



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**ERKEN YAŞTA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ:
OYUNLARIN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Sümevra AYIK

Doktora Tezi

Ankara, 2019

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL OLARAK TÜRKE ÖĞRETİMİ: OYUNLARIN
YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Sümevra Ayık

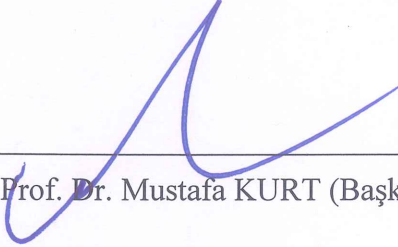
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe ÖĞretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

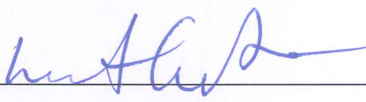
Sümeýra AYIK tarafından hazırlanan "Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı bu çalışma, 11/11/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Mustafa KURT (Başkan)



Prof. Dr. Emine YILMAZ (Danışman)



Prof. Dr. Nurettin DEMİR



Doç. Dr. Sefa YÜCE



Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

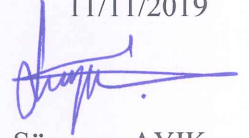
Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11/11/2019



Sümeysra AYIK

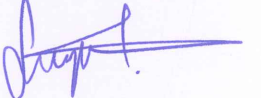
¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Emine YILMAZ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

11/11/2019


Sümevra AYIK

TEŞEKKÜR

Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında önemli bir boşluğu doldurarak alana fayda sağlayacağını düşündüğüm bu tez çalışmasının her aşamasında destek veren değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Emine Yılmaz'a;

Çalışmamın tamamlanmasına katkı sağlayan, yapıcı eleştirilerini esirgemeyen Prof. Dr. Nurettin Demir'e ve Doç. Dr. Sefa Yüce'ye; tez savunma komitemde yer alarak çalışmama değerli katkılarda bulunan Prof. Dr. Mustafa Kurt'a ve Doç. Dr. Sema Aslan Demir'e;

Doktora çalışmamın en başından itibaren gerek ders gerekse tez çalışmasının tamamlanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Erol Barın'a;

Bıkmadan usanmadan tüm sorularımı içtenlikle cevaplayarak fikirleri ve önerileriyle çalışmamın tamamlanmasında büyük emeği olan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Gör. Murat Sami Türker'e;

Süreç içerisinde iş birliği ile çalışmama katkıda bulunan Pictes Projesi İl Koordinasyon Ekip üyesi Savaş Tekin'e; çalışmanın yürütüldüğü okullarda yardımlarını esirgemeyen tüm öğretmen arkadaşlarıma;

Hayatım boyunca maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olarak bana güç veren, haklarını asla ödeyemeyeceğim sevgili babam Mustafa Çelik'e ve sevgili annem Gülhan Çelik'e; hiçbir konuda desteğini esirgemeyen sevgili kardeşim M. Akif Çelik'e;

Her zaman olduğu gibi bu çalışma sırasında da bana destek olarak hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ilk arkadaşım, ilk dostum sevgili kardeşim M. Bahattin Çelik'e;

Tanıdığım ilk günden itibaren hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, iyi ve kötü her anımda yanımda olan, olmayan kız kardeşimin yerine koyduğum can dostum Hilal Öztürk'e;

Ama her şeyden önce her konuda büyük anlayış göstererek bana kendimi şanslı hissettiren, bu uzun ve zorlu süreçte beni her zaman destekleyen sevgili eşim Mustafa Ayık'a ve varlığıyla hayatımızı güzelleştiren canım oğlum Ömer Ayık'a en içten saygılarımı sunarak sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

AYIK, Sümeyra. *Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Bu çalışma, oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki (AOÖÇ) temel düzey dil yeterlikleri esas alınarak araştırmacı tarafından bu düzeye uygun tasarlanan özgün oyunlar ve yazma sınavları ile erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uygulanabilecek oyunla dil öğretim modeli geliştirilmiştir.

Karma yöntem ile yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 düzeyinde 101; A2 düzeyinde 124 öğrenci ve onlara ders veren Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı olan bu çalışmada, katılımcı öğrenciler seçkisiz atama yöntemiyle deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenmişlerdir. Uygulama sürecinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmazken; deney grubundaki öğrencilere çalışmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilen oyunla öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Çalışma öncesinde ön testler olarak uygulanan yazma sınavları ile öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının etkisini belirleyebilmek amacıyla yazma sınavları son testler olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında uygulanan oyunların, öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların Türkçe öğretmenlerine görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Tasarlanan oyunların içeriğinin belirlenmesinde AOÖÇ’de belirtilen temel düzey yazma becerisi kazanımlarından; işlevlerinin belirlenmesinde Esar sisteminden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda A1 düzeyi öğrenenler ile on üç hafta; A2 düzeyi

öğrenenler ile on yedi hafta süren uygulama sürecinde, A1 düzeyi dil öğrenenlere on üç, A2 düzeyi dil öğrenenlere on yedi oyun uygulanmıştır.

Çalışmada, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gereksinimlerine ve ilgi alanlarına yönelik tasarlanmış, özgün içeriğe sahip olan oyunların, öğrenenlerin Türkçe yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, öğrenenlere hedef dili işlevsel olarak kullanabilecekleri ortamlar sunduğu ve öğrenenlerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, erken yaş, oyun, oyunla öğretim yöntemi, temel düzey, yazma becerisi.



ABSTRACT

AYIK, Sümeyra. *Teaching Turkish as a Foreign Language at an Early Age: The Effect of Games on the Writing Skills*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2019.

The aim of this study is to determine the effect of game based teaching methods on writing skills of Turkish learners as a foreign language at an early age. Based on the basic language competencies of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), original language games and writing exams created by the researcher have been improved to develop a language teaching model that can be applied in the field of teaching Turkish as a foreign language at an early age.

The participants of this study, which was conducted with mixed method, were 101 students at A1 level and 124 students at A2 level who were learning Turkish as a foreign language at an early age and the instructors teaching them. In this study, based on the pretest and posttest model with control group, the participants have been determined as experimental and control group by random selection method. During the applications of game based teaching method, no intervention has been made to the students in the control group. However, in the experimental group, the game based teaching method, which was developed according to the aims of the study, has been applied.

Before the study, students' level of writing skills have been determined by writing exams which were applied as pretests. The writing exams have been re-applied as posttests to determine the effect of game based teaching methods at the end of the study. The data obtained at the end of the application were analyzed using SPSS program.

The interview form has been applied to the Turkish teachers of the classes where the application was performed, in order to determine the teachers' opinions about the effect of the games on the writing skills of the students. The data obtained from these interviews have been analyzed with content analysis methods.

The basic level of writing skills outcomes stated in the CEFR were used in determining the content of the designed games; Esar system was used in determining the functions of the games.

During the application process lasting thirteen weeks with A1 level learners and seventeen weeks with A2 level learners, thirteen games were applied to A1 level language learners and seventeen games to A2 level language learners.

In the study, it has been found that original games which were designed according to the need and interests of Turkish learners as a foreign language at an early age; contributed to the development of learners' Turkish writing skills, provided the learners with environments where they could use target language functionally, and increased the motivation of learners to learn Turkish.

Key words: Teaching Turkish to foreigners at an early age, early age, game, game based teaching method, basic level, writing skill.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xiv
TABLOLAR DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
Araştırma Soruları.....	11
Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN TARİHÇESİ.....	13
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	26
2.1. Erken Yaş	26
2.1.1. Dil Gelişim Dönemleri.....	27
2.2. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi	29
2.3. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminin Önemi	36
2.4. Yabancı Dil Öğrenimine Başlamada Uygun Yaş	41
2.5. Erken Yaşta Oyun ve Önemi	46

2.6. Oyun Kuramları	51
2.6.1. Klasik Oyun Kuramları	52
2.6.2. Çağdaş Oyun Kuramları.....	53
2.7. Oyun Sınıflandırmaları.....	55
2.7.1. Sosyal Gelişim Bağlamında	56
2.7.2. Bilişsel Gelişim Bağlamında.....	56
2.7.3. Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında.....	59
2.8. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Oyunla Öğretim Yönteminin Önemi	61
3. BÖLÜM: YÖNTEM VE UYGULAMA	64
3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Çalışma Grubu	66
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Oyunların Tasarımı	70
3.3.2. Ön Test/Son Test.....	81
3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu	86
3.4. Uygulama	86
3.5. İşlenme ve Çözümleme	87
4. BÖLÜM: BULGULAR	90
4.1. Oyun Kullanımının A1 Düzeyi Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi.....	91
4.2. Oyun Türlerinin A1 Düzeyi Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi.....	99
4.2.1. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular	99
4.2.2. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular.....	99
4.2.3. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular.....	100

4.3. Oyun Kullanımının A2 Düzeyi Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi.....	100
4.4. Oyun Türlerinin A2 Düzeyi Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi.....	109
4.4.1. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular	109
4.4.2. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular.....	110
4.4.3. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular.....	110
4.5. Öğretmenlerin Oyunlarla İlgili Görüşleri.....	111
SONUÇ VE ÖNERİLER	116
Sonuçlar.....	116
Oyunlara İlişkin Sonuçlar	117
Yazma Sınavlarına İlişkin Sonuçlar.....	122
Oyunların Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	126
Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Sonuçlar	131
Öneriler	133
KAYNAKLAR	139
EKLER	155
Ek 1. Tanışma Balonları Oyunu.....	155
Ek 2. Tanışma Yazma Sınavı	156
Ek 3. İşler Güçler Oyunu	158
Ek 4. Meslekler Yazma Sınavı.....	159
Ek 5. Geniş Aile Oyunu	161
Ek 6. Aile Bağları Yazma Sınavı	162
Ek 7. Sıradan Bir Gün Oyunu	163
Ek 8. Günlük İşler Yazma Sınavı.....	164

Ek 9. Gel Zaman Git Zaman Oyunu	166
Ek 10. Tatil ve Yolculuk Yazma Sınavı	167
Ek 11. Oyun Uygulama Fotoğrafları.....	168
Ek 12. Öğretmen Görüşme Formu	170
Ek 13. Gönüllü Katılım Formu	171
Ek 14. Veli Formu.....	172
Ek 15. Çocuk Formu	173
Ek 16. Yazma Becerisi Değerlendirme Formu	174
Ek 17. Etik Kurul Onay Formu	175
Ek 18. Orijinallik Raporu	176
Ek 19. Turnitin Benzerlik İndeksi	177

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
SPSS	: Statistical Package for The Social Sciences
AOÖÇ	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi.
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu
INEE	: Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağ
AB	: Avrupa Birliği
p	: İki aritmetik ortalama arasındaki anlamlılık düzeyi
t	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğü
Sd	: Serbestlik Derecesi
N	: Sayı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Ülkemizde Bulunan Suriyelilerin Sayısı.....	4
Tablo 2.	Dil Gelişim Dönemleri.....	28
Tablo 3.	Çalışmanın Uygulama Süreci.....	66
Tablo 4.	A1 Düzeyi Katılımcı Sayısı	66
Tablo 5.	A1 Düzeyi Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 6.	A1 Düzeyi Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı	67
Tablo 7.	A1 Düzeyi Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süreleri.....	67
Tablo 8.	A1 Düzeyi Katılımcıların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı	67
Tablo 9.	A1 Düzeyi Katılımcıların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 10.	A2 Düzeyi Katılımcı Sayısı	68
Tablo 11.	A2 Düzeyi Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	68
Tablo 12.	A2 Düzeyi Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 13.	A2 Düzeyi Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süreleri.....	69
Tablo 14.	A2 Düzeyi Katılımcıların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı	69
Tablo 15.	A2 Düzeyi Katılımcıların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 16.	Esar Sistemi Oyun Sınıflandırması	74
Tablo 17.	A1 Düzeyi Oyunların Esar Sistemine Göre Sınıflandırılması	76
Tablo 18.	A2 Düzeyi Oyunların Esar Sistemine Göre Sınıflandırılması	77
Tablo 19.	AOÖÇ Temel Düzey Yazma Becerisi Kazanımları ve Hedeflenen Yazma Becerileri	78
Tablo 20.	A1 Düzeyi Uygulanan Oyunlar, Ön Testler, Yazma Becerisi Kazanımları ve İçerikleri	79
Tablo 21.	A2 Düzeyi Uygulanan Oyunlar, Ön Testler, Yazma Becerisi Kazanımları ve İçerikleri	80
Tablo 22.	Ön Test İsimleri, Yazma Becerisi Türleri ile Yöntem ve Teknikleri.....	85
Tablo 23.	A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Sonuçları	92

Tablo 24. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Sonuçları	94
Tablo 25. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	95
Tablo 26. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testleri Puanlarının Karşılaştırılması	96
Tablo 27. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	96
Tablo 28. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	97
Tablo 29. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Kovaryans Analiz Sonuçları	97
Tablo 30. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	98
Tablo 31. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 32. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar	99
Tablo 33. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar.....	100
Tablo 34. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar.....	100
Tablo 35. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Sonuçları	101
Tablo 36. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Sonuçları	103
Tablo 37. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	104
Tablo 38. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testleri Puanlarının Karşılaştırılması	105
Tablo 39. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Puanlarının Karşılaştırılması.....	106
Tablo 40. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	106
Tablo 41. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.....	107
Tablo 42. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	107

Tablo 43. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Kovaryans Analiz Sonuçları	108
Tablo 44. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Test Genel Ortalamanın Kovaryans Analiz Sonuçları	109
Tablo 45. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar	109
Tablo 46. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar.....	110
Tablo 47. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar.....	110
Tablo 48. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere ve Alandaki Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 49. Araştırma Kapsamında Belirlenen Temalar ve Kodlar	112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yıllar İtibarıyla Ülkemizde Eğitim Alan Suriyeli Öğrenci Sayısı	6
Şekil 2. Sınıflara Göre Öğrenci Sayısı	8
Şekil 3. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Puan Ortalaması	93
Şekil 4. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Puan Ortalaması.....	95
Şekil 5. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Puan Ortalaması	102
Şekil 6. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Puan Ortalaması.....	104



GİRİŞ

Tarih boyunca en ilkel insandan tutun da en modern insana kadar her toplumda mesajlaşma metotları kullanılmıştır. En ilkeli mesajını mağara duvarına resmetmiştir. Temel amaç her zaman iletişim kurmak için mesajların taşınması olmuştur. Çünkü iletişim kurmak, canlıların yaşamı için vazgeçilmez bir koşuldur. Dil hem insanların hem de diğer canlıların birbirleriyle iletişim isteklerine verilen en cömert cevaptır. Toplumsal bir varlık olan insan, iletişimin her zaman var olduğu bir ortamdadır. İnsan daha bebeklik yaşlarında, içinde bulunduğu sosyal ortamı algılamaya başlar başlamaz kendi dilinin öteki dillerden farklı olduğunun bilincine varır. Dil hem bireyler hem de toplumlar üzerinde büyük bir güce sahiptir. Bu nedendir ki evrimsel süreçten başlayarak her düzlemde dili incelemek, insan doğasını anlamak için büyük önem taşımaktadır.

Bir dili öğrenme gereklilikleri olan birçok etmeden söz edilebilir. Küreselleşen dünyada ülkeler arası sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ya da eğitimsel faaliyetler dil öğrenme gerekliliklerini belirleyen unsurlardandır. Bu nedenlerle son yıllarda insanların ikinci ya da üçüncü dile ihtiyaç duymaları yadsınamaz bir gerçektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sözü edilen bu faaliyet alanlarındaki gelişmelerin etkisiyle, son yıllarda hız kazanmıştır. Türkçenin yabancılara öğretiminin rağbet görmesi ile birlikte ülkemizin belirli kurumları tarafından yurt içinde ve yurt dışında özel projelerle çeşitli çalışmalar yürütülmüş ve bu çalışmalar akademik bulgular ile desteklenmiştir. Bu durum alandaki çalışmaların sayısının ve niteliğinin de kayda değer biçimde artmasını sağlamıştır.

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin gittikçe önem kazanması, yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlama eğilimini de beraberinde getirmiştir. Erken yaş öğrenenlerin gelişim özellikleri, yeni olanı keşfetme istekleri, öğrenme merakları, kaygı düzeylerinin düşük olması, hata yapmaktan çekinmemeleri, sınırsız hayal gücü ve yaratıcılık gibi özellikleri bu eğilimin temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenlerle özellikle Batılı araştırmalarda erken yaşta yabancı dil eğitime yönelik çalışmaların sayısı önemli ölçüde artmış ve çocuklara verilen bu eğitimin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi için farklı yöntem ve teknikler geliştirilmiştir.

Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlama gereksinimi, bu eğitimde yöntem olarak oyunların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Uzun yıllar boyunca, oyunların sadece eğitimde değil, aynı zamanda felsefe, psikoloji, pedagoji, psikanaliz, sosyoloji, antropoloji gibi birçok alanda da yer bulması aslında bu olgunun çocuğun dünyasında ne denli önemli olduğunu net bir şekilde kanıtlamaktadır. Peki çocuğun en doğal ihtiyacı olan oyunların böylesine geniş bir yelpazede yer almasının nedenleri nelerdir? Bazı yetişkinler, günümüzde dahi, oyunları çocuğun oyalanmasını sağlayan, amacı olmayan, boş ve faydasız etkinlikler olarak görürler. Ancak oyunun çocuk için boş ve faydasız etkinlikler olmadığı aksine çocuğun sağlıklı büyümesini sağlayan ve birçok beceriyle tanışmasına fırsat veren en önemli araç olduğu geçmişten günümüze kadar yapılan birçok çalışmada tartışmasız olarak kabul edilmiştir. Aslında çocuk oyun oynarken, oyunun ona sağlamış olduğu faydaların farkında değildir. Oyun, çocuğun en temel ihtiyaçları arasındadır ve en önemli işidir. Bu nedendir ki çocuk her zaman oyun oynar. Winnicott'un (2010, s. 61-62) da belirttiği gibi "Sağlığın göstergesi olan ve evrensel olan şey oyundur; oyun oynama büyümeye, dolayısıyla da sağlığa katkıda bulunur, grup ilişkilerine girmeyi sağlar. Doğal olan oyun oynamadır."

Erken yaşta eğitim ve oyun arasındaki bağın çok eski zamanlara kadar uzandığı bilinmektedir. M.Ö. 427-347 yıllarında Platon'un, eğitimin çocuklar için oyun olması gerektiğini vurgulaması; 1534 yılında Rabelais'nin *Gargantua* eserinde yer alan matematik öğreniminde kullanılan kart oyunu; 1762 yılında Rousseau'nun *Emile* eserinde çocuk eğitiminde çeşitli oyunların kullanılması gerektiğini dile getirmesi oyunun erken yaş eğitimindeki önemini vurgulayan belirgin örneklerdendir. Oyun sayesinde çocuğun kendisini ve çevresini tanıması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, kişilerle ya da nesnelere etkileşim hâlinde bulunarak birçok sosyal beceriyle tanışması, eğlenmesi, rahatlaması, ilgi ve motivasyonunun artması, ona doğal öğrenme ortamı sağlaması gibi nedenlerle dil öğretiminde oyun kullanımı kaçınılmaz hale gelmiştir.

Oyunların yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin yurt dışında çok sayıda çalışma yapılmasına karşın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oyun kullanımına ilişkin çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalar yöntemleri ve bulguları açısından farklılık göstermekle beraber, genel olarak alanyazın araştırmalarından hareketle yabancı dil öğretiminde kullanılan oyun derlemelerinin yer aldığı çalışmalar olarak benzerlik göstermektedirler.

Problem Durumu

Bu çalışmanın genel problemi, Kayseri ilinde bulunan Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli çocukların dil edinim durumlarıdır. Bu amaç doğrultusunda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Erciyes ile Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimine devam eden Suriyeli çocukların oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonrasında Türkçe yazma becerilerindeki değişimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, erken yaş öğrenenlerin gelişim özelliklerine ve dil seviyelerine uygun olarak A1 düzeyinde on üç; A2 düzeyinde on yedi özgün oyun tasarlanmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan A1 düzeyinde on üç hafta sonunda iki bin altı yüz yirmi altı yazma sınavı kâğıdı; A2 düzeyinde on yedi hafta sonunda dört bin iki yüz on altı yazma sınavı kâğıdı incelenerek oyunların öğrencilerin yazma becerilerine olan etkileri araştırılmıştır.

Söz konusu, erken yaş öğrenenlerin eğitimi olduğu için oyunların dâhil edilerek öğrenenlerin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesinin daha etkili ve faydalı olacağı düşüncesinden hareketle yürütülen bu çalışma, Türkçenin erken yaşta yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek özgün oyunlar sunması ve oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının Türkçe yazma becerilerindeki etkililiğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Suriye’de İç Savaş

Tunus’ta 2010 yılında başlayan “Arap Baharı” olarak nitelendirilen gösteriler, kısa sürede diğer Arap ülkelerine de yayılarak 2011 yılından itibaren Suriye’de de görülmeye başlamıştır. Suriye’de yaşanan ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenlerle başlayan demokrasi yanlısı gösterilerin, rejim güçleri tarafından şiddetle bastırılması ülkeyi iç savaşa sürüklemiştir. İşsizlik, yolsuzluk, yoksulluk ve şiddetli baskı ortamının artmasına tepki olarak zamanla daha çok yaygınlaşan gösterilere müdahale sonucu yüz binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Ülkede yaşanan iç çatışmalar nedeniyle can güvenliği olmayan, temel gereksinimlerini karşılayamayan, sayısı milyonlara ulaşan Suriyeli ülkesini terk etmek durumunda kalmıştır.

Göç Dalgası

Suriye’de 2011 yılında başlayan ve hala devam etmekte olan savaş nedeniyle birçok Suriyeli ülkemize sığınmak zorunda kalmıştır. UNICEF Türkiye İnsani Durum Raporuna (2019, s. 1) göre, 3.981.873 Suriyeli ülkemize göç etmiştir. 18 yaş altı Suriyelilerin sayısı 1.695.215; 5 yaş altı Suriyeli çocukların sayısı 550.770’dir. Örgün eğitime kayıtlı olan Suriyeli çocukların sayısı ise 648.592’dir. Mayıs 2019 tarihli UNICEF Türkiye İnsani Durum Raporu çerçevesinde hazırlanan, ülkemizde bulunan Suriyeli nüfusuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1. Ülkemizde Bulunan Suriyelilerin Sayısı

	Kayıtlı Suriyeli Sayısı		Kayıt Altına Alınmayan Suriyeli Sayısı		Toplam
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Ülkemizde Bulunan Suriyeli Sayısı	1.956.459	1.657.185	231.569	136.660	3.981.873
18 Yaş Altı Suriyeli Sayısı	820.297	755.252	63.771	55.895	1.695.215
5 Yaş Altı Suriyeli Sayısı	269.013	251.136	15.718	14.903	550.770
Örgün Eğitime Kayıtlı Suriyeli Sayısı	326.573	316.485	5.534		643.058

Görüldüğü üzere sayısı milyonlara ulaşan Suriyelilere ev sahipliği yapan Türkiye “açık kapı politikası” ile bugün dünyanın en çok göçmen barındıran ülkesidir. Savaşın ne zaman sona ereceğine dair devam eden belirsizlik, ülkemizde bulunan Suriyelilerin önümüzdeki yıllarda da Türkiye’de yaşamaya devam edeceklerini göstermektedir. Bu büyük çaplı göç hareketinin ülkemizde farklı sorunların yaşanmasına neden olduğu hepimiz tarafından bilinmektedir. Bu sorunlar Türk ve Suriye toplum yapılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı gibi istihdam, güvenlik, ekonomi, sağlık, eğitim gibi konulardan da kaynaklanabilmektedir. Ancak sorunlar, hangi nedenlerle ortaya çıkarsa çıksın, Suriyelilerin ülkemize entegrasyonlarının sağlanabilmesi için Türkiye’nin sorumluluğu oldukça büyüktür. Bu doğrultuda sorunların çözülmesi, Suriyelilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması ve sosyal uyum süreçlerinin hızlandırılması için Türkiye farklı kurumlar bünyesinde birçok tedbir almıştır.

Suriyeli Çocukların Eğitimi

Bu tedbirlerin odak noktasını Suriyeli çocukların eğitim süreci oluşturmaktadır. Özellikle savaşın ve göçün dramatik süreçlerine maruz kalmış olan çocuklar pek çok

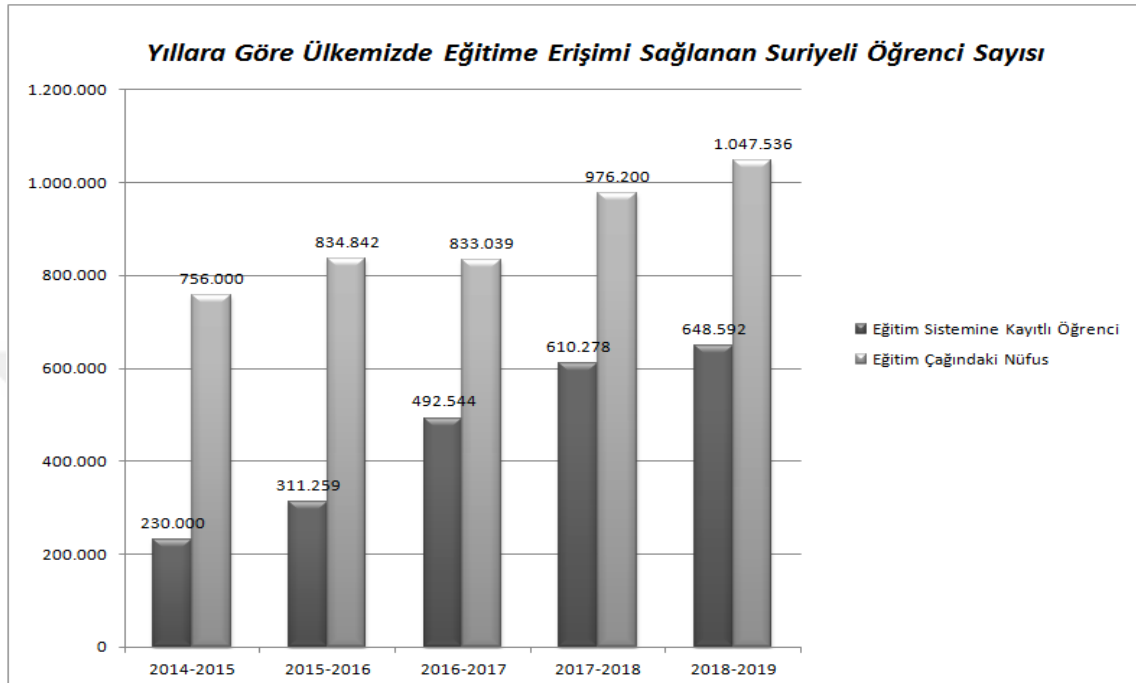
risk ile karşı karşıyadır. Kayıp nesil olma riski taşıyan, maddi, manevi, fiziksel ve psikolojik noksanlıklarla hayatlarına adapte olmaya çalışan Suriyeli çocukların sağlam bir biçimde yere basmaları ancak kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle Suriyeli çocukların, ülkemizde nitelikli eğitim almaları hem kendi gelecekleri hem de Türkiye'nin geleceği açısından önem taşımaktadır.

Bireylerin temel haklarından olan eğitimin gerçekleştirilmesi her devletin temel sorumluluklarından biridir. Bu doğrultuda, Türkiye uluslararası sözleşmelerde belirtilen sorumlulukları gereği, Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve onları eğitim sürecine dâhil etmek konusunda ilerici adımlar atmıştır. Bu doğrultuda başlangıçta Suriye ile sınırı olan illerde kurulan kamplarda, Suriyelilerin temel ihtiyaçları karşılandıktan sonra, çadır okullar kurulmuş ve gönüllü öğretmenler ile eğitim çalışmaları sürdürülmüştür. Ancak hem Suriye'deki savaşın sona ermemesi hem de ülkemize yönelik göç dalgasının artarak devam etmesi nedenleriyle Suriyelilerin ülkemizde daha uzun süre kalacaklarının ön görülmesi farklı çalışmaların yürütülmesini de gerekli kılmıştır.

Bu doğrultuda yürütülen çalışmalardan ilki 2013 yılında yayımlanan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” genelgesidir. Sözü edilen genelge Suriyelilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin hazırlanmıştır. Yine aynı yıl yayımlanan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesinde eğitim çalışmalarının daha sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu genelge ile Suriyelilerin eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yönetimi ile sürdürülmüş, Arapça bilen kişiler ders ücreti karşılığında görevlendirilmiştir. Bu eğitimde esas alınan öğretim programı MEB ve Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu ortaklığında hazırlanmıştır (Emin, 2016, s. 13).

2014 yılında yürürlüğe giren “Geçici Koruma Yönetmeliği” ve “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014)” ile Suriyeli çocukların eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Yönetmeliğin 28. maddesinde bu eğitim faaliyetlerinin geçici barınma merkezlerinde, MEB kontrolünde yürütüleceği ifade edilmiş ve geçici koruma statüsünde bulunanlara sunulan eğitim faaliyetleri detaylandırılmıştır.

Suriyeli çocukların eğitime erişim durumlarına bakıldığında 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren günümüze kadar ülkemizdeki Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının katlanarak arttığı bilinmektedir.



Şekil 1. Yıllar İtibarıyla Ülkemizde Eğitim Alan Suriyeli Öğrenci Sayısı

MEB Mart 2019 yılı sayısal verilere göre, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde 230.000 Suriyeli çocuk eğitim hizmetlerinden yararlanabiliyorken, 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu sayı 648.592'ye yükselmiştir. Aradan geçen dört yıllık süreçte eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenci sayısındaki artıştan ziyade, eğitim çağına gelmiş olan Suriyeli çocukların eğitimden faydalanma oranlarındaki artış dikkat çekicidir. Zira 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde eğitim çağında olan 756.000 Suriyeli çocuktan 230.000'i (%30'luk kısmı) eğitim hizmeti alırken, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde eğitim çağında olan 1.047.536 Suriyeli çocuktan 648.592'si (%62'lik kısmı) eğitim hizmeti almıştır. Görüleceği üzere aradan geçen süreçte eğitime katılım oranı neredeyse iki katına çıkmıştır.

Geçici Eğitim Merkezleri

Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesinde belirtilen il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak "valilik onayı" ile geçici eğitim merkezlerinin

(GEM) açılması Suriyeli çocukların ve gençlerin eğitimleri konusunda atılmış olan önemli adımlardandır. Türkçe öğretimin esas alındığı bu merkezlerde “Türk dili ve edebiyatı; sınıf; Türkçe ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin” görevlendirilmesi öngörülmüştür. Ayrıca derslerde Suriye müfredatının da yer alacağı ve derslerin Bakanlık tarafından belirlenen programlar ile yürütüleceği genelgede belirtilen önemli hususlardandır.

Sözü edilen bu çalışmalar ile Suriyeli öğrenciler buldukları il/ilçede varsa GEM'lere veya devlet okullarına yasal olarak kayıt olma hakkı kazanmışlardır. Her ne kadar Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt olmalarının önü açılmış olsa da GEM'lere kayıtlı öğrenci sayısının, devlet okullarına kayıtlı olanlara göre, daha fazla olduğu bilinmektedir. Suriyelilerin kısa vadede ülkelerine dönecekleri ihtimaliyle devlet okullarından ziyade kendi müfredatlarının ve öğretmenlerinin yer aldığı bu merkezleri tercih etmeleri bu durumun temel nedenlerindedir. Bu eğitim merkezlerinde karşılaşılan bir başka durum ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşan okullaşma oranlarıdır. Birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar eğitim verilen bu merkezlerin ilkokullarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla okullaştıkları bilinmektedir. Ortaokul ile lise kademesinde ise kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin aile ekonomisine katkı sağlamak amacıyla çalışmaları bu durumun nedenlerindedir. Öte yandan genel olarak okullaşma oranının en yüksek olduğu kademe ise ilkokuldur (Coşkun ve Emin, 2016, s. 9).

GEM'lerin kurulması ve devlet okullarına erişim imkânının doğmasıyla beraber, Suriyeli çocukların eğitim sürecine dâhil olmaları kolaylaşmıştır. Diğer taraftan 2016'dan itibaren bu çocukların devlet okullarında eğitim almalarına yönelik gerçekleştirilen politikalar doğrultusunda, önümüzdeki yıllarda Suriyeli çocukların eğitimlerinin tamamen devlet okullarında gerçekleştirileceği planlanmaktadır (Emin, 2019, s. 6). Bu doğrultuda GEM'lerin, Suriyeli çocukların kısa vadede ülkelerine dönecekleri varsayımı ile oluşturulduğunu söylemek mümkündür.

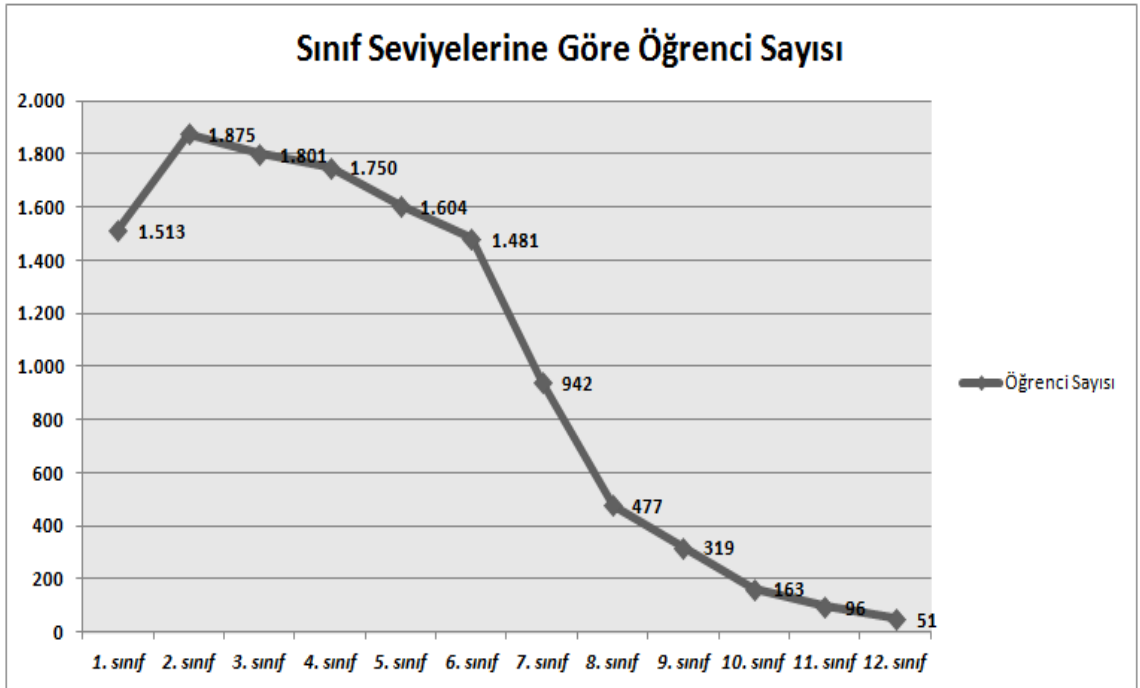
PICTES Projesi

2016'da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığının kurulması ile beraber Suriyeli çocukların eğitimini yürüten

kuramsal bir yapılanma oluşturulmuştur. Acil durumlarda eğitimi planlama ve yürütme görevlerini yerine getirmekle sorumlu olan bu başkanlığın, önemli çalışmalarından birisi Avrupa Birliği (AB) tarafından fon desteği sağlanan ve MEB tarafından yürütülen “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)’dir.” MEB ve AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” çerçevesinde hayata geçirilen sözleşme ile 2016 yılında başlayan bu projenin amaçları, Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine katkı sağlamak, sosyal topluma uyum süreçlerini kolaylaştırmak ve bu süreçte MEB’e destek vermektir.

Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezleri

Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı yirmi üç ilde yürütülen bu projenin dâhil olduğu illerden olan Kayseri, aynı zamanda bu tez çalışmasının da yürütüldüğü ildir. Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden edinilen Ekim 2019 yılı verilerine göre, Kayseri ilinde kayıt altına alınmış Suriyeli sayısı yaklaşık olarak 80.000’e ulaşmıştır. 18 yaş altı örgün eğitime kayıtlı olan Suriyeli çocukların sayısı 12.392; ana sınıfına kayıtlı olan Suriyeli çocukların sayısı ise 320’dir. Örgün eğitime kayıtlı 12.392 Suriyeli öğrencinin sınıf bazında dağılımı ise Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Sınıflara Göre Öğrenci Sayısı

Şekil 2’de görüleceği üzere, örgün eğitime kayıtlı öğrencilerin 10.024’ü (%81’lik kısmı) 1. ile 6. sınıflar arasındadır. 6. sınıftan sonra, öğrenci sayısında keskin bir düşüş görülmüş ve 12. sınıfta eğitim hizmeti alan öğrenci sayısı 51’e kadar gerilemiştir. 6. sınıftan sonra görülen keskin düşüşün nedenleri arasında maddi imkânsızlıklar sebebiyle eğitim çağındaki çocukların çalışmaya başlamaları ve ne yazık ki özellikle kız çocuklarının erken yaşlarda evlendirilmeleri yer almaktadır.

Kayseri’de Suriyelilere yönelik eğitim çalışmaları, Arapça müfredatın takip edildiği GEM’lerde ve devlet okullarında sürdürülmektedir. Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe eğitimine devam eden erken yaş öğrenenler ile gerçekleştirilen bu tez çalışması iki yüz yirmi beş öğrencinin ve on beş Türkçe öğretmeninin katılımıyla yürütülmüştür.

Ülkelerinde yaşanan savaş nedeniyle zorunlu olarak göç eden ve bunun sonucunda hem savaşın hem de göçün dramatik süreçlerine maruz kalan Suriyeli çocukların eğitimi ve sosyal hayata uyum sağlama süreci pek kolay olmamaktadır. Bu süreci daha da zor kılan başlıca etken dil edinim sorunudur. Bu çocukların Türkçe derslerindeki başarıları ne GEM’lerde ne de devlet okullarında yeterli düzeydedir. Bunun temel nedenleri arasında öğrencilerin savaş ve göçün etkisiyle yaşadıkları psikolojik sorunlar, sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar, eğitim süreci belirsizlikleri, MEB tarafından görevlendirilen öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde olmamaları, Türkçe eğitimindeki araç, gereç ve yöntem eksikliği, bina ve derslik yetersizliği, ulaşım sorunu, okul ve sınıf içi disiplinsizlik, öğrencilerin devlet okullarında kendi yaş grupları ile aynı sınıfta olmamaları, çocuk evlilikleri veya Suriyeli çocukların Türk arkadaşları tarafından dışlanmaları gibi sorunlar yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Uluslararası ölçekte meydana gelen gelişmelerin etkisiyle önemi artan yabancı dil eğitiminin günümüzdeki konumu değişmiş, bu eğitimin hangi yöntem ve tekniklerle nasıl gerçekleştirilmesi ya da bu eğitime hangi yaşlarda başlanması gerektiği gibi konuların detaylı olarak ele alınması gündeme gelmiştir. Kritik dönem varsayımından hareketle “yabancı dil eğitimine ne kadar erken yaşta başlanılırsa o kadar iyi olur” düşüncesi giderek rağbet görmektedir. Farklı açılardan birçok tanımlama yapılmakla

beraber, yaşamın ilk yıllarından itibaren ergenlik döneminin başlamasıyla sona eren, çocuğun bilişsel, duyuşsal, dilsel, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarının en üst düzeyde gerçekleştiği dönem olarak tanımlanan erken yaş döneminde, erken yaş öğrenenlerin dil öğrenimine olan yatkınlıkları farklı bilimsel araştırmaların bulgularıyla kesinlik kazanmıştır.

Öte yandan erken yaşta dil eğitiminin farklı yöntem ve tekniklerin sistemli kullanımını gerektirdiği açıktır. Bu eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan en etkili yöntemlerden birisinin oyun olduğu alanyazın da sıklıkla vurgulanan konulardandır. Oyunla öğretim yöntemi, çocuğun dil gelişimini destekleyerek dili doğru ve etkin kullanabileceği doğal öğrenme ortamları oluşturması, öğrenenleri öğrenme sürecine dâhil ederek hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretmen iletişimini sağlaması, öğrenenlerin motivasyonlarını artırması ve eğlenerek öğrenmelerini sağlaması açısından önemlidir.

Yabancı dil öğretimi planlı bir eğitim sistemiyle temel dil becerilerinin bir arada kazandırılması ile gerçekleştirilir. Anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır. Genel olarak dil öğrenenlerin hedef dildeki kullanımları anlamada zorlanmazken; hedef dili kullanmada, anlatmada ve üretimde zorlandıkları bilimsel kaynakların çoğunluğunda da dile getirilmektedir. Üretime dayalı bir beceri olan yazma becerisinin temel dil becerilerinin gelişmesi, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, edinilen bilgilerin kalıcı olabilmesi, analiz, planlama, sentez, değerlendirme gibi düşünmeye sevk eden zihinsel süreçlerin ve dil kurallarının kullanılması, dil öğreticilerine somut veriler sağlaması, doğru ve etkili iletişim kurulabilmesi bakımından dil öğretim alanında çok önemli bir yer edindiği görülmektedir. Ancak yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların az olması, öğrencilerin yazarken zorlanmaları sonucu motivasyonlarının düşmesi ve yazma becerisine karşı olumsuz tutum sergilemeleri, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik etkinliklere yer verilmemesi gibi nedenlere dayanılarak söylenebilir ki dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin gerekli önem verilmemektedir.

Son yıllarda ivme kazanan yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar ile pek çok önemli içerik ortaya konmuş ve bu alana ait elde edilen bulgular akademik çalışmalarla da desteklenmiştir. Ancak erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanan özgün oyunların ve yazma sınavlarının yer aldığı aynı zamanda

öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği uygulamalı bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada, temel düzeyde erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonrasında Türkçe yazma becerilerindeki değişimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda erken yaş öğrenenlerin gelişim özelliklerine ve dil seviyelerine uygun olarak özgün oyunlar ve yazma sınavları tasarlanmıştır. Söz konusu, erken yaş öğrenenlerin eğitimi olduğu için oyunların dâhil edilerek öğrenenlerin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesinin daha etkili ve faydalı olacağı düşüncesinden hareketle yürütülen bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçeyi erken yaşta öğrenenlere özgün oyunlar sunması ve oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının Türkçe yazma becerilerindeki etkililiğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitle olarak erken yaş öğrenenlerin ele alındığı, öğretim programlarında yer alan yöntemlerden farklı olarak, öğrenmeyi zevkli kılan oyunla öğretim yöntemi uygulamaları ile öğrenenlerin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmanın birçok yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Soruları

Oyunla öğretim yönteminin, temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen erken yaş öğrenenlerin yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik tasarlanmış oyunların öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
2. Öğrencilerin yazma başarıları oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğrencilerin yazma başarıları yazma becerisi gelişimi bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğrencilerin yazma başarıları bilişsel gelişim bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- c. Öğrencilerin yazma başarıları sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Erken yaşta temel düzeyde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ilgi ve gereksinimlerine göre tasarlanmış olan oyunların öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma;

- 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Kayseri ili Erciyes Geçici Eğitim Merkezi ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezi'nde temel düzeyde erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 225 öğrenci ile 15 Türkçe öğretmeni,
- Araştırmacı tarafından özgün olarak hazırlanan A1 düzeyinde 13; A2 düzeyinde 17 olmak üzere 30 oyun ve 30 yazma becerisi sınavı,
- Deney grubuna uygulanan oyunla öğretim yöntemi ve kontrol grubuna uygulanan müfredatlarında yer alan öğretim yöntemi,
- Veri toplamak amacıyla yararlanılan ölçme araçları ile bunlara verilen yanıtlarla sınırlı tutulmuştur.

1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN TARİHÇESİ

Uluslararası ölçekte yaşanan siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal gelişmelerin etkisiyle yabancı dil öğrenme bir ihtiyaç haline gelmiş ve özellikle ikinci dünya savaşından sonra yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlanması gittikçe önem kazanmıştır. Erken yaşta yabancı dil eğitiminin önemini ve gerekliliklerini detaylandıran çalışmaların büyük çoğunluğunun Batılı araştırmalarda yer aldığı görülmektedir.

Yabancı dil eğitime erken yaşta başlama gerekliliklerini, erken yaş beyin gelişimi bağlamında ele alan çalışma Penfield ve Roberts (1959) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar *Kritik dönem varsayımından* hareketle, beyin yapısının dil öğrenmede en etkili unsur olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda çalışmada beyin gelişiminde sinir hücreleri arasındaki esnekliğin yaş ilerledikçe azalmaya başladığı buna bağlı olarak yabancı dil öğreniminin de zorlaştığı ileri sürülmüştür. Sonraki yıllarda erken yaşta yabancı dil eğitimi konusunda yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunun kritik dönem varsayımı kapsamında ele alındığı görülmektedir.

Lenneberg (1967) tarafından yapılan çalışmada, dil gelişiminin beyin olgunlaşmasına bağlı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacıya göre, bu olgunlaşmanın sona ermesiyle bireyin öğrenme gücü azalır ve bunun sonucu olarak birey dil öğrenmede zorluklar yaşar. Asher (1969), Fathman (1975), Snow ve Hoefnagel-Hohle (1978), Colombo (1982), Long (1990), Diaz (1993), Garabedian (1997), Comblain ve Rondal (2001), Dalgalian (2002), Santrock (2009), Lambert ve Berthele (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda da erken yaşlarda var olan beyin esnek yapısı ile yabancı dil öğrenimi ilişkilendirilmiştir. Sözü edilen çalışmaların tümünde yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlanması gerektiğini vurgulanmıştır.

Sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda, yabancı dil öğrenmede her yaşın kendine özgü olumlu ve olumsuz yönlerinin ifade edildiği görülmüştür. Ervin-Tripp (1974) yabancı dil eğitiminde yetişkinlerin kelime öğrenmede; erken yaşta kilerin (ergenlik dönemine kadar) ise kelimelerin sıralanması ve cümle kurulması bakımından daha başarılı olduklarını ileri sürer. Krashen, Long ve Scarcella (1979) tarafından yürütülen çalışmada, erken yaş öğrenenlerin, hedef dile daha uzun süre maruz kalmaları

nedeniyle, yetişkinlere göre daha başarılı oldukları belirtilir. Diğer taraftan yetişkinlerin ise hedef dili kısa sürede daha hızlı öğrendiklerini, hedef dilin sözdizimi ve biçimbilim özelliklerinde daha başarılı olduklarını savunurlar. Singleton (1989) ise çalışmasında yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması durumunda daha fazla başarı sağlanacağını ileri sürmekle beraber, ileri yaş öğrenenlerin hedef dilin kurallarını edinmede daha başarılı olduklarını ifade eder. O'Neil (1993) tarafından yürütülen çalışmada, erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde telaffuzlarının kusursuz olabileceği, 15 yaşından önce kelimelerin ve cümle yapılarının öğretilmesi gerektiği ifade edilir. Yabancı dil eğitimini erken yaş gelişim özellikleri bağlamında inceleyen Phillips (1993) erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin sonraki yaşlarda dil öğrenenlere göre daha ilgili ve meraklı olduklarını, derslerde daha fazla keyif aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca sonraki yaşlarda dil öğrenenlerin analitik düşünmede daha ileri seviyede olduklarını ileri sürmüştür (Phillips, 1993, s. 7). Valipour ve Asl (2014) yabancı dil öğreniminde çocukların telaffuz konusunda, yetişkinlerin ise dili öğrenmede daha başarılı olduklarını vurgulamışlardır.

Erken yaşlarda dil gelişimini kritik dönem varsayımı çerçevesinde ele alan çalışmaların yanında, erken yaş öğrenenlerde dil gelişimini farklı kuramlar çerçevesinde ele alan çalışmalar da erken yaşta yabancı dil eğitiminin temel kaynakları olması bakımından önemlidir. Skinner (1957) dil öğrenmenin taklit etme ve taklit edilenlerin tekrar tekrar kullanılmasıyla gerçekleştiğini ileri sürerken; Chomsky (1959) bireylerin doğuştan dil kurallarını öğrenme eğilimlerinin olduğunu, bu kuralları öğrenebilmek için her bireyin *dil edinim aracı* ile doğduğunu ifade eder. Bu durum aynı zamanda kritik dönem varsayımı ile paralellik göstermektedir. Krashen (1981) de her bireyin *dil edinim aracına* sahip olduğu görüşüne katılmakla birlikte, yabancı dil öğreniminde *edinim* ve *öğrenim* arasındaki ayrıma dikkat çeker. Krashen'in *edinim-öğrenim hipotezine* göre *edinim* hedef dilin kullanımıyla kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Çocuğun uzun süre dile maruz kalması gerekir. *Öğrenim* ise, eğitim ortamında bilinçli olarak gerçekleştirilen, genellikle hedef dilin kurallarının öğretildiği ve hataların düzeltildiği süreçtir.

Toplumsal özelliklerin dil gelişimini etkilediğini öne süren çalışmasında Bernstein (1971) çocuğun büyüdüğü ortamın etkisiyle onun dil gelişiminin kısıtlı, eksik, yetersiz ya da normal olarak geliştiğini ifade eder. Bernstein dil davranışlarının toplumsal

gruplara göre farklılaştığını ifade eder. Bu doğrultuda yazar, toplumun alt katman bireylerinin dil gelişimlerinin, orta katman bireylerinininkinden daha az gelişim gösterdiğini bu nedenle alt toplumsal katmanın “eksik, yetersiz ve sınırlı dil kullanımına” sahip olduğunu ileri sürer. Bu doğrultuda çalışmada alt katmandakilerin, orta ve üst katmandakilere oranla sınırlı kelime hazineleriyle daha basit ve sade cümleler ile iletişim kurdukları ileri sürülmüştür. Bernstein alt katmanın dil kullarımlarını *halk dili* ve *kurallı dil* olarak betimlemiştir. Halk dili alt katmanın kullandığı kısa emirler, basit bildirimler ve soruları kapsar. Kurallı dil ise, orta katmanın kullandığı mantıksal işlem olarak zengin ve dinamik olan dildir. Yazarın sonraki çalışmalarında alt katmanın dil kullanımını *daralmış kod*; orta katmanını ise *genişlemiş kod* olarak tanımladığı görülmüştür.

1920’li yıllarda başlayarak çocuk ve çocuğun bilişsel gelişimine yönelik birçok çalışma yapan Piaget’in eserleri erken yaş eğitimi alanının temel taşlarındandır. Dil gelişiminin çocuğun bilişsel gelişimine ve çevre koşullarına bağlı olarak gerçekleştiğini ileri süren Piaget’e göre (1947, 1978) her çocuğun gelişimi birbirinden farklıdır. Böylelikle çocuk, kavramları ve nedenleri ayrı dönemlerde farklı şekillerde öğrenmektedir. Piaget’in bilişsel gelişim bağlamındaki çalışmalarında çocuğun dil gelişiminin bilişsel gelişim etkinliklerine bağlı olduğu vurgulamaktadır. Bunun sonucu olarak çocuğun bilişsel gelişimindeki hızlı ilerleme onun dil gelişim hızını da etkilemektedir. Piaget (1978) bilişsel gelişimde dört önemli dönemi vurgular: “Duyu-motor, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem”. Piaget çocuğun bilişsel gelişiminin tamamlanması için bu dönemlerden aynı sırayla geçtiğini ancak yaş aralıklarının farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir.

Dil gelişimi ve düşünce üzerine yoğunlaşan Vygotsky’nin çalışmaları çocuk bilişsel gelişimine sosyokültürel açıdan yaklaşması bakımından önem taşımaktadır. Çocuğun çevresiyle olan etkileşiminin dil öğreniminde önemli bir rol oynadığını ileri süren Vygotsky (1978) dilin başlangıçta çocuğun çevresiyle iletişim kurduğu bir araç iken sonraları çocuğun düşündüğü ve öğrendiği bir düşünce aracına dönüştüğünün altını çizer. Vygotsky’e göre dil gelişiminde çocuğun çevresinde var olan dilsel etkinliklerin önemli bir işlevi vardır. Bu süreçte çocuğun çevresi dil öğrenimini hızlandıran ya da azaltan bir etkiye sahiptir. Lightbown ve Spada (1999) Vygotsky’nin bu görüşlerini destekleyerek, yabancı dil öğreniminde, çocuğun etkileşimde bulunduğu yetişkin ya da

yaşının onun dili anlamasına ve üretmesine yardımcı olarak dil edinim düzeyini geliştireceğini ifade ederler.

Erken yaşlarda dil gelişimini kuramsal bakış açısıyla ele alan çalışmalar, çok eski zamanlardan günümüze kadar yürütülmüş olan çalışmalarda önemle vurgulanan başvuru kaynaklarıdır. Bu çalışmalara paralel olarak, erken yaş eğitiminde oyun kullanımının geniş ölçüde yer aldığı göz çarpmaktadır. Erken yaşta eğitim ve oyun arasındaki bağın çok eski zamanlara kadar uzandığı bilinmektedir. M.Ö.427 347 yıllarında Platon'un, eğitimin çocuklar için oyun olması gerektiğini vurgulaması; 1534 yılında Rabelais'nin *Gargantua* eserinde yer alan matematik öğreniminde kullanılan kart oyunu; 1762 yılında Rousseau'nun *Emile* eserinde çocuk eğitiminde çeşitli oyunların kullanılması gerektiğinin dile getirmesi oyunun erken yaş eğitiminde ne denli önemli olduğunu kanıtlamaktadır. Sonraki yıllarda felsefe, psikoloji, pedagoji, psikanaliz, sosyoloji, antropoloji gibi birçok alanda ele alınan oyun bize bugün de eskiliğini ve yaygınlığını göstermektedir.

Oyun kavramına yönelik bilinen ilk kuramsal çalışmayı yapan Huizinga'nın (1951) eseri oyun literatürünün önemli başvuru kaynaklarından. Huizinga *Homo Ludens* (oyuncu insan) adlı incelemesiyle oyun kavramına yeni bir boyut kazandırmıştır. Çalışmada oyunun farklı dillerde farklı anlamlar taşıdığı "bütün diller oyun kavramını, modern Avrupa dillerinde olduğu gibi, aynı anda hem çok belirgin hem de çok geniş tek bir kelime içinde kavrayamazlar." (Huizinga, 1995, s. 50) ifadeleriyle dile getirilmiştir. Yazar, oyunu insanın temel özelliklerinden birisi olarak ele alır. Ona göre oyun, kültürden öncedir, farklı kültürlerin ortaya çıkmasında başlıca etken, gönüllü olarak belli zaman ve mekânda gerçekleştirilen, amacı olan, kurallı eylem ya da etkinliktir. Hukuk, savaş, bilgelik, şiir, felsefe, sanat gibi kavramların temelinde oyun vardır.

Oyunun çocuk dünyasındaki önemini ve işlevini kuramsal bakış açısıyla ele alan çalışmalarda oyun, fazla enerjinin atıldığı (Schiller, 1873; Spencer, 1875), harcanan enerjinin tekrar kazanıldığı (Lazarus, 1883; Patrick, 1916), ait olunan toplumun deneyimlerinin tekrarlandığı (Hall, 1906), gerçek yaşama hazırlık amacıyla içgüdüsel olarak gerçekleştirildiği (Groos, 1912) bir olgu olarak ele alınmaktadır. Oyunun çocuk gelişimine olan etkilerinin ele alındığı çalışmalarda ise oyunun çocuğun duygusal gelişiminde ve bu gelişimdeki problemlerinin belirlenip çözümlenmesinde (Freud,

1920; Erikson 1982) en etkili araç olduğu dile getirilmiştir. Oyunun çocuğun bilişsel gelişimine olan olumlu etkilerinin vurgulandığı, bugün dahi oyunla ilgili araştırmaların da odaklandığı en temel kaynaklar arasında Piaget'nin (1947, 1962, 1978) eserleri yer almaktadır. Piaget, çocuğun bilişsel gelişiminin desteklenmesi bakımından oyunlara ihtiyaç duyulduğunu, oyunun çocuğun dünyaya uyum sağlamasını mümkün kılan bir olgu, düşüncenin en doğaçlama çalışması olduğunu ifade eder.

İlk basım yılı 1971 olan, Winnicott tarafından yürütülen çalışma, Freud'un görüşlerinden hareketle gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada oyunun etkili bir tedavi yöntemi olduğu vurgulanmıştır. Yazar oyunun önemini şu cümlelerle ifade eder: “doğal olan oyun oynamadır; psikanalizse yirminci yüzyıla özgü son derece karmaşık bir olgudur. Sadece Freud'a değil, aynı zamanda oyun oynama denen evrensel şeye ne kadar çok şey borçlu olduğumuzu analiste sürekli hatırlatmakta fayda vardır.” (Winnicott, 2010, s. 62). Çalışmanın dikkat çekici yönlerinden birisi de oyun ve yaratıcılık kavramları arasındaki ilişkinin kesin ifadelerle belirtilmiş olmasıdır. Oyunun temel özelliği olarak ele alınan bu durum “Çocuğun ya da yetişkinin oynarken belki de sadece oynarken yaratıcı olmakta özgür olduğudur” ifadesiyle vurgulanır ve devamında şu ifadeler ile daha da pekiştirilir: “Bir çocuk ya da yetişkin sadece oynarken yaratıcı olabilir ve bütün kişiliğini kullanabilir; birey de kendini ancak yaratıcı olduğunda keşfedebilecektir.” (Winnicott, 2010, s. 74, 75).

Oyun ve çocuk gelişimine yönelik önemli araştırmalar yürüten Vygotsky'nin çalışmaları çoğunlukla kabataslak ve tamamlanmamış durumdadırlar. Cole ve diğerleri tarafından 1978'de düzenlenen bir çalışma ile yazarın görüşleri sistematik şekilde bir araya getirilmiştir. Vygotsky oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak ele alır. Yazara göre çocuğun oyun ile etkileşimde bulunması ne kadar çok olursa yeni kavramların öğrenilme, öğrenilen kavramlar arasında ilişki kurma ve bu kavramların günlük hayatta kullanılma imkânı daha da artar. Vygotsky çocuğun oyun ile önemli işler başardığını ileri sürer çünkü çocuk, oyun akışında ortalama yaşının ve günlük yaşantısındaki davranışlarının çok üstünde davranır.

Ülkemizde oyunun önemini ele alan çalışmaların 1900'lü yıllarda gerçekleştirildiği bilinmektedir. İlk basım yılı 1974 yılı olan, And tarafından yürütülen çalışma, Türk kültüründe yer alan oyunların detaylandırılması ve örneklerine yer verilmesi

bakımından önemli bir role sahiptir. Çalışmada oyunlar, *çocuk oyunları*, *genç oyunları* ve *yetişkin oyunları* olarak ele alınmış ve bu oyunların dil eğitimindeki katkısına şu ifadeler ile değinilmiştir: “Oyunların söz ögesi (türküler, tekerlemeler, yanılmaçlar vb.) dilci için en eski dilleri çözmede özellikle çok yararlı olur. Oyun tekerlemeleri, bunlar çocuklarca tutuculukla ve iyi saklanması gerekir inancıyla korunduklarından içlerinde pek çok eski sözcük ve deyişleri içermektedir.” (And, 2012, s. 47). Anadolu’da oynanan Türk çocuk oyunlarının kapsamlı bir şekilde ele alındığı benzer bir çalışma Özdemir (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma Türk çocuk oyunlarının kayda geçerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlaması bakımından önemli bir role sahiptir.

Bateson ve Martin (2012) tarafından yapılan çalışma oyun tarihine farklı bir kavram kazandırması bakımından önemlidir. Oyunu *oyunbaz oyun* olarak tanımlayan yazarlar bu kavramı detaylı olarak ele almışlardır. Oyunu eğlenme, iş ya da ciddi davranışların karşısı, zindeliğin göstergesi olarak tanımlayan yazarlar, bu özelliklere ek olarak “bireyin kendiliğinden ve esnek bir şekilde davranmaya daha eğilimli olduğu özel, pozitif bir duygu durumu” özelliğini ekleyerek oyunbaz oyunu tanımlamışlardır (Bateson ve Martin, 2012, s. 25). Oyunun yaratıcılık ve inovasyon üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmada aynı zamanda çocuklarda oyun ile yaratıcılık kavramları ilişkilendirilmiştir. Çalışmada, çocukken oynanan oyunların yetişkinlikteki davranışlar üzerindeki etkisine dikkat çekilmiş, çok oyun oynayan çocukların oynamayanlara göre daha yaratıcı oldukları durumu deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.

Oyun ve oyunlaştırmaya detaylı bir bakış açısıyla yaklaşan çalışma Kapp (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitimin hangi alanında olursa olsun önemli bir kaynak olarak nitelendirilebilecek olan bu çalışmada, öğrenme ve öğretimde oyunlaştırma kavramının önemli bir etken olduğu vurgulanmış ve oyunlaştırmının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair detaylı bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmada oyun ve oyunlaştırmının bileşenleri, kuramların öngördüğü bakış açısıyla oyunlaştırma ve öğrenme arasındaki ilişki, oyunlaştırmının etkileri, oyun modelleri, oyunlaştırmının öğrenme alanlarına uyarlanması, oyun tasarlama gibi konular üzerinde durulmuştur. Çalışmada yer verilen kuramlardan olan ARCS modeli (Dikkat, uygunluk, güven, tatmin), motivasyon öğelerinin sunulması ve eğitimde oyun kullanımının motivasyon ile ilişkilendirilmesi bakımından dikkat çekicidir. ARCS modelinin temelinde yer alan dikkat, uygunluk, güven ve tatmin kavramları oyunlarda bulunması gereken özellikler

ile bağdaştırılmıştır. Oyunlar ile öğrenenin dikkati çekilmeli, oyunlarda hedefe uygun bilgilerin yer alması gerektiği ve uygun mücadele etme seviyelerinin kullanılması gerektiği bilgileri verilmiştir. Tüm bu özelliklerin sağlanması durumunda öğrenenin başarılı olacağına dair güven duygusu oluştuğu ve motivasyon unsurları sağlandığı ifade edilmiştir (Kapp, 2012, s. 53).

Erken yaş eğitiminde oyunların en yaygın olarak kullanıldıkları alan yabancı dil öğretim alanıdır. Bu doğrultuda yabancı dil eğitiminde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin ya da ders araç ve gereçlerinin neler olması gerektiğine dair yapılan çalışmaların genel olarak Batı'da yürütüldüğü görülmüştür. İlk basım yılı 1979 olan Wright, Betteridge ve Buckby'nin (2006) çalışması dil öğreniminde oyunları ve oyun sınıflandırmalarını ele alan temel çalışmalardandır. İngilizce eğitimine yönelik hazırlanmış olan bu çalışma, farklı dillere çevrilmiş ve oyunların farklı dillerin öğretilmesinde de uyarlanıp kullanılmasına imkân tanımıştır. Çalışmada en dikkat çekici özelliklerden birisi, çoklu zekâ kuramında yer alan her bir zekâ türüne yönelik oyunların geliştirilmiş olmasıdır. Dil öğretiminde kullanılacak oyunları zenginleştirmek, öğrenenlerin dil seviyelerine uygun oyun örnekleri sunmak, dil öğrenimindeki başarıyı artırmak ve öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri yeni oyunlar üretebilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, yabancı dil eğitiminde kullanılacak yol gösterici nitelikte olan çalışmalardandır.

Carrier ve arkadaşları (1980) tarafından yürütülen çalışmada, yabancı dil eğitiminde oyunun eğitim sürecine araç ve gereç çeşitliliği sunması, esnek yapısıyla dil öğretiminin her yönüyle ele alınabilmesi, derslerin sıkıcı olmasını engellemesi, sınıf etkinliklerine çeşitlilik kazandırması, öğrencilerin derse olan ilgisi ve motivasyonlarını artırması, öğrencilerin derse katılmasını sağlaması, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimini artırması, öğrencilerin gelişim özelliklerine katkı sağlayarak öğretmenlerin de oyun akışında öğrencilerin eksik yönlerini gözlemleme olanağı sağlaması bakımından oyunların dil öğretiminde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Dil öğrenmede önemli ve etkili olan birçok etkenden söz etmek mümkündür. Ancak motivasyon kavramı dil eğitimini etkileyen önemli unsurlardandır. Motivasyon, dil öğrenenlerin hedef dile karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayarak, öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesine imkân tanır. Kharna (1977) tarafından yürütülen

çalışmada dil eğitiminde motivasyon kavramı ele alınmış ve öğrenenin motivasyonunu etkileyen “öğrenenin yaşı, ana diline ne derece hâkim olduğu, ailesinin eğitim durumu, iletişim kurma becerileri” gibi durumların öğrenenin motivasyonunda etkili oldukları vurgulanmıştır. Aynı doğrultuda Krashen (1981) tarafından yürütülen çalışmada da dil öğrenen bireyin psikolojik durumunun dil öğrenmedeki etkisine dikkat çekilmiş ve bu alana yönelik pek çok hipotez ileri sürülmüştür. Bu hipotezlerden birisi olan *etkin filtre hipotezinde*, motivasyon, özgüven, tutum ve kaygı gibi etkenlerin dil öğrenmede etkili oldukları ifade edilmiştir. Bireyin motivasyonunun yüksek, kaygısının düşük olması durumunda dil öğreniminin daha kolay gerçekleştiği vurgulanmıştır. Dil öğrenmede motivasyonun sağlanmasının gerekliliği, sonraki yıllarda da dil öğrenme ve oyun ilişkisini vurgulayan çalışmaların büyük çoğunluğunda dile getirilmiştir (Spolsky, 1989; O’Neil, 1993; Dörnyei, 2001; 2005; Wright ve diğerleri, 2006; Brougère, 2012).

Spolsky (1989) tarafından yürütülen çalışmada, yabancı dil eğitiminde motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon olarak incelenmiş ve hangi motivasyon türünün dil eğitiminde daha etkili olduğu tartışılmıştır. Dil öğrenmede motivasyon, tutum ve kaygının detaylı olarak incelendiği diğer bir çalışma olan O’Neil (1993)’in çalışmasında motivasyon ile hedef dile yönelik geliştirilen tutum ve kaygının öğrenmedeki etkisi üzerinde durulmuştur. Dörnei (2001, s. 18) çalışmasında yabancı dil eğitimindeki motivasyonu üç ana çerçevede açıklar: Dil seviyesi, öğrenci seviyesi ve öğrenme koşul seviyesi. Dil seviyesi öğrenilen dilin ne ölçüde kullanıldığı ile açıklanmaktadır. Öğrenci seviyesinde, öğrencinin öz güven, istek ya da dile yönelik kaygı gibi bireysel özelliklerinin dil öğrenmedeki etkisi üzerinde durulur. Öğrenme koşul seviyesinde ise dil eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin, sınıf özelliklerinin, ders araç ve gereçlerinin motivasyondaki etkisine dikkat çekilir. Bir diğer çalışmada Dörnei (2005, s. 116), motivasyonun yabancı dil eğitimini başlatan en önemli etken olduğu ifade ederek motivasyonun dil eğitimindeki önemini gözler önüne serer.

Dil öğretiminde oyun örneklerinin ele alındığı çalışmalar özellikle erken yaşta yabancı dil eğitimi alanında önemli bir yere sahiptir. Caré ve Debyser (1978)’in çalışması Fransızca öğretiminde oyun örneklerini ele alan ilk çalışmalardan olması nedeniyle önemlidir. Yazarlar oyun, dil ve yaratıcılık kavramlarının dil eğitimindeki önemi üzerinde durmuşlardır. Çalışmada, yaratıcı oyunun öğrenenin sınırlılıklarını bilmesi, neleri yapip yapamayacağını keşfetmesi ve dilin yansıması olması bakımından önemli

olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yazarlar oyunun iletişim kurmadaki etkisine dikkat çekerek, oyun sayesinde dil öğrenenlerin dilin kurallarını kolaylıkla edinebileceklerini ifade ederler.

Weiss (1990) çalışmasında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik oyun örneklerine yer vermiştir. Çalışmada yer alan oyunlar sayıların öğrenilmesini ve pekiştirilmesini hedefleyen *sayı oyunları*; kelimelerin hecelemesine, anlamlarının öğrenilmesine ve doğru yazılmasına imkân tanıyan *harf oyunları*, görsel araç ve gereçler yardımıyla öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını sağlayan ve otantik malzemelerin kullanımı ile iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen *soru oyunları* ve hayal gücünü geliştiren, öğrencilerin farklı rollere bürünmelerini sağlayarak çeşitli durumların canlandırılmasına olanak tanıyan *drama oyunları* olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada oyunların önemi vurgulanmakla beraber bu oyunların aynı zamanda öğretilmek istenilen her dile göre uyarlanabileceği belirtilmektedir. Bir diğer çalışmada Weiss (2007, s. 10) yabancı dil öğretimi ve oyun ilişkisine dikkat çekmek amacıyla şu soruları dile getirmiştir: Oyunun amacı nedir? Hangi düzeyde oyun kullanılmalıdır? İlk olarak hangi dil becerisi ele alınmalıdır? Oyuna başlamadan önce nelere dikkat edilmelidir? Oyunun öğrenmeye olan katkıları nelerdir? Oyunlar bireysel ya da grup oyunları olarak mı gerçekleştirilmelidir? Oyunlar hangi hazırlıkları gerektirir? Oyunlar ne kadar sürede gerçekleşir?

Hadfield (1999) tarafından İngilizce kelime öğretimi konusunun ele alındığı çalışmada oyunlar *dil bilgisi oyunları* ve *iletişim oyunları* olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu oyun türlerinin alt sınıflarında ise *tahmin oyunları*, *araştırma oyunları*, *resim oyunları*, *eşleştirme oyunları*, *tahta* ve *kart oyunları* bulunmaktadır. Otuz oyunun yer aldığı bu çalışmada oyunların nasıl oynandığı ve oyunlarda kullanılan araç ve gereçlerin detayları paylaşılmıştır.

Lewis ve Bedson (1999) çalışmalarında oyunların erken yaşta yabancı dil öğrenmedeki yeri ve önemini vurgulayarak, bu alanda kullanılabilecek oyunları *hareketli oyunlar* ve *görev odaklı oyunlar* olarak ele almışlardır. Her derste farklı oyun kullanmanın önemini dile getiren yazarlar bu bağlamda renkler, sayılar, hayvanlar, yiyecekler gibi yabancı dil eğitiminde temel düzeyde yer alan konulara ilişkin kart oyunları, tahta oyunları, zar

oyunları, çizme oyunları, tahmin oyunları, şarkı söyleme oyunları, rol yapma oyunları, takım oyunları ve kelime oyunları geliştirmişlerdir.

Erken yaşta İngilizce öğretimi alanında Slattery ve Willis (2001) tarafından yürütülen çalışmanın öğretmenlere yönelik hazırlanması dikkat çekicidir. Dil öğrenenlerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek ve onlara farklı dil etkinlikleri sunmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada hem erken yaş öğrenenlerin özellikleri hem de bu alanda eğitim veren öğretmenlerin hangi teknikleri kullanmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. On üiteden oluşan kitabın her ünitesi temel dil becerilerini kapsayan dört ya da beş bölümden oluşmaktadır. Her bölüm çeşitli etkinliklerle desteklenmiş ders planı niteliğindedir. Çalışmada, erken yaş gelişim özelliklerinin her çocukta farklı olması nedeniyle, erken yaş öğrenenler yedi yaş öncesi ve yedi yaş sonrası olan çocuklar olarak belirtilmiştir.

Wright, Betteridge ve Buckby (2006) yabancı dil öğretim oyunlarını farklı bir yöntem ile sınıflandırmışlardır. Yazarlara göre hem öğrenenin hem de öğreticinin oyunlardan daha iyi yararlanabilmeleri, oyunlara uyum sağlayabilmeleri ve yeni oyunlar tasarlayabilmeleri için oyunlar fiiller ile adlandırılmışlardır. Bu bağlamda sekiz oyun türü bulunmaktadır: *Önemsemek ve paylaşmak, Yapmak (hareket etmek, taklit etmek, çizmek ve uymak), Tanımlamak, Betimlemek, Bağ kurmak (karşılaştırmak, eşleştirmek, sınıflandırmak), Sıraya koymak, Hatırlamak ve Yaratmak.*

Cuq ve Gruca (2003) çalışmalarında oyunları *dil oyunları, yaratıcı oyunlar, kültürel oyunlar* ve *rol oyunları* olarak ele almışlardır. Çalışmada dil oyunlarının öğrencilerin motivasyonlarını artırarak hedef dil öğrenimini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Yaratıcı oyunların öğrenenlere özgürlük sağlaması yönüyle önemli oldukları ifade edilmiş ve bu oyun türü ile öğrencilerin rahat hissettikleri bir ortamda kendilerini daha iyi ifade ettikleri belirtilmiştir. Öğrenenlere farklı bakış açısı sunması ve farklı kültürel değerlerin öğrenilmesi bakımından kültürel oyunların eğitimdeki önemi üzerinde durulmuştur. Rol oyunları ise öğrenilenlerin günlük yaşamda ilişkilendirilmesi, tekrar edilmesi ve böylelikle pekiştirilmesi yönüyle ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca sözü edilen oyun türlerine yönelik örneklere de yer verilmiştir.

Yabancı dil eğitiminde oyun kullanımıyla ilgili sözü edilen çalışmalarda, farklı yöntemlerle farklı bölgelerde gerçekleştirilmesine rağmen, benzer özellikler göze

çarpmaktadır. Çalışmaların bütününde yabancı dil eğitiminde oyun kullanımının önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca oyunların hedef dilde *iletişim kurma* ve *yaratıcılık* kavramının gelişmesindeki olumlu etkisi üzerinde durulan konulardan olmuşlardır.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde oyun kullanımına ilişkin yürütülen çalışmalarda genel olarak İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça dillerinin öğretiminde oyun kullanımının ele alındığı görülmüştür. Öte yandan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oyun kullanımının yer aldığı çalışmalar ise genel olarak alanyazın araştırmalarından hareketle yabancı dil öğretiminde kullanılan oyun derlemelerinin yer aldığı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlarla sözcük öğretimi konusunda yürütülen çalışmada (Dervişoğulları, 2008), oyunlar ile sözcük öğretimi yapılan öğrenciler ile oyun kullanılmadan sözcük öğretimi yapılan öğrenciler arasındaki farklılıkların belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma sonunda oyunla sözcük öğretimi uygulamalarının geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu, oyunların öğrencilerin derse olan isteklerini artırdığı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu yönde etkilendiği ve hedef dildeki sözcüklerin öğrenilmesinin kolaylaştığı vurgulanmıştır.

Oyunlar ile yabancılara Türkçe öğretimi konusunda gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Kara, 2010) yabancı dil olarak Türkçe öğretimini “kolay, hızlı ve zevkli bir şekilde” gerçekleştirmek için dil öğretiminde oyun kullanımı ve öğrencilerin dil becerilerindeki eksik yönlerinin oyunlarla desteklenerek dil öğretiminde oyunların ne kadar yararlı olduğu araştırılmıştır. Farklı ülkelerden gelen 1324 yabancı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, derse giren öğretim elemanlarının uyguladıkları ders içi oyun etkinlikleri ve oyunlar hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda derslerde uygulanan 15 oyuna yer verilmiş ve çalışma sonunda oyunların Türkçenin daha hızlı ve kolay öğrenilmesine olanak sağladığına, öğrencilerin derslere seyerek ve isteyerek katıldıklarına ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğuna dikkat çekilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyun ve etkinlik yöntemlerinin açıklandığı bir diğer çalışmada (Gürdal ve Arslan, 2011) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması düşünülen oyunların uygulama şekilleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda eğitsel oyunlar “iletişim oyunları, gramer oyunları, telaffuz oyunları ve geleneksel Türk oyunları” olarak sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmalara uygun oyun örneklerine yer verilmiştir.

Çalışma sonunda yabancılara Türkçe öğretiminde oyunlara sıkça yer verilmesi gerektiği, oyun kapsamında yer alan araç ve gereçlerin doğru kullanılması ile öğrencilerin motive edilmesinin önemi, ders kitaplarında oyun etkinliklerine yeterince yer verilmediği vurgulanmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlar ile dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği çalışmada (Kılıç, 2012) temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik oyun örnekleri sunulmuştur. Çalışma kapsamında literatür taraması yöntemiyle yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş; AOÖÇ’de belirtilen dil becerilerine uygun olarak bazı eğitici oyunlar yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanmış bazıları ise araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kolaylaştırmak, öğrenenlerin Türkçe pratik yapabilmelerini sağlamak ve motivasyonlarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışma (Tosun, 2016) mobil cihazlarda kullanılmak üzere gerçekliği artırılmış konum tabanlı bir oyun tasarlanması yönüyle dikkat çekicidir. Çalışma verilerine göre tasarlanan oyunun Türkçeyi pratik yapmak için etkili bir yöntem olduğu, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçenin yabancılara öğretiminde “dil bilgisi oyunlarının” yer aldığı çalışmada Yılmaz (2018) dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak ele alınmaması, okuma, yazma, dinleme ve konuşma öğretimiyle iç içe olması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun uygulamalarının ele alındığı sözü edilen bu çalışmalarda, katılımcıların erken yaş öğrenenler olduğu bir çalışma bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde erken yaş öğrenenleri konu edinen çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bu çalışmaların tez, rapor ve makalelerden oluştuğu görülmektedir.

Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik odaklılık temelli durum saptaması olarak yürütülen çalışmada (Yeniay, 2008) erken yaş öğrenenlerin özellikleri açıklanmış ve temel düzey Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı içerik odaklılığa uygunluğu bakımından incelenmiştir. Çalışmada incelenen ders kitabının gerek erken yaş öğrenenlere gerekse içerik odaklılığa uygun yönlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yürütülen bir diğer çalışmada (Hafız, 2015), 8-12 yaş aralığındaki çocuklara dil becerilerinin nasıl kazandırılması

gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Literatür tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, çocuk öğrenenler ile yetişkin öğrenenler arasındaki farklar ortaya konmuş, doğal yöntem yaklaşımına uygun olarak temel dil becerilerinin 8-12 yaş aralığındaki çocuklara nasıl kazandırılması gerektiği oyun örnekleriyle açıklanmıştır.

MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Soru Oluşturma ve Geliştirme Daire Başkanlığı bünyesinde yürütölen çalışmada (2017) “PİCTES Projesi” kapsamında gerçekleştirilecek olan “Türkçe Dil Yeterlik Sınavının” genel çerçevesinin oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışmada 6-10, 11-15 ve 16 yaş üstü yaş aralıklarında olan 390.000 Suriyeli öğrenciyi kapsayan üç çalışma grubu oluşturulmuştur. Dil sınavının temel dil yeterlikleri AOÖÇ’ye göre belirlenmiş, konuşma ve dinleme becerileri sınav kapsamını dışında bırakılmıştır. Çalışma sonunda Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik “Türkçe Dil Yeterlik Sınavı” detaylandırılmış ve çalışmadan daha iyi sonuçlar alınabilmesi için önerilere yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerileri geliştirmedeki etkisinin incelendiği çalışma (Şen, 2018) erken yaş öğrenenler ile gerçekleştirilen uygulamalı bir çalışma olması bakımından dikkat çekicidir. Aktif öğrenme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağına dair örnekler sunulan çalışmada, bu modelin Türkçe yazma ve konuşmada etkili olup olmayacağı tartışılmıştır. Çalışmada aktif öğrenme modelinin üretici beceriler olan konuşma ve yazmanın geliştirilmesinde ve öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Geçmişten günümüze dil öğrenimi konusunda birçok araştırma yapılmış ve bu doğrultuda yabancı dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini açıklayan, alana bakış açısı çeşitliliği sunan farklı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar çerçevesinde dilin yapısı, dilin işlevi, dilin bilişsel gelişim ile olan ilişkisi, dil edinim süreçleri veya bu süreçleri etkileyen çevrenin rolü ele alınmıştır. Dil öğrenim süreçlerini farklı yönleriyle açıklayan yaklaşımlar bu bölümde ele alınacak olan *davranışçı*, *doğustancı*, *bilişsel* ve *sosyokültürel* olmak üzere belli başlı kuramları alan yazına kazandırmıştır.

Bu bölümde öncelikle erken yaş kavramına ilişkin tanımlamalara ve dil gelişim aşamalarına yer verilecektir. Daha sonra dil öğrenim kuramları, erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve önemi, dil eğitime başlamada uygun yaş konuları ele alınacaktır. Erken yaş gelişim özellikleri bağlamında oyun ve oyun kuramlarının yer aldığı bölümde oyun sınıflandırmalarına değinilerek, oyunların hem yabancı dil öğrenmedeki hem de erken yaş gelişim alanlarındaki öneminden bahsedilecektir.

2.1. ERKEN YAŞ

Farklı açılardan birçok tanımlama yapılmakla beraber, erken yaş dönemi çocuğun bilişsel, duyuşsal, dilsel, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarının en üst düzeyde gerçekleştiği dönem olarak tanımlanır. Her çocuğun gelişim düzeyinin farklı olmasından hareketle, erken yaş dönemi belli bir yaş aralığı ile sınırlandırılmamıştır. Öte yandan erken yaş döneminin yaşamın ilk yıllarından itibaren ergenlik döneminin başlamasıyla sona erdiği görüşü erken yaş döneminin ele alındığı çalışmalarda ortak görüş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fransa Sağlık Bakanlığı'nın yayımladığı Çocuk ve Yetişkin Sağlığını İyileştirme Raporunda (2006, s. 4) erken yaş kavramının çocuğun gelişim düzeylerine göre tanımlanması dikkat çekicidir. Bu bağlamda psikoloji alanında erken yaş dönemi, çocuğun cinsiyetine ve fiziksel gelişimine bağlı olarak ele alınır. Erken yaş, erkekler için 11-13; kızlar için 10-12 yaş aralıklarıdır. Erken yaş dönemi, 18 ile 20 yaş aralığında,

ergenlik döneminin başlamasıyla sona ermektedir. Psikososyal alanda ise erken yaş dönemi, çocuğun fiziksel gelişiminin tamamlanması, çevresiyle olan etkileşimi, sosyoekonomik özellikleri temel alınarak 24 yaşında sona eren dönem olarak tanımlanır.

UNICEF tarafından düzenlenen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede (2004, s. 5) çocuğun hem bedensel hem de zihinsel olarak tam olgunlaşmaması nedeniyle 18 yaşına kadar her insanın çocuk olduğu ifade edilmiştir.

Bland (2015, s. 1) erken yaş dönemi sınırlılıklarının ülkeden ülkeye göre farklılık gösterdiğini dile getirir. Bland, bu dönemi tanımlarken çocuğun pedagojik ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasından hareketle, 3 ile 12 yaş aralığının erken yaş dönemi olduğunu belirtmiştir.

Scott ve Ytreberg (1990, s. 1) çalışmalarında, erken yaş öğrenenleri 5 ile 10/11 yaş arası öğrenciler olarak tanımlamaktadırlar.

Slattery ve Willis (2001, s. 4-5) erken yaş dönemini çocukların okuma yazma sürecine dâhil olup olmadıklarına bağlı olarak ele almışlardır. Bu bağlamda, erken yaş gelişim özelliklerinin her çocukta farklı olması nedeniyle, erken yaş öğrenenler 7 yaş öncesi ve 7 yaş sonrası olan çocuklar olarak sınıflandırılmıştır.

Yörükoğlu'na (1983, s. 3) göre bu dönem çocuğun bedensel ve bilişsel gelişimine bağlı olarak ergenlik döneminin başlamasıyla sona erer. Yazar, ergenlik yaşının kesin bir sınırının olmamasını ifade ederek kızların erkeklerden ortalama bir yıl önce ergenliğe ulaştığını belirtir. Büyüme ve olgunlaşmanın kişiden kişiye göre değişmesi nedeniyle yazar erken yaş üst sınırını 15 yaş olarak belirtmiştir.

Erken yaş kavramı ile yaş ilişkilendirilmesi konusunda yapılan çalışmalarda belirtilen yaş sınırları farklılık göstermektedir. Ancak çalışmaların birleştiği ortak nokta, erken yaş döneminin ergenlik çağının başlamasıyla sona ermesidir. Bu çalışmada çocuğun ergenlikten önceki gelişim dönemi ele alınmış ve erken yaş, çocuk, çocuk olarak öğrenen, erken yaş öğrenenler aynı anlamda kullanılmıştır.

2.1.1. Dil Gelişim Dönemleri

Hangi topluma ait olursa olsun her çocuk ana dilini oldukça hızlı bir şekilde öğrenir. “Başlangıçta aileden ve yakın çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden

öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumda en güçlü bağlarını oluşturan” (Aksan, 1979, s. 81) ana dilin edinimi kendiliğinden gelişen bir süreç olsa da çocuk farklı aşamalardan sonra ana dilini öğrenmiş olur. Dil gelişimi doğumdan sonra, ilk olarak alıcı dilin daha sonra ifade edici dilin aşamalı olarak gelişmesiyle yaşam boyu devam eder. Alıcı dil “18 aya kadar konuşulan dildeki sesleri diğer seslerden ayırt edebilmek, ses ve uyarıcı arasındaki ilişkiyi anlayabilmektir” (Tümekaya, 2008, s. 36). Alıcı dil döneminde çocuk konuşulan dili anlar ancak sözlü dil kullanım becerileri gelişmediği için ağlama, bağırma, gülme veya mimik gibi davranış biçimleriyle kendisini ifade etmeye çalışır. Dil gelişiminde sözcükler, alıcı dilin gelişmesinden sonra yer almaya başlar ve böylelikle çocuk ifade edici dil gelişim sürecine girer. Bu gelişim sürecinde çocuk, dili kurallarına uygun olarak kullanmaya ve iletişim kurmaya başlar.

Dil gelişim aşamalarına ilişkin görüşlerden (Brown, 1973; Braine, 1976; Lee, 1986; Bee ve Boyd, 2009) hareketle, çocukta dil gelişim basamakları konuşma öncesi dönem ve gerçek konuşma dönemi başlıkları ile Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Dil Gelişim Dönemleri

Konuşma Öncesi Dönem		
Dönem Adı	Evreler	Tanım
Ağlama Dönemi	0-2 ay	Farklılaşmış ve farklılaşmamış ağlamalar görülür. Sese karşı tepki verir. Temel ihtiyaçlarını ağlamaların biçimine bağlı olarak ifade eder.
Babıldama/Gığıldama Dönemi	2-4 ay	Agulama şeklinde iletişim kurar. Memnuniyetini ve rahatsızlığını belirten basit sesler çıkarabilir.
Mırıldanma Dönemi	4-6 ay	Ba-ba-ba gibi ünlü ve ünsüz sesleri bir araya getirir.
Çağıldama	6-9 ay	Kendi çıkardığı seslerin taklit edildiği görülür.
Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi	9-12 ay	Sesli ve sessiz harfleri içeren heceleri tekrar eder. Sık kullanılan kelimelerin farkına varır.
Gerçek Konuşma Dönemi		
Dönem Adı	Evreler	Tanım
Tek Sözcük Dönemi	12-18 ay	Tek sözcük kullanılır ve bu sözcükle her şey anlatılmaya çalışılır. Bu sözcük herkes tarafından anlaşılır şekilde kullanılan bir sözcük veya çocuğun herhangi bir kavramı anlatmak için kendi yarattığı bir sözcük de olabilir. İlk sözcükler arasında genel olarak isimler yer alır. Bunlar önemli insanların (anne, baba), tanıdık hayvanların, araçların, oyuncakların, yiyeceklerin, organların ya da kıyafetlerin isimleri olabilir. Aynı zamanda bu dönemde fiil, edat ve sıfat kullanımları da görülebilir.
Telgraf Tipi Dönemi	18-24 ay	Sözcük hazinesi hızla gelişmeye başlar. İki sözcüklü basit cümleler daha düzenli biçimde kurulur. Telgraf iletilerinde olduğu gibi bağlaç ve fazla sözcüklere yer verilmeden iki veya üç sözcük kullanılır.
Dil Bilgisi Dönemi	2-5 yaş	Dil kullanımı çok yönlüdür. Özne, fiil ve sıfat kullanılır. Zamir kullanımı daha sonra başlar.

İlgili Okumalar

- Ellis, M. J. (1973). *Why People Play?*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience Of Place*. New York: Irvington.
- Hazar, M. (1997). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. (2.bs.). Ankara: Tubitay Yayınları.
- Maviş, İ. (2009). Okulöncesinde Dil ve Konuşma Gelişimi. E. Ceyhan (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 239-263). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Oktay, A. (2000). Okulöncesi Dönem Çocuğunun Gereksinimleri ve Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri. Ş. Yaşar (Ed.). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. (2. bs.) (s. 45-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Öncü, Ç. E. ve Özbay, E. (2008). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Sheridan, D. M. (2013). *Le Jeu et Développement Chez Le Jeune Enfant*. Belgique: De Boeck.
- Şen, M. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Oyun ve Önemi. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (s. 404-427). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümkiye, S. (2008). Dil Gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (s. 28-54). Ankara: Maya Akademi.

2.2. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Dil üzerine geliştirilen ilk kuramlar, çocukların dili taklit yoluyla öğrendiği görüşüne dayanmaktadır. Bu kuramlarda dil yapılarını oluşturan bilişsel süreçlere yer verilmediği

dilin sadece gözlenebilir yapısının ele alındığı görülmektedir. *Davranışçı* kurama göre dil öğrenimi, konuşulan dilin “taklit edilmesi” ve “pekiştirilmesiyle” gerçekleşir. Davranışçı kuramcılardan Skinner (1957, s.1-2) dil öğrenimi ya da herhangi bir şeyin öğreniminin aynı şekilde gerçekleştiğini savunur. Çocuk, belli bir davranışının sonucunda hoşuna giden bir tepki alırsa, aynı tepkiyi tekrar alabilmek için bu davranışı yinelemeye devam eder buna karşılık çocuğun davranışı cezalandırılırsa aynı davranışın tekrarlanma olasılığı da azalacaktır. Dil öğrenimi de bu şekilde taklit ve pekiştirme (ödüllendirme) arasındaki bağlantı sonucunda gerçekleşir. Çocuk, etrafında duyduğu ses ve kalıpları taklit eder ve çevrenin bu taklit karşısındaki tepkisi (pekiştirme) sonucu dili öğrenmeye başlar. Başka bir deyişle, dil öğrenimi uyarana tepki verme şeklinde gerçekleşir. Örneğin bebeğin anlamı olmayan sesler çıkardığında ihtiyaçlarının karşılanması pekiştireçtir. İhtiyaçlarının karşılandığını gören çocuk, anlamı olmayan aynı sesleri tekrar ederek bu sesleri belli amaçlar için kullanmaya başlar. Daha sonra kendi kullandığı sesler ile çevresinde kullanılan seslerin ayırımına varır, bu sesleri taklit eder ve dili öğrenmeye başlar.

Skinner’ın dilin taklit ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini savunduğu davranışçı kuramına karşılık, Chomsky *doğuştancı* kuramda dil öğrenmede biyolojik ve psikolojik etkenlerin etkili olduğunu savunur. Chomsky’e göre, insanların, doğuştan dil kurallarını öğrenme eğilimleri vardır. Bu kuralları öğrenebilmek için her birey *dil edinim aracı* ile doğar. Ana dilini konuşan çocuk, bu dilin kurallarını içsel olarak biliyordur ancak bu kuralları düşünmeden kullanır (Chomsky, 2013, s.358; Krashen ve Terrell, 1995, s. 1; Santrock, 2009, s. 285). Bu durum, her bireyin ana dili hakkında sezgisel bir bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Chomsky, kuramın temelinde, Saussure’ün “dil ve söz” ayırımına dayanan “edinç (dil yetisi) ve edim (dil kullanımı)” kavramlarını, bir çocuğun ana dilini öğrenmesini dikkate alarak açıklamaktadır. Edinç, çocuğun ana dilinde sahip olduğu sezgisel bilgidir ve çocuğa bilmediği tümceleri üretebilme olanağı sağlar. Edim ise, edincin kullanıma dönüşmesidir (Chomsky, 1969, s. 51).

Dil öğrenimi konusunda farklı hipotezler geliştiren Krashen de her bireyin *dil edinim aracına* sahip olduğu görüşüne katılmakla birlikte, yabancı dil öğreniminde *edinim* ve *öğrenim* arasındaki ayrıma dikkat çeker. Krashen’in *edinim-öğrenim hipotezine* göre *edinim*, çocuğun ana dilini öğrenme sürecine benzeyen, hedef dilin kullanımıyla kendiliğinden oluşan bilinçsiz bir süreçtir. Dil edinimi için dil bilgisi kurallarının

öğretilmesine gerek yoktur. Çocuğun uzun süre dile maruz kalması gerekir. *Öğrenim* ise, eğitim ortamında bilinçli olarak gerçekleştirilen, genellikle hedef dilin kurallarının öğretildiği ve hataların düzeltildiği süreçtir (Krashen, 1981, s. 1-2).

Monitör hipotezinde Krashen, bilincin, dil öğrenimini kontrol eden, düzenleyen bir monitör olduğunu ileri sürer. Bu monitör, dil öğrenenlerin kendilerini kontrol etmesini sağlar. Monitör, öğrenenin, dil kurallarının zihinsel olarak işlenmesine yeterli zamanı olduğu, hedef dilin doğru kullanılmadığı ve hedef dilin doğru kullanım kurallarının öğrenilmiş olduğu durumlarda ortaya çıkar (Krashen, 1981, s. 12-13; Krashen ve Terrell, 1995, s. 18). Bu hipoteze göre, öğrenme denetleyicidir ve bireyin kendini kontrol etmesine olanak sağlar. Monitörün hata yapmama ve düzenleme konusunda öğrenene uyarı göndermesi hedef dilin doğru kullanımını etkileyebilir. Örneğin hedef dilde akıcı konuşmanın olumsuz etkilenmesine sebep olabilir (Klein, 1989, s. 14-15; Cicurel ve Véronique, 2002, s. 58).

Mesaj/Girdi hipotezine göre *i* seviyesinde olan bireyin *i+1* seviyesine ulaşabilmesi için anlaşılır mesajlar alması gerekir (Krashen ve Terrell, 1995, s. 55-56). Dil edinimi öğrenilen bilgilere yeni bilgilerin eklenmesiyle gerçekleşir. Öğrenenlerin maruz kaldığı mesajın anlaşılır ve dikkat çekici nitelikte olması öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesini sağlar (Curtain ve Pesola, 1994, s. 54; Little ve Singleton, 1990, s. 17).

Krashen tüm bu şartların sağlanmasının dil öğrenimi için yeterli olmadığını aynı zamanda dil öğrenenlerin psikolojik durumlarının da dil öğrenmede etkili olduğunu savunur. Bu bağlamda ileri sürdüğü *etkin filtre hipotezine* göre, motivasyon, özgüven, tutum ve kaygı gibi etkenler anlamlı mesajların kalıcı olmasında etkilidir. Bireyin motivasyonunun yüksek, kaygısının düşük olması durumunda dil öğrenimi daha kolay gerçekleşir (Krashen, 1981, s. 22).

Bilişsel kurama göre dil öğrenimi, çocuğun bilişsel gelişimine ve çevre koşullarına bağlı olarak gerçekleşir. Kuramın temel prensibi, dil öğreniminin bilişsel olgunlaşmayla ilişkilendirilmesi olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, çocukta doğuştan gelen dil öğrenme aracı yoktur. Çocuk, bilişsel gücünün etkisiyle dil öğrenimini gerçekleştirir. Bilişsel gelişim çocuklarda ve yetişkinlerde farklı şekildedir. Çocukta bilişsel gelişim hızlanırsa dil gelişimi de olumlu yönde etkilenir. Kuramın en önemli öncülerinden olan Piaget'e göre, dil, bilişsel gelişim sürecinde ortaya çıkan becerilerden birisidir. Bu

gelişim somut olandan soyut olana doğru gerçekleşir. Çocuk, kavramları ve nedenleri aynı dönemlerde farklı şekillerde algılamaktadır.

Piaget (1978, s. 153-178) bilişsel gelişimi “şema, uyum sağlama, özümleme, uyma ve dengeleme” kavramları ile tanımlamaktadır. *Şema*, nesne, durum ya da bir sorunu temsil eden zihinsel yapıdır. Örneğin çocuk bir oyuncakçı alıp incelemeye başladığında bakma şeması, alma şeması ve tutma şemasını kullanmış olur. Bunun sonucu olarak çocuk, zihninde her duruma ilişkin şemalar geliştirir. Çocuk bakma, dokunma, görme, işitme gibi duysal motor şemalar ile dünyaya gelir ve çocuğun gelişimi devam ettikçe fiziksel ve bilişsel şemalar da gelişmeye devam eder. *Uyum sağlama*, çocuğun, zihninde var olan şemaları, yeni bilgiyi edinmek amacıyla, karşılaştığı farklılıklara uygun hale getirmesidir. Çocuk uyum sağlama sürecini özümleme, uyma ve dengeleme ile gerçekleştirir. *Özümleme*, yeni bilgilerin düşünce sistemine alınmasıdır. Çocuğun yaşantısının, deneyimlerinin, davranış ve düşünce yapısının zihinde düzenlemesidir. *Uyum* ise edinilen bilgilerin işlenmesi sırasında, zihnin dış dünya ile yaptığı ayarlamalardır. Zihinde var olan şemalar işe yaramaz ise, çocuk yeni şemalar geliştirerek karşılaşılan farklı durumlara uyum sağlar. *Dengeleme* ise, özümleme ve uyum sağlama arasında denge kurma sürecidir.

Piaget ve Inhelder (1998, s. 119) bilişsel gelişimde dört önemli dönemi vurgular: “Duyu-motor, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem.” Çocuk bilişsel gelişimini tamamlamak için bu dönemlerden aynı sırayla geçer. Bilişsel dönemlerin sırası değişmez ancak yaş aralıkları farklılık gösterebilmektedir.

Duyu-Motor Dönemi (0-2 yaş): Duyusal motor zekânın gelişmeye başladığı bu dönem, çocuklarda dil gelişim sürecindeki dil öncesi dönemdir. Çocuk, duyularıyla ve fiziksel hareketleriyle çevresini anlamaya çalışır. Basit ve sınırlı duysal motor şemalardan simgelerin kullanımına geçer. Bu dönemde çocuk dilsel olmayan jest, mimik, taklit gibi kullanımları zihnine yerleştirmeye başlar ve gerek nesnelere gerekse insanlar arasındaki anlamsal ilişkileri kurduğunda çocuğun ilk sözcük kullanımları da ortaya çıkacaktır. Başka bir deyişle, dilsel olmayan kullanımlar daha sonraki dönemde dilsel kullanımlara dönüşecektir ve çocuk sözcükleri kullanmaya başlayacaktır.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): “Sembolik dönem” ve “sezgisel dönem” olarak ikiye ayrılan bu dönemde çocuk, şemalarına daha karmaşık olan zihinsel şemaları ekler.

Sembolik dönem çocuğun ilk dört yaşını kapsar. Çocuğun dil gelişimi bu dönemde oldukça hızlıdır. Çocuğun kendi kendine geliştirdiği kavramların ve sembollerin anlamları yine kendisine özgüdür. Bu dönemde somut olarak yanında olmayan nesne ya da kişiyi temsil eden semboller geliştirilir. Benlik kavramının oluşmaya başladığı bu dönemde, ben merkezli düşünce yapısı hâkimdir. Sezgisel dönem dört ile yedi yaş aralığını kapsar. Bu dönemde çocuk, sezgilerine dayalı bir düşünme biçimi geliştirir ve karşılaştığı sorunları sezgileriyle çözmeye çalışır.

Somut İşlem Dönemi (7-11 yaş): Çocuk bilişsel yeterlilikler açısından oldukça hızlı bir gelişim içindedir. Bir önceki dönemde edindiği somut kavramlar ile sınıflandırma, karşılaştırma, dönüştürme gibi becerileri gelişir.

Soyut İşlem Dönemi (11-12 yaş ve üstü): Çocukta dil gelişimi biçimbilim ve söz dizimi bakımından gelişmiştir.

Piaget (1978, s. 166) bilişsel gelişimi etkileyen çevresel nedenlerden söz eder. Olgunlaşma; biyolojik temele bağlı olarak sinir sisteminin gelişmesidir. Fiziksel deneyim; çevre ile olan etkileşim sonucunda denemeler ya da değişiklikler ile edinilen bilgi kazanımıdır. Toplumsal aktarım; kişilerle sosyal etkileşimdir. Çocuğun diğer insanlardan edindiği bilgilerdir.

Erdiller (2018, s. 74) Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının temelinde yer alan varsayımları şöyle sıralar:

- Çocuk dış dünya hakkındaki bilgisini aktif katılım yoluyla doğrudan deneyimleyerek oluşturur.
- Zekâ zamanla gelişir.
- Çocuklar tabiatları gereği zekâlarını geliştirecek motivasyona sahiptir.
- Zekânın insanlar dâhil bütün canlıları içeren biyolojik bir temeli vardır.
- İnsanlar çevrelerindeki kişiler, eşyalar ve mekânlarla etkileşime girerek çevresel deneyimlere uyum sağlarlar ve bunun sonucunda bilişsel gelişim ortaya çıkar.

Sosyokültürel kuramda çocuğun dil öğrenimi çevresiyle olan etkileşimine bağlıdır ve bilişsel olgunlaşma bu etkileşim sonucu gelişir. Kuramın en önemli temsilcisi olan Vygotsky, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına sosyokültürel bakış açısı ile

yaklaşmıştır. Bu kurama göre, dil öğreniminde kültür ve toplum oldukça etkilidir. Çocuk doğduğu andan itibaren hem çevresinden hem de kültüründen oldukça etkilenir ve bu etkileşim onun bilişsel gelişimine de katkı sağlar. Vygotsky (1997, s. 111) dilin, başlangıçta çocuğun çevresiyle iletişim kurduğu bir araç iken sonraları çocuğun düşündüğü ve öğrendiği bir düşünce aracına dönüştüğünü ifade eder. Vygotsky çocuğun öğrenmede *yakın gelişim alanına* ihtiyaç duyduğunu ve öğrenmenin bu alan ile başladığını öne sürer. Bu alan, çocuğun tek başına öğrenebileceği gelişim düzeyi ile etkileşimde olduğu yetişkinlerin ya da yaşlılarının yardımıyla ulaşacağı gelişim düzeyi arasındaki boşluktur. Çocuğun becerileri arttıkça bu gelişim alanı da sürekli olarak genişleyecektir (Vygoosky, 1978, s. 86). “Vygotsky, yakın gelişim alanındaki etkileşimsel sürecin kilit noktasının, yetişkinin görevi tanımlamak ya da ifade etmek için kullandığı dil olduğuna inanıyordu” (Bee ve Boyd, 2009, s. 63). Yakın gelişim alanının önemine dikkat çeken Lightbown ve Spada (1999, s. 44) da dil öğreniminde, çocuğun etkileşimde bulunduğu yetişkin ya da yaşının onun dili anlamasına ve üretmesine yardımcı olarak dil edim düzeyini geliştireceğini ifade ederler.

Yetişkinlerin yardımıyla çocuğun yeni bilişsel beceriler edinmesi yönünde benzer bir görüş Bruner tarafından *iskele modeli-yol gösterme* olarak tanımlanmıştır (Wood, Bruner ve Ross, 1976, s. 92) Bu modele göre, çocuğun bilişsel yeterliliğini artırmak ve öğrenme deneyiminde ona rol olmak için bir yetişkin ya da kendisinden daha becerikli bir akran iskele görevi görür. Öğrenme sürecinde yetişkin, anlatır, gösterir, çocuğu yönlendirir, motive eder ve çocuk öğrendikçe desteğini yavaş yavaş çeker.

Eksiklik kuramında çocuğun, büyüdüğü ortamın, aile yapısının veya toplumsal ilişkilerin etkisiyle, dil gelişiminin kısıtlı, eksik, yetersiz ya da normal olarak geliştiği ifade edilir. Bernstein (2003, s. 70) toplumun alt katmanlarında bulunan bireylerin dilsel gelişimlerinin, orta katmandaki bireylere göre, daha az gelişim gösterdiğini bu nedenle alt toplumsal katmandaki bireylerin “eksik, yetersiz ve sınırlı bir dil kullanımına” sahip olduklarını ileri sürer. Bu kurama göre alt katmandakiler, orta ve üst katmandakilere oranla sınırlı kelime hazineleriyle daha basit, sade cümleler kullanarak iletişim kurarlar.

Ara dil kuramında yabancı dil öğrenimi ve bu öğrenimi etkileyen tüm faktörlerin detaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu kurama göre, çocukların ve yetişkinlerin dil öğrenim süreçleri birbirinden farklıdır (Dewaele, 2003, s. 156). 1972’de Selinker

tarafından alana kazandırılan *ara dil* terimi, ana dil ve hedef dilden bağımsız olan dil sistemidir. Py'ın (1990, s. 43) tanımına göre ara dil, dil öğrenenlerin dilbilimsel becerilerinin gelişimidir. Bu becerilerin temelinde *dizgellik, değişkenlik ve bağımsızlık* vardır. Ara dil, ana dil ve hedef dil arasında sürekli gelişmeye devam eden bir süreçtir. Ara dil kuramında, ana dil edinim ve yabancı dil edinim süreçleri farklı olarak gerçekleşir. Bu kurama göre ara dili oluşturan bilişsel süreçler, *ana dili aktarımı, hatalı yabancı dil öğretiminden kaynaklanan aktarım, öğrenim stratejileri, iletişim stratejileri ve genelleştirme*dir (Lambert, 2003, s. 66). Bu aşamaların tamamlanması *fosilleşme* ile sonuçlanır. Fosilleşme, hedef dilde belli bir aşamaya geldikten sonra dil öğreniminin duraksamasıdır (Dewaele, 2003, s. 157; Klein, 1989, s. 22).

İlgili Okumalar

- Bailly, S. (2004). Enseigner et Apprendre Une Langue Étrangère À L'école Élémentaire: Accompagnement D'une Innovation. *Mélanges Pédagogiques*, 27, 41-70.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment La Parole Vient Aux Enfants*. Paris: Odile Jacob.
- Bronckart, J. P. (1977). *Acquisition Du Langage et Développement Cognitif*. Paris: PUF.
- Clarke-Stewart, A. ve Friedman, S. (1987). *Child Development: Infancy through Adolescence*. United States of America: John Wiley & Son.
- Crystal, D. (2018). *Dilin Kısa Tarihi*. (T. Göbekçin, Çev.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Davis, J. C. (2017). *Taş Devrinden Bugüne Tarihimiz İnsanın Hikayesi*. (12. bs.). (B. Bıçakçı, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. (2004).
- Fischer, S. R. (2017). *Dilin Tarihi*. (4. bs.). (M. Güvenç, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. (1999).
- Florin, A. (2016). *Le Développement Du Langage*. Paris: Dunod.
- Gantier, H. (1968). *L'Enseignement D'une Langue Étrangère*. Paris: PUF.
- Hulit, L. M. ve Howard, M.R. (1997). *Born To Talk: An Introduction to Speech and Language Development*. Boston: Allyn & Bacon.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

- Larsen-Freeman, D. ve Long, M. H. (1999). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Mehler J., Jusczyk PW., Lambertz G., Halsted N., Bertoncini J. ve Amiel-Tison C. (1988). A Precursor Of Language Acquisition In Young Infants. *Cognition*. 29 (2), 143-178.
- Moreau, M.L. ve Richelle. M. (1997). *L'Acquisition du Langage*. Sprimont: Mardaga.
- Owens, E. R. (2001). *Language Development: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pierard, A. (2014). *L'apprentissage D'une Seconde Langue Dès Le Plus Jeune Âge: Quels Bénéfices?*. Bruxelles: Ufabec.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. New York: Palgrave Macmillan.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

2.3. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN ÖNEMİ

Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler, toplumlar ve kültürler arasındaki ilişkiler sonucu ortaya çıkan yabancı dil öğrenme ihtiyacı, bu öğrenimi zorunlu kılmaktadır. Günümüzde birden fazla yabancı dil öğrenme gerekliliği, bu öğrenime erken yaşta başlama eğilimi de beraberinde getirmiştir. Avrupa Komisyonu (2004, s. 16) erken yaşlarda başlanılan dil eğitiminin öneminden bahsederek en az iki yabancı dil öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yabancı dil eğitiminde, öğrenenlerin farklı gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alındığında, erken yaşta başlanan dil öğretimi ve daha ileri yaşta dil öğretimi alanları ortaya çıkmıştır. Dellal'in (2011, s. 11) de ifade ettiği gibi "Araştırmacılar tarafından, bugün erken yaşlarda başlanırsa, bir dilin ana dil seviyesinde öğrenilebileceği ısrarla vurgulanmaktadır". Aslan (2008, s. 1) erken yaşlarda başlanan yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerini şu sözleriyle ifade eder:

Erken yaşta yabancı dil öğretimi, günümüzde özellikle AB ülkelerinde olduğu gibi çok dilliliğin kabul edilmesi, küreselleşme gibi siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerin ve eğitim, öğretim, iletişim teknolojileri alanlarındaki gelişmelerin ışığında 90'lı yıllardan sonra yoğun olarak dünyada ve özellikle 1998'den sonra ülkemizde de genel kabul görmüş bir olgudur.

Anşin (2006, s. 9-10) erken yaşta yabancı dil öğreniminin çocuğa düşünme kıvraklığı kazandırması, çocuğun dinleme yetisini ve ana dilinde anlama kabiliyetini geliştirmesi bakımından önemli olduğunu ifade eder. Onursal (2019, s. 40) erken yaşta yabancı dil öğretimine başlamanın sadece dilin öğrenilmesi bakımından değil, aynı zamanda öğrenenin gelişimi açısından da önemli olduğuna dikkat çeker. Çünkü erken yaş bilişsel gelişim özellikleri, yabancı dilin doğal ve bilinçsiz bir biçimde edinilmesine olanak sağlar. Palikarska'ya (2002, s. 47) göre erken yaş öğrenenlerin merak duygularının her zaman canlı olması, öz güvenlerinin yüksek olması, öğrenme istekleri ve hata yapmaktan korkmamaları yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Erken yaşta dil öğrenmek, çocuğun birey olma yolunda etkili adımlar atmasına, farklı kültürleri tanımasına ve farklı bakış açıları kazanmasına olanak sağlar.

Genç (2004, s. 107) erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemini şu sözleriyle ifade eder:

Öğrencinin yabancı bir dünyaya kapı aralaması, bu kapı aracılığıyla yabancıları, yabancı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi, öz kültürün, öz olanın ayırıcılığına varması ve olaylara, insanlara bakış açısını genişletmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle, okul yaşamı sürecinde ve küçük yaşlarda bu amaçlar doğrultusunda öğretilen yabancı dil bilgi ve becerisi, bu olanakların gerçekleşmesine katkıda bulunabilir.

Johnstone (2002, s. 12) erken yaşlarda başlanan yabancı dil eğitiminin çocuğun bilişsel, duyuşsal ve kültürel gelişiminde etkili olduğunu ifade eder. Erken yaşta başlanılan bu eğitim ile çocukta çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarının temelleri atılır. Comblain ve Rondal (2001, s. 10-11) erken yaşta başlanan yabancı dil öğretiminin, çocukta yaratıcılığın gelişmesine, diğer dilleri öğrenme isteğinin artmasına, kültürel ve dilbilimsel çeşitlilik bakımından farkındalık oluşmasına olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Pierard (2014, s. 7) erken yaşta yabancı dil öğreniminin çocuk gelişimine olan katkılarını şöyle sıralar:

- Yaratıcılık, düşünce esnekliği ve zenginliği
- Farklı dilleri öğrenme isteği
- Hafıza gelişimi ve sentez yapabilme
- Güçlü iletişim kurabilme
- Farklı dilleri öğrenme isteği

Yabancı dil eğitimine neden erken yaşlarda başlanılmalıdır? Bu sorunun cevabı olarak erken yaşta yabancı dil eğitimine başlama gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Erken yaş öğrenenlerin **bilişsel gelişim** özellikleri bakımından yabancı dil öğrenimine olan yatkınlıkları dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Doğumdan itibaren ergenlik çağına kadar devam eden erken yaş döneminde, beyin gelişiminin ve öğrenmenin hızlı gerçekleştiği ve bu dönemin, erken yaşta dil gelişiminde de en kritik dönem olduğu bilinmektedir. Erken yaşlarda var olan beynin esnek yapısı, yabancı dil öğrenimini kolaylaştırır ve hedef dilin daha hızlı öğrenilmesini olanaklı kılar (O'Neil, 1993, s. 173; Bauer, 2008, s. 45-50; Alles-Jardel, 1997, s. 15; Santrock, 2009, s. 185).
- Erken yaşta **işitsel gelişimin** üst düzeyde olması, ses bilgisi yapılarının tam bir yetkinlikle edinilmesine olanak sağlar. Erken yaş öğrenenlerin hedef dildeki telaffuzlarında ileri yaşta öğrenenlere göre daha başarılı oldukları birçok çalışmada kanıtlanmıştır. Fathman (1975, s. 251), 6 ile 15 yaş aralığında olan 200 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, erken yaş öğrenenlerin hedef dildeki telaffuzlarının diğer öğrenenlere göre daha ileri düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil öğreniminde farklı kritik dönemlerin olduğunu vurgulayan yazar, ergenlikten önceki dönemde çocukların sesleri ayırt edebilme, seslendirme ve tekrar etme özelliklerinin geliştiğini ileri sürerek, yabancı dil öğreniminin bu dönemde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur. Guiora ve Acton (1979, s. 198) çalışmalarında erken yaş işitsel gelişim özelliklerinin hedef dilin telaffuzunu kolaylaştırdığını saptamışlardır. Yazarların *sihirli sınır* olarak adlandırdıkları 10 ile 12 yaş aralığı bu gelişimin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. Bu gelişimin 12 yaşında sona erdiğini ifade ederler. O'Neil'e (1993, s. 173-174) göre 6 yaşından önce başlanılan yabancı dil eğitiminde telaffuz bakımından çok daha iyi sonuçlar elde edilir. Valipour ve Asl (2014, s. 195) erken yaş öğrenenlerin gelişimleri bakımından beyinlerinin yeni seslere açık olması ve bu sesleri taklit etmedeki yeteneklerinin üst düzeyde olması nedeniyle hedef dilin telaffuzunda çok başarılı olduklarını ileri sürerler.
- Erken yaş öğrenenler **yaratıcı düşünme becerilerine** sahiptirler. Bu bağlamda erken yaşlarda başlanılan yabancı dil eğitimi ile çocuğun sahip olduğu yaratıcı

düşünce gücü desteklenerek yabancı dil öğrenimi daha zevkli ve etkili hale gelir (Halliwell, 1992, s. 4).

- Erken yaş öğrenenlerin **iletişime** açık olma özellikleri ve iletişim kurma ihtiyaçları yabancı dil öğrenimini daha etkili kılar ve kolaylaştırır (Ausubel, 1964, s. 420; Taylor, 1990, s. 249).
- Erken yaş öğrenenlerin, doğası gereği, **yeni olanı öğrenme istekleri**, doğal **merakları** ve **kaygı düzeylerinin düşük olması** yabancı dil öğrenimini kolaylaştırır (Moon, 2000, s. 18; Ortega, 2009, s. 170).
- Erken yaş öğrenenlerin **taklit etme becerileri** oldukça gelişmiştir. “Hayatının daha ilk haftalarında bile çocuk, el ve yüz hareketlerini taklit edebilme yeteneğine sahiptir” (Bruner, 1983, s. 21). Çocuk, öncelikle etrafındaki yetişkinlerin hareketlerini izler ve bu hareketleri nasıl gerçekleştirdiklerini anlamaya çalışır. Daha sonra bu hareketleri taklit etmeye başlar. Gelişim sürecinde çocuğun taklit becerisi de gelişmeye devam eder. Bu durum yabancı dil öğrenim sürecinde etkilidir. Yabancı dildeki sesleri taklit ederek çocuk, hedef dili öğrenmeye başlar. Taklit sürecinde çocukta çekinme, gülünç duruma düşmekten ve hata yapmaktan korkma ya da utanma gibi durumlar görülmemektedir (Piaget, 1978, s.11; Hagège, 1996, s. 36; Lietti, 2006, s. 94-95).

Erken yaşta yabancı dil öğreniminin öğrenenlere olan pek çok faydasından bahsetmek mümkündür. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Bilişsel, dilsel ve duyuşsal gelişim alanlarına katkı sağlar.
- Ana dilin de anlama kabiliyetini artırır ve ikinci ya da üçüncü yabancı dilin daha kolay öğrenilmesine yardımcı olur.
- İletişim becerilerini geliştirir.
- Kültürlerarası farkındalık oluşmasında etkilidir. Böylelikle çocuğun farklı olana karşı saygılı ve hoşgörülü yaklaşmasını mümkün kılar.
- Dünyadaki gelişim ve değişimleri anlayabilmesini ve bunlara uyum sağlayabilmesini olanaklı kılar.

- Hızlı düşünme, eleştirel düşünme, fikir üretme, problem çözme, yaratıcılık gibi alanların gelişimine katkı sağlar.
- Daha ileri yaşlarda dile olan hâkimiyeti artar ve dili daha etkili kullanma kolaylığı sağlar.
- Farklı alanlarda başarılı olmasına yardımcı olur.

İlgili Okumalar

Bialystok, E. (2011). Reshaping The Mind: The Benefits Of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65 (4), 229-235.

Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment La Parole Vient Aux Enfants*. Fransa, Odile Jacob.

Bronckart, J. P. (1977). *Acquisition Du Langage et Développement Cognitif*. Paris: PUF.

Cicurel, F. ve Véronique, D. (2002). *Discours, Action et Appropriation Des Langues*. Paris: Sorbonne Nouvelle.

Florin. A. (2016). *Le Developpement Du Langage*. Paris: Dunod.

Gordon, T. (2007). *Teaching Young Children A Second Language*. USA: Praeger Publisher.

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6)11. 1-21.

Gürel, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimi Anlamak. Seçer, Z. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (s. 1-19). Ankara: Girişim Matbaacılık.

Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitim. 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon.

Hamers, J. F. ve Blanc, M. (1983). *Bilingüalite et Bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.

- Korkut, E. (2004). *Pour Apprendre Une Langue Étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krashen, S. D, Scarcella, R. C., Long, M. H. (1982). *Child Adult Differences in Second Language Acquisition*. London: Newbury House Publishers, Inc.
- Linse, C.T. ve Nunan, D. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill.
- Mclaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold
- Moreau, M.L ve Richelle. M. (1997). *L'acquisition Du Langage*. Sprimont: Mardaga.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Owens, E., R. (2001). *Language Development: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Oyama, S. (1976). A Sensitive Period For The Acquisition Of A Nonnative Phonological System. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.
- Proscolli, A. (2007). Apprendre Le Flé À L'école Primaire: De L'épanouissement Affectif Au Développement Cognitif. A. Proscolli, K. Forakis (Ed.). *Enseigner Le Français Langue Étrangère À L'école Primaire: Méthodes Et Pratiques* (s. 27-60) Athènes: Université d'Athènes.
- Schmid, E. (1986). A Comparative Study Of Children's And Adults' Acquisition Of Tone Accents In English. *Language Learning*, 36,185-210.

2.4. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE BAŞLAMADA UYGUN YAŞ

Erken yaşta yabancı dil eğitime başlamada uygun yaşın kaç olması gerektiği konusunda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak öğrenenlerin fiziksel, sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişim farklılıkları; sosyokültürel ile sosyoekonomik farklılıklar ya da çevresel etkenler gibi özellikler göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil eğitime başlama yaşı konusunda net bir yaştan bahsetmek daha da zorlaşmaktadır. Diğer

tarafından çalışmaların birçoğunda yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiği konusunda görüş birliği sağlanmıştır (Cuq, 2003; Johnstone, 2002; Brewster ve diğerleri, 2004; Cameron, 2001; Planet, 1997; Enever ve Moon, 2009; Ortega, 2009; Long, 1990).

Nörodilbilim, biodilbilim, psikodilbilim, pedagoji gibi alanlardan edinilen bulgular ışığında, yabancı dil eğitimine başlama yaşı konusunda bazı varsayımlar geliştirilmiştir. *Kritik dönem varsayımının* ilk temsilcileri W. Penfield ve L. Roberts beyin yapısının dil öğrenmede etkili olduğunu ifade ederler. Bu bağlamda yazarlar beyin gelişiminde sinir hücreleri arasındaki esnekliğin yaş ilerledikçe azalmaya başladığını buna bağlı olarak yabancı dil öğreniminin de zorlaşacağını ileri sürmüşlerdir. Penfield ve Roberts'a göre beyin esnek yapısı ergenlik döneminde sona ermektedir. Kritik dönem olarak adlandırılan erken gelişim dönemi dışında gerçekleştirilecek olan dil eğitiminin başarılı olamayacağını savunurlar. Bu nedenle yabancı dil eğitimine 4 ile 10 yaş aralığında başlamanın uygun olduğunu ifade ederler (Penfield ve Roberts, 1959, s. 235-253).

Colombo (1982, s. 261-265) kritik dönemi, bireyin çevre faktörlerine olan duyarlılığı olarak tanımlamaktadır. Bu duyarlılık erken yaş gelişiminin bazı dönemlerinde oldukça yüksektir. Kritik dönem, başlangıç, bitim, içsel etken (nörobiyolojik gelişim), dışsal etken ve dilsel etken boyutlarının tamamlanmasıyla ortaya çıkan dönemdir.

Lenneberg (1967, s. 179) kritik dönem varsayımı çerçevesinde, dil gelişiminin beyin olgunlaşmasına bağlı olduğunu ve bu gelişimin sınırlı bir dönem içinde gerçekleştiğini savunur. Bu olgunlaşma tamamlandıktan sonra beyin esnek olan yapısı azalmaya başlar ve zamanla yok olur (Snow ve Hoefnagel-Hohle, 1978, s. 1114; Lambert ve Berthele, 2014, s. 16). Lenneberg beyin sağ ve sol yarımküresinin oluşmasının 2 yaşında başladığını ve bu oluşumun 10 ile 12 yaş aralığında sona erdiğini belirtir. Bu oluşumun sona ermesiyle bireyin öğrenme gücü zayıflamaya başlar.

Lenneberg yaş ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklar:

- 2- 4 yaş Dil gelişimi
- 11-14 yaş Farklı telaffuzların ortaya çıkması
- 15- Yaşlılık Yabancı dil öğreniminin gittikçe zorlaşması

Lenneberg ve Penfield'in bulgularından hareketle sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda yabancı dil öğrenimine başlamada uygun yaşın kaç olduğu konusunda farklı yaş aralıkları ileri sürülmüştür. Ervin-Tripp (1974, s. 123) yabancı dil eğitiminde yetişkinlerin kelime öğrenmede; erken yaştakilerin (ergenlik dönemine kadar) ise kelimelerin sıralanması ve cümle kurulması bakımından daha başarılı olduklarını ileri sürer. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin, okuma becerisinin kazandırılmasından sonra, 7 ile 8 yaş aralığında olması gerektiğini savunur. Okumanın önemini vurgulayan Bialystok da (1990, s. 53) yabancı dil öğretiminin 7 yaşından sonra başlaması gerektiğini ifade eder.

O'Neil (1993, s. 168-173) yabancı dil öğrenimine başlamada 4 ile 10 yaş aralığının uygun olduğunu dile getirir. Yazar, 6 yaşından önce yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde telaffuzlarının kusursuz olabileceğini, 15 yaşından önce kelimelerin ve cümle yapılarının öğretilmesi gerektiğini ileri sürer.

Dalgalian (2002, s.34) çocuğun öğrenme sürecini *edinme* ve *öğrenme* dönemleri olarak ele alır. Bu bağlamda 0-7 yaş dönemi edinim dönemidir. Bu dönemde beyin olgunlaşmasının ve bilişsel mekanizmanın özellikleri bakımından yabancı dil öğrenmenin ana dil edinme sürecine benzer bir şekilde gerçekleştiğini ileri sürer. Bu nedenle yabancı dil eğitiminin 7 yaşından önceki dönemde gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder.

Comblain ve Rondal (2001, s. 32) yabancı dil eğitiminin doğumdan itibaren 9 yaşa kadar olan dönemde daha etkili gerçekleşeceğini ifade ederken; Garabedian'a (1997, s. 31) göre bu eğitim için en uygun yaş 8 ile 9 yaş aralığıdır.

Roessler (2006, s. 37) erken yaş öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye daha yatkın olduğunu ancak bu yatkınlığın 10 yaşlarında sona erdiğini belirtir.

Cuq (2003, s. 199) yabancı dil öğrenimine anaokulu ve ilkököl döneminde başlanması gerektiğini ileri sürer. Phillips (1993, s. 5) çocuğun gelişiminde kültür, aile ve yaşlılarının beklentileri, çevre, cinsiyet gibi birçok özelliğin etkili olduğunu belirterek erken yaş dönemi sınırlılıklarını çocuğun 5-6 yaşından itibaren 11-12 yaşına kadar olan dönem olarak ifade eder.

Ortega (2009, s. 28) erken yaş öğrenenlerin bilişsel gelişim özelliklerinden hareketle bu gelişimin olgunlaşmasıyla birlikte 5 yaşından sonra başlanılan yabancı dil eğitiminde öğrenenlerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Diaz (1993, s.154) yabancı dil öğretiminin ana dilin yeterli olgunluğa ulaşmasından sonra 8 ile 11 yaş aralığında gerçekleşmesi gerektiğini ileri sürer. Moon (2000, s. 1) ise ana dili ediniminden sonra 4-5 yaşlarında başlanması gerektiğini savunur.

Long (1990, s. 280) yabancı dilde telaffuzun daha kolay ve daha başarılı edinilmesi bakımından 6 yaşından önce yabancı dil öğrenimine başlanması gerektiğini savunur. Yazara göre, bu yaştan sonra başlanılan eğitimde dil öğrenenler telaffuz konusunda zorlanmaktadırlar. Fathman (1975, s.251) ise yabancı dil eğitiminin ergenlik döneminden önce olması gerektiğini belirtir.

Diğer taraftan ileri yaşta gerçekleşen yabancı dil eğitiminin erken yaşa göre daha başarılı olduğunu ya da her iki dönemin de kendine özgü olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğunu ileri süren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin yabancı dil öğreniminde erken çocuk, ergen ve yetişkin öğrenenlerin karşılaştırıldığı çalışmada çocukların, ileri yaş gruplara göre telaffuz konusunda; ileri yaşlarda olan grupların ise dilin kurallarını öğrenmede daha başarılı oldukları saptanmıştır (Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1977, s. 357).

Singleton'ın (1989, s. 137) erken yaş ve ileri yaş öğrenenleri karşılaştırdığı çalışmasında her iki grubun farklı durumlarda birbirlerinden daha başarılı olmalarından hareketle şu hipotezleri öne sürmüştür:

- Yabancı dil öğretime erken yaşlarda başlanması durumunda daha fazla başarı sağlanır.
- İleri yaş öğrenenler dilin kurallarını edinmede daha başarılıdırlar.
- Yabancı dile uzun süre maruz kalınması durumunda erken yaş öğrenenler daha başarılıdırlar.

Farklı bir çalışmada sosyal sınıf özelliklerin dil öğreniminde etkili olduğu ve bu durumun çocuk-yetişkin öğrenenler arasındaki farklılıklara neden olduğu savunulur. Bu bağlamda, yetişkinlerin yabancı dili, bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmelerinin,

çocuklara göre, hedef dilin daha iyi öğrenilmesine olanak sağladığı belirtilmiştir (Rogoff'dan aktaran Valipour ve Asl, 2014, s.196).

Gaonac'h (2002, s. 16-17) yabancı dil öğreniminde yetişkinlerin daha başarılı olduklarını belirtir ve ileri yaşlarda başlanan yabancı dil öğreniminin telaffuzda başarılı olma, bilişsel özellikleri daha etkili kullanma, dilbilgisi kurallarını daha kolay öğrenme gibi bazı avantajlarının olduğunu savunur.

Krashen ve diğerlerinin (1979, s.573) erken yaş ve yetişkin öğrenenleri, yabancı dile maruz kaldıkları süre bakımından karşılaştırdıkları çalışmada, erken yaş öğrenenlerin hedef dile daha uzun süre maruz kaldıkları için yetişkinlere göre daha başarılı olduklarını belirtirler. Diğer taraftan yetişkinlerin hedef dili kısa sürede daha hızlı öğrendiklerini, hedef dilin sözdizimi ve biçimbilim özelliklerinde daha başarılı olduklarını savunurlar.

Schmidt (1990, s. 149) ileri yaş öğrenenlerinin dil geçmişinin, hedef dilin kurallarını daha iyi öğrenmelerine, vurgu ve tonlamalarının daha iyi olmasına olanak sağladığını belirtir.

Valipour ve Asl (2014, s. 196) yabancı dil öğreniminde çocukların telaffuz konusunda daha başarılı olduklarını ileri sürer. Ancak yazarlara göre dil öğrenmede yetişkinler daha başarılıdır.

Walsh ve Diller (1979, s. 521) çalışmalarında, çocuk ve yetişkinin bilişsel gelişimlerine bağlı olarak, yabancı dil öğreniminde, yetişkinin çocuğa göre daha yetenekli olduğunu belirtirler. Çalışmaya göre, yetişkin, hedef dilde anlam ilişkisi kurma, kelime kullanımı/öğrenimi ve dilbilgisi yapılarının kullanımı konularında daha başarılıdır. Bunun nedeni ise, yetişkinin üst düzey bilişsel gelişiminin ve dil geçmişinin hedef dildeki bu kullanımları düzenlemesi, ilişkilendirmesi ve genellemesidir.

Yabancı dil eğitimine kaç yaşında başlanmalı sorusuna kabul görmüş evrensel bir cevap bulunamadığı görülmektedir. Bu konudaki farklı bakış açıları ve karşıtlıklardan yola çıkarak şu sonuçlara varılabilir:

- Erken yaşta bilişsel gelişimin üst düzeyde olmasının yabancı dil öğrenimine olumlu etkileri vardır.

- Erken yaştakilerin gelişmiş işitsel algıları ve farklı sesleri ayırt edebilme becerileri hedef dilin telaffuzunda, yetişkinlere göre, daha başarılı olmalarını sağlar.
- Hedef dilin kurallarının kısa sürede hızlı bir şekilde öğrenilmesinde yetişkinler, erken yaştakilere göre, daha başarılıdır.
- Erken yaş öğrenenlerin yeni olanı keşfetme istekleri, öğrenme merakları, kaygı düzeylerinin düşük olması, hata yapmaktan çekinmemeleri, sınırsız hayal gücü ve yaratıcılık gibi özellikleri yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlama gerekliliğinin temellerini oluşturmaktadır.

2.5. ERKEN YAŞTA OYUN VE ÖNEMİ

Felsefe, psikoloji, pedagoji, psikanaliz, sosyoloji, antropoloji gibi çeşitli alanlarda yer bulan oyun, oyun türleri ve oyun yöntemleri, oyunun ne denli önemli olduğunu gösteren bir ölçüttür. Her ne kadar kültür, iklim, sağlık şartları, yaş, cinsiyet, zekâ, sosyoekonomik şartlar gibi değişkenlerin etkisiyle, oyun kavramına farklı anlamlar yüklense de genel olarak oyun kavramı ile zihnimizde canlanan düşünce eğlencedir. Söz konusu çocuklar olduğunda ise, oyun kavramı daha önemli işlevler üstlenir ve çok yönlü bir boyut kazanır. Oyun, çocuğun doğumuyla beraber başlar. Hangi ortamda olursa olsun çocuk her zaman oynar. Çocuk için yemek yemek ya da uyumak gibi en temel ihtiyaçlar arasında olan oyun, çocuğun kurguladığı dünya ile gerçek dünyayı birleştirmesine olanak sağlar. Doğuştan gelen oyun oynama isteği, çocuğu oyunlara karşı her zaman daha meraklı ve istekli kılar. Bu nedenle çocuk dünyasının merkezinde yer alan oyun her zaman önemle vurgulanan konulardan olmuştur.

Çeşitli alanlarda farklı şekillerde tanımlanan oyun kavramına kesin bir biçimde tanımlama yapmak oldukça zordur. Henriot'un (1989, s. 123) da ifade ettiği gibi "Oyun, herkesin hakkında konuştuğu ve açıkça ifade ettiğini düşündüğü ancak hiç kimsenin tanımlamayı başaramadığı şeydir." Bu çalışmada oyun kavramı, oyun kuramları ve oyun sınıflandırmaları erken yaş gelişimi ve eğitimi kapsamında ele alınmıştır.

Türkçe Sözlükte (2010, s. 1830) oyun şöyle açıklanır: "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence". Le Petit Robert (1981, s. 1046) sözlüğünde oyun şu şekilde tanımlanır: "Oyun fiziksel ya da zihinsel bir etkinlik olup,

oyunayana keyif veren bir süreçtir. İçerisinde kazanan ve kaybedenin var olduğu bir etkinliktir.” Caillois (1995, s. 42-43) oyunun, gönüllü olarak gerçekleştirilen, mekân ve zaman sınırları içerisinde belirlenmiş, serbest ve belirsiz, kurallaştırılmış, uydurulmuş etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Bruce’a göre (1994, s. 66) oyun, doğrudan deneyim, çabalama, araştırma, keşfetme, deneme ve problem çözmedir. Winnicott (2010, s. 71) oyun oynamanın bir deneyim olduğundan bahseder. Bu deneyim belirli bir zaman ve mekânda gerçekleşen, her zaman yaratıcı olan temel bir yaşam şeklidir. Kapp (2012, s. 7-8) oyunun temelinde yer alan kavramları vurgulayarak oyuna detaylı bir bakış açısı kazandırmıştır. Yazara göre oyunlar sistem, meydan okuma, gerçek duruma benzerlik, oyuncular, etkileşim, kurallar, dönüt, ölçülebilir sonuçlar ve duygusal tepkileri bünyesinde barındıran etkinliklerdir. Huizinga, (1995, s. 50) oyunu, gönüllü olarak belli zaman ve mekânda gerçekleştirilen, amacı olan, kurallı eylem ya da etkinlik olarak tanımlar.

Huizinga’ya (1995, s. 24-30) göre oyun kavramının özellikleri şunlardır:

- Oyun gönüllü etkinliktir. Zorlama oyun, oyun değildir.
- Oyun özgürlüktür. Oyun “günlük” ya da “asıl” yaşam değildir. Oyun, oynayana bu hayattan kaçarak, geçici bir faaliyet alanına girme bahanesi sunar.
- Oyun, mekân ve süreyle sınırlandırılmıştır.
- Her oyun kurallıdır. Bu kurallar bağlayıcıdır ve şüpheye yer yoktur. Kuralların bozulması durumunda oyun sona erer.
- Birlikte oynanan oyunlar, oyuncuları birbirine yaklaştırır. Öyle ki, oyun bittikten sonra bile bu yakınlık devam eder.

Bateson ve Martin (2012, s. 23-24) oyun kavramına yönelik beş ayırt edici özellikten bahsetmişlerdir. Bu özellikler şunlardır:

- Oyunun amacı oyundur, oyun eğlenmedir, birey için ödüllendiricidir ve kendiliğindedir.
- Oyunun bir amacı ya da yararı yokmuş gibi görünür. Oyun “iş” ya da “ciddi” davranışlarının karşıtıdır.

- Oyun düşüncelerden oluşur. Oyun akışında rol değiştirme gibi geçici değişiklikler ortaya çıkar.
- Oyunda bireysel eylemler ya da düşünceler defalarca yinelenir.
- Oyun zindeliğin göstergesidir.

Peki, çocuğun en doğal ihtiyacı olan oyun neden önemlidir ve çocuk gelişiminde hangi önemli rolleri üstlenir?

Çocuğun gelişimini destekleyen ve ona katkı sağlayan oyunların oynanması için çocuk fiziksel, bilişsel, duyuşsal gibi becerilerinin tümünü kullanmak durumundadır. Bu nedenle çocuk hayatının merkezinde yer alan oyun, onun tüm gelişim alanlarında önemli bir rol oynar. *Oynamayan at, tay olmaz* atasözünden hareketle, sağlıklı ve mutlu nesillerin yetişmesi için, çocuklara her zaman oyun oynama fırsatı sunulmalıdır. Gelişmekte olan çocuk, oyundan mahrum bırakılırsa gelişimi sağlıklı bir şekilde tamamlanamaz. Bu durum aynı zamanda çocuğu normal bir gelişim için gerekli olan önemli deneyimlerden de yoksun bırakmak anlamına gelebilir (Bateson ve Martin, 2014, s. 51; McArdle, 2001, s. 509; Uluğ, 2013, s. 13).

Oyunlar, çocuğun fiziksel gelişimini destekler. Koşma, atlama, çıkma, inme, kayma, sürünme, vurma, tırmanma, çarpma gibi fiziksel hareketlerin yer aldığı oyunlar çocuğun bağımsızlık, dolaşım, solunum, sindirim gibi vücut sistemlerinin gelişmesine katkı sağlar. Vücut yağlarının yakılmasında, kasların güçlenmesinde ve iç salgı bezlerinin çalışmasında oyunun önemli bir işlevi vardır. Aynı zamanda açık havada gerçekleştirilen oyunlar ile çocuk temiz hava alır ve güneşten faydalanır. Bu durum onun fiziksel gelişimini hızlandırır. Çamur, kum, karalama, çizme, boyama, kesme, kapama, açma, delikten ip geçirme, örme gibi etkinlikler çocukta küçük kas motor gelişimine yardım eder ve el-göz koordinasyonunun güçlenmesine olanak sağlar. Bisiklete binme, zıplama, koşma, futbol gibi açık alanlarda oynanan oyunlar ise çocukta büyük kas motor gelişimini hızlandırır. Aynı zamanda oyun esnasında çocuk vücudunu tanıyarak hangi fiziksel faaliyetleri yapıp yapamayacağını bilincine varır. Böylelikle çocuk vücudunu kontrol etmeyi öğrenir, sınırlılıklarını keşfeder (Hughes, 2001, s. 16; Telman ve Adanalı, 2009, s. 38-39; Çoban ve Devocioğlu, 2011, s. 1-9).

Oyun, çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol üstlenir. Çocuk, oyun akışında özgür hareket edebilmesinin etkisiyle mutlu olma, üzülme, acı duyma, acıma,

korkma, kaygı duyma, sevmeye, sevilme gibi tepkileri ve bu tepkileri ifade edebilmeyi öğrenir. Aynı zamanda çocuk, oyun yoluyla bu tepkileri dışarı vurur, kontrol altına alabilir ve böylelikle çocuğun kendine olan güveni artar. Çocuğun duygusal anlamda kendisini rahat hissetmesi, gelişimini sağlıklı tamamlayabilmesi açısından önemlidir. Oyun sırasında arkadaşlarıyla işbirliği kurmayı, onları daha iyi tanımayı ve onlarla olan ilişkilerini güçlendirmeyi öğrenir, ben ve başkası kavramlarının bilincine varır. Bunun sonucu olarak çocuğun sosyal yaşantısını da şekillenmeye başlar. Bu nedenle çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi birbirinden bağımsız değildir. Diğer taraftan çocuk toplumsal değerleri de oyun sırasında kolaylıkla öğrenir ve bunları uygulama fırsatı bulur. Saygılı olma, sorumluluk alma, paylaşma, yardımlaşma, kazanma ve kaybetme, doğru ve yanlış, iyi ve kötü, haklı ve haksız olma, sıra bekleme, yaşam rollerini anlama gibi durumları oyun esnasında keşfeder, pekiştirir ve benimser. Böylelikle oyun sayesinde çocuk duygusal açıdan birçok sorununu kendi kendisine çözebilmeyi öğrenir (Samson, 1995, s. 7; MEB, 2013, s. 29).

Oyun, çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen, ona düşünce zenginliği kazandıran, bilişsel süreçlerin işleyişini hızlandıran, iletişim kurmasına olanak sağlayan etkinliktir. Bu nedenle bilişsel gelişim alanı ve oyun arasındaki paralel ilişkinin varlığı dikkat çekicidir. Çocuklar oynarken eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, benzerlik ve farklılıkları algılama, renk, şekil, boyut, miktar, ağırlık, hacim, uzaklık ile ilgili soyut ve somut kavramları tanıma, ayırt etme, tahmin etme, mantık yürütme, sebep sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme gibi bilişsel işlemleri kavrar ve pekiştirir. Edinilen bu bilgiler ile çocuk zihninde, ilgili bellek oluşmaya başlar. Oyun sırasında çocuğun zihni sürekli aktif haldedir böylelikle çocuk farkında olmadan yeni kavramları kolaylıkla öğrenebilir (Piaget, 1947, s. 5-30; Vygotsky, 1966, s. 62-72; Bruner, 1964, s. 1-15; Gesell, 2017, s. 194-198).

Oyun, çocuğun dil gelişimini destekleyerek dili kullanabileceği en doğal öğrenme ortamını oluşturur. Fiziksel güçlük, zihinsel ya da dilsel sorunlar gibi etkenlerin bulunmadığı durumlarda çocukta dil gelişimi evrenseldir. Çocukta önce alıcı dil gelişimi daha sonra ifade edici dil gelişimi gerçekleşir. Yaşamının erken yaşlarında çocuk öncelikle dili anlamaya çalışır daha sonra dili kullanarak hem kendisini ifade etmeyi hem de karşısındakinin ifadelerini anlamayı öğrenir. Bu noktada oyun çocuğa dili kullanabileceği en doğal öğrenme ortamını sağlar. Özellikle, tümüyle dil

kullanımını gerektiren kurallı oyunlar ya da sembolik oyunlar dil gelişiminde etkili olan oyunlardır. Çocuklara yabancı dil öğretiminde de oyun aynı derecede önemlidir. Dil öğretim programlarında yer alan yöntemler, söz konusu çocuk öğrenenler olduğunda etkili olmayabilirler. Samson (1995, s. 6) dil öğrenenlere diyalog ya da kelime dinleterek, öğrenenlerin aktif olmadığı dil öğretiminin başarılı olmayacağını, öğrencinin keyif almayacağını ve iletişim kuramayacağını ifade eder. Bu nedenle dil öğretiminde öğrencilerin derse katılmaması ya da aynı yöntemlerin sürekli kullanılması durumunda başarıya ulaşmanın mümkün olmayacağını dile getirir. Bu bağlamda özellikle erken yaşta dil öğretimi söz konusu olduğunda, oyun bu alanın vazgeçilmez bir parçası haline gelir. Oyunun dikkat çekici ve motivasyonu artırıcı niteliği, dil öğrenen çocuğun derse olan merakını ve ilgisini artırır, farkında olmadan oynayarak öğrenmesini sağlar. Bu noktada çocuğun asıl işi olan oyun, dilin öğrenilmesi, dil kullanımının gerçekleşebilmesi ve gelişebilmesi için çocuğa uygun ortam oluşturur (Piaget, 1947, s. 28; Silva, 2008, s. 15; Kürkçüoğlu, 2010, s. 153; Kharma, 1977, s. 103; Özdemir, 2006, s.440).

Oyun, çocuğun gelişiminin gözlemlenebilmesi bakımından önemlidir. Winnicott (2010, s.61) oyunu “Sağlığın göstergesi olan ve evrensel olan şey oyundur; oyun oynama büyümeye dolayısıyla da sağlığa katkıda bulunur” şeklinde tanımlar. Oyun, çocuğa öğrenme fırsatları sunar, gelişen bedenini tanımasını ve kontrol etmesini sağlar ve böylelikle çocuk gelişimini her yönden destekler. Oyun sayesinde çocuk tek bir etkinlik içinde eğlenir, keşfeder, öğrenir ve gelişir. Aynı zamanda oynayan çocuğun gözlemlenmesi onun gelişiminin nasıl ilerlediği konusunda da önemli bilgilerin edinilmesini sağlar. Freud (1985, s. 34) çocuk ve oyun arasındaki ilişkiyi “Oyun oynayan her çocuk kendine özgü bir dünya yaratan yazar gibi davranır. Dünyasında var olanları uygun bir şekilde yeni bir sıralama ile düzenler.” sözleriyle açıklar. Çocuk, zihninde tasarladıklarını yeni bir düzenle oyun aracılığıyla ortaya koyar. Bu yönüyle oyun, aslında psikoterapi alanının da parçası haline gelir ve *iyileştirici* bir özellik kazanır. Winnicott (2010, s.58) çocuk psikoterapisinin oyun oynayamayacak durumda olan çocuğu, oyun oynayabilecek duruma getirmeye yönelik olması gerektiğini ifade ederek oyunun çocuk dünyasındaki yerini tüm açıklığıyla gözler önüne serer. Çocuk gördüğü, yaşadığı ve öğrendiği her şeyi oyun esnasında davranışları ve duyguları ile dışa vurur. Hem kendisinin hem de başkasının duygularını anlaması, enerjisini dışa

vurması, sınırlılıklarının farkına varması ve iletişim kurması için çocuğun oyun oynaması gerekir.

Oyun, çocuğun iletişim kurma aracıdır. Çocuk doğası gereği her şeyi merak eder, keşfetmek ve öğrenmek ister. Bunun için her zaman çevresiyle etkileşimde bulunmak zorundadır. Bunun doğal sonucu olarak iletişim kurmak çocuk için ihtiyaç haline gelir. Oyunlar bu bağlamda çocuğun gereksinimlerini, duygularını, düşüncelerini, ilgi alanlarını çevresindekilere iletebileceği etkinliklerdir. Tüm oyunların temelinde farklı deneyimler yer almaktadır. Bu deneyimler çocukların dünyayı tanımalarına yardımcı olmaktadır. Bu deneyimler ile çocuğun becerileri artar ve duyguları gelişir. Oyun, çocuğun dili, dış dünya ile iletişim kurduğu ve her zaman zevk aldığı ayrıcalıklı bir anlatım aracıdır (Ferland, 2003, s. 9; Bruce, 1994, s. 66; Winnicott, 2010, s. 62; Vanthier, 2009, s. 26).

Çocuk eğitiminde en etkili yöntemlerden biri olması oyunun eğitimsel değerini gözler önüne serer. Eğitimde oyun, çocuğu eğlendirmesi, rahatlatması, çocuğun ilgi ve motivasyonu artırması, derse katılmasını sağlaması bakımından önemli bir yer edinmiştir. Oyun ile çocuk gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları, deneyimleriyle oyun içinde yani doğal ortamda öğrenir. Böylelikle öğrenmeyi öğrenir, deneyim kazanır, öğrenme kolaylaşır, hızlanır ve öğrenilenler kalıcı hale gelir (Wright ve diğerleri, 2006, s. 3; MEB, 2013, s. 6).

Oyun, çocukta yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkı sağlar. Oyun çocuğun yaratıcı hayal gücünün somut örneğidir. Oyun ile farklı rollere bürünen, oyun kurallarını özgür olarak belirleyen çocuk, oyun akışında karşılaştığı durumlar ile başa çıkabilmeyi, düşünme yeteneğini ve yaratıcılığını kullanabilmeyi öğrenir. Çocuk oyun oynarken sadece öğrendiklerini sergilemez aynı zamanda oyunda kendi becerilerini de kullanarak yeni şeyler üretir (Silva, 2009, s. 115; Paley, 1988, s. 16; Garvey, 1991, s. 4-5; Winnicott, 2010, s.75; Caré ve Debyser, 1978, s. 116).

2.6. OYUN KURAMLARI

Oyunun insan hayatındaki yeri ve önemi konusunda geliştirilen kuramların 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıktığı bilinmektedir. Oyun kavramına yönelik yapılan literatür

araştırmasında, oyunun farklı özelliklerinin ve işlevlerinin olduğu görülmektedir. Bu durum aynı zamanda anlam farklılıklarını da beraberinde getirir. Örneğin dört yaşındaki bir çocuğun arkadaşlarıyla oynadığı hareketli bir oyun, on yaşındaki bir çocuğun tek başına dalıp gitmesinden, hayallerde kaybolmasından çok farklıdır (Bateson ve Martin, 2014, s. 26). Bu farklılar sonucunda oyun, bazen rahatlama, dinlenme ya da eğlence aracı olarak tanımlanırken; bazen de enerji atmak ya da günlük yaşamın tekdüzeliğinden kurtulmak için kullanılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.

Bu kuramlar ışığında, oyunun doğasına, anlamına, amacına ve faydasına yönelik, farklı dönemlerde, farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu çalışmada oyun kuramları, Saracho ve Spodek'in (1998) çalışmalarından hareketle, klasik ve çağdaş oyun kuramları olarak ele alınmıştır.

2.6.1. Klasik Oyun Kuramları

Oyunların ortaya çıkış nedenlerinin ve amaçlarının neler olduğu noktasına yoğunlaşan klasik oyun kuramları; fazla enerji tüketimi, dinlenme, içgüdüsel alışkanlık ve tekrarlama kuramlarıdır.

Fazla Enerji Tüketimi Kuramına (Schiller ve Spencer) göre, çocukta bulunan fazla enerjinin dışa vurulması oyun ile gerçekleşir. Böylelikle çocuk, oyun oynayarak fazla enerjiden ve bu enerjinin neden olabileceği olumsuz eğilimlerden kurtulabilmektedir. Başka bir deyişle oyun, çocuğun biriken enerjisini harcayabildiği en etkili araçtır. Çocuk biriken enerjisini dışa vurduğu zaman gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilir. Eğer çocuk biriken enerjisini atamazsa, bu fazla enerji onda gerilime ya da baskıya neden olacaktır. Çocuk ancak oyun yoluyla fazla enerjisini atabilecek ve gerilimden ya da baskıdan kurtulabilecektir (Bergen, 2015, s. 102; Yavuzer, 2006, s. 184).

Dinlenme Kuramına (Lazarus ve Patrick) göre, oyun, harcanan enerjiyi tekrar kazanmak amacıyla oynanır. Yeniden yaratma kuramı olarak da bilinen bu kuramın temeli, zorlayıcı etkinliklerin insanı hem zihnen hem de bedenen yıpratdığı, insanın bu durumdan ancak oyun yoluyla kurtulabileceği görüşüne dayanır. Oyunun amacı, çalışırken kaybedilen enerjinin tekrar kazanılmasıdır. Çocuk, oyun yoluyla yıpratıcı

zihinsel faaliyetlerden uzaklaşarak zihnini tekrar aktif hale getirebilmektedir. Bu bağlamda çocukların oyun oynama isteği rahatlama gereksinimlerinden ortaya çıkar (Pehlivan, 2012, s.35; Santer ve diğerleri, 2007, s. 4).

İçgüdüsel Alışkanlık Kuramına (Groos) göre, alışkanlıklarımız gelecekte edineceğimiz içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında etkilidir. Bu bağlamda oyun, içgüdülerin eğitimi ve gerçek yaşam için yapılan alıştırmadır. Bu kuramın temsilcisi olan Groos, oyunun *alıştırma* rolünü vurgular ve oyunların çocuk gelişimine koşut olarak farklılaştığını belirtir. Çocuk başlangıçta deneyimsel oyunları öğrenir. Çünkü erken yaşlarda çocuğun dil kullanımı sınırlıdır. Bu oyunlarda, başlangıçta yer alan duysal ve motor alıştırmalar daha sonra yerini yapı-inşa oyunları ile kurallı oyunlara bırakır. Daha sonra sosyal oyunlar yer alır. Bu oyunlarda taklit oyunları, sosyal ve evcilik oyunları, kovalamaca ya da kapışmalı oyunlar görülür (Groos, 1912, s. 361-398).

Tekrarlama Kuramına (Hall) göre çocuk, ait olduğu toplumun deneyimlerini tekrarlamakta, türünün tarihini yaşamaktadır. Oyunda yer alan davranışlar kalıtsaldır. Çocuk atalarının deneyimlerini, becerilerini ya da kültürel tecrübelerini oyunda tekrar yaşar. Örneğin grup hâlinde oyun oynamaktan hoşlanan çocuk, kabile hayatını yaşamış olan atalarının tecrübelerini yineliyordur (Sevinç, 2004, s.59; Uluğ, 2013, s. 42).

2.6.2. Çağdaş Oyun Kuramları

Oyunların çocuk gelişimine olan etkilerini ve oyun içeriklerini açıklayan çağdaş oyun kuramları, psikoanalitik kuram, psikososyal kuram ve bilişsel kuramlardır.

Psikoanalitik Kuram: Freud'a göre çocuğun duygusal gelişiminde ve bu alandaki problemlerinin belirlenmesinde oyunun güçlü bir etkisi vardır. Bu nedenle çocuk dünyasında düş ve fantezilerde ortaya çıkan oyun rastgele değildir. Çünkü davranışların tümü güdülenmedir ve her davranışın bir nedeni vardır. Freud oyunun, travma sonucu çocukta ortaya çıkabilecek olumsuzlukların yok olmasına ve çocuğun travmadan etkilenmemesine yardımcı olduğunu ifade eder. Bobin Oyunu olarak da bilinen *Fort-Da Oyunu* bu duruma örnektir. Freud bir buçuk yaşındaki torununun, ipe bağlı olan bir bobin ile oynadığı oyununu gözlemler. Çocuk, bobini uzağa fırlattığında "Fort (uzak)", kendine çektiğinde ise "Da (yakın)" sesini çıkarır. Bu oyunun sadece anne yokluğunda

tekrarlanarak oynandığını fark eden Freud, bu oyun sayesinde torununun annesinin yokluğunda ortaya çıkan kaygı ya da üzüntü gibi duygulardan uzaklaştığını ve rahatladığını gözlemler. Oyunun çocuğun duygusal gelişimindeki etkisini vurgulayan Freud aynı zamanda oyunun, çocukların kişilik gelişimlerinde karşılaştıkları olumsuz duygu ve kaygılarını da doğrudan doğruya yaşayabilecekleri bir ortam olduğunu ifade eder. Çocuk karşılaştığı olumsuz olayları ya da duyguları oyun içinde tekrar eder. Bu tekrarlar da çocuk, olaylara hâkim olan taraftır. Bunun sonucu olarak olumsuz duyguları ya da olayları oyun esnasında tekrar ederek onlardan kurtulur ve rahatlar (Freud, 1968, s. 14-15). Freud'un görüşlerinden hareketle, oyunun, çocuğun duygularını yansıttığı, kişiliğini ortaya koyduğu, isteklerini özgürce ifade edebildiği deneyimler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda oyun, çocukları tanıma açısından önemli ve etkili bir yöntemdir. Çocuk, yaşadığı olumsuz duygu ya da olayların etkisinden oyun oynayarak kurtulabilir. Bu noktada oyunun iyileştirici bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Psikososyal Kuram: Erikson oyunun, çocuğun gelişim dönemleri boyunca ortaya çıkan özelliklere göre farklılaştığını vurgulamıştır. Çocuğun oyun yoluyla zihninde yarattığı kendi dünyası, onun gerçek dünyada karşılaşabileceği olumsuzluklarla baş edebilmesine olanak sağlar (Erikson, 1982, s. 149). Oyun, çocuğun benliğini yansıttığı bir alandır. Çocuğun oyun oynama ihtiyacı, onun kişisel gelişiminin de sağlıklı ilerlemesi bakımından önemlidir (Bergen, 2015, s. 110; Johnson ve diğerleri, 2015, s. 57).

Bilişsel Kuramlar

Piaget'in Yapı-İnşa Kuramı: Piaget'e göre bilinç, dış dünyayla ya da başka bilinçler ile iletişim hâlinde olduğunda varlığının farkına varır. Bu durumun gerçekleşmesi ve çocuğun bilişsel gelişiminin desteklenmesi bakımından oyunlara ihtiyaç duyulur. Çünkü oyun, çocuğun dünyaya uyum sağlamasını mümkün kılan bir olgu, "*düşüncenin en doğaçlama*" çalışmasıdır (Piaget, 2007, s. 226). Piaget oyunu, çocuğun bilişsel gelişiminin bir parçası olarak ele alır. Oyunun, bilişsel gelişim sürecinde belli seviyelerde oluştuğunu, özümleme ve uyum arasındaki denge sonucunda ortaya çıktığını ileri sürer. Özümleme, öğrenilen yeni bilgilerin bazı değişimler ile düşünme sistemine alınmasıdır. Başka bir deyişle, çocuğun yaşantısının, deneyimlerinin, davranış ve düşünce yapısının zihinde düzenlemesidir. Uyum ise edinilen bilgilerin işlenmesi sırasında zihnin dış dünya ile yaptığı ayarlamalardır. Oyun bu iki unsurun

farklılaşmasıyla ortaya çıkar (Piaget, 1978, s. 154). Bilişsel gelişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi için bu iki temel unsurun dengeli olması gerekir (Hughes, 2001, s. 16; Sevinç, 2004, s. 71; Poyraz, 2003, s. 36; Özdoğan, 2004, s. 107).

Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı: Vygotsky'e (1978, s. 86) göre, çocuğun çevresiyle olan etkileşimi gelişiminin temelidir. Bu gelişim sürecinde kazanılan kavramların, düşüncelerinin ya da becerilerinin temel kaynağı çevredir. Çocuk, gelişim sürecinde yetişkin rehberliğine ya da akranlarıyla işbirliği yapmaya (yakın gelişim alanı) ihtiyaç duyar. Bu bağlamda oyun, çocuğun çevresiyle etkileşimini sağlayan önemli araçtır. Vygotsky'e göre oyun "toplumsal bir etkinliktir". Çocuğun oyun ile etkileşimde bulunması ne kadar çok olursa yeni kavramların öğrenilme, öğrenilen kavramlar arasında ilişki kurma ve bu kavramların günlük hayatta kullanılma imkânı daha da artar. Vygotsky (1978, s. 102) çocuğun oyun ile önemli işler başardığını ileri sürer çünkü "çocuk, oyun akışında ortalama yaşının ve günlük yaşantısındaki davranışlarının çok üstünde davranır."

Berlyne'nin Uyarılma Kuramı: Berlyne'e göre, oyun, çocuğun "uyarılma" durumlarına bağlı olarak ortaya çıkar. Berlyne oyunların *bilgi edinme* ve *heyecan arama* amaçlarıyla oynandıklarını ifade eder. Berlyne'e göre organizmanın yapısı gereği hareketsiz durmak mümkün değildir. Organizma aktif olarak sürekli çevresi ile etkileşim içindedir (MEB, 2013, s. 16; Özdoğan, 2004, s. 102). Bu kuram, oyun akışında ortaya çıkan davranışların nedenini açıklar. Örneğin, çocuk kaydırdan kayarken tedirgin olabilir ama yine de kaymayı ister ve bu davranışı tekrarlar. "Kaydırak yeni bir araç olmadığı halde çocuk kendi davranışlarını değiştirerek etkinliğe yenilik katmaktadır. Bu durum çocuğun içten uyarılmasıdır" (Sevinç, 2004, s. 66).

2.7. OYUN SINIFLANDIRMALARI

Oyunlar *oynandığı mekâna göre* (sınıf ve salon oyunları, açık hava oyunları), *öz yapılarına göre* (kurallı ve hayalî oyunlar), *kullanılan araçlara göre* (araçla oynanan oyunlar ve araçsız oynanan oyunlar), *hareketlilik derecesine göre* (hareketli, ısındırıcı ve dinlendirici oyunlar), *amaçlarına göre* (dil gelişimine yönelik oyunlar, kavram öğretilmesine yönelik oyunlar, sosyal becerileri kazandırmaya yönelik oyunlar), *katılımcı sayısına göre* (tek başına, paralel, birlikte oynanan oyunlar, işbirliğine dayanan

oyunlar) olmak üzere farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Santer ve diğerleri, 2007, s. 1; Özdoğan, 2004, s. 103-109; Öncü ve Özbay, 2008, s. 18-22; Telman ve Adanalı, 2009, s. 50-53; Poyraz, 2003, s: 48-54; Öztürk, 2010, s. 11).

Bu çalışmada konunun bütünlüğü bakımından erken yaş gelişim özelliklerine göre gerçekleştirilmiş olan oyun sınıflandırmalarına yer verilecektir. Bu bağlamda öncelikle çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimine bağlı olarak yapılan oyun sınıflandırmaları ele alınacak daha sonra yabancı dil öğretiminde kullanılan oyun sınıflandırmalarına yer verilecektir.

2.7.1. Sosyal Gelişim Bağlamında

Parten oyun türlerini çocuğun sosyal gelişim özelliklerine bağlı olarak sınıflandırır. *Tek başına oyun* türünde çocuk bağımsızdır ve tek başına oynamaktan keyif alır. Arkadaşlarıyla beraber aynı ortamda olsa da onları kısa bir süre gözlemler ve tekrar oyununa devam eder. *Amaçsız oyunda* çocuk, diğer çocuklarla ilişki kurmaz ve onların oyunlarına katılmaz. *Paralel oyun* türü işbirliğine dayanan oyunların gelişmeye başladığı dönemdir. Aynı oyun malzemesini kullanan çocuklar, oyunlarını bağımsız olarak sürdürürler. *Karakter oyununda* çocuk oynarken arkadaşlarını da gözlemleyerek kendi oyununu şekillendirir. *Birlikte oyun* türünün kesin kuralları ya da belirli rolleri yoktur. Çocuk arkadaşlarıyla iletişim kurar, oyuncak alışverişinde bulunur ancak işbirliği yoktur. Bir çocuk oyundan ayrıldığında oyunun akışı bozulmaz. *İşbirliğine dayalı oyunda* çocuklar oyun kurallarını birlikte belirlerler. Başlangıçta oyunlar iki ya da üç kişilik küçük gruplar hâlinde oynanır daha sonra grup sayılarında artmalar olur. Bir çocuk oyundan ayrıldığında oyun akışı bozulur ve oyun sonlandırılır (Sandström, 1979; s.194-195; Seyrek ve Sun, 1991, s. 8-11).

2.7.2. Bilişsel Gelişim Bağlamında

Çocuk düşüncesinin sistematik gelişiminden etkilenen Piaget, bütün çocukların dünyayı aynı şekilde kavradıklarını ve aynı hataları yaparak aynı sonuçlara ulaştıklarını gözlemlemiştir. Örneğin üç yaşında olan bütün çocuklar kısa ve geniş bir bardaktaki suyun, ince ve uzun bir bardağa döküldüğünde su seviyesinin yükseldiğini düşünerek

uzun bardaktaki suyun fazla olduğunu düşünürler. Daha ileri yaşta olan çoğu çocuk ise bardaktaki su miktarının aynı olduğunu fark eder. Çocuğun düşünce gelişimindeki düzenliliğini ayrıntılı olarak gözlemleyen Piaget bu doğrultuda oyun türlerinin çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişimlerine paralel olarak değiştiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda oyun türleri *alıştırma oyunları*, *sembolik oyunlar* ve *kurallı oyunlardır* (Piaget, 1978, s. 116-129).

Alıştırma Oyunları: Çocuğun ilk oyun evresi olan alıştırmalı oyunlar, ilk iki yaşta yer alır. Bu yaşlarda çocuk fiziksel davranışları tekrarlar. Bu dönem oyun davranışları bakma, nesneyi ağzına alma, uzanma, dokunma, yakalama, atma, gibi duyuşal-devinimsel gelişime bağlı hareketlerdir. Çocuk neler yapabildiğini görerek bu hareketleri sürekli tekrarlamak ister ve her tekrarda zevk alır.

Sembolik Oyunlar: Somut işlem öncesi dönemde görülen bu oyun türü 2-7 yaş aralığında ortaya çıkar. Dil kullanımının sınırlı olduğu bu dönemde, oyundaki sembol iki şekilde karşımıza çıkar. Bunlardan ilki çocuğun taklit ederek başka birinin rolünü üstlenmesi diğeri ise çocuğun nesnelere gerçek hallerinin dışında zihninde farklılaştırarak kullanmasıdır. Çocuğun bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi düşünmesi yani sembolleştirmesi zihinsel bir faaliyettir. Böylelikle sembolik oyunlarla taklit etmeyi öğrenen çocuk, zihninde bir sistem geliştirir ve planlama yapar. Bu durum çocuğun zihinsel becerisine bağlıdır. Bunun sonucu olarak sembolik oyunlar çocuğun bilişsel gelişiminin sağlıklı olarak tamamlanmasında önemli bir role sahiptirler.

Kurallı Oyunlar: Somut işlemler evresinde görülen kurallı oyunlar 7-12 yaş aralığını kapsar. Bu dönemde çocuk daha ileri düzey zihinsel düzey geliştiren kurallı oyunları oynar. Çocuk, oyun kurallarını anlayabilme ve uygulayabilme için hızlı bir çaba içerisine girer. Çocuğun başarılı olmadığı durumlarda oyun dışında kalmasının bilincine vardığında daha istekli ve daha hırslı olduğu gözlemlenmiştir (Gözaydın, 2007, s. 294). Kurallı oyunlarda çocuğun iki seçeneği vardır. Çocuk ya kurallara uyararak sonuca razı olacaktır ya da kuralları çiğneyerek oyunu kazanacaktır. Oyun esnasında kurallara uyan çocuğun davranışları düzene girer (Öncü ve Özbay, 2008, s.20). Bu dönemde çocuğun zihinsel gelişimi diğer dönemlere göre daha ileri seviyededir ve çocuk karmaşık olan yapıyı anlamaya çalışır. Çocuk gerçek ve hayal olan kavramların ayırımına daha kolay kavrar.

Temelde Piaget'in bilişsel gelişim kuramı olmak üzere, çocuk gelişimini fiziksel, sosyal, dilsel ve duyuşsal özellikler bağlamında ayrı ayrı ele alan kuramsal görüşler doğrultusunda Doucet (1987), Fillion (1985) ve Garon (1982) tarafından geliştirilen *Esar* sisteminde yer alan oyunlar *oyun türü, bilişsel gelişim, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, dilsel gelişim ve duyuşsal gelişim* bağlamında sınıflandırılmıştır.

Oyun türleri ve bilişsel beceri oyunlarının sınıflandırılmasında yazarlar Piaget (1972)'nin bilişsel gelişim dönemlerini temel almışlardır. Bu bağlamda sınıflandırmada yer alan oyun türleri *alıştırma oyunları, sembolik oyunlar, montaj oyunları ve kurallı oyunlar* olarak belirlenirken; bilişsel gelişim bağlamında ele alınan oyun türleri ise *duyu-motor dönemi oyunları, sembolik dönem oyunları, sezgisel dönem oyunları, somut işlem dönemi oyunları ve soyut işlem dönemi oyunları* olarak belirlenmiştir.

Fiziksel gelişim bağlamında gerçekleştirilen sınıflandırmada Staats (1975)'in davranış ve kişilik konusundaki kuramsal çalışmaları temel alınarak oyunlar, *keşfetme oyunları, üretim oyunları, yetenek oyunları ve performans dayalı oyunlar* olarak belirlenmiştir.

Sosyal gelişim bağlamında yapılan sınıflandırmada Parten (1932)'in görüşlerinden hareketle oyunlar, *bireysel oyunlar, yarışmalı oyunlar ve işbirliği oyunları* olarak sınıflandırılmışlardır.

Dil gelişim bağlamında oyun türleri *algısal konuşma, üretken konuşma, algısal yazma ve üretken yazma oyunları* olmak üzere sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmada Staats'ın görüşlerinden hareket edilmiştir.

Duyuşsal gelişim bağlamında gerçekleştirilen sınıflandırma da Erikson'ın öne sürdüğü gelişim evrelerinden hareketle oyunlar, temel güven oyunları (ben, başkası ve özgüven kavramlarının gelişimi destekleyen oyunlar), özerklik oyunları (kendini tanıma oyunları), yakınlık kurma oyunları (toplumsal özellikleri tanıma oyunları), girişim oyunları (kendini ve başkasını tanıma oyunları) ve benlik oyunları olarak belirlenmiştir.

2.7.3. Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında

Eğitimin her alanında yer bulan oyun, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrenenin aktif olarak derse katılması ve öğrenenlere bağlam oluşturması bakımından önemlidir. Eğitim alanları farklılıkları oyunları da amaç, içerik, kurallar, süre, mekân gibi özellikler bakımından farklılaştırmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kullanılan oyunların sınıflandırılması da kazandırılması hedeflenen konulara göre farklılık göstermektedir.

AOÖÇ'de (2013, s. 58-59) dil eğitiminde oyunun önemi vurgulanır ve oyunlar dil oyunları, gruplarla dil oyunları, tekli etkinlikler ve kelime oyunları olmak üzere ele alınır. Hadfield (1999, s. 4) yabancı dil öğretiminde yer alan oyunları temelde dil bilgisi oyunları ve iletişim oyunları olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Bu oyun türlerinin alt sınıflarında ise; tahmin oyunları, araştırma oyunları, resim oyunları, eşleştirme oyunları, tahta ve kart oyunları gibi oyunlar yer almaktadır.

Lewis ve Bedson (1999, s. 17-18) oyunları çocukların fiziksel olarak aktif olmalarını sağlayacak hareketli oyunlar ile iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olan göreve dayalı oyunlar olarak sınıflandırmışlardır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan oyun türleri; kart oyunları, tahta oyunları, zar oyunları, çizme oyunları, tahmin oyunları, şarkı söyleme oyunları, rol yapma oyunları, takım oyunları ve kelime oyunlarıdır.

Cuq ve Gruca (2003, s. 458) sınıflandırmasında oyunlar dil oyunları, yaratıcı oyunlar, kültürel oyunlar ve rol oyunları olarak ele alınmıştır. Dil oyunları hem öğrencilerin motivasyonları sağlaması hem de hedef dilin öğrenimini kolaylaştırması yönüyle ele alınmıştır. Yaratıcı oyunlar öğrenenlere özgürlük sağlaması yönüyle önemlidir. Yaratıcı oyunlar ile öğrenciler kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda kendilerini daha iyi ifade ederler. Öğrenenlere farklı bir bakış açısı sunması ve farklı kültürel değerlerin öğrenilmesi bakımından kültürel oyunlar eğitimde önemli bir yer edinmişlerdir. Rol oyunları ise öğrenilenlerin günlük yaşamda ilişkilendirilmesi, tekrar edilmesi ve böylelikle pekiştirilmesi bakımından önemlidir.

Reboullet ve diğerleri (1978, s. 32) oyunları etkileşim oyunları, kelime oyunları, ses oyunları olarak sınıflandırmışlardır.

Weiss (1990, s. 9-116) oyunları sayıların öğrenilmesini ve pekiştirilmesini hedefleyen sayı oyunları; kelimelerin hecelenmesine, anlamlarının öğrenilmesine ve doğru yazılmasına imkân tanıyan harf oyunları, görsel araç ve gereçler yardımıyla öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını sağlayan ve otantik malzemelerin kullanımı ile iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen soru oyunları ve hayal gücünü geliştiren, öğrencilerin farklı rollere bürünmelerini sağlayarak çeşitli durumların canlandırılmasına olanak tanıyan drama oyunları olarak ele alınmıştır.

Wright ve diğerleri (2006, s. 4-6) yabancı dil öğretim oyunlarını farklı bir yöntem ile sınıflandırmışlardır. Yazarlara göre hem öğrenenin hem de öğreticinin oyunlardan daha iyi yararlanabilmeleri, oyunlara uyum sağlayabilmeleri ve yeni oyunlar tasarlayabilmeleri için oyunlar fiiller ile adlandırılmışlardır. Bu bağlamda sekiz oyun türü bulunmaktadır:

Önemsemek ve paylaşmak sınıfına ait olan oyunlarda, dil öğrenenler/oyuncular birbirleriyle kişisel bilgilerini paylaşırlar. *Yapmak* (hareket etmek, taklit etmek, çizmek ve uymak) sınıfında yer alan oyunlarda, öğrenciler konuşmadan iletişim kurmaya çalışırlar. *Tanımlamak* (ayrıt etmek, tahmin etmek, düşünmek) sınıfında bulunan oyunlarda, öğrenenler bilinmeyen herhangi bir şeyi nesnel ya da öznel olarak tanımlamaya çalışırlar. *Betimlemek* sınıfına ait olan oyunlarda, öğrenci arkadaşını yazılı ya da sözlü olarak yönlendirir ve onun bir görevi (resim çizmek gibi) yerine getirmesine yardımcı olur. *Bağ kurmak* (karşılaştırmak, eşleştirmek, sınıflandırmak) türünde, öğrenci çeşitli bilgileri, birbirine bağlar, eşleştirir ya da sınıflandırır. *Sıraya koymak* sınıfında yer alan oyunlarda öğrenci resim, metin ya da nesnelere, verilen bilgiler doğrultusunda sıralar. *Hatırlamak* türünde öğrenci iletişim kurabilmek için öğrendiklerini hatırlamaya çalışır. *Yaratmak* sınıfında bulunan oyunlarda öğrenci şiir ya da hikâye yazar.

Arslan ve Gürsoy'a (2011, s.178) göre yabancı dil öğretiminde kullanılan oyunlar "iletişim oyunları, gramer oyunları, telaffuz oyunları ve geleneksel Türk oyunlarıdır."

Demirel (2004, s. 86-87) oyunları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade rahatlıkla ifade edebilmek, iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla iletişim oyunları; dil bilgisi kurallarını öğretmek, pekiştirmek amacıyla gramer oyunları olmak üzere iki gruba ayırmıştır.

2.8. ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖNEMİ

Son yıllarda yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiğine yönelik görüşler oyunla öğretim yöntemini yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Oyun denilince insan zihninde canlanan “eğlence” düşüncesi neden yabancı dil öğretimini de çocuklarda daha eğlenceli kılsın?

Chateau (1967: 386) çocuğu oyun oynayan varlık olarak tanımlar ve onun en temel etkinliğinin oyun olduğunu dile getirir. Platon (2006, s. 537) çocukların eğitimi konusunda, eğitimin çocuklar için bir oyun olmasının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Oyun, öğrenenlerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olduğu, oynayana zevk veren ve onlarda merak uyandıran eğlenceli etkinliklerdir (Wright ve diğerleri, 2006, s. 1).

“Oyunlar, öğrenilen konuyu ilgi çekici hâle getirmek, öğrencileri etkin kılmak, rahat bir ortamda, zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (MEB, 2009, s. 370). Oyun sayesinde çocuk kendisini ve çevresini tanır, duygularını ve düşüncelerini ifade eder, kişilerle ya da nesnelere etkileşim hâlinde bulunarak birçok sosyal beceriyle tanışır ve bu becerileri oyun içinde uygulama fırsatı bulur.

Oynayarak öğrenmenin kalıcılığı ve oyunun öğrenenlere karar verme ve düşünme özelliklerini kazandırdığı, öğrenenlerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği birçok eğitimci tarafından dile getirilmiştir (Akandere, 2003, s. 15). Seyrek ve Sun (1991, s.7-9) oyunun çocuk için “doğal öğrenme ve anlaşma, yaratma ortamı” olduğunu belirterek oyunun eğitim alanındaki işlevini vurgulamışlardır.

Dil öğretiminde hedefe uygun seçilen oyunun çocuğun dil gelişimindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktada erken yaşta yabancı dil öğretiminde oyunla öğretim yönteminin kullanılmasının gereklilikleri nelerdir?

Dil öğretiminde çocuğun kendisini rahat hissetmesi ve derse odaklanabilmesi etkili bir dil öğretiminin gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Bu durumun gerçekleşmediği anlarda çocuk öğrenmek istemeyecek ve derse katılmayacaktır. Bu durum karşısında öğrenim ve öğretimin gerçekleşmesi mümkün değildir. İşte bu noktada oyun önemli bir rol üstlenir. Çünkü oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden rahatlamasına

olanak sağlayarak onun dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur (Lee, 1995, s. 1).

Dil öğrenmede oldukça etkili olan *motivasyon* öğrenenlerin hedef dile karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayarak, öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesine imkân tanır (Kharma, 1977, s. 103; Krashen, 1981, s. 22; Dörnei, 2001, s. 116). Bu doğrultuda oyun, çocuk için büyük bir motivasyon kaynağıdır. Çocuğun ilginç bulmayacağı konulara ilgisini çekmeyi sağlar, daha fazlasını öğrenme isteğini korur ve konuya olan ilgisini artırır.

Yapısı gereği yaratıcı bir süreç olan oyun, çocuğun bilişsel gelişimini destekler niteliktedir. Oyun akışında çocuğun sınıflandırma, sıralama, ayırt etme, mantık yürütme, soyut ve somut kavramları kazanma, tahmin etme, olayları ve durumları açıklayıp yorumlayabilme gibi bilişsel süreçleri gelişir. Bu durum dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesine ve doğal ortamda dilin kolay öğrenilmesine imkân sunar.

Oyun, dil öğreticilerinin anlamlı bağlamlar oluşturmasına yardımcı olur (Wright ve diğerleri, 2006, s. 2). Oyun aracılığıyla çocuk, ifade edilenleri anlar böylelikle çocuğun dilin kurallarını ve yeni kelimeleri öğrenmesi kolaylaşır.

Çocuğun iletişim kurabileceği ortamlar sunan oyun çocuğu dile maruz bırakır. Böylelikle *anlamlı girdilerin* (Krashen, 1985) edinilmesiyle dil öğrenimi daha kalıcı ve etkili şekilde gerçekleşir.

Yabancı dil öğretiminde oyun kullanımının önemi şöyle sıralanabilir (Carrier ve diğerleri, 1980, s. 6):

- Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecine araç ve gereç çeşitliliği sunar.
- Esnek yapıya sahip olmaları nedeniyle dil öğretiminin her yönü ele alınabilir.
- Derslerin sıkıcı olmasını engeller, sınıf etkinliklerine çeşitlilik kazandırır ve öğrencilerin derse olan ilgisi artırır.
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırır, farkında olmadan oynayarak öğrenmelerine, derse katılmalarına olanak sağlar.
- Öğretmenin dersteki rolünü değiştirir. Öğrenci-öğretmen arasındaki mesafeyi azaltır.

- Öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimini arttırır.
- Öğrencilerin gelişim özelliklerine katkı sağlayarak öğretmenlerin de oyun akışında öğrencilerin eksik yönlerini gözlemleme olanağı sağlar.

İlgili Okumalar

Arnold, A. (1979). *Çocuğunuz ve Oyun*. (R. Muhmuhoğlu, Çev.). İstanbul: Sıralar Matbaası. (1972).

Berlyne, D. E. (1954). A Theory of Human Curiosity, *British Journal of Psychology*, 45 (3), 180-191.

Brougere, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.

Erikson E. H. (1977). *Toys and Reason*. Toronto: G. J. McLeod Limited.

Hourst, B. (2008). *Au Bon Plaisir D'apprendre*. (3. bs.). Paris: InterEditions.

Lemeunier, V. Gracia M. ve Cardon, J. (2010). *En Jeux: Activités Orales Pour Favoriser L'apprentissage Du Français- FLE: Livre De L'apprenant (A1)*. Cayenne: CRDP Académie de Guyane.

Maryse, M. (2006). *Approches Théoriques du Jeu*. Lyon: IUFM.

Mckimney, M. A. (1993). Child's Play is Serious Business, *Children Today*, 22 (2), 14-15.

Silva, H. (2008). *Le Jeu En Classe De Langue*. Paris: CLE International.

Spencer, H. (1973). *Principals of Psychology*. New York: Appleton Century Croffs.

3. BÖLÜM: YÖNTEM VE UYGULAMA

Bu çalışmanın amacı, oyunların erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmaktır. Öğretmenlerin, uygulama kapsamındaki oyunlara yönelik görüşleri hakkında veri toplamak da çalışmanın amaçları arasındadır. Çalışma sonunda erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gereksinimlerine ve ilgi alanlarına yönelik tasarlanmış, özgün içeriğe sahip, öğrenenlere hem eğlenme hem de kolay öğrenme imkânı sağlayan faydalı bir öğrenme malzemesi geliştirilmiş olacaktır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik tasarlanmış oyunların öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
2. Öğrencilerin yazma başarıları oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğrencilerin yazma başarıları yazma becerisi gelişimi bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğrencilerin yazma başarıları bilişsel gelişim bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğrencilerin yazma başarıları sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları detaylandırılacak ve bu verilerin analizine yönelik açıklamalara yer verilecektir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Türkçenin erken yaşta yabancı dil olarak öğretiminde oyun kullanımının yazma becerisini geliştirmedeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada “karma yöntem” kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasını gerektiren karma yöntem, farklı türden verilerin elde edilmesiyle daha

kapsayıcı, güvenilir ve açıklayıcı sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 17; Creswell, 2009, s. 3).

Bu çalışmada, çoklu verilerden elde edilen bulgular ışığında güvenilir sonuçların ortaya konması, araştırılan durumun farklı yönlerinin de açıklanabilmesi için karma yöntem kullanımı uygun görülmüştür. Çalışmanın nicel verilerini AOÖÇ’de belirtilen A1 ve A2 düzeyi kazanımlarına yönelik hazırlanan ön test/son test sonuçları; nitel verilerini uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların öğretmenleri ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Aynı zamanda deneysel araştırma niteliğinde olan bu çalışma “ön test/son test kontrol gruplu modele” uygun olarak tasarlanmıştır. En az iki grubun oluşturulmasıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda, belli değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi araştırılmaktadır (Creswell, 2009, s. 145-146).

Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Kayseri ilinde bulunan Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe eğitimine devam eden erken yaş öğrenenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler “seçkisiz atama yöntemiyle” deney ve kontrol grupları olarak belirlenmişlerdir. Uygulama sürecinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmazken; deney grubundaki öğrencilere çalışmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilen oyunla öğretim yöntemi uygulanmıştır. Derslerde uygulanan oyunların öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla, uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların Türkçe öğretmenlerine görüşme formu uygulanmıştır. A1 düzeyinde on üç hafta sonunda iki bin altı yüz yirmi altı yazma sınavı kâğıdı; A2 düzeyinde on yedi hafta sonunda dört bin iki yüz on altı yazma sınavı kâğıdı incelenerek puanlama yapılmış ve yazma sınavlarında yapılan belirgin hatalar tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön ve son testlerden aldıkları toplam puan yüz üzerinden hesaplanarak tüm sonuçlar Microsoft Excel programında tablollaştırılmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda gruplara son testler uygulanmış ve her iki grubun verileri değerlendirilerek aralarındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışmanın uygulama aşamaları Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Çalışmanın Uygulama Süreci

Grup	Ön testler	Uygulama	Son testler
Deney Grubu	Yazma Sınavları	Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları	Yazma Sınavları + Öğretmen Görüşmeleri
Kontrol Grubu	Yazma Sınavları	Öğretim Programında Yer Alan Öğretim	Yazma Sınavları

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma, Kayseri ilinde bulunan Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören A1 düzeyinde 101; A2 düzeyinde 124 Suriyeli öğrenci ve bu eğitim merkezlerinde görev alan 15 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları olan A1 ve A2 düzeyi öğrenciler “seçkisiz atama yöntemiyle” deney ve kontrol grubu olarak belirlenmişlerdir. Çalışmada dil kullanımında başlangıç düzeyi olan A1 ve A2 düzeylerinin seçilmesinin temel nedeni, çalışma katılımcılarının Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan, kendilerini basit olarak ifade edebilme aşamasında olan erken yaş öğrenenler olmasıdır. Gönüllü katılım formu, veli formu ve çocuk formunu imzalayarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin genel özellikleri şu şekildedir:

Tablo 4. A1 Düzeyi Katılımcı Sayısı

Grup	f	%
Deney	50	49,50
Kontrol	51	50,50

Tablo 4’te A1 düzeyi deney ve kontrol grubu katılımcılarının frekans dağılımlarına yer verilmiştir. 50 öğrencinin yer aldığı deney grubuna oyunla öğretim yöntemi uygulanırken; 51 öğrenciden oluşan kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Tablo 5. A1 Düzeyi Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	59	58,42
Kız	42	41,58

A1 düzeyi deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyetlerine göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 5'teki verilere göre, öğrencilerin %58,42'si erkek, %41,58'i kızdır.

Tablo 6. A1 Düzeyi Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	%
8	33	32,67
9	42	41,58
10	16	15,84
11	5	4,95
12	5	4,95

A1 düzeyi katılımcılarının yaşlarına göre dağılımlarının gösterildiği Tablo 6'daki verilere göre, katılımcıların yaklaşık üçte biri (%32,67) 8 yaşında iken; yarıdan biraz azı ise (%41,58) 9 yaşındadır.

Tablo 7. A1 Düzeyi Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Süreleri

Türkiye'de Bulunma Süresi	f	%
1 Yıl	49	48,51
4 Yıl	52	51,49

A1 düzeyi katılımcıların Türkiye'de bulunma sürelerinin gösterildiği Tablo 7'de öğrencilerin %48,51'inin 1 yıldır; %51,49'unun ise dört yıldır ülkemizde bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8. A1 Düzeyi Katılımcıların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	f	%
Beyaz Yakalı	4	3,96
Mavi Yakalı	97	96,04
İşsiz	0	0

A1 düzeyi katılımcıların babalarının mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 8'deki verilere göre, bu kişilerin çoğunlukla (%96,04) mavi yakalı olarak tabir edilen mesleklere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Beyaz yakalı mesleklere dâhil olan kişilerin oranı yalnızca %3,96'dır.

Tablo 9. A1 Düzeyi Katılımcıların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	f	%
Ev Kadını	86	85,15
Diğer	15	14,85

A1 düzeyi katılımcıların annelerinin mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 9'da görüldüğü üzere, bu kişilerin büyük çoğunluğu (%85,15) ev kadınıdır. Çalışan annelerin oranı yalnızca %14,85 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. A2 Düzeyi Katılımcı Sayısı

Grup	f	%
Deney	62	50,0
Kontrol	62	50,0

Tablo 10'da A2 düzeyi deney ve kontrol grubu katılımcılarının frekans dağılımları gösterilmiştir. 62 öğrencinin bulunduğu deney grubuna oyunla öğretim yöntemi uygulanırken; 62 öğrenciden oluşan kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Tablo 11. A2 Düzeyi Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	72	58,1
Kız	52	41,9

A2 düzeyi deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyetlerine göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 11'de belirtildiği gibi, öğrencilerin %58,1'i erkek, %41,9'u kızdır.

Tablo 12. A2 Düzeyi Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	%
8	92	74,2
9	25	20,2
10	7	5,6

A2 düzeyi katılımcılarının yaşlarına göre dağılımlarının gösterildiği Tablo 12’de katılımcıların büyük çoğunluğunun (%74,2) 8 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 13. A2 Düzeyi Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süreleri

Türkiye’de Bulunma Süresi	f	%
1 Yıl	75	60,5
4 Yıl	49	39,5

A2 düzeyi katılımcılarının Türkiye’de bulunma sürelerinin gösterildiği Tablo 13’te öğrencilerin %60,5’inin 1 yıldır; %39,5’inin ise dört yıldır ülkemizde bulunduğu görülmektedir.

Tablo 14. A2 Düzeyi Katılımcıların Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	f	%
Beyaz Yakalı	11	8,9
Mavi Yakalı	91	73,4
İşsiz	22	17,7

A2 düzeyi katılımcıların babalarının mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 14’te görüldüğü üzere, bu kişilerin çoğunlukla (%73,4) mavi yakalı olarak tabir edilen mesleklere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Beyaz yakalı mesleklere dâhil olan kişilerin oranı yalnızca %8,9’dur. Öte yandan bu kişilerin %17,7’si işsizdir.

Tablo 15. A2 Düzeyi Katılımcıların Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	f	%
Ev Kadını	116	93,5
Diğer	8	6,5

A2 düzeyi katılımcıların annelerinin mesleklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 15’te görüldüğü üzere, bu kişilerin büyük çoğunluğu (%93,5) ev kadınıdır. Çalışan annelerin oranı yalnızca %6,5 olarak hesaplanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada, A1 ve A2 düzeyinde Türkçeyi erken yaşta yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla, araştırmacı tarafından, özgün oyunlar ile yazma sınavları tasarlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışma karma desenli bir araştırma niteliğindedir. Çalışmanın nicel verilerini AOÖÇ’de belirtilen A1 ve A2 düzeyi kazanımlarına yönelik hazırlanan ön test/son test sonuçları; nitel verilerini ise öğretmenler ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Bu bölümde veri toplama araçları detaylandırılmış ve bu araçların alanyazın dayanaklarına yer verilmiştir.

3.3.1. Oyunların Tasarımı

Oyunların, Türkçeyi erken yaşta yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerine olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla özgün oyunlar tasarlanmıştır. AOÖÇ ile MEB tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 1. ve 2. Seviye Kurs Programları, Yabancı Diller Türkçe A1-A2 Seviyesi Kurs Programları” oyunların tasarlanması aşamasında sıklıkla başvurulan temel kaynaklardır.

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan AOÖÇ, bu konseye bağlı olan ülkelerde dil eğitiminde gerçekleştirilen sınavları, ders kitapları, ders araçları, dil öğretim yöntemleri ve programları gibi konuları kapsayan ayrıntılı bir çalışmadır. AOÖÇ, dil öğretim ve öğrenimi alanında uluslararası geçerliliğe sahip ölçütler belirleyerek, bu alanda ortak bir

zemin oluşturmayı ve çok dilliliğin gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. AOÖÇ’de, dil öğrenen bireylerin, öğrenilen dilde etkili iletişim kurabilmeleri amacıyla, hangi dil seviyesinde hangi kazanımları edinmeleri gerektiği detaylandırılmıştır.

AOÖÇ’de (2013, s. 37) dil eğitiminde kullanılan oyunların oldukça önemli olduğu vurgulanmış ve özellikle okul ortamında ilk öğrenimde oyunlara yer verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu doğrultuda AOÖÇ’de Oyunlarla Dil Öğrenimi/Kullanımı bölümü oluşturulmuş, oyunun motivasyon artırmadaki etkisine değinilmiş, çocukların yabancı dilde evcilik oyunu oynamalarının aile bireyleriyle ilgili kelime dağarcığını öğrenmeleri için bir “güdü” olabileceği örneği verilmiştir (AOÖÇ, 2013, s.139).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına amaç, içerik ve yöntem bakımından ortak bir zemin oluşturmak amacıyla MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne “Yabancılarla Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 1. ve 2. Seviye Kurs Programları ve Yabancı Diller Türkçe A1-A2 Seviyesi Kurs Programları” hazırlanmıştır. Bu programlar ile Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olan bir Türkçe öğretimi hedeflenmiştir. Programlar, AOÖÇ’de belirtilen seviyeler ve tanımlanan yeterlikler esas alınarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, programlarda yer alan temel dil becerilerine yönelik kazanımlar, AOÖÇ göz önünde bulundurularak öğrenenlerin ihtiyaçlarına, şartlarına ve seviyelerine uygun hale getirilerek düzenlenmiştir. Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanan; Türkçe yazma, konuşma, dinleme ve okuma kazanımlarını, hedef davranışlarını ve örnek kullanımlarını detaylandıran bu programlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yol gösterici faydalı kaynaklar niteliğindedirler.

Arkeoloji alanında yapılan çalışmalar, günümüzde bilinen, oynanan ve yaygın olan oyunların çok eski dönemlerde de yer aldığını göstermektedir. And’ın da (2012, s. 43) belirttiği gibi,

Homeros, Aşil ile Ajax’ın Troya savaşlarında (yaklaşık İ.Ö.550) oynadıkları oyunu anlatmaktadır. Bunun gibi Eflatun, Pliny, Plutarch, Seneca, Ksenefon eski çağların oyunları üzerine bilgi vermektedir. Ayrıca Ovidius Ars Amatoria yaklaşık i.S. 55-117 çağında Dokuz Taş’a benzer bir oyunu, Tacitus ta yaklaşık İ.S. 55-117’de Germania adlı eserinde zar oyunu üzerine bilgi vermektedir. Eski Olimpik oyunları üzerine Aristophanes, Aristo, Flavius, Arrianus, Athneaeus, Herodotus, Pausanias, Plato, Plutarch, Sokrates, Publius Statius, Thucydides, Ksenefon ve başkaları bilgi vermektedir.

Bu doğrultuda insanın var olduğundan bu yana oyun ve oyuncakların önemli işlevlerinin olduğu bilinmektedir. Geçmişten günümüze her ne kadar oyun kavramına çeşitli

özellikler yüklenerek işlevleri farklılaştırılrsa da oyun, insan doğasında her zaman var olan bir kavramdır. Oyunlara yönelik oynandığı mekâna göre, kullanılan araçlara göre, hareketlilik derecesine göre, amaçlarına göre, katılımcı sayısına göre birçok sınıflandırma yapılmıştır. Günümüzde özellikle Batı dünyasında çocuk gelişim özelliklerine bağlı kalınarak oyunlara işlevsel bir kullanım alanı sağlayan hem eğitimcilere hem de anne ve babalara oyunlar hakkında açıklayıcı bilgiler sunarak çocukları gözlemleme fırsatı veren, hangi oyunların hangi yaş gruplarına uygun olup olmadığını belirleyen oyun ve oyuncak sınıflandırma projeleri yapılmaktadır. Ancak Türkiye’de oyunları bilimsel bir yaklaşım ile ele alarak sözü edilen tüm bu özelliklere uygun şekilde değerlendiren ve sınıflandıran bir sistem ya da kurum bulunmamaktadır.

Bu bilgiler ışığında çalışmadaki oyunların tasarlanması aşamasında başvurulan bir diğer önemli kaynak ise, çocuk gelişim özelliklerine paralel olarak geliştirilmiş ve Avrupa’da geniş bir kullanım alanına sahip olan *Esar* sistemidir. Uluslararası bir sistem olan Esar sınıflandırması, temelde Piaget’nin çocuk gelişim kuramı olmak üzere, çocuk gelişimini bilişsel, fiziksel, sosyal, dilsel ve duyuşsal özellikler bağlamında ayrı ayrı ele alan kuramsal görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Esar sistemi başta *oyun kütüphanelerinde* olmak üzere kullanılan, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal, dilsel ve duyuşsal açıdan gelişimlerini desteklemek, eğitimcileri ve aileleri oyunlar konusunda bilinçlendirmek amaçlarıyla oyun ve oyuncakları sınıflandıran bir sistemdir (Garon, 1983, s. 36). Denise Garon, Rolande Filion ve Manon Doucet pedagogları tarafından geliştirilmiş olan bu sisteminin ismi, Piaget’nin geliştirdiği oyun türlerinden esinlenerek oluşturulmuştur. Piaget’e göre çocuğun hem bilişsel hem de fiziksel gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan üç temel oyun türü “alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlardır” (Piaget, 1978, s. 116-129). Duyu devinim, işlem öncesi ve somut işlem zekalarıyla ilişkili olan bu oyun türlerinden alıştırma oyunları çocuğun nesnelere tanışma dönemidir. Bu dönem oyun davranışları, bakma, nesneyi ağzına alma, uzanma, dokunma, yakalama, atma gibi duyu-motor gelişime bağlı hareketlerdir. Daha sonra çocuk sembolik oyun türüne geçiş yapar. Bu oyun türünde sembol iki şekilde karşımıza çıkar. Bunlardan birisi çocuğun taklit ederek başka birinin rolünü üstlenmesi diğeri ise çocuğun nesnelere gerçek hallerinin dışında zihninde farklılaştırarak kullanmasıdır. Son olarak kurallı oyun türünde, çocuk daha ileri düzey zihinsel faaliyetleri gerektiren kurallı oyunları oynar. Montaj oyunları ise kurallı ve sembolik oyun türleri arasındadır.

Bu doğrultuda Esar ismindeki “e” harfi alıştırma oyunlarını (Jeu d’Exercice), “s” harfi sembolik oyunları (Jeu Symbolique), “a” harfi montaj oyunlarını (Jeu d’Assemblage) ve “r” harfi kurallı oyunları (Jeu de Regles) temsil etmektedir. Esar sistemi çocuğun gözlemlenmesi, gelişim özelliklerine göre eksik yönlerinin ya da yeteneklerinin fark edilmesi, tek tip bir sınıflandırma ile çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun oyunların seçilebilmesi bağlamında önemlidir. Bu sınıflandırmanın, çocuğun gelişim aşamalarının her boyutuna göre tanımlanmasının sağladığı birçok yarardan bahsetmek mümkündür. Yabancı dil öğreniminde hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olması farklı yöntem ve tekniklerin, çeşitli araç ve gereçlerin kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda erken yaşta dil öğrenenlerin gelişim özelliklerinin, ilgi alanlarının, gereksinimlerinin ve dil öğrenim hedeflerinin bilinmemesi gibi durumlarda gerçekleştirilecek olan dil öğretimi yeterli olmayacaktır. Bu nedenledir ki, çocuk gelişim özellikleri bağlamında sınıflandırılan oyunlara yer verilerek, çocuk ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesine imkân tanıyan bu sistem aynı zamanda oyun içeriklerinin, amaçlarının ve uygulama şeklinin tanımlanması, her bir oyunda çocuğun hangi gelişim boyutunu desteklediğini belirtmesi, çocuk gelişimine uygun araç ve gereç örneklerine yer vermesi bakımından dil öğretiminde de önemli rol üstlenmektedir.

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin temelinde, geçmiş yıllarda kullanılan yöntem ve tekniklere göre, öğreneni merkeze alan, dil öğrenenlerin hem sınıf içinde hem de günlük hayatlarında iletişim kurmalarını hedefleyen işlevsel bir dil öğretim süreci yer almaktadır. Bu durum AOÖÇ’ye ek olarak yayımlanan yeni belgede de açıkça ifade edilmiştir (Conseil de l’Europe, 2018). Bazı güncellemeler ve eklemelerin yer aldığı bu tamamlayıcı belgede 21. yy. becerileri, temelinde iletişimsel dil kullanımlarının yer aldığı “öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve mesleki beceriler” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda hedef dilde doğru iletişim kurmak yabancı dil öğrenmenin asıl amaçları arasındadır. Yabancı dil eğitimin böylesine geniş boyutlarının olması hedef dilde sadece dilin kurallarının öğretimini yetersiz kılmaktadır. Özellikle erken yaş öğrenenler ile gerçekleştirilen dil öğretiminde sadece dil kurallarını öğretmek değil, aynı zamanda öğrenenlerin iletişimsel dil kullanımlarını da geliştirmek son derece önemlidir. İşte bu nedenledir ki, sözü edilen sınıflandırmada çocuk gelişim özelliklerinin her boyutuyla ele alınması, bu özellikler bağlamında çocuk gereksinimlerine ve ilgi alanlarına uygun oyun ve oyuncakların belirlenmesi bu

sınıflandırmayı erken yaşta yabancı dil öğretiminde de önemli kılmaktadır. Ayrıca bu sınıflandırma sistemi dil öğreticisine, öğrencilerini gözleme ve tanıma, onların gelişim özelliklerine hâkim olma ve bu bağlamda onlara uygun olabilecek oyunları seçebilme, öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemelerini değerlendirebilme olanaklarını tanımaktadır. Esar sistemi oyun sınıflandırması Tablo 16’da sunulmuştur (Garon, 1982, s. 65):

Tablo 16. Esar Sistemi Oyun Sınıflandırması

Kategori A	Kategori B	Kategori C	Kategori D	Kategori E	Kategori F
<i>Oyun Türü</i>	<i>Bilişsel Gelişim Bağlamında</i>	<i>Fiziksel Gelişim Bağlamında</i>	<i>Sosyal Gelişim Bağlamında</i>	<i>Dilsel Gelişim Bağlamında</i>	<i>Duyuşsal Gelişim Bağlamında</i>
Alıştırma Oyunları	Duyu-Motor Dönemi Oyunları	Keşfetme Oyunları	Bireysel Oyunlar	Algısal Konuşma Oyunları	Temel Güven Oyunları
Sembolik Oyunlar	Sembolik Dönem Oyunları (-Mış Gibi Oyunlar)	Üretim Oyunları	Paralel Oyunlar	Üretken Konuşma Oyunları	Özerklik Oyunları
Montaj Oyunları	Sezgisel Dönem Oyunları	Yetenek Oyunları	Yarışmalı Oyunlar	Algısal Yazma Oyunları	Yakınlık Kurma Oyunları
Kurallı Oyunlar	Somut İşlem Dönemi Oyunları	Performansa Dayalı Oyunlar	İşbirliği Oyunları	Üretken Yazma Oyunları	Girişim Oyunları
	Soyut İşlem Dönemi Oyunları				Benlik Oyunları

Erken yaşta dil öğretiminde öğrenenlerin gelişim özelliklerinin ve bu gelişim dönemlerinde benzer davranışlarının neler olduğunun bilinmesi çocuklara dil öğretiminde izlenecek yöntem ile kullanılacak araç ve gereçlerin belirlenmesi açısından faydalıdır. Bu noktada çalışmada, öğrencilerin yazma başarılarının oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için çalışma kapsamındaki oyunlar, Esar sisteminde yer alan oyun sınıflandırmaları doğrultusunda, yazma becerisi gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılmıştır.

Esar sisteminin dil gelişim kategorisinde yer alan sınıflandırmanın temeli, dil öğrenenlerin dili algılama ve üretme süreçlerine dayanmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri algılama etkinliklerini; yazma ve konuşma becerileri üretme etkinliklerini kapsamaktadır. Buradan hareketle çalışmada yazma becerisi gelişimi bağlamında yer alan oyunlar, Esar sisteminde yazma becerisi kapsamında sınıflandırılmış olan, algısal yazma ve üretken yazma becerilerini destekleyen oyunlardır. Dil öğrenmenin temeli olan iletişimin niteliğini artırmak üretilenin algılanmasına bağlıdır. Algılama süreci, “konuşulan ve yazılan dilin algılanması, metnin tamamının ya da bölüm bölüm uygunluğunu belirleme, metni dilsel birim olarak kavramsal ve bilişsel açıdan anlama, iletiyi bağlamı içinde yorumlama” aşamalarından oluşmaktadır (AOÖÇ, 2013, s. 92). Algısal yazma oyunlarında harfleri ayırt etme, harf ve seslerin uyumuna dikkat etme, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve üretileni anlamaya yönelik dil süreçlerini içeren etkinlikler yer almaktadır. Üretken yazma oyunlarında dil bilgisi kurallarının kullanımını, imla ve noktalama kullanımlarını, logografik işaretlerin uygun kullanımını ve yaratıcı yazma becerilerini destekleyen etkinliklere yer verilmiştir.

Çalışmada, bilişsel gelişim bağlamında ele alınan oyunlar, Piaget'nin görüşlerinden hareketle montaj, sembolik ve kurallı oyunlar olarak sınıflandırılmıştır. Oyunların hazırlanmasında çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması onların yaşa bağlı olan değişimlerinden hareketle ilgi alanlarının belirlenmesinde önemlidir. Ayrıca bir oyun türüne bağlı kalmadan tasarlanan oyunlar, çocukların dil becerilerinin yanında düşünme becerilerinin gelişmesine ve motivasyonlarının artmasına olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda montaj oyunlarında öğrenenlerden, verilen araç ve gereçlerin parçalarını, belirlenmiş amaca uygun şekilde birleştirme yapmaları beklenmiştir. Yazılı ürünlerin oluşturulması amacıyla uygulanan bu oyun türünde seslerin, hecelerin ya da kelimelerin birleştirilmesi gibi etkinlikler yer almaktadır. Dil öğreniminde rol yapma etkinliklerinin temelinde dil kullanımı yer almaktadır. Bu doğrultuda sembolik oyunlarda taklit ederek başka birinin rolünü üstlenme ya da nesnelere gerçek hallerinin dışında farklılaştırarak kullanma durumlarını içeren etkinlikler yer alırken; kurallı oyunlarda bulmaca ya da soru cevap etkinliklerine yer verilmiştir.

Çalışmada, sosyal gelişim bağlamında ele alınan oyunlar, bireysel oyunlar, işbirlikçi oyunlar ve yarışmalı oyunlardır. Bireysel oyunda, belirlenmiş amaca uygun, öğrencinin

yardım almadan tek başına gerçekleştirmesi gereken yazılı etkinlik türleri yer almaktadır. İşbirlikçi oyunda öğrencilerin arkadaşlarıyla yardımlaşarak gruplar hâlinde gerçekleştirmeleri gereken yazılı etkinliklere yer verilmiştir. Yarışmalı oyunlarda ise gruplar arasında rekabet ortamı oluşturularak yazılı ürünlerin ortaya konması beklenmektedir.

Çalışma kapsamında uygulanan A1 düzeyi oyunların Esar sistemine göre sınıflandırılması Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. A1 Düzeyi Oyunların Esar Sistemine Göre Sınıflandırılması

Oyun Adı	Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında	Bilişsel Gelişim Bağlamında	Sosyal Gelişim Bağlamında
Barış Oteli	Üretken Yazma Oyunu	Sembolik Oyun	Yarışmalı Oyun
Tanışma Balonları	Üretken Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	Bireysel Oyun
İyi Niyetler	Algısal Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	İşbirlikçi Oyun
Memleket Neresi?	Algısal Yazma Oyunu	Montaj Oyunu	İşbirlikçi Oyun
Geniş Aile	Üretken Yazma Oyunu	Montaj Oyunu	Yarışmalı Oyun
İşler Güçler	Algısal Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	Yarışmalı Oyun
Kim? Nerede? Ne Yapıyor?	Algısal Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	İşbirlikçi Oyun
Sıradan Bir Gün	Üretken Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	Yarışmalı Oyun
Seviyor Sevmiyor	Üretken Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	Bireysel Oyun
Burası Neresi?	Algısal Yazma Oyunu	Kurallı Oyun	Yarışmalı Oyun
Hoş Anlar Boş Zamanlar	Algısal Yazma Oyunu	Montaj Oyunu	Yarışmalı Oyun
Bak Postacı Geliyor!	Algısal Yazma Oyunu	Sembolik Oyun	İşbirlikçi Oyun
2 Salla 1 Bağla	Üretken Yazma Oyunu	Montaj Oyunu	Yarışmalı Oyun

Çalışma kapsamında uygulanan A2 düzeyi oyunların Esar sistemine göre sınıflandırılması Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. A2 Düzeyi Oyunların Esar Sistemine Göre Sınıflandırılması

Oyun Adı	Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında	Bilişsel Gelişim Bağlamında	Sosyal Gelişim Bağlamında
Bariş Oteli	Üretken yazma oyunu	Sembolik oyun	Yarışmalı oyun
Tanışma Balonları	Üretken yazma oyunu	Kurallı oyun	Bireysel oyun
Memleket Neresi?	Algısal yazma oyunu	Montaj oyunu	İşbirlikçi oyun
Geniş Aile	Üretken yazma oyunu	Kurallı oyun	Bireysel oyun
İşler Güçler	Algısal yazma oyunu	Kurallı oyun	Yarışmalı oyun
Ben Kimim?	Üretken yazma oyunu	Kurallı oyun	İşbirlikçi oyun
Damak Tadı	Üretken yazma oyunu	Sembolik oyun	Yarışmalı oyun
Sıradan Bir Gün	Üretken yazma oyunu	Kurallı oyun	Yarışmalı oyun
Siparişinizi alabilir miyim?	Üretken yazma oyunu	Sembolik oyun	Yarışmalı oyun
Burası Neresi?	Algısal yazma oyunu	Kurallı oyun	Yarışmalı oyun
Hoş Anlar Boş Zamanlar	Algısal yazma oyunu	Montaj Oyunu	Yarışmalı oyun
Bak Postacı Geliyor!	Algısal yazma oyunu	Sembolik oyun	İşbirlikçi oyun
Al Gülüm Ver Gülüm	Algısal yazma oyunu	Sembolik oyun	Yarışmalı oyun
Yola Düşmek	Algısal yazma oyunu	Montaj Oyunu	İşbirlikçi oyun
Yaz Dostum	Algısal yazma oyunu	Sembolik Oyun	İşbirlikçi oyun
2 Salla 1 Bağla	Üretken yazma oyunu	Montaj oyunu	Yarışmalı oyun
Gel zaman git zaman	Üretken yazma oyunu	Kurallı oyun	İşbirlikçi oyun

Bu çalışmada tasarlanan oyunların içeriğinin belirlenmesinde AOÖÇ’de ve MEB kaynaklarında yer alan temel düzey yazma becerisi kazanımlarından ve bu kazanımlara ilişkin belirtilen hedef davranışlardan; işlevlerinin belirlenmesinde Esar sisteminden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda A1 düzeyi dil öğrenenler için on üç, A2 düzeyi dil öğrenenler için on yedi kazanım belirlenmiş ve belirlenen her bir kazanıma yönelik oyunlar tasarlanmıştır. A1 düzeyi deney ve kontrol grubu öğrencileri ile on üç hafta süren öğrenim süreci gerçekleştirilirken; A2 düzeyi öğrenciler ile on yedi hafta süren öğrenim süreci gerçekleştirilmiştir.

AOÖÇ’de yer alan A1-A2 düzeyi yazma becerisi kazanımları ve bu kazanımlar sonucunda hedeflenen davranışlar Tablo 19’ da gösterilmiştir:

Tablo 19. AOÖÇ Temel Düzey Yazma Becerisi Kazanımları ve Hedeflenen Yazma Becerileri

Hedeflenen Yazma Becerileri	Seviye	Kazanımlar
Yazılı Anlatım	A1	“Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.”
	A2	“Ama, çünkü, ve gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.”
Yaratıcı Yazma	A1	“Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.” “Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir.”
	A2	“Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri yazabilir.” “Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir.” “İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali öz geçmişler ve basit şiirler yazabilir.”
Rapor, Deneme, Makale Yazma	A1	Tanımlayıcısı yoktur.
	A2	
Yazılı Etkileşim	A1	“Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir.”
	A2	“Önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alabilir.”
Yazışma	A1	“Kısa ve basit kartpostallar yazabilir.”
	A2	“Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir.”
Notlar, İletiler ve Formlar	A1	“Bir otel kayıt formuna ya da vardığı yerde gerekli bir forma sayıları ve bilgileri, adını, uyruğunu, yaşını, doğum tarihini ve varış tarihini vb. yazabilir.”
	A2	“Tekrarlanmasını ya da değişik olarak ifade edilmesini rica edebildiğinde kısa ve basit iletileri not alabilir.” “Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.”
Metinlerle Çalışma	A1	“Basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.”
	A2	“Kendi deneyim ve kısıtlı yeterliklerine dayanarak kısa bir metinden anahtar sözcükleri, deyimleri ve kısa cümleleri çıkarıp yazabilir. Kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir.”
Yazım Yeterliği Hâkimiyeti	A1	“Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelere isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir.” “Adresini, uyruğunu ve kişiye ait diğer bilgileri harf harf söyleyebilir.”
	A2	“Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir. Sözlü olarak kullandığı sözcük dağarcığından kısa sözcükleri konuşma diline yakın, oldukça doğru olarak yazar (ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz).”
Tutarlılık ve Bağdaşıklık	A1	“Kelime gruplarını basit bağlaçlarla birleştirebilir.”
	A2	“Basit bağlaçlarla cümleleri birleştirebilir.”

AOÖÇ ile MEB kaynaklarında yer alan A1-A2 düzeyi yazma becerisi kazanımları ve bu kazanımlara ilişkin belirtilen hedef davranışlar esas alınarak hazırlanan Tablo 20 ve Tablo 21’de çalışma kapsamında yer alan oyunların ve ön testlerin isimleri, temel düzey yazma becerisi kazanımları ile içeriklerine yer verilmiştir.

Tablo 20. A1 Düzeyi Uygulanan Oyunlar, Ön Testler, Yazma Becerisi Kazanımları ve İçerikleri

Oyun Adı	Ön Testler	A1 Düzeyi Yazma Becerisi Kazanımları	İçerikler
Tanışma Balonları Kim? Nerede? Ne yapıyor? Memleket Neresi?	Tanışma Meslekler Hobiler Ülkeler Günlük İşler Kim? Nerede? Ne yapıyor?	“Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit cümlelerle yazabilir.”	Kişisel bilgilerini, ülkesini, milliyetini, konuştuğu dili sahip olduklarını ve tercihlerini içeren bir ileti yazma. Aile bireylerini basit cümlelerle tanıtmak. Birbiriyle ilişkili ülke, milliyet ve dil ifadelerini sınıflandırma ve doğru yazma.
Sıradan Bir Gün İyi Niyetler	Kalıp İfadeler Günlük İşler Yiyecek ve İçecekler Meslekler Hobiler Kartpostal	“Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.”	Basit ifadelerle günlük işleri yazma. Sıkça kullanılan basit kalıplaşmış ifadeleri yazma.
İşler Güçler	Meslekler	“Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir.”	Okulunu ya da işini yazma. Anne ve babasının mesleğini yazma. Verilen görsellerin altına meslek isimlerini yazma.
Bak Postacı Geliyor!	Kartpostal Yazma	“Kısa ve basit kartpostallar yazabilir.”	Kartpostalda bulunan hitabet, başlangıç, gelişme ve sonlandırma ifadelerini doğru yazma. Kartpostal/ e-postalardaki kısa, basit iletileri yazma. Kalıplaşmış deyim, cümleleri kullanarak davetiye yazma.
Barış Oteli	Form Doldurma	“Bir otel kayıt formuna ya da vardığı yerde gerekli bir forma basit bilgileri yazabilir.”	İnternet sayfasında kişisel bilgilerinin yer aldığı bir metin yazma. Basit anketleri ve formları doldurma.
Hoş Anlar Boş Zamanlar Seviyor Sevmiyor Geniş Aile	Aile Bağları Meslekler Tanışma Kalıp İfadeler Günlük İşler Kim? Nerede? Hobiler Kartpostal	“Basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.”	Verilen görsellerin altına meslek isimlerini yazma. Basit cümlelerle aile bireylerini tanıtan bir paragraf yazma. Hobilerle resimleri eşleştirme. Sevdiği ve sevmediği hobileri basit cümlelerle yazma. Yaygın olarak bilinen yiyecek ve içecek isimlerini yazma. Kendisinin ya da yakın çevresindekilerin sevdiğini ya da sevmediklerini yazma.
Burası Neresi?	Mekânlar	“Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelerin isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir.”	Günlük hayatta karşılaşılabileceği çevresindeki yerleri öğrenme, resimleri verilen yerleri yazabilme, nerede sorusuna cevap verme ve yerlere ilişkin nesnelere yazma.
2 Salla 1 Bağla	Bağlaçlar Yiyecek ve İçecekler	“Kelime gruplarını basit bağlaçlarla birleştirebilir.”	Sıkça karşılaşılan kelime ya da durumlara uygun cümleleri ve, ama, ile, önce ve sonra bağlaçlarını kullanarak yazma.

Tablo 21. A2 Düzeyi Uygulanan Oyunlar, Ön Testler, Yazma Becerisi Kazanımları ve İçerikleri

Oyun Adı	Ön Testler	A2 Düzeyi Yazma Becerisi Kazanımları	İçerikler
Tanışma Balonları Geniş Aile Ben Kimim?	Tanışma Aile Bağları Öz Geçmiş Yazma	“Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir.” “İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali öz geçmişler ve basit şiirler yazabilir.”	“Kişilik özelliklerini belirten sıfatları kullanarak kendini tanıtan kısa bir metin yazma.” “Bir gazete, dergi veya internet sitesinde bir kişinin yazdığı kendi dış görünüşünü ve fiziksel özelliklerini anlatan bir metni anlama ve buna benzer bir metin yazma.” “En iyi arkadaşını dış görünüş ve karakter olarak tasvir eden bir metin yazma.” “Aile bireyleri ve akrabalık bağlarını anlatan bir metni okuduğunda anlama ve ailesini anlatan bir metin yazma.”
Barış Oteli Yaz Dostum Siparişinizi Alabilir miyim?	Form Doldurma Not Alma Öz Geçmiş Yazma Restoranda Yol Tarifi	“Tekrarlanmasını ya da değişik olarak ifade edilmesini rica edebildiğinde kısa ve basit iletileri not alabilir.” “Günlük gereksinimlerle ilgili ya da önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit not ve iletileri yazabilir.”	“Önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alma.” “İlgili formlara kişisel bilgilerini yazma.”
İşler Güçler Sıradan Bir Gün Hoş Anlar Boş Zamanlar	Tanışma Aile Bağları Günlük İşler Ülkeler Tatil ve Yolculuk Hobiler Mekanlar Meslekler Öz Geçmiş Yazma	“Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekanlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir.”	“Aile bireyleri ve akrabalık bağlarını anlatan bir metni okuduğunda anlama ve kendi ailesini anlatan bir metin yazma.” “Hobileri hakkında kısa bir metin yazma, kabiliyet bildiren ifadeleri kullanarak bir şeyi yapıp yapamadığını belirtme.”
Gel Zaman Git Zaman	Tatil ve yolculuk	“Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri yazabilir.”	“Bir önceki hafta sonu veya hafta içinde neler yaptığını anlatan bir metin yazma.” “İnsanlar yerler ve olaylarla ilgili geçmiş zamanda bir hikâye yazma.” “Turistik bir şehir veya bir tatil beldesini anlatan kısa bir metin yazma.”
Bak Postacı Geliyor!	Mektup Yazma	“Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir.”	“Hitabet, başlangıç, gelişme ve sonlandırma sırasına uygun kalıplaşmış ifadeleri kullanarak kişisel bir mektup ya da e-posta yazma.” “Bir arkadaşına kişisel bir mektup veya e-posta yazma.” “Bir davetiye mektubuna karşılık kabul veya red mektubu yazma.”
Yola Düşmek	Yol Tarifi Not alma Restoranda	“Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir.”	“Yol tariflerini anlama ve yol tarif edebilme.”
Memleket Neresi? Burası Neresi? Al Gülüm Ver Gülüm	Alışveriş Form Doldurma Hobiler Tanışma Mekanlar Meslekler Mutfakta Not Alma Öz Geçmiş Yazma Ülkeler Yol Tarifi	“Sözlü olarak kullandığı sözcük dağarcığından kısa sözcükleri konuşma diline yakın, oldukça doğru olarak yazar (ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz).”	“Resimleri verilen bazı mekanların nereler olduğunu resmin altına yazma.” “Resimleri verilen meslekleri söyleme ve resimlerin altına meslekleri yazma.” “Resmi verilen bir yer, şehir, ülke vb. için kendi tahminlerini yazma.”
2 Salla 1 Bağla Damak Tadı	Bağlaçlar Mutfakta	“Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir.”	“Sevdiği bir yemeğin malzemelerini yazma.” “Önce, sonra, arkasından, daha sonra, son olarak gibi bağlaçlarla yemeğin yapımını tarif etme.” “Günlük hayatta tükettiği içeceklerin adını yazma.”

Tasarlanan Oyunların Özellikleri

- Erken yaş öğrenenlerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak, onların hedef dildeki iletişimsel üretimlerine katkı sağlayacak şekilde tasarlanmasına özen gösterilmiştir.
- Kontrollü yazma, serbest yazma ve güdümlü yazma türlerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik, öğeler arasında bağlantı kurmalarına ve tahmin etme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak biçimde tasarlanmıştır.
- Dil öğrenmede oldukça etkili olan *motivasyon*, öğrenenlerin hedef dile karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayarak, öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesine imkân tanır. Bu bakımdan oyunlar motivasyon kaybına neden olmamak amacıyla sade ve anlaşılır bir düzende oluşturulmuştur.
- Dil öğrenme sürecinde öğrenenin psikolojik olarak tüm *kaygılardan* kurtulmuş olması ve kendisini rahat hissetmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda oyunlar sıkıcı ve durağan yapıdan uzak, öğrencilere keyif ve heyecan verici niteliktedirler. Bu nedenle hareketli ve rekabete dayalı oyunların tasarlanmasına özen gösterilmiştir.
- Çocukların gelişim özelliklerinin birbirinden farklılık göstermesi nedeniyle, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak sadece bir oyun türüne bağlı kalmayıp birden fazla oyun türüne uygun oyunlar tasarlanmıştır.
- Yeni bilgi ve becerileri kazandırırken aynı zamanda var olan becerilerin de tekrar edilmesini ve kalıcı olmasını sağlayacak niteliktedirler.
- Her oyunda öğrencilerin farklı araç ve gereçleri kullanmalarına fırsat verilerek oyunlar ilgi çekici hale getirilmiştir.
- Sınıf içi öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimine katkı sağlayarak öğrenenlerin derse aktif katılım sağlayabilecekleri ve öğrenilenleri günlük kullanımlarla ilişkilendirebilecekleri bağlamlarla oluşturulmuştur.
- Kullanılan araç ve gereçler kolaylıkla tedarik edilebilecek niteliktedirler.

3.3.2. Ön Test/Son Test

Türkçeyi erken yaşta yabancı dil olarak öğrenenlerin, oyunla öğretim yöntemi uygulamaları öncesinde AOÖÇ'de belirtilen başlangıç düzeyi yazma becerisi

kazanımlarına ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ön testler hazırlanmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonrasında öğrenenlerin yazma becerilerindeki değişimi değerlendirmek amacıyla ön testler aynı zamanda son testler olarak da uygulanmıştır. Bu doğrultuda çalışma katılımcıları olan erken yaş öğrenenlere A1 düzeyinde on üç; A2 düzeyinde on yedi olmak üzere toplam otuz ön test ve son test uygulanmıştır.

Ön testlerin geliştirilmesi aşamasında; AOÖÇ, MEB “Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 1. ve 2. Seviye Kurs Programları ve Yabancı Diller Türkçe A1-A2 Seviyesi Kurs Programları” temel kaynaklar olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda erken yaşta yabancı dil öğretiminde kullanılan Fransızca, İngilizce ve Almanca kitaplar, erken yaş gelişim özellikleri bağlamında yayımlanan çocuk dergileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklar, TYS sınavları, TÖMER’lerde yapılan sınavlar, TELC sınavları, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi sınavları ve uygulamanın gerçekleştirildiği okullarda kullanılan ders kitapları incelenmiştir.

Ön testlerin hazırlanması aşamasında Milanovic’in (2002, s. 7-11) sınav hazırlama konusundaki şu ölçütleri dikkate alınmıştır:

- Sorular önemli konulardan oluşturulmalı, önemsiz ayrıntılara yer verilmemelidir.
- Dil bilgisel yapılara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- İlk soru her zaman örnek olarak cevaplandırılmalı ve bu soruya sıra numarası verilmemelidir.
- Her yeni bir soru tipinde açıklayıcı bir yönergeye yer verilmelidir.
- Boşluk doldurma sorularının hazırlanmasında ilk cümlenin boş bırakılmamasına özen gösterilmelidir.
- Tutarlılık bakımından her sorunun bir doğru cevabı olmalıdır.
- Bir metinden hareketle cevaplandırılması beklenen sorularda, metin kullanılmadan öğrencilerin genel bilgileriyle cevaplayabilecekleri sorular yer almamalıdır.

Ön testler, dil öğrenenlerin algılama, üretim ve etkileşim esnasında yazı türlerini ayırt edebilmeleri ve yazılı ürünler oluşturabilmeleri bakımından dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Çalışma katılımcılarının temel düzeyde erken yaşta

yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler olması nedeniyle öğrenenlerin gelişim özellikleri dikkate alınarak ön testlerde sık sık görsel öğelere başvurulmuş, günlük dilde sık kullanılan kelimeler ve kalıplaşmış ifadeler kullanılmış, örnekler ve tanımlayıcılar basit ve kısa söz dizimi şeklinde oluşturulmuştur.

Hazırlanan ön testlerin hedef kazanımlara ve öğrenenlerin düzeylerine uygunluğunun tespiti amacıyla çalışmaya başlamadan önce ön uygulamalar gerçekleştirilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Ön uygulamalar neticesinde bazı etkinliklerin, öğrenenlerin dil düzeylerine uygun olmaması nedeniyle değiştirilmesine karar verilmiştir. Uzmanlarla gerçekleştirilen görüşmeler ve ön uygulamalar sonunda ön testler uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön testlerde yer alan içerikler birbirinden farklı olarak tasarlanmıştır. Bu durum aynı zamanda bu etkinliklerin birbirinden bağımsız olarak uygulanmasını da sağlamaktadır. Ön testlerin uygulama sırasının belirlenmesinde çalışmada yer alan konuların, katılımcıların ders kitaplarına uygun sırada olmasına, *basitten zora, somuttan soyuta* uygun sıralamayla gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde başlangıç seviyesinde olmaları nedeniyle, kelimelerin doğru yazımı ve dil bilgisi kurallarına uygun yazma konusunda daha fazla süreye ihtiyaç duymaları dikkate alınmıştır.

A1 Düzeyinde Uygulanan Ön Testler

AOÖÇ ve MEB kaynaklarında A1 düzeyinde dil öğrenenlerin yazma becerisi kazanımlarına yönelik genel özellikleri şu şekildedir:

- Büyük ve küçük harfleri ayırt eder.
- Harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri doğru yazar.
- Sayfa ve yazım düzenine dikkat eder.
- Seslerle harfleri, heceleri, sözcükleri ve görselleri eşleştirir.
- Sözlük yardımı ile basit cümleler yazar.
- Dikte yoluyla harfleri ve basit kelimeleri yazar.
- Basılı sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazar.
- Somut gereksinimlere ilişkin “kısıtlı bir dağarcığa” sahiptir.

A1 düzeyi ön test içeriklerinin belirlenmesinde AOÖÇ, MEB “Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı ve Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi

Kurs Programı” yazma becerisi temel ilkeleri kaynak alınmıştır. Bu doğrultuda erken yaş öğrenenlerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak sözü edilen kaynaklarda yer alan yazma becerisi kazanımlarına uygun on üç adet ön test hazırlanmıştır.

A2 Düzeyinde Uygulanan Ön Testler

AOÖÇ ve MEB kaynaklarında A2 düzeyinde dil öğrenenlerin yazma becerisi kazanımlarına yönelik genel özellikleri şu şekildedir:

- Kitap harfleriyle yazılmış metinleri bakarak yazar.
- Kısa sözcükleri konuşma diline yakın olarak doğru olarak yazar.
- Sınırlı yeterliklerine bağlı olarak kısa bir metindeki anahtar sözcükleri, deyimleri ve kısa cümleleri yeniden yazar.
- Basit ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar kelime dağarcığına sahiptir.

A2 düzeyi ön test içeriklerinin belirlenmesinde AOÖÇ, MEB “Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı ve Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı” yazma becerisi temel ilkeleri kaynak alınmıştır. Bu doğrultuda erken yaş öğrenenlerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak bahsi geçen kaynaklarda yer alan yazma becerisi kazanımlarına uygun on yedi adet ön test hazırlanmıştır.

Yabancı dil öğrenenlerin yazma beceri düzeylerinin farklılaşması yazma becerisinde de farklı yazma türlerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, çalışmada yer alan ön testlerin içeriklerinin belirlenmesinin ardından, bu içeriklere yönelik ölçülmesi hedeflenen yazma becerisi türleri “kontrollü yazma, serbest yazma ve güdümlü yazma” olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma kapsamında genel olarak kontrollü yazma türüne ilişkin ön testler hazırlanmıştır. Bu durumun temel nedeni kontrollü yazma kapsamında ele alınan “boşluk doldurma, kelime havuzundan seçerek yazma, tamamlama alıştırmaları, sorulara cevap vererek yazma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma ve yer değiştirme” (Heaton, 1975, s. 154-158; Doff, 1988, s. 148-158) yöntem ve tekniklerinin erken yaşta başlangıç düzeyinde dil öğrenenlerin ilgi ve gereksinimlerine uygun olmasıdır.

Çalışmada yer alan ön testlerin isimleri, hangi düzeydeki öğrencilere uygun oldukları, dâhil oldukları yazma becerisi türleri ile yöntem ve teknikleri Tablo 22’de gösterilmiştir:

Tablo 22. Ön Test İsimleri, Yazma Becerisi Türleri ile Yöntem ve Teknikleri

Ön testler	Düzy	Hedeflenen Yazma Becerisi Türleri	Yazma Becerisi Yöntem ve Teknikleri
Tanışma	A1 A2	Kontrollü yazma	Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma
Form Doldurma	A1 A2	Kontrollü yazma	Boşluk doldurma alıştırmaları
Kalıp İfadeler	A1	Kontrollü yazma	Kelime havuzundan seçerek yazma
	A2	Tanımlayıcısı yoktur.	X
Ülkeler	A1	Kontrollü yazma	Tamamlama alıştırmaları
	A2	Kontrollü yazma	Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma
Aile Bağları	A1	Kontrollü yazma	Kelime havuzundan seçerek yazma
	A2	Kontrollü yazma	Sorulara cevap vererek yazma
Meslekler	A1	Kontrollü yazma	Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma
	A2	Kontrollü yazma	Tamamlama alıştırmaları
Kim? Nerede? Ne yapıyor?	A1	Güdümlü yazma	Dikte yapma
	A2	Tanımlayıcısı yoktur.	X
Günlük İşler	A1	Yaratıcı yazma	Başlatılmış metnin tamamlanmasına yönelik yazma
	A2	Serbest yazma	Resimlere bakarak yazma
Yiyecek ve İçecekler	A1	Kontrollü yazma	Kelime seçerek yazma
	A2	Tanımlayıcısı yoktur.	X
Mutfakta	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Kontrollü yazma	Yeniden sıraya koyma
Mekânlar	A1	Kontrollü yazma	Kelime seçerek yazma
	A2	Kontrollü yazma	Sorulara cevap vererek yazma
Hobiler	A1	Kontrollü yazma	Tamamlama alıştırmaları
	A2	Serbest yazma	Kompozisyon yazma
Kartpostal Yazma	A1	Kontrollü yazma	Yer değiştirme çalışmaları
	A2	Tanımlayıcısı yoktur.	X
Bağlaçlar	A1	Kontrollü yazma	Tamamlama alıştırmaları
	A2	Kontrollü yazma	Tamamlama alıştırmaları
Alışveriş	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Kontrollü yazma	Yer değiştirme çalışmaları
Tatil ve Yolculuk	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Serbest yazma	E-posta yazma
Mektup Yazma	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Serbest yazma	Verilen duruma uygun mektup yazma
Not Alma	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Güdümlü yazma	Not alma alıştırmaları
Öz Geçmiş Yazma	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Kontrollü yazma	Yer değiştirme çalışmaları
Restoranda	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Kontrollü yazma	Yer değiştirme çalışmaları
Yol Tarifi	A1	Tanımlayıcısı yoktur.	X
	A2	Kontrollü yazma	Yer değiştirme çalışmaları

3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

Çalışmanın uygulandığı sınıflardaki öğretmenlerin, derslerde uygulanan oyunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulama sonrasında öğretmenlere “yarı yapılandırılmış görüşme” formu uygulanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “yapılandırılmış görüşme tekniğinin” kullanılması dersin öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenerek araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılması bakımından önemlidir. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 128)’in görüşme formu hazırlama konusundaki şu ölçütleri dikkate alınmıştır:

- Kolay, anlaşılabilir soruların yer alması
- Odak sorulara yer verilmesi
- Açık uçlu sorulardan oluşması
- Yönlendirme olmaması
- Çok boyutlu türden sorular hazırlanması
- Farklı türden oluşan sorulara yer verilmesi
- Soruların mantıklı bir biçimde hazırlanması
- Soruların geliştirilmesi

İlgili alanyazın araştırmaları ışığında, araştırma kapsamında ortaya koyulmak istenilen durumların özelliklerine göre araştırmacı tarafından on sorudan oluşan “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının yazma becerisine etkisi, dil öğretiminde zorlanılan beceriler, yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler gibi konuların ele alındığı “Öğretmen Görüşme Formuna” Ek 12’den ulaşılabilir.

3.4. UYGULAMA

Çalışmanın veri toplama aşamasında, ilk olarak AOÖÇ ve MEB kaynaklarında belirtilen temel seviyede yazma becerisi kazanımlarından hareketle, A1 düzeyinde on üç; A2 düzeyinde on yedi yazma becerisi sınavı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Belirlenen her bir kazanımına yönelik A1 düzeyi için on üç; A2 düzeyi için on yedi oyun tasarlanmıştır. Sonraki aşamada öğretmenlere yönelik görüşme formu; öğrencilere yönelik gönüllü katılım formu ile çocuk formu; öğrencilerin ailelerine yönelik veli formu hazırlıkları tamamlanmıştır. 07/12/2017 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne oyunların, ön test/son testlerin ve görüşme formlarının seçilen okullarda uygulanabilmesi için etik kurul izin başvurusu yapılmış ve 19/12/2017 tarihinde etik kurul izni alınmıştır (Bk. Ek 17). Çalışmaları uygulayabilmek için 27/04/2018 tarihinde Kayseri Geçici Eğitim Merkezi; 03/05/2018 tarihinde Erciyes Geçici Eğitim Merkezi için Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınıp veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Çalışmanın uygulama aşamasında, öncelikle, belirlenen merkezlerde temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen erken yaş öğrenenleri kurum yöneticileri tarafından “seçkisiz atama yöntemiyle” uygulamaya katılmak üzere belirlenmişlerdir. Uygulamaya katılacak öğrencilere gönüllü katılım formu (Bk. Ek 13) ile çocuk formu (Bk. Ek 15) dağıtılmış; öğrencilerin ailelerine veli formu (Bk. Ek 14) ulaştırılmış; öğrencilerden ve velilerden, öğrencilerin çalışmaya katılmayı kabul ettiklerine dair imzalar alınmıştır. Formların hem öğrenciler hem de öğrencilerin aileleri tarafından daha iyi anlaşılması amacıyla kurumda bulunan öğretmenler tarafından katılımcıların ana dilinde açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra uygulanacak olan çalışmanın detayları hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. 30/04/2018 Pazartesi günü yazma sınavının ilki ön test olarak uygulanmış 01/05/2018 Salı günü oyunla öğretim gerçekleştirilmiştir. 04/05/2018 Cuma günü ise ön test olan yazma sınavının aynısı son test olarak uygulanmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamaları A1 düzeyi öğrencileri için takip eden on iki hafta boyunca aynı işlem sırasıyla devam etmiştir. Bu durum A2 düzeyi öğrencileri için on yedi hafta boyunca sürdürülmüştür.

3.5. İŞLENME VE ÇÖZÜMLEME

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamaları öncesinde ve sonrasında uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen veriler, SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine

uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler ise nitel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Ön test ve son test verileri *biçim, içerik ve dil bilgisi* ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu ölçütlerin belirlenmesinin temel gerekliliği, çalışma katılımcılarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecine yeni katılmış olan erken yaş öğrenenler olmasıdır. Bu doğrultuda AOÖÇ, MEB Yabancılara Türkçe Öğretimi programları, Yunus Emre Enstitüsü TYS sınavları, TÖMER’lerde yapılan sınavlar, TELC sınavları, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi sınavları incelenmiş ve “Yazma Sınavı Değerlendirme Formu” (Bk. Ek 16) hazırlanmıştır.

Ön test ve son test değerlendirme ölçütlerinden ilki olan biçim ölçütünde, kelimelerin doğru, satır aralarında uygun boşluk bırakılarak yazılması, büyük harf ve küçük harf kullanımı, öğrenenlerin dil seviyelerine uygun olan noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, okunaklı bir yazı olması, yazı büyüklüğü ve yazı düzenine uygun kullanımlar değerlendirilmiştir. Yazma eyleminin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi ve yazılı ürünün anlaşılabilirliğinin artırılması için bu kuralların kullanımı önemlidir. AOÖÇ’de (2011, s. 119) “yazım yeterliği yazılı metinleri oluşturan sembol bilgisi ve bunları algılama ve üretme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda AOÖÇ’de dil öğrenenlerin “basılı ya da el yazısı şeklinde büyük ve küçük harflerin, kısaltmalar da dâhil sözcüklerin doğru yazım biçiminin, noktalama işaretleri ve kurallarının, dizgi kuralları ile vs. gibi farklı yazı tiplerinin, @, &, \$, vb gibi sıklıkla kullanılan işaretlerinin bilinmesi ve üretilebilmesi gerektiği” ifade edilmiştir.

Değerlendirme ölçütlerinden ikincisi olan içerik ölçütünde, konuya uygun kelime ve cümle kullanımı ile anlatımda bütünlük sağlama durumları değerlendirilmiştir. Cümle bütünlüğünün anlamlı olması ile kelimelerin duruma uygun kullanılması, anlamlı yazılı ürünler üretebilmenin gereklilikleridir. Bu nedenle yazma becerisi bütünlüğünün sağlanması ve yazılı ürünün anlaşılabilirliğinin artırılması bakımından yazının içerik özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve geliştirilmesi önemlidir. Son olarak dil bilgisi ölçütünde, öğrenenlerin seviyelerine uygun dil bilgisi kullanımları değerlendirilmiştir.

Bu testlerin değerlendirilmesi aşamasında Cornaire ve Raymond (1999, s. 12)'ın yabancı dil öğrenenlerin yazma becerilerine ilişkin belirttikleri şu özelliklere dikkat edilmiştir:

- Yabancı dil öğrenenler hedef dilde yazarken kelimeleri doğru yazma ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma konusunda *fazla zamana* ihtiyaç duyarlar.
- *Sınırlı dağarcığa sahiptirler* bu nedenle ortaya çıkan ürünler kısadır.
- *Dilbilimsel özellikler sınırlıdır* bu nedenle dil öğrenen bireylerin öğrenme özelliklerine göre yazılı ürün farklılık gösterir.

Ön testler ve son testlerden elde edilenler SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu testlerden elde edilen veriler başlangıçta bilgisayar ortamına aktarılmış sonra bu verilerin “yüzde frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları” hesaplanmıştır. Katılımcıların ön test ve son test puanları “İlişkisiz Örnekler İçin T-Testi, İlişkili Örnekler İçin T-Testi, Korvanyans Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi” uygulanarak karşılaştırılmıştır. Bu istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek yorumlanmıştır.

Öğrencilerin yazma başarılarının oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla çalışma kapsamında yer alan oyunlar, yazma becerisi gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu oyun türlerinden elde edilen veriler SPSS yazılım programıyla analiz edilmiştir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler nitel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin detaylandırılması için kodlar ve temalar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu çalışma, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik tasarlanmış olan oyunların, öğrenenlerin yazma becerilerine olan etkisini araştırmak üzere yürütülmüştür. Aynı zamanda çalışma kapsamında uygulanan oyunların, öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde başlangıç düzeyindeki erken yaş öğrenenler ile yürütülen çalışma, A1 düzeyinde on üç hafta; A2 düzeyinde on yedi boyunca devam etmiştir. Uygulama sürecinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmazken; deney grubundaki öğrencilere çalışmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilen oyunla öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışma sonunda erken yaş öğrenenlerin gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olan dil öğrenme malzemesi geliştirilmiştir.

Oyunların yazma becerisiyle ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik tasarlanmış oyunların öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
2. Öğrencilerin yazma başarıları oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğrencilerin yazma başarıları yazma becerisi gelişimi bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğrencilerin yazma başarıları bilişsel gelişim bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğrencilerin yazma başarıları sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılan oyun türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

Bu bölüm ilgili araştırma soruları çerçevesinde beş kısımda ele alınmıştır. Birinci kısımda, A1 düzeyi yazma becerisi ön test ve son testlerin sonuçları analiz edilerek oyunların yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İkinci kısımda, oyun türlerinin A1 düzeyi öğrencilerin yazma becerilerindeki etkisini incelemek amacıyla belirlenen oyun türlerine göre elde edilen verilerin analiz sonuçları aktarılmıştır. Üçüncü ve dördüncü kısımlarda, sözü edilen bu analizler aynı sıralama ile A2 düzeyi öğrenci verilerine uygulanmıştır. Beşinci kısımda, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. OYUN KULLANIMININ A1 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

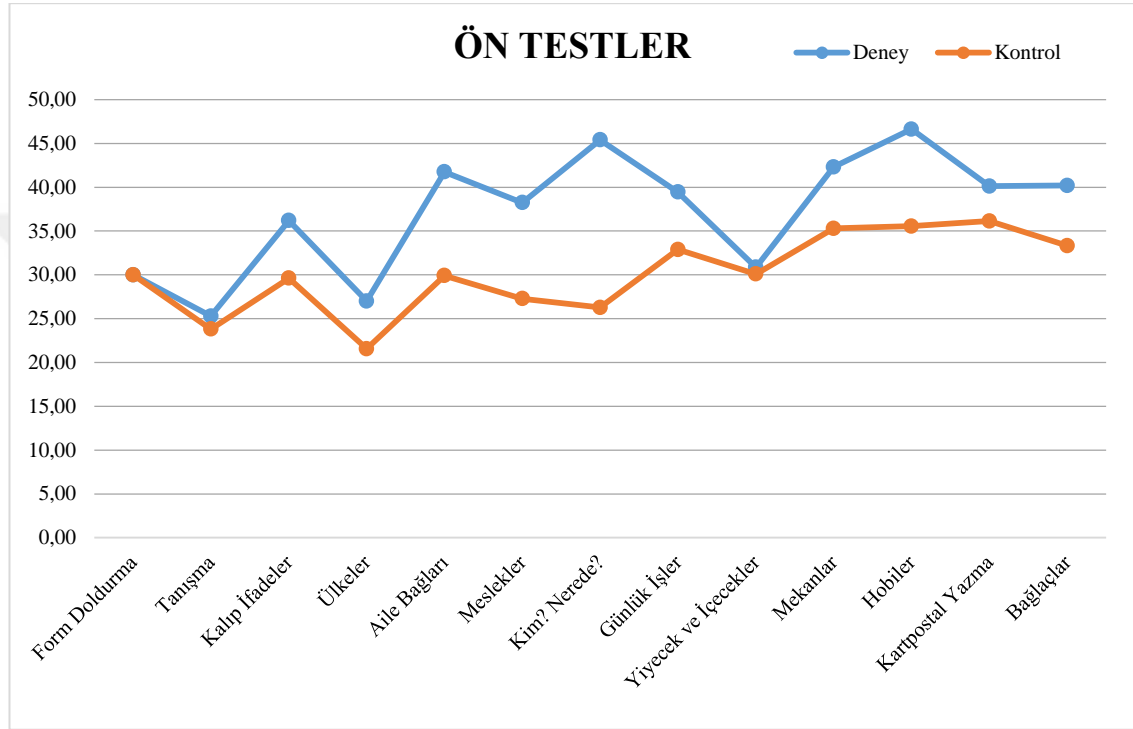
2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde bulunan Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören A1 düzeyi öğrencilerin, oyunla öğretim yöntemi uygulamaları öncesinde, AOÖÇ’de belirtilen A1 düzeyi yazma becerisi kazanımlarına ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacıyla on üç ön test hazırlanmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonrasında, öğrencilerin yazma becerilerindeki değişimi değerlendirmek amacıyla bu ön testler aynı zamanda son testler olarak da uygulanmıştır.

A1 düzeyi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinden edinilen veriler, araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğrenciler arasında ön bilgiler bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin ön testlerinin puanları hesaplanmıştır. Bu testlerin sonuçları Tablo 23’te aktarılmıştır.

Tablo 23. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Sonuçları

Ön Testler	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Form Doldurma	Deney	50	30,0000	11,78030
	Kontrol	51	30,0000	12,49000
Tanışma	Deney	50	25,2800	11,98475
	Kontrol	51	23,8039	9,22609
Kalıp İfadeler	Deney	50	36,2000	16,88980
	Kontrol	51	29,6078	10,76304
Ülkeler	Deney	50	27,0000	11,06567
	Kontrol	51	21,5686	11,33535
Aile Bağları	Deney	50	41,7500	18,49055
	Kontrol	51	29,9020	13,24727
Meslekler	Deney	50	38,2700	13,81075
	Kontrol	51	27,2941	10,19224
Kim? Nerede? Ne Yapıyor?	Deney	50	45,4000	20,04688
	Kontrol	51	26,2745	6,98879
Günlük İşler	Deney	50	39,4400	16,40080
	Kontrol	51	32,8824	14,07217
Yiyecek ve İçecekler	Deney	50	30,8500	15,83243
	Kontrol	51	30,0980	10,73500
Mekânlar	Deney	50	42,3200	11,65742
	Kontrol	51	35,2941	11,82420
Hobiler	Deney	50	46,6300	13,30751
	Kontrol	51	35,5490	11,84072
Kartpostal Yazma	Deney	50	40,1200	13,54605
	Kontrol	51	36,1373	10,40388
Bağlaçlar	Deney	50	40,2000	11,86489
	Kontrol	51	33,3333	11,77568

Tablo 23'te yer alan veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun puanları aynı seviyede seyrederken; uygulama devam ettikçe deney grubuna ait ön testlerin puanlarının kontrol grubunun puanlarına göre bir derece daha yüksek olduğu belirlenmiştir. A1 düzeyi öğrencilerin ön testlerden aldıkları puanların ortalaması ayrıca Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Puan Ortalaması

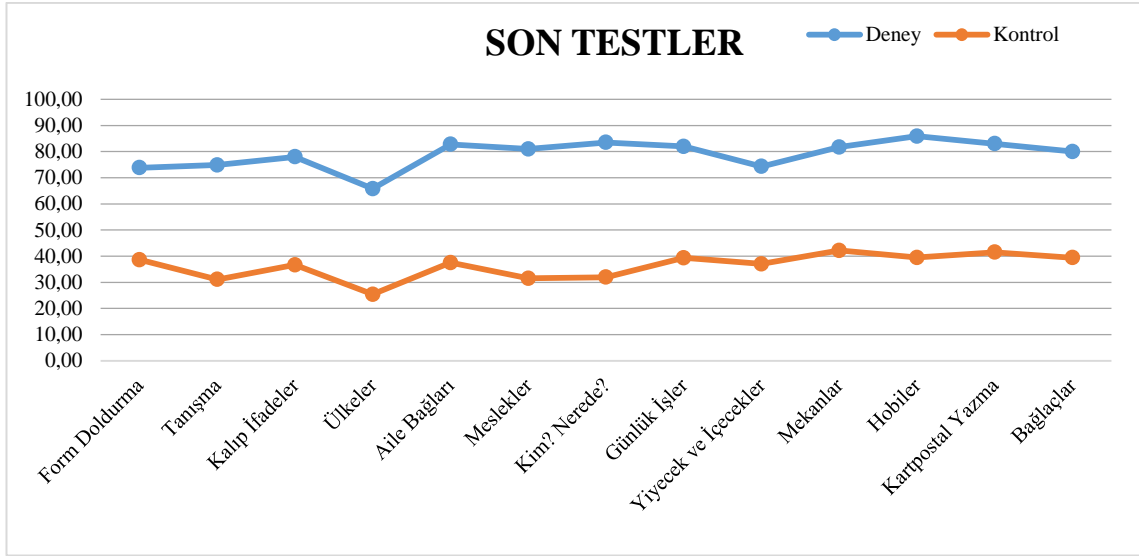
Şekil 3'de de görüldüğü gibi, iki grup arasında "Kim? Nerede? Ne Yapıyor?" ön testi dışında, öğrencilerin ön testlerinin puanları arasında benzer farklılıklar görülmektedir. Deney grubunun puanları, kontrol grubunun ortalama puanlarından daha yüksektir. Ön testlerin puanları arasında en yüksek farklılığın "Kim? Nerede? Ne Yapıyor?" ön testinde, en az farklılığın ise "Form Doldurma, Tanışma, Yiyecek ve İçecekler" ön testlerinde olduğu belirlenmiştir.

Son testler arasındaki istatistiksel farkın belirlenmesi amacıyla öğrencilerin son testlerinin puanları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 24'te aktarılmıştır.

Tablo 24. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Sonuçları

Son Testler	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Form Doldurma	Deney	50	73,8000	16,27443
	Kontrol	51	38,6275	16,73554
Tanışma	Deney	50	74,8400	10,18875
	Kontrol	51	31,0784	13,65700
Kalıp İfadeler	Deney	50	78,0000	16,53691
	Kontrol	51	36,6667	12,43651
Ülkeler	Deney	50	65,8000	14,22702
	Kontrol	51	25,3922	8,99128
Aile Bağları	Deney	50	82,7500	15,74874
	Kontrol	51	37,5000	12,50000
Meslekler	Deney	50	80,9800	15,01698
	Kontrol	51	31,5490	11,48662
Kim? Nerede? Ne Yapıyor?	Deney	50	83,5000	17,96397
	Kontrol	51	31,9608	5,10670
Günlük İşler	Deney	50	81,9600	16,75753
	Kontrol	51	39,3529	15,44645
Yiyecek ve İçecekler	Deney	50	74,3000	14,52514
	Kontrol	51	37,0392	11,27956
Mekânlar	Deney	50	81,7200	10,81201
	Kontrol	51	42,1569	14,53186
Hobiler	Deney	50	85,8800	12,26392
	Kontrol	51	39,4510	11,43733
Kartpostal Yazma	Deney	50	82,9800	11,58551
	Kontrol	51	41,5098	13,42590
Bağlaçlar	Deney	50	80,0000	18,62629
	Kontrol	51	39,4118	12,87039

Tablo 24 incelendiğinde, deney grubunun son testlerin puanları ile kontrol grubunun son testlerin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. A1 düzeyi öğrencilerin son testlerden aldıkları puanların ortalaması ayrıca Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Puan Ortalaması

Şekil 4’te de görüldüğü gibi, iki grup arasında önemli farklar bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksektir. Puanlar arasında en yüksek farklılığın “Kim? Nerede? Ne Yapıyor?” son testinde, en az farklılığın ise “Form Doldurma, Yiyecek ve İçecekler” son testlerinde olduğu belirlenmiştir.

A1 düzeyi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama
Ön Testler	Deney	50	37,1874
	Kontrol	51	30,1333
Son Testler	Deney	50	78,9614
	Kontrol	51	36,2839

Tablo 25’te görüldüğü üzere, deney grubu puanlarının aritmetik ortalamaları hem ön testlerde hem de son testlerde kontrol grubundan daha yüksektir.

A1 düzeyi öğrencilerin ön testlerinin puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için “ilişkisiz örneklem için t testi” uygulanmıştır. Tablo 26’da bu testin sunulmuştur.

Tablo 26. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Ön testler	t	SD	p
Form Doldurma	,000	99	1,000
Tanışma	,694	99	,489
Kalıp İfadeler	2,344	99	,021
Ülkeler	2,436	99	,017
Aile Bağları	3,707	99	,000
Meslekler	4,551	99	,000
Kim? Nerede? Ne Yapıyor?	6,427	99	,000
Günlük İşler	2,158	99	,033
Yiyecek ve İçecekler	,280	99	,780
Mekânlar	3,007	99	,003
Hobiler	4,423	99	,000
Kartpostal Yazma	1,659	99	,100
Bağlaçlar	2,919	99	,004

Tablo 26’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testlerinin puanlarına ilişkin fark testi sonuçlarına göre “Kalıp İfadeler, Ülkeler, Aile Bağları, Meslekler, Kim? Nerede? Ne Yapıyor? Günlük İşler, Mekânlar, Hobiler ve Bağlaçlar” ön testleri olmak üzere toplam 9 ön testin puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır ve bu farkların tümü deney grubu lehinedir.

A1 düzeyi öğrencilerinin son testlerinin puan farklarının istatistiksel olarak anlamlılığının belirlenmesi amacıyla “ilişkisiz örneklem için t testi” uygulanmıştır. Tablo 27’de bu testin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Son testler	t	SD	p
Form Doldurma	10,705	99	,000
Tanışma	18,224	99	,000
Kalıp İfadeler	14,215	99	,000
Ülkeler	17,098	99	,000
Aile Bağları	16,010	99	,000
Meslekler	18,603	99	,000
Kim? Nerede? Ne Yapıyor?	19,695	99	,000
Günlük İşler	13,290	99	,000
Yiyecek ve İçecekler	14,415	99	,000
Mekânlar	15,499	99	,000
Hobiler	19,681	99	,000
Kartpostal Yazma	16,605	99	,000
Bağlaçlar	12,762	99	,000

Tablo 27’deki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinin puanlarına yönelik fark testi sonuçlarına göre, son test puanlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<0,05$). Bu farkların tümü deney grubu lehinedir.

A1 düzeyi öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Gruplar	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	SD	p
Ön Test	Deney	37,1874	8,09797	4,475	99	,000
	Kontrol	30,1333	7,74261			
Son Test	Deney	78,9614	7,82097	28,766	99	,000
	Kontrol	36,2839	7,07758			

Tablo 28’de yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı farkların bulunduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Deney grubu ön test puanlarının yüksek olması diğer bir deyişle iki grubun ön test puanlarının farklılık göstermesi sebebiyle, belirlenen bu farkın istatistiksel olarak kontrol edilmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla “Kovaryans Analizi” yapılmıştır. A1 düzeyi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş son testlerinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında Tablo 29’da gösterilen bulgulara erişilmektedir.

Tablo 29. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Kovaryans Analiz Sonuçları

	Gruplar	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	F	p
Son Test	Deney	75,869	3353,783	,000
	Kontrol	39,316		

Tablo 29’daki verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Öğrencilerin cinsiyetlerine ve Türkiye'de bulunma sürelerine göre, uygulanan oyunlar doğrultusunda almış oldukları puanların farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

a. Cinsiyete Göre

Öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği “ilişkisiz örneklem için t testi” ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	t	SD	p
Ön Test	Erkek	59	33,7498	0,171	99	0,865
	Kız	42	33,4507			
Son Test	Erkek	59	56,3641	-0,548	99	0,585
	Kız	42	58,8826			

Tablo 30 incelendiğinde, öğrencilerin tüm etkinliklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları, cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin yazma beceri düzeyleri benzerlik göstermektedir.

b. Türkiye’de Bulunma Süresine Göre

Betimsel istatistiklerde de sunulduğu gibi, öğrencilerin bir kısmı 1 yıldır; bir kısmı da 4 yıldır Türkiye’de yaşamaktadırlar. “Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin onların dil becerilerinde de etkili olabileceği” varsayımından hareketle, elde edilen veriler bu açıdan bir analize tabi tutulmuş ve sonuçlar Tablo 31’de aktarılmıştır.

Tablo 31. A1 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

	Bulunma Süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	SD	p
Ön Test	1 Yıl	49	29,5445	6,90980	-5,165	99	,000
	4 Yıl	52	37,4710	8,39022			
Son Test	1 Yıl	49	54,5533	22,85986	-1,232	99	,221
	4 Yıl	52	60,1046	22,41579			

Tablo 31’de görüldüğü üzere, Türkiye’de daha uzun süre bulunan öğrencilerin ön testlerde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Belirlenen bu fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Diğer taraftan, ülkemizde kalma yılının son testler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.2. OYUN TÜRLERİNİN A1 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

A1 düzeyi öğrencilerin yazma başarılarının oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için çalışma kapsamında yer alan oyunlar, yazma becerisi gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu oyun türlerinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

4.2.1. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular

Oyunlar, yazma becerisi gelişimi bağlamında, üretken yazma ve algısal yazma oyunları olmak üzere sınıflandırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerinden elde edilen veriler, bu oyun türlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 32’de aktarılmıştır.

Tablo 32. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar

Yazma Becerisi Oyun Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	SD	p
Üretken Yazma Oyunu	78,6618	8,26751	0,573	49	0,569
Algısal Yazma Oyunu	79,3134	9,35954			

Tablo 32’deki verilere göre, üretken yazma ve algısal yazma oyun türlerine ait son testler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

4.2.2. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular

Oyunlar, bilişsel gelişim bağlamında, montaj oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere sınıflandırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerinin verileri bu oyun türlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 33’te aktarılmıştır.

Tablo 33. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar

Bilişsel Gelişim Bağlamında Oyun Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	SD	p
Montaj Oyunu	78,1434	9,70108			
Sembolik Oyun	79,6250	9,85743	0,485	2	0,617
Kurallı Oyun	78,9298	9,93876			

Tablo 33'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, sembolik oyun, montaj oyunu ve kurallı oyun türlerine ait son testler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

4.2.3. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular

Oyunlar, sosyal gelişim bağlamında bireysel oyun, işbirlikçi oyun ve yarışmalı oyun olmak üzere sınıflandırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerinin verileri bu oyun türlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal Gelişim Bağlamında Oyun Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	SD	p
Bireysel oyun	74,3136	9,61294			
İşbirlikçi oyun	77,5700	10,19467	19,669	2	0,000
Yarışmalı oyun	82,2142	8,49498			

Tablo 34 incelendiğinde, yarışmalı oyun türüne dâhil olan son testlerin puanlarının, diğer oyun türlerinin son testlerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4.3. OYUN KULLANIMININ A2 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

2017-2018 eğitim öğretim döneminde Kayseri ilinde bulunan Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören A2 düzeyi öğrencilerin, oyunla öğretim yöntemi uygulamaları öncesinde, AOÖÇ'de belirtilen A2 düzeyi yazma becerisi kazanımlarına ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacıyla

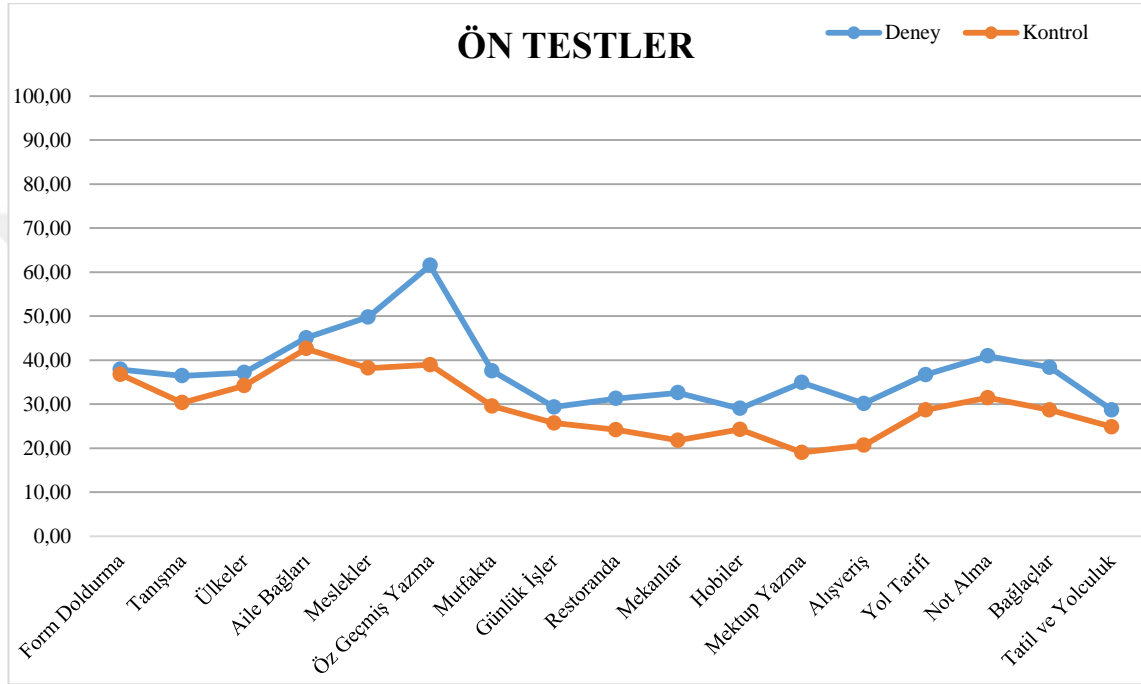
on yedi ön test hazırlanmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonrasında öğrenenlerin yazma becerilerindeki farklılıkların belirlenmesi amacıyla bu ön testler aynı zamanda son testler olarak da uygulanmıştır.

A2 düzeyi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testlerinden edilen veriler, araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ön bilgiler bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin ön testlerinin puanları hesaplanmıştır. Bu testlerin sonuçları Tablo 35’te aktarılmıştır.

Tablo 35. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Sonuçları

Ön Testler	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Form Doldurma	Deney	62	37,90	14,16
	Kontrol	62	36,77	12,77
Tanışma	Deney	62	36,45	11,92
	Kontrol	62	30,32	12,11
Ülkeler	Deney	62	37,16	13,99
	Kontrol	62	34,19	13,24
Aile Bağları	Deney	62	45,08	19,89
	Kontrol	62	42,65	21,95
Meslekler	Deney	62	49,77	12,74
	Kontrol	62	38,19	14,97
Öz Geçmiş Yazma	Deney	62	61,53	14,22
	Kontrol	62	38,95	16,45
Mutfakta	Deney	62	37,58	14,29
	Kontrol	62	29,56	14,65
Günlük İşler	Deney	62	29,35	16,31
	Kontrol	62	25,73	13,48
Restoranda	Deney	62	31,29	16,84
	Kontrol	62	24,19	13,97
Mekânlar	Deney	62	32,58	14,13
	Kontrol	62	21,77	10,33
Hobiler	Deney	62	29,03	9,70
	Kontrol	62	24,27	7,83
Mektup Yazma	Deney	62	34,92	8,94
	Kontrol	62	19,03	6,52
Alışveriş	Deney	62	30,16	13,85
	Kontrol	62	20,65	9,03
Yol Tarifi	Deney	62	36,69	9,30
	Kontrol	62	28,71	7,61
Not Alma	Deney	62	40,97	14,90
	Kontrol	62	31,45	7,86
Bağlaçlar	Deney	62	38,39	8,34
	Kontrol	62	28,71	6,89
Tatil ve Yolculuk	Deney	62	28,71	8,96
	Kontrol	62	24,84	6,46

Tablo 35’te görüldüğü üzere, başlangıçta deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testlerinin sonuçları benzerlik gösterirken, uygulama devam ettikçe deney grubuna ait ön testlerin puanlarının, kontrol grubunun puanlarına göre, bir derece daha yüksek olduğu saptanmıştır. A2 düzeyi öğrencilerin ön testlerden aldıkları puanlarının ortalaması ayrıca Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testlerinin Puan Ortalaması

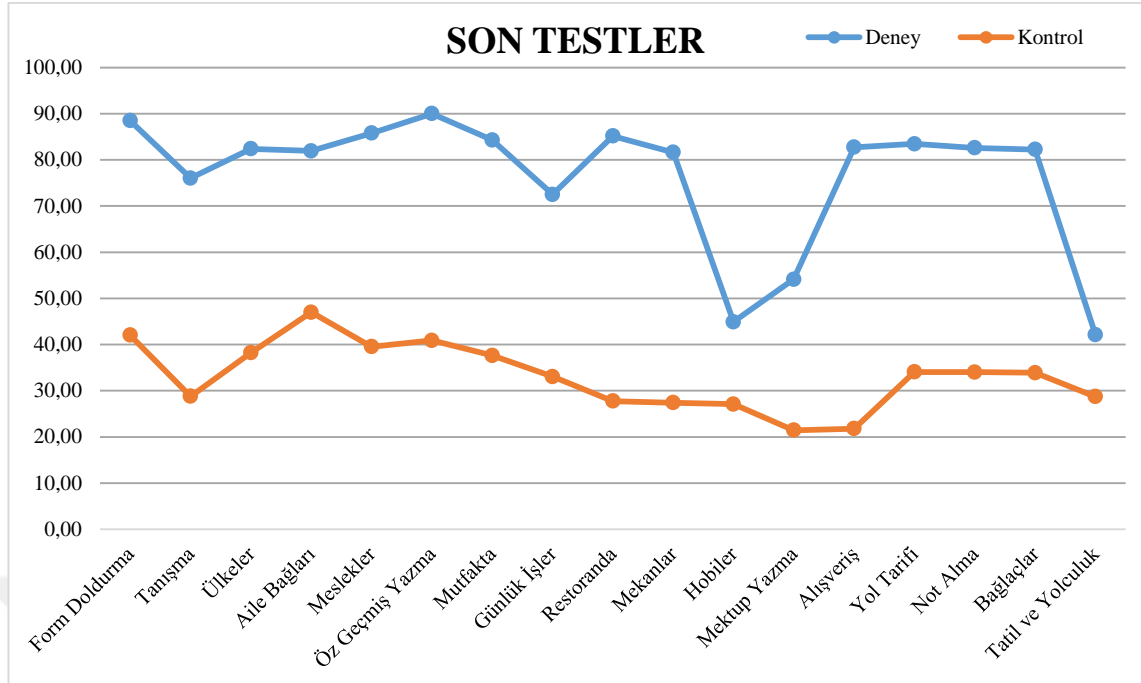
Şekil 5’te de görüldüğü gibi, iki grup arasında “Öz Geçmiş Yazma” ön testi dışında öğrencilerin ön testlerinin puanları arasında benzer farklılıklar görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarından daha yüksektir. Ön testlerin puanları arasında en yüksek farklılığın “Öz Geçmiş Yazma” en az farklılığın ise “Form Doldurma” ön testinde olduğu belirlenmiştir.

Son testler arasındaki istatistiksel farkın belirlenmesi amacıyla öğrencilerin son testlerinin puanları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 36’da aktarılmıştır.

Tablo 36. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Sonuçları

Son Testler	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Form Doldurma	Deney	62	88,47	11,58
	Kontrol	62	42,02	15,35
Tanışma	Deney	62	76,05	17,58
	Kontrol	62	28,79	14,39
Ülkeler	Deney	62	82,39	15,33
	Kontrol	62	38,21	14,45
Aile Bağları	Deney	62	81,94	15,05
	Kontrol	62	47,00	21,49
Meslekler	Deney	62	85,77	10,62
	Kontrol	62	39,55	12,33
Öz Geçmiş Yazma	Deney	62	90,00	8,54
	Kontrol	62	40,89	16,23
Mutfakta	Deney	62	84,29	11,08
	Kontrol	62	37,65	14,58
Günlük İşler	Deney	62	72,50	12,83
	Kontrol	62	33,06	19,74
Restoranda	Deney	62	85,16	16,17
	Kontrol	62	27,74	13,23
Mekânlar	Deney	62	81,61	14,95
	Kontrol	62	27,42	16,29
Hobiler	Deney	62	44,92	10,58
	Kontrol	62	27,10	9,56
Mektup Yazma	Deney	62	54,11	11,96
	Kontrol	62	21,45	7,65
Alışveriş	Deney	62	82,74	12,44
	Kontrol	62	21,77	10,79
Yol Tarifi	Deney	62	83,47	8,99
	Kontrol	62	34,07	7,90
Not alma	Deney	62	82,58	16,29
	Kontrol	62	34,03	7,99
Bağlaçlar	Deney	62	82,26	8,57
	Kontrol	62	33,87	9,12
Tatil ve Yolculuk	Deney	62	42,10	11,18
	Kontrol	62	28,71	7,35

Tablo 36 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu son testleri puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. A2 düzeyi öğrencilerin son testlerden aldıkları puanların ortalaması ayrıca Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testlerinin Puan Ortalaması

Şekil 6’da da görüldüğü gibi, iki grup arasında önemli farklar bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerden aldıkları puanların ortalaması, kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinin ortalama puanlarından daha yüksektir. Son testlerin puanları arasındaki en yüksek farklılığın “Alışveriş” en az farklılığın ise “Tatil ve Yolculuk” son testinde olduğu belirlenmiştir.

A2 düzeyi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları Tablo 37’de aktarılmıştır.

Tablo 37. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Ön Testler	Deney	62	37,50	7,67
	Kontrol	62	29,41	5,91
Son Testler	Deney	62	76,49	7,44
	Kontrol	62	33,14	6,67

Tablo 37’deki verilere göre, deney grubu puanlarının aritmetik ortalamaları hem ön testlerde hem de son testlerde kontrol grubu puan ortalamalarından daha yüksektir.

A2 düzeyi öğrencilerin ön testlerinin puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “ilişkisiz örneklem için t testi” uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Ön Testler	t	SD	p
Form Doldurma	0,466	122	0,642
Tanışma	2,84	122	0,005
Ülkeler	1,213	122	0,227
Aile Bağları	0,647	122	0,519
Meslekler	4,639	122	0
Öz Geçmiş Yazma	8,178	122	0
Mutfakta	3,085	122	0,003
Günlük İşler	1,35	122	0,179
Restoranda	2,554	122	0,012
Mekânlar	4,861	122	0
Hobiler	3,005	122	0,003
Mektup Yazma	11,307	122	0
Alışveriş	4,532	122	0
Yol Tarifi	5,232	122	0
Not Alma	4,448	122	0
Bağlaçlar	7,045	122	0
Tatil ve Yolculuk	2,759	122	0,007

Tablo 38’de yer alan ön testlerin puanlarına ilişkin fark testi sonuçlarına göre “Tatil ve Yolculuk, Tanışma, Meslekler, Öz Geçmiş Yazma, Mutfakta, Restoranda, Mekânlar, Hobiler, Mektup Yazma, Alışveriş, Yol Tarifi, Not Alma ve Bağlaçlar” ön testleri olmak üzere toplam 13 etkinliğe ait ön test puanları arasında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklar vardır ($p < 0,05$).

A2 düzeyi öğrencilerinin son testlerinin puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “ilişkisiz örneklem için t testi” uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Son Testler	t	SD	p
Form Doldurma	19,022	122	,000
Tanışma	16,377	122	,000
Ülkeler	16,515	122	,000
Aile Bağları	10,486	122	,000
Meslekler	22,368	122	,000
Öz Geçmiş Yazma	21,082	122	,000
Mutfakta	20,056	122	,000
Günlük İşler	13,190	122	,000
Restoranda	21,638	122	,000
Mekânlar	19,298	122	,000
Hobiler	9,842	122	,000
Mektup Yazma	18,114	122	,000
Alışveriş	29,155	122	,000
Yol Tarifi	32,507	122	,000
Not Alma	21,070	122	,000
Bağlaçlar	30,442	122	,000
Tatil ve Yolculuk	7,877	122	,000

Tablo 39'daki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinin puanlarına ilişkin fark testi sonuçlarına göre, tüm etkinliklere ait son test puanları arasında gruplar arasında anlamlı farklar vardır ($p < 0,05$). Bu farkların tümü deney grubu lehinedir.

A2 düzeyi öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	t	SD	p
Ön Test	6,582	122	0
Son Test	34,16	122	0

Tablo 40'ta yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan bütün ön test ve son test puanlarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı farkların bulunduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Öğrencilerin cinsiyetlerine ve Türkiye'de bulunma sürelerine göre, uygulanan oyunlar doğrultusunda almış oldukları puanların farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

a. Cinsiyete Göre

Öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği “ilişkisiz örneklem için t testi” ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 41’de aktarılmıştır.

Tablo 41. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	T	SD	P
Ön Test	Erkek	72	33,1886	-0,443	122	0,658
	Kız	52	33,8310			
Son Test	Erkek	72	53,1457	-0,955	122	0,341
	Kız	52	57,1225			

Tablo 41 incelendiğinde, öğrencilerin tüm etkinliklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları, cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında, kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

b. Türkiye’de Bulunma Süresine Göre

Betimsel istatistiklerde de sunulduğu gibi, öğrencilerin bir kısmı 1 yıldır; bir kısmı da 4 yıldır Türkiye’de yaşamaktadırlar. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin onların dil becerilerinde de etkili olabileceği varsayılarak elde edilen veriler bu açıdan bir analize tabi tutulmuş ve sonuçlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

	Kalma Süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	SD	p
Ön Test	1 Yıl	75	31,05	7,55	-4,479	122	0
	4 Yıl	49	37,1	7,11			
Son Test	1 Yıl	75	50,19	23,07	-2,864	122	0
	4 Yıl	49	61,88	20,87			

Tablo 42’de görüldüğü üzere, Türkiye’de daha uzun süre yaşayan öğrencilerin ön testlerde daha yüksek puanlar aldıkları göze çarpmaktadır. Belirlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Çalışma katılımcıları olan deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle ön testleri uygulama aşamasında ilk sıralarda yer alan ön testler puanları açısından

karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak uygulamalar devam ettikçe gruplar arasındaki farklılıklar da artmaya başlamıştır. Öğrenci motivasyonundaki artış gibi güçlü bir etmen tarafından ortaya çıktığı düşünülen bu farkların, istatistiksel olarak kontrol edilebilmesi amacıyla elde edilen veriler “Kovaryans Analizine” tabi tutulmuştur. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin de puanlarında etkili olduğu görüldüğünden yıl değişkeni de kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Bu analizde “Eğer grupların Türkiye’de kalma sürelerinin yanı sıra ön test puanları denk olsaydı son test puanları ne olurdu?” sorusuna yanıt aranmıştır. Kovaryans analizinin sonuçları Tablo 43’te sunulmaktadır.

Tablo 43. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Testleri Kovaryans Analiz Sonuçları

Son Testler	Gruplar	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	F	p
Form Doldurma	Deney	82,72	130,72	0
	Kontrol	47,75		
Tanışma	Deney	68,85	77,467	0
	Kontrol	35,98		
Ülkeler	Form	75,70	79,16	0
	Kontrol	44,88		
Aile Bağları	Deney	78,07	33,705	0
	Kontrol	50,86		
Meslekler	Deney	82,99	195,957	0
	Kontrol	42,330		
Öz Geçmiş Yazma	Deney	86,32	167,861	0
	Kontrol	44,56		
Mutfakta	Deney	83,71	184,749	0
	Kontrol	38,21		
Günlük İşler	Deney	68,92	59,24	0
	Kontrol	36,63		
Restoranda	Deney	82,18	187,539	0
	Kontrol	30,72		
Mekânlar	Deney	80,06	159,858	0
	Kontrol	29,97		
Hobiler	Deney	40,25	13,697	0
	Kontrol	31,76		
Mektup Yazma	Deney	48,24	95,734	0
	Kontrol	27,31		
Alışveriş	Deney	80,05	365,252	0
	Kontrol	24,46		
Yol Tarifi	Deney	78,34	505,367	0
	Kontrol	39,19		
Not alma	Deney	81,75	200,311	0
	Kontrol	34,85		
Bağlaçlar	Deney	77,60	398,278	0
	Kontrol	38,525		
Tatil ve Yolculuk	Deney	37,87	4,986	0,027
	Kontrol	32,93		

Tablo 43'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye'de kalma yılı ve ön testlerinin puanları kontrol edildiğinde dahi tüm etkinliklerin son testlerinin sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($p<0,05$).

Yukarıdaki tabloya benzer bir durum son testlerin puanları açısından da geçerlidir. Buna göre, öğrencilerin Türkiye'de kalma yılı ve ön testleri puanları kontrol edildiğinde son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 44. A2 Düzeyi Yazma Becerisi Son Test Genel Ortalamasının Kovaryans Analiz Sonuçları

Gruplar	Düzeltilmiş Aritmetik Ortalama	F	p
Deney	75,56	552,011	0
Kontrol	30,05		

4.4. OYUN TÜRLERİNİN A2 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

A2 düzeyi öğrencilerin yazma başarılarının oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için çalışma kapsamında yer alan oyunlar yazma becerisi gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu oyun türlerinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

4.4.1. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular

Oyunlar yazma becerisi gelişimi bağlamında üretken yazma ve algısal yazma oyunları olmak üzere sınıflandırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerinden elde edilen veriler bu oyun türlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Yazma Becerisi Gelişimi Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar

Yazma Becerisi Oyun Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	SD	p
Üretken Yazma Oyunu	78,0842	7,60723	4,653	61	0,000
Algısal Yazma Oyunu	74,6996	8,36104			

Tablo 45'te görüldüğü üzere, üretken yazma ve algısal yazma oyun türlerine ait son testlerin puanları karşılaştırıldığında, üretken yazma oyun türüne ait son testlerin puanlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

4.4.2. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular

Oyunlar bilişsel gelişim bağlamında, montaj oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere sınıflandırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerinin verileri bu oyun türlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 46'da aktarılmıştır.

Tablo 46. Bilişsel Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar

Bilişsel Gelişim Bağlamında Oyun Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	SD	p
Montaj Oyunu	73,3387	9,23660			
Sembolik Oyun	79,8065	7,68805	36,800	2	0,000
Kurallı Oyun	74,7258	8,25306			

Tablo 46'da görüldüğü üzere, montaj oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun türlerine ait son testlerin puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu verilere göre, sembolik oyun türüne ait son testlerin puanları, montaj ve kurallı oyun türlerine ait son testlerin puanlarından daha yüksektir.

4.4.3. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Bulgular

Oyunlar, sosyal gelişim bağlamında bireysel oyun, işbirlikçi oyun ve yarışmalı oyun olmak üzere sınıflandırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son testlerinin verileri bu oyun türlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Sosyal Gelişim Bağlamında Sınıflandırılan Oyun Türlerine İlişkin Sonuçlar

Sosyal Gelişim Bağlamında Oyun Türleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	SD	p
Bireysel Oyun	82,2581	9,33451			
İşbirlikçi Oyun	70,4129	8,89357	89,477	2	0,000
Yarışmalı Oyun	77,4073	7,54630			

Tablo 47 incelendiğinde, bireysel oyun türüne ait son testlerin puanlarının, diğer oyun türlerine ait son testlerin puanlarına göre, anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

4.5. ÖĞRETMENLERİN OYUNLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Çalışmanın son araştırma sorusuna ilişkin veriler, oyun uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıfların Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu görüşmeler çoklu verilerin bulgularıyla, oyun uygulamalarının değerlendirilmesi, araştırılan durumların farklı yönlerinin açıklanması ve böylelikle güvenilir sonuçların ortaya konması amaçlarıyla önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ve yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki deneyim yılları Tablo 48’de aktarılmıştır.

Tablo 48. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere ve Alandaki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılar	Mezun Olunan Bölümler	Deneyim yılları
Öğretmen 1	Sınıf Öğretmenliği	2
Öğretmen 2	Türk Dili ve Edebiyatı	3
Öğretmen 3	Sınıf Öğretmenliği	3
Öğretmen 4	Sınıf Öğretmenliği	3
Öğretmen 5	Türkçe Öğretmenliği	3
Öğretmen 6	Sınıf Öğretmenliği	3
Öğretmen 7	Arapça Öğretmenliği	3
Öğretmen 8	Türk Dili ve Edebiyatı	2
Öğretmen 9	Sınıf Öğretmenliği	1
Öğretmen 10	Sınıf Öğretmenliği	1
Öğretmen 11	Sınıf Öğretmenliği	3
Öğretmen 12	Sınıf Öğretmenliği	2
Öğretmen 13	Türk Dili ve Edebiyatı	3
Öğretmen 14	Arapça Öğretmenliği	1
Öğretmen 15	Türk Dili ve Edebiyatı	3

Tablo 48 incelendiğinde, çalışmaya katılan on beş öğretmenden sekiz öğretmenin *Sınıf Öğretmenliği*; dört öğretmenin *Türk Dili ve Edebiyatı*, iki öğretmenin *Arapça Öğretmenliği* ve bir öğretmenin *Türkçe Öğretmenliği* bölümünden mezun oldukları

görülmektedir. Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki deneyimlerine göre üç öğretmenin bir yıldır; diğer üç öğretmenin iki yıldır ve dokuz öğretmenin ise üç yıldır bu alanda çalıştığı belirlenmiştir.

Görüşme formlarından edilen veriler, nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin yabancı dil eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin Türkçe eğitimlerinde etkili olup olmadığına dair görüşlerinden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar iki farklı değerlendirici tarafından analiz edilmiş ve birbirleriyle ortak özelliklere sahip olan kodlar birleştirilerek dört tema oluşturulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen temalar ve kodlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Araştırma Kapsamında Belirlenen Temalar ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Tema 1: “Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi”	Kod 1: “Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı”
	Kod 2: “Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitiminin Faydası”
Tema 2: “Yabancı Dil Olarak Türkçe”	Kod 3: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazandırılması En Zor Beceri”
	Kod 4: “Yazma Becerisini Kazandırmada Karşılaşılan Sorunlar”
Tema 3: “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi”	Kod 5: “Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar”
	Kod 6: “Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Oyun Kullanımı”
Tema 4: “Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Oyun Kullanımı”	Kod 7: “Derslerde Oyunla Öğretim Uygulamalarının Etkisi”
	Kod 8: “Derslerde Oynanan Oyunların Yazma Becerilerine Etkisi”
	Kod 9: “Sonraki Derslerde Oyunlardan Yararlanma Düşüncesi”

Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Bulgular

Yabancı dil eğitime başlama yaşına yönelik belirtilen görüşler bu yaşların 2 ile 7 yaş arasında olması gerektiği yönündedir. “Herkesin kendi ana dilini iyi öğrenip daha sonra

farklı bir dil öğrenmesi bence daha verimli ve daha uygundur. (Ö5)” görüşü dışında, diğer öğretmenlerin yabancı dil eğitimine başlama yaşı olarak okul öncesi dönemi işaret ettikleri görülmektedir.

Erken yaşta başlanılan yabancı dil eğitiminin öğrenenlere faydalı olup olmadığı sorusunu yanıtlayan katılımcılar genel olarak dil eğitiminin öğrenenlere olan birçok faydasından bahsetmektedirler. Öğretmenler yabancı dil eğitiminin gerekliliğini ve faydasını açıklarken “Erken yaşta dil öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olmasına” (Ö3, Ö12, Ö7), “Çocuğun geleceğini olumlu yönde etkilemesine” (Ö10), “Dil eğitiminin farklı alanlarda başarı sağladığına” (Ö13, Ö15), “Çocuğa farklı bakış açıları sunduğuna” (Ö6) ve “Çocuk gelişiminin her boyutuna katkı sağladığına” (Ö1) değinmektedirler. Ancak bir öğretmen zorunlu olmadıkça erken yaşta yabancı dil öğrenilmesine şartlı olarak karşı çıkarak önce ana dilin iyi bir biçimde öğrenilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan dil becerisinin ne olduğu sorusunu yanıtlayan katılımcılar, yazma becerisinin kazandırılmasında oldukça zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum “Yazmanın daha fazla çaba ve tekrar gerektirmesi” (Ö5), “Ders dışında Türkçenin kullanılmaması” (Ö15), “İlgili materyal eksikliği” (Ö7), “Ana dil özelliklerinin Türkçeden farklı olması” (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15) görüşleri ile açıklanmaktadır. Öte yandan bir katılımcı en zor kazandırılan becerinin “Okuma becerisi” (Ö3) olduğunu belirtmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Yazma becerisinin kazandırılması konusunda derslerde karşılaşılan zorlukların neler olduğu sorusunun yanıtları incelendiğinde belli konuların göze çarptığı tespit edilmiştir. “Dil bilgisi kurallarına uygun yazmama” (Ö13, Ö5); “Duruma uygun sözcük ve cümle kullanmama” (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15); “Noktalama işaretlerini kullanmama” (Ö6, Ö12); “Fazla harf kullanma” (Ö15); “İmla kurallarına uygun yazmama” (Ö3, Ö4, Ö15); “Söz dizimi hataları” (Ö3, Ö10, Ö13); “Hâl eklerinin kullanılmaması” (Ö5) katılımcıların değindiği konulardır. Ö6 ve Ö7’e göre yazım yanlışlarının temelinde ünlü uyumlarına uygun yazmama yer almaktadır. Ö8, öğrencilerin özellikle “b-p; u-ü”; Ö12 ise “ı-i” seslerinin birbirleriyle karıştırıldığını dile getirmişlerdir.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların neler olduğu sorusunu yanıtlayan katılımcıların çoğunluğu dikte çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dikte çalışmalarının yanı sıra yazma becerisini geliştirmeye yönelik öykü tamamlama, kompozisyon yazdırma, öykü ve şiirin bakılarak yazılması, mektup yazdırma, paragraf yazdırma ve oyunlar gibi tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Oyun Kullanımına İlişkin Bulgular

Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun kullanımına yönelik tüm katılımcılar olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Oyunların “Kolay öğrenmeyi sağlaması” (Ö1, Ö7, Ö10); “Öğrencilerin derslere katılımını artırması” (Ö1, Ö9, Ö11, Ö12); “Öğrencilerin ilgisini çekerek kalıcı öğrenmeyi sağlaması” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö15); “Öğrencilerin derse olan isteklerini artırması” (Ö4); “Yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılması” (Ö6); “Eğlenceli bir öğretim yöntemi olması” (Ö8, Ö9) üzerinde önemle durulan konulardır.

Oyunla öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisine yönelik etkisinin yanıtlandığı soruda yine tüm katılımcıların olumlu görüş bildirdiği görölmektedir. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik tasarlanan oyunların faydaları ise “Büyük harf kullanımının yaygınlaşması” (Ö2); “Yapılan hataların hemen görölebilmesi” (Ö3); “Anında dönüt sağlaması” (Ö4); “Dil becerilerini bir arada kullanmaya olanak vermesi” (Ö5); “Yazmayı sevdirmesi” (Ö7), “Yazma hatalarını azaltması” (Ö9); “Zihinsel gelişime de katkı sağlaması” (Ö10), “Eğlendirmesi” (Ö12, Ö15) olarak belirtilmektedir. Katılımcıların tamamı sonraki derslerinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan oyunları kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların, yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanılması gerektiğini böylelikle dil eğitiminin daha etkili gerçekleşeceğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklar yabancı dil eğitimini zorlaştıran temel unsurlar olarak yer almaktadırlar. Katılımcılar bu durumu Arapça ve Türkçe arasındaki farklara vurgu yaparak ifade etmektedirler. Diğer taraftan yazma becerisinin en zor kazandırılan dil becerisi olarak ifade edildiği görölmektedir. Bunun temel nedenleri arasında yine ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıklara vurgu yapılmıştır. Katılımcıların derslerinde yazma becerisini geliştirmeye ilişkin farklı

yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Ancak sıklıkla başvurulan tekniğin dikte çalışmaları olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde oyun kullanımı ve oyunlaştırma konusunda hiçbir olumsuz görüş belirtilmemiştir. Oyunun sadece dil öğretimine olan katkısı değil, aynı zamanda bu öğrenimin daha eğlenceli, kolay ve faydalı olması bakımından da son derece önemli olduğu dile getirilmiştir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışma, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik tasarlanmış olan oyunların, öğrenenlerin yazma becerilerine olan etkisini araştırmak üzere yürütülmüştür. Çalışmaya temel oluşturmak bakımından öncelikle erken yaş kavramı, erken yaşta başlanan yabancı dil öğrenimi ve önemi, erken yaş gelişim özellikleri bağlamında oyun, oyun sınıflandırmaları ve oyun kuramları, erken yaşta oyunla öğretim yönteminin önemi alanyazın kapsamında değerlendirilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan temel düzey yazma becerisi kazanımları esas alınarak, erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin yazmaya ilişkin motivasyonlarını artırmak, eğlenerek öğrenmelerini sağlamak, yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yabancı dil eğitiminde oyun kullanımının yer aldığı çalışmalar incelenmiştir.

Çalışma kapsamında erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir, öğrenenlerin hem gelişim özelliklerine hem de ilgi ve gereksinimlerine uygun, özgün bir nitelik taşıyan oyunla dil öğretim malzemesi geliştirilmeye çalışılmıştır. Tasarlanan bu oyunların, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi araştırılmış ve bu etkinin somut olarak ortaya konulabilmesi açısından, hazırlanan yazma sınavları uygulama öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Yazma sınavlarının sonuçlarından elde edilen veriler ile öğrencilerin yazma becerilerindeki değişiklikler incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın anlam gücünün artırılması için çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğretmenleriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen oyunla öğretim yöntemi uygulamaları, A1 düzeyi öğrenciler ile on üç hafta; A2 düzeyi öğrenciler ile on yedi hafta boyunca sürdürülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, Kayseri ilinde bulunan Erciyes ve Kayseri Geçici Eğitim Merkezlerinde temel seviyede erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gören A1 düzeyinde yüz bir; A2 düzeyinde yüz yirmi dört öğrenci ve on beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Ön testler ve son testler olan yazma sınavlarından elde edilen veriler incelendiğinde, son testlerde uygulamaya katılan öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum aynı zamanda çalışma kapsamında uygulanan oyunların, öğrenenlerin yazma başarılarını artırdığını da ortaya koymaktadır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, yazma sınavlarından elde edilen verileri de destekler niteliktedirler. Bu verilere göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin en zor kazandırılan dil becerisi olduğu, oyunların, öğrenenlerin derse olan ilgisini ve merakını artırdığı, onlara keyif verdiği, yazma becerilerini geliştirmede etkili oldukları, öğrenenlerin sadece dil gelişimlerine değil, aynı zamanda farklı gelişim alanlarına da katkı sağladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bölümde çalışmada yer alan oyunların tasarlanma süreci, oyunları uygulama aşamasında karşılaşılan durumlar, oyunların öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi, öğretmenlerin oyunlara yönelik yaklaşımları konularından elde edilen bulgular alanyazın araştırmaları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve ileride yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Oyunlara İlişkin Sonuçlar

Çalışmada erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gelişim özelliklerine ve dil seviyelerine uygun olarak tasarlanmış oyunların amacı, erken yaş öğrenenlerin Türkçe yazma becerilerini geliştirme, yazma kaygılarını azaltma, yazma eylemini daha eğlenceli hale getirebilme ve kalıcı bir öğrenim sağlayabilmektir. Çalışmanın yürütüldüğü okullarda oyun uygulamalarına başlamadan önce hem öğrencileri tanımak hem de gerçekleştirilecek olan çalışmalar hakkında öğrencileri bilgilendirmek amacıyla, öğrenciler ve dersin öğretmenleri ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş; deneme amaçlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, asıl uygulamaya geçmeden önce karşılaşılan sorunların giderilmesine ve uygulamanın başarıyla tamamlanabilmesine katkı sağlamıştır. Oyunları uygulama aşamasında okul yönetimi, öğrenciler, Türk ve Suriyeli öğretmenler “Katılarak gözlem” tekniği ile gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle gözlemlenen durumlara ilişkin sonuçlara değinilmiş daha sonra bu sonuçların, oyunları uygulama aşamasında ve uygulama sonrasındaki, etkilerine yer verilmiştir.

Suriye’de başlayan iç savaş nedeniyle 2011 yılı itibarıyla birçok Suriyeli Türkiye’ye göç etmek zorunda kalmıştır. UNICEF Türkiye İnsani Durum Raporuna (2019, s. 1-2) göre, 3,971,317 Suriyeli ülkemize göç etmiştir. 18 yaş altı Suriyeli çocukların sayısı 1,687,009; 5 yaş altında bulunan çocukların sayısı 538,656’dır. Örgün eğitime kayıtlı olan çocukların sayısı ise 643,058’dır. Görüldüğü üzere, Türkiye, sayısı milyonlara ulaşan Suriyelilere ev sahipliği yapmaktadır. Özellikle Suriyeli çocukların ülkemizde nitelikli eğitim almaları hem kendi gelecekleri hem de Türkiye’nin geleceği açısından önemlidir. Savaşın etkilerine maruz kalma, hayatta kalma mücadelesi, ülkelerindeki olumsuz hayat koşulları ya da göç etme gibi durumlar, çocukların ağır travmalar yaşamalarına neden olmuştur. Söz konusu şartlara maruz kalan çocukların birçok konuda olduğu gibi Türkçe öğrenmede de zorlandıkları görülmüştür. Dil öğreniminde etkili olan faktörlerin ele alındığı birçok çalışmanın sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Bölgesel yerleşim, yaş, cinsiyet, eğitim ya da sosyoekonomik gibi durumların dil öğrenmede etkili olmalarından hareketle, göç olgusu gibi güçlü bir etmenin de dil öğrenimini etkilemesi kaçınılmazdır. Bernstein (1971) çocuğun büyüdüğü ortamın etkisiyle onun dil gelişiminin kısıtlı, eksik, yetersiz olduğunu ya da normal olarak geliştiğini ifade eder. Bernstein (2003, s. 70) çalışmalarında, alt toplumsal katmanda bulunan bireylerin dili “eksik, yetersiz ve sınırlı” kullandıklarını vurgulamıştır. Bu doğrultuda yazar, alt katmandakilerin orta ve üst katmandakilere oranla sınırlı kelime hazineleriyle daha basit, sade cümleler kullanarak iletişim kurduklarını dile getirmiştir. Bu durum göç etmek zorunda kalan çocukların yaşadıkları zorlukların onların dil kullanımlarında da etkili olmasıyla paralellik göstermektedir. Ailelerinin ekonomik yetersizlikleri, güvenlik kaygıları, Suriye ve Türkiye arasındaki toplumsal farklılıklar ya da çocukların yaşadıkları travmatik olaylar onların yeni bir dil öğrenmelerine engel olan temel unsurlardandır.

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğreniminde zorlanmalarının alt nedenleri olarak değerlendirilen farklı durumlar da gözlemlenmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü geçici eğitim merkezlerinde Türk ve Suriyeli okul yöneticileri bulunmaktadır. Bu durum disiplin sorunlarının ve öğrencilerde karmaşık psikolojik durumların ortaya çıkması gibi bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin Türk idaresine karşı yaklaşımları oldukça samimi ve sevgi doluyken; Suriye idaresinden korktukları ve bu korku sebebiyle Türk öğretmenlerinin dersteki otoritelerinin sarsıldığı gözlemlenmiştir.

Bu otorite eksikliği sonucunda, öğrencilerin öğretmenleri dinlememeleri, onlara saygısız davranmaları, kendi aralarında her zaman, aksi söylenmesine rağmen, Arapça konuşmaları, derslerde birbirleriyle kavga ederek sınıfın düzenini bozan davranışlar sergilemeleri gibi durumlar gözlemlenmiştir. Bunun sonucu olarak, derslerde öğretmen-öğrenci iletişiminin olumsuz etkilendiği ve öğrencilerin derse odaklanamadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlere karşı sergilenen bu aykırı davranışların, onların öğrencilerle iletişim kurmasını kısıtlayarak derslerini başarıyla sürdürmelerini engellediği görülmüştür.

Her ne kadar okul yöneticileri imkânları dâhilinde öğrencilere gerek eğitim hizmeti gerek maddi destek bağlamında yardımcı olsalar da bu durum bazı öğrencilerin Türkiye ve Türk kültürüne karşı olumsuz tutum sergilemelerini engelleyememiştir. Söz gelimi bazı öğrencilerin Türkçe anlıyor ve konuşuyor olabilmelerine rağmen “Ana dillerine haksızlık ettikleri” düşüncesiyle Türkçe konuşmayı reddederek kendi aralarında her zaman Arapça konuştıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun doğal sonucu olarak sıklıkla Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe öğrenmede zorlandıkları görülmüştür. Bir başka örnekte, özel günlerde sınıfı Türk bayrağı ile süslemek isteyen öğretmene, öğrenciler tarafından tepki gösterildiği gözlemlenmiştir. Bu tepkiler öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını ortaya koyan en belirgin örneklerdir.

Bahsi geçen bu durumlar öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarılarını olumsuz etkileyen önemli unsurlardır. Bu nedenle öğrenciler Türkçe öğrenmekte zorlanmaktadırlar. Bu zorlanmanın etkileri, oyun uygulamalarının başlangıç aşamasında da görülmüştür. Çalışmada yer alan oyunlar, öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olsa da çalışmaya katılan öğrencilerin en temel konularda dahi bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bunun doğal sonucu olarak oyun uygulamalarının başlangıç aşamasında, öğrenciler oyunlara uyum sağlamakta zorlanmışlardır. Türkiye ve Suriye arasındaki eğitim sistemi ve kültürel farklılıklar bu zorlanmanın temel nedenlerindedir. Kız ve erkek öğrencilerin aynı oyunlarda yer almak istememeleri ya da takım olarak oynanan oyunlarda kız ve erkek öğrencilerin aynı takımda oldukları için tepki göstermeleri bu farklılıklardan kaynaklanan durumlardır.

Ülkelerinde maruz kaldıkları çatışma ortamının travmatik etkisiyle, erkek öğrencilerin saldırgan davranışlar sergileyerek şiddete eğilim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu

durum, oyun uygulamalarının başlangıç aşamasında, zaman zaman oyun süresinin uzamasına ve oyunlara gerekli dikkatin verilmemesine neden olmuştur. Örneğin sebepsiz yere bir anda arkadaşına vurarak kavga etmeye başlayan öğrenci, ilgiyi kendi üzerine çekerek diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmıştır. Kız öğrencilerin ise içe dönük, utangaç, mutsuz, konuşmak istememe gibi tavırlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum başlangıçta oyuna katılmak istememe, yalnız kalmayı isteme, sessiz kalmayı tercih etme gibi durumlara neden olsa da oyunlar devam ettikçe kız ve erkek öğrencilerin sözü edilen davranışlarının yavaş yavaş azalmaya başladığı görülmüştür.

Maddi sıkıntılar yaşayan bazı erkek öğrenciler aileleri tarafından çalıştırılmakta, bazı kız öğrenciler ise aileye maddi yük oldukları gerekçesiyle aileleri tarafından evlendirilmektedirler. Bu nedenlerle bazı öğrenciler çalışmadaki oyunların yarısından daha azına katılım gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın güvenilirliği açısından gerek oyunlara gerekse yazma sınavlarına düzenli katılmayan öğrencilerin verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Sonuç olarak sözü edilen bu durumların öğrencilerin kaygı düzeylerini artırarak onlarda “Motivasyon eksikliklerine” neden olduğu görülmüştür. Bu motivasyon eksikliğinin öğrencilerin Türkçe öğrenmede zorlanmalarının başlıca nedeni olduğu söylenebilir. Bu noktada oyunla öğretim yöntemi uygulamaları öğrencilerin derse olan ilgi ve isteklerini artırarak kaygı düzeylerini düşürmüş ve motivasyon kaybının yaşanmamasında etkili olmuşlardır. Çalışma sonunda elde edilen verilerin oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydalı olduğunu ortaya koyması bu durumu destekler niteliktedir.

Oyun uygulamalarının başlangıç aşamasında karşılaşılan kız ve erkek öğrencilerin beraber oynamak istememeleri durumu, oyunlar devam ettikçe ortadan kalkmış ve özellikle işbirliğine dayalı olan oyunlarda daha istekli olmuşlar ve keyif almışlardır. Öyle ki bazı öğrencilerin oyun akışında ilk sırada oyuna başlamadıkları sebebiyle ağladıkları ve araştırmacıya küstükleri görülmüştür.

Derslere düzenli olarak katılmayan öğrencilerin, oyun oynamak istedikleri için okula daha düzenli gelmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Derslerde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişiminin arttığı; öğrencilerin artık nadiren ana dillerinde konuştukları görülmüştür. Oyunlarda kazanan taraf olmak için öğrencilerin daha

dikkatli oldukları ve hata yapan arkadaşlarının hatalarını fark ederek düzelttikleri tespit edilmiştir. Sürekli hata yapan, dikkatli davranmayan öğrenciler, oyunun kazanılmasını engelledikleri gerekçesiyle, diğer öğrencilerin sert tepkilerine maruz kalmışlardır. Ancak bu ve benzeri tutum sergileyen öğrencilerin hiçbir oyunda yer almayacağı açıklanarak bu durumun kalıcı olması engellenmiştir. Oyun uygulamalarının başlangıç aşamasında karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarının ve sınıftaki disiplin sorununun uygulamalar esnasında azaldığı hatta bazı durumlarda ortaya çıkmadığı saptanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin söylemlerinin etkisiyle, çalışmaya katılmayan öğrencilerin de oyun uygulamalarına katılmak istedikleri görülmüştür. Bu nedenle çalışma tamamlandıktan sonra, öğretmenlere uygulamadaki oyunlar hakkında bilgilendirme yapılmış ve onların da bu uygulamadan faydalanmalarına olanak sağlanmıştır.

Oyunlarda kullanılan araç ve gereçlerin öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik seçilmiş olması oyunlara olan ilgi, merak ve heyecanın artmasını sağlamıştır. Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bu oyunların genelinde öğrencilerin iki ya da daha fazla öge arasındaki bağlantıyı kurarak yazma eylemini gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin kelime hazinelerini de zenginleştirdiği tespit edilmiştir.

Çalışmadaki oyunlar, öğrencilere hedef dili işlevsel olarak kullanabilecekleri, birbirleriyle iletişim kurabilecekleri, öğrenilenleri tekrar edebilecekleri ortamlar sunmaktadır. Bu durum öğrencilerin daha kolay öğrenmesinde ve öğrenilenlerin kalıcı olmasında etkili olmuştur. Bu doğrultuda, edinilenlerin uzun süreli belleğe aktarılmasında oyunların etkili oldukları söylenebilir. Zihnimizde, edinilen bilgilerin depolanması ve kalıcı hale gelmesinin aşamaları “duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellekte” gerçekleşir (Aitchinson ve Shrifin, 1968, s. 92). Çevreden gelen uyarıcılar beş duyu organı ile duyusal belleğe kaydolurlar. Bireyin duyduğu, gördüğü, tattığı ve hissettiği şeyler bu bellekte yer alır ve kapasitesi sınırsızdır. Ancak yeterli *dikkatin* harcanmasıyla bu bellekteki bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılması mümkündür. Kısa süreli bellek, düşünme ve bilgiyi işlemenin gerçekleştiği yerdir. Bu belleğin yabancı dil öğrenimi ile olan ilişkisi, kısa süreli bellekte yer alan bilgilerin *tekrar edilerek, yazarak, gruplandırarak* ve daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle

ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe aktarılabilmesidir. Kısa süreli bellekte bulunan bilgiler kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılır ve öğrenilenler kalıcı olarak zihnimize yerleşir (Banikowski ve Mehring, 1999, s. 3-5). Bu bilgiler ışığında tek bir oyun türüne bağlı kalmadan oyunların çeşitlendirilmesi, beş duyunun etkin kullanılması, oyunları daha dikkat çekici kılmıştır. Oyunlarda, kısa süreli belleğin daha verimli kullanılabilmesi amacıyla hedeflenen davranışlar parçalanarak verilmeye çalışılmış ve uzun süreli belleğe aktarımı kolaylaştırmıştır.

Bu uygulamalarda oyunlar ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, motivasyonlarının arttığı, Türkçe öğrenme ve yazmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri, derslere ve oyunlara sevekle katıldıkları, daha kolay öğrendikleri, oyunların sadece yazma becerilerini geliştirmede değil, aynı zamanda diğer temel dil becerilerinin gelişmesine ve kelime öğrenilmesine de katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Oyunla öğretim yöntemi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin yazma sınavlarından elde edilen veriler ile öğretmenlerin olumlu görüşleri de bu sonuçları destekler görünmektedir.

Yapılan bu çalışmanın erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına oyunla dil öğretim malzemesi sunması ve bu öğretimin uygulanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışma olmasına rağmen, erken yaş öğrenenleri konu edinen, özgün oyunların ve yazma sınavlarının yer aldığı uygulamalı bir çalışma yoktur. Çalışma bu yönüyle, ileride yapılacak çalışmalara kaynaklık edecek ve alana özgün ders araçları kazandırmış olacaktır. Çalışmanın önemi teorik arka planda yer alan bilgiler doğrultusunda tasarlanan oyunların ve yazma sınavlarının uygulanması sebebiyle daha da artmaktadır.

Yazma Sınavlarına İlişkin Sonuçlar

Dili anlatma aşaması olan yazma becerisi, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etme ve iletişim kurma ihtiyaçlarından doğar. Yazma becerisi analiz etme, planlama, değerlendirme ve problem çözme gibi etkinlikleri bünyesinde barındıran zihinsel bir süreçtir. Dil öğretiminde yazma becerisinin, genel olarak öğrencilerin zorlandıkları bir beceri olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Leki ve diğerleri, 2008; Barbier, 2003; Evans, 2001; Plane, 2006; Widowson, 1984).

Leki ve diğerlerine (2008, s. 26) göre yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda yeterli çalışmaların yapılmaması ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksiklikleri öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmalarına neden olmaktadır. Barbier'e (2003, s. 6-21) göre bu durum yabancı dil öğrenim ve öğretimi alanında yazma becerisinin nasıl kazandırılması gerektiğine yönelik çalışmaların literatürdeki eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Evans'a (2001, s. 1) göre bu zorluğun nedeni, yazma sürecinde yer alan bilişsel özelliklerdir. Plane'e (2006, s. 33) göre yazma, zorlukları yönetme etkinliğidir. Plane bu zorlukları dilbilimsel ve psikodilbilimsel olarak tanımlamaktadır. Widowson (1984, s. 64) geleneksel dil sınıflarında öğrencilerin dil bilgisi kurallarına önem verdiği düşüncesini savunmakla beraber dil öğretiminde yazma becerisine gerekli önemin verilmediğini belirtir.

Öğrencilerin yazma becerisinde zorlanma sebeplerini açıklayan çalışmalar aynı zamanda bu çalışma kapsamında katılımcı öğrencilerin yazma sınavları olan ön test sonuçları ve dersin öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle de paralellik göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazma becerisi kazanımlarına ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek ve uygulanan oyunların yazma becerilerinde etkili olup olmadığını incelemek için A1 düzeyinde on üç; A2 düzeyinde on yedi yazma sınavı hazırlanmıştır. Yazma sınavlarında yer alan kazanım ve içeriklerin belirlenmesinde temel kaynaklar olarak AOÖÇ ve MEB yabancılara Türkçe öğretim programları kullanılmıştır. Bu kısımda öncelikle ön testler olan yazma sınavlarına daha sonra son testler olan yazma sınavlarına ilişkin sonuçlara yer verilecektir.

Her ne kadar yazma sınavları, sözü edilen kaynaklar doğrultusunda, öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olsa da çalışmanın başlangıç aşamasında katılımcı öğrencilerin yazma konusunda zorlandıkları ve bunun sonucu olarak öğrencilerin en temel konularda dahi yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön test puanları da bu durumu destekler görünmektedir. Örneğin AOÖÇ'de A1 düzeyi yazma becerisi kazanımı olarak yer alan "Bir otel kayıt formuna ya da vardığı yerde gerekli bir forma sayıları ve bilgileri, adını, uyruğunu, yaşını, doğum tarihini ve varış tarihini vb. yazabilir." içeriğine uygun olarak hazırlanan "Form Doldurma" yazma sınavında öğrencilerin, en temel bilgiler olan adlarını ve soyadlarını dahi doğru yazamadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun ana nedenlerinden birisi öğrencilerin Latin alfabesi ile ilk kez karşılaşmış olmalarıdır. Yine sözü edilen sınavda

yer alan “Anne adının” sorulduğu bölümde öğrencilerin büyük çoğunluğunun “Annelerinin adlarının yazılmasının haram olduğu” gerekçesiyle araştırmacının adını yazdıkları tespit edilmiştir. Alfabe ya da kültürel farklılıklar sonucunda karşılaşılan bu durumlar öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Bir metinden hareketle yeni bir metnin oluşturulmasının istenildiği “Tanışma, Ülkeler, Meslekler, Mektup Yazma ve Günlük İşler” yazma sınavlarında, öğrencilerin verilen metnin aynısını cevap olarak yazdıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, verilen metnin aynısının yazılmasına rağmen yine de yazım hatalarının oldukça yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aynı zamanda “Kelime havuzundan seçerek yazma” yöntem ve tekniğinin yer verildiği yazma sınavlarında da görülmüştür. Öğrencilerin temel düzeyde dil öğrenenler olmaları ve yazma becerisi kazanımlarını henüz yeterli ölçüde edinmemiş olmaları nedeniyle yazma sınavlarında genel olarak bu yazma tekniği kullanılmıştır. Yazma sınavlarında, kelimelerin doğru yazımları yer almasına rağmen, öğrencilerin yazım hatalarının azalmadığı saptanmıştır. Farklı olan her soru türünde yaşanan bu zorluklar, sınıf içi uygulamalarda farklı soru türlerinin ya da çeşitli kaynakların kullanılmadığını göstermektedir.

“Tanışma ve Meslekler” yazma sınavlarında erkek öğrencilerin büyük bir kısmının cevaplarında “Polis, asker, subay” mesleklerini yazdıkları görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin genelinde gözlemlenen kızgın tavırlar, arkadaşlarına şiddet uygulama durumları da bu cevaplar ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle, öğrencilerde savaşın neden olduğu travmanın etkilerinin hala devam ettiğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan kız öğrencilerin ise sınav kâğıtlarını boyadıkları, etiket yapıştırdıkları ve araştırmacıyı çok sevdiklerini belirten ifadeleri kullandıkları saptanmıştır. Örneğin “Kartpostal Yazma ve Mektup Yazma” sınavlarında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, gönderilen kısmına araştırmacının adını yazdıkları tespit edilmiştir. Henüz kendi adlarını bile doğru yazamayan öğrencilerin, araştırmacının adını doğru olarak yazmış olmaları motivasyonun ve öğreticinin öğrencilere karşı sevgi dolu yaklaşımının dil öğretimindeki olumlu etkisini kanıtlayan çarpıcı örneklerdendir.

Ön testlerden elde edilen veriler çerçevesinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin yazma sınavlarında sıklıkla tekrarladıkları hatalar şunlardır:

- Harf ya da heceleri eksik yazma: “Surye, Suriy-Suriye; Sürliyim-Suriyeliyim; örenci-öğrenci; afyet olsun-afiyet olsun.
- Harf ya da heceleri fazla yazma: fabırıka-fabrika; Türükçe-Türkçe.
- (ş-ç), (ı-i), (b-p), (c-ç), (u-ü), (o-u); (i-e), (y-ğ); (d-t) harflerini birbirine karıştırma, harfleri yanlış yazma: içsiz-işsiz; hoç geldiniz-hoş geldiniz; buyacı-boyacı; ev hanimi-ev hanımı; adım-adım; mekar-bekar; Arabca-Arapça; şufuer-şöför; bolis-polis; biza-pizza; basta-pasta; İngilizce-İngilizce; subağ-subay; sürye-Suriye; dördüncü-dördüncü; giçmiş olsun-geçmiş olsun.
- İmla ve noktalama kurallarına uygun yazmama. Özellikle kelime ya da cümle ortasında büyük harf kullanma: AraBça-Arapça; teRzi-terzi.
- Ad durum eklerini, iyelik eklerini, şahıs eklerini hatalı kullanma: Annesi 27 yaşındayım-Annem 27 yaşında.
- Duruma uygun kelimeleri kullanmama: Bisiklet oynuyorum-bisiklete biniyorum; ben ödev yapmak-ben ödev yapıyorum.
- Kelimeleri Kayseri ağzında söylenildiği gibi yazma: Peynir-pinir; domadis-domates.
- Harfler ve kelimeler arasında yeterli boşluk bırakmama.
- Okunaksız yazı ile yazma.

Bu saptamalar doğrultusunda yazma sınavlarında anlatım bozukluklarının yoğun olduğu ve anlam bütünlüğünün yok denilecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe yazarken zorlanmalarının, onların yazmaya yönelik kaygı düzeylerini artırdığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin, yazarken fazla zaman harcamaları, yazmak istememeleri, yazmaktan korkmaları ve bu nedenle aynı hataları sıklıkla tekrar etmeleri, yazarken kızgın ve huzursuz olmaları onların kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan belirgin örneklerdendir. Bu durumun, öğrencilerin yazarken aynı hataları sıklıkla tekrarlamalarına neden olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyinin azaltılmasında öğretmenin öğrencilere karşı olan tutumunun öneminden hareketle (Young, 1991, s. 429) öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını azaltmak için yapılan hataların düzeltilmesinde oldukça hoşgörülü yaklaşmıştır.

Oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonunda son testler olarak ikinci kez uygulanan yazma sınavlarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişerek başarı düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Uygulamalar devam ettikçe öğrencilerin yazarken zorlanmalarının yavaş yavaş ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Söz gelimi ön testlerde uyruğunun ne olduğunu yazmakta zorlanan öğrenci, son testlerde araştırmacıya oyunlar için teşekkür ettiğini yazabilmiştir. Başka bir örnekte, uygulamaların başında neredeyse imla ve noktalama kullanımı yok denecek kadar azken uygulamanın sonlarına doğru bu kullanımların kayda değer ölçüde arttığı saptanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenciler için kaçınılan bir durum olan yazma eylemi başka bir boyut kazanmıştır. Öğrenciler için yazma, sıkıcı ve zor bir eylem olmaktan uzaklaşmış, oyun oynayabilecekleri, yazdıkça keyif alabilecekleri bir duruma dönüşmüştür. Böylelikle öğrencilerin yazmaya karşı olan olumsuz tutumlarının kalıcı olma ihtimali engellenmiş ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlanmıştır. Bu bağlamda oyun uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini önemli boyutta geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygulamalarda araştırmacının öğrencilere olan olumlu tutumunun da öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu yargısına varılmıştır. Çocukların araştırmacıya karşı ilgili olmaları, onların motivasyonlarını artırmış ve derslerde ilerleme kaydetmelerine katkı sağlamıştır.

Oyunların Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

AOÖÇ’de belirtilen A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi kazanımlarına göre hazırlanmış olan yazma becerisi ön test ve son testlerin puanlarından edilen nicel verilerin analiz sonuçları şu şekildedir:

A1 Düzeyi Öğrenci Verilerine İlişkin Sonuçlar

A1 düzeyi öğrenciler ile on üç hafta boyunca sürdürülen oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonunda deney grubunun, kontrol grubuna göre, Türkçe yazma becerisi düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tasarlanan oyunların, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin verilerinden elde edilen bulgulara göre, bu öğrencilerin de ilerleme kaydettikleri ancak eş zamanda deney grubu öğrencilerinin daha çok başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan yöntemlere göre daha faydalı ve etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ön bilgiler bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, uygulamanın ilk sıralarında yer alan ön test verilerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi başarıları eşit düzeyde ölçülmüştür. Ancak oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarıları uygulama devam ettikçe bir derece artmıştır. Bu durumun temel nedenleri arasında öğrencileri “Öğrenme sürecine katan ve motive eden” oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının yer aldığı söylenebilir. Çalışmada uygulanan oyunların uzun süre devam etmesi de Türkçe eğitimine karşı geliştirilen motivasyonun artmasını sağlamıştır. Bu durum yabancı dil öğretiminde motivasyonun ele alındığı çalışmaların sonuçlarını da desteklemektedir (Kharma, 1977, s. 103; Krashen, 1981, s. 22; Cuq ve Gruca, 2003, s. 458).

Öğrencilerin tüm etkinliklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları, cinsiyete göre karşılaştırıldığında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin tamamının oyunlara aynı istek ve ilgiyle katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun tüm öğrencilerin oyun akışında kendilerini rahat hissetmelerinden, eğlenmelerinden ve oyunlara karşı meraklı olmalarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre gerçekleştirilen analizlerde daha uzun süre Türkiye’de yaşayan öğrencilerin ön testlerde ve son testlerde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin oyun uygulamaları sonrasında Türkçe yazma becerisi gelişimleri irdelendiğinde, Türkiye’de bulunma sürelerinin kayda değer bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Dil öğretiminde hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olması farklı yöntem ve tekniklerin, çeşitli araç ve gereçlerin kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin ya da araç ve gereçlerin erken yaş öğrenenlerin dil gereksinimlerine uygun olması

açısından erken yaşta dil öğrenenlerin gelişim özelliklerinin, ilgi alanlarının, gereksinimlerinin ve dil öğrenim hedeflerinin bilinmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde sözü edilen bu durumların göz önünde bulundurulması, bu öğretimin planlanması, başarılı ve etkili bir şekilde yürütülmesinde etkilidir (Spodek ve Saracho, 1998, s. 19; Kapp, 2012, s. 50). Bu doğrultuda erken yaş öğrenenlerin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişim alanları bakımından yapılan oyun sınıflandırmaları, öğrenenlerin ilgi alanlarının, gereksinimlerinin öğrenilmesine ve bu doğrultuda onların gelişim özelliklerine uygun dil öğretim malzemesi geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle öğrencilerin yazma başarılarının oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla çalışma kapsamında yer alan oyunlar yazma becerisi gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılmıştır.

Yazma becerisi gelişimi bağlamında üretken yazma ve algısal yazma oyun türlerine ait olan son testlerin puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonunda anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Her iki oyun türünün de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede benzer nitelikte etkili oldukları sonucuna varılmıştır.

Bilişsel gelişim bağlamında montaj, sembolik ve kurallı oyun türlerine göre yapılan incelemelerde, sembolik oyun türüne ait olan son testlerin puanlarının, montaj ve kurallı oyun türlerine dâhil olan son testlerin puanlarına göre farklılaştığı tespit edilse de bu farklılıkların çok yüksek olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda üç oyun türü de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede benzer nitelikte katkı sağlamıştır.

Sosyal gelişim bağlamında bireysel oyun, işbirlikçi oyun ve yarışmalı oyun türlerine göre yapılan incelemelerde, yarışmalı oyun türüne ait son testlerin puanlarının, diğer oyun türlerine ait son testlerin puanlarına göre, anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Yarışmalı oyunlar öğrencilerin yazma becerilerindeki olumlu etkinin en fazla görüldüğü oyun türü olmuştur. Yarışmalı oyunların temelinde var olan “Kazanma hırsının” yerinde ve etkili kullanılmasıyla öğrencilerin yazmaya karşı daha istekli olmalarının sağladığı sonucuna varılmıştır.

A2 Düzeyi Öğrenci Verilerine İlişkin Sonuçlar

A2 düzeyi öğrenciler ile on yedi hafta boyunca devam edilen oyunla öğretim yöntemi uygulamaları sonunda deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubuna göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tasarlanan oyunların öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin verilerinden elde edilen bulgulara göre, bu öğrencilerin ilerleme kaydettikleri ancak deney grubu öğrencilerinin daha çok başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan yöntemlere göre daha faydalı ve etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ön bilgiler bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, uygulamanın ilk sıralarında yer alan ön testlerin verilerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi başarıları eşit düzeyde ölçülmüştür. Ancak oyunla öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarıları uygulama devam ettikçe artmıştır. Bu durumun temel nedenleri arasında oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının yer aldığı söylenebilir.

Öğrencilerin tüm etkinliklerden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları, cinsiyete göre karşılaştırıldığında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin onların yazma becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı, öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamının oyunlara aynı istek ve ilgiyle katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin oyun akışında kendilerini rahat hissetmelerinden, eğlenmelerinden ve oyunlara karşı meraklı olmalarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre gerçekleştirilen analizlerde, Türkiye’de daha uzun süre yaşayan öğrencilerin hem ön testlerde hem de son testlerde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı oldukları tespit edilmiştir. Çalışma katılımcıları olan deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle ön testleri uygulama aşamasında ilk sıralarda yer alan ön testler puanları açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Ancak uygulamalar devam ettikçe gruplar arasındaki farklılıklar artmıştır. Öğrenci motivasyonundaki artış gibi güçlü bir etmen tarafından ortaya çıktığı düşünülen bu farkların istatistiksel olarak kontrol edilebilmesi amacıyla elde edilen veriler kovaryans

analizine tabi tutulmuştur. Türkiye’de bulunma süresinin de puanlar üzerinde etkili olduğu görüldüğünden yıl değişkeni de kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Bu analizde “Eğer grupların Türkiye’de kalma sürelerinin yanı sıra ön test puanları denk olsaydı son test puanları ne olurdu?” sorusuna yanıt aranmıştır. Kovaryans analizinin sonuçlarında da tüm etkinliklerin son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin yazma başarılarının oyun türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla çalışma kapsamında yer alan oyunlar yazma becerisi gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal gelişim bağlamında sınıflandırılmıştır. Yazma becerisi gelişimi bağlamında üretken yazma ve algısal yazma oyun türlerine göre öğrencilerinin son testlerinin puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın verilerine göre üretken yazma oyun türüne ait son testlerin puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Algısal yazma oyunlarında harfleri ayırt etme, harf ve seslerin uyumuna dikkat etme, heceleri, kelimeleri, cümleleri ve üretileni anlamaya yönelik dil süreçlerini içeren etkinlikler yer alırken; üretken yazma oyunlarında dil bilgisi kurallarının kullanımını, imla ve noktalama kullanımlarını, logografik işaretlerin uygun kullanımını ve yaratıcı yazma becerilerini destekleyen etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin üretken yazma oyun türü kapsamında yer alan son testlerde daha fazla başarı göstermelerinin nedenleri arasında öğrencilerin dil öğrenmede A2 düzeyinde olmaları ve bunun sonucu olarak hedef dilde bilinen, alışılmış durumlarda basit kullanımları edinmiş olmaları gösterilebilir.

Bilişsel gelişim bağlamında montaj, sembolik ve kurallı oyun türlerine göre yapılan incelemelerde, sembolik oyun türüne dâhil olan son testlerin puanlarının, montaj ve kurallı oyun türlerine dâhil olan son testlerin puanlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Sembolik oyun türünde öğrencilerden öğretilmesi hedeflenen kazanımlara uygun olarak başka birinin rolünü üstlenmeleri beklenmiş ve uygun ortamın gerçeğe yakın oluşturulması bakımından sıkça gerçek nesnelerin ya da oyuncakların kullanımına fırsat verilmiştir. Çocuğun taklit ederek başka birinin rolünü üstlenmesi ya da nesnelere gerçek hallerinin dışında zihninde farklılaştırarak kullanması dil kullanımını gerektirmektedir. Sembolik oyun türünde yer alan -mış gibi oyunlar ve rol yapma oyunlarının, diğer oyun türlerine göre, öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiği ve farklı durumlara uyum sağlama süreçlerini hızlandırdığı sonucuna varılmıştır.

Ayrıca bu oyun türünün öğrencilerin derse etkin katılmalarını, anlamlı etkileşim kurmalarını ve hedef dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı böylelikle öğrenenlerin Türkçe yazmaya karşı daha istekli olmalarını sağladığı görülmüştür. Yabancı dil eğitiminde sembolik oyun kullanımının ele alan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedirler. Lewis ve Bedson (1999), Weiss (1990), Cuq ve Gruca (2003) tarafından yürütülen çalışmalar yöntemleri açısından farklılık göstermekle beraber dil eğitiminde sembolik oyunların yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

Sosyal gelişim bağlamında oyunlar bireysel oyun, işbirlikçi oyun ve yarışmalı oyun türlerine göre yapılan incelemelerde, bireysel oyun türüne ait son testlerin puanlarının, işbirlikçi ve yarışmalı oyun türüne dâhil olan son testlerin puanlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerle Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Sonuçlar

Oyunla öğretim yöntemi uygulamalarını yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan eğitimcilerin bakış açılarıyla değerlendirmek amacıyla, uygulamaların gerçekleştirildiği sınıfların Türkçe öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan on beş öğretmenin lisans eğitimlerine ilişkin bilgiler şu şekildedir: Sekiz öğretmen *Sınıf Öğretmenliği*; dört öğretmen *Türk Dili ve Edebiyatı*, iki öğretmen *Arapça Öğretmenliği* ve bir öğretmen *Türkçe Öğretmenliği* bölümlerinden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki deneyimlerine göre üç öğretmen bir yıldır; diğer üç öğretmen iki yıldır ve dokuz öğretmen ise üç yıldır bu alanda görev almaktadır.

Yabancı dil eğitimine başlama yaşının kaç olması gerektiği sorusunu yanıtlayan öğretmenlerin görüşleri, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yer almaları nedeniyle önemlidir. Bu soruya yönelik verilerden elde edilen ortak görüş, yabancı dil eğitime okul öncesi dönemde başlanması gerekliliğidir. Bu ortak görüş yabancı dil eğitime erken yaşta başlanması gerektiğini ileri süren çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir

(Cuq, 2003; Johnstone, 2002; Brewster ve diğeri, 2004; Cameron, 2001; Planet, 1997; Enever ve Moon, 2009; Ortega, 2009; Long, 1990).

Erken yaşta başlanan yabancı dil eğitiminin çocuk için faydalı olup olmadığı sorusunu yanıtlayan öğretmenlerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir. Erken yaşlarda dil öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olması, çocuğa farklı alanlarda da başarı sağlaması ve farklı bakış açısı sunması, çocuk gelişimine her yönüyle katkı sağlaması bakımından, erken yaşta yabancı dil eğitiminin gerekli olduğunu ifade eden katılımcıların ortak görüşleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, erken yaşta başlanan yabancı dil eğitimi çocuk açısından oldukça faydalı ve önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan becerinin, yazma becerisi olduğu belirtilmiştir. Bu durumun nedenleri arasında yazma becerisinin kazandırılması aşamasında daha fazla çaba sarf edilmesi, daha fazla tekrar gerektirmesi, ders dışı ortamlarda yazmaya yönelik çalışmaların yapılmaması, ders araç ve gereçlerinin yetersiz olması, ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıklar belirtilmiştir. Dil kurallarının kullanılması, dil öğreticilerine somut veriler sağlaması, doğru ve etkili iletişim kurulabilmesi bakımından yazma becerisinin dil öğretim alanında çok önemli bir yer edindiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere Türkçe yazma becerilerinin kazandırılması konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ifadelerine göre, yazma becerisi çalışmalarında karşılaşılan sorunlar oldukça çeşitlidir. Dil bilgisi kurallarına uygun yazmama, duruma uygun sözcük ve cümle kullanmama, noktalama ve imla kurallarına uygun yazmama, fazla harf kullanma, söz dizimi hataları bu alanda birçok öğretmenin ortak sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yazma sınavlarından elde edilen sonuçlarda bu durumu destekler niteliktedirler. Buradan hareketle, ana dili ortak olan öğrencilerin Türkçe yazmada aynı hataları yaptıklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların neler olduğu sorusunu yanıtlayan öğretmenler, genel olarak dikte çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dikte çalışmalarının yanı sıra, yazma becerisini geliştirmeye yönelik öykü tamamlama, kompozisyon yazdırma, öykü ve şiirin bakılarak yazılması, mektup yazdırma, paragraf yazdırma ve oyunlar gibi tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir.

Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun kullanımının gerekli ve faydalı olduğu, başarıyı artırdığı katılımcıların hemfikir oldukları konulardır. Oyunların kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması, öğrencinin derse olan ilgi ve merakını artırması, oyun akışında öğrencinin yaşayarak öğrenmesi ve eğlenceli bir öğretim yöntemi olması bakımından derslerde kullanılan oyunlar öğretmenler tarafından önemli ve gerekli görülmektedir. Özellikle söz konusu dil öğrenenlerin, erken yaşta öğrenciler olması derslerde oyun kullanımını daha da önemli hale getirmektedir.

Öğretmenlerin tümü, çalışma kapsamındaki oyunla öğretim uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerinde etkili olduğunu ve sonraki derslerinde de bu uygulamalara yer vereceklerini ifade etmişlerdir. Oyunların, öğrencilerin yazmaya dair olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayarak, öğrencilerin yazma hatalarını azalttığını ve derslerindeki başarılarını arttırdığı görüşündedirler. Öğrencilerin yazma sınavları olan ön test ve son testlerden aldıkları puanlar da bu durumu destekler niteliktedir.

Öneriler

Bu çalışmada oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Çocuk için en temel ihtiyaçlardan olan oyun, onun dünyası, kendisini ifade etme ve en iyi öğrenme aracıdır. Bu nedenle eğitimin hangi alanı olursa olsun, hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olması oyun temelli eğitim anlayışını gerekli kılmaktadır. Erken yaş eğitiminde oyunların en yaygın olarak kullanıldıkları alanlardan birisi de yabancı dil öğretim alanıdır. Yabancı dil eğitiminde hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olduğu çalışmalarda genel olarak oyunlara yer verilmiş ve oyun kullanımının erken yaş eğitimindeki önemi vurgulanmıştır (Bk. Araştırmanın Tarihçesi). Diğer taraftan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olduğu ya da onların yazma becerilerini oyun kullanımıyla geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine uygun onlara eğlenebilecekleri rahat bir öğrenme ortamı sağlayan özgün oyunlar tasarlanmıştır. Oyunların Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla, öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirerek bu derse olan ilgi ve isteklerinin

arttığı, Türkçe derslerinde daha verimli oldukları, Türkçe yazma becerilerindeki başarılarının büyük oranda gelişme gösterdiği sonuçlarına varılmıştır. Bu bağlamda erken yaşta dil öğretiminde oyunların yer aldığı öğrenme ortamları oluşturulabilir ve bu konuda daha fazla çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışma kapsamındaki oyunlar, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde başlangıç düzeyinde olan öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Bu oyunların esnek bir yapıda oluşturulması sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde farklı düzeylerde olan öğrenenler için bu oyunlar uyarlanarak tekrar uygulanabilir. Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyun kullanımının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkilere sahip olduğu, öğrencilerin ilgisini çektiği ve bir an önce oyuna katılmak istemeleri, öğrenmeyi kolaylaştırdığı çalışmanın sonuçlarından da anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimin incelenmesi amacıyla uygulanan yazma sınavları dil öğrenenlerin algılama, üretim ve etkileşim esnasında yazı türlerini ayırt edebilmeleri ve yazılı ürünler oluşturabilmeleri bakımından dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Çalışma katılımcılarının, temel düzeyde erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler olması nedeniyle, bu sınavlarda sık sık görsel öğelere başvurulmuş, günlük dilde sık kullanılan kelimeler ve kalıplaşmış ifadeler kullanılmış, örnekler ve tanımlayıcılar basit, sade ve kısa söz dizimi şeklinde oluşturulmuştur. Yazma sınavlarında yer alan içeriklerin birbirinden farklı olarak tasarlanması, bu sınavların farklı zaman dilimlerinde de bağımsız olarak uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Sınav içeriklerinin temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ders kitaplarında yer alan konular ile paralellik göstermesi de bu alanda görev alan öğretmenlerin farklı ders materyallerini de kullanabilmelerini mümkün kılacaktır. Diğer taraftan Türkçe öğreniminde ileri düzeyde olan öğrenciler için bu yazma sınavları uyarlanarak uygulanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olduğu deneysel çalışmaların artırılması adına farklı bakış açıları kazandırılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada uygulama süresi A1 düzeyinde on üç; A2 düzeyinde on yedi hafta olarak sınırlandırılmıştır. Bu çalışma diğer temel dil becerilerini de kapsayacak şekilde, öğrenci sayıları da artırılarak farklı çalışmalarda tekrarlanabilir.

Bu çalışmada uygulama sonunda elde edilen veriler ile sınıf içi öğrenme sonuçları ortaya konmuştur. Bu nedenle bu çalışmaya benzer bir yöntemle gerçekleştirilecek uygulama ile öğrenimin ders dışı ortamlarda da etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrenci velileri ile görüşmeler gerçekleştirilebilir ve kalıcılık testleri uygulanabilir.

Bölgesel olarak farklılaşmakla beraber, Suriye’de anaokulu, ilkokul ve ortaokul eğitimi zorunlu iken; lise eğitimi zorunlu değildir. Suriye’de genel olarak eğitime önem verilmemesi, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin de okullaşma oranlarının düşük olmasına neden olmaktadır (Taşcan ve Çelik, 2017, s. 39). Maddi yetersizlikler ve çocuklarının kendi kültürlerine yabancılaşacakları gerekçesiyle, çocuklarını okula göndermek istemeyen, onların Türkçe öğrenmelerine karşı çıkan, çocuklarını erken yaşlarda evlendirmek isteyen veliler bulunmaktadır. Suriyeli kız öğrencilerin okullaşma oranlarını artırmak, eğitim hayatlarında yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm üreterek onlara destek olmak amacıyla 2017 yılında İstanbul’da bulunan bir GEM’de “Suriyeli Kız Çocuklarının Eğitime Kazandırılması ve Savunuculuk Projesi” yürütülmüştür. Proje kapsamında bu alandaki öğrencilerin genel ihtiyaçları tespit edilmiş, Suriyeli kız öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri için öğrencilerin aileleri ile görüşülmüş, ev ziyaretleri ve toplantılar yapılarak aileler bilgilendirilmeye çalışılmıştır. Suriyeli kız öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar ile Türkiye’de bulunan diğer GEM’lerde de karşılaşıldığını söylemek mümkündür. Bu nedenle İstanbul’da gerçekleştirilen bu projeye benzer çalışmaların diğer GEM’lerde de gerçekleştirilmesi öğrencilerin sözü edilen sorunlarına çözüm bulmak için faydalı ve etkili olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yöntem ve teknikler, derslerde kullanılan araç ve gereçler bakımından ana dil öğretimi alanından farklılaşmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkili ve verimli olması amacıyla bu eğitimin uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir. Ülkemizde erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği geçici eğitim merkezlerinde görev alan öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden mezun oldukları görülmüştür. Yabancılar Türkçe öğretiminin kalitesini artırmak ve öğretmenleri bu alana dair bilgilendirmek için MEB’in birçok yayını bulunmaktadır. Ancak bu yayınlara gerekli önemin verilmemesi hatta bazı öğretmenler tarafından bu yayınların duyulmamış olması oldukça dikkat

çekicidir. Bu nedenle öğretmenlere alanla ilgili bilgiler sunmak ve bu okullardaki eğitim kalitesini artırabilmek için seminerler düzenlenebilir, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Böylelikle her öğretmenin kendine özgü, denenmiş, öğrencinin derse katılımını sağlayan, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini karşılayan, kendi içinde tutarlı olan, temel dil becerilerini aynı önemle ele alan bir yöntemi kullanması faydalı olacaktır.

Dil öğrenenlerin yetişkin ile erken yaş öğrenenler olması dil öğretimini tamamen farklılaştırmaktadır. Yetişkin öğrenenlerde kullanılan yöntem ve teknikler erken yaş öğrenenler söz konusu olduğunda farklılaşmak durumundadır. Çocuğun ilgi ve dikkatini çekmek, çocukta var olan doğal merak unsurunu her zaman canlı tutabilmek, duygu ve düşüncelerini doğru biçimde ifade edebileceği ve sosyal becerilerini geliştirebileceği ortamlar sunmak, diğer eğitim alanlarında da olduğu gibi, dil öğretiminde de göz önünde bulundurulması gereken önemli konulardandır. Bu bağlamda dil öğretiminde hedef kitlenin erken yaş öğrenenler olması durumunda, öğretmenler de bu konuya ilişkin farkındalık yaratmak, eksiklerini görerek bu alanda daha sağlam temeller oluşturabilmek için öğretmenler çocuk gelişim özellikleri, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri, oyunla öğretim yönteminin konusunda bilgilendirilebilir. İlgili alanyazın araştırmalarında özellikle Batılı kaynaklarda yabancı dil öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olan çalışmalara rastlanılmıştır (Bk. Araştırmanın Tarihçesi). Bu doğrultuda ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki eğitmenlere yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Suriyelilerin beslenme, bakım ve barınma gibi temel ihtiyaçlarını sağlamak için gerekli çalışmalar yapan Türkiye yönetimi, aynı zamanda onların eğitim ve öğretimlerine de devam edebilmeleri için ülkemizin çeşitli illerinde faaliyet gösteren GEM'leri kurmuştur. Bu merkezlerde hem Suriyeli hem de Türk öğretmenler görev almakta ve öğrenciler, gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapıldığı (Bekam, 2015, s. 28) kendi müfredatlarının yanı sıra Türkçe dersleri de almaktadırlar. GEM'lerde ilköğretim düzeyi öğrenciler için haftalık on beş saat Türkçe dersleri verilmektedir. Ancak bu on beş saatin Türkçe eğitimi için yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. GEM'lerde eğitim aldıktan sonra Türk okullarına geçiş yapan öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarısızlıkları bu durumun en belirgin örneğidir. Bu nedenle Türkçe ders saatleri ve bu derslerde kullanılan kaynaklar artırılmalıdır.

Savaş ve göç sebebiyle maruz kalınan durumların olumsuz etkilerinin en fazla çocuklarda görüldüğü söylenebilir. Etkili ve başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için bu çocukların psikolojik olarak tüm kaygılardan kurtulmuş olmaları önemlidir. Çocukların psikolojik durumları göz önünde bulundurulduğunda, onların bu travmaların üstesinden gelebilmeleri ve destekleyici eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi için GEM’lerde rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi, mevcut öğretmenlerin de öğrencilere psikososyal destek verebilmeleri için bilinçlendirilmesi faydalı olacaktır. Bu doğrultuda sözü edilen olumsuz durumların çocuklardaki etkisini azaltmak ve onların eğitime hazır bulunuşluklarını artırmak için “Head Start, Bank Street, High/Scope ve INEE” programlarından yararlanmak öğrencilerin uyum süreçlerinin kolaylaştırılması ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi bakımından faydalı olacaktır.

Dilin kavranma, edinme ve üretilme süreçleri; bu süreçlerde ortaya çıkabilecek olan psikolojik zorluklar; dilin bellek, deneyim, iletişim ve düşünce ile olan ilişkisi; dil öğrenme kuramları, dilsel bozukluklar ve dil kaybı psikodilbilim alanının odaklandığı konulardandır. Hem dilbilim hem de psikoloji alanından yararlanan bu bilim dalının verilerinden faydalanarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu dili edinme süreçlerine katkı sağlanabilir. Bu bağlamda dil öğrenenlerin özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, erken yaş öğrenenlerin bilişsel gelişim özelliklerinin bilinmesinde, dil öğrenmede temeli psikolojik olan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretme aşamasında psikodilbilim alanından faydalanmak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine de katkı sağlayacaktır.

GEM’lere kayıt yaptıran öğrencilerin herhangi bir seviye belirleme sınavına tabi tutulmadan yaşlarına göre sınıflara ayrıldıkları saptanmıştır. Bu nedenle Türkçeyi konuşabilen, kısmi yazabilen öğrenciler ile henüz kendi ana dilinde okur yazar olmayan Türkçesi yetersiz olan, hiçbir şekilde iletişim kuramayan ve Türkçe yazamayan öğrenciler aynı sınıfta bulunmaktadır. Türkçe eğitimine başlamadan önce öğrencilere seviye tespit sınavının uygulanması, sınıfların öğrencilerin dil seviyelerine göre belirlenmesi, Türkçede yetersiz olan öğrenciler için hazırlık sınıflarının ya da hızlandırılmış eğitim programlarının oluşturulması etkili bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi ve bu eğitimde kayda değer başarılar sağlanması bakımından önemlidir. Diğer taraftan bu öğrencilere, Türkçe öğretim sürecinden geçtikten sonra, Türkçe yeterlik sınavları uygulanabilir ve bu sınav sonuçlarına göre öğrencilerin devlet

okullarına geçişleri sağlanabilir. Aksi takdirde yetersiz Türkçe ile devlet okullarına geçişi gerçekleştirilen öğrenciler bu okullara uyum sağlama sorunları yaşayabilirler. Bunun sonucunda bu okullardaki Türk ğrencilerinin de başarılarının olumsuz yönde etkilenebilir.



KAYNAKLAR

- Aitkinson, R., ve Shiffrin, R. (1968). Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes. K. W. Spence, J. T. Spence (Ed.). *The Psychology Of Learning And Motivation: Advances In Research and Theory* (s. 89-195). New York: Academic Press.
- Akandere, N. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*. Ankara: TDK Yayınları.
- Alles-Jardel, M. (1997). Psychologie du Développement et de L'apprentissage Pour L'enseignement Présecondaire du Français Langue Étrangère. E. Calaque (Ed.). *L'Enseignement Précoce du Fiançais Langue Étrangère: Bilan et Perspectives*. (s. 14-20). Grenoble: Publications du Laboratoire Lidilem.
- And, M. (2012). *Oyun ve Bügü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (Mayıs 2011). *Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi*. 1st. International Conference On Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.
- Asher, J.J. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 3 (5), 334-341.
- Aslan, N. (2008). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.
- Ausubel, D. D. (1964). Adult Versus Children In Second-Language Learning: Psychological Consideration. *Modern Language Journal*, 48, 420-24.
- Avrupa Komisyonu. (2004). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004-2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Banikowski, A.K. ve Mehring, T.A. (1999). Strategies to Enhange Memory Based on Brain-Research, *Focus on Exceptional Children*, 32 (20), 1-16.

- Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2: Bilan et Perspective De Recherches. *Arob@se* 7, 1(2), 6-21.
- Bateson, P. ve Martin, P. (2014). *Oyun, Oyunbazlık, Yaratıcılık ve İnnovasyon*. (S. Kırgan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (2013).
- Bauer, A. B. (2008). *Le Défi Des Enfants Bilingues: Grandir et Vivre en Parlant Plusieurs Langues*. Paris: La Découverte.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- BEKAM. (2015). Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışması Raporu. Erişim: 05 Ağustos 2019, https://www.academia.edu/19451124/SUR%C4%B0YEL%C4%B0_M%C4%B0S_AF%C4%B0RLERE_Y%C3%96NEL%C4%B0K_SOSYAL_UYUM_ve_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_M%C3%9CFREDATLARI_%C3%87ALI%C5%9E_MASI_RAPORU
- Bergen, D. (2015). Psychological Approaches to the Study of Play. *American Journal of Play*, 7 (3), 101-128.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control Volume 1: Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Bialystok, E. (1990). Connaissances Linguistiques et Contrôle Des Activités De Langage. D. Gaonac'h (Ed.). *Acquisition et Utilisation D'une Langue Étrangère-L'Approche Cognitive* (s. 50-58). Paris: Hachette.
- Bland, J. (2015). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury Publishing.
- Braine, M. D. S. (1976). Children's First Word Combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (1). 1-104.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2004). *The Primary English Teacher's Guide*. England: Pearson Education Limited.

- Brougère, G. (2012). Le Jeu Peut-Il Être Sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre En Temps De Serious Game. *Australian Journal Of French Studies*, 49(2). 117-129.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. London: Allen and Unwin.
- Bruce, T. (1994). Çocukların Yaşamında Oyunun Rolü. (D. İ. Altınoğlu, Çev.). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18 (92), 64-68.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk, Learning to Use Language*. Paris: Retz.
- Bruner, J. S. (1964). The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*, 19(1). 1-15.
- Caillois, R. (1995). *Les Jeux et Les Hommes: Le Masque et Le Vertige*. Paris: Gallimard.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. UK: Cambridge University Press.
- Caré, J.M. ve Debyser, F. (1978). *Jeu, Langage et Créativité: Les Jeux dans La Classe de Français*. Hachette: Larousse.
- Carrier, M. ve Centre for British Teachers. (1980). *Take 5: Games and Activities For The Language Learner*. (2.bs.) London: Nelson.
- Chateau, J. (1967). *Le Jeu De L'Enfant*. Paris: Vrin.
- Chomsky, N. (1969). *Le Langage et La Pensée*. Paris: Payot.
- Chomsky, N. (2013). *Demokrasi ve Eğitim*. (B. Abadoğlu, Z. Karadağ, N. Kutluata, Ersoy, A.K. Saysel, A. Sönmez, Çev.) İstanbul: Bgst Yayınları.
- Cicurel, F. ve Véronique, D. (2002). *Discours, Action et Appropriation Des Langues*. Paris: Sorbonne Nouvelle.
- Colombo. J. (1982). The Critical Period Concept: Research, Methodology, and Theoretical Issues. *Psychological Bulletin*, 91(2), 260-275.
- Comblain, A., Rondal, J. A. (2001). *Apprendre Les Langues: Où, Quand, Comment?*, Liège: Mardaga.

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer Volume Complémentaire Avec De Nouveaux Descripteurs*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cornaire, C. ve Raymond, P. M. (1999). *La Production Écrite, Didactique des Langues Étrangères*. Paris- Québec: CLE International.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar*. İstanbul: SETA yayınları.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. London: Sage Publications.
- Cuq, J. ve Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique de Français Langue Étrangère en Seconde*. Grenoble: Université de Grenoble.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- Curtain, H., ve Pesola, C. A. B. (1994). *Languages and Children: Making the Match*. New York: Longman.
- Çoban B. ve Devecioğlu S. (2011). *Antrenörler ve Öğretmenler İçin Top ile Oynanan Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dalgalian, G. (2002). L'Apprentissage Précoce Des Langues Vivantes: Bénéfices, Conditions, Perspectives. *Education et Sociétés Plurilingues*, 12, 31-38.
- Dellal, N. A. (2011). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve Dil Edinimi Nedir? Niçin? Nasıl?*. İstanbul: Çanakkale Kitaplığı Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dewaele, J. M. (2003). *Compte Rendu-Hommage: L'œuvre de L. Selinker*. [İnternet] Erişim Tarihi: 24 Mart 2019. file:///C:/Users/HP/Downloads/Dewaele2003selinker.pdf.

- Diaz, F. (1993). Prise En Compte De L'Age, Du Développement De L'Enfant, Du Cycle D'apprentissage. C. Gerbeau, (Haz.), *Des Langues Vivantes À L'école Primaire*, s.150-155.
- Doff, A. (1988). *Writing Activities. Teach English: A Training Course for Teachers (Trainer's Handbook)*. Cambridge: Cambridge University Press, The British Council.
- Doucet, M. (1987). *Élaboration et Validation de la Facette des Conduites Affectives, dans le Modèle de Classification des Jeux et des Jouets: Appelé le Système ESAR*. Yüksek Lisans Tezi, Quebec Üniversitesi, Chicoutimi.
- Doucet, M., Filion, R. ve Garon, D. (1989). Classification et Analyse De Collections D'objets De Jeu Selon Le Système ESAR: Rapport De Recherche. *Documentation et Bibliothèques*, 35 (4), 173–185.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). Erişim: 18 Eylül 2019, http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Emin, M. N. (2019). *Geleceğin İnşası Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. İstanbul: SETA.
- Enever, C. ve Moon, J. (2009). New Global Context for Teaching Primary ELT: Change and Challenge. C. Enever, J. Moon, U. Raman, (Ed.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (s.5-22). British Council: Garnet Publication.
- Erdiller, Z. B. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuram ve Yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 56-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et Société*. (7.bs.). Paris: Delachaux et Niestle.

- Ervin-Tripp, S. (1974). Is Second Language Learning Like the First?. *Tesol Quarterly*, (8) 2, 111-127.
- Evans, J. (2001). Introduction: Learning and Teaching The Complexities Of Writing. J. Evans (Ed.). *Writing In The Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fathman, A. (1975). The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability. *Language Learning*, 25 (2), 245-253.
- Ferland, F. (2003). *Le Modele Ludique. Le Jeu, L'enfant Ayant Une Deficience Physique et L'ergotherapie*. Canada: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Fillion, R. (1985). *Elaboration et Validation D 'Un Instrument De Classification Des Jeux Et Jouets En Rapport Avec Les Habiletés Langagieres A L 'Interieur Du Systeme Esar*. Yüksek Lisans Tezi, Laval Üniversitesi, Kanada.
- Fransa Sağlık Bakanlığı. (Ekim 2006). *L'Enfant et L'Adolescent: Un Enjeu de Société, un Priorité du Système du Santé. Rapport de mission sur l'Amélioration de la Santé de l'Enfant et de l'Adolescent*. Erişim: 08 Ağustos 2019, http://www.apima.org/img_bronner/070405_rapport_Sommelet.pdf
- Freud, S. (1985). *Le Créateur Littéraire et Le Rêve Éveillé. L'inquiétante Étrangeté et Autres Essais*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1968). Au-Delà Du Principe De Plaisir. *Essais De Psychanalyse*. (S. Jankélévitch, Çev). (ss. 7-82). Paris: Éditions Payot. (1920).
- Gaonac'h, D. (2006). *L'Apprentissage Précoce D'une Langue Étrangère, Le Point De Vue De La Psycholinguistique*. Paris: Hachette Education.
- Garabedian, M. (1997). *Apprendre Les Langues Étrangères Le Plus Tôt Possible À L'Ecole Primaire: Pourquoi? Pour Quoi Faire?.*, CRDP de Bourgogne: Colloque IUFM.
- Garon, D. (1982). *Le Systeme Esar: Un Modele De Classement Des Jouets et Du Matériel De Jeu À L'intention Des Éducateurs*. Doktora Tezi, Laval Üniversitesi, Kanada.

- Garon, D. (1983). Le Système Esar: Modalités D'application et Traitement Documentaire Informatisé De Jeux et Jouets À La Centrale Des Bibliothèques Du Québec. *Documentation et Bibliothèques*, 29 (1), 35–40.
- Garvey, C. (1991). *Play*. London: Fontana Press.
- Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). *T. C. Resmî Gazete*, 291153,13 Ekim 2014. Erişim: 14 Eylül 2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20146883.pdf>
- Genç, A. (2004). Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 107-111.
- Gesell A. (2017). The Significance of the Nursery School. *Childhood Education*, 93 (3), 194-198.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler. Erişim: 16 Eylül 2019, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gözaydın, N. (2007). Dil, Çocuk ve Oyun. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. 93 (664). 291-297.
- Groos, K. (1912). *The Play of Man*. (E. L. Baldwin, Çev.). New York and London: D. Appleton and Company. (1901).
- Guiora, A., Acton, W. (1979). Personality and Language Behavior: A Restatement. *Language Learning*, 29 (1), 193-204.
- Gürdal, A., ve Arslan, M. (2011). *Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. Sarajevo.
- Hadfield, J. (1999). *Intermediate Vocabulary Games*. Harlow, Essex: Longman.
- Hafız, H. D. (2015). *8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hagége, C. (1996). *L'enfant Aux Deux Langues*. Paris: Otile Jacob.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in The Primary Classroom*. Essex, UK: Longman.

- Heaton, J.B. 1975. *Writing English Language Tests*. London: Longman.
- Henriot, J. (1989). *Sous Couleur De Jouer*. Paris: José Corti.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary Playwork and Reflective Analytical Practice*. London and New York: Routledge.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens-Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1951).
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, J. E., Eberle, S. G., Henricks, T. S. ve Kushner, D. (2015). *The Handbook of the Study of Play*. New York: Rowman, LittleTheld and Rochester.
- Johnstone, R. (2002). *The Age Factor: Some Implications for Languages Policy*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies For Training and Education*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *TÜBAR*, XXVII, 407-422.
- Kharma, N. (1977). Motivation and the Young Foreign Language Learner. *English Language Teaching*, 31 (2), 103-111.
- Kılıç, E., S. (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Klein. W. (1989). *L'Acquisition De Langue Étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Krashen S. D., Long, M. ve Scarcella, R. (1979). Age, Rate, and Eventual Attainment In Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D., (1995). *The Natural Approach-Language Acquisition in the Classroom*. London: Longman, Pearson Education.

- Kürkçüoğlu, Ü. B. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (s. 136-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Lambelet, A. ve Berthele, R. (2014). *Âge et Apprentissage Des Langues À L'école*. Fribourg: Billy Ben, Graphic Design Studio.
- Lambert, M. (2003). *Métacognition et Cognition dans L'apprentissage De L'anglais À Partir Des Congénères Interlinguaux: Étude De Leurs Relations dans Un Contexte Spécifique*. Doktora Tezi, Rochelle Üniversitesi, Fransa.
- Lee, D. (1986). *Language, Children and Society: An Introduction To Linguistics And Language Development*. Sussex: The Harvester Press.
- Lee, S. K. (1995). Creative Games For The Language Class. *Forum*, 33(1), 35. [İnternet] Erişim Tarihi: 23 Nisan 2018. <https://tr.scribd.com/document/99650330/Vol-33-No-1-LEE-SU-KIM> 07.08.2019.
- Leki, I., Cumming, A. H. ve Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing In English: 1980-2005*. London: Routledge Taylor & Francis.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lewis, G. ve Bedson, G. (1999). *Games For Children*. Oxford: OUP.
- Lietti, A. (2006). *Pour Une Education Bilingue: Guide De Survie À L'usage Des Petits Européens*. Paris: Payot & Rivages.
- Lightbown, M., P. ve Spada, N., (1999). *How Languages Are Learned*. (2. Bs.). New York: Oxford University Press.
- Little, D. ve Singleton, D. (1990). Cognitive Style and Learning Approach. R. Duda, P. Riley (Ed.). *In Learning Styles* (ss.11-19). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Long, M. (1990). Maturational Constraints On Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*. 12(3), 251-285.

- McArdle, P. (2001). Children's Play. *Child Care, Health and Development*, 27 (6). 509-514.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar.)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinlikleri-2*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2007). *Oyun Etkinlikleri-II. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*. Ankara: Meb Yayınları.
- MEB. (Mart 2019). *Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı*. Erişim: 21 Eylül 2019, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/06145652_04-Mart2019_internetsunu.pdf
- MEB. (Aralık 2017). *Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı (Rapor)*. Erişim: 24 Kasım 2019, https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf
- Milanovic, M. (2002). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Examining and Test Development*. Strasbourg: Council of Europe.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- O'Neil, C. (1993). *Les Enfants et L'enseignement Des Langues Étrangères*. Paris: Hatier-Didier.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170 (1), 40-53.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. B. Comrie, G. Corbett, (Ed.). London: Hodder Education.
- Öncü, Ç. E. ve Özbay, E. (2008). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları 1. Cilt*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Paley, V. G. (1988). *Bad Guys Don't Have Birthdays: Fantasy Play at Four*. Chicago: IL: The University of Chicago Press.
- Palikarska, B. (2002). Quelles Modalités Pour Les Partenariats Internationaux En Faveur Des Langues Vivantes. Les Cahiers du CIEP (Haz.). *L'Enseignement des Langues Vivantes en Europe*. (s. 47-49) Paris: Didier.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve Öğrenme*. (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Penfield, W. ve Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton. NJ: Princeton University Press.
- Piaget, J. (1947). *La Representation du Monde Chez L'Enfant*. (3.bs.). Paris: Puf.
- Piaget, J. (1978). *La Formation du Symbole Chez L'Enfant*. (7. bs.). Paris: Delachaux & Niestle.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1998). *La Psychologie de L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme*. (S. E. Siyavuşgil, Çev.). (Y.T. Günaydın, Günümüz Türkçesine Uyarlayan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pierard A. (2014). L'apprentissage D'une Seconde Langue Dès Le Plus Jeune Âge: Quels Bénéfices?, *Analyse Ufapec*, (33) 14, 1-12.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. England: Oxford University Press.
- Plane, S. (2006). Singularités et Constantes De La Production D'Écrit-L'Écriture Comme Traitement De Contraintes. J. Laffont-Terranova ve D. Colin (Ed.). *Didactique De L'écrit. La Construction Des Savoirs et Le Sujet-Écrivain*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Planet, T. (1997). Objectives and Contents. P. Doyé (Ed.). *Foreign Language Learning In Primary Schools (Age 5/6 to 10/11)* (s.15-24). Strasbourg: the Council of Europe.

- Platon. (2006). *Devlet*. (S. Eyüboğlu, M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. (2.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- PY, Bernard. (1990). Les Stratégies D'acquisition En Situation D'interaction, D. Gaonac'h (Ed.). *Acquisition et Utilisation D'une Langue Etrangere: L'Approche Cognitive* (ss. 81-88). Paris: Hachette.
- Reboulet, A., Malandain, J., L. ve Verdal, J. (1978). *La Methode Orange*. Paris: Hachette.
- Rey-Debove, J. ve Rey, A. (1981). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Roessler, A. (2006). *Bilingue À Dix Ans!: Plaidoyer Pour L'apprentissage Précoce*. Paris: L'Age d'homme.
- Samson, C. (1995). *333 Idées Pour L'Anglais*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Sandström, C. I. (1979). *The Psychology of Childhood and Adolescence*. United Kingdom: Penguin Books.
- Santer, J., Griffiths, C. ve Goodall D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau.
- Santrock, J. (2009). *Child Development*. (12.bs.). Boston: McGraw-Hill Companies.
- Saracho, O.N. ve Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. New York: State University of New York Press.
- Saracho, O.N. ve Spodek, B. (1998). The Challenge of Educational Play. D. Bergen (Ed.). *Readings from...Play as a Medium for Learning and Development*. Olney Md: Association for Childhood Education International.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role Of Consciousness In Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2),129- 158.
- Scott, W.A. ve Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to Children*. Great Britain: Longman.

- Seyrek, H. ve Sun, M., (1991). *Çocuk Oyunları*. İzmir: Mey Yayınları.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Silva, H. (2008). *Le Jeu En Classe De Langue*. Paris: CLE International.
- Silva, H. (2009). La Creativite Associate Au Jeu En Classe De Français Langue Etrangere. *Synergies Europe*. (4). 105-117.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Slattery, M. ve Willis, J. (2001). *English For Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language*. New York: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C. ve Hoefnagel-Hohle, M. (1977). Age Differences and The Pronunciation Of Foreign Sounds, *Language and Speech*, 20 (4), 357- 365.
- Snow, C. E. ve Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114-1128.
- Snow, C. ve Hoefnagel-Hohle, M. (1977). Age Differences and The Pronunciation Of Foreign Sounds, *Language and Speech*, 20 (4), 357- 365.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (Gem Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, I. (1990). *Psycholinguistics, Learning and Using Language*. New Jersey: Prentice Hall.

- Telman N. ve Adanalı A. (2009). *Başarıya Giden Yol Oyundan Geçer İş'te Oyun*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Telc. (2013). Avrupa Konseyi, Modern Diller Bölümü. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. (2.bs.) Almanya: Telc GmbH. (Erişim Tarihi: 03 Haziran 2016) https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Tosun, E. (2016). *Yerel Tabanlı Gerçekliği Artırılmış Oyun Tasarımının Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tümkaya, S. (2008). Dil Gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 28-54). Ankara: Maya Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe Sözlük* (11. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uluğ, O. M. (2013). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- UNICEF (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Erişim: 03 Nisan 2019, <https://www.unicef.org/turkey/pdf/cr23.pdf>
- UNICEF. (Mayıs 2019). *Türkiye İnsani Durum Raporu* (Rapor No: 33). Erişim: 21 Eylül 2019, <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20-%20May%202019.pdf>
- Valipour, V. ve Asl, D. H. (2014). Differences Between Children and Adults In Foreign Language Pronunciation and Grammatical Rules Learning. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(3), ss. 195-198. [İnternet] Erişim Tarihi: 12 Nisan 2019 <http://www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/03/JLS-026-S3-036-VALIPOUR-DIFFERENCES-LEARNING.pdf>
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux Enfants en Classe de Langue*. Paris: CLE International.

- Vygotsky, L.S. (1966). Le Role Du Jeu dans Le Developpement De L'Enfant. *Voprosi Psikhologii [Problèmes de Psychologie]* (6). 62-72.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- Walsh, T. M. ve Diller, K. C. (1979). Neurolinguistic Considerations On The Optimum Age For Second Language Learning Proceedings Of The Fifth Annual Meeting Of The Berkeley, *Linguistics Society*, s. 510-524.
- Weiss, F. (1990). *Jeux et Activités Communicatives dans La Classe De Langue*. Paris: Hachette.
- Weiss, F. (2007). *Jouer, Communiquer, Apprendre*. Paris: Hachette.
- Weiss, F. (1990). *Jeux et Activités Communicatives dans La Classe De Langue*. Paris: Hachette.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Winnicot, D. W. (2010). *Oyun ve Gerçeklik* (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları (1971).
- Wood, D., Bruner, J. C. ve Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17 (2), 89–100.
- Wright A., Betteridge, D. ve Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*. (3. bs.) Cambridge: University Press.
- Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi. (2014). 2014/21, 23 Ekim 2014. Erişim: 14 Eylül 2019, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. (29. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Yeniay, Z. D. (2008). *Erken Yaşta Öğrenenler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçerik Odaklılık*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. A. Durmuş, A. Okur (Ed.). *Dil Bilgisi Oyunları* (s. 241-248). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Young, J. D. (1991). Creating A Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.
- Yörükoğlu, A. (1983). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



EKLER

Ek 1. Tanışma Balonları Oyunu

TANIŞMA BALONLARI

Kazanım: Kendisini tanıtan kısa bir yazı yazar.

Seviye: A1

Oyun Türü: Üretken yazma oyunu, kurallı oyun, sezgisel işlem oyunu, bireysel oyun.

Oyunun Amacı: Kişisel bilgilerini içeren kısa bir ileti yazma.

Araç-Gereçler: Renkli tanışma kartları, balon, plastik uçlu dart oku, mantar pano, çift taraflı bant.



Oyunun Uygulanışı

- Farklı isim, meslek, yaş ve ülke isimlerinin olduğu tanışma kartları balonların içine yerleştirilir, balonlar şişirilir ve mantar panoya yapıştırılır.
- Her öğrencinin sırayla oynadığı bu oyunda, oyuna başlayan öğrenci dart okunu fırlatır ve balonlardan bir tanesini patlatmaya çalışır.
- Patlayan balonun içinden çıkan tanışma kartında yer alan bilgilere göre öğrenciden kendisini tanıtan kısa bir yazı yazması beklenir.
- En az yanlış ile metnini tamamlayan öğrenci sıralamada birinci olur.

Ek 2. Tanışma Yazma Sınavı



**ÖRNEKTEKİ GİBİ KENDİNİZİ TANITAN BİR YAZI
YAZALIM.**



Merhaba. Benim adım Zeynep. On yaşındayım. Beşinci sınıftayım. Ben Türk'üm. Doğum yerim Kayseri. Kayseri'de yaşıyorum. Kayseri çok güzel bir şehir. Üç kardeşim var. Öğrenciyim. Ben İngilizce ve Türkçe biliyorum.



Merhaba. _____



AŞAĞIDA VERİLENLERLE BOŞLUKLARI DOLDURALIM.

Türk'üm- Merhaba- Benim- Sen nerelisin- Senin- adım

Ömer: Merhaba!

Raphael: _____!

Ömer: Benim _____ Ömer. _____ adın ne?

Raphael: _____ adım Raphael.

Ömer: _____?

Raphael: Fransalıyım.

Ömer: Ben _____.

Ek 3. İşler Güçler Oyunu

İŞLER GÜÇLER

Kazanım: Kendisinin veya hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit cümlelerle yazar.

Seviye: A1

Oyun Türü: Algısal yazma oyunu, kurallı oyun, somut işlem oyunu, yarışmalı oyun

Oyunun Amacı: Kişisel bilgilerini, aile bireylerini tanıtan kısa bir metin yazarken meslek isimlerini doğru yazma.



Araç-Gereçler: Zar, orta boy kapaklı kutular, maket bıçağı, küçük renkli kâğıtlar, mesleklere ilişkin oyuncaklar.

Oyunun Uygulanışı

- Altı adet orta boy kutunun kapakları içine kâğıt atılabilecek şekilde maket bıçağı ile kesilir.
- Her bir kutu numaralandırılır ve içine mesleklere ilişkin nesnelere yerleştirilir.
- Sınıf iki gruba ayrılır. Yarışmaya başlayan öğrenci zar atar ve zara karşılık gelen sıradaki kutunun kapağını açar. Kutunun içinde yer alan nesneye uygun mesleğin ne olduğunu ve kendi adını küçük kâğıda yazar. Kâğıdı katlayarak kutunun içine atar.
- Gruptaki her öğrenci bu süreci tamamladıktan sonra, yazılanların doğruluğu kontrol edilir ve doğru yazan öğrenci sayısı kadar grup puan alır.

Ek 4. Meslekler Yazma Sınavı



AŞAĞIDA VERİLENLERLE BOŞLUKLARI
DOLDURALIM.

Kuaför – Polis – Ev hanımı – Dişçi – Şarkıcı – Fırıncı – Eczacı – Futbolcu – Öğrenci



Örnek:

1. Eczacı

2. _____

3. _____



4. _____

5. _____

6. _____



7. _____

8. _____

9. _____



ÖRNEKTEKİ GİBİ MEKTUP YAZALIM.

ÖRNEK:

Sevgili Onur,

*Benim adım Mert. 10 yaşındayım.
Ben Türk'üm. Öğrenciyim. Babamın adı
Mustafa. Babam 32 yaşında. Babam polis.
Annemin adı Elif. Annem 30 yaşında.
Annem ev hanımı. Üç kardeşim var.*

Sen de bana kendini anlat.

Görüşmek üzere...

Mert BOZ

Sevgili _____

Ek 5. Geniş Aile Oyunu

GENİŞ AİLE

Kazanım: Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki veya önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazar.

Seviye: A2

Oyun Türü: Üretken yazma oyunu, kurallı oyun, somut işlem oyunu, bireysel oyun.

Oyunun Amacı: Aile bireyleri ve akrabalık bağlarını anlatan basit bir metin yazma.


Araç-Gereçler: 4 adet 7,6 cm çapında renkli dişliler, mukavva, raptiye, tahta kalemleri, çalışma kâğıtları.

Oyunun Uygulanışı

- Dişliler raptiye ile mukavva üzerine sabitlenir. Her bir dişlinin üzerine tahta kalemiyle ok çizilir.
- Dişlilerin sabitlendiği mukavvanın üzerine denk gelecek şekilde birinci dişlinin etrafına aile bireyleri (dede, anneanne, amca vs.); ikinci dişlinin etrafına bireylerin adları, üçüncü dişlinin etrafına bireylerin meslekleri ve son dişlinin etrafına bireylerin yaşları yazılır.
- İlk dişli çevrilince diğer dişliler de onunla beraber hareket eder her bir dişlinin üzerindeki ok aile bireyin adını, mesleğini ve yaşını işaret eder.
- Öğrencilerden dişlilerde belirlenen ifadelere göre doğru cümleler kurmaları beklenir.



Ek 6. Aile Bağları Yazma Sınavı

Adı:	Soyadı:	Sınıfı:										
		<h3>Duru'nun Ailesi</h3> <p>Duru'nun kalabalık bir ailesi var. Duru 10 yaşında ve Türk. Duru'nun annesinin adı Ayşe. Ayşe 32 yaşında ve ev hanımı. Duru'nun babasının adı Alparslan. Alparslan 35 yaşında ve subay.</p> <p>Duru'nun iki kardeşi var. Kız kardeşinin adı Özge. Özge 2 yaşında. Erkek kardeşinin adı Mehmet. Mehmet 4 yaşında.</p> <p>Duru'nun dedesinin adı Ahmet. Ahmet 65 yaşında ve emekli öğretmen.</p> <p>Duru'nun anneannesinin adı Gül. Gül 60 yaşında ve emekli hemşire.</p> <p>Duru'nun teyzesinin adı Elif. Elif 27 yaşında ve öğretmen. Duru'nun dayısının adı Mustafa. Mustafa 30 yaşında ve terzi. Duru'nun çok mutlu bir ailesi var.</p>										
<p>AŞAĞIDAKİ SORULARI CEVAPLAYALIM.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Duru'nun annesinin adı ne? ----- 2. Duru'nun babasının adı ne? ----- 3. Duru'nun kaç kardeşi var? ----- 4. Duru'nun annesinin mesleği ne? ----- 5. Duru'nun babasının mesleği ne? ----- 6. Duru'nun anneannesinin adı ne? ----- 7. Ahmet'in mesleği ne? ----- 8. Duru'nun teyzesi kaç yaşında? ----- 9. Duru'nun dayısı ne iş yapıyor? ----- 10. Gül ne iş yapıyor? ----- 		<p>AŞAĞIDAKİ BOŞLULARI DOLDURALIM.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #ADD8E6;">ERKEKLER</th> <th style="background-color: #FFDAB9;">KADINLAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>baba</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>kız kardeş</td> </tr> <tr> <td>dayı</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>anneanne</td> </tr> </tbody> </table>	ERKEKLER	KADINLAR	baba			kız kardeş	dayı			anneanne
ERKEKLER	KADINLAR											
baba												
	kız kardeş											
dayı												
	anneanne											

Ek 7. Sıradan Bir Gün Oyunu

SIRADAN BİR GÜN...

Kazanım: Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek veya eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazar.

Seviye: A2

Oyun Türü: Üretken yazma oyunu, kurallı oyun, sezgisel işlem oyunu, yarışmalı oyun.

Oyunun Amacı: Basit ifadeleri kullanarak kendisinin yaptığı günlük işleri yazma. Bir önceki hafta sonu veya hafta içinde neler yaptığını anlatan bir metin yazma.

Araç-Gereçler: Manyetik tahta, görseller, kavanoz kapağı, zar, yapıştırıcı, metal piyonlar, çalışma kâğıtları.



Oyunun Uygulanışı

- Kavanoz kapağı büyüklüğünde ve şeklinde kesilen konuya ilişkin görseller kapakların içine yapıştırılır. Bazı kapaklarda görseller yerine “ve kullanarak yaz” “önce kullanarak yaz” “sonra kullanarak yaz” ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtlar; bazı kapaklara ise “2 basamak ilerle, 2 basamak geri git, 1 tur bekle” ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtlar yapıştırılır. Hazırlanan bu kapaklar etkinlik tahtasına mıknatıs ile tutturulur.
- İsteğe bağlı grup sayısı ile oynanabilen bu oyunda, öğrenciler sırasıyla zar atar. Zarda gelen sayı kadar öğrenci, piyonunu kapakların üzerinde ilerletir. Zar yardımıyla belirlenen görsele uygun cümleyi çalışma kâğıdına yazar. Cümlenin doğru yazılması durumunda öğrenci ilerlediği noktada kalır ve sıra diğer önceyi geçer. Yanlış yazılması durumunda zar atmadan önceki noktada kalır ve sıra diğer öğrenciye geçer.

Ek 8. Günlük İşler Yazma Sınavı

Adı:

Soyadı:

Sınıfı:

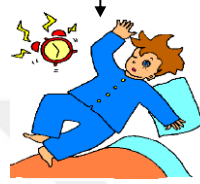


**ÖRNEKTEKİ GİBİ RESİMLERE UYGUN CÜMLELER
YAZALIM.**

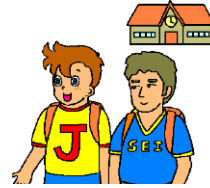


A2

ÖRNEK:



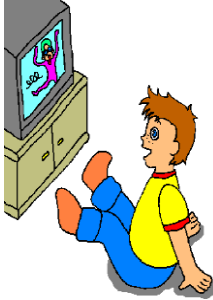
1.) Erken uyanırım.

2.) _____
_____3.) _____
_____4.) _____
_____5.) _____
_____6.) _____
_____

BAŞARILAR. Sümeyra Ayık



7.) _____



8.) _____



9.) _____



10.) _____



11.) _____

Ek 9. Gel Zaman Git Zaman Oyunu

GEL ZAMAN GİT ZAMAN

Kazanım: Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri yazar.

Seviye: A2

Oyun Türü: Üretken yazma oyunu, kurallı oyun, soyut işlem oyunu, işbirlikçi oyun.

Oyunun Amacı: İnsanlar, yerler ve olaylarla ilgili geçmiş zamanda bir hikâye yazma. Bir önceki hafta sonu veya hafta içinde neler yaptığını anlatan bir metin yazma. İnsanlar, yerler ve olaylarla ilgili geçmiş zamanda bir hikâye yazma.

Araç-Gereçler: Renkli mukavvalar, zar, çalışma kâğıtları

Oyunun Uygulanışı

- Birbirinden farklı şehirlerimizin yer aldığı dört adet (öğrenci sayısına göre arttırılabilir ya da azaltılabilir) renkli kartlar hazırlanır. Bu kartlarda yer alan bilgiler; şehir adı, bu şehre ait turistik yerler, bu şehirlerde yapılabilecek etkinlikler ve yine bu şehirlere ait meşhur yemeklerin isimleri yazılır. Öğrencilerin dil düzeylerine uygun turistik yerlerin ve yemeklerin görselleri, şehirlerin haritadaki konumlarının bulunduğu görseller de kullanılabilir. Kartlarda yer alan bilgiler şu şekilde olabilir: Kayseri- Erciyes Dağı, kayak yapmak-Mantı yemek; İstanbul-Topkapı Sarayı-Fotoğraf çekmek...)
- Sınıf üçerli gruplara ayrılır ve her gruba boş olan bir çalışma kâğıdı verilir. Üzerinde şehirlerin yazılı olduğu zarı atan grup oyuna başlar. Her grupta yer alan üç öğrenciden birlikte çalışmaları ve seçtikleri şehirde yaptıklarını anlatan cümleleri geçmiş zaman yapısını kullanarak yazması beklenir. Yazılması hedeflenen cümleler örnekteki gibidir: Örnek: Kayseri'ye gittim. Erciyes Dağı'nda kayak yaptım. Mantı yedim.
- En az yanlış olan grup birinci olur.



Ek 10. Tatil ve Yolculuk Yazma Sınavı

A2



AŞAĞIDAKİ ÖRNEKTEKİ GİBİ E-POSTA YAZALIM.

Yabancı bir ülkede tatil yapıyorsunuz. Arkadaşınıza e-posta yazınız ve tatiliniz hakkında bilgi veriniz. Aşağıdaki beş seçenekten üçünü e-posta yazarken kullanınız.

Tatilde nereye gittiniz? Tatilde neler yaptınız? Tatile kiminle beraber gittiniz? Orada hava nasıldı? Oraya nasıl gittiniz?

ÖRNEK: ↙

Merhaba Zeynep;

Nasılın? Ben çok iyiyim. Tatilim güzel geçti. Biliyorsun, ailemle beraber Kayseri'ye gittik. Kayseri'de bir hafta kaldım. Hava çok soğuktu. Tatilde kayak yaptım, müzeye gittim, yürüyüş yaptım. Sucuk ekmek yedim. Çok lezzetliydi. Her şey çok güzeldi. Sen de bana e-posta yaz ve tatilini anlat.

Sevgilerimle.

Cemre.

Merhaba Cemre;



Ek 11. Oyun Uygulama Fotoğrafları





Ek 12. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmen Arkadaşım,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencisiyim. “Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi” konulu doktora tezi hazırlamaktayım. Sizinle araştırmama ışık tutmak için birkaç sorudan oluşan kısa bir görüşme yapacağım. Görüşme kayıtlarını araştırmacıların dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, bireylerin isimleri gizli kalacak ve kesinlikle teze veya bir başka rapora yansıtılmayacaktır.

Sümeyra AYIK

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Yabancı dil eğitimine başlama yaşı kaç olmalıdır?
2. Erken yaşta başlanan yabancı dil eğitimi çocuk için faydalı mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretiminde en çok zorlandığınız beceri hangisidir? Neden?
4. Derslerinizde yazma becerisi çalışmalarında en çok karşılaşılan sorunlar nelerdir? (Duruma uygun sözcük ve cümlelerin kullanımı, dil bilgisi kullanımı, yazım imla ve noktalama vb.)
5. Derslerinizde yazma becerisini geliştirmeye yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
6. Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında oyun kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Derslerinizde oyunla öğretim uygulamalarının öğrencilere etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
8. Derslerinizde oynanan oyunlar öğrencilerinizin yazma becerilerini nasıl etkiledi?
9. Daha sonraki derslerinizde oyunlardan yararlanmayı düşünüyor musunuz?
10. Eklemek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen belirtiniz.

Ek 13. Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı* 'nda, Prof. Dr. Emine Yılmaz danışmanlığında yürütülen “Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı tez çalışmasına veri toplamak için hazırlanmıştır. Çalışmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan oyunların öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki olası etkisini araştırmaktır. Bunun sonucu olarak, erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında kullanılacak olan özgün oyunların dil öğretiminde kullanılmasının ne derece etkili olabileceği hakkında veri toplanacaktır.

Bu çalışma kapsamında, sizden elde edilecek bütün veriler gizli kalacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Kişisel gizliliğiniz bu çalışmanın yayınlanacağı tüm sunularda ve raporlarda korunacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Eğer çalışmanın herhangi bir aşamasında katkı sağlamaktan vazgeçmek ya da çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz bunu aşağıdaki iletişim şekillerinden biri ile bildirmeniz yeterli olacaktır. Araştırma tamamlandığında çalışmanın sonuçlarıyla ilgili bilgi almak isterseniz kullandığınız e-posta adresinizi ilgili boşluğa yazınız.

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen bu formu imzalayınız.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Tarih :

Katılımcı

Adı, soyadı :

Adres :

Telefon :

e-posta :

İmza :

Sorumlu Araştırmacı

Adı, soyadı : Prof. Dr. Emine YILMAZ

Adres :

Telefon :

e-posta :

İmza :

Araştırmacı

Adı, soyadı : Sümeyra AYIK

Adres :

Telefon :

e-posta : sumeyra.ayik@hotmail.com

İmza :

Ek 14. Veli Formu

Ben Sümeyra AYIK, Hacettepe Üniversitesi *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı* öğrencisiyim. “Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı tez çalışmasını hazırlamaktayım. Bu kapsamda tez çalışmama yönelik veri toplayabilmek amacıyla Erciyes Geçici Eğitim Merkez’inde eğitim ve öğretimine devam eden öğrencilere hazırladığım oyunları ve etkinlikleri uygulamayı planlamaktayım. Bu çalışmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan oyunların öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki olası etkisini araştırmaktır. Bunun sonucu olarak, erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında kullanılacak olan özgün oyunların çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılmasının ne derece etkili olabileceği hakkında veri toplanacaktır.

Bu çalışma kapsamında, velisi olduğunuz öğrenciden elde edilecek bütün veriler gizli kalacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Çocuğunuzun kişisel gizliliği bu çalışmanın yayınlanacağı tüm sunularda ve raporlarda korunacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Eğer çalışmanın herhangi bir aşamasında velisi olduğunuz öğrenci katkı sağlamaktan vazgeçer ya da çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterse bunu aşağıdaki iletişim şekillerinden biri ile bildirmesi yeterli olacaktır. Araştırma tamamlandığında çalışmanın sonuçlarıyla ilgili bilgi almak istenilirse kullandığımız e-posta adresinizi ilgili boşluğa yazınız.

Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılmasını kabul ediyorsanız, lütfen bu formu imzalayınız.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Tarih :

Öğrenci

Adı, soyadı :

İmza :

Veli

Adı, soyadı :

İmza :

Sorumlu Araştırmacı

Adı, soyadı : Prof. Dr. Emine YILMAZ

Adres :

Telefon :

e-posta :

İmza:

Araştırmacı

Adı, soyadı : Sümeyra AYIK

Adres :

Telefon :

e-posta : sumeyra.ayik@hotmail.com

İmza :

Ek 15. Çocuk Formu

Sevgili Kardeşim,

Benim adım Sümeyra AYIK. “Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Oyunların Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı tez çalışması hazırlıyorum. Çalışmanın amacı erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan oyunların siz öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki olası etkisini araştırmaktır. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılmanı öneriyoruz.

Bu araştırmaya katılacak olursan seninle Türkçeyi öğrenmeni zevkli hale getirecek oyunlar oynayacağız. Bu araştırmanın sonuçları hem senin için hem de senin gibi Türkçe öğrenen çocuklar için yararlı bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarını başka arkadaşlarımıza da söyleyeceğiz, sonuçları bildireceğiz ama senin adını söylemeyeceğiz.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsiniz.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. Zaman ayırdığın için teşekkür ederim.

Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun imzası:

Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı, ünvanı: Sümeyra AYIK

Adres:

Tel:

e-posta: sumeyra.ayik@hotmail.com

İmza:

Tarih:

Ek 16. Yazma Becerisi Değerlendirme Formu

	En Yüksek Puan	Alınan Puan
Biçim (15)		
Kelimeler ve satır aralarında uygun boşluk bırakılmıştır. (5)	5	
Yazım kurallarına uyulmuş, noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır. (5)	5	
Okunaklı bir yazı yazılmıştır. (5)	5	
İçerik (45)		
Konuya uygun cümleler kullanılmıştır.	15	
Konuya uygun kelimeler kullanılmıştır.	15	
Anlatımda bütünlük sağlanmıştır.	15	
Dil bilgisi (40)		
Ekler anlamına uygun kullanılmıştır.	20	
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle yapıları kullanılmıştır.	20	

Ek 17. Etik Kurul Onay Formu



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 438 21

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 07.12.2017 tarih ve 717 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden **SümeYra AYIK**'ın **Prof. Dr. Emine YILMAZ** danışmanlığında yürüttüğü "Erken Yaşta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Oyunla Öğretim Yönetimi Uygulamaları" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **19 Aralık 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 11/11/2019

Tez Başlığı / Konusu: ERKEN YAŞTA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: OYUNLARIN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 137 sayfalık kısmına ilişkin, 27/11/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %5 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

11/11/2019

Adı Soyadı: Sümeyra Ayık

Öğrenci No: N13245179

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof. Dr. Emine Yılmaz

Ek 19. Turnitin Benzerlik İndeksi

ERKEN YAŞTA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: OYUNLARIN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

ORJİNALLIK RAPORU

%5	%3	%1	%4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Sakarya University Öğrenci Ödevi	<%1
2	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	<%1
3	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı	<%1
4	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<%1
5	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	www.academia.edu İnternet Kaynağı	<%1
7	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
8	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1