



BEZGEK

Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi
Journal of Teaching Turkish Language to
Foreigners

Araştırma Makalesi

Cilt 5 (2026) Sayı 1 17-36

Geçici Koruma Statüsündeki Çocuklara Yönelik Bir Türkçe Öğretim İçeriği Önerisi

A Turkish Language Teaching Content Recommendation for Children under Temporary Protection Status

Ayşegül Sefer Aktaş¹ İpek Özbay Özdemir²

Sefer Aktaş, A. ve Özbay Özdemir, İ. (2026) Geçici koruma statüsündeki çocuklara yönelik bir Türkçe öğretim içeriği önerisi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1795711>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 02.10.2025
Kabul Tarihi: 30.01.2026
Yayın Tarihi: 15.03.2026

Anahtar Sözcükler

Türkçe öğretimi
Geçici koruma
Okul öncesi dönem
İkinci dil

Article Info

Received: 02.10.2025
Accepted: 30.01.2026
Published: 15.03.2026

Keywords

Teaching Turkish
Temporary protection
Preschool period
Second language



Öz

Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki çocukların sayısı, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimini hem pedagojik hem de sosyal uyum açısından önemli bir hâle getirmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu nedenle bu yaş grubuna yönelik nitelikli Türkçe öğretim içeriklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin sınıf içi süreçleri etkin yönetebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak alan yazını incelendiğinde, geçici koruma statüsündeki okul öncesi çocuklara Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ve çoğunlukla ihtiyaç analizi ile durum tespiti niteliği görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi dönem geçici koruma statüsündeki çocukların Türkçe öğrenim süreçlerini destekleyecek sınıf içinde uygulanabilir bir öğretim içeriği geliştirmektir. Bunun için öncelikle okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış ulusal ve uluslararası dil öğretim programları belge tarama yöntemi ile ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi eğitim ortamlarında doğrudan uygulanabilecek bir Türkçe öğretim içeriği geliştirilmiştir. İçerik önerisi; tanışma, renkler ve yiyecek-içecekler olmak üzere üç temel tema çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik sağlamasının yanı sıra Türkçe ikinci dil öğretimi kapsamında program geliştirme süreçlerine ve erken yaşta dil gelişiminin desteklenmesine katkı sunmaktadır.

Abstract

The number of children under temporary protection in Türkiye has made teaching Turkish as a second language a critical issue for both pedagogy and social integration. The preschool period is one of the most significant stages in which children's cognitive, social, and language development progresses rapidly. Therefore, developing high-quality Turkish language teaching content tailored to this age group is of great importance for enabling teachers to manage classroom processes effectively. However, a review of the relevant literature indicates that studies focusing on teaching Turkish to preschool children under temporary protection are limited and primarily concentrate on needs analyses and situational assessments. The primary aim of this study is to develop classroom-applicable Turkish language teaching content that supports the Turkish language learning processes of preschool children under temporary protection. To this end, national and international language teaching curricula designed for preschool children were first examined in detail using the document analysis method. Based on the findings, Turkish language teaching content was developed for direct implementation in preschool settings. The proposed content is structured around three core themes: introductions, colours, and food and beverages. The study contributes to guiding teachers' classroom practices, to curriculum development processes in teaching Turkish as a second language, and to supporting early language development.

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat, Türkiye. aysegulsefer@gmail.com

² Bağımsız Araştırmacı, İzmir, Türkiye. ipekkozbay@gmail.com

Giriş

Göç; ekonomik, sosyal ve siyasi dinamiklerin bir arada etkilediği, bireyleri ve toplulukları yer değiştirmeye zorlayan çok boyutlu bir olgudur. 2024 yılı sonu itibarıyla dünya genelinde 123,2 milyon insanın zorla yerinden edilmiş olması ve bu rakamın küresel nüfusun yaklaşık %1,4'üne karşılık gelmesi, göç olgusunun ulaştığı kritik durumu gözler önüne sermektedir (UNHCR, 2024). Son on yılda zorla yerinden edilen kişi sayısının neredeyse iki katına çıkmış olması ise küresel düzeyde yaşanan çatışmaların, ekonomik kırılganlıkların ve siyasi istikrarsızlıkların etkisini ortaya koymaktadır. Ekonomik yönünün yanında sosyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel, dinsel ve eğitimsel yönleri de vardır (Akyüz, 2022). Türkiye'nin yakın coğrafyasında yaşanan iç savaşlar ve siyasi dönüşümler sonucunda ortaya çıkan kitlesel göç hareketleri, bireyleri farklı ülkelere sığınmak mecburiyetinde bırakmıştır (Lordoğlu, 2015). Türkiye, güncel istatistiklere göre geçici koruma statüsünde 2.375.909 kişiye ev sahipliği yapmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı [GİB], 2025). Mevcut istatistikler eğitim, sağlık ve sosyal uyum gibi temel hizmetlere erişimde yaşanan zorlukların daha da artmasına sebep olabilmektedir. Bu veriler, özellikle mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarının ne kadar kapsamlı bir müdahale gerektirdiğini açıkça göstermektedir. Eğitim, bu çocukların yeni yaşam koşullarıyla başa çıkmalarında koruyucu bir rol oynasa da eğitim ortamlarının niteliği, öğretmenlerin kapasitesi ve hedef dile maruziyet düzeyi öğrenme sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir (Alyılmaz, 2018; Alyılmaz, 2023; Çoban, 2023; Ferris ve Withrop, 2010). Ayrıca mülteci çocukların sosyoduygusal sorunları, ergenlerde daha düşük akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Wong ve Schweitzer, 2017). Eğitim alma şansını yakalayamayan mülteci çocukların karşı karşıya kalacakları olası senaryolar ucuz iş gücü olmak, erken evlenmek, radikal gruplara katılmak ve sosyal uyum problemleri yaşamak olarak belirtilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017; Watkins ve Zyck, 2014).

Mülteci çocukların karşılaştığı zorluklar arasında sosyoduygusal sorunlar, travma, yoksulluk ve eğitim sürecindeki kesintiler öne çıkmakla birlikte, ulusal ve uluslararası alan yazını eğitim sürecinin sürekliliğini en fazla etkileyen değişkenin dil bariyeri olduğunu vurgulamaktadır (Seuring ve Will, 2022; Özoruç ve Dikici Sığırtmaç, 2022; Esen, 2020; Eren, 2019; Mendenhall vd., 2017; Heath vd., 2008; Stevenson ve Willot, 2007; Kaplan vd., 2016). Dil bariyeri, çocukların akranlarından izole edilmelerine ve çocukların kendini ifade edememeleri içlerine kapanmalarına ya da saldırgan davranışlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Yohani, 2010). Ev sahibi ülkenin diline yeterince hâkim olmayan çocuklar, hem akademik içerikleri takip etmekte zorlanmakta hem de öğretmenleri ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramadıkları için sosyal uyum süreçlerinde zorluklar yaşamaktadırlar. Türkiye'de yapılan araştırmalarda Suriyeli ve diğer göçmen çocukların Türkçe yetersizliği nedeniyle akademik başarısızlık, izolasyon, okula yabancılaşma ve uyum güçlüğü yaşadıkları belirtilmektedir (Doğan ve Avcıoğlu, 2022; Taştan ve Çelik, 2017; Dinçer vd., 2013). Türkiye özelinde geçici koruma statüsündeki nüfus düşünüldüğünde, bu durum daha da kritik hâle gelmektedir. Nitekim geçici koruma statüsüyle Türkiye'de bulunan toplam 2.375.909 Suriyelinin 823.605'i 5-17 yaş aralığındadır (GİB, 2025) ve bu çocukların eğitim sistemine tam entegrasyonu hem kurumsal kapasite hem de pedagojik destek açısından önemli bir gerekliliktir. Bu bağlamda dil bariyeri, mülteci çocukların karşılaştığı en yaygın ve belirleyici engellerden biri olarak ifade edilmekte; çocukların bir yandan ev sahibi ülkenin dilini öğrenirken diğer yandan o ülkenin müfredatına uyum sağlamaya çalışmaları, bilişsel ve sosyal yükü daha da artırmaktadır (Mendenhall vd., 2017). Bu durumun doğal bir sonucu olarak dil yetersizliği derse katılımı, akran ilişkilerini ve özgüveni olumsuz etkilemekte, eğitsel başarıyı ve sosyal uyumu hem kısa hem de uzun vadede zayıflatmaktadır (Seuring ve Will, 2022; Heath vd., 2008; Pellizzoni vd., 2020). Ayrıca ulusal düzeyde yapılan araştırmalar, dil ve iletişim sorunlarının mülteci çocukların ve ailelerinin okulla ve öğretmenlerle kurduğu ilişkilerde de büyük engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır

(Alyılmaz ve Polatcan, 2018; Alyılmaz ve Polatcan, 2020; Esen, 2020; Eren, 2019; Özoruç vd., 2022; Sarier, 2020; Yenen ve Ulucan, 2020).

Öğretmenlerin rolü de alan yazınında sıkça vurgulanmıştır. Doğan ve Avcıoğlu (2022), dil problemi yaşayan mülteci çocukların derse katılımının düştüğünü, Türkçelerinin gerilediğini ve okulla bağlarının zayıfladığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen-çocuk iletişimde yaşanan güçlüklerin öğrencilerin kendilerini ifade edememelerine ve sosyal uyum sorunlarına yol açtığı belirtilmektedir (Tanış ve Özgün, 2022; Mercan Uzun ve Bütün, 2016). Ünal ve Aladağ (2020) ise kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin yeterli materyal ve hizmet-içi eğitime sahip olmadıklarını ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmenin ciddi bir zorluk yarattığını ortaya koymuştur. Ek olarak öğretmenler sınıfların kalabalıklığı, dil bariyeri, yetersiz çeviri kaynakları ve Türkçe kurslarının eksikliği gibi nedenlerle mülteci ailelerle sağlıklı iletişim kurma ve onlara yeterli ilgi gösterme konusunda zorluk yaşamaktadır (Güngör vd., 2024). Diğer yandan erken çocukluk eğitimi, dil edinimi açısından kritik bir dönemdir ve resmi dil eğitiminin erken aşamalarda verilmesi oldukça verimlidir (Hoehne ve Michalowski, 2016). Okul öncesi eğitime devam eden göçmen çocuklar, özellikle de kurumsal bağlam dışında hedef dile sınırlı düzeyde maruz kalanlar, bu eğitim sayesinde hedef dili öğrenme fırsatı bulabilmektedir (Gormley, 2008; Magnuson vd., 2006).

İlgili araştırmalar, okul öncesi dönemde mülteci ve göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan en temel sorunun dil bariyeri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Esen, 2020; Eren, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmaç, 2022; Sarier, 2020; Yenen ve Ulucan, 2020). Nitekim Duran Yılmaz (2025), okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve lisans eğitimlerinin bu alanda gerekli donanımı sağlamadığını belirtirken; Eranıl ve Kasalak (2024) öğretmenler ile okul yöneticilerinin Suriyeli ailelerle etkili iletişim kurabilmeleri için dil desteği ve ek personel gibi yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyduğunu raporlamaktadır. Gürgah Oğul ve Telli (2023) de göçmen çocukların matematiksel potansiyellerinin yüksek olmasına karşın Türkçedeki yetersizliklerinin hem akademik hem sosyal süreçleri olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, alan yazınıyla da uyumludur. Göçmen çocukların dil ve iletişim sorunlarının çözümü için kapsamlı ve somut adımlar atılması (Doğan ve Avcıoğlu, 2022); Türkçe öğrenmeye yönelik telafi ve destekleme eğitimleri düzenlenmesi gerektiği (Yüce ve Doğan, 2022) ifade edilmektedir. Benzer şekilde, mülteci öğrencilerin Türkçeyi bilmedikleri için akademik açıdan zorlandığını tespit eden Yenilmez ve Çöplü (2019) başarılı bir eğitim süreci için dil sorununun çözülmesinin temel öncelik olduğunu belirtmektedir. Öte yandan öğretmenlerin MEB'in mülteci çocuklara yönelik net bir eğitim politikasının olmadığı ve karşılaşılan problemlere çoğunlukla anlık çözümler üretildiğini ifade ettiği belirlenmiştir (Göksoy, 2020). Bu durum, alanda ve özellikle sınıf içinde öğretmenlere yol gösterecek bir rehber duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. AB destekli PİKTES Projesi ile Türkiye'deki mülteci çocukların eğitime erişimini artırmak, Türkçe dil becerilerini güçlendirmek, öğretmenlere pedagojik destek sağlamak ve kurumsal kapasiteyi geliştirmeyi hedeflenmiş ve çok sayıda materyal geliştirilmiştir. Ancak, okul öncesi dönem öğretmenlerinin PİKTES Projesi kapsamındaki uygulamalar, kaynaklar ve destek mekanizmalarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyleri bilinmemektedir.

Okul öncesi dönemde dil engeli, öğretmenlerin öğrencileri tanıma, değerlendirme ve gelişimsel ihtiyaçlarını doğru biçimde belirlemesini güçleştirmektedir (Özoruç ve Bilaloğlu, 2025). Ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik 26 çalışmanın incelendiği derleme çalışmasında, araştırmaların çoğunun müdahale geliştirmekten ziyade durum tespitine odaklandığını ve daha çok ilk okuma yazma ile Türkçe dil becerilerinin edinim süreçlerindeki sorunları betimlediğini göstermektedir (Ateş ve Öztürk, 2024). Ayrıca Türkçeyi ikinci dil olarak öğretirken öğrencilerin çok zorlandığı, öğretmenlerin gerekli materyallere sahip olmadıkları ve aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu tespit edilmiştir

(Ünal ve Aladağ, 2020). Benzer biçimde Arslantaş ve Aktürkoğlu (2023) öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yeterli rehberlik olmadığını belirttiklerini ve programa etkinlikler ile görsel-işitsel materyaller eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında kullanabilecekleri, somut yönlendirmeler içeren, uygulanabilir ve ayrıntılı bir rehber materyale ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sınıf ortamlarında doğrudan uygulanabilecek örnek bir Türkçe öğretim içeriği geliştirmek ve alana öğretim odaklı bir rehber önermektir.

Söz konusu öğretim içeriği ve rehber önerisi yapılandırılırken hem ulusal düzeydeki güncel standartların hem de uluslararası alandaki uygulama örneklerinin referans alınması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada öncelikle Türkiye Maarif Vakfının hazırlanmış olduğu 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı' incelenmiştir. Ardından, göçmen çocuklara dil öğretim programlarından biri olan 'Okul Öncesi Dönem Almanca Öğretim Modülü' ele alınmıştır. Bu iki temel dayanak, çalışmada önerilen içeriğin hem kuramsal çerçevesini hem de yöntemsel zeminini oluşturmaktadır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı (TMV), 2025)

"Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" (MEB, 2020) temel alınarak geliştirilmiş olan bu program, yurt içi ya da yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğretim sürecini düzenleyen ve dil öğretim standartlarını yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır. Program, üç ana bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, programın temellerini, güncelleme gerekçelerini, ölçme-değerlendirme anlayışını ve her seviye için detaylı kazanımları içermektedir. İkinci bölüm okul çağındaki (K-12) öğrencilere yönelik müfredatı; üçüncü bölüm ise yetişkinlere yönelik öğretim planını kapsamaktadır.

Programın temel metodolojisi olarak benimsenen 'eylem odaklı yaklaşım' dili sadece kural bilgisi olarak değil, gerçek iletişim bağlamlarında kullanabilme becerisi olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım; iletişime dayalı öğrenme, otantik materyal kullanımı, öğrenci deneyimlerinin sürece dahil edilmesi, sınıf içi ile gerçek hayat arasında bağ kurulması ve öğrencinin kendi öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısı olması gibi prensiplere dayanmaktadır (TMV, 2025).

Öğretim, dilin kullanıldığı dört temel bağlam olan kişisel, kamusal ortam, iş ve eğitim ortamları etrafında yapılandırılmıştır. Bu sayede öğrencinin dili, günlük hayatın içinde ve amaçlı bir şekilde deneyimlemesi hedeflenmektedir. Program, okul öncesi dönemden (36-72 aylık çocuklar için "A1 öncesi" seviyesinde ve 144 saatlik planlamayla) ortaöğretime kadar tüm kademeleri kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Okul öncesi dönemde öğretim, çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak sarmal bir yaklaşımla ilerlemektedir. Bu seviyedeki uygulama ilkeleri; gerçek yaşam deneyimleri, drama ve oyun temelli öğrenme, düzenli tekrarlar ve aktif katılım üzerine kuruludur. Amaç, çocukların Türkçeyi yaşlarına uygun temalarla eğlenceli bir şekilde deneyimlemeleri ve dil becerilerini günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilmelerini sağlamaktır (TMV, 2025).

Tablo 1. Seviye ve Yaş Dönemlerine Göre Tema Alanları

Yaş	Seviye	Tema Alanları
36-48 Ay	A1 Öncesi	Tanışma, Aile, Ev ve Ev Eşyaları, Yakın Çevre, Oyun ve Oyuncaklar, Doğa ve
49-60 Ay		Hayvanlar, Renkler, Şekiller ve Sayılar, Sağlık ve Temizlik, Spor, Giysiler,
61-72 Ay		Yiyecekler ve İçecekler, Mevsimler ve Hava Durumu, Ulaşım, Günlük Yaşam, Duygular, Meslekler

(Kaynak: TMV, 2025)

Programda okul öncesi dönemde Türkçe öğretimi uygulama ilkeleri ile ilgili bir bölüm yer almaktadır. Buna göre okul öncesi dönemdeki çocukların genel gelişim özellikleri benzerlik gösterse de bireysel farklılıklar ile sosyal çevre ve kültürel arka planları nedeniyle çeşitlilik söz konusudur. Bu nedenle öğretim planlaması, gerçek yaşam deneyimlerini, drama ve oyun temelli öğrenmeyi, düzenli tekrarları, aktif katılımı ve bireysel, küçük veya büyük grup uygulamalarını merkeze alan bir yaklaşımı temel almaktadır. Bu yöntemle amaç, çocukların kendi yaş ve gelişim seviyelerine uygun temalar aracılığıyla Türkçeyi eğlenceli bir şekilde deneyimlemeleri ve edindikleri dil becerilerini günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilmelerini sağlamaktır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Almanca Öğretim Modülü (German in The Nursery)

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik Almanca öğretim modülü Goethe Enstitüsü tarafından geliştirilmiştir (Goethe-Institut Glasgow, t.y.). Bu modül kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına Almanca'nın ikinci dil olarak öğretimi amaçlanmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının yeni bir dili öğrenmeye karşı daha istekli oldukları ve bu yeni dilde temel iletişim yeterliliklerini ve dil farkındalıklarını geliştirebildiklerine vurgu yapılmıştır. Erken yaşlarda ikinci dil öğretiminde çocukların sahip olduğu doğal merakın, iletişim kurma ihtiyaçlarının ve kelimeleri, cümleleri taklit etme yeteneğinin önemli belirleyiciler olduğu ifade edilerek bütüncül bir öğretim yaklaşımı benimsenmiştir (Goethe-Institut Glasgow, t.y.; Tinsley ve Comfort, 2012).

Modül içeriğinde dil öğretiminde temel alınan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinden hedef kitlenin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak sadece dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilmiş bir program olmasıyla birlikte çocukları fiziksel olarak harekete geçiren öğrenme süreçleri tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, çocukların dinleme becerisi konusunda kendilerine güven duymalarını ve dinlediklerini anladıklarını göstermelerini sağlamaktadır (Goethe-Institut Glasgow, t.y.).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik Almanca öğretim modülü tamamlandığında çocukların Alman kültürüne ilişkin bilgiler edinmeleri, ikinci dil olarak Almancada dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi, dil farkındalıklarının artması ve yabancı dil öğrenmenin eğlenceli olduğunu deneyimlemeleri hedeflenmiştir (Goethe-Institut Glasgow, t.y.). Bu amaçlar doğrultusunda çocuklar yabancı bir dil edinmeye ilişkin fırsatlar elde ederken aynı zamanda yabancı dile ve kültüre karşı da olumlu bir tutum geliştirebilirler. Kültür ana dili ile hedef dil arasında bir köprü kurulmasını sağlayabilir (Alyılmaz ve Er, 2016).

Modülün uygulanacağı sınıf ortamında Almanca dil öğrenme merkezinin oluşturulması önerilmiştir. Bu merkezde çocukların Almancayı öğrenmelerini destekleyici nitelikte görsel ve işitsel uyarıcılara yer verilmesi ifade edilmiştir. Aynı zamanda modül içerisinde yer alan öğretim etkinliklerini desteklemek için masa oyunları, kitaplar, CD'ler ve müzik çalar gibi yardımcı ek kaynaklar da sunulmaktadır.

Çocuklar her gün sınıf ortamına geldiklerinde aynı 'güne başlama şarkısı' ile karşılanmaktadır. Benzer şekilde modül içeriğinde yer alan etkinliklerin uygulanmasına başlamadan önce her gün çocuklarla *çember zamanı* olarak adlandırılan zaman diliminde çocuklar ve öğretmen birbirlerini görebilecek şekilde bir yuvarlak oluşturmakta ve sohbet etmektedir. Düzenli olarak yapılan çember zamanı çocukların dil öğrenimi için önemli bir başlangıç olarak kabul edilmektedir. Öğretmen gün içerisinde en fazla 3 ya da 4 yeni Almanca kelimeyi gerçek nesnelere, flaş kartlardan ya da resimlerden faydalanarak çocuklara sunmaktadır. Bu bağlamda uygulanan etkinliklerde müzik, ritim ve bilmecelelerden faydalanılarak kelime öğretimi gerçekleştirilmektedir. Gün sonunda da benzer şekilde

rutin olarak aynı vedalaşma şarkısı çocuklarla birlikte söylenerek etkinlikler tamamlanmaktadır. Program içerisinde rutin günlük akışın takip edilmesiyle çocukların öğrenme etkinliğine aktif katılımı kolayca sağlanabildiği görülmektedir. Modülde renkler, vücudun bölümleri ve yiyecekler olmak üzere 3 tema belirlenmiş olup dil öğretimi bu temalar üzerinden yapılandırılmıştır. Bu temalar içerisinde Alman kültürüne ilişkin çeşitli bilgilere de yer verilmiştir. Örneğin renkler temasında Alman bayrağını oluşturan renkler, yiyecekler temasında ise Alman kültürüne özgü yiyecekler üzerine çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (SCILT [Scotland's National Centre for Languages], 2013).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, geçici koruma statüsündeki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir Türkçe öğretim içeriği önerisi geliştirmeyi amaçlayan nitel bir derleme çalışmasıdır. Çalışma, amacına uygun olarak, mevcut ulusal ve uluslararası dil öğretim programlarının incelenmesine dayanan doküman analizi (belge taraması) yaklaşımı ile desenlenmiştir.

Nitel araştırma paradigması, incelenen olguyu kendi doğal bağlamı içinde, bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine anlamayı hedefler (Creswell ve Poth, 2018). Doküman analizi ise araştırılan konuya ilişkin mevcut yazılı, basılı veya dijital materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecidir (Bowen, 2009).

Veri Kaynakları ve Seçme Ölçütleri

Çalışmanın veri kaynaklarını, önerilen içeriğin geliştirilmesi sürecinde kapsamlı bir temel oluşturmak üzere amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen üç temel belge oluşturmaktadır:

a. Ulusal ve Resmî Eğitim Dokümanları

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024) Okul Öncesi Eğitimi Programı dikkate alınmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı (2025) tarafından hazırlanan ve MEB onaylı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndan faydalanılmıştır. Okul öncesi dönemi de kapsayan ve 'Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayalı en güncel resmî program olması nedeniyle birincil kaynak olarak incelenmiştir.

b. Uluslararası Bir Dil Öğretim Modülü

- Goethe Enstitüsü (t.y.) Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Almanca Öğretim Modülü (German in the Nursery) incelenmiştir. Almanya'da altı yaşın altındaki tüm çocukların %40'ının göçmen geçmişi vardır (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, akt. Boese vd., 2023). Bu durum okul öncesi dil öğretimi konusunda daha fazla deneyimleri olabileceğini düşündürmektedir. Uluslararası alan yazınındaki erken yaşta dil öğretimi deneyimini somutlaştırması, uygulama odaklı materyal ve etkinlik önerileri sunması sebebiyle, ulusal programın eksik kalan pratik yönlerini tamamlamak üzere karşılaştırma amacıyla Almanca modül tercih edilmiştir.

c. Resmî İstatistikler

- Göç İdaresi Başkanlığı (GİB, 2025) ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR, 2024) verilerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın probleme dayalı gerekçesini somut verilerle ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Veri Analizi Süreci ve İçerik Geliştirme

Çalışmada incelenecek programların belirlenmesinde belge taramasına dayalı ölçütler temel alınmıştır. Analiz süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

a. Betimsel Analiz: İncelenen iki temel program (Türkçe ve Almanca programları), öncelikle kendi yapıları içinde bütüncül olarak ele alınmıştır. Bu aşamada, betimsel analiz tekniği kullanılarak, belgelerin içeriği sistematik bir biçimde özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Belgeler programın pedagojik felsefesi ve yaklaşımı, yapısı (temalar, kazanımlar), hedef kitlesi, genel amaçları, önerdiği öğretim yöntem ve teknikleri (örn. oyun, müzik, drama) ile materyal çeşitliliği başlıkları altında detaylıca incelenmiş ve bulgular sistematik olarak betimlenmiştir.

b. Karşılaştırmalı Analiz: Betimsel analizlerin tamamlanmasının ardından, iki program arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Nitel derleme çalışmalarında sıklıkla başvurulan bu analiz türü, incelenen iki olgu arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları sistematik olarak ortaya koymayı amaçlar (Bowen, 2009). Bu aşamada, her iki programın okul öncesi döneme yönelik benzer yönleri (dinleme ve konuşma becerilerine odaklanma, oyun temelli yaklaşım) ile farklı yönleri (etkinlik örnekleri ve materyal önerilerinin ayrıntı düzeyi, kültürel öğelerin kullanımı) belirlenmiştir. Bu karşılaştırma, mevcut Türkçe programının kuramsal çerçevesini korurken uygulama açısından nasıl zenginleştirilebileceği konusunda yöntemsel bir temel oluşturmuştur.

c. Sentez, Uzman Görüşü ve İçerik Geliştirme: Analiz sürecinin son aşaması, içerik geliştirme adımıdır. Bu aşamada, betimsel ve karşılaştırmalı analizlerden elde edilen bulgular alan yazınında tespit edilen öğretmen ihtiyaçları da dikkate alınarak sentezlenmiştir (Demirel ve Kaya, 2013). Bu sentezin sonucunda, her iki programın ortak ve güçlü yönleri temel alınarak, tespit edilen eksiklikleri gidermek amacıyla bir içerik önerisi taslağı oluşturulmuştur.

Geliştirilen bu içerik önerisinin uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, okul öncesi eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında bilgi ve deneyime sahip iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü, geliştirilen materyallerin veya programların hedef kitleye uygunluğunu ve bilimsel tutarlılığını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Çepni, 2014). Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda, önerilen konulara ve bunlara ait kazanım, dil yapıları ve etkinliklere makalenin tablolarında sunulan son şekli verilerek çalışmanın yöntemsel adımları tamamlanmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Ortamında Uygulanabilecek Bir Türkçe Öğretim İçeriği Önerisi

Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri bulunmaktadır. Erken yaşta edinilen olumlu yaşam deneyimlerinin çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle birlikte kendi becerilerini geliştirmesi ve öğrenmesi üzerinde de önemli etkisi vardır. Önerilen Türkçe öğretim içeriğinin temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının ikinci dil olarak Türkçe öğrenmelerini desteklemek ve öğretmenlere sınıf içi bir uygulama örneği sunmaktır. Bu temel amaçla birlikte programda çocukların iletişim becerilerinin gelişimine odaklanılmaktadır. Öğretim içeriği aracılığıyla çocukların dil farkındalıkları yükseltılarak ikinci dil olarak Türkçeyi eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Öğretim içeriği belirli konular üzerinden oluşturulmuştur. Öğretim içeriğinde yer verilecek konuları belirlemek için öncelikle Okul Öncesi Eğitimi Programı (MEB, 2024); Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TMV, 2025) ve Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Almanca Öğretim Modülü'nde (Goethe Enstitüsü, t.y.) yer alan gelişimsel ve kavramsal hedefler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda programlarda öne çıkan ortak gelişimsel ve kavramsal beceriler konu başlığı olarak ele alınmıştır. Öğretim içeriği hazırlamak üzere ortak konu başlıklarına ilişkin okul öncesi eğitimi ve

Türkçe eğitimi alanında iki uzmandan görüş alınarak öncelikle öğrencilerin temel düzeyde daha fazla ihtiyaç duyacakları konular olduğu düşünülen tanışma, renkler, yiyecek ve içecekler olmak üzere 3 konu başlığı temel alınmıştır. Bu konular TMV'nin okul öncesi dönem tema alanlarında da yer almaktadır. Kazanımlar da *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'ndan (TMV, 2025) alınmıştır. Öğretim içeriğinde yer alan kazanımlar aşağıda Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretim İçeriğindeki Kazanımlar (A1 Öncesi ve A1)

Günlük iletişim bağlamlarına uygun basit selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini kullanır.
Aşına olduğu nesnelere rengini adlandırır ve rengi hakkında soru sorar.
Karşılıklı konuşmalarda yakın çevreyle ilgili temel ifadeleri belirler.
Yakın çevredeki bir nesnenin yerini veya konumunu belirten ifadeleri anlar.
Yiyecek veya içecek siparişlerinde bağlama uygun ifadeleri kullanır.

Öğretim içeriğinde çocukların etkin ve kolay öğrenebilmeleri için dikkate alınan noktalar şunlardır: Çocukların günlük yaşamları, çevreleri ve rutinleriyle ilgili temalar tercih edilmiştir, öğrenme sürecinde oyunlardan, çocuk şarkılarından, medya kaynaklarından, resimlerden ve kuklulardan faydalanılmıştır, öğrenme sürecinde sık tekrarlara yer verilerek çocukların konuşma sırasında dil işlevlerini hem duymaları hem de kullanmaları için çok sayıda fırsat elde etmeleri sağlanmıştır. Kazanımlar ve yukarıda belirtilen noktalara dayalı olarak geliştirilen öğretim içeriği aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 3. Tanışma Konulu Öğretim İçeriği

		Kazanım	
	Günlük iletişim bağlamlarına uygun basit selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini kullanır.	Dil Yapıları	Materyal ve Kaynaklar
Etkinlikler	Öğretim Süreci		El kuklası
1	<ul style="list-style-type: none"> Eğitmen rutin güne başlama şarkısı ile çocukları güne hazırlar. Merhaba şarkısı söylenir. Ardından "Merhaba ben İpek. Senin adın ne?" "Ben Ayşegül. Nasılsın? İyiyim, teşekkür ederim, sen nasılsın?" "Ben de iyiyim, teşekkür ederim." şeklinde bir diyalog oluşturularak öğretmenler tarafından tanışma sahnesini canlandırır. Aynı sahne kuklalar üzerinden de tekrarlanarak farklı tanışma sahneleri canlandırılır. Ardından sınıftaki öğrencilerden birine "Merhaba ben İpek. Senin adın ne?" şeklinde soru yöneltilerek aynı diyalog çocuklarla da gerçekleştirilir. Sonrasında sözsüz bir müzik eşliğinde bir top elden ele gezdirilerek müzik durduğunda top kimin elinde kalırsa onunla tanışma sahnesi canlandırılır. Sınıftan ayrılırken "Görüşürüz/Hoşça kal/Güle güle" şeklindeki ifadeler kullanılarak çocuklara ayrılırken kullanılan ifadeler de öğretilir. 	Merhaba, Günaydın, İyi günler, İyi akşamlar, İyi geceler, Ben Senin adın ne?, Ben, Memnun oldum, Ben de, Nasılsın?, Görüşürüz, Güle güle, Hoşça kal, Teşekkür ederim, Teşekkürler, Rica ederim	Merhaba şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=X1HOTATI-XI)
2	<ul style="list-style-type: none"> Merhaba şarkısıyla güne başlanır. Ardından çocuklara çocuk görsellerinin olduğu A4 boyama sayfaları gösterilerek kendilerine bir resim seçmeleri sağlanır. Ardından boyalar çocuklara dağıtılır. Çocuklar seçtikleri resimleri boyarlar. Sonrasında makaslarla boyadıkları karakteri kesip bir tahta çubuğa yapıştırarak basit bir kukla yapmalarına rehber olunur. Bu sırada öğretmenler de kendi kuklalarını renklendirir ve onlarla birlikte hazırlarlar. Sonrasında herkes çalışmasını tamamladıktan sonra öğretmenler aşağıdaki örnek diyalogu kuklalarıyla canlandırır: <ul style="list-style-type: none"> - "Merhaba! Ben İpek. Senin adın ne?" - "Ben Ayşegül." - "Bugün nasılsın?" - "İyiyim, teşekkür ederim. Sen nasılsın?" 	Merhaba, Günaydın, İyi günler, İyi akşamlar, İyi geceler, Ben Senin adın ne?, Ben, Memnun oldum, Ben de, Nasılsın?, Görüşürüz, Güle güle, Hoşça kal, Teşekkür ederim, Teşekkürler, Rica ederim	Çocuk görselinin olduğu boyama sayfaları Boyama kalemleri, makaslar, çubuklar ve yapıştırıcı Merhaba şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=X1HOTATI-XI)

- “Ben de iyiyim, teşekkürler.”
 - “Memnun oldum.” - “Ben de memnun oldum.”
 - “Görüşürüz.” - “Hoşça kal.”
- Çocukların ikiyeşerli gruplar hâlinde sırayla kuklaları konuşturmalarına fırsat tanınır.

Tablo 3’teki içerikte, çocukların günlük iletişim ortamlarında selamlaşma ve vedalaşma ifadelerini edinmelerini amaçlayan etkinlikler sunulmaktadır. Öğretim sürecinde oyun, şarkı ve sanat etkinlikleri kullanılarak çocuk merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımla çocukların çoklu duyuşal öğrenme süreçleri deneyimlemelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Tablo 4. Renkler Konulu Öğretim İçeriği

Kazanımlar			
Karşılıklı konuşmalarda yakın çevreyle ilgili temel ifadeleri belirler.			
Yakın çevredeki bir nesnenin yerini veya konumunu belirten ifadeleri anlar.			
Aşına olduğu nesnelere rengini adlandırır ve rengi hakkında soru sorar.			
Etkinlikler	Öğretim Süreci	Dil Yapıları	Materyal ve Kaynaklar
1	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimci rutin güne başlama şarkısı (Merhaba Şarkısı) ile çocukları güne hazırlar. • Ardından renkli kağıtları kullanarak çocuklara renkleri işaret ederek öğretir. • Renkli kağıtları işaret ederek renklerin öğretimi yapıldıktan sonra eğitimci sınıfta bulunan diğer eşyaların renklerini göstererek çocuklara sorar. • Eğitimci renklerle ilgili “Renkler Şarkısı” isimli çocuk şarkısını açar ve çocukların şarkının sözlerini öğrenmesini tekrarlarla sağlar. • Son olarak çocuklarla renk kutuları oyunu oynanır. Eğitimci renkli kutuları yan yana masaya yerleştirir. Ardından renk kutularının rengindeki çeşitli nesnelere de karışık bir şekilde kutuların önüne bırakır. Çocuklardan birini yanına çağırır. Çocuktan söylediği renkteki nesnelere seçip, söylediği rengin kutusuna bırakmasını ister. Oyun bu şekilde tüm çocuklara deneyimleme fırsatı verilerek sonlandırılır. 	<p>Bu renk ‘kırmızı’ / ‘mavi’ / ‘sarı’ / ‘mor’ / ‘turuncu’ / ‘yeşil’ / ‘siyah’ / ‘beyaz’ / ‘pembe’ / ‘kahverengi’ dir. (İlgili renkli kâğıdı işaret ederek.)</p> <p>Mavi masa / beyaz perde / kırmızı sandalye (İlgili eşyayı göstererek rengini söyler.)</p>	<p>Renkli kağıtlar (kırmızı, mavi, sarı, mor, turuncu, yeşil, siyah, beyaz, pembe, kahverengi)</p> <p>Merhaba şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=X1H0TATl-XI)</p> <p>Renkler şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=wrqOealh-pU)</p> <p>Kırmızı, mavi, sarı, beyaz, siyah renkli kutular</p> <p>Kırmızı, mavi, sarı, beyaz, siyah renkli nesnelere (mandal, ponpon, top, lego vb.)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimci rutin güne başlama şarkısı (Merhaba Şarkısı) ile çocukları güne hazırlar. • Ardından renkli kağıtlar kullanarak çocuklarla çember oyunu oynanır. Her çocuğa farklı renkte kâğıt dağıtılır. Çocuklardan söylenen renge sahip olan çocuğun elindeki kâğıdı kaldırarak sallaması istenir. Bu şekilde bir tur oyuna devam edildikten sonra çocuklar ellerindeki kağıtları kendi aralarında değiştirirler. Böylece çocukların sahip oldukları kâğıt renkleri değişir. Oyun bu 	<p>Bu renk ‘kırmızı’ / ‘mavi’ / ‘sarı’ / ‘mor’ / ‘turuncu’ / ‘yeşil’ / ‘siyah’ / ‘beyaz’ / ‘pembe’ / ‘kahverengi’ dir.</p>	<p>Renkli kağıtlar (kırmızı, mavi, sarı, mor, turuncu, yeşil, siyah, beyaz, pembe, kahverengi)</p> <p>Merhaba şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=X1H0TATl-XI)</p> <p>Renkler şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=wrqOealh-pU)</p>

		com/watch?v=wrqOealh-pU)
<p>şekliyle tüm çocukların katılımı sağlanacak şekilde tekrar edilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğitici çocukların yan yana oturmasına rehber olur. Sonrasında sıranın başına geçer ve içinden bir renk tutarak yanındaki çocuğun kulağına söyleyeceğini, onun da söylediği rengi diğer yanındaki çocuğun kulağına söylemesini ister. En sonda yer alan çocuk ise rengi yüksek sesle söyler. Eğitici sona geçer ve bu sefer de en baştaki çocuk içinden bir renk tutar, sonra bu rengi yanında oturan arkadaşının kulağına sadece onun duyabileceği şekilde söyler. Tüm çocuklar kulaktan kulağa rengi söylerler ve en sonda yer alan eğitici kulağına söylenen rengi yüksek sesle söyler. Bu şekilde oyun devam ettirilir. • Kulaktan kulağa oyununun bitiminde çocukların önüne sınıfta bulunan iki sandalye sırt sırta gelecek şekilde konumlandırılır. İki tane çocuğun bu sandalyelere oturarak sırt sırta oturmalarına rehber olunur. Çocuklardan birinin renkli kâğıtlardan bir tanesini sırt sırta verdiği arkadaşına göstermeden seçer. Sonra sırt sırta verdiği arkadaşı onun seçmiş olduğu kâğıdın rengini tahmin etmeye çalışır. Oyun tüm çocukların katılımı sağlanıncaya kadar devam ettirilir. • Gün sonunda eğitimci renklerle ilgili bir önceki uygulama gününde öğrenmiş oldukları “Renkler Şarkısı” isimli çocuk şarkısını açar ve çocuklarla birlikte şarkı tekrar edildikten sonra çocuklarla vedalaşır. 		
<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eğitimci rutin güne başlama şarkısı (Merhaba Şarkısı) ile çocukları güne hazırlar. • Ardından her çocuğun önüne kâğıt renk şeridi (kırmızı, mavi, sarı, turuncu, yeşil ve mor) ve kapak (pet şişe kapağı) verilir. Oyunda çocuklardan eğitimcinin söylediği rengin üzerine kapağı bırakması istenir. Oyunun tekrarında çocuklardan biri seçilir ve onun renk söyleyerek oyunu devam ettirmesi sağlanır. • Oyun bitiminde eğitimci projeksiyon perdesine yaya trafik ışığı görselini çocuklara gösterir. Kırmızı renkli yaya figürünün “dur” eylemi olduğu yeşil yaya figürünün ise “geç” eylemi olduğu ifade edilir. Sonrasında çocuklarla trafik ışığı oyununa geçilir. 	<p>Bu renk ‘kırmızı’ / ‘mavi’ / ‘sarı’ / ‘mor’ / ‘turuncu’ / ‘yeşil’ / ‘siyah’ / ‘beyaz’ / ‘pembe’ / ‘kahverengi’ dir</p>	<p>Kâğıt Renk Şeridi (kırmızı, mavi, sarı, mor, turuncu, yeşil)</p> <p>Pet şişe kapağı</p> <p>Yaya trafik ışığı görseli</p> <p>Renkli kâğıtlar (kırmızı, mavi, sarı, mor, turuncu, yeşil, siyah, beyaz, pembe, kahverengi)</p> <p>Merhaba şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=X1HOTATl-XI)</p>

- Eğitimci yeşil dediğinde çocukların sınıf ortamında istedikleri şekilde yürümeleri, eğitimci kırmızı dediğinde çocukların oldukları yerde durmaları istenir. Oyun gönüllü çocukların yönetiminde tekrarlanır.
- Sonra çocukların masalara oturmaları sağlanır ve “hecelerle oyun” isimli oyunun oynanmasına rehber olunur. Oyunda eğitimci çocuklardan ilk hecesini söylediği rengi tahmin etmesini bekler. Oyuna bu şekilde devam edilir.
- Çocuklar oyunun oynanma şekline alışınca, eğitimci çocuklara birer renk kâğıdı dağıtır ve eğiticinin ilk hecesini söylediği renge ait kâğıdı tutan çocukların ellerindeki kâğıdı arkalarına saklaması istenir.

Tablo 4’te yer alan öğretim içeriği ile çocukların yakın çevrelerinde bulunan eşyaların renklerini tanıması, adlandırması ve bu renkleri kullanabilmesi amaçlanmıştır. Etkinliklerde şarkılar, oyunlar ve etkileşimli uygulamalara yer verilmiştir.

Tablo 5. Yiyecek ve İçecekler Konulu Öğretim İçeriği

Kazanımlar				
Yiyecek veya içecek siparişlerinde bağlama uygun ifadeleri kullanır.				
Etkinlikler	Öğretim Süreci	Dil Yapıları	Materyal ve Kaynaklar	ve Kelimeler
1	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimci rutin güne başlama şarkısı (Merhaba Şarkısı) ile çocukları güne hazırlar. • Ardından resimli kelime kartlarını çocuklara gösterip resimdeki meyvenin adını söyler, çocuklardan tekrarlamalarını ister. Daha sonra karışık sırada yiyecek ve içecekleri göstererek çocuklardan resimdeki yiyecek / içeceğin adını söylemelerini ister. Sonra resimli kelime kartları çocuklara dağıtılır ve çocuklar sıftaki diğer çocuklara resmi gösterip ne olduğunu söylemelerini ister. • Ardından çocukların yan yana oturmalarına rehber olunur. Eğitimci sıranın başına geçer ve bir meyve adını çocuğun kulağına söyler tüm çocuklar sırayla birbirlerine bu meyvenin adını kulaktan kulağa söylerler. En son sırada olan çocuk ise meyve görsellerinin olduğu kartlardan kulağına söylenen meyveyi seçer, arkadaşlarına göstererek meyvenin adını söyler. • Kulaktan kulağa oyununun bitiminde çocukların önüne sınıfta bulunan iki sandalye sırt sırta gelecek şekilde konumlandırılır. İki tane çocuğun bu sandalyelere oturarak sırt sırta oturmalarına rehber olunur. Çocuklardan birinin resimli kelime kartlarından bir tanesini sırt sırta verdiği arkadaşına göstermeden seçer. Sonra sırt sırta verdiği arkadaşına onun seçmiş olduğu yiyecek/içeceğin hangisi olduğunu 	<p>Bu bir elma/armut/muz Bunlar elmalar / armutlar Bu bir kırmızı / yeşil elma</p>	<p>Resimli kartları (meyveler) Merhaba şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=X1H0TAT1-XI) Renkler şarkısı (https://www.youtube.com/watch?v=wqOealh-pU)</p>	

tahmin etmeye çalışır. Oyun tüm çocukların katılımı sağlanıncaya kadar devam ettirilir.

- Meyve resimlerinin büyük gösterimleri zemine veya tahtaya yerleştirilir. İki öğrenci seçilir, ellerine plastik sopa araç verilir. Öğretmen meyve/sebzenin adını söyler öğrenciler kelimeyi biliyorsa plastik sopa ile söylenen meyve/sebzenin üzerine vurur. İlk vuran kişi puanı toplar.
- Gün sonunda eğitmen renklerle ilgili bir önceki uygulama gününde öğrenmiş oldukları Renkler Şarkısı isimli çocuk şarkısını açar ve çocuklarla birlikte şarkı tekrar edildikten sonra çocuklarla vedalaşır.

Tablo 5'teki öğretim içeriği çocukların yiyecek-içeceklerle ilgili temel kavramları öğrenmelerini ve bu ifadeleri günlük hayatta kullanabilmelerini amaçlamaktadır. Resimlerin kullanımı çocukların görseller aracılığıyla öğrenmelerini desteklerken kulaktan kulağa ve tahmin oyunu ise çocukların dinleme ve sözlü becerilerini geliştirmelerine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik sınıf ortamında doğrudan uygulanabilecek örnek bir Türkçe öğretim içeriği geliştirilmiştir. Geliştirilen içerik, okul öncesi dönem öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda ihtiyaç duyduğu somut yönlendirmeleri, tematik yapı, hedef dil öğeleri, etkinlik türleri ve materyal önerileriyle birlikte sunarak uygulamaya dönük bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin uygulamada daha sistematik ve yapılandırılmış bir desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan araştırmalara katkı sağlamaktadır (Esen, 2020; Tanış ve Özgün, 2022).

Alan yazınında yapılan pek çok çalışma, mülteci çocukların eğitimindeki sorunları durum tespiti düzeyinde ele alırken (Ateş ve Öztürk, 2024) bu araştırma doğrudan sınıf içi pratiğe yönelik “tanışma, renkler, yiyecek-içecek” temaları üzerinden işlevsel bir rehber ortaya koymaktadır. Geliştirilen bu içerik oyun, hikâye anlatımı ve görsel materyallerle zenginleştirilerek, dil öğretimini doğal bir edinim sürecine dönüştürmeyi kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışmanın, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu “somut materyal ve uygulamaya yönelik rehberlik” (Arslantaş ve Aktürkoğlu, 2023) eksikliğini gidermeye katkı sunması beklenmektedir.

Önerilen öğretim içeriği, Türkçeyi sadece bir iletişim aracı olarak değil, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimiyle bütünleşik bir unsur olarak ele almaktadır. Alan yazınında vurgulanan “dil yetersizliğinin sosyal izolasyona yol açması” (Yohani, 2010; Doğan ve Avcıoğlu, 2022) durumu, bu çalışmada önerilen grup oyunları ve drama etkinlikleriyle azaltılmaya çalışılmıştır. Çocuğun kendini ifade edebildiği ölçüde özgüven kazanacağı ve okula aidiyet hissedeceği (Taştan ve Çelik, 2017) gerçeğinden hareketle, içerik önerisi pedagojik bir uyum sağlama stratejisi olarak yapılandırılmıştır.

Alan yazınında, erken yaşta dil edinimini destekleyecek ve öğretmenlere somut uygulama desteği sağlayacak materyal ve etkinliklerin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Bu çalışma, söz konusu ihtiyaca sınıf ortamında uygulanabilecek örnek bir öğretim içeriği sunarak katkı sağlamaktadır. Bu açıdan çalışma, alan yazınında dile getirilen gereksinimleri uygulama düzeyinde somutlaştırmaktadır (Eren, 2019; Mercan vd., 2016).

Uygulama açısından bakıldığında, geliştirilen içerik önerisinin öğretmenlere hazır ve tek tip bir program sunmak yerine, esnek ve çoğaltılabilir bir yapı sağlaması önemli bir katkı olarak

değerlendirilebilir. Öğretmenlerin, bu örnek uygulama içeriğinden hareketle kendi sınıf düzeylerine ve öğrenci profillerine uygun etkinlik ve materyalleri geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma, okul öncesi eğitim ortamlarında Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretimine yönelik öğretimi planlama süreçlerini destekleyici bir kaynak olma potansiyeli taşımaktadır. Okul öncesi eğitim ortamında uygulanabilecek içerik önerisi, okul öncesi dönem çocuklarının eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarına ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çocuklara dil öğretiminde oyunlardan faydalanılmalıdır. Çünkü okul öncesi dönem çocukları için oyun, en iyi öğrenme yöntemlerinden biridir. Oyunlar, çocukların dil öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almalarını sağlamakta ve öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirmektedir.

- Dil öğretim sürecinde görsel materyallerin kullanımına yer verilmelidir. Çocuklarla öğrenme sürecinde görsel materyaller kullanmak oldukça etkilidir. Resimler, kartlar, posterler vb. gibi materyaller, öğrenmeyi daha kolay hâle getirmekte ve çocukların görsel hafızalarını kullanmalarını sağlamaktadır.

- Öğretim sürecinde şarkılar ve tekerlemelerden faydalanılmalıdır. Bunun için Türkçe çocuk şarkıları ve tekerlemeler kullanılabilir. Bu tür etkinlikler, çocukların hem kelime hazinelerini artırmaya hem de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

- Çocukların Türkçe öğrenmeleri için sürekli Türkçe konuşmalara maruz kalmaları önemlidir. Konuşma alıştırmaları yapmak, öğrenme sürecinin bir parçası olarak çocukların Türkçe kelimeleri, kalıpları ve cümleleri öğrenmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi dönem yaş gruplarında konuşma etkinlikleri artırılmalıdır.

- Dil öğretiminde çeşitli kültürel etkinliklerden faydalanılmalıdır. Çocuklara Türkçe öğretirken, onların Türk kültürü hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak da önemlidir. Öğretmenlerin Türk müzikleri, halk dansları ve geleneksel oyunlarla çocukları tanıştırmaları, onların Türk kültürüyle de bağlantı kurmasını sağlayacak ve bu durumda dil öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Yukarıda yer verilen öneriler, okul öncesi dönem çocuklarına Türkçe öğretiminde sınıf ortamında uygulanabilecek etkili yollar sunmaktadır. Bunların yanı sıra, çocukların öğrenme hızı ve öğrenme tarzları birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğretmenlerin her çocuğun ihtiyaçlarına göre farklı yaklaşımlar uygulaması gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme materyallerini, öğrenme yöntemlerini ve öğrenme ortamlarını belirlemesi, çocukların ikinci dil olarak Türkçe öğreniminde başarılı olmalarına yardımcı olacaktır.

Destek ve Teşekkür

Herhangi bir kurum / kuruluştan destek alınmamıştır.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Araştırmada uygulama yapılmamıştır.

Etik Beyanı

Çalışmada *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*'nde belirtilen temel ilkelerin tamamına uyulduğunu, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbirinin yapılmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul İzni

Çalışma doküman analizi çalışmasıdır.

Yazar Katkı Oranı

1. Yazar %60, 2. Yazar %40

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Araştırmanın genişletilmiş özetinin hazırlaması aşamasında Gemini'den faydalanılmıştır.

Telif Hakkı

Bezgek Dergisi'nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Paylaşımı

Bu çalışma kapsamında elde edilip analiz edilen veriler talep edilmesi hâlinde yazarlardan talep edilebilir.

Kaynaklar

- Akyüz, M. L. (2022). Gülten Dayıoğlu'nun "Yurdumu Özledim" adlı eserinden hareketle Avrupalı Türklerin eğitim, dil ve kültür alanında karşılaştığı sorunlar. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 52-65. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.3>
- Alyılmaz, C. (2022) Eski Türkler yabancı dil biliyorlar mıydı? *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 1-31. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.17>
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.721>
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen" in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4368>
- Alyılmaz, S., & Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 447-458. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4160>
- Alyılmaz, S., & Polatcan, F. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde iletişim becerileri*. Duvar Yayınları.
- Arslantaş, T., & Aktürkoğlu, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 603-625. <https://doi.org/10.37217/tebd.1199214>
- Ateş, S., & Öztürk, M. (2024). Anne dili Türkçe olmayan çocukları konu edinen çalışmaların incelenmesi. *TEBD*, 22(2), 1266-1286. <https://doi.org/10.37217/tebd.1454712>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2024). *Türkiye Ortak Müdahale Planı 2024* (Türkiye ARR 2024). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-06/T%C3%BCrkiye%20ARR%202024.pdf>



- Boese, J., Busch, J., Leyendecker, B., & Scherger, A. L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149447>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). Sage Publications.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. baskı). Epsilon Yayınları.
- Çoban, İ. (2020). Türkçe öğretmenliği lisans programı'ndaki seçmeli ders sorunu. (C. Alyılmaz, Onur Er ve İ. Çoban Ed.). *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* içinde. Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Teoriden uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. & Çarmıklı, E. Ö. (2013). *Suriyeli mülteciler sorunu ve Türkiye: Sonu gelmeyen misafirlik*. Karınca Ajans Yayıncılık ve Matbaacılık.
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.108349>
- Duran Yılmaz, A. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik Türkçe öğretimi konusundaki görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Eranıl, A., & Kasalak, G. (2024). Bir Kriz Daha mı? Suriyeli mülteci çocuklar ve çalkantılı süreçteki Türk eğitim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 49(219), 97-126. <https://doi.org/10.15390/EB.2024.12328>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-47680>
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190715>
- Goethe-Institut Glasgow. (t.y.). *German in the Nursery: Teaching Modules for German in the Nursery School*. Goethe-Institut United Kingdom. Erişim adresi: <https://www.goethe.de/ins/gb/en/spr/unt/kum/dfk/gin.html>
- Gürgah Oğul, İ. & Telli, N. H. (2023). Preschool teachers' opinions on the mathematics learning process of immigrant children. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 408-428. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1228637>
- Gormley, W. T. (2008). The effects of oklahoma's pre-k program on hispanic children. *Social Science Quarterly*, 89(4), 916-936. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00591.x>
- Göç İdaresi Başkanlığı (GİB). (2025). İstatistikler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

- Göksoy, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikaları ile ilgili eğitimci görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (81), 449-466.
- Güngör, B., Gügen, R. H., Çap, A., Gündoğdu, A., Öztürk, Z., Yanıkcan, M. E., Bekar, R. Y. (2024). Sınıflarında mülteci çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1649-1677. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1412051>
- Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Hoehne, J., & Michalowski, I. (2016). Long-term effects of language course timing on language acquisition and social contacts: Turkish and Moroccan immigrants in western Europe. *International Migration Review*, 50, 133-162. <http://dx.doi.org/10.1111/imre.12130>
- Kaplan, I., Stolk, Y., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109.
- Lordoğlu, K. (2015). Türkiye'ye yönelen düzensiz göç ve işgücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum*, 44, 29-44.
- Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, (87), 1241-1262. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x>
- MEB. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- MEB. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Retrieved from http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Mendenhall, M., Russell, S. G. & Buckner, E. (2017). *Urban refugee education: Strengthening policies and practices for access, quality and inclusion*. Teacher College, Columbia University. <http://dx.doi.org/10.7916/D8R49WGP>
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Özoruç, N., & Bilaloğlu, R. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin sığınmacı çocukları tanıma ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1583763>
- Özoruç, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Pellizzoni, S., Apuzzo, G. M., de Vita, C., Agostini, T., Ambrosini, M., & Passolunghi, M. C. (2020). Exploring EFs and math abilities in highly deprived contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 383. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00383>
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.

- SCILT (Scotland's National Centre for Languages). (2013). *Case Study: Springburn Nursery - German in the Nursery School*. University of Strathclyde. [Erişim adresi: <https://scilt.org.uk/Portals/24/Library/oneplustwo/Springburn/Springburn%20Nursery%20Case%20Study%20Final.pdf>]
- Seuring, J., & Will, G. (2022). German language acquisition of refugee children the role of preschools and language instruction. *Frontiers in Sociology*, 7, 840696. <http://dx.doi.org/10.3389/fsoc.2022.840696>
- Stevenson, J., & Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*, 37(5), 671-687.
- Tanış, İ., & Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23, 23-39. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1036816>
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tinsley, T., & Comfort, T. (2012). *Lessons from Abroad: International Review of Primary Languages Research Report*. The Nuffield Foundation. [Erişim adresi: <https://edtlive.b-cdn.net/liveweb/media/qxzlk1hg/lessons-from-abroad-international-review-of-primary-languages.pdf>]
- Türkiye Maarif Vakfı. (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı (3. Baskı)*. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/168c7bcc93c524.pdf>
- UNHCR (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği). (2024). *Global trends: Forced displacement in 2024*. UNHCR. https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-06/global-trends-report-2024.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Watkins, K., & Zyck, S., A. (2014). *Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. London: Overseas Development Institute. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf>
- Wong, C. W. S., & Schweitzer, R. D. (2017). Individual, premigration and postsettlement factors, and academic achievement in adolescents from refugee backgrounds: A systematic review and model. *Transcultural Psychiatry*, 54(5), 756-782. <http://dx.doi.org/10.1177/1363461517737015>
- Yenen, E. T., & Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye'de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305.
- Yenilmez, K., & Çöplü, F. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36. Retrieved from http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/003.kursat_yenilmez.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.
- Yüce, E., & Doğan, T. (2022). Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyumları (Türk ve Suriyeli öğrencilerin gözünden). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 155-170. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2020058048>

Extended Abstract

Introduction

Driven by economic, social, and political instabilities, global migration has surged to an unprecedented scale, displacing an estimated 123.2 million people worldwide by the end of 2024 (UNHCR, 2024). At the center of this global crisis, Türkiye-owing to its strategic location-hosts over 2.3 million individuals under temporary protection (GİB, 2025). Within this population, the 823,605 school-aged children represent a pivotal focal point for the Turkish education system, who are between the ages of 5-17 in need of both structural and pedagogical adaptations for successful integration.

For these migrant children navigating new cultural and linguistic landscapes, the language barrier emerges as the most critical obstacle to educational integration and social cohesion. Extensive research consistently identifies language deficiency as the primary factor disrupting educational continuity and social adaptation (Seuring & Will, 2022; Özoruç & Dikici Sığırtmaç, 2022). Children who cannot communicate effectively with teachers and peers face academic failure, social isolation, and alienation from school. In the preschool period, the language barrier hinders teachers' ability to recognize and evaluate students, as well as to accurately identify their developmental needs (Özoruç & Bilaloğlu, 2025). This challenge is especially acute in that period, a vital window for language development when foundational cognitive and social skills are established. Research demonstrates that early childhood education significantly facilitates second language acquisition (Gormley, 2008; Magnuson et al., 2006).

Current studies emphasize language barrier as the most significant problem (Seuring & Will, 2022; Özoruç & Dikici Sığırtmaç, 2022; Esen, 2020; Eren, 2019); however, existing research predominantly focuses on diagnosing problems while leaving a significant gap in practical, application-oriented teaching resources. Studies consistently reveal that preschool teachers feel inadequately prepared to teach Turkish to refugee children, citing insufficient training, lack of materials, and absence of structured guidance (Duran Yılmaz, 2025; Ünal & Aladağ, 2020). Teachers need concrete, implementable activities rather than theoretical frameworks alone. This study aims to address this gap by developing a ready-to-implement Turkish language teaching content proposal for preschool children under temporary protection.

Methodology

This research is a qualitative review study utilizing systematic document analysis. Data was collected through key documents selected for their relevance and authority. The primary national framework examined was the Turkish as a Foreign Language Curriculum, developed by the Turkish Maarif Foundation (TMV, 2025). This comprehensive program, based on the Common European Framework of Reference for Languages, provides detailed learning outcomes and pedagogical principles for teaching Turkish to non-native speakers from preschool till the end of high-school.

As an international benchmark, the Goethe-Institut's German in the Nursery module was analyzed. Germany's extensive experience with immigrant populations-where approximately 40% of children under six have immigrant backgrounds (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022,

quoted by Boese et al., 2023).-has yielded sophisticated, practice-oriented approaches to early second language instruction. The analysis involved three stages: descriptive analysis of each program's structure, comparative analysis to identify practical strengths, and synthesis to develop the proposed content, subsequently validated through expert review.

Findings

The culmination of the analytical process is a Turkish language teaching content proposal structured around three core themes: Greetings, Colors, and Foods & Beverages. These themes were selected based on their presence in both programs and their relevance to children's daily lives. The TMV curriculum explicitly includes these themes within its preschool "Pre-A1" level framework.

The proposed model is built upon pre-A1 and A1 level learning outcomes from the TMV curriculum, including objectives such as using simple greeting and farewell expressions, naming colours of familiar objects, understanding basic expressions about the immediate environment, comprehending location expressions, and using appropriate phrases when ordering food or beverages.

The instructional design is rooted in child-centred principles recognizing preschool children's natural learning dispositions. Each theme is developed through multiple activity sessions incorporating play-based learning, songs, games, visual materials, and repetitive practice.

Greetings Theme: Activities begin with daily greeting songs establishing classroom routine, followed by puppet demonstrations of greeting dialogues, interactive ball games where children practice introductions, and craft activities where children create puppets for dialogue practice. This progression from modelled behaviour to independent application reflects sound pedagogical sequencing.

Colours Theme: Activities progress through varied approaches: colour recognition with coloured papers, identification of classroom objects' colours, learning colour songs, sorting games with coloured objects, whisper chain games reinforcing colour names, and traffic light games connecting colours to actions. These multiple exposures through different modalities accommodate diverse learning styles.

Foods and Beverages Theme: Activities incorporate picture word cards, whisper chain games, back-to-back guessing games, and competitive identification games, all designed to make vocabulary acquisition engaging and meaningful through functional language use.

Discussion and Recommendations

This study contributes to the field by offering practical, in-class Turkish teaching content specifically designed for preschool teachers working with children under temporary protection. The proposed model contributes directly to teachers' documented needs for structured guidance and practical activities, addressing the gap between problem diagnosis and solution implementation identified in the literature (Ateş & Öztürk, 2024).

The content is designed not only to teach language but also to support children's cognitive, social, and emotional development through engaging, age-appropriate methods. By incorporating group games and cooperative activities, the proposal addresses the documented risk of social isolation stemming from language deficiency (Yohani, 2010). Children gain confidence as they successfully communicate, fostering school belonging and positive attitudes toward learning.

Several key recommendations emerge. Educators should adopt play-based, interactive strategies that leverage preschool children's natural curiosity. Daily routines incorporating greeting songs establish language-rich environments. Visual materials make abstract vocabulary concrete and

accessible. Songs and rhymes enhance phonological awareness while making learning enjoyable. Cultural activities introducing elements of Turkish culture build connections beyond language.

Furthermore, educational authorities should support such initiatives through enhanced teacher training programs preparing educators for linguistically diverse classrooms. Development of enriched curriculum guides extending beyond these three themes would provide comprehensive support. Ongoing professional development allowing teachers to share effective practices would strengthen implementation.

This study contributes a ready-to-implement Turkish language teaching content to support the linguistic and social integration of children under temporary protection within the Turkish education system. By providing teachers with accessible, theoretically grounded, and practically oriented teaching content, it aims to transform the challenge of language barriers into an opportunity for inclusive education benefiting all children in increasingly diverse classrooms.