

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
ANLAMA/ANLATMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSA ÇALIŞIR

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ DURSUN AKSU

ŞUBAT 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
ANLAMA/ANLATMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSA ÇALIŞIR

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ DURSUN AKSU

ŞUBAT 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Musa ÇALIŞIR

İTHAF

Bu bölümü kaç kişi okur bilmem ama bu bölümü biraz da gelecekteki bana ithafen yazıyorum; Umutsuzluğa kapılırsan bu hikâyeyi unutma. Sizlerle de paylaşmak isterim.

Bir zamanlar, vaktinin çoğunu tarlasıyla ilgilenerek geçiren yaşlı bir çiftçi varmış. Bir gün, bu çiftçinin atı kaçmış. Durumuna üzülen komşuları, çiftçiyi teselli etmeye gelmişler. “Ne kötü şans” demiş bir komşusu.

“*Belki*” diye cevap vermiş yaşlı çiftçi.

Ertesi sabah çiftçinin atı, peşine taktığı üç vahşi at ile geri dönmüş. Bu durumu hayretle karşılayan komşular “Ne kadar harika!” demiş. Üç atın daha oldu.

“*Belki*” diye yanıtlamış yaşlı adam.

Bir sonraki gün, çiftçinin oğlu yabani atlardan birine binmeye çalışırken düşmüş ve bacağını kırmış. Komşular, bu talihsizliğe ne kadar üzüldüklerini dile getirmek için yaşlı adamın evine gelmişler.

“*Belki*” demiş çiftçi.

Ertesi gün, köyün erkeklerini orduya almak üzere askerler gelmiş. Çiftçinin oğlunu ise ayağı kırık olduğu gerekçesiyle es geçmişler. Komşular her şeyin nasıl da güzel bir sonuca bağlandığını söylerken,

“*Belki*” demiş yaşlı çiftçi.

Bugün geçmişe dönüp baktığımda yaşadığım pek çok olumsuzluğun beni bugünlere getirdiğini fark ediyorum. Daha pek çok olumsuz durum da yaşayacağım, biliyorum. Buna hazırım. Şikâyet etme, yoluna devam et. Hayallerimizi unutma. Daha gidecek çok yolumuz, okuyacak çok kitabımız, yaşayacak çok ama pek çok şeyimiz var. Gelecekteki ben, umarım bu bölümü yazarkenki beni hatırlayarak kendini motive edersin.

Sevgili küçük aileme, Pofuduk, İpek ve Lila'ya sevgilerimle.

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bana rehberlik eden sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU'ya desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Bu süreçte ihtiyacım olan her türlü hususla ilgili kapısını çalabildiğim, her zaman yepyeni şeyler öğrenebildiğim Prof. Dr. Rüştü YEŞİL ve Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ hocalarıma bana kattıkları her şey için teşekkür ederim.

Her zaman desteğini ve anlayışlarını arkamda hissettiğim saygıdeğer bölüm hocalarım Doç. Dr. Ebru UZUNKOL, Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ ve Öğr. Gör. Dr. Aysel Ferah ÖZCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte çalışma arkadaşlarım olan Arş. Gör. Fatih Selim SELLÜM ve Arş. Gör. Elife Nur SAYDAM'a iş birlikleri, anlayışları ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bu günlerde katkısı olan tüm öğretmenlerin ve aileme teşekkür ederim.

ÖZET

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ANLAMA/ANLATMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Musa ÇALIŞIR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmada ülkemizde bulunan Türkçe bilen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerileri açısından Türkçe ile anadilleri olan Arapça ve Türk öğrencilerle aralarında fark olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma evrenini Sakarya ilinde ilkokul eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ölçüt örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Ölçüt olarak yabancı uyruklu öğrenci seçiminde “yeterli/sınıf düzeyinde Türkçe dil becerisine sahip olma”, Türk öğrenci seçiminde ise sınıftan seçilen yabancı uyruklu öğrenci ile aynı cinsiyetten, aynı sayıda ve sınıf ortalamasında bulunan öğrenci olma ölçütleri kullanılmıştır. Ölçütleri sağlayan öğrencilerin tespiti sınıf öğretmeninin görüşlerine göre belirlenmiştir. Araştırma örneklemini 46 yabancı uyruklu, 49 Türk uyruklu toplam 95 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe ve Arapça Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı (AÇDA) kullanılmıştır. AÇDA’nın sunduğu anlatım ve tekrar anlatım modelleri kullanılmıştır. Tüm öğrencilerden Türkçe AÇDA aracı ile veri toplanmış olup yabancı uyruklu öğrenciler arasından anadili Arapça olan öğrencilerden Arapça AÇDA ile de veri toplanmıştır. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri ile Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlatılarındaki makro ve mikro yapılar ile anlama becerileri kıyaslanmıştır. Araştırmada sınıf düzeyi ve cinsiyet değişken olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri uygulanmış olup etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise Cohen d ve Pearson kolerasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada öykü yapısı alt alanı anlatım modelinde hem Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe becerileri hem de Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu, tekrar anlatım modelinde ise Türk ve Yabancı öğrenciler arasındaki farkın ortadan kalktığı ancak Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri arasında Türkçe lehine oluşan bu

farkın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerilerinin sınıf düzeyine göre incelendiğinde 1. sınıf öğrencileri arasında tekrar anlatım modeli anlama alt alanında da istatistiksel olarak anlamlı ve Türk öğrencilerin lehine bir fark olduğu, 2. sınıf öğrencileri arasında anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı girişim sonuç bölümünde ve tekrar anlatım modeli anlama alt alanında da istatistiksel olarak anlamlı ve Türk öğrencilerin lehine bir fark olduğu, 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında hem anlatım hem de tekrar anlatım modelinde istatistiksel bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Türk ve Arap uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri cinsiyete göre incelendiğinde ise anlatım modeli öykü yapısı alt alanı ile tekrar anlatım modeli anlama alt alanında Türk erkek ve Türk kız öğrenciler ile yabancı erkek ve yabancı kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve Türk öğrencilerin lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılması, farklı değişkenler ile benzer çalışmalar yapılması ve boylamsal çalışmalar yapılması araştırmanın önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Anlama, anlatma, yabancı uyruklu öğrenciler.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE TURKISH COMPREHENSION/NARRATION SKILLS OF FOREIGN PRIMARY SCHOOL STUDENS

Musa ÇALIŞIR, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr.Dursun AKSU

Sakarya University, 2023

This study aims to determine whether there is a difference in comprehension and narration between Turkish and Turkish and Arabic and Turkish students who are Turkish-speaking foreign national primary school students in Turkey. The research was conducted with a survey model from quantitative research models. The research universe consists of students located in Sakarya province who continue their primary school education. The research sample was formed through the criterion sampling. The criteria of "having sufficient/class level Turkish language skills" were used in the selection of foreign students, and in the selection of Turkish students, the criteria of the same sex, the same number of students with the same class average as the foreign student selected from the class were used. The determination of students who meet the criteria is determined according to the opinions of the classroom teacher. The research sample comprised 46 foreign nationals and 49 Turkish nationals, and a total of 95 students. In the study, Turkish and Arabic Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) was used as data collection tool. The narrative, and repetition modes of MAIN was used. Data were collected from all students with the Turkish MAIN and from foreing students whose mother tongue is Arabic with Arabic MAIN. In the study, grade level and gender were used as variables. In the data analysis, Kruskal Wallis test, Mann Whitney U test, and Wilcoxon Signed Rank tests were applied; Cohen d and Pearson cholera coefficients were used to calculating the effect size.

Study concluded that there was a statistically significant difference on behalf of Turkish when both the Turkish skills of Turkish and foreign students and the Turkish and Arabic skills of foreign students of Arab nationality were examined in the telling model of the story structure sub-domain, In the retelling model, there is difference between Turkish and foreign students disappeared. Still, this difference continued between the Turkish and Arabic skills of foreign Arab students. When the Turkish and foreign students' Turkish skills are examined according to the grade level, it is seen that there is a statistically significant difference in the sub-domain of retelling model comprehension among first-

year students and on behalf of Turkish students. It was concluded that there was a statistically significant difference on behalf of Turkish students in the sub-domain of telling model comprehension. There was no statistical difference between 3rd and 4th-grade students in both telling and retelling models. It was concluded that there is a statistically significant difference on behalf of Turkish students between Turkish male and Turkish female students and foreign male and foreign female students in the telling model story structure sub-domain and retelling model comprehension sub-area of Turkish and Arab international students' Turkish skills according to gender has been reached. It is among the suggestions of the research to carry out studies to improve the Turkish skills of foreign students, to carry out similar studies with different variables, and to conduct longitudinal studies.

Keywords: Comprehension, narration, foreign students.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.3. Problem cümlesi	5
1.4. Alt problemler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Göç	8
2.1.1. Göç türleri ve nedenleri	9
2.1.1.1. Gönüllü göçler	9
2.1.1.2. Zorunlu göçler	10
2.1.2. Dünya’da ve Türkiye’de göç trendleri	11

2.1.3. Türkiye'nin göç politikaları	16
2.2. Yabancılar.....	17
2.2.1. Yabancıların Türkiye'deki hukuki statüleri.....	18
2.2.1.1. Uluslararası koruma.....	19
2.2.1.2. Geçici koruma.....	21
2.3. Göç ve çocuk	22
2.3.1. Göçün çocuklara etkisi	22
2.4. Türkiye'deki yabancılar.....	23
2.5. Türkiye'deki yabancı çocuklarda eğitim	27
2.5.1. Okullaşma durumları	29
2.5.2. Eğitim süreci ve faaliyetler.....	32
2.6. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitim sorunları.....	35
2.6.1. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan akademik sorunlar	35
2.6.2. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sosyal ve kültürel sorunlar....	37
2.6.3. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan duygusal sorunlar	38
2.6.4. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan ekonomik sorunlar	39
2.6.5. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan veli ile ilgili sorunlar	39
2.6.6. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan davranış sorunları	40
2.6.7. Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan dil ve iletişim sorunları.....	41
2.7. Türkçe eğitiminde anlama ve anlatma becerileri.....	41
2.7.1. Anlama	42
2.7.2. Anlatma	44
2.8. İlgili araştırmalar	45
2.8.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar	45
2.8.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar	48
BÖLÜM III.....	53

YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın yöntemi	53
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	53
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	55
3.4. Verilerin analizi	61
BÖLÜM IV	65
BULGULAR	65
4.1. Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi ...	65
4.1.1. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi	67
4.1.2. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi	74
4.2. Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin incelenmesi	78
4.2.1. Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi	82
4.2.2. Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi	93
BÖLÜM V	100
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuç ve tartışma	100
5.1.1. Türk ve yabancı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma	100
5.1.2. Türk ve yabancı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma	103
5.1.3. Türk ve yabancı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin cinsiyet düzeyine göre incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma	105
5.2. Öneriler.....	106
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	106

5.2.2. Gelecek araştırmalara y6nelik 6neriler.....	107
KAYNAKLAR.....	109
EKLER	129



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Uluslararası Göçmen Sayıları (1971-2022).....	11
Tablo 2. Dünyada Göç Trendi - Gelire Göre.....	12
Tablo 3. Dünyada Göç Trendi – Kıtalara Göre	13
Tablo 4. Çözüm Üretilen Göçmen Sayısı.....	15
Tablo 5. 2020 Yılı Verilerine Göre Türkiye'deki Yabancıların Yaş Aralıkları.....	25
Tablo 6. Yıllara Göre 5-19 Eğitim Öğretim Yaş Aralığındaki Yabancı Çocuk Sayısı	26
Tablo 7. Tüm Yabancı Uyruklu Öğrenci Dağılımı	30
Tablo 8. Örgün Eğitimde Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısının Yüzdelik Dağılımı.....	31
Tablo 9. Araştırma Örnekleme.....	54
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyrukları.....	55
Tablo 11. Normallik, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	62
Tablo 12. Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi.....	65
Tablo 13. Türk ve Yabancı Uyruklu 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi.....	68
Tablo 14. Türk ve Yabancı Uyruklu 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi.....	69
Tablo 15. Türk ve Yabancı Uyruklu 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi.....	71
Tablo 16. Türk ve Yabancı Uyruklu 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi.....	73
Tablo 17. Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	75
Tablo 18. Arap Uyruklu Yabancı Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi	78
Tablo 19. Arap Uyruklu Yabancı 1. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	82

Tablo 20. Arap Uyruklu Yabancı 2. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	86
Tablo 21. Arap Uyruklu Yabancı 3. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	88
Tablo 22. Arap Uyruklu Yabancı 4. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	90
Tablo 23. Arap Uyruklu Erkek Yabancı Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	93
Tablo 24. Arap Uyruklu Kız Yabancı Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi.....	96



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Göç veren ülkeler	14
Şekil 2. Yabancıların Hukuki Statüleri.....	19
Şekil 3. Yıllara göre ülkemizdeki yabancı uyruklu nüfus	24
Şekil 4. Yıllara göre Türkiye’deki yüz bin ve üzerinde bulunan yabancıların ülkeleri ve sayıları	25
Şekil 5. Geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki yabancı çocuk sayısı	28
Şekil 6. 2021-2022 eğitim öğretim yılı yabancı uyruklu öğrenci verileri	29
Şekil 7. AÇDA öyküleri, modelleri ve puanlama alt boyutları	56
Şekil 8. Araştırmada kullanılan model ve öyküler	58
Şekil 9. Araştırma yapısı	59

SİMGELER VE KISALTMALAR

A	: Amaç
AB	: Avrupa Birliği
AÇDA:	Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı
AG	: Amaç-Girişim Dizisi
AGS	: Amaç- Girişim- Sonuç Dizisi
AS	: Amaç-Sonuç Dizisi
EFTA	: Avrupa Serbest Ticaret Birliği
GS	: Girişim-Sonuç Dizisi
İDT	: İçsel Durum Terimleri
ÖY	: Öykü Yapısı
YK	: Yapısal Karmaşıklık

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem durumu

Dünyada bütün ülkeleri etkileyen küreselleşme hareketleri Arap devletlerini de hızlı şekilde etkilemiştir. Bu süreçte küreselleşmenin kazandırdığı iletişim ve toplumsal bilinç sosyal, siyasal ve ekonomik sorunlar yaşayan iktidarlara karşı ortak bir hareket oluşmasına neden olmuştur (Paksoy, Paksoy ve Alancıoğlu, 2013). Bölgede ortaya çıkan bu değişimlere ve başkaldırıya ilk aşamada olumlu anlamlar yüklenerek Arap baharı ismi verilmiş ancak süreç içinde yaşanan gelişmelerle birlikte Arap isyanı, Arap devrimi, Arap dönüşümü gibi terimler de kullanılmaya başlanmıştır (Bingöl, 2013). Arap baharının başlamasına işsizlik, enflasyon, zor yaşam koşulları gibi ekonomik nedenler, artan iletişim ve ulaşım imkanları sonucunda sosyal medya aracılığı ile demokratik toplumlara özenme gibi kültürel nedenler ve batı dünyasının bu hareketlere yaptığı teşvikler gibi uluslararası nedenler sebep olmuştur. Bu hareket Tunus'ta başlayıp Irak, Suriye, Lübnan, Cezayir, Fas gibi ülkelere sıçramış ve bu ülkelerde iç karışıklıklar ve halk hareketleri yaşanmıştır (Buzkıran ve Kutbay, 2013). Ancak kimi ülkelerde yaşanan halk isyanları devrimlerle sonuçlanmış olsa da kimi ülkelerde iç savaflara dönüşmüştür. Tunus, Mısır ve Libya'da hükümet devrilmiş; Cezayir, Lübnan, Moritanya, Sudan, Suudi Arabistan, Cibuti ve Batı Sahra'da küçük çaplı, Fas, Irak, Bahreyn ve İran'da büyük çaplı protestolar yapılmış; Ürdün, Umman, Yemen ve Kuveyt'te hükümet yenilenmiş ve Suriye'de iç savaş yaşanmıştır (Wikipedia, 2022).

Ayaklanmaların başladığı ilk anlardan itibaren ülkelere çeşitli yollarla kaçışlar başlamıştır (Fargues ve Fandrich, 2012). 2011 yılında başlayan devrim Suriye, Yemen, Irak, Lübnan, Ürdün, Mısır ve Libya'da günümüze kadar (2022) 15,7 milyon insanın göç etmesine neden olmuştur. 2022 yılı verilerine göre Suriye'de 7 milyon, Yemen'de 4.3 milyon, Irak'ta 1.5 milyon, Lübnan'da 862 bin, Ürdün'de 763 bin, Mısırdaki 359 bin, Libya'da ise 218 bin insan göçmen durumundadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2022c). Türkiye yaşanan bu insanlık dramına açık kapı politikası uygulayarak zulüm altında kalan göçmenleri ülkeye kabul etmiştir.

Türkiye bu dönemde bölge ülkelerden ayrılanlar için hem kalıcı hem de geçici bir sığınma merkezi haline gelmiştir. Kimi göçmenler Türkiye'ye yerleşmiş iken kimi göçmenler Türkiye'yi Avrupa ülkelerine geçişte bekleme noktası olarak kullanmış ve kullanmaktadırlar (S. Dinçer ve Eşsiz, 2021). Türkiye'de geçici olarak konaklayan göçmenlerden AB ve EFTA ülkelerine 2021 yılında; Almanya'ya 190.545, Fransa'ya 120.685, İspanya'ya 65.295 ve İtalya'ya 53.135 kişi başvuru yapmıştır. Bu ülkelerin haricinde diğer ülkelere de çok sayıda başvuru yapılmaktadır. Arap baharının ardından Avrupa'ya göç sayısı da artış göstermiştir. Her yıl 3,5 milyonu aşkın kişi Avrupa'ya göç etmektedir (Eurostat, 2022). Ancak bu süreçte birçok göçmen halen daha Türkiye'de kalıcı ya da geçici olarak konaklamaktadır.

Son 10 yıllık veriler incelendiğinde düzensiz göç (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2022a), uluslararası koruma (GİB, 2022d) ve geçici koruma (GİB, 2022b) sayılarının arttığı görülmektedir. 2022 yılında (Aralık ayı itibariyle) 278.313 düzensiz göçmen yakalanmıştır. 3.543.837 geçici koruma kapsamında Suriyeli halen Türkiye'de yaşamaktadır. 2021 yılında ise 29.256 kişi uluslararası koruma başvurusunda bulunmuştur. Verilerde yer alan uyruklara bakıldığında ise Suriye, Irak, Afganistan, Pakistan, Moldova, Filistin, Gürcistan, Myanmar ve İran başta olmak üzere pek çok millet olduğu görülmektedir. UN (2019) verilerine göre ülkemizde 111 farklı uyruktan kişi yaşamaktadır (Birleşmiş Milletler [UN], 2019).

Göç beraberinde birçok ihtiyacı da getirmektedir. Ülkemize göç eden kişiler eğitim, güvenlik, ekonomik faaliyetlere erişim, sosyal ve kültürel iletişim, temel sağlık hizmetlerine ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyaçlar devlet tarafından güvence altına alınmaktadır (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). Aynı zamanda Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar da göçmenlere ev sahipliği yapan ülkelere yükümlülükler yüklemektedir (GİB, 2022e).

Göçmen verileri incelendiğinde en göze çarpan hususlardan biri de yaş durumudur. Ülkemizde bulunan göçmenlerin %17,33'sinin 5-19 yaş arası eğitim öğretim yaş aralığında bulunmaktadır (UN DESA, 2021). Bu yaş döneminde çocukların en önemli ihtiyaçlarından biri de elbette eğitimidir. MEB bu durumla ilgili olarak yakın tarihte, daha Arap Baharı yaşanmadan önce 2010/48 sayılı genelge ile yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında eğitimi ile ilgili düzenlemelerde bulunmuştur. Arap Baharı'nın ardından yaşanan göç akımları ile 2014/21 sayılı genelge ile de yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarına girişi ile ilgili düzenlemeler ve sunulan eğitim hizmetleri ile niteliği daha da

geliştirilmiştir. Yoğun göçün getirdiği talebi karşılamak amacıyla il merkezlerinde geçici eğitim merkezleri kurulmuştur. Kamplarda ise geçici barınma merkezleri vasıtası ile göç eden çocuklara eğitim hizmetleri en kısa sürede sağlanmıştır. Bu süre zarfında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (PIKTES) vb. projeler ile de tüm Türkiye'ye dağılan yabancı uyruklu öğrenci nüfusuna ulaşmak için çalışmalar yapılmıştır.

Yabancı uyruklu çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci beraberinde birçok sorunu getirmiştir. Kılıç ve Özkor (2019) tarafından Suriyeli çocuklar özelinde yapılan çalışmada eğitim kalitesi, eğitim müfredatı, öğretmenlerin alanları, travmanın ve savaş ile göçün etkisi, dezavantajlar, destek mekanizmalar ve kaynak kılavuzlar hakkında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise birçok çalışmada benzer sorunların belirtildiği görülmüştür. Sorunların en temelinde yatan ve diğer sorunlara kaynaklık eden temel sorun dil ve iletişim sorunlarıdır (İçöz, 2019). Dil ve iletişim eksiliği nedeniyle yabancı öğrenciler akademik (Şahin ve Şener, 2019) ve sosyal (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020) olarak başarısız olmaktadır. Bu nedenle uyruklu öğrencilerin önemli ihtiyaçlarının ilk sıralarında dil eksikliğinin giderilmesi olduğu söylenebilir.

Dil okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri anlama becerisini oluştururken konuşma ve yazma becerileri de anlatma becerisini oluşturmaktadır (Ulu, 2019). Alanyazın incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde (Bölükbaş, 2011), anlama (Bulut, Sosyal ve Gülçiçek, 2018; Ciğerci ve Yıldırım, 2020; Erdem, 2017; Yıldız, 2019), anlatma (Sarier, 2020), okuma (Biçer ve Özaltun, 2020; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Ciğerci ve Yıldırım, 2020; Ersoy, 2018), yazma (Biçer ve Özaltun, 2020; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Ciğerci ve Yıldırım, 2020; Ersoy, 2018), dinleme (Biçer ve Özaltun, 2020; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Ersoy, 2018) ve konuşma (Biçer ve Özaltun, 2020; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Ciğerci ve Yıldırım, 2020; Ersoy, 2018; Sarier, 2020) becerilerinde yaşadığı sorunlara yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum yabancı uyruklu çocukların dil becerilerinde yaşadıkları sorunları göz önüne sermektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine dil eğitiminin desteklenmesi amacıyla 3. sınıfa kadar Türkçe öğrenmemiş öğrencilere yönelik uyum sınıfı uygulaması yapılmaktadır (Milli

Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) Ancak genel anlayış yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi kendi sınıf seviyesine kaydı yapılarak sınıf içinde ve doğal ortamda maruz kalma ile öğrenmeleri yönündedir. Taştan ve Çelik (2017) bu yaklaşımın özellikle ara sınıf ve büyük yaştaki öğrenciler için uygun olmadığı, iki yıl boyunca sınıfta olmasına rağmen Türkçe öğrenemeyen öğrenciler bulunduğunu ifade ederken bu yöntem ile başarılı şekilde Türkçe öğrenen öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerden ilk beklenen ve öğretmenlerin uğraş verdiği durum Türkçe öğrenerek sınıf seviyesine yetişmeleridir. Aksi durumlarda öğretmenler sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapmak zorundadırlar. Bu durum öğretmene hem bir iş yükü getirmekte hem de ders süresinden bireysel çalışmalar için zaman ayrılması anlamına gelmektedir. Öğretmenler öğrencinin yeterli Türkçe seviyesine ulaştığını düşündüklerinde verdikleri desteği kesmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili hususlarda öğretmenlerin yeterlilik (Altıntaş, 2018; Arslan ve Ergül, 2022) ve tecrübe eksikliğine sahip olduklarını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Alkalay, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini değerlendirme konusunda da yetersizlikler yaşadıkları düşünülmektedir.

Ayrıca Türkçe dünyada en çok konuşulan beşinci dildir. Köklü bir dil olan Türkçe'nin öğretimi de çok eski tarihlere dayanmaktadır. Özellikle son dönemlerde dünyada yaşanan gelişmeler Türkiye'yi ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi gittikçe önem kazanmakta ve bu alanda yapılan çalışmalar da artmaktadır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar yapan akademiler, enstitüler, dernekler, vakıflar, kolejler, kültür merkezleri, özel kurslar, büyükelçilikler, Türkoloji merkezleri ve TÖMER'ler bulunmaktadır. Türkçe bugün akademik, siyasi, ticareti ve turistik amaçlarla öğrenilmektedir (Göçer, Tabak ve Çoşkun, 2012). Türkiye uzun yıllardır yükseköğretim alanında pek çok öğrenciyi kendine çekmektedir. 2022 yılı açıklamalarına göre ülkemiz üniversitelerinde 198 ülkeden 300 binden fazla uluslararası öğrenci bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2022). Bu nedenle Türkiye özellikle yükseköğretim ve yetişkin grubunda Türkçe öğretimi alanında çalışmalara derin bir geçmişe sahiptir. Ancak yoğun göç akımı ilkökul düzeyinde Türkçe öğretimi konusunu da gündeme getirmiştir. Alanyazın incelendiğinde ise ilkökul seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırma günümüz eğitim sisteminde ön planda olan ilkokul düzeyinde Türkçe öğretimi konusunu ele alması sebebiyle güncel; alanyazın incelendiğinde ilkokul düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin akranları ve anadili ile farkın tespitini yapan ve bu durumun sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleriyle birlikte veren bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle özgün ve gerekli; araştırma sonuçlarına dayalı olarak ilkokul düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilerin becerileri ile ilgili uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunması sebebiyle de işlevsel bir araştırmadır.

Belirtilen nedenlerle bu araştırmanın alanyazına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı “ülkemizde bulunan Türkçe bilen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerileri açısından Türkçe ile anadilleri olan Arapça ve Türk öğrencilerle aralarında fark olup olmadığının tespiti” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Problem cümlesi

Bu çalışmanın problemi “ülkemizde bulunan Türkçe bilen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerileri açısından Türkçe ile anadilleri olan Arapça ve Türk öğrencilerle aralarında fark var mıdır?” şeklindedir.

1.4. Alt problemler

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama/anlatma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama/anlatma becerileri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama/anlatma becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlama/anlatma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- a. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlama/anlatma becerileri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlama/anlatma becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin Türk ve yabancı uyruklu katılımcıları aynı düzeyde etkilediği,
- Katılımcıların veri toplama araçlarına kendi duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Zaman açısından 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
- Çalışma grubu açısından Türk ve yabancı uyruklu 95 öğrenci ve bu öğrencilerin uyrukları,
- Veri toplama araçları açısından Türkçe ve Arapça Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yabancı: Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişidir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Diğer güney ülkeleri: UN tarafından ekvator çizgisi referans alınarak üstte kalan bölüm kuzey, altta kalan bölüm güney ülkeleri olarak ayrılmıştır. Ekvator çizgisinin altında olan

ancak sınıflandırılmamış veya tanımlanmamış ülkeler diğer güney ülkeleri olarak ifade edilmektedir.



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak göç kavramı sunulmuştur. Göçün tanımı, türleri, nedenleri, dünyada ve Türkiye’de göç trendleri ile Türkiye’nin göç politikalarına yer verilmiştir. Ülkemize çeşitli nedenlerle ve şekillerde göç etmiş olan yabancılar, bu yabancıların hukuki statüleri ve bu statülerin türleri sunulmuştur. Ardından yaşanan göç sürecinin çocuklara etkisi, Türkiye’deki yabancılar ve Türkiye’deki yabancı çocukların eğitimi, okullaşma durumu ile bu çocukların eğitim sürecinin kısa bir tarihçesi ve yapılan faaliyetlerden bahsedilmiştir. Türkiye’de eğitim görmekte olan yabancı çocukların eğitim sorunları ve bu sorunların türleri ifade edilmiştir. Bu sorunların temelinde yer aldığı düşünülen dil, dili oluşturan temel becerileri ve bu temel becerilerin birleşiminden oluşan anlama ve anlatma becerilerine yer verilmiştir. Son olarak alanyazında araştırma amacıyla örtüşen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

2.1 Göç

İnsanlar tarih boyunca çeşitli sebeplerle bulundukları yerden uzaklaşmak ve yeni yerlere yerleşmek zorunda kalmışlardır. İnsan Genom Projesi kapsamında yapılan araştırmalar insanlığın var olduğu günden beri göç ettiğini göstermektedir (Kınık, 2010, s. 37). Göç insanlık tarihinde kimi dönem hızlanmış kimi dönem ise yavaşlamış, ancak hiç durmadan devam etmiştir (Karakaya, 2020). Günümüzde her ne kadar sebebi ve şekli değişmiş olsa dahi göç devam etmektedir.

Uluslararası Göç Örgütü’ne (IOM, 2022) göre göç olgusunun uluslararası kabul edilen bir tanımı olmamakla beraber en yalın tabirle insanların ikamet ettikleri yerden ülke içinde ya da dışına çeşitli nedenlerle geçici veya kalıcı ayrılması olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumuna (TDK, 2021) göre göç; ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlanmıştır. Britannica sözlüğüne göre

insan göçü, bir kişi veya grup tarafından kalıcı ikamet değişikliği şeklinde tanımlanmaktadır (Encyclopedia Britannica, 2022). Göç tanımları arasında farklılıklar olsa da tanımlar incelendiğinde göç en basit ifadeyle insanların mevcut yerleşim yerinden başka bir yere çeşitli nedenlerle yerleşme amaçlı hareketi olarak ifade edilebilir.

Göç hem göç eden hem de göç edilen bölgedeki insanlar için önemli değişikliklere sebebiyet vermektedir. Bu değişiklikler ekonomiye hız kazandıran etkiler oluşturmalarına rağmen özellikle toplumsal yapıda da önemli değişikliklere neden olmakta, siyasal ve sosyal olumsuzluklar oluşturmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2016). Göç olgusu insanlık tarihinin her döneminde toplumların demografisi, kültürü, ekonomisi ve siyasetinde etkili olan faktörlerden biridir. Türkiye de coğrafi konumu ve son yüz yılda bölgede yaşanan siyasi ve ekonomik değişiklikler nedeniyle iç ve dış göç hareketlerine maruz kalmış ve halen de kalmaya devam etmektedir (Çağlar, 2018).

2.1.1 Göç türleri ve nedenleri

İnsanlık tarihi göçlerle dolu olmakla beraber insanların göç etmesinin ardında farklı nedenler yatmaktadır. Genel olarak göçler ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel ve dinî nedenlerle gerçekleşmektedir (Hatipler ve Daşkiran, 2021). Ancak eğer bir sınıflandırılma yapılacak olursa göçlerin sel, kuraklık, deprem, heyelan, volkanizma, tsunami vb. doğal afetler nedeniyle doğal nedenlerden; eğitim, sağlık, dinlenme, eğlenme ve dini inançlar vb. sosyal nedenlerden; savaş, etnik baskılar, terör, iltica vb. siyasal nedenlerden ve iş, ulaşım ve doğal kaynak ulaşimleri vb. ekonomik nedenlerden oluştuğu söylenebilir. Ancak göç nedenlerini birbirinden farklı olduğu gibi göç türleri de birbirinden farklıdır. Göçler yapısı, mesafesi, tipi, göç edilen yer gibi pek çok farklı şekilde sınıflandırılmakla birlikte genel olarak göçler zorunlu ve gönüllü olarak iki tipte gerçekleşmektedir (Bayraktar, 2013, s.111–112; Fichter, 2009, s. 181).

2.1.1.1 Gönüllü göçler

Gönüllü göç insanların isteyerek ve planlayarak bulundukları yeri terk etmeleri durumudur. Bulundukları yeri değiştirme, daha iyi iklim koşullarında yaşama, ekonomik gelir elde

etme, eğitim imkanları elde etme isteği gibi nedenler gönüllü göçleri teşvik eden unsurlar arasındadır (Karakaya, 2020, s.97–98). Gönüllü göçlerin gerçekleşmesinden genel olarak ekonomik nedenler tetikleyicidir. Sanayileşme, tarımın makineleşmesi, geniş merkezlerde iş bulabilme fırsatlarının çokluğu şeklindeki insanların iyi yaşam koşullarına sahip olma isteği insanları göçe itmektedir. Ancak ekonomik olmayan pek çok sebep de gönüllü göçü tetiklemektedir. Siyasal atmosfer, ırkçılık, dini özgürlüklerin yaşanamaması gibi durumlar da gönüllü göçe sebep olan diğer unsurlardır (Fichter, 2009, s.181–182).

2.1.1.2 Zorunlu göçler

Savaşlar, devrimler, askeri darbeler, ekonomik krizler, çöküşler gibi toplumun yapısını ve sosyo-kültürel değerleri kökten değiştiren olaylardan biri de zorunlu göçlerdir (Tekin, 2015). Tarihsel açıdan kitlesel göç akımlarının çoğunluğu belirli bir zorunluluk sebebiyle gerçekleşmiştir (Bayraktar, 2013). Eğer göç süreci insanların kendi iradeleri ile gerçekleşmiyorsa zorunlu göç olarak adlandırılabilir (Tamer ve Birvural, 2018, s. 19). Zorunlu göç kişilerin bireysel ya da toplu olarak çeşitli gerekçelerle bulundukları ülke, bölge, kent ya da kötü terk etmek durumu olarak açıklanabilir. Zorunlu göçte birey ya da toplulukların yaşamlarını devam ettirdikleri alanların ve bu alanlardaki şartların tehdit altında olması ve bu tehdidin yarattığı baskı sebebiyle bireyler ya da topluluklar daha güvenli olan alanlara gitme isteği duyarlar. Zorunlu göçte temel noktayı güvenlik endişesi oluşturmaktadır. Can güvenliğinden endişe eden bireyler ülkeleri içindeki farklı noktalara ya da başka ülkelere doğru göç etmek zorunda kalmaları zorunlu göçü ortaya çıkartmaktadır. Bu göç basit bir yer değiştirme hareketinden ziyade güvenlik endişesi ve yaşamın tehdidi nedeniyle bir zorunluluğun sonucu haline gelmiştir (Karakaya, 2020, s.98–100).

Bir göç hareketinin zorunlu göç olarak tanımlanması için;

- 1) Ülke nüfusunun en az yüzde 1'i tehlike altında olmalıdır.
- 2) En az 100 bin kişi şartlar gereği veya zorla yaşadığı yerden ayrılmış olmalıdır (Dinçer, Karaca ve Yavuz, 2013).

Zorunlu göç alan ülkeler kitlesel yapılan göçler nedeniyle hızlı bir nüfus artışına maruz kalmaktadırlar. Bu durum nüfusun yerleşmesi gerektiğinden düzensiz kentleşmeyi de bir arada getirmektedir. Ayrıca göç eden kişiler toplumdaki mevcut işlere girerek işsizliği

arttırmaktadır (Günay, Atılgan ve Serin, 2017). Zorunlu göç hem göçen kişilere hem de göç edilen ülkeye beraberinde güvenlik, konut, ekonomi, eğitim, sağlık, kültürel uyum ve çatışma sorunlarını da getirmektedir (Tamer ve Birvural, 2018).

2.1.2 Dünya’da ve Türkiye’de göç trendleri

Göç insanlık tarihinin her döneminde gerçekleşen bir olgu olmasına karşın günümüze gelindiğinde göç olgusunun da değişime uğradığı görülmektedir. Son yıllarda gelişmekte olan teknoloji ve uluslararası ile ulusal düzenlemelerin gelişmesi göç hareketlerinin mesafesini ve sıklığını arttırmaktadır. Teknolojinin getirdiği yenilikler hem zorunlu hem de gönüllü göçlerin hareket hızının artmasında önemli bir role sahiptir. Bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde iletişim, ulaşım, bilişim gibi pek çok sistemin gelişmesi göç hareketlerini doğrudan etkilemektedir. Bu duruma şu şekilde örnekler verilebilir; iletişim ve ulaşım imkanlarının artması gelişmiş ülkelere gönüllü göçlerden beyin göçünü arttırmakta iken gelişen teknoloji sayesinde uydu sistemleri, uçaklar, insansız hava araçları, füzeler gibi silahların savaşlarda etkin rol oynamaya başlaması daha önceki devirlerde belirli bölgeler ve cephelerde sınırlı kalan sıcak savaş her noktaya taşımış ve zorunlu göçlerin sıklığının artmasını tetiklemiştir.

Tablo 1

*Uluslararası Göçmen Sayıları (1971-2022)**

Yıl	Uluslararası Göçmen Sayısı	Göçmenlerin Dünya Nüfusuna Oranı
1970	84 460 125	2.3
1975	90 368 010	2.2
1980	101 983 149	2.3
1985	113 206 691	2.3
1990	152 986 157	2.9
1995	161 289 976	2.8

2000	173 230 585	2.8
2005	191 446 828	2.9
2010	220 983 187	3.2
2015	247 958 644	3.4
2020	280 598 105	3.6

*(McAuliffe ve Triandafyllidou, 2021)

Tablo 1 incelendiğinde 1970 yılından itibaren düzenli olarak uluslararası göçmen sayısının arttığı görülebilmektedir. 2020 yılı verilerine göre dünya nüfusunun %3,6'sı uluslararası göçmen durumundadır. Bu rakam küçük gibi görünüyorsa da uluslararası göçmen sayısı Çin, Hindistan ve ABD'den sonra dünyanın en büyük 4. nüfusuna sahip ülkeyi oluşturacak kadar büyüktür. Bu örneğe dikkat edildiğinde uluslararası göçmen sayısının ne denli büyük olduğu fark edilebilir.

Ayrıca Tablo 1'de verilen rakamlar sadece uluslararası göçmenler için geçerlidir. Dünya üzerinde yapılan gönüllü ve zorunlu göçlerin aslında pek çoğu ülke içinde farklı bölgelere göç olarak gerçekleşmektedir. IOM'ye (2022) göre 2013 yılında 763 milyon insan ülke içinde göç etmiş ve göçmen durumundadır. Bu rakam dünyadaki her 7 insandan 1'ine tekabül etmekte ve 2015 yılı uluslararası göçmen sayısının 3 katıdır. Bu açıdan incelendiğinde göçmenlerin 4 de 3'ü ülke içinde yer değiştirmektedir.

Tablo 2

Dünyada Göç Trendi- Gelire Göre

Yıl	Gruplandırılmamış Ülkelere	Düşük Gelirli Ülkelere	Alt Orta Gelirli Ülkelere	Üst Orta Gelirli Ülkelere	Yüksek Gelirli Ülkelere	Toplam
1990	294.001	9.790.238	31.838.817	33.285.549	77.802.868	153.011.473
1995	353.168	10.577.086	27.545.443	33.494.586	89.346.612	161.316.895
2000	424.127	8.975.609	26.516.501	34.642.477	103.029.727	173.588.441
2005	479.265	8.969.212	24.965.879	36.657.488	120.543.730	191.615.574

2010	478.829	10.040.501	25.741.242	40.238.761	144.282.576	220.781.909
2015	501.890	11.869.725	26.469.822	49.653.277	160.366.582	248.861.296
2019	520.496	13.072.099	27.958.245	54.279.436	175.811.829	271.642.105

*(UN, 2019)

Tablo 2 incelendiğinde ise uluslararası göçlerin ülkelerin gelir durumuna göre trendi görülebilmektedir. Göçmen sayısı zamana göre atmış olmasına rağmen yüksek gelirli ülkelere doğru yapılmaktadır. Gönüllü göçlerde daha iyi yaşam şartları ve iş imkanları nedeniyle bir üst gelir grubundaki ülkeler tercih edildiği gibi zorunlu göçlerde ise en yakın ülkelere daha gelişmiş ülkelere doğru bir trend oluşmaktadır. Bu nedenlerle göçlerin daha çok yüksek gelirli ülkelere doğru yapılması anlam kazanmaktadır.

Tablo 3

Dünyada Göç Trendi – Kıtalaraya Göre

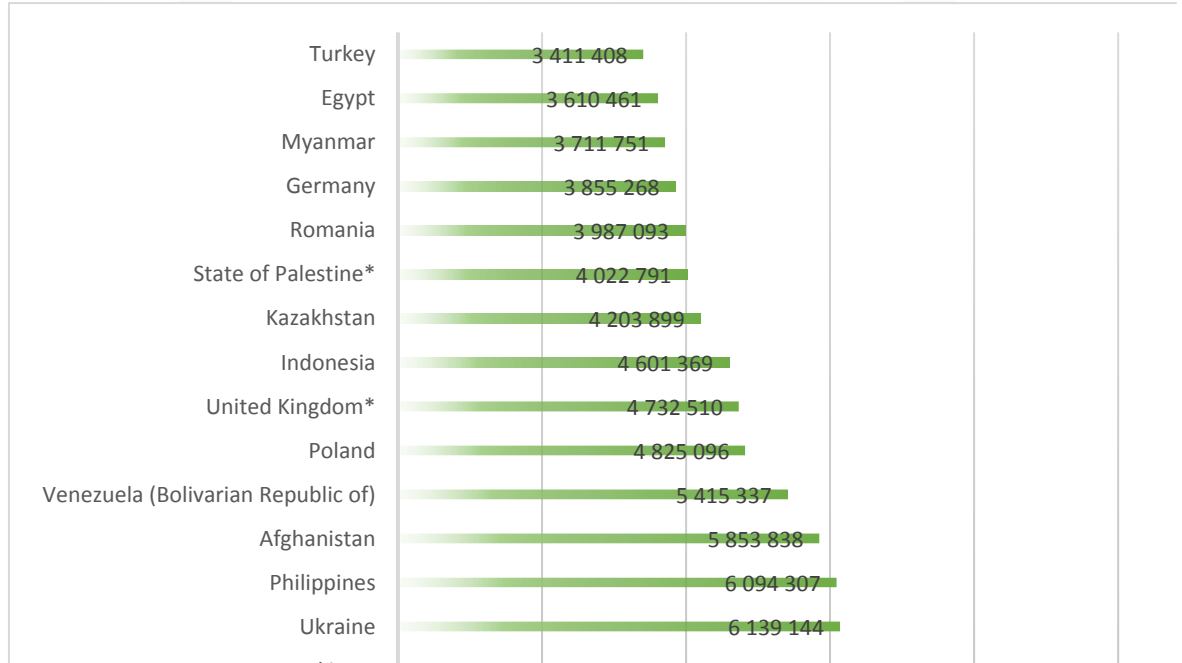
Yıl	Afrika	Asya	Avrupa	Latin Amerika ve Kara-yipler	Kuzey Amerika	Okyanusya	Toplam
1990	15.689.666	48.209.949	49.608.231	7.161.371	27.610.408	4.731.848	153.011.473
1995	16.357.077	46.418.044	53.489.829	6.688.710	33.340.948	5.022.287	161.316.895
2000	15.051.677	49.394.322	56.858.788	6.570.729	40.351.694	5.361.231	173.588.441
2005	15.969.835	53.439.306	63.594.822	7.224.942	45.363.257	6.023.412	191.615.574
2010	17.804.198	65.938.712	70.678.025	8.262.433	50.970.861	7.127.680	220.781.909
2015	23.476.251	77.231.760	75.008.219	9.441.679	55.633.443	8.069.944	248.861.296
2019	26.529.334	83.559.197	82.304.539	11.673.288	58.647.822	8.927.925	271.642.105

*(UN, 2019)

Tablo 3 incelendiğinde göç trendlerinin hangi kıtalara yapıldığı görülebilmektedir. Göçler Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika kıtalarına yoğunlaşmaktadır. Göçlerin iş imkanları sebebiyle ABD ve Kanada'nın bulunduğu Kuzey Amerika, yaşam şartları nedeniyle

Avrupa ve kalabalık nüfusu nedeniyle yakın mesafelerde Asya kıtasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Dünyada yoğun olarak yaşanan göç hareketleri Türkiye'yi de hem göç alan hem de göç veren bir ülke konumuna getirmiştir. Özellikle Asya ve Avrupa kıtalarının birleşme noktalarında bulunması, ülkemizin mevcut göç politikaları (bkz. 2.1.3), dini, yaşam kalitesinin çevre ülkelerden yüksek olması vb. etmenler ülkemizi göç alan bir konuma getirirken, ülkemizin modern topluma uygun laik yapısı, eğitim kalitesi, gelişmiş ülkelere yakın konumu vb. unsurlar yüksek gelirli ülkelere uyum sağlamamızı kolaylaştırmakta ve göç veren bir ülke konumuna getirmektedir.



Şekil 1. Göç veren ülkeler (UN DESA, 2021)

Şekil 1 incelendiğinde dünyada en çok göç veren ülkelerin listesi görülebilmektedir. Liste incelendiğinde listede yer alan ülkelerin çoğunlukla düşük yaşam kalitesine, maddi sorunlara ve istikrarsızlıklara sahip ülkeler olduğu görülebilmektedir. Ülkemiz dünyada en çok göç veren 11. ülke konumunda olup 3.411.408 kişi ülkemizden göç etmiştir.

Dünya üzerinde göç hızla devam ederken göçmenlerin sorunları da zaman içinde çözüme ulaşabilmektedir. Göç nedenlerine bağlı olarak geri dönülebilir bir süreçtir. UNHCR'ye (2022e) göre göçün çözümleri şu şekildedir;

- 1- Uluslararası göç eden bireylerin ülkelerine geri dönmesi,
- 2- Ülke içinde göç eden bireylerin ülke içinde yaşadıkları yere geri dönmesi,
- 3- Göç edecek ülke arayan sığınmacıların farklı ülkelere yerleştirilmesi,
- 4- Göç eden bireylerin göç ettikleri ülkeye entegre olarak vatandaşlık almasıdır.

Tablo 4

*Çözüm Üretilen Göçmen Sayısı**

Yıl	Geri Göçmenler	Dönen	Ülke İçinde Geri Dönüş	Farklı Yerleştirme	Ülkelere Vatandaşlık Edilme	Vererek	Entegre
2010	197.579		2.923.233	98.719	11.515		
2011	531.868		3.245.804	79.727	4.253		
2012	525.902		1.545.486	88.918	5.163		
2013	385.651		1.356.182	98.359	22.882		
2014	126.767		1.822.591	105.148	32.114		
2015	201.387		2.317.314	106.997	31.934		
2016	552.219		6.511.144	172.797	22.911		
2017	384.887		4.228.971	102.709	73.325		
2018	519.321		2.312.926	92.348	62.537		
2019	317.181		5.343.793	107.729	54.941		
2020	250.951		3.184.118	34.383	33.746		
2021	126.680		936.409	16.212	20.068		
Toplam	4.120.393		35.727.971	1.104.046	375.389		

*(UNHCR, 2022d)

Tablo 4 incelendiğinde çözüme ulaşan göçmen sorunlarının sayısı görülmektedir. 2021 yılında toplam 1.099.369 göçmen sorunu çözüme ulaşmıştır. Ancak bu rakam 2019 yılında 271.642.105 göçmen olduğu düşünüldüğün çok küçük bir kısma tekabül emektedir. Geri dönülebilir bir süreç olan göçleri oluşturan sebeplerin ortadan kaldırılması ve geri dönüşün arttırılması için ciddi çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

2.1.3 Türkiye'nin göç politikaları

Türkiye’de zaman içinde ilk kurulduğu andan itibaren göç alan ve göç veren bir ülke olarak göç politikalarını mevcut siyasi, ekonomik ve sosyal durumlara göre belirlemiştir. Türkiye'nin göç politikaları belirlendiği çeşitli kritik aşamalara göre 5 faktöre ayırmıştır;

1. Faktör: 1923-1960 yılları arasını kapsayan dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile ulus devlet anlayışı gereği milli kimlik ve aidiyet oluşturmaya yönelik politikalar izlenmiştir. Bu faktörde Türk soyu ve kültürü taşıyan göçmenlerin ülkeye yerleştirilmesine yönelik yasal düzenlemeler yapılmış ve Türk soyu ve kültürü taşıyanların ülkeye göçünün önü açılmıştır (Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi [ORSAM], 2012).

2. Faktör: Türkiye'nin NATO'ya üye olması ve soğuk savaş dönemi nedeniyle sınırlarını kapatmıştır. Bu faktörde göç politikaları ulusal güvenlik öncelikli geliştirilmiştir (ORSAM, 2012).

3. Faktör: 1951 tarihinde imzalanmış mültecilerin hukuki durumuna dair sözleşme olan Cenevre Sözleşmesi'nin imzalanması ile başlayan süreç 3. faktörü oluşturmaktadır. Bu süreçte Türkiye NATO ve Cenevre Sözleşmesi'ne dayanarak göç politikalarını oluşturmuştur (ORSAM, 2012).

4. Faktör: Bu faktörde Türkiye Avrupa Birliğine üyelik müzakereleri sırasında uyum süreci kapsamında göç politikaları geliştirmeye başlamıştır. Bu süreçte Türkiye uygulamakta olduğu sistemsiz, esnek geçici politikaları terk ederek uluslararası ve uluslararası göç politikaları üretmiştir (İçduygu, Sert ve Biriz Karaçay, 2009).

5. Faktör: Arap Baharının başladığı tarihten itibaren Ortadoğu’da yaşanan halk ayaklanmaları sebebiyle çıkan iç savaşlar sonucu bu ülkelerde yaşayan pek çok insan göç etmek zorunda kalmıştır. Bu dönemde en büyük insanlık krizi ise 2011 yılından bu yana

Suriye'den yaşanan iç savaştır. Türkiye yoğun göç ihtiyacı nedeniyle insanlık krizi yaşanmasının önüne geçmek amacıyla "açık kapı" politikası uygulamıştır. Bu politika sonucunda pek çok farklı milletten kişi Türkiye'ye rahatlıkla göç etmiştir (Örselli ve Babahanoğlu, 2016, s.2065–2066).

2.2 Yabancılar

Alanyazın incelendiğinde yabancılarla ilgili yapılan çalışmalarda mülteci, göçmen, sığınmacı gibi kavramların iç içe ve birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu kavramların bazıları uluslararası anlaşmalar ile düzenlemiş, bazıları ise ulusal düzenlemeler ile belirlenmiş ve tanımlanmışlardır.

Mülteciler (Refugees); savaştan, şiddetten, çatışmadan veya zulümden kaçan ve can güvenliği sağlamak amacıyla başka bir ülkenin uluslararası sınırını geçen kişilerdir (UNHCR, 2022f). Deniz'e (2014, s.177–178) göre herhangi bir nedenden dolayı zulme uğrayacağı ya da ölebileceğinden korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ülkesine dönmek istemeyen kişiler mülteci olarak kabul edilmektedir.

Sığınmacı (Asylum seekers); anavatanını terk edip başka bir ülkeye göç etmiş, sığınma talebinde bulunmuş ancak henüz mülteci olarak tanımlanmamış kişilerdir (UNHCR, 2022b, 2022e; Mülteci Konseyi, 2021). Deniz'e (2014, s. 178) göre bir mülteci ya da sığınmacının ülkesi dışında başka ülkeye yasal ya da yasa dışı yollar ile gitmesi fiili ise iltica (sığınma, asylum) olarak isimlendirilir.

Göçmen kavramının tanımı uluslararası anlaşmalar ile belirlenmemiştir. Ancak kimi yasa yapıcılar, uluslararası organizasyonlar ve medya organları göçmen kelimesini uluslararası göç eden kişileri kapsayan bir şemsiye kavram olarak kullanmaktadır. Ancak göçmen kelimesi genel olarak isteğe bağlı şekilde uluslararası sınırı geçen kişileri temsil etmektedir. Göçmen kavramı herhangi bir zorlayıcı sebep olmaksızın ülkesini tek eden kişileri ifade etmektedir (Barışık, 2020, s. 15; UNHCR, 2022a, s. 2; Mülteci Konseyi, 2021). Mülteci Konseyi (2021) göçmeni iş bulmak gibi başka nedenlerle başka bir ülkeye taşınan kişi olarak tanımlanmaktadır. Deniz'e (2014, s. 177) göre yasal olarak bulunduğu ülkeyi -çoğunlukla ekonomik nedenlerden dolayı isteği doğrultusunda terk ederek diğer

ülkeye yasal yollardan (yetkililerin izniyle) giriş yapıp yasalar çerçevesinde o ülkede yaşayan bireye göçmen (migrant, immigrant) adı verilir.

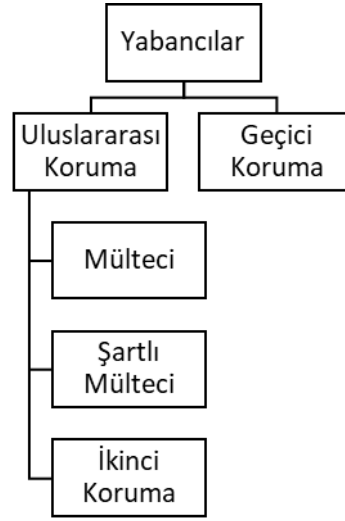
Görüldüğü üzere bu kavramlar günlük dilden farklı şekilde tanımlanmaktadır. Birbiri yerine kullanılan bu kavramlar kavram kargaşasına neden olmaktadır. Günlük dil ile resmi süreçlerde yaşanan dil farklılığı nedeniyle kavram kargaşası yaşanması doğal olarak görülmektedir. Ancak bu ifadelerin her biri özel bir durumu ve bir statüyü belirtmekte, farklı haklar sunmaktadır. Bu nedenle bu kavramların doğru bilinmesi ve akademik çalışmalarda doğru ifade edilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

2.2.1 Yabancıların Türkiye'deki hukuki statüleri

Bu başlık altında yabancıların Türkiye'deki hukuki statülerine dair yakın tarihte gerçekleşen düzenlemeler ile ilgili bilgi verilmiş olup üst başlıkta uluslararası olarak tanımlanmış olan kavramların Türkiye yasalarındaki hukuki karşılıkları ifade edilmektedir.

II. Dünya Savaşının ardından Avrupa'da ortaya çıkan mülteci krizi ve 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 14. Maddesi "Herkes zulüm karşısında başka memleketlerden mülteci olarak kabulü talep etmek ve memleketler tarafından mülteci muamelesi görmek hakkını haizdir." gereği göç eden kişilerin hukuki durumunun düzenlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Türkiye'nin de hazırlanmasında rol oynadığını 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna ilişkin Cenevre sözleşmesi (1951 Cenevre Sözleşmesi) uluslararası mülteci hukukunu düzenleyen temel metin olarak kabul edilmektedir. 1951 Cenevre Sözleşmesi ilk aşamada sadece Avrupalı mültecileri kapsamakta ve onların hukuki durumunu belirlemekte iken 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Ek Protokol (New Yort Protokolü) ile kapsamı Avrupa dışına da genişletilmiştir. Ülkemiz 1951 Cenevre Sözleşmesini 29 Ağustos 1951 tarihinde 359 sayılı Kanunla TBMM'de onaylayarak kabul etmiş, New Yort Protokolünü 1 Temmuz 1968 tarihinde onaylamıştır.

Uluslararası sözleşmelerin yanı sıra ulusal tanımlamalar ve yasalar ile de düzenlemeler yapılmıştır. Dünya tarihinde nadir görülen bu göç akını nedeniyle mevcut yasaların düzenlenmesi ve sürecin hızlandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle 11 Nisan 2013 tarihinde 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu yasalaşmıştır. Bu yasa ile ülkemizdeki yabancıların hukuki statüleri düzenlenmiştir.



Şekil 2. Yabancıların Hukuki Statüleri

Bu yasa kapsamında ülkemize gelen yabancıların hukuki durumları ‘uluslararası koruma’ ve ‘geçici koruma’ şeklinde iki başlık altında ifade edilmiştir. Ayrıca bu iki başlığın altında da farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bir yabancıның menşei ülkesi, göç etme sebebi ve türü kazanılan hakları farklılaşmaktadır. Şekil 2 incelendiğinde ülkemizdeki yabancıların resmi statülerine dair sınıflandırılma görülmektedir.

2.2.1.1 Uluslararası koruma

6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununa göre yabancıların hukuki statüleri geldiği ülkeye göre belirlenmektedir. Uluslararası koruma ferdi nitelikte olup, bireysel ve doğrudan başvurular ile alınmakta, kitlesel akınları kapsamamaktadır. Geliş ülkesine göre bir yabancı mülteci, şartlı mülteci veya ikincil koruma statüsünde değerlendirilmektedir.

6458 sayılı kanunun 61. Maddesine göre mülteci tanımı şu şekildedir;

MADDE 61 – (1) Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu

korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Bir yabancının mülteci olarak değerlendirilebilmesi için ana unsur Avrupa konseyine üye ülkelerinden geliyor olmak olarak belirlenmiştir. Bu ülkeler şu şekildedir; Almanya, Andorra, Arnavutluk, Avusturya , Azerbaycan, Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Çekya, Danimarka, Ermenistan, Estonya, Finlandiya, Fransa, G. Kıbrıs Rum Yönetimi, Gürcistan, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Karadağ, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Makedonya, Malta, Moldova, Monako, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya, San Marino, Sırbistan, Slovakya, Slovenya, Türkiye, Ukrayna, Yunanistan (GİB, 2022c).

6458 sayılı kanunun 62. Maddesine göre şartlı mülteci tanımı şu şekildedir;

MADDE 62 – (1) Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye’de kalmasına izin verilir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Bir yabancı Avrupa ülkeleri dışında bir ülke vatandaşı ve zulme uğrama korkusu nedeniyle o ülkeden ayrılmış veya dönemeyen kişi şartlı mülteci olarak tanımlanmaktadır. Şartlı mülteci olarak tanımlanmak için ‘mülteci’ tanımındaki şartlara uymak ancak Avrupa dışında meydana gelen olaylardan etkilenmiş olmak gerekmektedir. Şartlı mülteci kalıcı bir statü değildir, üçüncü bir ülkeye yerleşinceye kadar Türkiye’de kalmasına izin verilmektedir.

6458 sayılı kanunun 63. Maddesine göre ikincil koruma tanımı şu şekildedir;

MADDE 63 – (1) Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;
a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,

- b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,
 - c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak,
- olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013)

Bir yabancı mülteci ya da şartlı mülteci olarak nitelendirilemiyor ancak a, b ve c bendlerinde yer alan sebeplerden ötürü ülkesine dönemiyorsa ikincil koruma statüsü verilmektedir. Madde14'e (2016) göre ikincil koruma sığınma başvurusu yapmak için gerekli şartları yerine getiremeyen ancak ülkesine geri döndüğünde insanlık dışı, işkence, idam veya aşağılayıcı tavırlara maruz kalacak, hayatı ciddi derecede tehlike altında olan veya ülkesinde savaş durumu bulunan kişilere tanınan bir haktır.

2.2.1.2 Geçici koruma

Uluslararası koruma çeşitleri ferdi başvurular olması sebebiyle kitlesel durumlarda daha hızlı hareket edilmesi amacıyla "geçici koruma" statüsü tanımlanmıştır. Geçici koruma statüsü 6458 sayılı kanunun 91. Maddesine göre geçici korumanın tanımı şu şekildedir;

MADDE 91 – (1) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Geçici koruma adından da anlaşılacağı gibi geçici bir statü olarak tanımlanmıştır. Geçici koruma cumhurbaşkanı tarafından sonlandırılabilir. Sonlanması durumunda kanunda yönetmelikte belirtilen haller dışında geçici korunanların Türkiye'den ayrılmaları gerekmektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

2.3. Göç ve çocuk

Savaşa tanıklık etmek, savaş ve politik sebeplerle zorunlu göçe maruz kalmak aile bireylerinde ve çocuklarda büyük ölçüde travmaya sebep olmaktadır (Kızmaz, 2018, s. 23). Göçün bireyler üzerindeki etkisi kişiden kişiye farklılık gösteriyor olsa da mutlaka bir travma ortaya çıkartacağı kesindir. Bu etkiden ise en çok etkilenen kesinler kadınlar, çocuklara ve ergenlerdir. Kadınlar göç sürecinin tüm ağırlığını yaşarken, çocuklar ve ergenler yaşları gereği ağır etkiler yaşarlar. Özellikle çocuk ve ergenler eski kültürleri ile yeni yerleştikleri kültür arasında kalarak bir seçim yapma durumunda kalmaktadırlar (Hatipler ve Daşkiran, 2021). Bu nedenle çocuklar göç öncesi, sırası ve sonrasında bu etkilerin giderilmesine yönelik destekleyici çalışmalara ihtiyaç duymaktadır.

2.3.1 Göçün çocuklara etkisi

Göçün öncesi, sırası ve sonrası birçok stres faktörü oluşmaktadır. Özellikle kadın, yaşlı, hasta ve çocuklarda risk daha büyüktür (Solgun ve Durat, 2017, s. 142). Zorunlu göçe maruz kalarak savaştan kaçmak ailelerde özellikle de sıcak savaşı görmüş çocuklarda travma sonrası stres görülme olasılığı oldukça yüksektir. Çünkü böylesine derin ve vahşice şiddet çocuklarda ciddi psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Zorunlu göçe maruz kalan çocuklar arasında en çok görülen psikolojik sorunlar olarak depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gelmektedir (Kızmaz, 2018, s. 30). Savaştan kaçarak Tayland'a göç eden ailelerin çocukları üzerinde yapılan araştırma bulgularına göre çocukların %12,7'si ruh sağlığı problemleri yaşamaktadır. Erken yaşta göç eden çocuklarda ruh sağlığı problemlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir (Adhikari, Jampaklay, Chamratrithirong, Richter, Pattaravanich ve Vapattanawong, 2014).

Göç eden kişiler sosyo-psikolojik olarak bu süreçte yaşadıkları olaylar nedeniyle kaygı ve korku hissetmektedir. Suçluluk ve güvensizlik duyguları beraberinde travma, stres ve depresyonu tetiklemektedir. Bu durum ilerlediği taktirde şizofreni, psikoz gibi ciddi durumlara sebebiyet vermektedir. Ayrıca unutulamayacak geçmiş yaşantılar her şeyden kuşku duymayı ve aşağılanmışlık hissini oluşturmaktadır. Bu hisler bireyi çevresine karşı da yalnızlaştırmaktadır. Göç eden kişi aynı zamanda göç ettiği yerde de sosyal dışlanma ve

ötekileştirilmeye maruz kaldığı zaman değersiz hissetme ve kimlik karmaşası durumları ortaya çıkmaktadır (Hatipler ve Daşkıran, 2021, s. 725).

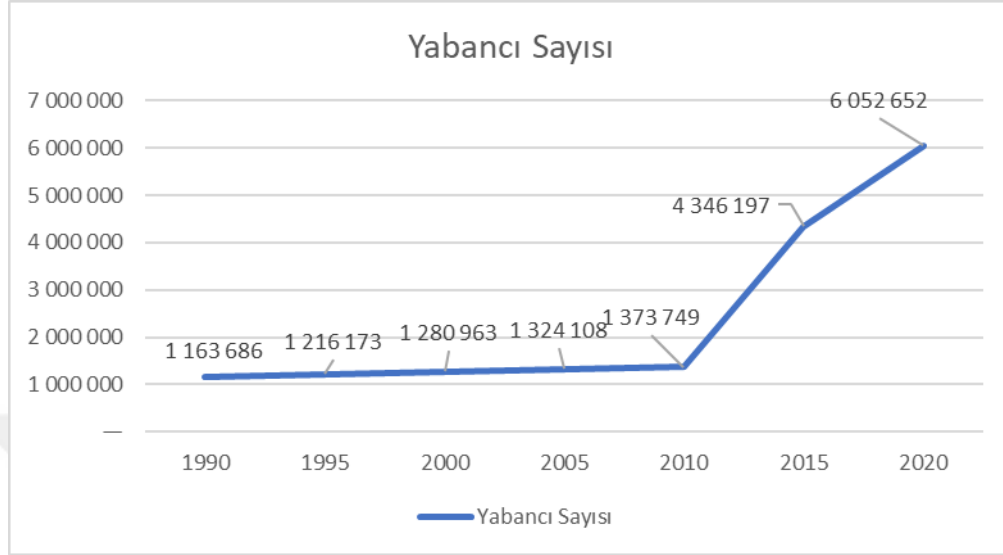
Göç eden çocuklar göç ettikleri ülkede pek çok sorunla karşılaşabilirler. Özellikle göç sürecinde sahip oldukları travmalar göç ettikleri yerde karşılaşabilecekleri dil sorunu, kültürel farklılıklar, sosyal ortamda yaşadıkları dışlanma ve ayrımcılık, geleceklerinin belirsizliği, vatan özlemi gibi konular ile taciz ve şiddet travmalarını derinleştirebilir. Göç eden çocuklar göç ettikleri yerde yaşadıkları sorunlar nedeniyle travmatize olabilir ya da halihazırda sahip oldukları travmalar ağırlaşabilir. Sadece çocukların bu hususlarda yaşayabilecekleri korku ve endişe dahi posttravmatik stres bozukluğuna neden olabilir. Özetleyecek olursak çocukların göç öncesi yaşadıkları mağduriyetler, göç sürecinde yaşanan olaylar ve göç sonrası yeni topluma uyum ve bu yerde yaşanan olumsuzluklar çocukların çoklu veya daha kalıcı travmalar yaşamasına neden olabilmektedir (Kızmaz, 2018, s.26–27).

2.4. Türkiye'deki yabancılar

Batı Avrupa ve diğer gelişmiş ülkeler yaşanan insanlık krizi sebebiyle oluşan kitlesel göç akımlarına yasakçı ve negatif bir yönde tepki vermişlerdir. Ulusal çıkarlarını önde tutan batı medeniyeti hukuk bakımından ne kadar gelişmiş olsalar dahi kitlesel göçe gözlerini yummuşlardır. Türkiye'ye doğru yapılan kitlesel göçlerde en önemli kriter vicdani kriterler olmuştur. Göçler yarattığı siyasal ve sosyo-ekonomik problemlerden dolayı ülkeler tarafından istenmemekte, ihtiyaç duyulan güvenlik, sağlık, eğitim gibi hizmetlerin sağlanması için gereken kaynak sebebiyle yarattığı ekonomik sorunlar kitlesel göçlerin istenmemesindeki başlıca etmenlerdir. Suriye'den Türkiye'ye yaşanan yoğun göç hareketinde Türkiye açık kapı politikası izleyerek hızlı şekilde kamu politikaları geliştirmiş ve büyük bir kaynak ayırarak büyük bir insanlık dramının önüne geçmiştir (Günay ve diğerleri, 2017, s.54–56).

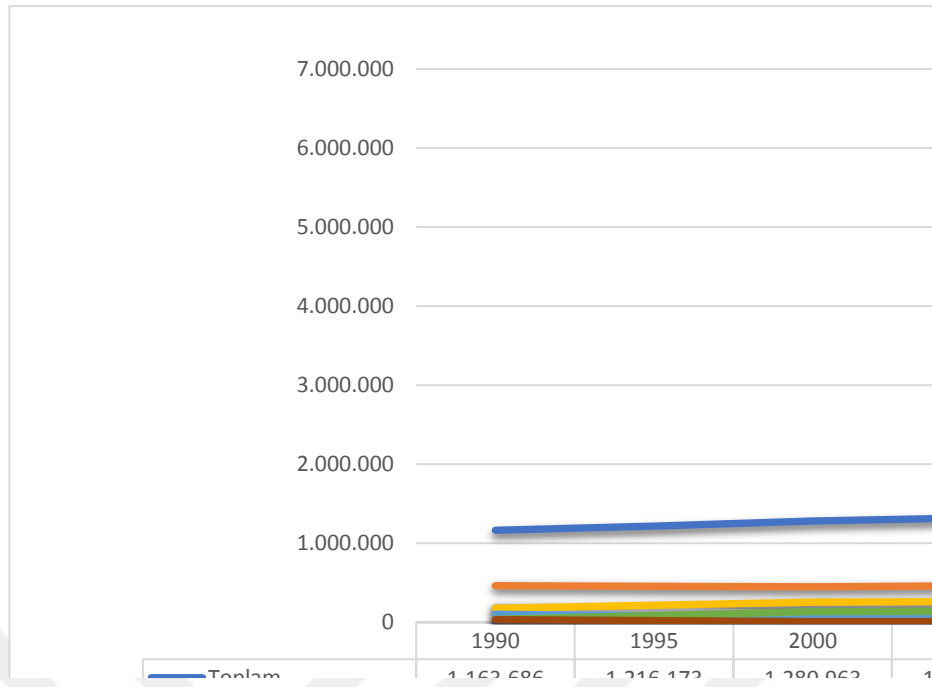
Zorunlu göçe maruz kalan kişilerin ilk hedefi güvenli bir ortam bulmaktır. Bu nedenle ilk aşamada yakın ülkelere göçler gerçekleşmektedir. Türkiye çevrede pek çok farklı ülke bulunmasına rağmen sadece coğrafi yakınlıktan dolayı değil, Türk halkının gelenekleri sebebiyle de tercih edilmiş ve yoğun göç almıştır (Günay ve diğerleri, 2017, s. 44). Göç sadece göç eden bireyleri değil, göç edilen ülkeleri de etkilemektedir. Bu nedenle bu

etkininin azaltılabilmesi için göçmenlerin topluma entegre edilmesi önemlidir (Günay ve diğerleri, 2017, s. 56).



Şekil 3. Yıllara göre ülkemizdeki yabancı uyruklu nüfus (UN DESA, 2021)

Şekil 3 incelendiğinde ülkemizdeki yabancı sayısının yıllara göre artışı görülebilir. 1990 yılından 2010 yılına kadar 1 milyonu aşkın yabancıya ev sahipliği yapan ülkemiz son on yılda çevre ülkelerde meydana gelen savaş ve istikrarsızlıklar sebebi ile yoğun göç alan bir ülke haline gelmiştir. Günümüzde – 2023 – ise hala Türkiye göç alan ülke konumundadır. UNHCR’ye (2022c) göre Türkiye dünyada en fazla göçmene ev sahipliği yapan ülke konumundadır.



Şekil 4. Yıllara göre Türkiye’deki yüz bin ve üzerinde bulunan yabancıların ülkeleri ve sayıları (UN, 2019)

Şekil 4 incelendiğinde ülkemizin ev sahipliği yaptığı ve uyuşu 100 binden fazla bulunan yabancıların ülkeleri görülmektedir. 2019 yılında ülkemiz 5.876.829 yabancıya ev sahipliği yapmıştır. Yine şekil 4’e göre son 10 yılda Türkiye’de yabancıların sayısında 5 katı geçen hızlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışın sebebinin ise özellikle Suriye’den ve çevre ülkelerden gerçekleşen toplu göç oluşturmaktadır. Ayrıca bu yabancıların dışında UN (2019) verilerine göre Türkiye 111 farklı ülkeden göç almış bir ülke durumundadır.

Tablo 5

*2020 Yılı Verilerine Göre Türkiye'deki Yabancıların Yaş Aralıkları**

Yaş Aralığı	Sayı	Yüzde
0-4	355 547	5,87
5-9	344 559	5,69
10-14	337 042	5,57
15-19	367 271	6,07

20-24	589 103	9,73
25-29	734 599	12,14
30-34	738 175	12,20
35-39	639 591	10,57
40-44	482 046	7,96
45-49	360 491	5,96
50-54	289 206	4,78
55-59	255 372	4,22
60-64	204 656	3,38
65-69	119 435	1,97
70-74	94 574	1,56
75+	140 985	2,33
Toplam	6 052 652	100

*(UN DESA, 2021)

Tablo 5 incelendiğinde 2020 yılı verilerine göre ülkemizde 6.052.652 yabancı bulunmaktadır. Ancak dikkat çekici olan 1.048.872 yabancının yani toplam yabancı sayısının %17,33'sinin 5-19 yaş arası eğitim öğretim yaş aralığında olmasıdır. Çocukların en temel ihtiyaçlarından biri de eğitim olduğundan dolayı bu durum eğitim sistemine ek bir yük anlamına gelmektedir.

Tablo 6

*Yıllara Göre 5-19 Eğitim Öğretim Yaş Aralığındaki Yabancı Çocuk Sayısı**

Yıl	5-19 Eğitim Öğretim Yaş Aralığı	Önceki Beş Yıllık Döneme Göre Yüzdelik Değişim
-----	---------------------------------	--

1990	333 366	-
1995	232 747	-%30,18
2000	101 724	-%56,29
2005	105 782	+%3,98
2010	110 414	+%4,37
2015	680 706	+%516,50
2020	1 048 872	+%54,08

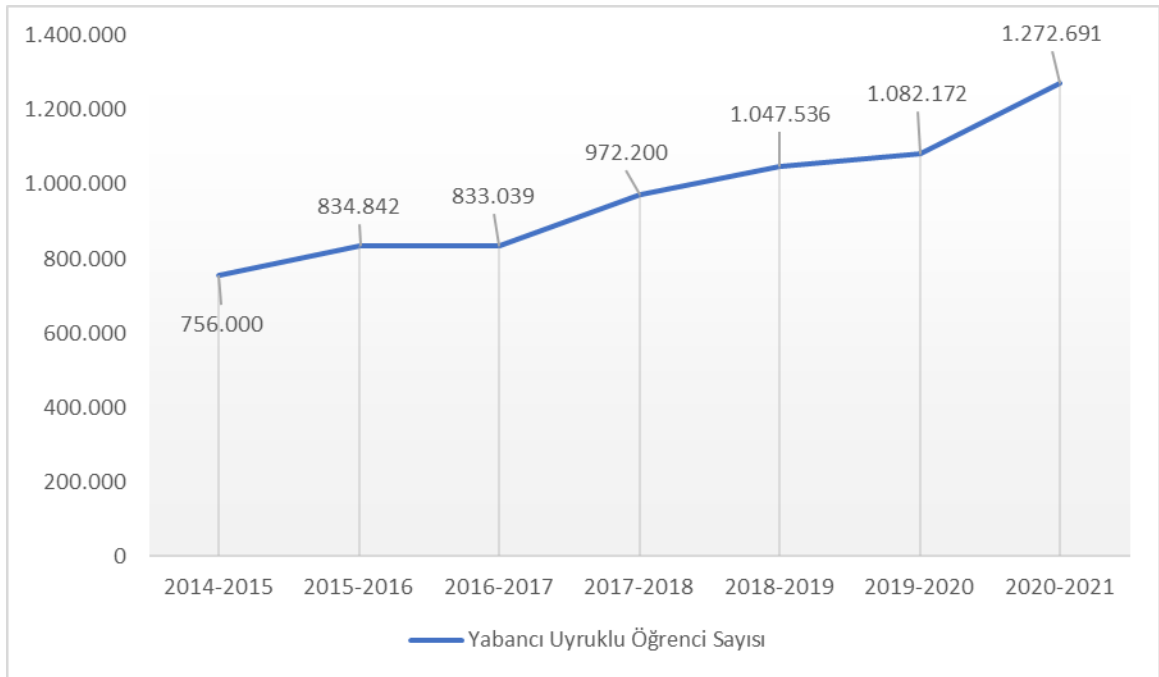
*(UN DESA, 2021)

Tablo 6 incelendiğinde yıllara göre 5-19 eğitim öğretim yaş aralığındaki yabancı çocuk sayısındaki artış görülebilir. Özellikle 2010-2015 yılları arasındaki 5 katlık artış dikkat çekicidir. Son 10 yıllık değişim incelendiğinde ise 2010-2020 yılları arasındaki değişimin %949,94 yani 9,5 kata yakın bir artış yaşandığı görülmektedir. Eğitim öğretim yaş aralığındaki bir çocuğun en önemli ihtiyaçlarından biri de tabii ki eğitimidir. Son 10 yılda gerçekleşen ciddi artış yabancı uyruklu çocukların eğitimini gündeme getirmektedir.

2.5. Türkiye'deki yabancı çocuklarda eğitim

Göçün getirdiği pek çok olumsuzlukla beraber çocuklar için en büyük kayıp ise eğitimidir. Göç öncesi, sırası ya da sonrası dönemlerde çocuklar eğitim öğretim süreçleri kesintiye uğrayabilir ya da hiç başlamamış olabilir. Bu durum çocukların en büyük ihtiyacı olan eğitimden uzak kalmalarına sebebiyet vermektedir. Özellikle göç edilen ülkeye uyum ve entegrasyonun en önemli yolu eğitimidir. Çocuklar eğitim sayesinde sadece akademik bilgiyi değil, bulundukları toplumun gelenek, görenek, kültür ve yapısını da öğrenmektedirler. Uyum sürecinin en hızlı ve etkili biçimde sağlanmasının en önemli yolu da eğitim faaliyetleridir.

Savaşların çocuklar üzerindeki en önemli etkilerinden biri de çocukların eğitimini aksatmasıdır. İç savaşın başladığı 2011 yılından itibaren Suriyeli çocuklar eğitim öğretim faaliyetlerinden uzakta kalmışlardır. İç savaş nedeniyle eğitim sürecindeki çocukların eğitimi yarıda kalmış veya hiç başlamamıştır. Sayıları yüzbinleri bulan bu çocuklar için "kayıp kuşak" denilebilir (Çetin, 2016, s. 206). Ülkemiz her daim göç alan bir ülke konumunda olmasından dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine aktarımı konusunda yoğun göç akımına kadar yasal mevzuat sorunu yaşanmamıştır. Ancak yoğun göç nedeniyle eğitim sistemin de gerekli şartlara ayak uydurması zaman almıştır.



Şekil 5. Geçici koruma kapsamında Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki yabancı çocuk sayısı (2014-2015 / 2020-2021) (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBOGM], 2020, s. 50)

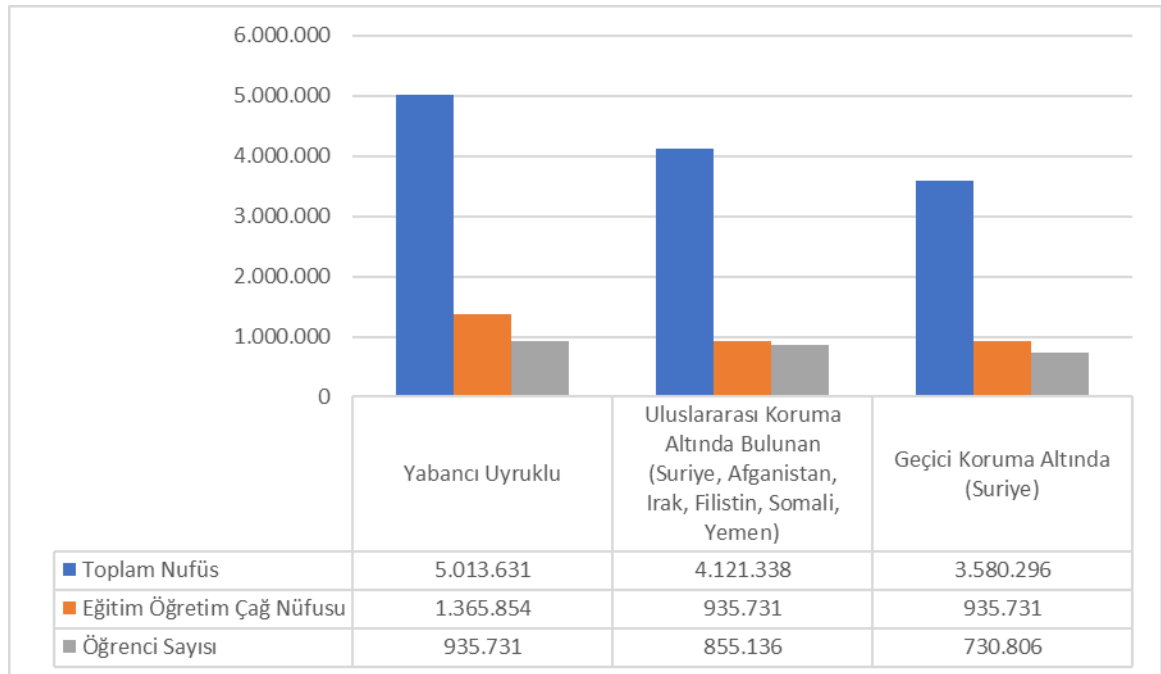
Şekil 5 incelendiğinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü verilerine göre Türkiye’de eğitim çağında 1.272.691 yabancı çocuk bulunduğu görülmektedir. Zaman içinde Türk eğitim sistemindeki yabancı uyruklu öğrenci sayının arttığı görülmektedir.

2.5.1 Okullaşma durumları

Göç sürecinin ardından MEB ve çeşitli uluslararası örgütler eğitim faaliyetlerinin hızlıca başlaması için çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan ilki ve en önemli olanı ise okullaşmanın sağlanmasıdır. Göç sürecinde yaşanan çeşitli sebeplerden dolayı okullaşmanın sağlanması zaman almaktadır.

HBOGM (2022, s. 13) raporuna göre okullaşmanın önündeki engeller şu şekildedir;

- Suriye eğitim sisteminin farklılığı ve lise eğitiminin zorunlu olmaması
- Ekonomik yetersizlikler nedeniyle çocukların aile bütçesine katkıda bulunmayı tercih etmesi
- Farklı ülkelere göç etme düşüncesi nedeniyle okula kayıt konusunda direnç
- Dil engeli
- Uzun süreli okul dışında kalma
- Suriyeli ailelerin geleneksel aile yapıları



Şekil 6. 2021-2022 eğitim öğretim yılı yabancı uyruklu öğrenci verileri (HBOGM, 2022)

Şekil 6 incelendiğinde yabancı nüfusu, eğitim öğretim çağı nüfusu ve öğrenci sayısı görülebilir. Toplama bakıldığında 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 1.365.854 yabancı çocuğun eğitim öğretim çağında olduğu ve 935.731 çocuğun okula devam ettiği görülmektedir.

Tablo 7

Tüm Yabancı Uyruklu Öğrenci Dağılımı

Sınıf	E Okul Kayıtlı Öğrenci	Yöbis Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfusu	Kademeye Göre Yüzde
Okul Öncesi (5 Yaş)	53.134	36	53.170	53.170	137.075	137.075	38,79
1. Sınıf (6 yaş)	120.738	140	120.878	387.037	135.893	495.971	78,04
2. Sınıf (7 yaş)	79.676	131	79.807		131.124		
3. Sınıf (8 yaş)	87.846	122	87.968		111.503		
4. Sınıf (9 yaş)	98.263	131	98.384		117.451		
5. Sınıf (10 yaş)	95.919	84	96.003	335.198	115.271	412.921	81,18
6. Sınıf (11 yaş)	83.682	109	83.791		109.906		
7. Sınıf (12 yaş)	91.402	87	91.489		94.823		
8. Sınıf (13 yaş)	63.860	55	63.915		92.921		
9. Sınıf (14 yaş)	35.050	48	35.098	105.379	84.665	319.917	50,11
10. Sınıf (15 yaş)	29.494	26	29.520		79.117		
11. Sınıf (16 yaş)	25.539	9	25.548		78.123		
12. Sınıf (17 yaş)	15.199	14	15.213		78.012		
Lise Hazırlık	83	0	83	83	-		
HEP (A, B, C ve D)	0	8.730	8.730	8.730	-		
Açık okullar	0	0	49.134	46.134	-		
Toplam Öğrenci Sayısı	879.885	9.712	935.731	935.731	1.365.884	1.365.884	68,51

*(HBOGM, 2022, s. 3)

Tablo 7 incelendiğinde okullaşma oranının okul öncesinde %38,79, ilkokulda %78,04, ortaokulda %81,18 ve lise kademesinde %50,11 olduğu görülmektedir. Toplama bakıldığında ise yabancı uyruklu 5-17 yaş arası eğitim çağındaki nüfusun %68,51'inin okullaştığı görülmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin okullaştırılması Millî Eğitim Bakanlığının hedefleri arasındadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2021 faaliyet raporuna göre Türkiye’de geçici koruma altında olan 5-17 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin okullaşma oranının 2021 yılı sonuna kadar %70 olması hedeflenmiş ve bu hedefe %96,47 oranında ulaşılmıştır (MEB, 2022, s. 125). Bu açıdan bakıldığında okullaşma oranı 2021 yılı için hedeflenen seviyededir.

Tablo 8

*Örgün Eğitimde Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısının Yüzdelik Dağılımı**

Kademe	Yabancı Öğrenci	Uyruklu	Toplam Örgün Öğrenci Sayısı (Devlet Okulları)	Yüzde
Okul Öncesi	53.170		1.032.463	%5,14
İlkokul	387.037		5.059.079	%7,65
Ortaokul	335.198		4.901.158	%6,83
Lise	160.326		4.330.307	%3,70

*(HBOGM, 2022; MEB, 2021)

Tablo 8 incelendiğinde MEB devlet okullarında öğrenim gören öğrenci sayısının yabancı uyruklu sayısına yüzdelik dağılımı görülmektedir. Bu rakamlar yüksek görünmüyor olmasına karşın MEB istatistikleri incelendiğinde ilk ve ortaokulda şube başına Türkiye genelinde 22 öğrenci düştüğü görülmektedir. İlk ve ortaokulda yabancı uyruklu öğrenci yüzdesi %7,25’tir. Bu istatistikler kullanıldığında Türkiye’de ilk ve ortaokul kademesinde her sınıf başına 1,54 yabancı uyruklu öğrenci düştüğü görülmektedir. Ancak özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu semtlerde sınıfların çoğunluğunu yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu pek çok örnek bulunmaktadır.

2.5.2 Eğitim süreci ve faaliyetler

Eğitim, Türkiye'nin taraf olduğu 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesine göre çocukların (UN, 1989), 1948 tarihli İnsan Hakları Sözleşmesine göre tüm insanların (UN, 1948) temel haklarından biridir. Bu nedenle Türkiye taraf olduğu uluslararası anlaşmalar nedeniyle göç eden çocuklara eğitim hakkı sağlamakla yükümlüdür.

Göç akımı öncesinde ülkemize göç etmiş yabancı uyruklu çocuklar gerekli komisyonların diploma ve sunulan belgeleri incelemesi ve mülakatı sonucunda yerleştirilmiştir. Kayıt ve kabuller için gerekli şartları sağlaması istenmiştir (MEB, 2010). Toplu göç akımının başladığı 2011 yılından itibaren yabancı çocukların eğitimi önemli bir sorun haline gelmiştir. Yoğun göç nedeniyle komisyonlar iş yüküne yetişememiş, savaştan kaçılıyor olması sebebiyle de yabancı çocuklar gerekli evrakların temini ve sunumunu gerçekleştirememiştir.

Türkiye göç akımının başladığı 2011 yılı itibariyle eğitim faaliyetlerine gerekli önemi göstermiştir. İlk aşamada AFAD tarafından kurulan çadır kentlerde çadır okullar oluşturularak çocukların göç ettiği anda eğitime ara vermemesini sağlanarak eğitim öğretim hizmeti sunulmuştur (Haber3, 2011). Ancak göç akımının devam etmesi ve sayının mevcut şartların üstünde olması sebebiyle gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmiştir. Bu nedenle Türkiye göç akımının başladığı tarihten itibaren hızlı bir şekilde göç eden kişilerin yasal zeminlerini hazırlayarak mağduriyetin önüne geçmeyi amaçlamıştır. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunda şu şekilde ifade edilmiştir;

MADDE 91 – (2) Bu kişilerin Türkiye'ye kabulü, Türkiye'de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye'den çıkışlarında yapılacak işlemler, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirlerle ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon, merkez ve taşrada görev alacak kurum ve kuruluşların görev ve yetkilerinin belirlenmesi, Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir (6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013).

Yasal zemin oluşturan bu maddenin ardından hızlı bir şekilde genelge ve yönetmelikler ile yabancı uyruklu çocuklara eğitim sunulması amacıyla düzenlemelere gidilmiştir. Özellikle

Suriye’den göç eden ve kamp dışında yaşayan yabancı uyruklu çocuklar gerekli kayıt kabul şartlarını taşınamaması ve yasal diploma ve evrak sunamamaları bu çocukların devlet okullarına aktarımı konusunda engel teşkil etmiştir. Geçici koruma altındaki çocukların eğitimi ile ilgili ilk genelge 26 Nisan 2013 tarihli "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklıdır. Valiliklere gönderilen bu genelge de kamp dışında eğitim gören çocukların eğitim gördüğü mekanların tespit edilmesine yöneliktir. 26 Eylül 2013 tarihinde ise daha geniş olan "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim -Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelge yayınlanmıştır. Bu genelgede geçici koruma altındaki çocukların eğitimi ile ilgili faaliyetlerinde ortak hareket edilmesi ve standartların oluşturulması vurgulanmıştır. Bu faaliyetlerin nasıl yürütüleceğine dair çerçeve kriterler ortaya koymaktadır (Karasu, Göv ve Bağrıaçık, 2017, s. 52). Yapılan düzenlemeler ile kayıt kabul şartları konusunda gerekli esneklikler sağlanmış ve süreç daha hızlı şekilde tamamlanmaya başlanmıştır. Ancak bu düzenlemeler genel çerçeveyi sunmasına karşın eğitim öğretim sürecine tam bir netlik kazandıramamıştır.

Bu süreçte gerekli eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlanması için doğrudan yabancılar tarafından yasa dışı şekilde okullar açılmaya başlamıştır (Anadolu Ajansı [AA], 2022). Özellikle basında da geniş yankı uyandıran bu okullar Suriye müfredatı kullanarak eğitim vermiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak sunmuşlardır. Bu tür okulların çoğalmaya başlaması ve herhangi bir yasal zemini olmaması sebebiyle zaman içinde daha kalıcı çözümler üretilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Çözüm olarak geçici eğitim merkezleri kurulmuştur.

Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı şehirlerde bulunan geçici barınma merkezlerinde ve şehir merkezlerinde sadece Suriyelilere yönelik faaliyet gösterecek eğitim ortamları olarak tanımlanan eğitim merkezi olarak tanımlanan geçici eğitim merkezleri (HBOGM, 2020) 2014 yılında yayınlanan “Yabancılarla Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri” genelgesi ile kurulmuştur. Genelge içeriğinde Suriyelilerin yoğun olduğu illerde şeklinde belirtilmesine karşın geçici eğitim merkezleri sadece Suriyeli değil tüm yabancı uyruklu öğrencilere hizmet sunmuştur.

Bu merkezler ilk olarak STK’lar aracılığı ile kurulmuş ve zaman içinde MEB’e geçmişlerdir (Tanrıku, 2018). Geçici eğitim merkezlerinde bakanlık tarafından özel hazırlanan ders çizelgeleri ve öğretim programları kullanılmıştır (MEB, 2014). 23 ilde 479 geçici eğitim merkezi kurulmuştur (PIKTES, 2017). Zamanla geçici eğitim merkezi sayıları ihtiyaca göre arttırılmış veya azaltılmıştır. İlk aşamada haftada beş saat olan

Türkçe dersi zaman içinde 15 saate kadar yükseltilmiş, geri kalan branş dersleri yabancı uyruklu gönüllü eğiticiler tarafından Arapça olarak sunulmuştur. Ancak 2014 yılından geçici eğitim merkezlerinin kurulması yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gündeme getirmiştir. Bu konuda uzman öğretmenlerin yetişmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin daha gelişmiş şekilde devam etmesi amacıyla Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) başlamıştır.

PIKTES geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir eğitim projesi olarak tanımlanmıştır. 2016 yılında başlayan projenin bütçesi Avrupa Birliği tarafından karşılanmıştır. Proje kapsamında merkezi alımla alınan Türkçe, sınıf, edebiyat, Arapça öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlar Millî Eğitim Bakanlığı ve TÖMER eğitimleri ile Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmış ve Türkçe öğretici sıfatı ile geçici eğitim merkezlerinde görevlendirilmiştir. Proje 2018 yılında 2. fazına geçmiş ve 2022 yılında da 3. fazı başlamıştır. Bu sayede yasal zeminin oluşması için zaman oluşturulmuş ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine yumuşak bir şekilde geçişi sağlanmıştır.

Geçici eğitim merkezlerinin misyonlarını tamamlamasının ve gerekli yasal zeminin hazırlanmasının ardından 2018 yılından itibaren geçici eğitim merkezlerinin kapatılma süreci başlamıştır. Geçici eğitim merkezlerindeki öğrenciler kademeli olarak devlet okullarına aktarılmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Zaman içinde aktarım tamamlanmış ve var olan geçici eğitim merkezleri süreç içinde kapatılmıştır.

Günümüze gelindiğinde ise örgün eğitim kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin tamamı devlet okullarında gerçekleşmektedir. Ancak ülkemize göç akımı hala devam etmektedir. Geçici eğitim merkezlerinin kapatılması sonrasında devlet okuluna uyum sağlayamayan ve yeterli Türkçe dil yeterliliği olmayan pek çok öğrenci de olmuştur. Bu kapsamında PIKTES kapsamında görev yapmakta olan Türkçe öğreticiler kurs ve çeşitli çalışmalar ile bu ihtiyacı gidermeye çalışmışlardır. Bu durumun resmiyete kavuşması ve düzenlenmesi 2019/15 sayılı “Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları” isimli genelge ile olmuştur.

Genelgede geçici eğitim merkezlerinden devlet okullarına aktarılan öğrencilerin dil sorunları “Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil engeli sebebiyle eğitim sistemine uyumları konusunda zorluklar yaşamaktadır.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2019). Bu

kapsamda 3. sınıfın üstündeki sınıflarda olan ve Türkçe Yeterlilik Sınavından yeterli puanları alamayan öğrenciler uyum sınıflarına aktarılmıştır. Uyum sınıflarında Türkçe öğretmenler görev yapmaktadır. Özel olarak gönderilen ders planları ve programlar kullanılmaktadır. Uyum sınıflarında geçici süre bulunan öğrenciler sene arası ve sene sonunda yapılan değerlendirmelerde yeterli Türkçe dil bilgisine sahip olması durumunda sınıfına geri dönmüştür. Uyum sınıfları “Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları” isimli yeni bir genelge ile tekrar düzenlenmiştir. Bu genelge ile uyum sınıflarının sadece 3. Sınıf seviyesinde açılması kararlaştırılmıştır. Uyum sınıflarında 20 saat yabancılar için Türkçe, 2 saat matematik, 2 saat hayat bilgisi, 2 saat fen bilimleri, 1 saat görsel sanatlar, 1 saat müzik ve 2 saat beden eğitimi ve oyun dersi verilmektedir (MEB, 2020).

Günümüze gelindiğinde yabancı uyruklu çocukların eğitiminde çokseslilik ortadan kalkmıştır. Bugün ülkeye göç eden yabancı uyruklu bir öğrenci yaşına göre devlet okulunda bir sınıfa doğrudan (sadece kimlik yoksa oturum belgesi, o da mevcut değilse geçici kayıt ile) yerleştirilmektedir. 1. Sınıftan itibaren eğitime başlayan ve 3. sınıfa geldiğinde yeterli Türkçe dil bilgisine sahip olmayan öğrenci uyum sınıflarında eğitim görmektedir. Ara ve üst sınıflarda İYEP ve destekleme programları ile yabancı uyruklu öğrencilerin eksikleri giderilmeye çalışılmaktadır.

2.6 Türkiye’deki yabancı çocukların eğitim sorunları

Göç beraberinde pek çok olumsuz durumu da getirmektedir. Türkiye’deki yabancı çocukların yaşadığı sorunlarla ilgili alanyazın incelendiğinde yaşanan sorunlar akademik, sosyal ve kültürel, duygusal, ekonomik, veli ile ilgili, davranış ve dil ve iletişim sorunları temaları altında incelenmiştir.

2.6.1 Türkiye’deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan akademik sorunlar

Alanyazın incelendiğinde yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlardan biri akademik sorunlardır (Ağcadag Çelik, 2019; Ağdalyan, 2021; Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020; Alkalay, Kırıl ve Erdem, 2021; Altıntaş, 2018; Altunay ve Dede, 2019; Anis, 2019; Arslan ve Ergül, 2022; Avcı, 2019; Aydın Gurler, 2020; Baloğlu Uğurlu ve

Akdovan, 2019; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Bulut ve diğerleri, 2018; Cavkaytar, Bal, Artar ve Uluyol, 2021; Cırtı Karaağaç ve Güvenç, 2019; Çalışır, 2021; Çalışır ve Özaslan, 2021; Değirmenci, Somer, Demircioğlu ve Gençoğlu, 2021; Demir, Özdemir ve Köse, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Koçoğlu ve Yelken, 2018; Öngören, Özkan, Yüksel ve Sever, 2017; Özenç ve Saat, 2019; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Songür ve Olgun, 2020; Sözer ve Işıker, 2021; Şahin ve Şener, 2019; Topaloğlu ve Çam Aktaş, 2022; Ünal, 2022; Yıldız, 2019; Yiğit, Şanlı ve Gökalep, 2021). Eğitim süreci dikkate alındığında en önemli sorunun akademik sorunlar olduğu söylenebilir. Bu noktada akademik sorunların tespiti ve giderilmesi önem arz etmektedir.

Göç eden çocuklar göç anı ve sonrasında eğitime ulaşmada sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle eğitime sonradan ulaşmış olsalar dahi sene kaybı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle eğitimsiz geçen sürenin uzaması sebebiyle çocukların kendilerinden yaşça küçük sınıflara kaydedilmesi alanyazına göre en önemli sorunlardan biridir. Bu durum öğretmenlerin başlıca sorunlarından biri haline gelmiştir. Bu durum bir çalışmada öğretmen tarafından “5.5 yaşından 9 yaşına kadar öğrencim var.” şeklinde ifade edilmiştir (Ağcadag Çelik, 2019, s. 666). Bu durum çocukların motivasyonlarını düşürmekte ve isteksizlik yaratmaktadır.

Alanyazına göre diğer bir önemli sorun ise yabancı öğrencilerde karşılaşılan akademik başarısızlıktır. Sene kaybı beraberinde mevcut bilgilerin unutulmasını da getirmektedir. Öğrenciler her ne kadar doğru sınıf kademesine yerleştiriliyor olsalar dahi hazırbulunuşluk düzeyleri akranlarından daha düşük durumda kalmaktadır. Topaloğlu ve Çam Aktaş’ın okul rehber öğretmenleri ile yaptıkları çalışmaya göre yabancı öğrencilerin bir bölümü akademik anlamda başarılı olsa dahi büyük bir bölümü akademik açıdan başarısızdır (2022, s. 77). Öğrenciler temel eğitimde dil bilmedikleri için de dersleri anlayamamakta bu nedenle akademik başarısızlıklar yaşamaktadırlar (Yıldız, 2019).

Akademik başarısızlığın bir diğer nedeni ise okula devam sorunlarıdır. Öğrenciler okula geç gelmekte veya devamsızlık yapabilmekteledir. Kimi zaman ise çeşitli sebeplerle eğitimin kısa ya da uzun süreli kesildiği durumlar da alanyazında yer bulmaktadır. Devam sorunlarını öğretmenler “en büyük sorunlardan biri” olarak tanımlamakta öğrencilerin “okula bir gün gelip üç gün gelmediğini” ifade etmektedirler (Songür ve Olgun, 2020, s. 2977).

Akademik başarısızlığın nedenlerinden bir diğeri ise alanyazında geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasının ardından çocukların devlet okullarına aktarılması ile sınıflardaki öğrenci sayısı ile yabancı uyruklu öğrenci sayısının artışı olarak ifade edilmektedir. Kimi zaman Suriyeli öğrenci sayısının Türk öğrenci sayısından fazla olduğu durumlar yaşanabilmektedir (Demir ve diğerleri 2020, s. 319). Planlamadan kaynaklı bu sorunlar “43 kişilik sınıfa 38 Suriyeli öğrencinin” olduğu sınıflar yaratabilmektedir (Akyavuz ve diğerleri, 2020, s. 8). Bu tür durumlar yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadığı sınıf ortamları yaratmakta ve akademik başarı sorunları olarak geri dönmektedir.

Yine alanyazında materyal sayısındaki eksiklikler (Erdem, 2017), yabancı uyruklu öğrencilerin etkinliklere katılımındaki isteksizlikler, öğrenmeye isteksizlik (Polat, 2019, s. 49), algılama güçlüğü (Dağlı, 2020, s. 78) ve bilişsel uyumsuzluk (Altunay ve Dede, 2019, s. 134), kaynak sorunları (Koçoğlu ve Yelken, 2018), ödev yapmama, okul araç gereçlerini temin etmeme ve düzgün davranmama (Sarıtış, Şahin ve Çatalbaş, 2016), öğrenme güçlükleri (Karataş, 2019), personel eksikliği (Soybakış, 2021), müfredat farklılığı, programın uygunsuzluğu (Kardeş ve Akman, 2018), okul öncesi eğitim eksikliği (Kardeş ve Akman, 2018), fiziksel koşullar (Tiryaki ve Oğraş, 2020) gibi nedenler akademik başarısızlığın temel nedenleri olarak ifade edilmektedir.

2.6.2 Türkiye’deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sosyal ve kültürel sorunlar

Alanyazın incelendiğinde yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlardan biri sosyal ve kültürel sorunlardır (Agcadag Çelik, 2019; Akyavuz ve diğerleri, 2020; Alkalay ve diğerleri, 2021; Altıntaş, 2018; Altunay ve Dede, 2019; Anis, 2019; Arslan ve Ergül, 2022; Atalay, Kılıç, Anılan, Anılan ve Anagün, 2022; Aydın Gurler, 2020; Aykırı, 2017; Başar ve diğerleri, 2018; Bulut ve diğerleri, 2018; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Cigerci ve Güngör, 2016; Çalışır, 2021; Değirmenci ve diğerleri, 2021; Demir ve diğerleri, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Kiremit, Akpınar ve Tüfekci Akcan, 2018; Koçoğlu ve Yelken, 2018; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Öngören ve diğerleri, 2017; Özenç ve Saat, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmacı, 2022; Songür ve Olgun, 2020; Sözer ve Işıker, 2021; Yiğit ve diğerleri, 2021). Göç süreci ile birlikte öğrenci göç ettiği ülkede yeni bir kültür ile tanışmakta ve yeni bir sosyal ortama giriş yapmaktadır. Bu durum çift yönlü olarak hem

göç eden öğrencide hem de ev sahibi öğrencilerde uyum ve kültür sorunları meydana getirmektedir. Özellikle Türkiye'nin göç aldığı ülkeler ile tarihi birliktelikleri ve dini benzerlikleri kültürel ve sosyal uyum konusunda bir avantaj olsa dahi toplumsal farklılıkların olması kaçınılmazdır.

Kültürel olarak incelendiğinde çocukların yeme içme, temizlik, giyim gibi konulardaki farklılıkların eğitim sürecinde dikkat çeken noktalar olduğu görülmektedir. Bu konuya bir örnek olarak öğretmenlerin “...örneğin beslenme saatinde yemek için okula getirdikleri yiyecekler bile farklıydı. Kokusu çok ağır yiyeceklerdi, rahatsız oluyordum...” ve “...kız öğrenciyi erkek öğrenciyle oturttuğum zaman sıkıntı çıkıyor...” ifadeleri gösterilebilir (Ağcadag Çelik, 2019, s. 666). Ancak en büyük sorunu sosyal sorunlar oluşturmaktadır. Alanyazına göre yabancı uyruklu öğrenciler uyum sağlamada zorlanmaktadır (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021, s. 325). Diğer öğrencilerden kabul görmeme, önyargı görme (Arslan ve Ergül, 2022, ss. 10-11) gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Aynı zamanda Türk veliler tarafından istenmeme (Esen, 2020) gibi sorunlar da yaşanmaktadır. Dil problemi ile birleşince yabancı uyruklu çocuklar sosyal olarak gruplaşmaktadırlar (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüz, 2017). Bu durum da arkadaşlık kurma becerilerinde sorunlar yaşanmasına neden olduğu ve bu gibi durumların eğitim sürecinde sosyal ve kültürel birlikteliğin oluşmasını önleyen nedenler oldukları düşünülmektedir.

2.6.3 Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan duygusal sorunlar

Alanyazın incelendiğinde yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlardan biri duygusal sorunlardır (Alkalay ve diğerleri, 2021; Altıntaş, 2018; Altunay ve Dede, 2019; Aslan, 2020; Başar ve diğerleri, 2018; Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Cigerci ve Güngör, 2016; Demir ve diğerleri, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Kiremit ve diğerleri, 2018; Kuzu Jafari ve diğerleri, 2018; Öngören ve diğerleri, 2017). Duygusal sorunlar yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ve okul içinde yaşadıkları olumsuz duygusal sorunlar olarak ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerde önyargı, dışlama (Yiğit, Şanlı ve Gökarp, 2021), etiketleme (Aktürk Çopur, 2019, s. 64) ve ötekileştirmeye (Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018) maruz kalan ve savaş deneyimine sahip öğrencilerin (Gözübüyük Tamer, 2017) duygusal sorunlar yaşadıkları, duygusal olarak uyumsuz oldukları (Güven ve

İşleyen, 2018), mutsuz, yalnız (Karataş, 2019), çekingen (Ağdalyan, 2021), ürkek (Saniye Erol, 2018, s. 83), korkak (Özgün, 2019) hissettikleri belirtilmiştir. Türkiye’yi geçici bir ikamet yeri olarak gören öğrencilerin akademik ve duygusal olarak bulundukları yere uyum sağlamaya çalışmadıkları da belirtilmektedir. Kiremit ve diğerlerinin yapmış olduğu çalışmada bir öğretmen yabancı uyruklu olumsuz davranışlarının Türk öğrencileri de etkilediğini ve Türk öğrencilerin de olumsuz davranışlar sergilemeye başladığını belirtmiştir (2018, s. 7)

2.6.4 Türkiye’deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan ekonomik sorunlar

Alanyazın incelendiğinde yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlardan biri ekonomik sorunlardır (Ağcadag Çelik, 2019; Ağdalyan, 2021; Akyavuz ve diğerleri, 2020; Alkalay ve diğerleri, 2021; Altıntaş, 2018; Altunay ve Dede, 2019; Anis, 2019; Arslan ve Ergül, 2022; Cigerci ve Güngör, 2016; Çalışır ve Özaslan, 2021; Değirmenci ve diğerleri, 2021; Demir ve diğerleri, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Öngören ve diğerleri, 2017; Songür ve Olgun, 2020; Yiğit ve diğerleri, 2021).

Alanyazın incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik güçlüklerle sahip olduğu görülmektedir (Ağdalyan, 2021). Bu ekonomik güçlükler nedeniyle ders araç ve gereçlerini temin etmekte zorlandıkları ifade edilmekte hatta kimi durumlarda temel ihtiyaçlarını bile karşılamakta güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Elsiveyden, 2021). Ekonomik sorunların çocuk işçilik, dilencilik gibi durumlar ile yardıma muhtaçlık durumu yarattığı ifade edilmektedir (Harunoğulları, 2016).

2.6.5 Türkiye’deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan veli ile ilgili sorunlar

Alanyazın incelendiğinde yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlardan veli ile ilgili sorunlardır (Akyavuz ve diğerleri, 2020; Alkalay ve diğerleri, 2021; Altunay ve Dede, 2019; Anis, 2019; Aslan, 2020; Avcı, 2019; Başar ve diğerleri, 2018; Çalışır, 2021; Çalışır ve Özaslan, 2021; B. N. Demir ve diğerleri, 2020; Kuzu Jafari ve diğerleri, 2018; Öngören ve diğerleri, 2017; Sarıtaş ve diğerleri, 2016; Songür ve Olgun, 2020; Sözer ve Işiker, 2021; Topaloğlu ve Çam Aktaş, 2022; Ünal, 2022; Yiğit ve diğerleri, 2021).

Ailenin eğitime karşı tutumu ve ailenin bakım, şefkat ve koruması ve ailenin okul ile işbirliği içinde olması çocuğun okul başarısı üzerinde önemli bir etmendir (Çelenk, 2003). Alanyazın incelendiğinde veliler ile öğretmenlerin iletişim sorunları yaşandığı belirtilmektedir (Delen, 2018). İletişim sorunları ile beraber yabancı uyruklu öğrenci velilerinin eğitim ve öğretim ile ilgisiz (Soybakış, 2021) olduklarını bu nedenle de okul aile iş birliğini sağlayamadıklarını (Sarıtış ve diğerleri, 2016) ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler aile içi şiddetin yaşandığı durumlar olduğunu (Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020, s. 7), anadildeki farklılık nedeniyle öğrencilerin derslerine yardımcı ve destek olamadıklarını (Aktürk Çopur, 2019) ve kardeş sayısının fazlalığını (Çalışır ve Özaslan, 2021) belirtmişlerdir.

2.6.6 Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan davranış sorunları

Alanyazın incelendiğinde yabancı çocukların eğitiminde yaşanan sorunlardan davranış sorunlarıdır (Agcadag Çelik, 2019; Ağdalyan, 2021; Akyavuz ve diğerleri, 2020; Alkalay ve diğerleri, 2021; Altunay ve Dede, 2019; Aydın Gurler, 2020; Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Çalışır, 2021; Değirmenci ve diğerleri, 2021; B. N. Demir ve diğerleri, 2020; Güder, Alabay ve Güner, 2018; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Kiremit ve diğerleri, 2018; Kuzu Jafari ve diğerleri, 2018; Öngören ve diğerleri, 2017; Özenç ve Saat, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmaç, 2022; Sarıtış ve diğerleri, 2016; Songür ve Olgun, 2020; Sözer ve Işıker, 2021; Ünal, 2022; Yıldız, 2019).

Alanyazın incelendiğinde araştırmalarda üzerinde durulan önemli bir konunun da davranış sorunları olduğu görülmüştür (Sarıtış ve diğerleri, 2016). Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin şiddet yakınlığına ve psikolojik travmalara sahip oldukları, kurallara riayet etmedikleri (Sarıtış ve diğerleri, 2016), temizlik ve kılık kıyafet sorunları yaşandığını (Mercan Uzun ve Bütün, 2016), sınıf disiplini bozdukları (Sarıtış ve diğerleri, 2016), yalan söyleme, izinsiz eşya kullanımı, okul malzemelerine zarar verme (Delen, 2018) şeklinde istenmeyen öğrenci davranışlarını sergiledikleri ifade edilmiştir. Bu durumların haricinde motivasyonlarının düşük olduğu ve derse ve etkinliklere öğrencileri katmada güçlük yaşandığı belirtilmektedir (Delen, 2018).

2.6.7 Türkiye'deki yabancı çocukların eğitiminde yaşanan dil ve iletişim sorunları

Alanyazın incelendiğinde sorunların en temelinde yatan ve diğer sorunlara kaynaklık eden temel sorun dil ve iletişim sorunlarıdır (Agcadag Çelik, 2019; Ağdalyan, 2021; Akyavuz ve diğerleri, 2020; Alkalay ve diğerleri, 2021; Altıntaş, 2018; Altunay ve Dede, 2019; Anis, 2019; Arslan ve Ergül, 2022; Atalay ve diğerleri, 2022; Avcı, 2019; Aydın Gurler, 2020; Aykırı, 2017; Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Başar ve diğerleri, 2018; Cavkaytar ve diğerleri, 2021; Ciğerci ve Güngör, 2016; Çalışır ve Özaslan, 2021; Değirmenci ve diğerleri, 2021; Demir ve diğerleri, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Koçoğlu ve Yelken, 2018; Kuzu Jafari ve diğerleri, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Öngören ve diğerleri, 2017; Özenç ve Saat, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmacı, 2022; Sarıtaş ve diğerleri, 2016; Songür ve Olgun, 2020; Sözer ve Işıker, 2021; Şahin ve Şener, 2019; Topaloğlu ve Çam Aktaş, 2022; Ünal, 2022; Yıldız, 2019; Yiğit ve diğerleri, 2021).

Öğrenciler dil sorunu sebebiyle dersleri anlayamamakta ve akademik sorunlar yaşamaktadırlar (Karataş, 2019). İletişim kurma ve kendini ifade etmede yaşadıkları zorluklar sebebiyle de duygusal ve davranış problemlerinin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Alpaslan, 2019). Yeterli dil becerilerine sahip olmayan öğrencilerin derslerde dikkatlerini toplayıp, katılım sağlamalarının zor olduğunu ifade edilmektedir (Tiryaki ve Oğraş, 2020). Bu nedenle yabancı öğrenci çocukların dersleri anlayabilmesi ve sosyokültürel uyumun sağlanması için Türkçeyi anlama ve kendilerini anlatma becerilerinin geliştirmesi önem arz etmektedir.

2.7 Türkçe eğitiminde anlama ve anlatma becerileri

Dil bireyin en temel ifade gücünü oluşturur bu nedenle çevresi ile olan bağıni güçlendirmek, düşünce ve ifade gücünü arttırmak ve çağdaşlaşmanın önünü açmak amacıyla ana dil eğitimi önemlidir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015, s. 2). İnsanoğlunun en temel iletişim aracı olan dil öğrenme sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri alanından oluşur ve bu beceriler ise anlama ve anlatma becerileri olarak iki beceri alanında toplanabilir (Ercan Güven, 2020, s. 175; Göçer, 2014; Hezen, 2009; Karatay, 2018; Melanlıoğlu, 2012, s. 67). Anlama ve anlatma beceri alanları

dilin temel bileşenleridir (Demir, 2010). Türkçe eğitiminin ana amacı Türkçeyi anlama ve Türkçe anlatma becerilerini geliştirmektir (Aktaş ve Bayram, 2021; Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Karatay’a göre de “İlköğretimde yapılan eğitimin ana amacı dilin öğretimidir. Dil eğitiminin ise iki temel amacı bulunmaktadır;

- 1- Okuma ve dinleme dil becerileri ile öğrencilerin bilgi edinmelerini, öğrenme sürecinde iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamaktır.
- 2- Yazma ve konuşma dil becerileri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini iyi anlatabilen bireyler olmalarını sağlamaktır.” (2018, s. 6).

Türkçeyi etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmek anlama ve anlatma becerilerini kazanma ve kullanma ile mümkün olması sebebiyle bu beceriler dil öğretiminin ana amacını oluşturmaktadır (Göçer ve Garip, 2020; Hezen, 2009). Anlama ve anlatma insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan en önemli unsurlardır. Bu iki beceri bir arada ve etkili şekilde kullanıldığında iletişim tam anlamıyla gerçekleşebilmektedir (Demir, 2010).

2019 Türkçe Öğretim Programı da dört temel dil becerisini dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yapılandırmış, bu becerilerden dinleme/izleme ve okuma anlama beceri alanını, konuşma ve yazma ise anlatma beceri alanı olarak ele alınmış ve programın başlıca amacı bu dil becerilerini kazandırmak ve kullanabilmek yeteneğini geliştirmek olarak belirlenmiştir (Göçer ve Garip, 2020, s. 17). Anlayan ve anladığını ifade edebilen bireyler akademik, sosyal ve meslek hayatı için önemli bir gelişme kat etmiş demektir (Taşkın, 2021, s. 130).

2.7.1 Anlama

Anlama beceri alanı okuma ve dinleme temel dil becerilerinden oluşmaktadır. Anlama iletilmek istenen mesajın okurun zihninde hiçbir yanılgı olmaksızın canlanmasıdır (Güneyli, 2003). Anlama becerileri, okuma ve dinleme olup bireyin bir olay, durum, kavram vb. hakkında bilgi edinip çeşitli zihinsel süreçlerle bilgiyi anlamlandırması ve yapılandırması olarak açıklanabilir (Ercan Güven, 2020, s. 175). Yani aslında anlama becerisi bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırılması ile iletişimi sağlayarak toplum hayatının zeminini oluşturmaktadır denilebilir (Demir, 2010).

Anlama beceri alanını oluşturan okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Hasırcı ve Oğuzkan, 2016, s. 67). Bir bireyin sosyal, bilişsel ve duygusal yönden gelişimini sağlayan en önemli etkinlik olan okuma (Özdemir ve Kıröğlu, 2021, s. 409) dış dünyayı bir şeyler okuyarak anlama çabasıdır (Özdemir ve Erdem, 2011, s. 106). Okumanın temel amacı anlamak olduğundan eğer anlama gerçekleşmemişse okuma etkinliği başarı ile tamamlanmamıştır (Güneyli, 2003).

“Okulda verilen tüm sistematik bilgilerin anahtarı okuma-anlama becerisidir. Okuma öğretimindeki en önemli yaklaşım anlamayı geliştirmektir. Zihinsel bir faaliyet olan okuma çocuk için çok önemlidir ancak anlama olmadan okumanın bir önemi yoktur. Okumadaki temel hedef anlamadır. Anlama ise yazıda ve konuşmada bize gönderilen mesajları tüm yönleri ile algılamak olarak ifade edilebilir.” (Luma, 2002:19 akt. Temizkan, 2007)

Anlama beceri alanını oluşturan bir diğer temel dil becerisi de dinlemedir. Dinleme, sesli bir iletinin dikkat edilerek bellek tarafından alınması ve zihinde anlamlandırılarak tepkiye dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Dinleme bu yönüyle çok karmaşık bir zihinsel etkinliğe ihtiyaç duymaktadır. Dinleme süreci ön bilgiler ile birleşip yorumlanarak anlama sürecini oluşturur (Demir, 2010, s. 205). Dinleme becerisi konuşma (Aktaş ve Bayram, 2021) ve yazma (Özdemir ve Erdem, 2011) becerilerine temel oluşturur.

Dinleme anne karnında edinilmeye başlandığından dolayı bireyde gelişen ilk beceridir. Bir çocuk konuşmayı öğrenene kadar dinleme becerisi ile çevreyi anlamaya ve kendini anlatmaya çalışır. Bir insan hayatının büyük bir bölümünde dinler. Bu anlamda sahip olunan en önemli dil becerilerinden biri olmasına karşın dinleme becerisi en az eğitim gerektiren ve tanınan beceri olarak görülmektedir. Dinleme becerisi doğal olarak kazanılan ilk dil becerisi olduğundan dolayı diğer becerilerden farklı şekilde kendiliğinden geliştiği ve sonradan geliştirmek için çaba harcanmasına gerek olmayan bir dil becerisi olarak değerlendirilmektedir. Oysaki dinleme becerisi de bir dil becerisi olduğundan eğitimle geliştirilebilir. Bu anlamda dinleme ve işitme kavramlarının birbirleri ile karıştırılmaktadır. İşitme fizyolojik bir süreçken, dinleme psikolojik bir süreçtir. Dinleme bireyin ses örüntülerinin farkında olması dikkat etmesiyle başlar. Belirli seslerin tanımlanması ve hatırlanması ile devam eder, seslerin anlamlandırılması ile son bulur. Bu nedenle dinlediklerini tam ve doğru şekilde anlamlandırabilmek için dinleme süreci önem arz etmektedir (Melanlıoğlu, 2012). Dinleme eğitiminin temel amacı, dinlediğini doğru bir

şekilde anlayabilen, değerlendirebilen öğrenciler yetiştirmektir (Altunkaya, 2018, s. 199). Türkçe eğitimde ve derslerinde dinlediğini anlayan, değerlendiren ve tepki veren öğrencilerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Kemiksiz, 2017, s. 513).

Sonuç olarak anlama, bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyaranları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanmasıdır. Demir'e (2010) göre okuma ve dinlemede temel amaç, verilen bilgilerin anlamlandırılmasıdır. Okunan metin ya da yapılan dinleme ardından yorumlama ve eleştiri yapılabiliyor olması anlama sürecinin tam olarak gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle anlama becerisi bireyin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı önemli bir beceri olarak önem arz etmektedir.

2.7.2 Anlatma

Anlatma becerileri kişinin bir düşüncüyü, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullandığı konuşma ve yazma becerileridir (Ercan Güven, 2020, s. 175). Anlatma becerileri günlük hayatta oldukça önemli rol oynamaktadır. Çünkü bireyler iletişim kurmak amacıyla yazılı ya da sözlü olarak anlatma becerilerini kullanmak durumdadırlar (Göçer ve Garip, 2020, s. 17). Anlatma insanların iletişim kurmak için olmazsa olmaz becerilerinden biridir.

Anlatma becerilerinden biri olan ve bireyin duygu ve düşüncelerini sözel yolla ifade etmesi anlamına gelen konuşma, toplumsal hayatta iletişim kurmamızı sağlayan en önemli ve etkili araçtır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013, s. 58). Sağlıklı her birey konuşma imkanına sahiptir. Ancak konuşmanın düzgün olması bulunduğu çevre ile ilişkilidir. Konuşma ilk olarak ailede başlar ve çevre etkisiyle şekillenir. Çocuğun bulunduğu ortam konuşma becerisini doğrudan olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Konuşma becerisi sadece sesleri alıcıya aktarmak değil vurgu, tonlama, telaffuz, beden dili gibi birçok unsuru da barındıran bir süreçtir. Bu nedenle anadil öğretiminin önemli bir görevi de konuşmada olumlu unsurları geliştirmek ve olumsuz unsurları düzeltmektir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013).

Anlatma becerilerinden bir diğeri olan yazma örgün eğitimin vazgeçilmez bir becerisidir. Yazma becerisi diğer becerilerden daha geç ve daha zor kazanılan bir beceridir (Ercan

Güven, 2020). Yazma, yazarın belli bir okurla iletişim kurma amacıyla metin üretmesidir (Bayat, 2019, s. 9). Yazma alışkanlığına sahip kimseler; duygularını, hayallerini, isteklerini ve düşüncelerini yazı yoluyla ifade etmeyi sıklıkla tercih ederler. Kendisini yazılı bir biçimde daha rahat ifade ettiğini dile getirenler, yazıyı, anlatmanın etkili bir aracı olarak görmektedirler. (Özdemir ve Erdem, 2011, s. 104). Yazma içinden okuma, düşünme ve kendini en iyi ifade etmeyi gerektirdiğinden ve mantıksal bir tutarlılıkla dilbilgisi kurallarına uygun cümle üretmeyi gerektirdiğinden uzun süreli ve zor bir eylemdir (Ungan, 2007). Yazma bir süreç olduğundan konu seçiminden ürünün kontrolüne kadar birçok önemli aşamayı içermektedir (Göçer, 2010).

Bu başlıkta dilin temel becerilerini oluşturan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile bu temel becerilerin birleşiminden oluşan anlama ve anlatma becerilerinden ve öneminden bahsedilmiştir. İlgili araştırmalar başlığında yabancı uyruklu öğrenciler örneğinde bu başlıkta bahsedilen becerilerin değişken olarak ele alındığı yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmektedir.

2.8. İlgili araştırmalar

Bu başlıkta dil becerileri ile ilgili yapılmış olan ilgili araştırmalar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki başlık altında sunulmuştur.

2.8.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Palavuzlar (2009) çalışmasında hikâye ve deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini elli 5. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan başarı testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin birbiri ile yüksek derecede ilişkili olduğu, kız öğrencilerin başarı puanlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kadioğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) çalışmalarında oyun temelli dil gelişim programının Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisini

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 6-11 yaş aralığında toplam kırk Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğrenciler dört ayrı gruba ayrılmış ve 10 ay boyunca haftada 10 saat uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel şekilde desenlenmiş olup on beş sorudan oluşan okuma yazma testleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda okuma yazma başarı testinden alınan puanların son test lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gültutan ve Kan (2019) çalışmalarında ilkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde MEB okullarında görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve kişisel bilgi formları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin düşük olduğu, yazmaya karşı istekli oldukları ancak programın yetersiz olduğu ve yazma sürecinde birçok sorunla karşılaştığı görülmüştür. Bu sorunlardan bazıları ise kelime hazinesinin azlığı ve kelimelerin Türkçe karşılığını bilmeme olarak belirtilmiştir.

Polat (2019) çalışmasında yüksek lisans tezinde sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde görev yapmakta olan 16 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri sekiz açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle çalışma konusunda aldıkları eğitimleri yetersiz buldukları, öğrencilerle dil problemi yaşadıklarını belirtmiş ve öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine hazırbulunuşluklarının olmadığı ve ses ile heceleri birleştirmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Erbaş ve Kan (2020) çalışmalarında ortaokul düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerine eğitici oyunların etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yarı deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay’da öğrenim görmekte olan deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri dereceli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Öğrencilere ön test uygulamasının ardından deney grubuna 7 haftalık eğitici oyunlarla yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda

deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

Sevtekin (2020) yüksek lisans tezinde Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerilerine alt yazılı çizgi filmlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11-14 yaş aralığındaki B2 Türkçe düzeyindeki 30 Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 15'i kontrol grubu, 15'i ise deney grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilere 8 hafta boyunca Türk büyüklerini anlatan 8 çizgi film deney grubuna altyazılı, kontrol grubuna ise altyazısız şekilde izletilmiştir. Her çizgi filmten sonra dinlediğini/izlediğini anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çizgi filmleri altyazılı izleyen deney grubunun, altyazısız izleyen kontrol grubuna göre testlerde daha başarılı olduğu ve alt yazının daha kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2020) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma olgubilim modelinde tasarlanmış olup araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinde görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini yetersiz buldukları, 2018 Türkçe öğretim programının Suriyeli öğrencilere yönelik yetersiz olduğunu, Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine yönelik ilgilerinin yeterli olmadığı ve ders kitapları ve kaynak materyallerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nur Gani ve Kuruoğlu (2021) çalışmalarında Suriyeli çocukların ifade edici dil becerilerinin ölçülmesini ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir'de yaşayan 8. sınıf 14 Suriyeli öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri görüşmelerden elde edilen verilerin dil bilimsel analizi ile elde edilmiştir. Araştırmada en çok tespit edilen yanlışların sırasıyla ses bilimsel yanlışlar, biçim bilimsel yanlışlar, söz dizimsel yanlışlar ve anlam bilimsel yanlışlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Maviş ve diğerleri (2016) çalışmalarında Türkçe – Almanca çift dilli çocukların Türkçe anlatma becerileri üzerinde yaş, cinsiyet ve AÇDA görev etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2 farklı model ile kurgulanmıştır. Araştırma 36 Türkçe – Almanca çift dilli, Almanya’da yaşayan çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaşları 2 yaş 11 ay ile 7 yaş 11 ay arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama araçları olarak AÇDA kullanılmıştır. Anlatım görevinde hikâye karmaşıklığı ve anlama üzerinde yaş anlamlı farklılık göstermiş olsa da hikâye yapısı ve içsel durum terimleri alt alanlarında anlamlı fark yoktur. Cinsiyet değişkeninde de anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Görev etkileri incelendiğinde anlama alt alanında elde edilen sonuçların tekrar anlatım modelinde anlatım modeline göre anlamlı şekilde daha iyi olduğu görülmüştür.

Lindgren (2018) tezinde İsveç’te büyüyen tek dilli İsveçlilerde ve İsveççe-Almanca ve İsveççe-Türkçe çift dillilerin her iki dilinde de 4 ila 6 yaşları arasındaki sözlü anlatı yeterliliğinin gelişiminin araştırılmasını amaçlanmıştır. Araştırmaya tek dilli 72 İsveçli, 46 İsveççe-Almanca ile 48 İsveççe-Türkçe çift dilli çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak AÇDA ve ENNI (Edmonton Narrative Norms Instrument) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anlatma becerisinin 4 yaşında bile yeterince yüksek olduğu ancak yaşla birlikte önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Ancak çift dilli gruplar ile anlamlı farklılıklar görülmüştür. İsveççe – Almanca çift dilli çocuklar tek dilli çocuklarla benzer sonuçlar elde etmiş olsalar da İsveççe – Türkçe çift dilli çocuklar diğer gruplardan daha düşük sonuçlar elde etmişlerdir. Çift dilli çocuklarda diller arası fark incelendiğinde İsveççe – Almanca çift dilli çocukların İsveççede Almancadan daha iyi sonuçlar elde ettiği görülürken İsveççe – Türkçe çift dilli çocuklarda iki dil benzer veya Türkçede daha iyi sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Çalışma sonucunda çift dilli çocuklarda iki dilin paralel olarak gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Blom ve Boerma (2020) çalışmalarında Farsça ve Felemenkçe ile Türkçe ve Felemenkçe çift dilli çocukların tek dilli çocuklarla anlama ve anlatma becerileri kıyaslamayı amaçlamıştır. Araştırmaya 114 çocuk katılmış olup 38’i Farsça ve Felemenkçe, 31’i Türkçe ve Felemenkçe çift dilli ve 45’i Felemenkçe tek dillidir. Çocukların çoğunluğu 5-6 yaş aralığında olmakla birlikte yaş ortalaması 5,71 standart sapması 0,64’tür. Araştırma kapsamında çocuklara bir yıl arayla Felemenkçe Peabody resim kelime testi ve AÇDA

uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çift dilli çocukların tek dilli çocuklara göre sözcük dağarcığının daha sınırlı olduğu görülmüştür. Anlatma becerisi bakımından ise ilk uygulamada tek dilli çocuklar daha başarılıyken ikinci ve üçüncü uygulamada bu farkın ortadan kalktığı görülmüştür. Çift dilli çocukların oluşturduğu iki grubun sözcük dağarcığının birbirlerine göre anlamlı bir farka sahip olmadığı belirlenmiştir. Ancak anlatma becerileri kıyaslandığında ikinci uygulamada Türkçe – Felemenkçe çift dilli çocukların Farsça ve Felemenkçe çift dilli çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İki çift dilli grubun pek çok değişkende anlamlı farklılık göstermediği ancak sosyoekonomik düzey değişkenine yönelik ikinci ve üçüncü sözcük dağarcığı testlerinde Türkçe – Felemenkçe çocuklar lehine, ilk uygulamada kelime dağarcığı ve dinlediğini anlamada Farsça ve Felemenkçe lehine anlamlı farka rastlandığı belirtilmiştir.

Bohnacker ve Karakoç (2020) çalışmalarında anadili Türkçe olan, Türkçe – İsveççe çift dilli çocukların kurguladıkları hikayelerdeki Türkçe cümle yapılarının altasıralamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Tüm kurgular AÇDA aracı ile oluşturulmuştur. Çocukların anlatılarında ve hikâye anlama sorularına verdikleri yanıtlarda Türkçe akrabalık, tamlama ve zarf tamlamalarının özelliklerini nicel ve nitel şekilde analiz edilmiştir. Çalışma grubunu 102 Türkçe – İsveççe 4-7 yaş aralığında çocuk oluşturmuştur. Çalışma sonucunda alanyazında belirtilen anadili Türkçe olan çocuklara göre daha çeşitli altasıralama oluşturdukları görülmüştür.

Bohnacker (2020) çalışmalarında anadili Türkçe olan, Türkçe – İsveççe çift dilli çocukların dil gelişimini araştırmayı amaçlamıştır. Dil gelişiminin ölçümünde CLT (Diller Arası Sözcük Bilgisi Testi) ve AÇDA araçları kullanılmıştır. Araştırmaya 4-7 yaş arasında İsviçre’de yaşayan 102 çocuk katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde CLT aracı puanlarına bakıldığında çocukların Türkçe kelime anlama puanları İsveççe anlama puanlarından anlamlı olarak yüksektir ve iki dil arasında korelasyon bulunmamıştır. Ayrıca Türkçe kelime üretim puanları İsveççe kelime üretim puanlarından anlamlı olarak yüksektir. AÇDA’ya verilen cevaplar incelendiğinde ise öğrencilerin Türkçe dil çekimlerini doğru şekilde yaptıkları ancak İsveççede sonlu geçmiş zamanı doğru şekilde kullanmadıkları görülmüştür.

Bohnacker ve diğerleri (2020) çalışmalarında anadili Türkçe olan, Türkçe – İsveççe çift dilli çocukların anlatma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 4-7 yaş arasında İsviçre’de yaşayan 100 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak CLT (Diller Arası Sözcük Bilgisi Testi) ve AÇDA araçları kullanılmıştır. Bu çalışmanın

Bohnacker (2020) tarafından ve üst paragrafta belirtilen çalışmadan farkı ise yaş, dil ve görev değişkenlerinin bu çalışmada incelenmiş olmasıdır. Araştırma sonunda anlama puanlarında iki dil arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlama puanları her iki dilde de yaşla birlikte artmıştır. Ancak bu artış incelendiğinde İsveççe dilinde artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. 4-5 yaş aralığındaki çocuklar Türkçe puanları daha yüksekken 6-7 yaş aralığında İsveççe puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki dilde de yaş arttıkça alınan puanlar artmıştır. Ayrıca görev değişkeni incelendiğinde tekrar anlatım modeli öykülerinin anlatım modeli öykülerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Gagarina ve diğerleri (2020) çalışmalarında Türkçe – Almanca ve Rusça – Almanca çift dilli çocukların dil gelişimi boylamsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 57 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların ilk ölçüm yaş ortalaması 3 yaş 6 ay ve 4 yaş 3 aydır. Bir yıllık arayla 3 ölçüm yapılmış olup son ölçüm yaş ortalamaları 5 yaş 5 ay ve 6 yaş 2 aydır. Araştırmada veri toplama aracı olarak AÇDA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grupta da anlatı puanları zaman içinde önemli şekilde geliştiği ve gelişme hızının 3 ve 5 yaş aralığında en yüksek olduğu görülmüştür. Beş yaşına kadar anlama puanlarının arttırdığı görülmüş ancak 5 yaşından itibaren gelişimin yavaşladığı görülmüştür.

Öztekin (2020) tezinde İsviçre’de yaşayan Türkçe – İsveççe çift dilli çocuklarda normal ve anormal dil gelişiminin incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 4-7 yaş aralığında 102 normal gelişim gösteren çocukta kelime dağarcığı ve anlatma becerileri ölçülmüş ve bu gruptan 4-6 yaş aralığındaki 10 çocuk ile dil gelişim bozukluğuna sahip 6 çocukla uzun süreli ölçümler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak anlatım becerilerini ölçmek amacıyla AÇDA, kelime bilgisinin ölçülmesi amacıyla CLT (Diller Arası Sözcük Bilgisi Testi) kullanılmıştır. Ayrıca çocuğun sağlığın sağlığı, aile ve dil geçmişinin öğrenilmesi amacıyla aile, öğretmen ve dil gelişimciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda normal dil gelişimine sahip çocuklarda kelime dağarcığının erken yaşlarda Türkçe lehine olduğu ancak 6 yaşa gelindiğinde kelime dağarcığı puanları arasındaki farkın hızlıca kapandığı görülmüştür. AÇDA puanları incelendiğinde ise anlama puanlarının anlatma puanlarından daha iyi olduğu görülmüştür. Anlama puanlarında Türkçe ve İsveççe arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Anlatma puanları iki dilde de düşük olmasına rağmen zamanla beraber İsveççe anlatma puanlarının Türkçeye nazaran daha çok geliştiği görülmüştür. Dil gelişim bozukluğuna sahip çocuklar

iki dilde de normal gelişim gösteren çocuklara göre çok daha düşük puanlar almışlardır. Dil gelişim bozukluğu gösteren bazı çocukların dile maruz kalmalarına rağmen düşük puanlar aldıkları görülmüş, dil gelişim bozukluğuna sahip çocukların genelde bir dilde düşük puan aldıkları ve bu dilin daha az maruz kaldıkları dil olduğu görülmüştür.

Bohnacker ve diğerleri (2022) çalışmalarında anadili Türkçe olan, Türkçe – İsveççe çift dilli çocukların anlatıda yer alan makro yapıların iki dil arasında nasıl değiştiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 4-7 yaş arasında İsviçre’de yaşayan 100 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak AÇDA kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dildeki makro yapı (hikâye yapısı, yapısal karmaşıklık) puanlarının iki dil arasında anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve makro yapı gelişiminin, kelime dağarcığı ve cümle uzunluğunun yaşa bağlı olarak zamanla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların günlük hayatlarında dile maruz kalma süresi değişkeninin de puanlara anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür.

İlgili araştırmalar yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan çalışma sayısının arttığını göstermektedir. Ancak ilgili araştırmalarda yurt içinde yapılan araştırmalarda bir bütün olarak anlama veya anlatma becerilerinin ele alınmadığı, becerilerin birbirinden bağımsız şekilde incelendiği görülmüştür. Yurt içinde son yıllarda yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama, okuma ve yazma, yazma, ilk okuma yazma, dinleme/izleme, konuşma ve dinleme becerilerinin araştırıldığı görülmüştür. Çalışmalarda deneysel ve olgubilim desenlerinin kullanıldığı görülmüştür. Deneysel çalışmalarda hikâye ve deneme türünün, oyun temelli dil gelişim programının, eğitici oyunların ve çizgi filmlerin dil becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma örneklemelerini 6-11, 5. Sınıf, 11-14 ve 8. Sınıf öğrencileri ile sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin oluşturulduğu görülmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise bu araştırmanın amacı ve yöntemi ile benzerlik gösteren şekilde Türkçe- Almanca, Türkçe – İsveççe, İsveççe – Almanca, Farsça – Felemenkçe, Türkçe – Felemenkçe, Türkçe – Almanca, Rusça – Almanca dilleri arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada ifade edilen yurt dışında yapılmış araştırmaların tamamı anlama ve anlatma becerilerini incelemektedir. Araştırmalarda değişken olarak anadil, yaş, cinsiyet, görev etkileri, cümle yapıları altsıralamaları kullanılır. Araştırmaların örneklemine 2 yaş 11 ay ile 7 yaş 11 ay, 4-6 yaş, 5-6 yaş, 4-7 yaş, 3 yaş 6 ay ile 4 yaş 3 ay aralığındaki çocukların oluşturduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda genel olarak dil gelişimi ve diller arasındaki farklılaşma ve ilgili değişkenleri etkisinin araştırıldığı görülmüştür.

İlgili araştırmalar arasında Türkçe ve Arapça dilleri arasındaki beceri farklılıklarını ele alan bir çalışma görülmemiştir. Yine araştırmaların bir bütün olarak ilkokul düzeyini ele almadığı grlmştir. Ayrıca yurt dışında anlama ve anlatma becerilerini ele alan çalışmalar olsa dahi yurt içinde benzer bir çalışma görülmemiştir. Bu açıdan mevcut araştırmanın çalışma grubu ve değişkenleri açısından alanyazındaki ilk çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan” araştırma modelidir (Karasar, 2016, s.109). Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlama/anlatma becerilerinin tespiti ve anlamlı fark olup olmadığı ile Türk öğrencilerle aralarında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmek istendiğinden bu model tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini Sakarya ilinde yer alan ve ilkokul eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin tespiti için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri kapsayan tüm durumları incelemek ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Araştırma kapsamında çalışma grubuna dahil edilecek yabancı uyruklu öğrencilerin belirli ölçütleri sağlaması hedeflendiğinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin en yoğun olduğu üç okulda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenci seçiminde “yeterli/sınıf düzeyinde Türkçe dil becerisine sahip olma” ölçütü kullanılmıştır. Türk öğrenci seçiminde ise sınıftan seçilen yabancı uyruklu öğrenci ile aynı cinsiyetten, aynı sayıda ve sınıf ortalamasında bulunan öğrenciler ölçütü kullanılmıştır. Ölçütleri karşılayan öğrencilerin tespiti sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak araştırmaya katılmaya aday örneklem oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında “yeterli/sınıf düzeyinde Türkçe dil becerisine sahip olma” ölçütü kullanılarak örneklemin oluşturulma sebebi yetersiz görülen öğrencilerin halihazırda yeterli Türkçe dil becerisine sahip olmaması sebebiyledir. Sınıf öğretmeni tarafından

“yeterli” Türkçe dil becerisine sahip olduğu belirtilen öğrencilerin ise Türkçeyi anlama ve anlatma düzeyleri ve Türk öğrenciler kadar Türkçe anlama ve anlatma becerilerine sahip olup olmadığı araştırılmak istendiğinden bu ölçüt konulmuştur. Türk öğrencilerin ölçütü ise okul, sınıf ve öğretmen değişkenlerinin yaratabileceği farkın önüne geçilmek istendiğinden “yabancı uyruklu öğrenci ile aynı cinsiyetten, aynı sayıda ve sınıf ortalamasında bulunan öğrenciler” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma aday örnekleme veli onay formları dağıtılmış ve veli onayı alınan öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Bu süreçte sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci ve Türk öğrenci sayısı ile cinsiyetlerinin aynı olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 9
Araştırma Örnekleme

	Türk			Yabancı			Genel Toplam
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	
1. Sınıf	7	4	11	8	5	13	24
2. Sınıf	4	8	12	3	5	8	20
3. Sınıf	7	6	13	7	7	14	27
4. Sınıf	6	7	13	5	6	11	24
Genel Toplam	24	25	49	23	23	46	95

Tablo 9’da araştırma örnekleme görülebilir. Araştırma örneklemini toplam 95 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 49’u Türk, 46’sı yabancı uyrukludur. Araştırmaya 1. sınıf kademesinden 11 Türk, 13 yabancı olmak üzere 24 öğrenci, 2. sınıf kademesinden 12 Türk, 8 yabancı olmak üzere 20 öğrenci, 3. sınıf kademesinden 13 Türk, 14 yabancı olmak üzere 27 öğrenci ve 4. sınıf kademesinden 13 Türk, 11 yabancı olmak üzere 24 öğrenci katılmıştır. Türk öğrencilerin 24’ü erkek, 25’i kız, yabancı uyruklu öğrencilerin ise 23’ü erkek, 23’ü kızdır.

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyrukları

	Türk	Afganistan	Filistin	Irak	İran	Suriye	Yemen	Genel Toplam
1. Sınıf	11	2	-	8	-	2	1	24
2. Sınıf	12	-	-	5	1	2	-	20
3. Sınıf	13	3	1	7	-	3	-	27
4. Sınıf	13	1	-	8	1	1	-	24
Genel Toplam	49	6	1	28	2	8	1	95

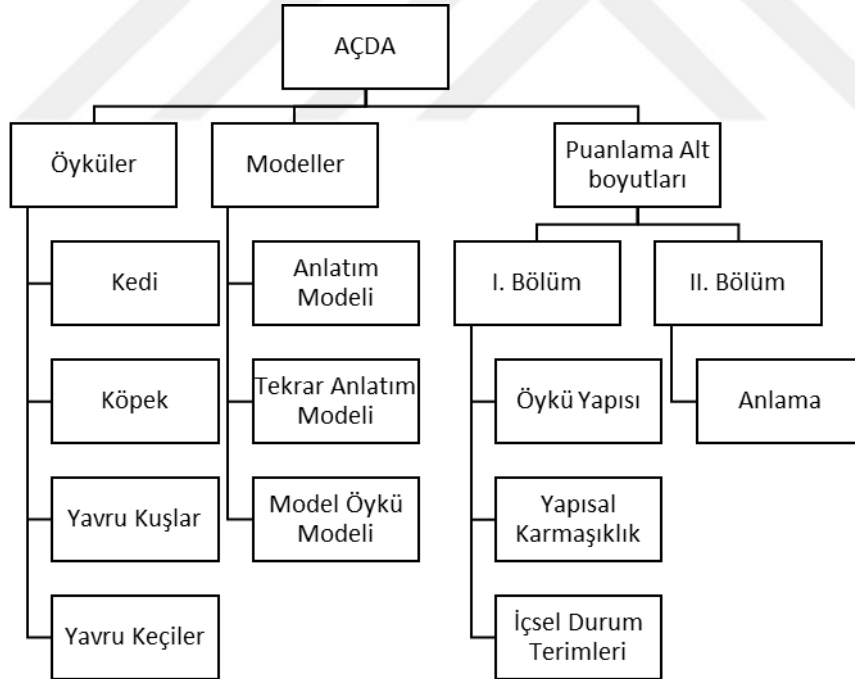
Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin uyrukları görülebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 49'u Türk, 6'sı Afganistan, 1'i Filistin, 28'i Irak, 2'si İran, 8'i Suriye ve 1'i Yemen uyrukludur. Araştırmaya 7 farklı uyruktan öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Gagarina, Klop, Kunnari, Tatele, Vālimaa, Taina, Bohnacker, Ute ve Walters, 2019) tarafından geliştirilen ve Maviş ve diğerleri (2020) tarafından Türkçeleştirilen Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı (AÇDA) kullanılmıştır. AÇDA, Bilim ve Teknolojide Avrupa İş Birliği (COST) tarafından desteklenmekte olan “IS0804 Çok Dilli Bir Toplumda Dil Yetersizliği (LITMUS)” projesi kapsamında geliştirilen araçlardan biridir. AÇDA 71 dile çevrilmiş ve 18 dile çevrimi de devam etmekte olan bir araçtır. Aracın yabancı uyruklu öğrenciler için kullanılacak Arapça çevirisi Bohnacker ve Haddad (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. AÇDA Arapça versiyonu Lübnan, Filistin, Suriye ve Irak Arapçasına uygun şekilde hazırlanmıştır.

AÇDA internet ortamında açık erişime sunulmuş bir araçtır. Aracın internet sayfasında telif ve lisans anlaşması sayfası bulunmaktadır. Bu sayfada aracın Creative Commons lisansı ile lisanslandığı, bu lisans altında kopyalama ve yeniden dağıtım hakkının ticari kullanım olmadığı sürece ücretsiz şekilde sunulduğu belirtilmiştir. Lisanslama sayfasında yer alan form doldurularak araştırma kapsamında kullanılmak üzere lisanslama yapılmıştır. Lisans belgesi Ek-1’de, AÇDA Ek-5’te yer almaktadır.

2012 yılında geliştirilen AÇDA, birden fazla dil öğrenen çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. AÇDA öyküler sayesinde çocukların anlama ve anlatma becerilerinin değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. AÇDA aracı ile aynı çocuğa iki farklı dilde üç farklı yöntemle uygulama yapılarak iki dil arasındaki beceri farkı ortaya konulabilmektedir. AÇDA güncel versiyonu 700 tek dilli ve çift dilli çocuğun AÇDA’nın anlama sorularına verdiği 24.000 yanıtın toplanmasıyla ve 2.500’den fazla AÇDA anlatısının yazıya dönüştürülmesi ile oluşmuştur (Maviş ve diğerleri, 2020). Bu nedenle aracın geçerli ve güvenilir olduğu düşünülmektedir.



Şekil 7. AÇDA öyküleri, modelleri ve puanlama alt boyutları

AÇDA birbiriyle paralel hazırlanmış kedi, köpek ve yavru kuşlar, yavru keçiler öyküleri, anlatım, tekrar anlatım ve model öykü modelleri ve iki bölümden oluşan puanlama

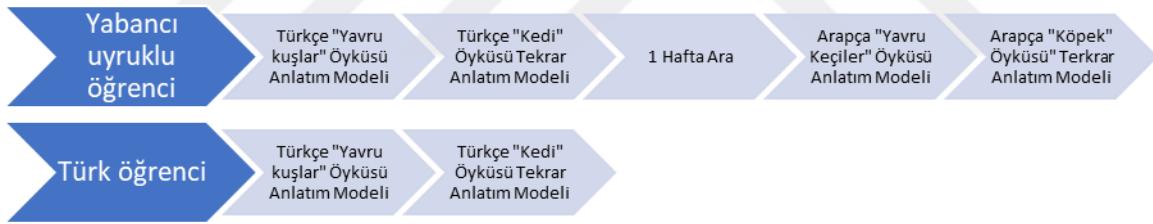
ölçeklerinden oluşmaktadır. AÇDA aracı çok boyutlu bir öykü organizasyon modeline dayanarak dikkatlice desenlenmiş altı ardışık resimli 4 paralel öyküden (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler, Kedi, Köpek) oluşturmaktadır. Öykülerden yavru kuşlar ve yavru keçiler ile kedi ve köpek hikayeleri paralel şekilde desenlenmiştir.

Puanlama ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. I. bölümde üç farklı alt boyut puanlanırken II. Bölümde sadece anlama becerisi puanlanmaktadır. I. bölümde yer alan öykü yapısı alt boyutu 16 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta her bir madde 0 puan (yanlış) veya 1 puan (doğru) şekilde puanlanmaktadır. Öykü yapısı alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 16'dır. Yapısal karmaşıklık alt boyutu GS (girişim-sonuç), AG/AS (amaç-girişim, amaç-sonuç), AGS (amaç-girişim-sonuç) dizileri ile A (amaç) sayıları olmak üzere 4 farklı dizinin puanlaması ile oluşmaktadır. Bu alt boyutta yer alan 4 dizinin her birinden ise alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 3'tür. Yapısal karmaşıklık puanında yer alan 4 dizinin puanlamasının toplanması ile oluşan yapısal karmaşıklık toplam puanında alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 9'dur. İçsel durum terimleri öğrencinin hikâyeyi anlatırken ifade ettiği algısal durum, fizyolojik durum, bilinç, duygu, zihin terimleri ile dilsel eylemler/söyleme anlatmak eylemleri olmak üzere 6 farklı durumun puanlanması ile oluşmaktadır. Bu alt boyutta alınabilecek en düşük puan 0 olmakla beraber en yüksek puan belirtilmemiştir. Öğrencinin bu durumlara uyan her cevabı doğru kabul edilerek puanlanmaktadır. II. Bölüm ise 10 farklı anlama sorusundan oluşmakta olup 0 puan (yanlış) veya 1 puan (doğru) şekilde puanlanmaktadır. Bu bölümden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 10'dur. Puanlama alt boyutları ve bu alt boyutlar ile ilgili detaylı bilgi 3.4. verilerin analizi bölümüne bakılabilir. AÇDA aracında kullanılabilecek modeller ise şu şekildedir;

- Anlatım Modeli: Öyküyü içeren resimler çocuğa gösterilerek çocuğun öyküyü kurgulayarak anlatması istenir. Çocuğun resimlerden yola çıkarak kurguladığı hikâyeyi anlatma becerilerine odaklanmaktadır.
- Tekrar Anlatım Modeli: Öyküyü içeren resimler çocuğa gösterilerek öykü okunur. Ardından çocuğun resimler üzerinden öyküyü anlatması ve anlama sorularına cevap vermesi istenir. Çocuğun hem duyduğu metinden hem de resimlerden yola çıkarak hikâyeyi tekrar anlatma becerisine ve anlama soruları ile anlama becerisine odaklanmaktadır.

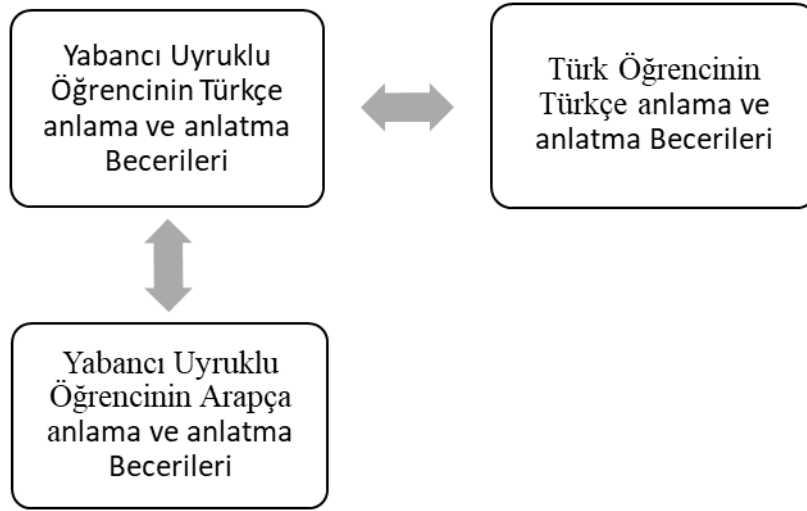
- Model Öykü Modeli: Öyküyü içeren resimler çocuğa gösterilerek öykü okunur. Ardından çocuğun anlama sorularına cevap vermesi istenir. Çocuğun hem duyduğu metinden hem de resimlerden yola çıkarak hikâyeyi anlama becerisine odaklanmaktadır.

Araçta benzer hikâye kurgusuna sahip 2 paralellikte 4 metin bulunduğundan dolayı 3 model arasından 2 modelin tercih edilmesi gerekmektedir. AÇDA yönergesinde bu 3 model seçiminde anlatım yönteminin sabit olarak kullanılması gerektiği, model öykü ve tekrar anlatım modelleri arasından da araştırmacının ihtiyacı doğrultusunda bir tercih yapması gerektiği belirtilmektedir. Model öykü modeli sadece anlama becerisine odaklandığından dolayı, araştırmacının problem cümlesine daha uygun olacağı düşünüldüğünden tekrar anlatım modeli tercih edilmiştir. Yine AÇDA yönergesinde anlatım modeli için “yavru kuşlar” ve “yavru keçiler” hikayelerinin daha uygun olduğu, “kedi” ve “köpek” hikayelerinin ise model öykü ve tekrar anlatım modellerinde kullanılması gerektiği belirtilmiştir.



Şekil 8. Araştırmada kullanılan model ve öyküler

Kullanılan modeller ve öykülerin sıralaması şekil 8’de belirtilmiştir. Türkçe uygulamalar anlatım modelinde “yavru kuşlar” ve tekrar anlatım modelinde “Kedi” öyküsü ile gerçekleştirilmiştir. Hikayeler paralel yapıya sahip olduğundan dolayı aktarım etkisinin önüne geçilmek istendiğinden AÇDA uygulama yönergesinde belirtildiği şekilde iki uygulama arasında 1 haftalık süre konulmuştur. İlk uygulamalar Türkçe şekilde gerçekleştirilmiş ve örnekleme dahil tüm öğrencilere Türkçe uygulama gerçekleştirilmiştir. Bir haftanın ardından Arapça uygulamalar anlatım modelinde “Yavru Keçiler” ve tekrar anlatım modelin “Köpek” öyküsü ile gerçekleştirilmiştir.



Şekil 9. Araştırma yapısı

Şekil 9 incelendiğinde şekil 8’de yer alan uygulamalar sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri ve Türk öğrencilerin Türkçe becerileri ile yabancı uyruklu Arap öğrencilerin Arapça Becerileri ve yabancı uyruklu Arap öğrencilerin Türkçe becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir.

Araştırma uygulamalarına geçilmeden önce etik kurul ve MEB izni alınmıştır. Etik kurul izni Ek 2’de, MEB izni ise Ek 3’te görülebilir. Araştırma verileri sınıf seviyesinde kazanılan becerilerin daha iyi anlaşılması istendiğinden sene sonunda, karne alınmasına 2 hafta kala toplanmaya başlanmıştır. Araştırma uygulamaları okullarda okul müdürleri tarafından uygun görülen ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin tamamı ses kaydına alınarak saklanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrenci ile kısa bir tanışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin süreci bir sınav olarak görmemesi amacıyla uygulamanın bir sınav olmadığı belirtilmiş, hikâye okumak ve oluşturmak için geldikleri belirtilmiştir. Ardından öğrencilerin rahatlaması amacıyla “en iyi arkadaşın kim?”, “en sevdiğin oyun nedir?”, “öyküleri sever misin?” gibi çeşitli sorular sorulmuş ve konu hakkında sohbet edilmiştir. Öğrencinin stresini atmadığı durumlarda sohbet aşaması gerektiği kadar uzatılmıştır. Sohbetin işe yaramadığı durumlarda ise pratik bir şekilde kurgulanan basit oyunlar öğrencilerle oynanarak öğrencinin gerginliğini atması sağlanmıştır. Sorulara cevap vermekte çekinen, kaçamak cevap veren veya tepkisiz kalan 2 öğrenci uygulamanın verimsiz olacağı düşünülerek örneklemden çıkartılmıştır. Ardından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar ortalama 6 ile 10 dk arası sürmüştür. Türkçe

uygulamalarının tamamlanmasının ardından Arapça uygulamalar için bir hafta sonra tekrar Arap uyruklu aynı öğrencilerle aynı model farklı öykülerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma örneklemini yabancı uyruklu öğrencilerden oluştuğundan dolayı çeşitli milletlerden öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Ancak İran, Afganistan gibi Farsça konuşulan ülkelerden gelen öğrencilerle AÇDA'nın Farsça versiyonu bulunmadığından dolayı kendi dillerinde uygulama gerçekleştirilememiştir. İkinci uygulamalar bu nedenle sadece Arapça konuşulan ülkelerden gelen öğrenciler ile tamamlanmıştır.

Araştırmanın Arapça uygulamaları çevirmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Çevirmen seçiminde Türkçe ve Arapçaya iyi düzeyde hâkim olan bir çevirmen seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu araştırmada bulunan çevirmen Suriye kökenli bir Türkmen'dir. Bu nedenle Arapça ve Türkçeye hâkim olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çevirmen psikolojik danışmanlık ve rehberlik programı öğrencisidir. Bu nedenle de öğrenci yaklaşımı, tutumu, üslubu gibi konularda sorun yaşanmamıştır. Uygulama öncesi çevirmene araştırmacı tarafından aracın tanıtımı ve kullanımı ile ilgili 6 saatlik bir eğitim verilmiştir. Eğitim içeriği Ek 4'te yer almaktadır. Uygulama öncesi çevirmenin Türkçe uygulamalara katılarak sürecin gözlemlenmesi sağlanmıştır. İlk yapılan Arapça görüşmeler Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğünde destek personel olarak bulunan bir yeminli tercüman tarafından gözlemlenmiştir. Yeminli tercüman çevirmenin yaptığı Arapça görüşmelerin uygun ve doğru olduğunu belirtmiştir. Yeminli tercümanın onayı ile örnekleme bulunan Arapça konuşan öğrencilerle Arapça uygulamalar çevirmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Arapça uygulamalar araştırmacı gözleminde gerçekleştirilmiştir. Çevirmenin takıldığı ya da öğrencinin sıra dışı tepkilerinin bulunduğu durumlar araştırmacının verdiği yönergeler ile tamamlanmıştır. Uygulamaların tamamı AÇDA'da belirtilmiş olan uygulama yönergesine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 92 öğrenciye Türkçe AÇDA uygulaması, 32 yabancı uyruklu öğrenciye ise Arapça AÇDA uygulaması gerçekleştirilmiştir. Arapça AÇDA uygulaması gerçekleştirilen öğrencilerden 1'i Filistin, 23'ü Irak, 7'si Suriye ve 1'i Yemen uyrukludur. Arapça AÇDA uygulamasına katılan ancak Türkçe AÇDA uygulamasına katılmayan bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci verileri Arapça AÇDA uygulamasının ortalamalarına katılmış ancak ikili kıyaslamalara katılmamıştır. Bu nedenle 31 yabancı uyruklu öğrenciye hem Türkçe hem de Arapça AÇDA uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin analizi

Türkçe ses kayıtları transkript edilerek yazıya çevrilmiş, Arapça ses kayıtları ise çeviriden transkript edilmiş şekilde teslim alınmıştır. Ardından transkript edilen metinler ilgili ölçekler doldurularak puanlanmıştır. Puanlama ölçeği 4 alt alandan oluşmaktadır. Bunlar öykü yapısı (ÖY), yapısal karmaşıklık (YK), içsel durum terimleri (İDT) ve anlamadır. Öykü yapısı alt alanı anlatımdaki makro yapıyı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri anlatımdaki mikro yapıyı ölçmektedir.

Öykü yapısı alt alanı, anlatımdaki makro yapıyı ölçen alandır. Bir bütün olarak öyküde yer alan unsurların tamamının bir bütün olarak puanlanması ile oluşan tek puanla ifade edilir. Öykü yapısı alt alanı çocuğun öykünün geçtiği ortam, zaman, başlangıç içsel durum terimi, amaç, girişim, sonuç ve tepki içsel durum teriminin puanlaması sonucu oluşmaktadır. Her AÇDA öyküsü içinde 3 farklı olay örgüsü barındırmaktadır. Her olay örgüsü bir başlangıç içsel durum terimi, amaç, girişim, sonuç ve sonuca yönelik içsel durum teriminden oluşmaktadır. Her bir örgü bu beş maddeden oluşmakta ve her madde 1 puan olarak puanlanmaktadır. Çocuğun öyküsünün geçtiği zaman ve mekândan bahsetmesi de birer puan olarak değerlendirilmektedir. Bir çocuk her öykünün öykü yapısından maksimum 17 puan alabilir. Öykü yapısı olay örgülerinin ne kadar anlatabildiğini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur.

Yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri alt alanları ise mikro yapıyı ölçmeye odaklanmaktadır. Öykü yapısı (makro yapı) bölümünde bütünü oluşturan unsurların ayrı ayrı puanlanması mikro yapıyı ortaya koymaktadır. Yapısal karmaşıklık (YK) alt alanı çocuğun öykü içinde yer alan olay örgüleri arasında bağları ne denli kurabildiğini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Çocuğun öykü yapısının puanlanmasının ardından amaç, girişim ve sonuçlara odaklanarak puanlanmaktadır. Yapısal karmaşıklık alt alanı girişim-sonuç dizisi (GS), amaç (A), amaç-girişim/amaç-sonuç dizisi (AG/AS), amaç-girişim-sonuç (AGS) dizilerinin sayıları olmak üzere 4 puanlamaya sahiptir. Öykülerde yer alan 3 olay örgüsü birbirinden bağımsız şekilde puanlanarak işlenir. Her bir alandan alınabilecek maksimum puan 3'tür. Ayrıca bu 4 puanlamanın farklı ağırlıklar ile toplanması sonucunda yapısal karmaşıklık toplam puanı oluşmaktadır. GS 1, A, AG/AS 2, AGS ise 3 puan değerindedir. Bu alandan alınabilecek toplam puan 9dur. Bir çocuk 3 olay örgüsünde yer

alan tüm amaç, girişim ve sonuçları (AGS) anlatabilmiş ise 3 AGS puanı ve toplam 9 yapısal karmaşıklık puanı alır.

İçsel durum terimleri (İDT) alt alanı ise çocuğun hikâyeyi anlatırken karakterlerin iç dünyasına ne kadar eğildiğini puanlamayı amaçlamaktadır. Bu alanda bir maksimum alınabilecek değer bulunmamaktadır. Bu alan algısal durum terimleri (görmek, duymak, hissetmek vb.), fizyolojik durum terimleri (susamış, aç, yorgun vb.), bilinç terimleri (canlı, uyanık, uykulu vb.), duygu terimleri (üzgün, mutlu, sevinçli vb.), zihin terimleri (istemek, düşünmek, bilmek vb.) ve dilsel eylemler/söyleme anlatma eylemleri (demek, söylemek, bağırarak vb.) başlıklarının puanlaması ile oluşmaktadır. Çocuğun hikâyeyi anlatırken söylediği her bir İDT bir puan olarak değerlendirilmektedir.

Anlama alt alanı ise çocuğa sorulan anlama sorularına verilen cevapların puanlaması ile oluşmaktadır. 10 adet anlama sorusundan oluşmaktadır. Anlama alt alanı sadece tekrar anlatım yöntemi kullanılan hikayelerde puanlanmaktadır.

Araştırmada anlatım yöntemi kullanılan metinlerde makro yapı için 1 (1 ÖY), mikro yapı için 6 (5 YK, 1 İDT) olmak üzere toplamda 7 farklı puan, tekrar anlatım yöntemi kullanılan metinlerde ise anlama puanı da eklenerek 8 farklı puan elde edilmiştir. Sadece Türkçe uygulama yapılan Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerden toplam 15 farklı puan hem Türkçe hem de Arapça uygulama yapılan öğrencilerde ise 30 farklı puan elde edilmiştir. Bu puanlar gruplandırılarak alt alanları oluşturmaktadır. Elde edilen puanlamalar bilgisayara aktarılarak bir istatistiki veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 11

Normallik, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Alt alan	n	Kolmogrov Smirnov	Shapiro Wilk	Basıklık	Çarpıklık
Yavru Kuşlar Öyküsü (Türkçe)					
Öykü Yapısı	93	,000	,007	-,529	,268
Yapısal Karmaşıklık	GS	93	,000	-,922	,187
	A	93	,000	28,355	5,300

AG/AS	93	,000	,000	2,732	1,862
AGS	93	,000	,000	1,895	1,663
YK Toplam	93	,001	,002	-,435	,304
İDT	93	,000	,000	,710	,858

Kedi Öyküsü (Türkçe)

Öykü Yapısı	93	,000	,001	1,353	-,786
GS	93	,000	,000	,658	1,075
A	93	,000	,000	14,225	3,737
AG/AS	93	,000	,000	-,303	1,030
AGS	93	,000	,000	1,392	1,216
YK Toplam	93	,003	,003	-,724	,066
İDT	93	,000	,004	,976	,662
Anlama	93	,000	,000	1,841	-1,540

Yavru Keçiler Öyküsü (Arapça)

Öykü Yapısı	33	,082	,257	,268	-,564
GS	33	,000	,000	-,072	,038
A	33	,000	,000	20,828	4,503
AG/AS	33	,000	,000	-,446	,733
AGS	33	,000	,000	5,036	2,310
YK Toplam	33	,025	,071	-,249	,404
İDT	33	,000	,004	-,657	,621

Köpek Öyküsü (Arapça)

Öykü Yapısı	33	,083	,058	-1,119	,011
-------------	----	------	------	--------	------

Yapısal Karmaşıklık	GS	33	,001	,000	-,795	,269
	A	33	,000	,000	33,000	5,745
	AG/AS	33	,000	,000	-,847	,630
	AGS	33	,000	,000	,669	1,148
	YK Toplam	33	,000	,121	,086	,458
İDT		33	,035	,192	,048	,076
Anlama		33	,000	,000	1,221	-1,254

Tablo 11’de normal dağılım, basıklık ve çarpıklık değerleri görülmektedir. Örneklem büyüklüğü 30’un üzerinde olması nedeniyle normal dağılım testi olarak Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır (Cevahir, 2020). Kolmogrov - Sminov testi sonucunda tüm alanlarda $p < .05$ olduğu görülmüştür. Ayrıca normal dağılımın tespit edilmesinde kullanılan diğer bir unsur da basıklık çarpıklık katsayılarıdır. Cevahir’e göre (2020) normal dağılımın sağlanması için gereken unsurlardan biri de basıklık çarpıklık katsayıları +1 ile -1 aralığında olmasıdır. Tablo 11 incelendiğinde bazı alt alanların basıklık ve çarpıklık katsayıları +1 ile -1 aralığında olsa dahi bu aralığın dışına taşan birçok alt alan da bulunmaktadır. Bu nedenle normal dağılımın sağlanamadığına karar verilmiş ve parametrik olmayan testler ile veri analizi gerçekleştirilmiştir. Parametrik olmayan testler olarak Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise Cohen d (Cohen, 1992) ve Pearson kolerasyon katsayısı (Field, 2009) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Ülkemizde bulunan Türkçe bilen yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin anlama ve anlatma becerileri açısından Türkçe ile anadilleri olan Arapça ve Türk öğrencilerle aralarında bir farkı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümde nicel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 12’de görülebilir.

Tablo 12

Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Uyruk	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Türk	49	55,8	2736,0	645,0	0,0007**
		Yabancı	44	37,1	1635,0		
	GS	Türk	49	51,3	2514,5	866,5	0,0892
		Yabancı	44	42,1	1856,5		
	A	Türk	49	45,0	2205,0	980,0	0,0319*
		Yabancı	44	49,2	2166,0		
	AG/AS	Türk	49	46,6	2288,0	1063,0	0,8714
		Yabancı	44	47,3	2083,0		
	Yapısal Karmaşıklık	Türk	49	45,0	2205,0	980,0	0,0319*
		Yabancı	44	49,2	2166,0		

Tekrar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık	AGS	Türk	49	48,4	2374,0	1007,0	0,4737
			Yabancı	44	45,3	1997,0		
		YK TOPLAM	Türk	49	50,0	2452,5	928,5	0,2430
			Yabancı	44	43,6	1918,5		
		İDT	Türk	49	48,8	2391,5	989,5	0,4907
			Yabancı	44	44,9	1979,5		
		ÖYKÜ YAPISI	Türk	49	51,8	2540,5	840,5	0,0649
			Yabancı	44	41,6	1830,5		
		GS	Türk	49	46,4	2276,5	1051,5	0,8241
			Yabancı	44	47,6	2094,5		
		A	Türk	49	45,9	2251,5	1026,5	0,4148
			Yabancı	44	48,1	2119,5		
		AG/AS	Türk	49	48,5	2379,5	1001,5	0,4968
			Yabancı	44	45,2	1991,5		
		AGS	Türk	49	50,8	2489,5	891,5	0,0996
			Yabancı	44	42,7	1881,5		
		YK TOPLAM	Türk	49	50,5	2478,5	902,5	0,1719
			Yabancı	44	43,0	1892,5		
		İDT	Türk	49	52,0	2548,5	832,5	0,0565
			Yabancı	44	41,4	1822,5		
		ANLAMA	Türk	49	58,8	2885,5	1485,5	0,0000**
			Yabancı	44	33,7	1485,5		

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar. ** p<0,001 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 12 incelendiğinde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri görülmektedir. Anlatım modelinde öykü yapısı alt alanında Türk öğrencilerin sıra ortalamasının 55,8, yabancı uyruklu öğrencilerin sıra ortalamasının ise 37,1 olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı ($p<,01$) ve Türk öğrencilerin lehine bir fark vardır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r=0,34$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %11'inin bu değişken tarafından açıklandığı görülmektedir.

Ayrıca Yapısal karmaşıklık alt alanının amaç bölümünde ise Türk öğrencilerin sıra ortalamasının 45,0, yabancı uyruklu öğrencilerin sıra ortalamasının 49,2 olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı ($p<,05$) ve yabancı uyruklu öğrencilerin lehine bir fark vardır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r= 0,22$ olduğu, farkın küçük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %4'ünün bu değişken tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu modelin diğer alt alanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tekrar anlatım modelinde ise anlama alt alanında Türk öğrencilerin sıra ortalamasının 58,89, yabancı uyruklu öğrencilerin sıra ortalamasının ise 33,76 olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı ($p<,01$) ve Türk öğrencilerin lehine bir fark vardır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r= 0,22$ olduğu, farkın küçük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %4'ünün bu değişken tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu modelin diğer alt alanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.1.1 Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13, 14, 15 ve 16'da görülebilir.

Tablo 13

Türk ve Yabancı Uyruklu 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Uyruk	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Türk	11	14,4	159,0	39,0	0,0900
		Yabancı	12	9,7	117,0		
	GS	Türk	11	14,2	157,0	41,0	0,1074
		Yabancı	12	9,9	119,0		
	A	Türk	11	12,0	132,0	66,0	1,0000
		Yabancı	12	12,0	144,0		
	AG/AS	Türk	11	12,2	135,0	63,0	0,8095
		Yabancı	12	11,7	141,0		
	AGS	Türk	11	11,5	126,5	60,5	0,5629
		Yabancı	12	12,4	149,5		
	YK	Türk	11	13,5	148,5	49,5	0,3001
		Yabancı	12	10,6	127,5		
	İDT	Türk	11	11,5	126,5	60,5	0,7312
		Yabancı	12	12,4	149,5		
	ÖYKÜ YAPISI	Türk	11	13,8	152,0	46,0	0,2087
		Yabancı	12	10,3	124,0		
Tekrar Anlatım	GS	Türk	11	13,7	151,5	46,5	0,1821
		Yabancı	12	10,3	124,5		
	A	Türk	11	11,0	121,0	55,0	0,1657
		Yabancı	12	12,9	155,0		

AG/AS	Türk	11	13,2	145,5	52,5	0,3143
	Yabancı	12	10,8	130,5		
AGS	Türk	11	11,4	126,0	60,0	0,6720
	Yabancı	12	12,5	150,0		
YK TOPLAM	Türk	11	12,5	137,5	60,5	0,7317
	Yabancı	12	11,5	138,5		
İDT	Türk	11	13,4	148,0	50,0	0,3085
	Yabancı	12	10,6	128,0		
ANLAMA	Türk	11	16,9	186,5	11,5	0,0007*
	Yabancı	12	7,4	89,5		

* $p < 0,001$ düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 13 incelendiğinde 1. sınıf düzeyindeki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri görülmektedir. Anlatım modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tekrar anlatım modelinde ise anlama alt alanında Türk öğrencilerin sıra ortalamasının 16,9, yabancı uyruklu öğrencilerin sıra ortalamasının ise 7,4 olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı ($p < ,01$) ve Türk öğrencilerin lehine bir fark vardır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,70$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %49'unun bu değişken tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu modelin diğer alt alanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 14

Türk ve Yabancı Uyruklu 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Uyruk	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Türk	12	12,1	146,0	28,0	0,1177

		Yabancı	8	8,0	64,0		
		Türk	12	12,5	150,5	23,5	0,0472*
	GS	Yabancı	8	7,4	59,5		
		Türk	12	10,5	126,0	48,0	1,0000
	A	Yabancı	8	10,5	84,0		
		Türk	12	10,1	122,0	44,0	0,6564
	AG/AS	Yabancı	8	11	88,0		
		Türk	12	10,5	127,0	47,0	0,9187
	AGS	Yabancı	8	10,3	83,0		
		Türk	12	11,9	143,0	31,0	0,1797
	YK						
	TOPLAM	Yabancı	8	8,3	67,0		
		Türk	12	10,3	124,5	46,5	0,9059
	İDT	Yabancı	8	10,6	85,5		
		Türk	12	11,8	142,5	31,5	0,1990
	ÖYKÜ YAPISI	Yabancı	8	8,4	67,5		
		Türk	12	10,9	131,0	43,0	0,6748
	GS	Yabancı	8	9,8	79,0		
		Türk	12	11,1	134,0	40,0	0,2361
	A	Yabancı	8	9,5	76,0		
		Türk	12	10,6	128,0	46,0	0,8387
	AG/AS	Yabancı	8	10,2	82,0		
		Türk	12	11,3	136,0	38,0	0,3600
	AGS	Yabancı	8	9,2	74,0		

YK	Türk	12	12,4	149,5	24,5	0,0668
TOPLAM	Yabancı	8	7,5	60,5		
İDT	Türk	12	12,1	145,5	28,5	0,1307
	Yabancı	8	8	64,5		
ANLAMA	Türk	12	13,8	166,0	8,0	0,0009**
	Yabancı	8	5,5	44,0		

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar. **p<0,001 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 14 incelendiğinde 2. sınıf düzeyindeki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri görülmektedir. Anlatım modelinde yapısal karmaşıklık alt alanının girişim/sonuç (GS) bölümünde ise Türk öğrencilerin sıra ortalamasının 12,5, yabancı uyruklu öğrencilerin sıra ortalamasının 7,4 olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı (p<,05) ve Türk öğrencilerin lehine bir fark vardır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r=0,44$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %19'ünün bu değişken tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu modelin diğer alt alanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tekrar anlatım modelinde ise anlama alt alanında Türk öğrencilerin sıra ortalamasının 13,8, yabancı uyruklu öğrencilerin sıra ortalamasının ise 5,5 görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı (p<,001) Türk öğrencilerin lehine bir fark vardır. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r=0,74$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %54'ünün bu değişken tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu modelin diğer alt alanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 15

Türk ve Yabancı Uyruklu 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Uyruk	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı U	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Türk	13	16,3	212,0	61,0
		Yabancı	14	11,8	166,0	0,1400

Tekrar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık	GS	Türk	13	14,6	190,0	83,0	0,6804
			Yabancı	14	13,4	188,0		
		A	Türk	13	13,0	169,0	78,0	0,1646
			Yabancı	14	14,9	209,0		
		AG/AS	Türk	13	13,1	170,5	79,5	0,4807
			Yabancı	14	14,8	207,5		
		AGS	Türk	13	15,1	197,5	75,5	0,3419
			Yabancı	14	12,8	180,5		
		YK TOPLAM	Türk	13	13,4	175,0	84,0	0,7292
			Yabancı	14	14,5	203,0		
	İDT	Türk	13	14,5	189,0	84,0	0,7310	
		Yabancı	14	13,5	189,0			
	ÖYKÜ YAPISI	Türk	13	15,8	206,0	67,0	0,2382	
		Yabancı	14	12,2	172,0			
	Yapısal Karmaşıklık	GS	Türk	13	12,8	167,0	76,0	0,4224
			Yabancı	14	15,0	211,0		
		A	Türk	13	14,0	183,0	90,0	0,9149
			Yabancı	14	13,9	195,0		
		AG/AS	Türk	13	12,6	165,0	74,0	0,3789
			Yabancı	14	15,2	213,0		
		AGS	Türk	13	15,4	200,5	72,5	0,2622
			Yabancı	14	12,6	177,5		
		YK TOPLAM	Türk	13	13,1	171,0	80,0	0,5870
			Yabancı	14	14,7	207,0		
	İDT	Türk	13	16,6	216,0	57,0	0,0961	
		Yabancı	14	11,5	162,0			
	ANLAMA	Türk	13	16,6	217,0	56,0	0,0816	

Tablo 15 incelendiğinde 3. Sınıf düzeyindeki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri arasında hem anlatım hem de tekrar anlatım modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 16

Türk ve Yabancı Uyruklu 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Becerilerinin İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Uyruk	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Türk	13	14,3	186,0	35,0	0,0592
		Yabancı	10	9,0	90,0		
	GS	Türk	13	11,0	144,0	53,0	0,4315
		Yabancı	10	13,2	132,0		
	A	Türk	13	11,0	143,0	52,0	0,0988
		Yabancı	10	13,3	133,0		
	AG/AS	Türk	13	12,7	166,0	55,0	0,2047
		Yabancı	10	11,0	110,0		
	AGS	Türk	13	12,6	164,5	56,5	0,5302
		Yabancı	10	11,1	111,5		
	YK	Türk	13	12,6	164,0	57,0	0,6145
		Yabancı	10	11,2	112,0		
	İDT	Türk	13	14,1	183,5	37,5	0,0837
		Yabancı	10	9,25	92,5		
	ÖYKÜ YAPISI	Türk	13	12,8	167,0	54,0	0,4871
		Yabancı	10	9,25	92,5		

		Yabancı	10	10,9	109,0		
Yapısal Karmaşıklık	GS	Türk	13	10,3	134,5	43,5	0,1543
		Yabancı	10	14,1	141,5		
	A	Türk	13	11,0	143,0	52,0	0,0988
		Yabancı	10	13,3	133,0		
	AG/AS	Türk	13	13,8	180,0	41,0	0,0641
		Yabancı	10	9,6	96,0		
	AGS	Türk	13	13,4	175,0	46,0	0,1767
		Yabancı	10	10,1	101,0		
	YK	Türk	13	13,3	173,0	48,0	0,2840
	TOPLAM	Yabancı	10	10,3	103,0		
İDT	Türk	13	11,9	155,0	64,0	0,9499	
	Yabancı	10	12,1	121,0			
ANLAMA	Türk	13	13,0	169,5	51,5	0,3633	
	Yabancı	10	10,6	106,5			

Tablo 16 incelendiğinde 4. Sınıf düzeyindeki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri arasında hem anlatım hem de tekrar anlatım modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.1.2 Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis ve farkların hangi gruplar arasında oluştuğuna dair yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de görülebilir.

Tablo 17

Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Türk-Erkek ¹	24	54,0	11,717	0,0084	1-3*
		Türk- Kız ²	25	57,5			1-4*
		Yabancı-Erkek ³	22	38,5			2-3*
		Yabancı-Kız ⁴	22	35,7			2-4**
	GS	Türk-Erkek	24	53,5	3,227	0,3579	
		Türk- Kız	25	49,2			
		Yabancı-Erkek	22	42,4			
		Yabancı-Kız	22	41,9			
		Türk-Erkek	24	45,0			
	A	Türk- Kız	25	45,0	4,602	0,2033	
		Yabancı-Erkek	22	49,2			
		Yabancı-Kız	22	49,2			
		Türk-Erkek	24	49,2			
		Türk- Kız	25	44,2	,828	0,8427	
	AG/AS	Yabancı-Erkek	22	47,3			
		Yabancı-Kız	22	47,3			
		Türk-Erkek	24	46,1			
		Türk- Kız	25	50,6	1,121	0,7721	
		Yabancı-Erkek	22	45,6			
	AGS	Yabancı-Kız	22	45,1			
		Türk-Erkek	24	51,2			
	YK TOPLAM	Türk- Kız	25	48,8	1,494	0,6837	
		Yabancı-Erkek	22	44,3			

Tkrar Anlatım	İDT	Yabancı-Kız	22	42,8		
		Türk-Erkek	24	46,0		
		Türk- Kız	25	51,4	1,073	0,7836
		Yabancı-Erkek	22	46,1		
		Yabancı-Kız	22	43,8		
	ÖYKÜ YAPISI	Türk-Erkek	24	55,9		
		Türk- Kız	25	47,9	5,176	0,1593
		Yabancı-Erkek	22	44,9		
		Yabancı-Kız	22	38,2		
	GS	Türk-Erkek	24	45,5		
		Türk- Kız	25	47,3	,547	0,9084
		Yabancı-Erkek	22	50,0		
		Yabancı-Kız	22	45,1		
		Türk-Erkek	24	47,1		
	A	Türk- Kız	25	44,8	1,316	0,7253
		Yabancı-Erkek	22	49,2		
		Yabancı-Kız	22	47,1		
		Türk-Erkek	24	53,9		
	AG/AS	Türk- Kız	25	43,4	3,017	0,3890
		Yabancı-Erkek	22	44,3		
		Yabancı-Kız	22	46,1		
		Türk-Erkek	24	53,5		
	AGS	Türk- Kız	25	48,1	3,382	0,3363
		Yabancı-Erkek	22	42,2		
		Yabancı-Kız	22	43,3		
		Türk-Erkek	24	57,3		
	YK TOPLAM			4,923	0,1775	
Türk- Kız		25	44,0			

	Yabancı-Erkek	22	43,6			
	Yabancı-Kız	22	42,3			
İDT	Türk-Erkek	24	53,4			
	Türk- Kız	25	50,6	4,211	0,2395	
	Yabancı-Erkek	22	38,7			
	Yabancı-Kız	22	44,0			
ANLAMA	Türk-Erkek ¹	24	62,0			1-3**
	Türk- Kız ²	25	55,8			1-4***
	Yabancı-Erkek ³	22	34,8	21,969	0,0006	2-3**
	Yabancı-Kız ⁴	22	32,7			2-4***

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar. **p<0,01 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.
***p<0,001 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 17 incelendiğinde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyete göre Türkçe becerileri görülmektedir. Anlatım modeli öykü yapısı alt alanında Türk erkek öğrencilerin sıra ortalaması 54,0, Türk kız öğrencilerin sıra ortalaması 57,5, yabancı erkek öğrencilerin sıra ortalaması 38,5 ve yabancı kız öğrencilerin sıra ortalaması 35,7'dir. Uyruk ve cinsiyet gruplarının öykü yapısı sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (p<0,01). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü Eta kare (η^2) = 0,12 olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %12'sinin bağımsız değişken (cinsiyet) tarafından açıklandığını göstermektedir. Farklılığın Türk erkek ile Türk kız öğrencilerin; yabancı erkek ile yabancı kız öğrencilerin sıra ortalamalarının birbirinden farklılaşmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (p<0,05). Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tekrar anlatım modeli anlama alt alanında Türk erkek öğrencilerin sıra ortalaması 62,0, Türk kız öğrencilerin sıra ortalaması 55,8, yabancı erkek öğrencilerin sıra ortalaması 34,8 ve yabancı kız öğrencilerin sıra ortalaması 32,7'dir. Cinsiyet gruplarının anlama sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (p<0,001). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü Eta kare (η^2) = 0,23 olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %23'ünün bağımsız değişken (cinsiyet) tarafından açıklandığını

göstermektedir. Farklılığın Türk erkek ile Türk kız öğrencilerin; yabancı erkek ile yabancı kız öğrencilerin sıra ortalamalarının birbirinden farklılaşmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p<0,01$). Tekrar anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4.2. Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin incelenmesi

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin incelemesi amacıyla yapılan Xilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 18’de görülebilir. İşaretli sıralar testinde Arapça uygulama sonuçlarından Türkçe uygulamaya geçildiğinde oluşan farklar gösterilmektedir.

Tablo 18

Arap Uyruklu Yabancı Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Negatif Sıralar	7	11,3	79,5		
		Pozitif Sıralar	20	14,9	298,5	-2,647	0,0081**
		Eşit	4				
	GS	Negatif Sıralar	7	10,4	73,0		
		Pozitif Sıralar	9	7,0	63,0	-,276	0,7826
		Eşit	15				
	A	Negatif Sıralar	3	3,1	9,5,0		
		Pozitif Sıralar	2	2,7	5,5,0	-,552	0,5809
		Eşit	26				
	AG/AS	Negatif Sıralar	3	7,0	21,0	-2,183	0,0290*

Tekerar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık		Pozitif Sıralar	11	7,6	84,0		
			Eşit	17				
			Negatif Sıralar	5	5,0	25,0		
		AGS	Pozitif Sıralar	5	6,0	30,0	-,277	0,7815
			Eşit	21				
			Negatif Sıralar	11	14,0	155,0		
		YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	16	13,9	223,0	-,830	0,4068
			Eşit	4				
			Negatif Sıralar	9	9,5	86,0		
		İDT	Pozitif Sıralar	16	14,9	239,0	-2,073	0,0381*
			Eşit	6				
			Negatif Sıralar	8	11,1	89,0		
		ÖYKÜ YAPISI	Pozitif Sıralar	21	16,4	346,0	-2,795	0,0051**
			Eşit	2				
			Negatif Sıralar	7	12,4	87,0		
	Yapısal Karmaşıklık	GS	Pozitif Sıralar	16	11,8	189,0	-1,605	0,1083
			Eşit	8				
			Negatif Sıralar	4	2,5	10v		
		A	Pozitif Sıralar	1	5,0	5,0	-,707	0,4795
			Eşit	26				
			Negatif Sıralar	7	9,6	67,5		
		AG/AS	Pozitif Sıralar	10	8,5	85,5	-,442	0,6583
			Eşit	14				

	Negatif Sıralar	6	7,0	42,0		
AGS	Pozitif Sıralar	10	9,4	94,0	-1,436	0,1511
	Eşit	15				
	Negatif Sıralar	7	12,0	84,5		
YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	19	14,0	266,5	-2,334	0,0196*
	Eşit	5				
	Negatif Sıralar	12	12,3	148,0		
İDT	Pozitif Sıralar	14	14,5	203,0	-,706	0,4802
	Eşit	5				
	Negatif Sıralar	9	8,3	75,5		
ANLAMA	Pozitif Sıralar	17	16,2	275,5	-2,558	0,0105*
	Eşit	5				

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar. **p<0,01 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 18 incelendiğinde Arap uyruklu yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde oluşan farklılıklar görülmektedir. Öykü yapısı alt alanında 7 öğrencinin puanlarının azaldığı, 4 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 20 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 20 öğrencinin sıra ortalaması değeri 14,9 olarak tespit edilmiştir. Anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,47$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %22'sinin bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Yapısal karmaşıklık alt alanı AG/AS bölümünde 3 öğrencinin puanlarının azaldığı, 17 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 11 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 11 öğrencinin sıra ortalaması değeri 7,6 olarak tespit edilmiştir. Anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı AG/AS bölümünde öğrencilerin

Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,39$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %15'inin bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

İDT alt alanında 9 öğrencinin puanlarının azaldığı, 6 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 16 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 16 öğrencinin sıra ortalaması değeri 14,9 olarak tespit edilmiştir. Anlatım modeli İDT alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,37$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %13'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 18 incelendiğinde Arap uyruklu yabancı öğrenciler tekrar anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde oluşan farklılıklar da görülmektedir. Öykü yapısı alt alanında 8 öğrencinin puanlarının azaldığı, 2 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 16 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 16 öğrencinin sıra ortalaması değeri 11,8 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,28$ olduğu, farkın küçük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %8'inin bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Yapısal karmaşıklık alt alanı yapısal karmaşıklık toplam bölümünde 7 öğrencinin puanlarının azaldığı, 5 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 19 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 19 öğrencinin sıra ortalaması değeri 14 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı yapısal karmaşıklık toplam bölümünde öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,41$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %17'sinin bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Anlama alt alanında 9 öğrencinin puanlarının azaldığı, 5 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 17 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde

puanları artan 17 öğrencinin sıra ortalaması değeri 16,2 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli anlama alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,45$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %21'inin bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Tekrar Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Arapça ve Türkçe becerilerinin kıyaslandığı bu bölümde oluşan tüm farklar Türkçe lehine oluşmuştur. Anlamlı fark oluşan alt alanların tamamında Arapçadan Türkçeye geçildiğinde öğrencilerin sıra ortalamalarının arttığı görülmüştür. Hiçbir alt alanda Arapça becerileri lehine anlamlı bir farklılık oluşmamış olması dikkate değer bir bulgudur.

4.2.1. Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılan Xilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 19, 20, 21 ve 22'de görülebilir. İşaretli sıralar testinde Arapça uygulama sonuçlarından Türkçe uygulamaya geçildiğinde oluşan farklar gösterilmektedir.

Tablo 19

Arap Uyruklu Yabancı 1. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Anlatım		Negatif Sıralar	1	3,0	3,0		
	ÖYKÜ YAPISI	Pozitif Sıralar	8	5,2	42,0	-2,327	0,0199*
		Eşit	1				

Yapısal Karmaşıklık	GS	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
		Pozitif Sıralar	3	2,0	6,0	-1,732	0,0832
		Eşit	7				
		Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
		Pozitif Sıralar	2	1,5	3,0	-1,342	0,1797
		Eşit	8				
		Negatif Sıralar	3	4,0	12,0		
		Pozitif Sıralar	4	4,0	16,0	-,378	0,7054
		Eşit	3				
		Negatif Sıralar	1	2,0	2,0		
		Pozitif Sıralar	2	2,0	4,0	-,577	0,5637
		Eşit	7				
		Negatif Sıralar	3	4,5	13,5		
		Pozitif Sıralar	7	5,9	41,5	-1,456	0,1454
		Eşit	0				
		Negatif Sıralar	2	3,2	6,5		
		Pozitif Sıralar	5	4,3	21,5	-1,279	0,2008
		Eşit	3				
Tekerar Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Negatif Sıralar	2	3,0	6,0		
		Pozitif Sıralar	7	5,5	39,0	-1,965	0,0494*
		Eşit	1				
	GS	Negatif Sıralar	2	3,5	7,0		
		Pozitif Sıralar	5	4,2	21,0	-1,265	0,2059

	Eşit	3				
	Negatif Sıralar	2	1,5	3,0		
A	Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,414	0,1572
	Eşit	8				
	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
AG/AS	Pozitif Sıralar	5	3,0	15,0	-2,121	0,0338*
	Eşit	5				
	Negatif Sıralar	2	2,5	5,0		
AGS	Pozitif Sıralar	4	4,0	16,0	-1,190	0,2341
	Eşit	4				
	Negatif Sıralar	1	3,5	3,5		
YK	Pozitif Sıralar	8	5,1	41,5	-2,273	0,0230*
TOPLA	Eşit	1				
M						
	Negatif Sıralar	3	3,6	11,0		
İDT	Pozitif Sıralar	7	6,2	44,0	-1,697	0,0896
	Eşit	0				
	Negatif Sıralar	2	3,5	7,0		
ANLAMA	Pozitif Sıralar	7	5,4	38,0	-1,851	0,0641
	Eşit	1				

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 19 incelendiğinde 1. Sınıf Arap uyruklu yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye oluşan farklılıklar görülmektedir. Öykü yapısı alt alanında 1 öğrencinin puanlarının azaldığı, 1 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 8 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 8 öğrencinin sıra

ortalaması değeri 5,2 olarak tespit edilmiştir. Anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,73$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %54'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 19 incelendiğinde 1. Sınıf Arap uyruklu yabancı öğrenciler tekrar anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye oluşan farklılıklar da görülmektedir. Öykü yapısı alt alanında 2 öğrencinin puanlarının azaldığı, 1 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 7 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 7 öğrencinin sıra ortalaması değeri 5,5 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,62$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %38'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Yapısal karmaşıklık alt alanı AG/AS bölümünde hiçbir öğrencinin puanlarının azalmadığı, 5 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 5 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 5 öğrencinin sıra ortalaması değeri 3,0 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı AG/AS bölümünde öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,67$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %44'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Yapısal karmaşıklık alt alanı YK Toplam bölümünde 1 öğrencinin puanlarının azaldığı, 1 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 8 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 8 öğrencinin sıra ortalaması değeri 5,1 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı YK Toplam bölümünde öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,71$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %51'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Tekrar Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 20

Arap Uyruklu Yabancı 2. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Anlatım Yapısal Karmaşıklık	ÖYKÜ YAPISI	Negatif Sıralar	1	4,0	4,0	
		Pozitif Sıralar	4	2,7	11,0	-,962
		Eşit	0			0,3362
	GS	Negatif Sıralar	2	2,5	5,0	
		Pozitif Sıralar	2	2,5	5,0	,000
		Eşit	1			1
	A	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0	
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	,000
		Eşit	5			1
	AG/AS	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0	
		Pozitif Sıralar	3	2,0	6,0	-1,732
		Eşit	2			0,0832
	AGS	Negatif Sıralar	2	2,0	4,0	
		Pozitif Sıralar	1	2,0	2,0	-,577
		Eşit	2			0,5637
	YK TOPLAM	Negatif Sıralar	2	2,5	5,0	
		Pozitif Sıralar	3	3,3	10	-,707
		Eşit	0			0,4795
	İDT	Negatif Sıralar	1	1,0	1,0	
		Pozitif Sıralar	4	3,5	14,0	-1,761
		Eşit	0			0,0782

Tkrar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık	ÖYKÜ YAPISI	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
			Pozitif Sıralar	5	3,0	15,0	-2,060	0,0396*
			Eşit	0				
		GS	Negatif Sıralar	2	2,2	4,5		
			Pozitif Sıralar	1	1,5	1,5	-,816	0,4142
			Eşit	2				
		A	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
			Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	,000	1
			Eşit	5				
		AG/AS	Negatif Sıralar	1	1,5	1,5		
			Pozitif Sıralar	2	2,2	4,5	-,816	0,4142
			Eşit	2				
		AGS	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
			Pozitif Sıralar	2	1,5	3,0	-1,414	0,1572
			Eşit	3				
		YK TOPLAM	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
			Pozitif Sıralar	4	2,5	10,0	-1,857	0,0633
			Eşit	1				
		İDT	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
			Pozitif Sıralar	2	1,5	3,0	-1,342	0,1797
			Eşit	3				
		ANLAMA	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
			Pozitif Sıralar	3	2,0	6,0	-1,633	0,1024
			Eşit	2				

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 20 incelendiğinde 2. Sınıf Arap uyruklu yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde anlatım modelinin herhangi bir alt alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak tekrar anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde öykü yapısı alt alanında hiçbir öğrencinin puanlarının azalmadığı ve değişmediği ve 5 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 5 öğrencinin sıra ortalaması değeri 3,0 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,92$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %84'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Tekrar Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 21

Arap Uyruklu Yabancı 3. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Negatif Sıralar	2	4,0	8,0	
		Pozitif Sıralar	7	5,2	37,0	-1,727
		Eşit	1			0,0841
	GS	Negatif Sıralar	3	5,3	16,0	
		Pozitif Sıralar	4	3,0	12,0	-,351
		Eşit	3			0,7257
	A	Negatif Sıralar	2	1,5	3,0	
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,414
		Eşit	8			0,1572
	AG/AS	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0	
		Pozitif Sıralar	3	2,0	6,0	-1,633
		Eşit	7			0,1024

Tekerar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık		Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
		AGS	Pozitif Sıralar	2	1,5	3,0	-1,342	0,1797
			Eşit	8				
			Negatif Sıralar	3	5,6	17,0		
		YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	6	4,6	28,0	-,666	0,5055
			Eşit	1				
			Negatif Sıralar	5	3,2	16,0		
		İDT	Pozitif Sıralar	3	6,6	20,0	-,283	0,7772
			Eşit	2				
			Negatif Sıralar	2	3,7	7,5		
		ÖYKÜ YAPISI	Pozitif Sıralar	7	5,3	37,5	-1,794	0,0727
			Eşit	1				
			Negatif Sıralar	2	4	8,0		
		GS	Pozitif Sıralar	6	4,6	28	-1,443	0,1489
			Eşit	2				
			Negatif Sıralar	1	1,0	1,0		
		A	Pozitif Sıralar	1	2,0	2,0	-,447	0,6547
			Eşit	8				
			Negatif Sıralar	6	4,2	25,5		
		AG/AS	Pozitif Sıralar	1	2,5	2,5	-1,994	0,0461*
			Eşit	3				
			Negatif Sıralar	1	2,0	2,0		
		AGS	Pozitif Sıralar	3	2,6	8,0	-1,134	0,2568
			Eşit	6				
			Negatif Sıralar	5	4,3	21,5		
		YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	4	5,8	23,5	-,119	0,9049
			Eşit	1				

İDT	Negatif Sıralar	5	4,9	24,5	-,241	0,8092
	Pozitif Sıralar	4	5,1	20,5		
	Eşit	1				
ANLAMA	Negatif Sıralar	4	2,6	10,5	-1,054	0,2918
	Pozitif Sıralar	4	6,3	25,5		
	Eşit	2				

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 21 incelendiğinde 3. Sınıf Arap uyruklu yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde anlatım modelinin herhangi bir alt alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak tekrar anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde yapısal karmaşıklık alt alanı AG/AS bölümünde 6 öğrencinin puanlarının azaldığı, 3 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 3 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları azalan 6 öğrencinin sıra ortalaması değeri 4,2 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı YK Toplam bölümünde öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,63$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %39'unun bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Tekrar Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 22

Arap Uyruklu Yabancı 4. Sınıf Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Anlatım	Öykü Yapısı	Negatif Sıralar	3	3,0	-1,473	0,1407
		Pozitif Sıralar	1	1,0		
		Eşit	2			

Yapısal Karmaşıklık	GS	Negatif Sıralar	2	1,5	3,0		
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,342	0,1797
		Eşit	4				
	A	Negatif Sıralar	1	1,0	1,0		
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,000	0,3173
		Eşit	5				
	AG/AS	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
		Pozitif Sıralar	1	1,0	1,0	-1,000	0,3173
		Eşit	5				
	AGS	Negatif Sıralar	2	1,5	3,0		
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,414	0,1572
		Eşit	4				
	YK TOPLAM	Negatif Sıralar	3	2,0	6,0		
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,604	0,1088
		Eşit	3				
Tekerar Anlatım	İDT	Negatif Sıralar	1	5,0	5,0		
		Pozitif Sıralar	4	2,5	10,0	-,680	0,4962
		Eşit	1				
	Öykü Yapısı	Negatif Sıralar	4	3,8	15,5		
		Pozitif Sıralar	2	2,7	5,5	-1,063	0,2877
		Eşit	0				
	GS	Negatif Sıralar	1	4,5	4,5		
		Pozitif Sıralar	4	2,6	10,5	-,828	0,4076
		Eşit	1				
	A	Negatif Sıralar	1	1,0	1,0		
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,000	0,3173
		Eşit	5				

	Negatif Sıralar	0	0,0	0,0		
AG/AS	Pozitif Sıralar	2	1,5	3,0	-1,342	0,1797
	Eşit	4				
	Negatif Sıralar	3	2,5	7,5		
AGS	Pozitif Sıralar	1	2,5	2,5	-1,000	0,3173
	Eşit	2				
	Negatif Sıralar	1	4,0	4,0		
YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	3	2,0	6,0	-,378	0,7054
	Eşit	2				
İDT	Negatif Sıralar	4	3,3	13,5		
	Pozitif Sıralar	1	1,5	1,5	-1,625	0,1040
	Eşit	1				
Anlama	Negatif Sıralar	3	3,6	11,0		
	Pozitif Sıralar	3	3,3	10,0	-,106	0,9153
	Eşit	0				

Tablo 22 incelendiğinde 4. Sınıf Arap uyruklu yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde hem anlatım hem de tekrar anlatım modelinin herhangi bir alt alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin sınıf düzeyine göre Arapça ve Türkçe becerilerinin kıyaslandığı bu bölümde oluşan 6 istatistiksel farkın 5'i tekrar anlatım modelinde oluşmuştur. 1. sınıf seviyesinde 4 olan alt alanlardaki istatistiksel farklar, 2. ve 3. sınıfta 1'e düşmüş ve 4. sınıfta oluşmamıştır. Tüm araştırma kapsamında ilk defa Arapça lehine istatistiksel farkın 3. Sınıf düzeyinde yapısal karmaşıklık alt alanı AG/AS bölümünde oluşmuş olması dikkat çekici bir bulgudur.

4.2.2. Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi amacıyla yapılan Xilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 23 ve 24’te görülebilir. İşaretli sıralar testinde Arapça uygulama sonuçlarından Türkçe uygulamaya geçildiğinde oluşan farklar gösterilmektedir.

Tablo 23

Arap Uyruklu Erkek Yabancı Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Anlatım	ÖYKÜ YAPISI	Negatif Sıralar	3	4,5	13,5		
		Pozitif Sıralar	10	7,7	77,5	-2,264	0,0235*
		Eşit	1				
	GS	Negatif Sıralar	3	4,0	12,0		
		Pozitif Sıralar	4	4,0	16,0	-,378	0,7054
		Eşit	7				
	A	Negatif Sıralar	1	1,0	1,0		
		Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,000	0,3173
		Eşit	13				
	AG/AS	Negatif Sıralar	2	4,5	9,0		
		Pozitif Sıralar	6	4,5	27,0	-1,414	0,1572
		Eşit	6				
	AGS	Negatif Sıralar	2	2,5	5,0	,000	1,0000

Tekrar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık		Pozitif Sıralar	2	2,5	5,0		
			Eşit	10				
			Negatif Sıralar	6	6,6	40,0		
		YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	7	7,2	51,0	-,389	0,6971
			Eşit	1				
			Negatif Sıralar	3	3,5	10,5		
		İDT	Pozitif Sıralar	9	7,5	67,5	-2,254	0,0241*
			Eşit	2				
			Negatif Sıralar	6	6,5	39,0		
		ÖYKÜ YAPISI	Pozitif Sıralar	8	8,2	66,0	-,854	0,3930
			Eşit	0				
			Negatif Sıralar	4	6,7	27,0		
		GS	Pozitif Sıralar	7	5,5	39,0	-,552	0,5811
			Eşit	3				
			Negatif Sıralar	2	1,5	3,0		
		A	Pozitif Sıralar	1	3,0	3,0	,000	1,0000
			Eşit	11				
			Negatif Sıralar	2	3,2	6,5		
			Pozitif Sıralar	3	2,8	8,5	-,276	0,7825
			Eşit	9				
		AG/AS	Negatif Sıralar	3	3,5	10,5		
			Pozitif Sıralar	4	4,3	17,5	-,632	0,5270
			Eşit	7				

	Negatif Sıralar	4	6,75	27v		
YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	8	6,3	51,0	-,953	0,3406
	Eşit	2				
	Negatif Sıralar	5	6,6	33,0		
İDT	Pozitif Sıralar	7	6,4	45,0	-,473	0,6363
	Eşit	2				
	Negatif Sıralar	5	4,9	24,5		
ANLAMA	Pozitif Sıralar	7	7,6	53,5	-1,144	0,2525
	Eşit	2				

*p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 23 incelendiğinde Arap uyruklu erkek yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde öykü yapısı alt alanında 3 öğrencinin puanlarının azaldığı, 1 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 10 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 10 öğrencinin sıra ortalaması değeri 7,7 olarak tespit edilmiştir. Anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,60$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %36'sının bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

İDT alt alanında 3 öğrencinin puanlarının azaldığı, 2 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 9 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 10 öğrencinin sıra ortalaması değeri 7,5 olarak tespit edilmiştir. Anlatım modeli İDT alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,60$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %36'sının bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Anlatım modelinin diğer alt alanlarında ve tekrar anlatım modelinin herhangi bir alt alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 24

Arap Uyruklu Kız Yabancı Öğrencilerin Türkçe ve Arapça Becerileri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Model	Alt Alanlar	Arapçadan Türkçeye Fark	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Anlatım Yapısal Karmaşıklık	Öykü Yapısı	Negatif Sıralar	4	6,8	27,5	-1,583	0,1134
		Pozitif Sıralar	10	7,7	77,5		
		Eşit	3				
	GS	Negatif Sıralar	4	6,8	27,5	-,612	0,5405
		Pozitif Sıralar	5	3,5	17,5		
		Eşit	8				
	A	Negatif Sıralar	2	2,5	5,0	,000	1,0000
		Pozitif Sıralar	2	2,5	5,0		
		Eşit	13				
	AG/AS	Negatif Sıralar	1	3,0	3,0	-1,667	0,0955
		Pozitif Sıralar	5	3,6	18		
		Eşit	11				
	AGS	Negatif Sıralar	3	3,0	9,0	-,333	0,7388
		Pozitif Sıralar	3	4,0	12,0		
		Eşit	11				
	YK TOPLAM	Negatif Sıralar	5	8,0	40,0	-,797	0,4252
		Pozitif Sıralar	9	7,2	65,0		
		Eşit	3				
İDT		Negatif Sıralar	6	5,9	35,5	-,703	0,4818

Tekerar Anlatım	Yapısal Karmaşıklık		Pozitif Sıralar	7	7,9	55,5		
			Eşit	4				
			Negatif Sıralar	2	5,0	10,0		
		Öykü Yapısı	Pozitif Sıralar	13	8,4	110,0	-2,855	0,0043**
			Eşit	2				
			Negatif Sıralar	3	6,0	18,0		
		GS	Pozitif Sıralar	9	6,6	60,0	-1,698	0,0895
			Eşit	5				
			Negatif Sıralar	2	1,5	3,0		
		A	Pozitif Sıralar	0	0,0	0,0	-1,414	0,1572
			Eşit	15				
			Negatif Sıralar	5	6,9	34,5		
		AG/AS	Pozitif Sıralar	7	6,2	43,5	-,367	0,7139
			Eşit	5				
			Negatif Sıralar	3	4,0	12,0		
		AGS	Pozitif Sıralar	6	5,5	33,0	-1,311	0,1897
			Eşit	8				
			Negatif Sıralar	3	5,6	17,0		
		YK TOPLAM	Pozitif Sıralar	11	8,0	88,0	-2,247	0,0246*
			Eşit	3				
			Negatif Sıralar	7	6,1	43,0		
İDT		Pozitif Sıralar	7	8,8	62,0	-,606	0,5442	
		Eşit	3					
		Negatif Sıralar						

	Negatif Sıralar	4	3,6	14,5		
Anlama	Pozitif Sıralar	10	9,0	90,5	-2,412	0,0158*
	Eşit	3				

* p <0,05 düzeyinde fark çıkan sonuçlar. ** p<0,01 düzeyinde fark çıkan sonuçlar.

Tablo 24 incelendiğinde Arap uyruklu kız yabancı öğrenciler anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde anlatım modelinin herhangi bir alt alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak tekrar anlatım modelinde Arapçadan Türkçeye geçtiklerinde öykü yapısı alt alanında 2 öğrencinin puanlarının azaldığı, 2 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 13 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 13 öğrencinin sıra ortalaması değeri 6,6 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,41$ olduğu, farkın orta bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %16'sının bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Yapısal karmaşıklık alt alanı Yapısal karmaşıklık toplam bölümünde 3 öğrencinin puanlarının azaldığı, 3 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 11 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 11 öğrencinin sıra ortalaması değeri 8,8 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı yapısal karmaşıklık toplam bölümünde öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,54$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %29'unun bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir.

Anlama alt alanında 4 öğrencinin puanlarının azaldığı, 3 öğrencinin puanlarının değişmediği ve 10 öğrencinin puanlarının arttığı görülmektedir. Türkçeye geçildiğinde puanları artan 10 öğrencinin sıra ortalaması değeri 9 olarak tespit edilmiştir. Tekrar anlatım modeli anlama alt alanında öğrencilerin Arapça uygulamaları ile Türkçe uygulamaları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,58$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam

varyansın %34'ünün bağımsız faktör (dil) tarafından açıklandığını göstermektedir. Tekrar Anlatım modelinin diğer alt alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin cinsiyetlerine göre Arapça ve Türkçe becerilerinin kıyaslandığı bu bölümde oluşan tüm farklar Türkçe lehine oluşmuştur. Anlamlı fark oluşan alt alanların tamamında Arapçadan Türkçeye geçildiğinde öğrencilerin sıra ortalamalarının arttığı görülmüştür. Ayrıca oluşan anlamlı farkların tamamının cinsiyete göre değiştiği görülmüştür. Erkek öğrenciler anlatım modeli öykü yapısında farklılaşırken, kız öğrenciler tekrar anlatım öykü yapısında farklılaşmışlardır. Ayrıca diğer bir fark da erkek öğrenciler anlatım modeli İDT alanında farklılaşırken kız öğrenciler tekrar anlatım modeli anlama alt alanında farklılaşmışlardır. Kız ve erkek öğrencilerde oluşan farkların tamamının farklı modellerde gerçekleşmesi dikkate değer bir bulgudur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada ülkemizde bulunan Türkçe bilen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe ile anadilleri olan Arapça ve Türk öğrencilerle aralarında anlama ve anlatma becerileri araştırılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve tartışma alanyazın incelendiğinde Türk veya yabancı öğrencilere ait sonuçlarda aynı tartışma sonuçları kullanılabileceğinden birlikte tartışılmıştır.

5.1.1. Türk ve yabancı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma

Öykü yapısı alt alanı anlatım modelinde hem Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe becerileri hem de Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu, tekrar anlatım modelinde ise Türk ve Yabancı öğrenciler arasındaki farkın ortadan kalktığı ancak Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri arasında bu farkın devam ettiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öykü yapısı alt alanında anadil ile öğrenilen ikinci dil puanları benzer olan (Altman, Armon-Lotem, Fichman ve Walters, 2016; Bohnacker, 2016; Kunnari, Välimaa ve Laukkanen-Nevala, 2016) ve anadil puanlarının öğrenilen ikinci dil puanlarından yüksek olan (Haake, 2019; Kapalková, Polišenská, Marková ve Fenton, 2016; Maja, Florit ve Chiara, 2016) çalışmalar bulunmaktadır.

Yapısal karmaşıklık alt alanı anlatım modelinde Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe becerileri incelendiğinde yapısal karmaşıklık alt alanı amaç bölümünde Türk öğrenciler lehine, Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri incelendiğinde yapısal karmaşıklık alt alanı amaç girişim/amaç sonuç dizisi bölümünde istatistiksel olarak Türkçe lehine bir fark olduğu, tekrar anlatım modelinde ise Türk ve Yabancı öğrenciler

arasındaki farkın ortadan kalktığı ancak Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri arasında ise yapısal karmaşıklık bölümü yapısal karmaşıklık toplam bölümünde istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yapısal karmaşıklık alt alanında anadil ile öğrenilen ikinci dil puanları benzer olan (Bohnacker, 2016; Kapalková ve diğerleri, 2016; Kunnari ve diğerleri, 2016) ve anadil puanlarının öğrenilen ikinci dil puanlarından yüksek olan (Maja ve diğerleri, 2016) çalışmalar bulunmaktadır.

İşsel durum terimleri alt alanında Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe becerileri incelendiğinde aralarında anlamlı fark olmadığı ancak anlatım modelinde Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu ancak bu farkın da tekrar anlatım modelinde ortadan kalktığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde işsel durum terimleri alt alanında anadil puanlarının öğrenilen ikinci dil puanlarından düşük olan (Altman ve diğerleri, 2016) ve anadil puanlarının öğrenilen ikinci dil puanlarından yüksek olan (Bohnacker, 2016; Kunnari ve diğerleri, 2016) çalışmalar bulunmaktadır.

Anlama alt alanında Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe becerileri incelendiğinde Türk öğrenciler lehine, Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde anlama alt alanında anadil ile öğrenilen ikinci dil puanlarının benzer olan (Kapalková ve diğerleri, 2016) ve anadil puanlarının öğrenilen ikinci dil puanlarından yüksek olan (Bohnacker, 2016; Maja ve diğerleri, 2016) çalışmalar bulunmaktadır.

Çalışma sonuçlarında görüldüğü üzere Türk ve yabancı öğrencilerin Türkçe becerileri incelendiğinde genel olarak Türk öğrenciler lehine anlamlı farklar oluşmaktadır. Öğretmenler yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki seviye farkını kapatmaya çalışmakta ancak yabancı öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yetkin hissetmemekte ve bu grupta çalışmayı çalıştıkları diğer gruplardan daha zor bulmaktadırlar (Demir Başaran, 2020). Ayrıca yine çalışma sonuçlarında görüldüğü üzere Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça becerileri incelendiğinde kimi alt alanlarda Türkçe lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Dile maruz kalmanın etkisiyle maruz kalınan dil gelişmektedir (Lindgren, 2018). Öztekin (2020) çalışmasında bu durumla benzer şekilde anlatım puanları iki dilde de düşük olsa da maruz kalmanın etkisiyle birlikte zamanla ikinci dil olarak öğrenilen dilde anadile göre daha fazla gelişim gözlemlenmiştir. Bohnacker ve

diğerleri (2022) ise gün içinde ikinci dile maruz kalma sayısı ve uzunluğunun anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Ancak ortaokul düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler uzun yıllardır Türkiye’de yaşadıklarından dolayı anadillerine yeterince hâkim olmadıklarını ve bu yüzden anadillerinde eğitim alsalar dahi yararlı olmayacağını belirtmişlerdir (Zayimoğlu Öztürk, 2021).

Araştırma örneklemini oluşturan yabancı çocuklar sosyal hayatta sadece ailesi ve çevrelerindeki yabancılar ile iletişimlerinde anadile ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklar uygulama öncesi yapılan görüşmelerde 2-3 yaş civarında göç ettiklerini ve ülkelerini pek hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca şu an ilkokullarda eğitim gören nesil yabancı ülkelerinde hiç akademik eğitim almamışlardır. Bu nedenle anaokulundan itibaren tüm akademik hayatlarında Türkçe kullanmışlardır. Ayrıca araştırma örneklemini seçilirken sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak sınıf düzeyinde Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerin anlama/anlatma becerileri incelenmiştir. Bu nedenlerle bu çalışmada yukarıda belirtilmiş olan Türkçe lehine oluşan bu farkların ortaya çıkmasında ya da Arapça ve Türkçe becerileri arasında fark ortaya çıkmamasında şu an ilkokullarda eğitimine devam etmekte olan ilkokul öğrencilerin küçük yaşta göç etmesi nedeniyle küçük yaştan itibaren hem sosyal hayatta hem de akademik alanda Türkçeye anadillerinden daha fazla maruz kalmaları ve seçilen örneklemin Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrencilerden oluşuyor olması neden olabilir.

Ayrıca çalışmada görülen önemli farklılıklardan birinin de anlatım ve tekrar anlatım görevleri arasında alt alanlarda anlamlı farkların ortadan kalkıyor ya da yeni anlamlı farkların görevler arasında ortaya çıkıyor olmasıdır. Bu durum bu araştırmanın araştırma problemleri arasında olmasa dahi öğrencilerin resimlerden hikâyeyi kurguladıkları anlatım görevinde, kurgulanan hikâyeyi dinledikten sonra hikâyenin anlatılması istenen tekrar anlatım görevine nazaran daha fazla anlamlı fark oluşması dikkat çekicidir. Alanyazın incelendiğinde ise görevlerin bir etkisi olmayan (Bohnacker ve diğerleri, 2022), tekrar anlatım modelinde anlatım modeline göre çeşitli alt alan puanları yüksek olan (Bohnacker ve Lindgren, 2022; Kunnari ve diğerleri, 2016; Maja ve diğerleri, 2016; Maviş ve diğerleri, 2016) çalışmalar bulunmaktadır. Bu duruma yabancı uyruklu öğrencilerin kelime dağarcığının eksikliğinin neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü yabancı uyruklu öğrencilerin kelime dağarcığı yetersiz düzeydedir (Çetin, 2017). Öğrenciler anlatım modelinde kelimeleri anımsamakta zorluk yaşayıp tekrar anlatım modelinde duydukları kelimeleri tekrar etme konusunda kendilerini daha rahat hissediyor olabilirler.

5.1.2. Türk ve yabancı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama/anlatma becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde 1. sınıf öğrencileri arasında tekrar anlatım modeli anlama alt alanında da istatistiksel olarak anlamlı ve Türk öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmüştür. 2. sınıf öğrencileri arasında anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı girişim sonuç bölümünde ve tekrar anlatım modeli anlama alt alanında da istatistiksel olarak anlamlı ve Türk öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmüştür. 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında hem anlatım hem de tekrar anlatım modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlama/anlatma becerileri sınıf düzeyine göre incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinde anlatım modeli öykü yapısı alt alanı ve tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanı, yapısal karmaşıklık alt alanı amaç girişim – amaç sonuç ve yapısal karmaşıklık toplam bölümünde istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu görülmüştür. 2. sınıf öğrencilerinde sadece tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanında istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu görülmüştür. 3. sınıf öğrencilerinde tekrar anlatım modeli yapısal karmaşıklık alt alanı amaç girişim – amaç sonuç bölümünde istatistiksel olarak anlamlı ve Arapça lehine bir fark olduğu görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinde hem anlatım hem de tekrar anlatım modelinin herhangi bir alt alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sonuçlar incelendiğinde sınıf seviyesi arttıkça gruplar arasında yer alan anlamlı farkların kapandığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yaş ile beraber öykü yapısı alt alanı puanları artan (Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016; Maja ve diğerleri, 2016), yapısal karmaşıklık alt alanı puanları artan (Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016; Maja ve diğerleri, 2016; Maviş ve diğerleri, 2016), içsel durum terimleri alt alanı puanları artan (Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016), anlama alt alanı puanları artan (Bohnacker, 2016; Fiani, Henry ve Prévost, 2020; Maja ve diğerleri, 2016; Maviş ve diğerleri, 2016) çalışmalar görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılmış olan boylamsal çalışmalarda zamanla beraber dilin geliştiği ve puanların yakınlığı görülmektedir (Bohnacker, 2016; Bohnacker ve diğerleri, 2020; Bohnacker ve Gagarina, 2020; Gagarina, 2016; Lindgren, 2018; Maja ve diğerleri, 2016; Maviş ve diğerleri, 2016). Genel olarak alanyazında

zamanla puanların yaklaştığı görülüyor olsa dahi Haake (2019) yapmış olduğu çalışmada dili öğrenmeye başlama yaşının anlatma becerileri üzerinde etkisi olmadığını ve gruplar arasında bu becerinin üç yılda kapanmadığını da belirtmiştir. Yaşla beraber alt alanlarda puanların artmasının sebebi olarak yaşla beraber dillere dair dilbilgisi ve cümlelerdeki sözdizimsel karmaşıklığın artması gösterilebilir (Dam, Pham, Potapova ve Pruitt-Lord, 2020). Ancak zamanla dilin gelişme hızının değiştiği görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde iki dil arasında fark olmasına rağmen dil gelişiminde dramatik bir artış görülürken (Lindgren, 2018), 4-7 yaş arasında iki dilde de benzer hızla gelişmekte (Bohnacker ve diğerleri, 2022), ilkokul yaş seviyesinin ilerleyen aşamalarında iki dil birbirine yakınlaşmakta ancak gelişme hızı azalmaktadır (Gagarina, 2016). Ancak gelişim alt alanlarda incelendiğinde alanyazında birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Maviş ve diğerlerinin (2016) çalışmasında yaş yapısal karmaşıklık ve anlama alt alanları üzerinde anlamlı fark oluştururken öykü yapısı ve içsel durum terimlerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken Bohnacker ve diğerlerinin (2022) çalışmasında 4-7 yaş aralığındaki çocuklarda öykü yapısı ve karmaşıklığı benzer hızda gelişmekte, Fiani ve diğerlerinin (2020) çalışmasında ise sadece anlama alt alanında anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu durumun çalışmaların örneklem farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilmiş olan sınıf düzeyine göre Türkçe lehine farklılaşmanın öğrencilerin bilişsel farklılıklarından, maruz kalmanın etkisinden, akademik dilden ve çocukların öyküleri Türkçe okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yabancı uyruklu çocuklar dil becerileri ile ilgili çalışmalar ve akademik dille eğitim sistemine girdiklerinde karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle de özellikle 1. ve 2. sınıf düzeylerinde hızlı bilişsel gelişim, eğitim ve maruz kalmanın etkisi ile Türkçe becerileri Arapça becerilerine göre daha hızlı geliştiği düşünülmektedir. Çocuklarla uygulama öncesi öyküler üzerine yapılan görüşmelerde çocuklar okuma yazmayı öğrendikleri andan itibaren öyküleri Türkçe kitaplardan okuduklarını belirtmişlerdir. Çocuklar her ne kadar günlük hayatlarında Arapça kullanıyor olsalar dahi öyküleri Türkçe okuduklarından dolayı Türkçe anlama ve anlatma becerilerini geliştirdikleri ancak Arapça öykülere ulaşımın sınırlı olması nedeniyle bu becerileri geliştiremedikleri düşünülmektedir. Bu nedenle bu sınıf seviyelerinde Türkçe becerilerinin ön plana çıktığı düşünülmektedir. Ancak 3. ve 4. sınıfa geldiklerinde yeterli bilişsel kazanımı edinmeleri ve dil aktarımı sayesinde Arapça becerilerini de hızlıca akademik alanda da geliştirerek Türkçe ile aralarındaki farkı kapattıkları düşünülmektedir.

5.1.3. Türk ve yabancı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin cinsiyet düzeyine göre incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlama/anlatma becerileri cinsiyete göre incelendiğinde ise anlatım modeli öykü yapısı alt alanı ile tekrar anlatım modeli anlama alt alanında Türk erkek ve Türk kız öğrenciler ile yabancı erkek ve yabancı kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve Türk öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmüştür.

Arap uyruklu yabancı öğrencilerin Türkçe ve Arapça anlama/anlatma becerileri arasındaki fark cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlatım modeli öykü yapısı ve içsel durum terimleri alt alanında istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre tekrar anlatım modeli öykü yapısı alt alanı, yapısal karmaşıklık alt alanı yapısal karmaşıklık toplam bölümü ve anlama alt alanında istatistiksel olarak anlamlı ve Türkçe lehine bir fark olduğu görülmüştür.

Sonuçlar incelendiğinde Türk ve Arap uyruklu yabancı öğrenciler arasında her iki modelde de sadece bir alt alanda cinsiyete göre farklılık olduğu, ancak özellikle Arap uyruklu yabancı öğrencilerde cinsiyete dayalı farklılıkların daha fazla olduğu da görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise AÇDA ile yapılan uygulamalarda cinsiyet faktörünün incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalara göre ise cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır (Maviş ve diğerleri, 2016; Wehmeier, 2020). Ancak çocuklarda cinsiyetin dile olan etkisi ile ilgili çalışmalar bakıldığında anlatma becerisinde ve sözcük dağarcığında erkek çocuklarının lehine (Uchikoshi, 2005), kelime dağarcığında kızların lehine (Bornstein, Haynes ve Painter, 1998), ilkökul düzeyinde okuma ve yazmada kızların lehine (Gambell ve Hunter, 1999), ilkökuldan lise sona kadar olan süreçte okuma ve yazma becerilerinde kızların lehine ve zamanla bu farkın açıldığı (Reilly, Neumann ve Andrews, 2019), okuma, yazma, heceleme ve dilbilgisinde kızların ve kadınların lehine (Reilly, 2016) farklar görülmüştür. Marjanovič-Umek ve Fekonja-Peklaj (2017) tarafından gerçekleştirilen 8-15 yaş aralığındaki 3,657 çocuğu kapsayan meta analiz çalışmasında da her dönem ve ölçülen her alanda kız çocukları lehine sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kız çocukların aile bağlamında dil kullanımından erkek öğrencilere göre daha fazla etkilendiği bilinmektedir (Lee Blair ve Cobas, 2006).

Dil gelişiminde oluşan bu fark erken çocukluktan (5 yaştan) itibaren başlamaktadır. Ayrıca bu yaş döneminde erkek çocuklarının dikkat seviyesi de kız çocuklarından düşüktür. Bu dönemde oluşan fark ilköğretim seviyesinin sonu olan 11 yaşa kadar devam etmektedir. Bu nedenle uzun yıllar çocukları etkileyebilecek bu farkın önüne geçmek için okul öncesi eğitiminin kalitesinin artırılması gerekmektedir. Bu sayede erkek çocuklarının da bu dönemde yaşayabileceği dil gelişiminde geride kalma riskinin önüne geçilebileceği düşünülmektedir (Moss ve Washbrook, 2016).

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerilerinin cinsiyete göre incelendiğinde hikâyenin kurgulandığı anlatım modelinde makro yapıyı Türk erkek ve kız öğrencilerini, duyulan hikâyenin tekrar anlatıldığı tekrar anlatım modelinde ise makro yapının ve anlama becerilerinin farklılaşmasında anadil farklılığının etkili olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar mikro yapılarda cinsiyetler ve uyruklar arasında anlamlı fark oluşmamış olsa dahi hikâyeyi genel olarak kavramak veya yaratmak için çocukların daha gelişmiş dil becerilerine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Arap uyruklu yabancı öğrenciler arasında oluşan belirgin cinsiyet farklılığında ise çocukların sosyal gelişimlerinin ve cinsiyete dayalı özelliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Arap uyruklu yabancı öğrenciler toplumsal yapıları gereği ataerkil, korumacı ve kapalı bir çevrede yaşamaktadırlar. Bu çevrede erkek çocukları daha özgür bir sosyal ortama sahiptir. Bu nedenle erkek çocuklarının hikâyenin kurgulanarak anlatıldığı anlatım modelinde makro yapı ve duygudurumları ifade etmelerinde çevre etkisi olduğu düşünülmektedir. Kız öğrencilerin ise duyulan hikâyenin tekrar anlatıldığı tekrar anlatım modelinde öyküdeki makro ve mikro yapı ile anlama boyutlarının cinsiyete özgü dikkat sebebiyle dil becerilerinde daha iyi olmaları sebebiyle gerçekleştiği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırma sonuçları incelendiğinde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerileri arasında anlamlı istatistiksel fark görülmüştür. Özellikle öykü yapısı ve anlama alt alanlarında görünen bu farklar sınıf seviyesinde görülen yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrenciler kadar Türkçe becerileri sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenciler her ne kadar

sınıf seviyesinde görülüyor olsalar dahi Türkçe becerilerini geliştirmek için sınıf içi ek çalışmalar veya dil beceri kursları yapılması bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilir.

- Araştırma sonuçları incelendiğinde Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe becerilerinin özellikle 1. ve 2. sınıf düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Özellikle anlama alt alanında görülen bu farklılığın giderilmesi için öğrencilere düzeylerine göre ihtiyaç duyabilecekleri kaynak materyal ya da çalışma olanağının sağlanması sınıf ile aradaki farkın kapatılmasına olanak sağlayabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada toplanan veriler analiz edildiğinde uç veriler nedeniyle normal dağılımı sağlamadığı görülmüştür. Normal dağılım sağlayabilecek sayıda öğrenciye ulaşılarak farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlatma ve anlama becerileri incelenmiştir. Bu becerilerde etkisi olabilecek kelime dağarcığı, dile maruz kalma süresi, ailenin veya çocuğun Türkçeye karşı tutumu vb. değişkenler ile ilişkinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlatma ve anlama becerileri farklı sınıf düzeyinde farklı öğrenciler ile incelenmiştir. Aynı öğrencilerin süreç içindeki gelişiminin incelendiği boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme ile gerçekleştirilmiş olup sınıf öğretmenlerinin öznel görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Daha nesnel örnekleme oluşturma metodları ile oluşturulmuş örneklemelerde benzer bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma örneklemini öğretmenler tarafından sınıf düzeyinde Türkçe anlama/anlatma becerilerine sahip görülen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Daha önce belirtildiği üzere alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin en önemli problemi dil problemidir. Ancak bu ifade genellikle nitel sonuçlar ile desteklenmektedir. Öğrenci seviyesi dikkate alınmadan sınıf düzeyi, farklı örneklemeler ile, okul ya da bölgenin tamamının alındığı daha geniş ve

kapsayıcı örneklemeler ile benzer çalışmalar tekrarlanarak nicel sonuçlar ortaya konulabilir.

- Bu araştırma örneklemini Sakarya ili Adapazarı ilçesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Sakarya ili Suriyeli nüfusuna göre ocak 2023 itibariyle 20. sırada yer almaktadır (Mülteciler Derneği, 2023). Bu nedenle daha kalabalık yabancı nüfusa sahip illerde benzer çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). *Resmî Gazete* (Sayı: 28615). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>.
- Adhikari, R., Jampaklay, A., Chamrathirong, A., Richter, K., Pattaravanich, U. ve Vapattanawong, P. (2014). The impact of parental migration on the mental health of children left behind. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16(5), 781–789. doi: 10.1007/s10903-013-9809-5
- Agcadag Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66), 662–680. doi: 10.17719/jisr.2019.3615
- Ağdalyan, A. (2021). *Kilis ilinde öğrenim gören ilköğretim çağındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerileri (okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan bir inceleme)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 695369)
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1–18. doi: 10.16916/aded.813456
- Aktürk Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 602751).
- Akyavuz, E. K., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1171416>
- Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 611032)
- Alkalay, G., Kırıl, B. ve Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231–249. doi: 10.21666/muefd.809182

- Alpaslan, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Suriyeli öğrenciler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 549597).
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469–499. doi: 10.33420/marife.460366
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. ve Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165–193. doi: 10.1017/S0142716415000466
- Altunay, E. ve Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127–144. doi: 10.12984/egedfd.474018
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education*, 6(3), 198–207. doi: 10.18298/ijlet.3106
- Anadolu Ajansı (AA) (10.06.2022) “İstanbul’da Suriye okulu,”. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/istanbulda-suriye-okulu/312733>
- Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 597614)
- Arsan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale University Journal of Education*, 54, 1–31. doi: 10.9779/pauefd.820780
- Aslan, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin ikincil sosyalleşmeleri bağlamında okulun işlevleri: Çarşamba ilçesi örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 42–58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/55527/731380>
- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. ve Anagün, Ş. S. (2022). Syrian refugee children’s education in turkish public schools: primary school teachers’ experiences. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 29, 265–284. doi: 10.14689/enad.10

- Avcı, F. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57–80. doi: 10.35207/late.537817
- Aydın Gurler, S. (2020). Problems encountered by classroom teachers in teaching science to Syrian students and suggestions for these problems. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 230–252. doi: 10.15345/iojes.2020.02.015
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44–56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/33596/383643>
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Akdovan, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782–801. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401
- Barışık, S. (2020). Küreselleşen Dünyada Fırsat Eşitliği Arayışında Uluslararası Göç ve Türkiye'nin Suriye Deneyimi. S. Barışık (Ed.), *Küreselleşen dünyada fırsat eşitliği arayışında uluslararası göç ve Türkiye'nin Suriye deneyimi* (ss. 1–24). Gazi Kitabevi.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1–10. doi: 10.24106/kefdergi.427432
- Bayat, N. (2019). *Yazma ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bayraktar, R. (2013). Zorunlu göç'ten ulus-ötesi yurttaşlığa. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(24), 109–126. doi: 10.14395/jdiv117
- Biçer, N. ve Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348–364. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyad/issue/56783/668251>
- Bingöl, O. (2013). Arap baharı ve orta doğu: çok eksenli güç mücadelesinde denge arayışları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 13(2), 25–49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/egetdid/issue/34461/380745>
- Birleşmiş Milletler (UN) (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

- Birleşmiş Milletler (UN) (1989). *Convention on the rights of the child*.
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Birleşmiş Milletler (UN) (2019). *Migrant Stock By Origin and Destination 2019*.
https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/data/UN_MigrantStockByOriginAndDestination_2019.xlsx. 2019
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022) (26.06.2022)
“UNHCR - Refugee Statistics,”. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022a). ‘*Refugees*’ and ‘*Migrants*’ Frequently Asked Questions (FAQs).
<https://www.refworld.org/docid/56e81c0d4.html>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022b) (5.04.2022)
“Asylum-Seekers,”. <https://www.unhcr.org/asylum-seekers.html>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022c) (26.12.2022)
“Global focus: Middle East and North Africa,”. <https://reporting.unhcr.org/mena#toc-populations>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022d) (27.5.2022)
“Solutions - Solutions For Refugee and IDP’s,”. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=4OWsUa>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022e) (05.04.2022)
“UNHCR, Refugee Protection and International Migration,”. <https://www.unhcr.org/4a24ef0ca2.pdf>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2022f) (5.04.2022) “What is a refugee?,”. <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html>
- Blom, E. ve Boerma, T. (2020). Bilingual children’s lexical and narrative comprehension in Dutch as the majority language. U. Bohnacker & N. Gagarina (Eds.), *Studies in bilingualism*, 0928-1533: Volume 61. *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (ss.197–230). John Benjamins.
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19–48. doi: 10.1017/S0142716415000405

- Bohnacker, U. (2020). Bilingual development of Turkish-speaking children in Sweden. *Linguistic Minorities in Europe Online*. doi: 10.1515/lme.11697491
- Bohnacker, U. ve Haddad, R. (2020). Adapting MAIN to Arabic. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 1–10. Erişim adresi: <https://zaspil.leibniz-zas.de/article/view/550/538>
- Bohnacker, U. ve Karakoç, B. (2020). Subordination in children acquiring Turkish as a heritage language in Sweden. F. Bayram (Ed.), *Studies in Bilingualism: volume 60. Studies in Turkish as a heritage language* (ss.155–204). John Benjamins Publishing Company.
- Bohnacker, U. ve Lindgren, J. (2022). MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child? K. Messenger (Ed.), *Trends in Language Acquisition Research. Syntactic Priming in Language Acquisition* (Vol. 29, 14–46). John Benjamins Publishing Company.
- Bohnacker, U., & Gagarina, N. (Eds.) (2020). *Studies in Bilingualism. Studies in bilingualism*. John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/sibil
- Bohnacker, U., Lindgren, J. ve Öztekin, B. (2022). Storytelling in bilingual Turkish-Swedish children Effects of language, age and exposure on narrative macrostructure. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 413–445. doi: 10.1075/lab.20057.boh
- Bohnacker, U., Öztekin, B. ve Lindgren, J. (2020). Bilingual Turkish-Swedish children's understanding of MAIN picture sequences. U. Bohnacker & N. Gagarina (Eds.), *Studies in Bilingualism. Studies in bilingualism* (Vol. 61, 100–147). John Benjamins Publishing Company.
- Bornstein, M. H., Haynes, M. O. ve Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25(2), 367–393. doi: 10.1017/s0305000998003456
- Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 309-335. doi:10.37669/milliegitim.960017
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 3(6), 1357–1367. doi: 10.7827/TurkishStudies.2415

- Bulut, S., Sosyal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210–1238. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/38234/442082>
- Buzkıran, D. ve Kutbay, H. (2013). Arap baharının Türkiye'ye olan ekonomik ve sosyal etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 147–162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sobiadsbd/issue/11355/135736>
- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57–63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20479/218126>
- Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M. ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195–219. doi: 10.37669/milliegitim.934424
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi. İnceleme-Araştırma Dizisi: No. 23*. Kibele Yayınları
- Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530–568. doi: 10.26466/opus.530733
- Çiğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137–164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/24512/259774>
- Çiğerci, F. M. ve Yıldırım, M. (2020). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecine ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 15(2), 1541–1555. doi: 10.29228/TurkishStudies.40531
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Psychol Sci*, 1(3), 98–101. doi: 10.1111/1467-8721.ep10768783
- Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26–49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iisbf/issue/37674/413560>

- Çalışır, M. (2021). Uyum sınıfları hakkında öğretmen görüşleri. *ERPA 2021 International Congresses on Education*. Symposium conducted at the meeting of EDUGARDEN, Sakarya
- Çalışır, M. ve Özaslan, H. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Ö10*, 192–213. doi: 10.29000/rumelide.1011389
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28–34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8612/107265>
- Çelik, U. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 615925).
- Çetin, İ. (2016). Türkiye'de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, 34, 197–222. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/41008/495556>
- Çetin, S. A. (2017). *Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471757)
- Dağlı, K. (2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640907).
- Dam, Q., Pham, G., Potapova, I. ve Pruitt-Lord, S. (2020). Grammatical characteristics of Vietnamese and English in developing bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(3), 1212–1225. doi: 10.1044/2019_AJSLP-19-00146
- Değirmenci, G. Y., Somer, B., Demircioğlu, H. ve Gençoğlu, C. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecine katılım ve uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 281–308. doi: 10.37669/milliegitim.960414
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 497264).

- Demir Başaran, S. (2020). Being the teacher of Syrian refugee students: Teachers' school experiences. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). doi: 10.15390/EB.2020.9182
- Demir, B. N., Özdemir, S. ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 54, 311–335. doi: 10.21764/maeuefd.652444
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 201–223. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177230>
- Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181, 175-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21491/230375>
- Dinçer, O. B., Karaca, S. ve Yavuz, H. (2013). Göçün ikinci yılında Suriyeli savaş mağdurları. *Analist Dergisi*, 25, 19–29.
- Dinçer, S. ve Eşsiz, F. P. (2021). Uluslararası göç olgusu ve “Arap baharı” sürecinde değişime uğrayan Avrupa birliği göç politikaları. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 7(1), 68–84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kkujebp/issue/62697/930409>
- Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717–1728. doi: 10.18506/anemon.671367
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(1), 9–22. doi: 10.20493/bt.71783
- Elsiveyden, H. (2021). *Veli görüşlerine göre ilkokula giden Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis ili örneği)* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 680792).
- Encyclopedia Britannica (3.04.2022) “human migration | Definition, Overview, & Facts,”. <https://www.britannica.com/topic/human-migration>
- Erbaş, A. ve Kan, M. O. (2020). Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Research in Reading and Writing Instruction*, 8(2), 168-177. doi:10.35233/OYEA.812342

- Ercan Güven, A. N. (2020). Öğretmen adaylarının anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6, 174–188. doi: 10.38089/ekuat.2020.12
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/30039/322019>
- Ersoy, G. (2018). Suriyeli mültecilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134–149. doi: 10.31592/aeusbed.472814
- Esen, S. (2020). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Uyumu) ve Yaşanan Sorunlar (Konya İli Örneği)* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 641584).
- Eurostat (28.12.2022) “Immigration by broad group of country of previous residence,”. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_imm12prv/default/table?lang=en
- Fargues, P. ve Fandrich, C. (2012). *Migration after the Arab Spring* (Migration Policy Centre Research Report No. 2012/09), Migration Policy Centre. <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/23504>
- Fiani, R., Henry, G. ve Prévost, P. (2020). Narrative comprehension in Lebanese Arabic-French bilingual children. U. Bohnacker & N. Gagarina (Eds.), *Studies in bilingualism*, 0928-1533: Volume 61. *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (31–60). John Benjamins.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji Nedir* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Baskı). SAGE
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 91–122. doi: 10.1017/S0142716415000430
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 3-20. <https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>
- Gagarina, N., Topaj, N. ve Sürmeli, N. (2020). Why do you think the boy would be unhappy if he saw what the cat was eating? U. Bohnacker & N. Gagarina (Eds.), *Studies*

in *Bilingualism. Studies in bilingualism* (Vol. 61, 232–268). John Benjamins Publishing Company.

Gambell, T. J. ve Hunter, D. M. (1999). Rethinking gender differences in literacy. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 24(1), 1–16. doi: 10.2307/1585767

Geçici Koruma Yönetmeliği (2013, Nisan 4). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>.

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) (2022a) (29.12.2022) “Düzensiz göç,”. <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) (2022b) (29.12.2022) “Geçici koruma,”. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) (2022c) (14.6.2022) “Mülteci,”. <https://www.goc.gov.tr/multeci>

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) (2022d) (29.12.2022) “Uluslararası koruma,”. <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler>

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) (2022e) (3.01.2023) “Uluslararası Mevzuat,”. <https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-mevzuat>

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178–195. Erişim adresi: <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/7eff588a-1bff-4223-b3f8-769e23c181a1/turkce-ogretiminde-yazma-egitimi>

Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1–14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208228>

Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 16–32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adusobed/issue/58668/730199>

- Göçer, A., Tabak, G. ve Çoşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73–126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177363>
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152. doi:10.33182/gd.v4i2.594
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414–430. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413792
- Gültutan, S. ve Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Research in Reading and Writing Instruction*, 7(2), 71-86. doi:10.35233/OYEA.648597
- Günay, E., Atılğan, D. ve Serin, E. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37–60. Erişim adresi: <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/pub/issue/33603/372918>
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 127648)
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308. doi: <http://doi.org/10.26450/jshsr.485>
- Haake, K. (2019). The macrostructure of elicited narratives by bilingual children. An analysis of the factor age of onset. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 7–31. doi: 10.21248/zaspil.62.2019.441
- Haber3 (10.06.2022). “Suriyeli çocuklara çadır okullarda eğitim”. <https://www.haber3.com/guncel/suriyeli-cocuklara-cadir-okullarda-egitim-haberi-995198>
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63. doi:10.33182/gd.v3i1.554
- Hatipler, M. ve Daşkiran, S. (2021). Etkileri ve sosyo-psikolojik boyutuyla göç. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(3), 714–728. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssrj/issue/64793/992835>

- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBOGM) (2020). *2020 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBOGM) (2022) (28.05.2022) “Ocak 2022 Raporu,”. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programı'nda yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu* (Yüksek lisans tezi). YÖK TEZ Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258398)
- İçduygu, A., Sert, D. ve Biriz Karaçay, A. (2009). *Türkiye'ye yönelen göç ve sığınma hareketleri ve politikaları üzerine brifing* (No. 1), MiReKoc. <https://multeci.org.tr/wp-content/uploads/2021/07/Koc-Universitesi-Brifingi.pdf>
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 567724)
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529–546. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/joiss/issue/32387/360214>
- Kadioğlu Ateş, H., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13(7), 83-122. doi:10.7827/TurkishStudies.13041
- Kapalková, S., Polišenská, K., Marková, L. ve Fenton, J. (2016). Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 145–164. doi: 10.1017/S0142716415000454
- Karakaya, H. (2020). Türkiye’de göç ve etkileri. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 93-130. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fuuiibfdergi/issue/58380/792099>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Karasu, N., Göv, E., & Bağrıaçık, T. (Eds.) (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*.
- Karataş, F. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mülteci akranlarının sorunlarına yönelik algıları: Burdur örneği* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 617180).
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224–1237. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kavcar, C., Hasırcı, S. ve Oğuzkan, F. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education*, 5(1), 511–531. doi: 10.18298/ijlet.1710
- Keskinkılıç Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *the Journal of Academic Social Sciences*, 44(44), 236-250. doi:10.16992/ASOS.12138
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*, Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. <https://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-Çocukların-Eğitimi-Araştırma-Raporu.pdf>
- Kınık, K. (2010). Göç, sürgün ve iltica. *Hayatsağlık*, 36-39. Erişim adresi: <http://keremkinik.com/wp-content/uploads/2017/10/G%C3%B6%C3%BCn-ve-%C4%B0ltica.pdf>
- Kızmaz, Z. (2018). Mülteci çocuklarda travma. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar*. Hegem Yayınları.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1–10. doi: 10.24106/kefdergi.428598
- Koçoğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/517800>

- Koçoğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkököl Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131–160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/38696/450077>
- Kunnari, S., Välimaa, T. ve Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123–144. doi: 10.1017/S0142716415000442
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1–19. doi: 10.16916/aded.65619
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134–146. doi: 10.31805/acjes.479232
- Lee Blair, S. ve Cobas, J. A. (2006). Gender differences in young latino adults’ status attainment: understanding bilingualism in the familial context. *Family Relations*, 55(3), 292–305. doi: 10.1111/j.1741-3729.2006.00403.x
- Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6* (Doktora Tezi). DiVA veri tabanından erişildi.
- Madde14 (26.06.2022) “İkincil Koruma,”. http://madde14.org/index.php?title=%C4%B0kincil_Koruma
- Maja, R., Florit, E. ve Chiara, L. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49–67. doi: 10.1017/S0142716415000417
- Marjanovič-Umek, L. ve Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender differences in children’s language: a meta-analysis of Slovenian studies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 97–111. doi: 10.26529/cepsj.171
- Maviş, İ., Tunçer, A. M. ve Selvi Balo, S. (2020). The adaptation of MAIN to Turkish. *ZAS Papers in Linguistics*, 64. doi: 10.21248/zaspil.64.2020.579
- Maviş, İ., Tunçer, M. ve Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69–89. doi: 10.1017/S0142716415000429

- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Eds.) (2021). *World migration report 2022*. Geneva: International Organization for Migration (IOM)
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(7), 65–77. doi: 10.21560/spcd.24431
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72–83. Erişim adresi: <http://ijeces.hku.edu.tr/en/pub/issue/22947/175325>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). 2010/48 sayılı genelge: yabancı uyruklu öğrenciler. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/967.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). 2014/21 sayılı genelge: yabancılara yönelik eğitim - öğretim hizmetleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). 29.6.2018 tarihli 235-E 1255869 sayılı yazı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). 2019/15 sayılı genelge: yabancı öğrenciler uyum sınıfları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). 2020/7 sayılı genelge: yabancı öğrenciler uyum sınıfları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021). *Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim 2020-2021*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022). 2021 yılı idare faaliyet raporu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf
- Moss, G. ve Washbrook, L. (2016). *Understanding the gender gap in literacy and language development* (Bristol Working Papers in Education No. 01/2016), University of Bristol. <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/bristol-working-papers-in-education/Understanding%20the%20Gender%20Gap%20working%20paper.pdf>

- Mülteci Konseyi (3.04.2022) “The truth about asylum - Refugee Council,”. <https://www.refugeecouncil.org.uk/information/refugee-asylum-facts/the-truth-about-asylum/>
- Mülteciler Derneği (20.02.2023). “Türkiye’deki Suriyeli Sayısı Ocak 2023”. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Nur Gani, B. ve Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin dil sorunu: İzmir’de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylul University The Journal of Graduate School of Social Sciences*, 23(4), 95-108. doi:10.16953/DEUSOSBIL.1055618
- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (ORSAM) (2012). *Küresel göç ve Avrupa birliği ile Türkiye’nin göç politikalarının gelişimi* (The Black Sea International No. 22). <http://madde14.org/images/3/3a/Orsamkureselgoc2012.pdf>
- Öngören, S., Özkan, A., Yüksel, B. ve Sever, D. (2017). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(59), 147–159. doi: 10.16992/ASOS.13000
- Örselli, E. ve Babahanoğlu, V. (2016). Türkiye’nin göç yönetimi ve göç politikalarının gelişimi: bir kamu politikası analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(43), 2063–2072. doi: 10.17719/jisr.20164317771
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 101–125. doi: 10.12780/UUSBD103
- Özdemir, Y. ve Kırdoğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408-242. doi: 10.33418/ataunikkefd.829740
- Özenç, E. G. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 4(2), 60–74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/51120/486319>
- Özgün, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563326).

- Özoruç, N. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237–258. doi: 10.37669/milliegitim.779155
- Öztekin, B. (2020). *Typical and atypical language development in Turkish-Swedish bilingual children aged 4–7* (Doktora Tezi). DiVA veri tabanından erişildi.
- Paksoy, S., Paksoy, H. M. ve Alancioğlu, E. (2013). Küreselleşmenin sosyo-politik etkileri: Arap baharı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 2–15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6160/82809>
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241057).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- PIKTES (10.06.2022) “GEM,”. <http://pictes.meb.gov.tr/pys/html/gem.htm>
- Polat, A. (2019). *Yabancılarla (Suriyeli göçmen çocuklara) okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532782).
- Reilly, D. (2016). Gender differences in reading, writing and language development. G. W. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
- Reilly, D., Neumann, D. L. ve Andrews, G. (2019). Supplemental material for gender differences in reading and writing achievement: evidence from the national assessment of educational progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445–458. doi: 10.1037/amp0000356.supp
- Saniye Erol, E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 561152).
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80–111. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/56239/718723>
- Sarıtaş, E. Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208–229. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34754/384374>

- Sevtekin, E. (2020). *Alt yazılı çizgi filmlerin Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme/izleme becerisine etkisi* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 654614).
- Solgun, C. ve Durat, G. (2017). Göç ve ruh sağlığı. *Journal of Human Rhythm*, 3(3), 137–144. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/johr/issue/31267/340426>
- Songür, N. ve Olgun, O. (2020). Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara-Altındağ ilçesi örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2969–2996. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.12.1434
- Soybakış, Ş. G. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 695259).
- Sözer, M. A. ve Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183–200. doi: 10.31592/aeusbed.803095
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul-Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66–85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/50040/634214>
- Tamer, M. ve Birvural, A. (2018). Zorunlu göçün toplumlarda oluşturduğu problemler. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar*. Hegem Yayınları.
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 2585–2604. doi: 10.17218/hititsosbil.450208
- Taşkın, S. (2021). Okuma ve anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 129–137. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1941810>
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler* (Araştırma dizisi No. 14), Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. Ankara.

https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Turkiye_de_Suriyeli_Cocuklari_n_Egitimi.pdf

- Tekin, F. (2015). Kültürel travma olarak zorunlu göç. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 91–100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sefad/issue/16467/171823>
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi* (Doktora Tezi). YÖK TEZ Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211829)
- Tiryaki, E. nur ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe Dersinin Suriyeli Öğrencilere Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1581-1601. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1498005>
- Topaloğlu, B. ve Çam Aktaş, B. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 69–84. doi: 10.19160/e-ijer.1032079
- Türk Dil Kurumu (TDK) (3.04.2022) “Göç,”. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergarteners: Can Arthur help? *Developmental Psychology*, 41(3), 464–478. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.464
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272–314. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/50660/587118>
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (26.05.2022) “Migration in the world,”. <https://www.iom.sk/en/migration/migration-in-the-world.html>
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (5.4.2022) “About Migration,”. <https://www.iom.int/about-migration>
- UN DESA (2021). *International Migrant Stock*. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461–472.

- Ünal, R. (2022). Covid-19 pandemisi döneminde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(1), 34–52. doi: 10.47157/jietp.1034907
- Wehmeier, C. M. (2020). Narrative comprehension and its associations with gender and nonverbal cognitive skills in monolingual and bilingual German preschoolers. U. Bohnacker & N. Gagarina (Eds.), *Studies in Bilingualism. Studies in bilingualism* (Vol. 61, 270–296). John Benjamins Publishing Company.
- Wikipedia (2022) (1.02.2023) “Arap Baharı,”. https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Arap_Baharı&oldid=28829701
- Yıldız, S. E. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5–32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mejrs/issue/60696/893083>
- Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gökarp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471–496. doi: 10.7822/OMUEFD.856750
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (1.01.2023) “Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştayını düzenlendi,”. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-ve-türkiye-deki-üniversitelerin-uluslararası-görünür-lüğünü-artırma-calıstayi.aspx>
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2021). Eğitim sisteminde mülteciler: Türk ve mülteci öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 321–348. doi: 10.15390/EB.2021.10439

EKLER

Ek 1

**ZAS MAIN** <costmain@leibniz-zas.de>
Alic: ben

9 Ocak Paz 21:03 ☆ ↶ !

Thanks a lot for your interest in using the MAIN material. Please find a summary of your license agreement below. We recommend to keep this e-mail for further access to the material.

Link to download: <https://www.leibniz-zas.de/de/publications/schriftenreihe/zaspl/zaspl-63/main-63-download#>

License	YES, I agree. This work is licensed under a Creative Commons License. You must attribute the work in the manner specified by the author. You may not use this work for commercial purposes. You may not alter, transform, or build upon this work.
Citation	YES, I agree to use the following citation when using the MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised material: "Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. ZAS Papers in Linguistics 63."
Copyright	Yes, I agree not to reproduce the MAIN pictures or scoring sheets in any publication unless I have received prior written permission to do so from the original publisher, the ZAS (Centre for General Linguistics, Berlin), now Leibniz-ZAS (costmain@leibniz-zas.de).
Country	TURKEY
Subjects	monolingual, bilingual/ multilingual, I don't know yet
Development	typical development (TD), language impairment (LI), other language and/or communication difficulties (e.g. autism, hearing impairment etc.). Please specify which:
-	TESTING LANGUAGE LEVELS WITH L1 AND L2
Age	5-6, 7-9, older, please specify age groups
-	10
Language(s) to be tested	TURKISH AND ARABIC
Use of MAIN	research purposes
Name	MUSA ÇALIŞIR
Affiliation	SAKARYA UNIVERSITY
Mail	
Feedback?	yes

xxx



Ek 2

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.03.2022-115432



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-115432
Konu : 05/59 Musa ÇALIŞIR

14.03.2022

Sayın Musa ÇALIŞIR

İlgi : Musa ÇALIŞIR 04.03.2022 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.03.2022 tarihli ve 05 sayılı toplantısında alınan "59" nolu karar ile Arş. Gör. Musa ÇALIŞIR'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSR5HZCHYS Pin Kodu :89903

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5783&eD=BSR5HZCHYS&eS=115432>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

59. Arş. Gör. Musa ÇALIŞIR'ın “ Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Anlama/Anlatma Becerilerinin İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Arş. Gör. Musa ÇALIŞIR'ın “ Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Anlama/Anlatma Becerilerinin İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 3

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2022-134036 Evrak Tarihi ve Sayısı:23.05.2022-E.50121226

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-50121226
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Musa ÇALIŞIR)

23.05.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Musa ÇALIŞIR'ın yüksek lisans tez araştırması kapsamında "*Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Anlama/Anlatma Becerilerinin İncelenmesi*" konulu çalışma yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 17.05.2022 tarihli ve 49814589 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Anket Formları (114 Sayfa)

Dağıtım:
-Adapazarı Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
-Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok Adapazarı/SAKARYA

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

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta: kamuzarari54@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cansu TURAN Dahili 1228

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://sakarya.meb.gov.tr>

Faks:2642513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4363-54df-3530-ab9c-a8cc kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSN5MYEFT0&eS=134036> adresinden yapılabilir.

Ek 4

Eğitim İçeriği

Araştırma Kapsamında yapılacak olan Arapça uygulamaları yapacak olan gönüllü eğitici/çevirmen eğitimi içeriği;

1. MAIN aracı tanıtımı
2. Anlatım Yönergesi
3. Tekrar Anlatım Yönergesi
4. Model Öykü Yönergesi
5. Aracın Uygulaması ile ilgili Genel Yönergeler
6. Değerlendirme formlarının doldurulması

Yukarıda içeriği yer alan 6 saatlik eğitim Arapça uygulamayı yapacak olan gönüllü eğitici/çevirmene araştırmacı tarafından verileceğini ve eğitimi tamamlayan gönüllü eğitici/çevirmen Türkçe uygulamaların tamamına gözlemci olarak katılıp uygulama süreci ile ilgili doğrudan deneyim elde edileceğini taahhüt ederim.

Çevirmen



Araştırmacı

Arş. Gör. Musa Çalışır



MAIN
Multilingual Assessment Instrument
for Narratives

N. Gagarina, D. Klop, S. Kunnari,
K. Tantele, T. Välimaa,
U. Bohnacker & J. Walters

Turkish version

Translated and adapted by
İlknur Maviş, Müge Tunçer &
Semra Selvi Balo

(based on the revised version in English)

© ZAS Papers in Linguistics 64 (2020)

How to cite this version:

Maviş, İ., Tunçer, A.M. & Selvi Balo, S. (2020). The adaptation of MAIN to Turkish. ZAS Papers in Linguistics, 64, 249–256 (see this paper for more information on the Turkish version).

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version. ZAS Papers in Linguistics, 63. Turkish version. Translated and adapted by Maviş, İ., Tunçer, A.M. & Selvi Balo, S.

MAIN: Turkish version

MAIN-TR: Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı - Türkçe Uyarlaması

İlknur Maviş, A. Müge Tunçer & Semra Selvi Balo

“Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı” [MAIN: The Multilingual Assessment Instrument for Narratives], doğduğu andan itibaren veya erken yaşlarda bir ya da daha fazla dil edinen çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla 2012 yılında desenlenmiştir. MAIN öncelikli olarak yaklaşık 3-10 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş olup, yapılan son çalışmalar MAIN'in daha büyük yaşlardaki çocuklarda, ergen ve yetişkinlerde de kullanılabileceğini ortaya koymuştur. MAIN, öykülerde hem anlama hem de üretim becerisini değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Aynı çocuğun kullandığı birden fazla dili değerlendirebilecek bir deseni olan MAIN, “Model Öykü (Model Story), Tekrar Anlatım (Retelling) ve Anlatım (Tell)” yöntemlerini kullanmaktadır. MAIN'in 2012 versiyonu 3-10 yaşları arasında tek ve iki dilli 500'den fazla çocuğun katılımıyla uygulanmış olan yoğun pilot çalışmalara dayanarak, 15 farklı dil ve dil kombinasyonu için geliştirilmiştir.

2019 yılındaki İngilizce versiyonu, 2013-2019 yılları arasında Almanya, Rusya ve İsveç'te yaşayan yaklaşık 700 tek dilli ve çift dilli çocuğun MAIN'in anlama sorularına verdiği yaklaşık 24.000 yanıtın toplanmasıyla ve 2.500'den fazla MAIN anlatısının çeviri yazıya dönüştürülmesiyle revize edilmiştir. Mevcut Türkçe versiyonu, 2019 yılında güncellenmiş bu son İngilizce versiyonuna dayanmaktadır.

MAIN, çok boyutlu bir öykü organizasyon modeline dayanan her biri dikkatlice desenlenmiş altı-ardışık resim dizisinden oluşan dört paralel öykü (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler, Kedi, Köpek) içerir. Öyküler bilişsel ve dilbilimsel karmaşıklık yönünden benzer zorluk derecesine sahip olup, makro ve mikro yapılar açısından paralellik ve kültürel uygunluk açısından tutarlılık göstermektedir.

MAIN, norm değerleri henüz belirlenmemiş olsa da standart hale getirilmiş prosedürleri ile değerlendirme, müdahale ve araştırma amaçları ile kullanıma hazırdır. MAIN'in kullanımına ilişkin daha detaylı bilgi için <https://zaspil.leibniz-zas.de/issue/view/53> adresinden ulaşabileceğiniz *ZAS Papers in Linguistics* 63 (2019, pp. iv-xii) içinde “Background on MAIN-Revised, how to use it and adapt it to other languages” bölümüne bakınız (İngilizce yazılmıştır).

Bu çalışmanın içeriğinde:

- Değerlendirme kılavuzu
- Öykü protokolleri, Kedi, Köpek, Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler öyküleri için Puanlama Sayfaları
- Bilgi formu
- Öykü metinleri bulunmaktadır.

Değerlendirme Kılavuzu

MAIN öncelikli olarak yaklaşık 3-10 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş olsa da daha büyük yaşlardaki çocuklarda, ergen ve yetişkinlerde de kullanılabilir. MAIN, öyküleme becerilerini hem anlama hem de üretim becerisi açısından değerlendirmektedir. Model Öykü, Tekrar Anlatım, Anlatım olmak üzere farklı öyküleme çeşitlerinin kullanılmasına olanak sağlar. Bu öyküleme çeşitlerinin seçimi (örn. model öykü/tekrar anlatım sonrası anlatım veya sadece anlatım) değerlendirme amacına ve uygulayıcının gereksinimine göre belirlenir. (Uygulamacı kendisi belirleyebilir).

MAIN bir çocuktaki farklı dilleri değerlendirmeye olanak sağlayacak şekilde desenlenmiştir. Dillerin hangi sırayla değerlendirileceği uygulamacının kararına bağlıdır. Çift dilli çocuklarda diller arası uygulamaların birbirine taşıma etkisini (carry-over effects) ve test edilmişlik etkisini azaltmak amacıyla iki dilin değerlendirilmesi arasında geçen sürenin ideal olarak 4-7 gün olması uygundur. Çocuğun her iki dilde aynı kişi tarafından uygulamaya alınmamasına gayret gösterilmelidir; böylece tek dil kullanım ortamı vurgulanarak iki dil arasında olabilecek kod değiştirmelerin önüne geçilebilir.

Materyaller

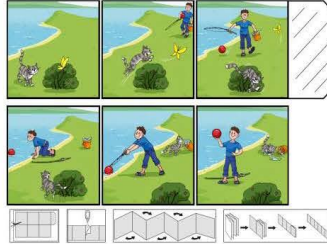
- 4 öykünün resimli çıktıları: *Yavru Kuşlar*, *Yavru Keçiler*, *Kedi ve Köpek* (Her bir öyküden üç renkli çıktı alınır ve farklı zarf içine yerleştirilir; böylece toplamda 4 öykü için 12 ayrı zarfın olması beklenmektedir).
- 4 öykü metni: *Yavru Kuşlar*, *Yavru Keçiler*, *Kedi ve Köpek*
- Kayıt cihazları (ses veya görüntü)
- Makroyapı analizleri, içsel durum terimleri ve anlama soruları için puanlama protokolü
- Bilgi formu (aile ile beraber doldurulan)

Yönergeler

Materyallerin hazırlanışı

1. Öykü resimlerini (pdf) www.leibniz-zas.de/en/service-transfer/main adresinden indirin,
2. Her bir pdf dosyasını üç kez renkli olarak her resim 9x9 cm olacak şekilde beyaz A4 kağıdına yazdırın,
3. Resimlerin arkalarına numaralarını yazın (1-6),
4. Resimleri, üstte 3 altta 3 resim olacak şekilde ortadan kesin ve,
5. İlk üç resmin yanına diğer üç resim gelecek şekilde (bkz.alt resim) yapıştırın; ikiye katlayın (res 1, res 2, katla, res 3, res 4, katla, res 5, res 6).

Not: Resimlerin hepsini tek tek keserek küçük resimler halinde kullanmayın.



6. Altı resimlik her bir öyküyü katlanmış durumda ayrı zarflara koyun; zarflar öyküyü belirlemek üzere farklı renklerde veya farklı işaretlemelerde olabilir.

Değerlendirme süreci

- Öncelikle öyküleri, protokol ve yönergeleri ile çok iyi anladığınızdan emin olun.
- Değerlendirme oturumunu kaydetmek üzere ses ve/veya görüntü cihazınızı hazırlayın. Çocuğu değerlendirmeye hazırlama (ısınma) aşamasından önce kaydı başlatın. Çocuğun anlama sorularına verdiği yanıtlar da dahil olmak üzere uygulama oturumunun tamamını kaydettiğinizden emin olun.
- Çocuğu hazırlama (ısınma) aşaması uygulamacının önceki deneyimlerine ve kültürel çevresine bağlıdır. Çocukla yakınlık kurmanızı sağlayacak sorular sormaya çalışın. Çocuğun anlayabileceğini düşündüğünüz soru tiplerini tercih edin. Örneğin, *En iyi arkadaşın kim? Televizyonda ne izlemeyi seversin? Öykü anlatmayı sever misin? Öykü dinlemeyi sever misin?* gibi sorular sorun.
- Değerlendirme başlamadan aynı öykünün resimlerini içeren üç zarfı masanın üzerine koyup koymadığınızı kontrol edin (bu uygulamanın amacı çocukta seçtiği zarfın içindeki öykünün uygulamacı tarafından bilinmediği düşüncesini uyandırmaktır. Böylece *paylaşılmış bilgi etkisi* ('the effect of shared knowledge') kontrol altına alınmaktadır).
- Değerlendirmeyi öykü protokolünün içindeki yönergelerle göre yürütün. Lütfen yönergelerle ilgili önerilere bağlı kalınız (aşağıdaki yönergelere de bkz.).
- Resimlerin sunumuna dair birkaç ek bilgi: Uygulama sırasında çocuğun karşısına oturun; böylece resimler çocuğa doğru ama size ters olsun. Çocuk zarftan resimleri çıkardığında ondan resimleri tamamen açmasını ve birinci resimden başlayarak tüm öykü resimlerine bakmasını isteyin: "Resimlere bak ama bana gösterme. Öykünün resimlerini sadece SEN görmelisin" deyin (çocuk resimleri açma/kapama işlemini kendi yapamıyorsa, siz resimleri kendinizden uzakta ve çocuğa doğru olacak şekilde tutabilirsiniz).
- Çocuk öyküyü anlatmaya hazır olduğunda resimleri katlamasına yardımcı olun. Çocuğun tuttuğu resimlere hiç bakmadan katlama işlemine yardımcı olabilirsiniz. Çocuğa ilk iki resme bakarken öyküyü anlatmaya başlamasını söyleyin. Çocuk birinci ve ikinci resme baktıktan sonra çocuğun diğer iki resmi de açmasını isteyin (1-4 arası resimler artık açılmıştır). Çocuk son kalan iki resmin açma işlemini de yaptığında öykünün tamamı açılmış olacaktır.
- Çocuk anlatım/tekrar anlatımı gerçekleştirdiğinde "*Evet, şimdi sana öyküyle ilgili birkaç soru soracağım*" diyerek anlama sorularına başlayın. Anlama sorularını sorarken resimleri açıp masanın üzerine hem sizin hem de çocuğun görebileceği şekilde koyun.
- Oturum tamamlandığında anlatıları çeviri yazıya dökün ve puanlama sayfalarına çocuğun üretim ve anlama puanlarını işleyin.
- **Hatırlatma:** Puanlama sayfasındaki seçeneklerin listesi çok ayrıntılı değildir. Uygun bir şekilde ifade edilen makroyapı ögesine (Amaç, Girişim, Sonuç, İçsel Durum Terimi) puan verilir. Puanlama formlarının üzerindeki yönlendirmeler size yardımcı olacaktır.

Yönergeler

1. Öyküyü siz başlatmayın; aksine çocuğu öyküyü anlatmaya başlaması için cesaretlendirin. Resme işaret ederek "*Bana öyküyü anlatır mısın?*" deyin.
2. Çocuğun başka bir şey söyleyemeyeceğini düşündüğünüzde, 10 saniye kadar bekledikten sonra "*Peki..., Tamam..., Hadi sıra sende...*" gibi cesaretlendirici sözler söyleyin. Araştırma grupları arasında oluşabilecek farklı uygulayıcı etkisinden kaçınmak için söyleyecekleriniz konusunda çok dikkatli davranmanız gerekir. Yaklaşık 10 saniye kadar bekleyin ve çocuk hala suskunluğunu sürdürüyorsa "*Hadi neler olduğunu anlat bana..., Devam et...*" diyebilirsiniz. Çocuk tam öykünün ortasında susar ve beklerse, onu devam etmesi konusunda "*Daha başka? Evet, devam..., Bana biraz daha anlat, Bakalım öyküde şimdi neler oluyor*" gibi sözlerle cesaretlendirin.
3. Çocukların öyküdeki karakterleri nasıl adlandırdığı önemli değildir; çocuğu bu konuda düzeltmeyin. Çocuk bir karakter veya onun gerçekleştirdiği bir hareketi adlandırma sorunu yaşamaktaysa ve yardım istiyorsa ona "*Sen ona ne dersin? Ne demek istiyorsan onu kullanabilirsin.*" deyin.

4. Aşağıdaki soruları sormaktan kaçının:
 - a) "O burada ne yapıyor?", "Kim koşuyor?" vb.
 - b) "Bu nedir?", "Bu resimde ne görüyorsun?" vb
 (çocuğun anlatımını kesmemek ya da etkilememek, yarım cümleler kullanmasını önlemek, "o", "onu" gibi göndermeler içeren yanıtları önlemek için).
5. Çocuk "Ben de bu sabah böyle bir kuş görmüştüm", "Okuldan sonra ben de annemle markete giderim..." gibi cümlelerle kendi deneyimlerinden yola çıkarak öyküyü sürdürmeye çalışırsa, çocuğa bunlar hakkında konuşması için biraz süre verip daha sonra resimdeki öyküyü anlatmasını hatırlatabilirsiniz (anlatının öyküyle ilişkili olmayan kısımlarını analiz dışında bırakın).
6. Önceki deneyimleriniz ve kültürel çevrenize göre her iki resim sonrasında veya diğer resme geçmeden önce çocuğu "güzel, peki, oldu, aferin" gibi sözcüklerle cesaretlendirebilirsiniz. (Bunu yapmanız çeviri yazıyı yapan kişiye de resim değişimleri için ipucu niteliği taşır). Eğer bu sözcükleri söylemenin çocuğun düşünce akışını veya anlatımını keseceğini hissederseniz yapmayın.

Öyküler nasıl karşılaştırıl(ma)malı

- Çift dilli bir çocuğu her iki dilde değerlendirirken, bir dilde Kedi ve/veya Köpek öykülerini seçip diğerinde Yavru Kuşlar ve/veya Yavru Keçiler öykülerini seçmeyin.
- Ön test değerlendirmesinde Kedi ve/veya Köpek öyküleri ya da Yavru Kuşlar ve/veya Yavru Keçiler uygulandıysa son test değerlendirmesinde de aynı öyküler uygulanmalıdır. Ön test değerlendirmesinde uygulanan Kedi ve/veya Köpek öykülerinin değerlendirme sonuçlarını son test uygulamasındaki Yavru Kuşlar ve/veya Yavru Keçiler öyküleri ile karşılaştırmayın.
- Neden? MAIN öyküleri doğrudan birbirleriyle karşılaştırılabilir değildir. Son çalışmalar dört öykünün, özellikle anlama soruları açısından, birbirlerinden küçük farklarla ayrıldığını gösteriyor. Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler kabaca birbiriyle paraleldir; Kedi ve Köpek de paraleldir; ancak Kedi ve Köpek öyküleri Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler öykülerinden olay örgüsü, öykü karakterlerinin sayısı ve bazı anlama soruları açısından farklıdır. Bu nedenle elmalarla armutları karşılaştırmadığınızdan emin olun.
- MAIN ile bir grup çocuğu değerlendirirken öykü ve/veya anlatım yönteminin (tekrar anlatım, model öykü, anlatım) etkisini en aza indirmek için uygun dengeleme prosedürünü kullandığınızdan emin olun.

Araştırma amaçlı çalışmalar için dengeleme yöntemi

Uygulama sırası anlatım dili ve öyküye göre dengelenmelidir (Kedi/Köpek öyküleri öncelikli olarak Model Öykü (model story) ve/veya Tekrar Anlatım (retelling) için, Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öyküleri de öncelikli olarak Anlatım (telling) için kullanılmaktadır). Aşağıda verilen dengeleme formatını kullanabilirsiniz. (Eğer uygulamalar tek bir dilde yapılıyorsa, o zaman 1, 2, 5 ve 6 ya da 3, 4, 7 ve 8 seçilerek kullanılmalıdır).

Çocuk numarası	Dil	Model Öykü/ Tekrar Anlatım	Anlatım	Dil	Model Öykü/ Tekrar Anlatım	Anlatım
1	D1	Kedi	Yavru Kuşlar	D2	Köpek	Yavru Keçiler
2	D1	Kedi	Yavru Keçiler	D2	Köpek	Yavru Kuşlar
3	D2	Kedi	Yavru Keçiler	D1	Köpek	Yavru Kuşlar
4	D2	Kedi	Yavru Kuşlar	D1	Köpek	Yavru Keçiler
5	D1	Köpek	Yavru Kuşlar	D2	Kedi	Yavru Keçiler
6	D1	Köpek	Yavru Keçiler	D2	Kedi	Yavru Kuşlar
7	D2	Köpek	Yavru Keçiler	D1	Kedi	Yavru Kuşlar
8	D2	Köpek	Yavru Kuşlar	D1	Kedi	Yavru Keçiler

Farklı öykülerin ve anlatı yönteminin doğrudan karşılaştırılabilir olmadığını yukarıdaki açıklamalarda görebilirsiniz.

Kedi Öyküsü Protokolü

Anlatım / Tekrar Anlatım / Model Öykü

Çocuğun adı:	_____
Doğum tarihi:	_____
Uygulama tarihi:	_____
Uygulama yaşı (ay olarak):	_____
Cinsiyet:	_____
Uygulamacı adı:	_____
D2'yi edinmeye başlama yaşı (ay):	_____
Anaokuluna başlama tarihi:	_____
Anaokulu adı:	_____

Değerlendirmeye başlamadan önce tüm zarfların masanın üstünde olduğundan emin olun. Oturumu kaydetmek için ses kayıt cihazını hazırlayın. Isınma etkinlikleri öncesinde kayda başlayın

Isınma

Örnek olarak çocuğa şunları sorabilirsiniz: En iyi arkadaşın kim? Televizyonda ne seyretmeyi seversin? Öykü anlatmayı sever misin? Öykü dinlemeyi sever misin?

Yönergeler

Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa "Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra sen bana o öyküyü anlatabilirsin" deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. "İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın?" deyin.

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: "Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış" deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) "Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın" gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1'den 4'e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: "Başka?", "Devam et.", "Biraz daha anlat.", "Bakalım başka neler oluyor öyküde?" şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, "Bitirdiğin zaman bana söyle" deyin.

Tekrar Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa "Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım" deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. "İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sen bana aynı öyküyü tekrar anlatacaksın" deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün, oyuncu bir kedi, çalının üstüne konmuş sarı bir kelebek görmüş. Kedi kelebeğin üstüne atlamış, çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, sevimli bir çocuk, elinde kovanı ve topuyla, balık tutmaktan geliyormuş. Kedinin kelebeği kovaladığını görmüş.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Kelebek hızlıca uçmuş ve kedi çalının içine düşmüştü. Kedinin canı acımış ve çok sinirlenmiş. Çocuk öyle korkmuş ki topu elinden düşürmüştü. Topunun suya doğru gittiğini görünce “Hayır, olamaz! Topum gidiyor!” diye bağırmış. Çocuk çok üzülmüş ve topunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, kedi çocuğun kovanını fark etmiş ve “Hımm, şu kovadan bir balık alayım.” diye düşünmüştü.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Aynı anda, çocuk oltasıyla, topunu sudan dışarı çekmeye başlamış. Kedinin kovadan bir balık aldığını fark etmemiş. Sonunda kedi böyle lezzetli bir balık yediği için çok mutlu olmuş. Çocuk da topunu geri aldığı için çok sevinmiş.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: “Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış” deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) “*Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın*” gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: “*Başka?*”, “*Devam et.*”, “*Biraz daha anlat.*”, “*Bakalım başka neler oluyor öyküde?*” şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, “*Bitirdiğin zaman bana söyle*” deyin.

Çocuk anlatmayı bitirdiğinde onu övecek bir cümle söyleyin ve anlama sorularını sorun.

Model Öykü Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sorular soracağım*” deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün, oyuncu bir kedi, çalının üstüne konmuş sarı bir kelebek görmüş. Kedi kelebeğin üstüne atlamış, çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, sevimli bir çocuk, elinde kovanı ve topuyla, balık tutmaktan geliyormuş. Kedinin kelebeği kovaladığını görmüş.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Kelebek hızlıca uçmuş ve kedi çalının içine düşmüştü. Kedinin canı acımış ve çok sinirlenmiş. Çocuk öyle korkmuş ki topu elinden düşürmüştü. Topunun suya doğru gittiğini görünce “Hayır, olamaz! Topum gidiyor!” diye bağırmış. Çocuk çok üzülmüş ve topunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, kedi çocuğun kovanını fark etmiş ve “Hımm, şu kovadan bir balık alayım.” diye düşünmüştü.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Aynı anda, çocuk oltasıyla, topunu sudan dışarı çekmeye başlamış. Kedinin kovadan bir balık aldığını fark etmemiş. Sonunda kedi böyle lezzetli bir balık yediği için çok mutlu olmuş. Çocuk da topunu geri aldığı için çok sevinmiş.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

“Ve öykü burada bitmiş.” dedikten sonra anlama sorularını sormaya başlayın.

Kedi Öyküsü Puanlama Sayfası

I. Bölüm: Üretim

A. Öykü yapısı; B. Yapısal karmaşıklık; C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

A. Öykü Yapısı

		Doğru yanıt örnekleri¹	Puan
A1.	Ortam	Zaman ve/veya yer bildirme, örn. bir zamanlar/ bir gün/ uzun zaman önce... bir gölde/ nehrin kıyısında/ su kenarında/ sahilde/ çayırdı...	0 1 2 ²
<i>Öykü bölümü 1: Kedi (Bölüm karakterleri: kedi ve kelebek)</i>			
A2.	Başlangıç İDT	Kedi oyuncuymuş/ meraklıymış Kedi bir kelebek görmüş	0 1
A3.	Amaç (A)	Kedi kelebeği yakalamak/ kovalamak/ tutmak/ kelebekle oynamak istemiş EYLEM (yakalamak, tutmak, oynamak) + için	0 1
A4.	Girişim (G)	Kedi çalılıklara/ çalıya soğru atlamış/ zıplamış Kedi kovalamış/ kovalamaya başlamış Kedi + EYLEM (yakalamaya, kapmaya, tutmaya) + çalışmış	0 1
A5.	Sonuç (S)	Kedi çalılarının içine düşmüş/ kelebeği yakalayamamış/ yeterince hızlı değilmiş Kelebek kaçmış/ uçmuş/ çok hızlıymış	0 1
A6.	Tepki İDT	Kedi hayal kırıklığına uğramış/ kızmış/ kedinin canı acımış/yanmış Kelebek mutlu olmuş/ sevinmiş	0 1
<i>Öykü bölümü 2: Çocuk (Bölüm karakteri: çocuk)</i>			
A7.	Başlangıç İDT	Çocuk topuna üzülmüş/ topu için korkmuş/endişelenmiş Çocuk topunu düşürmüş 'olamaz topum düştü' diye üzülmüş. Çocuk topunu suda görmüş	0 1
A8.	Amaç (A)	Çocuk topunu kurtarmaya/ (geri) almaya karar vermiş/ kurtarmak istemiş EYLEM (almak, kurtarmak) + için	0 1
A9.	Girişim (G)	Çocuk topunu kurtarmaya/ çekmeye çalışmış/çalışıyor	0 1
A10.	Sonuç (S)	Çocuk topunu (geri) almış/ kurtarmış	0 1
A11.	Tepki İDT	Çocuk (topunu kurtardığı/ geri aldığı için) sevinmiş/ mutlu olmuş/ rahatlamış/	0 1
<i>Öykü bölümü 3: Kedi (Bölüm karakteri: kedi)</i>			
A12.	Başlangıç İDT	Kedi açmış/ meraklıymış/ balığı çok istiyormuş Kedi balığı fark etmiş/ görmüş	0 1
A13.	Amaç (A)	Kedi balığı almak/ kapmak/ yemek/ çalmak istemiş Kedi balığı almaya/ kapmaya/ yemeye/ çalmaya karar vermiş EYLEM (yemek, kapmak) + için	0 1
A14.	Girişim (G)	Kedi balığı (kovadan) alıyor (almış)/ kapıyor (kapmış)/ çekiyor (çekmiş)/ çalıyor(çalmış) Kedi balıklara yaklaşmış Kedi + EYLEM (almaya, kapmaya) + çalışmış	0 1

¹ Eğer yanıt ile ilgili şüpheniz varsa ya da çocuğun yanıtı puan tablosunda yoksa kılavuza tekrar bakınız.

² Yanıt yanlışsa ya da yanıt yoksa 0, doğru yanıt için 1, hem zaman hem yer bilgisi varsa 2 puan.

A15.	Sonuç (S)	Kedi balığı yemiş/ almış	0	1
A16.	Tepki İDT	Kedi mutluymuş/ memnunmuş/ doymuş/ (artık) aç değilmiş	0	1
17 üzerinden toplam puan:				

B. Yapısal karmaşıklık

GS dizisi sayısı	Sadece A sayısı (G veya S olmadan)	AG / AS dizisi sayısı	AGS dizisi sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	Sözcedeki toplam İDT sayısı. İDT örnekleri: Algısal durum terimleri: <i>görmek, duymak, hissetmek, koklamak, fark etmek vb.;</i> Fizyolojik durum terimleri: <i>susamış, aç, yorgun, canı acımış/canı yanmış vb.;</i> Bilinç terimleri: <i>canlı, uyanık, uykulu, vb.;</i> Duygu terimleri: <i>üzgün/üzülmüş, mutlu, sevinçli, kızgın, endişeli, hayal kırıklığına uğramış, korkmuş, çekinmiş, gururlu, cesur, güvende (hissediyor), şaşırılmış/şaşkın, özlemiş vb.;</i> Zihin terimleri: <i>istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, inanmak, sanmak, merak etmek, plan yapmak vb.;</i> Dilsel eylemler/ söyleme-anlatma eylemleri: <i>demek, söylemek, bağışlamak, uyarmak, sormak vb.</i>
-----	--

II. Bölüm: Anlama

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan
0	Öyküyü sevdin/ beğendin mi?	Isınma sorusu, puanlanmıyor		
D1.	Kedi neden atlamış? (1-2. resmi göster) (Bölüm 1: Amaç)	Kelebeği yakalamak/ tutmak/ kovalamak/ kelebekle oynamak istiyor Kelebeği istiyor Kelebeği + EYLEM (yakalamak, almak tutmak, kovalamak) + için	Gidiyor/ koşuyor/ zıplamak istiyor Kediler hep zıplar/ koşar	0 1
D2.	Kedi kendini nasıl hissediyor? (3. resmi göster) (Tepki: İDT)	Kızgın/ kötü/ hayal kırıklığına uğramış/ canı acımış/canı yanmış/ iyi değil/ rahat değil	İyi/ güzel/ mutlu	0 1
D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı verdiğyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D2'de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin). Sence kedi neden kızgın/ hayal kırıklığına uğramış/ canı yanmış/ canı acımış hissediyor? ³	Kelebeği yakalayamıyor/ çalılara düşüyor/ çalılıkların içine düşüyor/ dikenli çalıya düşmek acıtır/ can yakar/ çalılar onu acıttı Kelebek kaçıyor/ uzaklaşıyor	Uygun olmayan/ ilgisiz bir yanıt	0 1
D4.	Çocuk oltasını neden suya atıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Topunu (geri) almak istiyor Topunu (geri) istiyor Topunu + EYLEM (geri almak, yakalamak, çıkarmak) + için	Suda oynamak için	0 1
D5.	Çocuk kendini nasıl hissediyor? (6. resmi göster) (Tepki: İDT)	İyi/ güzel/ mutlu/ memnun	Kötü/ kızgın/ sinirli/ üzgün	0 1
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı verdiğyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa D6'nın puanını da vererek D7'ye geçin). Sence çocuk neden yıl güzell mutlu/ memnun vb. hissediyor? ⁴	Topunu geri almış/ yakalamış Topunu + EYLEM (geri alabildiği, yakaladığı, çıkardığı) + için	Gülümsüyor/ öyle görünüyor/ ilgisiz başka bir yanıt	0 1
D7.	Kedi neden balığı kapıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Balığı yemek/ çalmak istiyor Çocuk bakmayınca fırsat buluyor Çünkü o görmeden gitti de kaptı	Balıkla oynamak istiyor	0 1

³ Çocuğun D2'de verdiği İDT'yi kullanın.

⁴ Çocuğun D5'te verdiği İDT'yi kullanın.

		Çünkü yemek için Çünkü balığı seviyor Kelebeği alamadı/ yakalayamadı Kediler balıkları sever (genel anlamda) Balıklar çok lezzetli olur		
D8.	Çocuk kediyi görmüyor ama çocuğun kediyi gördüğünü düşün. Çocuk kendini nasıl hissederdi? (6. resmi göster) (Tepki: İDT)	Kötü/ kızgın/ üzgün/ sinirli/ iyi değil	İyi/ güzel/ mutlu/ memnun	0 1
D9.	(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'un puanını da vererek D10'a geçin.) Sence çocuk neden kötü/ kızgın/ sinirli vb. hissederdi? ⁵	Kedi çocuğun balığını yedi/ yiyor/ aldı/ alıyor Çünkü kedi balıkları yediği için Çocuk balığı kendisi yemek istemişti/ istiyordu O çocuğun balığı idi	Olta yerde kalmış Çünkü topunu geri aldı Çünkü yaralandığı için Düşürdü ondan/ İlgisiz başka bir yanıt	0 1
D10.	Çocuk kediyle arkadaş olur mu? Neden?	Hayır (en az bir neden söylemeli) Kedi balığı yedi/ çaldı/ balıkları yediği için ya da uygun başka yanıtlar	Evet/ Bilmiyorum/ ilgisiz başka bir yanıt	0 1
10 üzerinden toplam puan:				

⁵ Çocuğun D8'de verdiği İDT'yi kullanın.

Köpek Öyküsü Protokolü
Anlatım / Tekrar Anlatım / Model Öykü

Çocuğun adı:	_____
Doğum tarihi:	_____
Uygulama tarihi:	_____
Uygulama yaşı (ay olarak):	_____
Cinsiyet:	_____
Uygulamacı adı:	_____
D2'yi edinmeye başlama yaşı (ay):	_____
Anaokuluna başlama tarihi:	_____
Anaokulu adı:	_____

Değerlendirmeye başlamadan önce tüm zarfların masanın üstünde olduğundan emin olun. Oturumu kaydetmek için ses kayıt cihazını hazırlayın. Isınma etkinlikleri öncesinde kayda başlayın

Isınma

Örnek olarak çocuğa şunları sorabilirsiniz: En iyi arkadaşın kim? Televizyonda ne seyretmeyi seversin? Öykü anlatmayı sever misin? Öykü dinlemeyi sever misin?

Yönergeler

Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa *"Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra sen bana o öyküyü anlatabilirsin"* deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. *"İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın?"* deyin.

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: *"Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış"* deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) *"Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın"* gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1'den 4'e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: *"Başka?", "Devam et.", "Biraz daha anlat.", "Bakalım başka neler oluyor öyküde?"* şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, *"Bitirdiğin zaman bana söyle"* deyin.

Tekrar Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa *"Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım"* deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. *"İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sen bana aynı öyküyü tekrar anlatacaksın"* deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün oyuncu bir köpek bir ağacın yanında duran gri bir fare görmüş. Köpek farenin üstüne atlamış çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, sevimli bir çocuk, poşetinde sosisleri ve elinde balonuyla alışverişten geliyormuş. Köpeğin fareyi kovaladığını görmüş.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Fare hızlıca kaçmış ve köpek ağaca toslamış. Köpeğin canı acımış ve çok sinirlenmiş. Çocuk öyle korkmuş ki balonu elinden kaçırmış. Balonunun ağaca doğru uçtuğunu görünce “Hayır, olamaz! Balonum gidiyor!” diye bağırması. Çocuk çok üzülmüş ve balonunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, köpek çocuğun poşetini fark etmiş ve “Himm, şu poşetten bir sosis alayım.” diye düşünmüş.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Aynı anda, çocuk balonunu ağaçtan aşağı çekmeye başlamış. Köpeğin poşetten bir sosis aldığını fark etmemiş. Sonunda köpek böyle lezzetli bir sosis yediği için çok mutlu olmuş. Çocuk da balonunu geri aldığı için çok sevinmiş.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: “Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış” deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) “*Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın*” gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: “*Başka?*”, “*Devam et.*”, “*Biraz daha anlat.*”, “*Bakalım başka neler oluyor öyküde?*” şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, “*Bitirdiğin zaman bana söyle*” deyin.

Çocuk anlatmayı bitirdiğinde onu övecek bir cümle söyleyin ve anlama sorularını sorun.

Model Öykü Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sorular soracağım*” deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün oyuncu bir köpek bir ağacın yanında duran gri bir fare görmüş. Köpek farenin üstüne atlamış çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, sevimli bir çocuk, poşetinde sosisleri ve elinde balonuyla alışverişten geliyormuş. Köpeğin fareyi kovaladığını görmüş.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Fare hızlıca kaçmış ve köpek ağaca toslamış. Köpeğin canı acımış ve çok sinirlenmiş. Çocuk öyle korkmuş ki balonu elinden kaçırmış. Balonunun ağaca doğru uçtuğunu görünce “Hayır, olamaz! Balonum gidiyor!” diye bağırması. Çocuk çok üzülmüş ve balonunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, köpek çocuğun poşetini fark etmiş ve “Himm, şu poşetten bir sosis alayım.” diye düşünmüş.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Aynı anda, çocuk balonunu ağaçtan aşağı çekmeye başlamış. Köpeğin poşetten bir sosis aldığını fark etmemiş. Sonunda köpek böyle lezzetli bir sosis yediği için çok mutlu olmuş. Çocuk da balonunu geri aldığı için çok sevinmiş.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

“Ve öykü burada bitmiş.” dedikten sonra anlama sorularını sormaya başlayın.

Köpek Öyküsü Puanlama Sayfası

I. Bölüm: Üretim

A. Öykü yapısı; B. Yapısal karmaşıklık; C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

A. Öykü Yapısı

		Doğru yanıt örnekleri ⁶	Puan
A1.	Ortam	Zaman ve/veya yer bildirme, örn. bir zamanlar/ bir gün/ uzun zaman önce... bir ormanda/ parkta/ çayırda/ ağacın yanında/ yolun kenarında	0 1 2 ⁷
<i>Öykü bölümü 1: Köpek (Bölüm karakterleri: köpek ve fare)</i>			
A2.	Başlangıç İDT	Köpek oyuncuymuş/ meraklıymış Köpek bir fare görmüş	0 1
A3.	Amaç (A)	Köpek fareyi yakalamak/ tutmak/ kovalamak/ fareyle oynamak istemiş EYLEM (yakalamak, tutmak, oynamak) + için	0 1
A4.	Girişim (G)	Köpek üstüne atlamış Köpek kovalamış/ kovalamaya başlamış Köpek + EYLEM (yakalamaya, kapmaya, tutmaya) + çalışmış	0 1
A5.	Sonuç (S)	Köpek kafasını çarpmış/ ağaca toslamış/ fareyi yakalayamamış/ yeterince hızlı değilmiş Fare kaçmış/ ağacın arkasına gitmiş/ kavuğun içine girmiş/ çok hızlıymış	0 1
A6.	Tepki: İDT	Köpek hayal kırıklığına uğramış/ kızmış Köpeğin canı acımış/ yanmış Fare mutlu olmuş/ sevinmiş/ rahatlamış	0 1
<i>Bölüm 2: Çocuk (Bölüm karakteri: çocuk)</i>			
A7.	Başlangıç İDT	Çocuk balonunu korkudan/ şaşkınlıktan bırakmış Çocuk balonundan dolayı üzülmüş/ mutsuz olmuş/ korkmuş/ endişelenmiş Çocuk balonun ağaçta olduğunu görmüş	0 1
A8.	Amaç (A)	Çocuk balonunu geri almak istemiş/buna karar vermiş EYLEM (geri almak) + için	0 1
A9.	Girişim (G)	Çocuk balonunu ağaçtan çekerken Çocuk ağaca tırmanıp da Çocuk balonunu ağaçtan aşağı alıyor(muş)/ almaya çalışmış Çocuk balona doğru zıplamış/ (balona) uzanmış/ ağaca tırmanıyor(muş)	0 1
A10.	Sonuç (S)	Çocuk balonunu geri/ tekrar almış Çocuk balonunu kurtarmış daldan	0 1
A11.	Tepki: İDT	Çocuk (balonunu geri aldığı için) sevinmiş/ mutlu/ memnun olmuş/ rahatlamış	0 1
<i>Bölüm 3: Köpek (Bölüm karakteri: Köpek)</i>			
A12.	Başlangıç İDT	Köpek (poşetin içindeki) sosisleri fark etmiş/ görmüş Köpek acıkmış/ meraklıymış/ sosisi çok istiyormuş	0 1

⁶ Eğer yanıt ile ilgili şüpheniz varsa ya da çocuğun yanıtı puan tablosunda yoksa kılavuza tekrar bakınız.

⁷ Yanıt yanlışsa ya da yanıt yoksa 0, doğru yanıt için 1, hem zaman hem yer bilgisi varsa 2 puan.

A13.	Amaç (A)	Köpek sosisleri almak/ kapmak/ yemek/ çalmak istemiş/ çalmaya karar vermiş Sosisleri + EYLEM (almak, yemek) + için	0	1
A14.	Girişim (G)	Köpek sosisleri (poşetin içinden) alıyor(muş)/ kapıyor(muş)/ çekiyor(muş)/ çalıyor(muş) Köpek + EYLEM (almaya, kapmaya) + çalıştı/ çalışmış	0	1
A15.	Sonuç (S)	Köpek sosisi almış/ yemiş	0	1
A16.	Tepki: İDT	Köpek mutluymuş/ sevinçliymiş/ doymuş/ (artık) aç değilmiş	0	1
17 üzerinden toplam puan:				

B. Yapısal karmaşıklık

GS dizisi sayısı	Sadece A sayısı (G veya S olmadan)	AG / AS dizisi sayısı	AGS dizisi sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	Sözcedeki toplam İDT sayısı. İDT örnekleri: Algısal durum terimleri: <i>görmek, duymak, hissetmek, koklamak, fark etmek vb.;</i> Fizyolojik durum terimleri: <i>susamış, aç, yorgun, canı acımış/canı yanmış vb.;</i> Bilinç terimleri: <i>canlı, uyanık, uyuklu, vb.;</i> Duygu terimleri: <i>üzgün/üzülmüş, mutlu, sevinçli, kızgın, endişeli, hayal kırıklığına uğramış, korkmuş, çekinmiş, gururlu, cesur, güvende (hissediyor), şaşırılmış/şaşkın, özlemiş vb.;</i> Zihin terimleri: <i>istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, inanmak, sanmak, merak etmek, plan yapmak vb.;</i> Dilsel eylemler/ söyleme-anlatma eylemleri: <i>demek, söylemek, bağışlamak, uyarmak, sormak vb.</i>
-----	--

II. Bölüm: Anlama

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan
0	Öyküyü sevdin/ beğendin mi?	Isınma sorusu, puanlanmıyor		
D1.	Köpek neden atlamış? (1-2. resmi göster) (Bölüm 1: Amaç)	Fareyi yakalamak/ tutmak/ kovalamak/ fareyle oynamak istiyor Fareyi istiyor Fareyi + EYLEM (yakalamak, tutmak) + için	Gidiyor/ koşuyor/ zıplamak istiyor/ Köpekler hep zıplar	0 1
D2.	Köpek kendini nasıl hissediyor? (3. resmi göster) (Tepki: İDT)	Kızgın/ kötü/ hayal kırıklığına uğramış/ canı acımış/ canı yanmış/ iyi değil/ rahat değil	İyi/ güzel/ mutlu	0 1
D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D2'de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin.) Sence köpek neden kızgın/ kötü/ üzgün/ canı acımış hissediyor? ⁸	Fareyi yakalayamadı/ Kedi kafasını çarptı/ ağaca çarptı/ vurdu Ağaca çarptığı için Ağaca kafayı çarpmak/ vurmak acıtır/ can yakar Fare kaçtı	Uygun olmayan/ ilgisiz bir yanıt	0 1
D4.	Çocuk neden atlıyor/ yukarıya doğru uzanıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Balonunu (geri) almak istiyor Balonunu (geri) istiyor Balonunu + EYLEM (almak, geri almak, kurtarmak) + için	Ağaca/ ağaçlara tırmak için	0 1
D5.	Çocuk kendini nasıl hissediyor? (6. resmi göster). Tepki: İDT	İyi/ güzel/ mutlu/ memnun	Kötü/ kızgın/ sinirli/ üzgün	0 1
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa D6'nın da puanını verip D7'ye geçin). Sence çocuk neden iyi/ güzel/ mutlu/ memnun vb. hissediyor? ⁹	Balonunu geri almış Balonunu geri alabildi Balonunu kurtardığı/ aldığı için	Gülümsüyor/ öyle görünüyor/ duruyor/ ilgisiz başka bir açıklama	0 1
D7.	Köpek sosisleri neden kapıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Sosisleri yemek/ çalmak/ almak/ istiyor/ almaya/ yemeye karar veriyor Çünkü lezzetli olduklarını düşündüğü için Lezzetli görüldüğü için Karnı açmış	Poşetle oynamak istiyor	0 1

⁸ Çocuğun D2'de verdiği İDT'yi kullanın.

⁹ Çocuğun D5'te verdiği İDT'yi kullanın.

		Çocuk bakmayınca fırsat buluyor Fareyi yakalayamadı/ tutamadı Köpekler sosis/ et sever (genel anlamda) Sosislerin tadı çok lezzetli		
D8.	Çocuk köpeği görmüyor ama çocuğun köpeği gördüğünü düşün. Çocuk kendini nasıl hissederdi? (6. resmi göster) (Tepki: İDT)	Kötü/ kızgın/ sinirli/ üzgün/ iyi değil/ şaşkın	İyi/ güzel/ mutlu/ memnun	0 1
D9.	(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirilmeden sadece doğru yanıtı veriyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'un da puanını vererek D10'a geçin.) Sence çocuk neden kötü/ kızgın/ sinirli/ şaşkın vb. hissederdi? ¹⁰	Köpek çocuğun sosislerini yiyor(du)/ yedi/ yemiş/ alıyor(du)/ aldı/ almış Çünkü köpek sosisleri bitirdiği için Çocuğun sosisleri bittiği için/ yemeklerini aldığı için/ sosislerini yediği için Çünkü onu eve götürecekti. Annesine verecekti ama köpek sosislerin hepsini bitirdi Köpek sosisleri (kendisi) yemek istedi Onlar çocuğun sosisleriydi	Uygun olmayan bir yanıt	0 1
D10.	Çocuk bu öyküdeki köpeklerle arkadaş olur mu? Neden?	Hayır – en az bir neden söylemeli (köpek sosisleri yedi/ çaldı/ köpek sosisleri yediği için/ ya da uygun başka yanıtlar)	Evet/ Bilmiyorum/ uygun olmayan diğer yanıtlar	0 1
10 üzerinden toplam:				

¹⁰ Çocuğun D8'de verdiği İDT'yi kullanın.

Yavru Kuşlar Öyküsü Protokolü
Anlatım / Tekrar Anlatım / Model Öykü

Çocuğun adı:	_____
Doğum tarihi:	_____
Uygulama tarihi:	_____
Uygulama yaşı (ay olarak):	_____
Cinsiyet:	_____
Uygulamacı adı:	_____
D2'yi edinmeye başlama yaşı (ay):	_____
Anaokuluna başlama tarihi:	_____
Anaokulu adı:	_____

Değerlendirmeye başlamadan önce tüm zarfların masanın üstünde olduğundan emin olun. Oturumu kaydetmek için ses kayıt cihazını hazırlayın. Isınma etkinlikleri öncesinde kayda başlayın

Isınma

Örnek olarak çocuğa şunları sorabilirsiniz: En iyi arkadaşın kim? Televizyonda ne seyretmeyi seversin? Öykü anlatmayı sever misin? Öykü dinlemeyi sever misin?

Yönergeler

Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra sen bana o öyküyü anlatabilirsin*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın?*” deyin.

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: “*Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış*” deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) “*Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın*” gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: “*Başka?*”, “*Devam et.*”, “*Biraz daha anlat.*”, “*Bakalım başka neler oluyor öyküde?*” şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, “*Bitirdiğin zaman bana söyle*” deyin.

Tekrar Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sen bana aynı öyküyü tekrar anlatacaksın*” deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün bir anne kuş yavru kuşlarının acıktığını görmüş. Anne kuş yavrularına yemek bulmak için uçmuş. Aç bir kedi anne kuşun uçuşunu görmüş ve “Mmm, güzel, neler görüyorum orada?” diye miyavlamış.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Anne kuş yavruları için büyük bir solucan getirmiş fakat kediyi görmemiş. Yavrularına taze bir solucan getirdiği için mutluymuş. Bu sırada kötü kedi ağaca tırmanmaya başlamış çünkü yavru kuşu yakalamak istiyormuş. Yavru kuşlardan birini yakalamış. Oradan geçen cesur bir köpek yavru kuşların tehlikede olduğunu görmüş. Kediyi durdurmaya ve kuşları kurtarmaya karar vermiş.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Köpek kediyi: “Yavru kuşları rahat bırak!” demiş. Sonra, kedinin kuyruğunu yakalamış ve onu aşağı çekmiş. Kedi yavru kuşu bırakmış ve köpek kediyi kovalamış. Köpek kuşları kurtardığı için çok mutlu olmuş ama kedi hala açmış.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: “Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış” deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) “*Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın*” gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: “*Başka?*”, “*Devam et.*”, “*Biraz daha anlat.*”, “*Bakalım başka neler oluyor öyküde?*” şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, “*Bitirdiğin zaman bana söyle*” deyin.

Çocuk anlatmayı bitirdiğinde onu övecek bir cümle söyleyin ve anlama sorularını sorun.

Model Öykü Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sorular soracağım*” deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün bir anne kuş yavru kuşlarının acıktığını görmüş. Anne kuş yavrularına yemek bulmak için uçmuş. Aç bir kedi anne kuşun uçuşunu görmüş ve “Mmm, güzel, neler görüyorum orada?” diye miyavlamış.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Anne kuş yavruları için büyük bir solucan getirmiş fakat kediyi görmemiş. Yavrularına taze bir solucan getirdiği için mutluymuş. Bu sırada kötü kedi ağaca tırmanmaya başlamış çünkü yavru kuşu yakalamak istiyormuş. Yavru kuşlardan birini yakalamış. Oradan geçen cesur bir köpek yavru kuşların tehlikede olduğunu görmüş. Kediyi durdurmaya ve kuşları kurtarmaya karar vermiş.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Köpek kediyi: “Yavru kuşları rahat bırak!” demiş. Sonra, kedinin kuyruğunu yakalamış ve onu aşağı çekmiş. Kedi yavru kuşu bırakmış ve köpek kediyi kovalamış. Köpek kuşları kurtardığı için çok mutlu olmuş ama kedi hala açmış.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

“Ve öykü burada bitmiş.” dedikten sonra anlama sorularını sormaya başlayın.

Yavru Kuşlar Öyküsü Puanlama Sayfası

I. Bölüm: Üretim

A. Öykü yapısı; B. Yapısal karmaşıklık; C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

A. Öykü Yapısı

		Doğru yanıt örnekleri ¹¹	Puan
A1.	Ortam	Zaman ve/veya yer belirtme, örn. bir zamanlar/ bir gün/ uzun zaman önce... bir ormanda/ bir çayırda/ bir bahçede/ tarlada/ kuş yuvasında/ ağacın tepesinde	0 1 2 ¹²
<i>Öykü bölümü 1: Anne kuş (Bölüm karakterleri: anne kuş ve yavru kuşlar)</i>			
A2.	Başlangıç İDT	Yavru kuşlar acıkmış/ yemek istemiş/ yemek için ağlamış <Anne/ Kuş/ anne-baba vb.> yavru kuşların acıktığını/ yemek istediğini görmüş	0 1
A3.	Amaç (A)	Anne kuş yavru kuşları beslemek/ yemek/ yem/ solucan bulmak/ aramak/ getirmek istemiş Yemek + EYLEM (getirmek/ bulmak) için	0 1
A4.	Girişim (G)	Anne kuş uçmuş/ gitmiş/ yemek aramış/ yemek bulup getiriyormuş/yemek bulmaya/ getirmeye gitmiş Anne kuş + EYLEM (yemek getirmeye) + çalıştı	0 1
A5.	Sonuç (S)	Anne kuş yemek/ solucan getirmiş/ bulmuş/ yakalamış/ solucan vermiş/ yavruları beslemiş Yavru kuşlar yemeği/ solucanı almış	0 1
A6.	Tepki: İDT	Anne kuş mutlu olmuş/ sevinmiş/ memnun olmuş Yavru kuşlar mutlu olmuş/ sevinmiş/ memnun olmuş/ artık aç değilmiş	0 1
<i>Öykü bölümü 2: Kedi (Bölüm karakterleri: Kedi ve yavru kuş(lar))</i>			
A7.	Başlangıç İDT	Kedi annenin uçup gittiğini görmüş/ yavru kuşların yalnız kaldığını görmüş/ yemek olduğunu görmüş Kedi açmış/ çok acıkmış/ "lezzetli" diye düşünmüş	0 1
A8.	Amaç (A)	Kedi yavru kuşu/ kuşları yemek/ yakalamak/ öldürmek istemiş EYLEM + (yemek, yakalamak, öldürmek, kapmak) + için	0 1
A9.	Girişim (G)	Kedi ağaca tırmanmış/ tırmanıyormuş/ tırmanmaya çalışmış Kedi yavru kuşu yakalamaya/ ona uzanmaya çalıştı/ çalışmış Kedi (ağaca) tırmanmış/ atlamış	0 1
A10.	Sonuç (S)	Kedi yavru kuşu yakalamış/ kapmış/ almış Kedi neredeyse + EYLEM (yakalamış, tutmuş)	0 1
A11.	Tepki: İDT	Kedi mutlu olmuş Kuş/-lar korkuyormuş/ ağlıyormuş/ acıyla bağııyormuş	0 1
<i>Öykü bölümü 3: Köpek (Bölüm karakterleri: köpek, kedi ve yavru kuş(lar))</i>			
A12.	Başlangıç İDT	Köpek kuşun tehlikede olduğunu görmüş/ kedinin kuşu yakaladığını görmüş/ ona bakmış/ orada kediye görünce/ gelmiş kedinin kuşlara saldırdığını görmüş Kuş/-lar tehlikedeymiş	0 1
A13.	Amaç (A)	Köpek kediye durdurmak istemiş/ durdurmaya karar vermiş	0 1

¹¹ Eğer yanıt ile ilgili şüpheniz varsa ya da çocuğun yanıtı puan tablosunda yoksa kılavuza tekrar bakınız.

¹² Yanıt yanlışsa ya da yanıt yoksa 0, doğru yanıt için 1, hem zaman hem yer bilgisi varsa 2 puan.

		Köpek kuş(lar)a yardım etmek/ kuşları kurtarmak/ korumak istemiş/ kurtarmaya karar vermiş EYLEM (durdurmak, kurtarmak, yardım etmek) + için	
A14.	Girişim (G)	Köpek kediye aşağıya çekiyor/ ısıyor/ kediye saldırıyor/ kedinin kuyruğunu ısıyor/ yakalıyor Köpek + EYLEM (çekmeye, aşağı almaya) + çalıştı Köpek kediye aşağıya çekmiş/ ısırmış/ kediye saldırmış/ kedinin kuyruğunu yakalamış/ kediye ağaca tırmanmaması için engellemiş	0 1
A15.	Sonuç (S)	Köpek kediye kovalamış/ korkutmuş Köpek kediye yakalamak için koşuyor/ kediye kovalamaya başlamış Kedi kuşu bırakmış/ kaçmış Kuş/-lar kurtulmuş/ kurtarılmış	0 1
A16.	Tepki: İDT	Köpek rahatlamış/ mutlu olmuş/ (yavru kuşu kurtardığı için) övünmüş Kedi kızgınmış/ hayal kırıklığına uğramış/ üzgünmüş/ kötü hissediyormuş/ korkmuş/ kedinin canı yanıyormuş/ kuyruğu acıyormuş Kuş/-lar rahatlamış/ mutlu olmuş/ kurtulmuş Anne kuş rahatlamış/ mutlu olmuş/ anneleri güler hale gelmiş	0 1
17 üzerinden toplam puan:			

B. Yapısal karmaşıklık

GS dizisi sayısı	Sadece A sayısı (G veya S olmadan)	AG / AS dizisi sayısı	AGS dizisi sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	Sözcedeki toplam İDT sayısı. İDT örnekleri: Algısal durum terimleri: görmek, duymak, hissetmek, koklamak, fark etmek vb.; Fizyolojik durum terimleri: susamış, aç, yorgun, canı acımış/canı yanmış vb.; Bilinç terimleri: canlı, uyanık, uykulu, vb.; Duygu terimleri: üzgün/üzülmüş, mutlu, sevinçli, kızgın, endişeli, hayal kırıklığına uğramış, korkmuş, çekinmiş, gururlu, cesur, güvende (hissediyor), şaşırılmış/şaşkın, özlemiş vb.; Zihin terimleri: istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, inanmak, sanmak, merak etmek, plan yapmak vb.; Dilsel eylemler/ söyleme-anlatma eylemleri: demek, söylemek, bağırmak, uyarmak, sormak vb.
-----	--

II. Bölüm: Anlama

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan
0	Öyküyü beğendin/ sevdin mi?	Isınma sorusu, puanlanmıyor		
D1.	Anne kuş neden uçuyor? (1-2. resimleri göster) (Bölüm 1: Amaç/ Başlangıç İDT)	Yavru kuşlara yemek/ solucan bulmak/ getirmek istiyor Yavru kuşları+EYLEM (beslemek)+için Yavru kuşlarına+EYLEM (mama/ yem bulmak/ getirmek, bir şeyler avlamak)+ için Yavru kuşlar aç	Gidiyor/ çalışacak Babayı getirecek Korkmuş	0 1
D2.	Yavru kuşlar nasıl hissediyor? (1. resmi göster) (Başlangıç İDT)	Kötü/ acıkmış Yemek istiyor	İyi/ güzel/ mutlu/ şaşırılmış/ şaşkın/ yalnız/ korkmuş	0 1
D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D'2de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin.) Sence yavru kuşlar neden kötü hissediyor/ aç vb. olabilirler? ¹³	Ağızları açık/ yemek istiyorlar "Yemek istiyoruz, açız" diye bağırlıyorlar Anne solucan/ yemek almaya gitmiş/ onları beslemek için bir solucan getirmiş Yavru kuşlar hep açtır (genel anlamda)	Mutlular/ şarkı söylüyorlar Anneleriyle gitmek istiyorlar Kediden/ kediyi gördükleri için korkmuşlar Anne uçup gittiği için kötü/ korkmuşlar	0 1
D4.	Kedi neden ağaca tırmanıyor? (3. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Yavru kuşu tutmak/ öldürmek/ yemek istiyor Yavru kuşu istiyor Yavru kuşu + EYLEM (tutmak, yakalamak, öldürmek, yemek) + için Yavru kuşları görünce dayanamadı/ anne gidince fırsat buldu Kediler kuşları yemeyi/ yakalamayı sever (genel anlamda)	Yavru kuşlarla oynamak için	0 1
D5.	Kedi kendini nasıl hissediyor? (5-6. resimleri göster) (Tepki: İDT)	Kötü/ (hala) aç/ kızgın/ üzgün/ korkmuş/ canı acımış/ yanmış/ aptal/ hayal kırıklığına uğramış	İyi/ güzel/ mutlu/ oyuncu/ koşuyor	0 1
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa D6'nın da puanını verip D7'ye geçin). Sence kedi	Yavru kuşları yakalayamamış/ başaramamış Köpekten korkuyor/ köpek ona saldırıyor/ onu ısırtıyor/ kovalıyor/ onun kuyruğunu ısırtıyor Çünkü köpek geldiği/ onu kovaladığı için	Mutlu/ oyuncu/ uçmaya başlıyor Köpek kedinin yemeğini almış Köpek kediyi yemek istiyor Bilmiyorum	0 1

¹³ Çocuğun D2'de verdiği İDT'yi kullanın.

	<i>kendini neden kötü/ aç vb. hissederiyor?</i> ¹⁴	Eğer D5'in cevabı "kötü/ kızgın" ise D6'nın cevabı "hala aç" olabilir		
D7.	Köpek neden kedinin kuyruğunu ısıırıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Yavru kuşları kurtarmak/ korumak/ kuşlara yardım etmek istiyor/ kurtarmaya karar veriyor Kediyi durdurmak istiyor/ kedinin kuşları bırakmasını istiyor/ bırakmasına karar veriyor EYLEM (korumak, kurtarmak, yardım etmek) + için Kuşları kimse yemesin/ öldürmesin/ acıtmasın diye Çünkü yakalamak/ onu ağaçtan indirmek için Çünkü tırmanmasın diye	Kuşu kendi yemek/ Kediyi yemek istiyor/ Kediyi oynamak istiyor Köpekler kedilerden nefret eder/ kedileri sevmez/ kovalar (genel anlamda)	0 1
D8.	Köpek kediyi kovalıyor ve kuşları görmüyor ama köpeğin kuşları gördüğünü düşün. Köpek kendini nasıl hissederdi? (6. resmi göster) (Tepki: İDT)	İyi/ güzel/ mutlu/ rahatlamış/ memnun/ gururlu/ yardım sever Bir koruyucu/ kahraman gibi Onları korumayı seviyor	Kötü/ kızgın/ öfkeli/ sinirli/ üzgün/ aptal/ aç/ saldırgan "Kediyi yakalamam lazım"	0 1
D9.	(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirilmeden sadece doğru yanıtı veriyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'un da puanını vererek D10'a geçin.) Sence köpek kendini neden iyi/ güzel/ mutlu vb. hissederdi? ¹⁵	Kediyi durdurmuş/ kediyi oradan uzaklaştırmış/ kovmuş Kuşları kurtarmış/ onlara yardım etmiş Kuşların kurtulduğunu/ mutlu olduğunu/ zarar görmediğini vb. görüyor Kedi artık geri gelemes	Gülümsüyor/ öyle görünüyor Kediyi yakalayamadı/ Kuşları kendi yemek istiyor/ Kediyi kızgın Kuşları yemek isterdi Kuşları istemediği için, çünkü köpekler kuşları yemez	
D10.	Anne kuş en çok kimi sever: kediyi mi köpeği mi? Neden?	Köpeği – en az bir neden söylemeli (yavru kuşu kurtardı/ yardım etti/ kediyi kovaladı/ ağaçtan indirmeye çalıştı/ kuşlara karşı iyi davrandı/ kediler kuşu yer)	Kedi/ Bilmiyorum/ ilgisiz başka bir yanıt	0 1
10 üzerinden toplam puan:				

¹⁴ Çocuğun D5'te verdiği İDT'yi kullanın.

¹⁵ Çocuğun D8'de verdiği İDT'yi kullanın.

Yavru Keçiler Öyküsü Protokolü
Anlatım / Tekrar Anlatım / Model Öykü

Çocuğun adı: _____
Doğum tarihi: _____
Uygulama tarihi: _____
Uygulama yaşı (ay olarak): _____
Cinsiyet: _____
Uygulamacı adı: _____
D2'yi edinmeye başlama yaşı (ay): _____
Anaokuluna başlama tarihi: _____
Anaokulu adı: _____

Değerlendirmeye başlamadan önce tüm zarfların masanın üstünde olduğundan emin olun. Oturumu kaydetmek için ses kayıt cihazını hazırlayın. Isınma etkinlikleri öncesinde kayda başlayın

Isınma

Örnek olarak çocuğa şunları sorabilirsiniz: En iyi arkadaşın kim? Televizyonda ne seyretmeyi seversin? Öykü anlatmayı sever misin? Öykü dinlemeyi sever misin?

Yönergeler

Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra sen bana o öyküyü anlatabilirsin*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın?*” deyin.

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: “*Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış*” deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) “*Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın*” gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1'den 4'e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: “*Başka?*”, “*Devam et.*”, “*Biraz daha anlat.*”, “*Bakalım başka neler oluyor öyküde?*” şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, “*Bitirdiğin zaman bana söyle*” deyin.

Tekrar Anlatım Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sen bana aynı öyküyü tekrar anlatacaksın*” deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün bir anne keçi yavrusunun suya düştüğünü ve korktuğunu görmüş. Yavrusunu kurtarmak için suya atlamış. Aç bir tilki anne keçinin suda olduğunu görmüş ve “Mmm, güzel, neler görüyorum orada?” diye homurdanmış.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Anne keçi yavrusunu sudan dışarı çıkarmış fakat tilkiyi görmemiş. Yavrusu boğulmadığı için mutluymuş. Bu sırada kötü tilki öne doğru atlamış çünkü diğer yavru keçiye yakalamak istiyormuş. Yavru keçiye yakalamış. Oradan geçen cesur bir kuş yavru keçinin tehlikede olduğunu görmüş. Tilkiyi durdurmaya ve yavru keçiye kurtarmaya karar vermiş.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Kuş tilkiye: “Yavru keçiye rahat bırak!” demiş. Sonra aşağıya doğru uçmuş ve tilkinin kuyruğunu ısırmış. Tilki yavru keçiye bırakmış ve kuş tilkiyi kovalamış. Kuş yavru keçiye kurtardığı için çok mutlu olmuş ama tilki hala açmış.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

Çocuğun sadece ilk iki resmi görebileceği şekilde resimleri açın ve çocuğa: “*Şimdi senden öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve öyküyü elinden geldiğince en iyi şekilde anlatmaya çalış*” deyin. Eğer çocuk başlayamıyorsa izin verilen ipuçlarını kullanabilirsiniz; örneğin, (resmi göstererek) “*Bu resimle ilgili bir öykü anlatacaksın*” gibi. Çocuk ilk iki resmi anlatmayı bitirdiğinde sonrasındaki iki resmi de açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar tüm resimleri görür). Aynı süreci öykü bitene kadar devam ettirin. Eğer çocuk öykünün ortasında susarsa: “*Başka?*”, “*Devam et.*”, “*Biraz daha anlat.*”, “*Bakalım başka neler oluyor öyküde?*” şeklindeki cümlelerle devam etmesini sağlayın. Eğer çocuk bitirdiğini belirtmeden konuşmayı keserse, “*Bitirdiğin zaman bana söyle*” deyin.

Çocuk anlatmayı bitirdiğinde onu övecek bir cümle söyleyin ve anlama sorularını sorun.

Model Öykü Yönergesi

Çocuğun karşısına oturun. Çocuğa “*Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü anlatacağım*” deyin. Seçilen zarftaki resimli öyküyü açın ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesini sağlayın. “*İlk önce tüm resimlere bak. Hazır mısın? Ben sana öyküyü anlatacağım, sonra da sorular soracağım*” deyin.

İlk iki resmi açın. “Öykü burada başlıyor” deyin: (Birinci resmi gösterin). *Bir gün bir anne keçi yavrusunun suya düştüğünü ve korktuğunu görmüş. Yavrusunu kurtarmak için suya atlamış. Aç bir tilki anne keçinin suda olduğunu görmüş ve “Mmm, güzel, neler görüyorum orada?” diye homurdanmış.*

Üçüncü ve dördüncü resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 4’e kadar olan resimleri görür). *Anne keçi yavrusunu sudan dışarı çıkarmış fakat tilkiyi görmemiş. Yavrusu boğulmadığı için mutluymuş. Bu sırada kötü tilki öne doğru atlamış çünkü diğer yavru keçiye yakalamak istiyormuş. Yavru keçiye yakalamış. Oradan geçen cesur bir kuş yavru keçinin tehlikede olduğunu görmüş. Tilkiyi durdurmaya ve yavru keçiye kurtarmaya karar vermiş.*

Beşinci ve altıncı resmi açın (bu şekilde çocuk 1’den 6’ya kadar tüm resimleri görür). *Kuş tilkiye: “Yavru keçiye rahat bırak!” demiş. Sonra aşağıya doğru uçmuş ve tilkinin kuyruğunu ısırmış. Tilki yavru keçiye bırakmış ve kuş tilkiyi kovalamış. Kuş yavru keçiye kurtardığı için çok mutlu olmuş ama tilki hala açmış.*

“Ve öykü burada bitmiş.”

“Ve öykü burada bitmiş.” dedikten sonra anlama sorularını sormaya başlayın.

Yavru Keçiler Öyküsü Puanlama Sayfası

I. Bölüm: Üretim

A. Öykü yapısı; B. Yapısal karmaşıklık; C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

A. Öykü Yapısı

		Doğru yanıt örnekleri¹⁶	Puan
A1.	Ortam	Zaman ve/ veya yer bildirme, örn. bir zamanlar/ bir gün/ uzun zaman önce... bir ormanda/ çayırda/ tarlada/ gölde/ göl kenarında/ su birikintisinde	0 1 2 ¹⁷
<i>Öykü bölümü 1: Anne/ Keçi (bölüm karakterleri: yavru keçi ve anne/keçi)</i>			
A2.	Başlangıç İDT	Yavru keçi korkmuş/ tehlikedeymiş/ yardıma ihtiyacı varmış/ (yardım isteyip) ağlamış/ annesini çağırmış <Anne/ Keçi/ Anne-baba vb.> yavru keçinin ağladığını/ tehlikede olduğunu/ korktuğunu/ yüzemediğini/ boğuluyor olduğunu görmüş <Anne/ Keçi/ Anne-baba vb.> sudaki yavru keçi için endişelenmiş	0 1
A3.	Amaç (A)	Anne keçi yavrusuna yardım etmek/ yavrusunu kurtarmak/ sudan çıkarmak istemiş Yavruyu/ yavruya +EYLEM (kurtarmak, yardım etmek) + için	0 1
A4.	Girişim (G)	Anne keçi suya girmiş/ atlamış Anne keçi yavrusunu itiyor/ yavrusuna yardım ediyor Anne keçi + EYLEM (yardım etmeye, itmeye, sudan çıkarmaya) çalışıyor	0 1
A5.	Sonuç (S)	Anne keçi yavruyu sudan çıkarmış/ kurtarmış/ yavru keçinin sudan çıkmasına yardım etmiş Yavru keçi kurtulmuş/ sudan çıkmış	0 1
A6.	Tepki: İDT	Anne keçi mutluymuş/ rahatlamış Yavru keçi rahatlamış/ mutluymuş/ sevinmiş/ artık korkmuyormuş	0 1
<i>Öykü bölümü 2: Tilki (Bölüm karakterleri: tilki ve yavru keçi)</i>			
A7.	Başlangıç İDT	Tilki annenin başka tarafa baktığını <u>görmüş</u> / yavru keçinin yalnız olduğunu görmüş/ yemek olduğunu <u>görmüş</u> / onları görmüş Tilkinin karnı acıkmış/ "lezzetli" diye düşünmüş	0 1
A8.	Amaç (A)	Tilki yavru keçiye yemek/ yakalamak/ öldürmek istemiş EYLEM (yemek, yakalamak, tutmak, öldürmek) + için	0 1
A9.	Girişim (G)	Tilki yavru keçinin üstüne atlamış/ Tilki yavru keçiye yakalamaya/ kapmaya/ yemeye/ tutmaya çalışmış	0 1
A10.	Sonuç (S)	Tilki yavru keçiye yakalamış/ kapmış/ keçinin bacağını yakalamış Tilki neredeyse + EYLEM (yakalamış, tutmuş)	0 1
A11.	Tepki: İDT	Tilki mutlu olmuş Yavru keçi korkmuş/ ağlıyormuş/ acıyla bağııyormuş/ mee yapıyor	0 1

¹⁶ Eğer yanıt ile ilgili şüpheniz varsa ya da çocuğun yanıtı puan tablosunda yoksa kılavuza tekrar bakınız.

¹⁷ Yanıt yanlışsa ya da yanıt yoksa 0, doğru yanıt için 1, hem zaman hem yer bilgisi varsa 2 puan.

Öykü bölümü 3: Kuş (Bölüm karakterleri: kuş, tilki ve yavru keçi)			
A12.	Başlangıç İDT	<Kuş, Karga vb.> keçinin tehlikede olduğunu görmüş/ tilkinin keçiyi yakaladığını görmüş Yavru keçi tehlikeyeymiş	0 1
A13.	Amaç (A)	Kuş tilkiyi durdurmaya karar vermiş/ durdurmak/ kovalamak istemiş Kuş yavru keçiye yardım etmek/ keçiyi kurtarmak/ korumak istemiş/ korumaya karar vermiş EYLEM (durdurmak, kurtarmak, yardım etmek, yakalamak) + için	0 1
A14.	Girişim (G)	Kuş tilkinin kuyruğunu/ tilkiyi ısırtıyor/ ısırmış/ yakalamış/ çekiyor Kuş tilkiye saldırmış/ tilkinin üstüne gelmiş Kuş + EYLEM (tilkiyi uzaklaştırmaya, Yakalamaya) + çalışmış	0 1
A15.	Sonuç (S)	Kuş tilkiyi kovalamış/ korkutup kaçırmış Tilki yavru keçiyi bırakmış/ kaçmış Yavru keçi kurtulmuş	0 1
A16.	Tepki: İDT	Kuş rahatlamış/ mutlu olmuş/ (yavru keçiyi kurtardığı) için övünmüş Tilki kızmış/ hayal kırıklığına uğramış/ üzülmüş/ kendini kötü hissetmiş/ canı acımış/ kuyruğu acımış Yavru keçi/-ler rahatlamış/ mutlu olmuş/ kurtulmuş Anne keçi rahatlamış/ mutlu olmuş/ yavrusunu çok özlemiş	0 1
17 üzerinden toplam puan:			

B. Yapısal karmaşıklık

GS dizisi sayısı	Sadece A sayısı (G veya S olmadan)	AG / AS dizisi sayısı	AGS dizisi sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	Sözcedeki toplam İDT sayısı. İDT örnekleri: Algısal durum terimleri: görmek, duymak, hissetmek, koklamak, fark etmek vb.; Fizyolojik durum terimleri: susamış, aç, yorgun, canı acımış/canı yanmış vb.; Bilinç terimleri: canlı, uyanık, uykulu, vb.; Duygu terimleri: üzgün/üzülmüş, mutlu, sevinçli, kızgın, endişeli, hayal kırıklığına uğramış, korkmuş, çekinmiş, gururlu, cesur, güvende (hissediyor), şaşırılmış/şaşkın, özlemiş vb.; Zihin terimleri: istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, inanmak, sanmak, merak etmek, plan yapmak vb.; Dilsel eylemler/ söyleme-anlatma eylemleri: demek, söylemek, bağışlamak, uyarmak, sormak vb.
-----	--

II. Bölüm: Anlama

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan
0	Öyküyü sevdin/ beğendin mi?	Isınma sorusu, puanlanmıyor		
D1.	Anne keçi neden suyun içinde? (1-2. resmi göster) (Bölüm 1: Amaç/ Başlangıç: İDT)	Yavru keçiye kurtarmak/ yavru keçiye yardım etmek istiyor Yavru keçiye/ keçiye + EYLEM (kurtarmak, çıkarmak, korumak, yardım etmek) + için Yavru keçi için endişeli Yavru keçi tehlikedeymiş/ korkmuş/ yardım istiyormuş	Yüzüyor/ oynuyor/ yıkanmak/ yavru keçiye yıkamak istiyor/ serinlemek için/ su içmek için	0 1
D2.	Yavru keçi kendini nasıl hissediyor? (1. resimde sudaki yavru keçiye göster) (Tepki: İDT)	Kötü/ korkmuş/ üzgün/ tehlirede/ dehşete düşmüş Kurtarılmak istiyor/ yardım istiyor	İyi/ güzel/ mutlu/ oyuncu/ canlanmış/ üşüyor/ aç/ susamış/ kirli/ temiz/ aptal	0 1
D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıt veriyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D2'de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin.) Sence yavru keçi kendini neden kötü/ aç vb. hissediyor? ¹⁸	Suya düşmüş/ sudan çıkamıyor/ suya batıyor/ yüzemiyor "Yardım edin!" diye bağıyor Bebekler yüzemez (genel anlamda)	Aç/ susamış/ yüzüyor/ suda oynuyor/ orada durması yasak	0 1
D4.	Tilki neden atlıyor? (3. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Yavru keçiye tutmak/ öldürmek/ yemek/ yakalamak istiyor Tilkinin karnı acıkmış/ keçileri yemek için Yavru keçiye istiyor Yavru keçiye + EYLEM (yakalamak, öldürmek) + için Yavru keçiye görünce dayanamadı/ annenin bakmamasından/ uzakta olmasından yararlanıyor Tilkiler (yavru) keçileri yemeyi sever (genel anlamda)	Yavru keçiyle oynamak için	0 1
D5.	Tilki kendini nasıl hissediyor? (5-6. resimleri göster) (Tepki: İDT)	Kötü/ (hala) aç/ kızgın/ sinirli/ korkmuş/ canı acımış/ aptal/ hayal kırıklığına uğramış	İyi/ güzel/ mutlu/ oyuncu/ koşuyor	0 1
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıt veriyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa	Yavru keçiye yakalayamamış/ yavru keçiye yakalamayı başaramamış Kuştan korkmuş/ kuş onu yiyecek diye korkuyor	Tilki kaçıyor/ öyle görünüyor Kuş tilkinin yemeğini aldı Kuş tilkiyi yemek istiyor	0 1

¹⁸ Çocuğun D2'de verdiği İDT'yi kullanın.

	<i>D6'nın da puanını verip D7'ye geçin). Sence tilki neden kötü/ üzgün vb. hissediyor?</i> ¹⁹	Kuş ona saldırıyor/ onu/ onun kuyruğunu ısırıyor/ onu kovalıyor/ onun üstüne atladığı için Yaralandığı için <i>Eğer D5'in cevabı "kötü/ kızgın" ise D6'nın cevabı hala aç olabilir.</i>	Bilmiyorum	
D7.	Kuş neden tilkinin kuyruğunu ısırıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Yavru keçi kurtarmak/ korumak/ yavru keçiye yardım etmek istiyor/ yardım etmeye karar veriyor Tilkiyi durdurmak/ tilkinin keçiye bırakmasını istiyor/ durdurmaya karar veriyor EYLEM (kurtarmak, korumak, yardım etmek) + için Keçileri kimse yemesin/ öldürmesin/ keçilerin canlarını acıtmasın diye	Keçiye kendisi yemek istiyor/ Tilkiyi yemek istiyor Acıktığı/ karnını doyurmak için Tilkiyle oynamak istiyor Kuşlar tilkileri sevmez/ tilkilerden nefret eder (genel anlamda)	0 1
D8.	Kuş keçileri görmüyor ama kuşun keçileri gördüğünü düşün. Kuş kendini nasıl hissederdin? (6. resmi göster) (Tepki: İDT)	İyi/ güzel/ mutlu/ rahatlamış/ gururlu/ yardımsever/ Bir koruyucu/ kahraman gibi Onları korumak istiyor	Kötü/ üzgün/ kızgın/ sinirli/ şaşırılmış/ şaşkın/ aç "Tilkiyi yakalamalıydım"	0 1
D9.	<i>(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'un da puanını vererek D10'a geçin.)</i> Sence kuş kendini neden iyi/ güzel/ mutlu vb. hissederdin? ²⁰	Tilkiyi durdurmuş/ oradan kovmuş Keçi kurtarmış/ keçiye yardım etmiş Keçilerin kurtulduğunu/ mutlu olduğunu/ güvende olduğunu/ zarar görmediğini görüyor Tilki artık gelmeyecek	Gülümsüyor/ öyle görünüyor/ Tilkiyi yakalayamadı Yavru keçi kendi yemek istiyor Tilkiye kızgın	0 1
D10.	Sence anne keçi en çok kimi sevmiştir: tilkiyi mi kuşu mu? Neden?	Kuşu – en az bir neden söylemeli (yavru keçi kurtardı/ korudu/ keçiye yardım etti/ tilkiyi kovaladı/ keçilere karşı iyi davrandı/ yaramaz tilki onu yakalamış/ çünkü kuş onu ısırmasın diye düşünmüş, tilki hain olduğu için)	Tilkiyi/ Bilmiyorum/ ilgisiz başka bir yanıt	0 1
10 üzerinden toplam puan:				

¹⁹ Çocuğun D5'te verdiği İDT'yi kullanın.

²⁰ Çocuğun D8'de verdiği İDT'yi kullanın

Bilgi Formu

1. Çocuğun adı-soyadı _____						
2. Doğum tarihi _____						
3. Çocuğunuz şu an kreş/ yuva/ anaokulu/ okula devam ediyor mu?						
☐ Evet, kreş/yuva/anaokulu _____ 'dan beri (yıl, ay)			☐ Evet, okul _____ 'dan beri (yıl, ay)			
☐ Hayır			☐ Hayır			
Evet ise, ne tip bir kreş?			Evet ise, ne tip bir okul?			
☐ Çift dilli			☐ Çift dilli			
☐ Tek dilli D1 = çocuğun ana dili			☐ Tek dilli D1 = çocuğun ana dili			
☐ Tek dilli D2 = çocuğun ikinci dili			☐ Tek dilli D2 = çocuğun ikinci dili			
☐ Diğer, Ne çeşit? _____			☐ Diğer, Ne çeşit? _____			
4. Çocuğunuz hangi ülkede/ şehirde doğdu?						
☐ Birinci dilin ülkesi: _____		☐ İkinci dilin ülkesi: _____		☐ Başka bir ülke: _____		
5. Çocuğunuz ne zamandan beri ikinci dilin konuşulduğu ülkede yaşıyor? _____ (yıl, ay)						
6. Doğum sırasına göre kaçınıcı çocuğunuz?						
☐ 1		☐ 2		☐ 3		☐ Diğer _____
7. Çocuğunuz ilk sözcüklerini kaç yaşında söyledi? ____ yaş ____ ay						
8. Çocuğunuzun dil gelişimi ile ilgili hiç endişe duydunuz mu?						
☐ Hayır		☐ Evet, neden olduğunu belirtin: _____				
9. Ailenizde dil ve konuşma sorunu olan biri var mı?						
☐ Hayır		☐ Evet, kim? _____ örn., anne, baba, kardeş(ler)				
10. Çocuğunuzun herhangi bir işitme sorunu oldu mu?						
İşitme kaybı		Sık geçirilen kulak enfeksiyonu				
☐ Hayır		☐ Hayır				
☐ Evet		☐ Evet, kaç kez? _____				
		☐ Gromet (kulak tüpü)				
11. Sizce, çocuğunuzun işitmesi normal mi?						
☐ Hayır		☐ Evet				
12. Ebeveynler hakkında bilgi						
	Ana diliniz (D1)	İkinci diliniz (D2)	Konuştüğunuz diğer diller	Kaç yıldır XX ülkesinde yaşıyorsunuz	Eğitiminiz	Mesleğiniz
Anne Ebeveyn 1						
Baba Ebeveyn 2						

13. Çocuğunuzla konuşurken hangi dili kullanıyorsunuz?

Anne/ Ebeveyn 1

- ☐ Ana dili (D1)
☐ İkinci dili D2)
☐ Her iki dili
☐ Başka dil(ler), hangisi olduğunu belirtin

Baba/ Ebeveyn 2

- ☐ Ana dili (D1)
☐ İkinci dili D2)
☐ Her iki dili
☐ Başka dil(ler), hangisi olduğunu belirtin

14. Çocuğunuz şu anda hangi dilleri konuşuyor?

- ☐ Çocuğunuz birinci dili: _____
☐ Çocuğunuz ikinci dili: _____
☐ Başka diller: _____

15. Çocuğunuz hangi dillere maruz kalıyor?

- ☐ Çocuğunuz birinci dili: _____
☐ Çocuğunuz ikinci dili: _____
☐ Başka diller: _____

16. Çocuğunuz ikinci dili kaç yaşında edinmeye başladı?

- ☐ Doğuştan itibaren
☐ 1 yaşından önce
☐ 2 yaşından önce
☐ 3 yaşından önce
☐ 5 yaşından önce
☐ _____ yaşından itibaren

17. Çocuğunuz ikinci dile nerelerde maruz kalıyor?

- ☐ Kreş ya da okul
☐ Arkadaşları ile
☐ Kardeşleri/ ailesi/ diğer akrabaları ile
☐ TV/ bilgisayar/ kitaplaer--r
☐ Diğer _____

18. Tahminen, yüzde olarak, çocuğunuz bir günde ne sıklıkta farklı dillere maruz kalıyor (tüm günlük etkinliklerle beraber)?

Ana Dili (D1)

- ☐ 25%
☐ 50%
☐ 75%
☐ 100%

İkinci Dili (D2)

- ☐ 25%
☐ 50%
☐ 75%
☐ 100%

Başka Dil(ler)

- ☐ 25%
☐ 50%
☐ 75%
☐ 100%

19. Lütfen, çocuğunuzun dil becerilerini belirten uygun kutuları işaretleyin

	Çok iyi	Oldukça iyi	Oldukça kötü	Çok kötü
Çocuğunuz ana dilini ne kadar iyi <u>anlar</u> (D1)				
Çocuğunuz ikinci dilini ne kadar iyi <u>anlar</u> (D2)				
Çocuğunuz ana dilini ne kadar iyi <u>konusur</u> (D1)				
Çocuğunuz ikinci dilini ne kadar iyi <u>konusur</u> (D2)				

20. Sizce, çocuğunuzun en iyi konuştuğu dil hangisi?

- ☐ Ana dili (D1)
☐ İkinci dili (D2)
☐ Başka bir dil: _____

21. Sizce, çocuğunuz bu dillerden birini diğerlerinden daha çok tercih ediyor mu?

- ☐ Hayır
☐ Evet, hangisini? _____

22. Lütfen aşağıdaki etkinlikleri geçtiğimiz ay boyunca çocuğunuzla birlikte yapma sıklığınızı belirtin	Ana dilinde (D1)				İkinci dilinde (D2)			
	Hiç	Ayda 2	Haftada 1-2	Neredeyse her gün	Hiç	Ayda 2	Haftada 1-2	Neredeyse her gün
Öykü anlatma								
Kitap okuma								
Şarkı dinlemek/ söylemek								
TV/ DVD/ Film/ Bilgisayar oyunu oynama								

Öykü Metinleri

Aşağıdaki öykü metinleri Model Öykü ve/veya Tekrar Anlatım içindir. Öykü metinleri, makro- ve mikroyapı açısından paralel olup kodlama ve analizde kılavuz olarak kullanılabilir.

Öykü yapısı bileşenleri ve içsel durum terimleri aşağıdaki öykü metinleri üzerinde şu şekilde işaretlenmiştir:

amaç girişim sonuç *içsel durum terimleri*

Yavru Kuşlar (Toplam sözcük sayısı: 116)

Resim 1/2: Bir gün bir anne kuş yavru kuşlarının acıktığını görmüş. Anne kuş yavrularına yemek bulmak için uçmuş. Aç bir kedi anne kuşun uçtuğunu görmüş ve “Mmm, güzel, neler görüyorum orada?” diye miyavlamış.

Resim 3/4: Anne kuş yavruları için büyük bir solucan getirmiş fakat kediyi görmemiş. Yavrularına taze bir solucan getirdiği için mutluymuş. Bu sırada kötü kedi ağaca tırmanmaya başlamış çünkü yavru kuşu yakalamak istiyormuş. Yavru kuşlardan birini yakalamış. Oradan geçen cesur bir köpek yavru kuşların tehlikede olduğunu görmüş. Kediyi durdurmaya ve kuşları kurtarmaya karar vermiş.

Resim 5/6: Köpek kediyi: “Yavru kuşları rahat bırak!” demiş. Sonra, kedinin kuyruğunu yakalamış ve onu aşağı çekmiş. Kedi yavru kuşu bırakmış ve köpek kediyi kovalamış. Köpek kuşları kurtardığı için çok mutlu olmuş ama kedi hala açmış.

Yavru Keçiler (Toplam sözcük sayısı: 114)

Resim 1/2: Bir gün bir anne keçi yavrusunun suya düştüğünü ve korktuğunu görmüş. Yavrusunu kurtarmak için suya atlamış. Aç bir tilki anne keçinin suda olduğunu görmüş ve “Mmm, güzel, neler görüyorum orada?” diye homurdanmış.

Resim 3/4: Anne keçi yavrusunu sudan dışarı çıkarmış fakat tilkiyi görmemiş. Yavrusu boğulmadığı için mutluymuş. Bu sırada kötü tilki öne doğru atlamış çünkü diğer yavru keçiyi yakalamak istiyormuş. Yavru keçiyi yakalamış. Oradan geçen cesur bir kuş yavru keçinin tehlikede olduğunu görmüş. Tilkiyi durdurmaya ve yavru keçiyi kurtarmaya karar vermiş.

Resim 5/6: Kuş tilkiye: “Yavru keçiyi rahat bırak!” demiş. Sonra aşağıya doğru uçmuş ve tilkinin kuyruğunu ısırmış. Tilki yavru keçiyi bırakmış ve kuş tilkiyi kovalamış. Kuş yavru keçiyi kurtardığı için çok mutlu olmuş ama tilki hala açmış.

Kedi (Toplam sözcük sayısı: 128)

Resim 1/2: Bir gün, *oyuncu* bir kedi, çalının üstüne konmuş sarı bir kelebek görmüş. Kedi kelebeğin üstüne atlamış, çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, *sevimli* bir çocuk, elinde kova ve topuyla, balık tutmaktan geliyormuş. Kedinin kelebeği kovaladığını görmüş.

Resim 3/4: Kelebek hızlıca uçmuş ve kedi çalının içine düşmüş. Kedinin canı acımış ve çok *sinirlenmiş*. Çocuk öyle *korkmuş* ki topu elinden düşürmüştü. Topunun suya doğru gittiğini görünce "Hayır, olamaz! Topum gidiyor!" diye *bağırması*. Çocuk çok *üzülmüş* ve topunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, kedi çocuğun kovaasını *fark etmiş* ve "Hımm, şu kovadan bir balık alayım." diye *düşünmüş*.

Resim 5/6: Aynı anda, çocuk oltasıyla, topunu sudan dışarı çekmeye başlamış. Kedinin kovadan bir balık aldığını *fark etmemiş*. Sonunda kedi böyle lezzetli bir balık yediği için çok *mutlu olmuş*. Çocuk da topunu geri aldığı için çok *sevinmiş*.

Köpek (Toplam sözcük sayısı: 127)

Resim 1/2: Bir gün *oyuncu* bir köpek bir ağacın yanında duran gri bir fare görmüş. Köpek farenin üstüne atlamış çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, *sevimli* bir çocuk, poşetinde sosisleri ve elinde balonuyla alışverişten geliyormuş. Köpeğin fareyi kovaladığını görmüş.

Resim 3/4: Fare hızlıca kaçmış ve köpek ağaca toslamış. Köpeğin canı acımış ve çok *sinirlenmiş*. Çocuk öyle *korkmuş* ki balonu elinden kaçırmış. Balonunun ağaca doğru uçtuğunu görünce "Hayır, olamaz! Balonum gidiyor!" diye *bağırması*. Çocuk çok *üzülmüş* ve balonunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, köpek çocuğun poşetini *fark etmiş* ve "Hımm, şu poşetten bir sosis alayım." diye *düşünmüş*.

Resim 5/6: Aynı anda, çocuk balonunu ağaçtan aşağı çekmeye başlamış. Köpeğin poşetten bir sosis aldığını *fark etmemiş*. Sonunda köpek böyle lezzetli bir sosis yediği için çok *mutlu olmuş*. Çocuk da balonunu geri aldığı için çok *sevinmiş*.