
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN UYUM SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet Ali Eryılmaz

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mehmet Ali

Soyadı : Eryılmaz

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Etkileşimli Kitap Okumanın Uyum Sınıfı Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Reading Interactive Books on the Turkish Language Skills of Adaptation Class Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Mehmet Ali Eryılmaz

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mehmet Ali Eryılmaz tarafından hazırlanan "Etkileşimli Kitap Okumanın Uyum Sınıfı Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Seyit ATEŞ
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Özlem BAŞ
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Tolga KARGIN
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Uşak Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 24/02/2025

Bu tezin, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Çalışmamda başından sonuna kadar profesyonel yaklaşımı, samimi ve cesaretlendirici katkılarıyla beni teşvik eden, bana desteğini esirgemeyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a, değerli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, değerli hocam Prof. Dr. Özlem BAŞ'a, değerli hocam Prof. Dr. Seyit ATEŞ'e, değerli hocam Doç. Dr. Tolga KARGIN'a ,

Görüşleriyle her zaman yardımcı olan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren ÇELİK'e,

Desteklerini ve bana olan güvenlerini daima hissettiğim sevgili aileme,

Araştırma ve uygulama aşamasında bana hertürlü yardımda bulunan, vakit ayırıp görüşleriyle yardımcı olan sevgili meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMANIN UYUM SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Mehmet Ali Eryılmaz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart 2025

ÖZ

Bu araştırma etkileşimli kitap okumanın uyum sınıfı öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma yöntemi, ön test ve son test kontrol gruplarının bulunduğu yarı deneysel tasarım kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Konya ili Meram ilçesinde, Suriyeli öğrencilerin eğitim aldığı iki ilkokulun uyum sınıflarına devam eden 30 suriyeli öğrenciden oluşturmaktadır. Örneklem olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı deney grubunda 16 öğrenci yer alırken, kontrol grubunda ise PIKTES + projesi kapsamında Türkçe öğretimi için hazırlanan yıllık çerçeve planına uygun yöntem ve yaklaşımların faydalanıldığı öğrenime devam eden 14 öğrenci yer almıştır. Grupların denklikleri belirlenmek üzere uygulama öncesinde "Yanlış Analiz Envanteri" her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırmacı uyum sınıfı öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak etkileşimli kitap okuma programı hazırlamış, bu program deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise uyum sınıfı öğretmeni Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe (Uyum Sınıfı İlkokul-3) (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı doğrultusunda Türkçe derslerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Becerileri Başarı Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS Statistics 21 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları etkileşimli kitap okuma programının uygulandığı deney grubunda yer alan uyum sınıfı öğrencilerini Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri düzeylerini geliştirdiği , PIKTES + projesince hazırlanan Yabancı

Öğrenciler İçin Türkçe (Uyum Sınıfı İlkokul-3) (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı çerçevesinde uygulanan yöntem ve yaklaşımlarla öğrenim gören kontrol grubunda ise Türkçe dil beceri düzeyleri anlamında daha az gelişim olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Etkileşimli kitap okuma, uyum sınıfı, Suriyeli öğrenci.
Sayfa Adedi : xxi + 197
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

THE EFFECT OF READING INTERACTIVE BOOKS ON THE TURKISH LANGUAGE SKILLS OF UYUM CLASS STUDENTS

(Ph.D Thesis)

Mehmet Ali Eryilmaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2025

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of interactive book reading on the Turkish language skills of adaptation class students. The research method was designed using a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups. The study group consists of 30 Syrian students attending adaptation classes in two primary schools where Syrian students receive education in the Meram district of Konya province during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The convenience sampling method was used as the sampling technique. The experimental group, in which the interactive book reading program was implemented, consisted of 16 students, while the control group included 14 students who continued their education using methods and approaches in accordance with the annual framework plan prepared for teaching Turkish within the scope of the PIKTES+ project. In order to determine the equivalence of the groups, the "The Informal Reading Inventory" was applied to both groups before the implementation. The researcher prepared an interactive book reading program by considering the characteristics of the adaptation class students, and this program was applied to the experimental group students by the researcher for 10 weeks. In the control group, the adaptation class teacher continued Turkish lessons in accordance with the Turkish for Foreign Students (Adaptation Class Primary School-3) (A1-A2) Annual Framework Plan. The "Language Skills Achievement Test" developed by the researcher was used as the data collection tool. The data obtained from the study were analyzed using the SPSS Statistics 21 package program. The research results showed that the interactive book reading program improved the Turkish listening, speaking, reading, and writing skills of the

adaptation class students in the experimental group. However, in the control group, which was taught using the methods and approaches applied within the framework of the Turkish for Foreign Students (Adaptation Class Primary School-3) (A1-A2) Annual Framework Plan prepared by the PIKTES+ project, there was relatively less improvement in Turkish language skills.

Key Words : Interactive book reading, integration class, Syrian student.
Page Number : xxi + 197
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yildiz

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xx**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **6**

1.3. Araştırmanın Önemi **7**

1.4. Araştırmanın Varsayımları **9**

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları **9**

1.6. Tanımlar **10**

BÖLÜM II 11

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11

2.1. Göç Kavramı 11

2.1.1. Zorunlu ve Gönüllü Göçler 12

2.1.1.1. Gönüllü Göç 12

2.1.1.2. Zorunlu Göç 13

2.1.2. Gönüllü ve Zorunlu Göç: Temel Farklar ve Sosyoekonomik Etkileri 14

2.1.3. Göçün Kültürel Entegrasyon Üzerindeki Etkileri ve Yönetim Stratejileri 15

2.1.4. Türkiye'de Göç Yönetimi ve Sosyoekonomik Entegrasyon 16

2.2. Kapsayıcı Eğitim 17

2.2.1. Bireysel Öğrenme Farklılıkları 18

2.2.2. Destekleyici Hizmetler 19

2.2.3. Öğretim Stratejileri 19

2.3. Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Entegrasyon 20

2.3.1. Sosyal Becerilerin Gelişimi ve Toplumsal Farkındalık 20

2.3.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Eğitim Ortamı Düzenlemeleri 21

2.3.3. Profesyonel Gelişim ve Aile-Toplum Katılımı 21

2.3.4. Kapsayıcı Eğitimin İki Dilliliğe Faydaları 22

2.3.5. Göçmen Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim 22

2.4. Dünyada ve Türkiye'de Kapsayıcı Eğitime Dair Resmi Uygulamalar 23

2.5. Dünyada ve Türkiye'de Göçmen Eğitimi 26

2.6. Uluslararası Göçmen Eğitimi Uygulamaları 27

2.7. Türkiye'de Göçmen Eğitimi Uygulamaları 28

2.8. Türkyede Geçici Koruma Altında Bulunan Yabancıların Eğitimi 29

2.9. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES +) 30

2.9.1. Projenin Uygulama Süreçleri 31

2.9.2. Projenin Etkileri 33

2.9.3. Destekleyen Kurumlar 34

2.9.4. Geçici Eğitim Merkezleri 34

2.9.5. Uyum Sınıfları 35

2.10. Çift Dillilik 38

2.10.1. Çift Dillilik ve İki Dillilik Kavramları 38

2.10.1.1. Çift Dillilik ve Ana Dili 38

2.10.1.2. İki Dillilik 40

2.10.2. Göçmen Eğitiminde İkinci Dil Öğretimi 40

2.10.2.1. İkinci Dil Öğretiminin Önemi 40

2.10.2.2. Eğitim Yöntemleri 41

2.10.3. İki Dilli Çocukların Karşılaştıkları Problemler 41

2.10.3.1. Dilsel ve Akademik Zorluklar 41

2.10.3.2. Sosyal ve Psikolojik Zorluklar 42

2.10.4. Ülkelerin Uyguladığı Yöntemler 42

2.10.5. Türkiye'deki Uygulamalar 42

2.11. Dil Becerileri 43

2.11.1. Dinleme 44

2.11.1.1. Dinleme Becerisinin İkinci Dil Öğrenme Bağlamında Önemi....44

2.11.1.2. İkinci Dil Öğrenme Sürecinde Dinleme Becerisinin Gelişimi.....45

2.11.1.3. İkinci Dil Öğrenme İçin Etkili Dinleme Stratejileri.....45

2.11.1.4. Dinleme Becerisinin Zorlukları ve Çözümler.....46

2.11.2. Konuşma 47

2.11.2.1. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi ve Konuşma Becerisi.....48

2.11.2.2. Konuşma Becerisini Geliştiren Yöntemler.....49

2.11.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Konuşma Becerisi.....50

2.11.4. Okuma.....50

2.11.4.1. Okuma Becerisinin Özellikleri 51

2.11.4.2. İkinci Dil Öğrenen Öğrencilere Okuma Öğretimi.....51

2.11.4.3. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yabancılara Okuma Öğretimi 52

2.11.5. Yazma.....53

2.11.5.1. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisi Kazanırken Yaşadıkları Sorunlar 53

2.11.5.2. Yabancı Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Yöntemleri ...54

2.12. Etkileşimli Kitap Okuma.....55

2.12.1. Etkileşimli Kitap Okumanın İşlem Basamakları.....56

2.13. İlgili Araştırmalar 59

2.13.1. Yurt Dışı Araştırmalar 59

2.13.2. Yurt İçi Araştırmalar 65

BÖLÜM III 70

YÖNTEM 70

3.1. Araştırmanın Modeli 70

3.2. Çalışma Grubu 71

3.3. Pilot Çalışmanın Gerçekleştirilmesi 72

3.4. Ölçme Araçları 74

3.5. Verilerin Toplanması 78

3.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Programında Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Belirlenme Süreci 78

3.5.2. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Uygulanmasında Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Teknikler 83

3.5.2.1. PEER Etkileşimli Kitap Okuma Tekniği 83

3.5.2.2. CROWD etkileşimli kitap okuma tekniği 85

3.5.2.3. Kullanılan Diğer Teknikler 86

3.5.2.3.1. Okuma Becerisi 86

3.5.2.3.2. Yazma Becerisi 91

3.5.2.3.3. Dinleme Becerisi 92

3.5.2.3.4. Konuşma Becerisi 94

3.5.2.3.5. Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Yöntem/Teknikler 95

3.5.3. EKOP Uygulama Süreci 95

3.5.3.1. Uygulama Öncesi 95

3.5.3.2. Uygulama Esnası 99

3.5.3.3. Uygulama Sonrası 103

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik 106

3.6.1. Geçerlilik 106

3.6.2. Güvenirlik 107

3.7. Verilerin Analizi 108

BÖLÜM IV 110

BULGULAR 110

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 110

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 114

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 119

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 124

BÖLÜM V 131

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 131

5.1. Sonuçlar 131

5.2. Tartışma 132

5.3. Öneriler 138

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 138

5.3.2. PIKTES + Programına ve MEB'e Yönelik Öneriler 140

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 141

KAYNAKLAR 144

EKLER 166

Ek 1. Yanlış Analiz Formu 167

Ek 2. Dil Becerileri Başarı Testi 168

Ek 3. Etkileşimli Kitap Okuma Planı 185

Ek 4. PİKTES Değerlendirme Formu 192

Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul Çerçeve Yıllık Plan 193

Ek 6. Araştırma İzin Yazısı-1 194

Ek 7. Araştırma İzin Yazısı-2 195

Ek 8. Araştırma İzin Yazısı-3 196

Ek 9. Araştırma İzin Yazısı-4 197

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Araştırma Deseni* 71

Tablo 2 *Dil Becerileri Başarı Testi Puanlama Ölçeği* 77

Tablo 3 *İncelenen Kitapların Künye Bilgileri* 81

Tablo 4 *Belirlenen kitaplar ve EKOP uygulama planı* 82

Tablo 5 *Geçerlilik ve Güvenirlik Tablosu* 108

Tablo 6 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dinleme Becerisi Alanında Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 110

Tablo 7 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Konuşma Becerisi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 111

Tablo 8 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Okuma Becerisi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 112

Tablo 9 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yazma Becerisi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 113

Tablo 10 *Deney Grubunun Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 114

Tablo 11 *Deney Grubunun Konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 115

Tablo 12 *Deney Grubunun Okuma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 116

Tablo 13 *Deney Grubunun Yazma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 117

Tablo 14 *Deney Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 118

Tablo 15 *Kontrol Grubunun Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 119

Tablo 16 *Kontrol Grubunun Konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 120

Tablo 17 *Kontrol Grubunun Okuma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 121

Tablo 18 *Kontrol Grubunun Yazma Alanında Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 122

Tablo 19 *Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 123

Tablo 20 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dil Becerileri Testi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 124

Tablo 21 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dinleme Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 125

Tablo 22 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Konuşma Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 126

Tablo 23 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Okuma Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 127

Tablo 24 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yazma Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 128

Tablo 25 *Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dil Becerileri Testi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları* 129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uyum sınıfı öğrencilerinin belirlenme aşamaları.....37

Şekil 2. Temel dil becerileri 44

Şekil 3. Etkileşimli kitap okuma işlem basamakları 56

Şekil 4. Dil becerileri başarı testi geliştirme işlem basamakları 76

Şekil 5. PEER etkileşimli kitap okuma tekniği 84

Şekil 6. CROWD etkileşimli kitap okuma tekniği 85

Şekil 7. Kitap dış kapağı.....99

Şekil 8. Kitap iç kapağı 100

Şekil 9. Diğer sayfalar-1.....101

Şekil 10. Diğer sayfalar-2.....101

Şekil 11. Diğer sayfalar-3.....102

Şekil 12. Hedef kelimeler panosu.....103

Şekil 13. Resimli çocuk kitaplığı 104

Şekil 14. İp çekme yarışması.....104

Şekil 15. Kelime kutusu 105

Şekil 16. Hedef kelimeler panosu.....106

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BM	Birleşmiş Milletler
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
EKOP	Etkileşimli Kitap Okuma Programı
FRIT	The EU Facility for Refugees in Turkey (Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı)
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GKY	Geçici Koruma Yönetmeliği
PIKTES	Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
TYS	Türkçe Yeterlik Sınavı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

YAE	Yanlış Analizi Envanteri
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
ZPD	Zone of Proximal Development (Yakınsal Gelişim Alanı)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye, coğrafi konumundan dolayı tarih boyunca önemli gelişmeler yaşamıştır. Kuşkusuz bunun temel nedenleri tarihi koşullar ve göç yolları üzerinde bulunmasıdır. Son dönemde dünya genelinde yaşanan çatışmalar ve ekonomik krizler, birçok insanın daha güvenli bir yaşam arayışıyla sığınmacı olarak göç etmesine yol açmıştır. Bu ziyaretler ülkelerin uluslararası güvenlik ve geçici güvenlik pozisyonlarını yeniden düşünmeye teşvik etmiştir. Ülkemizin benimsediği politikalar, uluslararası standartların güvence altına alınması, göçmenlerin haklarının korunması ve geçiş sürecinin kolaylaştırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda göçmenlerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu göç yönetiminin önemli unsurlarından biridir. Ülkemizde hukuk kuralları bu kanunlara dayansa da, yabancılar ve uluslararası koruma konusunda temel referans olarak 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) benimsenmiştir.

"Uluslararası Koruma" başlığı altında birinci bölümde, "mülteci", "şartlı mülteci" ve "ikincil koruma" statüsüne ilişkin tanımlara yer verilmiştir. Bu kanunun 61.maddesinde:

> "Mülteci'' kavramı "Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin

> korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir."

şeklinde göç olgusunun zorunluluk gerektirdiği ve Avrupa sınırlarında olması gerektiği belirtilmiştir. Zorunlu göçlerde çevre ve doğa ile ilgili olayların sebep olabileceği gibi, devletler arası savaşlar, iç çatışmalar, etnik sebeplerden kaynaklanan çatışmalar da neden olabilmektedir. Bu gibi sebeplerle göç eden kişiler için mülteci kavramı, yaptıkları göç hareketi sonucu için de iltica kavramı kullanılmaktadır (Özkarslı, 2014). İç savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınan Suriyeliler ise , mülteci olmanın şartlarından biri olan Avrupa sınırları içinde olmak koşulunu sağlayamamaları nedeniyle mülteci olarak değerlendirilememiştir. Türkiye Cumhuriyeti bu durumu Geçici Koruma Yönetmeliği ile çözmeye çalışmıştır. Balun ve arkadaşları (2023), geçici koruma statüsüne alınan mültecilerin ülkemizde misafir olarak görülmesinin uyum sürecini zorlaştırdığını ve çeşitli sorunlar ortaya çıkardığını belirtmektedir.

Geçici koruma sağlanan yabancıların durumu, 22/10/2014 tarihli ve YUKK'nın 91 inci maddesine dayanılarak hazırlanan ve 29153 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği'ne (GKY) göre düzenlenmiştir. Geçici koruma istisnai bir prosedür olup, özellikle ülkenin iltica sistemi mevcut değilse, kendi ülkelerine geri dönemeyen yerinden edilmiş büyük bir insan akını durumunda bu kişilere sağlanacak acil ve geçici koruma olarak tanımlanmaktadır (Ergüven ve Özturanlı, 2013, s.1038).

İşte tam olarak bu doğrultuda "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)", Geçici Koruma Altındaki çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir eğitim projesi olarak planlanmıştır. PIKTES bütçesinin tamamı, Avrupa Birliği tarafından, "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)" anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır. 03.10.2016 tarihinde başlatılan Proje, Türkiye'nin 29 ilinde sürdürülmektedir. 2018 yılı Aralık ayında 2. fazına başlayan PIKTES Projesi 2022 yılı Ekim ayına kadar devam etmiştir. Daha sonra proje ismi PIKTES

+(plus) olarak değiştirilmiş yabancı yoğunluğu yüksek olan 29 ilde uygulanmaya devam edilmiştir (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi [PIKTES], 2023).

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), son olarak Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesine (PIKTES +) dönüşmüştür. Kapsayıcı eğitim dezavantajlı çocukların eğitime erişimini desteklemeyi sağlayan önemli bir kavram olarak literatürde yer almaktadır.

Benzer şekilde, UNESCO (2017), kapsayıcılığın amacını bütün öğrencilere ulaşmak için eğitim sistemini kapasite olarak güçlendirme ve yaygınlaştırmak olarak tanımlamaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, PIKTES + gibi projelerin temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Ayrıca eğitime erişim, katılım, öğrenme süreçleri ve tüm eğitim süreçlerinde her öğrenci için eşitlikler ve fırsatlar oluşturmayı kendine görev edinmiştir.

Bu oldukça önemli görevleri yerine getirebilmek için ülkeler, eğitim sistemleri ve programlarında düzenlemeye gitmekte kapsayıcılığı ve eşitliği sağlamaya çalışmaktadırlar.Ülkeler tarafından yapılan düzenlemeler eğitime erişim, katılım, öğrenme süreçleri ve tamamlamanın yanında her türlü dışlanmayı, marjinalleştirmeyi, eşitsizliği önlemek için atılan adımları içermektedir. Öğrenci çeşitliliklerinin, tüm öğrenciler için öğrenmeyi geliştirmek ve demokratikleştirmek adına bir fırsat olarak kullanılmalıdır.

UNESCO'nun (2017) kapsayıcılık tanımı, tüm öğrencilerin eğitime eşit erişimini ve öğrenme süreçlerinin her birey için iyileştirilmesini hedefleyen bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, eğitime katılımı artırmanın yanı sıra öğrenme süreçlerindeki eşitsizlikleri ve dışlanmaları gidermeyi de amaçlar. Öğrencilerin çeşitliliklerini birer fırsat olarak değerlendirmek, bu hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynar.

Bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyen en önemli unsurlardan biri de okuma becerileridir. Pardo'ya (2004) göre, okuduğunu anlama; okuyucunun metinle etkileşime girerek ve kendi bilgi birikimini metnin anlamıyla birleştirerek anlam oluşturduğu dinamik

bir süreçtir. Yıldız'ın (2013) araştırması ise okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarı üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. Literatürde, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkili yöntemlerden biri olarak öğrenci etkileşimli kitap okuma etkinlikleri dikkat çekmektedir.

Etkileşimli okuma, hikâyeyi okuyan rehber ile hikâyeyi dinleyen çocuklar arasındaki rolleri değiştirmenize izin veren bir okuma yöntemidir. Bu, okuyucunun aktif bir dinleyici veya belirli zaman aralıklarında soru soran ve izleyicinin okuma sürecine dahil olduğu kişi olmasını sağlar (Whitehurst vd., 1994a; Whitehurst vd., 1988). Bu anlamda, etkileşimli kitap okuma, çocuklardan hikaye ve karakterler ile ilgili tahminde bulunmalarını, yarım kalmış bir cümleyi tamamlamalarını, resimde gördükleri olayları açıklamalarını, resimdeki nesne veya eylemi tanımlamalarını ve hikaye ile kendi hayatları arasında bağ kurmalarını içerir.

Geleneksel sesli okuma yöntemlerinden farklı olarak etkileşimli kitap okuma, öğrencileri süreçte aktif kılan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğretmen, okuma sürecinde metni seslendirmekle beraber; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerle de öğrencilere rehberlik eder. Yüksek sesle düşüncelerini ifade eden öğretmen, öğrencilere bir okuma modeli sunarak ve onların metni daha iyi anlamalarını sağlar. Adeyemo (2015)'a göre EKO, bir öğretmenin kitap okuyarak öğrencinin sadece dinlediği geleneksel bir sesli okuma süreci değildir. Bu süreçte öğretmen yüksek sesle yansıtma yöntemiyle bir model oluşturarak; öğrenciler için okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejileri öğretir. Öğrenciler öğretmeni dinler ve öğretmen rehberliğinde tahminler yapar, görselleştirir, bağlantı kurar, sorgular, ana fikri belirler; öğretmenler öğrenci tahminlerini kontrol eder ve değerlendirir. Öğrencilere etkileşimli olarak sesli okunan kitap hakkında bilgi ve açıklamalar verilir. Okudukları metinleri dinlemeye ilgi ve istek duyarlar ve kendileri de metni, özellikle de edebi eserleri interaktif bir şekilde okuyarak özdeşim kurarlar. Snow (1983), hikaye okumanın çocukların aktivitelerini artırdığı ve onlara dilsel ve sözcüksel becerilerin yanı sıra çeşitli beceriler kazandırdığı düşüncesini vurgulamaktadır.

Bu yaklaşım öğrencilerin sadece dil yeterliliğini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda yazılı materyalleri analiz etme ve yorumlama yeteneklerini de geliştirir. Adeyemo'ya (2015) göre

ilgi çekici metinleri okumak, öğrencilerin çıkarım yapma, bağlantı kurma, okuyucu ve dinleyicilere soru sorma gibi önemli becerileri geliştirmelerine olanak sağlar. Bu süreç öğrencileri hem eğlendirmekte hem de öğrenme egzersizlerine olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmaktadır. Dil bariyeriyle karşılaşan ve alışılmadık bir eğitim ortamına uyum sağlamakta zorlanan Suriyeli çocuklar için etkileşimli okuma gibi eğitim yöntemlerinin önemi de aynı derecede önemlidir. Tanrıkulu'ya (2017) göre Suriyeli çocuklar Türkiye'de öğrenim görürken dil bariyeri, okula kayıt sorunları, derse uyum sağlama, okulun öğretim olanaklarının yetersizliği, kültürel uyum gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu tür konuların etkisi Gencer'in (2017) çalışmasında da açıkça görülmektedir. Gencer(2017), Suriyeli çocukların öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunların, yetersiz finansmandan dil bariyerine, koordinasyon eksikliğinden sosyal kabul sorunlarına kadar pek çok faktörden kaynaklandığına dikkat çekmektedir.

Bu senaryoda etkili öğrenme ve gelişim stratejileri sadece Suriyeli çocuklar için değil, akademik fırsatlara eşit erişime sahip olmayan tüm öğrenciler için hayati önem arzetmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaştıkları pek çok zorluk bulunmaktadır (Akdeniz, 2018; Çelik, 2018; Emin, 2018; Emin ve Coşkun, 2016; Ergün, 2018; Gencer, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Memduhoğlu ve Kultas, 2018; Tanrıkulu, 2017; Tosun, 2021; Yalçın, 2017). Ancak literatüre baktığımızda bu sorunların başında dil ve iletişim sorunlarının geldiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara dayalı olarak, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin Suriyeli öğrencilerde dört temel dil becerisini nasıl etkileyeceğinin incelenmeye değer olduğu anlaşılmaktadır (İlhan ve Canbulat, 2019; Karadoğan, 2020).

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, öğrencilerin dil gelişimini destekleyen, onların aktif katılımını teşvik eden ve anlam oluşturma süreçlerini güçlendiren etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri olan dil ve iletişim problemleri göz önüne alındığında, bu yöntemin dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gelişiminde önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, etkileşimli

kitap okuma etkinliklerinin öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirdiğini, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ve dili doğal bir bağlamda öğrenmelerine olanak tanıdığını göstermektedir.

Bu bağlamda, etkileşimli kitap okuma yönteminin seçilmesinin temel nedeni, Suriyeli öğrencilerin dil edinim sürecine daha hızlı adapte olmalarını sağlamak ve onların akademik başarılarını artırmaya yönelik sürdürülebilir bir çözüm sunmaktır. Ayrıca, bu yöntem sayesinde öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla daha fazla etkileşim kurarak sosyal uyum süreçlerini de güçlendirebileceği öngörülmektedir. Elde edilen bulgular, uyum sınıflarında kullanılan mevcut yöntemlerin değerlendirilmesine katkı sağlayarak etkileşimli okuma stratejilerinin daha etkili hale getirilmesine yönelik önemli ipuçları sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, etkileşimli kitap okuma yönteminin, uyum sınıflarına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmış ve bu bağlamda etkileşimli kitap okuma programının Türkçe dil becerileri üzerindeki değişim düzeyinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin, Dil Becerileri Başarı Testi ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin Dil Becerileri Başarı Testi, ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Etkileşimli Kitap Okuma okuma programı uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubunun Dil Becerileri Başarı Testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocukların okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olarak pek çok literatür kaynağında yer almaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Karadoğan,2020). Bu yöntem çocukların kelime dağarcığını ve okuma hızını artırarak dil gelişimini destekler. Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından yapılan araştırma, bu yöntemin düşük gelirli ailelerin çocukları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu çocukların kelime dağarcığının hızla geliştiğini göstermektedir. Bu sonuç, etkileşimli okumanın çocukların dil gelişiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Mol ve Bus (2011) tarafından yapılan bir meta-analiz, etkileşimli okumanın çocukların kelime dağarcığını önemli ölçüde artırdığını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışma, etkileşimli okumanın çocuklara sağladığı bilişsel ve dilsel faydaları kapsamlı bir şekilde incelemiş ve bu yöntemin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer çalışmalar da bu yöntemin çocukların dil gelişimini, sosyal ve duygusal becerilerini desteklediğini, çift dil öğrenen çocukların dil gelişimine katkı sağlayan etkili bir strateji olarak öne çıktığını göstermektedir. Huennekens ve Xu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, ana dili İspanyolca olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 15 anaokulu öğrencisine ön test, etkileşimli kitap okuma müdahalesi ve son test aşamalarından oluşan bir program uygulanmıştır. Müdahale sürecinin ardından elde edilen veriler, çocukların her iki dilde de okuryazarlık becerilerinde önemli bir ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Vasik ve Bond (2001) de etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların sosyal iletişim ve dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Bu

bulgular, yöntemin yalnızca dil gelişimiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri de desteklediğini göstermektedir.

Mevcut literatür incelendiğinde, etkileşimli okuma yöntemlerinin Suriyeli öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu eksiklik, Suriyeli öğrencilerin dil gelişimini desteklemek için kullanılan etkileşimli öğrenme yöntemlerinin etkililiğini inceleyen araştırmaların yetersiz olması nedeniyle özellikle önem taşımaktadır. Bu bağlamda, etkileşimli kitap okuma stratejilerinin Suriyeli öğrencilerin dil becerilerini, sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini araştırmak, alandaki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Böyle bir çalışma, Suriyeli öğrencilerin eğitim ve sosyal entegrasyon süreçlerine katkı sağlayarak, onların daha sağlam bir akademik temel oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Önceki çalışmalar, etkileşimli kitap okuma yönteminin genellikle dil becerilerinin yalnızca belirli yönlerine, örneğin akıcı okuma veya okuduğunu anlama becerisine odaklandığını göstermektedir (Öztürk, 2021). Ancak, bu araştırma etkileşimli kitabın yalnızca tek bir beceri değil, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerindeki etkisini bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu çalışma, PIKTES projesi tarafından hazırlanan "Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe (Uyum Sınıfı İlkokul-3) (A1-A2) Çerçeve Yıllık Plan" çalışmasında kullanılan geleneksel yöntemlerle karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda bulgular, uyum sınıflarında kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesine ve etkili kitap okuma stratejilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Mevcut öğretim yöntem ve uygulamalarını incelemenin yanı sıra, etkileşimli okuma öğretim yöntemlerinin bu belirli öğrenci grubunun dil gelişimini nasıl desteklediğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Suriyeli öğrenciler gibi belirli gruplar üzerinde yapılacak daha fazla araştırma, bu yaklaşımın farklı koşullarda nasıl etkili olabileceğini daha iyi anlamamıza ve bu alandaki pedagojik uygulamalara önemli katkılar sağlamamıza olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışma, Suriyeli öğrencilere yönelik en etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulamaların çeşitlendirilmesi açısından önemli olacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma şu varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir;

1. Öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin sorulara objektif ve dürüst cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubun öğrencilerinin benzer koşullara sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Uygulamanın öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisinin diğer faktörlerden bağımsız olarak incelendiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma, Konya ili Meram ilçesindeki iki ilkokulda bulunan uyum sınıfı öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma, 2022-2023 eğitim yılı bahar dönemine odaklanmış olup, sadece bu yılın öğretim süreciyle sınırlıdır.
- Etkileşimli kitap okuma programı, PIKTES koordinatörlüğünde hazırlanan Türkçe öğretim programına dayalı olarak uygulanmıştır ve farklı öğretim programları araştırma dışında kalmıştır.
- Araştırma, iki sessiz kitap ve sekiz resimli çocuk kitabı ile sınırlıdır; farklı kitaplar veya dijital içeriklerin etkisi araştırılmamıştır.
- Uygulama süresi, haftada beş saat olmak üzere on hafta elli saat süre ile sınırlıdır.
- Araştırma, yalnızca deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalara dayanmaktadır ve diğer eğitim yöntemlerinin etkileşimi göz önünde bulundurulmamıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Etkileşimli Kitap Okuma: Okurken aktif bir dinleyici konumunda olan yetişkinin, çocuğa konuşma fırsatı sunması, hikaye hakkında sorular sorması, bilinmeyen kelimeleri belirleyerek açıklamalar yapması, çocuğun cevaplarını genişletmeler yaparak yine çocuğa yansıtmasıdır (Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Uyum Sınıfı: Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkanı sunmak, eğitim sonunda bu öğrencileri diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirmek için açılmış ilkokul 3.sınıf seviyesindeki sınıflardır (PIKTES, 2022a)

Türkçe Öğretici: Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yabancı dil öğretmenlerinden (kadrolu veya sözleşmeli) norm fazlası olanlar, maaş karşılığını doldurmayanlar ve ek ders karşılığında görevlendirilebilenler, Ücret karşılığında görevlendirilen öğretmenlerdir. (PIKTES, 2022b)

Geçici Eğitim Merkezi : Geçici Eğitim Merkezleri kitlesel olarak ülkemize göç etmiş okul çağındaki yabancı öğrencilere ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimi devam ettirme fırsatı tanımak amacıyla kurulan merkezlerdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Göç Kavramı

Göç, insanların çeşitli nedenlerle kalıcı veya geçici olarak daimi ikamet ettikleri yerden başka bir yere taşınmaları eylemidir (Doğanay, 2017, s. 205). Türk Dil Kurumu'na göre göç; ekonomik, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlanmaktadır. En genel anlamıyla göç, "belirli bir zaman diliminde meydana gelen, önemli bir mesafe ve etki yaratan hareketlerin tümü" olarak tanımlanmaktadır (Erder, 1986: s. 9). Göçün nedenleri ve sonuçları, göçmenlerin gittiği ülkenin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapıları üzerinde geniş etkiler yaratabilir.

Göçün yasal veya yasadışı yöntemler gibi çeşitli kriterlere göre, çalışma veya sığınma amacıyla, zorunlu veya gönüllü göç nedenleriyle, coğrafya, ekonomi, tarih, uluslararası ilişkiler, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji gibi çeşitli kriterlere göre tanımlanması mümkün olmakla birlikte bazı ilgili bilim disiplinleri, göç olgusunu farklı şekillerde ele almaktadır (İçduygu ve Sirkeci, 1999: s. 249). Göçün, hem göçmenlerin hem de göç ettikleri toplumların yaşam biçimlerini değiştirdiği ve dönüştürdüğü açıktır.

Göçün etkisiyle göçmen toplumlarda yeni ırklar, kültürler, yönetimler ve yaşam biçimleri ortaya çıkmaktadır (Karpat, 2017, s. 9). Göçmen toplumlar hem göç ettikleri yerin özelliklerini değiştirmekte hem de kendi alışkanlıklarında değişimler yaşamaktadır. Türkiye, Nisan 2011'de başlayan zorunlu göç dalgasıyla milyonlarca Suriyeli göçmeni kabul etmiştir.

Günümüzde ise bu göç hareketinin etkileri ve Suriyeli göçmenlerin geri dönüşü üzerine tartışmalar sürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2015-2019 stratejik planına ilişkin raporda (2015) Türkiye'de göçmenlerin eğitimi ele alınarak göçmenlerin eğitim sistemine yönelik uyum çalışmaları yapılacağı belirtilmiştir. Bu büyük göç dalgası, Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısında önemli değişikliklere yol açmış, özellikle eğitim sisteminde ciddi zorluklar ve yenilikler gerektiren bir dönemi başlatmıştır. Göçmen çocuklarının eğitimine yönelik atılacak adımlar, sadece onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda toplumun entegrasyonu için de kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikaları, göçmenlerin toplumsal yaşama uyumlarını kolaylaştıracak stratejiler geliştirmeye odaklanmıştır.

2.1.1. Zorunlu ve Gönüllü Göçler

Göç, bireylerin yaşamın da meydana gelen olumsuz koşullardan kurtulmak maksadıyla bulunduğu topraklardan ayrılmasını ifade eder. Gönüllü göç ve zorunlu göç, farklı motivasyonlar ve koşullarla gerçekleşen bu kavramları anlamamıza yarayan göçün iki ana türüdür.

2.1.1.1. Gönüllü Göç

Gönüllü göç, bireylerin kendi tercihleri doğrultusunda, genellikle daha iyi yaşam koşulları veya iş fırsatları arayışıyla gerçekleştirdikleri göç türüdür. Yalçın (2017) gönüllü göçü, kişisel tercihlere dayalı ve iyileştirme amaçlı bir hareketlilik olarak tanımlar. Gönüllü göçmenler, bu süreçte genellikle hazırlıklı ve planlı hareket ederler. Genellikle ekonomik fırsatlar, eğitim olanakları veya yaşam standartlarını artırma hedefi güderler (Yalçın, 2017). Şahin (2016), göçmen çocukların eğitim süreçlerinde gönüllü göçün olumlu olduğunu bu tür göçün entegrasyon sürecinde önemli rolünün bulunduğunu vurgulamaktadır. Özyakışır (2013) göre gönüllü göçün nedenleri şu şekilde sıralanabilir.

- Daha iyi bir eğitim arzusu
- Kariyer yapma arzusu
- İnsanların standartlarını yükseltme arzusu
- Çok sayıda iş fırsatıyla birlikte çok sayıda yüksek ücretli iş
- Sosyal hizmetlerden (eğitim, sağlık) yararlanma isteği
- Aile, akrabalar gibi aynı kültürden insanlarla birlikte yaşama isteği
- Kişisel inanç ve özgürlüklerin daha iyi uygulanabileceği fikri

2.1.1.2. Zorunlu Göç

Türkiye, stratejik coğrafi konumu ve tarihsel geçmişi nedeniyle küresel göç akınlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Küresel hareketlilik, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimleri şekillendiren en önemli dinamiklerden biri olarak öne çıkmaktadır (Ökde, 2023). Göç ve değişimin farklı biçimlerini ele alan araştırmalar, bu değişimlerin, özellikle de bireylerin iradesi dışında meydana gelen değişimlerden kaynaklandığını ve toplumların üzerinde kalıcı izler bıraktığını göstermektedir. Bireylerin iradesi dışında gerçekleşen zorunlu göç, insanların aşırı zorluk, tehlike veya çaresizlik nedeniyle belirli ülkeleri terk etmesi gibi çeşitli durumlarda ortaya çıkmaktadır. Özkarslı'ya (2014) göre yerinden edilme olarak da bilinen göç, savaşlar, siyasi huzursuzluklar, çevresel felaketler veya genel toplumsal huzursuzluk gibi durumlardan kaynaklanmaktadır. Aslan'ın (2021) araştırmasına göre göçmenler psikolojik sorunlara neden olan bazı zorluklarla karşı karşıyadır ve bu sorunların üstesinden gelmek için yardıma ihtiyaç duymaktadırlar.

Zorunlu göçmenler genellikle güvenlikleri için göç etmek üzere farklı ülkeleri seçerler ve hatta hayatta kalmaları bile bu seçimin sonucuna bağlıdır. Birleşmiş Milletler, zorunlu göçe maruz kalan kişileri veya "ülke içinde yerinden edilmiş kişileri", "evlerini veya daimi ikamet yerlerini terk etmek zorunda kalan veya özellikle silahla olmak üzere zorla yerinden edilen kişiler" olarak tanımlamaktadır. (Birleşmiş Milletler, 2005, s. 1).

Bu ani durum zorunlu göçmenler için kaçınılmazdır. Ani ve kaçınılmaz bir göç dalgasıyla karşılaşıldığında ülkeler bazı tepkiler göstermektedir. Suriye iç savaşı sonucunda, Türkiye bir anda zorunlu göçle karşı karşıya kaldı ve bu gerçeğe göre düzenlemeler yapıldı. Zorunlu göç ve gönüllü göç kavramları arasındaki farkın anlaşılması, Suriye göç dalgasının etkisinin daha iyi analiz edilmesini mümkün kılmaktadır. Başka bir ifadeyle kişinin kendi tercihinin ötesine geçerek kendi başına hareket etmesine gönüllü göç denirken, zorunlu göçte kişinin başka seçeneği olmadığında bunu yapmaya zorlanması söz konusudur (Çağlayan, 2006, s. 76). Zorunlu göç, savaşlar, devrimler, askeri darbeler, ekonomik krizler, imparatorlukların çöküşü nedeniyle herhangi bir toplumun veya grubun kültürel değerlerini etkileyen bir durumdur. Genel olarak zorunlu göç olgusunu salt güvenlik arayışına indirgemek doğru değildir. Bu olgu, aynı zamanda ekonomik, sosyal, siyasal ve eğitim gibi pek çok alana çeşitli boyutlarda etki etmektedir.

Bu etkilere yol açan bazı maddeler şu şekildedir (Nedir.org, 2022);

- Temel ihtiyaçları karşılamada zorluk
- Doğal afetler
- Savaşlar
- Siyasi, dini ve etnik baskı
- Güvenlik gereksinimleri
- Yetersizlik

2.1.2. Gönüllü ve Zorunlu Göç: Temel Farklar ve Sosyoekonomik Etkileri

Göç, bireylerin ve toplulukların sosyal, ekonomik ve kültürel dokusunu derinden etkileyen karmaşık bir olgudur. Gönüllü ve zorunlu göç farklı nedenlerle gerçekleşmekte ve bu nedenlerin getirdiği sonuçlarda dolayısıyla farklı şekillerde kendini göstermektedir. Farklı yerinden edilme türlerinin farklı sonuçları ve sorunları olduğunu bilmek alınacak önlemlerin belirlenmesi uyum programlarının hazırlanması bakımından önemlidir. Gönüllü göç,

bireylerin ekonomik refaha ulaşma, eğitim fırsatı elde etme ve yaşam kalitesi arayışındaki hareketidir. Bu tür bir göç, göçmenlerin yerel topluluklara entegrasyonunu hızlandırabilir ve sosyal uyumu teşvik edebilir. Kayalar ve Yıldız (2017), gönüllü göçmenlerin girişimcilik potansiyeline ve yerel ekonomiye katkıda bulunma yeteneklerine dikkat çekmektedir. Gönüllü ve zorunlu göç arasındaki ayrım, bu süreçlerin bireylerin ve toplulukların yaşamları üzerindeki sonuçlarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Özellikle zorunlu göç, göçmenlerin sosyal ve ekonomik koşullarında daha derin ve kalıcı izler bırakmaktadır. Bu nedenle zorunlu göçün sonuçları ve yarattığı sorunlar, gönüllü göçten farklı bir açıdan ele alınmalıdır.

Zorunlu göç daha zor koşullar altında gerçekleşmektedir; savaş, iç karışıklıklar, doğal afetler veya insan hakları ihlalleri gibi durumlar zorlayıcı nedenler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu tür göçler göçmenlerin hayatlarını kökten değiştirmekte ve çoğu zaman ciddi bir sosyal ve ekonomik şok yaratmaktadır. Uysal ve Yılmaz (2022), zorunlu göçün sosyal altyapı ve kamu hizmetleri üzerindeki etkisini araştırarak göçmenlerin zorlu çalışma ve yaşam koşullarına dikkat çekmektedir. Göçün bir diğer önemli etkisi ise çocuk işçiliğidir. Bahadır ve Demiral (2022), Suriye'den Türkiye'ye aileleri ile gelen küçük yaştaki çocukların çalışmaya yöneldiğini, bunun kurumsal ve sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Buradan, zorunlu göç sorunlarının sadece yetişkinler üzerinde değil aynı zamanda çocuklar üzerinde de derin bir etki yarattığı açıkça görülmektedir.

Dolayısıyla göçmen çocukların eğitimle ilgili yaşadıkları güçlükler, onları topluma adaptasyon sürecini olumsuz etkileyerek bu süreci daha karmaşık hale getirmektedir. Zorunlu göçün yarattığı bu olumsuz etkileri azaltmak için kapsamlı eğitim politikalarının belirlenmesi ve toplumsal destek mekanizmalarının geliştirilmesi oldukça önemlidir.

2.1.3. Göçün Kültürel Entegrasyon Üzerindeki Etkileri ve Yönetim Stratejileri

Gönüllü ve zorunlu göçün sonuçlarını anlamada kültürel entegrasyon kavramı kritik bir rol oynamaktadır. Gönüllü göçmenler, zorunlu göçmenlere göre daha uyumlu bir entegrasyon

süreci geçirirken, zorunlu göçmenler bu süreci daha büyük kültürel uyum sorunlarıyla geçirmektedir. Aksoy (2012) göçmenlerin göç ettikleri toplumların kültürleriyle entegrasyon süreçlerinde, çeşitli sosyal uyum problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Ev sahibi toplumlar zorunlu göçmenlerin uyum sağlama zorlukları ile birlikte sosyal gerilimlerle karşılaşmaktadır. Buna karşın, gönüllü göçmenler daha kolay bir entegrasyon süreci yaşayarak , ev sahibi toplumlara ekonomik ve sosyal fırsatlar sunar. Göç yönetimi, her iki göç türü için de oldukça kritiktir. Ekonomik entegrasyon stratejileri ve sosyal uyum programları gönüllü göçler için hazırlanırken, zorunlu göçler için acil insani yardımlar ve uzun vadeli entegrasyon stratejileri planlanmaktadır. Türkiye'deki göç politikaları,özellikle iç savaşla birlikte ülkemize gelen Suriyelilerin zorunlu göçü ile birlikte stratejik bir yaklaşım gerektirmektedir. Betts (2022) gönüllü ve zorunlu göçlerin küresel politikalar üzerindeki etkilerini incelediğinde, her iki göç türünün de entegrasyon süreçlerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Göç yönetimi, ekonomik entegrasyon ve sosyal uyum programlarının geliştirilmesi, acil insani yardımın sağlanması, uzun vadeli entegrasyon programlarının planlanmasını gerektirir. Bu süreçte, göç türüne göre farklı ihtiyaçlara sahip göçmenlere yönelik uygun politikaların oluşturulması, sosyal uyumun sağlanması için ev sahibi toplumda kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesi, toplumsal barışı sağlamak ve uyumu sürdürülebilir kılabilmek için hayati öneme sahiptir.

2.1.4. Türkiye'de Göç Yönetimi ve Sosyoekonomik Entegrasyon

Türkiye, büyük göç hareketlerine ev sahipliği yaparak, hem iç göç hem de uluslararası göç açısından önemli bir geçiş noktasıdır. Göç yönetimi, bu sürecin hem devlet düzeyinde hem de yerel yönetim düzeyinde etkin bir şekilde ele alınmasını gerektirir. Türkiye, göç yönetimi ve entegrasyon politikalarında 2011 sonrası önemli reformlar gerçekleştirmiştir. 2013 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile göçmenlere uzun süreli ikamet izni verilmiş, sağlık ve eğitim hizmetlerine erişimleri sağlanmış, iş gücüne katılım gibi haklar verilmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü uyum süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla ayrı bir birim oluşturmuştur (Altınöz, 2024). Ayrıca STK'lar, yerel yönetimler ve ilgili kurumlar

göçmenlerin topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla bilgilendirme çalışmaları yürütmüşlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı, özellikle Suriyeli göçmenlere yönelik olarak 2013 yılında yayınladığı genelgeler aracılığıyla Türkçe ve Arapça eğitim imkânı sunmasının yanı sıra, sınıf denkliği, burs desteği, geçici eğitim merkezi kurulması gibi uygulamalara da yer vermiştir (Tanrıkulu, 2018).

Zorunlu göçün sonuçları sadece bireylere değil, aynı zamanda şehirlerin sosyal altyapısına da ağır bir yük getirmiştir. Sezik (2021) zorunlu göçün şehirlerdeki sosyal altyapı üzerindeki baskıyı artırdığını göstermektedir ve bu durumun Hakkari örneğinde olduğu gibi yerel kaynaklar üzerinde ilave baskı yarattığını vurgulamaktadır. Bu süreçte uygulanan entegrasyon politikası, göçmenlerin sosyal hayata uyum sağlamasının yanı sıra yerel kaynakların sürdürülebilir kullanımının desteklenmesini de amaçlamaktadır. Bu politikaların etkinliği, göçmenlerin toplumsal entegrasyonunu sağlamanın yanı sıra yerel kaynakların verimli ve sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesine de olanak tanımaktadır.

2.2. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit bir şekilde katılımını sağlamak amacıyla tasarlanmış bir eğitim modelidir. Bu yaklaşım, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, onların eğitim süreçlerinden en iyi şekilde yararlanmalarını hedefler. Eren (2019), göçmen çocukların eğitim sorunlarına dair yaptığı çalışmada, kapsayıcı eğitimin, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engelleri aşmak için önemli bir strateji olduğunu vurgular. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlarken, bireysel farklılıkları dikkate alarak onların gelişimlerini destekler.

Kapsayıcı eğitim, çeşitli bireysel ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerin eğitim ortamında aktif olaraak yer almasını sağlayan bir yaklaşımdır. Akgün (2023), uluslararası göç olgusu bağlamında kapsayıcı eğitimin, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine olan katkısını incelemiştir. Bu kavram, eğitimde adaleti sağlamak ve öğrencilerin toplumsal entegrasyonunu desteklemek için kullanılan bir stratejidir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilere

bireysel farklılıklarını kabul ettirerek, onları eğitim sürecine daha etkin bir şekilde dahil etmeye çalışır.

2.2.1. Bireysel Öğrenme Farklılıkları

Her öğrenci öğrenme tarzı, hızı ve yetenekleri bakımından bireysel farklılıklar gösterir. Kapsayıcı eğitim de, bireysel farklılıklar eğitim süreçlerine dahil edilmeye çalışılarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılır. Türk eğitim sisteminde yer alan ilköğretim programları çokkültürlülüğün izlerini taşır. Bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrenme süreçlerine dahil edilmesi bu programlarda önemli adımların atıldığının göstergesidir(Şimşek, Dağıstan, Şahin ve Koçyiğit, 2019). Çokkültürlülük, kapsayıcı eğitimin bir bileşeni olarak öğrencilerin farklı kimliklerinin bireysel farklılıklarının eğitim süreçlerinde değer bulmasına katkıda bulunur. Çokkültürlülüğü eğitim öğretim bağlamında ve iki dilli öğrencilerle ilgili düşünmek, aslında bu öğrencilerin hem öğrenme süreçlerini hem de topluma uyum sağlama yollarını desteklemeye yönelik bir yaklaşımı ifade eder. İki dilli öğrenciler, farklı kültürlere ve dillere sahip bireyler olarak, çokkültürlü eğitim ortamlarında kendilerini değerli hissedebilirler çünkü burada dil becerileri ve kültürel kimlikleri tanınır ve saygı gösterilir. Bu tür bir ortamda, herkesin farklı dillerinin eşit bir şekilde kabul edilmesi, onlara ait özelliklere değer verilmesi, öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Bu değer bir zenginlik olarak görülürken her birey eğitim sürecinde kendine yer bulur. Bununla birlikte, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almaları, ders tasarımlarına bireysel farklılıkları dikkate alan yaklaşımları kullanmalarında etkili olmaktadır. Ayvacı ve Yamaçlı (2021), kapsayıcı eğitime dair eğitim alan öğretmenlerin, dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak yapılandırdıklarını ve farklı öğrenme stillerine cevap verecek tasarımlarla zenginleştirdiklerini belirtmiştir.

Yapılan fenomenolojik bir araştırma ise sosyal bilgiler dersinde bireysel farklılıkların hem akademik süreçlerde hemde sosyal ve kültürel etkileşimlerde de kritik bir role sahip

olduğunu göstermiştir (Fırat, 2021). Kapsayıcı bir sınıf ortamında bireysel farklılıklar, değerlendirildiği durumlarda, sosyal uyum ve vatandaşlık bilinci de gelişerek sınıf ortamına katkıda sağlayabilmektedir. Göksoy (2019), bireysel farklılıkları vatandaşlık eğitimi kapsamında değerlendirerek çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim anlayışlarıyla desteklenmesi görüşünü savunmuştur. Kapsayıcı eğitimle birlikte kimlikleri ve farklılıkları tanınan öğrenciler, demokratik bir toplumun inşasında önemli bir rol üstenmektedir. Bu bağlamda, bireysel farklılıklar kapsayıcı eğitim için yalnızca pedagojik bir mesele değil, aynı zamanda toplumsal bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2. Destekleyici Hizmetler

Destekleyici hizmetler, çocukların öğrenmesine yardımcı olan ekstra hizmetlerdir ve herkese birlikte eğitim vermenin anahtarıdır. Yılmaz ve Şekerci (2016), destek programlarının öğrencilerin öğrenme sırasında karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerine yardımcı olduğuna inanmaktadır. Bu destekler, uzmanlık eğitimi almış eğitimcileri, dil çalışmalarındaki yardım programlarını ve tavsiye ve rehberlik faaliyetlerini kapsamaktadır. Destek programları, öğrencilere ihtiyaç duydukları yada eğitimcilerin çocuklara yönelik ihtiyaçları tespit etmesi ile ortaya çıkan kolaylaştırıcılardır. Bu kolaylaştırıcılar uyumu kolaylaştırırken öğrencileri de okulda daha başarılı kılarlar.

2.2.3. Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejileri, öğretmenlerin öğrencilere bilgi ve yeterlilikleri verimli bir şekilde aktarmak için uyguladığı yöntemlerdir. Yılmaz ve Şekerci (2016), ana dilleri eğitim diliyle aynı olmayan öğrenciler için öğretim yöntemlerinin eğitimde önemli rol oynadığını öne sürmüştür. Dolayısıyla, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stillerini dikkate alarak öğrenme sürecine yardımcı olması çok önemlidir. Öğrencilere bir yandan öğretirken, bir yandan onların konuyu daha iyi nasıl anlayacaklarına uygun yollar keşfetmek gerçekten önemlidir. Bu tür bireyselleştirilmiş bir yaklaşımın, herkesin etkili

şekilde öğrenebilmesine yardımcı olacağı aşikardır. Türkiye de uygulanan kapsayıcı eğitim yöntemleri genellikle pedagojik yaklaşımlar, tamamlayıcı yardım ve bireysel farklı öğrenme farklılıklarının tanınması gibi bileşenlerden meydana gelir. Kapsayıcı öğretim yöntemlerini kullanan eğitimciler, her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarının olduğuna inanmalı ve güçlü yönlerini merkeze alarak öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklemeli bu sürece odaklanmalıdır. Bu, başkalarıyla birlikte çalışmak, görevleri kendi başınıza yapmak ve her öğrenciye özel dersler düzenlemek gibi farklı öğretme yöntemleri kullanmak anlamına gelir. Türk eğitim sistemi genel olarak eğitim stratejileri, teşvik edici olanaklar ve kişiselleştirilmiş öğrenme farklılıklarını hesaba katma gibi bileşenleri kapsamaktadır. Baş ve Kesik'e (2021) göre başarılı kapsayıcı eğitim, farklı bileşenlerin etkili bir şekilde birleştirilmesine bağlıdır. Eğitim yöntemleri öğrencilerin entelektüel gelişimini, duygusal refahını ve sosyal bağlarını kolaylaştırmalı,eşit ve adil bir eğitim ortamı kurmalı ayrıca, akademik dünyada güveni ve adaleti güçlendirmelidir.

2.3. Kapsayıcı Eğitim ve Sosyal Entegrasyon

Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek dezavantajlı olsun yada olmasın tüm öğrencileri eğitim süreçlerine dahil etmeye çalışır. Bu yaklaşımda, akademik başarı her ne kadar ön planda olsada, sosyal becerilerin gelişimi ve toplumsal entegrasyonun güçlendirilmesi,kültürel farklılıklara saygı gibi kavramlarda bir o kadar önemlidir. Özellikle göçmen öğrenciler yeni bir kültürle karşılaşmanın zorluğunu sosyal becerilerin geliştirilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması sayesinde ev sahibi toplumun kültürüne daha kolay şekilde entegre olabileceklerdir.

2.3.1. Sosyal Becerilerin Gelişimi ve Toplumsal Farkındalık

Kapsayıcı eğitim, göçmen öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve toplumsal farkındalıklarını artırmak için önemli bir araçtır. Eren (2019), göçmen çocukların yerel topluma entegrasyonunun, sosyal becerilerin güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu

belirtirken, Akgün (2023), toplumsal farkındalığın faydasını göçmenlerin ev sahibi toplumla ve diğer göçmenlerle olan ilişkilerinin olumlu yönde etkilemesi olarak vurgular.Türkiye'de toplumsal farkındalığı sağlamak adına sivil toplum kuruluşları,dernekler,medya,yerel yönetimler iş birliği içerisnde faailyetlerde bulunmaktadır. Özellikle Suriyelilerin zorunlu göçle aniden ülkemize gelmesi her iki toplumun kültür şoku yaşamasına sebep olmuş,ancak toplumsal farkındalık oluşturularak aynı hızda bu duruma olumlu anlamda cevap verilmiştir.

2.3.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Eğitim Ortamı Düzenlemeleri

Kapsayıcı eğitim, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimser ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim stratejileri geliştirilmesini içerir. Şimşek ve Kula (2023), mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan zorlukları ve bu süreçlerde uygulanan kapsayıcı eğitim yöntemlerinin etkinliğini tartışır. Ayrıca, Yılmaz ve Şekerci (2016), eğitim ortamlarının göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair önerilerde bulunur. Bu düzenlemeler, göçmen öğrencilerin hem dil becerilerini hem de sosyal entegrasyon süreçlerini destekler.

2.3.3. Profesyonel Gelişim ve Aile-Toplum Katılımı

Eğitimcilerin profesyonel gelişimi, kapsayıcı eğitim stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanmasında kritik rol oynar. Biçer ve Alan (2016), öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların eğitimdeki etkilerini ele alır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemeleri, öğrencilerin başarısını doğrudan etkiler. Ayrıca, Sarıer (2020), ailelerin ve toplumun eğitim süreçlerine aktif katılımının, göçmen öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceği ve sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırabileceğini vurgular. Aile ve toplum desteği, kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını artıran önemli bir faktördür.

2.3.4. Kapsayıcı Eğitimin İki Dilliliğe Faydaları

Kapsayıcı eğitim, iki dillilik kavramını yalnızca bir dil becerisi olarak değil, bireyin kültürel ve sosyal gelişimini destekleyen önemli bir süreç olarak ele alır. İki dillilere yönelik kapsayıcı eğitim, öğrencilerin anadillerini kaybetmeden yeni bir dili öğrenmelerine olanak tanır. Bu da hem öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta hem de kimlik gelişimlerini desteklemektedir (Danış vd., 2023). İki dillilik, bireylerin düşünme becerilerini geliştirdiği gibi, farklı kültürler arasında köprü kurmalarına da olanak sağlar (Bican, 2021).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, iki dilli öğrencilere hem anadillerinde hem de öğrenmekte oldukları dilde eğitim alabilme fırsatı sunarak, dil ve kültürel becerilerinin daha etkili gelişmesine katkı sağlar. Bu, özellikle ikinci dil olarak Türkçe öğrenen göçmen çocuklar için kritik bir role sahiptir. Öğrenciler, Türkçeyi öğrenirken anadillerini de muhafaza etmekte, böylece iki dillilik becerilerini geliştirerek sosyal entegrasyon süreçlerini hızlandırmaktadır (Çayır, 2022). Kapsayıcı eğitim, iki dilliliği sadece dilsel bir beceri olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel kimliklerini ve toplumsal bağlarını güçlendiren bir süreç olarak ele alır ve bu sayede bireylerin, sadece akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda kendi kimliklerini ve kültürel değerlerini koruyarak topluma daha sağlam ve özgüvenli bir şekilde entegre olmalarını sağlar.

2.3.5. Göçmen Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim

Göçmen eğitimi, kapsayıcı eğitimle birlikte ele alındığında, sosyal entegrasyonu hızlandıran ve göçmen çocukların eğitimdeki başarılarını artıran bir sistem ortaya çıkar. Türkiye'deki göçmenler, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve ekonomik zorluklar gibi pek çok engelle karşılaşmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bu engellerin üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler sunar. Özellikle Türkçenin göçmenlere öğretilmesi sürecinde kullanılan kapsayıcı yaklaşımlar, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarına olumlu yansımaktadır (Şahin, 2021). Bu süreçte, göçmen çocukların karşılaştığı engellerin aşılması için geliştirilen

çeşitli eğitim stratejileri, onların eğitimdeki başarılarını artırmak ve topluma uyum sağlamalarını desteklemek amacıyla önemli bir rol oynamaktadır.

Göçmen öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmayı ve her birinin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları sunmayı hedefler. Uyum sınıfları, dil destek programları ve kültürel entegrasyon etkinlikleri, göçmen öğrencilerin eğitimdeki başarılarını artırmak için önemli araçlardır. Kapsayıcı eğitim aynı zamanda öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin de bu sürece aktif olarak katılımını sağlar (Taşdan, 2024). Göçmen eğitimi ve kapsayıcı eğitim uygulamaları, göçmen çocukların akademik gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, toplumsal entegrasyon süreçlerini hızlandırarak daha kapsayıcı ve dayanıklı bir toplum inşa edilmesine katkıda bulunmaktadır.

2.4. Dünyada ve Türkiye'de Kapsayıcı Eğitime Dair Resmi Uygulamalar

Dünyada kapsayıcı eğitim politikaları, UNESCO'nun 2030 Eğitim Hedefleri doğrultusunda şekillenmiştir. Bu hedefler, her çocuğun cinsiyet, dil, kültür veya sosyoekonomik statü fark etmeksizin eşit eğitim hakkına sahip olmasını öngörmektedir. UNESCO'nun kapsayıcı eğitimle ilgili raporları, dünyanın farklı bölgelerinde umut veren uygulamaları örnek olarak sunmakta ve bu uygulamaların genişletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Altunkaynak, 2024). Örneğin, Kanada'da uygulanan iki dilli eğitim politikaları, göçmen çocukların hem ana dillerinde hem de İngilizce veya Fransızcada başarı göstermelerine olanak tanımaktadır.

Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı, kapsayıcı eğitim politikalarını mülteciler ve göçmen çocukların eğitimine yönelik olarak genişletmiştir. Göçmen ve mülteci çocuklar için uyum sınıfları oluşturulmuş, bu çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak amacıyla çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. PİKTES Projesi, Türkiye'de mülteciler için geliştirilen en kapsamlı kapsayıcı eğitim projelerinden biridir ve çocukların dil gelişimi ile akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır (Çayır, 2022). Türkiye'de uygulanan kapsayıcı eğitim politikaları, göçmen çocukların dil bariyerlerini aşmalarını ve Türk eğitim sistemine

uyum sağlamalarını kolaylaştıran önemli adımlar atmaktadır, böylece onların eğitimdeki başarıları desteklenmektedir.

Türkiye'deki kapsayıcı eğitim uygulamaları, göçmen çocukların dil bariyerlerini aşmalarına ve eğitimde fırsat eşitliği elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle dil eğitimi, göçmen çocukların okullara uyum sağlaması için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Eğitimde kapsayıcılığı artırmak için, öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi ve okullarda farklı kültürlere sahip çocukların entegrasyonunu destekleyici programlar geliştirilmesi öncelikli hedefler arasında yer almaktadır (Şahin, 2021). Kapsayıcı eğitim yöntemleri, göçmen çocukların eğitimdeki eşitliklerini artırarak, kültürel çeşitliliği ve bireysel farklılıkları dikkate alarak daha verimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmelerini sağlayacak bir temel oluşturmaktadır.

Türkiye'de uygulanan kapsayıcı eğitim politikaları, göçmen çocukların dil bariyerlerini aşmalarını ve Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarını kolaylaştıran önemli adımlar atmaktadır, böylece onların eğitimdeki başarıları desteklenmektedir.Kapsayıcı eğitim UNESCO (2005), tarafından "Tüm çocukların farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme çeşitliliğine, toplumsal katılımı artırarak, eğitimdeki dışlanma sürecini ve ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir." şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir UNESCO belgesinde (2009, s. 4), kapsayıcı eğitim, "toplumsal çeşitliliğe değer vererek, hiç kimsenin cinsiyet, etnik köken, sağlık, başarı, topluma katılım ve sosyal sınıf gibi nedenlerle eğitim sürecinden dışlanmaması ve herkes sistem tarafından kabul edilmesi" olarak ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitim, yerleşik, demokratik ve sosyal adalet odaklı bir yaklaşıma dayalı politika ve uygulamaların geliştirilmesinin önündeki tüm engelleri kaldırarak, kimlik farklılıklarına bakılmaksızın tüm üyeleri güçlendiren etkileşimli, iddialı ve canlı öğrenme topluluklarının geliştirilmesidir (Gause, 2011).

Uluslararası kuruluşlar tarafından kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılan düzenlemeler şu şekildedir;

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi 1972 BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes için Eğitim Dünya Konferansı,
- 1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
- 1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006 - 2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010 - 2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (MEB, 2013b, s. 13).

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.''denilmektedir (MEB, 1973, s. 5102). Bu ifadeyle bütün öğrencilere herhangi bir ayrım yapmaksızın eğitim verileceği ve bunun bir hak olduğu ifade edilmiştir. Ülkemizde 2011 yılı itibari ile iltica eden Suriyeli öğrenciler de kapsayıcı eğitimin son zamanlarda önemli bir parçası olmuşlardır. Ülkemizde bulundukları andan itibaren farklı bir dille karşı karşıya kalan gelen Suriyeli ve Afgan öğrenciler ikinci bir dil öğrenmenin ortaya çıkardığı güçlükleri Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalarıyla aşmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlardan biridir. Bazı araştırmalar, ilkokul

öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretmede zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Eryılmaz ve Yıldız, 2024; Moralı, 2018).

2.5. Dünyada ve Türkiye'de Göçmen Eğitimi

Göçmen eğitimi, göçmenlerin yeni bir ülkede sosyal ve akademik entegrasyonlarını sağlamak amacıyla yapılan düzenlemeler ve uygulamalardır. Bu eğitim süreci, dil geliştirme, kültürel uyum ve akademik destek gibi çeşitli unsurları içermektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Hem dünya çapında hem de Türkiye'de göçmen eğitimine yönelik uygulamalar, gençlerin başarılı bir entegrasyon sürecini sürdürmelerini hedefler. Bunlara örnek olarak çevrimiçi göçmen eğitimleri, uluslararası uygulamalar, Türkiye'deki uyum sınıfı uygulamaları ayrıntılı bir şekilde gösterilebilir.

Göçmen eğitimi, göçmenlerin yeni bir sosyal ve kültürel açıdan başarılı bir şekilde bütünleşmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmış eğitim programlarını içermektedir. Bu süreç genellikle dil geliştirmeyi, kültürel adaptasyonu ve akademik destekleri içermektedir (Yılmaz ve Yurt, 2022). Göçmen eğitiminin temel hedefi, göçmenlerin yerel toplumlarla uyumlu bir şekilde iletişimde bulunmalarını ve eğitim sisteminin başarılı bir şekilde entegre olmalarını sağlamaktır.

1. Dil Öğrenimi: Dil, göçmen eğitiminin en önemli unsurlarından biridir. Yeni bir ülkede başarılı bir entegrasyon için dil eğitiminin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu süreç, dil becerilerini, bireysel öğrenme desteklerini ve dil değişim programlarını içerir (Erdal, 2019)."

2. Kültürel Uyum: Göçmenlerin kültürel uyum süreci, yerel kültür ve toplumsal normların anlaşılmasını sağlar. Kültürel uyum programları, göçmenlerin sosyal ve kültürel farklılıkları anlamalarına yardımcı olur (Aydın ve Kızılaslan, 2020).

3. Akademik Destek: Göçmenlerin akademik başarılarını desteklemek amacıyla çeşitli destek paketleri oluşturulmaktadır. Bu, özel eğitim programları, danışmanlık hizmetleri ve akademik rehberlik hizmetleri içerir (Şahin, 2016).

2.6. Uluslararası Göçmen Eğitimi Uygulamaları

Dünya çapında öğrenci eğitimi, farklı çeşitlilikte sürdürülmektedir. Bu uygulamalar, göçmenlerin yerel toplumlara entegrasyonlarını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir.

1. Amerika Birleşik Devletleri: ABD'de göçmen eğitimi genellikle dil becerilerinin geliştirilmesi ve kültürel adaptasyona odaklanmaktadır. ESL (English as a Second Language) programları, göçmenlerin İngilizce dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, göçmenler için kültürel uyum programları ve eğitim destek hizmetleri sunulmaktadır (Smith ve Reddick, 2019).

2. Avrupa Ülkeleri: Bu ülkelerde tasarlanan göçmen eğitimleri daha çok ev sahibi ülkenin dilini öğrenmekle ile ilgilidir. Avrupa ülkeleri genellikle doğrudan entegrasyon modeli ve ayrı sınıflar modeli olmak üzere iki modelle bu hedefe ulaşmayı amaçlarlar. Doğrudan entegrasyon modeli ile göçmen çocukları o ülkenin eğitim kurumlarında öğrenim görmeye devam ederken ek olarak dil destek dersleri alırlar.Ayrı sınıflar modeli ile göçmen eğitimi veren ülkelerde ise yine göçmen çocuklara dil becerileri ve akademik becerileri yeterli düzeye gelinceye kadar ayrı sınıflarda eğitim verilir. İsveç doğrudan entegrasyon modelini haftanın belirli gün ve saatlerinde dil öğretimine yönelik dil kurslarıyla sağlamaya çalışır. Hollanda'da ise sınıf içerisinde görevli tercümanlar yardımıyla göçmen öğrenciler ülkede verilen eğitimleri pekiştirmeye çalışır. Ayrı sınıflar modelini uygulayan Almanya'da göçmen eğitimi hazırlık okulları veya hazırlık sınıfları ile yürütülmektedir.Bu okullar "Willkommensklassen" ismi verilen ve Türkçe'de "hoş geldin sınıfları" olarak adlandırılan eğitim kurumlarıdır (İşigüzel ve Baldık, 2019). Ayrıca Avrupa Komisyonu, göçmenlerin entegrasyon süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli fonlar ve projeler sunmaktadır (Jones, 2020).

3. Avustralya: Avustralya'da göçmen eğitimi, göçmenlerin toplumsal ve kültürel entegrasyonlarını desteklemek amacıyla çeşitli stratejiler ve programlar içerir. Bu programlar, dil geliştirme, iş gücü eğitimi ve kültürel uyumun desteklenmesini sağlar (Brown, 2014).

2.7. Türkiye'de Göçmen Eğitimi Uygulamaları

1. İlkokul Seviyesi: Türkiye'de ilkokul düzeyinde göçmen çocukların eğitimi, genellikle uyum süreçlerini desteklemek ve temel dil becerilerini kazandırmak amacıyla yapılandırılmıştır. İlkokul düzeyinde göçmen öğrencilere yönelik özel ders materyalleri, dil destek programları ve sosyal uyum projeleri geliştirilmektedir. Bu seviyede öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için hem Türkçe dil gelişimine hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Eren, 2019). Ayrıca, sınıf öğretmenlerine yönelik eğitim programları düzenlenerek, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan zorluklara çözüm bulma konusunda destek sağlanmaktadır.

2. Ortaokul Seviyesi: Ortaokul düzeyinde göçmen öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları, daha karmaşık bir müfredatla ilerler. Göçmen öğrencilerin bu seviyede dil bariyerlerini aşması ve Türk eğitim sistemine uyum sağlaması amacıyla özel programlar uygulanmaktadır. Özellikle Türkçe dersleri ile diğer derslerdeki dil bariyerlerini azaltmak için ek destek verilmektedir. Sosyal ve kültürel farkındalık etkinlikleri de bu süreçte önemli bir rol oynar (Danış, 2019). Ayrıca, bu düzeydeki öğrencilerin eğitimdeki başarılarını artırmak için rehberlik hizmetleri ve psikososyal destek de sağlanmaktadır.

3. Lise Seviyesi: Lise seviyesinde, göçmen öğrencilerin eğitim sistemi içinde kalabilmeleri ve başarılarını sürdürebilmeleri için daha kapsamlı programlar geliştirilmiştir. Bu seviyede, öğrencilere yönelik uyum ve dil desteği programları devam etmekle birlikte, öğrencilerin kariyer planlaması ve mesleki eğitime yönlendirilmesi gibi konular da ön plana çıkmaktadır. Göçmen öğrenciler, Türk eğitim sistemi içinde akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, meslek edindirme ve geleceğe yönelik planlar yapma konusunda da desteklenmektedir (Bal, 2021).

4. Uyum Sınıfları: Göçmen öğrenciler için oluşturulan uyum sınıfları, dil becerilerini geliştirmek ve Türk eğitim müfredatına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla özel olarak tasarlanmıştır. Bu sınıflarda, öğrencilere dil desteği sunulmakta, akademik ve sosyal gelişimlerini hızlandıracak programlar uygulanmaktadır. Uyum sınıfları, göçmen

öğrencilerin okula ve sosyal çevrelerine adaptasyonlarını kolaylaştıran önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır (Coşkun ve Emin, 2018). Öğretmenler bu sınıflarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, çeşitli yöntemler kullanmaktadır.

Literatürde bu konu ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Çalışır, 2021; Çebi, 2024). Ancak karşılaştırmalı çalışmalar sunan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; İncelenen ülkelerde, öğretmenler mülteci öğrencilere öğretmek için özel bir eğitim almamaktadır (İşigüzel ve Baldık, 2019; Uysal, 2024). Mülteci öğrencilere gittikleri ülkenin dilini öğrenmeleri için yoğun dil desteği verilmektedir, ancak çalışılan ülkelerde anadil eğitimi verilmemekte ve buna önem verilmemektedir. Ülkeler, mülteci öğrencilere mesleki eğitim sağlamak için olumlu çaba sarf etmektedir. Öte yandan, okul sosyal hizmetinin çalışılan ülkelerde yeterince önemli olmadığı, sadece Türkiye'de olduğu ve son olarak incelenen tüm ülkelerde telafi edici eğitime yönelik çeşitli ancak yoğun çalışmaların sınıflarda olduğu belirlenmiştir (İşigüzel ve Baldık, 2019; Öztuna ve Yemişci, 2024; Uysal, 2024).

2.8. Türkyede Geçici Koruma Altında Bulunan Yabancıların Eğitimi

Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş, milyonlarca insanın ülkelerini terk etmek zorunda kalmasına neden olmuştur. Türkiye, insani sorumlulukları ve uluslararası hukuk çerçevesinde, ülkeye sığınan Suriyelilere Geçici Koruma Statüsü tanımıştır. Bu statü, Suriyelilere hukuki bir zemin sağlayarak temel hak ve hizmetlerden faydalanma imkânı sunmuştur. Geçici Koruma Yönetmeliği, 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe girmiş ve Suriyelilerin hukuki durumlarını düzenlemiştir (İçişleri Bakanlığı). Türkiye, Suriyeli çocukların eğitimine başlangıçta Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) aracılığıyla ağırlık vermiştir. GEM'ler, Suriyeli öğrencilerin kendi anadillerinde eğitim alabildikleri ve Suriye müfredatının uygulandığı merkezler olarak işlev görmüştür (Fansa, 2021). Bu merkezler, çoğunlukla kamplarda veya kampların dışında gönüllü kuruluşlar tarafından desteklenmiştir. Eğitim dili Arapça olarak belirlenmiş ve öğrencilerin akademik bilgi kaybı yaşamaması

hedeflenmiştir (Abay ve Güllüpınar, 2020). 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu hızlandırmak amacıyla yeni bir karar almıştır. Bu kararla birlikte GEM'ler kapatılmaya başlanmış ve Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına yönlendirilmesi sağlanmıştır (MEB, 2016). Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerini geliştirmeleri ve topluma daha hızlı uyum sağlayabilmeleri amacıyla GEM'lerin kapatılması kararlaştırılmıştır. Günümüzde Suriyeli öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen PIKTES + (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) kapsamında devlet okullarında eğitim almaktadır. Bu proje, Türk eğitim sistemine entegrasyonu kolaylaştırmayı amaçlamakta ve özellikle Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için ek dersler ve Türkçe öğretimi sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin uyum süreçlerine katkı sağlamak amacıyla çeşitli eğitim ve materyaller sağlanmaktadır (Gani ve Kuruoğlu, 2021). Türkiye'nin Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik politikaları, başlangıçta geçici çözümlerle sınırlı kalmış ancak uzun vadede entegrasyona dayalı bir yaklaşıma dönüşmüştür. GEM'lerin kapanması ve PIKTES + projesi, bu sürecin en önemli adımları olarak dikkat çekmektedir.

2.9. Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES +)

PIKTES (Eğitim Sistemlerinde Bilgi ve Eğitim Entegrasyonunun Teşvik Edilmesi) Projesi, Türkiye'deki mülteci mültecilerin eğitim süreçlerini desteklemek ve toplumsal entegrasyonlarını sağlamak amacıyla başlatılan kapsamlı bir projedir. Proje, 2015 yılında başlamış ve giderek artan eğitim sistemi entegre edilmiştir. Bu tür, PIKTES + Projesi'nin uygulama aşamaları, sonuçları ve kapsamlı analizleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır (PIKTES, 2023).

2.9.1. Projenin Uygulama Süreçleri

Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) kapsamında iki yıl geçerli olmak koşulu ile Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu 23 ilde uygulanmak üzere projenin ilk ismi PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System) olarak belirlenmiştir.2018 yılının aralık ayında ise proje üç yıl daha uzatılarak PİKTES adıyla ikinci fazına başlamış,daha önce 23 olan projenin uygulandığı il sayısı 26'ya çıkartılmıştır. Günümüzde bu sayı 29'a çıkartılarak 2023 ocak ayında PIKTES + (plus) kısaltması ve Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi açılımıyla ülkemizde bulunan Suriyeli ve Afgan öğrencilerin eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

1. Başlangıç ve Planlama (2015-2016):

PIKTES + projesi, 2015 yılında PICTES ismi ile başlatılarak, planlama ve hazırlık çalışmalarına öncelik verilmiştir. Bu süreçte, mültecilerin kendilerine özgü ihtiyaçları analiz doğrultusunda hangi eğitim kurumlarında uygulanacağı belirlenerek eğitim sürecinin tasarımı sonrasında, projeye dair hedefler netlik kazanmıştır (PIKTES, 2023). Projenin planlama aşamasında Dünya Bankası ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, önemli katkılar da bulunmuştur (Dere ve Demirci, 2023). Tüm bu gelişmelerle birlikte proje, geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak için uluslararası kuruluşlar ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile başarılı olarak hayata geçirilmiştir. Başlangıçta bu proje, Geçici Eğitim Merkezleri(GEM) ve Suriyelilerin yoğunlukta olduğu 23 ilin proje okullarında olmak üzere iki şekilde uygulanmıştır. İlerleyen yıllarda Geçici Eğitim Merkezleri kapatılarak öğrenciler okullara yönlendirilmiştir. İlk yıllarda projenin rehberlik faaliyetleri de yoğun bir dönem geçirmiştir. Bunun nedeni olarak çocukların iç savaştan kaçarak etraflarında olan bitenlere anlam verememeleri,çeşitli acı verici durumlara maruz kalmaları düşüşünülebilir.

2. Eğitim Kapasitesinin Artırılması (2016-2017):

2016 yılında, geçici koruma altına alınan Suriyeli çocukların eğitim süreçlerini iyileştirmek amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlere özel eğitimler verilmiş, çocukların temel ihtiyaçları dikkate alınarak aynı zamanda beslenme programları uygulanmaya başlanmıştır (Şahin ve Moralı, 2021). Avrupa Birliği ve Türk Kızılayı, öğretmen eğitimlerinde ve çocukların ihtiyaçlarında projeye destek vererek önemli katkılarda bulunmuştur (EC, 2019). Arka arkaya gerçekleşen bu gelişmeler sonucunda öğrencilerin okula devam sürelerinde artışlar görülmüştür. Şüphesiz bu durumun kapsayıcı eğitim anlayışının daha yoğun bir hal aldığının en önemli göstergelerinden bir tanesidir.

3. Uyum Sınıflarının Oluşturulması (2017-2018):

Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine daha rahat adapte edebilmek için uyum sınıfları açılarak destekleyici bir ortamda bu öğrencilere Türkçe öğretilmeye çalışılmıştır. Bu sınıflar, çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmayı düşünülerek tasarlanmıştır. Uyum sınıfları, dil desteği ve kendi özgü eğitim programları ile çocukların eğitim hayatına dokunmuş onların bu süreci kolaylıkla devam ettirmelerine olanak sağlamıştır (Cülha ve Demirtaş, 2020). Türk Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF el ele vererek, bu aşamanın gerçekleştirilmesinde önemli adımlar atmıştır (PIKTES, 2023). Yapılan çalışmalar sonucunda geçi koruma altında bulunan Suriyeli öğrenciler eğitim haklarına kavuşmakla kalmamış yeni bir hayata gözlerini açmışlardır.

4. İzleme ve Değerlendirme (2018-2020)

PIKTES Projesi 2018-2020 yılları arasında çalışmalarını titizlikle yürüterek proje sonuçlarını değerlendirmeye devam etmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler ve geri bildirimler ışığında projeye çocukların öğrenme ortamını, ihtiyaçlarını düzenleyici yeni değişikliklere gitmiştir (Yaylı ve Aslan, 2020).Yine bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı proje kapsamında öğretmen eğitimlerine devam ederek süreci pekiştirmeye ve kolaylaştırmaya sağlamıştır. Ayrıca, bu süreçte Dünya Bankası ve Türk Kızılay'ı gibi kuruluşlarda projenin önemli bir parçası olmuştur (Dere ve Demirci, 2023). Bu katkılar çocukların Türk dilini ve kültürünü

öğrenmelerin de, eğitime erişebilmelerinde daha önce yabancı oldukları yeni bir coğrafyada kendilerine yer bulabilmelerinde kolaylık sağlamıştır.

5. Süreklilik ve Gelişim (2020-2022)

2020 yılından bu yana PIKTES Projesi'nin sürdürülebilirliği ve büyümeleri için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Proje uygulamalarının sürekliliğini sağlamak ve yeni mültecilere yanıt vermek amacıyla ek olarak yeni eğitimler düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimleri ve uyum sınıflarındaki uygulamalar güncellenmiştir. Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) projeye destek vermeye devam etmiştir (Cülha ve Demirtaş, 2020).

6. Projenin Tüm Yabancılara Uygulanması(2023-.....)

Ocak 2023 itibariyle, PICTES + adı altında faaliyet gösteren proje, yeni bir kimlik kazanarak Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi adını almıştır. Proje, başlangıçta sadece Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemeyi amaçlıyordu. Ancak, 2023 yılı itibariyle kapsamını genişleterek Türkiye'deki tüm yabancı uyruklu çocuklara yönelik uygulanmaya başlanmıştır. Bu değişiklik, eğitimin kapsayıcı olmasını sağlayarak, farklı kültürel arka planda olan çocukların eşit eğitim fırsatlarına ulaşabilmesini hedeflemektedir.

2.9.2. Projenin Etkileri

PIKTES Projesi, Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik önemli etkiler yaratmıştır. Eğitim kapasitesinin serbest bırakılması, öğretmen eğitimleri, uyum sınıfları ve izleme dağıtımları, geçici koruma altında bulunan çocukların eğitim süreçlerini desteklemiş ve toplumsal entegrasyonlarını kolaylaştırmıştır (Yıldız ve Demir, 2021). Öğretmenler, bu çocuklarla daha etkili bir şekilde çalışabilmiş, uyum sınıfları ise dil ve akademik olarak geliştirilmede önemli bir rol oynamıştır (PIKTES, 2023).

2.9.3. Destekleyen Kurumlar

PIKTES Projesi, çeşitli uluslararası ve yerel kurumlar tarafından desteklenmektedir. Dünya Bankası, proje başlangıç ve planlama aşamalarında finansal ve teknik destek sağlamıştır. UNICEF, mülteci çocukların eğitimlerinin sağlanması konusunda önemli katkılarda bulunmaktadır. Ayrıca, Avrupa Birliği ve Türk Kızılay'ı, öğretmen eğitimleri ve projenin uygulanmasında önemli destekçiler arasında yer almaktadır (Dere ve Demirci, 2023).

2.9.4. Geçici Eğitim Merkezleri

2014 yılında, kısa süreli olacağı düşünülen göç hareketleri sırasında ülkemize gelen Suriyeliler kamplara yerleştirilmiş,burada Arapça ve Türkçe eğitimler verilmiş, ancak kampların dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için de Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın 23 Eylül 2014 tarihinde yayımladığı genelgeye göre, ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitimine Geçici Eğitim Merkezlerinde Arapça dilinde Suriye müfredatına uygun olarak ve Türkçe dilinde Türk Eğitim Sistemine göre devam edilmiştir.

23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan bu genelgeyle (MEB, 2014/21) geçici eğitim merkezlerinde öğreticilerin nasıl belirleneceği ve eğitim şeklinin nasıl olacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

> *"Kitlesel akından etkilenen il/ilçelerde milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere valilik oluru ile geçici eğitim merkezi oluşturulacaktır. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı, kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya Türkiye Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri hâlinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi amacıyla Bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları üzerinden yürütülecektir"* denilmiştir (MEB,2014).

Geçici eğitim merkezinde;

a) "Türk devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri eğitim-öğretim yapılamaz." ilkesine uyulacaktır.

b) Yaygın eğitim kurumları aracılığı ile talep gören alanlarda, imkânlar ölçüsünde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetleri açılacaktır. İl komisyonu, faaliyetlerde ilgi (n) Yönergenin 9 uncu maddesi çerçevesinde öğretmen ve usta öğretici görevlendirecektir.

c) İl komisyonu, geçici eğitim merkezlerinde yapılacak olan Türkçe dersleri için;

   1. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri
   2. Sınıf öğretmenleri
   3. Yabancı dil dersi öğretmenleri arasından görevlendirme yapabilecektir.

d) Yürütülen eğitim faaliyetinde ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği içinde Bakanlık talimatları doğrultusunda gerekli tedbirler alınacaktır (MEB, 2014).

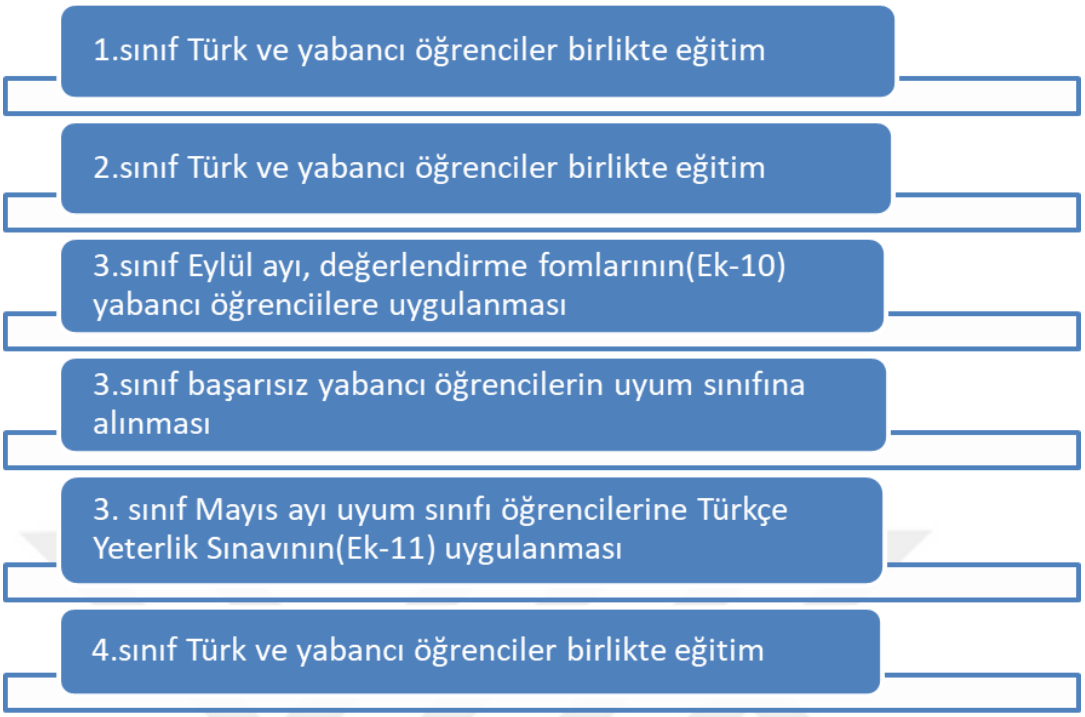
2.9.5. Uyum Sınıfları

Uyum sınıfları, Türkçe bilmeyen yabancı öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışırken bir yandan dil becerilerini de geliştirmeyi amaçlar;ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak onları, eğitim süreci sonunda, Türkçe dersleri ve branş dersleriyle bakademik hayata hazırlamaya çalışır (PİKTES, 2020b). Bu sayede her çocuk kendini keşfetme şansını elde eder.

Milli Eğitim Bakanlığı, resmi olarak uyum sınıflarına 2019 yılında yayımladığı 2019/15 sayılı genelge ile başlamış, 2020/7 sayılı genelge ile de çeşitli hükümler getirmiştir. Dil bariyeri nedeniyle uyum sorunlarıyla karşılaşan öğrenciler için özel olarak oluşturulan uyum sınıflarının ders programları ve ölçme değerlendirme süreci, kuruluş amacına uygun bir biçimde yeniden düzenlenmiştir. Sınıf mevcudunun ise en az 10 öğrenci, en çok 20 öğrenci olabileceği belirtilmiştir. Başlangıçta 3. sınıftan 12. sınıfa kadar uyum sınıfı uygulaması

yapılırken, 2020/7 sayılı genelgede korona virüs salgınının getirdiği olağanüstü durumla bu uygulama sadece 3. sınıflarda uygulanmaya devam edilmiştir. Bu sınıflarda görev alacak personel ise henüz ataması yapılmayan Türkçe öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasından KPSS puan üstünlüğüne dayalı olarak belirlenen öğretmenler arasından seçilmiştir. Daha sonra uyum sınıflarında görevlendirilen öğretmenlere farklı branşlardan mezun olmaları ve uyum sınıfında asıl amacın Türkçe öğretmek olması nedeniyle Türkçe öğreticisi ismi verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2020/7 sayılı genelgede yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu illerde ilkokullar bünyesinde uyum sınıflarının açılacağını bu sınıflara sadece 3. sınıf öğrencilerinin alınacağını öğrenci seçiminin ise Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) ile gerçekleştirileceğini belirtmiştir. İlkokullarda oluşturulan komisyonlarda görevlendirilen Türkçe öğreticiler ve görevli bir yöneticinin komisyon başkanlığında uygulanan Türkçe Yeterlik Sınavında 60 puan altında alan öğrencilerin başarısız sayılarak uyum sınıfına alınmasına,karar verilmiştir. Daha sonra bu sınavlarda yetersiz olan öğrenciler uyum sınıflarında 3.sınıf ders programının dışında uyum sınıflarına özel olarak hazırlanmış bir programla eğitime başlamışlardır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında I.dönem haftada 20 saat, II.dönem haftada 15 saat Yabancılar için Türkçe dersi verilmektedir. Bunun dışında Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi ve Oyun 2'şer saat, Görsel Sanatlar ve Müzik 1'er saat ders olarak verilmektedir (PIKTES, 2022b). Türkçe dersi sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Edebiyat öğretmenleri arasından seçilen öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Uyum sınıfına alınacak öğrencilerin belirlenmesinde izlenen aşamalar şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Uyum sınıfı öğrencilerinin belirlenme aşamaları

Şekil 1'de görüldüğü üzere Suriyeli öğrencilerin uyum sınıflarına alınma süreci, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı projesince belirlenen yönetmelik ve genelgelerle çerçevesi çizilerek PIKTES + projesiyle de uygulamaya özenle konmuştur. Bu sürecin ilk aşamasında, öğrencilerin dil yeterlilikleri ile eğitim düzeyleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Daha sonraki aşamalarda, ilkokul bünyesinde açılan uyum sınıflarına yerleştirilen öğrenciler yine proje kapsamında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış ve Türkiye'de 29 ilde bulunan uyum sınıflarının hepsinde aynı şekilde dikkatle uygulanır. Böylece Suriyeli öğrencilerin dil bariyerleriyle karşılaşmaları azaltılarak potansiyellerini kullanmak adına önemli bir başlangıç yapılmış olunur. Bir yıl boyunca bu sınıflarda Türkçe dersi ağırlıklı olarak verilirken branş derslerinin yoğunluğu daha düşük düzeydedir.Bir yılın sonunda eğitim süreci yapılan Türkçe Yeterlik Testi ile son bulur ve öğrenciler Türkçe dil becerilerini güçlendirerek daha önceki sınıflarına yani bir üst sınıf olan 4. Sınıfa bir sonraki yılın başında geri dönerler.Ayrıca geçiş süreci yönetimi ve aileleri için çeşitli rehberlik ve destek hizmetleri sunulmaktadır (Çelik, 2021).

2.10. Çift Dillilik

Çift dillilik ve iki dillilik, günümüzde zorunlu göçlerle farklı dillerle ve kültürlerle karşılaşan toplumlarda daha fazla önem arz etmektedir. Suriyede yaşanan iç savaşla Türkiye'de çift dillilik yaygın olarak görülmekte, bu da özellikle çocukların çeşitli zorluklarla mücadelelere göğüs germesine neden olmaktadır. Bu bağlamda çift dilliliği anlamak çocukların yaşadığı zorluklara çözüm bulmak bakımından oldukça önemlidir. Öğrenim yolculuklarında ve dil bariyerlerine bulunan her türlü çözüm yolu onları hem ev sahibi topluma daha da yakınlaştıracak hemde öğrenim yolculuklarına katkıda bulunacaktır.

2.10.1. Çift Dillilik ve İki Dillilik Kavramları

2.10.1.1. Çift Dillilik ve Ana Dili

Bireyler iletişim kurma ve düşünme becerilerini çift dillilik sayesinde, zenginleştirerek önemli bir dilsel yetkinlik kazanırlar. Yurt'a (2022) göre çift dillilik iki farklı dilin ayırt edici şekilde konuşulabilmesidir. Ana dili kavramı, genellikle bireyin doğup büyüdüğü çevrede ilk olarak öğrendiği ve bu dili rahatlıkla kullanabildiği dil olarak kabul edilir. Çift dillilik ise ana dilin öğrenilmesinden sonra ikinci bir dilin öğrenilmesi ve kullanılabilmesi ile oluşur (Erdal ve Tekin, 2018). Çift dilli çocuklar, genellikle evde ana dili kullanırken, okul ortamında ise ikinci dili öğrenerek öğrenimlerini devam ettirirler. Her iki dile farklı ortamlarda maruz kalan çocuklar hem öğrendikleri dili kullanma da hem de ana dili kullanma da yetkinlik kazanır. Korkmaz'a (1992) göre ana dili, bireyin doğduğu ve büyüdüğü toplumda ailesinden ve çevresinden öğrenerek, insan-toplum ilişkilerinde güçlü bir bağ kurmasını sağlayan bilinçaltına yerleşmiş olan dildir (Korkmaz, 1992). Bu bakımdan ana dilin diğer dillerin öğrenilmesinde temel oluşturduğu ve bir kaynak teşkil ettiği sonucuna varılabilir (Oruç, 2016). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, ana dilin bireyin kimlik gelişiminde ve öğrenim sürecindeki rolü oldukça önemlidir. Çift dillilik ve iki dillilik kavramları literatürde her ne kadar benzer anlamlarda kullanılsa da farklı durumları

yansıtmaktadır. Çift dillilik çocukların doğduktan sonra öğrendikleri ikinci dili ifade eder.Burada ayırt edici nokta çocukların her iki dili aynı yetkinlikte, aynı anda öğrenerek kullanmasıdır. İki dillik kavramını ise 3-4 yaşından sonra öğrenilerek yeterli düzeyde konuşulabilen ve kullanılabilen ikinci bir dil konuşma yetkinliği olarak kullanmak daha doğru olacaktır. Anne ve babanın iki farklı dil konuştuğu yada anne ve babanın iki dili birlikte kullandığı bir evde büyüyen çocuklar çift dilli çocuklar olarak ifade edilirler.

İkinci dili öğrenen bireyler genellikle kendi ana dillerinin özelliklerinden büyük ölçüde etkilenirler (Cummins, 2000). İki dillilik, ikinci bir dili bireyin çeşitli nedenlerle ve farklı koşullar altında öğrenmesi, ana dili gibi yetkin bir biçimde kullanabilmesi olarak ifade edilir (Aksan, 2015). Bu öğrenme süreci, bireyi bilişsel ve sosyal açıdan geliştirirken yaşamını daha kaliteli sürdürmesine de yardımcı olur.

2011 yılına gelindiğinde Türkiye'de Suriye iç savaşı Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısındaki artışı beraberinde getirmiş, iki dilli bireylerin sayısı da azımsanamayacak sayılara ulaşmıştır. Türkiye'de doğan ya da erken yaşlarda Türkiye'ye gelen Suriyeli çocuklar, hem Türkçe hem de Arapça öğrenmeye başlamıştır. İki temel şekilde ortaya çıkan bu durum, iki dilliliğide iki farklı şekilde değerlendirmeye zemin hazırlamıştır,

Birincisi, "eşzamanlı iki dillilik" olarak adlandırılan ve Türk ve Arap ebeveynlerin çocuklarının, doğumlarından itibaren aynı anda hem Türkçe hem de Arapça öğrenmelerini ifade eden durumdur (Grosjean, 2010). Bu tür bir iki dillilik, çocukların iki dili doğal yollarla, çevresindeki bireylerle etkileşim yoluyla öğrenmesini sağlar. Eşzamanlı çift dillilik, çocuğun her iki dilde de yüksek düzeyde yetkinlik kazanmasını mümkün kılar ve akademik gelişimi destekler (Bialystok, 2001).

İkincisi ise, "ardışık iki dillilik" olarak bilinen ve çocukların önce bir dili (genellikle Arapça) öğrenip daha sonra eğitim süreciyle birlikte ikinci dili (Türkçe) öğrenmeye başlamasıyla tanımlanan bir durumdur (De Houwer, 2009). Bu süreçte çocuk, genellikle 3-4 yaşına kadar birinci dili öğrenirken, okula başladığında ikinci dili edinmeye başlar. Ardışık çift dillilik, çocuğun iki dildeki yetkinliğinde farklılıklar yaratabilir ve bu durum akademik başarısını

etkileyebilir (Paradis, Genesee ve Crago, 2011, s. 45). Çocukların bu süreçte ihtiyaç duydukları dil desteğinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu tanımlamalarda çift dillik kavramı yerine "eş zamanlı çift dillilik" "iki dillilik" kavramı yerine ise "ardışık çift dillilik" kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'deki Suriyeli çocukların bu iki dillilik biçimleri, onların eğitim ve sosyal uyum süreçlerini derinden etkilemektedir. Çift dilli çocuklar, dilsel yetkinliklerini daha dengeli bir şekilde geliştirirken, iki dilli çocuklar, genellikle ikinci dili öğrenirken daha fazla zorluk yaşamaktadır. Bu durum, özellikle okul başarısı ve sosyal entegrasyon açısından dikkatle ele alınması gereken bir konudur (Cummins, 2000). Eğitim sisteminde bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik politikaların geliştirilmesi, uyum süreçlerini kolaylaştırabilir.

2.10.1.2. İki Dillilik

İki dillilik, bireyin bir dili ana dil olarak öğrenip, ikinci dili daha sonradan edinmesi olarak tanımlanır. Genellikle bu süreç eğitim yoluyla gerçekleşir ve bir dil, diğerine kıyasla daha baskın olabilmektedir (Paradis, Genesee ve Crago, 2011, s. 45). İki dillilik, kişinin sosyal ve akademik hayatını derinden etkileyen bir faktördür (Cummins, 2000). Ana dilin yanı sıra edinilen ikinci dil, bireyin akademik başarısını ve sosyal entegrasyonunu olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Baker, 2011).

2.10.2. Göçmen Eğitiminde İkinci Dil Öğretimi

2.10.2.1. İkinci Dil Öğretiminin Önemi

Göçmen çocuklar için ikinci dil öğrenimi, eğitim süreçlerinde başarılı olmaları ve sosyal entegrasyonları açısından kritik bir öneme sahiptir. İkinci dilin öğrenilmesi, çocukların eğitim sistemine daha hızlı entegre olmalarını sağlamaktadır (Snow, 2010). Ayrıca, ikinci dil öğretimi, göçmen çocukların kültürel uyum süreçlerini desteklemektedir (Portes ve

Rumbaut, 2001). Ana dil ile birlikte ikinci dilin öğrenilmesi, çocukların daha geniş bir iletişim ve etkileşim alanına sahip olmalarını sağlar.

2.10.2.2. Eğitim Yöntemleri

İkinci dil öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemler ve sınıflandırmalar mevcuttur.Bunlardan bir tanesi Bailly (1998) tarafından bilissel,davranışçı ve yapılandırmacı olarak sınıflandırdığı ve Güneş (2018) tarafından detaylandırılan üç temel yaklaşımdır. Göçmenlere dil öğretimi için kullanılan doğrudan dil öğretim yöntemleri, iletişimsel yaklaşım, çift dilli eğitim modelleri, içerik temelli öğretim modelleri ve teknoloji destekli modellerin uygulanmasında bu üç yaklaşım referans alınır. Doğrudan öğretim yöntemi, dilin günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanılmasını teşvik eder (Lado, 1961). Tam daldırma programları ise öğrencilerin tamamen ikinci dili kullanarak eğitim almalarını sağlarken iki dilli daldırma programlarında her iki dilden eşit şekilde yararlanılır. (Echevarría, Vogt ve Short, 2017). Çift dilli eğitim programları, çocukların hem ana dillerini hem de ikinci dillerini öğrenmelerine olanak tanır (Thomas ve Collier, 2002).

2.10.3. İki Dilli Çocukların Karşılaştıkları Problemler

2.10.3.1. Dilsel ve Akademik Zorluklar

Okul öncesi eğitim, özellikle okuma yazmaya hazırbulunuşluk, okuma, yazma, dinleme ve kendini ifade etme gibi beceriler, anne dili Türkçe olmayan çocuklar için önemli zorluklar yaratmaktadır (Ateş ve Öztürk, 2024). İki dilli çocuklar, dilsel karışıklıklar ve akademik zorluklarla sıkça karşılaşabilmektedirler. Ana dil ile ikinci dil arasında yaşanan kod değiştirme, dilde geri kalma ve diğer dilsel uyumsuzluklar, bu çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Paradis vd., 2010). Ayrıca, iki dillilik, çocukların dil öğreniminde aşırı yüklenmeye neden olabilir, bu da dil gelişimlerini olumsuz yönde

etkileyebilir (Cummins, 2000). Bu durum, çocukların eğitim hayatlarında çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olabilir.

2.10.3.2. Sosyal ve Psikolojik Zorluklar

Sosyal entegrasyon süreçlerinde de iki dilli çocuklar zorluklar yaşayabilirler. Dil bariyerleri, bu çocukların sosyal ilişkilerini geliştirme sürecini zorlaştırabilir (Sarmini, Topçu ve Scharbrodt, 2020). Ayrıca, bu çocuklar kimlik bunalımı yaşayabilir ve bu durum psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ailelerin ve eğitimcilerin bu süreçte çocuklara destek olmalarının önemi büyüktür.

2.10.4. Ülkelerin Uyguladığı Yöntemler

Uluslararası düzeyde, göçmen çocukların ikinci dil öğretimi için çeşitli politikalar uygulanmaktadır. Örneğin, Kanada'da daldırma programları yaygın olarak kullanılmakta ve bu tür programlar, göçmen çocukların akademik ve sosyal uyum süreçlerinde başarılı olmalarını desteklemektedir (Baker, 2011). İsveç'te ise çift dilliliğin teşvik edilmesi önemli bir politika olarak öne çıkmaktadır (Gynne, Bagga-Gupta, ve Lainio, 2016).Almanyada hazırlık okulları yada sınıfları ile dil yeterliliğini ve akademik yeterliliği sağlayan göçmen çocuklar akranlarıyla birlikte asıl eğitim promramlarına alınmaktadır.

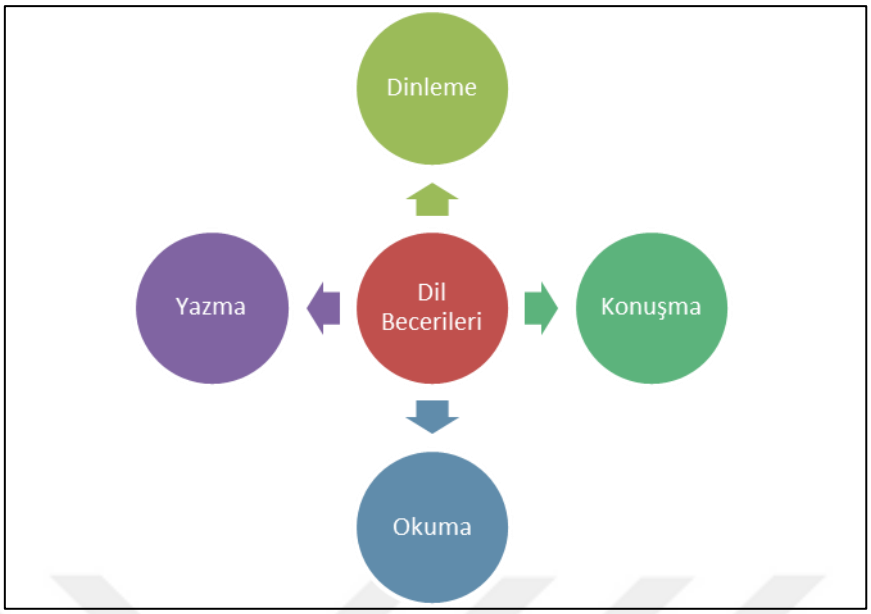
2.10.5. Türkiye'deki Uygulamalar

Türkiye, göçmen çocuklara dil öğretimi için hazırlanan programlarla yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu anlayış Avrupada uygulanan dil eğitimine dayalı göçmen eğitimine benzer özellikler taşımakla beraber farklı uygulamaları da içinde barındırmaktadır. Türkiye'de Almanya örneğinde olduğu gibi hazırlık sınıfları yoktur. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli ve Afgan öğrenciler ilkokul ikinci sınıfa kadar tam daldırma modeline uygun biçimde Türk eğitim sisteminde yer alan dersleri akranları ile birlikte almaktadır. Ancak, bu

çocuklar dil bariyerleri, eğitimde karşılanamayan kaynaklar ve kültürel uyum problemleri gibi ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Moralı, 2018). Daha sonra 3.sınıfa geçen öğrenciler bir yıl boyunca ayrı sınıflara alınarak Türkçe ağırlıklı yoğun bir programa tabi tutulur. Danimarka harmanlanmış model uygulaması ile göçmen öğrencileri hem yerel hem ayrı sınıflarda aynı anda dil eğitimine alırken ülkemizde bu durum kendine has bir uygulama içermektedir.Genel olarak bakıldığında Türkiye'ye özel bir dil eğitimi uygulaması günümüzde ilkokulların uyum sınıflarında kullanılmaktadır. Göçmen çocukların eğitimde uzun vadede başarılı olabilmeleri gerekli sosyal ve duygusal desteğin sağlanmasına mevcut şartların iyileştirlmesine bağlıdır (İçduygu ve Diker, 2017). Dil eğitimi, bu çocukların entegrasyonunun temel bir unsuru olarak görülmekte, ancak sosyal uyum programları olmadan bu sürecin tam anlamıyla başarılı olamayacağı belirtilmektedir. Çift dillilik ve iki dillilik, göçmen çocukların eğitim süreçlerinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu çocukların dil eğitiminde karşılaştıkları zorluklar, akademik başarılarını ve sosyal uyum süreçlerini etkilemektedir. Eğitim politikalarının göçmen çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu alandaki sorunları çözmek ve göçmen çocukların eğitim süreçlerini desteklemek için daha etkili stratejiler geliştirmeye ihtiyaç vardır.

2.11. Dil Becerileri

Dil, insanın duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek için kullandığı, aynı zamanda onu sosyal bir varlık yapan, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan kurallar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 1980, s.3). Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi ile gerçekleştirilir. Yazılı ve sözlü anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerileri olarak ifade edilmektedir.



Şekil 2. Temel dil becerileri

2.11.1. Dinleme

Dinleme, dil öğrenme sürecinin temel bir parçasıdır ve özellikle ikinci dil öğrenme bağlamında kritik bir rol oynar. Dinleme becerisi, bireylerin yeni bir dili etkili bir şekilde öğrenmelerine ve bu dili günlük yaşamda kullanmalarına yardımcı olur.

Dinleme, sadece sesleri duymak değil, aynı zamanda bu seslerin anlamını çözümlemek ve yorumlamaktır. İkinci dil öğrenme sürecinde dinleme, dil öğrenicilerinin yeni dili anlamaları için temel bir beceridir. Dinleme, yeni kelimelerin ve ifadelerin öğrenilmesine, dil yapılarının kavranmasına ve kültürel bağlamların anlaşılmasına yardımcı olur (Richards, 2008)

2.11.1.1. Dinleme Becerisinin İkinci Dil Öğrenme Bağlamında Önemi

İkinci dil öğrenme sürecinde dinleme becerisinin önemi birkaç açıdan değerlendirilmelidir:

Dinleme becerisi, öğrencilerin dinledikleri dilin yapısını, kelime dağarcığını ve kullanımlarını anlamalarını sağlar. İkinci dil öğrenicileri, dinleme yoluyla dili doğal bir bağlamda öğrenir ve bu, dilin etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanır (Vandergrift,

2007). Dinleme, kültürel bağlamları anlamada önemli bir rol oynar. Öğrenciler, dinledikleri dildeki kültürel normları ve sosyal davranışları öğrenirler. Bu, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel entegrasyonun sağlanmasına yardımcı olur (Byram, 2020). Dinleme becerisi, etkili iletişim için gereklidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilerek, gerçek yaşam durumlarında etkili iletişim kurmaları sağlanır (Brown ve Lee, 2015)

2.11.1.2. İkinci Dil Öğrenme Sürecinde Dinleme Becerisinin Gelişimi

Dinleme becerisinin gelişimi, ikinci dil öğrenme sürecinde belirli aşamalardan geçer:

1. Başlangıç Aşaması: Günümüz çocuklarının dijital teknolojiye yatkınlığı, bu tür teknolojilerin eğitime ve eğitim ortamlarına entegrasyonunu zorunluluk haline getirmiştir (Kargın ve Karataş, 2021). Özellikle, dinleme becerisinin gelişimi ikinci dil öğrenme sürecinde belirli aşamalardan geçer. Başlangıç aşamasında, yeni dil öğrenicileri temel kelimeleri ve ifadeleri dinlerler. Bu aşamada, dil öğrenicilerinin dinleme becerilerini geliştirebilmek için basit ve anlaşılır materyaller kullanılması önemlidir (Rost, 2013).

2. Orta Seviye Aşama: Orta seviyede, dinleme materyalleri daha karmaşık hale gelir. Öğrenciler, daha uzun ve karmaşık konuşmaları anlamaya çalışır. Bu aşamada, dinleme aktiviteleri ve stratejileri, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için kullanılır (Ur, 1984)

3. İleri Seviye Aşama: İleri seviyede, öğrenciler daha doğal ve hızlandırılmış konuşmaları dinlerler. Bu aşamada, öğrencilerin dinleme becerileri, çeşitli dinleme stratejileri ve tekniklerle desteklenir (Field, 2018).

2.11.1.3. İkinci Dil Öğrenme İçin Etkili Dinleme Stratejileri

İkinci dil öğrenicilerinin dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanılabilir:

1. Aktif Dinleme: Aktif dinleme, öğrencilerin dinledikleri materyale tamamen odaklanmalarını ve anlamalarını sağlar. Bu strateji, dinleme sırasında geri bildirim verme ve sorular sorma gibi teknikleri içerir (Rost, 2013).

2. Dinleme Egzersizleri ve Materyaller: Dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli egzersizler ve materyaller kullanılır. Bu materyaller, öğrencilere dinleme pratiği yapma fırsatı sunar ve dinleme stratejilerini uygulama konusunda yardımcı olur (Richards ve Burns, 2012).

3. Kültürel Kontekst: Dinleme aktivitelerinde kültürel bağlamın da dahil edilmesi, öğrencilerin dili ve kültü daha iyi anlamalarını sağlar. Bu, dil öğrenme sürecini daha kapsamlı ve etkili hale getirir (Richards, 2008).

2.11.1.4. Dinleme Becerisinin Zorlukları ve Çözümler

İkinci dil öğrenme sürecinde, öğrenciler çeşitli dinleme zorluklarıyla karşılaşabilirler:

1. Dil Bariyerleri: Dil bariyerleri, öğrencilerin anlamalarını zorlaştırabilir. Bu zorluğun üstesinden gelmek için, öğretim sürecinde basit dil kullanımı ve aşamalı olarak daha karmaşık materyallerin sunulması önerilmektedir (Baker ve Westrup, 2003).

2. Kültürel Farklılıklar: Kültürel farklılıklar, dinleme becerilerini etkileyebilir. Öğrencilerin, dinledikleri dilin kültürel bağlamlarını öğrenmeleri ve bu bağlamlarda pratik yapmaları önemlidir (Byram, 2020).

3. Dikkat Dağıtıcıları: Dikkat dağıtıcı faktörler, dinleme sürecini zorlaştırabilir. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak için uygun ortamların ve tekniklerin sağlanması gerekmektedir (Vandergrift, 2007). Dinleme becerisi, ikinci dil öğrenme sürecinde kritik bir rol oynar ve yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında da önemlidir. Dinleme, öğrencilerin yeni dili anlamalarını, kültürel bağlamları kavramalarını ve etkili iletişim kurmalarını sağlar. Etkili dinleme stratejileri ve materyalleri kullanılarak, öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilebilir ve dil öğrenme süreci desteklenebilir. Dinleme, dört temel dil becerisi arasında

ilk gelişen beceridir. Ana dilimizle ilgili ilk bilgileri dinleme yoluyla edinmeye başlarız. Bu açıdan bakıldığında "dinleme" dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır (Baş, 2002). Dinleme, konuşulan dilin zihinde anlamlandırıldığı bir çok aşamadan oluşan karmaşık bir süreçtir (aktaran Akyol, 2010, s. 1). Dinleme, mesajları anlamak, uyaranlara cevap vermek etkinliğidir. Başka bir şekilde ifade edilmek gerekirse, dinleme, konuşma ya da okuma yolu ile elde edilen bir mesajı anlamlandırmaktır (Gürgen, 2008, s. 49). Bu nedenle, dinleme becerisinin geliştirilmesi, sadece dilsel yetkinliği artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin sosyal etkileşimlerde kendini daha iyi ifade edebilmesini, farklı bakış açılarını anlayabilmesini ve yeni kültürel bağlamlara uyum sağlayabilmesini de mümkün kılar.

2.11.2. Konuşma

Konuşma, kişilerin kendilerini ifade etmesi ve sosyal etkileşimlerde bulunmaları için kritik bir dil becerisidir. Böyle bir beceriyi geliştirmek, pek çok teori, yöntem ve yaklaşımla başarılabilir. Lev Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi, konuşma becerisinin sosyal etkileşim ve kültürel kontekst içinde gelişimini anlamak için kullanılabilecek harika bir çerçevedir. Vygotsky teorisi, iki dilli bireylerin konuşma becerilerini sosyal etkileşim ve kültürel kontekst içinde geliştirdiğini iddia eder. İki dillilikle, bireylerin sosyal etkileşimde bulunmak için her iki dilde de kullanması söz konusu olduğundan konuşma becerilerini artırabilir. Bununla birlikte, iki dilli bireyler, diller arasında geçiş yaparken bazı zorluklarla karşılaşabilir; örneğin, kod değiştirme sırasında kelimeleri yanlış bağlamda kullanabilir, gramer yapıları arasında geçiş yaparken cümle yapısını bozabilir veya hangi dilin daha uygun olduğunu belirleme sürecinde duraksamalar yaşayabilirler (Bialystok, 2009; Cummins, 2000). Vygotsky'nin dil teorisine göre: ana dil, bireylerin konuşma becerilerinin temellerini oluşturur. Güçlü bir ana dil temeli, ikinci dil öğreniminde önemli bir rol oynar ve ikinci dilde daha etkili konuşma becerilerinin kazanılmasını destekler. Ana dili, dil öğreniminde bir "köprü" görevi görür (Bialystok, 2009; Cummins, 2000). Dolayısıyla, iki dilli bireylerin konuşma becerilerinin gelişimi, sadece dilsel unsurların değil, aynı zamanda bu dillerin kullanıldığı sosyal bağlamların, bireylerin kişisel deneyimlerinin ve kültürel

etkileşimlerin de bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermekte; bu durum, dil eğitimi süreçlerinde bireysel farklılıkların ve sosyal dinamiklerin daha fazla önem kazanmasını zorunlu kılmaktadır.

2.11.2.1. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi ve Konuşma Becerisi

Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisi, bireyin bilişsel ve dilsel gelişiminin sosyal etkileşimler ve kültürel bağlamlar tarafından şekillendiği görüşünü savunmaktadır.. Vygotsky'ye göre dil öğrenme süreci, bireyler arasında paylaşılan sosyal çevre ve kültürel araçların kullanılması yoluyla gerçekleşir (Vygotsky, 1978). Bu teori, sosyal etkileşimlerin ve kültürel araçların konuşma becerilerini geliştirmedeki rolünü vurgulamaktadır.

1. Sosyal Etkileşim ve Dil Gelişimi: Vygotsky'nin teorisine göre çocuklar dil becerilerini sosyal etkileşimler yoluyla edinirler ve zamanla geliştirirler. Aile üyeleri, öğretmenler ve büyüklerle etkileşim, çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Bu etkileşimler çocukların doğru telaffuzu, dilbilgisini kazanmalarına ve konuşma pratiği yapmalarına yardımcı olur (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda sosyal etkileşimlerin kalitesi ve sürekliliği, çocukların dil gelişim süreçlerinin hızını ve verimliliğini doğrudan etkileyerek onların dilsel ve bilişsel yeteneklerini daha üst düzeye çıkarmalarına olanak sağlar.

2. Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD): Vygotsky'nin yakınsal(yakınsak) gelişim alanı (ZPD) kavramı, bireylerin bağımsız olarak gerçekleştiremedikleri ancak destekle gerçekleştirebilecekleri görevleri ifade eder. Konuşma becerileri bakımından ZPD, öğrencilerin daha deneyimli kişilerle etkileşime girerek dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu da öğrencilere yardımcı olan öğretmenlerin ve ailelerin sayesinde çocukların konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Vygotsky, 1978). Bu süreç, öğrencilere yalnızca dil becerilerini geliştirme fırsatları sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarına da olanak tanır; rehberlik ve desteğin, öğrencilerin dil becerilerini ve özgüvenini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

2.11.2.2. Konuşma Becerisini Geliştiren Yöntemler

1. Sosyal Etkileşim Temelli Eğitim:

Etkileşimli Konuşma Pratikleri: Sosyal etkileşim temelli eğitim, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini çeşitli sosyal etkileşim senaryolarında rol oynayarak pratik yapmalarını sağlar. Vygotsky'nin sosyal etkileşim teorisine dayanan bu yöntem, öğrencilerin sosyal bağlamda dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, grup çalışmaları ve konuşma aktiviteleri, dilin sosyal bir araç olarak kullanımını vurgular (Kozulin, 2003; Vygotsky, 1978). Bu yöntem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, aynı zamanda toplum içinde etkili bir şekilde iletişim kurabilme yeteneklerini de pekiştirir.

2. Yapılandırılmış Geri Bildirim:

Geri Bildirim ve Destek: Öğrencilere konuşma becerilerini geliştirmek için konuşma pratiği sırasında yapılandırılmış geri bildirim verilmektedir. Bu geri bildirim, konuşma esnasında ortaya çıkan hataların düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi bakımından önemlidir. Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) teorisine göre öğrenciler bu teoriden destek alarak bağımsız konuşma becerilerini geliştirirler (McLeod, 2023; Vygotsky, 1978). Yapılandırılmış geri bildirim, öğrencilerin dil öğreniminde daha fazla temel kazanmalarına ve öğretmenin rehberliğinde dili daha etkili kullanmalarına yardımcı olur.

3. Kültürel Araçlar ve Teknoloji:

Teknoloji Destekli Eğitim Araçları: Teknoloji, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir araçtır. Dil öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi platformlar, öğrencilere konuşma pratiği yapma fırsatları sunar. Vygotsky'nin kültürel araçlar teorisine göre, teknoloji, öğrencilerin dil gelişimini sosyal ve kültürel bağlamda destekler (Kozulin, 2003; McLeod, 2023). Ayrıca teknoloji, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde, öğretmenin rehberliğinde etkileşimli ve yenilikçi yöntemlerle öğrenmelerini destekleyerek, geleneksel yöntemlerin ötesinde yeni fırsatlar sunar.

2.11.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Konuşma Becerisi

Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmek için sosyal etkileşim temelli aktiviteler ve yapılandırılmış geri bildirim uygulamaları kullanılabilir. Vygotsky'nin sosyal etkileşim teorisi, Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerini sosyal bağlamda geliştirmeleri için etkili bir çerçeve sunar (Selinker ve Gass, 2008; McLeod, 2023).

Yabancı dil öğrenme sürecinde dil ve konuşma terapileri, konuşma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Dil terapistleri, öğrencilerin konuşma bozukluklarını düzeltmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Bu, Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisi çerçevesinde değerlendirilebilir, çünkü terapi sürecinde sosyal etkileşimler önemli bir rol oynar (Kohnert, 2010; Vygotsky, 1978). Bu tür terapötik yaklaşımlar, öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda onların sosyal etkileşim yoluyla dil öğrenme sürecini pekiştirmelerine olanak tanır.

2.11.4. Okuma

Okuma, dil öğrenme sürecinin temelidir ve her kelimenin yapısının ve kültürel bağlamının anlaşılmasına büyük katkı sağlar. Akyol'a (2006, s. 29) göre okuma, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimli iletişimin sonucu olan bir anlam oluşturma sürecidir. Ayrıca başka bir çalışmasında okuma sürecini "yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime bağlı olarak, düzenli bir ortamda ön bilgileri kullanarak anlam oluşturma süreci" olarak tanımlamıştır (Akyol, 2011, s. 1). Oğuzkan (1987, s. 37) okuma eylemini; sözcüklerin, cümlelerin, noktalama işaretlerinin ve diğer öğelerin anlaşılması yoluyla metni algılama ve anlama süreci olarak tanımlamaktadır. Sever (2003) okumanın; kelimeleri, cümleleri ve tüm metin unsurlarını görme, algılama ve anlama süreci olduğunu belirtmektedir. Okuma becerisi ve alışkanlığını geliştiren kişiler kendilerini daha açık ve doğru ifade edebilme becerisi kazanırlar. Ayrıca bu süreç onların yaratıcı düşünmelerini destekleyerek ve genel zihinsel yeteneklerini artırarak problem çözme ve analitik düşünme gibi diğer önemli becerilerin de

gelişmesine yardımcı olur (Aksaklıoğlu ve Yılmaz, 2007). Okuryazarlık yalnızca dilin yapısal unsurlarını içermekle kalmaz, aynı zamanda insanların fikirlerini sorgulamasına, mevcut bilgileri yeni bilgilerle karşılaştırmasına ve karmaşık kavramlarla daha derinlemesine ilgilenmesine olanak tanıyarak öğrenme sürecini daha etkileşimli ve dinamik hale getirir.

2.11.4.1. Okuma Becerisinin Özellikleri

Okuma, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve dilin diğer unsurlarını kullanarak metni algılama ve anlama sürecidir. Oğuzkan (1987, s. 37) okumanın sadece kelimeleri tanıma süreci değil aynı zamanda o kelimelerden anlam çıkarma süreci olduğunu belirtmektedir. Sever (2003) de okumayı kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve diğer dilsel unsurları birleştirerek anlam yaratma etkinliği olarak açıklamaktadır. Bu süreç, kişinin dil becerilerini geliştirdiği, bilişsel yeteneklerini geliştirdiği bir deneyimdir (Akyol, 2011, s. 1). Ayrıca okuma becerisini geliştiren kişilerin yaratıcılıklarını, kendini ifade etme becerilerini ve zihinsel yeteneklerini de geliştirdikleri bilinmektedir (Aksaklıoğlu ve Yılmaz, 2007). Dolayısıyla okumak, yalnızca dil öğreniminin bir parçası değil, aynı zamanda kişinin entelektüel derinlik kazandığı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, kendini daha iyi ifade etme yeteneğini artırdığı kapsamlı bir süreçtir.

2.11.4.2. İkinci Dil Öğrenen Öğrencilere Okuma Öğretimi

İki dilli öğrenciler, dil öğrenme sürecinde okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejilere ihtiyaç duyarlar. Bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için dilin yapısına yönelik bilgi, kelime dağarcığını genişletme ve anlam inşa etme süreçlerine odaklanmak gereklidir (Cummins, 2000; Gredler, Snow ve Burns, 1998). Paradis, Genesee ve Crago (2011) iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde dilbilgisel yapıların yanı sıra kültürel ve sosyal bağlamların da dikkate alınması gerektiğini vurgular.

García (2011), iki dillilik sürecinde öğrencilerin anadillerine de değer verilmesi gerektiğini belirtir.

Etkileşimli okuma, iki dilli öğrenciler için önemli bir strateji olarak öne çıkar. Bu yöntem, öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine ve bu kelimeleri anlamlı bir bağlamda kullanmasına olanak tanır (Cummins, 2000). Ayrıca, görsel materyallerin kullanımı, metinlerin öğrencilerin dil düzeyine uygun seçilmesi ve anlam inşa etme sürecinde rehberlik edilmesi de etkili stratejiler arasındadır (Gredler, Snow ve Burns, 1998; Paradis, Genesee ve Crago,2011)

2.11.4.3. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yabancılara Okuma Öğretimi

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancılar, okuma becerilerini geliştirirken çeşitli dilsel ve kültürel bariyerlerle karşılaşmaktadırlar (Schmidt, 1990). Bu öğrenciler için etkili okuma öğretimi, kültürel bağlamın önemini vurgulayan ve dilin yapısal özelliklerine odaklanan stratejiler gerektirir (Ellis, 2003; Krashen, 1982). Türkçeyi öğrenen yabancı öğrenciler için görsel-işitsel materyallerin kullanımı ve dilin pratik kullanımına dayalı etkinlikler, dil öğrenme sürecini destekleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Brown, 2014; Richards ve Rodgers, 2001).

Buna ek olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için metinlerin öğrencilerin dil düzeyine uygun seçilmesi ve anlamlandırma süreçlerine rehberlik edilmesi önemlidir (Nation, 2001). Aynı zamanda, bu öğrencilerin dilsel farkındalığını artırmak için kelime öğretimi ve bağlam içindeki kullanım örnekleri üzerinde durulmalıdır (Harmer, 2007; Thornbury, 2006). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için etkileşimli okuma yöntemleri, onların hem dil hem de kültürel bağlamda derinlemesine anlamalarını sağlamada etkili bir araçtır (Schmitt, 2010). Bu bağlamda, etkileşimli okuma yöntemlerinin özellikle Suriyeli öğrenciler gibi ikinci dil öğrenicileri için sağladığı avantajlar, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesine yardımcı olmaktadır.Suriyeli öğrenciler, Türkiye'ye geldikten sonra ikinci dil olarak Türkçe

öğrenirken, okuma becerileri geliştirme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Suriyeli öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları kelimeleri tekrar ederek pekiştirmeleri ve dil becerilerini geliştirmeleri için etkileşimli okuma yöntemlerinin kullanılabileceği önerilmektedir (Cummins, 2000; Güneş, 2019). Bu tür yöntemler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda onların dil ve düşünme becerilerini de desteklemektedir.

2.11.5. Yazma

Yazma, insanların konuşma ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme biçimidir (Özdemir, 1967). Yazma, bilgi toplama, bilgi edinme ve bilgiyi ifade etme ile ilgili süreçleri içerir (Carter vd., 2002, s.246). Yazma becerileri geliştikçe bireylerin bilgiyi aktarma, kendi düşüncelerini bilgiye bağlama ve metnin yapısında tutarlılığı sağlama becerileri artar. Yazma Becerileri; öğrencilerin gözlem, hayal gücü ve mantıksal akıl yürütme güçleri; bilgi aktarma, düşünceleri gözden geçirme ve düzenleme ve ana dili kullanma becerisini gösterir (Akyol, 2000). Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, dil öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak, bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır.

2.11.5.1. Suriyeli Öğrencilerin Yazma Becerisi Kazanırken Yaşadıkları Sorunlar

1. Dil Bilgisi ve Yazım Hataları: Suriyeli öğrenciler, Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrenme konusunda zorluk çekmektedir. Dil bilgisi yapılarının karmaşıklığı ve yazım kuralları, yazma becerilerini geliştirmede engel oluşturabilir. Bu durum, dil yapılarını anlamada güçlük çeken öğrencilerde sıkça dil bilgisi ve yazım hatalarına yol açar (Murray ve Hughes, 2008).

2. Yazılı İfade Zorlukları: Suriyeli öğrenciler, düşüncelerini yazılı olarak Türkçe ifade etmede zorlanmaktadır. Dil ve kültürel farklılıklar, ikinci dili öğrenen çocukların yazılı

ifadelerinde karmaşaya neden olabilir. Bu zorluk, ikinci dili öğrenen çoçuklarda özellikle karmaşık cümle yapıları oluştururken belirginleşmektedir (Bacha, 2002, s.161).

3. Kültürel Farklılıklar: Kültürel farklılıklar, yazma becerilerinin gelişimini etkileyen bir diğer önemli faktördür. Suriyeli öğrencilerin, Türk kültürüne özgü yazılı ifade biçimlerini öğrenmeleri ve anlamaları gerekebilir. Bu kültürel farklılıklar, öğrencilerin yazılı metinlerinde bağlamı doğru yansıtamamaları sorununa neden olabilir (Kaplan, 1966).

4. Dil Engelleri ve Kaynak Eksiklikleri: Dil engelleri, Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinin önündeki önemli bir sorundur. Aynı zamanda, Türkçe dilinde yeterli kaynak ve materyal eksikliği, öğrencilerin yazma becerilerini pratik yaparak geliştirmelerini zorlaştırmaktadır (Karbeyaz ve Aksoylu, 2024).

2.11.5.2. Yabancı Öğrencilere Yazma Becerisi Kazandırma Yöntemleri

1. Yapılandırılmış Yazma Eğitimi: Yapılandırılmış yazma eğitimi, dil bilgisi kurallarını ve yazma biçimlerini öğretmeyi amaçlar. Bu tür bir eğitim, öğrencilerin yazılı metin oluşturma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur (Aydın ve Yavuz, 2020).

2. Yazma Stratejileri Eğitimi: Yazma stratejileri eğitimi, öğrencilerin etkili yazma tekniklerini öğrenmelerini sağlar. Bu stratejiler, metin oluşturma, revizyon yapma ve yazılı ifadeyi düzenleme gibi aşamaları içerir (Graham ve Perin, 2007).

3. Kültürel Eğitim ve Bilinçlendirme: Kültürel eğitim, Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne özgü yazılı ifade biçimlerini öğrenmelerine yardımcı olur. Bu tür eğitimler, kültürel farkındalık kazanmalarını sağlar ve yazılı metinlerinde bu bağlamı daha iyi yansıtmalarına katkıda bulunur (Bhatia, 2014).

4. Dil Desteği ve Kaynak Sağlama: Dil desteği ve yeterli kaynak sağlama, yazma becerilerini geliştirmek için önemli bir adımdır. Öğrencilerin, ikinci dil ile ilgili çeşitli yazma materyalleriyle buluşması, yazma becerilerinde pratik yapmalarını ve bu beceriyi geliştirmelerini sağlar (Ferris, 2003).

2.12. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma, çocukların dil gelişimini destekleyen önemli bir yöntemdir ve bu yaklaşım, Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen bir okuma stratejisi olarak tanımlanmıştır. Whitehurst ve Lonigan (1998), etkileşimli kitap okumanın çocukların dinleme, konuşma ve sözcük dağarcığı becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem, çocukların yeni kelimeler öğrenmesi ve bu kelimelerin tekrar edilerek pekiştirilmesi için önemli bir araç olarak görülmektedir (Justice, Meier ve Walpole, 2005; Lowman, Stone ve Guo, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) teorisi, etkileşimli kitap okuma yöntemini daha derinlemesine anlamamıza olanak sağlar. Vygotsky (1978), öğrenmenin bireyin tek başına çözemeyeceği ancak rehberlik ve sosyal etkileşim yoluyla başarabileceği görevler üzerinde gerçekleştiğini savunmuştur. Bu bağlamda, ZPD, bir çocuğun bağımsız olarak yapabileceği ile bir yetişkin veya daha yetkin bir bireyin rehberliği ile yapabileceği şeyler arasındaki farkı ifade eder. Etkileşimli kitap okuma, tam da bu teorinin önerdiği şekilde, çocuğun dil gelişiminde rehberlik ve destek sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Vygotsky, 1978; Wood, Bruner ve Ross, 1976).

Öğretmenler ve ebeveynler, etkileşimli kitap okuma sırasında çocuklara rehberlik ederek ve onları daha karmaşık dil becerilerini kullanmaya teşvik ederek ZPD'yi etkin bir şekilde kullanırlar. Er (2016) ve Justice ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan araştırmalar, bu tür rehberliğin çocukların dil becerilerini geliştirmesi için gerekli olan sosyal etkileşimi sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle, okuma esnasında çocuklara sorular sorarak veya çocukların düşüncelerini yönlendirerek, onların hem okuma hem de dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir (Er, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wiseman, 2011).

Etkileşimli kitap okuma, sadece bireyin dil becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel gelişimini de destekler. Wood ve arkadaşları (1976), Vygotsky'nin ZPD teorisine dayanarak, sosyal etkileşimin öğrenme sürecindeki rolünü vurgulamışlardır. Dolayısıyla, bu tür

etkileşimler, çocukların daha ileri düzeyde düşünme ve dil becerileri geliştirmelerine olanak sağlar (Justice, Meier ve Walpole, 2005; Wiseman, 2011).

Sonuç olarak, etkileşimli kitap okuma, çocukların ZPD içinde dil gelişimlerini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu süreç, çocukların sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel yeteneklerini de geliştirmelerine katkıda bulunur (Vygotsky, 1978; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Wood, Bruner ve Ross, 1976).

2.12.1. Etkileşimli Kitap Okumanın İşlem Basamakları

Etkileşimli kitap okuma, çocukların dil gelişimini ve okuma becerilerini desteklemek için kullanılan etkili bir pedagojik yöntemdir. Bu yöntem, çocukları okuma sürecine aktif olarak dahil ederek onların metinle doğrudan etkileşim kurmalarını sağlar. Üç temel süreçten oluşan etkileşimli kitap okuma yöntemi; okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında gerçekleşir.

Etkileşimli okuma süreci okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir.



Şekil 3. Etkileşimli kitap okuma işlem basamakları

1. Okuma öncesi: Wasik ve Bond (2001), okuma öncesi sürecin, çocuğun okuma aktivitesine hazırlanmasını içerdiğini ve etkili bir etkileşimli kitap okumanın temelini oluşturduğunu belirtir. Bu aşamada, çocuğun ilgisini çekmek ve metinle ilgili ön bilgi oluşturmak kritik bir öneme sahiptir. Kitap kapağı gösterilerek çocuklara kitap hakkında tahminlerde bulunmaları için fırsat verilir. Bu tahminler, çocukların metne olan ilgisini artırır ve onları aktif bir şekilde düşünmeye teşvik eder.

Okuma öncesi süreçte çocukların kişisel deneyimleri ile kitap içeriği arasında bağlantılar kurmalarının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanır. Bu, çocukların metinle bağ kurmasını sağlar ve okuma esnasında metni daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Örneğin, eğer kitapta bir parkta geçen bir hikaye varsa, çocuklardan parka gitme deneyimlerini paylaşmaları istenebilir. Bu tür etkinlikler, çocukların okuma sürecine daha ilgili ve motive bir şekilde katılmalarını sağlar (Baker ve Brown, 1996). Böylece, çocukların sadece metni anlamaları değil, aynı zamanda okumaya olan ilgileri ve motivasyonları artar, bu da onların genel dil gelişimleri üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yaratır ve okuma becerisinin derinlemesine kazanılmasına katkı sağlar.

Okuma öncesi sürecin dil öğrenimindeki önemine dikkat çekilmektedir. Çocukların metinle ilgili ön bilgileri aktif hale getirildiğinde, okuma sırasında yeni bilgilerle bu ön bilgiler arasında köprüler kurarak öğrenmeleri daha kalıcı hale gelir. Bu süreçte öğretmenin rehberliği, çocukların doğru yönlendirilmesini sağlar (Cunningham ve Allington, 2016; McGee ve Richgels, 2004). Bu tür bir rehberlik, çocukların daha etkin bir şekilde anlam çıkarmalarını ve metni sadece yüzeysel olarak değil, derinlemesine incelemelerini sağlar, böylece okuma süreci sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda düşünsel gelişim ve bilişsel becerilerin pekiştirilmesi açısından önemli bir araç haline gelir.

2. Okuma Esnasında: Fletcher ve Reese (2005), okuma esnasında sürecin, etkileşimli kitap okumanın en kritik aşaması olduğunu ifade eder. Bu aşamada, öğretmen veya ebeveyn, metni çocukla birlikte sesli olarak okur ve sürekli olarak çocukla etkileşim kurar. Okuma sırasında çocuklara sorular sorarak onların metni anlamalarını sağlar ve metin hakkında

tahminlerde bulunmaları teşvik edilir. Sorular, çocuğun metni daha derinlemesine anlamasına yardımcı olur ve okuma esnasında çocuğun dikkatini canlı tutar.

Rosenblatt (2004), okuma esnasında çocuğun sesli okuma yapmasının teşvik edilmesi gerektiğini savunur. Sesli okuma, çocuğun kelime dağarcığını geliştirmesine ve okuma akıcılığını artırmasına yardımcı olur. Ayrıca, sesli okuma sırasında yapılan vurgu ve tonlamalar, çocuğun metnin anlamını daha iyi kavramasına katkı sağlar. Bu süreçte çocuğun kitapla ilgili düşüncelerini ve hislerini paylaşması da teşvik edilmelidir. Örneğin, karakterlerin hislerini tahmin etmek ya da hikayenin nasıl devam edeceğine dair fikir yürütmek, çocuğun yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Rosenblatt, 2004).

Beers (2003), okuma esnasında çocukların metinle ilgili aktif düşünme ve tahmin yürütme becerilerini geliştirmelerinin önemine işaret eder. Çocuklar, metin boyunca ilerlerken çeşitli tahminlerde bulunarak olayların gidişatını tahmin etmeye çalışırlar. Okuma, çok boyutlu bir etkileşim sürecidir; bu nedenle çocukların metni anlamak için aktif bir şekilde düşünmeleri ve tahmin yürütmeleri, okuma becerilerini geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir.

3. Okuma Sonrasında: Çocukların okuma becerilerini geliştirmek ve metni derinlemesine anlamalarını sağlamak, yalnızca okuma sürecine değil, aynı zamanda okuma sonrası etkileşimlere de büyük ölçüde bağlıdır. Paris ve Paris (2003), çocukların okuduktan sonra metni birden fazla bakış açısından değerlendirmelerine izin vermenin önemini vurgular. Bu yaklaşım yalnızca eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda materyalle daha derin bir etkileşimi teşvik ederek okuma deneyimini zenginleştirir. Ek olarak, okuma sonrası grup tartışmaları, çocukların düşüncelerini ifade etmelerini ve akranlarının bakış açılarıyla etkileşime girmelerini sağlayarak sosyal becerilerini geliştirir. Bu tartışmalar, çocukların fikirlerini ifade etmeyi ve başkalarının bakış açılarını dinlemeyi öğrendikleri işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratır.

Okuma sonrasında sürecin, çocuğun okuduğu metinle ilgili bilgileri pekiştirmesini ve metin üzerine düşünmesini içerdiği belirtilmektedir. Bu aşamada, okuma sırasında tartışılan konular üzerinde daha derinlemesine konuşmalar yapılır. Çocuğa kitapla ilgili sorular

sorulur ve çocuğun bu sorulara verdiği cevaplar üzerinden geri bildirim verilir. Bu tür tartışmalar, çocuğun eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve metni daha iyi anlamasını sağlar. Okuma sonrası etkileşimlerin, çocukların metin anlamalarını derinleştirmekte önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Miller, 2023).

Okuma sonrası gerçekleştirilen yaratıcı etkinlikler, çocukların metinle etkileşimlerini farklı boyutlara taşıyarak, sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlar. Fletcher ve Reese (2005), çocuğun yeni bir hikaye yazması, kitapla ilgili resimler çizmesi veya rol yapma gibi yaratıcı okuma sonrası aktivitelerin önemini vurgular. Bu aktiviteler, çocuğun okumaya olan ilgisini artırır ve okuryazarlık becerilerini güçlendirir. Dahası, metni kendi sözcükleriyle özetlemek, çocukların okudukları üzerinde düşünmelerini ve içselleştirmelerini gerektirerek kavrayışın iyileştirilmesine yardımcı olur. Bu uygulamalar, grup tartışmalarıyla birleştirildiğinde, çocuklar fikir alışverişinde bulunurken ve metni işbirlikçi bir şekilde yorumlarken sosyal ve iletişim becerilerini de geliştirir.

Okuma sonrasında yaratıcı etkinliklerin çocukların öğrenme sürecine katkıları önemli bir konudur. Çocuklar, okudukları metinle ilgili yeni bir hikaye yazma, resim çizme veya rol oynama gibi etkinliklerde bulunabilirler. Bu tür yaratıcı aktiviteler, çocukların okuma sürecine olan ilgilerini artırır ve okuma becerilerini pekiştirir. Ayrıca, okuma sonrasında yapılan özetleme çalışmaları, çocuğun okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olur ve metni kendi kelimeleriyle özetleyerek daha iyi içselleştirir (Duke ve Pearson, 2009).

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Barnes, Boit, Conlin ve Hestenes (2022) tarafından yapılan araştırma, mülteci anneler ve çocukları arasındaki etkileşimli kitap okuma deneyimlerini inceleyerek, bu süreçlerin çocukların dil gelişimi ve sosyal uyumları üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, mülteci anneler ile çocukları arasındaki

etkileşimli kitap okuma süreçlerinin, çocukların ikinci dil edinimi, okuma becerileri ve genel sosyal uyumları üzerindeki etkilerini anlamaktır. Ayrıca, bu etkileşimlerin aile içi bağları güçlendirme ve kültürel adaptasyonu destekleme potansiyeli de araştırılmaktadır. Araştırmada niteliksel yöntemler kullanılmıştır. Mülteci anneler ve çocuklarıyla gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlar ve gözlem oturumları yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan anneler, günlük yaşamlarında etkileşimli kitap okuma etkinliklerini nasıl uyguladıklarını ve bu süreçlerin çocuklarının dil gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu paylaşmışlardır. Ayrıca, çocukların okuma sırasında sergiledikleri tutumlar ve beceriler gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları, etkileşimli kitap okumanın mülteci çocuklarının hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde önemli gelişmeler sağladığını göstermektedir. Annelerle olan düzenli kitap okuma etkinlikleri, çocukların kelime dağarcığını genişletmiş, okuma anlama becerilerini artırmış ve dilsel akıcılıklarını desteklemiştir. Ayrıca, bu süreçler aile içi iletişimi güçlendirmiş ve çocukların yeni çevrelerine daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmuştur. Etkileşimli kitap okumanın, çocukların duygusal bağlarını güçlendirdiği ve güven duygusunu artırdığı da belirlenmiştir. Araştırma, etkileşimli kitap okumanın mülteci aileler için dil gelişimi ve sosyal uyum açısından değerli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimciler ve politika yapıcılar, mülteci çocukların eğitim süreçlerine destek olmak amacıyla etkileşimli okuma programlarını teşvik etmeli ve ailelere bu konuda eğitim ve kaynak sağlamalıdır. Ayrıca, dijital araçların ve çoklu dil seçeneklerinin entegrasyonu, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkinliğini artırabilir.

Brouillard, Dubé ve Byers-Heinlein (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, iki dilli okul öncesi çocuklara yönelik iki farklı kitap formatının etkilerini incelemektedir. Bu araştırmada, iki dilli çocukların kelime öğrenme süreci incelenmiştir. Fransızca-İngilizce bilen 67 beş yaşındaki çocuğa, dengeli iki dilli bir deneyci tarafından tek dilli veya iki dilli kitaplardan hikâye okunmuş ve çocukların, hikâyede geçen beş yeni nesneye ait kelimeleri her iki dilde öğrenme başarıları işaretleme göreviyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, çocukların her iki dilde de başarılı bir şekilde kelime öğrendiğini ve kitap formatının ya da çocukların dil yeterliliğinin bu süreci etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgular, çocukların

esnek kelime öğreniciler olduğunu ve etkileşimli kitap okumanın, kullanılan kitap formatından bağımsız olarak, iki dilli çocuklara yeni kelimeler öğretmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, tek dilli ve iki dilli kitapların kelime öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabileceği hipotezi ortaya atılmaktadır. Farklı okuma stratejileri, farklı bilişsel talepler doğurabilir ve bu durum öğrenme sürecini etkileyebilir. Tek dilli çocuklara yönelik etkileşimli kitap okuma çalışmaları, artan bilişsel yükün kelime öğrenimini azalttığını göstermiştir. Örneğin, çocuklar iki hikâye kitabı sayfasını aynı anda gördüklerinde (daha yüksek bilişsel yük) kelime öğrenimi, yalnızca bir sayfa gördüklerine kıyasla (daha düşük bilişsel yük) olumsuz etkilenmiştir. Bu durum, tek dilli ve iki dilli kitaplar arasındaki bilişsel talep farklılıklarının da kelime öğrenimini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu etkinin yönü hakkında farklı tahminler bulunmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları, her iki dilde kelime öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebileceğini, format farkı olmaksızın, kelime öğrenme sürecinin bilişsel yükle ilgili olarak da farklı sonuçlar verebileceğini ortaya koymaktadır.

Cun (2022) tarafından yapılan araştırma, mülteci ailelerin çocuklarıyla etkileşimli dijital kitap okuma süreçlerini inceleyerek bu yöntemin çocukların dil gelişimine olan etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana hedefi, özellikle mülteci ailelerdeki çocukların ikinci dil öğreniminde, dijital platformlar üzerinden yapılan etkileşimli okuma etkinliklerinin nasıl bir fayda sağladığını ortaya koymaktır (Cun, 2022). Araştırmada, mülteci ailelerle birlikte dijital platformlar üzerinden interaktif kitap okuma oturumları düzenlenmiş ve bu süreç boyunca çocukların dil gelişimi gözlemlenmiştir. Veri toplama sürecinde, çocukların okuma etkinlikleri sırasında sergiledikleri dilsel etkileşimler, kelime dağarcıklarını geliştirme biçimleri ve okuma anlama becerileri üzerinde durulmuştur. Çalışma boyunca nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak, okuma sürecinde elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, interaktif dijital kitap okuma, mülteci çocuklarının hem ana dilde hem de ikinci dildeki gelişimlerine önemli katkılar sunmuştur. Çocukların kelime dağarcıkları genişlemiş, okuma hızları ve anlama becerileri artmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin okuma sürecine katılımı sayesinde aile içi dilsel etkileşimler

de artmış ve bu durum çocukların dil edinim süreçlerini daha verimli hale getirmiştir. Araştırma, dijital araçların kullanıldığı etkileşimli okuma yöntemlerinin, özellikle dil bariyerleriyle karşılaşan mülteci çocuklar için ikinci dil öğreniminde büyük bir potansiyel taşıdığını göstermektedir.

Barnes, Amanda, Boit, Rachel, Conlin ve Dana (2022) yaptıkları nitel çalışmada, altı mülteci anne ile okul öncesi çağındaki (3-5 yaş) çocukları arasında gerçekleşen etkileşimleri yakalamak için gözlem ve odak grup verileri kullanmıştır. Çalışma ilk olarak, annelerin kitap okuma sırasında kullandıkları stratejileri anlamak amacıyla mülteci anne-çocuk ikililerinin etkileşimli kitap okuma deneyimlerine yoğunlaşmıştır. İkinci amaç, çift dilli kitapların etkileşimli kitap okuma sırasında ve ötesinde ailelere nasıl fayda sağladığını belirlemekti. Sonuçlar, annelerin ilginç dil dinamikleri arasında gezinirken çoklu etkileşimli okuma stratejilerini birleştirdiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, okul öncesi çağındaki çocukları olan mülteci ailelerin okuma pratikleri konusunda kültürel olarak ilgili okuryazarlık programları geliştirmek ve bu ailelere destek sağlamak için devam eden araştırma ihtiyacının olduğunu göstermiştir.

Wright, Cervetti, Wise, ve McClung(2022) yaptıkları araştırmada kavramsal olarak tutarlı (CC) bir dizi metinden oluşan yüksek sesle okuma yoluyla bilgi oluşturmanın, çocukların bu metinlerde tesadüfen kelime edinimlerini ve ilgili metinleri dinleyerek anlamalarını destekleyip desteklemediğini araştırmışlardır. Birinci (n = 83) ve ikinci sınıf öğrencilerinden (n = 112) oluşan on bir sınıfa, altı CC bilgilendirici metinden oluşan bir dizi konuyu ele alan bir dizi metni sesli olarak okumak için rastgele atanmış, sesli okumadan sonra, kavramsal olarak merkezi hedef kelimeler üzerinde CC grubunu destekleyen daha büyük etki büyüklükleri bulmuşlar ve genel akademik kelimelerde veya dinlediğini anlama pasajlarında gruplar arasında fark olmadığını anlamışlardır. İşlem karşılaştırmaları, CC katılımcılarının, metin setlerinden hem kavramları hem de kelimeleri içeren bir pasajı diğer pasajlardan daha güçlü dinlediğini anlamalarına sahip olduklarını göstermişlerdir.

Thomas, Nathalie; Colin, Cécile, Leybaert ve Jacqueline (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ve dil azınlık geçmişine sahip çocuklar dahil

olmak üzere, anaokulu sınıflarında etkileşimli okuma müdahalesinin etkileri incelenmiştir. Çalışma, Brüksel şehir merkezinde yer alan sekiz farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu oluşturan 11 sınıftaki (N = 194) çocuklar, 30 seans süresince haftada üç kez düzenlenen etkileşimli okuma derslerinden faydalanmıştır. Kontrol grubu ise sekiz sınıftan (N = 91) oluşmaktadır. Müdahale öncesinde ve sonrasında yapılan dil ve okuryazarlık testleri, deney grubundaki çocukların kelime bilgisi, sözdizimi, yazıya duyarlılık, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık gibi becerilerinde kontrol grubuna kıyasla belirgin bir gelişim sağlandığını göstermiştir.

Adeyemo (2015) yaptığı çalışmada anaokulu, 1. ve 2. sınıf çocuklarının sınıfta bilgi verici metinleri öğretmenleri ile EKO etkinliklerini nasıl algıladıklarını ve öğretmenlerin etkileşimli ses okumada metne dayalı bilgilerin kullanımına ilişkin görüşlerini ve karşılaştıkları öğrenme güçlüklerini incelemiştir. Araştırma eylem araştırmasıdır. Çalışma 5 öğretmen ile yapılmıştır. Öğrenci algıları üzerine yapılan çalışmada, (a) öz değerlendirme, (b) bireysel görüşmeler, (c) ortak görüşmeler, (d) dönüşlü öğretmen günlükleri (e) araştırmacıların alan notları olmak üzere 5 farklı kaynaktan bilgi toplanmıştır. Çalışma sırasında öğretmenlere EKO'nun temel ilkeleri olan sesli düşünme, sınıf yapısını koruma, grafik düzenleyiciler ve metin tabanlı konuşma stratejileri hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin EKO'nun öğrenciler için yararlı olduğuna ve bu uygulamanın okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğine inandıkları, sınıfta diğer stratejilere göre daha az argüman ve grafik düzenleyici kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Myers (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, 8 anaokulu öğrencisiyle toplamda otuz dakika süren 12 etkileşimli kitap okuma dersi yapılmıştır. Derslerin sonunda, öğrencilerin okudukları bir hikâye üzerinden akranlarıyla iletişim kurarken, öğrendikleri yeni kelimeleri nasıl kullandıkları ve hangi edebi terimleri benimsedikleri incelenmiştir. Her ders, öğrencilere yeni kelimeler öğreterek başlanmış ve okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerden kitap hakkında konuşmaları istenmiştir. Veriler ses kayıtları, gözlemler ve bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Sonuçlar, her öğrencinin öğrenme hızı ve seviyesinin farklı olmasına rağmen, tüm öğrencilerin diyaloglarında karmaşık kelimeleri etkili bir

şekilde kullandığını göstermiştir. Bu bulgular, etkileşimli okuma kurslarının öğrencilerin kelime dağarcığını önemli ölçüde geliştirebileceği sonucuna ulaşılmasına yol açmıştır.

Opel, Ameer ve Aboud (2009) tarafından yapılan bir araştırma da, Bangladeş'in kırsal kesimlerinde etkileşimli kitap okumanın çocukların kelime dağarcığı gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş olup, beş anaokulundan rastgele seçilen 80 çocuk 4 haftalık bir uygulama programına katılmıştır. Program öncesinde ve sonrasında 8 resimli kitap okunmuş ve 170 kelime test edilmiştir. Araştırmaya göre etkileşimli kitap okuyan deney grubundaki çocukların ortalama kelime bilgisi artarken, kontrol grubundaki çocukların kelime bilgisi aynı kalmıştır.

Araştırmalar, etkileşimli kitap okumanın çocukların konuşma gelişimi ve sosyal uyumu üzerindeki olumlu etkisini göstermiştir. Barnes, Boit, Conlin ve Hestenes (2022) tarafından yapılan bir araştırma, mülteci anneler ve çocukları arasındaki etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil edinimini, kelime dağarcığını, okuma becerilerini ve aile bağlarını güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Brouillard, Dubé ve Byers-Heinlein (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, tek dilli ve iki dilli kitapların okul öncesi iki dilli çocuklarda dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiş ve her iki kitabın da dil öğrenme biçimlerine yardımcı olduğu bulunmuştur. Tsun (2022) yaptığı çalışmada ise dijital platformlarda yürütülen etkileşimli okumaların mülteci çocukların dil gelişimine büyük katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Çeşitli çalışmalar, etkileşimli okuma yöntemlerinin farklı yaş gruplarındaki çocuklar için etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin Wright, Cervetti, Wise ve McClung (2022) yaptıkları araştırmada çocukların sesli okuma aracılığıyla kelime edindiğini ve metni anlama becerisini geliştirdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca Thomas, Colin ve Leibert (2020) düşük sosyo-ekonomik ve dilsel altyapıya sahip çocukların sınıflarında yapılan etkileşimli etkinliklerin dil ve okuma becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Myers (2015) ise etkileşimli kitap okumanın öğrencilerin kelime dağarcığını ve iletişim becerilerini geliştirdğini tespit etmiştir.

Araştırmaların genel eğilimi, etkileşimli kitap okuma yöntemlerinin, çocukların dil gelişimini, kelime dağarcığını ve okuma becerilerini artırmada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu yöntemlerin, mülteci çocuklar gibi dil bariyerleriyle karşılaşan çocuklar için de büyük bir potansiyel taşıdığı, aile içi iletişimi güçlendirdiği ve sosyal uyumu desteklediği belirlenmiştir. Bu bulgular, etkileşimli okuma programlarının eğitim süreçlerinde daha geniş bir şekilde uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.13.2. Yurt İçi Araştırmalar

Biçer ve Alan (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin iki dil olarak Türkçe öğrenimi sürecindeki deneyimleri ve Türkçenin bu süreçteki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları dilsel ve sosyal sorunları araştırmaktır. Özellikle Türkçe öğrenmenin bu öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal entegrasyonuna nasıl katkı sağladığı incelenmeye çalışılmıştır. Biçer ve Alan, nitel araştırma yöntemlerini kullanarak öğrencilerin dil edinim süreçleri hakkında bilgi toplamıştır. Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmeler, eğitim kurumlarında yapılan gözlem ve analizler, dil bariyerlerinin eğitimdeki etkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, Suriyeli öğrencilerde Türkçenin önemli yere sahip olduğunu göstermiştir. Bu dil edinim süreci, Türkiye'de öğrencilerin öğrenme başarısında ve sosyal hayata entegrasyonlarında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğrencilerin bazen dil zorluklarından dolayı derslerinde başarısız olabildikleri de anlaşılmıştır. Bu çalışma, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin dil gelişimi ve sosyal entegrasyon süreçlerine büyük katkı sağlamaktadır.

Yüksel (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada etkileşimli okuma yöntemlerinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde nasıl uygulandığı ve bu yöntemlerin etkinliğini incelenmiştir. Araştırma, özellikle öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime öğrenimi ve dil ile olan genel etkileşimlerini artırmada etkileşimli okuma tekniklerinin nasıl etkili olabileceğini ele almıştır. Çalışmada, okuma oturumları sırasında öğrencilerin aktif bir

şekilde dahil edilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu, öğrencilere soru sorma, tahmin yapma ve içeriği tartışma fırsatları sunarak, onların materyali anlama ve hatırlama süreçlerini pekiştiren diyalojik okuma yöntemi ile sağlanmıştır. Bulgular, bu etkileşimli yöntemlerin dil öğrenimini kolaylaştırmanın yanı sıra, öğrenciler için öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirdiğini öne sürmektedir. Ayrıca, araştırma, bu yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun okuma stillerini uyarlayarak, dil gelişimini destekleyen etkileşimli ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları teşvik edilmiştir.Araştırma da, okuma materyallerinin dikkatlice seçilmesi ve öğrenme süreci boyunca tutarlı öğretmen desteği gerektirdiği belirtilmektedir. Bu araştırma, ikinci dil edinimi literatürüne katkıda bulunarak etkileşimli okumanın Türkçe dil eğitimi bağlamında güçlü bir araç olma potansiyeline dikkat çekmektedir.

Yurtbakan (2022), öğretmen ve veli rehberliğinde etkileşimli okuma uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu karma yöntemli çalışma da, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Sonuçlar, veli öğretmen liderliğindeki etkileşimli okuma uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir.

Uğur (2020), çalışmasında etkileşimli okuma alıştırmalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında öğretmenin rolüne etkisini araştırmıştır. Araştırma, İstanbul'da bir devlet okulunda 50 öğrenci ile yarı deneysel bir tasarımla yürütülmüştür. Deney grubuna öğretmen rolünde etkileşimli okuma alıştırmaları uygulanırken, kontrol grubuna standart müfredat uygulanmıştır. 8 haftalık uygulama sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları “Okuma Anlama Testi” ve ön-son testler uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırmalar, etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma başarısını olumlu yönde artırdığını göstermiştir.

Akka (2021) tarafından 48-66 ay arası Suriyeli çocuklarda alıcı dil gelişimini desteklemek amacıyla yapılan çalışmada etkileşimli kitap okuma programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan 32 çocuk, her biri 16 çocuktan oluşan deney ve kontrol olmak üzere iki

gruba ayrılmıştır. Deney grubuna uygulanan etkileşimli kitap okuma programı alıcı dil gelişiminde anlamlı gelişme sağlasa da kontrol grubuna uygulanan geleneksel okul öncesi programının alıcı dil gelişiminde yeterli etki yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuç, etkileşimli kitap okuma programının özellikle Suriyeli çocukların dil becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Günaydın ve Arıcı (2020) yaptıkları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırma karma tasarım, kontrol gruplu nicel deneysel ölçüm ve görüşme teknikleri ve içerik analizi kullanılarak nitel ölçüm kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları Ankara'daki bir Türkçe öğretim merkezinde öğrenim gören B2 seviyesindeki uluslararası öğrencilerdir. Etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı ve daha iyi metin yorumlama, analiz etme, kültürel çeviri yapma gibi konularda olumlu geri bildirim sağladığı görülmüştür. Ancak öğrenciler yöntemi uzun bulmalarına rağmen, olumlu şekilde değerlendirmişlerdir.

Karadoğan (2020), etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel bir modelde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 40 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini, bu becerileri geliştirdiğini ve desteklediğini göstermektedir.

Ceyhan (2019), etkileşimli sesli okuma (EKO) derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, EKO stratejisine dayalı planlanan uygulamanın, mevcut Türkçe Öğretim Programı (2018) çerçevesinde gerçekleştirilen örnek okuma uygulamalarına kıyasla, ikinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini olumlu şekilde artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Çetinkaya ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir çalışmada etkileşimli okuma yönteminin çocukların konuşma ve kelime dağarcığı gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada etkileşimli okuma sürecinin öğrencilerin aktif kelime dağarcığını artırdığı ve anlatma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmalar interaktif resimli çocuk kitaplarının çocukların dil becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca interaktif okumanın derslerin öğrencilerin dil gelişimine olumlu etkisi olduğu, bu süreçte açık uçlu soruların kullanılmasının kelime öğrenimini arttırdığı da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar etkileşimli okumanın dil becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirme de etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği yönündedir.

Tanrıkulu (2017) "Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri" başlıklı çalışmasında Suriyeli çocukların eğitim alanında karşılaştıkları sorunları farklı başlıklar altında ele almıştır. Bu sorunlar arasında dil engeli, okula kayıt sistemleri, okuldan kaçma ve okulu bırakma, özel eğitim ihtiyaçları, yönetim eksikliği, Türkçe eğitim materyallerinin yetersizliği, kurumsal koordinasyon eksikliği, mali zorluklar ve uyum sorunları yer almaktadır.

Gencer (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Suriyeli çocukların okul başarısızlığının temel nedenleri incelenmiştir. Çalışma, finansman eksiklikleri, eğitime erişim ve katılım sorunları, öğretmen yetersizlikleri, dil bariyerleri, koordinasyon eksiklikleri, müfredat ve materyal eksiklikleri, yoksulluk, çocuk işçiliği, toplumsal kabul ve uyum problemleri gibi birbirine bağlı pek çok faktörün, bu çocukların eğitimde karşılaştıkları zorlukları derinleştirdiğini ortaya koymuştur.

Yapılan raştırmalar Suriyeli öğrencilerde Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde ve dil gelişiminde etkileşimli okuma yöntemlerinin etkileri incelenmektedir. Biçer ve Alan (2018) yaptıkları çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklara ve bu sürecin sosyal entegrasyona etkisine dikkat çekmişlerdir. Yüksel (2019) ve Uğur (2022) gibi çalışmalar etkileşimli okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. Etkileşimli okuma etkinlikleri, özellikle öğretmen öncülüğünde yapılanlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirir ve öğrenmeyi daha

etkili hale getirir. Akça (2021) ve Karadoğan (2020) gibi çalışmalar etkileşimli okuma tekniklerinin çocukların dil becerilerinin gelişimini arttırdığını göstermiştir. Ayrıca etkileşimli okuma uygulamaları öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmakta ve öğrenme tutumlarını geliştirmektedir (Ceyhan, 2019; Çetinkaya vd., 2018). Tanrıkulu (2017) ve Ginger (2017) Suriyeli çocukların eğitiminin önündeki dil bariyeri, eğitim eksikliği ve uyum sorunları gibi engelleri araştırmışlardır. Genel olarak etkileşimli okuma yöntemleri öğrencilerin dil öğrenimine önemli ölçüde katkıda bulunsa da öğretmen rehberliği ve materyal seçiminin de etkili olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları ve istatistiksel teknikler üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı etkileşimli okuma yönteminin uyum sınıfındaki öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. Uygun bir yöntemin seçilmesi, bu tür bir çalışmanın amacına ulaşmak için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırma modeli, kontrol gruplu ön test ve son testten oluşan yarı deneysel desen kullanılarak belirlenmiştir. Yarı deneysel yöntemlerin birçok uygulaması olmasına rağmen, bu çalışmada ön-son test kontrol gruplu desen kullanılarak tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı deneysel tasarımlar, kontrol edilemeyen değişkenlerin varlığında eğitim araştırmalarında tercih edilmektedir (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2012). Bu yöntem, doğal ortamlarda gerçekçi veri toplanmasına olanak tanıyarak araştırmacıların uygulamayı gerçekleştirmesine olanak tanır. Milli Eğitim Bakanlığı okullarında sınıflar önceden belirlendiğinden ve öğrenciler bu sınıflara otomatik olarak atandığından, yarı deneysel tasarımın kullanılması uygun görülmüştür. Bu, öğrencilerin deney veya kontrol gruplarına atanamayacağı anlamına gelir. Rastgele atamanın mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim araştırmalarında sonuçların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için tesadüfi örnekleme uygun bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Chepney, 2011; Ekiz, 2013). Bu çalışmada kullanılan yarı

denesel tasarım, doğal bir öğrenme ortamını korurken öğrencilerin mevcut sınıf düzeylerine göre gruplanmasına olanak tanımıştır.

Deney grubu öğrencilerine ders sırasında etkileşimli okuma stratejisi kullanılırken, kontrol grubu öğrencilerine uyum sınıfları için PICTES (+) projesinde MEB tarafından hazırlanan program kullanılarak eğitim verilmiştir. Bu karşılaştırma, farklı okuma stratejisinin dil becerileri üzerindeki etkilerini netleştirmek için gereklidir. Ön ve son test ölçümleri her iki gruba uygulanarak ve deney grubunun dil becerilerini önemli ölçüde geliştirmesi beklenmiştir (Cohen, Mannion ve Morrison, 2002; Fraenkel ve Wallen, 2006). Sonuçlar öğretmenlerin uygulamalarını yeniden değerlendirmelerine ve bu yaklaşımı daha fazla öğrenciyle uygulamalarına yardımcı olacaktır. Araştırma sonuçları gelecekte yapılacak benzer çalışmalara da temel oluşturacaktır.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Kontrol Grubu	Dil Becerileri Başarı Testi (DBBT)	PİKTES Türkçe Öğretimi Programında Kullanılan yöntem ve yaklaşımların uygulanması	Dil Becerileri Başarı Testi (DBBT)
Deney Grubu	Dil Becerileri Başarı Testi (DBBT)	Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin Uygulanması	Dil Becerileri Başarı Testi (DBBT)

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Konya merkezde bulunan iki ilkokulun uyum sınıfına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, araştırmanın amacına uygun olarak kolay ulaşabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örneklem tekniği, araştırmaya uygun ve gönüllü katılımcıların seçilmesini amaçlamaktadır (Creswell, 2005). Çalışma grubu, iki ayrı şubeden oluşmakta olup, bu şubelerden biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 16 öğrenci, kontrol grubunda ise 14 öğrenci yer almaktadır. Deney grubu, etkileşimli okuma yöntemiyle eğitim alırken, kontrol grubu geleneksel yöntemlerle eğitimine devam etmiştir (Karasar, 2014). Bu

tür bir gruplama, yöntemin etkilerini net bir şekilde karşılaştırabilmek açısından önemlidir. Amaçlı örnekleme, özellikle eğitim araştırmalarında belirli bir bölge veya okulda bulunan öğrencilere erişimi kolaylaştırmakta ve araştırma sürecine hız kazandırmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2002; Glesne, 2015). Bu yaklaşım, araştırmacıların en uygun grupları seçmesine olanak tanır ve zaman ve maliyet açısından da avantaj sağlar (Büyüköztürk, 2012).

3.3. Pilot Çalışmanın Gerçekleştirilmesi

Araştırmaya başlanmadan önce, iki hafta boyunca etkileşimli kitap okuma yönteminin etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirebilmek için pilot çalışma uygulanmıştır. Bu çalışma, deney grubuna benzer özelliklerde olan farklı uyum sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın birinci haftasında, öğrencilerin Etkileşimli Kitap Okuma Programı yöntemini tanımalarını sağlamak ve yöntemi dair farkındalık oluşturmalarını sağlamak amacıyla bazı etkinlikler düzenlenmiştir.

Uygulama aşamasında:

- Etkileşimli kitap okuma yönteminin işlem basamakları açıklanmış,
- Kitaplar belirlendikten sonra okuma uygulamaları yapılmış,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için bireysel ve grup çalışmaları düzenlenmiştir.

İkinci hafta boyunca, etkileşimli kitap okuma yöntemine dayalı uygulamalar yoğun bir şekilde sürdürülmüştür.İkinci aşamada:

- Öğrencilere etkileşimli kitap okuma uygulamasının işlem basamaklarında yer alan yöntem ve teknikler uygulanmaya devam edilmiş,
- Uygulama sonrasında öğrenciler gözlenerek yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisi gözlemlenmiş,

- Pilot çalışmanın etkililiğini belirlemek adına, uyum sınıfı için hazırlanan Dil Becerileri Başarı Testi uygulanmış ve bu sonuçlar bağımsız bir değerlendirici yardımıyla puanlanmıştır.

Değerlendirme sürecine dair yapılan işlemlerin geçerliliği ve güvenirliğini belirlemek için istatistiksel analizlere başvurulmuştur. İki haftalık pilot çalışma süresince, yöntemin eksik yönleri belirlenmiş ve asıl araştırmanın planlanmasına yönelik önemli veriler elde edilmiştir. Metin, daha akıcı ve anlaşılır hale getirilerek anlatım bozuklukları ve tutarsızlıklar giderildi. Ayrıca, gözlem ve değerlendirme süreci daha net ifade edilerek metnin bütünlüğü ve akademik dili güçlendirildi. Bu bakımdan çalışma, uygulanacak yöntemin sahadaki uygulanabilirliği ve sonuçları hakkında ön değerlendirme fırsatı sunmuştur.

Deneysel İşlemde Riskler ve Alınan Önlemler

Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) kullanımının deneysel süreci sırasında bazı riskler ve sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bunlardan en önemlisi öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması ve bazı öğrencilerin dil becerilerinin gelişmemiş olmasıdır. Bu koşullar öğrencinin katılımına ve performansına zarar verebilir. Ayrıca kullanılan materyaller öğrencinin düzeyine uygun değilse başarısızlığa yol açabilir.

Bu risklerin etkisini azaltmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle kısa, interaktif ve eğlenceli aktiviteler belirlenerek öğrencinin dikkat süresi esas alınmıştır. Kitaplar ve kullanım yöntemleri, etkili bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla her dil düzeyinde bulunan öğrencilere göre belirlenmiştir. Katılımı en üst düzeye çıkarmak için bireysel ve grup etkinlikleri arasında bir denge oluşturulmuştur. Ayrıca, sürecin sürekliliğini sağlamak için geçişler yumuşatılmıştır. Çalışma materyalleri öğrencinin yaşı ve ilgi alanları dikkate alınarak özenle seçilirek, uygulama süreci düzenli olarak değerlendirilmiş gerektiğinde revize edilmiştir.

3.4. Ölçme Araçları

Etkileşimli kitap okuma programının uyum sınıfı öğrencilerinin dört temel dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma), bunların alt becerilerine etkisini belirlemek için uygulama öncesi ve sonrasında aşağıda gösterilen ölçme araçları kullanılmıştır.

Yanlış Analizi Envanteri: Yanlış Analizi Envanteri (YAE), Akyol (2005) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986) gibi önemli çalışmalardan Türkçeye uyarlanmıştır. Bu envanter, özellikle öğrencilerin bireysel düzeyde okuma ve anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılan ve standart bir test olmamakla birlikte, öğrencilerin okuma sürecindeki hatalarını analiz etmek amacıyla geliştirilen önemli bir araçtır. YAE, sesli okuma sırasında öğrencilerin yaptığı hataları inceleyerek, kelime bilgisi, fonetik farkındalık ve okuma hızı gibi dil becerilerini değerlendirme amacı taşımaktadır (Akyol, 2005).

Envanter, öğrencinin kelime tanıma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır ve öğretmenlerin, öğrencilerin hangi tür hatalar yaptığını tespit etmesine yardımcı olur (Ekwall ve Shanker, 1988; Haris ve Sipay, 1990). Örneğin, kelime ekleme, çıkarma, yer değiştirme gibi hatalar analiz edilerek, öğrencinin okuma stratejileri hakkında bilgi edinilebilir (May, 1986). Bu analizler, öğrencilerin dil gelişimi sürecinde güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede öğretmenlere rehberlik eder.

Yanlış Analizi Envanteri, öğrencilerin okuma performansını artırmak ve eksikliklerini gidermek için öğretim yöntemlerinin planlanmasına da katkı sağlar. Bu, öğrencilerin sadece okuma becerilerini değil, aynı zamanda genel akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Akyol, 2005). Ayrıca, bu envanter, sesli okuma performanslarını değerlendirirken, okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla sorular da içermektedir (Ekwall ve Shanker, 1988). Böylece, yapılan hataların türü belirlenerek, öğrencinin bireysel gelişim sürecine yönelik destek sağlanabilir.

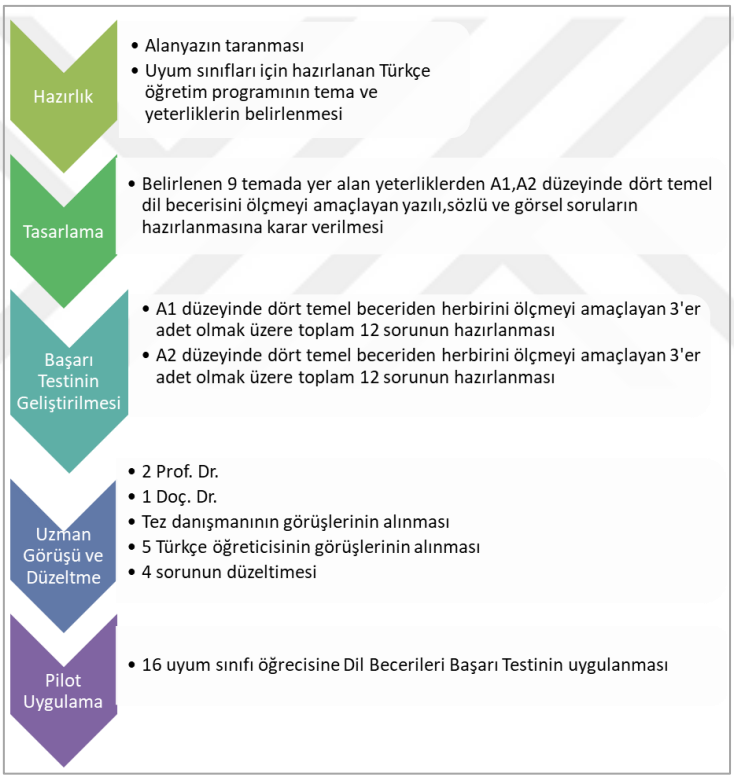
Dil Becerileri Başarı Testi: Dil Becerileri Başarı Testi, uyum sınıfı Türkçe dersi temalarına yönelik olarak, öğrencilerin dil becerilerini sistematik bir şekilde ölçmek amacıyla bu

çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Bu süreçte test, A1 ve A2 düzeyinde 9 temayı kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır, bu sayede dil becerileri çok yönlü olarak yoklanabilmektedir. Bachman ve Palmer (1996) da dil yeterlilik testlerinin geçerliliğini artırmada uzman görüşlerinin kritik önemini vurgulamıştır. Bu nedenle, test maddeleri, 2 ölçme-değerlendirme uzmanı, 3 sınıf öğretmenliği uzmanı ve 2 konu alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Benzer bir yaklaşım, McNamara (2000) tarafından da desteklenmektedir, zira dil testi geliştirme süreçlerinde uzman görüşleri testin güvenilirliğini artırmak için hayati önem taşır. Pilot çalışma sonunda uygun olmayan sorular testten çıkarılmış, taslak test oluşturulmuş ve ön deneme amacıyla öğrencilere uygulanmıştır.

Madde Analizi: Geliştirilen test maddelerinin incelenmesinde madde güçlüğü ve ayırt edici değerleri detaylı olarak değerledirilmiştir. Dil yeterliği testlerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla bu tip analizlerin önemli olduğukça önemlidir (Brown, 2014). Ayrıca Hughes (2020), madde analizi sonuçlarının testin genel güvenilirliğine önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Madde analizi çalışmaları ise bir testin özelliği olan geçerlik ve güvenirliğinin olup olmadığını belirlemek için oldukça kritik öneme sahiptir (Ebel ve Frisbie, 1991). Aynı şekilde Cohen (1994), dil yeterliği testlerinin güvenirliliğini sağlamak için madde analizinin önemine vurgu yapar. SPSS yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen bu analizlerde madde toplam korelasyon katsayıları üzerinde durulmuş ve 0.20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır (Alderson 2000). Üst grup-alt grup madde ayırma indeksleri de incelenmiş ve 0.30'un altındaki maddeler testten çıkarılmışır. Bu süreç özellikle testin genel yapısının ve ölcme yeteneğinin değerlenmesine imkan sağlamışır standart sapma,varyans ve madde güçlüğü (p) değerleri de betimsel olarak analiz edilmistir. Bu gibi açıklayıcı analizler dil becerilerini ne kadar doğru ve güvenilir bir şekilde değerlendirdiğini anlamak için oldukça yararlı olabilir. Testin geliştirilme sürecinde yapılan uzman değerlendirmelerinin ve detaylı madde analizlerinin testin geçerliği ile güvenilirliğine katkı sağlamayarak önemli bir rol üstlenmektedir (Bachman ve Palmer, 1996; Hughes, 2020; McNamara, 2000).

Geliştirme sürecinde test, uzman görüşleri ve değerlendirmelerinden geçerek detaylı madde analizleri ile desteklenmiş bu sayede testin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alderson (2000) ve Weir (2005) yapılan, bu tür analizlerin dil becerisi testlerinin kalitesini artırmak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda, dil becerileri başarı testi, uyum sınıfı öğrencilerinin dil becerilerini etkili bir şekilde değerlendirmek için güvenilir bir araç olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda yer alan Şekil 4'te Başarı Testi geliştirme aşamaları verilmiştir.



Şekil 4. Dil becerileri başarı testi geliştirme işlem basamakları

Dil Becerileri Başarı Testi, uyum sınıfındaki öğrencilere, Türkçe dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Test, her bir beceri alanında öğrencilerin ne kadar gelişim gösterdiğini anlamak için farklı türde sorular içermektedir. Dinleme bölümü, öğrencilere sesli şarkılar, kısa hikayeler ve günlük yaşamla ilgili metinler dinletilerek, dinledikleri metinleri anlama ve doğru cevaplar verme yetenekleri

değerlendirilmiştir. Konuşma bölümü, öğrencilere belirli konular hakkında kısa konuşmalar yapma fırsatı sunarak, dil bilgisi, doğru kelime kullanımı ve iletişimde etkinliklerini gözlemlemiştir. Okuma bölümü ise, öğrencilere okudukları metinler üzerinden sorular sorularak, okuma anlama becerileri ölçülmüştür. Bu bölümde, öğrencilerin metni doğru anlama ve metinden çıkardıkları detayları doğru şekilde ifade etme yetenekleri puanlanmıştır. Yazma bölümü ise, öğrencilere verilen boşlukları doğru bir şekilde doldurma ve cümle kurma becerilerini değerlendirerek, dil bilgisi ve yazılı anlatım becerileri ölçülmüştür. Her bir bölümde doğru cevap verilen her soru doğru olan cevaplar 3, yanlış cevaplar için 2 ve boş cevaplar 1 olarak puanlanmıştır.

Tablo 2

Dil Becerileri Başarı Testi Puanlama Ölçeği

Beceri	En düşük puan	En yüksek puan
Dinleme	11	33
Konuşma	6	18
Okuma	11	33
Yazma	6	18
Toplam	34	102

Puanlama sürecinde, tüm soru türleri için aynı puanlama ölçeği uygulanmıştır. Buna göre, doğru cevaplar 3 puan, yanlış cevaplar 2 puan, boş bırakılan cevaplar ise 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Açık uçlu, işaretlemeli vb. sorular da bu puanlama sistemine dahil edilerek tutarlılık sağlanmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğini artırmak ve öğrencilerin aldıkları puanların anlamını daha iyi yorumlayabilmek için, her bir beceri alanında ve toplam testten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar belirlenmiştir. Buna göre:

- Minimum puan: 34
- Maksimum puan: 102

Bu bilgiler, öğrencinin testten aldığı puanın ne anlama geldiğini anlamada yol gösterici olacak şekilde sunulmuştur. Ayrıca, puanlama anahtarı düzenlenerek değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmacının görev yaptığı okuldan bir uyum sınıfı deney grubu, diğer okuldan ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileriyle tanışma sonrası, her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine, etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin hazırlık ve farkındalık eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde, belirlenen kitaplar üzerinden etkileşimli kitap okuma aşamaları öğrencilerle birlikte tamamlanmış, öğrencilerin bu yöntemi anlamalarına yönelik farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Eğitim süreci 2 hafta boyunca, haftada 5 saat olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada, 10 hafta boyunca, haftada 5 saatlik derslerle etkileşimli sesli okuma yöntemine dayalı etkinlikler yapılmıştır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından Türkçe öğretim programına uygun şekilde yürütülmüştür. Araştırmacı, kontrol grubunun bazı derslerine katılarak gözlemler yapmıştır. Çalışma sonunda, aynı ölçme araçları ile son test yapılmıştır. Testlerin puanlamaları başka bir puanlayıcı (sınıf öğretmeni) tarafından yapılmış, puanlayıcılar arasında tutarlılık sağlanabilmesi için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, bağımsız örneklem t-testi kullanılarak puanlayıcılar arasındaki değerlendirmelerde anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir.

3.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma Programında Kullanılan Resimli Çocuk Kitaplarının Belirlenme Süreci

Uygulama aşamasında kullanılacak resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi sürecinde, Suriyeli öğrencilerin dil düzeylerine uygun olabilecek materyallerin seçilmesi için kapsamlı bir alan taraması gerçekleştirilmiştir. Literatürde, dil eğitimi için uygun materyallerin belirlenmesinde içerik ve biçimsel özelliklerin büyük önem taşıdığı sıkça vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2011). Bu doğrultuda, uyum sınıflarında görev alan beş Türkçe öğreticisi ile birlikte, Suriyeli öğrencilerin düzeylerine uygun olabilecek kitaplar incelenmiştir. İnternet

üzerinde gerçekleştirilen bu incelemelerde, kitapların biçimsel özellikleri ve içerik açısından değerlendirilmesi öncelikli olmuştur.

Özellikle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul öncesi sınıflarda kullanılmak üzere okullara gönderdiği kitaplardan 10 tanesi de dahil olmak üzere, toplamda 22 adet resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Belirlenen bu kitaplar, araştırmacı tarafından internet üzerinden sipariş edilerek temin edilmiştir. Ardından, literatür taraması yapılarak, resimli çocuk kitaplarının seçiminde kullanılacak ölçütler konusunda detaylı bilgi toplanmıştır (Morrow, 2001). Bu süreçte, kitapların hem içerik hem de biçimsel özellikleri bakımından değerlendirilmeleri gerektiği anlaşılmış ve bu iki başlık altında Resimli Çocuk Kitabı Değerlendirme Formu oluşturulmuştur (Nodelman, 1988).

Oluşturulan bu form, uzman görüşü almak üzere bir akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılmış ve son hali verilmiştir. Resimli Çocuk Kitabı Değerlendirme Formu'nun nihai hali, Ek-1'de gösterilmiştir. Değerlendirme sürecinde, 12 adet resimli çocuk kitabı fotoğraflandırılarak elektronik ortamda, 3'ü tez komitesi üyesi olmak üzere toplam 5 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Geri kalan 10 adet resimli çocuk kitabı ise 10 Türkçe öğreticisine değerlendirilmek üzere, Resimli Çocuk Kitabı Değerlendirme Formu ve birer adet kitap ile birlikte elden teslim edilmiştir.

Alan uzmanlarından gelen geri bildirimler doğrultusunda, MEB tarafından tavsiye edilen bazı kitapların içerik ve biçimsel özellikleri bakımından çocukların düzeyine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Özellikle, Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek materyallerin seçimi konusunda, kültürel duyarlılık ve dilsel uygunluk gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğreticilerin ve akademisyenlerin geri bildirimleri, nihai kitap seçiminin yapılmasında kritik bir rol oynamıştır.

EKOP'un uygulama sürecinde kullanılmak üzere belirlenmek istenen resimli çocuk kitaplarına karar verme aşamaları aşağıda gösterilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarına karar verme aşamaları;

- Alanyazın Taraması
- Türkçe Öğreticiler ile 22 adet Resimli Çocuk Kitabının Belirlenmesi
- Kitapların Temini
- Uzman Görüşü
- Resimli Çocuk Kitaplarının Belirlenmesi

Tablo 3

İncelenen Kitapların Künye Bilgileri

Kitabın Adı	Yazarın/Çevirmenin adı	Çizer	Yayınevi	Yayın Yılı	Sayfa Sayısı
Ay'ı Kim Çaldı?	Helen Stratton Would	Vlad GERASİMOV	Yapı Kredi Yay.	2012	40
Bay Ka Buk ve Ejder	Zeynep Sevde	Mert Tugen	Taze Kitap Yay.	2018	32
Benim Adım Maryam	Maryam Madjdi		Ginko Bilim Yay.	2021	48
Bremen Mızıkacıları	Wilhelm Grimm, Jacob Grimm		Nar Çocuk Yay.	2018	16
Elmaları Nasıl Toplarsın?	Aytül Akal, Mavisel Yener	Ece Zeber	Redhouse KidsYay.	2019	40
Kartopu Panda	Sevde Tuba OKÇU		Timaş Çocuk Yay.	2018	32
Kırmızı Kuş	Arslan Sayman	Deniz ÜÇBAŞARAN	Yapı Kredi Yay.	2019	20
Köstebek Kuki	Betül Sayın		Günışığı Kitaplığı Yay.	2022	32
Nerede Bu Denizyıldızı?	Barroux		Redhouse KidsYay.	2016	32
Tarık ve Beyaz Karga	Kolektif		Sarıgaga Yayınları	2019	32
Tatlı Rüyalar	Mahsa Hedayati	Mahsa Hedayati	Ketebe Çocuk	2021	32
Vanessa'nın Yanındayım	Kerascoet		Redhouse KidsYay.	2018	36
Memleketim Van	Komisyon	Özgül ÖNALAN	MEB Yay.	2022	19
Bir Benek Gördüm Sanki	Komisyon	Özgül ÖNALAN	MEB Yay.	2022	19
İglunun İçinde Ne Var?	Komisyon	Umut YAĞCI	MEB Yay.	2022	19
Yedek Tekerlek	Komisyon	Özlem KARTAL	MEB Yay.	2022	19
Çiçekli Pasta	Komisyon	Gamze YAPICI	MEB Yay.	2022	19
Renkli Çizmeler	Komisyon	Melda AYDIN	MEB Yay.	2022	19
Dünya’nın Ateşi Var!	Komisyon	Şahver DOĞAR	MEB Yay.	2022	19
Sıddık ile Fındık	Nihan FEYMAN GÖK	Serdar TURALİ	MEB Yay.	2022	19
Nerede Uyusam Acaba?	Komisyon	Gamze YAPICI	MEB Yay.	2022	19
Çekirdek	Komisyon	Serdar TURAL	MEB Yay.	2022	19

Tablo 3'te EKOP için uygulanmak üzere belirlenen resimli çocuk kitapları uzman görüşü alınması için resimli çocuk kitabı değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken araştırmacı tarafından alanyazın incelenmiş ve uzman görüşü alınarak son halini almıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formu ile birlikte, 12 resimli çocuk kitabı fotoğraflanarak elektronik ortamda 5 akademisyene sunulmuştur. Bunlar arasında tez komitesi üyelerinin yanı sıra diğer akademisyenler de yer almıştır. Geriye kalan 10 kitap ise Türkçe öğretmenlerine sunulmuş ve değerlendirmeleri, özel hazırlanan bir form ile birlikte kişisel olarak teslim edilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler dikkate alınarak MEB tarafından tavsiye edilen kitapların içerik ve biçimsel özellikleri bakımından çocukların düzeyine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Uzman görüşü alınarak belirlenen resimli çocuk kitapları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Belirlenen kitaplar ve EKOP uygulama planı

Kitap Adı	Zaman	İlişkilendirilen Ünite Teması
Vanessa'nın Yanındayım	1.Hafta	Tanışma
Bay Ka Buk ve Ejder	2.Hafta	Yakın Çevre
Benim Adım Maryam	3.Hafta	Günlük Rutin
Bremen Mızıkacıları	4.Hafta	Meslekler
Elmaları Nasıl Toplarsın?	5.Hafta	Vücudumuz
Kartopu Panda	6.Hafta	Hava
Kırmızı Kuş	7.Hafta	Alışveriş
Köstebek Kuki	8.Hafta	Davet
Nerede Bu Denizyıldızı?	9.Hafta	Seyahat
Tarık ve Beyaz Karga	10.Hafta	Seyahat
Tatlı Rüyalar		
Ay'ı Kim Çaldı?		

Uyum sınıfı öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için uygulanan EKOP sürecinde uygun yöntem ve teknikleri kullanmak istenilen hedefe ulaşmayı oldukça kolaylaştıracaktır. Alanyazın incelendiğinde bu süreçte kullanılabilecek oldukça fazla yöntem ve teknik bulunmaktadır. EKOP sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından ilgili alanyazın incelenerek bazıları aşağıda verilmiştir.

3.5.2. Etkileşimli Kitap Okuma Programının Uygulanmasında Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Teknikler

Whitehurst ve arkadaşları (1994) etkileşimli kitap okuma sürecini daha etkili hale getirmek için PEER ve CROWD olarak adlandırılan yöntem ve teknikleri geliştirmişlerdir. Bu yöntemlerde öğrenci aktif çevreyle ve okuyucu ile etkileşim içerisindedir. Her iki yöntem EKOP' un okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarının bütün aşamalarında kullanılabilir. Whitehurst ve arkadaşları (1994), çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla etkileşimli kitap okuma sürecini daha etkili hale getirmek için PEER ve CROWD olarak adlandırılan yöntem ve teknikleri geliştirmişlerdir. PEER yöntemi, çocuğun okuma sürecine aktif katılımını teşvik ederken, okuyucunun çocuğa rehberlik ederek dil becerilerini geliştirmesini sağlar. Bu yöntem, özellikle çocuğun dikkatini belirli kelimelere ve cümlelere çekmek için kullanılır ve böylece kelime dağarcığı genişletilir (Whitehurst vd., 1994). PEER yöntemi, çocuklara kitap okuma süresince soru sorma, geri bildirim verme ve çocuğun verdiği yanıtları genişletme gibi adımları içerir, bu da etkileşimli kitap okuma sürecinin verimliliğini artırır (Justice ve Kaderavek, 2004; Lowman, Stone ve Guo, 2018).

CROWD tekniği ise, etkileşimli okuma sırasında çocuğun aktif katılımını sağlamak amacıyla belirli soru türlerinin kullanımını önerir. Bu teknik, çocuğun düşünme becerilerini geliştirmek ve okuduğunu anlama sürecini derinleştirmek için tasarlanmıştır. CROWD yöntemi, özellikle kitap okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilecek soruların çeşitliliğini artırarak, çocuğun hikaye içeriğini daha iyi anlamasını ve kendi cümleleriyle ifade etmesini destekler (Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst vd., 1994). PEER ve CROWD yöntemleri, etkileşimli okuma sürecinin her aşamasında uygulanabilir ve böylece çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratır (Whitehurst vd., 1994).

3.5.2.1. PEER Etkileşimli Kitap Okuma Tekniği

Geleneksel okumadan farklı olarak EKOP çocuğun okuma sürecinde daha etkin olduğu bir uygulamadır. Zaman zaman çocuğa sorular sorularak cevaplar alınır verilen cevaplar

genişletilir. Ayrıca çocuğun verdiği cevapların kalıcı olduğuna emin oluncaya kadar tekrar edilir. Whitehurst ve diğerleri (1994b) bu süreçte çocuklardan beklenilen aktif katılımı sağlamak adına birtakım yöntem ve teknikler geliştirmişlerdir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan ve kısaca PEER olarak adlandırılan bu yöntemin uygulama aşamaları şu şekildedir:

Prompt (Başlat): EKOP uygulayıcısı tarafından öğrenci konuşmaya teşvik edilir.

Evaluate (Değerlendirme): Öğrenciler tarafından verilen cevaplar sesli olarak değerlendirilir.

Expand (Genişlet): Öğrencilerin verdiği cevaplar farklı şekilde ifade edilir ya da bu cevaplara eklemeler yapılarak genişletilir.

Repeats (Tekrarlat): Verilen cevaplar uygulayıcı tarafından tekrarlatılarak pekiştirilir.

Şekil 5'te PEER etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulama aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 5. PEER etkileşimli kitap okuma tekniği

3.5.2.2. CROWD etkileşimli kitap okuma tekniği

PEER etkileşimli kitap okuma tekniği kullanımından sonra kısaca CROWD olarak adlandırılan yöntem uygulanır. Bu yöntemin kullanım aşamaları şu şekildedir:

Completion (tamamlama): Öyküde geçen bir cümle okunurken uygulayıcı tarafından cümle yarım bırakılır ve öğrencinin tamamlanması istenir

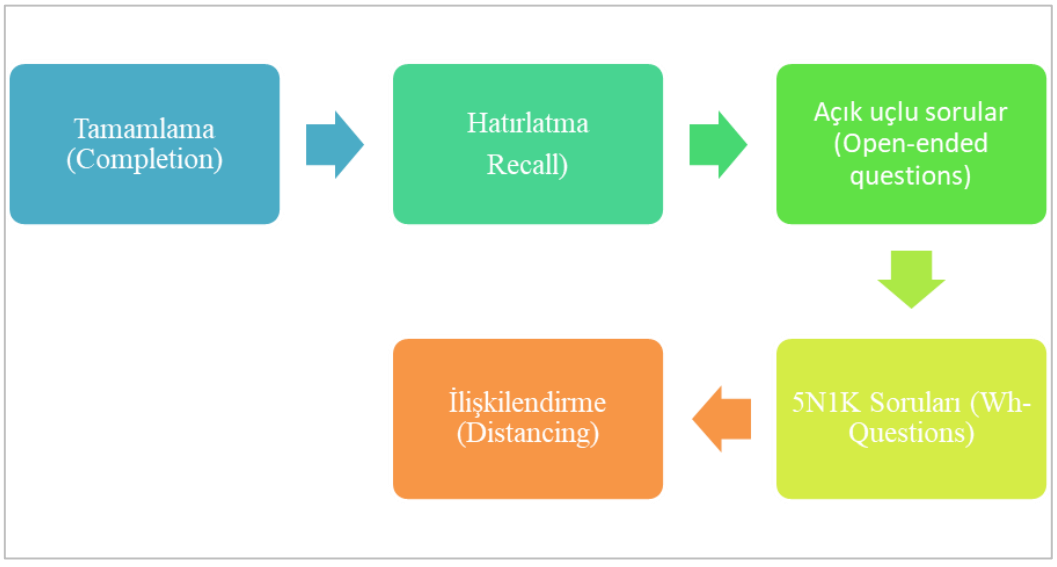
Recall (hatırlatma): Öykünün daha önce okunan bölümlerinde geçen olay, karakter, zaman vb. unsurlarla ilgili öğrencilere sorular sorularak hatırlamaları sağlanır.

Open- endend (açık uçlu sorular): Öğrencilerin öyküde bulunan resimleri açık uçlu sorular aracılığıyla açıklamaları beklenir.

Wh-questions (5N1K soruları): Öyküde bulunan resimler öğrenciye gösterilerek Ne? Nasıl? gibi sorular sorulur ve öğrencilerin cevaplanmaları istenir.

Distancing (ilişkilendirme): Öyküde geçen olaylarla ilgili öğrencinin ilişki kurması beklenir. "Buna benzer bir şey yaşadınız mı?", "Buna benzer bir şey yaptınız mı?" gibi sorular sorulur.

CROWD etkileşimli kitap okuma tekniğinin uygulama aşamaları şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. CROWD etkileşimli kitap okuma tekniği

3.5.2.3. Kullanılan Diğer Teknikler

3.5.2.3.1. Okuma Becerisi

Kelime tekrar tekniği

Kelime tekrar tekniği, öğrencilerin yanlış okudukları kelimeleri doğru telaffuz etmelerini sağlamak amacıyla kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu teknikte, öğretmen öğrencinin okuma sırasında yanlış okuduğu kelimeleri indeks kartlarına yazar ve bu kartları öğrenciye sunar. Öğrenci, öğretmenin rehberliğinde kelimeleri tekrar ederek doğru telaffuz etmeyi öğrenir. Öğrencinin doğru okuduğu her kelime karttan kaldırılır, yanlış okunan kelimeler ise tekrar işlenmek üzere kartın altına yerleştirilir. Bu işlem, öğrenci kelimeleri doğru okuyuncaya kadar devam eder. Tekniğin temel aşamaları arasında, yanlış okunan kelimelerin 5 x 7 cm boyutundaki indeks kartlarına yazılması ve öğrencinin bu kartlar üzerinde çalışması yer alır (Jenkins ve Larson, 1979; Rosenberg, 1986).

Teknik, özellikle öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları atlama, yanlış okuma, telaffuz hataları gibi sorunları düzeltmede oldukça etkilidir. Öğretmen, öğrencinin yanlış okuduğu kelimeyi doğru telaffuz eder ve öğrencinin tekrar etmesini sağlar. Bu süreç, öğrencinin kelimeyi doğru okuduğundan emin olana kadar devam eder. Kelime tekrar tekniği, öğrencilere hem kelime dağarcığını genişletme hem de doğru telaffuz yeteneğini kazandırmada etkili bir yol sunar (Jenkins ve Larson, 1979; Rosenberg, 1986).

Tekrarlı okuma

Samuels ve Chomsky, akıcı okuma sorunlarına çözüm olarak "Tekrarlı Okuma Tekniği"ni geliştirmiştir. Bu yöntemde öğrenciler, bir metni dakikada 80 kelimeye ulaşana kadar tekrar okur. Belirlenen hız seviyesine ulaşıldığında yeni metinler sunulur. Bu teknik, öğrencilerin yanlış okuma, tekrar, ekleme ve duraklama gibi problemleri aşmalarına yardımcı olur ve tekrarlı okumalar sonrasında okuma kurallarına uygun, akıcı okuma becerileri kazandırır (Samuels ve Chomsky, 1978). Ayrıca, Tekrarlı Okuma Tekniği, öğrencilerin kelimeleri seri bir şekilde okumalarına ve okuma dikkatlerini kelimenin anlamına odaklamalarına fırsat

verir (Blum ve Koskinen, 1991). Bu yöntemin etkili olduğu, okuma becerilerinin gelişimine yönelik yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir (Rasinski, 2004).

Eko okuma

Eko okuma, öğretmen veya deneyimli bir okuyucu tarafından yüksek sesle okunan metinlerin, öğrenciler tarafından tekrar edilmesi esasına dayanan bir okuma stratejisidir. Bu yöntem, öğrencilerin okumada sesin kullanımına odaklanmalarını sağlar ve okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Bu yaklaşımın etkinliği, okuma becerileri üzerindeki olumlu etkileri ile desteklenmiştir. Özellikle, eko okumanın öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada etkili olduğu bulunmuştur (Hiebert ve Reutzel, 2010). Ayrıca, sesli okuma pratiği ve eko okumanın, okuma motivasyonunu ve metin anlayışını geliştirmeye yönelik olumlu sonuçları ortaya konmuştur (Rasinski ve Padak, 2005).

Eşli okuma

Eşli okuma, öğrencilerin bir metni daha deneyimli bir okuyucuyla birlikte okumasını sağlayan ve okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunan bir öğretim stratejisidir. Bu yöntem, özellikle dil becerilerini geliştirmekte zorlanan veya ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler için etkili bir teknik olarak kabul edilir. Eşli okuma, öğrencinin doğru okuma hızını, kelime bilgisi gelişimini ve okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmeye yardımcı olur (Rasinski, 2003).

Eşli okuma sırasında öğretmen ya da daha ileri seviyede bir öğrenci, daha az deneyimli olan öğrenciyle birlikte aynı metni okur. Metin, önce öğretmen tarafından model olarak okunur, ardından öğrenciyle birlikte tekrarlanır. Bu süreç, öğrencinin telaffuz hatalarını fark etmesine ve öğretmenin rehberliğiyle düzeltmesine olanak tanır. Bu şekilde, öğrenci metni daha iyi anlamaya ve doğru okuma hızını artırmaya başlar (L. S. Fuchs ve Fuchs, 1999).

Eşli okuma yönteminin temel avantajlarından biri, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini artırmasıdır. Öğrenciler, öğretmenin okuma stilini taklit ederek hem kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenir hem de cümle yapılarının nasıl kullanıldığını görürler. Bu da

onların akıcı bir şekilde okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Chard ve Kame'enui, 2000).

Eşli okuma yöntemi, iki dillilik bağlamında da etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır. ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, dil becerilerini geliştirme sürecinde sık sık bu teknikten yararlanmaktadırlar. İki dilli öğrenciler için ana dilde okuma ve Türkçe okuma arasındaki köprüleri kurmak, bu yöntemle daha kolay hale gelir. İki dilli öğrenciler, eşli okuma sayesinde yeni bir dilde hem okuma becerilerini geliştirebilir hem de kültürel ve dilsel farkındalık kazanırlar (Garcia, 2011).

Eşli okuma yönteminin, Türkçe dil becerileri zayıf olan öğrencilere olumlu katkılar sunduğu ve öğrencilerin okuma korkusunu azalttığı görülmüştür. Bu teknik, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırarak başarıya ulaşmalarını sağlamada etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Paylaşarak okuma

Paylaşarak okuma, bir metnin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılarak sesli şekilde okunmasını içeren bir okuma stratejisidir. Bu yöntem, öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda kelime dağarcıklarını genişletmelerine katkı sağlar (Vacca, Vacca ve Gove, 2011)Bu strateji, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına ve dil becerilerini artırmalarına katkıda bulunur. Paylaşarak okuma, ayrıca öğrencilerin metinle etkileşimde bulunmalarını ve metinle ilgili düşüncelerini ifade etmelerini teşvik eder (Rasinski, 2003). Çeşitli araştırmalar, bu stratejinin öğrencilerin okuma akıcılığını ve genel okuma başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Fernald yöntemi

Fernald yöntemi, kelime öğretimini bütün halinde uygulamayı hedefler. Bu yöntemde, çocuklar genellikle duydukları kelimenin anlamını öğrenirken, kelimenin biçimini algılamakta zorlanabilirler (Yangın ve Sidekli, 2006). Kelimenin biçimi, işitsel olarak duyulan bir kelimenin yazılı formunun ayırt edilip tanınmasıyla elde edilir (Miccinati, 1979). Fernald yöntemi, çocuklara kelimenin hem anlamını hem de biçimini öğretirken, bu iki

bileşenin etkili bir şekilde birbirine bağlanmasını sağlar. Bu süreç, çocukların kelimenin hem sesini hem de yazılı formunu entegre bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bu yöntemin etkinliği, öğrencilerin dil gelişimini desteklemek için diğer öğretim stratejileriyle de güçlendirilebilir (Ehri, 1998). Öğrencilerin kelime biçimi ve anlamını birlikte kavrayabilmeleri, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Beck, McKeown ve Kucan, 2013).

3P metodu

3P metodu (önizleme, planlama, prova) okuma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olarak kabul edilir. Bu yöntemin amacı, öğrencilere okuma sürecinde aktif bir katılım sağlayarak metni daha iyi anlamalarını desteklemektir. İlk aşama olan önizleme (preview), metnin genel yapısını ve içeriğini hızlı bir şekilde gözden geçirme sürecidir. Bu aşamada öğrenciler, başlıkları, alt başlıkları ve görselleri inceleyerek metnin ana fikrine dair bir ön bilgi edinirler (Savignon, 2008).

İkinci aşama planlama (plan), metni okuma sürecinde öğrencinin hangi stratejiyi kullanacağına karar vermesini içerir. Öğrenci, metni hangi amaçla okuduğunu belirler ve buna uygun bir plan oluşturur. Bu süreçte öğretmenin rehberliği önemlidir, çünkü öğrencilerin metni daha stratejik bir şekilde okumalarına yardımcı olur (Duffy, 2014).

Son aşama olan prova (practice), öğrencilerin okuma sırasında karşılaştıkları bilgileri pekiştirmelerini sağlar. Bu aşamada, öğrenciler metni tekrar ederek anlamadıkları noktaları netleştirirler ve bilgiyi daha kalıcı hale getirirler (Fisher ve Frey, 2015).

3P yöntemi, öğrencilerin sadece okuma hızını değil, aynı zamanda anlama becerilerini de geliştiren bir strateji olarak literatürde yer almaktadır. Bu yöntem, özellikle metinlerin anlaşılması zor olduğu durumlarda kullanıldığında öğrencilerde büyük fayda sağlar.

Akıcılığı Geliştirme Dersi

Akıcılığı Geliştirme Dersi, Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından geliştirilen ve akıcı okuma eğitiminin birkaç temel prensibini içeren, genellikle on ila on beş dakika süren bir yöntemdir. Bu yöntem, sınıflarda kolayca uygulanabilir ve her bir öğrenciye

50-150 kelime arasında değişen metinleri gün gün okuma fırsatı sunar. Dersin uygulama aşamaları, öğretmenin model okuyucu olarak görev yaptığı, metinle ilgili tartışmalar, koro okuma, eşli okuma ve evde okuma etkinliklerini içerir (Rasinski vd., 1994). Model okuma, öğrencilerin doğru okuma stratejilerini öğrenmelerini ve metnin akışını kavramalarını sağlar. Koro ve eşli okuma, öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmalarına yardımcı olurken, evde okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma pratiğini sürdürmelerine ve öğrendiklerini pekiştirmelerine olanak tanır (Rasinski, 2004). Bu yöntem, okuma becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler için etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (National Reading Panel, 2000).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma

Keskin tarafından geliştirilen Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi, sesli kitapların kullanılmasını gerektirir. Bu yöntemde, sesli kitaplardaki metin önce noktalama işaretleri olmaksızın yazılı ortama aktarılır ve öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerle metin hakkında ön bilgi edinilmesi sağlandıktan sonra, metin sesli kitaptan dinlenir ve anlam ünitelerine göre kesme işaretleri (/) ile işaretlenir. İşaretleme tamamlandıktan sonra, sesli kitap cümle cümle dinlenir. Öğrencilerden, dinledikleri metindeki vurgu ve tonlamaları kendi okumalarına yansıtmaları beklenir (Keskin, 2012).

Güdümlü Okuma

Güdümlü okuma, bir yazının veya kitabın öğretmenin yönetim ve gözetimi altında açıklamalı bir şekilde okunmasını ifade eder. Türkçe öğretiminde sıkça kullanılan bu teknik, öğrencilerin sesli ve sessiz okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur ve dilbilgisi çalışmalarında uygulanır. Ayrıca, güdümlü okuma, öğrencilerin metinle etkileşimde bulunarak anlamaya yönelik stratejiler geliştirmelerine destek olur ve okuma süreçlerinde daha derin bir anlayış sağlar (Rasinski, 2004). Bu teknik, okuma akıcılığını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin dil bilgisi ve okuma anlama becerilerini pekiştirmelerinde etkili bir yöntem olarak kabul edilir (Grabe ve Stoller, 2002).

Arkadaşla okuma

Bu teknik, eşli okuma tekniğinden farklıdır. Eşli okumada, eşlerden biri daha becerikli ve başarılıdır. Oysa arkadaşla okuma tekniğinde, aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş seviyeleri farklı olabilir. Her iki çocuk, sessiz okumadan sonra okuduklarını tartışabilir veya farklı sayfaları okuyabilirler (Akyol ve Kodan, 2016). Bu yöntem, öğrencilerin birlikte çalışarak okuma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve işbirlikçi öğrenme fırsatları sağlar (Elbaum, Vaughn ve Hughes, 2000). Ayrıca, öğrenciler arasında daha eşit bir öğrenme deneyimi oluşturarak okuma akıcılığı ve anlayışını artırabilir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Altı Dakika Yöntemi

Altı Dakika Yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Bu yöntemde, tekrar okuma ve benzer akıcılık ihtiyacındaki öğrencilerle çalışma yoluyla başarı sağlanır (Adams ve Brown, 2007; Samuels, 2006). Küçük veya büyük gruplarla uygulanabilir ve az zaman gerektirir. Kişiselleştirilebilir ve her öğrencinin mevcut okuma düzeyine uygun olarak uygulanabilir. Bu nedenle, tüm öğrenciler bu yöntemden yararlanabilir. Yöntem, basit adımlarla çeşitli eğitim programlarında kullanılabilir ve eğitim yılı boyunca sürdürülebilir.

3.5.2.3.2. Yazma Becerisi

Ünalan (2006, s. 112-117), yazma eğitiminde kullanılan çeşitli yöntem ve teknikleri şu şekilde sıralamıştır: not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metni tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, tümevarım yöntemiyle yazma, tümdengelim yöntemiyle yazma, eleştirel yazma ve dikte çalışmaları. Alanyazında yapılan incelemelerde, öğrencilerin yazılı metin hazırlık sürecini daha verimli hale getirebilmek için beyin fırtınası, kümeleme (cluster) yöntemi,

örnek metinler, resimler, soru-cevap yöntemi ve görüş alışverişi gibi ön hazırlık çalışmalarının önemine vurgu yapılmıştır (aktaran Aydın, 2019; Karatay, 2011). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Öğretim Programlarında, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlar, her sınıf düzeyine uygun şekilde sıralanmıştır. Bu kazanımlar, Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılabilecek yazma yöntem ve tekniklerini de kapsamaktadır. Bu yöntemler arasında güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, tahminde bulunma, not alarak yazma, özet çıkarma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma, duyulardan hareketle yazma, eleştirel yazma ve yaratıcı yazma gibi teknikler bulunmaktadır (MEB, 2006, 2015, 2017, 2018, 2019).

3.5.2.3.3. Dinleme Becerisi

Edwards'ın Önerileri

Edwards dinlemenin eğitimde ihmal edilen bir alan olduğunu belirtir (1991, s. 3). Daha sonra dinleme becerisinin geliştirilebilmesi yalın sayılabilecek çalışmalar önerir (1991, s. 3–10); dikkati artırmak için mimik ve beden dili üstünde yoğunlaşma, dinlemeye yönelik olumsuz tutumların üstesinden gelecek teknikleri uygulama, konuşmanın önemli yönlerini saptamayı öğrenme (Kağıdı ortadan ikiye bölüp sola ana düşünceyi sağa yan düşünceleri yazma), küçük çocuklara çeşitli renklerde şekiller tanımlayarak çizmelerini isteme, daha büyük çocukları sırt sırta oturtup birine bir şekiller bütününü (diagram) betimletme, diğerine arkadaşının betimlediği şekli çizme görevi verme. (Çizim yalından karmaşığa doğru gider.) Burada uygulanan teknikler ilgi çekici ve etkileyici görünmektedir. Çocuklara bir oyun gibi gelebilir. Oyununsa öğrenmedeki etkisi alanyazında sıklıkla vurgulanır (Topdal, 2004).

Dinleme Öncesi

Dinleme öncesi etkinlikler, öğrencilerin dinleme sürecini daha etkili hale getirmeyi amaçlar. Bu etkinlikler şunları içerir:

1. Bağlam Oluşturma: Öğrencilerin dinleyecekleri metinle ilgili zihninde bağlam oluşturulması, anlama sürecini kolaylaştırır.

2. İlgi Oluşturma: Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için konu ile ilgili resim, şekil, grafik, tartışma ve sınıf içi oyunlar kullanılır.

3. Var Olan Bilgiyi Etkinleştirme: Öğrencilerin konu hakkında bildikleri bilgileri harekete geçirerek, mevcut bilgilerini kullanmalarına olanak tanınır.

4. Bilgi Edinme: Öğrencilere konu hakkında bilgi edinmeleri için farklı metinler okutma, öğretici oyunlar oynatma, beyin fırtınası ve soru-cevap teknikleri kullanılır.

5. Söz Dağarcığını / Dili Etkinleştirme: Beyin fırtınası, drama gibi etkinliklerle öğrencilerin söz dağarcığı ve dil becerileri etkinleştirilir.

6. Tahmin Etme: Öğrencilerin içeriği tahmin etmeleri sağlanır ve ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum gibi stratejilerle motivasyonları artırılır.

7. Anahtar Sözcüklere İlişkin Ön Öğrenme: Dinleme esnasında kritik sözcüklerin önceden öğretilmesi ve motivasyonu artırıcı çalışmalar yapılır.

8. Dinleme Görevlerini Anlamlandırma ve Kontrol Etme: Öğrencilere metinle ilgili sorular önceden verilerek olası cevaplar tahmin edilir ve metne dair fikir sahibi olmaları sağlanır (aktaran İnce ve Boztilki, 2016, s. 165).

Dinleme Sırası

Dinleme sırasında öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için önerilen etkinlikler, aktif katılımı teşvik eden stratejilerle desteklenir. Bu stratejiler arasında boşluk doldurma, dikte, not alma, görsel destek kullanma gibi yöntemler yer alır. Vandergrift (2007), bu etkinliklerin öğrencilerin dinlediği metinle ilgili kritik bilgileri daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu belirtir. Ayrıca, Brown ve Lee (2015), haritalama teknikleri, tablo tamamlama ve çoktan seçmeli soruların dinleme anlama sürecini daha etkili hale getirdiğini vurgular.

Bu yöntemler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek dinleme etkinliklerini daha kapsayıcı ve interaktif kılar. Özellikle çoklu etkinliklerin kullanımı, öğrenicilerin

dinledikleri içerikle daha derinlemesine etkileşime girmelerini sağlar ve böylece dinleme sürecinde başarılı olma şanslarını artırır.

Dinleme Sonrası

Dinleme sonrası etkinlikler, öğrencilerin dinledikleri materyali daha iyi kavrayıp pekiştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerden dinledikleri metni özetlemeleri, metindeki kişiler, yer, zaman ve olaylarla ilgili sorulara yanıt vermeleri istenebilir. Ayrıca, dinleme sırasında öğrendikleri bilgileri tiyatral gösteriler veya resimlerle ifade etmeleri, metindeki resimleri doğru sıraya koymaları, ya da boşlukları doldurarak metni tamamlamaları gibi aktiviteler de yapılabilir. Öğrenciler, dinleme içeriğine uygun başlıklar önermeye de teşvik edilebilir (Demirel, 2007). Bu tür etkinlikler, dinleme becerilerini geliştirirken, öğrencilerin yaratıcılığını da destekler (Brown, 2014; Richards, 2008). Dinleme sonrası etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve ifade yeteneklerini de güçlendiren bir süreç sunar.

3.5.2.3.4. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler arasında anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemler yer alırken, yaratıcı drama, rol oynama ve beyin fırtınası gibi daha interaktif teknikler de bulunmaktadır (Demirel, 2011). Örnek olay yöntemi, sorun çözme ve proje tabanlı yaklaşımlar, öğrencilere gerçek hayata dair deneyimler sunarak konuşma yetilerini pekiştirmeyi hedefler (Karatay, 2011; Ünalan, 2006). Bunun yanı sıra zıt panel, akvaryum, ve altı şapkalı düşünme gibi teknikler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve çok yönlü bakış açılarını geliştirmelerine olanak tanır (Demirel, 2011). Bu yöntem ve teknikler, öğrencilerin konuşma becerilerini sadece akademik değil, sosyal ve profesyonel hayatta da etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar.

3.5.2.3.5. Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Yöntem/Teknikler

Türkçe öğretim programlarında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler yer almaktadır. Eleştirel konuşma ve ikna etme teknikleri, öğrencilerin düşüncelerini mantıklı ve etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlar (Demirel, 2011). Katılımlı konuşma ve tartışma gibi yöntemler, öğrencilere farklı bakış açılarını dinleyip değerlendirme becerisi kazandırırken, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma tekniği empatiyi pekiştirir (Güzel ve Karatay, 2014; Karatay, 2011). Bu tekniklerin yanı sıra, güdümlü ve serbest konuşma, yaratıcı konuşma, ve hafızada tutma teknikleri, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu yaklaşımlar, dil öğretiminin merkezinde yer alarak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak tanır.

3.5.3. EKOP Uygulama Süreci

EKOP uygulama süreci daha somut bir şekilde anlaşılabilmesi için örnek bir ders planı hazırlanmıştır. Aşağıda, bu planın detaylarına yer verilmiştir. Bu plan, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin nasıl düzenlendiğini ve sürecin nasıl ilerlediğini gösteren bir örnek sunmaktadır.

3.5.3.1. Uygulama Öncesi

EKOP için belirlenen resimli çocuk kitabı okuyucu tarafından sınıfa gelmeden önce okunarak notlar alınmıştır. Hazırlanan ders planın da belirlenen hedef kelimeler ve gölge kelimelerin nerde vurgulanacağı, okuma eyleminin nerde durdurulacağı ve hangi soruların sorulacağı okuyucu tarafından belirlenmiştir. Belirlenen resimli çocuk kitapları PİKTES koordinatörlüğünce hazırlanan ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı" olarak adlandırılan tema ve kazanımlar (yeterlikler) doğrultusunda seçilmiştir. EKOP uygulama süreci, ilkinde alıcı dilin güçlendirilmesi ve ikincisinde ifade edici dilin

güçlendirilmesi amaçlanarak aynı kitap için iki kez olacak şekilde planlanmıştır. Bu planda yer alan ilk tema "Tanışma" temasıdır. "Vanessa'nın Yanındayım" isimli sessiz kitabın tanışma temasına uygun olması ayrıca Suriyeli öğrencilerin dil becerileri düzeyine EKOP uygulamasının başlangıç aşaması için oldukça faydalı olacağı düşünülmüştür. Tanışma temasında öğretilmesi beklenen hedef kelimeler: "Nasılsın? İyiyim, merhaba, hoşça kal, güle güle" gölge kelimeler ise Suriyeliyim, siyah, beyaz, kırmızı, mavi, sarı, yeşil, sıfır, bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on… olarak belirlenmiştir.

Kitabın Adı: Vanessa'nın Yanındayım

Kitabın Yazarı: Kerascoet

Kitabın Türü: Resimli çocuk kitabı (Sessiz kitap)

Amaç: Alıcı dilin güçlendirilmesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Planı

Beceriler

Çerçeve yıllık planında dil becerileri 5 başlık halinde verilmiştir. Her beceri için ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir.

- Dinleme
- Konuşma/Sözlü üretim,
- Konuşma/Sözlü etkileşim,
- Okuma,
- Yazma

Dinleme

1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili temel kalıpları tanır.
2. Sesleri hisseder ve tanır.

3. Sesleri ayırt eder.
4. Dinlediği sözcüklerdeki sesleri ayırt eder.
5. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği kelimeleri seçer.
6. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği sayıları belirler.
7. 1 den 10 a kadar sayıları tanır.
8. Renkleri tanır.

Konuşma/Sözlü üretim

1. Basit kelimeler kullanarak kendisini tanıtır.
2. Kendisi ile ilgili temel kişisel bilgileri verir
3. Alfabede yer alan harflere ait sesleri çıkarır.
4. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
5. 1'den 10'ye kadar ritmik sayar.
6. Renklerin adlarını söyler.

Konuşma/Sözlü etkileşim

1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili temel kalıpları kullanır.
2. Tanışma ve tanıştırmayla ilgili diyaloglar kurar.
3. Kendisi ile ilgili basit soruları anlar ve karşısındaki kişiye basit sorular sorar.
4. Çevresindeki nesnelerin renklerini söyler.

Okuma

1. Alfabedeki harfleri tanır.

2. Heceleri akıcı bir şekilde okur.
3. Kelimeleri akıcı bir şekilde okur.
4. Cümleleri akıcı bir şekilde okur.
5. 1'den 10'a kadar sayıları okur.
6. Renklerin adlarını okur.

Yazma

1. Alfabede yer alan harfleri yazar.
2. Büyük ve küçük harfleri ayırt eder.
3. Dikte yoluyla harfleri ve basit kelimeleri yazar.
4. 1'den 10'a kadar sayıları yazar.
5. Çevresindeki nesnelerin renklerini yazar.

Strateji, Yöntem ve Teknikler

EKOP uygulama sürecinde kullanılan CROWD, PEER ve sesli düşünme stratejisi, metin hakkında tartışma stratejisi, diyalojik okuma stratejisi, grafik düzenleme stratejisi, baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi, tekrarlı okuma, okuduğunu anlama stratejisi, beyin fırtınası, anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma, canlandırma, akvaryum ,boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, metni tamamlama, tahminde bulunma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma gibi diğer strateji yöntem ve teknikler araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

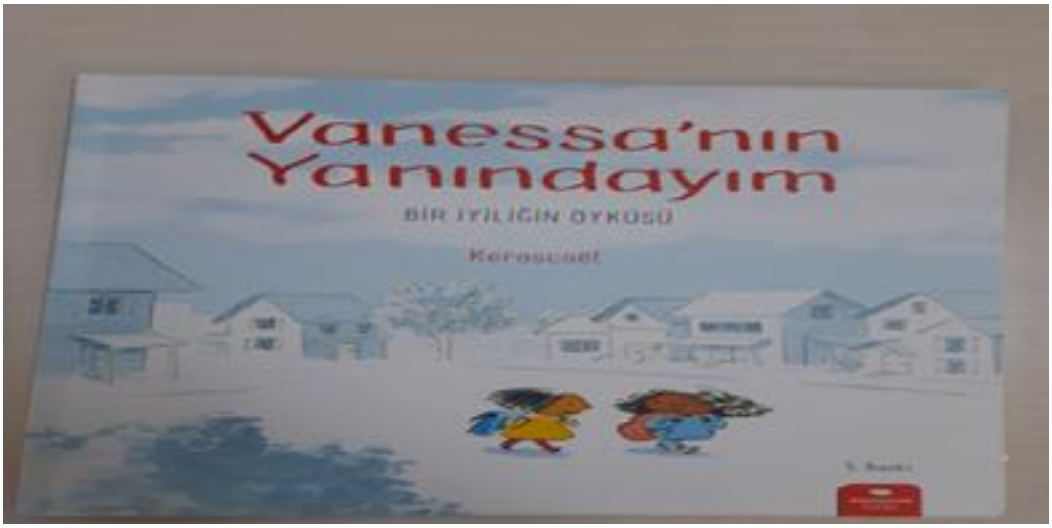
Materyaller

Kelime Kartları, Kelime Kutusu, Makas, Renkli Kağıtlar, Yapıştırıcı, Resimli Kelimeler.

3.5.3.2. Uygulama Esnası

Araştırmacı sınıfa elinde resimli çocuk kitabı ve uygulama materyalleri ile birlikte girmiştir. EKOP uygulaması araştırmacının görev yaptığı okulda gerçekleşmesi nedeniyle öğrenciler araştırmacıyı tanımaktadır. Araştırmacı öğrencilere adını soyadını ve okuldaki görevini söyleyerek derse başlamıştır. Öğrencilerden isimlerini ve soy isimlerini söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerden bazılarının kendini tanıtmak için yeterli Türkçe bilgisine sahip olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmacı "Vanessa'nın Yanındayım" isimli resimli kitaba dokunmaları ve kitap kapağında bulunan resimleri incelemeleri için öğrencilere vermiştir.

Daha sonra öğrencilerin sessiz kitabın kapağını sırayla incelemeleri, kitaba dokunmaları beklenmiştir. Tüm öğrencilerin kitap kapağını rahat bir şekilde görmeleri için daha önceden fotoğraflanmış ve elektronik tahtaya yansıtılmıştır. Kitabın ismi çocuklara okunarak yazar hakkında bilgi verilmiş ve resimleyeni tanıtılmıştır. Ekrana yansıtılan kitap kapağında neler olduğu hakkında öğrencilere soru yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır. PEER yönteminin de ilk aşaması olan konuşmayı başlat(prompt) aşaması bu şekilde gerçekleşmiştir. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından eklemelerle genişletilerek(expand) sesli olarak ifade edilmiştir. Verilen cevaplar bir diğer aşama olan değerlendirme (evaluate) aşamasında öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir.



Şekil 7. Kitap dış kapağı

Kitabın iç kapağı da aynı şekilde tahtaya yansıtılarak hikâye elementleri ile ilgili öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Hikâyenin kahramanları kimdir? Hikâyede geçen olayı tahmin ediyor musunuz? Olay ne zaman, nerede ve nasıl gerçekleşiyor? Bu hikâyede bize anlatılmak istenen nedir? Tahmin ediniz. Arkadaşlık ile verilen cevaplar üzerine elektronik tahta aracılığıyla öğrencilere "Arkadaşım Eşşek" şarkısı birkaç kez dinletilmiştir. Öğrenciler bildikleri kelimeleri tekrar ederek şarkıya eşlik etmişlerdir.



Şekil 8. Kitap iç kapağı

Şarkıda geçen tekrar eden arkadaşım kelimesi öğrenciler üzerinde kalıcılığı sağlamak bakımından oldukça etkili olmuştur.

Şarkı öğrencilere dinletildikten sonra kitabın diğer sayfası tahtaya yansıtılmıştır.



Şekil 9. Diğer sayfalar-1

Araştırmacı resimde Vanessa'nın tahtada öğretmeninin yanında durduğunu bunun neden olabileceğini öğrencilere sorarak cümleyi öğrencilerden tamamlamalarını (completion) istemiştir. Vanessa'nın arkadaşı parmak kaldırırken yüz ifadesinin neden garip bir şekilde olduğu sorusu araştırmacı tarafından seslendirilmiştir.



Şekil 10. Diğer sayfalar-2

Bu soruya araştırmacı Vanessa'nın sınıfa yeni geldiği için tedirgin olduğu cevabını vererek hatırlatma (recall) yapmıştır. Bir diğer sayfada arkadaşları basketbol oynarken neden tek başına oturuyor açık uçlu sorusu (open-ended) öğrencilere yöneltilmiştir. Bu durumu daha önce yaşayıp yaşamadıkları öğrencilere sorulmuş ve kendi hayatları ile ilişkilendirmeleri (distancing) istenmiştir.

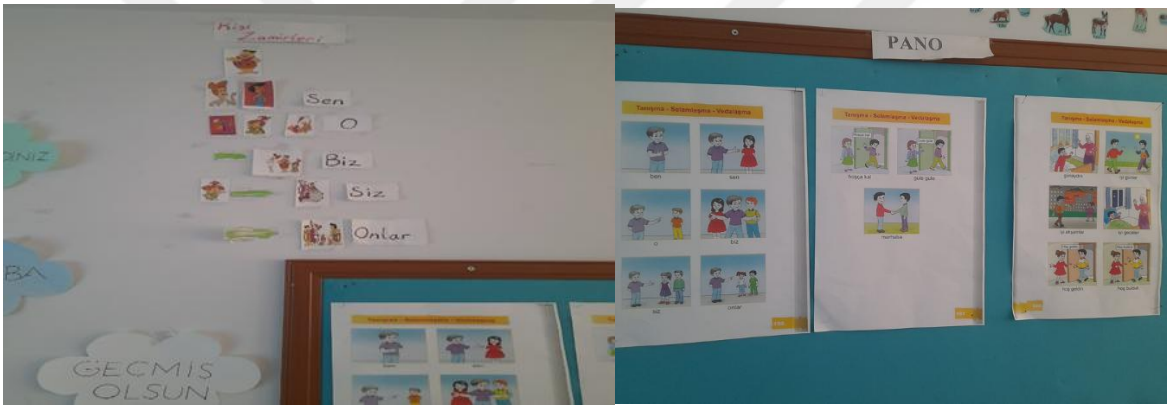
Hikâyenin diğer sayfalarında Vanessa'nın neler yaşayabileceği ile ilgili öğrencilere soru sorarak tahminde bulunmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan tahminler araştırmacının bu tahminlere eklemeler yapması ile genişletilmiştir. Daha sonra olayın nasıl gelişeceği ile ilgili tahminler değerlendirilmiştir. Hikâyenin kahramanının yeni arkadaşlıklarını nasıl kurduğuna ilişkin açık uçlu soru öğrencilere yöneltilmiştir. Vanessa'nın yeni arkadaşlıklar kurmasının ona nasıl hissettireceği ve başlarından buna benzer bir olay geçip geçmediği sorusunun öğrencilerce cevaplanarak kendi yaşamları ile ilişkilendirmeleri istenmiştir.



Şekil 11. Diğer sayfalar-3

3.5.3.3. Uygulama Sonrası

Hikâyenin sonunda öğrencilere bize bu hikâyede anlatılmak istenen nedir? Sorusu yöneltilerek cevaplamaları için zaman tanınmıştır. Öğrencilerden bazıları hikâyeyi sesli olarak özetlemiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda, hikâyenin ana fikri, bir kişinin herkes için nasıl örnek olabileceği ve Vanessa ile arkadaşlık kuran arkadaşının da bu şekilde başkalarına nasıl örnek olabileceği açıklanarak, Vanessa'nın hayatını nasıl değiştirebildiği öğrencilerle tekrar edilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan hedef kelimeler ve görselleri sınıf panosuna asılarak öğrencilerin incelemesi istenmiştir. Hedef Kelimeleri ve görselleri gösteren kelimeler Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Hedef kelimeler panosu

EKOP uygulamalarından sonra okunan resimli çocuk kitapları araştırmacı tarafından çocukların tüm hafta boyunca görebileceği kitaplıklara yerleştirilmiştir. Öğrencilere bir sonraki derse kadar kitapları okuyabileceği ve öğrendiklerini tekrarlayabilecekleri söylenmiştir.



Şekil 13. Resimli çocuk kitaplığı

Sınıfta ip yerine kullanılabilecek bir nesne ile ipin bir ucunda bir öğrenci ve diğer ucunda tüm öğrenciler olmak üzere yarışma yapılmıştır. İpi tek başına çeken öğrenci diğer öğrencilere karşı başarısız olmuştur. Öğrencilere yalnız kalmanın ne kadar zor olduğu birlikte olmanın ne kadar önemli ve güzel sonuçlar ortaya çıkarttığı anlatılmıştır.



Şekil 14. İp çekme yarışması

Sınıf düzeni küme şekline getirilerek öğrencilere kelime kutusu oluşturmaları için daha önceden temin edilen renkli el işi kağıtları, yapıştırıcı, makas ve boş bir kutu verilmiştir. Öğrenciler kelime kutusunun nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiş ve görev paylaşımını kendilerinin yapmaları istenmiştir. Bazı öğrenciler kesme işlemini bazı öğrenciler yapıştırma işlemini bazıları ise diğerlerine yardım etmeyi tercih etmişlerdir. Yönergede olmamasına rağmen kelime kutusuna yüz şekillerini de kendileri eklemişlerdir. Daha sonra hedef kelimeler dikte yapılarak öğrencilere araştırmacı tarafından yazdırılmıştır. Bu kelimeler eko okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma gibi yöntemlerle pekiştirilmiştir. Tüm bu etkinliklerin sonunda sırasıyla öğrenciler yazdıkları kelimeleri tahtada havaya kaldırarak arkadaşlarına göstermiş ve okumuştur. Okunan kelimeler öğrenciler tarafından kelime kutusuna atılmıştır. Her hafta için ayrı bir kelime kutusu yapılmış her kelime kutusunun üzerine hikayenin adı yazılmıştır. Diğer haftaya kadar öğrencilerin burdan kelimeleri seçerek okumaları, yazmaları ve okuyan arkadaşlarını dinlemeleri istenmiştir.



Şekil 15. Kelime kutusu

Öğrenciler tarafından yazılarak kelime kutusuna atılan bu kelimelerden farklı olarak araştırmacı dersten önce renkli kartonlara aşağıda şekil 16'da verilen kelime kartonlarını ve ayrıca yapıştırılabilen etiket kelimeleri hazırlayarak öğrencilere dağıtmıştır.



Şekil 16. Hedef kelimeler panosu

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

3.6.1. Geçerlilik

Geçerlilik, testin ölçmeye çalıştığı kavramları doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini gösterir. Bu araştırmada, dil becerilerinin ölçülmesinde kullanılan testin geçerliliği şu şekilde sağlanmıştır:

İç Geçerlilik: Araştırmada ön test ve son test tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarım, grupların başlangıç seviyelerinin birbirine yakın olduğunu ve testin değişkenleri yalnızca uygulama programı (etkileşimli kitap okuma) tarafından etkilenmiş olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak grupların denkliği sağlanmıştır. İç geçerlilik sağlanmış, gruplar arasında başlıca farklılıklar deneysel uygulama sonucu elde edilmiştir.

Dış Geçerlilik: Araştırma, iki farklı ilkokulda, Suriyeli öğrencilerin yoğunlukta olduğu uyum sınıflarında yapılmış olup, farklı okullarda ve sınıflarda yapılacak uygulamalarla sonuçların genellenebilirliği artırılabilir. Ancak aynı koşullara sahip okullarda yapılacak

benzer çalışmalar, dış geçerliliği artıracaktır. Araştırma sınırlı bir örneklemle yapılmıştır, fakat benzer demografik özelliklere sahip okullarda genellenebilir.

Ölçüm Geçerliliği: Dil becerileri başarı testi, Türkçe öğreticileri ve alan uzmanlarının görüşleriyle farklı geçerlilik türleriyle incelenmiştir. İçerik geçerliliği, testin dil becerilerinin tüm yönlerini kapsayıp kapsamadığını uzmanların değerlendirmeleriyle belirlemiştir. Kriter geçerliliği, testin dış bir dil yeterlilik ölçütüyle ne kadar uyumlu olduğunu incelemiştir. Yapı geçerliliği, testin dil becerileriyle ne kadar uyumlu olduğunu test etmiştir. Yüzeysel geçerlilik ise, testin ilk izlenimlere göre ne kadar uygun ve anlamlı olduğunu uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Bu geçerlilik türleri, Türkçe öğreticileri ve uzmanlarının katkılarıyla, testin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamada önemlidir.

3.6.2. Güvenirlik

Güvenirlik, testin tutarlı ve güvenilir sonuçlar verip vermediğini gösterir. Bu araştırmada, kullanılan testlerin güvenilirliği aşağıdaki yöntemlerle sağlanmıştır:

Testin İç Tutarlılığı: Testin iç tutarlılığı, Cronbach Alpha analizi ile ölçülmüştür. Cronbach Alpha değeri, testin iç tutarlılığını gösterir. Bu araştırmada 0.85 değeri elde edilmiştir. Testin iç tutarlılığı yüksektir ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

Eş Puanlayıcı: Testin değerlendirilmesinde iki puanlayıcı tarafından yapılan eşdeğer değerlendirmeler sonucu, eş puanlayıcılık test edilmiş ve 0.80 değeri elde edilmiştir. Bu, puanlayıcılar arasında tutarlı ve uyumlu puanlar verildiğini gösterir. İki puanlayıcı arasında yüksek güvenilirlik sağlanmış ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

Test-Tekrar Test Güvenilirliği: Test-tekrar test yöntemi ile testin güvenilirliği ölçülmüştür. Test-tekrar test korelasyonu sonucu 0.88 bulunmuştur. Bu sonuç, testin zaman içinde tutarlı sonuçlar verdiğini gösterir. Testin zaman içinde tutarlılığı yüksek, dolayısıyla güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 5

Geçerlilik ve Güvenirlik Tablosu

Geçerlilik/Güvenirlik Unsuru	Uygulanan Yöntem/Önlem	Sonuç	Sayısal Değer
İç Geçerlilik	Ön test-son test tasarımı, Yanlış Analiz Envanteri	Grupların başlangıç düzeyleri benzerdi, uygulama etkili oldu.	-
Dış Geçerlilik	Benzer sınıf türlerinde yapılan çalışmalarla karşılaştırma	Sonuçlar sınırlı genellenebilirlik gösterdi.	-
Ölçüm Geçerliliği	Uzman görüşleri, içerik geçerliliği sağlama	Dil becerilerini doğru ölçtü.	-
Testin İç Tutarlılığı	Cronbach Alpha analizi	Yüksek iç tutarlılık ve güvenilirlik sağlandı.	0.85
Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik	Kappa testi veya Intraclass Correlation Coefficient (ICC) analizi	Yüksek uyum sağlandı.	Kappa: 0.78, ICC: 0.82
Eş Puanlayıcı	Puanlayıcılar arasında tutarlılık ölçümü	Yüksek eş puanlayıcılık sağlandı.	0.80
Test-Tekrar Test Güvenilirliği	Test-tekrar test yöntemi	Yüksek tutarlılık sağlandı.	0.88

Bu araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği yapılan analizlerle kanıtlanmıştır. Testin iç tutarlılığı yüksek, puanlayıcılar arası tutarlılık sağlam, eş puanlayıcılar arasında uyum ve test-tekrar test güvenilirliği yüksek bulunmuştur. Cronbach Alpha, Kappa, Intraclass Correlation Coefficient (ICC) ve Test-Tekrar Test Korelasyonu gibi analizler, araştırmanın sonuçlarının güvenilir ve geçerli olduğunu doğrulamaktadır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın problemlerine yanıt bulmak amacıyla, gerekli veriler toplandıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir. Veriler, kontrol ve deney grubundaki katılımcıların dil becerileri başarı ön-test ve son-testinde verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, doğru cevaplar 3, yanlış cevaplar 2, boş cevaplar ise 1 olarak kodlanmıştır. Verilerin analizi, IBM SPSS Statistics 21 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve analizler %95 güven aralığında ($p<0,05$) anlamlılık düzeyi esas alınarak yapılmıştır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması ve varyans homojenliği önemli koşullar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, verilerin normalliği analiz

sürecinde kritik bir öneme sahiptir. İlk olarak, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, bu değerler standart hatalarına bölünerek sonuçların -3 ile +3 aralığında olup olmadığına bakılmıştır (Kline, 2023). Araştırmada kullanılan dil becerileri başarı testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak normal dağılım testine tabi tutulmuştur. SPSS programı ile yapılan analiz sonucunda, test verisinin çarpıklık değeri 0.21, basıklık değeri ise -1.76 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir.Verilerin analizinde, iki grup arasındaki ortalamaların anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi tercih edilmiştir. Tanrıöğen (2009), bu testin farklı iki grubun ortalamalarını karşılaştırmada yaygın bir şekilde kullanıldığını ifade etmiştir. Buna karşın, bağımlı gruplar t testi ise aynı grup üzerinde tekrarlanan ölçümler için uygulanmaktadır. Büyüköztürk (2007), bağımsız örneklemler t testinin uygulanabilmesi için üç temel varsayımın karşılanması gerektiğini vurgulamıştır: Bağımlı değişkenin ölçümlerinin en az eşit aralık düzeyinde olması, bağımlı değişkenin her iki grupta da normal dağılım göstermesi ve grupların birbirinden bağımsız olması. Bu varsayımlardan herhangi biri sağlanmadığında, non-parametrik analiz yöntemlerine başvurulması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada parametrik analiz yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin grup ortalamaları arasındaki farklar incelenmiş ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, Dil Becerileri Başarı Testi ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dinleme Becerisi Alanında Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu	14	17,79	1,051	28	1,985	0,058
Deney Grubu	16	17,06	0,929			

Tablo 6'da sunulan gösterimlere göre, deney ve kontrol programındaki çalışmaların kapasitesi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yok. Kontrol grubu puanı 17,79 , deney grubu ise 17,06 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler oldukça yakın olup, standart doğruluk açısı ise kontrol aralığı 1,051 , deney grupları 0,929 olarak gözlemlenmiştir. Standart sapma değerleri, kontrol gruplarındaki dinlenme performans puanlarının daha geniş bir aralıkta dağıldığı, deney sınıflarının ise daha homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bağımsız seçeneklerin t-testi uygulandığına göre, gruplar arasındaki t değeri 1,985 ve p değeri 0,058 olarak belirlenir. p değeri 0,05'ten büyük olduğu için , iki grup arasında muhafaza edilmek üzere anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, her iki grubun

da dinleme yaklaşımı açısından benzer başlangıç seviyelerine sahip olduğunu ve araştırmaların eşit şekilde dağılım gösterdiğini gösteriyor.

Araştırma açısından bu sonuçla oldukça önemli bir temel ifade eder, çünkü müdahalenin etkisi değerlendirildiğinde ortaya çıkan değişimlerin Etkileşimli Kitap Okuma Programı'na atfedilebilmesi mümkün hale gelmektedir. Bu durum, gruplar arasında son-test veya takip testlerinde gözlemlenecek olası farkların, ön-test sonuçlarından bağımsız olarak değerlendirme performansını net bir şekilde değerlendirmeyi sağlamaktadır. Ayrıca, standart sapma değerlerinin gösterimi, kontrol aralıklarındaki bireysel farklılıkların etkisi daha belirgin biçimde göz önünde bulundurulmalı ve deney aralıklarındaki homojen yapı , aralıklı değişimin daha iyi bir şekilde uzamasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkililiğinin analizi için sağlam bir başlangıç yapılmıştır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Konuşma Becerisi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	14	12	1,468	28	1,017	0,318
Deney Grubu	16	11,44	1,548			

Tablo 7’de sunulan verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Dil Becerileri Başarı Testi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kontrol grubunun ortalama puanı 12, deney grubunun ise 11,44 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine oldukça yakın olup, standart sapma açısından kontrol grubunda 1,468, deney grubunda ise 1,548 olarak gözlemlenmiştir. Standart sapma değerleri, deney grubundaki öğrencilerin puanlarının daha geniş bir aralıkta dağıldığını, kontrol grubundakilerin ise daha homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki t değeri 1,017 ve p değeri 0,318 olarak bulunmuştur. p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgu, her iki grubun da dil becerileri açısından benzer başlangıç seviyelerine sahip olduğunu ve araştırma başlangıcında eşit şartlarda olduklarını göstermektedir. Araştırma bakımından, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın dil becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu durum, gruplar arasında son-test ve ön-test sonuçlarından bağımsız olarak, müdahale etkisinin net bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, standart sapma değerleri incelendiğinde, deney grubundaki bireysel farklılıkların etkisinin daha belirgin olabileceği söylenebilir. Kontrol grubunda ise daha homojen bir yapı mevcuttur. Bu yapı ise müdahale programının etkisinin daha tutarlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın dil becerileri üzerindeki etkisini analiz etmek için sağlam bir başlangıç yapılmış olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Okuma Becerisi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	14	17,29	1,49	28	1,678	0,104
Deney Grubu	16	16,31	1,662			

Tablo 8'de sunulan verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma becerisi ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kontrol grubunun ortalama puanı 17,29, deney grubunun ise 16,31 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine yakın olup, standart sapma açısından kontrol grubunda 1,49, deney grubunda ise 1,662 olarak gözlemlenmiştir. Standart sapma değerleri, deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubuna göre biraz daha geniş bir aralıkta dağıldığını göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki t değeri 1,678 ve p değeri 0,104 olarak bulunmuştur. p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgu, her iki grubun da okuma becerisi açısından benzer başlangıç seviyelerine sahip olduğunu ve araştırma başlangıcında eşit şartlarda olduklarını göstermektedir. Araştırma bakımından, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın okuma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek için önemli bir temel oluşturur. Bu durum, gruplar arasında son-test ve takip testlerinde gözlemlenecek olası farkların, ön-test sonuçlarından bağımsız olarak müdahale etkisini net bir şekilde değerlendirmeyi sağlamaktadır.

Ayrıca, standart sapma değerleri dikkate alındığında, deney grubundaki bireysel farklılıkların kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin başlangıç seviyelerinin daha değişken olduğunu, ancak müdahale programının etkisinin daha kapsamlı bir şekilde incelenebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın okuma becerileri üzerindeki etkisini analiz etmek için sağlam bir başlangıç yapılmıştır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yazma Becerisi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	14	8,29	0,825	28	1,194	0,243
Deney Grubu	16	7,94	0,772			

Tablo 9'da sunulan verilere göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kontrol grubunun ortalama puanı 8,29, deney grubunun ise 7,94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler birbirine oldukça yakın olup, standart sapma açısından kontrol grubunda 0,825, deney grubunda ise 0,772 olarak gözlemlenmiştir. Standart sapma değerleri, her iki gruptaki öğrencilerin puanlarının benzer bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki t değeri 1,194 ve p değeri 0,243 olarak bulunmuştur. p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgu, her iki grubun da yazma becerisi açısından benzer başlangıç seviyelerine sahip olduğunu ve araştırma başlangıcında eşit şartlarda olduklarını göstermektedir. Bu durum, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazma becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Ayrıca, standart sapma değerleri incelendiğinde, her iki grubun da homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubunda uygulanacak müdahale programının etkisinin daha tutarlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyabilir. Bu bağlamda, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazma becerileri üzerindeki etkisini analiz etmek için sağlam bir başlangıç yapılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Dil Becerileri Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 10

Deney Grubunun Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney Grubu Öntest	16	17,06	0,929	15	-24,227	0,00
Deney Grubu Sontest	16	27,25	1,238			

Tablo 10'da sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ön-test aşamasında deney grubunun ortalama puanı 17,06 iken, son-test aşamasında bu değer 27,25'e yükselmiştir. Bu, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın dinleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-test aşamasında 0,929 olan standart sapma, son-testte 1,238 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, öğrencilerin puanlarının son-testte daha geniş bir dağılım gösterdiğini, yani bireysel farklılıkların biraz daha arttığını göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -24,227 ve p değeri 0,00 olarak bulunmuştur. p değeri 0,05'ten küçük olduğu için, iki test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulanmasının ardından belirgin bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Araştırma açısından bu sonuç oldukça önemlidir çünkü programın dinleme becerilerini geliştirmede etkili bir müdahale olduğunu desteklemektedir.

Ayrıca, standart sapma değerlerindeki artış dikkate alındığında, öğrencilerin gelişim hızlarının farklılık gösterebileceği söylenebilir. Ancak genel olarak programın dinleme becerisi üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11

Deney Grubunun Konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney Grubu Öntest	16	11,44	1,548	15	-6,799	0,00
Deney Grubu Sontest	16	15,19	1,471			

Tablo 11'de sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ön-test aşamasında deney grubunun ortalama puanı 11,44 iken, son-test aşamasında bu değer 15,19'a yükselmiştir. Bu durum, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-test aşamasında 1,548 olan standart sapma, son-testte 1,471 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının daha tutarlı hale geldiğini ve bireysel farklılıkların azaldığını göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -6,799 ve p değeri 0,00 olarak bulunmuştur. p değeri 0,05'ten küçük olduğu için, iki test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulanmasının ardından belirgin bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Araştırma açısından bu sonuç oldukça önemlidir çünkü programın konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir müdahale olduğunu desteklemektedir.

Ayrıca, standart sapma değerlerinin azalması dikkate alındığında, programın öğrenciler arasında daha dengeli bir gelişim sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın konuşma becerileri üzerindeki etkisini analiz etmek için güçlü bir kanıt elde edilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubunun Okuma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney Grubu Öntest	16	16,31	1,662	15	-24,222	0,00
Deney Grubu Sontest	16	27,25	1,238			

Tablo 12'de sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ön-test aşamasında deney grubunun ortalama puanı 16,31 iken, son-test aşamasında bu değer 27,25'e yükselmiştir. Bu sonuç, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın öğrencilerin okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-test aşamasında 1,662 olan standart sapma, son-testte 1,238'e düşmüştür. Bu durum, öğrencilerin okuma becerisi puanlarının daha homojen hale geldiğini ve bireysel farklılıkların azaldığını göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -24,222 ve p değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten küçük olduğu için, ön-test ve son-test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulanmasının ardından belirgin bir şekilde geliştiğini ortaya koymaktadır. Araştırma açısından bu sonuç oldukça değerlidir çünkü programın okuma becerilerini geliştirmede etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, standart sapma değerlerindeki azalma dikkate alındığında, programın öğrenciler arasında daha dengeli bir gelişim sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın okuma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için güçlü bir kanıt elde edilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubunun Yazma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney Grubu Öntest	16	7,94	0,772	15	-7,856	0,00
Deney Grubu Sontest	16	12,63	,2,094			

Tablo 13'te sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ön-test aşamasında deney grubunun ortalama puanı 7,94 iken, son-test aşamasında bu değer 12,63'e yükselmiştir. Bu sonuç, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-test aşamasında 0,772 olan standart sapma, son-testte 2,094'e yükselmiştir. Bu durum, öğrenciler arasında yazma becerisi puanlarının daha geniş bir dağılım gösterdiğini ve son-testte bireysel farklılıkların arttığını göstermektedir. Bu, son-testteki daha büyük standart sapma değeri, bazı öğrencilerin yazma becerilerinde

önemli gelişim gösterdiğini ancak bazı öğrencilerin gelişimlerinde daha sınırlı değişiklikler yaşadığını işaret edebilir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -7,856 ve p değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten küçük olduğu için, ön-test ve son-test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulanmasının ardından belirgin bir şekilde geliştiğini ortaya koymaktadır. Araştırma açısından bu sonuç oldukça önemlidir çünkü programın yazma becerilerini geliştirmede etkili bir müdahale olduğunu desteklemektedir.

Ayrıca, standart sapma değerlerindeki artış dikkate alındığında, son-testte yazma becerisi konusunda daha fazla çeşitlilik gözlemlenmiş olabilir. Bu, programın bazı öğrenciler üzerinde daha güçlü bir etki yaparken, diğerlerinde daha sınırlı gelişmeler sağladığını gösterebilir. Buna rağmen, genel olarak Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Deney Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	P
Deney Grubu Öntest	16	52,75	3,337	15	-22,901	0,00
Deney Grubu Sontest	16	82,31	3,027			

Tablo 14'te sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin toplam puanları ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Ön-test aşamasında deney grubunun ortalama toplam puanı 52,75 iken, son-test aşamasında bu değer 82,31'e yükselmiştir. Bu fark, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın öğrencilerin genel becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir müdahale olduğunu ortaya koymaktadır.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-test aşamasında 3,337 olan standart sapma, son-testte 3,027'ye düşmüştür. Bu durum, son-testte öğrenciler arasında daha homojen bir dağılım olduğunu ve bireysel farklılıkların azalmış olabileceğini göstermektedir. Ancak, her iki testte de standart sapma değerleri benzer düzeyde kaldığından, öğrenciler arasındaki farklılıkların yine de belirgin olduğu söylenebilir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -22,901 ve p değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten küçük olduğu için, ön-test ve son-test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin toplam puanlarında, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın uygulanmasının ardından çok önemli bir gelişim yaşandığını göstermektedir. Araştırma açısından bu sonuç, programın genel beceri geliştirme üzerine çok güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin başarı seviyelerinde büyük bir artış sağladığını desteklemektedir.

Bu veriler, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın dil becerileri üzerinde sağladığı pozitif etkiyi kanıtlayan güçlü bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Bu programın, öğrencilerin gelişimini önemli ölçüde artırarak, eğitimdeki başarısını pekiştirdiği sonucuna varılabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Dil Becerileri Başarı Testi sorularından aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasından anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 15

Kontrol Grubunun Dinleme Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	14	17,79	1,051	13	-0,78	0,449
Kontrol Grubu Sontest	14	18,64	3,915			

Tablo 15’te sunulan verilere göre, kontrol grubunun dinleme becerisi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön-test aşamasında kontrol grubunun ortalama puanı 17,79 iken, son-test aşamasında bu değer 18,64’e yükselmiştir. Ancak, bu artış, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Standart sapma değerlerine baktığımızda, ön-testte 1,051 olan standart sapma son-testte 3,915’e çıkmıştır. Bu durum, son-test aşamasında kontrol grubundaki öğrenciler arasında daha fazla bireysel farklılık olduğunu ve puanların daha geniş bir aralığa yayıldığını göstermektedir. Bu yüksek standart sapma, öğrencilerin dinleme becerisi puanlarının birbirinden daha fazla ayrıldığını ve grupta daha fazla heterojenlik olduğunu ifade eder.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -0,78 ve p değeri 0,449 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, ön-test ve son-test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanmayan bir süreçte, anlamlı bir gelişim yaşanmadığını göstermektedir. Son-test ve ön-test arasındaki fark, yalnızca rastlantısal bir değişimden ibaret olabilir.

Araştırma açısından, bu sonuç, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın dışındaki faktörlerin kontrol grubunun gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olmadığını, dolayısıyla programın etkisinin daha net bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 16

Kontrol Grubunun Konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	14	12,00	1,468	13	0,144	0,888
Kontrol Grubu Sontest	14	11,93	1,141			

Tablo 16’da sunulan verilere göre, kontrol grubunun konuşma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön-test aşamasında kontrol grubunun ortalama puanı 12,00 iken, son-test aşamasında bu değer 11,93 olarak hesaplanmıştır. Bu

durum, kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde belirgin bir değişim yaşanmadığını göstermektedir.

Standart sapma (SS) değerlerine bakıldığında, ön-test aşamasında 1,468 olan standart sapmanın son-testte 1,141'e düştüğü görülmektedir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının son-test aşamasında daha az değişkenlik gösterdiğini ve daha homojen bir yapı sergilediğini ifade etmektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri 0,144 ve p değeri 0,888 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, ön-test ve son-test arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanmayan bir süreçte, anlamlı bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Aksine, puanların neredeyse aynı kalması, geleneksel eğitim yöntemlerinin konuşma becerileri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir.

Araştırma açısından bu sonuç, deney grubunun gelişimi ile karşılaştırıldığında programın etkinliğinin daha iyi değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Kontrol grubunda herhangi bir ilerleme kaydedilmemesi, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın konuşma becerilerine olan etkisinin daha belirgin bir şekilde ölçülmesine katkı sağlamaktadır.

Tablo 17

Kontrol Grubunun Okuma Becerisi Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	14	17,29	1,490	13	-1,262	0,229
Kontrol Grubu Sontest	14	17,93	1,141			

Tablo 17'deki verilere göre, kontrol grubunun okuma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ön-testte kontrol grubunun ortalama puanı 17,29 iken, son-testte bu değer 17,93'e yükselmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde hafif bir ilerleme kaydettiğini ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön-testte 1,490 olan standart sapma, son-testte 1,141 olarak hesaplanmıştır. Bu, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisi puanlarının son-testte daha az değişkenlik gösterdiğini ve daha dengeli bir dağılıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına bakıldığında, t değeri -1,262 ve p değeri 0,229 olarak belirlenmiştir. p değerinin 0,05'ten büyük olması, ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde doğal bir gelişim olsa da bunun belirgin ve anlamlı bir değişim yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, geleneksel yöntemlerle yapılan eğitimin okuma becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir.

Deney grubunun gelişimi ile kıyaslandığında, bu bulgu, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın okuma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek açısından önemli bir karşılaştırma imkânı sunmaktadır.

Tablo 18

Kontrol Grubunun Yazma Alanında Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	14	9,00	0,825	13	-1,991	0,068
Kontrol Grubu Sontest	14	9,50	1,072			

Tablo 18'de sunulan verilere göre, kontrol grubunun yazma becerisi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ön-testte kontrol grubunun ortalama puanı 9,00 iken, son-testte bu değer 9,50'ye yükselmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerinde küçük bir gelişme olduğunu, ancak bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Standart sapma değerlerine bakıldığında, ön-testte 0,825 olan standart sapma, son-testte 1,072'ye yükselmiştir. Bu artış, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi puanlarının daha geniş bir aralıkta dağıldığını ve bireysel farklılıkların arttığını göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -1,991 ve p değeri 0,068 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, ön-test ve son-test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu sonuçlar, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde sınırlı bir gelişim gösterdiğini ve geleneksel eğitim yöntemlerinin yazma becerisi üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki değişimle karşılaştırıldığında, bu bulgu, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazma becerisine olan etkisini daha iyi değerlendirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 19

Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu Öntest	14	55,36	2,977	13	-0,924	0,373
Kontrol Grubu Sontest	14	56,79	4,023			

Tablo 19'da verilen sonuçlara göre, kontrol grubunun öntest ve sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ön-testte kontrol grubunun ortalama puanı 55,36 iken, son-testte bu değer 56,79'a yükselmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin toplam beceri puanlarında küçük bir artış olduğunu, ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Standart sapma değerlerine bakıldığında, ön-testte 2,977 olan standart sapma, son-testte 4,023'e yükselmiştir. Bu artış, bireysel puanların daha geniş bir dağılıma sahip olduğunu ve öğrenciler arasındaki farklılıkların arttığını göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -0,924 ve p değeri 0,373 olarak hesaplanmıştır. p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, öntest ve sontest puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Bu sonuçlar, kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitimin öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir. Deney grubundaki sonuçlarla karşılaştırıldığında, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın toplam dil becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi açısından önemli bir karşılaştırma noktası sunmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile EKOP'nın uygulanmadığı kontrol grubu Dil Becerileri Başarı Testi sorularından aldıkları ön-test puanları son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dil Becerileri Testi Öntest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ẋ	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu	14	55,36	2.977	28	-2,25	0,033
Deney Grubu	16	52,75	3.337			

Tablo 20, deney ve kontrol gruplarının dil becerileri testi öntest puanları arasındaki farkları inceleyen bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Kontrol grubundaki 14 öğrencinin öntest puan ortalaması 55,36, standart sapma değeri ise 2,977 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki 16 öğrencinin öntest puan ortalaması 52,75 ve standart

sapma değeri 3,337 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, kontrol grubunun dil becerileri testi öntest puanlarının deney grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -2,25 ve p değeri 0,033 olarak hesaplanmıştır. P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, deney ve kontrol gruplarının dil becerileri testi öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç, kontrol grubunun dil becerileri açısından başlangıç seviyesinde deney grubuna göre daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerinin başlangıç seviyesinde görece düşük olduğunu ancak eğitim müdahalesiyle birlikte son-test sonuçlarında daha belirgin bir değişimin ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerinde önemli bir gelişim gösterdiğini, kontrol grubundaki öğrencilerin ise neredeyse hiç ilerleme kaydetmediğini ortaya koymaktadır. Özellikle deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim farkının oldukça büyük olması, uygulanan yöntemin etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, deney grubunda uygulanan etkileşimli kitap okuma programının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dinleme Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ẋ	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu	14	18,64	3,915	28	-8,349	0,000
Deney Grubu	16	27,25	1,238			

Tablo 21, deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisi sontest puanları arasındaki farkları karşılaştıran bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarını göstermektedir. Kontrol grubundaki 14 öğrencinin sontest puan ortalaması 18,64 ve standart sapma değeri 3,915 iken, deney grubundaki 16 öğrencinin sontest puan ortalaması 27,25 ve standart sapma değeri 1,238 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -8,349 ve p

değeri 0,000 bulunmuştur. P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisi sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinde kontrol grubuna göre çok daha büyük bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubunun sontest puanlarının hem daha yüksek hem de daha tutarlı olması, uygulanan eğitimin bu grup üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunun dinleme becerilerinde sağladığı büyük gelişim, kullanılan yöntemin başarısını ve etkisini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise dinleme becerilerinde pek bir değişim göstermemesi, uygulanan yöntemin bu grup üzerinde etkili olmadığını ve gelişim sağlanmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, deney grubundaki öğrenciler üzerinde yapılan eğitim programı, dinleme becerilerini geliştirme noktasında daha etkili olmuş ve bu grubun başarı ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, eğitim yönteminin başarısını ve etkinliğini ortaya koymakta ve eğitim sürecinin önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Konuşma Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ẋ	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu	14	11,93	0,864	28	-9,008	0,00
Deney Grubu	16	15,19	1,471			

Tablo 22, deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi sontest puanları arasındaki farkları karşılaştıran bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarını göstermektedir. Kontrol grubundaki 14 öğrencinin sontest puan ortalaması 11,93, standart sapma değeri ise 0,864 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki 16 öğrencinin sontest puan ortalaması 15,19, standart sapma değeri ise 1,471 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -9,008 ve p değeri 0,00 hesaplanmıştır. P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, deney ve

kontrol gruplarının konuşma becerisi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla çok daha büyük bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Deney grubunun konuşma becerilerindeki gelişimi, kontrol grubuna göre hem istatistiksel olarak anlamlı hem de büyük bir fark yaratmıştır. Deney grubunun sontest puan ortalamasının 15,19 olması ve standart sapma değerinin 1,471 gibi bir değere sahip olması, grubun konuşma becerilerinin daha tutarlı ve başarılı bir şekilde geliştiğini gösterirken, kontrol grubunun 11,14 gibi daha düşük bir ortalama ile sonuçlanması, bu grup üzerinde herhangi bir önemli gelişimin sağlanmadığını ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde daha belirgin ve anlamlı bir gelişim yaşanırken, kontrol grubunda çok sınırlı bir ilerleme gözlemlenmiştir. Bu, deney grubunda uygulanan eğitim programının konuşma becerilerini geliştirmede çok daha etkili olduğunu ve programın bu beceriyi geliştirme konusunda başarı sağladığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişim, eğitim metodunun etkinliğini ortaya koymakta ve kullanılan yöntemlerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde önemli bir olumlu etki sağladığını vurgulamaktadır.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Okuma Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ẋ	SS	Sd	T	p
Kontrol Grubu	14	17,93	1,141	28	-21,330	0,00
Deney Grubu	16	27,25	1,238			

Tablo 23, deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi sontest puanları arasındaki farkları karşılaştıran bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarını göstermektedir. Kontrol grubundaki 14 öğrencinin sontest puan ortalaması 17,93, standart sapma değeri ise 1,141 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki 16 öğrencinin sontest puan ortalaması 27,25, standart

sapma değeri ise 1,238 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -21,330 ve p değeri 0,00 hesaplanmıştır.

P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar, deney grubunun okuma becerileri konusunda kontrol grubuna göre önemli bir gelişim sağladığını göstermektedir. Deney grubunun okuma becerileri puan ortalaması 27,25 ile kontrol grubunun 17,93 puan ortalamasına kıyasla daha yüksek bir başarıyı göstermektedir. Bu fark, deney grubunda uygulanan eğitim programının okuma becerilerinin geliştirilmesinde çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının 17,93 olması, bu grubun okuma becerileri konusunda belirgin bir ilerleme kaydetmediğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler ise 27,25 gibi yüksek bir puan ortalamasıyla okuma becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiği için, eğitim programının bu alanda daha verimli olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişim, deneysel müdahalenin etkili olduğunu ve öğrencilerin okuma becerilerinin güçlendirildiğini göstermektedir. Kontrol grubundaki gelişim ise sınırlı kalmıştır, bu da uygulanan programın başarısız olduğunu ya da etkisinin zayıf olduğunu düşündürmektedir

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yazma Becerisi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ẋ	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	14	9,0	1,072	28	-5,720	0,00
Deney Grubu	16	12,63	2,094			

Tablo 24, deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi sontest puanları arasındaki farkları inceleyen bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Kontrol grubundaki 14 öğrencinin sontest puan ortalaması 9,0, standart sapma değeri ise 1,072 olarak belirlenmiştir.

Deney grubundaki 16 öğrencinin sontest puan ortalaması ise 12,63 ve standart sapma değeri 2,094 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -5,720 ve p değeri 0,00 hesaplanmıştır.

P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Deney grubunun yazma becerileri puan ortalaması 12,63 ile kontrol grubunun 9,0 puan ortalamasına göre daha yüksek bir değere sahiptir. Bu durum, deney grubunun yazma becerileri konusunda daha iyi bir gelişim gösterdiğini ve deneysel müdahalenin bu grup üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun yazma becerileri testindeki ortalama puanı 9,0 iken, bu grup dil becerilerinde sınırlı bir gelişim göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler ise yazma becerileri konusunda daha yüksek başarılar elde etmiştir. Bu, deney grubunda uygulanan eğitim yöntemlerinin yazma becerilerinde etkili bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Deney grubunun yazma becerisi konusunda belirgin bir gelişim gösterdiği, kontrol grubundaki öğrencilerin ise sınırlı bir ilerleme kaydettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, deneysel müdahalenin yazma becerilerinde daha fazla ilerleme sağladığını ve uygulanan eğitim yöntemlerinin etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dil Becerileri Testi Sontest Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ẋ	SS	Sd	t	p
Kontrol Grubu	14	56,79	4,023	28	-19,791	0,00
Deney Grubu	16	82,31	3,027			

Tablo 25, deney ve kontrol gruplarının dil becerileri testi sontest puanları arasındaki farkları inceleyen bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Kontrol grubundaki 14 öğrencinin sontest puan ortalaması 56,79, standart sapma değeri ise 4,023 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki 16 öğrencinin sontest puan ortalaması ise 82,31 ve

standart sapma değeri 3,027 olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklemler t-testi sonuçlarına göre, t değeri -19,791 ve p değeri 0,00 hesaplanmıştır.

P değeri 0,05'ten küçük olduğu için, deney ve kontrol gruplarının dil becerileri testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Deney grubunun dil becerileri puan ortalaması 82,31 ile kontrol grubunun 56,79 puan ortalamasına göre oldukça yüksek bir değerdedir. Bu durum, deney grubunun dil becerilerinde önemli bir gelişim gösterdiğini ve deneysel müdahalenin bu grup üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin dil becerileri testindeki ortalama puanı 56,79 olarak bulunmuş ve bu, kontrol grubunun dil becerilerinde sınırlı bir gelişim gösterdiğini göstermektedir. Bu grupta, dil becerilerinin gelişimi, deney grubundaki kadar belirgin değildir.

Deney grubunun dil becerileri konusunda çok daha yüksek bir başarı gösterdiği ve uygulanan eğitim programının bu grup üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise daha düşük bir başarıya sahip olmuşlardır, bu da uygulanan eğitim yöntemlerinin deney grubunda çok daha etkili olduğunu ve dil becerilerini geliştirme konusunda önemli bir fark yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, deneysel müdahalenin, dil becerilerinin gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu aşamada elde edilen sonuçlar alt problemlere göre şu şekilde sıralanmıştır:

1. Uygulama öncesinde EKOP uygulanacak olan deney grubu ile kontrol grubu arasında Dil Becerileri Başarı Testi ön testi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda gruplar birbirine benzer özelliklerde olduğu anlaşılmıştır.

2. Uygulama sonucunda Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, Dil Becerileri Başarı Testi sorularından aldıkları, ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, son testten alınan puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Bu bağlamda Etkileşimli Kitap Okuma Programının uyum sınıfı öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmede olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir.

3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Dil Becerileri Başarı Testi sorularından aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle deney grubu öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirmede EKOP'un daha olumlu olduğu söylenebilir.

4. Etkileşimli Kitap Okuma Programı uygulanan deney grubu öğrencileri ile EKOP uygulanmayan kontrol grubu Dil Becerileri Başarı Testi sonucunda elde edilen ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca

programın, deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dil becerilerine daha çok olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak Türkçe dersi yapılan uyum sınıflarında bulunan Suriyeli öğrencilerin, PIKTES + projesi kapsamında hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi programına kıyasla Türkçe dil becerilerinde belirgin bir farklılık olduğunu göstermiştir. Etkileşimli kitap okuma yöntemi öğrencileri, dil öğrenme sürecinde daha aktif bir role sokarak, bir yandan dil becerilerini geliştirirken bir yandan sosyal uyumlarını ve özgüvenlerini güçlendirmektedir . Bu yöntem, öğrencilerin dilin yapısını anlayarak dili içselleştirmelerini kolaylaştırırken sosyal ve kültürel bağlamda da öğrendiklerini yansıtmaya yardımcı olur. Gerçek yaşamda öğrendiklerini uygulama fırsatı bulan öğrenciler, dil öğrenme sürecini çok daha verimli geçirirler. Bu bakımdan, dil öğretiminde geleneksel ders içeriklerine göre etkileşimli kitap okuma yöntemi, daha etkili bir yaklaşım sunarak uyum sınıflarına devam eden öğrencilerin dil gelişimlerini hızlandırır.

Bu bulgular, etkileşimli kitap okuma yönteminin, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişim sürecine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Etkileşimli kitap okumanın dil becerilerine etkisini araştıran pek çok araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir (Barnes, Amanda, Boit, Rachel, Conlin ve Dana, 2022; Tanrıkulu, 2017; Thomas, Nathalie, Colin, Cecile, Leybaert ve Jacqueline, 2020; Wright, Cervetti, Wise ve McClung, 2022). Bu bakımdan araştırma EKOP'un dil becerilerine olan etkisi ile yapılan araştırmalara benzerlik gösterdiği söylenebilir. Akça (2021) etkileşimli kitap okuma programına dâhil edilen 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinin desteklenmesi amaçladığı deneysel araştırma deseniyle hazırladığı araştırmasında 16'sı deney 16'sı kontrol grubunu oluşturan Suriyeli çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programına yönelik eğitiminin alıcı dil gelişimlerini desteklediği, buna karşın kontrol grubuna dâhil edilen Suriyeli çocuklara uygulanan geleneksel okul öncesi eğitim programının alıcı dil gelişimi

için yeterli olmadığını belirlemiştir. Bu araştırmanın sonuçları Akça (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile EKOP'un dil becerilerini desteklemesi bakımından benzerlik göstermektedir. Benzer bir çalışma, Günaydın (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada karma desen kullanılmış; nicel açıdan kontrol gruplu deneysel desen, nitel açıdan ise görüşme ve içerik analizi yöntemlerine yer verilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Ankara'daki bir Türkçe Öğretim Merkezi'nde B2 seviyesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, etkileşimli okuma programının Suriyeli öğrencilerin okuma becerilerini olumlu şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, Ceyhan (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada, etkileşimli sesli okuma (EKO) derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. EKO yöntemine dayalı uygulamanın, Türkçe Öğretim Programı (2018) çerçevesinde yapılan geleneksel okuma aktivitelerine kıyasla, ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı bulunmuştur. Bu bulgular, etkileşimli okuma programlarının yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirme noktasında önemli bir kolaylık sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, EKOP uygulamasının alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirme konusunda olumlu etkiler sağladığı görülmüştür. EKOP (Etkileşimli Kapsamlı Okuma Programı), öğrencilerin hem alıcı dil becerilerini hem de ifade edici dil becerilerini destekleyen bir yaklaşımdır. Bu tür bir uygulama, öğrencilerin dil becerilerini daha geniş bir perspektiften geliştirmelerine olanak tanır. Metinleri ve hikayeleri anlamanın yanı sıra, öğrendiklerini kendi kelimeleriyle ifade etme imkanı sunar. Bu süreç, dil öğrenimini geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin daha etkin bir şekilde hayatlarına entegre etmelerini sağlarken , aynı zamanda özgüvenlerini de pekiştirir. EKOP uygulamasının her iki dil becerisinin gelişimine katkı sağlaması, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkinliğini artıran önemli bir faktördür. Benzer şekilde Şimşek ve Erdoğan (2015), diyalojik

ve geleneksel okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimine etkilerini araştırdıkları çalışmada, 4 haftalık diyalojik okuma kursunun 4-5 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Deneysel tasarımda ön test-son test tasarımına sahip kontrol grubu kullanmışlardır. Sonuçlar deney grubunun çocukların dil gelişiminde iyileşmeler olduğunu göstermiştir. Denizli'de bir devlet anaokuluna devam eden 46 çocuk deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Veriler "TEDİL-3" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Deney grubundaki sekiz resimli kitap araştırmacı tarafından dört hafta boyunca haftada iki kez diyalojik okuma teknikleri kullanılarak okunmuştur. Kontrol grubunda ise aynı 8 resimli kitap sınıf öğretmeni tarafından geleneksel okuma yöntemi kullanılarak okunmuştur. Sonuçlar deney grubunun çocukların dil gelişiminde iyileşmeler olduğunu göstermiştir. İlhan ve Canbulat (2021) etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında EKOP uygulanan deney grubu öğrencilerinin alıcı, ifade edici dil becerileri ve yazım kuralı farkındalıkları kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde gelişmiştir. Bu sonuçlar EKOP'un ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin gelişimini olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca ailelerde kitap okunma sıklığına göre alıcı, ifade edici dil ön test-son test sonuçları ile Yazım Kuralları Ölçeği son test sonuçları karşılaştırıldığında alıcı dil sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda EKOP uygulamasının uyum sınıfı öğrencilerinin yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu durum, etkileşimli okuma yönteminin dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen daha geniş literatürle uyumludur. Etkileşimli okuma, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil öğrenme süreçlerinde aktif bir katılım sağlar. Yazma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin metinlerle etkileşimde bulunarak, kelime dağarcığını genişletmeleri ve kendilerini daha özgürce ifade edebilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Benzer şekilde Polat ve Dilidüzgün (2023) yabancılara Türkçe öğretirken etkileşimli okumanın yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında etkileşimli okuma etkinliklerini kullanan deney grubundaki

öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Nitel çalışmanın sonuçları, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımına, motivasyonunun artmasına ve yaratıcı becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmanın niteliksel ve niceliksel sonuçları birlikte değerlendirildiğinde etkileşimli okumanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma sonunda temel dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması EKOP uygulamasının dört temel beceriyi de kapsamasının uyum sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğreniminde önemli düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bir beceri alanı diğer beceri alanlarına olumlu katkıda bulunmaktadır. Okuduğunu anlama da EKOP'un katkısının olduğu alt becerilerden birisidir. Uğur ve Tavşanlı (2022), etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansı üzerindeki etkisini bir araştırma aracı olarak inceledikleri çalışmalarında Tavşanlı (2014) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testini veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen rolündeki etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansını olumlu yönde etkilediğini ve desteklediğini göstermektedir. Türkben (2017), etkileşimli okuma modeline dayalı Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, bilişsel farkındalık ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, 11 hafta süresince etkileşimli okuma modeline dayalı planlı bir program uygulamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin uygulanan programa ilişkin görüşleri incelendiğinde etkileşimli okuma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, bilişsel farkındalıkları ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öztürk'ün (2023) çalışması ve bu araştırma arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, uygulanan yöntem ve elde edilen sonuçlar açısından bazı önemli noktalar sunmaktadır. Öztürk,

etkileşimli okuma modelini, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime bilgisi kazandırmak amacıyla kullanmıştır. Araştırma, Tanzanya'daki Maarif Okulları'nda, yaşları 61-72 ay arasında değişen 17 anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, her ders içeriğinde belirli bir grup kelime öne çıkarılmış ve bu kelimeler üzerine okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında etkinlikler yapılmıştır. Etkileşimli okuma, aynı kitabın farklı şekillerde okunması ve öğrencilerin metinle ilgili ayrıntılı sorulara yanıt vermeleri gibi teknikleri içermektedir. Öztürk'ün çalışmasında, öğrencilerin sonrasında yapılan testlere verdikleri cevaplar ve öğretmenin gözlemleri de etkileşimli okumanın olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise, etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, dil becerileri başarı testi ile ölçülen sonuçları ele alırken, özellikle deney grubunun dil becerilerinde anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sonucunda, EKOP'un dil becerileri üzerinde pozitif etkiler yarattığı ve deney grubunun son-test puanlarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, kontrol grubunda herhangi bir anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Bu araştırma, EKOP'un yalnızca kelime bilgisi değil, daha geniş bir dil becerisi gelişimi üzerinde de etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Her iki araştırma da etkileşimli okuma yönteminin dil öğrenimine katkı sağladığını ortaya koysa da, Öztürk'ün araştırması özellikle kelime öğretimine odaklanırken, bu araştırma dil becerilerinin daha genel bir gelişimi üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca, Öztürk'ün çalışmasında gözlemler ve bireysel test sonuçları daha çok kelime bilgisi üzerine odaklanırken, bu araştırmada dil becerileri başarı testi ile daha geniş bir dilsel gelişim değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, her iki araştırma da etkileşimli okumanın olumlu etkilerini göstermekte, ancak uygulama kapsamı ve ölçüm araçları bakımından farklılık göstermektedir.

Akoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından diyalojik okumanın korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dilleri üzerindeki etkisini incelemeye çalışan başka bir araştırmada, korunmaya ihtiyaç duyan 4-5 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde "Dialogic Book Reading Program (DBRP)"nin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmaya, bir yetimhanede yaşayan ve Denver Gelişimsel Tarama Testi II sonuçlarına göre gelişimsel

olarak gecikmiş olarak tanımlanan dokuz çocuk (4 kız ve 5 erkek) dahil edildi. Çocukların dil becerileri ön ve son testlerden geçirilmiştir. Sonuçlar, DBRP'nin katılımcı çocukların ifade edici dil becerilerini (farklı kelime sayısı) geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın sonucunda, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin anadilinden başka bir dili öğrenirken EKOP uygulamasının olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek etkili yöntemlerin önemini vurgulamaktadır. EKOP uygulaması, özellikle dil gelişiminde geri kalmış olan Suriyeli öğrencilere yönelik sunduğu katkılarla öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmekte ve Türkçe dil becerilerini hızlandırmaktadır.Yapılan pek çok araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Ariaz, 2010; Günaydın, 2020; Rodriguez, 2013). Tsybina (2010) ifade edici kelime bilgisi gecikmesi olan iki dilli okul öncesi çocuklar için diyalojik kitap okuma müdahalesinin uygulanabilirliğini incelemiştir. Müdahale, altı çocuktan oluşan bir deney grubuna eş zamanlı olarak İngilizce ve İspanyolca olarak yapılmıştır; altı çocuk ise gecikmiş tedavi kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan çocuklar 22 – 41 aylıktır ve konuşma-dil hizmetleri sağlayan bir kurumun bekleme listesinden seçilmiştir. Uygulama, çocuk evlerinde birincil araştırmacı tarafından İngilizce olarak ve diyalojik kitap okuma teknikleri konusunda eğitim almış çocukların anneleri tarafından İspanyolca olarak yapılmıştır. Deney grubundaki her çocuğa altı hafta boyunca diyalojik kitap okuma stratejilerini kullanan her dilde otuz on beş dakikalık oturumlar uygulanmıştır. Çalışmada çocukların sözcük dağarcıklarındaki genel artışa ek olarak, her çocuk için ayrı ayrı İngilizce ve İspanyolca olarak seçilen on hedef kelimenin edinimi incelenmiştir. Deney grubundaki çocuklar, uygulama sonrasında her dilde kontrol grubundaki çocuklara göre önemli ölçüde daha fazla hedef kelime öğrenmiştir. Deney grubundaki çocuklar, son testten altı hafta sonra gecikmiş bir son testte edindikleri kelimeleri de üretebilmişlerdir. Uygulama aynı zamanda müdahale grubundaki çocukların kitap okuma görevlerine odaklanma becerilerinde de iyileşmeye yol açtığı görülmüştür. İki gruptaki çocukların genel kelime hazinesindeki kazanımlar önemli ölçüde farklılık göstermemiştir.

5.3. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ile getirilen öneriler şunlardır:

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Etkileşimli kitap okuma (EKOP) yöntemi, yalnızca araştırmanın yapıldığı uyum sınıflarında değil, aynı zamanda farklı illerdeki bulunan uyum sınıflarında da öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmek için öğretmenler tarafından kullanılabilir. Bu, yöntemin etkililiği konusunda daha kapsamlı bir değerlendirme yapmayı sağlayarak, farklı koşullarda nasıl işlediğini görmemize olanak tanıyacaktır.
2. Öğretmenler, bu yöntemi kullanarak yalnızca Türkçe dil becerilerini geliştirmek amacıyla değil, kültürel uyum ve sosyal entegrasyonun daha kolay sağlanması için öğrencilerine uygulayabilirler. Farklı öğrenme yeterliklerine ve ihtiyaçlara sahip çocukların bu uygulama sayesinde daha kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlanabilir.
3. Uyum sınıflarına alınan öğrenciler yaş olarak 3.sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler ve diğer uygulayıcılar 3. sınıf yerine daha erken yaşlarda olan öğrencilere de bu yöntemi uygulayabilir. Özellikle 1. ve 2. sınıf düzeyinde, dil becerilerinin daha başlangıcında bu yöntemi kullanmak, dil gelişimi bakımından öğrencileri erken yaşlarda destekleyerek ve kalıcı bir öğrenmeye yardımcı olabilir.
4. Bu çalışmada öğrenci düzeyleri başlangıçta dil becerileri bakımından yeterli olmaması nedeniyle sessiz kitap kullanılmıştır. Öğretmenler, bu yöntemi daha zengin hale getirebilmek adına daha fazla sessiz kitap kullanarak kullanabilirler. Böylece, farklı hikayelerle karşılaşan öğrenciler hayal güçlerini geliştirerek etkileşimde bulunabilir ve dil becerilerinin sınırlarını keşfedebilirler.
5. Araştırma da uygulamaya alınan öğrencilerin Türkçe dil yeterlikleri, A1 ve A2 düzeyindedir. Öğretmenler, aynı yöntemi farklı dil yeterlilik düzeylerinde olan, örnek olarak B1 veya B2 düzeyindeki öğrenciler üzerindede kullanabilirler. Bu, öğrencilerin

dil gelişimini farklı açılardan değerlendirmesini, yeteneklerini geliştirmesini ayrıca, etkileşimli kitap okuma yönteminin farklı düzeydeki öğrenciler için nasıl sonuçlar doğurduğunu tespit edebilir.

6. Öğretmenler etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanırken, kitaptaki resimleri ve metni tüm öğrencilerin net bir şekilde görebileceği şekilde resimli çocuk kitapları tahtaya yansıtılabilir. Bu görselin rahat görülebilirliği, öğrencileri okunan kitaba dair unsurları anlamlandırmasında kolaylık sağlar ve dil öğrenme sürecini daha verimli hale getirir.
7. Öğretmenler, dil öğrenme süreçlerini destekleyen, uyum sınıflarında etkileşimi teşvik eden sınıf düzenleri kurarak yepyeni bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Burada amaç fiziksel ortamı, odaklanma ve etkileşimde bulunma gibi kritik davranışları öğrencilerin lehine olacak yeni fiziksel şartlarla desteklemek ayrıca, dil gelişimini etkin bir sürece sokarak desteklemektir.
8. Öğreticiler, sınıfta öğrencilerin sürekli görebileceği ve kolayca erişebileceği bir kitaplık oluşturmalıdır. Bu kitaplık, çocukların kitaplarla etkileşime girmelerini ve okuma alışkanlıkları kazanmalarını destekler. Kitaplar, çocukların göz hizasında ve düzenli bir şekilde yerleştirilmeli, böylece her öğrenci istediği kitaba rahatça ulaşabilir.
9. Türkçe öğreticiler, sessiz kitaplar ve sesli kitaplar için ayrı kitaplıklar oluşturabilir. Bu düzenleme, öğrencilere farklı okuma ve dinleme deneyimleri sunar. Sessiz kitaplar, öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirirken, sesli kitaplar işitsel becerilerin pekişmesine yardımcı olabilir.
10. Okunan her kitap için özel panolar oluşturulabilir. Bu panolarda kitapla ilgili önemli anahtar kelimeler, görseller ve öğrencilerin öğrendiği yeni dil bilgileri yer alabilir. Bu görseller ve anahtar kelimeler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine yardımcı olur ve dil gelişimini destekler.
11. Okunan kitaplarla ilgili öğrencilere kelime kutuları hazırlattırılabilir. Bu kutularda, kitapta geçen ve önemli olan kelimeler, öğrenciler tarafından yazılabilir veya çizilebilir.

Bu kelime kutuları sınıfta sürekli kalabilir ve öğrenciler zaman zaman bu kelimeleri gözden geçirerek, dil bilgilerini pekiştirebilirler.

12. EKOP ders planları, PIKTES + Türkçe Yıllık Çerçeve Planı'nda belirtilen yeterlik alanlarına göre ayrıntılı bir şekilde hazırlanmalıdır. Ders planlarında, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak düzenlenmeli ve çeşitlendirilebilir.
13. Okunan kitaplarla ilgili oyun köşeleri hazırlanabilir. Bu köşelerde, öğrencilere kitapların içeriğine uygun oyunlar ve aktiviteler sunulabilir. Oyunlar, çocukların öğrendikleri yeni kelimeleri ve dil bilgilerini günlük yaşamlarında uygulamaları için fırsatlar yaratır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir ve grup içinde etkileşimlerini artırır.

5.3.2. PIKTES + Programına ve MEB'e Yönelik Öneriler

1. PIKTES + koordinatörlüğü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1-A2 programında etkileşimli kitap okuma yöntemine daha fazla yer verebilir. Bu sayede öğretmenler, etkileşimli kitap okuma yöntemini eğitim planlarına sistematik olarak dahil edebilir ve Türkçe öğretimini daha dinamik hale getirebilir.
2. PIKTES + koordinatörlüğü, resimli Türkçe sözlüklerin yanı sıra sesli materyaller de hazırlayarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilir. Sesli materyaller, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini destekleyerek öğrencilerin fonetik farkındalıklarını artırabilir.
3. Uyum sınıfı öğrencilerinin belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları daha kapsamlı ve doğru değerlendirmeler yapabilmesi için güncellenebilir. Yeni ölçme araçları, dil gelişimini daha net bir şekilde izlemeyi ve öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun stratejiler belirlemeyi kolaylaştırabilir.
4. Eğitim-öğretim yılı sonunda uyum sınıfı öğrencilerine uygulanan Türkçe Yeterlik Testi, daha objektif ve doğru sonuçlar elde etmek amacıyla geliştirilebilir. Bu test, öğrencilerin

dil becerilerini ayrıntılı bir şekilde değerlendirerek öğretim süreçlerinin etkinliğini daha doğru ölçebilir.

5. PIKTES + koordinatörlüğü, öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma yöntemini daha etkili bir şekilde kullanabilmesi için hizmet içi eğitimler düzenleyebilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirerek EKOP yöntemini sınıflarında daha verimli bir şekilde uygulamalarını sağlayacaktır.
6. Türkçe öğreticilerinin farklı branşlardan mezun olmaları nedeniyle, sınıf öğretmenliği mezunları Türkçe öğretiminde, Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği mezunları ise okuma yazma öğretiminde zorlanmaktadır. Bu nedenle, PIKTES + projesi, göreve başlamadan önce veya başladıktan sonra bu branşlara yönelik özel eğitimler düzenleyebilir.
7. Uyum sınıfına alınan öğrencilerin gelişimleri sonraki sınıflarda nasıl devam etmektedir? Bu durum, değerlendirme süreçlerinde dikkate alınarak güncellemeler yapılabilir. Öğrencilerin dil becerilerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla izleme süreçleri etkin bir şekilde yürütülmelidir.
8. PIKTES + projesi tarafından hazırlanan çocuk kitapları, uzman kişiler tarafından gözden geçirilerek güncellenebilir. Bu kitaplar, öğrencilerin dil gelişimine daha fazla katkı sağlamak amacıyla zenginleştirilebilir ve güncel içerikler eklenebilir.
9. Uyum sınıflarının homojen bir yapıya sahip olması, Türkçe öğretimini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, uyum sınıfına öğrenci kabul etme kriterleri daha objektif hale getirilebilir. Öğrencilerin dil seviyelerine göre sınıflandırılması, öğretim sürecini daha etkili hale getirecektir.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmacılar, etkileşimli kitap okuma yöntemini farklı illerdeki uyum sınıflarında uygulayarak, yöntemin çeşitli coğrafi ve kültürel bağlamlarda nasıl sonuçlar verdiğini

inceleyebilirler. Bu tür araştırmalar, yöntemin geniş bir kitleye hitap etme potansiyelini değerlendirmek için faydalı olacaktır.

2. Araştırmalar, EKOP yönteminin daha fazla uyum sınıfında uygulanmasını inceleyebilir. Bu, yöntemin farklı öğretim ortamlarında nasıl performans gösterdiğini araştırmayı sağlayarak, yöntemin genel geçer etkinliğini daha sağlam temellere dayandıracaktır.
3. EKOP, özellikle 3. sınıf yerine daha erken yaşlardaki öğrencilerle de uygulanabilir. Araştırmacılar, bu yöntemi 1. ve 2. sınıflarda kullanarak, dil becerilerinin erken dönemde gelişmesini ve uzun vadede öğrencilerin daha sağlam dil temellerine sahip olmasını sağlayabilirler.
4. Araştırmacılar, etkileşimli kitap okuma yönteminde yalnızca iki sessiz kitap kullanmak yerine, daha fazla sessiz kitap kullanarak öğrencilerin dil gelişimine olan etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilirler. Bu, öğrencilerin farklı içeriklerle etkileşimde bulunarak dil becerilerini daha zengin bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır.
5. Araştırmacılar, EKOP yöntemini farklı dil seviyelerindeki öğrencilere uygulayarak, dil yeterlilik düzeyine göre yöntemin etkililiğini inceleyebilirler. Örneğin, B1 veya B2 seviyesindeki öğrencilerle yapılacak çalışmalar, daha ileri düzeydeki dil becerilerinin geliştirilmesine nasıl katkı sağlanabileceğini araştıracaktır.
6. Araştırmacılar, resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin dil gelişimine katkılarını daha detaylı inceleyebilir. Görsel materyallerin dil öğrenme sürecindeki rolü, öğrencilerin anlamalarını ve dil becerilerini pekiştirmeleri açısından oldukça önemlidir.
7. Mevcut ölçme aracı, uyum sınıfı öğrencilerinin dil gelişimini kapsamlı bir şekilde değerlendirecek şekilde tasarlanmıştır ve bu nedenle gelecekteki araştırmalarda da kullanılabilir.
8. Araştırmacılar, PIKTES + projesinin tüm yabancı öğrencilere uygulanmaya başlaması ile birlikte, Suriyeli öğrencilerden farklı olarak ülkemizde bulunan diğer yabancı uyruklu öğrencilere EKOP uygulayarak uyum sınıflarındaki etkisini inceleyebilirler.

9. Dört temel beceri üzerinde EKOP'un etkisini araştıran bu çalışmadan farklı olarak, bir beceri üzerinde ayrıntılı bir araştırma yapılabilir. Bu, dil becerilerinin daha derinlemesine incelenmesini sağlayarak, yöntemin her bir beceri üzerindeki etkilerini daha iyi ortaya koyabilir.
10. EKOP sürecine eğitim teknolojileri entegre edilerek bundan sonra yapılan çalışmalarda eğitim teknolojilerinin (sesli, görüntülü ve yazılı uyaranlar) etkililiği araştırılabilir.
11. Araştırmacılar bundan sonra gerçekleştirecekleri nitel araştırmalarla öğrencilerin EKOP kullanarak dört temel dil becerisinde elde ettikleri kazanımların niteliğini detaylı olarak ortaya koyabilirler. EKOP'un uygulandığı ilk günden son güne kadar olan gelişimi somut örnekler üzerinden inceleyebilirler.

KAYNAKLAR

Abay, A., ve Güllüpınar, F. (2020). Suriyeli çocukların eğitim ve uyum sorunlarının değerlendirilmesi: Kızıltepe örneği. *Muhakeme Dergisi, 3*(1), 37-60.

Adams, G., ve Brown, S. (2007). *The six-minute solution: A reading fluency program (intermediate level)*. Longmont: Sopris West.

Adeyemo, M. (2015). *Qualitative case study of read-aloud expository text strategies in kindergarten through grade 2*. Doctoral Dissertation, Walden University College of Education, Minesota.

Akça, A. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akgün, A. (2023). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 27*(2), 45-60.

Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Diyalojik okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dili üzerindeki etkisi. *İlköğretim Çevrimiçi Eğitimi, 13*(2), 622-639.

Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(20), 292-303.

Akyol, H. (2000). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi, 146*, 37-48.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, *35*(2), 7-21.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University.

Alderson, J. C., Clapham, C., ve Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University.

Altınöz, A. (2024) Türkiye'de Göç Yönetimi ve Entegrasyon Politikaları. *Boyabat İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergisi*, *4*(1), 1-27.

Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 40-47.

Ariaz, S. K. (2010). *Vocabulary acquisition of bilingual students through the implementation of dialogic shared storybook reading techniques*. Master's Thesis, Texas at El Paso University, United States.

Ateş, S., ve Öztürk, M. (2024). Anne Dili Türkçe Olmayan Çocukları Konu Edinen Çalışmaların İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(2), 1266-1286.

Aydın, M. (2019). *Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler*. Konya: Eğitim.

Ayvacı, H. Ş., ve Yamaçlı, S. (2021). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, *12*(1), 203-220.

Ayyıldız, Ş. (2023). Zorunlu göçü anlamak: Teorik bir sentez geliştirmenin önemi. *Göç Dergisi*, *10*(2), 157–172.

Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education*, *16*(3), 161-177.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University.

Bachman, L. F., ve Cohen, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University

Bachman, L. F., ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University.

Bahadır, H., ve Demiral, Y. (2019). Suriye'den Türkiye'ye zorunlu göç hareketi ve çocuk işçiliği. *Eskişehir Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Halk Sağlığı Dergisi*, *4*(3), 389.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th Ed.). Bristol: Multilingual

Baker, J., ve Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: A handbook for English language teachers*. London: Continuum.

Baker, L., ve Brown, A. L. (1996). 12 metacognitive skills and reading. *Handbook of Reading Research, 1*, 353.

Bal, M., ve Demiral, G. A. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: Millî Eğitim Bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 51–77.

Balun, B., Kurter, O., ve Dinçay, İ. H. (2023). Göç yönetimi ve göçlerin Türkiye'deki sosyoekonomik yaşama etkilerine ilişkin akademisyen görüşleri. *Third Sector Social Economic Review, 58*(1), 877-900.

Barnes, A. C., Boit, R. J., Conlin, D., ve Hestenes, L. L. (2022). Engaging in interactive book reading: Experiences of refugee mother-child dyads. *Early Childhood Education Journal, 50*(1), 107-117.

Baş, Ö., Hartman, D., ve Akyol, H. (2022). An action research on the online comprehension process of struggling readers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(1), 304-327.

Baş, Ö., ve Kesik, C. (2021). *İlkokulda kapsayıcı eğitim: Türkiye modeli*. Konya: Eğitim.

Beck, I. L., McKeown, M. G., ve Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.

Beers, K. (2003). *When kids can't read: What teachers can do*?. Portsmouth: Heinemann.

Belet, D. (2008). *Türkçe öğretimi* (H. Pilancı, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Betts, A. (2017). *Zorunlu göç ve küresel politika*. Ankara: Hece.

Bhatia, V. K. (2014). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Routledge.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*(1), 3-11.

Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: Yaklaşım ve hedefler. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(Özel sayı 1), 90-97.

Birleşmiş Milletler. (2005). *Ülke içinde yerinden olma konusunda yol gösterici ilkeler*. Washington: Brookings.

Blum, I. H., ve Koskinen, P. S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory Into Practice, 30*(3), 195-200.

Brouillard, M., Dubé, D., ve Byers-Heinlein, K. (2022). Reading to bilingual preschoolers: An experimental study of two book formats. *Infant and Child Development, 31*(3), e2294.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. London: Pearson.

Brown, H. D., ve Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. London: Pearson.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Bristol: Multilingual.

Carter, C., Bishop, J., ve Kravits, S. L. (2002). *Keys to effective learning* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Castles, S., ve Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world*. London: Palgrave.

Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chard, D. J., ve Kame'enui, E. J. (2000). *Fluency: Instructional guidelines and considerations.* Eugene: University of Oregon.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual.

Cun, A. (2022). Interactive digital book reading in families with refugee backgrounds. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(4), 648-662.

Cunningham, P. M., ve Allington, R. L. (2016). *Classroom reading assessment: What teachers need to know?.* London: Pearson.

Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 67-91.

Çalışır, M. (2021, Haziran). *Uyum sınıfları hakkında öğretmen görüşleri.* ERPA International Congresses on Education 2021 kongresinde sunulmuş bildiri, Sakarya.

Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *REFLEKTİF Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 75-90.

Çebi, Ç. (2024). İlkokul Düzeyindeki Yabancı Çocuklara Türkçe Öğretimi ile ilgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *9*(2), 103-135.

Çelik, Y. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.

Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research, 11*(60), 705-715.

Danış, D. (2019). Türkiye'de göçmen ve mülteci entegrasyonu: Eğitim ve sosyal uyum. *Uluslararası Göç ve Entegrasyon Dergisi*, *5*(3), 67-82.

Danış, N., Güneş, İ., Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., ... Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10*(101), 3089-3102.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219–232.

Doğanay, H. (2017). *Coğrafya bilim alanları sözlüğü*. Ankara: Pegem.

Duffy, G. G. (2014). *Explaining reading: A resource for explicit teaching of the Common Core Standards*. New York: Guilford.

Duke, N. K., ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education, 189*(1-2), 107-122.

Ebel, R. L., ve Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Prentice Hall.

Echevarría, J., Vogt, M., ve Short, D. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. London: Pearson.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşımlar, teknikler ve uygulamalar*. Ankara: Anı.

Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., ve Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 605.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University.

Emin, M. N., Coşkun, İ. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. Ankara: SETA.

Er, N. (2016). Çocukların dil gelişiminde etkileşimli okuma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, *41*(184), 1-16.

Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education, 3*(2), 156-160.

Erder, S. (1986). *Refah toplumunda "getto" ve Türkler*. İstanbul: Teknografik.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocuklarin eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 213-234.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocuklarin eğitim sorunlari ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 213-234.

Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Albayrak.

Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193–204.

Ergün, Ö. R. (2018). *Geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki toplumsal uyum sorunları: Burdur örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Ergüven, N. S., ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 62*(4), 1007-1062.

Erkan, R., ve Erdoğdu, Ö. GMY (2006). *Göç ve çocuk suçluluğu. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *9*(9), 79-90.

Eryılmaz, M. A., ve Yıldız, M. (2024). Türkçe öğreticilerinin uyum sınıflarında Türkçe dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 50-67.

Fansa, M. (2021). Kimim ben? Göçmen, sığınmacı, mülteci, yabancı, vatansız ve geçici koruma: Türkiye'deki Suriyeliler. *Antakiyat, 4*(2), 289-306.

Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Field, J. (2010). Listening in the language classroom. *ELT Journal*, *64*(3), 331-333.

Fisher, D., ve Frey, N. (2015). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work*. London: Pearson.

Fletcher, K. L., ve Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, *25*(1), 64-103.

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Fuchs, L. S., ve Fuchs, D. (1999). Enhancing the reading skills of low-achieving students: Implications for general and special education. *Journal of Special Education*, *33*(3), 164-178.

Gani, B. N., ve Kuruoğlu, D. R. G. (2021). Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*(2), 95-108.

Garcia, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Gause, C. P. (2011). *Diversity, equity, and inclusive education: A voice from the margins* (Vol. 65). Leiden: Brill.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 838-851.

Genesee, F. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge: Cambridge University.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5th Ed., A. Aksoy ve P. Yalçınoğlu Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi , 2*(2), 1-7.

Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson.

Graham, S., ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington: Alliance for Excellent.

Gredler, G. R. (2002). Preventing reading difficulties in young children. *Psychology in the Schools, 39*(3), 343-344.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University.

Günay, E., Atılgan, D., ve Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(2), 37-60.

Günaydın, Y., ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi, 83*, 673-696.

Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Güzel, A., ve Karatay, H. (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Gynne, A., Bagga-Gupta, S., ve Lainio, J. (2016). Practiced linguistic-cultural ideologies and educational policies: A case study of a "Bilingual Sweden Finnish school". *Journal of Language, Identity & Education, 15*(6), 329-343.

Halat, A. A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. London: Pearson.

Hiebert, E. H., ve Reutzel, D. R. (2010). The role of fluency in reading instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(4), 349-367.

Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Huennekens, M. E., ve Xu, Y. (2015) Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care, 186*(2), 324-340.

Hughes, A. (2020). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.

İçduygu, A., ve Diker, E. (2017). *Syrian refugees in Turkey: The long road ahead*. Washington: MPI.

İçduygu, A., ve Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri: 75 yılda köylerden kentlere* (O. Baydar, Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı.

İlhan, E., ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 40-56.

İşigüzel, B., ve Baldık, Y. (2019). Göçmen topluluklarının eğitim sisteminin devamı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi , 9*(2), 487-503.

Jenkins, J. R., ve Larson, K. (1979). The effects of repeated readings on reading fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, 14*(4), 553-559.

Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., ve Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*, 143-156.

Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(3), 201-211.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning, 16*(1-2), 1-20.

Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2011). *Yazılı anlatım ve öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Karatay, H. (2011). *Yazma eğitimi: Kuram, uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Karbeyaz, A., ve Aksoylu, V. (2024). Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 350-372.

Kargın, T., ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1264-1284.

Karpat, K. (2010). *Osmanlı'dan günümüze etnik yapılanma ve göçler*. İstanbul: Timaş.

Kaya, A., ve Kıraç, A. (2016). *Vulnerability assessment of Syrian refugees in Istanbul*. İstanbul: Support to Life.

Kayalar, M., ve Yıldız, S. (2017). Uluslararası göç sonrası ortaya çıkan girişimcilik türleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22*(1), 55-62.

Keskin, H., ve Baştuğ, M. (2011, Mayıs). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri (pp. 5-7), Sivas.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

Koçak, Y., ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(3), 3-19.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, *43*(6), 456-473.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.

Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of language tests*. London: Longman.

Levent, F., ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 21-46.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading ve Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 123-146.

Lowman, J., Stone, J. A., ve Guo, Y. (2018). The impact of dialogic reading on vocabulary acquisition and comprehension for English language learners. *Early Childhood Education Journal, 46*(6), 643-652.

Lowman, J., Stone, L. T., Laura, ve Guo, J. (2018). Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly, 39*(4), 477-489.

McGee, L. M., ve Richgels, D. J. (2004). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers, 4/E*. Boston: Allyn & Bacon.

McLeod, S. (2023). *Vygotsky's zone of proximal development.* Retrieved from https://www.simplypsychology.org/zone-of-proximal-development.html

Memduhoğlu, H. B., ve Kultas, E. (2018). Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van ili örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(Özel Sayı), 28-55.

Miller, D. (2023). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. London: Routledge.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara MEB.

Mol, S. E., ve Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, *8*(15), 1426-1449.

Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* Boston: Allyn and Bacon.

Murray, N., ve Hughes, G. (2008). *Writing up your university assignments and research projects: A practical handbook*. New York: McGraw-Hill.

Myers, J. M. (2015). *Interactive read-alouds: A qualitative study of kindergarten students' analytic dialogue*. Doctoral Dissertation, Indiana University, Pennsylvania.

Nation, I. S., ve Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10, pp. 126-132). Cambridge: Cambridge University.

Nedir.org. (2022). *Göç çeşitleri nedir?.* http://goc-cesitleri.nedir.org sayfasından erişilmiştir.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books.* Athens: University of Georgia.

Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. B. Özer (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 36-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Opel, A., Ameer, S. S., ve Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, *48*(1), 12-20.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, *2*(1), 311-322.

Ökde, F. (2023). Kentlerde zorunlu göçün etkileri: Hakkari örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 61-80.

Özdemir, E. (1967). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkarslı, F. (2014). *Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.

Öztuna, B., ve Yemişci, D. A. (2024). İskandinav ülkelerinde mülteci çocuklarına yönelik eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi, 8*(1), 36-59.

Öztürk, İ. (2023, Eylül). *Ana sınıflarına Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma modeli ile kelime öğretimi.* Türkçeyi Miras ve Yabancı Dil Olarak Öğretme Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri (s. 69), Brüksel.

Öztürk, M. (2024). *Anne dili Türkçe olmayan çocuklarda etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paradis, J., Genesee, F., ve Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd Ed.). Baltimore: Brookes

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(3), 272-280.

Paris, S. G., ve Paris, A. H. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, *38*(1), 36-76.

Polat, Ö. S., ve Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 18-37.

Portes, A., ve Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. California: University of California.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V., ve Padak, N. D. (2005). *Effective reading strategies: Teaching children to read with a purpose*. New York: Scholastic.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking* (Vol. 35). Cambridge: Cambridge University.

Richards, J. C., ve Burns, A. (Eds.). (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching.* Cambridge: Cambridge University.

Rodriguez, I. S. (2013). *The effects of trained teachers' integration of dialogic reading discourse on Hispanic English language learners' literacy skills in kindergarten*. Doctoral Dissertation, Florida International University, Florida.

Rosenblatt, L. M. (2018). The transactional theory of reading and writing. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 451-479). London: Routledge.

Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. London: Routledge.

Sağır, M. (2004). Temel eğitim okullarında konuşma eğitimi ve ağızlar. *Türk Dili*, *625*, 12-16.

Samuels, S. J., ve Chomsky, C. (1978). The effects of repeated reading on reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, *70*(5), 581-585.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması:sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *3*(1), 80-111.

Sarmini, I., Topçu, E., ve Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, *1*, 100007.

Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21–42). Oxford: Oxford University.

Schmitt, N. (2010). *An introduction to applied linguistics*. London: Routledge.

Selinker, L., ve Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, *13*(13), 27-38.

Sezik, M. (2021). Yurt dışı zorunlu göçlerin Türkiye kentleri üzerindeki etkileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 139-156.

Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, *53*(2), 165-189.

Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, *328*(5977), 450-452.

Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, K., Moralı, G., ve Göçer, A. (2021). Mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumları üzerine ailelerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 95-122.

Şahin, M. (2021). Göçmenlere Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 99-103.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G. D., Kart, M., ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197.

Şimşek, Z. C., ve Erdoğan, N. I. (2015). Diyalojik ve geleneksel okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimine etkileri. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 754-758.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.

Taşdan, M. (2024). Uluslararası göçün eğitim ve okul yönetimine yansımaları. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(1), 396-407.

Thomas, N., Colin, C., ve Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, *48*(5), 549-560.

Thomas, W. P., ve Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. California: CREDE.

Thornbury, S. (2006). *How to teach vocabulary*. London: Pearson.

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Toprakçı, E., ve Milli Eğitim Bakanlığı. (2021, Eylül). *OECD ülkeleri ve Türkiye'de mülteci eğitimi.* VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri (s. 1-3), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Tosun, E. (2021). Türkiye'de göçmen çocukların eğitimi sorunsalı ve çözüm önerileri. *Uluslararası Göç ve Entegrasyon Dergisi*, *1*(1), 1-15.

Tsybina, I. (2010). *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschool children with slow expressive vocabulary development: A feasibility study*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto.

Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi. (2022a). *Uyum sınıfları ile ilgili sıkça sorulan sorular*. https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda sayfasından erişilmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi. (2022b). *Uyum sınıfları ile ilgili sıkça sorulan sorular*. https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda sayfasından erişilmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi. (2022b). *Sıkça sorulan sorular.* https://piktes.gov.tr/Home/SSS sayfasından erişilmiştir.

Uğur, S., ve Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *20*(2), 655-678.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for inclusion and equity in education*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University.

Uysal, M. (2024). Farklı Statülerde Dıştan Nüfus Alan Seçili Ülkeler ile Türkiye'nin Dil Politikaları Bağlamında Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 1665-1680.

Uysal, P., ve Yılmaz, F. (2022). Bir ekonomi meselesi olarak zorunlu göç. B. Başkan & M. E. Kula (Eds.), *Uluslararası göç ve mültecilik* içinde (s. 67–90). Ankara: Siyasal.

Ünalan, S. (2006). *Türkçe öğretiminde güncel yaklaşımlar ve teknikler*. Ankara: Nobel.

Vandergrift, L. (2007). *Listening: Theory and practice in modern foreign language competence.* Cambridge: Cambridge University.

Vaughn, S., Boardman, A., ve Klingner, J. K. (2024). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.

Wasik, B. A., ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 243-250.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, *30*, 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ve Valdez Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*, 552–559.

Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, *3*(2000), 406.

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, *38*, 431-438.

Wright, T. S., Cervetti, G. N., Wise, C., ve McClung, N. A. (2022). The impact of knowledge-building through conceptually-coherent read alouds on vocabulary and comprehension. *Reading Psychology*, *43*(1), 70-84.

Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukları eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies, 8*(4), 1461-1478.

Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 47-63.

Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 1-15.

Yılmaz, M. Y. (2020). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: Millî Eğitim Bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *10*(2), 122-137.

Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Yüksel, G. (2019). Etkileşimli okuma yöntemlerinin Türkçe ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 23*(2), 34-50.

EKLER

Ek 1. Yanlış Analiz Formu

Ek-1

Sınıf:…… Adı ve Soyadı:……

Tarih:……..

MİSAFİR Merhaba ben Emine. Bugün çok mutluyum. Çünkü dedem ve ninem bize geliyor. Akşam yemeğinde beraberiz. Annem onlar için yemekler hazırlıyor. Ben de ona yardım ediyorum. Yemekte çorba, köfte ve makarna var. Ben de salata yapıyorum. Salatada domates, salatalık ve marul var. Dedemi çok seviyorum. Dedem ile oyunlar oynuyoruz. Dedem bana masal anlatıyor. Ben çok eğleniyorum.	11 22 34 41 51 55

Okunan Toplam Kelime Sayısı:…….	**Kelime Tanıma** Doğru Okunan Kelime Sayısı / Okunan Toplam Kelime Sayısı = _____ = % …..
Okuma Hataları *Atlama:* *Ekleme:* *Tekrar:* *Hiç Okuyamama:* *Ters Çevirme:* *Yanlış Okuma:* **Toplam Hata:……..**	**Prozodi** (1 2 3 4) İfade ve Ses Düzeyi: _____ Anlam üniteleri ve Tonlama: _____ Pürüzsüzlük: _____ Hız: _____ Toplam Puan: _____ **Okuduğunu Anlama**: _____
Dakikada doğru okunan kelime sayısı:…..	

Ek 2. Dil Becerileri Başarı Testi

Ek-2

Öğrencinin;

Adı-Soyadı:

Uyruğu:

UYUM SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİ BAŞARI TESTİ

DİNLEME

Bu bölümde öğrenciler tarafından verilen cevaplar kayıt altına alınmaktadır.

Dinleme Metni-1

1 dakikalık ***Eba Tv l-L Sesi Şarkısı*** Eba Tv'den 1 dakikalık "I ve L" sesi şarkısı öğrenciye dinlettirildikten sonra video da geçen Lale, limon gibi kelimelerde geçen "I ve L" sesinin doğru telafuzu beklenir.

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Dinleme Metni-2

Bu bölüm uygulayıcı tarafından seslendirilerek öğrencinin verdiği cevap yine uygulayıcı tarafından uygun boşluğa yazılacaktır.

Ali acıktı.Tenefüste kantine gitti.10 liraya tost aldı. Karnını doyurdu.

Dinlediğiniz metne göre birazdan okuyacağım cümlenin doğru olup olmadığını söyleyiniz.

Ali 5 liraya tost almıştır.

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Dinleme Metni-3

Bu bölüm uygulayıcı tarafından seslendirilerek öğrencinin verdiği cevap yine uygulayıcı tarafından uygun boşluğa yazılacaktır.

Buğra Çarşıya Gidiyor

Annem ve ben çarşıya alışverişe gittik. Elbise dükkanı yolun karşısındaydı.Kırmızı ışık yandı lambalarda durduk. Yaşlı bir teyze yanımıza geldi. Biraz bekledik. Yeşil ışık yandı. Yaşlı teyzeye yardım ettik. Beraber yolun karşısına geçtik. Yaşlı teyze bize teşekkür etti.

Soru-1 Buğra ve annesi nereye gitti?

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Soru-2 Karşıya geçmek için neden durdular?

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Soru-3 Kime yardım ettiler?

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Soru-4 Yardım ettikleri kişi ne söyledi?

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Dinleme Metni-4

Bu kısım uygulayıcı tarafından seslendirilecektir.

Ayşe: *Günaydın*
Beyza: *Günaydın*
Ayşe: *Kacta uyandın?*
Beyza: *08:00'de*
Ayşe : *Kahvaltı yaptın mı?*
Beyza: *Evet,yaptım.*

Beyza önce uyandı. Sonra ne yapmıştır? Cevap :Kahvaltı

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Dinleme Metni-5

Toplumsal yaşam alanlarından biri olan Okulda uyulması gereken kuralların anlatıldığı animasyon izletilir.

Animasyon izlettirildikten sonra koridorda koşmamak, dikkatli olmak, kurallara uymak yönerge ve kalıp ifadelerini anlayıp anlamadığını ölçmek için okul kuralları nelerdir? Kurallara uymazsak ne olur? İstemeden zarar verdiğimiz arkadaşımıza ne söylemeliyiz? soruları yöneltilir.

Dinleme Metni-6

Video da geçen temel nezakaet kalıplarından olan *''tanıştığımıza memnun oldum, hoşçakalın, , güle güle, teşekkürler, nasılsın,iyi akşamlar,iyi geceler''* ifadelerini kullanması beklenir.

1.Tanıştığınız arkadaşınıza ne söylersiniz?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

2.Arkadaşınla karşılıklı konuştun. Arkadaşından ayrılırken ne söylersin?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Arkadaşın sana ne söyler?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

KONUŞMA

Konu: 1.Kişi : Koşu yarışmasında birinci olan bir arkadaşına ne söylemek istersin ?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

2.Kişi: Koşu yarışmasında birinci oldun. Arkadaşın seni tebrik etmeye geldi. Ona ne söylersin?

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Konu: Ahmet sana bir yiyecek uzattı. Yiyeceği sevmiyorsun.Ona ne söylersin?

Soruya verilen cevap :			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Konu: Kalemini kaybettin. Ahmet'e kaleminin nasıl olduğunu anlat.

Soruya verilen cevap:			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Konu: Aile üyelerini bize tanıtabilir misin?

Soruya verilen cevap:			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Konu: Bir gününü bize anlatabilir misin?

Soruya verilen cevap:			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Konu: Beden Eğitimi ve Oyun dersinde hangi oyunu oynamak istersin? Neden?

Soruya verilen cevap:			**Açıklama ve Önerileriniz**
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

OKUMA

Okuma metni-1



Elma Ağacı

Turan elmayı çok seviyor. Merdivene çıkıyor. 3 tane elma koparıyor. Sonra merdivenden iniyor. Sepet Ayşe'nin yanında duruyor. İçine elmaları koyuyor.

Metne göre aşağıda verilen soruları cevaplayınız.

Soru-1 Elma kelimesi hangi harfle başlıyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Soru-2 Turan elma toplamak için ne yapıyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Soru-3 Turan kaç tane elma topluyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Soru-4 Sepet nerede duruyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Okuma Metni-2

ÇİÇEKLER



Ayşe çiçekleri çok seviyor. Çünkü güzel kokuyorlar. Onlara su veriyor. Onlarla ilgileniyor.

Ayşe çiçekleri neden seviyor?

Okuma Metni-3

BİR GÜNÜM



Merhaba, ben Ali. Sabah erken uyanıyorum. Sonra kahvaltı ediyorum. Dişlerimi fırçalıyorum. Öğlen okula gidiyorum. Akşam eve geliyorum. Sonra ders çalışıyorum. Gece uyuyorum.

Aşağıda verilen soruları öğrenciden sözlü olarak cevaplamasını isteyiniz.

Ali sabah ne yapıyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Öğlen ne yapıyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Akşam ne yapıyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Okuma Metni-4

Esma; *Anne ben dışarı çıkıyorum.*
Anne: *Ceketini giy. Hava çok soğuk.*
Esma :*Tamam anne.*

Annesi Esma'nın ne yapmasını istiyor?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Okuma Metni-5

TENEFFÜS

Zil çaldı. Ahmet kapıya yöneldi.Ömer kapıyı açtı. Ahmet yere düştü. Ömer özür diledi. ''Daha dikkatli olmalısın'' dedi.

Ömer'in Ahmet'e önerisi nedir?

A) Dikkatli olması B) Gülümsemesi C) Koşması

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

Okuma Metni-6

Ömer: Günaydın Ahmet, nasılsın?
Ahmet: Teşekkür ederim,iyiyim.
Ömer: Bu Mert, okulumuza yeni geldi.
Ahmet : Hoş geldin Mert.
Mert: Teşekkürler Ahmet.

Okula kim geldi?

Soruya verilen cevap :			Açıklama ve Önerileriniz
Doğru ( )	*Yanlış* ( )	*Cevap Yok* ( )	

YAZMA

Yazma-1

Boşlukları aşağıda bulunan uygun kelimelerle doldurunuz.

Adım, adı, yaşıyorum, yaşındayım, sınıfa, var.

Merhaba benim ……. Ahmet. Ben Konya' da …… . Suriyeliyim. Ben dokuz …….. . Üçüncü …….. gidiyorum. Benim bir kardeşim ……. . Onun ……. Ayşe.

Yazma-2





…….. ……





…… ……

Teşekkürler
Merhaba
Günaydın
Özür dilerim

Bu kelimeleri uygun resimlerin altına yazınız.

Yazma-3



Annem …… yemek yapıyor.

D( ) Y( )



Öğretmen ……ders anlatıyor.

D( ) Y( )



Ayşe ……ilaç satıyor.

D( ) Y( )



Hasan sarı ……ders çalışıyor.

D( ) Y( )



Doktor ……..... hasta bakıyor.
D( ) Y( )

Sınıfta / eczanede/ masada/hastanede/mutfakta yukardaki boşlukları uygun kelimelerle doldurunuz.

Yazma-4

Cümleleri düzenleyerek yeniden yazalım.

Teyzem / gidecek / Almanya'ya …… D( ) Y( )

Doktor/ büyüyünce /olacağım. …… D( ) Y( )

Babam / bisiklet/ alacak/ ……... ……... D( ) Y( )

Türkçe/ girecek/ sınavına/ Ayşe ……..... D( ) Y( )

Yazma-5

Lütfen sessiz olun.

Bayramınız kutlu olsun.

Öğretmenler gününüz kutlu olsun.

Doğum günün kutlu olsun.

Bu ifadeleri uygun resmin altına yazınız.



.....

D ( ) Y ( )



.....

D ( ) Y ( )



.....

D ( ) Y ( )



.....

D ( ) Y ( )

Yazma-6

Soru	**Cevap**
Sabah kaçta uyandın?	Sabah……uyandım.D( ) Y( )
Okula saat kaçta geldin?	Saat ……..okula geldim. D( ) Y( )
Okuldan saat kaçta çıktın?	Saat ……..…okuldan çıktım. D( ) Y( )

Bir gününüzü düşünün. Daha sonra yukarıda bırakılan boşlukları uygun şekilde doldurun.

Sınavın Puanlanması

Sınavda okuma, yazma, dinleme, konuşma alt testlerinde öğrencilere 6'şar çoktan seçmeli ve açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yapılan puanlamada her doğru yanıt için öğrencilere dört puan verilecektir. Yanlış cevaplar nedeniyle şans başarısı düzeltmesi yapılmayacaktır. Açık uçlu soruların puanlaması için öncelikle sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar, puanlama eğitimi almış puanlayıcılara aktarılacak ve her bir öğrenci cevabı en az iki puanlayıcı tarafından puanlanacaktır. Her bir cevap, birbirlerinin verdiği puanlardan habersiz olan puanlayıcılar tarafından puanlama *(körleme puanlama-blind scoring)* yapılacaktır.

Resimli Çocuk Kitabı Değerlendirme Formu:

Künye Bilgileri	
Kitabın Adı	Ay'ı Kim Çaldı?
Kitabın Yazarı/Çevirmeni	Helen Stratton Would/Derya ÇEBİ
Resimleyeni	Vlad GERASİMOV
Yayınevi	Yapı Kredi Yayınları
Yayın Yılı	2012
Sayfa Sayısı	40

Değerlendirme Ölçütleri	***Uygun***	***Kısmen Uygun***	***Uygun Değil***	***Açıklama ve Önerileriniz***
İçerik Özellikleri				
Konusu bakımından				
Ana fikir bakımından				
Karakterler bakımından				
Tema, konu ve karakterlerin uyumluğu bakımından				
Öyküde kullanılan dil ve sözcükler bakımından				
Biçimsel Özellikler				
Sayfa sayısı bakımından				
Kitabın puntosu bakımından				
Kullanılan resimlerin metinleri yansıtması bakımından				
Kullanılan resimlerin çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygunluğu bakımından				
Resimlerin ve metnin sayfaya yerleştirilmesi bakımından				

Ek 3. Etkileşimli Kitap Okuma Planı

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI
1.Okuma (Alıcı Dilin Güçlendirilmesi)

Tema: Tanışma

Beceriler	***Kazanımlar***
Dinleme	1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili temel kalıpları tanır. 2. Sesleri hisseder ve tanır. 3. Sesleri ayırt eder. 4. Dinlediği sözcüklerdeki sesleri ayırt eder. 5. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği kelimeleri seçer. 6. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği sayıları belirler. 7. 1 den 10 a kadar sayıları tanır. 8. Renkleri tanır.
Konuşma/Sözlü üretim	7. Basit kelimeler kullanarak kendisini tanıtır. 8. Kendisi ile ilgili temel kişisel bilgileri verir 9. Alfabede yer alan harflere ait sesleri çıkarır. 10. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 11. 1'den 10'ye kadar ritmik sayar. 12. Renklerin adlarını söyler.
Konuşma/Sözlü etkileşim	1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili temel kalıpları kullanır. 2. Tanışma ve tanıştırmayla ilgili diyaloglar kurar.

Okuma Yazma	3. Kendisi ile ilgili basit soruları anlar ve karşısındaki kişiye basit sorular sorar. 4. Çevresindeki nesnelerin renklerini söyler. 1. Alfabedeki harfleri tanır. 2. Heceleri akıcı bir şekilde okur. 3. Kelimeleri akıcı bir şekilde okur. 4. Cümleleri akıcı bir şekilde okur. 5. 1'den 10'a kadar sayıları okur. 6. Renklerin adlarını okur. 1. Alfabede yer alan harfleri yazar. 2. Büyük ve küçük harfleri ayırt eder. 3. Dikte yoluyla harfleri ve basit kelimeleri yazar. 4. 1'den 10'a kadar sayıları yazar. 5. Çevresindeki nesnelerin renklerini yazar.
Strateji, Yöntem ve Teknikler CROWD, PEER, Sesli düşünme stratejisi, metin hakkında tartışma stratejisi, diyalojik okuma stratejisi, grafik düzenleme stratejisi, baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi, tekrarlı okuma, okuduğunu anlama stratejisi, beyin fırtınası, anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma, canlandırma, akvaryum ,boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, metni tamamlama, tahminde bulunma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma	***Hedef Kelimeler*** Nasılsın? İyiyim, merhaba, hoşça kal, güle güle, ***Gölge Kelimeler*** *Suriyeliyim, siyah, beyaz, kırmızı, mavi, sarı, yeşil, sıfır, bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on…*

2.Okuma (İfade Edici Dilin Güçlendirilmesi)
Tema: Tanışma

Beceriler	***Kazanımlar***
Dinleme	1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili temel kalıpları tanır. 2. Sesleri hisseder ve tanır. 3. Sesleri ayırt eder. 4. Dinlediği sözcüklerdeki sesleri ayırt eder. 5. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği kelimeleri seçer. 6. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği sayıları belirler. 7. 1 den 10 a kadar sayıları tanır. 8. Renkleri tanır.
Konuşma/Sözlü üretim	1.Basit kelimeler kullanarak kendisini tanıtır. 2.Kendisi ile ilgili temel kişisel bilgileri verir 3.Alfabede yer alan harflere ait sesleri çıkarır. 4.Kelimeleri doğru telaffuz eder. 5.1'den 10'ye kadar ritmik sayar. 6.Renklerin adlarını söyler.
Konuşma/Sözlü etkileşim	1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili temel kalıpları kullanır. 2. Tanışma ve tanıştırmayla ilgili diyaloglar kurar. 3. Kendisi ile ilgili basit soruları anlar ve karşısındaki kişiye basit sorular sorar. 4. Çevresindeki nesnelerin renklerini söyler.

Okuma Yazma	7. Alfabedeki harfleri tanır. 8. Heceleri akıcı bir şekilde okur. 9. Kelimeleri akıcı bir şekilde okur. 10. Cümleleri akıcı bir şekilde okur. 11. 1'den 10'a kadar sayıları okur. 12. Renklerin adlarını okur. 6. Alfabede yer alan harfleri yazar. 7. Büyük ve küçük harfleri ayırt eder. 8. Dikte yoluyla harfleri ve basit kelimeleri yazar. 9. 1'den 10'a kadar sayıları yazar. 10. Çevresindeki nesnelerin renklerini yazar.
Strateji, Yöntem ve Teknikler CROWD, PEER, Sesli düşünme stratejisi, metin hakkında tartışma stratejisi, diyalojik okuma stratejisi, grafik düzenleme stratejisi, baskı ve yazım ipuçlarını kullanma stratejisi, tekrarlı okuma, okuduğunu anlama stratejisi, beyin fırtınası, anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma, canlandırma, akvaryum ,boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, metni tamamlama, tahminde bulunma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma	***Hedef Kelimeler*** Nasılsın? İyiyim, merhaba, hoşça kal, güle güle, ***Gölge Kelimeler*** *Suriyeliyim, siyah, beyaz, kırmızı, mavi, sarı, yeşil, sıfır, bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on…*

Künye Bilgileri	
Kitabın Adı	Vanessanın Yanındayım
Kitabın Türü	Sessiz Kitap
Kitabın Yazarı/Çevirmeni	Kerascoet
Resimleyeni	Kerascoet
Yayınevi	Redhouse Kidz Yayınları
Yayın Yılı	2018
Sayfa Sayısı	36

1.Okuma
Okuma Öncesi

Beceri	**Uygulama Basamakları**	**Kullanılacak Yöntem ve Teknikler**
Dinleme-Konuşma-Okuma Becerisi	1. Etkinlik Çocuklarla birlikte "Kağıt Top" oyununu oynayınız. Bunun için çocuklar arasından gönüllü bir ebe belirleyiniz. Kağıt top kime gelirse müzik durdurulup kendini tanıtsın. Oyunu bu kurallara göre hazırladığınız hareketli muzikle oynatınız. Tüm balıklar yakalandıktan sonra oyunu bitiriniz ve çocuklara "Oyunda neler hissettiniz? Oyunda önemli olan neydi?" sorularını sorunuz ve çocukların cevaplarını alınız. 2. Etkinlik Çocuklara kitabın ön ve arka kapağını gösteriniz. Kitabın ön ve arka kapağını çocuklarla birlikte inceleyiniz. Kitabın adını, yazarını, ressamını ve yayınevini kapak üzerinde hem okuyarak hem de göstererek çocuklarla paylaşınız. Daha sonra çocuklara ön kapakta bulunan resimlerle ilgili sorular yöneltin.	*İlgi oluşturma* *Tahmin etme* *Resimli dikte* *PEER, CROWD* **Materyaller** Kelime Kartları, Kelime Kutusu, Makas, Renkli Kağıtlar, Yapıştırıcı, Resimli Kelimeler.

Okuma Sırası

Beceri	Uygulama Basamakları	Kullanılacak Yöntem ve Teknikler
Dinleme-Konuşma-Okuma Becerisi	Metin hakkında tartışmak için uygun bir sistem kullanılır (ör: hikâye elementlerini bulmaya yardımcı sorular) • Soru sorma stratejileri kullanımı • Bağlantı kurma (metinler arası, metin ile öğrenci arasında ve metin ile gerçek hayat arasında) • Çıkarım yapma • Öğrencinin kendini izlemesi • Kelime öğretimi	Tamamlama, Hatırlama, Açık uçlu sorular, 5N soruları, İlişkilendirme(CROWD) Başlat, Değerlendir, Genişlet, Tekrarlat(PEER) **Materyaller** Kelime Kartları, Kelime Kutusu, Makas, Renkli Kağıtlar, Yapıştırıcı, Resimli Kelimeler.

Okuma Sonrası

Beceri	Uygulama Basamakları	Kullanılacak Yöntem ve Teknikler
Dinleme-Konuşma-Okuma Becerisi	a. Özetlemeler yapma b. Sentezler yapma c. Çözümleme ve değerlendirmeler yapma d. Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme e. Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma f. Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma	Tamamlama, Hatırlama, Açık uçlu sorular, 5N soruları, İlişkilendirme(CROWD) Başlat, Değerlendir, Genişlet, Tekrarlat(PEER) **Materyaller** Kelime Kartları, Kelime Kutusu, Makas, Renkli Kağıtlar, Yapıştırıcı, Resimli Kelimeler.

Ek 4. PİKTES Değerlendirme Formu

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun
Desteklenmesi Projesi (PIKTES) Koordinatörlüğü

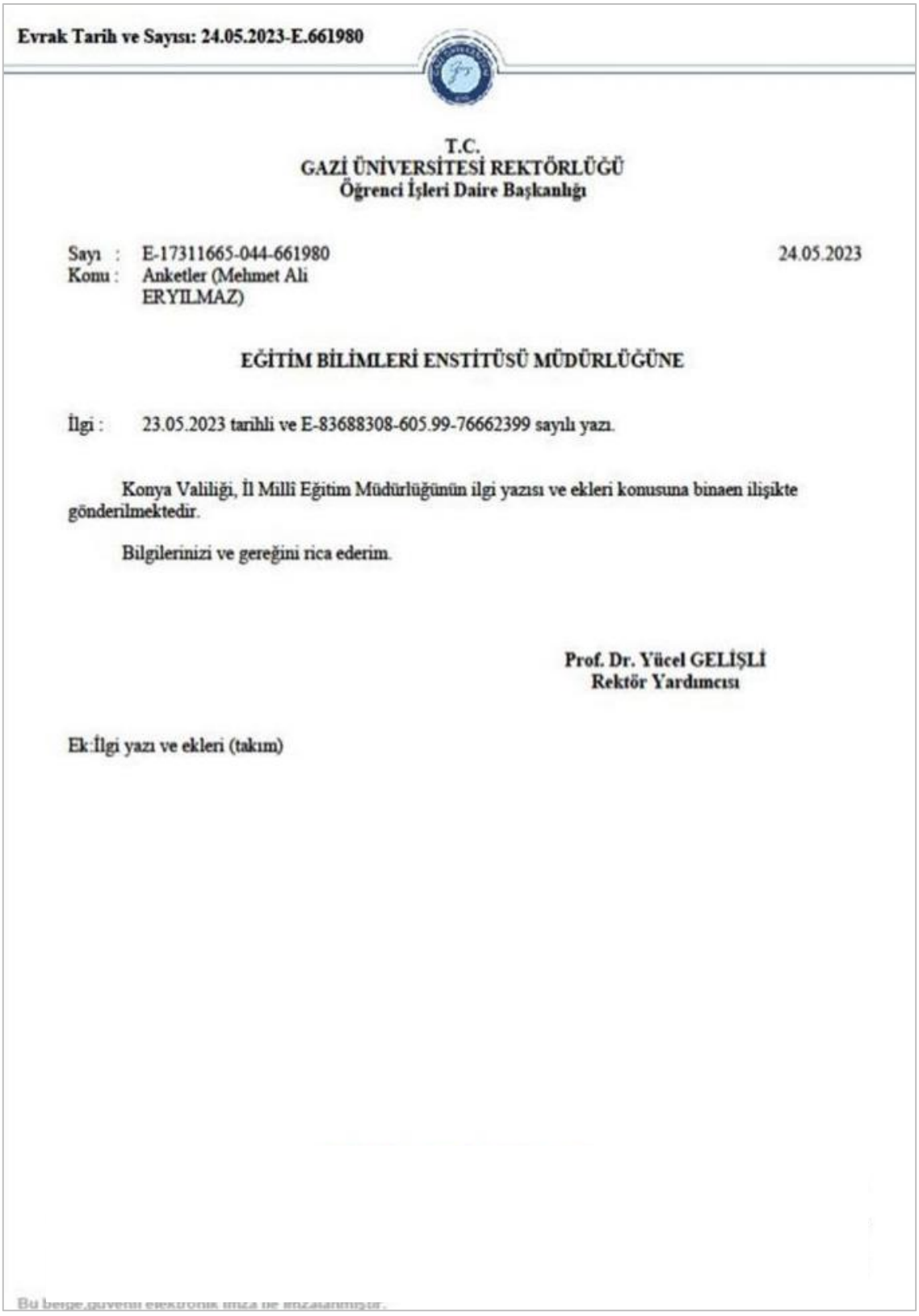
DEĞERLENDİRME FORMU (İLKOKUL)

Öğrencinin Adı Soyadı: **Öğrencinin Kimlik No'su:** **Öğrencinin Sınıfı:**		**Tarih:** .../.../.....			
Sıra No	**Yeterlikler**	**Puanlama***			
		0	**1**	**2**	**3**
1.	Dinlediklerinde Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri/ kelimeleri ayırt ederek bunların telaffuz özelliklerini fark edebilir. (A1-D)				
2.	Basit yönerge ifadelerini anlayarak bunlara uygun davranışlar gösterebilir. (A1-D)				
3.	Tanıdığı kişiler ve günlük rutinler hakkında yavaş ve açık konuşmaları, tekrar edilmesi gerekse de anlayabilir. (A1-D)				
4.	Konuşmalardaki temel nezaket/temenni/kutlama kalıplarını anlayabilir. (A1-D)				
5.	Konuşmalardaki fiyat, zaman, miktar ve yer bildiren temel söz varlığını ayırt edebilir. (A1-D)				
6.	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki görsellerle ifade edilen durum ve olaylarla ilgili temel ifadeleri anlayabilir. (A1-D)				
7.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ne ile ilgili olduğunu ana hatlarıyla anlayabilir ve durumları/olayları oluş sırasına göre takip edebilir. (A1-D)				
8.	Kendini ve yakın çevresindeki kişileri basit ifadelerle tanıtabilir. (A1-SI)				
9.	Yaşadığı yer, yakın çevresi ve sahip olduklarıyla ilgili temel bilgiler verip bunlarla ilgili soru sorabilir ve soruları cevaplayabilir. (A1-SI)				
10.	Konuşmalarında temel nezaket/temenni/kutlama kalıplarını kullanabilir. (A1-SI)				
11.	Günlük rutinlerini, ihtiyaç ve isteklerini, genel olarak yapmaktan hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyleri temel söz varlığını kullanarak aktarabilir. (A1-SI)				
12.	Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanabilir. (A1-SI)				
13.	Konuşmalarında fiyat, zaman ve miktar bildiren temel söz varlığını kullanabilir. (A1-SI)				
14.	Konuşmalarında temel kabul/ret ifadelerini kullanabilir. (A1-SI)				
15.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde harfleri, sayıları, temel soru ifadelerini, yönergeleri ve çevresindeki nesne adlarını anlayabilir. (A1-O)				
16.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde kişi tanıtımlarını, yakın çevreyle ilgili temel bilgiler ve kalıp ifadeler içeren söz varlığını, metni tekrar okunması gerekse de anlayabilir. (A1-O)				
17.	Görselle desteklenmiş kısa metinlerde, yaşamları çevreye ilişkin temel mekân ve nesne/varlık adlarını ve basit durumları/bildirimleri anlayabilir. (A1-O)				
18.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde günlük rutinlerle ilgili temel eylemleri anlayabilir. (A1-O)				
19.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde zaman, miktar ölçü, fiyat bilgilerini anlayabilir. (A1-O)				
20.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde kullanılan nezaket ve temenni ifadeleriyle özür/izin/yardım talebine yönelik kalıpları anlayabilir. (A1-O)				
21.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde kişisel/genel görüş içeren temel ifadeleri anlayabilir. (A1-O)				
22.	Görsellerle desteklenmiş basit metinlerde geçen eylemleri ve ilgi alanlarına ilişkin temel ifadeleri anlayabilir. (A1-O)				
23.	Harfleri/rakamları doğru kullanarak temel kişisel bilgiler içeren formları doldurabilir ve kendini tanıtan basit metinler yazabilir. (A1-Y)				
24.	Kendi ve yakın çevresi hakkında günlük rutinlerini oluş sırasına göre ifade eden basit yazılar oluşturabilir. (A1-Y)				
25.	Temel nezaket/temenni/kutlama/özür kalıplarını kullanarak kısa not ve mesajlar yazabilir. (A1-Y)				
26.	Temel mekân ve nesne/varlık adlarını basit bir şekilde betimleyen ve konumlarını bildiren basit yazılar oluşturabilir. (A1-Y)				
27.	Yazılarında zaman, miktar, ölçü birimi, soru kalıpları ve fiyat bildiren temel söz varlığını kullanarak metin ve listeler oluşturabilir. (A1-Y)				
28.	Geçmiş eylemlerini anlatan basit yazılar oluşturabilir ve ihtiyaç hâlinde temel gerekçelendirme ifadelerini kullanabilir. (A1-Y)				
29.	Günlük hayatla ilgili temel rutinleri içeren diyalogları anlayabilir. (A2-D)				
30.	Dinlediklerinden/izlediklerinden ihtiyaç duyduğu basit bilgileri seçebilir. (A2-D)				
31.	Toplumsal yaşam alanlarında sık duyduğu kelimeleri/yönergeleri/kalıp ifadeleri anlayabilir. (A2-D)				
32.	Dinlediklerinden/izlediklerinden temel nezaket/temenni/kutlama kalıplarını anlayarak uygun karşılıklar verebilir. (A2-D)				
33.	Tanıdığı/Bildiği kişiler, durumlar ve ortamlarla ilgili konuşmaları anlayabilir. (A2-D)				
34.	Konuşmalarda sıkça kullanılan Türk kültürüne ait beden dili unsurlarını ve konuşmacıların duygu durumlarını anlayabilir. (A2-D)				
35.	Çok yavaş ve tekrar edildiği takdirde basit bir işin nasıl yapılacağını anlayabilir. (A2-D)				

Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe İlkokul Çerçeve Yıllık Plan

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE İLKOKUL (A1- A2) ÇERÇEVE YILLIK PLAN				
AY: TANIŞMA		ALT TEMA: ALFABE, SAYILAR, RENKLER		
AY	HAFTA	SAAT	GENEL KAZANIMLAR	TEMEL KAZANIMLAR
	09-13	24	Dinleme	Dinleme	1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili te kalıpları tanır. 2. Sesleri hisseder ve tanır. 3. Sesleri ayırt eder. 4. Dinlediği sözcüklerdeki sesleri ayırt eder. 5. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği kelim seçer. 6. Yavaş ve net bir şekilde konuşulmuş basit bir metinde daha önceden bildiği sayıla belirler. 7. 1 den 10 a kadar sayıları tanır. 8. Renkleri tanır.
				Konuşma Sözlü Üretim	1. Basit kelimeler kullanarak kendisini tanıtır. 2. Kendisi ile ilgili temel kişisel bilgileri verir 3. Alfabede yer alan harflere ait sesleri çıkarır. 4. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 5. 1'den 10'ye kadar ritmik sayar. 6. Renklerin adlarını söyler.
				Konuşma Sözlü Etkileşim	1. Selamlaşma (hâl-hatır sorma), tanışma, nezaket ifadeleri ve vedalaşmayla ilgili te kalıpları kullanır. 2. Tanışma ve tanıştırmayla ilgili diyaloglar kurar. 3. Kendisi ile ilgili basit soruları anlar ve karşısındaki kişiye basit sorular sorar. 4. Çevresindeki nesnelerin renklerini söyler.
				Okuma	1. Alfabedeki harfleri tanır. 2. Heceleri akıcı bir şekilde okur. 3. Kelimeleri akıcı bir şekilde okur. 4. Cümleleri akıcı bir şekilde okur. 5. 1'den 10'a kadar sayıları okur. 6. Renklerin adlarını okur.

Ek 6. Araştırma İzin Yazısı-1



Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2023-E.661980

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-661980 24.05.2023
Konu : Anketler (Mehmet Ali ERYILMAZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.05.2023 tarihli ve E-83688308-605.99-76662399 sayılı yazı.

Konya Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı ve ekleri konusuna binaen ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi yazı ve ekleri (takım)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7. Araştırma İzin Yazısı-2

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2023-E.661865

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-76662399 23.05.2023
Konu : Araştırma İzni
(Mehmet Ali ERYILMAZ)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 28/04/2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-644347 sayılı yazınız.
c) 18/05/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Mehmet Ali ERYILMAZ'ın "Etkileşimli Kitap Okumanın Uyum Sınıfı Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Meram ilçesinde bulunan Mehmet Şükriye Sert İlkokulu Müdürlüğü ve Selçuk İlkokulu Müdürlüğünde eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
4-Uyum Sınıfı Öğrencilerinin Dil Becerileri Başarı Testi (15 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği: Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
Bilgi: Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 8. Araştırma İzin Yazısı-3

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.04.2023-E.630086

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-630086 06.04.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı(Mehmet Ali ERYILMAZ)

İLGİLİ MAKAMA

Öğrenci Bilgi Kartı		
Öğrenci No		
Adı Soyadı	Mehmet Ali ERYILMAZ	
Ana Bilim/ Bilim Dalı	Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi	
Programı	Tezli Yüksek Lisans ( ) Tezsiz Yüksek Lisans ( ) Doktora (*)	
Aşama	Ders Dönemi ( ) Yeterlik Aşaması ( ) Tez Dönemi (*)	
1. Danışman	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ	
2. Danışman		
Tez Konusu / Dönem Projesi	Etkileşimli Kitap Okumanın Uyum Sınıfı Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi	
Tez Konusu Kabul Tarihi	**Yüksek Lisans İçin Yönetim Kurulu Kabul Tarihi**	**Doktora İçin Tez İzleme Komitesi Kabul Tarihi**
		27.05.2022

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Enstitü Müdürü

Ek 9. Araştırma İzin Yazısı-4

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.04.2023-E.639364

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-639364 20.04.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Mehmet Ali ERYILMAZ'ın, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Etkileşimli Kitap Okumanın Uyum Sınıfı Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **18.04.2023** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 541

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

er

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...