocukların uzun vadeli sonuçlara göre belirgin şekilde gelişim göstermeye devam ettiklerini vurgulamışlardır.

Ballantyne vd. (2008) çalışmalarında ABD’de gün geçtikçe artan İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin sayısına dikkat çekerek bu iki dilli öğrencilerin başarı açısından yıllar içerisinde tek dilli öğrencileri tam olarak yakalayamadıklarını vurgulayarak bu öğrenciler için hangi merciinin neler yapabileceğini araştırmışlardır. Çalışmada iki dilli çocukların genelde düşük sosyoekonomik çevreden geldikleri, ebeveynlerinin eğitim düzeyinin genelde düşük seviyede olduğu, yeterli sağlık imkanlarına ulaşamadıkları belirtilerek bu çocukların dezavantajlarının mümkün olduğunca giderilmesi, dil ediniminde tek dilli arkadaşlarına göre geri kalmamaları için doğru şekilde değerlendirilmeleri, dezavantajları ve ihtiyaçları hakkında

bilgi edinilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda politikacılardan eğitimle ilgili karar sahiplerine ve öğretmenlere çağrı yapılmaktadır.

Hickey vd. (2014) çalışmalarında Galler’de Galce dilinde eğitim veren okullardaki okul öncesi çocuklarından Galce’yi ana dili ve ikinci dil olarak öğrenenlere uygulanan dil eğitimiyle alakalı nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, bu iki grubun karıştırılıp karıştırılmaması ya da ne oranda karıştırılmasıyla alakalı bu okullarda eğitim veren 162 öğretmenle görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda ana dili Galce olan çocuklar için dilde daha yetkin hale gelmeleri yönünde zenginleştirilmiş eğitim verilmesi, ikinci dil olarak Galce öğrenen çocuklar için de temel düzeyde dile hakimiyet kazanmaları için temel seviyede eğitim verilmesi gerektiği belirtilerek, gruplar karıştırılsa dahi gerekirse küçük gruplar şeklinde farklı etkinliklere yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuş ancak bunun hem öğretmen eğitimi, hem personel, hem de materyal vb. yetersizliğinden kaynaklı zor olacağı vurgulanmıştır.

Markova (2017) çalışmasında iki dilli okul öncesi öğrencilerinin serbest oyunlardan ya da öğretmen tarafından yapılandırılmış etkinliklerden hangisine daha fazla katılım göstereceklerini ve hangisinde daha fazla ikinci dilleri olan İngilizceyi kullanacaklarını araştırmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanan araştırmacı, üç okul öncesi sınıfındaki 285 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların öğretmenin yapılandırılmış etkinliklerinden ziyade serbest oyunlara daha fazla katıldığı ve etkileşime girdiği, -mış gibi oyunun ve serbest oyunun bu açılardan en belirgin aktiviteler olduğunu belirtilmiştir.

Symons ve Ponzio (2019) çalışmalarında, ülkenin resmi dili İngilizceyi bilmeyen artan mülteci nüfusun gençlerine sunulan bir yaz kampının İngilizce dilinde gelişim için nasıl fırsatlar sunduğunu araştırmışlardır. Bu yaz kampının amacı gençlerin kendi durumundaki gençlerle bir araya gelip, farklı etkinlikler yaparak İngilizceyi daha iyi öğrenmelerini desteklemektir. Araştırmacılar iki eğitimci ve katılımcı olan dört çocukla görüşerek ve 3 hafta kadar gözlem yaparak araştırmayı sonlandırmışlardır. Araştırmanın sonucunda gençlerin kendini, kültürünü tanıtarak var olabilmesi, birbirleriyle iletişime geçerek konuşmaları, birbirlerine yardımcı olabilmeleri, eğitimcilerin de daha önceden bu kampa katılmış bireylerden oluşması gibi unsurların gençlerin dil öğrenmeye karşı bakış açılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, gençlerin kültürlerine, dillerine ve inanışlarına saygı duyulması ve kendilerine olumlu yaklaşılması sonucunda aidiyet hissederek eklemeli kültürleştiklerini ve bunun da dil gelişimlerini önemli derecede etkilediğini ifade etmektedirler.

Inui'nin (2020) çalışmasında, 3 yıllık okul öncesi eğitime ve buna alternatif olan Sıfırıncı Sınıf'a değinilmektedir. Laos Demokratik Halk Cumhuriyeti'nde iki okul öncesi sistemi yer almaktadır. Bunlardan biri 3 yıllık okul öncesi eğitimidir. Bu eğitimin verilemediği, okulların yetersiz olduğu bölgelerde alternatif olarak bir yıl eğitim verilmekte, bu eğitime de Sıfırıncı Sınıf denmektedir. Araştırmacı tarafından Sıfırıncı Sınıf sisteminin azınlık gruplarındaki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Lao diliyle daha önce hiç karşılaşmayan okul öncesi dönem çocuklarının Sıfırıncı Sınıf ile hem Lao diliyle hem de kültürüyle tanıştıkları ve böylece ilkokula daha hazır başladıkları tespit edilmiştir.

Farangi ve Mehrpour (2022) çalışmalarında azınlık grubundaki çocukların Farsça kelime gelişimlerinin arka planda TV ve sosyoekonomik durumla ilişkisini incelemişlerdir. Ana dilleri Arapça ve Azerice olan 80 İranlı okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çocuklara uyguladıkları ölçekte toplam ifade, kelime, yeni kelime sayılarını ve ortalama ifade uzunluklarını ölçmüşlerdir. Arka plan TV ise çocukların ilgisini çekmeyen yayınlar ya da kimse tarafından bakılmadığı halde açık kalan TV olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda yüksek sosyoekonomik düzeyli aileden gelen çocukların puanları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar düşük sosyoekonomik düzeyli ailedeki çocuklar için arka plan TV'nin dezavantajlara karşı bir araç olarak kullanılabileceğini savunmaktadırlar.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Temel amacı; ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerini etkilemekte midir?" sorusuna cevap aramak olan bu araştırma, dil gelişim programı eğitimi alanlar ile almayanların ikinci dil (Türkçe) edinimleri arasındaki farkı tespit etmeye yönelik yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel araştırma yöntemlerinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini doğru bir şekilde tespit edebilmek için diğer değişkenler kontrol altına alınmalıdır. Araştırmada ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu desende örneklem amaçlı olarak seçilir; deney ve kontrol grubuna atanan gruplara aynı anda ön test yapılır. Deney grubu bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemi aldıktan sonra aynı anda iki gruba da son test yapılır. Ardından iki grubun da ön test ve son test puanları arasındaki fark tespit edilerek iki grubun farkı birbirleriyle karşılaştırılır ve farkın anlamlı olup olmadığı tespit edilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil (Türkçe) edinimi, bu değişkene etkisi araştırılan bağımsız değişkeni ise Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunu 22, kontrol grubunu ise 22 olmak üzere toplam 44 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında öncelikle deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların alıcı dil yaşlarını tespit etmek amacıyla ön test olarak her bir çocuğa Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Ön testlerin tamamlanmasının ardından gruplar arası karşılaştırma analizi yapılarak grupların homojenliği kontrol edilmiştir. Ardından kontrol grubundaki çocuklara Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun şekilde eğitimlerine devam ederken deney grubundaki çocuklara Okul Öncesi Eğitim Programı'na ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı uygulanmıştır. Program deney grubuna 10 hafta boyunca haftada 4 gün ve 30 dakika olmak üzere toplamda 20 saat uygulanmıştır. Uygulamanın ardından her iki gruba son test olarak tekrar Peabody Resim Kelime Testi uygulanarak çocukların alıcı dil yaşları tespit edilmiş ve sonuçlar analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullar bünyesinde okul öncesi eğitimi alan ve ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğiyle seçilerek Mardin ili Dargeçit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bir ilkokul ve bir ortaokulun anasınıflarına 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devam eden ve okul öncesi eğitim alan 44 adet çocuk oluşturmaktadır. Uygun örnekleme tekniği evreni oluşturan öğelerden çalışılabilecek uygunlukta olanların seçilmesiyle oluşturulan örneklemdir. Amaç, örneklemin uygun ve ulaşılabilir olmasıdır (Korkmaz, 2021). Araştırmaya katılan çocukların belirlenmesinde; devamsızlık problemleri olmamasına, herhangi bir sağlık problemleri bulunmamasına, ana dillerinin Türkçeden farklı bir dil olmasına ve Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerine dikkat edilmiştir. Araştırmanın deney grubunu bir okulun anasınıfındaki sabahçı ve öğlenci gruba devam eden 22 okul öncesi dönem çocuğu, kontrol grubunu ise diğer okulun anasınıfındaki sabahçı ve öğlenci gruba devam eden 22 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özellikleri aşağıda tablolar şeklinde sunulmaktadır.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyetlere göre dağılımı.

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Kız	9	40,91	13	59,09	22	50,0
Erkek	13	59,09	9	40,91	22	50,0
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu 22, kontrol grubu 22 kişi olmak üzere araştırmanın örneklemini toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunun 9'u (%40,91) kız, 13'ü (%59,09) erkek; kontrol grubunun 13'ü (%59,09) kız, 9'u (%40,91) erkek; toplamda ise araştırmanın örnekleminin 22'si (%50,0) kız, 22'si (%50,0) erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşlara göre dağılımı.

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
4 Yaş	10	45,45	8	36,36	18	40,91
5 Yaş	11	50,00	14	63,64	25	56,82
6 Yaş	1	4,55	0	0,0	1	2,27
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda 4 yaşında 10 çocuk (%45,45), 5 yaşında 11 çocuk (%50,00), 6 yaşında 1 çocuk (%4,55); kontrol grubunda ise 4 yaşında 8 çocuk (%36,36), 5 yaşında 14 çocuk (%63,64) bulunmaktadır. Toplamda ise çocukların 18'i (%40,91) 4 yaşında, 25'i (%56,82) 5 yaşında, 1'i (%2,27) 6 yaşındadır.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı.

Kardeş Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Tek çocuk	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Bir kardeş	4	18,18	1	4,55	5	11,36
İki veya daha fazla kardeş	18	81,82	21	95,45	39	88,64
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunda 4 çocuğun (%18,18) bir kardeşi olduğu, diğer 18 çocuğun (%81,82) ise iki veya daha fazla sayıda kardeşi olduğu; kontrol grubunda sadece 1 çocuğun (%4,55) bir kardeşi olduğu, 21 çocuğun (%95,45) ise iki veya daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Toplamda çocuklardan 5'inin (%11,36) bir kardeşi, 39'unun ise (%88,64) iki veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önceden okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre dağılımı.

Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Evet	5	22,73	7	22,73	12	27,27
Hayır	17	77,27	15	77,27	32	72,73
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki çocuklardan 5'i (%22,73) daha önce okul öncesi eğitim almışken, 17'si (%77,27) daha önce okul öncesi eğitim almamış; kontrol grubundaki çocuklardan 7'si (%22,73) daha önce okul öncesi eğitim almışken, 15'i (%77,27) daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Toplamda ise çocuklardan 12'si (%27,27) daha önce okul öncesi eğitim almış, 32'si (%72,73) ise daha önce okul öncesi eğitim almamıştır.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubundaki çocuklardan daha önceden okul öncesi eğitimi alanların eğitim sürelerine göre dağılımı.

Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
0-12 Ay	5	100,0	7	100,0	12	100,0
13-24 Ay	0	0,0	0	0,0	0	0,0
25-36 Ay	0	0,0	0	0,0	0	0,0
37+ Ay	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Toplam	5	100,0	7	100,0	12	100,0

Tablo 5 incelendiğinde daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklardan deney grubunda olanların 5'i (%100) 0-12 ay süreyle eğitim almış; kontrol grubunda olanların 7'si (%100) de 0-12 ay süreyle eğitim almıştır. Toplamda çocukların 12'si (%100) 0-12 ay süreyle eğitim almıştır.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımı.

Annelerin Yaşları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
20-25 Yaş	2	9,09	1	4,55	3	6,82
26-30 Yaş	6	27,27	4	18,18	10	22,73
31-35 Yaş	8	36,36	7	31,82	15	34,09
36-40 Yaş	3	13,64	1	4,55	4	9,09
40+ Yaş	3	13,64	9	40,91	12	27,27
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 6 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinden 2'si (%9,09) 20-25 yaş aralığında, 6'sı (%27,27) 26-30 yaş aralığında, 8'i (%36,36) 31-35 yaş aralığında, 3'ü (%13,64) 36-40 yaş aralığında, 3'ü (%13,64) 40 ve üstü yaşlarda yer almaktadır. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin 1'i (%4,55) 20-25 yaş aralığında, 4'ü (%18,18) 26-30 yaş aralığında, 7'si (%31,82) 31-35 yaş aralığında, 1'i (%4,55) 36-40 yaş aralığında, 9'u (%40,91) 40 ve üstü yaşlarda yer almaktadır. Toplamda ise annelerin 3'ü (%6,82) 20-25 yaş aralığında, 10'u (%22,73) 26-30 yaş aralığında, 15'i (%34,09) 31-35 yaş aralığında, 4'ü (%9,09) 36-40 yaş aralığında, 12'si (%27,27) 40 ve üstü yaşlarda yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımı.

Annelerin Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Okur-Yazar Değil	9	40,91	7	31,82	16	36,36
Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	10	45,45	8	36,36	18	40,91
Ortaokul Mezunu	3	13,64	4	18,18	7	15,91
Lise Mezunu	0	0,0	2	9,09	2	4,55
Ön Lisans	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Lisans	0	0,0	1	4,55	1	2,27
Lisansüstü	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 7 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin 9'u (%40,91) okur-yazar değilken, 10'u (%45,45) okur-yazar ve ilkököl mezunu, 3'ü (%13,64) ortaokul mezunu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise 7'si (%31,82) okur-yazar değilken, 8'i (%36,36) okur-yazar ve ilkököl mezunu, 4'ü (%18,18) ortaokul mezunu, 2'si (%9,09) lise mezunu, 1'i (%4,55) lisans mezunudur. Toplamda ise annelerin 16'sı (%36,36) okur-yazar değilken, 18'i (%40,91) okur-yazar ve ilkököl mezunu, 7'si (%15,91) ortaokul mezunu, 2'si (%4,55) lise mezunu, 1'i (%2,27) ise lisans mezunudur.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre dağılımı.

Annelerin Çalışma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Çalışıyor	2	9,09	1	4,55	3	6,82
Çalışmıyor	20	90,91	21	95,45	41	93,18
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin 2'si (%9,09) çalışmakta, 20'si (%90,91) çalışmamakta; kontrol grubundaki çocukların annelerinin 1'i (%3,85) çalışmakta, 21'i (%95,45) çalışmamaktadır. Toplamda tüm çocukların annelerinin 3'ü (%6,82) çalışmakta, 41'i (%93,18) ise çalışmamaktadır.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin mesleklerine göre dağılımı.

Annelerin Meslekleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Ev Hanımı	20	90,91	20	90,91	40	90,91
Memur	0	0,0	0	0,0	0	0,0
İşçi	2	9,09	1	4,55	3	6,82
Serbest Meslek	0	0,0	1	4,55	1	2,27
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki çocukların annelerinin 20'sinin (%90,91) ev hanımı, 2'sinin (%9,09) işçi; kontrol grubundaki çocukların annelerinin 20'sinin (%90,91) ev hanımı, 1'inin (%4,55) işçi, 1'inin (%4,55) serbest meslek sahibi olduğu belirlenmiştir. Toplamda ise annelerin 40'ının (%90,91) ev hanımı, 3'ünün (%6,82) işçi, 1'inin (%2,27) ise serbest meslek sahibi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımı.

Babaların Yaşları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
20-25 Yaş	0	0,0	0	0,0	0	0,0
26-30 Yaş	1	4,55	1	4,55	2	4,55
31-35 Yaş	14	63,64	8	36,36	22	50,0
36-40 Yaş	4	18,18	1	4,55	5	11,36
40+ Yaş	3	13,64	12	54,55	15	34,09
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki çocukların babalarından 1'i (%4,55) 26-30 yaş aralığında, 14'ü (%63,64) 31-35 yaş aralığında, 4'ü (%18,18) 36-40 yaş aralığında, 3'ü (%13,64) 40 ve üstü yaşlarda yer almaktadır. Kontrol grubundaki çocukların babalarının 1'i (%4,55) 26-30 yaş aralığında, 8'i (%36,36) 31-35 yaş aralığında, 1'i (%4,55) 36-40 yaş aralığında, 12'si (%54,55) 40 ve üstü yaşlarda yer almaktadır. Toplamda ise babaların 2'si (%4,55) 26-30 yaş aralığında, 22'si (%50,0) 31-35 yaş aralığında, 5'i (%11,36) 36-40 yaş aralığında, 15'i ise (%34,09) 40 ve üstü yaşlarda yer almaktadır.

Tablo 11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı.

Babaların Eğitim Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Okur-Yazar Değil	1	4,55	1	4,55	2	4,55
Okur-Yazar ve İlkokul Mezunu	5	22,73	9	40,91	14	31,82
Ortaokul Mezunu	9	40,91	4	18,18	13	29,55
Lise Mezunu	7	31,82	6	27,27	13	29,55
Ön Lisans	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Lisans	0	0,0	2	9,09	2	4,55
Lisansüstü	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Toplam	22	100,0	22	100,0	48	100,0

Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki çocukların babalarının 1'i (%4,55) okur-yazar değilken, 5'i (%22,73) okur-yazar ve ilkököl mezunu, 9'u (%40,91) ortaokul mezunu, 7'si (%31,82) ise lise mezunu; kontrol grubundaki çocukların babalarının ise 1'i (%4,55) okur-yazar değilken, 9'u (%40,91) okur-yazar ve ilkököl mezunu, 4'ü (%18,18) ortaokul mezunu,

6'sı (%26,27) lise mezunu, 2'si (%9,09) lisans mezunudur. Toplamda ise babaların 2'si (%4,55) okur-yazar değilken, 14'ü (%31,82) okur-yazar ve ilkokul mezunu, 13'ü (%29,55) ortaokul mezunu, 13'ü (%29,55) lise mezunu, 2'si (%4,55) lisans mezunudur.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının çalışma durumlarına göre dağılımı.

Babaların Çalışma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Çalışıyor	18	81,12	14	63,64	32	69,57
Çalışmıyor	4	18,18	8	36,36	12	30,43
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki çocukların babalarının 18'i (%81,12) çalışmakta, 4'ü (%18,18) çalışmamakta; kontrol grubundaki çocukların babalarının 14'ü (%63,64) çalışmakta, 8'i (%36,36) çalışmamaktadır. Toplamda tüm çocukların babalarının 32'si (%69,57) çalışmakta, 12'si (%30,43) ise çalışmamaktadır.

Tablo 13. Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının mesleklerine göre dağılımı.

Babaların Meslekleri	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Memur	0	0,0	2	9,09	2	4,55
İşçi	11	50,0	11	50,00	22	50,00
Serbest Meslek	11	50,0	9	40,91	20	45,45
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 13 incelendiğinde deney grubundaki çocukların babalarının 11'inin (%50,0) işçi, 11'inin (%50,0) serbest meslek sahibi; kontrol grubundaki çocukların babalarının 2'sinin (%9,09) memur, 11'inin (%50,00) işçi, 9'unun (%40,91) serbest meslek sahibi olduğu tespit edilmiştir. Toplamda ise babaların 2'sinin (%4,55) memur, 22'sinin (%50,00) işçi, 20'sinin (%45,45) ise serbest meslek sahibi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerinin aylık ortalama gelirine göre dağılımı.

Aylık Ortalama Gelir	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
0-1000 TL	4	18,18	5	22,73	9	20,45
1001-3000 TL	9	40,91	3	13,64	12	27,27
3001-5000 TL	4	18,18	5	22,73	9	20,45
5001-7000 TL	5	22,73	6	27,27	11	25,0
7000+ TL	0	0,0	3	13,64	3	6,82
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 14'te çocukların ailelerinin aylık ortalama gelirleri incelendiğinde deney grubundaki 4 (%18,18) ailenin 0-1000 TL, 9 (%40,91) ailenin 1001-3000 TL, 4 (%18,18) ailenin 3001-5000 TL, 5 (%22,73) ailenin 5001-7000 TL aralığında; kontrol grubundaki ailelerden ise 5 (%22,73) ailenin 0-1001 TL, 3 (%13,64) ailenin 1001-3000 TL, 5 (%22,73) ailenin 3001-5000 TL, 6 (%27,27) ailenin 5001-7000 TL aralığında, 3 (%13,64) ailenin ise 7000 TL ve üstünde gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Toplamda ise çocukların ailelerinden 9'u (%20,45) aylık 0-1000 TL, 12'si (%27,27) 1001-3000 TL, 9'u (%20,45) 3001-5000 TL, 11'i (%25,0) 5001-7000 TL aralığında, 3'ü (%6,82) 7000 TL ve üstünde gelire sahiptir.

Tablo 15. Deney ve kontrol grubundaki çocukların evlerinde konuşulan dillere göre dağılımı.

Evde Konuşulan Dil	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Türkçe	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Kürtçe	16	72,73	15	68,18	31	70,45
Türkçe ve Kürtçe	6	27,27	7	31,82	13	29,55
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo15 incelendiğinde deney grubundaki çocukların 16'sının (%72,73) evinde sadece Kürtçe dili, 6'sının (%27,27) evinde ise hem Kürtçe hem Türkçe dili; kontrol grubundaki çocukların 15'inin (%68,18) evinde sadece Kürtçe dili, 7'sinin (%31,82) evinde ise hem Kürtçe hem Türkçe dili konuşulmaktadır. Toplamda ise çocukların 31'inin (%70,45) evinde sadece Kürtçe dili, 13'ünün (%29,55) evinde ise hem Kürtçe hem de Türkçe dili konuşulmaktadır.

Tablo 16. Deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerine göre çocukların Türkçeyi anlayıp konuşabilme durumuna göre dağılımı.

Çocuğun Türkçeyi Anlama ve Konuşabilme Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Evet	9	40,91	12	54,55	21	47,73
Hayır	3	13,64	0	0,0	3	6,82
Biraz	10	45,45	10	45,45	20	45,45
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 16 incelendiğinde deney grubundaki çocukların velilerine göre çocuklarının 9'u (%40,91) Türkçeyi anlayıp konuşabilmekte, 3'ü (%13,64) Türkçeyi anlamamakta ve konuşamamakta, 10'u (%45,45) ise Türkçeyi biraz anlayıp konuşabilmekte; kontrol grubundaki çocukların velilerine göre ise çocuklarının 12'si (%54,55) Türkçeyi anlayıp konuşabilmekte, 10'u (%45,45) Türkçeyi biraz anlayıp konuşabilmektedir. Toplamda ise çocukların 21'i (%47,73) Türkçeyi anlayıp konuşabilmekte, 3'ü (%6,82) Türkçeyi anlamamakta ve konuşamamakta, 20'si (%45,45) ise Türkçeyi biraz anlayıp konuşabilmektedir.

Tablo 17. Deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerine göre çocukların dil gelişimi açısından sorunu bulunma durumuna göre dağılımı.

Çocuğun Dil Gelişimi Açısından Sorunu Bulunma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Evet	1	4,55	2	9,09	3	6,82
Hayır	21	95,45	20	90,91	41	93,18
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 17 incelendiğinde deney grubundaki çocukların velilerine göre çocukların 1'inin (%4,55) dil gelişimi açısından sorunu bulunmaktayken, 21'inin (%95,45) dil gelişimi açısından bir sorunu bulunmamakta; kontrol grubundaki çocukların velilerine göre çocukların 2'sinin (%9,09) dil gelişimi açısından bir sorunu bulunmaktayken, 20'sinin (%90,91) dil gelişimi açısından bir sorunu bulunmamaktadır. Toplamda ise çocukların 3'ünün (%6,82) velilerine göre dil gelişimi açısından bir sorunu bulunmaktayken, 41'inin (%93,18) velilerine göre dil gelişimi açısından herhangi bir sorunu bulunmamaktadır.

Tablo 18. Deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerinin günlük olarak çocuklarına kitap okuma durumuna göre dağılımı.

Velilerin Çocuklarına Günlük Kitap Okuma Durumu	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Evet	6	27,27	5	22,73	11	25,0
Hayır	16	72,73	17	77,27	33	75,0
Toplam	22	100,0	22	100,0	44	100,0

Tablo 18 incelendiğinde deney grubundaki çocukların velilerinin 6'sı (%27,27) çocuklarına günlük olarak kitap okurken, 16'sı (%72,73) çocuklarına günlük olarak kitap okumamakta; kontrol grubundaki çocukların velilerinin 5'i (%22,73) çocuklarına günlük olarak kitap okurken, 17'si (%77,27) çocuklarına günlük olarak kitap okumamaktadır. Toplamda çocukların velilerinin 11'i (%25,0) çocuklarına günlük olarak kitap okurken, 33'ü (%75,0) günlük olarak kitap okumamaktadır.

Tablo 19. Deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerinin çocuklarına kitap okuma sıklığına göre dağılımı.

Velilerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>N</i>	%
Her Gün	0	0,0	1	7,14	1	3,03
Sıklıkla	0	0,0	3	21,43	3	9,09
Bazen	16	84,21	4	28,57	20	60,61
Nadiren	3	15,79	6	42,86	9	27,27
Toplam	19	100,0	14	100,0	36	100,0

Tablo 19 incelendiğinde deney grubundaki çocukların velilerinin çocuklarına kitap okuma sıklıkları 16 ailede (%84,21) bazen, 3 ailede (%15,79) nadiren; kontrol grubundaki velilerin çocuklarına kitap okuma sıklıklarının ise 1 ailede (%7,14) her gün, 3 ailede (%21,43) sıklıkla, 4 ailede (%28,57) bazen, 6 ailede (%42,86) nadiren olarak tespit edilmiştir. Toplamda çocukların velilerinin çocuklara kitap okuma sıklıkları 1 ailede (%3,03) her gün, 3 ailede (%9,09) sıklıkla, 20 ailede (%60,61) bazen, 9 ailede (%27,27) nadirendir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve velilere dair daha kapsamlı bilgi edinebilmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların alıcı dil yaşlarını ölçebilmek için “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki çocuklar hakkında daha kapsamlı bilgi edinebilmek için oluşturulan bu formda çocuğu adı soyadı, doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama durumu ve süresi, okulu ve şubesi, annesinin ve babasının yaşları, eğitim durumları, meslekleri, çalışma durumları, ailenin aylık ortalama geliri, evde konuşulan diller, çocuğun Türkçeyi anlayıp konuşabilme durumu, çocuğun dil gelişimi açısından bir sorunun olma durumu, velilerin çocuklarına günlük kitap okuma durumu, zaman dilimi, ayırdığı süre ve sıklığı gibi bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi

Amerika’da Lloyd M. Dunn tarafından geliştirilen bu test daha sonra Türkçe’ye uyarlanmıştır. Amacı, çocukların dil ve kelime bilgisi gelişimlerinin hangi seviyede olduğunu tespit etmektir. Standardizasyonu 4200 kişilik grupla yapılan bu testin kağıdının üst bölümünde testin uygulanacağı çocuğun adı soyadı, doğum tarihi, yaşadığı yer (şehir merkezi, gecekondu, köy), test tarihi, takvim yaşı, alınan puan ve alıcı dil yaşının yazılacağı alan yer almaktadır. Geri kalan kısımda ise alıcı dil seviyesini ölçen test maddeleri yer almaktadır. Bireysel olarak 2 ile 12 yaş arası çocuklara uygulanabilen bu performans testinin zaman kısıtlaması olmamakla birlikte 10-15 dakika arasında yanıtlanabilmektedir. Test içerisinde 100 adet kart bulunmakta ve kartların yüzeyinde 4 adet resim yer almaktadır. Çocuk söylenilen kelimeye uyan resmi göstermeli ya da onun numarasını söylemelidir.

Teste başlamadan önce testin uygulayıcısı testin uygulanacağı çocuğun takvim yaşını hesaplamalı, testteki alana yazmalı, kılavuzdaki başlama kartı tablosuna bakarak çocuğun

yaşına uygun olarak hangi karttan başlayacağını kontrol etmelidir. Ardından çocuğun yaşının 8 yaşından küçük ya da büyük olma durumuna göre testin kılavuzunda yer aldığı şekilde test uygulanmaya başlanmaktadır. Uygulayıcı öncelikle 3 adet alıştırma kartını çocuğa göstererek sırayla hedef kelimeyi sorarak kendisine parmağıyla işaret ederek göstermesini ister. Çocuğun testin uygulanışını anladığından emin olduktan sonra çocuğun yaşına göre başlaması gereken karttan başlanmaktadır. Şayet çocuk peş peşe 8 kelimeyi doğru gösterirse çocuğun başlangıç kartına kadar olan tüm kartlar doğru kabul edilir. Eğer çocuk ilk 8 kelime içinde hata yaparsa uygulayıcı geriye dönerek kartlardan sormaya devam etmektedir. Geriye dönerek sorulan kartlardan çocuk peş peşe 8 kelimeyi bildiği noktada o kart başlangıç kartı kabul edilir ve kalınan yerden devam edilmektedir. Şayet çocuk peş peşe 6 hata yaparsa veya peş peşe 8 kart içinden 6'sını yanlış bilirse test sonlandırılır. Test bittikten sonra her doğru bilinen kelime 1 puana karşılık gelecek şekilde sayılarak hesaplanır. Çocuğun aldığı toplam puan testte belirli alana yazılır ve alıcı dil yaşı bulma çizelgesinden çocuğun aldığı puan çocuğun yaşadığı yere göre bakılarak çocuğun alıcı dil yaşı tespit edilir. Peabody Resim Kelime Testi'nde alınan puana şehir merkezinde, gecekonduda ve köyde yaşama durumuna göre karşılık gelen alıcı dil yaşları değişmektedir.

Testin orijinaline dair yapılan çalışmalarda güvenirliği 0.71 ve 0,81 arası, tekrar güvenirliği de 0,52 ve 0,90 arası tespit edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerliği ise Stanford Binet zekâ testi ile .82 ve .86, Weshler çocuklar için zekâ ölçeği ile .41 ve .74 arası tespit edilmiştir. Doğru yanıt başına 1 puan verilerek toplam puan ham puanı oluşturmaktadır (Kurnaz, 2006).

3.3.3. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı

Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek, ana dili Türkçe olmayan çocukların ise ikinci dil kapsamında Türkçe dilini edinmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Programın hazırlanmasındaki amaç, farklı gelişim alanlarına etkisi tespit edilen bilişsel oyunların eğlenceli ve dolayısıyla rahatlatıcı olma özelliğinden faydalanarak çocukların çok hakim olmadıkları ikinci dil edinimlerinin eğlenerek ve kendilerini rahat hissederek gelişmesidir (Coşgun, 2021; Türkoğlu, 2016). Bu kapsamda dil gelişimi, dil edinimi, ikinci dil edinimi, bilişsel oyunlar gibi anahtar kelimelerle literatür taraması yapılarak programın amacına ve çocukların düzeyine uygun bilişsel oyunlar seçilip, etkinlikler oluşturularak program hazırlanmıştır.

Program hazırlanırken Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınmış ve programda yer alan ve ana dili Türkçe olmayan çocukların daha fazla desteklenmesinin gerekli görüldüğü dil

gelişimiyle ilgili kazanım ve göstergelere ağırlık verilerek alanla ilgili tüm kazanım ve göstergelere programda yer verilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda bilişsel oyun temelli programların bilişsel gelişime etkisini (Türkoğlu, 2016) ve dil gelişimine etkisini (Coşgun, 2021) inceleyen araştırmalar incelenerek 6 adet dil gelişimini destekleyen bilişsel oyun seçilmiş, bunlar çocukların ilgi ve anlama/yapabilme becerileri göz önünde bulundurularak belirli bir sıra ile uygulanmıştır. Çocukların oyunları sırayla öncelikle orijinal ve alternatif oynanış şekilleriyle ardından da uyarlanmış oynanış şekilleriyle oynamaları sağlanmıştır. Uygulama esnasında çocukların ve öğretmenlerin dönütlerine göre ilerleyen etkinlikler düzenlenmiş ve çocukların severek yüksek katılım göstermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Program kapsamında sırayla “Bak Bakalım! Ne Değişti?”, “Hikâye Kartları Düşler”, “Dobble Kids”, “Kim Yaptı?”, “Tik Tak Bomm”, “Rory Hikâye Küpleri” oyunlarına yer verilmiştir.

“Bak Bakalım! Ne Değişti?” oyunu 32 adet oyun kartı ve 1 adet kuralların yer aldığı kitapçıktan oluşmaktadır. Oyun kartlarında kardan adamdan palyaçoya, evden kuşa kadar farklı, ayrıntılı ve çocukların ilgisini çeken resimler yer almaktadır. Kartların iki yüzünde de aynı resim yer almakta sadece ufak bir ayrıntı değişmektedir. Örneğin kardan adam kartının arkası çevrildiğinde kardan adamın gözündeki bir gözlük olmaktan, mutsuz palyaço kartı çevrildiğinde mutlu palyaço görülmektedir. 4 yaş ve üzeri için önerilen oyunda çocuğun kartlara dikkatli bir şekilde bakarak hangi kartın değiştiğini ve hangi ayrıntının değiştiğini söylemesi gerekmektedir. Oyun görsel algı, dikkat, odaklanma, kendini hızlı ve doğru ifade etme becerisi gerektirmektedir.

“Hikâye Kartları Düşler” oyunu eylemler, nesneler, hayvanlar, gökyüzü, mekanlar ve karakterler temaları içeren 55 adet karttan oluşmaktadır. Görseller ayrıntılı ve ilgi çekici aynı zamanda fantastik öğelerin yer aldığı şekilde tasarlanmıştır. 3 yaş ve üzeri için önerilen oyunda çocuk istediği temalardan birer kart seçerek bir hikâye anlatmaktadır. Çocuk hikâye oluştururken hayal gücü kullanımı, kendisine yöneltilen soruları cevaplarken problem çözme becerisi, hikayesini anlatırken ise sözel becerileri gelişmektedir.

“Dobble Kids” oyunu kartların konulması için bir adet teneke kutu, 1 adet kullanım kılavuzu ve 30 adet karttan oluşmaktadır. Aynı zamanda ödüllü olan bu oyunda 17 hayvan görseli yer almaktadır. Her bir kartta 6 hayvan resmi yer almakta ve herhangi iki kartta muhakkak ortak bir hayvan resmi bulunmaktadır. 5 farklı oynama şekli bulunan ve 4 yaş ve üzeri için önerilen oyunda amaç iki karttaki ortak hayvanı hızlı bir şekilde bulup

söyleyebilmektir. Oyun görsel algı, dikkat, hızlı refleksler ve hızlı ve doğru telaffuz etme becerilerini gerektirmektedir.

“Kim Yaptı?” oyunu Türkçe ve İngilizce olmak üzere 2 adet kullanım kılavuzundan, 36 adet oyun kartından ve 13 adet ceza kartından oluşmaktadır. Oyunda toplamda 6 hayvan ve 6 renk grubu yer almaktadır. Ödüllü olan, 6 yaş ve üzeri için önerilen oyunda her oyuncu bir renk seçer ve o renkteki 6 hayvanın olduğu 6 kartı alır. Ardından oyun salonunun ortasına bir evcil hayvanın tuvaletini yaptığı söylenir. Amaç kendi hayvanlarının masumiyetini ispatlamak ve aynı zamanda diğer oyuncuların elindeki kartları görmeden hangi kartların kaldığını bilmeye çalışmaktır. Oyuncular sırayla “Benim tavşanım yapmadı. Sanırım birinin kedisi yaptı.” şeklinde söyleyerek kendi hayvanının masumluğunu ifade etmektedir. Masumiyeti ispatlanamayan hayvanın sahibi ise bir adet ceza kartı almaktadır. En az ceza kartı olan oyunu kazanmaktadır. Oyun dikkat, odaklanarak dinleme, akılda tutma, hızlı refleksler ve kendini doğru ifade etme becerileri gerektirmektedir.

“Tik Tak Bomm” oyunu 1 adet kullanım kılavuzundan, 55 adet karttan ve bir adet bomba şeklinde zaman sayacından oluşmaktadır. 5 yaş ve üzeri için önerilen oyunda her kartta farklı temalara yer veren ilgi çekici ve bol ayrıntılı görseller yer almaktadır. Zaman sayacının ise 10 ile 60 saniye arasında ne zaman patlayacağı bilinmemektedir. Oyuna bir kart açılarak başlanır ve bomba başlatılarak bir çocuğun eline verilir. Amaç kartta yer alan temaya uygun bir kelimeyi hızlıca söyleyip bombayı patlamadan yanındakine vermektir. Söylenen kelimelerin tekrar söylenmemesi gerekmektedir. Bomba kimde patlarsa kart ona verilir ve elinde en az kart olan kazanmaktadır. Oyun dikkat, akılda tutma, hızlı düşünme ve konuşma, gözlem yapma, kendini doğru ifade etme ve doğru telaffuz gibi becerileri gerektirmektedir.

“Rory’nin Hikâye Küpleri” oyunu 1 adet kullanım kılavuzundan ve her yüzünde farklı resimler yer alan 9 adet küpten oluşmaktadır. 6 yaş ve üzeri için önerilen oyunda küpler atılarak yukarıya gelen yüzündeki görseller kullanılarak hikâye anlatılmaktadır. Küplerde yer alan resimler yaratıcılığı destekler nitelikte, farklı yorumlanabilecek resimlerdir. Çocuk hikâyeyi başlatıp, devam ettirip, bitirebilmelidir. Oyun; yaratıcı düşünme, kendini sözel olarak ifade edebilme, problem çözme, zengin kelime dağarcığına sahip olma gibi becerileri gerektirmektedir.

Öğretmenin Rolü

Oyunlara başlamadan önce çocuklara oyun oynanacağı söylenerek meraklarının harekete geçirilmesi amaçlanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından oyun materyalleri gösterilerek önce oyun hakkında çocukların tahminleri alınmış ardından materyaller ve oyun tanıtılarak oyunun nasıl oynanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Oyun esnasında çocuklara oyun materyallerini doğru kullanmaları hakkında bilgilendirme yapılarak bu alışkanlığın da kazandırılması amaçlanmıştır.

“Bak Bakalım! Ne Değişti?” oyununda öncelikle kartlar çocuklara gösterilmiş, kartların üzerinde yer alan resimler detaylarıyla birlikte çocuklarla sözlü olarak betimlenmiştir. Değişen kartları parmakla göstermeye çalışan çocuklara parmakla değil sözlü bir şekilde ifade etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Çocuklardan değişen karttaki, görselin öncesinde ve sonrasında nasıl olduğunu da belirterek, hangi ögenin değiştiğini detaylı olarak ifade etmesi beklenmiştir. İlk denemelerde çocukların bilememesi durumunda çocuklar doğru olan karta yönlendirilmiş, ifade etme konusunda yetersiz kalmaları durumunda destek olunarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Çocuklar oyunu kavradıklarında ise bireysel olarak yapmalarına fırsat verilmiştir.

“Hikâye Kartları Düşler” oyununda çocuklara 6 farklı renk grubunda kartlar olduğu ve her kartta farklı bir görsel olduğu ifade edilmiştir. Çocuklardan kapalı olarak dizilen kartlardan renk grubuna göre iki renk söylemesi beklenmiş ve açılan iki kartı öncelikle betimlemesi istenmiştir. Ardından bu iki görseli kullanarak bir hikâye oluşturması beklenmiştir. Çocukların ilk hikâyelerini oluşturdukları süreçte görseller üzerinden çocuklara sorular sorularak hikâyelerini oluşturmaları için destek olunmuştur. Daha kolay bir şekilde hikâye oluşturabildiklerinde ise sadece sürekli belirli hikâyeler, ögeler vb. noktalarda takıldıkları ya da devamlı benzer ifadeleri ve hikayeleri kullandıkları noktalarda uyarılarak daha farklı ve hayal güçlerini kullanabilecekleri hikâyeler oluşturmaları konusunda yönlendirilmişlerdir. Her çocuğun yeni bir kart açarak mevcut hikâyeyi devam ettirdiği oynama şeklinde ise çocuklara hikâyeyi nasıl devam ettirecekleri sorularak mevcut hikâyeyi devam ettirebilmeleri için gereken destek verilmiştir.

“Dobble Kids” oyununda kartlarda yer alan bütün hayvanlar tek tek gösterilerek hayvanların isimleri önce çocuklara sorulmuş, ardından doğru şekilde söylenmiştir. Oyun esnasında çocukların parmakla gösterdiği durumlarda parmakla göstermemeleri konusunda uyarılmış, hayvanların isimlerini söylemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Çocukların hayvanların isimlerini yanlış söylemeleri durumunda hayvana tekrar bakması ve hayvanın ismini doğru

söyleyip söylemediğini düşünmesi istenmiştir. Doğrusunu söyleyememeleri durumunda doğrusunu söyleyen çocuğun cevabı kabul edilmiş, yanlış söyleyen çocuğa da bir dahaki sefere doğrusunu söylemesi durumunda cevabının geçerli olacağı ifade edilmiştir. Oyun sırasında hayvanlar hakkında çocuklarla kısa kısa sohbet edilmiştir (“*Nasıl ses çıkarır? Ne renktir? Nerede yaşar? Ne yer?*” gibi).

“Kim Yaptı?” oyununda çocuklarla tek tek hangi renk kartlar olduğu konuşulmuş ve 6 farklı hayvanın isimleri söylenmiştir. Ardından oyun esnasında kullanılan cümleler dramatize edilerek ifade edilmiş ve çocukların ilgisi çekilmeye çalışılmıştır. Oyun esnasında tek kelimeyle ifade etmeye çalıştıkları noktada çocuklar tam bir cümle kurmaları gerektiği konusunda uyarılmıştır. Ceza kartını alması gereken çocuğa ceza durumu “*Ceza kartı aldın.*” şeklinde değil “*Aaa! Bak senin yaramaz hayvanın yapmış. Öyleyse bu kart sende kalmalı.*” şeklinde ifade edilerek oyuna heyecanla devam etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

“Tik Tak Bomm” oyununda çocukların görsele dikkatlice bakması istenmiştir. Bombayı hızlı bir şekilde arkadaşlarına vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Çocuk, arkadaşlarından birinin ifade ettiği bir kelimeyi söylediğinde o kelimeyi daha önce arkadaşının söylediği belirtilerek farklı bir kelime bulması konusunda yönlendirilmiş ve desteklenmiştir. Çocukların aşına olmadığı tema kartlarında ise zaman sayacı başlatılmadan önce kart gösterilerek o tema hakkında çocuklarla konuşulmuş, çocukların tema hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları sorularla öğrenilmiş ve bazen dramatizasyon yoluyla temayı daha kolay kavrayıp anlamlandırmalarına yardımcı olunmuştur. Bomba şeklinde zaman sayacı en fazla hangi çocukta durduysa o çocuk cesaretlendirilerek diğer turlarda daha dikkatli oynaması yönünde cesaretlendirilmiştir.

“Rory’nin Hikâye Küpleri” oyununda da çocukların hikâyelerini çeşitlendirmeleri beklenmiştir. Detay noktasında yetersiz kalan çocuklara farklı sorular yöneltilerek çocukların hem hikâyelerini detaylandırmaları hem de olay kurgusunu farklılaştırmaları konusunda destek olunmuştur. Küplerin yüzeylerinde yer alan görselleri hayal güçlerini kullanarak yorumlamaları noktasında çocuklar cesaretlendirilmiştir.

Uygulama Basamakları

Bütün oyunlarda şu basamaklar takip edilmiştir:

- Oyunun ismi ve materyalleri çocuklara tanıtılmış, oynama şekilleriyle ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

- Oyun materyallerinde yer alan görseller hakkında çocuklarla sohbet edilmiş, görsellerin neler olduğu ve ayrıntılarıyla ilgili çocuklara sorular yöneltilmiştir.
- Çocuklar oyunu tam kavrayana kadar bütün çocuklar yönlendirilerek oyuna dâhil edilmeye çalışılmıştır.
- Oyun çocuklar tarafından kavrandıktan sonra ise oyuna hâkim olamayan, çekimser kalan ya da oynayamadığını düşündüğü için uzak duran çocuklara oyun içinde bazen sadece onlara söz hakkı verilmesi şeklinde daha fazla fırsat verilmeye çalışılmıştır.
- Tüm oyunlar kitapçıklarında yer alan oynanış şekilleriyle ikişer saat, araştırmacı tarafından üretilen farklı oynanış şekilleriyle birer saat oynanmıştır.
- Çocukların ilgisi ve oyunun zorluğu sebebiyle “Dobble Kids” ve “Tik Tak Bomm” oyunları diğer oyunlardan birer saat fazla oynanmıştır.
- “Bak Bakalım! Ne Değişti?”, “Hikâye Kartları Düşler”, “Kim Yaptı?”, “Rory’nin Hikâye Küpleri” oyunları toplamda üçer saat (1.5 Hafta); “Dobble Kids” ve “Tik Tak Bomm” oyunları ise dörder saat (2 hafta) oynanmıştır.
- Oyunlar kolaydan zora olacak şekilde planlanmıştır.
- Programda ilk sıralarda yer alan oyunlarda çocukların net şekilde kelimeleri ifade etmesi beklenirken programın devamında yer alan oyunlarda çocukların oyuna yönelik cümleler kurması beklenmiş, ilerleyen aşamalarında ise kendi ürettikleri cümleleri kurmaları beklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama sürecinden önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 12.09.2022 / Karar No:2022/313). Daha sonra Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Tarih: 27.10.2022 / Sayı: E-63050228-05.99-62149940). Araştırmacı, çalışmanın başında öncelikle uygulama yapacağı okulların bağlı olduğu Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinleri alabilmek için takip edilmesi gereken basamakları izlemiştir. İzinleri almasının ardından araştırmada yer alan okulların idarecileri ve okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek araştırma ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerine araştırmayla ilgili bilgilerin yer aldığı “Veli Onam İzin Belgesi” gönderilerek izin alınmıştır. İzin veren velilere “Kişisel Bilgi Formu” gönderilerek çocuklar hakkında bilgiler toplanmış ve ardından 05/12/2022-09/12/2022 tarihleri arasında hem deney hem de kontrol grubuna eş zamanlı olarak Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Testin uygulanması esnasında mümkün olduğu kadar sessiz ve dikkati dağıtmayacak bir ortam

oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı öncelikle kendini tanıtarak çocukla biraz konuşmuş, çocuğun hazır olduğunu hissettiğinde bir oyun oynayacaklarını söyleyerek testi anlatmış ve uygulamıştır.

Araştırmacı ön testleri tamamladıktan sonra ön test sonuçları karşılaştırılarak analiz edilmiş ve homojen oldukları tespit edildikten sonra 12/12/2022-24/03/2023 tarihleri arasında uygulamayı gerçekleştirmiştir. Program aynı okulun anasınıfındaki sabahçı grupta olan 15 çocuk ve öğlenci grupta olan 7 çocuğa toplamda 22 çocuğa, 10 hafta boyunca haftada dört gün, her gün 30 dakika, toplamda 20 saat olarak uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra 27/03/2023–31/03/2023 tarihleri arasında tekrar hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara Peabody Resim Kelime Testi son test olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu ile toplanan çocuk ve ebeveynlerle ilgili veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sunulmuştur. Elde edilen veriler bilgisayara aktarılarak SPSS 25 paket programıyla (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) analiz edilmiştir. Araştırmanın temel değişkeni olan dil becerisi ön test/son test puan ortalamalarının normallik sayıltısını karşıladığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının parametrik testler için yeterli sayıda olduğu durumlarda, ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar için t-Testi, grup içi ön test-son test karşılaştırmalarında Eşleşmiş Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının parametrik testler için yeterli sayıda olmadığı durumlarda, ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi, alt boyutlar arasındaki ilişkileri incelemek için ise Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bütün analiz sonuçları için anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak edinmeleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla oluşturulan araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Peabody Resim Kelime Testi ile elde edilen verilere dair istatistiksel analizler sonucunda elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Soru 1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için t testi analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin ön-test puan ortalamaları.

Gruplar	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Deneme Grubu	22	6.45	1.45	-1.35	.66	-.696	.491
Kontrol Grubu	22	6.80	1.82				

Tablo 20 incelendiğinde deneme grubu ve kontrol grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu nedenle çocukların dil beceri düzeylerinin benzer olduğu ya da uygulanacak gelişim programı açısından giriş davranışlarının anlamlı bir düzeyde farklılık taşımadığı söylenebilir.

4.2. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Soru 2. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar için t testi analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin son-test puan ortalamaları.

Gruplar	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Deneme Grubu	22	8.80	1.48	-1.13	1.58	1.707	.095
Kontrol Grubu	22	8.08	1.32				

Tablo 21 incelendiğinde deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puanları kontrol grubu çocuklarının dil becerileri son-test puanlarından yüksek olsa da deneme grubu ve kontrol grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.3. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön-Test/Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Soru 3. Deneme grubunu oluşturan çocukların dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için eşleştirilmiş gruplar için t testi analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Deneme grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin ön-test/son-test puan ortalamaları.

Ölçüm Zamanı	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Ön test	6,45	1,45	-2,73	-1,96	-12,603	,000
Son test	8,80	1,48				

Tablo 22 incelendiğinde deneme grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Son-test puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t(21) = 12.603$, $p < .001$).

4.4. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön-Test/Son-Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Soru 4. Kontrol grubunu oluşturan çocukların dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için eşleştirilmiş gruplar için t testi analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Kontrol grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin ön-test/son test puan ortalamaları.

Ölçüm Zamanı	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Ön test	6.80	1.82	-2.12	-.44	-3.16	.005
Son test	8.08	1.32				

Tablo 23 incelendiğinde kontrol grubu çocuklarının dil becerilerine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Son-test puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t(21) = -3.16$, $p < .01$).

Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil becerileri ön-test/son-test puan ortalamalarının şekilsel gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil gelişimi ön-test/son-test puan ortalamaları.

Şekil 1 incelendiğinde, deneme grubu çocuklarının son-test puanlarının (8.80) ön-test puanlarından (6.45) yüksek olduğu, kontrol grubu çocuklarının son-test puanlarının (8.08) ön-test puanlarından (6.80) yüksek olduğu, deneme grubu çocuklarının son-test puanlarının (8.80) kontrol grubu çocuklarının son-test puanlarından (8.08) yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son-Test Puanlarına Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 5. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılması.

Okul Öncesi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Medyan	z	p
Yok	17	11.44	194.50	8,83	-.078	.938
Var	5	11.70	58.50	9.42		

Tablo 24 incelendiğinde deneme grubu çocuklarında daha önce okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.6. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Cinsiyetin Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 6. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması.

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Medyan	z	p
Kız	9	12,39	111,50	9.00	-,535	,593
Erkek	13	10,88	141,50	8.67		

Tablo 25 incelendiğinde deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.7. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Ailenin Ekonomik Düzeyinin Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 7. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının ailenin ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması.

Ekonomik Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Medyan	z	p
Yok	17	10.38	176.50	8,58	-1.489	.136
Var	5	15.30	76.50	9.42		

Tablo 26 incelendiğinde deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.8. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Annenin Eğitim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 8. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre karşılaştırılması.

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Medyan	z	p
Okur-yazar değil	9	9.06	81.50	8.25	-1.470	.142
Okur-yazar / İlköğretim mezunu	13	13.19	171.50	9.25		

Tablo 27 incelendiğinde deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.9. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Babanın Eğitim Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 9. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre karşılaştırılması.

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Medyan	z	p
Okur-yazar / İlköğretim mezunu	15	11.70	175.50	8.83	-.212	.832
Lise ve üstü	7	11.07	77.50	9.00		

Tablo 28 incelendiğinde deneme grubunun dil becerileri son-test puan ortalamalarında babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.10. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Ebeveynlerin Çocuklarına Günlük Rutinde Kitap Okuma Durumunun Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 10. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ebeveynlerin çocuklarına günlük rutinde kitap okuma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının ebeveynlerin çocuklarına günlük kitap okuma durumuna göre karşılaştırılması.

Çocuklara Kitap Okuma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Medyan	z	p
Hayır	16	11.84	189.50	8.96	-.406	.685
Evet	6	10.58	63.50	8.63		

Tablo 29 incelendiğinde deneme grubunun dil becerileri son-test puan ortalamalarında ebeveynlerin çocuklarına günlük rutinde kitap okuma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.11. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı Uygulanan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Son Test Puanlarına Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Okuma Sıklığının Etkisine İlişkin Bulgular

Soru 11. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuğa kitap okuma sıklığı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Bu soruya yanıt bulabilmek için Pearson korelasyon analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarının ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkiler.

		Kitap Okuma Sıklığı
Dil Gelişimi Düzeyi	r	-.283
	p	.202

Tablo 30 incelendiğinde deneme grubundaki çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ile sonuçların ilgili alan yazınla karşılaştırıldığı tartışma bölümüne ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın ana dili Türkçe olmayan çocukların ikinci dil kapsamında Türkçe dilini edinmelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ele alınan sorular ve bulgular incelenerek alan yazınla karşılaştırılmıştır.

İlk olarak deneme ve kontrol gruplarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Deneme ve kontrol gruplarını aynı ilçe ve mahalleden seçilmiş, aynı yaş grubuna ait çocuklar oluşturmaktadır. Mümkün olduğunca denk seçilmeye çalışılan gruplar için ön-test puan ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olmaması araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil ettiğini ortaya koymaktadır ve bu durum araştırma için beklenen ve istenen bir sonuçtur. Gözalan'ın (2013) ve Türkoğlu'nun (2016) okul öncesi dönem çocuklarına uyguladıkları programların farklı beceri alanlarına etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, deneme ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar da araştırmanın ilk bulgusunun alan yazın ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu ele alındığında deneme ve kontrol gruplarının dil becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Türkoğlu (2016) Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı'nın çocukların bilişsel gelişiminde kalıcı bir etkisi olduğunu tespit ettiği araştırmasında, deneme ve kontrol gruplarının dil, ayırt etme hızı, sayı ve yer kavramlarının son test puan ortalamalarında deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Coşgun (2021) ise Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğunu tespit ettiği çalışmada, deneme grubu dil becerileri son-test puan ortalamaları kontrol grubu dil becerileri son-test puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Wu vd. (2014) dijital kutu oyunlarının yabancı dilde yeterli iletişim imkânı bulunmayan öğrencilerin yabancı dil iletişim becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, dijital kutu

oyunlarının normal kutu oyunları ve geleneksel öğretime kıyasla öğrencileri dile daha fazla maruz bırakarak iletişim becerilerini arttırdığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar ışığında araştırmada uygulanan programın da ikinci dil edinimine aynı şekilde etkisinin olabileceği beklenmiştir. Ancak bulgular Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil edinimine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Şişman'ın (2018) öğretmen görüşlerine dayanarak ortaokul öğrencilerinin dil kazanımlarını Türkçe dersi çerçevesinde incelediği çalışmasında derslerdeki genel başarısızlık sebeplerinin dil sorunu, genel kullanılan dilden farklı bir dil kullanılan ailelerin çocuklarının yetersiz olan kelime hazineleri, ailelerin okul ve dil açısından çocuklarını desteklemekte yetersiz kalmaları ve okul dışında genelde Türkçe dilinin kullanılmaması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yalçın Su (2020) da çalışmasında ana dili Kürtçe olan çocukların günlük hayatlarında, aile ve tanıdıklarıyla genel olarak Kürtçe konuştukları gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır. Oruç (2016) Kürt kökenli ailelerin evlerinde genel olarak kullandıkları dilin Kürtçe olduğunu, çocukların Türkçe ile genellikle okula başladıklarında karşılaştıklarını ve hızlıca öğrenmeye başladıklarını ifade etmektedir. Bu açıdan grupların son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememesinin sebeplerinden birinin çocukların okula başladıklarında Türkçeyi öğrenme süreçlerinin başlaması sebebiyle hem deneme hem de kontrol grubu çocuklarının hızla Türkçeyi öğrenmesi olabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde okula başlayana kadar Türkçe ile hiç tanışmamış çocuklar için ikinci bir dil daha çok yeni olduğundan dilin beklenen düzeyde edinilmesinde zorlanılabilir. Ayrıca çocuk sadece okulda Türkçe konuştuğundan dolayı dil gelişimi beklenen seviyede olmayabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu ele alındığında deneme grubunu oluşturan çocukların dil beceri düzeyleri ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın dil gelişimini destekleyecek şekilde hazırlanması ve dil gelişimini destekleyen bilişsel oyunlara yer verilmesi ve uygulamaya dâhil edilen çocukların da hem içinde bulundukları dönem hem de ikinci dil edinim sürecinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan bulgu beklenen bir sonuçtur. Gömleksiz (2005) çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullanılan oyun yönteminin öğrencilerin başarısına etkisini araştırmış ve son test puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Aynı şekilde Kalaycıoğlu (2011) da okul öncesi sınıflarında İngilizce dersi için kullanılan resim-kelime oyununun İngilizce alıcı dil becerilerine etkisini incelediği

araştırmasında deney grubu lehine son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir. Kızıltaş'ın (2021) ikinci dil olarak Türkçe dilini edinen çocukların dilde daha yetkin olmalarını sağlamak amacıyla İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı'nın uygunluğunu araştırdığı çalışmada özellikle kırsal bölgelerde yaşayan ikinci dili Türkçe olan çocuklar için, içinde birçok oyun etkinliğini de barındıran bu yaklaşımın etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yaklaşımın daha etkili olabilmesi adına okul öncesinden itibaren uygulanmasının gerekliliği ise benzer çalışma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

Araştırmanın dördüncü bulgusu ele alındığında kontrol grubunu oluşturan çocukların dil beceri düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında da deneme grubundaki gibi son-test lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın kontrol grubunu oluşturan çocukların Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında yoğun Türkçe dil becerilerine yönelik etkinliklere maruz kalmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Susar Kırmızı vd., (2020) yaptıkları çalışmada 1. Sınıf öğretmenleriyle görüşerek okul öncesi eğitiminin ana dili Türkçe olmayan çocukların ilk okuma yazma sürecine etkisini incelenmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumunda Türkçe eğitimi alan çocukların ilkokula başladıklarında daha özgüvenli, hazırbulunuşluk seviyeleri daha yüksek olmaktadır. Okul öncesi eğitimin ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçeyi edinimleri üzerinde etkisi olduğu sonucuyla araştırmanın sonucu paralellik göstermektedir. Koşan (2015) okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokul birinci sınıfta okul öncesi eğitimi almayan çocuklara nazaran okula hazır olduklarını ve daha kolay adapte olduklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda alıcı dil yaşları açısından karşılaştırıldığında okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre alıcı dil yaşlarının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Öğretmenler genel olarak eğitim-öğretim yılının başında neredeyse çocukların hiçbirinin Türkçeyi bilmediğini, dolayısıyla onların Türkçeyi öğrenebilmeleri için günlük olarak Türkçe dil etkinliklerine farklı şekillerde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada bu durum okul öncesi eğitimi alan çocukların alıcı dil yaşlarının almayanlara oranla daha yüksek çıkmasının sebebi olarak yorumlanmaktadır. Yağan Güder (2019) köy okulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları tecrübelerle yer verdiği çalışmada öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettikleri sorunlardan biri de dil ve iletişimdir. Görüşlerine yer verilen öğretmenler çocukların okula geldiklerinde Türkçeyi hiç bilmediklerini, dolayısıyla Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uygulamanın imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Programı uygulayabilmek için öncelikle anlaşılabilmeleri gerektiğini

dolayısıyla belirli bir süre eğitimde odaklarını sadece Türkçe öğretimine verdiklerini vurgulamaktadırlar. Okul öncesi eğitimin bahsi geçen bölgelerde iki yıl olması gerektiği çünkü ilk yılın dil sorunu ve davranış problemleriyle geçmekte olduğunu ifade etmektedirler. Benzer araştırmaların bulgularından da hareketle okul öncesi eğitim kurumuna gelen ve Türkçeyi bilmeyen çocuklar için okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında yeterli Türkçe dil etkinliklerine yer verdikleri ve çocukların Türkçe edinimlerine katkı sağladığı yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmanın beşinci bulgusu ele alındığında deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamaları ile daha önce okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Coşgun'un (2021) çalışmasında daha önce okul öncesi eğitimi alan çocukların son-test puan ortalamalarının okul öncesi eğitimi almayan çocukların son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Coşgun (2021) çalışmasında ana dili Türkçe olan çocuklarla çalıştığı için daha önce okul öncesi eğitimi alma durumunun etkisinin, ana dile göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Koşan (2015) çalışmasında yer verdiği öğretmen görüşlerine göre bazı okul öncesi öğretmenleri Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki dil gelişim alanındaki kazanımları çocuklara yeterince veremeyeceklerini çünkü kazanımların ana dili Türkçe olan çocuklara yönelik olduğunu ifade etmektedirler. Bu bulgu yapılan bu araştırmayla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın altıncı bulgusu ele alındığında deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. İki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarında okul öncesi eğitimin etkisini inceleyen Koşan'ın (2015) çalışmasında da benzer şekilde cinsiyetin çocukların hazırbulunuşluklarına anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci bulgusu ele alındığında deneme grubu çocuklarının dil becerileri son test puan ortalamalarının ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Taner ve Başal (2005) farklı sosyoekonomik düzeydeki birinci sınıf öğrencilerinden okul öncesi eğitimi almış ve almamış olanların dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırdıkları çalışmalarında dil gelişimi açısından okul öncesi eğitimi alanların iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Sosyoekonomik açıdan da alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin orta ve üst düzeyde bulunanlara göre dil gelişiminde daha geride kaldıklarını ifade etmektedirler. Çalışmasında benzer sonuca ulaşan Çat Şahin (2009) yüksek gelirli ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin daha gelişmiş, dar gelirli ailelerin çocuklarının ise daha az

gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Muslugüme (2016) dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisini incelediği çalışmada ebeveynlere uygulanan programın çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde artış meydana getirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bulgusu alan yazın ile uyuşmamaktadır. Bu noktada araştırmanın yapıldığı bölge itibariyle ailelerin genelinin sabit bir gelirlerinin olmadığı göz önünde bulundurulduğunda Kişisel Bilgi Formu'na ortalama bir değer yazmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci bulgusu ele alındığında deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Özpolat (2020) ve Coşgun (2021) çalışmalarında gruplar arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmalar tespit etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazınla tutarlılık sergilememektedir. Bu durumun nedeni olarak annelerin çocuklarıyla ana dillerinde iletişim kurmaları, ikinci dil olan Türkçe ile iletişim kurmamaları gösterilebilir.

Araştırmanın dokuzuncu bulgusu ele alındığında deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu bulgunun nedeni olarak tıpkı anne eğitim durumunda olduğu gibi babaların da çocuklarıyla ana dilleri olan Kürtçe ile iletişim kurdukları, ikinci dil olan Türkçe ile iletişim kurmadıkları söylenebilir. Coşgun (2021) çalışmasında gruplar arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmalar tespit ederken Özpolat (2020) ve Tulu (2009) baba eğitim durumunun etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Tulu'nun (2009) çalışmasında ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların babalarının eğitim düzeyleri ile çocukların kelime bilme oranları arasında bir negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Koşan (2015) çalışmasında anne ve babanın eğitim durumu yükseldikçe çocuklarının okula hazırbulunuşluk puanlarının arttığını tespit etmiştir. Çat Şahin (2009) de çalışmasında benzer şekilde eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dereli ve Koçak (2005) okul öncesi eğitimi alan çocukların ifade edici dil becerileriyle anne baba eğitim durumu ve bakım tarzının arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında anne eğitim durumunun anlamlı bir farklılığa sebep olurken baba eğitim durumunun anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmanın ve benzer çalışmaların sonuçları kıyaslandığında benzer çalışmalarda anne eğitim durumunun anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu tespit edilirken mevcut araştırmada böyle bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak benzer çalışmalarda anne eğitim durumunun farklı kategorilerde

yeterli verileri bulunurken mevcut araştırmada sadece iki kategoride toplandığı, dolayısıyla verilerin yeterli olmamasından kaynaklı istenilen nitelikte bir karşılaştırma yapılamadığı ve bu bulgulara ulaşıldığı yorumu yapılabilmektedir. Baba eğitim durumunun anlamlı bir fark oluşturmama durumu ise çalışmaların genel sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın onuncu bulgusu ele alındığında deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında ebeveynlerin çocuklarına günlük rutinde kitap okuma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu durumun ebeveynlerin ikinci dilleri olan Türkçede yeterince yetkin olmamalarından ve bu nedene bağlı olarak ana dillerinde iletişim kurmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çat Şahin (2009) çalışmasında anneleri kitap okuyan çocukların, evlerinde kitaplık bulunan çocukların, odasında kitaplık ya da kitap köşesi ve kitaplar bulunan çocukların dil gelişimi açısından avantajlı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın on birinci bulgusu ele alındığında deneme grubu dil becerileri son test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin kitap okuma sıklığında da kendilerini Türkçe kullanımında yetkin hissetmedikleri için ana dilleri olan Kürtçe ile iletişim kurdukları düşünülmektedir. Özpolat'ın (2020) iki dilli olma durumunun erken çocukluk dönemindeki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisinin incelendiği çalışmasında kitap okuma sıklığı ile dil gelişimi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak çocukla kitap okuma ve dil gelişimi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ve diyaloga dayanan kitap okuma durumunun dil gelişimini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Coşgun (2021) çalışmasında çocuğuna sıklıkla kitap okuyan ebeveynlerin, çocuklarının alıcı ve ifade edici dil becerilerinin, ayrıca kelime hazinelerinin gelişimini destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Çat Şahin (2009) okul öncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimleri ve annelerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çocuklarına hiç kitap okumayan ve ayda bir kere de olsa okuyan annelerin çocuklarının dil gelişimleri arasında kitap okuyan annelerin çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda kitap okuma rutininin de çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Kitap okuma durumu ve sıklığı açısından araştırmanın bulguları alan yazın ile uyumlu değildir. Bu noktada soru yöneltilen ebeveynlerin kitap okuma kavramını nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü ana dili Türkçe olmayan ebeveynlerin soruyu anlamada ve anlamlandırmada yetersiz kalmalarının muhtemel olduğu düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada “Ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda Mardin İli Dargeçit İlçesi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi iki köy okulundaki okul öncesi eğitimine devam eden 22’si deney, 22’si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklara Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı 10 hafta boyunca toplamda 20 saat uygulanmış, Kişisel Bilgi Formu ve Peabody Resim Kelime Testi ile veriler toplanarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmanın başında gruplara ön-test olarak uygulanan Peabody Resim Kelime Testi sonucunda grupların dil becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
- Deneme grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.
- Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı uygulanan deneme grubu çocuklarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.
- Kontrol grubunu oluşturan çocuklarının dil becerileri ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında son-test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.
- Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı uygulanan deneme grubu çocuklarının dil becerileri son-test puan ortalamalarında okul öncesi eğitimi alma durumu, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailenin ekonomik düzeyi, ebeveynlerin günlük rutinde kitap okuma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ve çocukların dil becerileri son-test puan ortalamaları ile ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı’nın ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil kapsamında Türkçe edinimine istatistiksel

olarak etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak deneme grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın daha yoğun ve daha uzun süreli uygulanması planlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. Araştırmada çocukların dil becerilerini ölçmek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi sadece alıcı dil becerilerini ölçen bir testtir. Gelecek araştırmalarda ifade edici dil becerilerini de ölçen bir ölçek kullanılarak çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişimi de incelenebilir.
3. Araştırma, araştırmacı tarafından ulaşılabilirliği yönünden ana dili Kürtçe olan okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda ana dili farklı bir dil olan çocuklarla gerçekleştirilebilir.
4. Gelecek araştırmalarda aile katılımıyla birlikte çocukların bilişsel oyunları evlerinde de oynamaları sağlanarak eğitim sürecinin daha etkili olması sağlanabilir.
5. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nın yabancı dil öğrenimine etkisi incelenebilir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı çocukların dil beceri gelişimlerini daha fazla desteklediği için eğitim akışı içinde Türkçe dil etkinliklerine etkili bir alternatif olarak uygulanabilir.
2. Okul öncesi eğitim programı kapsamında hazırlanan farklı etkinlik türleri içinde dil gelişimini destekleyen bilişsel oyunlara yer verilerek çocukların dil gelişimleri desteklenebilir.
3. Ana dili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu bölgelerde görev yapan öğretmenler çocukların Türkçeyi edinmelerine destek olmak için dil gelişimini destekleyen bilişsel oyunları hem sınıflarında kullanabilir hem de ailelere önerebilirler.

5.3.3. Ailelere Yönelik Öneriler

1. Çocuklarının ikinci dil veya yabancı dil gelişimlerini desteklemek isteyen aileler, çocuklarıyla birlikte dil gelişimini destekleyen bilişsel oyunları oynayabilirler.
2. Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı'nda yer alan etkinlikleri aileler çocuklarıyla birlikte evde gerçekleştirerek çocukların ikinci dil veya yabancı dil gelişimlerini destekleyebilirler.

KAYNAKLAR

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2005). *Erken Çocukluk Dönemi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aghlara, L., ve Tamjid, N. H. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 552–560. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.275>
- Ağyar, E. (2016). Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (2. baskı, ss. 113–127). Pegem Akademi.
- Ahioğlu, N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocukların dil kazanımına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aksoy, A. B. (2020a). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. *Erken çocukluk döneminde oyun* içinde (5. baskı, ss. 2–17). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053648574>
- Aksoy, A. B. (2020b). Oyunun tarihçesi ve oyun kuramları. *Erken çocukluk döneminde oyun* içinde (5. baskı, ss. 20–33). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053648574>
- Aksoy, A. B. (2020c). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. *Erken çocukluk döneminde oyun* içinde (5. baskı, ss. 36–55). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053648574>
- Aksoy, P., ve Baran, G. (2019). Dil gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 Ay)* içinde (2. baskı, ss. 270–290). Anı Yayıncılık.
- Aksoy, P., ve Baran, G. (2020). Dil gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II (36-72 Ay)* içinde (2. baskı, ss. 143–166). Anı Yayıncılık.
- Asfuroğlu, S. (2013). *The attitudes of very young learners towards the use of games in language classes* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Aslan, D. (2019). Gelişim ile ilgili temel konular. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 Ay)* içinde (2. baskı, ss. 86–107). Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2016a). Dil ve düşünce. *Eğitim psikolojisi -gelişim, öğrenme, öğretimi* içinde (14. baskı, ss. 121–139). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2016b). Gelişim ile ilgili temel kavramlar. *Eğitim psikolojisi -gelişim, öğrenme, öğretimi* (14. baskı, ss. 3–14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, A. (2017). Oyun nedir, neden önemlidir, yararları nelerdir? A. Aydın (Ed.), *Özel eğitimde oyun ve müzik* içinde (1. baskı, ss. 2–16). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052410301>
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun -Çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71–83. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpNeE1qWXlNZz09/dil-ogretimi-ve-oyun-coklu->

- Bağcı, S. (2019). Gelişimde temel kavramlar ve ilkeler. S. Seven (Ed.), *Bebeklik dönemi gelişim ve eğitim içinde* (1. baskı, ss. 2–12). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052419595>
- Ballantyne, K.G., Sanderman, A.R. ve McLaughlin, N. (2008). Dual language learners in the early years: Getting ready to succeed in school. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Bilgin, M. (2019). Temel kavramlar, ilkeler ve gelişim dönemleri. *Gelişim psikolojisi 1 bebeklik, çocukluk ve ergenlik içinde* (16. baskı, ss. 61–71). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052414101>
- Bora İvrendi, A., ve Işıkoğlu, N. (2008). Erken çocukluk döneminde çocuğu olan anne ve babaların oyuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(355), 4–12.
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561–1574.
- Çakmak Güleç, H. (2015). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (9. baskı, ss. 111–140). Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2019). Eğitim bilimi ile ilgili bazı temel kavramlar. T. Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (1. baskı, ss. 2–10). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052419991>
- Çalışandemir, F. (2016). Oyun ve özellikleri. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (2. baskı, ss. 1–15). Pegem Akademi.
- Can-Yaşar, M., ve Kaya, Ü. Ü. (2020). Türkiye’de 32-72 aylık çocuk profili. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II içinde* (2. baskı, ss. 11–45). Anı Yayıncılık.
- Carlisle, R. (2009). *Encyclopedia of play in today’s society* (1. baskı). SAGE Publications. <https://books.google.com.gi/books?id=6AozyAEACAAJ>
- 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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Chen, Z.-H., Hao, H., Chen, J., ve Dai, W.-J. (2018). Using narrative-based contextual games to enhance language learning: A case study. *International Forum of Educational Technology ve Society*, 21(3), 186–198.
- Choi, K. (2005). Children’s play behavior during board game play in Korea and America kindergarten classrooms. *Association for Childhood Education International 2005 Annual International Conference ve Exhibition*, 1–17.
- Cırıt Karaağaç, F., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 11(18), 530–568. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&vedb=uv&tveAN=383566&velang=tr&ves>

- Coşgun, K. Ş. (2021). *Erken çocukluk döneminde bilişsel oyun temelli dil gelişim programının çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Deniz Yöndem, Z., ve Taylı, A. (2019). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (12. baskı, ss. 73–118). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dereli, E., ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245–253.
- Düzen, N., ve Çağlayan Dinçer, F. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573–600. <https://doi.org/10.35675/befdergi.765152>
- Efe Azkeskin, K. (2017). Oyun, tarihçesi ve oyuna ilişkin görüşler. A. Aydın (Ed.), *Özel eğitimde oyun ve müzik* içinde (1. baskı, ss. 22–33). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052410301>
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Hachette Books. <https://books.google.com.tr/books?id=AfFJDgAAQBAJ>
- Er, S. (2013). Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766–1768. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.113>
- Ergin, B., ve Koçak, N. (2018). Dil gelişimi. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (36-72 Ay) içinde (1. baskı, ss. 109–142). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052415184>
- Ergin, G. (2017). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara oyun öğretimi. A. Aydın (Ed.), *Özel eğitimde oyun ve müzik* içinde (1. baskı, ss. 125–141). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052410301>
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Farangi, M. R., ve Mehrpour, S. (2022). Preschool minority children's Persian vocabulary development: A language sample analysis. *Frontiers in Psychology*, 13(March). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.761228>
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203868652>
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1997, 179–195. https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49973/640674#article_cite
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil*

- becerilerine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi. <https://shodhganga.inflibnet.ac.in/jspui/handle/10603/7385>
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Griva, E., Semoglou, K., ve Geladari, A. (2010). Early foreign language learning: Implementation of a project in a game –based context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3700–3705. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.575>
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. [http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BAB II.pdf](http://digilib.unila.ac.id/4949/15/BAB%20II.pdf)
- Güncel Türkçe Sözlük. (2023). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>
- Güneş, F. (2015). Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler. F. Güneş (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (3. baskı, ss. 3–12). Pegem Akademi.
- Güven, G. (2020). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri* içinde (5. baskı, ss. 1–11). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053641315>
- Güven, G., ve Şimşek, F. M. (2022). Çocukların öğrenme özellikleri ve yabancı dil öğrenimine etkisi. B. Tomak (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 1–18). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Halmatov, S. (2021). Oyun nedir?. *Oyun terapisinde pratik teknikler* içinde (7. baskı, ss. 4–64). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053185086>
- 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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., ve Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Hickey, T. M., Lewis, G., ve Baker, C. (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 215–234. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866629>
- Inui, M. (2020). Impact of the ‘Grade Zero’ system on minority children in Lao PDR—A qualitative study of pre-primary schools in a rural province. *Education 3-13*, 48(1), 118–130. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1593482>
- Işık, İ., ve Semerci, N. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine ingilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Enstitüsü Dergisi, 7(1), 787–804. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntuleveid=AWq2Gq87_5wQoTW4QqZF

Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimine ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children ' S English vocabulary performance : An experimental investigation* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295–314.

Karaaslan, D. (2017). Oyun türleri: Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda oyun gelişimi ve aşamaları. A. Aydın (Ed.), *Özel eğitimde oyun ve müzik içinde* (1. baskı, ss. 48–64). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052410301>

Kargı, E. (2016). “Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde” erken çocuklukta bilişsel gelişim ve öğrenme deneyimi. E. Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (2. baskı, ss. 2–15). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, İ. (2021). Oyunun tarihsel gelişimleri ve oyun kuramları. D. Yalman Polatlar (Ed.), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi içinde* (1. baskı, ss. 33–47). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257676083>

Kaya, M., Tadeu, P., Sahranç, Ü., Arslan, S., ve Demir, S. (2017). An investigation of problem solving skills in preschool education. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 498–514. <http://10.0.74.182/suje.315715>

Kemple, K. M. (2017). *Planning for play: Strategies for guiding preschool learning*. Gryphon House. <https://books.google.com.tr/books?id=6F4qDwAAQBAJ>

Kılıç Atıcı, M. (2020). Dil gelişimi. *Gelişim psikolojisi 1 bebeklik, çocukluk ve ergenlik içinde* (16. baskı, ss. 159–165). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052414101>

Kıymaz, M. S., ve Doyumgaç, İ. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar ve kurumlar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (1. baskı, ss. 43–74). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786058006010>

Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11, 1012–1036. <https://doi.org/10.24315/tred.775100>

Korkmaz, İ. (2021). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (1. baskı, ss. 147–159). Pegem Akademi Yayıncılık.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Kurnaz, F. B. (2006). *Peabody Resim Kelime Testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (2. baskı, ss. 9–26). Anı Yayıncılık.
- Kuru Turaşlı, N. (2015). Okul öncesi eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (9. baskı, ss. 1–24). Anı Yayıncılık.
- Lightbown, P. M., ve Spada, N. (2007). *How languages are learned* (4. baskı). Oxford University Press. <https://escholarship.org/uc/item/95n3d84b>
- Lin, C.-J., Hwang, G.-J., Fu, Q.-K., ve Cao, Y.-H. (2020). Facilitating EFL students' English grammar learning performance and behaviors: A contextual gaming approach. *Computers & Education*, 152, 103876. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103876>
- Luk, J. C. M. (2013). Forms of participation and semiotic mediation in board games for second language learning. *Pedagogies: An International Journal*, 8(4), 352–368. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2013.829279>
- Markova, I. (2017). Effects of academic and non-academic instructional approaches on preschool English language learners' classroom engagement and English language development. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 339–358. <https://doi.org/10.1177/1476718X15609390>
- Memiş, M. R. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmak üzere geliştirilen dil bilgisi materyallerinin akademik başarı ve yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 859–877. <http://10.0.57.94/buefad.325360>
- Meriläinen, M., ve Piispanen, M. (2022). The early bird gets the word games and play: Creating a context for authentic language learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 501–507. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- Millî Eğitim Bakanlığı, T. E. G. M. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Nurlu, M., Vargelen, H., Altunbay, M., Özdemir, O., ve İnan, K. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi politikaları. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak türkçe öğretim metodolojisi* içinde (1. baskı, ss. 70–116). Anı Yayıncılık.
- O'Neill, D., ve Holmes, P. (2022). The power of board games for multidomain learning in young children. *American Journal of Play*, 14(1), 58–98.
- Oren, A. (2008). The use of board games in child psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(3), 364–383. <https://doi.org/10.1080/00754170802472893>

- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279–290. <https://doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. <https://shodhganga.inflibnet.ac.in/jspui/handle/10603/7385>
- Özer, M. (2021). Oyunun gelişime katkıları. D. Yalman Polatlar (Ed.), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 17–27). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257676083>
- Özoruç, N., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237–258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Özpolat, M. (2020). *Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Özpolat, M., ve Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788–814. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043282>
- Öztürk, H., ve Tağa, T. (2019). Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi* içinde (1. baskı, ss. 177–195). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786058006010>
- Özyürek, A., Güney, A., ve Keser, H. (2022). Çocuk gelişimci ve öğretmenlerin oyun ve oyun materyallerinden yararlanmaya yönelik görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 1–18.
- Pagani, L. S., Jalbert, J., Lapointe, P., ve Hébert, M. (2006). Effects of junior kindergarten on emerging literacy in children from low-income and linguistic-minority families. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 209–215. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0031-5>
- Parlak Rakap, A., ve Rakap, S. (2016). Oyun türleri ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış* içinde (2. baskı, ss. 87–111). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Polat, Ö., ve Öcal Dörterler, S. (2022). Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi. B. Tomak (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 21–41). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2011a). Okul öncesi yıllarda gelişim. H. Poyraz ve H. Dere Çiftçi (Ed.), *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* içinde (4. baskı, ss. 21–40). Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2011b). Okul öncesinin önemi. H. Poyraz ve H. Dere Çiftçi (Ed.), *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* içinde (4. baskı, ss. 15–20). Anı Yayıncılık.

- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ran, A. (2001). Travelling on parallel tracks: Chinese parents and English teachers. *Educational Research*, 43(3), 311–328. <https://doi.org/10.1080/00131880110081062>
- Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D. L., Bureau, N. C., ve England, P. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. Play England: Making space for play. <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf>
- 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* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Seven, S. (2016). Oyunun tarihçesi. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (2. baskı, ss. 33–47). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Siegler, R. S., ve Ramani, G. (2009). Playing linear number board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science*, 11(5), 655–661. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00714>.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Şişman, R. Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dil eğitim - öğretim sürecine iştirak düzeyleri: Muş -merkez modeli*. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2018, 6(4), 587–597.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. (2019). Nitel araştırma yöntemi. *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (7. baskı, ss. 71–126). Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D., ve Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105–129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.509817>
- Symons, C., ve Ponzio, C. (2019). Schools cannot do it alone: A community-based approach to refugee youth's language development. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 98–118. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531450>
- Taner, G. (2022). Çocuklarda anadil ve ikinci dil edinimi: Dilbilimsel yaklaşımlar. B. Tomak (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 45–65). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taner, M., ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395–420.
- Tarhan, S. (2015). Eğitim ve psikoloji. F. Güneş (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (3. baskı, ss. 95–111). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tassoni, P. (2007). *Child care and education*. Pearson Education.

<https://books.google.com.tr/books?id=JlOF2ZgPGC4C>

- Tezel Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocukların anne babalarının çocuk ve oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. (2023). TÜBA - Türkiye Bilimler Akademisi. <http://terim.tuba.gov.tr/>
- Türker Üçüncü, Ş. (2021). Erken çocukluk döneminde sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi (Çabaçam örneği). *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 221–248. <https://doi.org/10.21733/ibad.902805>
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Türkoğlu, B. (2018). Selçuklu Bilişsel Eğitim Programının çocukların farklı beceri alanlarına etkisine ilişkin uygulayıcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1653–1666. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2197>
- Türkoğlu, B. (2021). Erken çocukluk döneminde dil eğitimi. F. Yaşar Ekici ve K. A. Kırkık (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi kuramdan uygulamaya* içinde (1. baskı, ss. 361–382). Nobel Tıp Kitapevi.
- Türkoğlu, B., ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Ines Journal*, 6, 50–68.
- Tüzel, E. (2016). Eğitimin temel kavramları. A. Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (1. baskı, ss. 1–17). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184447>
- Uluğ, E. (2016). Oyun kuramları. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (2. baskı, ss. 49–62). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluğ, E. (2019). 0-36 Aylık çocuklarda dil gelişimi. S. Seven (Ed.), *Bebeklik dönemi gelişim ve eğitim* içinde (1. baskı, ss. 49–64). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052419595>
- Wu, C.-J., Chen, G.-D., ve Huang, C.-W. (2014). Using digital board games for genuine communication in EFL classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 62, 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9329-y>
- Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1–22. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.2m>
- Yalçın Su, F. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Yalman Polatlar, D., Orhan, N., ve İnan Demir, Ü. S. (2021). İlk çocukluk döneminde oyun evreleri ve oyun türleri. D. Yalman Polatlar (Ed.), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 61–71). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257676083>
- Yaşar Ekici, F. (2021). Oyunun tanımı ve önemi. D. Yalman Polatlar (Ed.), *Erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 1–13). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257676083>
- Yavuz, M. (2018). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Yavuz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (1. baskı, ss. 1–26). Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, H. G. (2021). *İkinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerin karşılaştırılması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel beceriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yorgun, E., ve Sak, R. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 11–32. <https://doi.org/10.37754/737103.2021.612>

EKLER

EK 1: BİLİMSEL ETİK SAYFASI

EK 2: UYGULAMA İZİN YAZISI

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 4: VELİ ONAM FORMU

EK 5: GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU

EK 6: PEABODY RESİM KELİME TESTİ ÖRNEK SAYFALARI

**EK 7: BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİM PROGRAMI KAPSAMINDAKİ
ETKİNLİK PLANLARI**

**EK8: BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİM PROGRAMI
UYGULAMALARINDAN ÖRNEKLER**

EK 1: BİLİMSEL ETİK SAYFASI



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih : 12/09/2022 Toplantı Sayısı:09 Karar No :2022/313
Araştırmanın Başlığı	Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT
Etik Kurul Kararı	11181 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, başvurunuz ile ilgili Etik Kurul tarafından “Uygun” kararı verilmiştir.

EK 2: UYGULAMA İZİN YAZISI



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.99-62149940
Konu : Araştırma Uygulama İzinleri

27.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 06/10/2022 tarih ve E-65966818-604.01.02-69527 sayılı yazıları
b) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarihli ve E-65966818-605.01-71076 sayılı yazıları
c) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarih ve E-65966818-605.01-70948 sayılı yazıları.
d) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/10/2022 tarih ve E-48178250-300-256336 sayılı yazıları.
e) MEB 21/01/2020 tarihli 2020/2 Numaralı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
f) Valilik Makamının 24/10/2022 tarihli ve E-63050228-605.99-61759518 sayılı Oluru.

İlgi (a) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 06/10/2022 tarih ve E-65966818-604.01.02-69527 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yaren EZER ZURNACI, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜRKMEN danışmanlığında; "10-12 yaş öğrencilere uygulanan 8 haftalık eğitsel oyunların motorik özellikler üzerindeki etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Midyat ilçesine bağlı Barıştepe Ortaokulunda 07/11/2022-30/12/2022 tarihleri arasında uygulama yapacağı,

İlgi (b) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarihli ve E-65966818-605.01-71076 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail BOZDAĞ, Doç.Dr. Mehmet Ali AKIN Danışmanlığında; "Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Özellikleri ile Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı Öğretmen görüş formu çalışması kapsamında Mardin ili Kızıltepe ilçesine bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere 26/09/2022-31/12/2022 tarihleri arasında uygulama yapacağı,

İlgi (c) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarih ve E-65966818-605.01-70948 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdurrahman MEN, Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER danışmanlığında "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Kavramına Yönelik Metaforik Algıları" başlıklı Öğretmen görüş formu çalışması kapsamında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan Öğretmen ve Okul idarecilerine 03/10/2022-30/12/2022 tarihleri arasında uygulama yapacağı,

İlgi (d) yazıya istinaden; Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/10/2022 tarih ve E-48178250-300-256336 sayılı yazılarına istinaden; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT, Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU danışmanlığında "Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Dargeçit ilçesine bağlı Kılavuz İlkokulu ve Kılavuz Ortaokulunda 05/12/2022-12/03/2023 tarihleri arasında uygulama yapacağı,

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden be07-a874-3ae5-9291-02be kodu ile teyit edilebilir.

İlgi (a,b,c,d) yazılar ilgi (e) Genelgeye göre incelenmiş olup; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapması ilgi (f) yazıda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : -İlgi (a) yazı (28 Sayfa)
-İlgi (b) yazı (18 Sayfa)
-İlgi (c) yazı (13 Sayfa)
-İlgi (d) yazı (32 Sayfa)
-İlgi (f) Olur (1 Sayfa)

Dağıtım :
-Artuklu,Kızıltepe,Midyat,Dargeçit Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi : -Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörlüğüne
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **be07-a874-3ae5-9291-02be** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.99-61759518
Konu : Araştırma Uygulama İzinleri

24.10.2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 06/10/2022 tarih ve E-65966818-604.01.02-69527 sayılı yazıları
b) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarihli ve E-65966818-605.01-71076 sayılı yazıları
c) Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarih ve E-65966818-605.01-70948 sayılı yazıları.
d) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/10/2022 tarih ve E-48178250-300-256336 sayılı yazıları.
e) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 06/10/2022 tarih ve E-65966818-604.01.02-69527 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yaren EZER ZURNACI, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TÜRKMEN danışmanlığında; "10-12 yaş öğrencilere uygulanan 8 haftalık eğitsel oyunların motorik özellikler üzerindeki etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Midyat ilçesine bağlı Barıştepe Ortaokulunda 07/11/2022-30/12/2022 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

İlgi (b) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarihli ve E-65966818-605.01-71076 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail BOZDAĞ, Doç.Dr. Mehmet Ali AKIN Danışmanlığında; "Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Özellikleri ile Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişkinin Analizi" başlıklı Öğretmen görüş formu çalışması kapsamında Mardin ili Kızıltepe ilçesine bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere 26/09/2022-31/12/2022 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

İlgi (c) yazıya istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2022 tarih ve E-65966818-605.01-70948 sayılı yazılarına istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdurrahman MEN, Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER danışmanlığında "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Kavramına Yönelik Metaforik Algıları" başlıklı Öğretmen görüş formu çalışması kapsamında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan Öğretmen ve Okul idarecilerine 03/10/2022-30/12/2022 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta:

İnternet Adresi: Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c064-a118-3bf6-a3a6-2f17 kodu ile teyit edilebilir.

İlgi (d) yazıya istinaden; Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/10/2022 tarih ve E-48178250-300-256336 sayılı yazılarına istinaden; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT, Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU danışmanlığında "Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Dargeçit ilçesine bağlı Kılavuz İlkokulu ve Kılavuz Ortaokulunda 05/12/2022–12/03/2023 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

İlgi (e) Genelge doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Necmeddin ACAT
Şube Müdürü

OLUR
Murat DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta:

İnternet Adresi: Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c064-a118-3bf6-a3a6-2f17 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Ebeveyn,

Bu form “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışma kapsamında değerlendirilmek üzere oluşturulmuştur. Bu projede belirlenen çocuklara 10 hafta boyunca haftada 4 gün ve günde 30 dakika olmak üzere toplam 20 saatlik bilişsel oyun temelli dil gelişim programı eğitimi verilecektir. Formda çocuğunuz ve sizin hakkınızda bazı bilgiler yer almaktadır. Aşağıdaki ifadelerin tamamının doğru bir şekilde cevaplandırılması yürütülecek çalışma açısından oldukça önemlidir. Aşağıdaki soruları cevaplayınız ve seçenekli sorulara (X) işareti koyunuz. Bilgiler sadece çalışma kapsamında değerlendirilecek olup başka bir şahıs ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya yapacağınız katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT
Okul Öncesi Öğretmeni

Çocuğun Adı Soyadı	
Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl)	
Cinsiyeti	Kız () Erkek ()
Kardeş Sayısı	Tek çocuk () Bir kardeşi var () İki veya daha fazla kardeşi var ()
Çocuğunuz daha önce okul öncesi eğitim kurumuna (kreş, anaokulu, anasınıfı) gitti mi? Cevabınız “Evet” ise ne kadar süre eğitim aldı?	Evet () Hayır () 0-12 ay () 13-24 ay () 25-36 ay () 37 ay ve üstü ()
Okulu	İlkokul bünyesinde anasınıfı () Ortaokul bünyesinde anasınıfı ()
Şubesi	A () B ()
Annenin Yaşı	20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 40 ve Üzeri ()

Annenin Eğitim Durumu	Okur-yazar değil () Okur-yazar ve ilkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor () Çalışmıyor ()
Annenin Mesleği	Ev hanımı () Memur () İşçi () Serbest Meslek ()
Babanın Yaşı	20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 40 ve Üzeri ()
Babanın Eğitim Durumu	Okur-yazar değil () Okur-yazar ve ilkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor () Çalışmıyor ()
Babanın Mesleği	Memur () İşçi () Serbest Meslek ()
Aylık Ortalama Gelir:	0-1000 TL () 1001-3000 TL () 3001-5000 TL () 5001-7000 TL () 7001 ve Üzeri ()
Evde Konuşulan Dil/Diller	Türkçe () Kürtçe () Diğer:.....
Çocuğunuz Türkçe'yi anlayıp konuşabilmekte midir?	Evet () Hayır () Biraz ()
Çocuğunuzun dil gelişimi açısından bir sorunu bulunmakta mıdır?	Evet () Hayır ()
Günlük olarak çocuğunuza kitap okur musunuz?	Evet () Hayır ()
Çocuklarınıza hangi sıklıkta kitap okursunuz?	Her Gün () Sıklıkla () Bazen () Nadiren ()

EK 4: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 5/12/2022 - 12/03/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: “Ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır.

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

☒ Performans Testi

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :[Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT]

İletişim Bilgileri :[xxxxxxxxxxxxx];[xxxxxxxxxxxxxxxxx]

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

....../...../.....

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

EK 5: GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU
(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Sizi Öğretmen Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT tarafından yürütülen “Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programının Ana Dili Türkçe Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İkinci Dil (Türkçe) Edinimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Ana dili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan Bilişsel Oyun Temelli Dil Gelişim Programı çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak edinmelerini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir.

Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizi anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
Unvanı, Adı-Soyadı:	Öğretmen Şuheda Betül Nur ÖZLEVENT / Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLÜ
Tarih:	30.08.2022
İmza:	
Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.	
☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
☐ Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak	
☐ Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım.	
☐ Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.	
☐ Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum’nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	
☐ İstiyorum ☐ İstemiyorum	
Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:	
Tarih:	
İmza:	
İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):	

Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.

EK 6: PEABODY RESİM KELİME TESTİ ÖRNEK SAYFALARI

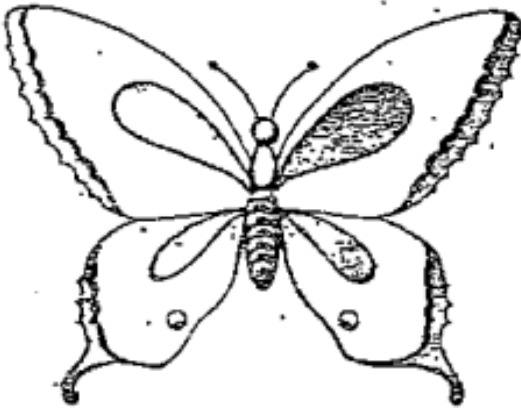
ÖRNEK G



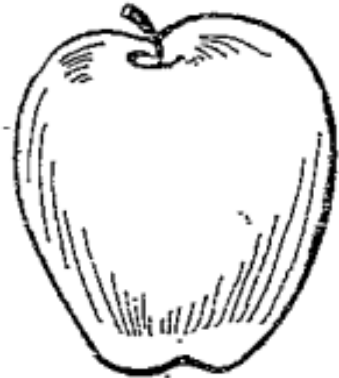
1



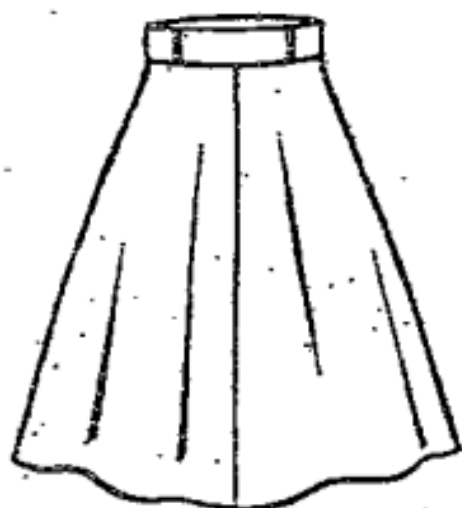
2



3



4



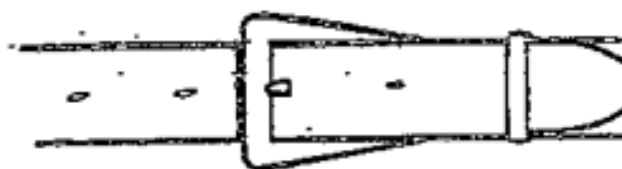
1



2



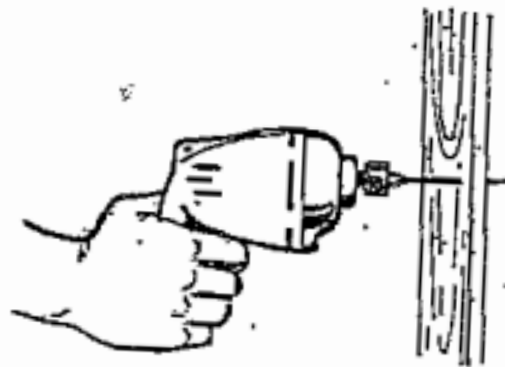
3



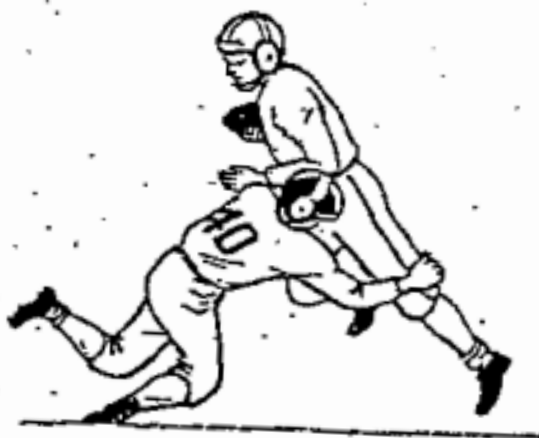
4



1



2



3



4

EK 7: BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİM PROGRAMI KAPSAMINDAKİ ETKİNLİK PLANLARI

Etkinlik Adı: Bak Bakalım! Ne Değişti?

Etkinlik Türü: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır. - Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. - Dikkatini çeken nesneyi ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. - Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. - Gerçek durumu inceler. - Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. - Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, miktarını söyler. Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. <u>Göstergeleri:</u> - Olayları oluş zamanına göre sıralar. DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.	Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. - Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşmak için sırasını bekler. - Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. - Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. <u>Göstergeleri:</u> - Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. - Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. - Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. - Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri açıklar. - Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

ÖĞRENME SÜRECİ	
Öğretmen çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyler. “Bak Bakalım! Ne Değişti?” oyununu göstererek çocuklara tanıtır. Ardından oyunu anlatır. Her kartta bir resim olduğunu, kartın arkasında ise aynı resmin bir parçasının farklı olan hali olduğunu söyler. Öncelikle çocukları dörder kişilik gruplara ayırır. Ardından her grubun önüne önce 3 kart yerleştirir. Kartlara tek tek bakmalarını ister. Ardından kartlardaki resimlerde ne gördüklerini anlatmalarını ister. Daha sonra kartlara dikkatlice bakmalarını ve gözlerini kapatmalarını ister. Öğretmen her grubun önündeki karttan bir tanesini değiştirir. Ardından “Bak Bakalım Ne Değişti?” diyerek kartlara bakmalarını söyler. Çocuklar kartlara baktıktan sonra öğretmen hangi kartın değiştiğini parmakla göstermeden sözel olarak ifade etmelerini ve neyin değiştiğini söylemelerini bekler. Örneğin “Kardan adam kartı değişti. Kardan adam gözlük takmış.” gibi. Daha sonra oyunu başlatır. Doğru cevabı veren çocukları tebrik eden öğretmen cevap veremeyen çocukları cesaretlendirir. Hiç bilemeyen çocukların olması durumunda sadece o çocuklara sorarak bütün çocukların katılımını sağlamaya çalışır. Öğretmen çocukların ilgi, istek ve doğru cevaplamaları doğrultusunda ortaya koyduğu ya da değiştirdiği kart sayısını arttırarak devam eder. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
<i>Bak Bakalım Ne Değişti?</i> oyununun kartları	Önce-Şimdi
SÖZCÜKLER	DEĞERLENDİRME
-	Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir: • Oyunu sevdin mi? • Oyunumuzda hangi kartlar vardı? • Kartların üzerinde hangi resimler vardı? • Kartlarda ne gibi değişiklikler olmuştu? • Sen en çok hangi kartı sevdin? • Değişen kartı bulmaya çalışırken zorlandın mı? Neden?
AİLE KATILIMI	UYARLAMA
Ailelere oyun anlatılarak evde de nesnelerle benzer şekilde bir oyun oynayabilecekleri söylenebilir.	-

Etkinlik Adı: Bak Bakalım! Ne Değişti? 2

Etkinlik Türü: Türkçe ve Drama (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır. - Dikkatini çeken nesneyi ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> - Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. - Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.	Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşma sırasında göz teması kurar. - Jest ve mimikleri anlar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmak için sırasını bekler. Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> - Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinlediklerini/izlediklerini öykü yoluyla sergiler. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri açıklar. - Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. <u>Göstergeleri:</u> - Başkalarının duygularını söyler. - Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. - Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ	
Öğretmen çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyler. “Bak Bakalım Ne Değişti?” oyununu göstererek bu oyunun kartlarıyla oynayacaklarını söyler ve oyunu anlatır. Çocuklar sırayla öğretmenin yanına gelirler ve öğretmen onlara “Bak Bakalım Ne Değişti?” kartlarından bir tanesini gösterir. Çocuk hiç konuşmadan arkadaşlarına bu kartı hareketleriyle anlatmaya çalışır. Kart bilindikten sonra öğretmen bu sefer kartın arkasını çevirir ve çocuk karttaki değişen parçayı arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Doğru cevap verildikten sonra sıra diğer çocuklara geçer. Doğru cevap veren çocuklara bir puan yazılarak tebrik edilir. Daha sonra öğretmen oyunun kartlarını sırayla her çocuğa göstereceğini ve kartlara bakarak hikâye oluşturacaklarını söyler. Öğretmen bir adet kartı seçer ve ilk çocuğa gösterir. Çocuk karta göre hikâyeye başlar daha sonra öğretmen kartın arkasını çevirir ve karttaki değişikliğe göre çocuk hikâyeye devam eder. Ardından öğretmen ikinci bir kartı seçer ve sıradaki çocuğa gösterir. Sıradaki çocuk da arkadaşının hikâyesini karta uygun olarak devam ettirir. Bu şekilde kartlar kullanılarak bütün çocuklarla birlikte bir hikâye oluşturulur. Daha sonra öğretmen sayıma yoluyla çocukları iki takıma ayırır ve her takıma 16 adet kart verir ve bu kartları istedikleri sırayla kullanarak, isterlerse tekrar kullanarak kendi hikâyelerini oluşturmalarını ister. Hikâyelerini oluşturan takımlar diğer arkadaşlarına kartları göstererek ve çevirerek hikâyelerini anlatırlar. Ardından öğretmen kartlarda nelerin olduğunu sorar. Çocukların cevaplarını dinledikten sonra kartları ters çevirerek her çocuktan bir kart seçmesini ister ve herkesin kartında yer alan her ne ise (nesne, hayvan, insan) onu taklit etmelerini ve o şeyin yaşadığı olayları, zorlukları ve güzellikleri arkadaşlarına anlatmalarını ister. Tüm çocuklar anlattıktan sonra her çocuğa arkadaşlarının anlattığı şeyler ile ilgili fikirleri, duyguları ve eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorulur. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
<i>Bak Bakalım Ne Değişti?</i> oyununun kartları	-
SÖZCÜKLER	DEĞERLENDİRME
-	Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir: • Oyunu sevdiğin mi? • Oyunumuzda hangi kartlar vardı? • Kartlarda ne gibi değişiklikler olmuştu? • En çok hangi kartı anlatırken zorlandın? • Hikâyede en çok hangi kısmı sevdiğin? • Arkadaşlarınla birlikte nasıl bir hikaye oluşturdunuz?
AİLE KATILIMI	UYARLAMA
Her aileye bir adet kart gönderilip bu kartları referans alarak çizimleriyle kendi kartlarını oluşturup ve bu kartlarla bir oyun kurup oynamaları istenebilir.	-

Etkinlik Adı: Hikâye Kartları Düşler

Etkinlik Türü: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

- Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır.
- Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.
- Dikkatini çeken nesneyi ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri:

- Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.
- Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.

Göstergeleri:

- Olayları oluş zamanına göre sıralar.

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.

Göstergeleri:

- Konuşurken nefesini doğru kullanır.
- Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri:

- Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar.
- Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.

Göstergeleri:

- Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri:

- Konuşma sırasında göz teması kurar.
- Jest ve mimikleri anlar.
- Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.
- Konuşmayı başlatır.
- Konuşmayı sürdürür.
- Konuşmayı sonlandırır.
- Konuşmak için sırasını bekler.

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri:

- Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.
- Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.
- Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri:

- Sözel yönergeleri yerine getirir.
- Dinlediklerini açıklar.
- Dinledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

- Dinledikleri ile ilgili sorular sorar.
- Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri:

- Görsel materyalleri inceler.
- Görsel materyalleri açıklar.
- Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.
- Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
- Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyler. Oyunu göstererek tanıtır. Oyunun adının “Hikâye Kartları Düşler” olduğunu söyler. Kartları arkası dönük olarak gösterir ve 6 farklı renkte kartların olduğunu ifade eder. Her renkte eylemler, nesneler, hayvanlar, gökyüzü, mekanlar ve karakterler olmak üzere farklı temalara ait kartların olduğunu söyler. Daha sonra kartları masaya ters bir şekilde koyarak oyunu nasıl oynayacaklarını kendisi bir kez göstererek anlatır. Öğretmen önce iki farklı renkten bir kart seçer ve kartları açar. Kartlarda çıkan resimlerin ne olduğunu söyler. Daha sonra iki karttaki resimleri kullanarak kısa bir hikâye oluşturarak anlatır. Ardından çocukların da sırasıyla iki renk söyleyerek birer kart açtirmasını ve çıkan resimlerin neler olduğunu kısaca söyleyerek bir hikâye anlatmalarını ister. Öğretmen çocukların hikâyelerine arkadaşlarının da yorumlar yapmalarını varsa sorular sormalarını beklediğini ifade eder.

Her çocuk bir hikâye anlattıktan sonra öğretmen sırayla her çocuktan bir renk söylemesini ister. Söylenen renkte bir kart açılır ve çocuk açtığı kart ile önceki hikâyeyi devam ettirir. Bu şekilde bütün çocuklar birlikte bir hikâye oluşturmuş olurlar. Hikâye bittikten sonra bütün çocuklarla birlikte hikaye hakkında sohbet edilir. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER

Hikaye Kartları Düşler oyununun kartları

KAVRAMLAR

- Sarı
- Yeşil
- Pembe
- Mor
- Turuncu
- Mavi

SÖZCÜKLER

-

DEĞERLENDİRME

Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Oyunumuzun adı neydi?
- Sen oyunda hangi iki rengi söylemiştin?
- Senin açtığın kartlarda hangi resimler vardı?
- Arkadaşlarının anlattığı hikâyelerde en çok neyi beğendin?

AİLE KATILIMI

Ailelerden evdeki gazete ve dergilerden resimler keserek küçük kartlar yapabilecekleri ve benzer bir şekilde oynayabilecekleri söylenebilir.

UYARLAMA

-

Etkinlik Adı: Hikâye Kartları Düşler 2

Etkinlik Türü: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> • Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. • Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. • Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. • Gerçek durumu inceler. • Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. • Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler. Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını karşılaştırır. Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. <u>Göstergeleri:</u> • Nesnenin mekândaki konumunu söyler.	DİL GELİŞİMİ Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> • Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. <u>Göstergeleri:</u> • Konuşma sırasında göz teması kurar. • Konuşmak için sırasını bekler. Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. <u>Göstergeleri:</u> • Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. • Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. • Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar. <u>Göstergeleri:</u> • Sözel yönergeleri yerine getirir. • Dinlediklerini açıklar. • Dinledikleri hakkında yorum yapar. Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> • Dinledikleri ile ilgili sorular sorar. • Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> • Görsel materyalleri inceler. • Görsel materyalleri açıklar. • Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. • Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

ÖĞRENME SÜRECİ	
Öğretmen “Hikâye Kartları Düşler” oyununun bir temasına ait kartları çocuklar gelmeden zemine resimler görünmeyecek şekilde karışık olarak dizer. Daha sonra çocuklar geldiğinde bir oyun oynayacaklarını söyleyerek oyunu anlatır. Öğretmen bir kart ismi söyler ve çocuklar da kartları çevirerek öğretmenin söylediği kartı bulmaya çalışırlar. Oyun esnasında öğretmenin söylediği kelimeyi bilemeyen çocuğa kelime ayrıntılı bir şekilde anlatılarak yardımcı olunur. Örneğin “Kral kartı. Kral’ın bir tacı vardır. Kral bir erkektir.” “Prenses’in sarı güzel bir elbisesi var. Uzun kahverengi saçları var.” gibi. Oynanan tema çocukların seviyesine göre kolaydan zora doğru seçilir ve çocuklar kartları bitirdikçe tema kartları değiştirilir. Oyun bittikten sonra öğretmen kartları farklı yerlere saklar. Çocuklardan hızlı ve doğru şekilde istenilen kartların bulunması istenir. Öğretmen farklı bir oyun daha oynayacaklarını söyler ve oyunu anlatır. Öğretmen çocukların karşısına bir adet sandalye koyar ve sırayla çocukları çağırır. Gelip sandalyeye oturan çocuğa öğretmen bir başlık takar ve başlığa oyunun kartlarından birini yerleştirir. Öğretmen başlık takılan çocuktan arkadaşlarına kendi kartıyla alakalı sorular sormasını ve arkadaşlarının da cevabı direkt söylemeden alakalı cevaplar vererek arkadaşlarının kartını doğru bilmesine yardımcı olmalarını ister. Örneğin çocuk “<i>Bir hayvan mı? Bir bitki mi? Mavi renkte mi? Hangi renk? Gözleri var mı?</i>” gibi farklı sorular sorarak kartında yer alanı bilmeye çalışır. Doğru cevabı verdiğinde sıra, bekleyen başka bir arkadaşına geçer. Oyun sırasıyla tüm çocuklarla oynanır. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
• <i>Hikâye Kartları Düşler</i> oyununun kartları • Bir adet sandalye • Bir adet başlık	-
SÖZCÜKLER	DEĞERLENDİRME
-	Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir: • Sen oyunda hangi kartı buldun? • Kartı bulurken zorlandın mı? Neden? • Bana prenses kartını gösterebilir misin? • Başlığa takarak kartınızdakini tahmin ettiğiniz oyunda kendi kartını bulmada mı zorlandın yoksa arkadaşına anlatırken mi zorlandın?
AİLE KATILIMI	UYARLAMA
Ailelere <i>Hikaye Kartları Düşler</i> oyununun kartlarından bir adet gönderilerek ailelerden çocuklarla birlikte karttaki görsele uygun şarkı oluşturmaları istenebilir.	-

Etkinlik Adı: Dobble Kids

Etkinlik Türü: Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> • Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır. • Dikkatini çeken nesneye yönelik sorular sorar. • Dikkatini çeken nesneyi ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. • Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. • Gerçek durumu inceler. • Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. • Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 4. Nesneleri sayar. <u>Göstergeleri:</u> • İleriye doğru birer birer ritmik sayar. • Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, sesini söyler. Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. • Eş nesne/varlıkları gösterir.	Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, sesini karşılaştırır. DİL GELİŞİMİ Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. <u>Göstergeleri:</u> • Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. • Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. • Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar. <u>Göstergeleri:</u> • Sözel yönergeleri yerine getirir. • Dinlediklerini açıklar. • Dinledikleri hakkında yorum yapar. Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> • Dinledikleri ile ilgili sorular sorar. • Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> • Görsel materyalleri inceler. • Görsel materyalleri açıklar. • Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. • Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklara yeni bir oyun oynayacaklarını söyler. “Dobble” oyununu çocuklara tanıtır. Çocuklara kartların üzerinde farklı hayvanlar olduğunu söyleyerek tek tek hayvanların isimlerini söyler. Ardından her iki kartta ortak bir hayvanın bulunduğunu, oyunun amacının hızlı bir şekilde bu hayvanın hangisi olduğunu bulup sesli bir şekilde söylemek olduğunu anlatır. Ardından oyunu başlatır. Öğretmen ortaya iki adet kart koyar ve tüm çocukların dikkatlice bakmalarını ister. İki kartta ortak olanın hangi hayvan olduğunu bilip doğru şekilde söyleyen çocuğa bildiği kart verilir. Oyunun sonunda çocukların kartları sayılarak hepsi tebrik edilir.

Daha sonra oyuna başlamadan her çocuğa bir kart verilir. Bu sefer de kendi kartları ve ortadaki kartta ortak olan hayvanı bularak kartlarının sayısını arttırmaları beklenir. Oyunun diğer versiyonunda ise çocuklara fazla sayıda kart verilerek ortadaki kartı kendi kartlarıyla karşılaştırarak ortak hayvanı bulmaları fakat bu sefer bilen çocuğun kartının ortaya konulacağı söylenir. Böylece elindeki bütün kartları ortaya koyan çocuk takım kaptanı olarak tebrik edilir. Oyun süresince çocukların hayvanları parmakla göstermeden, “bu, şu vb.” demeden, ismi ile net şekilde söylemesi beklenir. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER

Dobble Kids oyunu kartları

KAVRAMLAR

- Aynı
- Farklı
- Benzer

SÖZCÜKLER

Ortak

DEĞERLENDİRME

Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Oyunumuzun adını söyleyebilir misin?
- Kartlarda yer alan hayvanlardan hatırladıklarını söyleyebilir misin?
- Sen kaç tane kart toplamıştın?
- Oyunda en çok nerede zorlandın?

AİLE KATILIMI

Ailelere çocuklarıyla okulda oynadıkları oyun hakkında konuşabilecekleri, oyunda geçen bir hayvan hakkında birlikte ayrıntılı bir araştırma yapabilecekleri söylenebilir.

UYARLAMA

-

Etkinlik Adı: Dobble Kids 2

Etkinlik Türü: Drama ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır. - Dikkatini çeken nesneye yönelik sorular sorar. - Dikkatini çeken nesneyi ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. - Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. - Gerçek durumu inceler. - Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, sesini söyler. Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. - Eş nesne/varlıkları gösterir. Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, sesini karşılaştırır. Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. <u>Göstergeleri:</u> - Mekânda konum alır.	DİL GELİŞİMİ Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. <u>Göstergeleri:</u> - Sesin özelliğini söyler. - Verilen sese benzer sesler çıkarır. Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. <u>Göstergeleri:</u> - Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. - Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. - Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. <u>Göstergeleri:</u> - Sözel yönergeleri yerine getirir. - Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. - Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> - Dinledikleri ile ilgili sorular sorar. - Dinledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. - Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. - Dinlediklerini/izlediklerini drama gibi çeşitli yollarla sergiler. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri açıklar. - Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. - Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

ÖĞRENME SÜRECİ	
Öğretmen çocuklara “Dobble” oyununun kartlarını kullanarak bir oyun oynayacaklarını söyler. Sırayla her çocuk öğretmenin yanına giderek öğretmenin masaya koymuş olduğu bir karta gözlerini kapatarak parmağını koyar. Ardından gözlerini açarak hangi hayvan olduğunu söyler. Daha sonra öğretmenin verdiği küpü atar ve öğretmen küpün ön yüzünde çıkan komutu okur. Çocuk bu doğrultuda hareket eder. Örneğin çocuk parmağını ayı resminin üstüne koymuşsa çıkan hayvanın ayı olduğunu söyler. Ardından oyun küpünde “gibi yemek ye” komutu çıktıysa çocuk arkadaşlarına ayı gibi yemek yeme canlandırması yapar. Çocukların bilemediği durumlarda öğretmen çocuğu yönlendirir. Su aygırı gibi çocukların hiç bilgi sahibi olmadığı hayvanlar için ise fotoğraf, video, ses dosyaları ve kitaplardan yardım alınarak çocuklarla o hayvanların özellikleri hakkında konuşulur. Daha sonra bütün çocuklardan o hayvana ait canlandırmayı yapmaları istenir. Oyun bütün çocukların katılımı ve mümkün olduğunca bütün hayvanların bütün komutları yapıldıktan sonra devam ettirilir. Ardından öğretmen başka bir oyun oynayacaklarını söyleyerek çocuklardan oyun kartlarını zeminde farklı yerlere yerleştirmelerini ister. Daha sonra bir özellik söyleyeceğini ve çocukların da o özelliğe sahip olan hayvanın olduğu bir kartı bulup kartın üstünde duracaklarını söyler. Öğretmen oyunu başlatır ve farklı özellikler söyler. Örneğin “<i>Yüzen bir hayvan.</i>” “<i>Mavi renkli bir hayvan.</i>” “<i>Küçük bir hayvan.</i>”. Daha sonra tüm çocuklar bir kartın üzerinde durduğunda öğretmen tek tek çocuklara sorduğu özelliklere sahip hangi hayvanı bulduğunu sorar ve açıklamalarını bekler. Oyun çocukların ilgileri doğrultusunda devam eder. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
• Dobble Kids oyunu kartları • Hayvanlarla ilgili fotoğraf, video, ses dosyaları ve kitaplar	• Renk kategorisindeki kavramlar • Büyük-Küçük • Uzun-Kısa
SÖZCÜKLER	DEĞERLENDİRME
-	Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir: • Oyunumuzda hangi hayvanı canlandırdın? Nasıl canlandırdın? • En çok hangi hayvanı canlandırırken mutlu oldun? • Su aygırları nasıl ses çıkartıyormuş? • Hayvanlarla ilgili öğrendiğin bilgilerden en çok hangisi seni şaşırttı?
AİLE KATILIMI	UYARLAMA
Ailelerden çocuklarıyla araştırma yaptıkları hayvanla ilgili birlikte bir hikâye oluşturmaları istenebilir.	-

Etkinlik Adı: Kim Yaptı

Etkinlik Türü: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> • Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır. • Dikkatini çeken nesneyi ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. • Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. • Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. • Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlığın adını söyler. Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. <u>Göstergeleri:</u> • Nesne/varlığın adını karşılaştırır.	DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> • Konuşurken nefesini doğru kullanır. • Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> • Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. • Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. <u>Göstergeleri:</u> • Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> • Görsel materyalleri inceler. • Görsel materyalleri açıklar. • Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. • Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. MOTOR GELİŞİMİ Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. <u>Göstergeleri:</u> • Bireysel olarak nesneleri kontrol eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklara yeni bir oyun oynayacaklarını söyler ve “Kim Yaptı?” oyununu kartlarını göstererek tanıtır. Oyunda 6 farklı renkte 6 hayvanın bulunduğu kartlar çocuklara gösterilir. Bir adet de tuvalet kartı olduğu, bir hayvanın tuvaletini evin içinde salonun ortasına yaptığı ve bunu kimin yaptığını bulmaları gerektiği söylenir. Oyunda amacın hayvanının masum olduğunu ispatlamaya çalışmak olduğu anlatılır. Bunu hızlı bir şekilde yaparken diğer arkadaşlarının da kartlarını takip etmeleri gerektiği ifade edilir. Öğretmen, suçlu hayvanı bulduklarında ona bir tuvalet kartı vereceklerini, tuvalet kartı olmayanın ya da en az olanın oyunun takım kaptanı olacağını ifade eder. Ardından çocuklara kartlar dağıtılır. Çocuk sayısının fazla olduğu durumlarda sayıya göre çocuklar iki veya üç gruba ayrılarak bir grup oynarken diğerleri izleyebilir. Ya da aynı renk iki çocuğa verilerek takımlar şeklinde oynamaları sağlanabilir. Öğretmen oyunu “Salonun ortasına bir hayvan tuvaletini yapmış. Bu bir kaplumbağa olmalı!” gibi bir yönergeyle başlatır. Ardından çocuklardan kaplumbağa kartını en hızlı bulup tuvalet kartının üstüne koyan çocuk “Hayır benim kaplumbağam yapmadı. Birinin kedisi yapmış olmalı!” gibi farklı hayvanın olduğunu söyler. Oyun bu şekilde her çocuğun kartı bitip sadece bir hayvan kartı kalana kadar, ya da tek kalmış hayvanın ismi suçlu olarak söylendiği zaman sonlanır. Çocuklar oyunu oynarken tam ve düzgün bir cümle kurmaları, tek kelime şeklinde kendilerini ifade etmemeleri konusunda uyarılır. Takım halinde oynandığında ise “Bizim kaplumbağamız yapmadı. Birilerinin kedisi yapmış olmalı!” şeklinde ifade etmeleri beklenir. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER

- *Kim Yaptı? Oyunu kartları*

KAVRAMLAR

-

SÖZCÜKLER

- Masum
- Suçlu
- İspatlamak

DEĞERLENDİRME

Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Oyunu sevdin mi?
- Sen hayvanlarının masum olduğunu ispatlayabildin mi?
- Oyunda hangi hayvan suçluydu?
- Oyunda en çok nerede zorlandın?

AİLE KATILIMI

-

UYARLAMA

-

Etkinlik Adı: Kim Yaptı 2

Etkinlik Türü: Drama ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. - Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. - Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. - Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 4. Nesneleri sayar. <u>Göstergeleri:</u> - İleriye doğru birer birer ritmik sayar. - Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. - Sayıdığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlığın adını, rengini, miktarını söyler. Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. - Nesne/varlıkları rengine göre göre ayırt eder, eşleştirir. - Eş nesne/varlıkları gösterir. Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlıkları rengine, miktarına göre gruplar. Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlıkların rengini, miktarını ve ayırt eder, karşılaştırır.	DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. - Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşma sırasında göz teması kurar. - Jest ve mimikleri anlar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar. <u>Göstergeleri:</u> - Sözel yönergeleri yerine getirir. - Dinlediklerini açıklar. - Dinledikleri hakkında yorum yapar. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri açıklar. - Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. - Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

ÖĞRENME SÜRECİ	
Öğretmen çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyleyerek oyunu anlatır. Bir ebe seçilip onun dışarıya çıkartılacağını daha sonra öğretmenin çocuklara birer tane “Kim Yaptı?” kartlarından göstereceğini ve ebe geldiğinde her çocuğun öğretmenin gösterdiği karttaki hayvanı taklit edeceğini, ebe de hangi hayvanlar olduğunu bulmaya çalışacağını anlatır. Sonra oyun başlatılır. Her çocuk ebe olduktan sonra oyun sonlandırılır ve diğer oyuna geçilir. Öğretmen çocukları her grup bir rengi temsil edecek ve eşit grup üyeleri olacak şekilde 6 gruba ayırır. Daha sonra “Kim Yaptı?” kartlarını karışık olarak gruplara dağıtır. Ardından her renkten altı adet hayvan kartının olması gerektiğini, bütün grupların ellerindeki kartları kontrol ederek hangi hayvanlarının olmadığını bulmalarını ve söylemelerini ister. Ardından sırayla her gruptan bir çocuk ayağa kalkar ve eksik kartını diğer gruplarda arar. Örneğin turuncu kartların olduğu gruptaki çocuk yeşil kart grubuna giderek eksik olan kedi kartını sorar: “Merhaba. Sizde turuncu kedi kartı var mı?” Eğer olmadığı söylenirse diğer gruplara sorar. Şayet gittiği grupta olursa çocuk “Bana verebilir misiniz?” diyerek kartı ister. Karşıdaki grup ise bir şart koşarak vereceğini söyler ve her grup isteği doğrultusunda farklı bir komut verir: “Tabi ki verebiliriz ama önce bize şuradaki masanın rengini söylemelisin ya da bize bir şarkı söyleyebilirsin.” gibi. Alışveriş gerçekleştikten sonra alan çocuktan teşekkür etmesi veren gruptan da rica etmesi ve iyi günler, görüşürüz gibi ifadelerle yer vererek konuşmayı sonlandırmaları beklenir. Oyun bütün grupların eksik kartı bulunana kadar devam eder. En son bütün grupların yanına giden öğretmen çocuklarla birlikte ellerinde kaç adet kart olduğunu ve hangi kartların olduğunu sayar ve söylerler. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
Kim Yaptı? Oyunu kartları	1-6 arası sayılar
SÖZCÜKLER	DEĞERLENDİRME
Nezaket sözcükleri	Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir: - Senin takımının rengi neydi? - Takımınızda hangi kartlar vardı? - Takımınızda hangi kartlar eksikti? - Sizden kartını almaya gelen arkadaşınızdan ne yapmasını istediniz? - Sen takımınızın hangi kartını aldın? Nasıl aldın?
AİLE KATILIMI	UYARLAMA
Aileye o günkü etkinlik anlatılarak evde de çocuklarıyla birbirlerine farklı yönergeler verip gerçekleştirecekleri bir oyun oynamaları istenebilir.	-

Etkinlik Adı: Tik Tak Bomm

Etkinlik Türü: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. <u>Göstergeleri:</u> - Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. - Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. - Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. - Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır. Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar. <u>Göstergeleri:</u> - Sözel yönergeleri yerine getirir. - Dinlediklerini açıklar. - Dinledikleri hakkında yorum yapar.	Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri açıklar. - Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. - Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. - Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. MOTOR GELİŞİM Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. <u>Göstergeleri:</u> - Bireysel olarak nesneleri kontrol eder.

ÖĞRENME SÜRECİ	
Öğretmen çocuklara “Tik Tak Bomm” oyununu göstererek yeni bir oyun oynayacaklarını söyler. Öğretmen öncelikle çocuklara kartlardan bir tanesini örnek olarak gösterir ve çocukların incelemeleri için fırsat verir. Daha sonra bu şekilde farklı temaların olduğu kartların bulunduğunu anlatır. Ardından bomba şeklindeki zaman sayacını başlatarak gösterir ve onun bir zaman sayacı olduğunu, bombanın altındaki düğmeye bastıktan sonra çalışmaya başladığını ve belirli bir süre sonra patladığını (patlama sesi çıkardığını) söyler. Çocuklara oyun içinde sırayla öğretmenin gösterdiği karttaki temaya uygun bir kelime söyleyecekleri ve bombayı hızlıca yanlarındaki arkadaşlarına vermeleri gerektiği, oyun içinde söylenen kelimenin tekrar söylenemeyeceği vurgulanır. Daha sonra öğretmen oyunu başlatır. Öğretmen, kelimeleri bulmakta zorluk çeken çocuklar için karttaki resimlerden faydalanmalarını söyler veya kendi verdiği ipuçlarıyla çocuğa yardımcı olabilir. Oyun çocukların sadece kartlarda yer alan görsellerin ismini söylediği şekliyle de oynanabilir. Oyun çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda devam eder. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.	
MATERYALLER	KAVRAMLAR
Tik Tak Bomm bombası ve kartları	-
SÖZCÜKLER	DEĞERLENDİRME
Zaman sayacı Tema	Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir: - En çok hangi temanın olduğu kartta kelime bulurken zorlandın? - Restoran temasıyla ilgili bir kelime söyleyebilir misin? - Daha önce bilmediğin ama oyunda öğrendiğin bir kelime söyler misin?
AİLE KATILIMI	UYARLAMA
Her aileye oyun kartlarında yer alan iki farklı tema söylenerek bu temalara uygun çocuklarıyla birlikte bulabilecekleri kadar fazla kelimeleri bulmaları istenebilir.	-

Etkinlik Adı: Tik Tak Bomm 2

Etkinlik Türü: Drama ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 7. Dinlediklerinin anlamını kavrar. <u>Göstergeleri:</u> - Sözel yönergeleri yerine getirir. - Dinlediklerini açıklar. - Dinledikleri hakkında yorum yapar. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri açıklar. - Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. - Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. - Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.	SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> - Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. - Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. - Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur. MOTOR GELİŞİM Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. <u>Göstergeleri:</u> - Bireysel olarak nesneleri kontrol eder. Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. <u>Göstergeleri:</u> - Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocuklara “Tik Tak Bomm” oyununun kartlarından yeni bir oyun oynayacaklarını söyler. Bir kartı göstereceğini ve çocukların o karta göre canlandırmalar yapacağını söyler. Örneğin “restoranda” kartı için canlandırma yapacaklarında hangi kişilere ve araçlara ihtiyaçları oldukları konuşularak belirlenir. Daha sonra gönüllü olan çocuklar sırayla gelerek karta uygun canlandırmalar yaparlar. Canlandırmalar yaparken öğretmen durum ve nesnelerle ilgili sorular sorarak çocukların açıklamalar yapmalarını bekler.

Daha sonra çocuklar öğrenme merkezinden sadece bir adet nesne alır ve öğretmenlerinin yanına dönerler. Ardından öğretmen bir müzik açar ve bir kart seçerek onu çocuklara gösterir ve sesli bir şekilde hangi kart olduğunu söyler ve bombayı çalıştırır. Öğretmenin bombayı çalıştırmasıyla çocuklar ellerindeki nesnelerini kullanarak o mekâna uygun hareket eder, canlandırma yaparlar. Örneğin mutfak kartı çıktıysa çocuklardan biri seçmiş olduğu kalem ile kek çırparken diğeri de seçmiş olduğu büyüteç ile çorba karıştırır. Bomba patladığında ise herkes donar. Daha sonra çocuklara sırayla kartta hangi mekân olduğu, o mekâna uygun nasıl hareket ettikleri, o hareketi seçmelerinin sebepleri sorulur. Cevap veren çocuklar çözülerek yerlerine geçerler. Daha sonra çocukların isteğine göre yeni bir nesne almaları veya ikinci bir nesne almaları için fırsat verilir. Oyun bu şekilde devam eder ve çocukların ilgi ve isteği doğrultusunda sonlandırılır. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER

- *Tik Tak Bomm* bombası ve kartları,
- Öğrenme merkezlerindeki nesneler

KAVRAMLAR

-

SÖZCÜKLER

Mekân

DEĞERLENDİRME

Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Bugün ne yaptık?
- Bugünkü etkinliğimizi sevdi mi? Eğlendin mi? Neden?
- Kartların üzerindeki resimlerden hatırladıklarını söyleyebilir misin?
- Nesneni hangi öğrenme merkezinden aldın?
- Hangi nesneyi aldın? Neden?
- Oyunumuzda hangi mekanlar geçti?
- Sen nesneni ne olarak kullandın?
- Hangi mekânda nasıl hareket ettin? Neden?

AİLE KATILIMI

Aileye o günkü kullanılan oyun kartlarındaki mekanların isimleri söylenerek, bu mekanlarda nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda çocuklarıyla konuşmaları istenebilir.

UYARLAMA

-

Etkinlik Adı: Rory'nin Hikâye Küpleri

Etkinlik Türü: Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. - Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır. Kazanım 4. Nesneleri sayar. <u>Göstergeleri:</u> - İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. - Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. <u>Göstergeleri:</u> - Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler. Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Bir olayın olası nedenlerini söyler. - Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. <u>Göstergeleri:</u> - Olayları oluş zamanına göre sıralar. DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.	Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. - Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşma sırasında göz teması kurar. - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmak için sırasını bekler. - Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. - Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> - Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. MOTOR GELİŞİM Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. <u>Göstergeleri:</u> - Bireysel olarak nesneleri kontrol eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen “Rory’nin Hikâye Küpleri” oyununu göstererek çocuklara tanıtır. Elindeki nesnenin bir küp olduğunu, altı farklı yüzü olduğunu ve her yüzünde farklı bir görsel bulunduğunu ve küpleri atıp yukarı yüzüne gelen görsellere bakarak hikayeler oluşturacaklarını anlatır. Ardından oyunu başlatır. Öğretmen öncelikle çocuklardan sırayla iki küp seçerek atmasını ve yukarı gelen yüzlerindeki iki resmi kullanarak küçük bir hikâye anlatmalarını ister. Her çocuk bu şekilde anlattıktan sonra öğretmen sırayla her çocuğun bir küp atarak arkadaşının hikayesini devam ettirmesini bekler. Daha sonra çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda istedikleri kadar küpü kullanarak kendi hikayelerini oluşturup anlatmaları istenir.

Ardından öğretmen çocuklarla hep beraber hikâye oluşturacaklarını söyler. Bunun için hikayelerinin bir kahramanı olması gerektiğini ve onu birlikte oluşturacaklarını söyler. Çocuklardan sırayla küpleri atmaları istenir. İlk üç çocuk attıkları küplerin üst yüzüne gelen görsellere göre hikâye kahramanının özelliklerini ifade ederler. Daha sonra üç çocuk küplerini atarak hikâyenin nerede geçtiğini ifade ederler. Son olarak üç çocuk da küpleri atarak hikâyeyi kahramana ve mekâna uygun olarak anlatırlar. Öğretmen çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda bu oyunu çeşitlendirerek devam ettirir. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER

- *Rory’nin Hikâye Küpleri* oyunu,

KAVRAMLAR

-

SÖZCÜKLER

- Hikâye,
- Kahraman,
- Mekân,
- Küp

DEĞERLENDİRME

Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Attığın küplerde hangi resimler vardı?
- Hikayeni nasıl oluşturdu?
- Birlikte oluşturduğumuz hikayemizdeki kahraman nasıl biriydi?

AİLE KATILIMI

-

UYARLAMA

-

Etkinlik Adı: Rory'nin Hikâye Küpleri 2

Etkinlik Türü: Sanat, Türkçe, Oyun ve Drama (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu (Ay): 48-72 Ay

Süre: 30 + 30 Dakika

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	
BİLİŞSEL GELİŞİM Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u> - Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. <u>Göstergeleri:</u> - Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. - Çözüm yollarından birini seçer. - Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. - Seçtiği çözüm yolunu dener. - Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir. DİL GELİŞİMİ Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken nefesini doğru kullanır. - Konuşurken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. <u>Göstergeleri:</u> - Düz cümle kurar. - Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.	Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. <u>Göstergeleri:</u> - Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. - Konuşmayı başlatır. - Konuşmayı sürdürür. - Konuşmayı sonlandırır. - Konuşmak için sırasını bekler. - Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u> - Görsel materyalleri inceler. - Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. <u>Göstergeleri:</u> - Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen “Rory’nin Hikâye Küpleri” oyununun küplerini göstererek bir etkinlik yapacaklarını ifade eder. Küplerden birinin bir yüzünü onlara göstereceğini, onlara kağıt ve boyama kalemleri vereceğini, çocukların da küpün görünen yüzünde ne görüyorlarsa çizeceklerini söyler. Daha sonra çizimini bitiren çocuklardan tek tek ayağa kalkarak arkadaşlarına gördükleri ve çizdikleri şeyi anlatmaları istenir.

Öğretmen çocuklara küpleri gösterir ve incelemeleri için zaman verir. Daha sonra küpleri bir bez torbaya koyar ve çocukların sırayla gelerek bu torbanın içinden bir adet küpü almasını ve yerine geçerek incelemesini ister. Ardından bir problem durumu verir. Örneğin “Yolun ortasına kocaman bir kaya düşmüş. Bu yüzden yoldan geçemiyoruz. Ne yapabiliriz?” Önce çocuklarla bu problem durumu hakkında konuşur, bu problemin nasıl ortaya çıkmış olabileceğini ve bunu nasıl çözebileceklerini sorar. Daha sonra çocuklar, ellerindeki küplerde yer alan resimlere göre sırayla probleme bir çözüm bularak canlandırma yaparlar. Örneğin elindeki küpte taç resmi olan çocuk “Ben kralım çabuk bu kayayı kaldırın.” diyerek adamlarını çağırabilir. Ya da küpünde kilit resmi olan bir çocuk “Bu kayanın açılan bir kapısı var şimdi onun kilidini açıyorum.” diyerek canlandırır. Daha sonra farklı problem durumları verilerek oyuna devam edilir. Oyun sonunda problemlere çok güzel çözümler buldukları belirtilerek çocuklar tebrik edilir. Değerlendirme sorularıyla etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER

- *Rory’nin Hikâye Küpleri* oyunu,
- Bir adet bez torba

KAVRAMLAR

-

SÖZCÜKLER

- Problem
- Çözüm

DEĞERLENDİRME

Etkinliğin bitiminde çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Senin küpünün üzerinde hangi resimler vardı?
- Etkinliğimizde hangi problem durumlarıyla karşılaştık?
- Sen hangi çözümleri önerdin?
- Öyle bir çözümü nasıl düşündün?
- En çok hangi problem durumuna çözüm bulmayı sevdin? Neden?
- Evde hangi problemlerle karşılaşıyorsun?
- Problemlerle karşılaştığında neler yaparsın?

AİLE KATILIMI

Aileye o günkü yapılan etkinliğin bilgisi verilerek günlük yaşamlarında karşılaşılan problemler karşısında çocuklarından da çözüm önerileri isteyip fikrini sormaları ve sundukları çözüm önerileri hakkında konuşmaları istenebilir.

UYARLAMA

-

**EK8: BİLİŞSEL OYUN TEMELLİ DİL GELİŞİM PROGRAMI
UYGULAMALARINDAN ÖRNEKLER**

















