

T.C KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE ANA OKULUNA DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN
İLETİŞİM BECERİLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAŞAK ALKAN

KOCAELİ 2020

T.C KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE ANA OKULUNA DEVAM EDEN SURİYELİ ÇOCUKLARIN
İLETİŞİM BECERİLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BAŞAK ALKAN

TEZ DANIŞMANI :Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 29.07.2020/18

KOCAELİ 2020

ÖNSÖZ

Türk öğrencilerle birlikte ana sınıfına devam eden Suriye uyruklu sığınmacı çocukların iletişim becerilerini incelemek amacıyla başladığım “Türkiye’de Ana Okuluna Devam Eden Suriyeli Çocukların İletişim Becerileri: Bir Durum Çalışması” başlıklı tezimi hazırlama sürecinde beni cesaretlendiren, yönlendiren, tezin tüm basamaklarında bana yol gösteren, tezi bitireceğime dair inancımı daima koruyan ve bana her zaman destek olan tüm değerli hocalarıma, özellikle de danışman hocam Sayın Şenel GERÇEK’e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca; araştırmamda veri toplamak için gözlem yaptığım sınıflarda benden desteklerini hiç esirgemeyen değerli ana sınıfını öğretmenlerine, Suriyeli velilerle iletişim kurmamda bana yardımcı olan ve tercümanlık yapan öğrenci kardeşim Taher ALMLHEM’e teşekkürü borç bilirim.

Bu zamana kadar tüm eğitim öğretim hayatımda bana destek olan, bu yorucu süreçte sevgi ve sabırla yanımda duran, bana daima inanan canım aileme teşekkür ederim.

Başak ALKAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türk öğrencilerle ana sınıfına devam eden Suriye uyruklu sığınmacı çocukların iletişim becerilerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden gözlem veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli'nin Körfez ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulu bünyesindeki iki farklı anasınıfında eğitim gören üç Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler on sekiz hafta boyunca her gün otuzar dakikalık periyotlarla gözlenmiştir. Elde edilen dilsel veriler belirlenen modele göre sınıflandırılmış, çözümlenmiş, altı yaş seviyesine karşılık gelen 60 aylık sığınmacı çocukların yapılandırılmamış sınıf ortamında Türkçeyi edinme ve iletişim becerilerini kullanma durumları araştırılmıştır. Bu çalışmada ayrıca, ana dilin ikinci dil edinimine sağladığı olumlu ve olumsuz aktarımlar tespit edilmiş, erken dönemde ikinci dil edinimi ile ilgili çeşitli teknik zorluklar belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, "MEB Ana Sınıfı Öğretim Programı" ile MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış "İlk Okuma Yazma Hazırlık Eğitimi Planı ve Kılavuz Kitabı"ndan faydalanılarak oluşturulan gözlem formuna işlenmiştir. Toplanan veriler ışığında özellikle iki önemli konunun dikkate değer olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki, ana dili Kürtçe olan Suriyeli çocuğun Türkçe konuşmadaki başarısıyla ilgilidir. Çocuğun iki dilli bir ortamda yetişmesi, sonradan edinmeye çalıştığı Türkçe için olumlu aktarıma neden olmuş, böylece iletişim becerilerinde daha yetkin davranışlar sergilemiştir. İkinci önemli konu, ana dili Arapça olan çocukların dil edinimleriyle ilgilidir. Bu çocuklar özellikle Türkçe sesleri telaffuzda çok zorlanmışlar, özellikle söz dizimi ve kip/zaman kullanımlarında, ana dillerinin etkisiyle, önceliği yükleme ve geçmiş zamana veren yanlış iletişim biçimlerine başvurmuşlardır.

Araştırmanın, Türkiye’de hemen her kademedede eğitim gören Suriyeli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin başvurabileceği bir kaynak olması hedeflenmektedir. Araştırmanın, alan yazında ihtiyaç duyulan erken çocukluk döneminde dil gelişimi konusuna katkı yaptığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken ocukluk, Dil Gelişimi, İkinci Dil Edinimi



ABSTRACT

This study aims to examine the communication skills in Syrian children attending kindergarten with Turkish students. The data of this 3-years study was collected through observation method, a method as one of the qualitative research methods. The study group is of three Syrian students who continue their education in two kindergartens within a public elementary school located in Körfez district of Kocaeli. Students were observed for half an hour every day for eighteen weeks. The linguistic data obtained and analyzed in detail is about how a foreign child at the age of six acquired Turkish by himself in an unstructured classroom environment. One of the most critical results in the study is about positive and negative transfers of the mother tongue to the second language acquisition. Various technical difficulties have also been identified in the early period regarding second language acquisition.

The data of the research were recorded in the observation form created by making use of “MEB Kindergarten Teaching Program” and the “First Reading and Writing Training Plan” prepared by the Lifelong Learning Unit for Syrian students. After classifying and interpreting the data obtained, the thesis determined that a child with a Kurdish mother language, who came from Syria is more successful in speaking Turkish and is more competent in communication skills with positive transfer from his mother tongue. It was found that children whose native language was Arabic, especially Turkish voices had difficulty in pronunciation, and they were communicating with a negative syntax sequence in the sentence sequence, with a predominantly syntax sequence.

KeyWords: Early Childhood, Language Development, Second Language Acquisition

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI	2
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	4
3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
4. SAYILTILAR	5
5. SINIRLILIKLAR	5

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN İNCELENMESİ.....	6
1.1. DİL GELİŞİM YAKLAŞIMLARI	6
1.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	6
1.1.2. Bilişsel Yaklaşım	7
1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	7
1.2. ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ	8
1.2.1. Çocuklarda Dil Gelişim Evreleri.....	9
1.2.1.1. Dil Öncesi Gelişim.....	9
a. Yeni Doğan (Ağlama) Evresi (0-2 ay).....	10
b. Gııldama / Babıldama Evresi (2-6 ay)	10
c. Çağıldama / Heceleme Evresi (6-12 ay)	10
1.2.1.2. Dilsel Gelişim	10
a. Tek Sözcük Evresi: (12-18 ay)	11
b. Telegrafik Konuşma Evresi (18-24 Ay).....	11
c. İlk Gramer Evresi (24-60 Ay)	11
1.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ TEMEL KAVRAMLAR.....	13
1.3.1. Temel Kavramlar	13
1.3.2. Dili Edinme ve Dili Öğrenme	15
1.4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ	17
1.4.1. Doğrudan Stratejiler.....	17
a. Bellek Stratejileri	17
b. Bilişsel Stratejiler	17
c. Karşılama Stratejileri (Yoğunlaştırma Stratejileri).....	18

1.4.2. Dolaylı Stratejiler	18
a. Üst-bilişsel Stratejiler	18
b. Duygusal Stratejiler	18
c. Toplumsal Stratejiler	19
1.5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	19
1.5.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim	19
1.5.2. Suriyeli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi.....	21
1.6. BU ARAŞTIRMA İÇİN GÖZLEM YAPILAN SINIF ORTAMI.....	21

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	22
2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	22
2.2. ARAŞTIRMA SÜRECİ	22
2.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	23
2.3.1. Öğrenci M. ve K.'nin Yaşam Öyküsü	23
2.3.2. Öğrenci C.'nin Yaşam Öyküsü.....	24
2.3.3. Öğretmenin Özellikleri.....	24
2.3.4. Gözlemcinin Durumu	25
2.3.5. Verilerin Toplanması.....	25
2.3.6. Veri Toplama Araçları	26
2.3.7. Verilerin Analiz Edilmesi	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	28
3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR	28
3.1.1. Sesletimle İlgili Bulgular	28
a. Katılımcı M. ile İlgili Bulgular	30
b. Katılımcı K. ile İlgili Bulgular	32
c. Katılımcı C. ile İlgili Bulgular	33
3.1.2. Biçim Unsurlarıyla İlgili Bulgular	33
a. Katılımcı M. ile İlgili Bulgular	36
b. Katılımcı K. ile İlgili Bulgular	37
c. Katılımcı C. ile İlgili Bulgular	38
3.1.3. Sözdizimi Unsurlarıyla İlgili Bulgular	40
a. Katılımcı M. ile İlgili Bulgular	41
b. Katılımcı K. ile İlgili Bulgular	43
c. Katılımcı C. ile İlgili Bulgular	43
3.1.4. Anlam Bilgisi Unsurlarıyla İlgili Bulgular.....	44
a. Katılımcı M. ile İlgili Bulgular	45
b. Katılımcı K. ile İlgili Bulgular	46
c. Katılımcı C. ile İlgili Bulgular	47
3.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	47
a. Katılımcı M. ile İlgili Bulgular	47
b. Katılımcı K. ile İlgili Bulgular	49
c. Katılımcı C. ile İlgili Bulgular	50

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR	50
a. Katılımcı M. ile İlgili Bulgular	51
b. Katılımcı K. ile İlgili Bulgular	51
c. Katılımcı C. ile İlgili Bulgular	52
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	53
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	66
ÖZGEÇMİŞ.....	115



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri.....	27
Tablo 2: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Sesletim Unsurları Bulguları Tablosu.....	32
Tablo 3: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Biçim Unsurları Bulguları Tablosu.....	38
Tablo 4: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Sözdizimi Unsurları Bulguları Tablosu.....	44
Tablo 5: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Anlam Bilgisi Unsurları Bulguları Tablosu.....	48

GİRİŞ

Dil, İnsanların birbirleriyle paylaşımında bulunmak ve aralarında iletişim sağlayabilmek için ihtiyaç duydukları en önemli unsur, öğrenmede bilginin ve kültürün aktarılmasında en önemli araç (Aksan, 2015: 11-13), insanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir (Banguoğlu, 2011: 9). Toplumda ses ve anlam bakımından ortak olan unsurlar ve kurallardan faydalanarak, duygu düşünce ve isteklerin aktarılmasını sağlayan gelişmiş bir yapıdır(Aksan, 2015: 11-13). Dil biliminde dil, göstergeler dizgesi olarak tanımlanır. Huber'e göre, bir topluluk içinde doğal şekilde gelişen ve zamanla değişen, çifteklemlili göstergeler dizgesidir (Huber, 2013: 45). Dil bilgisi araştırmalarında ise dil, "tabii bir anlaşma vasıtası" olarak tanımlanmıştır.Kendine özgü kuralları ve kanunları bulunan, bu kanun ve kurallar içinde gelişen ve içeriğiyle büyüyen canlı bir varlıktır. Dil, insanlık tarihinin başlangıcında temeli atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden meydana gelen sosyal bir kurumdur (Ergin, 2009: 28-33).

Bildirişimin en önemli aracı olan dille ilgili kuramsal çalışmaların tarihi Eski Yunan'a kadar uzanır.Klasik metinleri açıklama çabasının sonucunda ortaya çıkan filoloji ve gramer dalları, metinleri okuma, betimleme, sınıflandırma, eleştirme, kaynakları ortaya koyma, anlamlandırma gibi bir dizi uygulamaya dayanarak geniş bir literatürün ve dil alanıyla ilgili bilimsel yöntemlerin temellerini atmıştır (Bayray, 1998: 9-14). Bu yöntemler, yüzyıllar boyunca çeşitli kültür ve coğrafyalarda çeşitli dillerin araştırılıp incelenmesini, böylece herhangi bir dilin sesbilim, biçimbilim, tümcebilim, anlambilim, edimbilim gibi alanlarında pek çok özelliğinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle 19. ve 20. yüzyıldaki çağdaş dilbilim çalışmalarının da katkısıyla bugün bu dillerin tüm özellikleri sistemli bir hale getirilmiş, derli toplu ve tutarlı bilgi yapıları çıkarılmıştır.

1950'lerden itibaren, dilin iletişim işlevi yanında psikolojik ve bilişsel süreçlerdeki rolü de incelenmeye başlanmış, dil kullanımlarının insanların hem davranışları hem de algı (perception) ve kavrama yetiler üzerindeki (cognition) etkilerini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak eğitim psikolojisi adı altında

toplanan bu çalışmalar, öğrenme-öğretme kuram ve ilkelerini geliştirme, değerlendirme ve uygulamasına yöneliktir.

1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

Belirli kişi, grup, olay ya da durumların kendi ortamları içinde araştırıldığı örnek olay çalışması ya da case study (Büyüköztürk ve Diğ., 2014: 21), dil edinimiyle ilgili araştırmaların sıkça başvurduğu araştırma yöntemlerinden biri olmuştur. Araştırmacılar, başka ülkelerden göç eden çocuk ya da yetişkin öğrencilerden seçtikleri sınırlı sayıda kişiyi dil ortamlarında belli periyotlarla gözlemlemişler, uzun süre yayılmış bir zaman diliminde elde ettikleri verileri analiz etmişler ve çeşitli sonuçlar üretmişlerdir. Dil araştırmalarında örnek olay çalışması yönteminin tercih edilmesinin en önemli nedenleri arasında sınırlılık, derinlemesine araştırma, farklı bakış açıları, seçicilik, bağlam temellilik, geniş yorumlama kapasitesi, uzun süreli planlama, verilerin doğal ortamlardan sağlanması gibi özellikler sayılabilir (Ellis, 2012: s. 8; Duff, 2008: 23).

Örnek olay çalışmaları, ilk önce fen ve sosyal bilimler alanında görülür. Özellikle gelişim psikolojisi ve biyoloji bilimlerinde çocukların ayrıntılı gözlenmesine dayanan pek çok örnek olay çalışması bulunmaktadır (Duff, 2008: 24). İkinci dil edinimiyle ilgili örnek olay çalışmalarının çoğu 1970 ve 1980'lerde gerçekleştirilmiştir. Ellis, ikinci dil edinimiyle ilgili en eski örnek olay araştırmasının Wong Fillmore'a (1976, 1979) ait olduğunu belirtir (Ellis, 2012: 8-9). Wong, yaşları 5.7 ile 7.3 arasında değişen beş Meksikalı çocuğu, İngilizce konuşulan bir sınıf ortamında on ay boyunca, haftada birer saat gözlemler ve konuşmalarını teybe kaydeder. Çalışma sonunda Wong, her öğrencinin İngilizce yeterliliğinin farklı gelişim gösterdiğini belirtir (Ellis, 2012: 9-10).

İkinci dil edinimiyle ilgili diğer bir örnek olay araştırması, Schumann'ın (1978) 33 yaşındaki Kostarikalı Alberto ile yaptığı çalışmadır. Schumann, on ay boyunca gözlemlediği Alberto'nun dil ediniminde hiçbir gelişme sağlayamamasını, iletişim yetersizliği ve psikolojik uzaklığa bağlamıştır (Ellis, 2012: 10-11).

Schmidt'in (1983) Hawaii'de yaşayan Wes adlı Japon sanatçıyla yaptığı araştırma, doğal ortam gözlemine dayandığı için diğerlerinden ayrılır. Wes motivasyonu yüksek, kültürlü, Hawaii'de yaşadığı için İngilizce etkileşime sıkça maruz kalan bir öğrenci olmasına rağmen İngilizcenin morfoloji ve sözdizimi kurallarını yeterince edinmemiştir. Wes'in bu başarısızlığını psikolojik nedenlere bağlayan Schmidt'in çalışması, öğrencilerin temel dilbilgisi kurallarını öğrenmeden de hedef dili yetkin şekilde kullanabileceklerini göstermesi bakımından önemlidir (Ellis, 2012: 12-13; Duff, 2008: 71).

Literatüre geçen diğer önemli bir örnek olay çalışması Ellis (1984, 1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ellis, yaşları 10-13 arasında değişen 3 çocuğu sınıf ortamında gözlemlemiş ve dil ediniminde doğal ortamla sınıf ortamının gelişime olan etkisini araştırmıştır. Ellis'in en önemli tespiti, öğrencilerin sınıf ortamında dilin formel kurallarına dikkat etseler bile gerçek yaşam ortamlarında yine dilin doğal işleyiş mekanizmalarına başvurmaları olmuştur (Ellis, 2012: 13-15).

Başka önemli örnek olay çalışması Lardiere'nin (2007) Patty araştırmasıdır. Bu araştırmanın en önemli özelliği, oldukça geniş bir zamana yayılan gözlemler içermesidir. İlk gözlemin gerçekleştiği 1986 yılında 33 yaşında olan Patty 11 yıldan beri Amerika'da yaşamaktadır. Lardiere 1995'te, Patty'yi ikişer arayla yeniden gözlemlemiş, konuşma ve yazma İngilizcelerini incelemiş, sonuçta Patty'nin anadili konuşurları kadar dilbilgisi edinimini kazanamadığını bulgulamıştır (Ellis, 2012: 15-17).

Yukarıda sözü edilen bu örnek olayları yeniden inceleyen Ellis'in şu sonuçlara ulaştığı görülür (Ellis, 2012: 17-18):

- a) Bu beş çalışma da anlık konuşmalara dayanır.
- b) Dört çalışmanın temel sorunu, öğrencilerin dilbilgisi ve kuralları edinme yeteneğiyle ilgilidir. Yalnızca Schmidt'in (1983) çalışması aynı anda dört iletişim yeterliliğine odaklanmıştır.
- c) Tüm çalışmalar, öğrencilerin benzer gelişim yollarını izleyerek dili edinmeye çalıştıklarını göstermektedir.
- ç) İkinci dil ediniminde morfolojik yapıların, cümle yapılarına göre daha zor

edinildiğini göstermektedir.

d) Çalışmaların hiçbiri, ikinci dil ediniminde öğretimin etkilerini sistematik olarak araştırmamıştır.

e) Öğrencilerin gelişim hız ve derecesi değişiklik göstermektedir.

f) Bu araştırmalarda gözlemlenen hiçbir öğrenci, hedef dildeki edinim hedeflerine ulaşmamıştır.

Sonuç olarak; bu tezde kullanılan araştırma deseni, daha önce yapılan bu ve buna benzer çalışmalara atıfta bulunmakta, araştırmanın probleminden sonuçlarına kadar hedeflerini belirleyip sınırlamakta, böylece tezin bilimsel çerçevesinin sağlam bir dayanağa oturtmaya çalışmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın problemi, “Türk öğrencilerle ana sınıfına devam eden Suriyeli çocukların, Türkçe iletişim becerileri nasıl gelişim göstermiştir?” olarak belirlenmiştir.

Bu genel amaca bağlı olarak, araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. İkinci dil olarak Türkçeyi edinen Suriyeli anasınıfı öğrencileri, Türkçenin sesletim, biçim, sözdizim ve anlam bilgisi düzeylerini hangi aşamalardan geçerek kurgulamaktadırlar?

2. İkinci dil olarak Türkçeyi edinen Suriyeli anasınıfı öğrencileri, Türkçe sözcük türlerini bağlamına göre nasıl seçmektedirler?

3. “Türk öğrencilerle ana sınıfına devam eden Suriyeli çocuklar Türkçeyi edinirken kendi ana dillerinden nasıl yararlanmaktadırlar?

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Dilin karmaşık yapısını çözümleyebilmek için çocukların dil edinim aşamalarını gözlemek ve incelemek araştırmacılara kolaylıklar sağlamaktadır. Son yıllarda Türkiye’de, çocuklarda dil kazanımı ve gelişimi ile ilgili alan yazını çalışmalarında artışlar söz konusudur. Suriye’de yaşanan iç savaş ve kriz sonrası,

yoğun göç akımına uğrayan Türkiye, Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli mültecilerin topluma uyumlarını ve eğitim ihtiyaçlarını sağlamak için çeşitli ölçeklerde proje ve faaliyetler gerçekleştirmiştir. Bu faaliyetlerden biri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Delegasyonu işbirliğiyle 2016 yılından itibaren yürütülen, Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesidir(PİKTES). Bu proje kapsamında, 2020 yılı itibariyle yaklaşık dört bin öğretmen ilk, orta ve lise düzeyindeki Suriyeli öğrenciler için Türkçe dil öğretimi ve Rehberlik faaliyeti yürütmektedir. Türkiye’de Suriyeli mültecilerin yüzde 28.97’si okul çağındaki çocuklardan ve gençlerden oluşmaktadır. Mülteci öğrencilerin eğitim ve öğretimde öncelikli ihtiyacı ise, Türkçeyi öğrenmektir (Erdoğan, 2019: 374).

Bu çalışmanın amacı, MEB İlk okuma-Yazma Hazırlık Eğitimi Planı ve Kılavuz Kitabı ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim programından hareketle, anasınıfı düzeyindeki mülteci öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerini gözlemlemektir.

4. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan gözlem formunun ölçme aracı olarak yeterli olduğu varsayılmaktadır.
2. Bu ölçme aracı ile toplanan verilerin doğru ve geçerli olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolünde olması nedeniyle gözlemler esnasında hiçbir müdahalede bulunmamıştır.

5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, Kocaeli’nin Körfez ilçesinde, Türkçeyi ikinci dil olarak edinen Suriyeli üç anasınıfı öğrencisinden elde edilen gözlem verileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin dört dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasından yalnızca iletişim becerilerinin incelenmesi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Suriyeli mülteci öğrencilerin ana dili Arapça ve Kürtçe olanları ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ALANYAZIN İNCELENMESİ

1.1. DİL GELİŞİM YAKLAŞIMLARI

Gelişim kuramları içinde ele alınan dil gelişimiyle ilgili yaklaşımlar, çeşitli sınıflandırmalara konu olmuş, bu yaklaşımlarla ilgili çeşitli kuramlar öne sürülmüştür. Bunlardan, Bailey'in (1998) dil öğretiminde ortak bir görüş oluşturmak amacıyla yaptığı sınıflandırma genel kabul gören üç yaklaşım kuramını kapsamaktadır: Davranışçı Yaklaşım kuramı, Bilişsel ya da Doğuşancı Yaklaşım kuramı ve Yapılandırmacı Yaklaşım kuramları(Güneş, 2014: 44).

1.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Dili mekanik bir aktarım aracı olarak gören davranışçı yaklaşım, istendik davranış ortaya çıkana kadar tekrar, taklit, deneme yanılma yollarını dil öğretiminde de kullanmayı savunur. Davranışçı yaklaşımda insan zihni boş bir levha gibidir. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi sayılan B. F. Skinner'a göre dil öğrenilen bir davranıştır; çocuklar dili, diğer davranışlar gibi pekiştirme ve koşullandırma yoluyla edinmekte, daha sonra da alışkanlık haline getirmektedir (Goldstein, 2013: 45). Nasıl ki bir aslan yanan bir çember içinden geçmeyi koşullanarak öğrenirse insan da taklit, koşullanma ve pekiştirmeyle dili öğrenir. Bebekler rastgele sesler çıkarır, bu sesler ebeveynleri tarafından pekiştirilir. Ebeveynlerin pekiştirme sıklığı, bebeğin bu sesleri çıkarma sıklığını artırır. Rastgele sözler içinden doğru olanları seçme ve tekrar etme davranışı, dili kazanma sürecini hızlandırır.

Kısaca söylemek gerekirse, davranışçı yaklaşım, dil edinim sürecinde öğreneni pasif, çevreyi aktif aktörler olarak kabul eder; bu nedenle dil gelişimi çocuğun yaş ve dikkat düzeyiyle güçlü bir ilişki içindedir (Güneş, 2014: 46-47; Maviş, 2006: 31-33).

1.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Öğrenmede zihinsel süreçler üzerine yoğunlaşan bilişselci yaklaşım, insanın dile, öğrenerek değil edinerek sahip olduğunu ileri sürer. Bu yaklaşıma göre, tüm insanlar dil öğrenme potansiyeli ile doğarlar, bu yetileriyle sınırlı sayıdaki birimlerle sonsuz sayıda ifade oluşturabilirler (Güneş, 2014: 48-49; Tüfekçioğlu, 2003: 17).

Bilişsel yaklaşımda, insan beyni bilgisayara benzetilir, dil edinme süreci bilgisayarın veri işleme süreci gibi açıklanır. Buna göre, beynimiz dili edinmek için özel olarak programlanmıştır. Bu yüzden de dil edinilir, öğrenilmez. Bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcileri Noam Chomsky ve Stephen Krashen'dir. N. Chomsky'e göre, "dil yetisi doğuştan vardır." (Baştürk, 2004: 32) ve insanların genlerinde kodlanmıştır (Goldstein, 2013: 507-508). Buna göre, insan doğuştan bir dil edinme mekanizmasıyla doğar. Yani bir bebek doğduğunda tüm dilleri edinebilir bir kapasitededir. Ancak ebeveyninin yönlendirmesi sonucu ana dilini edinir. Bebek, çevresinde duyduğu dili içselleştirir ve böylece anlayarak konuşur. Krashen'e göre ise her birey doğuştan dil öğrenme kapasitesiyle doğar. Kişi anadilini edinmek için bilgisayar gibi programlıdır ancak bu durum ikinci dil için söylenemez. Yani ona göre birinci dil edinilir, ikinci dil öğrenilir (Güneş, 2018: 38-40).

Sonuç olarak Chomsky de Krashen de çocukların, evrensel dilbilgisi kuralları ile doğduklarını ileri sürerler. Dil edinim sürecinde çocuklar, anadillerinin türünü anlamlandırır ve onu evrensel dilbilgisi kurallarına göre düzenler. Tüm dünyada çocuklar benzer hataları aynı biyolojik dönemde yaparlar ve aynı evrensel aşamalardan geçerler. Bu durum evrensel dilbilgisi kuralları ile doğdukları görüşünü güçlendirir.

1.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil gelişiminde sözcük öğrenme, zihinsel sözlük geliştirme gibi unsurlar büyük oranda çocuğun dikkat süresinin oldukça az olduğu okul öncesi dönemde gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımın temel savunucuları Piaget, Vygotsky, Bruner'dir. Onlara göre dil edinilmez bireyin aktif çabası

neticesinde öğrenilir. Dil, sosyal etkileşimle öğrenilir. Dil becerisinin gelişimi zihinsel becerilerin ve sosyal ilişkilerin gelişmesine bağlıdır. Yani dil ve öğrenme birbirinden ayrılamaz iki olgudur. Öğrenme için dil gereklidir, dil için de öğrenme gereklidir (Güneş, 2018: 41-42).

Piaget, dil kazanımının kalıtım ve çevre etkileşimiyle olduğunu söylemektedir. Vygotsky ise dilin düşünce ile paralel geliştiğini söylemektedir. Onlara göre dil gelişimi, dış dünyadaki nesnelere ile onların zihnindeki temsilleri ile olgunlaşır. Dil ve düşünce iç içedir. Çocuk dili oranında düşünür ve kavram dünyası geliştikçe dili gelişir (Dağabakan, 2006: 4-5).

1.2. ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ

Daha doğar doğmaz dilsel girdiye maruz kalan bebekler konuşma seslerini ayırt etme becerileriyle dünyaya gelirler. Doğumdan 1 ya da 2 ay sonra sesler arasındaki farkları algılayabilir, 3 ya da 4 ay sonra hece ve sözcüklerin ayırımına varmaya başlayabilir, tonlama ve vurgulamalara duyarlı olabilirler (Bee&boyd, 2009: 432).

Çocuklarda dilin gelişmesine yönelik yapılan çalışmaların genel sonucuna göre dil edinimi, aşama aşama gerçekleşen ve hemen hemen her çocukta aynı şekilde gözlemlenen evrensel bir süreçtir (Baykoç Dönmez ve diğerleri, 2000: 51-52, Şahin, 2013: 50).

Birçok araştırmaya göre bebek daha anne karnında öğrenmeye başlamaktadır. Bebek doğuncaya kadar annesinin sesini her dinleyişinde beyninin dil ile ilgili bölümü de gelişmektedir. Yeni doğan çocuk, annesinin sesini ve sözlü ifadelerini ayırt edebilir. Bebek, doğduktan hemen sonra ebeveyniyle ilk iletişimini ağlayarak, çığlıklar atarak, onlara bakarak sağlar. Önce ses ile, sonra jestler ve mimiklerle, son aşamada ise sözcüklerle anlatmak istediklerini aktarırlar (Güneş, 2013: 29-30). Yaklaşık 3 yaşında çocukların konuşmaya başlaması ve dili kullanır hale gelmesi beklenir (Karacan, 2000: 263-268). Bebeklerin anne babalarıyla etkileşimde olması, onların sesini duyması, kokusunu alması, onları görmesi hatırlama, algılama,

düşünme, dil gelişimi gibi zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlar. Böylece konuşma becerileri dinleme yoluyla oldukça gelişir. Çocuklar dilin, önce ses bilgisini ardından sözdizimini ve en sonunda da anlam yönünü öğrenirler. Anne babaları çocuklara dili öğretmez, çocuk dili aktif olarak kendi öğrenir. Ebeveynler dil öğreniminde yalnızca rol modeldir (Güneş, 2018 : 33-35).

1.2.1. Çocuklarda Dil Gelişim Evreleri

Gander ve Gardiner, bebeklerin ilk dil gelişim evrelerini inceleyen yaklaşımları Üretme (Psikolengüsitik) Kuramı ve Öğrenme Kuramı olarak ikiye ayırır (Gender ve Gardiner, 2004).

Davranışçılığın ve toplumsal öğrenmenin kurallarını temel alan Öğrenme Kuramı çocuğun dil gelişimine ilişkin olarak pekiştirme, biçimlendirme ve model olma aracılığıyla toplumsal çevrenin etkisini vurgular. Öğrenme kuramı, sözel dil gelişimiyle ilgili pek çok konuyu aydınlatmadığı için eleştirilir; ancak “dil sorunlarının iyileştirilmesiyle uğraşan birçok uzman öğrenme yaklaşımını yararlı bulmuştur.” (Gender ve Gardiner, 2004: 199-207).

Üretme (Psikolengüsitik) Kuramı, dil gelişiminde bilişsel yapıların rolü ve önemini ön plana çıkarır. Üretme (Psikolengüsitik) kuramcıları doğumdan itibaren çocuğun konuşabildiği ana kadar ürettiği sözel çıktıları kaydedip incelemişler, çeşitli dil ve kültürlerden elde ettikleri verilerden yola çıkarak tüm çocukların benzer dil gelişim evrelerinden geçtiklerini bulmuşlardır. Gender ve Gardiner, bu evreleri iki aşamada incelerler: Dil Öncesi Gelişim ve Dilsel Gelişim evreleri. Aşağıda bu evrelere kısaca değinilmiştir.

1.2.1.1. Dil Öncesi Gelişim

Dil Öncesi Gelişim, bebeklerin “ilk anlaşılır sözcüklerini konuşmadan önceki dönemi” ifade eder ve üç evreden oluşur: Ağlama, babıldama, çağıldama evreleri (Gender ve Gardiner, 2004: 185-199).

a. Yeni Doğan (Ağlama) Evresi (0-2 ay)

Doğumdan sonra çocuktan çıkan ilk ses, ağlama sesidir. Bebeğin bu evrede çıkardığı sesler refleksif seslendirmeler olarak tanımlanır; bu sesler ağlama, öksürme, mızıldanma, hapşırma gibi doğal seslerdir. Amaçsız ve anlamsızdırlar. Bebeğin bir aydan sonra çıkardığı sesler acılmak, altını kirletmek, karın ağrısı gibi uyarıcılarla ilişkilendirilir. (Topbaş, 2006:73-74).

b. Gıgıldama / Babıldama Evresi (2-6 ay)

Ağlama evresinden sonra gıgıldama/babıldama evresi başlar. ocuk çıkardığı sesleri önce kendisi ayırt etmeye ve sürekli tekrarlamaya başlar. Anne, ocuğun ses tonuna ve ağlayış şekline göre ağlama nedenlerini ayırt edebilir duruma gelir. Bu dönemde ocuk çevreden herhangi bir uyarı almadan da anlamsız sesler çıkarır. Bu evrenin sonuna doğru [ba], [da] gibi hecelerle mırıldanmaya başlar. Bunlar konuşmanın ilk alıştırmaları olarak nitelendirilir (Temizyürek, 2007: 7).

c. ağıldama / Heceleme Evresi (6-12 ay)

Bu evrede bebeklerin konuşma organları olgunlaşmıştır. Bebek ilk heceleri çıkarmaya başladığı andan itibaren yavaş yavaş evrilir ve bir yaşına gelince ilk kelimelerini söyler. Bebek çevresinde duyduğu sesleri, heceleri bilinçsizce tekrarlar, zamanla çevresinden aldığı tepkiye göre bilinçli tekrarlar yapmaya evresine geçer. Bu evrede çocuğun en belirgin olarak ayırt edebildiği ses, annesinin sesidir. Evre sonuna doğru ocuk artık ana dilini öğrenebilir duruma gelir (Bayhan ve Artan, 2007: 131).

1.2.1.2. Dilsel Gelişim

Dilsel gelişim, “ocukların ilk sözcüklerini konuşmalarından sonraki dönemi” ifade eder. Bu dönemde de  evre vardır: Tek sözcük, telegrafik konuşma, ilk gramer evreleri (Gender ve Gardiner, 2004: 185-199).

a. Tek Sözcük Evresi: (12-18 ay)

Bu evrede çocuk sözel konuşmalara daha çok odaklanır ve sözel jestlere tepki gösterir. 3-4 sözcükle az da olsa tutarlı şekilde konuşabilir. Artık çocuk karşısındaki konuşanın duygusal tonunu ayırmayı başarır. 18. aya doğru basit soruları kavramaya, sürekli duyduğu kelimeleri isteklerini anlatmak için kullanmaya başlar. Ayrıca çocuğun kelime dağarcığı sürekli artar (Karacan, 2000, s. 266).

Tek sözcüklük dönem çocukların dil gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Çocuklarda alıcı dil, ifade edici dilden daha önce gelişir. Çocuklar tek kelimeyle birden çok anlamı içeren ihtiyaç ve duygularını anlatırlar. Çocuğun çevresinde en sık duyduğu konuşmalar onun "morgem"lerini oluşturur. "Attaya gidelim." cümlesini duyan çocuk dışarıya gideceğini anlar ve sevinir; ancak bu cümleyi birebir tekrar edemeyebilir (Tümekaya, 2008: 37-38).

b. Telegrafik Konuşma Evresi (18-24 Ay)

Bu evrede çocuk iki üç kelime ile cümleler kurabilir. İki yaş, dil ediniminin en hızlı geliştiği dönem olarak belirlenmiştir. Bu evrede çocuğun kelimeleri eksiz ve yalın durumdadır. Örneğin "Annem evde" yerine "anne ev" der ama yetişkinler çocuğun ne demek istediğini anlar. Bu durum Türkçeyi yeni öğrenen yabancılarda da görülür(Çiçek, 2002: 4).

Telegrafik konuşma dönemi çocuğun söylemek istediği şeyleri az sözcükle öz olarak anlattığı dönemdir. Örneğin "Babacığım lütfen bana bir hikaye oku!" cümlesini çocuk, cümledeki temel olmayan bağlayıcı unsurları kullanmadan "baba, hikaye ve oku" sözcükleriyle anlatır (Gander ve Gardiner, 1998: 193).

c. İlk Gramer Evresi (24-60 Ay)

Çocuk bu evrede gramer kurallarını hızlıca öğrenir ve düzgün cümleler kurmaya başlar. Kelime hazinesi genişler. Çocuk başkalarından duyduğu cümleleri

sanki kendi cümleleri gibi tekrarlar. Ancak çocuğun konuşma biçimi yetişkinlerden farklıdır. 60. aya doğru çocuk 4-5 sözcüklü cümleler kurabilir (Yapıcı, 2006: 11-14).

Sonuç olarak denilebilir ki, dil gelişimi yaş ile doğru orantılıdır. Türkçe ile ilgili çalışmalar da çocukların iki yaşından itibaren temel cümle yapılarını kullanır duruma geldiklerini göstermektedir. Örneğin, Türkçeyi öğrenen çocukların tek sözcüklük dönemin hemen ardından ekleri kullanmaya başladıkları görülmüştür. Bu dönemde, adlara belirtme, yönelme, iyelik, bulunma, ayrılma ve çoğul eklerini ekleyebilmekte, eylemlere {-yor} ve {-DX} ekleri getirebilmektedirler (Ege, 2006: 100).

Çocuklar ilk olarak kişi gösterenlerini, daha sonra takılarla ilgili olanları, en sonunda da zaman ile ilgili unsurları anlamlandırır ve öğrenirler (Maviş, 2006: 118-119)

Çocuklar öncelikle kendilerine özgü çocuk dilini kullanırlar. Bu dilin kendine özgü birtakım sesletim özellikleri vardır. Ünlüler en kolay öğrenilen seslerdir. Ünsüzlerde ise dudaksıl ya da ön-damaksıl sesler /p/, /b/, /m/ daha çabuk öğrenilir (dede, mama, baba). /k/, /g/ gibi art-damaksıllar daha geç öğrenilir. Sızıcı sesler /r/, /l/, /f/, /v/ ise en zor ve en geç öğrenilenlerdir. Çocuklar sesletim güçlüğü yaşadığı için genelde onu en iyi anlayan annesidir. Başkaları onu anlamakta zorlandığı için tercümanlığını annesi yapar. Tüm dillerde çocukların ilgi alanına giren sözcükler vardır; çocuklar bu sözcükleri orijinal şekliyle değil kolay sesletebileceği bir şekilde söylerler. Çocuk dili sözcükleri diye adlandırılan "atta", "mama", "hav" gibi sözcükleri, çocuklar ebeveynlerinden öğrenebileceği gibi kendisi de üretebilir. Çocuklar dille birlikte dünyayı da öğrenirler. Gördükleri nesnelere beyinlerinde kavramlaştırırlar ve o kavrama bir isim vermeyi öğrenirler. Örneğin çocuk içtiği sıvı şeyin "su" olduğunu öğrenir. /s/ sesi zor olduğundan /b/ sesi ile değiştirir ve "bu" der. Zamanla içilen tüm sıvılara "bu" diyerek genelleme yapar. Çocuğun yaşı, dil gelişimi, tecrübesi arttıkça genellemeleri azaltır ve kavramları adlandırmada ayrımlara gitmeye başlar. Dil öğrenme yetisi için ilk üç yıl kritik dönem olarak gözlemlenmiştir. Eğer bebekler bu dönemde herhangi bir dil girdisiyle karşılaşmazlarsa, dili normal çocukların edindiği gibi edinemezler. Kritik dönemde

çocuklar çevrelerinden aldıkları dilsel girdilerle birlikte dilin kurallarını çıkarırlar. Beyinlerinde dili üretirler. Genellemeler bazen onlara hata yaptırır ama bu hataları başkalarının düzeltmesine izin vermezler. Kendi kendilerine düzeltirler ve doğruyu bulurlar (Huber, 2013: 101-104).

1.3. İkinci Dil Edinimi Temel Kavramlar

İkinci dil edinimiyle ilgili bilimsel terimlerin çokluğu, bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların dayandığı kavramsal çeşitlilik ve zenginliği göstermektedir. Aşağıda, bu tezin ilgilendiği araştırma kapsamının içine giren bazı temel kavramlar kısaca açıklanmıştır.

1.3.1. Temel Kavramlar

Ana Dili (mothertongue, first language):Ana dili, TDK Türkçe sözlükte, “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.” (TDK, 2011: 119), olarak açıklanırken “... çocuğun içinde yaşadığı topluluğun dili” (Banguoğlu, 2004: 9), “kişinin ilk öğrendiği dil” (Karaağaç, 2013: 57), “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” (Aksan, 2015: 81), “insanın anne karnındayken dinlemeye maruz kaldığı dil” (Balcı, 2017:20-21) olarak tanımlanır.

İki Dillilik (bilingualizm):İki dillilik,“yaş, edinim biçimi, edinim koşulları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik düzeyi gibi pek çok değişkene bağlı” (Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019) olduğu için belli ölçütlerle sınırlanamayan, bu nedenle farklı şekillerde açıklana bir terimdir. Genel olarak iki dili konuşabilme ya da kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Harley, 2008: 154-155; Ellis, 2012: 955). İki ya da daha çok dilli toplumlarda ana dilinden sonra edinilen dil de, ikinci dil olarak tanımlanabilir (Balcı, 2017: 20-21). İkinci dilin en önemli özelliği, yaşanılan ülkede iletişim için günlük hayatta işlevsel biçimde kullanılmasıdır.

Önceleri insanların yalnızca bir anadili olabileceği düşünülüyordu; ancak dil bilmenin edinç düzeyiyle ilgili bir durum olduğu, bir insanın bir yada iki üç dili aynı oranda edinebildiği, yani birden çok anadile sahip olabileceği artık kabul edilen bir gerçekliktir. Bu insanlara iki dilli denmektedir (Huber, 2013 :108-111). Buna göre iki dillilik ikiye ayrılır:

1) Erken iki dillilik: Bebekler eğer kritik dönemde iki dille karşılaşırsa iki tane ana dili olur.

2) Geç iki dillilik: Kritik dönemin bitiminden sonra öğrenilen ikinci dille iki dilli olanlara ise geç iki dilli denir.

Kritik dönemin ilk üç dört beş yıl olduğu genel görüş olsa da ergenlik dönemine kadar iki dillilikten bahsedenler de mevcuttur (Huber, 2013: 108-111).

Çok Dillilik (multilingualism): Çok dillilik, bir kişinin kendisini birçok dilde eşit ve ana dilindeki gibi bir yeterlilikle ifade edebilmesidir (Oruç, 2016: 283-284). Ellis, çok dilliliği üç ve daha fazla dil kullanımı olarak tanımlar; ancak çok dilli kişilerin genellikle tüm dillere eşit derecede hakim olmadığını belirtir (Ellis, 2012: 973). İki dilin konuşulmasını ve anlaşılmasını tanımlamak için kullanılan iki dillilik terimi, birçok dili bilmeyi, dolayısıyla çok dilliği de kapsar (Tavakoli, 2012: 45; Vanpatten ve Benati, 2015: 98-99). Buna rağmen, ana dil edinimiyle ikinci dil edinimi, ortak pek çok özellikleri yanında önemli ayrılıkları da barındıran iki farklı süreçtir (Herschensohn, 2007: 3). Doğumdan, hatta daha anne karnından itibaren başlayan ana dil ediniminde yaş önemli bir faktör değildir; halbuki ikinci dil edincileri için süreç daha sonraki dönemlerde harekete geçtiğinden başlangıç yaşı önemlidir. Ana dil öğrencileri doğal süreç boyunca dili tüm yönleriyle edinirken ikinci dil öğrencileri, başlangıç yaşlarının durumuna göre dili hızlı ya da yavaş edinecekler, başarılı ya da başarısız olacaklardır (Herschensohn, 2007: 3).

İkinci Dil ve Yabancı Dil (second language and foreign language): İkinci dil ve yabancı dil terimleri arasında belirgin bir ayrımdan söz etmek mümkün değilse de kurumsal, kültürel ya da dilin öğrenildiği ortama göre biçimlenen tanımlar yapılmıştır. Genel olarak, ana dilden sonra edinilen dil (Ellis, 2012: 6); insanın ana dili dışında isteyerek öğrendiği dil (Balcı, 2017: 20-21), [yaşanılan ülkede] konuşulan

ana dili öğrenerek edinilen dil (Vanpatten ve Benati, 2012: 180) olarak tanımlanır. Yabancı dil tanımlarında ise daha çok istemli ve yapılandırılmış bir ortamda öğrenme vurgusu vardır: Ellis (2012), yabancı dilin sınıf ortamında öğrenildiğini ve toplumda önemli bir karşılığının olmadığını belirtir. Vanpatten ve Benati (2012), ikinci dille yabancı dil terimlerin aynı kavramları karşıladığını, dil ediniminde dilbilimsel, psiko-dilbilimsel ya da bilişsel boyutların içeriğe göre değişiklik gösteremeyeceğini savunurlar.

1.3.2. Dili Edinme ve Dili Öğrenme

Dil, kelime dağarcığından ve kelimelerin bir araya getiriliş şeklini belirleyen kurallardan oluşur; birçok kelime ve kuralın birleşimiyle meydana gelmiş toplumsal bir olgudur. Ana dilini iyi kullanan bir kişi, ikinci dil ana dilini iyi kullanamayan birine göre daha iyi öğrenir. Kişinin dili öğrenmesinde yaşının, bulunduğu ortamın, öğrenme düzeyinin önemli ölçüde etkisi vardır. Yabancı dil öğrenirken, öğrenilen dilin konuşulduğu toplumdaki etkilenilir. Dilin yaşayan bir varlık olması sebebiyle onun en iyi öğrenilebileceği/edinilebileceği yer kullanıldığı toplumdur. Yabancı bir dili iyi öğrenebilmek için kişinin ana dilinin kurallarını iyi bilmesi gerekir (İşeri,1996:23-24).

Dil edincini (yetisini) geliştirmenin iki yolu olduğunu belirten Krashen, *edinim* ve *öğrenim* terimlerini ayrı ayrı ele alır. Krashen'e göre dil edinimi, çocukların ana dillerini içselleştirmesine benzer bir süreçtir ve dil yeteneği bu süreçte farkında olmadan gelişir. Krashen'in örtük öğrenme (implicit learning), informal öğrenme (informal learning) ya da doğal öğrenme (natural learning) şeklinde de adlandırdığı dil edinimi ifadesi, ikinci dilin doğal ve bilinçsiz bir şekilde öğrenilmesine işaret eder (Krashen, 1982: 10).

Öğrenci, ana dili dışında kalan ikinci bir dilin bilgisine bilinçli ve planlı bir şekilde sahip oluyorsa, Krashen'e göre bu *öğrenmedir*. Açık öğrenme (explicit learning) olarak da adlandırılan bu süreçte öğrenme, bir takım dilbilgisi kurallarını edinerek gerçekleştirilir. (Krashen, 1982: 10).

Bazı ikinci dil kuramcılarının “Çocuklar edinir, yetişkinler yalnızca öğrenir.” anlayışına karşı çıkan Krashen, yetişkinlerin de bazı durumlarda tıpkı çocuklar gibi dil edinebileceğini savunur.

Ellis de Krashen gibi örtük öğrenme (implicit learning) ve açık öğrenme (explicit learning) terimlerini kullanır; bu terimler için ayrıntılı özellikler betimler. Ellis’e göre örtük öğrenmede öğrenici öğrenme sürecini bilinçsizce yaşar. Kurallar sezgiyle kazanılmaktadır. Dilsel bilgi dağınık ancak sistematik bir yapıdadır, otomatik edinilir. Öğrenici dili akıcı bir şekilde konuşmaya başladığında dilsel bilgiye erişmiş demektir. Yalnızca kritik yaş düzeyinde edinilebilir. Açık öğrenmede ise öğrenici dilin kurallarının bilincindedir. Kuralları ancak dışsal girdilerle öğrenebilir. Dilsel bilgi yetersiz ve çoğu zaman tutarsızdır, belirli aşamalardan geçilerek edinilir. Herhangi bir yaşta öğrenilebilir (Ellis 2012: 418).

Öğrenciler, ana dilinden sonra edindikleri/öğrendikleri dil için normalden daha fazla bir süreye ihtiyaç duyar. Öğrenici, hedef dilden ana dile ve daha sonra ana dilden hedef dile çeviri yaparak bir kod çözme işine girişmiştir. Bu hedef dilin kodunu çözme sürecinin içine gramer kuralları ve kültüre ait unsurlarda dahil olmaktadır. Bu yüzden öğrencinin üst bilişsel performansı artmaktadır ve öğrenim/edinim sürecinde ihtiyaç duyduğu süre uzamaktadır (Fidan,2018:475).

Göçmenlerle yapılan araştırmalar, göç ettikleri ülkelerin diline erken yaşlardan itibaren doğal ortamlarda maruz kalan çocukların, geç maruz kalanlara göre dil ediniminde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Singleton ve Skrzypek, 2014: 5). Özellikle, göçmen alan ya da farklı dillerin aynı toplumlarda konuşulduğu ülkelerde birden fazla dil aile ortamında edinilebilir. Çocuk, her iki dile doğduğundan beri eşgüdümlü olarak maruz kaldıysa *bileşik iki dilli* olur. Bir çocuk beş yaşından sonra ikinci bir dil edinirse *sıralı iki dilli* olur. Bu durum alan yazına ikinci dil edinimi olarak girmiştir. İkinci dili öğrenme süreci okulda planlı şekilde değil de çocukların kendi aralarındaki iletişimleri oyunları ile olduğundan öğrenme değil edinme olarak adlandırılmaktadır. İkinci dil ile yabancı dil karıştırılmamalıdır. Yabancı dil bir ülkede halk içinde geleneksel olarak var olmayan

konusulmayan farklı amaçlar için sonradan okulda ya da özel kurslarda öğrenilen dildir (Yağmur, 2018: 181-183).

1.4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, yeni durumlara çabucak transfer etmek, daha eğlenceli ve etkili hale getirmek, daha çok kontrol sağlamak için öğrenci tarafından uygulanan özel eylemlerdir (Oxford, 1990: s. 8). İkinci dil ediniminde başvurulabilecek pek çok öğrenme stratejisi vardır. Oxford (1990) bu stratejileri özelliklerine göre şu sınıflara ayırmıştır:

1.4.1. Doğrudan Stratejiler

a. Bellek Stratejileri

Bellek stratejileri dille ilgili geniş sözcük haznesini öğrenmeyi kolaylaştıran stratejilerdir. Bilgiyi anımsamanın dışında farklı tipteki materyalleri eşleştirme konusunda da yararlıdır. Dil öğreniminde sözel olanı görsel olanla etiketlemek ya da sözün görsel imajlarını yaratmak mümkün. Dört nedenden dolayı sözel olanı görsel olanla ilişkilendirmek yararlıdır:

- 1) Sözel materyaller kullanarak beynin görsel kapasitesi artırılır.
- 2) Görsel imajlar kullanarak bilgi kümelerini uzun süreli belleğe atmak daha etkili bir yoldur.
- 3) Görsel imajlar, sözel materyallerin anımsanmasını en çok kolaylaştırma potansiyeline sahip araçlardır.
- 4) Öğrencilerin çoğu görsel öğrenmeyi daha çok tercih ederler.

b. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler hedef dilin öğrenci tarafından işlenip dönüştürülmesini kapsayan zihinsel süreçlerle ilgili eylemlere vurguda bulunur (Oxford, 1990: 43). Bilişsel stratejiler, dört ana işlev altında incelenirler: Alıştırma yapmak, ileti alıp

göndermek, çözümleme yapmak- yargıda bulunmak, girdi ve çıktılar için yapı oluşturmak.

c. Karşılama Stratejileri (Yoğunlaştırma Stratejileri)

Karşılama (yoğunlaştırma) stratejileri, öğrencinin öğrenme sınırlılıklarını ortadan kaldırmaya yarayan stratejilerdir (Oxford, 1990: 47). Mantıklı tahminlerde bulunma ve okuma-yazma güçlüklerini aşma stratejileri olarak iki ana başlıkta incelenir. Karşılaştırma stratejileri, temel olarak kavram alanı, konuşma tarzı, jest ve mimikler, yakın ve eş anlamlı sözcükler, tek sözcüklü ifadeler gibi çeşitli dilsel ve dilsel olmayan ama anlama katkıda bulunan çeşitli ipuçlarını kullanmaya odaklanırlar.

1.4.2. Dolaylı Stratejiler

a. Üst-bilişsel Stratejiler

Öğrencinin kendi zihinsel sürecinin farkında olmasını, bu farkındalıktan hareketle öğrenme sürecini düzenlemesini hedefleyen stratejilerdir (Oxford, 1990: 135). Öğrenmeyi merkezîleştirme, öğrenme aşamalarını düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme, yani amaç ve hedefleri belirleme gibi alt başlıklardan oluşur. Dolaylı Stratejiler, öğrencinin öğrenme sürecine başlamadan önce kendine hedefler belirlemesini, öğrenme ortamını düzenlemesini kolaylaştırır, öğrencinin dili öğrenirken, kendi gelişim düzeyini izleyip değerlendirmesini sağlarlar.

b. Duygusal Stratejiler:

Öğrencinin, öğrenme süreci bilişsel unsurlarla birlikte duygusal unsurları da içermektedir. Duygusal durumlar öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Duygusal stratejiler, dili öğrenme sürecinde öğrencinin duygu durumlarını kontrol edebilmesine yardımcı olur. Hedef dili öğrenmeye/edinmeye çalışan öğrenciler eğer hedef dilin konuşulduğu toplumda yaşıyorlarsa kültürel ve sosyal çevre içindeki zorluklarla karşılaşılırlar. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek

için duygusal stratejileri kullanmaya ihtiyaç vardır. Duygusal stratejiler aşağıda sınıflandırılmıştır:

c. Toplumsal Stratejiler

Öğrencinin, edindiği/öğrendiği dili sosyal mekanlarda kullanmasına yardım eden stratejilerdir. Soru sorarak açıklama ve doğrulama isteğinde bulunmak, akran ya da dilin yetkin kullanıcıları gibi insanlarla işbirliği yapmak ve hedef dilin kitlesiyle ile empati kurmak gibi aşamaları vardır.

1.5. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

1.5.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

İlk çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitim, 0-6 yaş kapsar. Bu yaş grubunun eğitim sürecinde çocuklara kişilik özellikleri ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyaranlarla donatılmış bir çevre sunulur. Bu yaş grubu çocukları toplumun sosyolojik özelliklerine ve kültürel değerlerine göre biçimlendirmede etkilidir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim, ilköğretime hazır bulunuşluğu arttıran sistemli bir eğitimin başlangıcıdır (Akduman, 2013: 3-14).

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Programı’na göre okul öncesi eğitim, genel olarak, çocukları bedensel, zihinsel ve duygusal yönlerden geliştirmeyi, iyi alışkanlıklarla donatmayı, ilkokula hazırlamayı, aynı zamanda onların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamayı amaçlar. Oyun temelli öğrenme yöntemini benimseyen Programın temel ilkeleri çocuğun gereksinim ve bireysel farklılıklarını göz önüne almayı, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeyi, hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını geliştirmeyi gerektirmektedir (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, kurumlarda verilen eğitim etkinliklerinin içeriğinde Türkçe etkinlikleri önemli yer tutmaktadır. Bu etkinliklerin

en temel amacının, çocukların Türkçeyi düzgün ve güzel konuşmalarının sağlanması, sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2013: 38).

Programın Türkçe Etkinliği başlığı altındaki sağlanması istenen amaçlar şunlardır: Türkçeyi düzgün kullanma, sesleri çıkarabilme, farklı sözdizimsel yapıları anlama ve kullanma, dinleme becerilerini kazanma, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etme, ses tonunu ayarlama ve sözcükleri doğru yürütme(MEB, 2013: 46). Program ayrıca, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukların göz önünde bulundurularak planlama yapılmasının altını önemle çizer (MEB, 2013: 46).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamında ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkün olabilir (OÖE Programı, 2012: 6).

Programa göre eğitim ortamları, çocukların eğitim gereksinmelerini karşılar şekilde tasarlanmalı ve öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmelidir. Öğrenme merkezleri, “farklı materyalleri de barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır.”(MEB, 2013: 37).

Tüm insanlar, içinde buldukları mekanından psikolojik ve fiziksel yönde olumlu ya da olumsuz etkilenebilirler. Özellikle çocuklar için tasarlanan mekanlar, onların fiziksel, duygusal, psikolojik gereksinimlerine ve gelişimlerine uygun şekilde olmalıdır. Fiziksel çevre çocukların ilgisini çekecek şekilde ve onların ihtiyaçlarını eksiksiz karşılayacağı bir biçimde planlanmalıdır. Bu nedenle okul öncesi binaları ve sınıfları planlanırken mimar, mühendis, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, öğretmen gibi farklı uzmanlık gerektiren kişilere ihtiyaç vardır(Güleş, 2013: 33).

1.5.2. Suriyeli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi

Dili kullanmayı öğrenme süreci, çocuk gelişiminin en önemli gösterenlerindedir. Genel kabule göre dil gelişimi doğum öncesinde başlar. Daha sonra zeka durumu, çevre koşulları, alınan eğitim dil gelişimini etkilemektedir. Çocuk için ana dilinden başka ikinci bir dilin öğrenilmesinde, bu dili ne sıklıkta duyduğu, aile ve çevresinin bu ikinci dili kullanma düzeyi, ikinci dille nerede ve hangi şartlarda karşılaştığı önemli unsurlardır (Coşkun, 2008: 73-89).

Türkiye 2011'de Suriye'de çıkan savaşın ardından çoğunluğu çocuk olan büyük bir göç dalgası ile yüz yüze kalmıştır. UNICEF'in 2018 raporuna göre, ülkemize gelen mültecilerin 1.6 milyonunu 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır (Unicef, 2018: 20).

Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların karşılaştıkları en önemli sorunlar eğitim ve dille ilgilidir (İ.B.Göç İdaresi, 2018: 23).Okul öncesinde verilen eğitimin, geçici koruma altındaki çocukların ilköğretime hazır bulunuşluklarında çok önemli olduğu görülmektedir. Bu çocuklara ilk öğretime başlamadan verilecek okul öncesi eğitimi ile bazı becerileri kazandırmış olmak entegrasyon sürecini hızlandıracaktır.

1.6. BU ARAŞTIRMA İÇİN GÖZLEM YAPILAN SINIF ORTAMI

1. Gözlem yapılan iki anasınıfı da yaklaşık 35 m2 civarındadır.
2. Yemekhane 10m2 civarındadır.
3. Sınıfta materyallerin konulduğu 15 gözlü dolaplar mevcuttur. Ayrıca sınıfta, bir öğretmen dolabı, bir öğretmen masası, bir bilgisayar, bir televizyon, 10 masa, 20 sandalye, 2 pano, 2 pencere, 1 kapı, bir tahta, oyun materyallerinin konulduğu raflar,duvarda mevsimleri,sayıları gösteren afişler bulunmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup anasınıfında öğrenim gören Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak edinim sürecini inceleyen durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, kritik bir olayın veya tek bir konunun ayrıntılı incelemesini toplama fırsatı sağladığı için bu çalışmada kullanılmıştır (Patton, 2002). Yin (1984) durum çalışmasını, olgu (fenomen) veya olayı "gerçek yaşam bağlamında inceleyen bir ampirik soruşturma" olarak tanımlamaktadır (s. 53). Ayrıca durum çalışması, olgu olaylar ile bağlam arasında sınırlar belli olmadığında kullanılabilir (Yin, 1984). Bu çalışmada da anasınıfına giden Suriyeli mülteci çocukların ikinci dil olarak Türkçeyi edinme süreçleri bilinmemektedir. Gözlemler yoluyla anasınıfına giden Suriyeli mülteci çocukların dinleme becerilerine odaklanılıp Türkçeyi edinme süreçleri hakkında daha zengin veri elde ederek bu süreçlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

2.2. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bu çalışmanın dil verileri, 26.09.2018 ve 17.01.2019 tarihleri arasında, MEB'e bağlı bir İlkokulun iki ana sınıfından toplanmıştır. İki sınıf toplam 37 Türk ve 3 Suriyeli göçmen öğrenciden oluşmaktadır. İzinler 15.02.2019 tarihinde MEB'den, 24.09.2018 tarihlerinde de ebeveynlerden yazılı ve imzalı belge almak suretiyle edinilmiştir. Bu çalışma, Türk sınıf arkadaşlarıyla etkileşime giren Suriyeli çocukların ikinci dil edinimleriyle ilgili gelişim süreçlerini gözlemlemek olarak planlanmıştır. Tüm öğrenciler hepsi haftada beş gün, günde en az 4 saat sınıf ortamında bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin akademik ilerlemeleri ve geçmişleri hakkında yeterli bilgiye sahiptir. Öğretmen, çalışma boyunca ebeveynlerle yakın temaslarını sürdürmüştür.

2.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Kocaeli'nin Körfez ilçesinde bulunan bir ilkokulun bünyesindeki iki anasınıfında öğrenim gören üç Suriyeli mülteci öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcının Adı	Cinsiyeti	Yaşı (Ay)	Kökeni	Türkçe Dil Düzeyi
M	Erkek	60 aylık	Arap	Türkçe bilmemektedir.
K	Kadın	60 aylık	Arap	Türkçe bilmemektedir.
C	Erkek	60 aylık	Türkmen/Kürt	Türkçeyi yaşıtı olan Türk çocuklar kadar bildiği varsayılmaktadır.

*Katılımcıların isimleri baş harfleri ile kodlanmıştır.

2.3.1. Öğrenci M. ve K.'nin Yaşam Öyküsü

Öğrenci M. ve öğrenci K. ikiz kardeşlerdir. 2015 yılında Suriye'ninİdlib kentinden Türkiye'nin Şanlıurfa iline ailesi ile birlikte gelmişlerdir. Arap kökenli ailenin ana dili Arapçadır. Ailenin sekiz çocuğu vardır. Şanlıurfa'da İki yıl kampta yaşayan aile 2017 yılında Kocaeli'nin Körfez ilçesine yerleşmiştir. Ailenin iki çocuğu ana sınıfı, iki çocuğu ilkokul, bir çocuğu ortaokul seviyesindedir. Diğer bir çocuk çalışıp ailenin geçimine katkı sağlamaktadır.Öğrenci M. ve Öğrenci K. 60 aylıkken 2018 yılının Eylül ayında Kocaeli'nin Körfez ilçesinden bulunan bir devlet okulunun ana sınıfına başlamışlardır. Öğrencilerin ailesi akrabalarının da bulunduğu bir apartmanda kiracı olarak yaşamaktadırlar. Ailenin yaşadığı çevrede, çoğunlukla Suriyeli aileler ikamet etmektedir. Bu nedenle öğrenciler en çok okulda Türkçe dil girdisine maruz kalmaktadırlar. Gözlemin başlangıcında Öğrenci M. ve K.'nin Türkçe bilmediği varsayılmaktadır.

2.3.2. Öğrenci C.'nin Yaşam Öyküsü

Öğrenci C. ve ailesi, 2014 yılında Suriye'nin Halep kentinden Türkiye'nin Şanlıurfa iline göç etmiştir. Kürt kökenli ailenin ana dili Kürtçedir. Öğrenci C. ailenin en büyük çocuğudur. Ailenin 1 ve 3 yaşında iki çocuğu daha vardır. Daha önce Türkmen mahallesinde yaşayan ailede anne ve baba Türkçe konuşabilmektedir. 2017 yılında Kocaeli'nin Körfez ilçesine taşınan aile, Türk ailelerin yaşadığı bir apartmanda kiracı olarak ikamet etmektedir. Ailenin yaşadığı çevre çoğunlukla Türklerden oluştuğu için öğrencinin Türkçe dil girdisine maruz kalma oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile içinde çocuklar anneleriyle Türkçe ve Arapça, babalarıyla Kürtçe ve kısmen Arapça konuşmaktadır. Öğrenci C., 2018 yılının Eylül ayında, 60 aylıkken Kocaeli'nin Körfez Körfez ilçesinden bulunan bir devlet okulunun ana sınıfına başlamıştır. Evde, sokakta ve okulda Türkçe dil girdisine yoğun bir şekilde maruz kalan C.'nin alıcı dili ve ifade edici dilinin, Türkçeyi ana dili olarak konuşan aynı yaş seviyesindeki çocukları kadar gelişmiş olduğu varsayılmıştır.

2.3.3. Öğretmenin Özellikleri

Öğrenci K. ve C.'nin sınıf öğretmenleri, 34 yaşında, kadındır. Mezuniyet branşı Çocuk Gelişimi'dir. Ücretli öğretmen olarak 8 yıl görev yapmıştır. Gözlem yapılan ilkokulda bir yıllık sözleşmeyle çalışmaktadır. Daha önce otizmli, hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu dezavantajlı gruplarla çalışma deneyimine sahiptir.

Öğrenci M.'nin sınıf öğretmeni 42 yaşında, kadındır. Mezuniyet branşı Çocuk Gelişimi'dir. 15 yıllık tecrübeli bir öğretmendir. Gözlem yapılan ilkokulda 1 yıllık sözleşmeyle çalışmaktadır. Daha önce otizmli, hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin bulunduğu dezavantajlı gruplarla çalışmıştır.

2.3.4. Gözlemcinin Durumu

Gözlemci, 2018 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, on sekiz hafta boyunca Kocaeli'nin Körfez ilçesinden bulunan bir devlet okulunun iki ayrı ana sınıfında gözlem yapmıştır. Gözlem süreleri; iki gün öğrenci C. ve K.'nin, iki gün de öğrenci M.'nin sınıfında olmak üzere ortalama 40'ar dakikadan haftada 80'er dakikadır. Gözlem saatleri 16.00 ile 18.00 arası olarak belirlenmiştir. Gözlemci, Öğrenci M.'nin sınıfında pencere önünde kalorifer peteklerinin arkasında, öğrenci K. ve C.'nin sınıfında ayakkabı dolabının yanında, dikkat çekmeyecek bir konumda oturarak, sınıfın ortamına ve derse müdahale etmeden gözlem yapmıştır. Gözlemci, kendini sınıf ortamından soyutlamak için, sınıfa girdikten sonra sessizce öğretmene selam verip yerine geçmiş, bir süre hareketsiz durmuştur. Çocukların ilgisi ve bakışları kendisinden uzaklaştıktan sonra gözlenecek öğrenciye odaklanmış ve öğrencinin ağzından çıkan duyabildiği her şeyi, anlık olarak anı tarzı not tutma şeklinde yazmış, aynı zamanda elektronik bir aygıtla sözel olarak kaydetmiştir. Ancak sınıfın kalabalık oluşu ve gözlemcinin bulunduğu konumun öğrencilerden uzakta kalması nedeniyle ses kayıtlarından sağlıklı çözümlenmeler elde edilememiştir. Gözlemci notlarını alırken öğrencilerin jest, mimik ve davranışlarına da odaklanmış, ayırt edici özelliği olanları mümkün olduğunca betimlemeye çalışmıştır. Gözlemci, günlük gözlem süresi dolduğunda öğretmenle vedalaşıp yine sessizce sınıftan ayrılmıştır.

2.3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, Kocaeli'nin Körfez ilçesinin bir devlet ilkokulunun bünyesinde bulunan iki anasınıfından 26.09.2018 ve 17.01.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. İki sınıf toplam 37 Türk ve 3 Suriyeli mülteci öğrenciden oluşmaktadır. İzinler 15.02.2019 tarihinde MEB'den, 24.09.2018 tarihlerinde de ebeveynlerden yazılı ve imzalı belge almak suretiyle elde edilmiştir. Bu çalışma, İkinci dil olarak Türkçeyi edinen Suriyeli anasınıfı öğrencilerinin ikinci dil edinimleriyle ilgi gelişim süreçlerini gözlemlemek olarak planlanmıştır. Araştırmanın sürdürüldüğü sınıflara devam eden öğrenciler, haftada beş gün, günde en az 4 saat sınıf ortamında bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin akademik

ilerlemeleri ve geçmişleri hakkında yeterli bilgiye sahiptir. Araştırmacı çalışma boyunca ebeveynlerle yakın temasını sürdürmüştür.

Veriler toplanırken ses kaydı alınmış, hazırlanan gözlem formlarına gözlemler kaydedilmiştir.

2.3.6. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada birincil veri toplama yöntemi olarak gözlem kullanılmıştır. Çocukları gözleyerek tanıma düşüncesi 1930'lara kadar gider. Dört temel becerinin gözlemlenerek çocuktaki dil gelişimi anlaşılıp desteklenebilir. Öğretmen farklı dil ortamlarında çocuğun dili nasıl kullandığını gözlemleyerek dil gelişimi hakkında önemli veriler sağlar (Goodman, 1985: 9-12). Eğitimde gözlem, belirli bir amaç doğrultusunda planlanmış davranışların objektif olarak doğal ortamda gözlenmesi ve verilerin kaydedilmesidir (Karasar, 2005:1 60-161). Temelinde insan olan araştırmalarda çoğunlukla gözlem kullanılır. Sadece sözel değil sözel olmayan davranışların da gözlenmesi, doğal ortamda gözlem yapılması, zaman sınırlamasının olmaması gibi özellikler, gözlem yönteminin avantajlarıdır. Gözlemci etkisinin fazlalığı, gözlemin kontrolünün güç olması, sınırlı katılımcıyla çalışılması gibi özellikler ise gözlem yönteminin dezavantajlı yönlerindedir. Gözlem, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak sınıflandırılır. Yapılandırılmamış gözlemde, önceden yapılandırılmış bir şablon olmadığı için, gözlemci her türlü bilgiyi toplayabilmekte ve kayıt edebilmektedir. Gözlemcinin verilerini daha sonra sentezlemesi, organize etmesi gerekmektedir. Yapılandırılmış gözlemde ise sistematik bir yaklaşım vardır. Gözlem öncesinde gözlemcinin oluşturduğu bir sistem vardır. Bu sebeple bu tür gözlemlerle bilgi toplamak daha geçerli ve güvenilir kabul edilir (Büyüköztürk, 2013:140-141).

Yalçın (2006), gözlem türlerini sistemli gözlem ve sistemli gözlem olarak ikiye ayırır. Sistemli gözlemde, gözlenmesi istenen davranışlar gözlemcinin kontrolünde yapılır. Sistemli gözlem ise standart bir tekniğe dayanmayan, tekrarların rastlantılar sonucu olduğu gözlem türüdür. Bu gözlemde gözlemci bir olayın bir davranışın belirgin bir yönünü basit şekilde izler ve değerlendirir. Gözlem sürecinde iki önemli noktaya dikkat edilmelidir. Bunlar:

1. Gözlenen davranışın gözlem kayıt formuna eksiksiz bir şekilde kayıt edilmesi,
2. Sınıftaki doğal ortamın gözlem süresince bozulmamasına dikkat edilmesi (Yalçınar, 2006: 3-12).

Bu araştırmada araştırmacı, katılımcı olmayan araştırmacı rolü benimsemiş, sınıftaki olaylara müdahalede bulunmamış, tüm verileri doğal haliyle gözlem formlarına kaydedilmiştir.

2.3.7. Verilerin Analiz Edilmesi

Gözlem verileri, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel olarak, veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Ayrıca, doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analiz, “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması” olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224). Ayrıca araştırmanın sağlamlığı için gözlem formları önceden oluşturulmuş, gözlem odağı belirlenmiş ve sınıftaki olaylar gözlem formuna olduğu gibi aktarılmıştır. Ortaya çıkan bulgular ile temaların uyumunu teyit etmek için, bulgular eğitim bilimleri alanında uzman bir hoca ile tartışılmış ve son haline getirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.BULGULAR

3.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın, İkinci dil olarak Türkçeyi edinen Suriyeli anasınıfı öğrencileri, Türkçenin sesletim, biçim, sözdizim ve anlam bilgisi düzeylerini hangi aşamalardan geçerek kurgulamaktadırlar?”olarak belirlenen birinci alt problemiyle ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır:

3.1.1. Sesletimle İlgili Bulgular

Aşağıdaki “Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin sesletim unsurları bulguları tablosu”nda, “ ”işareti içinde verilen sözcükler, katılımcıların gözlem sırasındaki ifadelerini, [] işareti içinde verilenler aynı sözcüğün hedef dildeki orijinalini, ? işareti ile verilen yerler ise katılımcının sözcük sesletimindeki eksikliğini sürdürdüğünü göstermektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Sesletim Unsurları Bulguları Tablosu

Katılımcı Adı	Katılımcı Sesletimi	Hedef Sesletim	Sonuç
M.	2. Hafta →“ <u>karmaza</u> ” [kırmızı]		4.Hafta →“ <u>kırmızı</u> ”
	4. Hafta →“ <u>uc</u> ”	[üç]	6.Hafta→“ <u>üç</u> ”
	4. Hafta →“ <u>eki</u> ”	[iki]	8.Hafta →“ <u>iki</u> ”
	4. Hafta → “ <u>buyuk</u> ”	[büyük]	?
	4. Hafta→ “ <u>tucuk</u> ”	[küçük]	?

	8. Hafta →“kara”	[kare]	?
	8. Hafta →“Dört”	[dört]	?
	12. Hafta →“Dört”		?
	9. Hafta →“tırancı”	[turuncu]	10.Hafta→“turuncu”
	10. Hafta →”otul, otul!”	[Otur otur]	?
	11. Hafta →“bayaz!”	[beyaz]	?
	16. Hafta→”altı”	[altı]	?
K.	3. Hafta →“üçgen”	[üçgen]	16. Hafta →“Bu kaç? 16. hafta →“İçtin mi?”
	7. Hafta →“uç”	[üç]	16.Hafta →“güzel”
	16. Hafta →”Dört”	[dört]	3. Hafta→“Böyle”
	16.hafta→”Öğretmene göstercem.”		
	16. Hafta → “büyük!”	[büyük]	16.hafta →“güzel”
C.	7. Hafta → ”YüzgayYüzgay!”	[Rüzgar (Özel Ad)]	?
	8. Hafta →“Açı(k) yeşil!”	[Açık yeşil]	

9. Hafta → "Cıkıctı!"	[Sıkıştı]	
11. Hafta → "Bu benim çapkam."	[şapkam]	
12. Hafta → "Biliktıliliz"	[Biriktiririz]	
12. Hafta → "Yılmi beş"	[yirmi beş]	
14. Hafta → "Benimki tükük!"	[küçük]	14. hafta → "Büyük değil, küçük yap!"
15. Hafta → "Bułası mı?"	[Burası mı?]	
17. Hafta → "sopuruyor!"	[Süpürüyor]	
17. Hafta → "balık"	[balık]	
17. Hafta → "boya"	[boya]	

a. Katılımcı M. İle İlgili Bulgular

Katılımcıların birinci alt problem bulguları tablosunda da görüleceği gibi, katılımcı M. hedef dilin sesletim aşamasında, öncelikle geniş ünlüleri sesleterek başlamıştır. Örneğin 2. haftada "kırmızı" sözcüğünü "karmaza", 4. haftada "iki" sözcüğünü "eki", 16. haftada "altı" sözcüğünü "alta" olarak sesletmiştir. Katılımcı M. hedef dilin konuşucularından sözcüklerin doğru sesletimini duyuyor olsa da sözcükler ilk kez telaffuz ederken dar /ı/ ve /i/ yerine geniş /a/ ve /e/ ünlülerini tercih etmiştir. Sesletimdeki zorlanma, M.'nin ana dilinde /ı/ sesinin tam karşılığının bulunmayışıyla ve dil damak yapısının bu sesi telaffuza alışkın olmamasıyla açıklanabilir. /e/ ve /i/ seslerinin birbirine çok yakın sesler olmalarının yanında katılımcının ana dilinde bu iki sesi tek bir sesin karşılığı olması da sesletimde karışıklık yaşamasına neden olabilir.

Katılımcı M., gözlemin 4. haftasında "üç" sözcüğünü "uc" olarak sesletmiş, hedef sesletim olan "üç"ü ancak 6. haftada söyleyebilmiştir. 4. haftada "büyük" sözcüğü yerine "buyuk", "küçük" sözcüğü yerine "tucuk" demiş, ilerleyen haftalarda da bu iki sözcükteki sesletim hatalarını düzeltememiştir. Katılımcının ayrıca /ü/ ve /ç/ seslerini sesletimde zorlandığı görülmüştür. Bu durum bu seslerin katılımcının ana dilinde bulunmayışıyla ve dil damak yapısının bu sesleri telaffuza alışkın olmamasıyla açıklanabilir.

M. 8. haftada "kare" sözcüğünü "kara" olarak sesleterek bir anlamda büyük ünlü uyumu kuralını işletmiştir. Sözcüğün Fransızca kökenli olması ve Türkçedeki ünlü uyumuna uymayışı sesletimini zorlaştırdığından katılımcı kendisine en kolay gelen yöntemi kullanmaya çalışmış da olabilir. Gözlem haftalarının bitimine kadar katılımcıdan doğru telaffuz duyulamamıştır.

8. ve 12. haftalarda "dört" sözcüğünü "dort" şeklinde sesleten, /ö/ sesini, "öğretmen" sözcüğü dışında, tüm gözlemler boyunca hiç bir sözcükte doğru sesletemeyen katılımcının bu eksikliği, ana dilinde /ö/ sesinin tam karşılığının bulunmayışıyla ve katılımcının sesbilimsel açıdan bu sese yatkın olmayışıyla açıklanabilir. Yine, sözcüğün diftong özelliği ve tek ünlü sese sahip oluşu, öğrencinin zorlanmasında etkilidir. Katılımcının sadece "öğretmen" sözcüğünde /ö/ sesini doğru telaffuz etmesi, sözcüğün yüksek oranda kullanılma sıklığı ve sürekli tekrardan kaynaklanan alışkanlıkla açıklanabilir. Ayrıca "öğretmen" sözcüğünde bulunan /ğ/ sesi, önünde bulunan /ö/ sesinin uzatılarak telaffuz edilmesini mecbur kılmaktadır. Bu durum, sözcüğün hedef dildeki doğru şekliyle telaffuzunu öğrenci açısından kolaylaştırmaktadır.

Katılımcı 9. haftada "turuncu" sözcüğünü "tranca" olarak sesletmiş ancak 10. haftada doğru telaffuzu başarabilmiştir. Sonraki gözlem haftalarında katılımcının zaman zaman "toronco" şeklinde sesletimler de üretmesi dikkat çekicidir. "Toronco" sesletiminde, öğrencinin /u/ ve /o/ seslerini birbirinin yerine kullandığını, bu nedenle de kafa karışıklığı yaşadığını söyleyebiliriz.

11.haftada katılımcı "beyaz" sözcüğünü Türkçe büyük ünlü uyumuna uydurarak "bayaz" şeklinde sesletmiştir. Sözcüğün kökeni Arapçadır; öğrenci kendi ana dilinde de sözcüğü bu şekilde kullandığından hedef dildeki doğru sesletimi gözlem sonuna kadar gerçekleştirememiştir.

b.Katılımcı K. İle İlgili Bulgular

Katılımcı K. gözlemin üçüncü haftasında "üçgen" sözcüğünü, /ç/ sesi yerine /c/, /ü/ sesi yerine /u/ kullanarak "ucgen" şeklinde sesletmiştir. Katılımcıdan bu sözcüğün tekrarı gözlem boyunca bir daha duyulmamıştır. Katılımcının hedef dildeki /ü/ ve /ç/ seslerini ana dilindeki /u/ ve /c/ sesleri ile karşılması doğaldır. Katılımcı 7. haftada "üç" sözcüğündeki /ç/ sesini doğru bir şekilde sesletebilmiş, ancak /ü/ sesinde yine sorun yaşamıştır. 16. haftadaki "Bu kaç?" ve "İçtin mi?" söylemlerinde de /ç/ sesini çıkarabildiği duyulmuştur.

Katılımcı K. 3. haftada "Böyle yapıcım!" sözcüğünü üretmiş, bu sözcüde /ö/ sesini doğru sesletmiştir. 16. haftada "dört" yerine "dort" diyerek /ö/ sesini yanlış sesletmiş, ama "Öğretmene göstercem." örneğinde /ö/ sesini doğru çıkarmıştır. Gözlem boyunca katılımcıdan /ö/ sesinin sesletimiyle ilgili hem doğru hem de yanlış örnekler duyulmuştur. Katılımcının ana dilinde tam karşılığı bulunmayan bu ses için gelgitler yaşaması doğal karşılanabilir.

Katılımcı K, 16. haftada "büyük" yerine "buyuk" diyerek /ü/ sesini yine doğru sesletmemiş, ancak "güzel" dediğinde /ü/ sesini doğru sesletebilmiştir. Tıpkı /ö/ sesinde olduğu gibi /ü/ sesinde de katılımcı, gelgitler yaşamaktadır.

Genel olarak bakıldığında K., /ü/, /ö/, /ç/ seslerini bazen doğru bazen de yanlış sesletmiştir. Hedef dilde bulunan bu üç sesin karşılığının ana dilde bulunmaması katılımcıyı sesbilimsel olarak zorlamıştır.

c.Katılımcı C. İle İlgili Bulgular

Katılımcıların birinci alt problem bulguları tablosuna bakıldığında, katılımcı C'nin., hedef dilin ses özelliklerini doğru kullanmakta diğer katılımcılara göre daha başarılı olduğu gözlenmektedir.

Katılımcı C., 17. haftada sadece bir kez /ı/ sesi yerine /u/ sesini kullanmış ve "Balık" sözcüğünü "Baluk" şeklinde sesletmiştir. Bu yanlış kullanım, C.'nin Karadeniz ağzını konuşan öğrencileri taklit etmesiyle açıklanabilir.

Katılımcı C., sesletimleri birbirine çok yakın olan /ş/ ve /ç/ seslerini bazen karıştırmıştır. 11. haftada duyulan "Bu benim çapkam" (şapkam) cümlesi bu karışıklığın bir örneğidir.

Katılımcı C.'nin süreksiz patlayıcı /k/'nin sesletiminde zorlandığı, bazen bu sesi yuttuğu bazen de /t/ şeklinde seslettiği duyulmuştur. Gözlemin 8. haftasında "açık yeşil" rengini ısrarla "açı yeşil" şeklinde sesletmiş, 14. haftada "Benimki tüçük" cümlesinde geçen /k/ yerine /t/ sesini kullanmıştır. Aynı hafta katılımcı "Büyük değil, küçük yap!" cümlesinde, /k/ sesini doğru şekilde sesletmiştir. 9. haftada C. "sıkıştı" yerine "cıkıctı" demiştir. Bunun nedeni, C.'nin, çok sık olmasa da, öğretmenin ilgisini çekmek ve ona sevimli görünmek için bebek sesi tonuyla konuşma çabası olabilir.

17. haftada C. "süpürüyor" sözcüğünü "sopuruyor", "boya" sözcüğünü de "bova" şeklinde sesletmiştir. Gözlem boyunca /ü/ ve /y/ seslerinde sesletim zorluğu yaşamayan C.'nin heyecanlı karakteri, konuşmasına da yansımakta ve zaman zaman bu tür yanlış kullanımlara yol açmaktadır.

3.1.2. Biçim Unsurlarıyla İlgili Bulgular

Aşağıdaki "Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin biçim unsurları bulguları tablosu"nda, “ ” işareti içinde verilenler, katılımcıların gözlem sırasındaki ifadelerini, [] işareti içinde verilenler aynı ifadenin hedef dildeki orijinalini göstermektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Biçim Unsurları Bulguları Tablosu

Katılımcı Adı	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
M.	8. Hafta --> “Öğretmen su iç?”	[Öğretmenim su iç ebilir miyim?]
	15. Hafta --> "Sende yok. Bu senin?"	[Sende yok. Bu senin mi?]
	11. Hafta 1. gözlem --> “Öğretmen bitti. ”	[Öğretmen im bitti.]
	11. Hafta 2. gözlem --> “Öğretmen im benim bitti.”	[Öğretmenim benim ki bitti.]
	11. Hafta 1. gözlem -->“Benim büyük.”	[Benim ki büyük.]
	11. Hafta 1. gözlem -->”Benim ki büyük.”	
	14. Hafta --> "Bak bu boya hadi öğretmen söyle."	[Bak, bu nu boya hadi öğretmen söyle di.]
	15. Hafta --> "Öğretmenim bitti , öğretmenim yaptı."	[Öğretmenim bitti , öğretmenim yapt ım.]
	16. Hafta --> "Öğretmenim ben boya ver!"	[Öğretmenim bana boya ver!]

Katılımcı Adı	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
K.	<p>3. Hafta --> "Böyle yapıcım."</p> <p>12. Hafta --> "Ben yemiycem."</p> <p>15. Hafta --> "Bu senin?" [Bu senin mi?]</p> <p>16. Hafta --> "Öğretmene göstercem."</p> <p>16. Hafta --> "İçtin mi?"</p> <p>17. Hafta --> "Ben uyu." [Ben uyumak istiyorum.]</p>	
C.	<p>4. Hafta --> "Bu senin?" [Bu senin mi?]</p> <p>4. Hafta --> "Dur bastırıyım"</p> <p>4. Hafta --> "Bundan bizde de var."</p> <p>4. Hafta --> "Bize yok mu?"</p> <p>5. Hafta --> "Dolabın altında oyuncak var."</p> <p>6. Hafta --> "Alım mı?" [Alayım mı?]</p> <p>6. Hafta --> "Sana bir şey getircem."</p> <p>8. Hafta --> "Biz paylaştık."</p>	

Katılımcı Adı	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
	8. Hafta --> "Bunu evde yapçam."	
	9. Hafta --> "Bak aynı, benim muzlu [<u>süt</u>]"	
	9. Hafta --> "Ben çöpçüüü!"	
	9. Hafta --> "Bu benim sandalyem."	
	9. Hafta --> "Benim hamur yok." [Benim hamur <u>um</u> yok.]	
	11. Hafta --> "Dur bekle ben de geliyorum."	
	12. hafta --> "Annem bana beş tane oyuncak aldı, senin [<u>annen</u>] aldı mı?"	
	12. Hafta --> "Ben yapamıyorum."	
	18. Hafta --> "Şimdi, balık tutacaklar."	

a.Katılımcı M. İle İlgili Bulgular

Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin biçim unsurları bulguları tablosu"nda görüldüğü gibi katılımcı M. 8. haftadaki "Öğretmen su iç?" ve 15. haftadaki "Sende yok. Bu senin?" örneklerinde iyelik ve soru biçimbirimlerini kullanmadığı görülür. M. soru anlamını soru ezgisiyle sağlamış, ancak iyelik anlamı için herhangi bir biçimbirim kullanmamıştır. Bu durumun nedeni, öğrencinin ana dilinde soru anlamının sözcükle sağlanıyor olmasından kaynaklanabilir. Türkçenin sondan eklemeli Arapçanın ise çekimli bir dil olması, Türkçe ek kullanımlarını öğrenci açısından zorlaştırmaktadır.

Katılımcı M., 11. haftanın 1. gözleminde "Öğretmen bitti.", 2. gözleminde "Öğretmenim benim bitti." diyerek çalışmasını tamamladığını ifade etmiştir. M. yine

aynı haftanın ikinci gözleminde iyelik biçimbiriminin eksik kullanımını düzeltmiş, hatta cümleye kişi adılı da ekleyebilmiştir. Ancak bu kez de {ki} eki eksikliği ortaya çıkmıştır. M., kendi sınıf öğretmeni için “Öğretmenim” diğer öğretmenler için “Öğretmen” diyerek iyelik biçimbirimlerinin kullanımını ayırt edebildiğini sezdirmiştir.

11. haftanın 1. gözleminde M. kendi kaleminin arkadaşınınkinden daha uzun olduğunu ifade etmek için “Benim büyük!” cümlesini kurarak ekleri yine eksiltmiştir. Bu durum hem edinim eksikliğinden hem de öğrencinin kendini daha hızlı ifade etmeye çalışmasından kaynaklanmaktadır. Yine aynı gözlem saatinde M.'nin hedef dilde konuşan arkadaşı kendi kaleminin daha uzun olduğunu söylemek için, “Benimki daha büyük!” demiş, kendi kaleminin daha uzun olduğunda ısrar eden M. bu kez “Benimki büyük.” cümlesini {ki}ekiyle kullanmıştır. Denebilir ki, öğrenci, arkadaşından duyduğu biçimbirim kullanışlarına dikkat etmekte, böylece yeni ile eski bilgileri arasında bağ kurarak üst-bilişsel (metacognitive) stratejilere başvurmaktadır.

14. haftada M., arkadaşına boyama kağıdını göstererek “Bak, bunu boya hadi öğretmen söyledi.” yerine “Bak bu boya hadi öğretmen söyle.” cümlesini kurmuştur. M.'nin hedef dildeki ek kullanımını öğrenmekte bu derecede zorlanması, yine, ana dilinin çekimli hedef dilin ise eklemeli özelliğe sahip olmasıyla açıklanabilir.

15. haftada M. “Öğretmenim bitti, öğretmenim yaptı.” cümlelerini kurarken kişi eklerini kullanmamış, ancak ilk zamanlarda emir kipiyle ifade ettiği eylemleri bu kez doğru olarak, geçmiş zaman-kip ekiyle “bitti, yaptı” gibi sözler söyleyebilmiştir. Buna rağmen M., kişi eklerini edinmekte güçlük çekmeye devam etmiş, örneğin "bitirdim, yaptım" şeklinde kullanımlar üretememiştir.

16. haftada M.'den “Öğretmenim ben boya ver.” cümlesi duyulmuştur. M., “ben/bana” ayrımını gözlemin son haftalarında kadar edinememiş, örneğin “Öğretmenim bana boya ver.” gibi eksiksiz kullanımlar üretememiştir. Sonuç olarak M. yönelme {(y)A}ekini, kişi adlarına da eklemeye güçlük çekmektedir.

b.Katılımcı K. İle İlgili Bulgular

Katılımcı K., Türkçenin biçimsel kullanımının edinimi sırasında, önceleri ana dilinden olumsuz aktarımlar yapmış, sözcükleri eksiz, yalın, emir kipinde sesletmiştir. K.'nin sonraki haftalarda öncelikle gelecek zaman-kip {(y)AcAK} ekini doğru şekilde kullanmıştır. K. de tıpkı ana dil konuşurları gibi en az çaba yasasıyla, gelecek zaman ekinin ünlülerini daraltmış, örneğin, “Böyle yapıcım.” (3. Hafta), “Ben yemiycem.” (12. Hafta) ve “Öğretmene göstercem.” (16. Hafta) cümlelerini üretmiştir.

K., soru biçimbiriminin ediniminde oldukça zorlanmıştır. İlk zamanlar soru anlamını ezgiyle sağlayan öğrenci, ilerleyen haftalarda {mI} soru ekini kullanmaya başlamıştır. Bunun altında yine hedef dilin eklemeli yapısının neden olduğu zorluklar vardır. K. 15. haftada soru ezgisiyle ifade ettiği, örneğin “Bu senin?”, soru anlamını 16. haftada “İçtin mi?” şeklinde, ünlü uyumunu da uygun olarak doğru örneklemiştir.

K., 17. haftada “Ben uyumak istiyorum.” cümlesini söylemek için “Ben uyu.” cümlesini üretmiştir. İfadedeki kip/zaman, kişi biçimbirimleri eksikliği, aynı anda farklı görevleri olan birden fazla biçimbirimin yarattığı zorluktan kaynaklanabilir.

c. Katılımcı C. İle İlgili Bulgular

Katılımcı C., Türkçenin biçimsel kullanımını edinim sırasında, hemen hemen tüm zaman-kip biçimbirimlerini başarılı bir şekilde kullanmış, hatta bu biçimbirimleri, olumsuz şekilleri de kapsayacak şekilde, kişilere uyarlayarak çekimleyebilmiştir. Örneğin, C., 6. haftada “Sana bir şey getiricem.”, 11. haftada “Dur bekle ben de geliyorum!”, 12. haftada “Ben yapamıyorum.”, 18. haftada “Şimdi balık tutacaklar.” cümlelerini doğru kip-zaman ve kişi ekleriyle üretebilmiştir.

Katılımcı C., gelecek zaman-kip {(y)AcAK} ekini, tıpkı ana dil konuşurları gibi ekin ünlülerini daraltarak, hatta “Bunu evde yapçam” (8. hafta) cümlesinde olduğu gibi, bazen /c/ sesi yerine /ç/ sesi çıkararak kullanmıştır. C.'nin ana dilinin

Kürtçe olması, ana dili Arapça olan diğer katılımcılara göre onu /ç/ sesini söylemeye daha yatkın hale getirmiş olabilir.

Gözlem sonuçları, C.'nin bulunma hali {DA} ve bağlaç görevli {DA} eklerini hedef dilin yaşıtlı konuşucuları kadar başarılı kullandığını göstermektedir. 4. haftadaki “Bundan bizde de var.”, 5. haftadaki “Dolabın altında oyuncak var.” gibi kullanımlar da, bu durumu kanıtlamaktadır.

Katılımcı C.'nin soru ekini {mI} kolaylıkla kullanabildiği görülmüştür. 4. haftada “Bize yok mu?” cümlesini kuran katılımcı, biçimbirimin bağlı olduğu alt biçimini de sözcüğün ses düzenine uygun doğru üretebilmiştir. Ancak C. bir kez “Bu senin?” (4. hafta) sorusunu, soru ezgisiyle sağlamaya çalışmıştır. Bu durumun, katılımcının edinim eksikliğinden çok hızlı konuşma arzusuyla eksiltme yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcı C. tüm kişi adlarını etkili kullanabilmektedir. Örneğin 8. haftada “Biz paylaştık” cümlesini doğru olarak üretebilmiştir. Ancak 9. haftada “Ben çöpçüyüm.” yerine (son heceyi uzatarak) “Ben çöpçü!” cümlesini kurması, yine katılımcının hızlı konuşma tarzına bağlanabilir. Burada ikinci bir ihtimal olarak, topluluğa yüksek sesle hitap etmeye çalışan C.'nin “Sütçü!”, “Boyacı!” örneklerinde olduğu gibi son heceyi uzatma çabasında olduğu, bu nedenle son sesin uzatılmasına ket vuran /m/ patlamalı dudak ünsüzünü düşürmek istediği düşünülebilir.

Katılımcı C.'nin, iyelik eklerini eklemeye genel olarak sorun yaşamasa da seslilerle biten sözcüklere iyelik eki eklemeye sessizle biten sözcüklere göre daha başarılı olduğu gözükmektedir. Örneğin 9. haftada bir yerde “”Bu benim sandalyem.” diyebilirken başka bir yerde “Benim hamur yok.” diyebilmiştir.

C.'nin 4. haftada “Dur bastırıyım!” ve 6. haftada “Alım mı?” ifadelerinin seslilerinde daraltmaya gitmesi, yine dilde en az çabasıyla ya da çevresindekilerin konuşma tarzının etkisiyle açıklanabilir.

Normalde {ki} biçimbirimini sözcüklere eklemekte zorlanmayan C., 12. haftada "Annem bana beş tane oyuncak aldı. Senin aldı mı?" cümlesinde "sana" yerine "senin" diyerek yanlış kullanımda bulunmuştur.

3.1.3. Sözdizimi Unsurlarıyla İlgili Bulgular

Aşağıdaki "Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin sözdizim unsurları bulguları tablosu"nda, " " işareti içinde verilenler, katılımcıların gözlem sırasındaki ifadelerini, [] işareti içinde verilenler aynı ifadenin hedef dildeki orijinalini göstermektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Sözdizimi Unsurları Bulguları Tablosu

	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
M.	1. Hafta --> "Gitti." 9. Hafta --> "Teşekkür ederim." 10. Hafta -->"Bak!" (İlk heceyi uzatarak) 12. Hafta -->"Affettim." 12. Hafta -->"Bu kimin?" 12. Hafta -->"Ben bitirdim." 14. Hafta --> "Bak bu boya hadi öğretmen söyle!" [Bak, <u>bunu</u> boya hadi, öğretmen <u>söyledi</u> .]	
K.	3. Hafta -->"Bunu al!"	

	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
	<p>3. Hafta --> “Böyle yapıcım.”</p> <p>3. Hafta -->“Baak!”</p> <p>3. Hafta --> “Baak! Bak! dedim sana.”</p> <p>12. Hafta -->“Ben yemiycem.”</p> <p>16. Hafta --> “Hayır yaaa! Öğretmene göstercem.”</p> <p>16. Hafta -->”Al!”</p> <p>16. Hafta -->“Bu ne kadar?”</p> <p>16. Hafta --> “Bu kaç?”</p> <p>17. Hafta --> “Ben uyu.”</p>	
C.	<p>3. hafta -->“Vurma bana!”</p> <p>3.hafta -->“Ben bak nasıl yapıyorum şimdi!”</p> <p>3.hafta -->“Ben başladım yapmaya.”</p> <p>14.hafta -->“Bu az öğretmenim, fazla var mı?”</p>	

a.Katılımcı M. İle İlgili Bulgular

Katılımcı M. için dilin sözdizimi edinim aşamasıyla ilgili yeterli gözlem kaydı bulunmamaktadır. Bunun en önemli nedeni, M.’nin iletişim hedefine tek sözcük

kullanımlarıyla ulaşmaya çalışmasıdır. Tüm gözlem haftaları boyunca, “Bakk!” (10. hafta) örneğinde olduğu gibi, M. çoğunluğu eylem türünde olan tek sözcükleri emir kipinde çekimleyerek kullanmıştır.

Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin sözdizim unsurları bulguları tablosuna göre M., 1. haftada tuvalete gitmek isteğini eliyle tuvalet yönünü işaret ederken “gitti” sözcüğünü kullanmış, özne ve tümleçlerden arınmış eylem temelli konuşma biçimlerini tercih etmiştir.

Katılımcı M.’nin sınıf içinde sürekli duyduğu kalıp cümleleri edinmekte zorlanmadığı, hatta sentaks yapısını bozmadan kalıp ifadeyi kullandığı görülmüştür. Örneğin 9. haftada ilk kez gözlenen “Teşekkür ederim!” kalıp ifadesini sonraki haftalarda da aynı şekilde tekrarlamıştır.

Katılımcı M., 12. haftada kendisine kırıcı davranan bir arkadaşına, onu bağışladığını ifade etmek için “Affettim.” demiştir. M. ana dilinden de aşına olduğu “af” sözcüğüyle Türkçe “et-” eyleminin birleşimi olan bu kalıp sözü çabuk edinmiş, kişi ekini de eksiltmeden doğru ifade edebilmiştir. Yine aynı haftada “Bu kimin?” soru kalıbını kolaylıkla edindiği, hatta yerinde ve sözdizimine uygun olarak kullandığı görülmüştür. Örneğin, “Kimin bu?” gibi devrik kullanımlar M.’den duyulmamıştır.

“Ben” kişi adının kullanımını bilişsel düzeyde içselleştiren M.’nin ifadeleri iki sözcüklü şekillere bürünmüştür. Örneğin 12. haftada ürettiği “Ben bitirdim.” cümlesi, M.’nin kişi adılı ile kişi biçimbirimi almış eylemleri aynı cümle içinde kullanabildiğini göstermektedir.

“Bak bu boya, hadi öğretmen söyle.” ifadesi, M.’nin ürettiği nadir cümlelerden biridir. “Öğretmen söyledi, hadi bak bunu boya.” yerine böyle devrik yapı ve biçimbirimleri eksiltilmiş cümle örnekleri, M.’nin sözdizimsel düzeyde başarılı olmadığını göstermektedir.

b.Katılımcı K. İle İlgili Bulgular

Katılımcı K., dilin sözdiziminin edinimi aşamasında, ilk zamanlar emir kipiyle cümleler oluşturmuş, “Bunu al!” (3. hafta), “Bakk!” (3. hafta), “Bak dedim sana!” (3. hafta), “Al!” (16. hafta) gibi örnekleri sıkça üretmiştir. K. daha önceki haftalarda “Böyle yapıcım.” (3. hafta), “Ben yemiycem” (12. hafta) gibi doğru cümleler kurabilmişken, 17. haftada “Ben uyu” cümlesini kişi ve zaman biçimbirimlerinden yoksun şekilde yanlış kurgulayabilmiştir.

K., 16. Haftada “Bu ne kadar?”, “Bu kaç?” gibi temel soru kalıplarını edinmiş ve sentaks yapısını bozmadan bu soru kalıplarını kullanabilmiştir.

Denilebilir ki K., ana dil konuşucularının dil gelişim aşamalarından biri olan tek sözcüklük dönemin özelliklerini uzun süre sürdürmüş, on iki hafta boyunca neredeyse tüm sınıf içi iletişimini tek sözcüklük yanıtlarla yürütmüştür. K.’nin ancak on iki haftadan sonra iki, üç sözcüklük döneme geçebildiği görülmektedir. K., kardeşi M.’ye göre hedef dilde daha az konuşsa da kişi ve zaman-kip biçimbirimlerinin kullanımında daha başarılı olmuştur.

c.Katılımcı C. İle İlgili Bulgular

Katılımcı C., dilin sözdizimi edinimi aşamasında, hedef dili ana dil olarak konuşan yaşlıları kadar cümle kurmada başarılı olmuş, hatta “Vurma bana!”, “Ben başladım yapamaya.”, “Ben bak nasıl yapıyorum şimdi.” (3. hafta) örneklerinde olduğu gibi zaman zaman devrik cümleler kurabilmiştir. Soru sorarken hiç zorlanmamış, {mI} soru ekini her zaman yerinde ve doğru kullanmıştır. “Bu az öğretmenim, fazla var mı?” (14. hafta) cümlesi bunun başarılı bir örneği olarak gösterilebilir.

Aşağıdaki "Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin anlam bilgisi unsurları bulguları tablosu"nda, " " işareti içinde verilenler, katılımcıların gözlem sırasındaki

ifadelerini, [] işareti içinde verilenler aynı ifadenin hedef dildeki orijinalini göstermektedir.

3.1.4. Anlam Bilgisi Unsurlarıyla İlgili Bulgular

Tablo 5: Katılımcıların Birinci Alt Probleme İlişkin Anlam Bilgisi Unsurları Bulguları Tablosu

	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
M.	1. Hafta --> “Evet.”	
	1. Hafta -->“Aa” (Acı sesi)	
	1. Hafta -->“Huu!” (Rüzgar sesi)	
	1. Hafta -->“Tamam!”	
	1. Hafta -->“Bu kimin?”	
	2. Hafta -->“Hangisi?”	
	2. Hafta -->“İıı!” (Hayır!)	
	2. Hafta -->“Cık!” (Hayır!)	
	2. Hafta --> “Yaaaa” (Sinirle)	
	4. Hafta --> “Buyuk”	[Büyük]
	4. Hafta --> “Tucuk!”	[Küçük]
	4. Hafta --> “Teşekkür ederim!”	
	8. Hafta --> “Öğretmen su iç?”	[Öğretmenim, su iç bilir miyim?]

	Katılımcı Kullanımı	Hedef Kullanım
	11. Hafta --> “Benimki büyük.”	[Benimki uzun.]
Katılımcı K.	3. Hafta--> “Yaa!” (Sinirle) 4. Hafta-->“Oley!” 8. Hafta-->“Şşşt!” (Sessiz ol!) 16. Hafta--> “Buyuk!”	[Büyük!]
Katılımcı C.	14. Hafta -->“Bu az öğretmenim, fazla var mı?” 14. Hafta -->“Büyük değil, küçük yap.” 14. Hafta -->“Onlar büyük büyük, küçük yap!” 17. Hafta -->“Maşa çok yedi ya!” (Çizgi film karakteri olan Maşa.) 17. Hafta -->“Öyle olmaz! Güzel olmadı ki!”	

a. Katılımcı M. İle İlgili Bulgular

Tabloda da görüldüğü gibi katılımcı M. Türkçenin anlam bilgisi edinimi aşamasında öncelikli olarak temel ve gerçek anlamlarını edinmiştir. Bu doğal bir durumdur çünkü ana dil edinicileri de aynı aşamadan geçerek dili edinmektedir. Gözlem süresince öğrenciden mecaz anlam içeren sözcük ya da cümle duyulmamıştır. M.’nin anlam üretme evreni ilk haftalarda, tek ya da iki sözcüklük “Aa” (Acı sesi), “Huu!”(Rüzgar sesi), “İİİ!” (Hayır!), “Cık!” (Hayır!), “Yaa!” (Sinirle), “Evet!”, “Tamam.”, “Teşekkür ederim” gibi yansıma, onaylama/reddetme

ifadeleri ya da kalıp sözlerle sınırlıdır. M. “Buyuk”, “Tucuk” (4. hafta) gibi zıt anlamlı bazı sözcükleri örneklese de eş anlamlı sözcük kullanımlarına yönelik örnek tespit edilmemiştir. M.’nin, tıpkı ana dil edincileri gibi kavram alanı birbirine yakın olan sözcükleri birbirinin yerine kullandığı görülmüştür. Örneğin 11. Haftada, kaleminin boyunu arkadaşının kaleminin boyuyla karşılaştırırken “uzun” yerine “büyük” sözcüğünü tercih etmiş, böylece “benimki uzun yerine benimki büyük” sözcüsünü üretmiştir. M, cümlede soru sözcüklerini daha ilk gözlem haftalarından itibaren, “Bu kimin?”ve “Hangisi?” örneklerinde olduğu gibi, kullanabilmektedir. Ancak soru biçim birimi {mI} ile kurması gereken cümlelerde, 8. haftadaki “Öğretmen su iç?” örneğinde olduğu gibi, anlamı ezgiyle kurguladığı örneklere de rastlanmıştır. M.’nin soru sözcüklerini hızlıca edinmesi, eklemeli bir dil olmayan Arapçadan olumsuz aktarım etkisine bağlayabiliriz.

b.Katılımcı K. İle İlgili Bulgular

Katılımcı K., Türkçenin anlam bilgisi edinimi aşamasında yansıma sözcükleri başarıyla kullanmış, gözlemin 3. haftasında “Yaa!” (Sinirle), 4. haftasında “Oleey!” (Sevinçle), 8. haftasında “Şşşt!” (Sessizlik çağrısı) gibi ifadelerde bulunduğu gözlenmiştir. Ayrıca, K.’nin jest ve mimiklerini çok kullandığı ve duygularını sözcüklerden çok beden diliyle ifade ettiği görülmüştür.

K., onaylama ve reddetme sözcüklerini kolaylıkla edinmiş, bunları sadece çok gerekli durumlarda kullanmıştır. Katılımcının sınıf ortamında kendini kasıtlı olarak iletişimden uzak tuttuğu düşünülmektedir. Bu nedenle, K.’nin alıcı dili gelişmişken ifade edici dili daha zayıf kalmıştır. K.’nin kişisel tutumu bu durumun oluşmasında çok etkilidir. Öte yandan, K.’nin gözlem haftaları boyunca sık sık devamsızlık yapması da ifade edici dilinin alıcı dili kadar gelişmemesinin nedeni olarak gösterilebilir.

K. öncelikli olarak Türkçe sözcüklerin temel ve gerçek anlamlarını edinmiştir. Bu doğal bir durumdur çünkü ana dil edincileri de aynı aşamadan geçerek dili edinmektedir. Gözlem süresince K.’dan mecaz anlam içeren sözcük ya da cümle duyulmamıştır. Ancak sözcükleri sıfat ve zarf görevinde ayırt etmede daha

başarılıdır. İki nesneyi karşılaştırırken birinin diğerine oranını “Buyuk” (16. hafta) sözcüğüyle ifade edebilmiş, yapmayı planladığı bir etkinlik çalışması için de “Çok güzel” diyebilmiştir.

c. Katılımcı C. İle İlgili Bulgular

Katılımcı C. Türkçenin anlam bilgisinin edinimi aşamasında, ana dil konuşuru olan yaşlıları kadar başarılı örnekler sergilemiştir. Örneğin, eş ve zıt anlamlı sözcükleri bilinçli ve yerinde kullanabilmiştir, 14.haftada, "Bu az öğretmenim, fazla var mı", “Büyük değil küçük yap!", “Onlar büyük büyük, küçük yap!” gibi cümeler üretebilmiştir.

C.’de zaman-kip biçimbirimlerini birbirinin yerine kullanma ya da belirli bir zaman-kip biçimbirimini sürekli kullanarak diğerlerini erteleme gibi durumlar görülmemiştir. Zaman-kip biçimbirimlerinin olumsuzlarını da başarılı şekilde kullanabilen C., 17. haftada “Öyle olmaz! Güzel olmadı ki!” cümlesini kurabilmiştir. C.’den bir çizgi film karakteri olan Maşa için kullandığı “Maşa çok yedi ya!” (17. hafta) örneğindeki gibi zarf türünde sözcükleri de cümle içinde kullanmıştır.

3.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın, "İkinci dil olarak Türkçeyi edinen Suriyeli anasınıflı öğrencileri, Türkçe sözcük türlerini, bağlamına göre nasıl seçmektedirler?" alt problemine ilişkin bulguları şu şekildedir:

a. Katılımcı M. İle İlgili Bulgular

“ ” işareti içinde bulunan sözcükler, katılımcıların daha önce tablolaştırılan söylemlerinden seçilerek ikinci alt probleme ilişkin bulgular için örneklendirilmiştir.

“*Evet!*” --> Katılımcı M., onaylama ve reddetme sözcüklerini ilk aşamada edinmiş ve kullanmaya başlamıştır. M.’nin zaman zaman kendisine yöneltilen komutu anlamasa bile olumlama ya da reddetme ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir. M.’nin kabul ya da red sözcüklerini öncelikli edinmesi, dil gelişimi

aşamalarına göre ana dilini edinen çocuğun yaşadığı sürece benzemektedir. Nasıl ki ana dilini edinen herhangi bir çocuk da kendisine yöneltilen söz öbeklerini büyük oranda anlar; ancak dilin sentaks yapısına uygun cümleleri üretme kapasitesi henüz tam olarak gelişmediğinden, en az çaba yasası gereği, tek sözcükle bağlama uygun şekilde ve genelde “Evet-hayır /tamam” ile cevaplar üretir.

“Gitti.” --> M., “gel-“ , “git-“, “bak-” gibi temel hareket bildiren eylemleri ihtiyaçları doğrultusunda öncelikli olarak edinmiş, bunları çoğu zaman ana dilinin etkisiyle emir kipinde ve geçmiş zaman-kip biçimbirimleriyle kullanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancılara Avrupa Dil Portfolyosundan hareketle öncelikle A1 seviyesi içinde şimdiki zamanlı kullanımlar öğretilmekte, daha sonra geçmiş zamanlı kullanımlara geçilmektedir. Ancak ana dili Arapça olan öğrenciler Türkçenin geçmiş zamanlı kullanımları öğrendikten sonra bunu sürekli hale getirmekte, çoğu zaman diğer zamanların yerine de geçmiş zamanı kullanmaktadırlar. Burada ana dillerinin temel zaman biriminin geçmiş (mazi) zaman olmasının etkisi büyüktür. Arapça sentaks yapısında eylem önceliklidir; geçmiş zaman ile emir kipi temel zaman-kip yapılarıdır. M., Türkçeyi yapılandırılmış bir dil sınıfında değil de ana dili Türkçe olan çocuklar arasında kendiliğinden edindiği için çevresinden duyduğu sözcükler arasından ihtiyacına uygun ve kendi ana dilinin kullanımına en yakın olanları bağlama göre seçip kullanmıştır.

“Aaa!” --> M., evrensel nitelikte olan acı, sevinç, kızgınlık ifadelerini içeren yansıma sesleri öncelikli edinmiş ve bu duyguya ait sesleri, bağlam içinde jest ve mimikleriyle birlikte kullanmıştır.

“Bak boya!” --> “Bak, [bu] X.” kalıbını öğrenci kendisi kurgulamış, hemen her bağlamda söylemek istediğini anlatmak için bu kalıbı kullanmıştır.

“Huu”, “Miyav”--> M. rüzgar, kedi,köpek gibi kendisine ait özel sesleri olan sözcüklerin kendisinden önce, karşıladığı kavram alanına ait yansıma sesleri edinmiş, sonra sözcükleri öğrenmiştir. M., “rüzgar, kedi, köpek” kelimelerini bağlam içinde kullanmak istediğinde zihninden çağırılmamış, bu nedenle yansıma sesleri kelimenin

yerine kullanmıştır. “Huu!”, “Miyav” gibi yansıma sözcüklerin evrensel nitelikleri de katılımcıyı bu stratejiye yöneltmiştir.

“*Bu, bu, bu, bu*” --> M., söylerken zorlandığı kelimeleri sesletmek yerine işaret adılı kullanarak iletişimi kolaylaştırmaya çalışmıştır. İşaret adıyla ile bu kullanımlar hedef dil konuşucularında da sıkça duyulmaktadır. Bu durumun dilde en az çaba yasasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

b. Katılımcı K. İle İlgili Bulgular

“*Tamam!*”, “*Hayır yaaa!*”--> Katılımcı K., onaylama ve reddetme sözcüklerini ilk aşamada edinmiş ve bağlama uygun şekilde kullanmaya başlamıştır. Ancak zaman zaman kendisine yöneltilen komutu anlamasa bile bu ifadeleri kullandığı görülmektedir. K.’nın olumlama ya da olumsuzlama ifadelerini öncelikli edinmesi hedef dilin konuşucularının geçtiği aşamalara çok benzemektedir. K., kendisine yöneltilen birçok komutu ya da cümleyi doğru şekilde anlasa da cevap verirken kısaltmaya gitmiştir.

“*Yaa!*”, “*Şşşt!*” --> K., acı, sevinç, kızgınlık gibi evrensel nitelikleri yansıtan yansıma sesleri öncelikli edinmiş ve bağlama uygun şekilde sıkça kullanmıştır. Katılımcının, yansıma sözcükleri kullanırken beden dilini de çok aktif olarak kullandığı gözlenmiştir. Araştırmacı, K.’nin beden dilini kullanarak iletişimi büyük oranda karşıya gönderebilme yetisi, hedef dilde konuşmaya uzun süre direnme stratejisiyle hareket etmesine neden olmuştur.

“*Nasılsın? Nasılsın?*”--> K.’nin, kendi kendine sessiz drama oynamayı sevdiği görülmüştür. Sınıfta tahta parçalarından çerçeve oluşturma etkinliği yapılırken K., çerçevesini bitirmiş, sonra yüzünü çerçevenin ortasına gelecek şekilde ayarlayarak Arapça bir şeyler söylemiştir. K., daha sonra sıra arkadaşına bakarak temel soru kalıplarından “Nasılsın?” sorusunu “Nasılsın nasılsın?” şeklinde ikileme olarak üretmiştir. Hem temel soru kalıbı olması hem de sınıf ortamında çocuklar tarafından sıkça sesletilmesi katılımcının edinimini kolaylaştırmış, hatta bağlama uygun şekilde drama etkinliğinde de bile kullanmasını sağlamıştır.

c. Katılımcı C. İle İlgili Bulgular

“Bu ne?”, “Al bunu!”, “Bununla yap!” --> Sözcük hazinesi diğer katılımcılara oranla çok daha zengin olmasına rağmen, katılımcı C.’nin bazen uygun sözcüğü hatırlayamadığı, bunun yerine işaret adılarını kullandığı gözlemlenmiştir.

“Kağutlarımız böyle kalsın, daha güzel!” --> C. etkinlikler sırasında, zaman zaman o anda çalıştığı/yaptığı göreve ilişkin betimlemeleri yapmakta zorlanmış, hedef dildeki uygun sözcüğü bulamadığı için bağlam içinde anlam akışını bozmayan “böyle, şöyle” gibi sözcüklerle eksiltme yolunu tercih etmiştir.

“Bak benimki uzun!” --> C. sınıf ortamında arkadaşları ile sohbet ederken bazı anlarda bağlam için gerekli sözcüğü hatırlayamadığı ya da bilmediği için zamir ve aitlik bildiren ekler kullanarak eksiltme yoluna gitmiştir.

“Biz paylaştık.” --> C. bazı konuşmalarında, hedef dilde ihtiyaç duyduğu sözcüğü yerine koyamamış, bu yüzden cümlede nesne görevindeki sözcüğü eksiltip eliyle işaret ederek gösterme yoluna gitmiştir. Örneğin, C. yemekhanede, sosisli ekmeğini arkadaşı ile paylaştıktan sonra bunu başka bir arkadaşına anlatmaya başlamış, ancak “sosis” kelimesini bilmediğinden veya hatırlayamadığından nesne görevindeki sözcüğü cümleden atıp eksiltme yaparak yoluna gitmiş, bu sırada anlamı bağlam içine yerleştirebilmek için jestlerini kullanmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlgili Bulgular

Araştırmanın, “Türk öğrencilerle ana sınıfına devam eden Suriyeli çocuklar Türkçeyi edinirken kendi ana dillerinden nasıl yararlanmaktadır?” alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

“ ” işareti içinde bulunan sözcük katılımcıların daha önce tablolaştırılan söylemlerinden seçilerek üçüncü alt probleme ilişkin bulgular için örneklendirilmiştir.

a. Katılımcı M. İle İlgili Bulgular

“Ahdar!” [Yeşil.] --> Gözlemin ikinci haftasında “yeşil” renk için katılımcı M.’nin ana dilinden transferle “ahdar” dediği görülmüştür. On sekiz haftalık gözlem boyunca katılımcı “yeşil” rengini hedef dilde hiç sesletememiştir. Bu örnekteki transfer öğrenici için olumsuz sonuçlanmış ve sözcüğün Türkçesini edinememiştir.

“Ankebut” --> Gözlemin son haftasında hayvan isimleri öğrenilmiştir. Öğretmen, M.’nin hamurdan yaptığı örümceği görünce, “Bu ne?” diye sormuş, M. “örümcek” kelimesinin Türkçe sesletiminde /ö/ ve /ü/ seslerini çıkaramadığı için ana dilinden transferle “ankebut” sözcüğünü cevap olarak vermiştir. İlerleyen haftalarda da M. “örümcek” sözcüğünü söylemek ve öğrenmek için çabalamamıştır.

“Lahmacun” --> Çalışmanın son haftasında katılımcı oyun hamurundan bir şekil yapmış ve öğretmenine göstermiştir? Öğretmen, “Bu ne? Lahmacun mu?” diye sorunca M., başını sallayarak “Lahmacun” demiştir. Bu sözcük M.’nin ana dilinden hedef dile geçtiği için sesletmek ve edinmek zor olmamış, böylece ana dilden hedef dile olumlu transfer gerçekleştirmiştir.

“Vahid, sani, salis, erba”, “Bir, iki, üç, dört”--> M., gözlemin 2. haftasında, Türkçe rakamları edinirken, ana dilinden transfer yoluyla Arapça “vahid, sani, salis, erba” sözcüklerini kullanmıştır. Türkçe rakamlardaki seslerin telaffuzunun zorluğu, M.’yi bu transferi yapmaya mecbur bırakmış olabilir. Gözlemin 4. ve 5. haftalarında katılımcı rakamları Türkçe telaffuz etmeyi denemiştir ve kısmen başarılı olmuştur. 8. haftada M., yine ana dilinden transfer yoluyla rakamları Arapça söylemiştir. Bu hafta boyunca M. rakamları bazen Arapça bazen Türkçe söyleyerek öğrenmesini kalıcı hale dönüştürmeye çabalamıştır. Gözlemin son haftasında bile ana dilden hedef dile M.’nin hedef dilden ana dile transfer etme stratejisini kullandığı görülür.

b. Katılımcı K. İle İlgili Bulgular

“Daire” --> Katılımcı K., gözlemin 3. haftasında öğretmenin görsel kullanarak sorduğu geometrik şeklin adını doğru bir şekilde sesletmiştir. “Daire” adının ana dilde olması ve hedef dilde de bu şekilde kullanılması K.’nin işini kolaylaştırmıştır,

denilebilir. Bu durumun özellikle, Türkçeyi edinen/öğrenen Arap kökenli öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerine olumlu katkı yaptığı düşünülmektedir.

“Amin” --> Yemekhanede, yemeğe başlanmadan önce öğretmen önceden belirlenmiş bir yemek duası okumakta, tüm çocuklar da öğretmenin söylediği ifadeleri tekrar etmektedirler. Yemek duasının tamamı neredeyse hedef dildeki sözcüklerden oluştuğundan K. öğretmenine ve arkadaşlarına eşlik edememiş, ancak duanın sonundaki, “Amin!” ifadesini bağırarak ve heyecanla tekrar etmiştir. “Amin” sözcüğünün ana dilinde de mevcut olması, ana dilinden transferle, K.’nin kullanımını kolaylaştırmıştır.

c.Katılımcı C. İle İlgili Bulgular

“Mirac , Mirac !”--> Katılımcı C., /ç/ sesini bazen sesletememektedir. “Miraç” adının hem Arapça oluşu hem de C.’nin bu sesi Arapça orijinaliyle duyma alışkanlığı sözcüğü Arapçada olduğu gibi “Mirac” şeklinde söylemeye itmiş olabilir.

Türkmen-Kürt bir ailenin çocuğu olan C. evde annesiyle sürekli Türkçe konuştuğundan, yaşıtı olan hedef dilin kullanıcılarına çok yakın bir seviyede Türkçeyi kullanabilmektedir. C. evde, sokakta, okulda sürekli Türkçe dil girdisine maruz kalmakta, sosyal ortamlarında iletişim kurabilmek için daima Türkçeyi kullanmakta, bu nedenle de hem alıcı dili hem ifade edici dilini neredeyse yaşıtı olan hedef dil konuşucuları kadar ifade edebilmektedir. C.’nin, tüm iletişim ortamlarında neredeyse bir ana dil konuşuru kadar hızlı geri dönüt yaptığı görülmüştür. Bu nedenle ana dilden hedef dile, hedef dilden ana dile olumlu ya da olumsuz transfere ihtiyacı olmamış, bu durum konuşmalarında 3. probleme ilişkin örnekleri oldukça sınırlandırmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

“Türk Öğrencilerle Ana Sınıfına Devam Eden Suriyeli Çocukların İletişim Becerileri: Bir Durum Çalışması” adlı araştırma, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan ana sınıfı seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçeyi edinme ve kullanma becerilerini tespit etmeye yönelik bir amaca sahiptir. Çalışmanın temelini doğal öğrenme ortamında, gözlem yoluyla elde edilen verileri çözümleme, analiz etme ve yorumlama çabaları oluşturur. Araştırmanın problem cümleleri olan “Ana dili Arapça olan ana sınıfı seviyesindeki Suriye uyruklu öğrenciler, ikinci dil olarak Türkçeyi edinirken dilin sesletim, biçim, sözdizim ve anlam bilgisi düzeylerini hangi aşamalardan geçerek kurgulamaktadırlar?” ve “İkinci dil olarak Türkçeyi edinen Suriyeli anasınıfı öğrencileri, Türkçe sözcük türlerini bağlamına göre nasıl seçmektedirler?” soruları, bu çalışmanın da özünü oluşturmaktadır.

1. Araştırmanın birinci problem cümlesi, öğrencilerin sesletim, biçim, sözdizim ve anlam bilgisi seçim ve kullanımlarıyla ilgilidir. Bu amaçla, ayrı ayrı gözlemlenen öğrencilerden elde edilen verilerin ışığında, çocukların oldukça kapsamlı dil edinim becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

2. Araştırmanın katılımcılarının hedef dilin sesletim aşamasında /ı/ , /ö/, /ü/, /ç/ seslerinin sesletiminde oldukça zorlandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların dar ünlü /ı/ yerine geniş ünlüleri, /ö/, /ü/, /ç/ sesleri yerine ana dillerindeki en yakın sesleri tercih ettiği görülmüştür. Yine de öğrenciler bu seslerin bulunduğu bazı sözcük ve kalıp ifadeleri, sınıfta sürekli duydukları ya da söylemeye mecbur olduğu için öğrenip doğru şekilde sesletebilmişlerdir. Bu durum, dil ediniminde/öğretiminde tekrar etme stratejisinin önemini göstermektedir. Öğretmenler ders içeriklerini oluştururken ve öğretimi planlarken bu durumu göz ardı etmemelidir.

3. Öğrencilerin tıpkı ana dil konuşucuları gibi /r/ sesinin telaffuzunda bazen artikülasyon sorunu yaşadıkları görülmüştür. Öğrenci K. ve M.’de bu durum çok az örneklenmiştir; bunun nedeninin, katılımcıların hedef dilde /r/ sesletim sorunu

yaşayan arkadaşlarını taklit etmesi olarak düşünülmektedir. Bu sorun, özellikle ana sınıflarında, öğretmenlerin dili dikkatli kullanmalarıyla çözülebilir. Öğretmenler, yaş seviyeleri çok düşük olan öğrencileriyle bile şirin ve sevimli görünmek adına bebek sesi ve diksiyonuyla konuşmamalı, sözcükleri Türkçenin ses yapısına göre sesletmelidirler. Gözlenen sınıf ortamlarında öğretmenlerin, dili hatalı kullanan çocukları zaman zaman taklit ederek konuştukları görülmüştür. Bu, hedef dilin konuşucuları için de, hedef dili edinmeye çalışan öğrenciler için de sesletim sorunlarına yol açmaktadır. Hedef dili ikinci dil olarak edinmeye çalışan çocuklar, artikülasyonu sorunlu arkadaşlarına konuşmalarına maruz kaldıklarında, öğretmen herhangi bir düzeltme yapmazsa, kendilerini doğru ile yanlış ayıramaz duruma düşürecekler ve sıklıkla kafa karışıklığı yaşayacaklardır.

4. Türkçenin biçimsel edimiyle ilgili bulgular yorumlandığında, katılımcıların hedef dili emir kipi ve geçmiş zaman-kip biçimlerini kullanarak konuşmaya gayret ettikleri görülmektedir. Bunda, ana dillerinin etkisi büyüktür. Bu nedenle, hedef dili edinmeye/öğrenmeye çalışan öğrencilerin ana dillerinin biçimsel yapısı da göz önüne alınmalıdır. Bu çalışmanın hedef kitlesi Suriyeli öğrencilerdir. Ancak genel olarak bakıldığında, Suriye'den gelen tüm öğrencilerin ana dili Arapça olmayabilir. Örneğin bu çalışmada iki öğrencinin ana dili Arapça, bir öğrencinin ana dili Kürtçedir. Okul ortamında Suriye'den geldikleri halde Arapça, Kürtçe, Türkmençe gibi farklı dilleri konuştukları için anlayamayan çocuklara rastlanmıştır. Bu nedenle, Suriye'den gelen çocukların hedef dili ediniminde/öğreniminde ana dillerinin farklılığından kaynaklanan güçlüklerle dikkat edilmeli, kullanılacak stratejiler mümkün olduğunca ihtiyaçlara göre belirlenmelidir. Katılımcıların cümlede biçimsel olarak soru anlamını soru ezgisiyle sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Hedef dilin eklemli yapısı, ana dili çekimli olan katılımcıları zorlamaktadır. Biçimbirim, ünlü uyumuna uydurulması zorunluluğu da katılımcıların zorlandığı bir konu olmuştur. Bu sorunun aşılmasına yönelik olarak eğitim ortamında öğretmenlerin, parçalar üstü ses birimleri daha baskın kullanmasının etkili olacağı söylenebilir. Örneğin sınıf içi iletişimde soru sorarken öğretmen soru biçimbirimini tonlama ve vurguyla belirginleştirerek fark edilmesini sağlayabilir.

5. Katılımcıların, hedef dilin yapısal özellikleri içinde bulunan iyelik, kişi, durum biçimbirimlerinin kullanım amaçlarını edinmekte oldukça zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sorun Türkçeyi edinen/öğrenen birçok ulustan öğrenci için de geçerlidir. Bu sorunun aşılmasına yönelik olarak eğitim ortamında öğretmenlerin, parçalar üstü ses birimleri daha baskın kullanması faydalı olacaktır. Örneğin sınıf içi iletişimde öğretmen, bu biçimbirimleri tonlama ve vurguyla belirginleştirerek fark ettirebilirler.

6. Sözdizim yönünden bakıldığında, katılımcıların sözcük hazinesinin darlığından kaynaklı bir bakış açısı geliştirdikleri, bu nedenle tek sözcüklü ifadelerle konuşmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğrenciler, sözcüklerdeki eksikliğin doğurduğu anlam eksikliği jest ve mimikleriyle tamamlamaya çalışmışlardır. Dil öğretim ortamlarında sözdizim ediniminin/öğreniminin hedefe ulaşılabilmesi için öncelikle öğrencilerin sözcük hazinesini genişletmek gerekmektedir. Sözcük öğretiminde, beden dilini aktif kullanmanın getirileri de ön plana çıkarılırsa, öğrenciler sözcükleri zihinlerine kodlamakta daha başarılı olacaklardır. Aynı şekilde, öğrencilerin kalıp cümleleri daha kolay edindikleri ve kullandıkları tespit edilmiştir. O halde dilin öğretim programı ve ders kitabı materyalleri oluşturulurken konular tematik olarak belirlenmeli, konulara uygun kalıp cümleler ve ifadeler oluşturulmalı, böylelikle sözdizimsel hataların en aza indirilmesi sağlanmalıdır.

7. Öğrencilerin, gözlem sürecinde devrik cümleler de kurguladığı görülmüştür. Verilmek istenen mesajı doğru şekilde iletmeyi engellemeyecek devrik unsurlara müdahale edilmese de temel seviyede olan öğrencilerin beyinde dilin sözdizim şemasının yerleşmesi için öğretmenlerin cümle kurgularken devrik yapılardan bir süre kaçınmaları gereklidir.

8. Anlam bilgisi yönünden bulgulara bakıldığında, katılımcıların içinde buldukları hedef dili konuşucularının yaş düzeylerinden de kaynaklı olarak sözcüklerin öncelikli temel ve gerçek anlamlarını edindikleri görülmüştür. O halde yine program çalışmaları ve materyal çalışmaları hedef dilin sözcüklerinin sıklık analizlerinden de faydalanılarak gerçek ve temel anlam öncelikli olarak kurgulanmalıdır.

9. Öğrencilerin yansıma sözcükleri daha hızlı edinip kullanabilir hale gelmesi şaşırtıcı değildir; çünkü bu sözcükler genelde evrensel nitelikte olup katılımcıların ana dillerinde de bu şekilde üretilmektedirler.

10. Katılımcılar basit düzeyde sıfatları çok çabuk edinmiş ve kullanabilmiştir. Ancak kavram alanı yakın olan sözcükleri birbirinin yerine kullanma durumuna da çok sık rastlanmıştır. Bu karışıklığı önlemek için öğrencilere sıfatların kapsadığı kavram alanları hissettirilmelidir. Örneğin bir insanın kilosunu ve boyutunu belirtmek için "şişman/zayıf, bir nesnenin ebatını belirtmek için kalın/ince sıfatlarının tercih edildiği sezdirilmelidir. Hedef dil konuşucuları da bu kargaşayı çoğunlukla yaşasa da yabancılarla dilin edinimi/öğrenimi temel sırasında bu ayrıma dikkat edilmelidir. Dil seviyesi ilerleyen öğrenci bu kavramları hangi durumlarda birbirinin yerine kullanacağını kendi kendine ayırt edebilir hale gelene kadar dil öğretim ortamında planlı ifadeler kullanılmalıdır.

11. Dilin anlam bilgisinin edinimi yönünden bakıldığında, öğrencilerin zıt anlamlı sözcükleri daha çabuk kavradığı fark edilmiştir. O halde sözcük öğretiminde görsellerin yardımıyla zıt anlamlı sözcük grupları çocuklara gösterilerek kelime hazineleri geliştirilebilir.

12. İkinci alt bulguya ilişkin olarak, katılımcıların sözcükleri bağlamına göre seçmek noktasında kendilerince stratejiler geliştirdiği görülmüştür. Örneğin, katılımcıların hedef dildeki sözcük havuzunun dar olması onları hedef dildeki onaylama ve reddetme sözcüklerini öncelikli edinmeye ve her bağlamda kullanmaya itmiştir. Eğitim kademesi ve yaşları göz önüne alındığında sürekli hareket halinde olan öğrenciler fiziksel durumlarına kendileri için en uygun olan ve çoğunlukla hareket bildiren kelimeleri öncelikli edinmişler ve iletişimin bağlamına göre bunları tercih edip kullanmıştır.

13. Katılımcıların, iletişim sırasındaki gerekli sözcüğü hatırlayamadığında, sözcüğü çağrıştıran beden dili unsurlarını ve sözcüğü hatırlatan yansıma sesleri aktif olarak kullandıkları görülmüştür. Yine iletişimde gerekli sözcükler

hatırlanamadığında öğrenciler kısaltma/eksiltme yoluna giderek sık sık adıl kullanmışlardır. Hedef dilin konuları arasında olsa da, öğretmenlerin eğitim ortamında adılardan daha az faydalanma yoluna gitmesi öğrencilerin eksiltme yapmasını engelleyecektir. Örneğin, öğretmen bir nesneyi istediğinde “Şunu getir!”, “Bunu götür!”, “Böyle oku!”, “Şöyle yaz!” gibi ifadeler yerine “Kalemi getir!”, “Çöpü at!”, “Daha yavaş ve yüksek sesle oku!”, “Kalemi eğik tutarak yazalım!” gibi çeşitli sözcüklerden oluşan ifadelerle konuşmalı, böylece çocukların bağlama uygun kelime seçme ve konuşma kurgulamalarına olanak sağlamalıdır.

14. Sosyal iletişim ortamlarına ilişkin bağlamlarda dilin nasıl kullanılacağına yönelik olarak, drama çalışmalarından yararlanılabilir. İletişim amaçlarına uygun olarak canlandırmada kullanılacak kalıp cümleler ile dilin doğal edinimi hızlandırılacaktır.

15. Üçüncü alt probleme ilişkin, katılımcıların ana dillerinden faydalanması konusunda olumlu ve olumsuz iki durum söz konusudur. Ana dilleri ile hedef dildeki ortak sözcük sayısının fazlalığı edinime olumlu yönde katkı sağlasa da katılımcılar ana dilleri ile hedef dilin yapısal farklılığından kaynaklanan sesletimlerde zorlanmışlardır. Ayrıca, Arapça ve Türkçedeki ortak kültür ve dinden kaynaklı sözcükler öğretim ortamında öğrencilere kolaylık sağlarken, Arapçanın çekimli Türkçenin ise sondan eklemeli oluşu biçim ve sentaks edinimini zorlaştırmıştır.

Bu nedenle, Türkçenin ikinci olarak edinildiği/öğretildiği durumlarda hedef kitlenin ana dili Arapça ise, öğreticiler temel seviyede Türk alfabesindeki seslerin tekrarı ve sesletimine yönelik sesbilgisel çalışmalar yürütebilirler. Öğrenciler, fonemlerin ayırt ediciliğini görsel kartlar, sesli uyanlar gibi materyallerle algılayabilirler. Ana sınıfı seviyesinde Suriye uyruklu öğrencileri bulunan öğretmenler, ana dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanmış MEB Okul Öncesi Programındaki sözcük öğretimi kazanımlarına ek olarak, sığınmacı çocuklar için de ilk aşamada sesbilgisel çalışmalar yürütmelidirler. Öğretmen, ana dil konuşuru çocuklarla konuşurken kelimelerin sesletimi ya da diksiyonuna çok dikkat etmese bile, yabancı öğrencinin olduğu ortamlarda bu duruma ayrıca önem göstermelidir. Suriyeli öğrenciler ve Türkçe öğretimi meselesi eğitimin her kademesinde

karşılaşılacak bir olgu olduğundan MEB, yürütülen hizmet içi eğitimlerin kapsamına sesletim ve diksiyon çalışmalarını içeren sesbilimsel/dilbilimsel nitelikli içerikler eklemelidir.

MEB bünyesinde Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonu kapsamında 2016 yılında istihdam edilmiş ve halen görev yapmakta olan Türkçe, Sınıf, Edebiyat ve Rehberlik programlarından mezun olan ve sayıları dört bini bulan PİKTES Öğretmenleri bulunmaktadır. Bu öğretmenler, 26 ilde eğitimin ilk, orta, lise ve yetişkin kademesinde görev yapmaktadır. Suriyeli çocukların Türkçe eğitimi ve öğretimi büyük oranda bu öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ancak göreve başladıklarından beri öğretmenlerin eğitim öğretimi planlayacak bir öğretim programları bulunmamaktadır. Öğretmenler, halen MEB Hayat Boyu Öğrenme Merkezinin ülkemizde eğitim gören tüm yabancılar için hazırladığı A1 ve A2 seviye genel çerçeve programının biraz sadeleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan uyarlama programı kullanmaktadır. Uyarlama programlarında dil seviyesi değil yaş kademesi esaslı çalışma yürütülmüştür. Bu durum, uyarlama programa göre dersini planlamak zorunda olan öğretmeni zorlamaktadır.

İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Arttırılması Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün, AB'nin mali desteğiyle hazırladığı "İlk Okuma Yazma Hazırlık Eğitim Planı" bulunmaktadır. Bu plan, proje kapsamında belirlenmiş 12 pilot ilde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmaya geçiş süreçlerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Planda, ilkokul birinci sınıfa başlayan Türkçe dinleme ve konuşmada desteğe ihtiyacı olan çocukların düzeylerini ilerleterek onları, bir ilk okuma yazma sürecine hazırlayacak içerikler yer almaktadır. Bu plan doğrudan Suriyeli öğrenciler için hazırlanmış olmasa da Suriyeli çocukların da ilk okul birinci sınıf seviyesinde okuma yazma eğitimine başlamadan önce, öncelikli dinleme ve konuşma beceri alanlarını geliştirmesine ihtiyacı vardır. Bu sebeple bu plan ana sınıfı seviyesinde, birinci sınıfa hazırlanan Suriyeli öğrenciler için de kısmen kullanılabilir nitelikte etkinlikleri içermektedir. Bu plan, geliştirilmeli, ilk okuma yazma öğrenime yönelik çalışmaları da içeren unsurları kapsayacak şekilde düzenlenip başta anasınıfı seviyesi olmak üzere bir öğretim programına

dönüştürülebilir. Alanda ihtiyaç duyulan böyle bir planın hazırlanabilmesi için, sahada çalışan öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine büyük ihtiyaç vardır.

Bu çalışma, alanda Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimiyle doğrudan sorumlu olan bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle çalışmadan elde edilen bulgular, ülkemizdeki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve Türkçe dil öğrenimlerine yönelik yapılacak program, plan, ders materyali gibi tüm çalışmalar için kaynak olabilecek niteliktedir. Ülkemizdeki Suriyeliler için planlanan ve planlanacak olan tüm eğitim öğretim faaliyetleri, Yabancılara Türkçe Öğretimi çatısı altında ancak ayrı bir başlık altında değerlendirilmelidir; çünkü bu insanlar ülkemizde bizimle birlikte sürekli olarak yaşamakta ve her alanda ortak paydamızda bulunmaktadır. Onlara, ülkemizde kısa süreli bulunan ya da sadece Türkçe öğrenmek için gelip geri dönen diğer yabancılar için planlanan eğitim öğretim faaliyetleri yeterli gelmeyecektir.

Öğrencilerin sınıf içi dil kazanımlarındaki başarının en önemli ögesi, sosyal uyumdur. Sınıf ortamına kendini çabuk uyarlayan ve çevresindeki çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilen öğrenciler dil becerilerini geliştirmede daha etkili sonuçlar alabilmektedir. Özellikle, sosyal uyumu zayıf olan K.'nin arkadaşlarıyla ve çevresiyle yaşadığı iletişim sorunu, Türkçe kazanımlarını da olumsuz etkilemiş, gözlemlenen diğer iki öğrenciye göre oldukça yavaş bir ilerleme sağlamıştır.

Yine K. örneğinde görüldüğü gibi, sınıf içi devamlılığı sorunlu öğrencilerin dil edinim kazanımlarının daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Öğrenciler, uzun ve karmaşık cümle yapıları yerine daha kısa ve çoğu zaman öğeleri azaltılmış cümle yapılarını kurmayı seçmektedir. Bu durum, Türkçenin temel dilbilgisi kurallarının geri plana atılmasına ve yanlış öğrenmelere yol açmaktadır.

Türk öğrencilerle ana okuluna devam eden sığınmacı öğrencilerin özellikle anaokulu düzeyinde alacakları eğitimin kalitesi, dil becerilerini ve yeteneklerini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle bu tür karma sınıflarda, dil öğretiminin kapsayıcı ve evrensel kurallar çerçevesinde planlanmasına dikkat edilmeli, bu

konularda öğreticilerin yeterli donanım ve niteliklere sahip olmasına özen gösterilmelidir. Yeterli geri dönütün verilmediği ve düzeltmelerin yapılmadığı durumlarda bu tür eğitimin yarardan çok zarar getireceği göz önünde bulundurulmalı, öğrencileri ihtiyaç ve yetenekleri konusunda geliştirilebilecek programlara ağırlık verilmelidir.



KAYNAKÇA

1.Kitaplar

Akduman, G.(2013). "Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi." Okul Öncesi Eğitime Giriş kitabı içinde. Editör: Gülden Uyanık Balat. Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Aksan, D. (2015). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Balcı, M. (2017) "Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Temel Kavramlar". Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı içinde: Editör: Mustafa Balcı. Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı. İstanbul: Kesit Yayınları,16-45

Banguoğlu, T. (2004). Türkçenin Grameri, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banguoğlu, T. (2011). Türkçenin Grameri, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baştürk, M. (2004). Dil Edinim Kuralları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi. Ankara: PegemA.

Bayhan, P. ve İ. Artan (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Baykoç, Dönmez, N. ve Diğerleri (2000). Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Bayrav, S. (1998). Filolojinin Oluşumu. İstanbul: Multilingual.

Büyüköztürk, Ş.(2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Bee, H., Boyd D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul: Kaknüs.

Duff, P. (2008). Case Study Research in Applied. Linguistics: Routledge.

Ege, P. (2006). "Sözdizimsel ve Biçimbilgisel Gelişim". Dil ve Kavram Gelişimi kitabı içinde: Editör Seyhun Topbaş. Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara:Kök Yayıncılık,140-153.

Ellis, R. (2012). The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Erdoğan, M (2019). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler. TAGU – Türk-Alman Üniversitesi Göç ve Uyum Araştırmaları Merkezi.

Ergin, M. (2009). Üniversiteler İçin Türk Dili. İstanbul: Bayrak Basım Dağıtım.

Fidan. D.(2018)."Dil Öğretiminde Öğretmen Soruları ve Bekleme Süresi (Genişletilmiş 2. Baskıdan)" Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı: Editörler Mustafa Durmuş, Alparslan Okur. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. Ankara.Grafiker Yayıncılık, 475.

Gander, M. J. Ve H. W. Gardiner (1998). "Çocuk ve Ergen Gelişimi" (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Goldstein, E. B. (2013). Bilişsel Psikoloji. İstanbul: Kaknüs.

Güneş, F. (2018) "Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları" Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde: Editör Mustafa Durmuş, Alparslan Okur.Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları,37-49.

Harley, T. A. (2008). The Psychology of Language. Psychology Press.

Herschensohn, J. (2007). Language Development and Age. Cambridge University Press: Cambridge.

Huber, E. (2013). Dilbilime Giriş. İstanbul: Yabancı dil Yayınları.

Karağaç, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi, Ankara: Akçağ.

Karasar, N.(2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Krashen, S. (1982). PrinciplesandPractice in Second Language Acquisition. Pergamon PressInc.

Maviş, İ. (2006). "Çocukta Anlambilgisi Gelişimi". Dil ve Kavram Gelişimi kitabı içinde: Editör Seyhun Topbaş. Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık,106-122

Maviş, İ. (2006). "Çocukta Dil Edinim Kuramları". Dil ve Kavram Gelişimi kitabı içinde: Editör Seyhun Topbaş. Dil ve Kavram Gelişimi.Ankara: Kök Yayıncılık,31-59.

Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies. Heinle Cengage Learning.

Patton, M. Q. (2002) Qualitative research and evaluation methods (3. baskı). Thousand Oaks: SAGE.

Singleton, D., Skrzypek, A. (2014). Classroom-oriented Research Achievements and Challenges. Pawlak, P., M., Bielak, B., Mystkowska-Wiertelak, A. (eds.). Springer.

Senemoğlu, N. (2012). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, Y. (2013). "Dil Edinimi". Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğretimi (içinde) Editör: Yusuf Şahin. Konya: Eğitim Yayınevi.

Tavakoli, H. (2012). A Dictionary of Language Acquisition A Comprehensive Overview of Key Terms in First and Second Language Acquisition. Tehran: Rahnama Press

Topbaş, S. (2006). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tüfekçioğlu, U. (2003). "Çocuğun Gelişim ve Öğrenmesinde Konuşmanın Rolü." Konuşma ve Yazma Eğitimi kitabı içinde: Editör: Ü. Girgin. Konuşma ve Yazma Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1294,2-7

Tümkaya, S. (2008). "Dil Gelişimi-Erken Çocukluk Döneminde Gelişim." Erken Çocukluk Döneminde Gelişim kitabı içinde: Editör. M. Engin Deniz. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Maya Akademi, 28-49

Vanpatten, B., Benati, A. G. (2012). Key Terms in Second Language Acquisition. London: Bloomsbury Academic An imprint of Bloomsbury Publishing:

Yağmur, K. (2018) "Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil, Yabancı Dil Kavramları". Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde: Editör Mustafa Durmuş, Alparslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları, 55-96.

Yalçın, M. (2006). "Eğitimde Gözlem ve Değerlendirme." Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı).

2. Makaleler, Bildiriler, Tezler, Diğer Basılı Yayınlar

Türkçe Sözlük / Türkkan, M. (2005). "Türkçe Sözlük." Ankara: TDK Yayınları.

3.Elektronik Kaynaklar

Coşkun, H. (2008) "Türkiye’de İkinci Yabancı Dilin Oyun Yoluyla Etkili Öğretimi", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,(1) ,73-89. <https://docplayer.biz.tr/2322154-Turkiye-de-ikinci-yabanci-dilin-oyun-yoluyla-etkili-ogretimi-effective-teaching-of-a-second-foreign-language-in-turkey-through-games.html> / 24.01.2020

Çiçek, A . (2002). "Linguistic Development InTheGroup Of 0-6 Years." Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1), 115-124. Retrievedfrom<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5989/79690> /15.01.2020 tarihinde alınmıştır.

Dağabakan, D. ve F. Ö.Dağabakan (2006)."Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları.", 5-8, <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> /17.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Erdener, E. (2009). "Vygotsky’nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi" ,7 (1),85-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275302> /12.02.2020 tarihinde alınmıştır.

Güleş, F. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi. Doktora Tezi/ Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018)."Göç istatistikleri". http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_47-13 / 24.03.2020 tarihinde alınmıştır.

İşeri, K.(1996)."Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi."Dil Dergisi, (43), 23-24. https://www.academia.edu/10697142/Dilin_Kazan%C4%B1m%C4%B1_ve_Yabanc%C4%B1_Dil_%C3%96%C4%9Fretimi / 06.06.2020

Karacan, E. (2000). "Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi". Klinik Psikiyatri Dergisi, 23, (2), 263-268, <http://www.klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=kpd&plng=tur&un=KPD-03836> / 19.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Kaya, F. B., Hançer, F. B., Golynskaia, A. (2019). "İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar". International Journal of Languages’ Education and Teaching Volume 7, Issue 2, June 2019, p. 98-113.

Okul Öncesi Eğitim Programı, Meb (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. / 05.02.2020 tarihinde alınmıştır.

Oruç,Ş. (2016). "Ana Dili , İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil." JASS (45),279-290. http://jasstudies.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=27852 / 20.01.2020 tarihinde alınmıştır.


Türkiye-Unicef İşbirliği Programı 2016-2020 (2016). <https://www.unicef.org/turkey/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf> / 27.01.2020 tarihinde alınmıştır.

Temizyürek, F. (2007). "Çocukta Dil Gelişim Süreci". Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD),169-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16655/340875> / 17.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Yapıcı, Şenay. (2006). "Çocukta Dil Gelişimi." Journal of Human Sciences, 1(1). <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101> / 20.01.2020 tarihinde alınmıştır. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>

EKLER

EK 1 - Araştırma Onayları



T.C.
KÖRFEZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96030967-605.99-E.3335678
Konu : Araştırma İzin İsteği

15.02.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 14/02/2019 tarih ve 3296961 sayılı yazısı.

İl Millî Eğitim Müdürlüğünün " Başak ALKAN ve Merve KURTULUŞ'un (Araştırma İzni)" ile ilgili ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şeref Yüksel BÖLÜKBAŞOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
Yazı ve Ekleri

Hacı Osman Mah. Hıyar Reis Cad. Bıyık Sok. No:132/A Kat:1 41740 KÖRFEZ/KOCAELİ
Tel: 0 (262) 528 9394 - Fax: 0(262) 528 9422 - Belgeyi Düzenleyen: Hüseyin DURAK- Memur - Dahili:
E-posta: korfez41@meh.gov.tr - Web: http://korfez.meh.gov.tr

Her türlü görevli değişiklik veya iletilimlerinde: http://yryykorfez.meh.gov.tr adresinden 02a3-1250-3d73-89d9-9a74 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Başak Alkan -Merve Kurtuluş
Kurumu / Üniversitesi	Kocaeli Üniv.
Araştırma yapılacak iller	Kocaeli
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Karfez Ahmet Toner Kelali İlkokulu Karfez Rengin Anaokulu
Araştırmanın konusu	Anaokulu seviyesindeki çocukların ikinci dil eğitimi ve kullanımı
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Görüşme
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uyandır	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gereği:

KOMİSYON

11.02.2019
Komisyon Başkanı
Mustafa DOĞAN
Müdür Yardımcısı

11.02.2019
Üye
Figen YÜNLÜ

11.02.2019
Üye
Murat DOYARÖĞLU



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.3188914

13/02/2019

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kocaeli Üniversitesinin 16/01/2019 tarih ve 1144 sayılı yazısı.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK'in Danışmanlığını yaptığı Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı öğrencileri Başak ALKAN ve Merve KURTULUŞ'un "Anasınıfı Seviyesindeki Çocukların İkinci Dil Edinimi ve İkinci Dili Kullanma Becerileri" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Körfez Ahmet Taner Kışlalı İlkokulu ve Körfez Rengin Anaokulunda uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Körfez Ahmet Taner Kışlalı İlkokulu ve Körfez Rengin Anaokulunda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmalarını Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/02/2019

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ağı: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: İbrahim TURAN - V.H.K.İ.
Tel: (0262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrki.kocaeli.meb.gov.tr> adresinden 9dc4-s255-3f48-abd8-10b6 kudu ile teyit edilebilir.

EK 2 - Gözlem İçin Veli İzin Kağıdı

Velilerce imzalanmış kağıtlar araştırmacıda mevcut olup eklere, velilerden izin almak için hazırlanan "İzin Kağıdı"nın boş formu örnek olarak konulmuştur.

Sayın Veli,

2018-2019 eğitim öğretim yılında ana sınıfında eğitim gören çocuğunuzun Türkçeyi kullanma becerileri hakkında Bilgi toplamak için ana sınıfında gözlem yapacağım. Gözlem sonuçlarını " Türkiye'de Ana Okuluna Devam Eden Suriyeli Çocukların İletişim Becerileri" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanacağım. Olur ve bilgilerinize sunarım.

İzin veriyorum. ()

İzin vermiyorum. ()

24/09/2018

Türkçe Öğretmeni

Öğrenci Velisi

اولياء الامور

في العام الدراسي لسنة ٢٠١٨-٢٠١٩

الطلاب السوريين الذين تلقوا التعليم في مرحلة الروضة،

سوف أقوم بكتابة بعض الملاحظات التي تتعلق بالطلاب السوريين في مرحلة الروضة وما بعدها، الملاحظات ستكون عبارة عن مدى قدرة استيعاب وفهم الطلاب السوريين للغة التركية في المدرسة ، وكيفية تعایشهم في المدرسة،

الطلاب الذي سيتم اخذ معلوماتهم وملاحظات عنهم هم الطلاب السوريين الذين درسوا في الروضة واكملوا ادراستهم، هذه الملاحظات سوف اكتبها واضعها في أطروحتي ثم سأقوم برفعها عن طريق كتاب إلى الجامعة .

() أنا أسمح

() أنا لا أسمح

٢٣/٠٩/٢٠١٨

ولي الأمر

معلم اللغة التركية

EK 3 - Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Gözlem Tarihi:			
Gözlem Saati:			
Öğrencinin Adı / Soyadı:			
Gözlemde Dikkat Edilen Hususlar	VAR	YOK	YORUM
Dinleme Yeterlilikleri			
Okul, aile, yakın çevre, temel yaşam alanlarıyla ilgili söz varlığını bilir ve anlar.			
Sık kullanılan eş, zıt, yakın anlamlı kelimelerin anlam özelliklerini fark eder.			
Dinlediği konuşmanın nasıl gelişeceğini tahmin eder.			
İzlediği çocuk program ve animasyonlarının konusunu söyler.			
Sık kullanılan soru kalıplarını anlar.			
Selamlaşma, vedalaşma, özür dileme, hatırlama gibi kalıp ifadeleri anlar.			
Sayıları söyler.			
Okul ve yakın çevresiyle ilgili konuşmaları anlar.			
Sözcükleri vurgu ve tonlamalarına göre anlamlandırır, bunlara uygun tepkiler verir.			
Konuşma Yeterlilikleri			
Okula, aile, yakın çevre ve temel yaşamla ilgili söz varlığını kullanarak konuşur.			
Basit sıfatları kullanarak konuşur (Kırmızı araba, Eski ev..)			
Arkadaşlarına yaşı, adresi, ailesi vb. konularla ilgili sorular sorar.			

Öğretmenin yaptığı ilgi ve merak uyandırıcı çalışmalarla ilgili merak ettiği soruları sorar.			
Kendisine yöneltilen basit soruları kısa cümlelerle yanıtlar. Kimlik bilgilerine ilişkin soruları (Anne-baba adı, yaşı vb.) anlar ve uygun yanıtlar verir.			
Selamlaşma, tanışma, özür dileme, hal hatır sorma gibi günlük hayata ilişkin kalıp ifadeleri kullanır.			
Sevinme, beğenme, reddetme, onaylama gibi durumlarla ilgili duygularını sözcük ve cümlelerle dile getirir.			
Sesinin tonunu, iletişim ortamına göre ayarlar, tepkisini uygun vurgu ve tonlamalarla aktarır.			

***Gözlem Formu ölçütleri,** “Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilen, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi” için hazırlanan İlk Okuma Yazma Hazırlık Eğitimi Planı ve Kılavuz Kitabı’ndan yararlanılarak hazırlanmıştır.

EK 4 - Gözlem Notları Tablosu

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
1	<p>a.Öğretmen: Beni duyuyor musun? M.: “Evet!”.</p> <p>b.Öğretmen mevsimleri anlatıyor. “Şemsiye” sözcüğünü, “şemsiye” resmini göstererek tekrar ediyor. M. sözcüğü doğru biçimde seslendiriyor: “Şemsiye”</p> <p>c.M. tuvalete gitmek istiyor. Eliyle kapıyı göstererek “Gitti” diyor.</p> <p>ç.Arkadaşı M.’ye hafifçe vurdu. M. “Aaaa!” diye ses çıkardı.</p> <p>d.M. elindeki boya kalemini arkadaşına gösterip “Bak boya!” diyor.</p>	<p>EVET HAYIR (Kalıp kullanım)</p> <p>GÖRSELLE EŞLEŞTİRME</p> <p>DİLSEL İFADEYİJESTLE DESTEKLEME</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (DAVRANIŞA OLUMSUZLUK)</p> <p>KALIP İFADE “Bak [bu] X.” Kalıbı.</p>
2	<p>a.Gece gündüz oyunu oynuyorlar. Öğretmen üç kez “Gece!” dedi ama M. Anlamadı. Öğretmen, uyuma pozisyonu aldı. M. de uyuma pozisyonu aldı. Sonra öğretmen “gece” deyince bazı Türk öğrenciler horlama taklidi yaptı.</p> <p>b. “Rüzgar ve Şimşek” oyunu oynuyorlar. Öğretmen rüzgar deyince öğrenciler de “Huuuuu” diye ses çıkarıyorlar. M. de bu sesi çıkarıyor.</p> <p>ç.“Güzellik mi Çirkinlik mi? Havuz başında heykellik mi?” tekerlemeli oyunu oynuyorlar. Bütün çocuklar halka olup bir arkadaşlarını ortalarına aldılar; şimdi hep birlikte dönüyorlar. Tekerlemeden sonra ortadaki çocuk hangi yönergeyi verirse diğer çocuklar o</p>	<p>GÖSTERME/ CANLANDIRMA(ÖS +)İLİŞKİLENDİRME (HAREKETLE)</p> <p>İLİŞKİLENDİRME (SESLE)</p> <p>ÖRNEK ALMA</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	şekli alıyorlar. M., diğer çocukların yaptığı gibi komutlara uygun hareket ediyor.	
3	<p>a.Öğretmen, M. ile bir şeyler konuşuyor. Az sonra yüksek sesle “<i>Tamam mı?</i>” dedi. M., “<i>Tamam!</i>” diye yanıtladı.</p> <p>b. Öğretmen, oyun hamurları ile oynayacaklarını söyledi. Türk çocuklar “<i>Oley!</i>” diye bağırdı. M. de aynı şekilde “<i>Oley!</i>” diye bağırdı.</p> <p>c.M., diğer çocuklar gibi oyun hamuruyla şekiller yapıyor. Önce bir ağaç figürü yaptı. Sonra oyuncak merdaneyle hamuru açıp yuvarlak yaptı.Pastaya benzer bir şekil yaptı ve gidip öğretmene verdi. Öğretmen “<i>Bu ne?</i>” diye sordu ama M. sözlü yanıt vermek yerine dudaklarını yalayarak yaptığı şeyi anlatmaya çalıştı.</p> <p>ç.M. merdaneyi havaya kaldırıp, “<i>Bu kimin?</i>” diye bağırdı. Kimse yanıt vermedi.</p> <p>d.M., hamurdan dondurma yaptı. Arkadaşına verdi ve “<i>Al!</i>” dedi.</p>	<p>EVET HAYIR TAMAM</p> <p>ÖRNEK ALMA</p> <p>CANLANDIRMA (MİMİKLERLE)</p> <p>SORMA (GÖSTEREREK)</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
4	<p>a.Arkadaşı, M.'ninlegolarını almak istiyor ama M. "İıı" sesi çıkararak vermek istemediğini belirtiyor.</p> <p>b.M. legolardan köprü yapıyor. Altından eliyle gemi gibi geçiyor. Çok seviniyor ve gülüyor.</p> <p>c.Öğretmen, tuvaleti göstererek "M., tuvaletin var mı?" diye sordu. M. "Cık!" dedi.</p> <p>ç.Arkadaşı tuvalete gidince onun legolarından biraz aldı. Arkadaşı döndüğünde legoları geri almak istediğinde M. "Ya!" diye tepki gösterdi.</p> <p>d.M.'nin arkadaşı, bir, iki, üç diye sayıyor. M. onu dikkatle dinliyor. Sonra Arapça sayıları sayıyor: Vahid, sani, salis, erba..</p> <p>e.Arkadaşı oyun oynarken yanlışlıkla M.'ninlegolardan yaptığı köprüyü yıktı. M. ona kızarak "Yaaa!" dedi.</p> <p>f.Yanındaki arkadaşı M.'nin oyuncağını bozmaya çalışınca M. eliyle göstererek ona "Dur!" dedi.</p> <p>g.M. Türkçe rakamlara bakıyor ve sesli bir şekilde Arapça olarak birden ona kadar sayıyor.</p>	<p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (DAVRANIŞA OLUMSUZLUK)</p> <p>DİLSEL İFADEYİ JESTLE DESTEKLEME</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (SORUYA OLUMSUZLUK)</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (DAVRANIŞA OLUMSUZLUK)</p> <p>ANA DİLİNDEKİ KARŞILIKLARI SÖYLEME</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (DAVRANIŞA OLUMSUZLUK)</p> <p>EMİR KİPİYLE TEPKİ (OLUMSUZLUK)/ DİLSEL İFADEYİ JESTLE DESTEKLEME</p> <p>ANA DİLİNDEKİ KARŞILIKLARI SÖYLEME</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
5	<p>a.Hikaye saati. Öğretmen, “Çocuklar, sandalyelerinizi döndürün!” diyor. M. üç defa “Dön!” denildiği halde komutu anlamadı. En sonunda öğretmen gitti ve onu döndürdü.</p> <p>b.Öğretmen bütün öğrencilere, “Yanıma gelin!” dedi. M. gitmedi. Öğretmen bu defa “M. gel!” dedi. M. geldi.</p> <p>c.Çocuklar, “Çufçuf tren/ Var mı binen/ Varsa binen/ Binsin hemen.” şeklinde bir <u>tekerleme</u> eşliğinde oyun oynuyorlar. Tren M.’nin önünde durdu ve “Adın ne?” diye sordu. Öğrenci, “M.” diye bağırdı ve trene eklendi. [Bu tekerlemede M. sadece, “Çufçuf tren, binen, inen” kelimelerini söylüyor. Bütüncül bir söylem yok.]</p> <p>ç.Bütün çocuklar su içiyorlar. M. içmiyor. Öğretmen, M.’ye “Su su!” diyor. M. anlıyor ve “Cık!” diyor.</p> <p>d. Kiraz yapıyorlar. Öğretmen; “Kiraz ne renk?” diye sorunca M. “Karmaza” diye yanıt verdi. Öğretmen, "Kirazın yaprağı ne renk?" dedi. M. yeşil demedi. Ama yanındaki arkadaşı yaprağı başka renk boyuyordu. Bunu fark eden M. “Hayır” dedi ve ona yeşil boyayı veripArapça yeşil anlamına gelen“ahdar” dedi.</p>	<p>GÖSTERME/ CANLANDIRMA (ÖS -)</p> <p>KOMUTU DEĞİŞTİRME (ÖS)</p> <p>TEKERLEME (ÖS)</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (SORUYA OLUMSUZLUK)</p> <p>ANA DİLİNDEKİ KARŞILIKLARI SÖYLEME [Kırmızı yerine Karmaza şeklinde yanlış sesletim]</p>
6	<p>a.M.'nin burnu akıyor. Öğretmen ona peçete veriyor ve burnunu işaret ederek “<i>Burnunu sil!</i>” diyor. M. öğretmenin ne demek istediğini anlıyor ve burnunu silip peçeteyi</p>	<p>İLİŞKİLENDİRME (İŞARETLE)</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>çöpe atıyor.</p> <p>b.M. kalemle masayı çiziyor. Öğretmen (ses tonunu yükselterek)“Çizme!” diyor, o da masayı çizmeyi bırakıyor.</p> <p>c.Hamurlarla oynuyorlar. Bir çocuk elindeki tavşan kalıbını göstererek “<i>Kim ister?</i>” diye soruyor. M., “<i>Ben, ben, ben!</i>” diye bağırdı.</p>	<p>İLİŞKİLENDİRME (SES TONUyla)</p> <p>KISALTMA (ZAMİRLE)</p>
7	<p>a.“Öğretmenimm!” (M. öğretmenini çağırıyor.)</p> <p>b.Öğretmen tahtaya üçgen çiziyor. Her kenarı çizisinde 1, 2, 3 diye yüksek sesle sayıyor, M. de aynı şekilde sayıları tekrar ediyor: “<i>Bir, iki, üç.</i>”</p> <p>c.Öğretmen üçgeni tahtaya çizdikten sonra M., arkadaşına “<i>Bak bu üçgen!</i>” diyor.</p> <p>ç.M. elindeki üçgenleri boyadıktan sonra öğretmene “<i>Öğretmenim, bitti!</i>” diye seslendi.</p> <p>d.Öğretmen, “<i>Bitirenler çalışmasını getirsin!</i>” dedi. M. çalışmasını öğretmene götürdü.</p>	<p>DİLSEL İFADEYİ TONLAMAYLA DESTEKLEME</p> <p>TEKRAR ETME</p> <p>KALIP İFADE “<i>Bak bu X!</i>” kalıbı</p> <p>KALIP İFADE [Türk öğrencilerin sık kullandığı “<i>Öğretmenim, bitti!</i>” cümle yapısını taklit yoluyla kalıp olarak öğrenme]</p> <p>Strateji Olasılıkları: KALIP İFADE <i>EZBERLEME</i> [<i>Bitirenler</i> adlanmış önadı ve <i>çalışma</i> sözcüğünü bildiği için anlama] BAĞLAM DAN HAREKET ETME [O anki durum ve bağlamdan hareketle tahmin etme.]</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>e.Öğretmen, “<i>Bitirenler, kalemlerini kalem kutuya koysun!</i>” dedi. M. anlamadığı ya da duymadığı için tepki vermedi.</p> <p>f.M. öğretmenle birlikte sayıyor: “Bir, iki, uc!”</p> <p>g. Öğretmen, “<i>Bitirenler parmağını büyük üçgene koysunlar ve mavi renge boyasınlar!</i>” dedi. M. tepki vermedi. Öğretmen M.’nin yanına giderek “<i>M. bak, bu büyük üçgen, hadi mavi yap!</i>” dedi. M. kalem kutusundan mavi boyayı çıkardı ve üçgeni boyamaya başladı.</p>	<p>GÖSTERME/ CANLANDIRMA (ÖS -) ?</p> <p>[Daha önce “<i>Bitirenler</i>” ve “<i>kalem</i>” sözcüklerinin geçtiği cümleleri anlayabiliyordu.]</p> <p>Olasılıklar: “<i>Koysun!</i>” eyleminin üretebileceği anlam evrenini kavrayamama. Cümle yapısını ya da öğelerin işlevlerini kavrayamama</p> <p>TEKRAR ETME</p> <p>GÖSTERME/ CANLANDIRMA (ÖS -) ?</p> <p>Olasılıklar: Sıralı cümle yapısının anlaşılma zorluğu “<i>Koysunlar!</i>” eyleminin üretebileceği anlam evrenini kavrayamama; bunun yanında bazı öğelerin eksik kullanımının “<i>koysunlar!</i>” eylemini kavrama zorluğunu artırması:</p> <p>[HEDEF CÜMLE: “[Çalışmasını] Bitiren [öğrenci]lerparmağ[klar]ını büyük üçgen[in üstün]e koysunlar ve [sonra büyük üçgeni] mavi renge boyasınlar!]</p> <p>GÖSTERME/ CANLANDIRMA/İFADE ETME (ÖS +)</p> <p>[Öğretmenin “<i>M. bak, bu büyük üçgen, hadi mavi yap!</i>” ifadesi basit</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	ğ.Öğretmen şimdi, “Diğer üçgenleri sarıya boyayalım!” dedi. M. üçgeni hemen sarıya boyadı. Şu ana kadar M. sarı, mavi ve kırmızı renkleri tanıdığını gösterdi; ama sesletmede hala sıkıntıları var.	komutları ifade ettiği için çabuk kavranmıştır; ancak “mavi yap!” yerine “mavi renge boya!” ifadesi tercih edilmeliydi. Aynı şekilde “Diğer üçgenleri sarıya boyayalım!” komutu, düzgün ifade edildiği için M. tarafından kolaylıkla anlaşılmıştır.]
8	<p>a.Öğretmen, M.'ye, “Tahtaya bak!” dedi. M. tahtaya baktı. Öğretmen tahtaya biri diğerinden daha küçük olan iki top çizdi. Önce büyük topu gösterdi ve “Bu büyük!” dedi. M., “Buyuk!” dedi. Sonra diğer topu gösterdi ve “Bu küçük!” dedi. M. “Tucuk!” dedi.</p> <p>b.Öğretmen, M.'nin renkleri doğru işaretlediğini görünce ona “Aferin!” diyor. M. “Teşekkür ederim!” ifadesini yerinde ve doğru şekilde kullanarak yanıt veriyor.</p> <p>c.M. “Tuvalete gidebilir miyim?” demek istiyor ancak “Tuvalete gibbilmiyim?” şeklinde söylüyor.</p> <p>ç.M. ıslık çalıyor. Öğretmen, ona sinirli bir şekilde “Yapma!” diyor. M. hemen susuyor.</p> <p>d.“Öğretmenim!” (Son heceyi uzatarak)</p> <p>e.Öğretmen, M.'ye “Kitabını kapat!” dedi. M.</p>	<p>GÖSTERME/ CANLANDIRMA/İFADE ETME (ÖS +)</p> <p>KALIP İFADE [“Teşekkür ederim!”]</p> <p>KALIP İFADE [“Tuvalete gidebilir miyim?”]</p> <p>İLİŞKİLENDİRME (SES TONUyla) DİLSEL İFADEYİ TONLAMAYLA DESTEKLEME</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	hemen kitabını kapattı.	KALIP İFADE
9	a.M.'nin elinde çöp var. Öğretmen M.'ye “Onu çöpe at!” dedi, M. de elindekini çöpe attı.	KALIP İFADE “X’i çöpe [çöp kutusuna] at!” kalıbı.
10	a1. Öğretmen, “Kurşunkalemleri çıkarın!” dedi. M., pembe renkli boya kalemi çıkardı. Kalemin ucunu açması için öğretmene götürdü. Öğretmen kalemi görünce “Kurşunkalem getir!” diye onu uyardı. M. öğretmeni anlamadı. a2.Yardımcı öğretmen kurşunkalemi eliyle göstererek anlamasına yardım etti.	GÖSTERME/ CANLANDIRM/İFADE ETME (ÖS -) GÖSTERME/ CANLANDIRM/İFADE ETME (ÖS +) [Kalem sözcüğünü bilmesine rağmen sözcüğün geçtiği birleşik yapılarda sorun yaşıyor.]
11	a.M., gramafon kağıdıyla yaptığı kağıtları göstererek “Öğretmenim baakk!” diye seslendi. b.Öğretmen, “Saat Dokuzu Beş Geçe” şiirini okuyor. M. sadece “Uzun uzun, atam, doktor” sözcüklerini sesletiyor. Ancak dudak hareketlerini ağızıyla taklit ediyor.	DİLSEL İFADEYİ TONLAMAYLA DESTEKLEME (SEVİNÇ) TAKLİT ETME
12	a.İngilizce şarkı dinliyorlar ve şarkıda geçen komutları gerçekleştiriyorlar. “Sleepy” dediğinde M. “Hor hor hor” sesi çıkarıyor. “Gül! komutuna gülüyor.	İLİŞKİLENDİRME (HAREKETLE)
13	a.Öğretmen çocuklara, “Dün hangi şekli öğrendik?” diye sordu. Türk çocuklar “kare” derken M. “kara” dedi.	SESLETİM ÇABASI

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>b.Öğretmen “Bir, iki, üç, tıpp!” dedi ve tüm sınıfın sessiz olmasını istedi.</p> <p>c.Öğretmenin, “Karenin kaç kenarı var?” sorusuna bütün çocuklar, “dört” derken M. “dort” dedi.</p> <p>ç.M. kare çizmeyi bitirdi ve sınıftaki stajyer öğrenciye, “Abla bak!” diye seslendi.</p> <p>d.M. kareleri çizmeyi bitirdi ve öğretmene gösterip “Öğretmenim bitti!” dedi.</p> <p>e.M. boya kalemlerinin tam olup olmadığını anlamak için Arapça “Vahid-sani-salis-erba-hamse” diye saymaya başladı.</p> <p>f.M. <i>Ahtapot</i> etkinliği bitirdi ve arkadaşına “Bak bitirdim.” dedi.</p> <p>g.Ahtapotu boyadığı renkleri söylemek yerine “Bu, bu, bu, bu.” diyerek boya kalemlerini tek tek gösteriyor.</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>SESLETİM ÇABASI</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [“Abla, bak [X’i] [çizdim.]</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>[“Öğretmenim bitti!” kalıbı]</p> <p>ANA DİLİNDEKİ KARŞILIKLARI SÖYLEME</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [“<i>Bak, [X’i [yapmayı]] bitirdim.</i>” Kalıbı.]</p> <p>SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME</p> <p>[Renk adlarını söylemede zorlandığı için böyle davranmış olabilir.]</p>
14	<p>a.M. tahtaya rakamla 4 çiziyor. Öğretmen “Bu kaç?” diye soruyor.) M. “Dort.” Diyor.</p> <p>b.M. parmakları ile sayıyor. “Bir, iki, uc, dort.”</p>	<p>SESLETİM ÇABASI</p> <p>[/ü/ ve /ö/ sesletiminde sıkıntı yaşamaya devam etme]</p> <p>SESLETİM ÇABASI</p> <p>[/ç/, /ü/ ve /ö/ sesletiminde sıkıntı yaşamaya devam etme]</p> <p>G</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>c.Öğretmen parmaklarıyla 4 rakamını işaret ederek “Kim bana kutudan dört kırmızı lego getirecek?” diye soruyor. M. “Ben ben!” diye bağıyor.</p> <p>ç.Öğretmen çocuklara “Kim bana mavi lego getirecek?” diye sordu. Bir çocuk kırmızı legoları eline almaya başladı. M., çocuğun yanlış renkteki legoları aldığını gördü ve “Maviii! diye bağırdı.</p> <p>d.M. su içmek istedi. Öğretmenin yanına gitti ve “Öğretmen su iç!” dedi.</p>	<p>ÖSTERME/ CANLANDIRM/İFADE ETME (ÖS +)</p> <p>RENKLER</p> <p>ÇEKİMSİZ SÖZCÜKLERLE CÜMLE KURMA [“Öğretmenim su içebilir miyim?” ifadesini daha önce kullanmasına rağmen soruyu ezgili söylemeyi tercih etti.]</p>
15	<p>a1.“Dolu ve boş” sözcüklerini öğreniyorlar. M. akvaryuma balıkları yapıştırdı ve öğretmene “Öğretmenim nasıl?” diye sordu.</p> <p>a2.Öğretmen ona "Aferin!" dedi, M. “Teşekkür ederim.” diye yanıtladı.</p> <p>b.Öğretmen; "Leyleğin gagası turuncu olur." dedi. Daha sonra "M.'ye “Hadi turuncu de!” komutu verdi. M. “turuncu” kelimesini "tıranca" olarak sesletti.</p> <p>c.M.'nin arkadaşı leyleğin gagasını turuncudan başka bir renge boyuyor. M. “Bak böyle, bak böyle yap!” diyerek onu uyarıyor.</p> <p>ç1.M., leyleği boyamayı bitirdi; öğretmene göstererek “Öğretmenim bitti.” dedi.</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME [“Öğretmenim, nasıl[olmuş]!?” Kalıbı.]</p> <p>KALIP SÖZ [Aferin-Teşekkür ederim.]</p> <p>SESLETME ÇABASI</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME (BÖYLE)</p> <p>KALIP İFADE [“Öğretmenim bitti!”]</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	ç2.Öğretmen, M.'ye “Bekle!” dedi, M. "Tamam!" yanıtını verdi.	TAMAM
16	<p>a.Daha önce öğrenilen renkler tekrar ediliyor. Öğretmen, renkleri tek tek sayıyor. Tüm sınıf tekrar ediyor. M. sadece turuncu rengini doğru şekilde söyleyemiyor. Daha önce “tıranca” şeklinde telaffuz ettiği kelimeyi bu kez "<u>toronco</u>" şeklinde sesletiyor.</p> <p>b.Öğretmen çeşitli kartonlardaki renkleri gösteriyor. M.'nin arkadaşı, sırtı öğretmene dönük olduğu için renkleri göremiyor; o da başını hafifçe öğretmene doğru çeviriyor ve “Ben görüyorum!” diyor. Yüzü öğretmene dönük oturan M. da ona “Ben de.” diyor.</p> <p>c.Öğretmen tek tek renkleri sayıyor. M. de kendi kendine “Kırmızı, sarı, mavi..” diyerek renkleri tekrar ediyor.</p> <p>ç.Öğretmen; “Kim bana turuncu bulacak?” diye sordu. M. “Ben, ben, ben öğretmenim.” diye bağırıldı.</p>	<p>SESLETME ÇABASI [M.'nin ana dili olan Arapçada /u/ sesi mevcut olmasına rağmen /o/ sesi mevcut değil. /u/ yerine /o/ sesini tercih etmesi yanlış genelleme örneği olabilir.]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME (BEN DE)</p> <p>TEKRAR</p> <p>SÖZCÜK EKSİLTME (ÖS -) [Öğretmenin dili kullanım seçiminin</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>d.Öğretmen turuncu renkli bir şey bulmalarını istediği için, M. panodaki yıldızı göstererek “Turuncu.” dedi.</p> <p>e.Ders devam ederken M., arkadaşının ayakta beklediğini görüyor ve on “Otul, otul!” diyor.</p> <p>f.Öğretmen, M.'ye; “Makas çıkar!” dedi. M. çıkardı. Makas, zaten Arapça bir kelime. M., daha sonra kağıttan makasla kestiği parçaları arkadaşına gösterip “Baakkk!” dedi.</p> <p>g.Öğretmen, M.'ye; “Masandaki çöpleri at!” dedi. M. çöplerle birlikte atmaması gereken parçaları da attı. Daha sonra gitti ve bunları çöp kutusundan aldı.</p> <p>h.Öğretmen, M.'ye, “Makasını kalem kutuya koy!” dedi. M. makası kalem kutusuna koydu.</p> <p>ı. Arkadaşı, M.'nin kestiği kağıtları aldı. M. ona sinirli bir şekilde “Abi ver!” dedi. Muhtemelen o anda arkadaşının adını unuttu</p>	<p>anlamayı zorlaştırması. Halbuki, "Kim bana turuncu renkli bir şey bulacak?" diye sorabilirdi.]</p> <p>SESLETİM ÇABASI</p> <p>TAKLİT ETME (OLUMSUZU) <i>“Otur” yerine "Otul" deme. Neden böyle seslettiği anlaşılamadı. M. /r/ sesini sesletebilen bir çocuk. Olasılık: /r/ sesini söyleyemeyen arkadaşlarını taklit ediyor olabilir.)</i></p> <p>SÖZCÜK EKSİLTME (ÖS -) <i>[Öğretmenin “Makasını [X'den] çıkar!” şeklinde söylemesi daha doğru olurdu.]</i></p> <p>SÖZCÜK EKSİLTME (ÖS -) <i>[“Masandaki çöpleri [çöp kutusuna] at!” yerine]</i></p> <p>YANLIŞ BİÇİM BİRİM KULLANMA (ÖS-) <i>[Öğretmen, "Makasını kalem kutusuna koy!" ya da "Makasını kalem kutuna koy!" yerine]</i></p> <p>ANONİM SESLENME <i>[Abi ama stajyer öğretmen için ... Abla (Unvan)]</i></p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>ve ona ismiyle hitap etmek yerine"Abi!" dedi.</p> <p>i.M. etkinlik sonrası artan kağıt kesiklerinden bir üçgen yaptı ve bunu uzaktaki arkadaşına gösterirken "<i>Eyüp Tahir, bak yaptım!</i>" dedi.</p>	<p>KALIP İFADE /EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>["Bak yaptım!" kalıbı] ["Kağıtları değerlendirdim." anlamını en kolay şekilde ifade etme.]</p>
17	<p>a.Tüm sınıf kağıttan penguen yapıyor. M. penguen çalışmasını bitirdi ve "Öğretmen bitti." dedi. Daha önce "Öğretmenim bitti!" şeklinde söyleyebilen M., bu kez iyelik biçimbirimini kullanmadan söyledi.</p> <p>b1.Öğretmen, "Penguenin göbeği ne renk olur?" diye sordu.</p> <p>b2.M. "Beyaz" yerine "Bayaz!" dedi.</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>["Öğretmen bitti!" İyelik biçimbirimini kullanmama]</p> <p>YANLIŞ SÖZCÜK KULLANMA (ÖS-)</p> <p>["Penguenin göbeği ne renktir?" şeklinde sorulması gerekirdi. Yanlış ifadeye maruz kalma]</p> <p>SESLETİM ÇABASI</p>
18	<p>a.Öğretmen "Güvi" isimli bir hikaye okudu; şimdi öğrencilere sorular soruyor. "Ağaç kuşu dalı verdi mi?" sorusuna tüm sınıf gibi M. de "Verdi!" (Uzatarak) şeklinde cevap veriyor.</p> <p>b.Öğretmen masaların yerini değiştirdi. M. yanındaki arkadaşına "Bu benim yerim!" dedi.</p>	<p>ÖRNEK ALMA</p> <p>[M.'nin jest ve mimikleri, soruyu anlamadığını gösteriyor. Muhtemelen sınıfı taklit etti. Güvercin sözcüğünden hareketle herhangi bir güvercine "güvi" şeklinde ad verilmesi, M.'nin anlamasını güçleştirmiş olmalı]</p> <p>BURASI YERİNE]</p> <p>["Burası benim yerim!" anlamında. İyelik kavramını anlama]</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>c.M., arkadaşı ile kaleminin boyunu kıyaslıyor. M.'nin kalemı biraz daha uzun. Bunu ifade etmek için “uzun” kelimesine yerine “büyük” kelimesini kullanıyor ve “Benim büyük!” diyor.</p> <p>ç.M.'nin arkadaşı kendi kaleminin daha uzun olduğunu belirtmek için, "Benimki daha büyük!" deyince M. “Benimki büyük!” diye yanıt vererek kendi kaleminin daha uzun olduğunda ısrar etti.</p> <p>d.Öğretmen beş rakamını öğretmek için çalışma kağıdı dağıtıyor. M. kağıdını eline alınca, “Ben aldım.” dedi.</p> <p>e.M. beş rakamıyla ilgili etkinlik kağıdını bitirdi ve “Öğretmenim benim bitti.” dedi.</p> <p>f.Diğer sınıfın öğretmeni M'nin sınıfına bir oyun getirdi. M., öğretmenin yanına gidip “Öğretmenim ben de oyun?” dedi.</p>	<p>BİÇİMBİRİMEKSİLTME [İlgi biçimbirimi {ki}'yi kullanamama]</p> <p>ÖRNEK ALMA [{{ki}}biçimbirimini doğru kullanma. Muhtemelen arkadaşından taklit etme yoluyla]</p> <p>KALIP İFADE [“Ben X'i aldım.”Kalıbı]</p> <p>BİÇİMBİRİM EKSİLTME “Öğretmenim benimki bitti!” yerine.</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME/ SORU İFADESİNİ VURGUYLA SAĞLAMA [“Ben de oyun oynayacak mıyım?” sorusu yerine.]</p>
19	<p>a.Tabağındaki yemeği bitiren M., “Ben bitirdim.” dedi.</p> <p>b.Arkadaşı, M.'ye “<u>Çirkin çirkin!</u>” diye bağıyor. M. da ona “Sus sus!” diye cevap</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>UYGUN SÖZCÜK SEÇME ? [Karşılığını tam söyleyemediği için</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>verdi.</p> <p>c.M. ve arkadaşı Kayra aralarında konuşuyor. Öğretmen sinirli bir şekilde, "Kim konuştu?" diye sordu. M., "Kayraa!" dedi.</p> <p>d.Kayra, kendisini öğretmene şikayet eden M.'ye tükürdü. Öğretmen, Kayra'ya özür diledi ve M.'ye "Affettin mi?" diye sordu. M. "Affettim." dedi.</p>	<p>mi?]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME ["Kim ... ?" sorusunu yanıtlayabilme.]</p> <p>ANA DİLİNDEKİ SÖZCÜKLERDEN YARARLANMA [Af sözcüğü Arapça kökenli olduğu için "Evet!" yerine sözcüğü tam söylüyor.]</p>
20	<p>a.Çocuklar, geri dönüşüm için artık malzemelerden kumbara yaptılar; şimdi onları boyuyorlar. M. kumbarasını turuncu renge boyamak istiyor. Öğretmene turuncu boya kalemini gösterip "Bu olur?" diye soruyor.</p> <p>b.M. kendi kumbarasını turuncu yaptı. Arkadaşının başka renk yaptığını fark etti ve ona "Toronco yap!" dedi.</p> <p>c.M. kumbarayı biraz boyadı. Sonra Öğretmene "<i>Hepsi?</i>" dedi. Öğretmen; "<u>Evet hepsi.</u>" dedi ve M. boyamaya devam etti.)</p> <p>ç.Kumbarayı boyamayı bitirdi ve öğretmenine göstererek "<i>Öğretmenim bitti.</i>" dedi.</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME/ SORU İFADESİNİ VURGUYLA SAĞLAMA [Aslında "Bu olur mu?" demek istiyor ama soru eki kullanmak yerine soru ezgisiyle anlamını sağlamaya çalışıyor.]</p> <p>SESLETİM ÇABASI <i>Turuncu</i> rengini yanlış sesletim. (Aslında daha önce bir kere doğru sesletmişti ama bu kez yine hatalı söyledi)</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME/ SORU İFADESİNİ VURGUYLA SAĞLAMA [Soru ekini kullanmadan tonlamayla soru sorma: "Hepsini mi boyayacağım?" yerine.]</p> <p>KALIP İFADE ["Öğretmenim bitti."]</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>d. “Bir, iki, üç, dört..” M. boyamayı bitirdi ve askıdaki montları saymaya başladı.</p> <p>e.M. yerde oyuncak para buldu. Bağırarak “<i>Bu kimin?</i>” diye sordu.</p> <p>f.M.'nin sağındaki arkadaşı boyama işlemini bitirdi. M., arkadaşından kalem kutusunu dolaba koymasını “<i>Kalem koy!</i>” diyerek dile getirdi.</p> <p>g.M.'nin solundaki arkadaşı elindeki boyamayı bir türlü bitiremedi. M., ona “<i>Hadi yaaaa!</i>” diye bağırdı.</p> <p>h.Öğretmen, boyamasını güzel yapan bir öğrenciye sevgisini ifade etmek için “<i>Cimcime</i>” dedi. M. öğretmenin yanına gitti ve “<i>Ben de öyle miyim?</i>” diye sormak için “<i>Ben?</i>” dedi.</p> <p>ı.Aynı masada oturduğu arkadaşları çok konuşuyor. M. onlara kızıyor ve susun anlamında “<i>Tip!</i>” diye bağıırıyor.</p>	<p>SESLETİM ÇABASI</p> <p>SORU KALIBI “Bu kimin [X’i]?” Kalıp sorusu.</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Belirtme biçimbirimini kullanamama: <i>Kalem [kutusunu][nu] [dolaba] koy!</i>” Sözcüğü tam söyleyememe: <i>Kalem [kutusunu][nu] [dolaba] koy!</i>” Eksik öge söyleme: <i>Kalem [kutusunu][nu] [dolaba] koy!</i>”]</p> <p>KALIP İFADE [“Hadi ya!”]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME/ SORU İFADESİNİ VURGUYLA SAĞLAMA</p> <p>ÖRNEK ALMA [Oyun ifadesini gerçek yaşamda kullanma. Öğretmeni taklit ederek öğrenme]</p>
21	<p>a. Boyama çalışması yapılıyor.M. pastel boyaalarını arkadaşına gösterdi ve “<i>Bak boya benim!</i>” dedi.</p>	<p>İYELİK KULLANIMI</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>b. Sınıfta çok gürültü olduğu bir anda öğretmen, "Ben gideyim de başka öğretmen gelsin!" dedi. Türk öğrenciler "Haayır!" diye bağırırken, M. hayır anlamında "Yook!" diye bağırdı.</p> <p>c. Arkadaşı, M.'ye sordu. "Sende turuncu var mı?" M. "Bende var." diye yanıt verdi.</p> <p>ç. Arkadaşı, M.'nin turuncu boyasını almak istedi. M. vermek istemedi ve "Bırak!" dedi.</p> <p>d. Öğrenci M. boyama çalışmasını bitirdi ve öğretmenine göstererek "Öğretmenim bitti." dedi.</p> <p>e. Arkadaşı boyama çalışmasını yapmamış, M. onu uyardı ve "Bak bu boya hadi öğretmen söyle." dedi. Aslında</p> <p>f. M. yanındaki arkadaşına sesleniyor. "Meliç, Meliç." diyor.</p>	<p>OLUMSUZ AKTARMA [Arapça'da "hayır" ve "yok" sözcükleri için "la!" ifadesi kullanılıyor.]</p> <p>SORUYA KALIP YANIT / {DE} BULUNMA HAL EKİ KULLANIMI</p> <p>TEPKİ İFADESİ</p> <p>KALIP İFADE ["Öğretmenim bitti."]</p> <p>BELİRTME DURUMU BİÇİMBİRİMİ EKSİKLİĞİ ["Bak hadi bunu boya, öğretmen söyledi." yerine]</p> <p>TAKLİT ETME (OLUMSUZU) "Meriç" yerine "Meliç" deme. Neden böyle seslettiği anlaşılamadı. M. /r/ sesini sesletebilen bir çocuk. Olasılık: /r/ sesini söyleyemeyen arkadaşlarını taklit ediyor olabilir.)</p>
22	a. Öğretmen çocuklara yapılan etkinlik için "Kardan adamın düğmeleri hangi renk?" diye sordu. M., "Maviii!" diye cevap verdi.	RENKLER

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>b. M. kendi kardan adam etkinliğinin düğmelerini yapıyor ve düğmeleri bitirince "<i>Öğretmenim bitti, öğretmenim yaptı.</i>" diyor.</p> <p>c. M., yerde yapılan kardan adam etkinliğine ait düğme buldu ve "<i>Bu kimin?</i>" diye sordu. Yanıt alamadı.</p> <p>ç. M.'nin yerde bulunduğu düğmeyi kimse sahiplenmedi. M. kendi kendine düğmenin kime ait olduğunu tespit etmeye çalıştı ve yanındaki arkadaşına "<i>Sen de yok. Bu senin?</i>" diye sordu.</p> <p>d. M. kardan adam etkinliğinin bir parçası olan düğmenin kime ait olduğunu bulmakta ısrar ediyor. Sıra arkadaşı, "<i>Benim değil!</i>" dedikten sonra M. tekrar "<i>Bu kimin?</i>" diye sordu.</p>	<p>KİŞİ EKİ KULLANIM EKSİKLİĞİ [Yaptım, yerine]</p> <p>SORMA (GÖSTEREREK)</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME / SORU İFADESİNİ VURGUYLA SAĞLAMA [Sen de eksik var, bu senin mi? yerine]</p> <p>SORMA (GÖSTEREREK) [Senin değilse kimin? yerine]</p>
23	<p>a. Boyama çalışması yapılıyor. M. , öğretmeninden boyalarını istiyor ve "<i>Öğretmenim, boya!</i>" diyor.</p> <p>b. M., arkadaşının boyama şeklini taklit ediyor</p>	<p>EKSİK İFADE / VURGULU KULLANIM. [Öğretmenim boyamı ver! yerine]</p> <p>KALIP İFADE /EKSİLTEREK</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>ve "Bak boyadım." diyor.</p> <p>c. M., öğretmenine yaptığı çalışmayı göstermek için onu çağırdı ve " <i>öğretmenim</i>" dedi.</p> <p>ç. M. tasarlama etkinliğini bitirdi ve " <i>Öğretmenim bitti.</i>" dedi.</p>	<p>SÖYLEME / KENDİNİ KANITLAMA [“Bak yaptım!” kalıbı] [“Bak, senin gibi boyadım.” anlamını en kolay şekilde ifade etme.]</p> <p>DİLSEL İFADEYİ TONLAMAYLA DESTEKLEME</p> <p>KALIP İFADE / GÖREVİNİ BİTİRDİĞİNİ BELİRTME [“Öğretmenim bitti.”]</p>
24	a. Öğretmen balon dağıtıyor. Mustafa, öğretmene yüksek bir sesle " <i>Ben ben!</i> " diyor.	<p>EKSİK İFADE [Bana da balon ver yerine]</p>
25	<p>a. Öğretmen panoda sayıları gösteriyor ve soruyor. M. " <i>Bir,iki,uç,dort,beş,alta,yadi.</i>" diye sayıyor.</p> <p>b. Öğretmen, rakamlarla ilgili bir etkinlik dağıttı. M. bitirdi ve " <i>Ben yaptım!</i>" dedi.</p> <p>c. Yedi rakamıyla ilgili etkinlik yapıyorlar. M. öğretmene gidip boyalarını istiyor ve " <i>Öğretmenim ben boya ver.</i>" diyor.</p>	<p>SESLETİM ÇABASI [/ı/, /ü/ ve /ö/ sesletiminde sıkıntı yaşamaya devam etme]</p> <p>KİŞİ EKİ KULLANIMIN TAMAMLANMASI /BİTİRME İFADESİ [Önceki kullanım "yaptı" sonraki kullanım"yaptım"]</p> <p>YÖNELME HAL EKİNİN</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
		KULLANIM EKSİKLİĞİ / CÜMLEYİ YÜKLEMLE TAMAMLAMA / İYELİK KULLANIMI [Önceki kullanım "öğretmen boya!" sonraki kullanım "Öğretmenim ben boya ver."]
26	<p>a. M. ayağıyla arkadaşını rahatsız ediyor. Arkadaşı kendisine kızıyor. M. sinirlenerek "Neee!" diyor.</p> <p>b. M. oyun hamurundan örümcek yaptı. Arkadaşlarını korkutmak istiyor ve "Böööö!" diyor.</p> <p>c. M. oyun hamurundan örümcek yaptı öğretmenine gösterdi. Öğretmen, "Bu ne?" diye sordu. M. "ankebut" dedi.</p> <p>ç. M. kendi kendine Türkçe sayıları sayıyor. "Bir,iki,uç,dort,beş,alta,yedi,sekiz."</p> <p>d. M. Türkçe rakamları saydıktan sonra Arapça olarak da sayıları sayıyor. "Vahid, sani, salis, erba, hamis "</p> <p>e. M. oyun hamurundan bir şekil yaptı. Öğretmene gösterdi. Öğretmen, "Bu ne?" diye sordu. M. "Lahmacun." dedi.</p>	<p>JEST KULLANARAK TEPKİYİ DİLE GETİRME</p> <p>JEST KULLANARAK TAKLİTETME</p> <p>ANA DİLİNİ KULLANMA</p> <p>TEKRAR / SESLETİM ÇABASI [/ı/, /ü/ ve /ö/ sesletiminde sıkıntı yaşamaya devam etme]</p> <p>ANA DİLİNİ KULLANMA / İKİNCİ DİLE DİRENME</p>

ÖĞRENCİ M.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>f. M., oyun hamurundan bir şekil daha yapıyor ve öğretmene götürüyor .Öğretmen; "Bu ne? Salyangoz mu?" diye soruyor. M., "salyango" diyerek öğretmenin söylediğini tekrar ediyor.</p> <p>g. M., oyun hamurundan bir şekil daha yapıyor ve öğretmene götürüyor .Öğretmen; "Bu ne?Börek mi?" diye soruyor. M.,"Evet borek." diye cevap veriyor.)</p>	<p>ANA DİLİNİ KULLANMA [Lahmacun sözcüğü Arapçada ve Türkçede aynı olduğundan olumlu aktarım yapma.]</p> <p>TAKLİT ETME</p> <p>TAKLİT ETME [/ö/ sesletiminde sıkıntı yaşamaya devam etme]</p>

ÖĞRENCİ K.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMÇİ YORUMLARI
1	<p>a.Geometrik şekilleri görseller üzerinden öğreniyorlar. Öğretmen K.'ye“Bu hangi şekil?” diye sorunca K. “Daire” cevabını verdi.</p> <p>b.Öğretmen K.'ye, “Hamurun var mı?” diye soruyor. K. anlamadı, cevap vermedi. Öğretmen ona hamur verdi.</p> <p>c. K. de elindeki kalıbı yanındaki arkadaşına uzattı ve “Bunu al!” dedi. (K., C.'den duyduğu “Bunu al!” sözünü kullanıyor.</p>	<p>GÖSTERME/ CANLANDIRM/İFADE ETME (ÖS +) [Bu şeklin adı nedir? Arapça olduğu için bildiğini düşünülebilir.]</p> <p>-</p> <p>ÖRNEK ALMA</p>
2	<p>a.“Böyle yapıcam.” (K. kartondan kestiği parçaları arkadaşına gösterip böyle söylüyor.)</p> <p>b.“Yaaaa! (K.'ninarkadaşı masayı itiyor; K. ona kızıyor.)</p> <p>c.Baak!(C.'den gördükten sonra K. parmaklarına yapıştırıcı sürdü ve arkadaşına gösteriyor.)</p> <p>ç.“Baak! Bak!” dedim sana. Arkadaşı,K.'nin eline bakmayınca K. sinirleniyor ve böyle söylüyor.)</p> <p>d.Üçgen (Öğretmen daha önce öğrenilen geometrik şekilleri tekrar ettiriyor. Üçgen demek istiyor.)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME (BÖYLE)</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (DAVRANIŞA OLUMSUZLUK)</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>DİLSEL İFADEYİ TONLAMAYLA DESTEKLEME</p> <p>SESLETİM ÇABASI</p>
3	<p>a.“Baakk! (Uzaktaki arkadaşına, yaptığı ağacı göstererek)</p> <p>b.“Oleyy!” (Öğretmen ona yapıştırıcı verince</p>	<p>SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME</p> <p>DİLSEL İFADEYİ</p>

	sevincini göstermek için.) c. "Baakk!" (Elindeki hamuru arkadaşına göstererek.)	TONLAMAYLA DESTEKLEME KALIP İFADE
4	a. "Finger!", "Çat çat çat!" (İngilizce şarkı dinliyorlar ve şarkıda geçen kelimeleri tekrar ediyorlar.)	TEKRAR ETME
5	a. "Bir, iki, üç." (K. oyuna çıkan arkadaşlarını sayıyor.) b. "C., C.!" (K., oyuna kalkan C. için tezahürat yapıyor.) c. Bir film açılıyor. K. ve C. filmde söylenen şarkıyı daha önceden biliyor olmalı ki şarkının bazı kelimelerini söylüyorlar. "evet, fiş fiş, hayır, tık tık, hişş".	SAYI SAYMA KALIP İFADE TEKRAR ETME [Yalnızca yansıma sözcükler]
6	a. "Şşşst!" (K. yemeğini bitirdi ve masada uyuma pozisyonu aldı. Arkadaşı gürültü yapınca söyledi) b. "Baakkk!!"	CANLANDIRMA K. arkadaşına elini gösterip böyle söyledi; yani yemeğini bitirdiğini anlatmaya çalışıyor. Eksilterek kullanım KALIP İFADE
7	a. "Ben yemiycem." (Yerli malı haftası kutlandığı için masalarda meyveler, kuruyemişler, bir sürü yemek var. Ama K. Hiç yemiyor. Öğretmen ona " <u>K. Neden yemiyorsun?</u> " diye sorunca K. böyle cevap verdi.)	SORUYA YANIT (OLUMSUZ)
8	a. Öğretmen, "K., sen para biriktiriyor musun?" diye sorunca K. başını salladı. (Hayır anlamında) b. "Beşşş!" (Öğretmen'in "Bir elde kaç parmak	SORUYA JESTLE YANIT VERME (KAFA SALLAYARAK OLUMSUZLAMA). EKSİLTEREK SÖYLEME

	var?" sorusuna yanıt olarak) c."On!"(Öğretmenin şekiller göstererek sorduğu soruyu daha kolay algılıyor: "İki elimizde kaç parmak var?" sorusuna yanıt olarak)	GÖSTERME/ CANLANDIRM/İFADE ETME (ÖS +)
9	a.Bu senin? (K., arkadaşının elindeki boyalara bakıp "Bu senin mi?" diye sormak istiyor; ama soru eki kullanmıyor.)	BİÇİMBİRİM EKİSİLTME
11	a."İçtin mi?" (K., yemeğini bitirdikten sonra kadasına meyve suyunu içip içmediğini soruyor.)	EKSİLTEREK SÖYLEME
12	a. "Dort." (K. elindeki çubukları gösteriyor ve arkadaşına çubukların sayısını söylüyor. /ö/ sesini çıkaramıyor /o/ diyor.) b."Buyuk!" (K., arkadaşına gösterdiği çubukların büyük olduğunu anlatmak için) c."Çok güzel olmuş." (Öğretmen çerçeveyi nasıl yapacaklarını tarif ediyor. K. sevinçle ellerini çırparak söylüyor; aslında" <u>Çok güzel olacak!</u> " demek istiyor.) ç."Tamam." (Öğretmenin, "Güzel yapın!"ifadesine karşılık olarak K.'nın cevabı) d."Nasılsın? Nasılsın?" (K., çerçeveyi bitirdi vekardan adamı çerçevenin arkasına yapıştırdı. Şimdi gösteri yapıyor. Sesini değiştirerek arkadaşına böyle söylüyor.) e."Hayır yaaa! Öğretmene göstercem." (ArkadaşıK.'nın çerçevesini bozmak isteyince K.'nın tepkisi) f."Baaak!" (Çerçevesini uzaktan öğretmene göstererek") g."Al!" (Arkadaşının yapıştırıcısı yere düştü. Yapıştırıcıyı yerden alıp arkadaşına veren K.'nın	SESLETME ÇABASI SESLETME ÇABASI ZAMAN BİÇİMBİRİMİ ONAYLAMA İFADESİ CANLANDIRMA YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (DAVRANIŞA OLUMSUZLUK) KALIP İFADE KALIP İFADE

	<p>ifadesi)</p> <p>h."Bu ne kadar?" (Eliyle altı rakamını yapan K.'nin arkadaşına "Bu kaç?" sorusu yerine sorduğu soru).</p> <p>ı."Hayır, altı!" (Beş diye yanlış cevap veren arkadaşına)</p> <p>i."Bu kaç?" (K., iki elinin baş ve işaret parmaklarını yuvarlayıp üst üste koyarak 8 rakamını yapıyor ve arkadaşına soruyor.=</p> <p>j."Aferin!" (Sorusuna doğru cevap veren arkadaşına K.'nin yanıtı)</p> <p>k."Top." (Oyun hamuruna top gibi yuvarlak şekil verip arkadaşına göstererek)</p>	<p>DİLSEL İFADEYİ JESTLE DESTEKLEME</p> <p>DOĞRU YANITLAMA</p> <p>SAYILAR İÇİN ELİNİ/PARMAKLARINI KULLANMA</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Tek kelimelik cevaplar)</p>
13	<p>a."Ben uyu." (Uykusu gelen K.'dan arkadaşına)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Eylem/yüklem, kip/zaman, kişi biçim birimi, eksikliği "[Ben] uyu[mak][istiyorum]" yerine]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU

GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
1	<p>a.“Vurma bana!”(Arkadaşı, C.'ye eliyle vurunca)</p> <p>b.C., arkadaşının yaptığı şekle bakıp “Bu ne?” diye sordu. Arkadaşı ona cevap vermeyince C. elindeki kalıbı arkadaşına uzatarak “Al bunu,bununla yap!” dedi.</p> <p>c.C., uzaktaki bir arkadaşını gösterip “O!” diyor.</p>	<p>DEVRİK CÜMLE KURMA</p> <p>SÖZCÜĞÜŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME/ DEVRİK CÜMLE KURMA</p> <p>SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME[O[na][bak!])yerine)</p>
2	<p>a.“Baakkk!”(Arkadaşına kestiği kartonu göstererek)</p> <p>b.“Ben bak nasıl yapıyolum şimdi?” (Kestiği kartonları bir araya getirip arkadaşına göstererek)</p> <p>c.Öğretmenim bunu ne yapıcım?” (Elindeki artık kağıtları göstererek)</p> <p>ç.“Ben başladım yapmaya.”</p> <p>d.“Baakkk aynı!” (Arkadaşının yapıştırıcısıyla kendi yapıştırıcısının aynı olduğunu fark edince) Benzerliği övünerek vurgulama</p>	<p>KALIP İFADE [Övünme ifadesi]</p> <p>SESLETME ÇABASI KALIP İFADE [Övünme ifadesini vermek için “bak!” kalıp ifadesini kullanma] [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p> <p>SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME [Öğretmenim, bu [kağıtları] ne yapacağım? yerine]</p> <p>DEVRİK CÜMLE KULLANIMI</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME KALIP İFADE [Övünme ifadesini vermek için “bak!” kalıp ifadesini kullanma]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>e. "Nasıl çıktı?" (Arkadaşı elindeki yapıştırıcıdan bir parça koparınca, nasıl kopardığını öğrenmek için).</p> <p>f. "Üçgen!" (Öğretmenle birlikte sözcüğü tekrar ederken)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>TEKRAR</p>
3	<p>a. "Ponpon ponpon!" (Kartondan balık yapma etkinliği sırasında öğretmen balığın gözleri için ponpon dağıtırken)</p> <p>b. "Öğretmenim böyle mi?" (Ponponları yapıştırdıktan sonra)</p> <p>c. "Öyle değil, bak bak böyle!" (Arkadaşının ponponları yanlış yere yapıştırdığını görünce)</p> <p>ç. Bu senin? (Arkadaşının balığına bakarak)</p> <p>d. "Oğlum baksana, çok güzel!" ("güzel" sözcüğünün son hecesini uzatarak)</p>	<p>NESNEYİ ETKİNLİKLE İLİŞKİLENDİRME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME KALIP İFADE</p> <p>KALIP İFADE ["Öyle değil!"] ["Bak bak!"] ["Böyle!"]</p> <p>SORU İFADESİNİ VURGUYLA SAĞLAMA EKSİLTEREK SÖYLEME ["Bu senin mi?" yerine]</p> <p>KALIP İFADE ["Baksana!"] ["Çok güzel!"]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMÇİ YORUMLARI
	<p>e.“Bundan bizde de var.” (Öğretmenin yanına gidip elindeki kitabı göstererek)</p> <p>f.“Öğretmen,“Herkes balığımı bana gösterebilir!” dedi. C. de balığımı gösterdi.</p> <p>g.Öğretmen, “Çöpleri çöpe atın!” dedi. C. çöpünü çöp kutusuna attı.</p> <p>h.Yardımcı öğretmenin“Kim şarkı söyleyecek?” sorusuna C. parmak kaldırarak yanıt verdi.Öğretmen çağırınca C. son günlerin meşhur Arapça şarkısı “Ya lili ve Ya lili”yi söyledi.</p>	<p>SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME KALIP İFADE [“Bizde de var!”]</p> <p>KOMUTATEPKİ VERME</p> <p>KOMUTA TEPKİ VERME</p> <p>KOMUTA TEPKİ VERME</p>
4	<p>a.“Al, bak!”(Elindeki yapıştırıcıyı arkadaşına göstererek)</p> <p>b.“Yaptım, yaptım!” (Kartondan ağaç yapma etkinliğini başarıncı, sevinçli bir ses tonuyla)</p> <p>c.“Bak ben bunu yapıştırdım.” (Ağacın yapraklarını yapıştırdıncı)</p>	<p>KALIP İFADE [“Al, bak!”]</p> <p>KALIP İFADE [Sevinme ifadesini vermek için “yaptım!”sözcüğünü iki kez kullanma]</p> <p>SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>ç.“Bu büyük!” (Öğretmen, yaprakları öğrencilere dağıtıyor. Yaprakların bazılarının küçük bazılarının büyük olduğunu öğrencilere hatırlatınca elindeki yaprağı göstererek)</p> <p>d.“Peynir.”</p> <p>e.“Uhu düştü yaaa.”</p> <p>f.“Bunlar benim.” (Masadaki yaprakları kastederek)</p> <p>g. “Hayır, ben!” (TONLAMALI) (Arkadaşıyla çöpleri çöpe kimin atacağı konusunda tartışırken)</p> <p>h.“Bize yok mu?”(Öğretmen oyun hamurlarını sırayla dağıtıyor. Henüz Suriyeli öğrencilere sıra gelmeyince C.’nin tepkisi)</p> <p>ı.“Ben, ben!” (Öğretmen “Kim hamur almadı?” diye sorunca)</p>	<p>NESNEYİ İŞARET SIFATIYLA EŞLEŞTİRME</p> <p>BAŞKA BİR NESNEYE BENZETME [Elindeki sarı renk yaprağı peynire benzetme]</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (KENDİNE YANSITARAK OLUMSUZLUK)</p> <p>KALIP İFADE SÖZCÜĞÜ İŞARET ZAMİRİYLE BELİRTME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Eylemi/yüklemi eksiltme]</p> <p>KALIP İFADE [Ben biz ayrımı; kimlik yansıtımı]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p>
5	<p>a.“Çöpçü!” (Sesini tonlayarak) (C. çöpleri topluyor. Diğer öğrenciler, çöpleri toplayan öğrencilere “Çöpçüüü!” diye bağıyorlar.)</p>	<p>ÖRNEK ALMA</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	b. “Burada da çöp var. Burada da çöp var.” (Çöpleri toplayan başka bir arkadaşına yardım ederken)	KALIP İFADE
6	<p>a.“Bilmiyorum!” (Arkadaşının sorduğu soruya bu cevap verirken)</p> <p>b.“Yok, ben de bir tane.” “Öğretmenin “Kime iki tane kağıt verdim?” sorusunu cevaplarken)</p> <p>c.“Kağıtlarımız böyle kalsın, daha güzel!” (Kağıtları kesip yapıştırma etkinliğinde kağıdın bütün halini daha çok sevdiğini belirtmek için)</p> <p>ç.“Biz kağıtları değiştirdik. Ben Bilal'in kağıdını aldım o da benimkini aldı.”</p> <p>d.“Ben de! (Türk bir çocuk öğretmene “Su içebilir miyim?” diye sorup ayağa kalkınca)</p> <p>e.“Ben yaptım, al sen yap!”(Oyun hamurunu açtıktan sonra elindeki merdaneyi arkadaşına verirken)</p> <p>f.“Bak ben nasıl yaptım, gördün mü?” (Hamurdan yaptığı arabayı arkadaşına gösterirken)</p> <p>g.“Ben yaptım, ben ben ben. (Arkadaşıyla “Kim önce bitirecek?” oyunu oynarken kazanınca)</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME (BÖYLE)</p> <p>DAVRANIŞI TAKLİT ETME KALIP İFADE [“Ben de”]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p> <p>KALIP İFADE [“Gördün mü?”] [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p> <p>KALIP İFADE</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>h.“Alım mı?” (Arkadaşından oyun hamuru kalıbını almak için izin isterken)</p> <p>ı.“Versene! (Arkadaşından oyun hamuru kalıbını ısrarla isterken)</p> <p>i.“Sana bir şey getircem.” (Hamurdan yaptığı pastayı arkadaşına ikram etmeden önce)</p>	<p>İZİN/RİCA (+)</p> <p>İZİN/RİCA (-)</p> <p>KALIP İFADE</p>
7	<p>a.“Ben Bilal tutuyorum.” (Oyunda,Türk öğrencilerden Bilal’i tuttuğunu arkadaşına söylerken)</p> <p>b.“Eveeet, muzlu süt!” (Arkadaşı,“İkimiz de muzlu süt getirmişiz!” dediğinde)</p> <p>c.“Aaa, bak aynı!” (İki arkadaşının da ballı ekmeği yediğini görünce)</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>BİÇİMBİRİM EKSİLTME [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Dönüt vererek/pekiştirerek]</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (ŞAŞIRMA) KALIP İFADE</p>
8	<p>a.“Olsun, afiyet olsun!” (Yemek duasının bu kısımlarını söylerken)</p> <p>b.“Sen bunu mu aldın?” (Arkadaşına meyve suyunu göstererek)</p> <p>c.“Bak benimki uzun!” (Arkadaşına Pipetini göstererek)</p> <p>ç.“Yok!” (Arkadaşı “Sosisini paylaşalım mı?” diye sorduğunda)</p> <p>d.“Biz paylaştık.” (Sosisini arkadaşıyla paylaştığını başka bir arkadaşına söylerken)</p>	<p>KALIP İFADE [“Afiyet Olsun!”]</p> <p>KİŞİ ZAMİRİ İŞARET ZAMİRİ</p> <p>KARŞILAŞTIRMA</p> <p>YAKIN ANLAMLI SÖZCÜK KULLANMA [“Hayır” yerine]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Nesne eksiltme]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMÇİ YORUMLARI
	<p>e.“Hayır!” (Arkadaşı tekrar sosis isteyince)</p> <p>f.“Tamam!” (Arkadaşı C.'in ekmeğinden isteyince)</p> <p>g.“Ben iki paylaştım.” (Yani iki kişiyle ekmeğimi paylaştım.)</p> <p>h.“Çöpe atsana!” (Arkadaşının elindeki mandalina kabuklarını görünce)</p> <p>ı.“Otursana!” (Arkadaşının ayakta beklediğini görünce)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Bu kez “Yok!” yerine “Hayır!” diyor.]</p> <p>YAKIN ANLAMLI SÖZCÜK KULLANMA [“Evet!” yerine]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME BİÇİMBİRİM EKİLTME [“Ben [ekmeğimi] iki [arkadaşımla] paylaştım.” yerine]</p> <p>İZİN/RİCA/İSTEK [{-sAnA}biçimbirimiyle]</p> <p>İZİN/RİCA/İSTEK [{-sAnA}biçimbirimiyle]</p>
9	<p>a.“Açı yeşil boyayım mı?” (Önünde resmi boyayacağı rengi öğretmene sorarken)</p> <p>b.“Benim de.” (Bir Türk çocuk öğretmene gidip “Benim tuvaletim geldi.” deyince)</p> <p>c.“Benim de tuvalet.” (Öğretmen onu duymayınca)</p> <p>ç.“Şimdi!” (Tuvalete gidip geldikten sonra arkadaşına “Sen ne zaman geldin C.?” diye sorunca)</p>	<p>SESLETİM ÇABASI [“Açık yeşil boyayayım mı?” yerine]</p> <p>DAVRANIŞI TAKLİT ETME KALIP İFADE [“Benim de”]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Eylemi/Yüklemi eksiltme] BİÇİMBİRİM EKİLTME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>d.“Evet!” (Arkadaşı C.'ye boyadığı resmi gösterip “Çok güzel olmuş!” deyince)</p> <p>e.“Hadi ikincisini kırmızı yapalım!”(C. elindeki ikinci yüz ifadesini kırmızı boyamak istediğini arkadaşına söylerken)</p> <p>f.“Benim benim! (Öğretmen yerde bulduğu kalem için “Bu kimin kalemi?” diye sorunca)</p> <p>g.“Güzel mi?” (C. boyadığı resimleri öğretmene gösterip onun fikrini soruyor.) (SORU SORMA)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME [“Evet, [çok güzel olmuş!]” yerine]</p> <p>İZİN/RİCA/İSTEK [{-Allm}biçimbirimiyle]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>SORU KALIBI</p>
10	<p>a.“Hayır!” (Kurabiye kutusunu açamayınca öğretmenin “Yardım edeyim mi?” sorusuna cevabı)</p> <p>b.“Bak aynı benim muzlu.” (C. uzaktaki bir arkadaşının da kendisi gibi muzlu süt içtiğini görünce bağırarak)</p> <p>c.“Aynı!” (Arkadaşı onaylatmak için “Aynı mı?” diye sorduğunda.)</p> <p>ç.“Ben tualete gitmek istiyorum.” (Öğretmeden izin alırken)</p> <p>d.“Hadi al, atmadım!” (Arkadaşının önündeki çöpü atmak isteyen C.'ye, arkadaşı atmamasını söyleyince)</p> <p>e. “Ben konuşmuyorum.” (Öğretmen “Sessiz olun!” diye sınıfı uyarınca)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>BİÇİMBİRİM EKSİLTME CÜMLEYİ EKSİK YAPILANDIRMA [Benim sütüm de muzlu!” yerine]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>[Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>SORUYA YANIT VERME</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
11	<p>a."Öyle değil böyle." (Öğretmenin saçlarını siyaha boyayan arkadaşını, doğru rengin sarı olduğu konusunda uyarırken)</p> <p>b."Öğretmen bana <u>aferin söyledi</u>." (Çizdiği resim için öğretmeninden aldığı "aferin"i arkadaşına söylerken)</p> <p>c."Ben çöpçüüü! Çöp, Çöp, Çöp!" (Ders bitiminde eline boş bir kova alıpsınıfta bağırarak dolaşırken)</p> <p>ç."Benim hamur yok." (Oyun hamurunu bulamadığını öğretmene söylerken)</p> <p>d."Al!" (Kendisinden oyun hamuru isteyen arkadaşına hamur verirken)</p> <p>e. "Cıkıctı!" (Oyun hamuru kalıba sıkışınca)</p> <p>f."Bak, bebek çok güzel." (Oyun hamuruyla yaptığı "bebek" kalıbını arkadaşına gösterirken.)</p> <p>g."Bizim yok!" (Öğretmenin arkadaşıyla kendisine "Sizin bıçağımız yok mu?" diye sorduğunda.</p>	<p>NESNEYİ RENKLE EŞLEŞTİRME</p> <p>YAKIN ANLAMLI SÖZCÜK KULLANMA [“Dedi yerine “söyledi” sözcüğü]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME BİÇİMBİRİM EKSİLTME [“Ben çöpçüyüm” yerine]</p> <p>BİÇİMBİRİM EKSİLTME [“Benim hamur[um] yok!” yerine]</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>SESLETİM ÇABASI [“Sıkıştı!” yerine]</p> <p>KALIP İFADE [“Bak!” kalıbı]</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [“Bizim [bıçağımız] yok!” yerine]</p>
12	<p>a."Tamam turuncu yapacağım." (Öğretmeni kendisine, etkinlik kağıdındaki kardan adamın şapkasını göstererek "Turuncu yap, tamam mı?" deyince)</p>	<p>SÖZCÜK SEÇİMİ (ÖS -) SÖZCÜK EKSİLTME (ÖS-) [“Öğretmenin “Kardan adamın şapkasını turuncuya boya!”</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
		yerine“Turuncu yap, tamam mı?”demesi]
	b. "Ben bitirdim, bak çok güzel oldu!" (Kardan adamın şapkasını turuncu renge boyamayı bitirip arkadaşına gösterirken)	KALIP İFADE [“Çok güzel oldu!”] [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]
	c. "Neden geç geldin?" (Tuvalete giden arkadaşı geç dönünce) “Neden geç kaldın?” ya da “Neden geç döndün?” demesi beklenir mi?	YAKIN ANLAMLI SÖZCÜK KULLANMA [“Geç kaldım!” ya da “Geç döndün!” yerine]
	ç. "Bu benim çapkam." (Kardan adam etkinliğinde arkadaşıyla konuşurken).	SESLETME ÇABASI
	d. "Bunu al!" (Arkadaşının yere düşen kağıdın verirken)	EKSİLTEREK SÖYLEME [“Kağıdımı al!” yerine]
	e. "Ben yaptım." (Öğretmen, "Kardan adamın düğmelerini yaptın mı?" diye sorunca.)	EKSİLTEREK SÖYLEME [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]
	f. "Ben de yaptım, hem de çok çok!" (Kardan adama arkadaşından çok düğme çizdiğini anlatırken)	EKSİLTEREK SÖYLEME [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]
	g. "Öğretmenim bana aferim dedi." (Öğretmen kardan adamını beğenince)	KALIP İFADE
	h. "Ben de." (Arkadaşı tuvalete gitmek isteyince kendisinin de gitmek istediğini belirtmek için)	DAVRANIŞI TAKLİT ETME KALIP İFADE [“Ben de”]
	ı. "Dur bekle, ben de geliyorum!"	KALIP İFADE [“Dur [beni de] bekle!” kalıbı]

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	i."Uçak!" (Öğretmeni boyama kitabında gösterdiği resmin adını sorunca)	GÖRSELLEŞTİRME
13	<p>a."Sen ne yedin?" (Arkaşına ne yediğini sorarken.)</p> <p>b."Sarı, kırmızı, yeşil.." (Kitaplıktaki kitapların renklerini kendi kendine söylerken)</p> <p>c."Kırmızı benim." (C., kitaplıktaki kitapları saymaya devam ediyor. Kitaplardan kırmızı olanı kendisine ait ve C. da bunu belirtmek için böyle söylüyor.) İYELİK</p> <p>ç."Bitti mi?" (Arkadaşının yemeğini bitirip bitirmediğini sorarken)</p> <p>d."Abla beni de sil." (Temizlikçi kadına,</p> <p>e."Bu nasıl açılıyor?"(Kuruyemiş paketini açamayınca)</p>	<p>BAŞKA ZAMAN KİPİ KULLANMA ["Sen ne yiyorsun?" yerine]</p> <p>TEKRAR ETME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME ["Kırmızı [kitap] benim." yerine]</p> <p>KALIP İFADE ["Yemek yemeyi bitirdin mi?" yerine]</p> <p>BİÇİMBİRİM EKİLTME EKİLTEREK SÖYLEME ["Benim masamı da sil" demek yerine.]</p> <p>KALIP SORU</p>
14	a."Sana küstüm." (Arkadaşıyla tartıştıktan sonra)	KALIP İFADE
15	<p>a."Biliktiriliz!" (Öğretmenin, "Harçlıklarımızdan ne yapalım?" sorusuna yanıt verirken)</p> <p>b."Yilmi beş!" (Öğretmeni, 25 kuruşun resmini gösterip "Bu hangi para?" diye sorunca)</p>	<p>SESLETME ÇABASI</p> <p>SÖZCÜK SEÇİMİ (ÖS -) ["Bu kaç lira?" yerine]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>c."On!" (Öğretmenin, "İki elimizde kaç parmak var?" sorusunu cevaplarken)</p> <p>ç."Annem bana beş tane oyuncak aldı." (Öğretmen 5 sayısını tekrar ederken kendi kendine örnekleme)</p> <p>d."Ben yapamıyorum." (Öğretmenin 5 sayısı ile ilgili etkinliği yapamayınca)</p> <p>e."Öğretmenim çizdim." (5 rakamını yardım almadan çizince)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>TEKRAR ETME</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>TAM İFADE</p>
16	<p>a."Öğretmenim oldu mu?" (Yaprakları dökülmüş ağaç resmi boyayıp öğretmene gösterince)</p> <p>b."Ben bitirdim." (Öğretmen; kağındaki şekle bakıp "Aferin, oldu!" deyince arkadaşına dönerek)</p> <p>c."Benimki tüçük!" (Öğretmenin kendisine verdiği yapıştırıcının büyüklüğünü arkadaşları ile karşılaştırırken)</p> <p>ç."Ben de!" (Bir kız öğrenci "Tuvalete gidebilir miyim? diye izin istedikten sonra kendisi de öğretmen gidip izin isteyince)</p> <p>d."Bu az öğretmenim. Fazla var mı?" (Yaprakları Dökülmüş Ağaç etkinliğinde, öğretmenin, ağacın dallarına kar görünümü vermeleri için dağıttığı pamuğu az bulunca)</p> <p>e."Büyük değil küçük yap!" (Arkadaşının, öğretmenin verdiği pamuğu büyük parçalar halinde yapıştırdığını görünce)</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>SESLETME ÇABASI</p> <p>DAVRANIŞI TAKLİT ETME KALIP İFADE ["Ben de"]</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>KARŞILAŞTIRMA</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>f."Öğretmenim benim bir tane kaldı." (Öğretmenin dağıttığı pamuk bir ağacın dalına yetmeyince)</p> <p>g."Bakk, bir tane kaldı." (Öğretmenin dağıttığı pamuğun bir ağacın dalına yetmediğini arkadaşına söylerken).</p> <p>h."Ben yaptım, benim bitti." (Öğretmeni fazladan verdiği pamuğu boş dallara yapıştırdıktan sonra arkadaşına seslenerek)</p> <p>ı."Hayır, öyle olmazzz!" (Arkadaşının pamuğu ağacın dalından başka bir yere yapıştırdığını görünce)</p> <p>i."Onlar, büyük büyük! Küçük yap!" (Yanındaki kız arkadaşının büyük pamuk parçalarını boş dallara yapıştırmaya çalıştığını görünce)</p>	<p>SÖZCÜK EKSİLTME [“Pamuk yetmedi!” yerine]</p> <p>YAKIN ANLAMLI SÖZCÜK KULLANMA</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME [Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak] [“Benimki bitti!”yerine],</p> <p>KARŞILAŞTIRMA</p> <p>KARŞILAŞTIRMA</p>
17	<p>a."Bulası mı?" (Yapacağı etkinliğin sayfasını doğrulamak için öğretmene gösterirken)</p> <p>b."Ben bileştim." (Kitaptaki nesnelere eşleştirme çalışmasını tamamladıktan sonra)</p> <p>c."Benim silgim böyle." (Silgisini ruj gibi dudağına sürüyormuş gibi yaparak arkadaşına seslenirken)</p> <p>ç."Kiyaz, elma .." (Öğretmenle birlikte kitaptaki meyvelerin ve yiyeceklerin isimlerini tekrar ederken)</p>	<p>SESLETME ÇABASI BAĞLAMA GÖRE EKSİLTME</p> <p>SESLETME ÇABASI YAKIN ANLAMLI SÖZCÜK KULLANMA [“eşleştirdim” yerine]</p> <p>DAVRANIŞI BAŞKA BİR NESNEYE BENZETME</p> <p>SESLETME ÇABASI</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMÇİ YORUMLARI
	<p>d."Pasta, kek, blokoli."(Öğretmenle birlikte kitaptaki sebze ve yiyeceklerin isimlerini tekrar ederken.)</p> <p>e."Aldım." (Öğretmen,"Aynısından iki tane olan yiyecekleri daire içine alın!" dedikten sonra)</p> <p>f."Yapyak, kiyaz, şapka.." (Öğretmenin kitaptan bakarak tekrar ettiği nesnelere kendi kendine söylerken)</p>	<p>TEKRAR ETME</p> <p>BAĞLAMA GÖRE EKSİLTME</p> <p>TEKRAR ETME</p>
18	<p>a."Çok güzel! Hediye." (Arkadaşına tostundan bir parça koparıp uzatırken)</p> <p>b."Öğretmenim, ben doydum." (Yemeğini bitirdikten sonra)</p> <p>c."Ben de doydum." (Arkadaşı, "Ben doydum" deyince kendisinin de yemeğini bitirdiğini tekrar belirtmek için)</p> <p>ç."Bir, iki, üç, altı" (Arkadaşının tabağındaki kuru yemişlerini sayarak)</p> <p>d."Bir tane kaldı oğlum, iki tane kaldı oğlum, üç tane kaldı oğlum, hadi ye!" (Arkadaşını kamera gibi takip ederken kalan yemişleri sayıyor.)</p> <p>e."Nereden çıktı o?" (Arkadaşının elindekini görünce)</p> <p>f."Bir tane versene." (Arkadaşından leblebi isterken)</p>	<p>SÖZCÜĞÜ BAĞLAMA YERLEŞTİRME</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>KALIP İFADE [dA] biçimbirimini doğru kullanma]</p> <p>TEKRAR ETME</p> <p>OYUNLAŞTIRMA</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>KALIP İFADE</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
19	<p>a."Evet öyle." (Arkadaşı, yaptığı işi öyle olmadığını "Öyle değil ki" diye söyleyince)</p> <p>b."Bak öyle! Baksana böyle." ("Öyle" sözcüğünü yanlış kullandığını fark edip "böyle" sözcüğüyle düzeltme)</p> <p>c."Benim." (Öğretmen, yapıştırıcıları dağıttıktan sonra "Kimin yapıştırıcısı yok?" diye sorunca)</p> <p>ç. "Ben bulamadım." (Oyun hamurlarıyla oynama zamanı dolupta kendi hamurunu bulamayınca.)</p> <p>d."Ben dağıtcam ya, öğretmen bana dedi!" (Hamur kalıplarını birlikte dağıtmak isteyen arkadaşına)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME (ÖYLE)</p> <p>DÜZELTME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>KALIP İFADE</p>
20	<p>a."Yere atma, çöpe at!" (Evsel atıklarla ilgili izledikleri çizgi filmdeki çocuk elindeki ambalajı yere atınca)</p> <p>b.(Heceyi uzatarak)"Pil!"(Öğretmen "Geri dönüşümü olan şeyler nelerdir?" diye sorunca)</p> <p>c."Bu çok güzel." (Öğretmen "Maşa ve Koca Ayı" çizgi filmini açınca)</p> <p>ç."Bizde de Maşa var." (İzlediği çizgi filmi evde de izlediğini anlatmak isteyerek)</p> <p>d."Maşa çok yedi ya!" (Çizgi filmde Maşa, çok yemek yiyince)</p> <p>e."Bir daha başladı." (Filmin yeni bir bölümü başlayınca)</p>	<p>EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>KALIP İFADE KULLANIM</p> <p>CÜMLEYİ FARKLI YAPILANDIRMA</p> <p>FİLM</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	<p>f. "Balık tutuyor." (Filmde Koca Ayı'nın balık tuttuğunu görünce).</p> <p>g."Baluk aşağı düştü" (Filmde balık oltadan kurtulup suya düşünce.)</p> <p>h."Susun!" (Sınıf çok gürültü yapınca)</p>	<p>FİLM</p> <p>FİLM</p> <p>KALIP İFADE (TEPKİ)</p>
21	<p>a."Ben seninle aynı yapmam." (Boyama etkinliği sırasında, arkadaşıyla aynı boya kullanmadığını belirtmek için)</p> <p>b."Ben burada üçgen yaptım."</p> <p>c."Öyle olmaz, güzel olmadı ki!" (Arkadaşının yaptığı resmi beğenmeyince)</p> <p>ç."Öğretmenim bitti." (Etkinliğini bitirince)</p> <p>d."Hadi onu bova." (Yanımdaki kız arkadaşına resmini boyamasını söylerken)</p> <p>e."Şimdi ağaç yapacam." (Arkadaşının kağıda ağaç çizdiğini görünce)</p> <p>f."Bak bulada!" (Yaptığı resmi uzaktaki arkadaşına gösterirken)</p> <p>g."Öğretmenim, ben de bitirdim." (Arkadaşı "Ben boyamamı bitirdim." deyince)</p>	<p>CÜMLEYİ FARKLI YAPILANDIRMA ["Ben senin yaptığın gibi yapmıyorum." yerine</p> <p>[Özneyi kişi zamirinde vurgulayarak]</p> <p>KARŞILAŞTIRMA</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>KARŞILAŞTIRMA SESLETİM ÇABASI ["boya!" yerine "bova!"]</p> <p>DOĞRU KİP KULLANIMI</p> <p>SESLETİM ÇABASI EKSİLTEREK SÖYLEME</p> <p>KALIP İFADESİ [" [X'i] Bitirdim!"] [{dA} biçimbirimini doğru kullanma]</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMÇİ YORUMLARI
	<p>h."Ben üçgen çizcem." (Şimdi serbest resim çalışması için çizmeyi planladığı şekli söylerken)</p> <p>ı."O benim." (Boyasını alan arkadaşına)</p>	<p>DOĞRU KİP KULLANIMI</p> <p>KALIP İFADE</p>
22	<p>a."Evet bunu ben yaptım, bunu da ben yaptım!" (Öğretmen, öğrencilerin çalışma kağıtlarını dağıtırken)</p> <p>b."İşte pembe pembe!" (Önceden çizdiği pembe renkli bir çalışmayı görünce)</p> <p>c."Evet ya, işte bunu ben yaptım. Ben ben! (C. Önceden yaptığı çalışmaları gördükçe şaşırmasına devam ederek)</p> <p>ç."Daha val mı? Daha val mı?" (Öğretmen etkinlikleri dağıttıkça)</p> <p>d."Onu da koydum, onu da koydum." (Öğretmenin dağıttığı çalışmaları klasörüne yerleştirirken)</p> <p>e."Şimdi balık tutacaklar." (Önceden izlediği çizgi filmde olacakları kendine kendine anlatırken)</p> <p>"Sıkıldım yaa!"</p> <p>"Bak halıya basıyorum."</p>	<p>KALIP İFADE</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (SEVİNME)</p> <p>YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (SEVİNME)</p> <p>SESLETME ÇABASI</p> <p>KALIP İFADE</p> <p>FİLM</p> <p>DOĞRU İFADE ETME/ KİP ZAMAN KULLANIMI</p>

ÖĞRENCİ C.'NİN GÖZLEM NOTLARI TABLOSU		
GÖZLEM NO	DAVRANIŞ	GÖZLEMCİ YORUMLARI
	"Oh çok lahatladım." (Yerdeki halıya basarken). "Of! Acıdı yaa." (Ayağını sert bir şekilde yere vurduktan sonra)	Yansima Sözle Tepki Verme YANSIMA SÖZLE TEPKİ VERME (ACIMA)

ÖZGEÇMİŞ

1994 yılında Kocaeli'nde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Kocaeli ilinde tamamladı. 2012 yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimine başladı. 2016 yılında bölüm birinciliği ve fakülte üçüncülüğü derecesi ile mezun oldu. Aralık 2016'da Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PİKTES) kapsamında öğretmen olarak istihdam edildi ve meslek hayatına Kocaeli'nde kendi mezun olduğu ilk okulda başladı. Burada görevine devam ederken 2017 yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi kapsamında Kocaeli'nde görevine devam etmektedir.