T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM
ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOK DİLLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

HİLAL YILDIRIM

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOK DİLLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal YILDIRIM

Danışman:
Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / ..... / ....

Hilal YILDIRIM

İmza

İMZA ONAY SAYFASI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hilal YILDIRIM'ın bu çalışması 17.01.2023 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

	İmza
Başkan : Doç. Dr. Sabahat BURAK (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı)	……..
Üye : Prof. Dr. Ahmet BENZER (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)	……..
Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı)	……..

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Çok Dilli İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun …….. tarihli ve …..……. sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmada çok dilli ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen ve veli görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışmada bilgi ve tecrübeleriyle bana yön gösteren, fedakâr ve destekleyici yönleriyle bu çalışmayı bitirmemde büyük emeği olan değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT'a sonsuz için teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgiler edindiğim Akdeniz Üniversitesi'ndeki hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm hayatım boyunca beni her yönden destekleyen ve bu çalışma sürecinde de bana güvenen, inanan, motive eden, sevgilerini her an hissettiren en kıymetlilerim; babam Ferhat YILDIRIM'a, annem Nejla YILDIRIM'a, kız kardeşim Damla Nur YILDIRIM'a ve erkek kardeşim Muhammet Mustafa YILDIRIM'a çok teşekkür ederim.

Hilal YILDIRIM

ÖZET

ÇOK DİLLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YILDIRIM, Hilal

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Ocak 2023, 144 sayfa

Bu çalışmanın amacı çok dilli ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma becerilerini öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışmasıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesindeki özel bir ilkokulda eğitim görmekte olan çok dilli öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri, Ekstra Türkçe dersi öğretmenleri ve İngilizce eğitim veren okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya 1. 2. 3. ve 4. sınıflardaki çok dilli 35 öğrenci, 35 veli, 9 sınıf öğretmeni, 1 Ekstra Türkçe dersi öğretmeni ve 3 okul öncesi İngilizce öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma toplam 83 katılımcı ile yürütülmüştür.

Görüşme tekniğine dayalı olarak yapılan bu çalışmada, araştırmanın verileri araştırma tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre;

- Çok dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin okumaya hazırbulunuşlukları üzerinde okul öncesi deneyimlerinin, bildikleri diğer dillerin alfabe ve dil özelliklerinin, Türkçe öğrenmeye başladıkları sınıf seviyelerinin önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinden elde edilen bulguların da öğrencilerin görüşleri ile benzerlik gösterdiği fark edilmiştir.
- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri doğrultunda çok dilli öğrencilerin okuma becerisi üzerinde eğitim öğretim sürecine yönelik Türkçe dilbilgisi yeterliklerinden en etkili olan unsurun söz varlığı ile ilgili olduğu fark edilmiştir.

Yazma becerisi üzerinde ise yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma konusu önemli role sahiptir.

- Çok dilli öğrencilerin okumaya ve yazmaya ilişkin dil tercihleri üzerinde ebeveynlerinin uyruklarının, evde konuşulan dillerin ve Türkiye'de yaşadıkları sürenin etkili olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ortak görüşü doğrultusunda, çok dilli öğrencilerin okuma ve yazmada yaşadıkları zorlukların sebebinin kelime bilgilerini yeterli olmayışından kaynaklandığı fark edilmiştir.
- Çok dilli öğrencilerin okul öncesi eğitim dillerinin, öğrencilerin okuma ve yazma beceri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Çok dillilik, Dil, Okuma, Yazma*

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE VIEWS OF STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS ON TURKISH READING AND WRITING SKILLS OF MULTILINGUAL ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

YILDIRIM, Hilal

Master's Thesis, Department of Primary Education

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

January 2023, 144 pages

The aim of this study is to examine the Turkish reading and writing skills of multilingual primary school students based on student, teacher, and parent feedback. This is a case study of qualitative research methods. This research's study group consists of multilingual students, their parents, classroom teachers, Extra Turkish lesson teachers, and preschool teachers teaching English in a private primary school in Antalya during the academic year 2020-2021.

35 multilingual students, 35 parents, 9 teachers, 1 additional Turkish teacher, and 3 preschool English teachers participated in the study. The study included a total of 83 participants.

The data for this study is gathered using semi-structured interview questions developed by the research using a negotiation technique. Content analysis is used in data analysis.

According to the findings obtained,

- Pre-school experiences on multilingual students' readiness for reading and writing skills, as well as the alphabet and language characteristics of other languages they know, have a significant impact on the classroom levels at which they begin to learn Turkish. It was discovered that the findings from the perspectives of teachers and parents were similar to those of the students.
- It has been observed that the vocabulary of Turkish grammar competencies for the teaching process on the ability of multilingual students is the most effective factor in reading of students, teachers, and parents. Writing in accordance with spelling and grammar rules plays an important role in writing skills.

- The language preferences of multilingual students in reading and writing revealed that their parents' nationality, the language spoken at home, and the time they lived in Turkey were effective.
- According to the common opinion of students, teachers, and parents, the difficulties experienced by multilingual students in reading and writing are due to insufficient vocabulary.
- Multilingual students have a significant impact on pre-school education languages, as well as students' reading and writing skills.

Keywords: *Language, Multilingualism, Reading, Writing*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ i

ÖZET ii

ABSTRACT iv

İÇİNDEKİLER vi

TABLOLAR LİSTESİ x

ŞEKİLLLER LİSTESİ xi

KISALTMALAR LİSTESİ xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.2.1. Problem Cümlesi 4

1.2.2. Alt Problemler 4

1.3. Araştırmanın Önemi 4

1.4. Varsayımlar 4

1.5. Sınırlılıklar 5

1.6. Tanımlar 5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil 6

2.2. Anadil 7

2.3. Ana Dili 7

2.4. İki Dillilik 8

2.5. Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi 11

2.5.1. Dil Edinimi 11

2.5.2. Dil Öğrenimi 13
2.6. İkinci Dil Edinimi 13
2.7. İki Dillilik Türleri 14
2.7.1 Dengeli İki Dillilik: 14
2.7.2. Baskın İki Dillilik 15
2.7.3. Sınırlı İki Dillilik 15
2.7.4. Üretimsel İki Dillilik 15
2.7.5. Algısal İki Dillilik 15
2.7.6. Erken İki Dillilik ve Geç İki Dillilik 15
2.7.7. Eşzamanlı ve Ardışık İki Dillilik 16
2.7.8. Eklemeli İki Dillilik 16
2.7.9. Eş Güdümlü İki Dillilik 17
2.7.10. Bağımlı İki Dillilik 17
2.7.11. Artırıcı İki Dillilik 17
2.7.12. Eksiltici İki Dillilik 17
2.7.13. Elit ve Halk İki Dilliliği 18
2.8. İki Dilli Eğitim Modelleri 21
2.9. Çok Dillilik 23
2.9.1. Çok Dilli Eğitim Modelleri 24
2.10. Çok Kültürlülük 25
2.11. İlkokul Kademesindeki Çok dilli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Türkçe Eğitimi 27
2.12. Okuma 28
2.13. Yazma 30
2.14. İlgili Araştırmalar 33
2.14.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 33

2.14.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 37

3.2. Çalışma Grubu 37

3.3. Veri Toplama Araçları ve Tekniği 41

3.4. Verilerin Toplanması 42

3.5. Verilerin Analizi 43

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği 43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 46

4.1.2. Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 46

4.1.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 53

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 61

4.2.2. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 61

4.2.3. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 72

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 83

4.3.1. Velilerin Öğrencilerinin Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 83

4.3.2. Velilerin Öğrencilerinin Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular 90

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma 94
5.1.1. Çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerisini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar 94
5.1.2. Çok dilli öğrencilerin Türkçe yazma becerisini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar 98
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 102
5.2.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe okuma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma 102
5.2.2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe yazma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma 105
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 106
5.3.1. Velilerin çocuklarının Türkçe okuma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma 106
5.3.2. Velilerin çocuklarının Türkçe yazma becerilerine ilişkin sonuç ve tartışma 108
5.4. Öneriler 109
5.4.1. Araştırma sonucuna yönelik öneriler 109
5.4.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler 109
KAYNAKÇA 110
EKLER 119
Ek-1: Görüşme Formu 119
Ek-2: Etik Kurul İzin Onayı 123
Ek-3: Araştırma İzni Onayı 124
Ek-4: Bildirim Raporu 125
ÖZGEÇMİŞ 126
İNTİHAL RAPORU 127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İki Dillilik Türleri ve Tanımlamaları 18

Tablo 2.2. İki Dilli Eğitim Modelleri 22

Tablo 3.1. 1.Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 37

Tablo 3.2. 2. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 38

Tablo 3.3. 3. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 39

Tablo 3.4. 4. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 40

Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Görüşleri 46

Tablo 4.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri 53

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Görüşleri 61

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri 72

Tablo 4.5. Velilerin Çocuklarının Okuma Becerilerine İlişkin Görüşleri 83

Tablo 4.6. Velilerin Çocuklarının Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri 90

ŞEKİLLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Eklemeli, Eşgüdümlü ve Bağımlı İki Dillilik Türleri 17
Şekil 2. 2. Okuma Alanları..... 29

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	:Türk Dil Kurumu
TÜBA	:Türkiye Bilimler Akademisi
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
CLIL	:İçerik ve Dil Entegre Öğrenimi (Content and Language Integrated Learning)
Bkz.	:Bakınız
vd.	:ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresiyle iletişim halindedir. İletişim, bilginin paylaşılmasıdır ve sözlü ve sözsüz dil aracılığıyla gerçekleşir. İletişimin kalitesi dilin kullanımına bağlıdır ve dil en önemli iletişim aracıdır. Dil, herhangi bir duygu, düşünce veya bilgiyi iletmek için gerekli olan bir işaretler sistemidir (Yüce, 2005). Dil, insan ve toplum arasındaki iletişimi sağlamanın yanı sıra önemli bir yere sahiptir; insanlar dili toplumun en küçük birimi olan, içinde doğup büyüdüğü ev ve aileden öğrenirler (Kızıltaş, 2019). Dünyadaki tüm çocuklar hayata aynı seslerle başlar ama kısa sürede farklı sesler çıkarırlar. Ortamdan duydukları sesleri çıkararak çevrelerinin dilinin özelliklerine alışırlar (Gözüküçük, 2015). Bu bağlamda ana dili kavramı ortaya çıkmaktadır. Ana dili "anne dili" olarak ele alınmakta, bireyin ailesinden edindiği dil olarak kabul edilmektedir. Bu durumun aksine bir ülkenin resmi dilini ifade eden kavram ise anadil kavramıdır. Türkiye'de anadil yani resmi dil Türkçedir.

Ana dili resmi dilden farklı olan ve farklı sebeplerle Türkiye'de yaşayan insanlar vardır. Bu insanların çocukları, ebeveynlerinin dilini edinerek ve Türkiye'de yaşaması sebebiyle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedir. Bu çocuklar özellikle okul hayatlarının başlamasıyla ülkenin resmi dili olan Türkçe ile sistemli bir şekilde karşılaşmaktadırlar. Özellikle Türkçe dersi ile öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine destek verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) öğrencilere dört temel dil becerisinin gelişiminde kazandırılması amaçlanan çeşitli maddelere yer verilmiştir. Bu maddelerden bazıları ise aşağıdaki gibidir:

- *Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi.*
- *Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması.*

- *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması.*
- *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması.*

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verildiği görülmekte ve "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi"nin benimsendiği bilinmektedir. Bu yöntemde seslerden heceler, heceler kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulmakta ardından metin okuma çalışmalarına geçilmektedir ve yazma çalışmaları tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi, çocuklara çağdaşlaşmanın ve uygarlığı anlamanın önemli bir koşulu olan okuma ve yazmayla beraber, hayatları boyunca kullanacakları temel beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, önceden belirlenen bir program çerçevesinde, belirli bir yöntem, teknik ve araçların sistemli bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir çalışma alanıdır (Sarı, 2001). İlk okuma yazma eğitimi, temel okuma ve yazma becerilerinin ötesine geçer. İlkokul okuma yazma öğretimi düşünme, anlama, sıralama, kategorize etme, sorgulama, ilişkilendirme, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Bu durumda öğrencilere Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazandıran bir ilk okuma yazma eğitimi vermeyi amaçlanır (MEB, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedefleri arasında da olduğu gibi öğrenciye okumayı sevdirme ve okuma alışkanlığı edindirme önemlidir. Bir öğrencinin okumayı sevmesi ve okuma alışkanlığı edinmesindeki önemli etkenlerden biri dile hakim olma durumudur. Bu doğrultuda öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi okuma gelişimini etkilemektedir. Yazma öğretimi, bir çocuğun kendini yazılı olarak ifade etmesine ve kendisine yazılı olarak sunulanı anlamasına izin verme süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin amacı, birinci sınıf öğrencilerine yaşamları boyunca kullanacakları temel okuma ve yazma becerilerini gerekli öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri ve uygun materyaller kullanılarak kazandırmaktır (Demirel, 2000). Bu durumlar çok dilli öğrenciler açısından ele alındığında ise öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde birçok unsurun etkili olduğu düşünülmektedir.

Çok dilli öğrenciler Türkçe dil becerilerinin gelişimi sırasında çevresel faktörlerden etkilenebilir. Örneğin sosyal bir ortam olan okulda çok dilli bir öğrencinin Türk olan arkadaşlarıyla iyi bir iletişime sahip olması, evde Türkçe konuşan bir aile üyesinin bulunması, ailesinin çocuğunun Türkçe öğrenmesine destek çıkması ve fazladan imkan sağlaması,

öğretmenin olumlu tutumları gibi durumlar öğrencinin Türkçedeki dil becerilerine büyük oranda katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu durumun aksi olan faktörlerin ise öğrencinin gelişimini yavaşlatacağını akıllara getirmektedir. Öğrencilerin Türkiye'de ne kadar zamandır yaşadığı, ebeveynlerinin Türkçe bilip bilmediği, evde Türkçenin kullanılma durumu, öğrencinin sözcük bilgisi, okul dışı öğrenme ortamları, okul öncesi eğitimleri ve bu eğitim dilinin Türkçe olup olmaması, öğrenmeye ilişkin motivasyonu gibi sebeplerin okuma ve yazma becerilerini etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin Türkiye'de ilkokula başladığı sınıf seviyesinin de Türkçe okuma ve yazma becerileri üzerinde etkin rol oynadığı düşünülmektedir. Çok dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin, sınıflarında iyi bir eğitim ortamı oluşturduklarında ve doğru yöntemi uyguladıklarında çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin üzerinde önemli bir etki oluşabilir. Çok dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin ebeveynlerinin çocuklarının Türkçe öğrenmesine karşı görüşleri, tutumları, okuma-yazma becerisi üzerindeki çabalarının durumu gibi etkenlerin de öğrencilerin okuma ve yazma becerisini etkileyebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de yaşayan çok dilli öğrenciler eğitim-öğretim hayatına başladıklarında eğitim dilinin Türkçe olması sebebiyle, Türkçe ile resmi anlamda karşılaşmaktadırlar. Bu öğrencilerin ebeveynlerinden birinin Türk olması durumunda öğrencilerin de Türkçeye daha fazla hakim oldukları söz konusu olabilmektedir. Bu durumun aksine ebeveynlerinden her ikisinin de yabancı uyruklu olması ve Türkçe bilmemesi, öğrencinin Türkçe ile yalnızca okulda ve sosyal çevrede karşılaştığını göstermektedir. Bu öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi etkin kullanma durumları farklılık göstermekte ve bu durumun Türkçe okuma ve yazma becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkiye'de ne kadar zamandır yaşadığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumları ve okul öncesi eğitimini aldığı kurumun eğitim dili, ilkokula başlamadan önce Türk arkadaşlara sahip olup olmama durumu, okul dışında Türkçe okuma ve yazma alanında özel destek alıp almaması, genel anlamda okuma ve yazma çalışmalarında tercih ettiği dil, ebeveynlerinin uyruğu, Türkçe bilme durumları ve öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları yöntemler öğrencilerin okuma ve yazma gelişimleri üzerinde etkin rol oynadığı söylenebilir. Bu durumlar dikkate alınarak çok dilli ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma becerilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Çok dilli ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma becerisine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri nedir?

1.2.2. Alt Problemler

1) Çok dilli ilkokul öğrencilerinin;

a. Türkçe okuma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

b. Türkçe yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

2) a. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe okuma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

b. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

3) a. Velilerin çocuklarının Türkçe okuma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

b. Velilerin çocuklarının Türkçe yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma çok dilli ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma becerisinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde incelenerek, elde edilen bulgular ve sonuçlar dahilinde öğretmenlere ve velilere yol gösterici nitelikte olması bakımında önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar Türkiye'deki iki dilli veya çok dilli öğrencilerin okuma ve yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar ve bu unsurların öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini hangi yönlerden etkileyeceği hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde çok dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin çok az çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmanın alan yazına sağlayacağı katkılarla da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan katılımcılar veri toplama sürecinde kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim – öğretim yılı,
2. Antalya ili Döşemealtı ilçesinde bulunan özel bir ilkokuldaki çok dilli öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi İngilizce öğretmenleri olmak üzere 83 katılımcı ile,
3. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki gelişimlerini incelemek üzere katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana dil: İşleyiş biçimleri ve geçirdikleri değişimler karşılaştırılarak incelenen bir ya da birden çok dilin kendisinden türediği kabul edilen köken dil (TÜBA, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2023). Bu araştırmada ele alınan ana dil Türkçedir.

Ana dili: Bireyin doğuştan getirdiği yeti ile başlangıçta annesinden ve yakın aile çevresinden edindiği, daha sonra ilişkide bulunduğu çevrelerde geliştirdiği, bilinçaltında yer alan ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (TÜBA, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü,2023). Bu araştırmada ele alınan ana dili öğrencilerin ve velilerin kullandıkları çeşitli dilerler. Örneğin: İngilizce, Rusça, Arapça vb.

İki dillilik: Bir ülkede, bir toplumsal kümede iki dilin aynı akıcılık ve yeterlikle okunup yazılması ya da bir kişinin, iki dili aynı anda öğrenip kullanması (TÜBA, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü,2023).

Çok dillilik: Bir bireyin ikiden çok dil bilmesi ya da bir toplumda ikiden çok dil konuşulması (TÜBA, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü,2023).

Okuma: Bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirme ya da o imlerin belirttiği sözcükleri tanıyarak, tümcelerini kavrayarak içerdiği düşünceleri anlama, yorumlama (TÜBA, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü,2023).

Yazma: Uygun bir araç kullanarak anlamlı imleri ya da harfleri elle yan yana getirip birtakım düşünceleri belirtme işi (TÜBA, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2023).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

İletişimin en önemli parçası olan dil; Kızıltaş'a (2019) göre insanların duygularını ilettiği önemli bir sistem ve araç olarak önemli bir rol oynamakta ve iletişimi sağlamada oldukça önemlidir. Aksan (1998) ise dili, mesajların istemli işaretler kullanılarak sonsuz kombinasyonlarla iletildiği karmaşık bir iletişim sistemi olarak tanımlamıştır.

Dil, öğrenmeyi şekillendiren birbirine bağlı birçok bilişsel, duygusal ve sosyal faktörlerin merkezinde yer alır (Corson, 1999). Dil, kişisel gelişimi, kültürel kimliği ve kültürler arası anlayışı keşfetmenin ve sürdürmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Sosyal iletişimin ana ortamı olmasının yanı sıra bilişsel büyümeyle de sıkı bir şekilde bağlantılıdır çünkü bu süreç, anlam ve bilginin müzakere edilip oluşturulmasıdır. Evren ve içindeki yerimiz hakkındaki bilgilerimizi artırmak için temel araçtır. O zaman dil, öğrenmenin yanı sıra okuryazarlığın merkezidir ve bu nedenle okuldaki başarıyla yakından ilgilidir (International Baccalaureate Organization, 2008).

Güneş (2014) dil anlatımını aile, toplum, devlet ve bireysel yaşam dünyasının gelişiminde önemli rol oynayan bir sistem olarak sunar. Dil, muhakeme becerilerine, düşünmeye, algılamaya, iletişim becerilerine, hayal gücüne ve günlük hayata yön vererek toplumun temelini oluşturur. Aynı zamanda bir toplumun milli kültürünü oluşturan en önemli unsurlardan biri de dildir. Dil, toplumdaki sözlü ve yazılı ifade ve düşünme aracıdır. Dil, bir toplumun rastgele bir insan topluluğundan insanları birbirine bağlamasını ve millet haline getirmesini sağlayan en önemli unsurlardan biridir (Kavcar, 1987).

Bilindiği üzere en küçük toplum birimi aile olarak ifade edilmektedir. Dünyaya gözlerini açan her bireyin dil gelişiminde ailesinin önemi çok büyüktür. Shahmohammadi (2011), evde öğrenilen dilin bireyin sonraki dil gelişim sürecinde temel oluşturması açısından çok önemli olduğunu belirtmiştir. Aile ve dil ilişkisinden bahseden Kızıltaş (2019), anne ve çocuk arasındaki dil bağının önemine dikkat çekmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının dil gelişiminde attığı ilk ve önemli adım, çocuğun anadilini öğrenmesiyle başlar. Benzer şekilde Melanlıoğlu'na (2012) göre çocuğun dünyayı algılamasında ailenin ve yakın çevresinin konuştuğu dil çocuğun ana dilini oluşturmaktadır.

2.2. Anadil

"Ana dil" ve "ana dili" kavramları günlük hayatta karşılaşılan, kullanılan ve zaman zaman da karıştırılan veya birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır. Bu kavramlardaki "ana" kelimesinin işlevi önemlidir.

Anadil kavramının TDK (2023) Güncel Türkçe Sözlük'teki tanınımı "Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil." olarak ifade edilmektedir.

Korkmaz (1992) bu kavramı Gramer Terimleri Sözlük'ünde; fonetik yapı, morfoloji ve anlam bakımından birbirinden az çok farklı olan, bilinmeyen bir zamanda ortak bir köke göre birleşen diller ve lehçeler olarak tanımlamış ve şu şekilde örneklemiştir: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi. Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman dillerine göre ana dildir (Vardar, 1988).

Yapılan tanımlardan hareketle anadil için bir ülkedeki ortak dil, resmi dil, ulusal dil ifadelerini söylemek mümkündür. Yani anadil ülkelerin eğitim ve öğretiminde, devleti ilgilendiren tüm resmi işlemlerinde, kullandığı genel geçer bir dildir.

2.3. Ana Dili

Ana dili kavramı bir bireyin ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği, edindiği dil olarak ifade edilebilir.

"Ana dili" ifadesindeki "ana" sözcüğü "temel, asıl, esas, kaynak" sözcüklerine değil "anne" sözcüğüne tekabül etmektedir. Dolayısıyla "ana dili" kavramındaki "ana" sözcüğü Batı dillerinde de "ana, anne" sözcükleri ile (Alm. Mutter, İng. mother, Frz. maternelle) birlikte kullanılmaktadır. Kavrama "dil" ifadesi de eklendiğinde Almancada "muttersprache", Fransızcada "langue maternelle", İngilizcede "mother tongue, mother language" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu tespitten de anlaşılacağı üzere "ana dili" kavramının tanımı "anne ve aile" ile ilişkilidir (Oruç, 2016).

TDK Güncel Sözlük'te (2023) "ana dili" çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil şeklinde tanımlanmaktadır. Cambridge Dictionary (2023) ana dili için okulda ve yetişkinlikte öğrendiğimiz dil değil, bebeklikte öğrendiğimiz dildir tanımını kullanmaktadır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde (2023) ana dili, bireyin doğuştan gelen, annesinden ve yakın aile çevresinden edindiği, daha sonra etkileşimde bulunduğu ortamda geliştirdiği, bilinçaltında meydana gelen ve en güçlü bağlantıyı oluşturduğu dil yeteneği olarak tanımlanmaktadır. "İnsanın çocukken anasından, evindekilerden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." ifadesi ise Dil Derneği Sözlüğü'ne (2023) aittir. Vardar (1988) bu

kavram üzerine yaptığı incelemeler sonucunda "Ana dili, dilbilimciler tarafından çoğunlukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil." tanımını ortaya koymaktadır.

Gürer (1983) anadili kavramı üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda dilbilimcilerin anadili kavramının anlamsal yükünü belirlemek ve açıklamak için terminolojide "anne" sözcüğünden yola çıkıldığını tespit etmiştir. Bu durum, çocuğun dilinin oluşumunda ve gelişiminde annenin etkisinin ve payının oldukça fazla olmasına dayanmaktadır. Çocuğun algıladığı sesler, ses kalıpları, aksan ve tonlama gibi dile özgü unsurların annenin dilinden kaynaklandığını, yani bu kalıpların çocuğun bilinçaltında yerleşmeye başlayan sözel davranışlara çevrildiğini belirtmiştir. Özdemir'in (1983) görüşlerini destekler nitelikte olan diğer bir görüş ise şu şekildedir: "Ana dili" teriminde "ana" niteleyen değil, "dili" kelimesinin açıklayıcısı, tamlayanıdır. Çocuğun annesinden, babasından okul öncesi dönemde çevresinden öğrendiği ve kullandığı dil söz konusudur (Sağır, 2007).

Wikipedia (2020) ana dili için bir kişinin doğumundan itibaren maruz kaldığı ilk dil olarak tanımlarken, aynı zamanda ana dilinin açıklanmasında birden fazla ölçüt sunmaktadır.

- **Kökene göre**: Kişinin ilk öğrendiği dil (ler) (kişinin ilk uzun süreli sözlü temasları kurduğu dil (ler)).
- **Dahili kimliğe göre:** Bir kişinin konuşmacı olarak tanımlandığı dil (ler).
- **Dış kimliğe göre:** Kişinin başkaları tarafından konuşmacı olarak tanımlandığı dil (ler).
- **Yeterliliğe göre:** Kişinin en iyi bildiği dil (ler).
- **İşleve göre:** Kişinin en çok kullandığı dil (ler).

International Baccalaureate Organization (2008) literatürde ana dili teriminin çeşitli şekillerde kullanıldığını ifade ederek, bu tanımlardan yaptığı çıkarımlar "İlk olarak öğrenilen dil, daha iyi bilinen dil, en çok kullanılan dil" ifadeleri olmuştur.

Tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde ana dili kavramı hakkında net bir tanıma ulaşmak güçtür. Bir bireyin ana dilinin ne olduğunu tespit etme konusundaki ölçütlerin çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

2.4. İki Dillilik

Her geçen gün küreselleşen dünyada insanların birbirleriyle iletişim kurması kolaylamaktadır. İletişimde en önemli araç ortak dili konuşabilmektedir. Ethnologue'un (2020) araştırmalarına göre dünya üzerinde geçmişten günümüze kadar tam 7117 dil

konuşulduğu; dünya dillerine yenileri eklendiği gibi dillerin kendilerinin de değişime uğrayarak tehlike altında olduğu, bu sebeplerle belirtilen sayının sürekli değiştiği de bilinmektedir. Dünyadaki ülke sayısının 236 olduğu bilinmektedir. Yeryüzündeki ülke ve dil sayısı incelendiğinde ülkelerde birden fazla dilin konuşulduğu ve dolayısıyla iki veya çok dilli insanların varlığı açıkça görülmektedir. Ethnologue'un (2020) verilerine göre Papua Yeni Gine'nin 840 dile ev sahipliği yapması ile ilk sırayı aldığı ve Endonezya'da 700'ün üzerinde farklı dilin var olması örnek olarak gösterilebilir. Bu ülkelerde yaşayan insanların birbirlerinin dillerinden etkilenmeleri veya ana dillerinin dışında yeni bir dil öğrenmeleri mümkündür. Ayrıca teknolojik gelişmeler, kitle iletişim araçları, iletişim, seyahat, kısalan mesafeler, eğitim, seyahat, göç ve küresel ekonomi insanlar arasında iletişimin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu iletişim sayesinde, bireylerin birden fazla dil kullanması toplumun tüm kesimlerinde, tüm yaş gruplarında ve çoğu ülkede norm haline gelmiştir. Baker (2007) bu konu ile ilgili olarak, birden çok dil kullanan bireylerin dünyadaki çoğunluğu oluşturduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda Yılmaz ve Demirel (2016) de iki dilli ve çok dilli bireylerin sayısının tek dilli bireylere göre çoğunluk oluşturduğunun bilindiğini dile getirmişlerdir. Farklı etnik kökenlere sahip insanların farklı dilleri kullanarak bir arada yaşam sürdürmeleri iki/çok dillilik kavramlarının oluşmasına olanak sağlamıştır (Süverdem ve Ertek, 2020).

"İki dillilik" (bilingualism) "iki" "bi" anlamına ve "dil" de "lingua" anlamına gelen Latin kökenli bir kavramdır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde (2023) "Bir ülkede, bir toplumsal kümede iki dilin aynı akıcılık ve yeterlikle okunup yazılması ya da bir kişinin, iki dili aynı anda öğrenip kullanması." olarak tanımlanmaktadır. Dil Derneği Sözlüğü'nde (2023) "Bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dilin yan yana kullanılması" olarak ifade edilmektedir. Cambridge Dictionary (2023) de benzer şekilde "İki dili aynı derecede iyi kullanabilmek." ifadesi ile açıklamıştır. Bloomfield'e (1984) göre iki dilliler her iki dili de ana dili gibi konuşanlardır. Araştırmacılardan Skutnabb ve Kangas (1981) iki dilliliği dört farklı alana ayırarak tanımlamışlardır:

Köken

- Yerli dil ya da ana dili; ana dil ile birlikte iki dilli ortamı sağlar. Bu durum da ana dili için ailede öğrenilen dil tanımını sağlar.
- En başından beri iki dil de paralel bir şekilde kullanılmaktadır.

Yetenek

- İki dil de tamamıyla kontrol altına alınabilir.
- Ana dili kullanan biri tarafından da aynı şekilde iki dil de kontrol altındadır.

- İki dil de eşit ve iyi derecede kontrol edilir.
- Bireyler, ikinci dillerinde önemli sözler, kelimeler üretebilir.
- İkinci dilin dilbilgisi yapısı üzerinde az çok bir denetim ve kontrol sağlar.
- Bireylerin diğer diller ile de iletişim içinde olmasını sağlar.

Fonksiyon

- Bireyler çoğu durumlarda iki dil kullanabilir.

Tutumlar

- Bu durum, kişiyi iki dilli ve çok kültürlü bir kimlik edinmiş kişi olarak tanımlar.
- Bunun sonucunda kişiler başkaları tarafından iki dilli olarak tanımlanmaya başlar (Akt. Kızıltaş, 2019).

Kızıltaş'ın (2019) Skutnabb ve Kangas'dan (1981) aktardığına göre bu araştırmacılar iki dilli kabul edilebilecek bir kişiyi tanımlarken ele alınması gereken unsurlar üzerinde durmuşlardır. Onlara göre özellikle yetenek unsuru iki dilli sayılabilmek için önemli bir faktördür. Süverdem ve Ertek'in (2020) Hagège'den (1996) alıntıladığı gibi, iki dillilik aslında her şeyden önce her iki dilde de eşit kolaylıkla konuşmayı, anlamayı, okumayı ve yazmayı bilmeye bağlıdır. Süverdem ve Ertek'in (2020) Deshays'tan (1990) alıntıladıkları gibi, iki dili aynı sosyal ve kültürel geçmişe sahip biri kadar kolay ve yetkin bir şekilde anlayan ve konuşan herkes iki dillidir. Mackey (2016) için iki dillilik, iki veya daha fazla dilin aynı kişi tarafından dönüşümlü olarak kullanılmasıdır. Yılmaz'a (2014) göre iki dillilik, bir çocuğun doğumdan itibaren aynı anda iki dile maruz kalması ve çocuğun her iki dili de tek dilmiş gibi aynı anda edinmesi anlamına gelmektedir. Aksan (2000) iki dilliliği, çeşitli sebeplerle birden çok dilin edinilmesi ve kullanılması ya da anadili düzeyine yakın ikinci bir dilin farklı koşullar altında öğrenilmesi olarak açıklamıştır. İki dillilik, iki dili aynı anda, özellikle akıcı ve karakteristik olarak, tıpkı anadilini konuşur gibi konuşmak veya kullanmak, kısacası iki dilin bir ağızda olması durumudur (Aşçı, 2013). Öte yandan Macnamara'ya (1966) göre iki dilliler, anadillerinden farklı bir dil konuşurlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisinden yalnızca birinde yetkin olan kişilerdir (Akt. Aşçı, 2013).

Alan yazın incelendiğinde iki dillilik kavramı üzerine birçok tanım yapıldığı ve tanımların farklı değişkenlere sahip olduğu görülmüştür. Her araştırmacı üzerinde çalıştığı alana yönelik olarak bir tanım oluşturmuş ve kullanmıştır. Araştırmacıların bir kısmı iki dilliliği her iki dildeki tüm becerilerde eşit olmayı savunurken, yalnızca konuşma becerisinin

üzerinde duran araştırmacıların da olduğu saptanmıştır. Bu sebeple iki dilliliği tek bir tanımla ifade etmek oldukça güçtür. Yılmaz (2014) bu kavramı tek bir tanım ile ifade edememenin sebebini, iki dillilik olgusunun durağan olmamasına dayandırmaktadır. Buna ek olarak bir çocuğun okula başlamadan önce tek dilli iken, okulda verilen eğitim ve öğretim sonucunda iki dilli olması ya da bu durumun tam tersi olarak iki dilli olarak okula başlayan ve okuldaki eğitim dili sonucunda ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuğun tek dilli olması örneklerini vermiştir.

Tabouret-Keller'e (1990) göre iki dillilik kavramı çok çeşitli durumları kapsayan bir şemsiye gibidir (Akt. Süverdem ve Ertek, 2020). Tanımların ortak yönleri ele alındığında iki dilliliğin birden fazla dili bilmek ve kullanmak anlamına geldiği, kendi içinde dinamik bir yapı olduğu ve bir bireyin iki dilli olup olmadığını belirleyebilmek için çeşitli unsurları göz önüne almak gerektiği söylenebilir.

2.5. Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi

Ana dili ile ilgili yapılan tanımların bazılarında “edinilen” bazılarında ise “öğrenilen” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi ise dil üzerine çalışan bilim insanlarının görüşlerindeki farklılıklara dayanmaktadır.

2.5.1. Dil Edinimi

Bireyin ana dilini edindiğine dair görüş bildiren Doğuştancı yani Psikolinguistik Kuram’dır ve bu kuramın önde gelen ismi Noam Chomsky’dir. N. Chomsky'ye göre bireyler, ana dillerinin bilgisiyle doğarlar ve bu bilgi bireyde örtük olarak bulunur. Dil topluluğu ne olursa olsun, tüm insanların beyinlerinde doğuştan gelen bir gramer sistemi vardır. Başka bir ifadeyle bireyde doğduğu andan itibaren dil yeteneği bulunmaktadır ve dil öğrenimi doğal bir süreçtir (Günday, 2003. Akt: Çavuşoğlu, 2006). Dil kullanımında dilin yapısı ve altında yatan zihinsel durum giderek daha fazla önem kazanmakta ve çocukların dil gelişimi öğretme, tekrarlama ve pekiştirme yoluyla sağlanamamaktadır. Chomsky'ye göre çevrenin etkisi bir veri kaynağıdır ancak dil pekiştirme yoluyla öğrenilmez, edinilir (James, 1990 Akt. Tulu, 2009). Chomsky, tüm dillerin evrensel bir grameri olduğunu varsaymaktadır. Dil kalıplarının beyindeki özel bir "dil merkezi" tarafından oluşturulduğunu belirtmektedir. Chomsky'nin yanı sıra Fodor, dilin ritmik kurallarının doğuştan olması gerektiğine inanmaktadır çünkü ona göre hiçbir çocuğun tümevarım yoluyla bu kuralları öğrenecek kadar zamanı yoktur (Günday, 2003 Akt. Çavuşoğlu, 2006).

Kara'nın (2004) duyusal merkezli kapalı, bilinçsiz ve içgüdüsel süreci "edinme" olarak adlandıran Krashen'den (1983) alıntıladığı gibi edinme, çocuğun ilk diline paralel olarak doğal bir yoldur. Edinme, anlamlı iletişim için dili anlama ve kullanma yoluyla dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçsiz, uzun bir süreçtir. Edinme, anadili veya hedef dili öğrenen kişinin farkında olmadan ve dil üzerinde herhangi bir "korumalı konumda" aldığı anlamlı bilgilerin toplamıdır. Dil edinimi dilbilgisi kuralları ve çeşitli dil kuralları gerektirmez.

İnsanın doğuştan gelen dil yeteneği ile anadili arasında da yakın bir ilişki vardır. Dil yeteneği genetik faktörlerden etkilenir ve daha sonra insanlar bunu farklı şekillerde ifade eder. İlk olarak, edinilen iletişim araçları aracılığıyla içsel olarak oluşturulan iç dilin dili. Çocuğun yeteneği aile ve çevre tarafından mümkün olduğunca kullanılmalı, okul çağına kadar sürekli çalışarak sürekli geliştirilmelidir. Anadilini ister kendi içinden, ister dışarıdan sağlanan araçlarla öğrensin, anadilinin içinde yaşadığı toplumdan, kültürel yayma ve geliştirme yollarıyla kendiliğinden ve bilinçsizce edinildiği gerçeğini asla değiştirmez. Bu, topluluğa bağlılıkla birlikte gelen zorunlu bir edinimdir. (Çavuşoğlu, 2006).

Uğur'a (2017) göre dil edinimi anne karnında başlamaktadır. Birey doğduktan sonra birkaç yıl içinde çocuğun doğduğu ve kendini keşfettiği ana diline ait ilk anladığı ve kullandığı anlamlı sesleri ve kelimeleri kullanmaya başlar. Aksan'ın (2000) da belirttiği gibi "Büyümekte olan çocuk kendisini, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesinin, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi olarak başka dillerden ayrılan bir anadilinin içinde bulur." Çocuklar doğdukları andan itibaren herhangi bir okul (örgün eğitim) olmaksızın çevrelerinde konuşulan dilin özelliklerini içselleştirirler (Özsoy, 2012).

Chomsky, çevresel faktörlerin de dil ediniminde önemli rol oynadığına dikkat çekmiştir (Locke, 1997: Akt: Altmışdört, 2013). Ana dil edinimi süresince birey ve çevre sürekli etkileşim halindedir. Birey algılayabilme, uyabilme, yetenek gibi özellikleri doğal bir şekilde kendisinde bulundururken; dürtüleri, ödül ve yasaklamaları çevresinden alır. Çığlık aşamasından başlayarak, çevrenin müdahalesi, çocuğun bu doğal keşfin, yani çığlığın bir işaret olarak değerini keşfetmesinin farkına varmasını sağlar. Ayrıca şartlar gereği çocuk ilk cıvıltısının düzensiz sesiyle başlar ve ilk sesi düzenli bir tele dönüştürür. Çocuk, annenin vazgeçilmez ilgi alanlarından yararlanmaya devam ederse olası birçok dil sorunu kendiliğinden çözülecektir (Kara, 2004). Öte yandan Piaget, dil ediniminde anne babanın önemini şu şekilde vurgulamaktadır: "Kuşkusuz başkalarından öykünmeden, anne ve babasının yardımına gereksinim duymadan, çocuk, belki konuşmayı asla öğrenemez. Çocuk öykündüğünün farkında değildir. Ve başkalarına konuştuğu oranda kendi kendisine de

konuşur.” (Piaget, 1956).

Birey için dil edinimi doğuştan var olan, bilinçsiz bir şekilde gerçekleşen bir durum iken; bu durum üzerinde çevrenin, özellikle de ailenin önemli ölçüde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

2.5.2. Dil Öğrenimi

Öğrenme bir dilin kurallarına ilişkin bilginin bilinçli şekilde geliştirilmesi sürecini ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğrenme, bir dilin biçimleri yani yapıları konusunda bilgi alınması ve bu bilginin ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenme süreci için biçimsel öğretme gerekir (Kara, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımın savunucularından Vygotsky'ye göre, dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Öğrenmek için dile gereksinim vardır ve dil öğrenmenin üzerinde etkilidir. Bruner'e göre dil öğrenme süreci çocuğun aktif çabası ile gerçekleşir. Sonuç olarak, çocuklar dili edinmezler, aktif çabayla öğrenirler. Bu, doğumdan önce işitme ile başlar ve ileri bir dil öğrenene kadar devam eder (Gözüküçük, 2015).

Edinme kuramına göre öğrenme süreci, bireyi edinim sürecine yönlendirmez. Öğrenme, yani dil hakkında bilgi toplama, dilin normal veya doğal kullanımına yol açmaz ve hatta dilin doğal kullanımını bozabilir.

Edinme ve öğrenme arasındaki esas ayrımın sürecin "bilinçli" olup olmadığıdır. Edinme, dilin "bilinçaltı" sürecini tanımlarken, öğrenme "bilinçli" ve "istenen" süreci ifade eder.

2.6. İkinci Dil Edinimi

Her aile ve çocuk arasındaki etkileşim kalıpları dünya çapında farklılık gösterse de, normal gelişim gösteren tüm çocuklar aynı düzeyde dil öğrenme becerileri ile doğarlar (Clark, 2000). Her çocuk dünyaya geldiği günden itibaren içinde yaşadığı toplumun diline hakim olma potansiyeline sahiptir. Erken çocukluk döneminde bir veya daha fazla dilin edinimi, çocuğun dili algı, dikkat, hafıza, akıl yürütme ve problem çözme gibi bilişsel beceriler yoluyla doğal olarak edindiği sosyal etkileşimin sonucudur (Yazıcı ve Temel, 2011). Özkara'ya (2014) göre bazı durumlarda ev ortamında birden fazla dil kullanılmaktadır. Örneğin farklı milletlerden iki kişinin evlenmesiyle oluşan bir aile sisteminde doğal olarak iki farklı dil kullanılacaktır. Dolayısıyla böyle bir aile ortamında yetişen çocukların iki farklı anadil konuşması mümkündür. Literatür incelendiğinde bu

durum eş zamanlı dil edinimi olarak anılmaktadır. Eşzamanlı dil edinimi, çocukların doğumdan itibaren aynı anda iki dile maruz kalmasıdır (Genesee ve Nicoladis, 2006; Paradis, 2001; Akt. Özkara, 2014). İki farklı dil girdisine maruz kalan çocukların dil edinim becerileri, tek bir dil girdisine maruz kalan çocuklarınkiyle aynı süreçlerle gelişir. Dil edinim sürecinde iki dilli çocuklar ile tek dilli çocuklar arasındaki tek fark, farklı doğum ortamları veya sosyal yaşam alanları nedeniyle iki farklı dil girdisine maruz kalacak olmalarıdır (Watson, 1995). Kızıltaş'a (2019) göre anadili farklı olan anne babanın çocuğunun dünyaya gelmesinden bu yana iki dilin etkileşiminin herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığı bilinmektedir. İki farklı dilin konuşulduğu veya iki dil öğrenmek zorunda olduğu bir ortamda yaşayan çocukların, yalnızca bir dil öğrenen çocuklara göre daha yavaş geliştiği iyi bilinmektedir. Genellikle bunun endişelenecek bir şey olmadığına, bunun doğal bir süreç olduğuna inanılır (Conboy ve Debra, 2006; Sözüdoğru, 2017, Akt: Kızıltaş, 2019).

2.7. İki Dillilik Türleri

İki dilliliğin tek bir tanım ile açıklanamayacağı ve bireylerin taşıdığı özelliklere göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. İki dillilik kapsamında bireylerin sahip olduğu özellikler, bu kavramın farklı türlerdeki tanımlarını oluşturmaktadır.

İki dillilik bireyler ve toplumlar için önemli değere sahiptir. Bu nedenle, literatürdeki çalışmalar incelendiğinde iki dilliliğin tanımına yönelik bireysel iki dillilik ve toplumsal olmak üzere iki farklı durum görülmektedir (Hammers ve Balanc, 2000: Akt: Uyar, 2012).

İki dillilik bireysel yönden ele alındığında bazı bireylerin iki farklı dilin iletişim amaçlı kullanımını kabul edip içselleştirdiği görülebilir. Toplumsal bir nitelik olarak bakıldığında iki farklı dil konuşan bir toplum olması ve her iki dili de konuşabilen çok sayıda insan olması şaşırtıcıdır (Uyar, 2012).

İki dilliler, iki dile hakimiyet düzeylerine, dil edinim yaşlarına, dil kodlarının ve anlam birimlerinin dilde dizilişine, öğrenme ortamlarına, ana dillerinde okur-yazar olup olmamasına, göre farklı şekillerde tasnif edilmektedir (Bölükbaş-Kaya vd., 2019). Bu doğrultuda ilk olarak, iki dillilik bireyin her iki dildeki yeterlilik seviyelerine göre üç şekilde ele alınmaktadır.

2.7.1 Dengeli İki Dillilik:

Dengeli iki dilliliği Haugen (1973), her iki dilde denk olacak şekilde yeterli olma

durumu olarak tanımlamıştır. Ona göre, birey iki dildeki becerilerini hemen hemen aynı derecede kullanabiliyorsa o kişi dengeli bir iki dillidir. Uyar'a (2012) göre dengeli iki dillilik, iki dilin dil becerilerini kullanırken farkında olma, dil karmaşası yaşamama her iki dile de eşit beceriyle başarılı bir şekilde hakim olma durumudur.

Dengeli iki dillilik ile ilgili yapılan bu açıklamalara örnek olarak Türkiye'de yaşayan hem Rusça hem de Türkçe bilen iki dilli bir çocuk Rusçayı sadece evde ve aynı dili bilen arkadaşları ile kullanırken; Türkçeyi okulda, dışarıda, markette vb. ortamlarda kullanabilir. Böyle bir durumda ise bireyin dili kullandığı alana göre bildiği sözcükler ve sözcük dağarcığı farklılaşacaktır.

2.7.2. Baskın İki Dillilik

Kişinin bildiği iki dilden bir tanesinde dil becerileri bakımından daha başarılı olduğu ve o dili daha fazla kullanma durumu olarak ifade edilebilir (Uyar, 2012).

2.7.3. Sınırlı İki Dillilik

Sınırlı iki dillilik, bir bireyin iki dilli olarak doğmasına rağmen, dil edinim sürecinin verimli olmaması sebebiyle, her iki dil açısından dil edinim sürecinin tam anlamıyla gerçekleşmemesidir (Uyar, 2012).

2.7.4. Üretimsel İki Dillilik

Üretimsel iki dillilik, bir kişinin iki dilde konuşabilmesi ve/veya yazabilmesi anlamına gelir ancak üretimsel iki dillilik, iki dillilerin konuşma ve yazmada eşit derecede başarı gösterdiği bir durum değildir (Bölükbaş-Kaya vd., 2019).

2.7.5. Algısal İki Dillilik

Algısal iki dillilik, kişinin ana dili dışındaki diğer dili anladığı halde, konuşma alanında yeterli seviyeye ulaşamadığı anlamına gelmektedir (Rosenback, 2016: Akt. Bölükbaş-Kaya vd., 2019).

2.7.6. Erken İki Dillilik ve Geç İki Dillilik

Erken iki dillilik, bir kişinin erken çocukluk döneminde ortalama üç yaşına kadarki süreçte ikinci bir dili edinmesi olarak tanımlanmaktadır. Geç iki dillilik ise erişkin bir birey olunduğunda ikinci bir dilin öğrenilmesidir (Hoffmann, 1991). Hull ve Vaid (2007) iki

dilliliğin edinildiği veya öğrenildiği süreci erken çocukluk(0-6 yaş), çocukluk (6 – 13 yaş) ve yetişkinlik (13 yaş ve sonrası) olarak üç sınıfa ayırmışlardır (Akt. Bölükbaş-Kaya vd., 2019).

2.7.7. Eşzamanlı ve Ardışık İki Dillilik

Bireyin ikinci dili ana diliyle eş zamanlı olarak mı yoksa ileriki bir zamanda mı edindiğine göre iki dillilik "eşzamanlı" ve "ardışık iki dillilik" olarak ikiye ayrılmaktadır. Bebeklik döneminde hem ana diline hem de ikinci dil ile etkileşim halinde olan bireyler eşzamanlı iki dilli olarak tanımlanmaktadır (Patterson, 2002). Bu tanıma göre anne ve babalarının ana dilleri farklı olan bireyler, evde her iki dilin de konuşulduğu varsayıldığında eşzamanlı iki dilli bireyler kategorisine girmektedir.

Dil ediniminin üç yaşına kadar en iyi derecede gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bir birey üç yaşına kadar tam olarak bir ana dile sahip değildir ve her iki dile maruz kalan bebeklerin ana dili o dillerden bir tanesi kabul edilmemekte aksine her iki dil de ana dili olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda ikinci dili üç yaşından sonra öğrenmiş bireyler tam manasıyla eşzamanlı iki dilli olarak isimlendirilememektedir (Taeschner, 1986).

Ana dilin edinilmesinden sonra ikinci dilin eğitim alarak öğrenilmesi durumu ardışık iki dillilik olarak açıklanmaktadır. Baker ve Jones'e (1998) göre, bu belirtilen durumların aile ve toplum yapılarına göre farklılık gösterebilmesi sebebiyle bu iki kavramın her zaman her koşulda geçerli olmama durumu bulunmaktadır.

Ev ortamında her iki dil ile etkileşim halinde olan çocuklar her iki dile de aynı oranda maruz kalmazlar. Anne babalar çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilir ya da evde konuşulan bir dil yaşadıkları toplumda da baskın dil olabilir. Ayrıca evde sadece bir dile maruz kalan çocuklar, ikinci bir dili çevrelerinden, arkadaşlarından veya diğer iletişim kanallarından erken yaşta öğrenebilirler. Dil sembollerinin ve anlamsal birimlerin psikolojik düzenlemesine göre, iki dillilik üç türe ayrılabilir: eklemeli iki dillilik, eşgüdümlü iki dillilik ve bağımlı iki dillilik (Tulu, 2009):

2.7.8. Eklemeli İki Dillilik

Eklemeli iki dillilik, her iki dilin aynı anda öğrenilmesi durumunda her iki dilde öğrenilen bilgilerin zihinde ayrı ayrı kodlanması, yeri geldiğinde karıştırılmadan kullanılmasıdır. Bireye her iki dilde aynı manaya gelen bir soru sorulduğunda, birey sorunun sorulduğu dillere yönelik cevap verebilmektedir (Tulu, 2009).

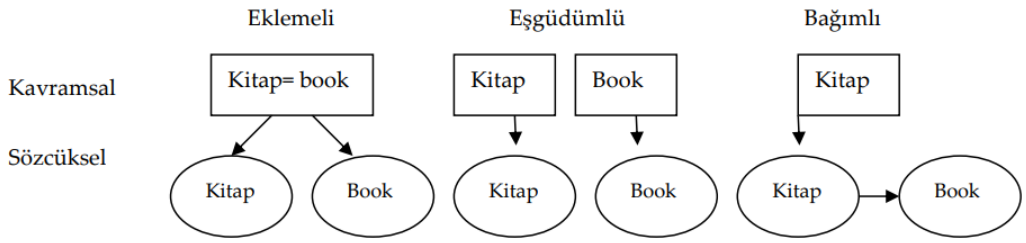
2.7.9. Eş Güdümlü İki Dillilik

Eşgüdümlü iki dillilik, eklemeli iki dilliliğin aksine farklı zamanlarda ve farklı yerlerde ikinci dilin edinilmesi durumudur (Bölükbaş-Kaya vd., 2019).

2.7.10. Bağımlı İki Dillilik

Bağımlı iki dillilik, ikinci dilin ana dil aracılığıyla öğrenilmesi olarak ifade edilmektedir. Bireyler edindikleri dillerden birinde dil becerileri bakımından daha baskındır. Böylece zayıf oldukları dildeki kavramları, durumları güçlü olan dilleriyle aktarım yaparak anlatabilmektedirler. Bu durum kod değiştirme kavramını da tanımlamaktadır (Bölükbaş-Kaya vd., 2019).

Eklemeli, eşgüdümlü ve bağımlı iki dillilik türleri görsel olarak şu şekilde ifade edilmektedir (Heredia ve Cieślicka, 2014, Akt. Bölükbaş-Kaya vd., 2019).



Şekil 2. 1. *Eklemeli, Eşgüdümlü ve Bağımlı İki Dillilik Türleri*

2.7.11. Artırıcı İki Dillilik

Her iki dili edinen bireylerin, ana dillerindeki becerilerde gelişimlerinin belli bir düzeyde kalması, ikinci dillerindeki becerilerde ise daha iyi ilerlemeler kaydetmesi artırıcı iki dillilik olarak tanımlanmaktadır. Ana dili yaşadıkları toplumda değer gören bir dil olan artırıcı iki dilliler, ana dillerini korumakta ve ikinci dillerinin gelişiminde kullanmaktadırlar (Süverdem ve Ertek 2020).

2.7.12. Eksiltici İki Dillilik

Bireyin ana dilini yaşadığı toplumun baskısı ve eylemleri sonucunda kullanamaması, mecburi olarak toplumun dilini ikinci bir dil olarak edinmesi eksiltici iki dillilik olarak tanımlanmaktadır. Eksiltici iki dillilik, iki dilin birbirini tamamlamak yerine birbiriyle rekabet ettiği durumlarda ortaya çıkmasıdır (Süverdem ve Ertek 2020).

2.7.13. Elit ve Halk İki Dilliliği

Toplumda herkes tarafından kabul edilen dili, eğitim alma sonucunda edinme ve konuşma durumu elit iki dillilik iken, halk iki dilliliği kendi ana dilleri dışında konuşma mecburiyetinde olma, doğal olarak ikinci dili edinme durumu olarak ifade edilmektedir (Skutnabb-Kangas'a, 1981).

Kimin iki dilli olduğu ve kimin olmadığı sorusu üzerine, iki dilliliği türlerine göre daha detaylı bir şekilde açıklayan Wei (2000)'nin ifadelerini Tablo 2.1'de görmek mümkündür (Akt: Karahan, 2005).

Tablo 2.1. *İki Dillilik Türleri ve Tanımlamaları*

İki dillilik Türleri	**Tanım**
Eklemeli İkidilli(Additive Bilingual	İki dili tamamlayıcı ve zenginleştirici bir şekilde bir araya getiren bir birey.
Yükselen / Etkin (Egemen) İkidilli (Ascendant Bilingual)	İkinci dilde artan kullanım ihtiyaçları nedeniyle dil becerisi gelişmekte olan bir birey.
Dengeli İki Dilli- simetrik iki dilli (Balanced Bilingual(equilingual)(symmetrical bilingual) (ambilingual)	İki dilde ustalığı kabaca eşdeğer olan bir birey.
Bileşik İki Dilli (Compound Bilingual)	İki dili aynı anda, genellikle aynı bağlamda öğrenen bir birey.
Eş dilli ikidilli (Co-ordinate Bilingual)	İki dili farklı ve bağımsız bağlamlarda öğrenen bir birey.
Gizli İki Dilli (Covert Bilingual)	Tutumsal eğilim nedeniyle belirli bir dil hakkındaki bilgisini gizleyen birey.
Çapraz İki Dilli (Diagonal Bilingual)	Standart olmayan bir dille iki dilli veya ilişkisiz /akraba olmayan bir dilde lehçesi olan birey.
Baskın İki Dilli (Dominant Bilingual)	Bildiği dillerden birinde daha fazla uzmanlığa sahip olan ve onu diğer dillerden daha fazla kullanan bir birey.

İki dillilik Türleri	Tanım
Hareketsiz/Uyuyan İki Dilli (Dormant Bilingual)	Uzun bir süre yabancı bir ülkeye göç etmiş ve ilk dili aktif olarak kullanma şansı az olan bir birey.
Erken İki Dilli - Atfedilen İki Dilli (Early Bilingual (Ascribed Bilingual)	Çocukluğun başlarında iki dil edinmiş bir birey
İşlevsel İki Dilli (Functional Bilingual)	Elindeki görev için iki dilde tam akıcı veya akıcı olmayan bir şekilde çalışabilen bir birey.
Yatay iki dilli (Horizontal bilingual)	Benzer veya eşit statüye sahip iki farklı dilde iki dilli olan bir birey.
Başlangıç düzeyinde iki Dilli (Incipient Bilingual)	İki dilliliğin ilk aşamalarında, bir dilin tam olarak gelişmediği birey.
Geç İki Dilli /Erişilen iki dilli (Late Bilingual (achieved bilingual)	Çocukluktan sonra iki dilli olan bir birey.
Azami İki dilli (Maximal Bilingual)	İki veya daha fazla dilin kendine özgü özelliklerine hakim olan bir birey.
Asgari İki Dilli (Minimal Bilingual)	İkinci bir dilde sadece birkaç kelime ve kelime öbeği bilen bir birey.
Doğal İki Dilli /birincil iki dilli (Natural Bilingual (primary bilingual)	Belirli bir eğitim almayan ve genellikle iki dil arasında çeviri veya yorumlama yapamayan bir birey.
Üretken İki Dilli (Productive Bilingual)	Sadece anlayan değil aynı zamanda iki ya da daha fazla dilde konuşan ve yazan bir birey.
Alıcı İki Dilli /yarı dilli/ asimetrik iki dilli/ pasif iki dilli (Receptive Bilingual (semibilingual) (asymmetrical bilingual) (passive bilingual)	İkinci bir dili, sözlü ya da yazılı olarak ya da her ikisini birden anlayan, ancak konuşup yazmayan bir birey.

İki dillilik Türleri	Tanım
Gerileyen İki Dilli (Recessive Bilingual)	Kullanım eksikliğinden dolayı anlamak veya kendini ifade etmekte zorlanmaya başlayan bir birey.
İkincil İki Dilli (Secondary Bilingual)	İkinci dili öğretim yoluyla birinci dile eklenen bir birey.
Yarım iki Dilli (Semilingual)	Her iki dil hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bir birey.
Eşzamanlı iki dilli (Simultaneous bilingual)	Konuşmanın başlangıcında iki dili mevcut olan bir birey.
Alt dilli İki Dilli (Subordinate bilingual)	İkinci dilin kalıplarını birincinin diline indirgeyerek kullanan bir birey.
Eksiltici İkidilli (Subtractive bilingual)	İkinci dili, ilk dilde edinilmiş olan kazanımlara bağlı olarak edinen bir birey.
Ardışık iki dilli (Successive bilingual (consecutive bilingual)	İkinci dili birinci dil belli bir aşamaya geldikten sonra edinmeye başlayan birey.
Dikey iki dilli (Vertical Bilingual)	Standart ve yakın dil ailesi ya da lehçeleri farklı bir dilde iki dilli olan bir birey

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi iki dille etkileşime giren her birey için farklı iki dillilik tanımları yapılmıştır. Bu ayrımlar çoğunlukla iki dilli bireylere bağlı olarak yapılır ve kitleler göz önüne alındığında iki dilliliğin ölçülmesi ve iki dilliliğin türünü belirlemek oldukça zordur.

Çeşitli sebeplerden ötürü Türkiye'ye göç eden ve yaşamını sürdüren farklı milletlerden insanlar Türkçe ile etkileşim halinde kalarak, Türkçeyi öğrenmeye başlamaktadır. Bu durum iki dillilik türleri açısından örneklendirilebilir. Özellikle bu durum karma evliliklerde ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin ana dillerinin farklı olması ve bu ana dillerin aile içerisinde aktif kullanımı sonucunda çocukta erken ve eş zamanlı iki dilliliğin oluşumundan söz etmek mümkün olabilir. Başka bir durum ise kreş eğitime başlayana kadar (3 yaşından önce)

annesinin ve babasının ana dili olan Rusçayı edinmeye çalışan bir çocuk, kreşe başlamasıyla Türkçe ile daha yakından tanışmaktadır. Bu durumu yaşayan çocuklar ardışık iki dilli olarak nitelendirilebilir. Başka bir durum ise örneğin çocuğu ile doğduğu andan itibaren Rusça iletişim kuran bir anne ve İngilizce iletişim kuran bir baba ve çocuğun okula başlaması ile İngilizce eğitim alması durumunda, gerek okul gerekse arkadaşlık ilişkileri gibi ihtiyaçlardan ötürü çocuğun artık çoğunlukla İngilizceyi kullanıyor olması yükselen/etkin iki dilliliğe örnek gösterilebilir.

İki dillilikte "okul" faktörü de önemli bir etkendir. Örneğin her ikisi de İngiliz kökenli ebeveynler çocukları ile ana dilleri olan İngilizceyi konuşmaktadır. Bu aileler Türkiyeye göç ettiklerinde çocukları ilkokula başlayana kadar İngilizce konuşmaya devam etmekte ve çocukların ilkokula başlaması ile çocuklar Türkçeyi öğrenmeye ve kullanmaya başlarlar. Bu çocukların yaşadığı dil durumu için geç iki dillilikten söz edilebilir. Bu çocukların ortaokul ve lise yıllarında her iki dili de daha etkin ve iyi bir seviyede kullanma durumu kazançlı iki dilliliği örneklendirebilir. Buna ek olarak bu çocukların her iki dilde de konuşan, yazan, üreten bireyler olması akıllara üretken iki dilliliği getirmektedir. İki dilli okullarda eğitim alan çocuklar için her iki dilin eş zamanlı bir şekilde öğrenilmesiyle, çocukta bir kavramın her iki dil için ayrı ayrı şemalandırılması ile eklemeli iki dillilik durumu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca örneğin ebeveynlerin ana dillerinin Arapça olması durumunda, çocuğun Türkçe ve İngilizce olarak iki dilli eğitim veren bir okulda sonradan öğrendiği bu iki dili kullanması durumu dengeli iki dillilik olarak ifade edilebilir.

2.8. İki Dilli Eğitim Modelleri

İki dilli eğitim, birden fazla dili kapsayan eğitim etkinliklerini anlamına gelmektedir. Bir eğitim faaliyetinin iki dilli sayılabilmesi için hem ana dildeki hem de ikinci dildeki ders içeriğinin eğitim aracı olarak kullanılmasını gerektirir. Daha açık bir ifadeyle hem ana dilde hem de ikinci dilde fen, matematik ve tarih gibi konuların her iki dilde de öğretilmesi manasına gelmektedir (Kaya ve Aydın, 2014).

Göç nedeniyle, farklı dil ve etnik kökenlerle bir arada yaşama zorunluluğu nedeniyle, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi klasik göçmen ülkeler ile Akdeniz göçmen işçileri kabul eden Almanya, Fransa ve İsveç devletleri çok dilli ve çok kültürlü eğitim modellerinin meydana gelmesini sağlamıştır (Özdemir,1988: Akt. Tulu, 2009).

Avrupa Birliği üyesi devletlerinin 1974 yılında imzaladığı sözleşmeye göre, ana dilinde ve devletin resmi dilinde eğitim modeli oluşturma politikasının ana prensipler arasında

olduğu bilinmektedir. Araştırmalar bu politikanın başarılı olduğunu göstermektedir. Avrupa çapında yapılan bir araştırmaya göre, Avrupalıların %44'ü ana dilleri dışında bir yabancı dili akıcı bir şekilde konuşabilmektedir. Bu oranın Lüksemburg'da %100, Hollanda, Danimarka ve İsveç'te ise %80 olduğu belirtilmektedir (Çoban, 2004: Akt. Tulu, 2009).

Tablo 2.2. *İki Dilli Eğitim Modelleri*

İki Dillilik İçin Zayıf Eğitim Modelleri (Baker, 2001)				
Program türü	**Çocuğun Kökeni**	**Sınıf Dili**	**Toplumsal ve Eğitsel-amaç**	**Nihai dilsel hedef**
Daldırma(submersion)	Dilsel azınlık	Egemen dil	Asimilasyon	Tekdillilik
Daldırma(submersion) (dengeleyici geçici sınıflarla destekli)	Dilsel azınlık	L2(anadil) de geçici sınıflarla egemen dil	Asimilasyon	Tekdillilik
Soyutlayıcı ikidilli eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dili (mecburi,seçeneksiz)	Irk ayrımı	Tekdillilik
Geçici ikidilli eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dilinden egemen dile geçiş	Asimilasyon	Göreceli tekdillilik
Bir yabancı dil eğitimi ile egemen	Dilsel çoğunluk	Egemen dil ve L2/YD de derslerle	Sınırlı zenginleştirme	Sınırlı ölçüde ikidillilik
Ayırıcı ikidilli eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dili (seçmeli)	Ayrışma otonomi	Sınırlı ikidillilik
İki dillilik ve İki dilli Okuryazarlık İçin Güçlü Eğitim Modelleri				
Batırma (immersion)	Dilsel Çoğunluk	Başlangıçta L2'ye ağırlık veren ikidillilik	Çoğunculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
Dili koruma/ Yerli-azınlık dili	Dilsel Azınlık	L1'e ağırlık veren ikidillilik	Koruma,çoğunculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
Dilsel açıdan çift yönlü ikidilli eğitim	Karma: dilsel azınlık ve dilsel çoğunluk	Azınlık ve çoğunluk dili	Koruma,çoğunculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık

İki dillilik ve İki dilli Okuryazarlık İçin Güçlü Eğitim Modelleri

Egemen dillerde ikidilli eğitim	Dilsel Çoğunluk	İki egemen dil	Koruma,çoğunculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık

Not: L2: İkinci dil,L1:ilk dil (anadil), YD: Yabancı dil

2.9. Çok Dillilik

Giderek küreselleşen dünyada, ülkeler dil ve kültür bakımından çeşitlilik göstermektedir. Bican'a (2017) göreküreselleşme dünya genelinde tüm yaşantıları etkilemekte ve bunlardan etkilenmektedir. Özellikle son yüz yıl içerisinde çeşitli sebeplerle artan göçlerle birlikte insanların hem dil hem de kültürel yönden etkileşimi artmaktadır (Baldık, 2018). Bunlara ek olarak teknolojik gelişmeler, insanların eğitim veya iş sebebiyle dil öğrenmesi, ticareti faaliyetler ve seyahat gibi durumlar çok dilli, çok topluluklu ve çok kültürlü bir hayatın yaygınlaşmasını sağlamaktadır (Doğan, 2017). Bugünlerde en az iki dil bilmenin kişinin gerek eğitim gerekse iş hayatı için önem arz ettiği bilenen gerçekler arasındadır.

Dünyada yaklaşık olarak 6000 dilin var olduğu bilinmekle birlikte, birçok ülkede birden fazla dilin konuşulduğu ve çoğu insanın ana dili dışında başka bir dil bildiği düşünülmektedir. Edinilen bilgilere göre Papua Yeni Gine'de 3, Nijerya'da 5, Kamerun'da 2, İsviçre'de 4, İtalya'da 7, Kanada'da 2 ve İsviçre'de 4 dil olmak üzere bu ülkelerdeki resmi dillerin birden fazla olduğu bilinmektedir (Erkınay,2012). Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi'nin (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe –ECML, 2018) ve UNESCO'nun verileri incelendiğinde dünya nüfusunun yarıdan fazlasının birden fazla dil bildiği/iki ya da çok dilli olduğu göze çarpmaktadır. Gözüküçük (2015) dünyada iki dilli ülkelerin daha fazla sayıda olduğunu belirterek, UNESCO'nun verilerini destekleyen bir açıklama yapmaktadır. Benzer şekilde Grosjean (1982) çok dilliliğin ekonomik ve ticari sebeplerden dolayı azınlık dillerin yanında diğer dillerin de kullanılmasıyla ortaya çıkabileceğini açıklamıştır.

TÜBA'ya (2023) göre çok dillilik bir kişinin veya topluluğun birden çok dil bilmesi olarak ifade edilmektedir. Butler (2014) çok dilliliği çok dil kullanıcısı üç dilli, dört dilli veya diğer bir deyişle ikiden fazla dil kullananlar olarak tanımlamaktadır. Temel ve Bekir'e (2005) göre ise çok dilli olma durumu iki şekilde ortaya çıkmaktadır: ilki bireyin farklı dilleri

konuşan ebeveynlere sahip olması ve doğduğundan beri iki dili aktif olarak kullanmasıyla, diğeri ise doğal yollar dışında, eğitim yoluyla öğrenilmesiyle çok dilliliğin meydana geldiği düşünülmektedir.

Ateşal'a (2018) göre çok dilliliğin tarihi ilk çağlara kadar uzanmaktadır ancak 1970'li senelerde çok dilliliğin dilbiliminde yer aldığı, 1980'li yıllarda azınlık dillerin korunmasının amaçlandığı ve bu yönüyle ele alındığı bilinmektedir. 1990'lı yıllardan bu yana ise bu kavramın çoğunlukla politik alanda kullanıldığı görülmektedir.

2.9.1. Çok Dilli Eğitim Modelleri

Çok dillilik durumu çok dilli eğitim ortamlarının oluşmasını sağlamıştır. Böylelikle çok dilli eğitim modelleri oluşturulmuştur. Bican'a (2019) göre Avrupa ülkelerinde kişinin birden çok dil öğrenmesi, eğitim politikaları açısından önemli görülmektedir. Çok dilliliğin eğitim öğretim politikalarında yer verilmesiyle çok dilli eğitim modelleri geliştirilmiştir. Avrupa Konseyi 2000 yılında yabancı dil öğretimi üzerine yeni bir model oluşturmuş ve bu modele İçerik ve Dil Entegre Öğrenimi (Content and Language Integrated Learning-CLIL) ismini vermiştir. İçerik ve Dil Entegre Öğrenimi öğrencilerin aynı anda bir konuyu ve ikinci bir dili öğrendikleri bir yaklaşımdır. Örneğin bir fen dersi öğrencilere İngilizce olarak öğretilebilir ve öğrenciler sadece fen hakkında bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda ilgili kelime ve dil becerilerini de kazanırlar. CLIL'in, içeriği basitleştirmenin veya öğrencilerin halihazırda bildikleri bir şeyi yeni bir dilde yeniden öğretmenin bir yolu olmadığına dikkat etmek önemlidir. CLIL yaklaşımında başarılı olmak için dili ve içeriği gerçekten entegre etmek gerekir ve hem konu hem de dil öğrenildiğinde başarılı olunmaktadır (Wiseman, 2018). Bu model uygulanarak birçok dilde öğretim yapılabilmekte ve böylece çok dilliliğin amaçlandığı eğitim alanlarında kullanılabilmektedir. Bu modelde hem dil öğretimi hem de ilgili dersin içeriğinin öğretimi bütünleşik bir sistem içerisinde öğrenciye kazandırılmaktadır (Lightbown ve Spada, 2006). Eurydice'e (2006) göre ülkeler bu modeli farklı amaçlarla kullanabilmektedir. Örneğin Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Bulgaristan yabancı dilleri öğretmek için kullanırken; Slovenya, Galler, Kuzey İrlanda'da da bölgesel veya azınlık dilin öğretilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Belçika, İrlanda, Finlandiya ise iki resmi devlet dilinin öğretiminde bu modeli kullanmaktadır (Akt. Bican, 2009).

Çok dillik kavramı iki dilliliği kavramını kapsayan nitelikte olmasıyla iki dilli eğitim modeline yönelik olarak örnekler vermek mümkündür. İki dilli eğitim modeli olan Yoğunluklu Yabancı Dil eğitim modeliyle (Immersion education model) amaç, dil eğitiminin ilk olarak ikinci dilde yapılması ve ardından ana dilin bu sürece dahil edilerek her iki dilin

birlikte verilmesidir. Bu model için Fransızca eğitim veren okulların bulunduğu Kanada örnek gösterilebilir. Diğer bir örnek ise Çift Yönlü Eğitim Modelidir. Bu modelde eğitim her iki dilde verilmektedir. Yani ana dili ve yabancı dil tüm eğitim programına eşit olarak dahil edilmektedir. Diğer bir iki dilli eğitim modeli ise Geçişli Eğitim Modeli'dir. Geçişli eğitim modelinde (Transitional model) ise eğitime önce ana dilinde başlanıp, ardından yabancı dilde eğitim sürece dahil edilir, yabancı dilin dahil edilmesiyle birlikte ana dilde eğitime tamamen son verilir ya da aynı anda devam eder. Bu modelin esas amacı öğrencilerin yabancı dilde okuryazarlık edinmesi, bu süreçte ise ana dillerinin geçici bir araç olarak kullanılmasıdır (Ceyhan, 2012).

2.10. Çok Kültürlülük

Kültür, ortak değerleri yansıtan ve içinde dil, din, ırk, inanç, etnik yapı gibi değerleri barından bir kavramdır. Her toplumun kendine özgü kültürü olduğu bilinmektedir. Bireyler de yetiştikleri ve yaşadıkları toplumun kültürlerinden etkilenmektedirler. İnsanların düşünme yapısı, inandığı değerler, tutum ve davranışları, olaylar ve durumlar karşısındaki bakış açıları edindikleri kültürü yansıtan öğelerdir. Çeşitli sebeplerle farklı toplumlardan insanların bir araya gelmesiyle birlikte ortaya kültürel anlamda farklılıklar çıkmaktadır. Bu farklılıklar birer zenginlik olarak görülmeli, kültürel çeşitlilik olarak kabul edilmelidir.

Çeşitli kültürlere ev sahipliği yapan toplumlar, geniş bir yelpaze gibi farklılıkları içinde barındırır. Bu farklılıkları avantaja çevirmek ise toplumları ve içinde yaşayan tüm insanları geliştiren, özellikle saygı kavramının temelini sağlamlaştıran bir durum oluşturur. Türkiye'de farklı milletlerden ve kültürlerden insanlar yaşamakta, çeşitli kurumlarda çalışmakta veya eğitim öğretim hayatına devam etmektedir. Rengi ve Polat (2019) bireylerin kültürel olarak karakteristik özelliklerinin onların davranışlarını, değerlerini ve düşünce sistemlerini etkilediğinden, eğitim hayatlarına da bu durumun nüksettiğinden bahsederek eğitim ve kültür ilişkisine değinmektedirler. Eğitimsel açıdan okul öncesinden başlayarak eğitimin tüm basamaklarında farklı kültürlerden insanların bir arada olması çok kültürlü eğitim kavramını doğurmaktadır. Farklı milletlerden öğrencilerin bulunduğu okullarda çok kültürlü eğitim uygulamaları öğrencilerin gelişiminde büyük öneme sahiptir. Aynı okulda farklı milletlerden öğrencilerin ve farklı milletlerden öğretmenlerin bulunması, bu tür okulları "kültür havuzu" tabiri ile ilişkilendirmektedir. Farklı milletlerden öğrencilerin bulunduğu sınıf ve yine bu sınıflarda farklı kültürlerden öğretmenlerin oluşuyla kültürel etkileşim kaçınılmazdır. Farklı dilleri konuşan, farklı dini inançları olan, farklı değerlere ve farklı

sosyolojik edinimlere sahip bireylerin bir arada oluşuyla yapılan eğitim ortamında öğrenciler öncelikli olarak farklılıklara duyarlı ve saygılı olma konusunda gelişim göstermektedirler. Aynı zamanda çok kültürlü eğitimin olduğu ortamlar farklı dillerin, farklı dinlerin yanı sıra farklı yeteneklere, farklı algıların olumlu etkilerinin oluşmasını da sağlamaktadır (Banks ve Banks, 1993; Slavin, 1994: Akt. Herring ve White,1995). Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda çok kültürlü eğitim uygulamalarının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması durumunu da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Eğitim ve öğretim bir üçgene benzetildiğinde, üçgeni oluşturan üç kenardan birinin öğrenci, diğerinin öğretmen ve ötekinin ise velilerden oluştuğu söylenebilir. Eğitimin istenildiği verimlilikte olabilmesi için öğrenci, öğretmen ve velinin iş birliği içinde çalışması, diğer bir ifade ile üçgenin tamamlaması eğitim açısından önemlidir. Çok kültürlü profile sahip olan okullarda eğitim sürecine ailelerin de katılım sağlaması son derece önemlidir. Swick vd. (1994) ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara çok kültürlülüğü tanıtma ve hissettirme alanında olumlu özellikler kazandırdıklarını belirtmektedir. Çocukların çok kültürlülük anlayışı, ailenin çocukla olan etkileşimi ve eğitim ortamının etkisiyle geliştirilebilmektedir Hatta erken çocukluk dönemindeki edinimlerin, çocukların kültür anlayışının şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çok kültürlü eğitim sürecinde aileler oldukça büyük öneme sahiptir. Ailelerin eğitim üzerinde önemli role sahip olduğu, bu sebeple değişik kültürlerden olan ailelerin eğitim öğretim sürecinde aktif olarak rol alabilmeleri için, öğretmenlerin ailelere hangi alanlarda bilgiler paylaşabileceği konusunda Eric (1991) tarafından çeşitli öneriler oluşturulmuştur (Akt, Cırık, 2008). Bu önerilerden bazıları şu şekildedir:

- Öğrenciler hakkında ailelere düzenli olarak bilgi paylaşılmalıdır.
- Ailelerin, okulun bir parçası konumunda olması için öğretmenler bu durumu destekleyici faaliyetlerde bulunmalıdır.
- Evde çocuklarına destek olmalarının öneminin anlatılması konusunda teşvik edilmelidir.
- Ailelerden gelen geri bildirimlere önem verilmelidir.
- Ailelere karşı tarafsız bir yaklaşım takınılmalıdır.

Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklılıklara karşı hoşgörü geliştirmelerine destek olarak, bu durumun bir zenginlik olarak görülmesine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerin çok kültürlülüğe karşı farkındalık ve saygı duygularını ve düşüncelerini geliştirecek yönde etkinlikler yapması önem arz etmektedir (Cırık, 2008).

2.11. İlkokul Kademesindeki Çok dilli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Türkçe Eğitimi

Dil iletişimin temelini oluşturmaktadır. Bireyin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmesi için dinleyici ile aynı dili kullanması anlaşılabilirlik bakımından önem taşımaktadır. Bu açıdan ele alındığında çok dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim, ana dili tamamen Türkçe olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki eğitime göre farklılıklar göstermektedir. Okul idaresinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ortaya çıkabilecek farklılıklara karşı bilinçli yaklaşımları okul ve sınıf atmosferi için önemlidir (Çubukçu ve Girmen, 2008). Özellikle öğretmenlerin sınıf bütünlüğünü sağlamak amacıyla hem dil hem de kültür bakımından ortaya çıkan farklılıkları birer zenginlik olarak öğrencilere aşılaması ve öğrencilerin kaynaşmasını sağlaması, uygun öğrenme ortamına bir zemin oluşturmaktadır.

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma bir dilin dört temel becerisini oluşturmaktadır ve çok dilli öğrencilerin bu temel becerileri edinme sürecinde okul öncesi dönemde ve ilkokul kademesinde aldığı eğitim büyük öneme sahip olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitiminde Türkçe öğrenmeye başlayan öğrenciler, ilkokula başladığında daha hızlı ilerleme gösterebilmektedir (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Hatta bu öğrencilerin Türkçe konuşma becerisinde iyi anlamda ilerleme kaydederek ilkokula başlaması, öğrencinin diğer öğrenme alanlarındaki başarısını da artırdığı bilinmektedir. Çok dilli öğrencilerin ilkokul 1. Sınıfa başlamasıyla hazırbulunuşluk düzeyinin öğretmen tarafından belirlenmesi önemlidir (Koşan, 2015). Ara sınıf seviyelerinde okula başlayan öğrencilerin de aynı şekilde ön bilgilerinin kontrol edilmesi öğrencinin gelişimini iyi yönde etkilemektedir.

Çok dilli öğrenciler, sosyal bir yapı olan okul ortamında hem günlük konuşma dilinde gelişim gösterirken hem de ders içeriklerini öğrenmeye çabalamaktadırlar. Bu noktada tamamen ana dili Türkçe olan arkadaşlara sahip olmaları anlama ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin ise çok dilli öğrencilerin gelişimlerini dil düzeyleri çerçevesinde gözlemleyerek değerlendirmeleri ve öğrencilere Türkçeyi sevdirecek etkinliklerle birlikte yapıcı yaklaşımlarda bulunmaları önemlidir. Bu konuya ilişkin Öz (2011), öğretmenlerin ortaya çıkan sorunları olduğu gibi ele almaları ve büyütmemeleri gerektiğini belirterek, doğru ortam oluşturulur ve doğru yol izlenirse bu çocukların Türkçe dil becerilerinin de gelişeceğini belirtir. Özellikle çok dilli öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle konuşulmalı, öğretmenler açık ve doğru konuşarak öğrencilere örnek olmalıdır. Sınıfta Türkçe bilen öğrenciler, yeterince anlamayan öğrencilerle mümkün olduğunca Türkçe konuşmaya teşvik edilir. Sınıfta, bahçede ve dışarıda Türkçe yazmayı öğretmeye ve Türkçeyi geliştirmeye önem veren öğrencilerin başarısı her zaman takdir edilmelidir (Batur

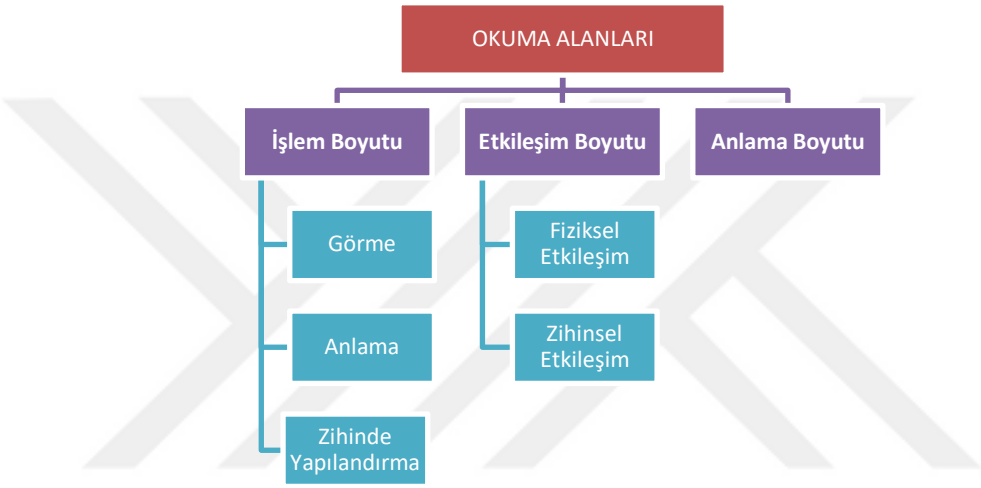
vd., 2017). Ayrıca öğrencilerin anlayabilecekleri kolay okuma materyalleri seçilmeli, ilköğretim programının öngördüğü sınıf düzeyi değil, öğrencilerin gerçek düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini de açıklamaktadır. Bunlara ilaveten sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin Türkçe gelişimini destekleyecek drama, canlandırma, tiyatro vb. çalışmalara yer verilmelidir. Zaman zaman sınıf gruplara ayrılabilir ve Türkçe bilen ve çok dilli aynı grupta bulunmasına dikkat edilerek verilen konu hakkında hikaye, fabl, drama metni yazmaları sağlanabilir. Ardından da metinlerini canlandırmaları istenebilir. Bu tür etkinliklerle çok dilli öğrencilerin hem dile karşı özgüvenleri geliştirebilir hem de kelime hazinelerinin zenginleşmesi, konuşma becerilerinin gelişmesi desteklenebilir.

Çok dilli öğrencilerin karşısında öğretmenler çok hızlı konuşmamalı, öğrencilerin dil düzeyini göz önünde bulundurmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin tutumları öğrencilerin Türkçeye olan bakışını etkiyebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin Türkçe öğrenmesi esnasında ve öğrenciye geri bildirim verirken onları yüreklendirecek davranışlar sergilemeleri, onlara güvendiklerini hissettirmeleri, sevgi bağını karşılıklı olarak kurmaları, öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin, eğitimin önemli bir paydaşı olan velilerle irtibatta kalması ve öğrencinin Türkçe gelişimi hakkında veliyi bilgilendirmesi ve okul dışı zamanlarında gelişiminin devamlılığı için önerilerde bulunmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerle birlikte aynı hedefe yönelmiş ve iş birliği içinde olan velilerin çocuklarının beklenen ilerlemelere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

2.12. Okuma

Türkçe Öğretim Programı'nın dört temel becerilerinden biri olan okuma, ilkokul yıllarından itibaren bireylerin hayatında yer edinmektedir. Gelişen, değişen, çeşitlenen dünyada bilgiye ulaşmanın en önemli anahtarlarından biri okumaktır. Okuma, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'ne (2023) göre bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirme ya da o imlerin belirttiği sözcükleri tanıyarak, tümcelerini kavrayarak içerdiği düşünceleri anlama, yorumlama şeklinde tanımlanmaktadır. Karatay (2021) okumayı bir seslendirme etkinliği olarak ifade etmenin yanında, metinde anlatılanları anlamanın son derece önemli olduğu belirtmiştir. Okuma, yazar ve okuyucu arasındaki bir köprü görevi görmektedir (Akyol, 2011). Coşkun'a (2002) göre okuma, görme, dikkat etme, algılama, hatırlama, seslendirme, yorumlama, sentezleme, analiz etme ve açıklama gibi farklı unsurları içeren bir süreçtir. Okuma, yazılı sembolleri görme, bunları sese dönüştürme ve zihnin de anlamlandırma

sürecidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Güneş (2008) ise okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlar incelendiğinde okumanın yalnızca harfleri seslendirme ve sonrasında kelimeleri ifade etme eylemi olmadığı anlaşılarak, özellikle okuduğunu anlama veya anlamlandırma işinin gerçekleşmesinin vurgulandığı görülmektedir. Sevim ve Söylemez (2019) okumayı fiziksel, zihinsel ve sosyolojik bir yapı olarak değerlendirmiş ve sağlıklı bir okuma için bu üç unsurun birbiriyle bağlantılı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Güneş (2016) ise okumayı işlem, etkileşim ve anlama olarak üç boyutta açıklamaktadır.



Şekil 2. 2. *Okuma Alanları*

İşlem kategorisinde okuma sürecinin birinci basamağı görmedir ve fiziksel olarak yazıların, harflerin ve resimlerin görülmesi ve bunların beyne iletilmesidir. İkinci basamak olan anlama ise beyne iletilenlerin anlam kazanması açısından önemlidir. Üçüncü basamak olan zihinsel yapılandırmada ise gerçekleşen anlamanın sorgulandığı, sınıflandırıldığı yerdir. Etkileşim boyutu, okuma esnasında okuyucu ve yazar arasındaki fiziksel ve zihinsel etkileşimi kapsamaktadır. Fiziksel etkileşim harflerin büyüklüğünü, sözcüklerin ve cümlelerin türünü ve uzunluğu ifade ederken, zihinsel etkileşim okuyucuların zihnindeki bilginin yeniden inşa edilmesini içermektedir. Üçüncü boyut olan anlama boyunda ise okuyucunun okudukları hakkında derinlemesine anlayarak çıkarım yapması, yorumlaması esastır (Güneş, 2016).

Okuduğunu anlama, okuyucunun harekete geçmesini gerektirir. Bu eylemde metnin konusunu ve içeriğini bilen okuyucu, var olan bilgisini yani ön bilgisini anlam oluşturmak için kullanır. Zayıf okuyucular için asıl sorun metinden anlam çıkarmaktır. Okuyucu

metinle ilgili önceki bilgilerini geliştirip kullandığında bu sorun çözülür (Brassel ve Rasinski, 2008).

Okuma, çok boyutlu dilbilimsel ve bilişsel zorlukları içeren karmaşık bir süreçtir. İyi bir okuyucu olmak, metinleri zahmetsizce hızlı, doğru ve anlamlı bir şekilde okuyabilmek için önemli bir rol oynar.

Bu durum ise okumanın ögelerinden biri olan akıcı okumayı ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştikçe okuduğunu anlama becerileri de gelişmektedir (Kodan, 2015). Young ve Rasinski'ye (2011) göre akıcı okuma, doğal konuşma gibi olmalıdır. Akyol (2006) akıcı okumayı, "Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" olarak ifade etmektedir. Akıcı okumanın başarılması aynı zamanda yeterli düzeyde birinci aşama okumanın (fonemik farkındalık, fonolojik kod çözme ve sözcük tanıma) elde edilmesine de bağlıdır. Okuma işlemi iki amaca hizmet eder. İlk hedef, öğrencileri yazılı kelimeyle tanıştırmaktır. İkinci amaç ise öğrencinin söylediği kelimeye anlam yüklemesi yani kelimeyi anlamasıdır. Okuryazarlık süreci, öğrenciler için çok fazla beyin gücü kullanan bir süreçtir ve özellikle okumaya yeni başlayan öğrenciler için oldukça zordur. Bir öğrenci zihinsel enerjisini kelimeleri tanımak için kullandığında anlam oluşturamaz, ancak karakterleri tanıma süreci tamamlandığında öğrenci zihinsel yeteneğini anlam yaratmaya yönlendirebilir. Zayıf okuyucular için okuma süreci zor, zahmetli ve uğraştırıcıdır (Samuels, 2006).

Çok dilli bireyler için okuma becerisi daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu öğrenciler yeterli kelime bilgisine sahip olamadıklarından, Güneş'in (2016) yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak açıkladığı okumanın ilk evresi olan işlem boyutundaki görme evresini gerçekleştirdikleri, etkileşim ve anlamlandırma boyutlarına geçmekte genellikle zorlandıkları bilinmektedir. Dolayısıyla okuma eyleminin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için o dile ait fonetik bilgi, kelime hazinesinin varlığı, cümleler arası ilişki kurma, çıkarım yapma, akıcı okuma becerisi çok dilli bireyler için büyük önem taşımaktadır. Çok dilli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yapılan okuma çalışmalarında bu durumların göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

2.13. Yazma

Zihindeki düşünceler sözlü anlatımla diğer bir deyişle konuşma yoluyla ifade edebilir.

Sağır ve dilsiz bireyler konuşmadıkları için beden dili ile düşüncelerini aktarabilmektedirler. Diğer bir ifade yöntemi olan yazı ile de düşünceler ifade edilmektedir. Yazma, tıpkı konuşma gibi anlatmaya yönelik bir beceridir. Yazının icadından itibaren insanlık için yazı büyük öneme sahip olmuş ve bu durum da "Söz uçar, yazı kalır." atasözü ile de vurgulanmıştır. Özellikle bir toplumun tarihinin, kültürünün ve değerlerinin gelecek nesillere ulaşmasında yazının payı büyüktür. Eğitimsel açıdan yazının önemi araştırmacılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir: "Eğitimin ilk aşamalarında ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir" (Göçer, 2014). Literatür incelendiğinde araştırmacıların yazma üzerinde yaptıkları tanımlara rastlanmıştır. Graham (2008)'a göre yazma, belirli bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinin yanı sıra fikirlerin açığa çıkarılması, organize edilmesi ve arıtılmasını sağlayan önemli bir öğrenme mekanizmasıdır. Güneş (2016) yazmanın; söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma, kaydetme, yazıyla anlatma, bildirme, eser oluşturma gibi anlamlara geldiğini belirtmiştir. Korkmaz (2015) yazma ve konuşma anlatmaya dayalı iki beceri olduğundan, yazmanın konuşmadan farkını ele almış ve yazmada kullanılan dilin görsel ve tek boyutlu bir dizgeye, yazı dizgesine geçirildiğini açıklamıştır. Tanımlara göre yazmanın öncelikle olarak bilişsel yönünün baskın olduğu ve ardından psikomotor becerilerle birleştirilmesi gereken bir beceri olduğu fark edilmektedir.

Yazı yazabilmek için zihin ve beden birbirine bağlantılı olarak görev yapar. Zihinden geçenler parmaklar aracılığıyla sembollere dönüşür. Bir çocuğun biçimsel anlamda yazı yazabilme için ince motor becerilerinin yeteri kadar gelişmiş olması önemlidir. Parmaklar, eller ve kolların hareketini içeren kısaca küçük kas gruplarının hareket becerisi olarak nitelendirilen ince motor becerilerin gelişimi için okul öncesi eğitimde çeşitli etkinlikler öğretmenler tarafından planlanır ve öğrencilerin gelişimine destek olunur. Okul öncesi eğitim almayan çocukların ise birinci sınıfa hazır olabilmesi için ebeveynlerin bu duruma yönelik olarak çocuklarını oyunlarla veya aktivitelerle desteklemeleri önemlidir. Bu bağlamda yazmanın psikomotor bir beceri gerektirdiğini söylemek mümkündür.

Duran ve Akyol (2010) dil becerileri içerisinde en zor gelişen becerinin yazma olduğunu, yazmanın zaman alan, üzerinde düşünülen ve dilin kurallarına uyulmasını gerektiren planlı bir süreci kapsadığını ifade ederek; bu becerinin doğuştan gelen bir beceri olmayıp, eğitimle kazanılan bir beceri olduğunu da belirtmişlerdir. Bu sebeple ilkokulda verilen yazma eğitimi öğrencilerin yazma becerisini kazanmaları için son derece önemlidir. MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programında da Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya yönelik becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi hedeflenerek, ilk

okuma ve yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiştir. Bu programa göre "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yaklaşımı esas alınmış, ilk okuma yazma öğretiminin tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda birinci sınıftaki öğrencilerin yazma alanındaki gelişimi için yazmaya hazırlık sürecini kapsayan ve dikkat edilmesi gereken önemli hususlara aşağıda belirtildiği şekilde yer verilmiştir (MEB, 2019).

- Öncelikle parmak, el ve kol kaslarının gelişimine yönelik çalışmalarla başlanılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğu tespit edilmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları hususunda zorlanmamalıdır. İki elini de kullanabilen öğrenciler hangi elle daha rahat yazmakta iseler o eli kullanmaya teşvik edilmelidir.
- Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliklerine uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olmalıdır.
- Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir.

İlkokulda yazma becerisi ele alındığında MEB'e (2019) göre 1.sınıftaki öncelikli amaç öğrencilerin yazma sürecini başarıyla tamamlamasıdır. 2.sınıfta öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir. 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin ise kendilerine has yazı alışkanlığını kazanmalarına yönelik yazı çalışmalarının yaptırılması önemlidir. Ayrıca 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, yazım ve noktalama işaretlerine uygun, anlamlı ve kurallı cümleler kurmaları beklenmektedir.

İlkokul öğrencilerinin akıcı, okunaklı ve uygun hızda yazması, bir konu hakkındaki fikirlerini anlaşılır, açık ve yaratıcı bir şekilde yazıyla ifade etmesi, Türkçenin gerektirdiği dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarını dikkate alarak farklı metin türlerinde yazma alışkanlığı edinmesi ve yazma stratejilerini kullanması yazma eğitimini temel amaçları arasındadır (Maden, 2021).

Yazma becerisinde çok dilli öğrencilerin ana dili yalnızca Türkçe olan öğrencilere göre daha fazla zorlandığı düşünülmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı kapsayan dört temel dil becerisinden en zor kazanılan becerinin yazma olduğu dikkate alındığında, çok dilli öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde dil becerilerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Yazma becerisinde ilerleme kaydetmeleri için sözcük dağarcıklarının gelişimi çok

önemlidir. Ayrıca Türkçenin cümle yapısındaki kurallara hakimiyetlerinin artması yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir etkendir. Bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin desteği, öğrencinin gelişimine son derece olumlu katkı sağlayabilir. Sınıf öğretmenleri öğrencilere kelimelerin anlamlarını kavratırken o kelimenin okunuşunu ve yazılışını da öğretmelidir. Öğrencilerin konuşma becerilerini desteklemek adına öğretmen anlaşılır tonda ve hızda konuşmalı, öğrenciler konuştuğunda da takdir ederek onları daha iyi olmaya teşvik etmelidir. Böylece öğrencilerin Türkçeye öğrenmeye karşı özgüvenleri artacak ve bu durum yazma becerisi üzerinde de olumlu etki yapacaktır. Öğretmen yazı konusunda uyguladığı yöntemleri ve öğrencinin gelişimini veliler ile paylaşmalıdır. Velilerin de öğretmenin yaklaşımlarını benimsemesi, çocuğuna karşı öğretmen ile ortak çizgide olması öğrencinin gelişimini iyi yönde etkileyecektir.

2.14. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde çok dillilik üzerine az sayıda çalışmanın var olduğu görülmüştür. Çok dillilik kavramının bir şemsiye görevi görerek, iki dillilik kavramını kapsadığı bilinmektedir. Bu sebeple iki dillilik ile ilgili yapılmış çalışmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

2.14.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Sarı (2002), iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çocukların karşılaştıkları güçlükler; çözümleme yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma-yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi devrede hangi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzde hesapları ile betimsel analiz kullanılmıştır. İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri; dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirlerken; iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki

öğretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen birçok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler araç-gereç eksikliklerini, Türkçenin öğrenciler için ikinci dil olmasını, ailelerin eğitime yeteri kadar önem vermediğini, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşunu ve okul öncesi eğitim almamam durumlarını öğrencilerin karşılaştıkları sorunların nedenleri olarak belirtmişlerdir.

Babayiğit (2012) İngiltere'de 125 öğrenciyle yaptığı çalışmasında, tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama konusundaki sözlü dil becerilerinin rolünü incelemiştir. Araştırmadaki tüm testler İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tek dilli öğrencilerin sözel dil becerileri ve okuduğunu – dinlediğini anlama konusunda iki dilli öğrencilerden daha iyi başarı gösterdiği sonucuna varılmıştır ancak iki grup da kelimeleri okuma doğruluğu ve hızı konusunda benzer düzeylerde performans göstermişlerdir.

Sincar (2015) ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları zorlukları 26 sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda araştırmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mardin'de yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul öğrencilerinin dilin dört temel becerilerinde zayıf oldukları, akademik başarı seviyelerinin çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin kendini ifade edememe, yönergeleri anlamama, iletişim kurmaktan kaçınma durumlarına ilişkin zorluk yaşadıkları saptanmıştır.

Yılmaz ve Şekerci (2016) Diyarbakır'daki ana dili farklı öğrencilerin yaşadıkları sorunları 10 sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultunda araştırmışlardır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, elde edilen veriler tematik analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ana dili farklı öğrencilerin kendini ifade etme, anlama ve algılama, akademik başarı gösterme konularında zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kan ve Yeşiloğlu (2017) ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli (Arapça ve Türkçe) çocukların yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini araştırmışlardır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Hatay'ın iki dilli çocukların yoğun olarak bulunduğu ilçelerinden olan Defne ve Reyhanlı'da görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşme tekniği ile toplanarak, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinden hareketle, iki dilli çocukların ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamaların ("ilk okuma yazmaya hazırlık", "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "bağımsız okuma ve yazma") tamamında çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarısı görsel okumada; yarıdan fazlası sesi hissetme ve tanıma, sesi/harfi okuma yazma, hece, kelime,

cümle, metin oluşturmada; geneli de bağımsız okuma ve yazmada iki dilli çocukların sorun yaşadığını belirtmişlerdir.

Kızıltaş ve Kozikoğlu (2020) çalışmalarında iki dilli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunları Van ili Tuşpa ilçesindeki 20 sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel yöntemlerden bir durum çalışma olarak yürütülmüştür. Betimsel analiz tekniği ile veriler çözümlenmiş ve iki dilli öğrencilerin dil karmaşası yaşadıkları ve sözcük dağarcıklarının yeterli olmayışından kaynaklı olarak okuduğunu anlamada tek dilli öğrencilere daha fazla zorlandıkları ve bu durumun diğer derslerdeki başarıyı da etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir sonuç ise öğretmenlerin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlik ve stratejiler kullanmalarının önemli olduğudur.

2.14.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Rubin ve Carlan (2005) iki dilli çocukların 100'den fazla yazı örneğini inceledikten sonra, tek dilli İngilizce ve tek dilli İspanyol çocuklarınkine benzer kalıpların varlığını tespit etmişlerdir ancak bazı farklılıkların da olduğu görülmüştür. İki dilli çocukların bazen her iki dilde de aynı harfleri yazarken farklı seslendirmeler yaptıkları, yazdıkları yazılarda her iki dili de tek bir cümle veya paragrafta kullandıkları, özellikle her iki dilde bulunan ünlü harflerde karmaşa yaşadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenler için öneriler geliştirmişlerdir: Öğretmenler, iki dilli çocukların yazma gelişimlerinin daha iyi olması için onlara her iki dilde yazmaları için birçok fırsat sağlamalı, çocukların iki dilliliklerini yazılarını geliştirebilecek bir güç olarak görmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Escamilla ve Hopewell (2011) iki dilli çocukların yazılarını değerlendirmek için bütüncül bir iki dilli bakış açısının uygulanmasını araştırmışlardır. Çalışma, İspanyolca-İngilizce olmak üzere her iki dilde de eğitim alan ve iki dilli gelişmekte olan öğrencilerin çift okuryazarlık gelişimini araştıran 5 yıllık bir araştırma ve müdahale projesinin bir parçasıdır. Çalışma kapsamında 36 iki dili öğretmen, önce öğrencilerin İspanyolca ve İngilizce yazı örneklerini diller arası karşılaştırma ve analize izin verecek şekilde değerlendirmek üzere eğitilmiş, ardından proje için geliştirilen bir yazı değerlendirme tablosu kullanarak 1-5. sınıf öğrencilerinin ürettiği toplam 216 yazı örneğini analiz etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin gelişmekte olan iki dilli çocukların yazılarını, mevcut performanslarını hem zorlayacak hem de genişletecek şekilde değerlendirmeleri için eğitilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma ile iki dilli (İspanyolca – İngilizce) olarak

gelişen çocukların yazılarını değerlendirmek için bütüncül bir iki dilli bakış açısına sahip olmanın, bu çocuklarda dil ve iki dilde okuryazarlık gelişimini anlamanın daha sağlam ve geçerli bir yolu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bialystok'un (2011) araştırmasında tek dilli ve iki dilli eğitim gören 8 yaşındaki iki çocuk grubu, görsel veya işitsel olarak sunulan uyaranlar hakkında kararlar verdikleri karmaşık bir sınıflandırma görevini tamamlamışlardır. Bu görev, çalışma belleği, kısıtlama ve değiştirme gibi çeşitli yönetimsel kontrol bileşenlerinin koordine edilmesini gerektirir. Görsel ve işitsel görevlerin her biri ayrı ayrı verildiğinde, her iki gruptaki çocukların performanslarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür. görsel ve işitsel görevleri aynı anda vermek görevi daha da zorlaştırmış ve bu birleşik görevde, iki dilli çocukların özellikle görsel görevlerde, tek dilli olan çocuklardan daha doğru sonuçlar elde ettiği saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları ise iki dilli çocukların bu karmaşık görevi yerine getirmek için gerekli yönetimsel kontrol bileşenlerini koordine etmedeki becerilerinin gelişmişliği kapsamında yorumlanmıştır.

Bialystok, Craik ve Luk (2012) iki dilliliğin çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki yararlı etkisini gösteren daha önceki kanıtlarına dayanarak, iki dilliliğin yetişkinlikte biliş üzerindeki etkilerini incelemek ve bu etkiler için olası mekanizmaları keşfetmek adına hem davranışsal hem de nörogörüntüleme yöntemlerini kullanan son çalışmaları gözden geçirmişlerdir. Bu araştırma, iki dilliliğin yetişkinlikte biraz sessiz bir etkiye sahip olduğunu, ancak yaşlılıkta daha büyük bir role sahip olduğunu ve "bilişsel yedek" olarak adlandırılan bilişsel gerilemeye karşı koruyucu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada iki dilliliğin demans yani bunama semptomlarının başlamasında bir gecikme ile ilişkili olduğuna dair son kanıtlar tartışılmıştır. Bilişsel yedek, yaşlanan bir nüfus bağlamında çok önemli bir araştırma alanıdır; Bu nedenle nüfuslar farklılaştıkça iki dilliliğin bilişsel yedeğe katkıda bulunma durumu daha da önemli hale gelmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul kademesindeki çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının en temel özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması olarak bilinmektedir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesindeki özel bir ilkokulun çok dilli öğrencileri, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 1. 2. 3. ve 4. sınıflardaki çok dilli 35 öğrenci, 35 veli, 9 sınıf öğretmeni, 1 Ekstra Türkçe dersi öğretmeni ve 3 okul öncesi İngilizce öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma toplam 83 katılımcı ile yürütülmüştür.

Tablo 3.1. *1.Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

1.sınıf	**Ebeveynlerin Uyruğu**		**Türkiye'de yaşadığı süre**	**Evde konuşulan dil**	**Okul öncesi eğitimi**	
	Anne	**Baba**			**Süre**	**Eğitim dili**
Ö1	Ukrayna	Türkiye	Doğduğundan beri	Rusça, Türkçe İngilizce	3 yıl	Türkçe ve İngilizce

1.sınıf	Ebeveynlerin Uyruğu		Türkiye'de yaşadığı süre	Evde konuşulan dil	Okul öncesi eğitimi	
	Anne	Baba			Süre	Eğitim dili
Ö2	Irak	Irak	5 yıl	Arapça ve İngilizce	3 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö3	Rusya	Türkiye	Doğduğundan beri	Rusça ve Türkçe	4,5 ay	Türkçe, Rusça ve İngilizce
Ö4	Ukrayna	Ukrayna	3 yıl	Ukraynaca ve İngilizce	2 yıl	Türkçe, Ukraynaca ve İngilizce
Ö5	Rusya	Türkiye	Doğduğundan beri	Rusça ve Türkçe	3 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö6	Rusya	Rusya	Doğduğundan beri	Rusça ve Tatarca	1 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö7	Rusya	Rusya	6 yıl	Rusça	2 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö8	Romanya	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe ve Romence	3 yıl	Türkçe ve İngilizce

Tablo 3.2. *2. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

2.sınıf	Ebeveynlerin Uyruğu		Türkiye'de yaşadığı süre	Evde konuşulan dil	Okul öncesi eğitimi	
	Anne	Baba			Süre	Eğitim dili
Ö9	Türkiye	Hollanda	1,5 yıl	Türkçe ve Felemenkçe	3,5 yıl	İngilizce ve Felemenkçe
Ö10	Rusya	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe ve Rusça	1 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö11	Ukrayna	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe ve Rusça	3,5 yıl	Türkçe, İngilizce ve Rusça
Ö12	Azerbaycan	Azerbaycan	8 ay	İngilizce ve Azerice	2 yıl	İngilizce ve Fransızca

2.sınıf	Ebeveynlerin Uyruğu		Türkiye'de yaşadığı süre	Evde konuşulan dil	Okul öncesi eğitimi	
	Anne	Baba			Süre	Eğitim dili
Ö13	İran	İran	6 yıl	Arapça	2 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö14	Güney Kore	Güney Kore	2,5 yıl	Korece	6 ay	Türkçe ve İngilizce
Ö15	Kazakistan	Türkiye	Doğduğundan beri	Rusça, Türkçe ve İngilizce	3 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö16	Rusya	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe ve Rusça	3,5 yıl	Türkçe ve İngilizce

Tablo 3.3. *3. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

3.sınıf	Ebeveynlerin Uyruğu		Türkiye'de yaşadığı süre	Evde konuşulan dil	Okul öncesi eğitimi	
	Anne	Baba			Süre	Eğitim dili
Ö17	Rusya	Rusya	7 yıl	Rusça ve Tatarca	1 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö18	Çin	Türkiye	1,5 yıl	Çince ve İngilizce	3 ay	Türkçe ve İngilizce
Ö19	Rusya	Moldova	Doğduğundan beri	Rusça ve Türkçe	1 yıl	Türkçe, Rusça ve İngilizce
Ö20	Türkiye	Fransa	Doğduğundan beri	İngilizce	3 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö21	İran	İran	5 yıl	Farsça ve İngilizce	2 yıl	İngilizce
Ö22	Rusya	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe ve Rusça	3,5 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö23	Filipin	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe, İngilizce ve Japonca	3,5 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö24	Azerbaycan	Azerbaycan	6 ay	Rusça ve Azerice	2 yıl	Rusça ve İngilizce

3.sınıf	Ebeveynlerin Uyruğu		Türkiye'de yaşadığı süre	Evde konuşulan dil	Okul öncesi eğitimi	
	Anne	Baba			Süre	Eğitim dili
Ö25	Irak	Irak	6 yıl	İngilizce ve Arapça	1 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö26	İtalya	İtalya	9 ay	İtalyanca	3 yıl	İtalyanca ve İngilizce

Tablo 3.4. *4. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

4.sınıf	Ebeveynlerin Uyruğu		Türkiye'de yaşadığı süre	Evde konuşulan dil	Okul öncesi eğitimi	
	Anne	Baba			Süre	Eğitim dili
Ö27	İngiltere	Türkiye	Doğduğundan beri	İngilizce	3 yıl	İngilizce
Ö28	İngiltere	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe ve İngilizce	2 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö29	Irak	Irak	6 yıl	Arapça	2 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö30	Türkiye	Amerika	7 yıl	Türkçe ve İngilizce	4 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö31	Ukrayna	Türkiye	9 yıl	Rusça ve Türkçe	3 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö32	Letonya	Türkiye	Doğduğundan beri	Türkçe, İngilizce ve Rusça	1 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö33	Türkiye	Hollanda	Doğduğundan beri	Türkçe, Felemenkçe ve İngilizce	3 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö34	Almanya	Türkiye	8 yıl	Türkçe, Almanca ve Hırvatça	1 yıl	Türkçe ve İngilizce
Ö35	Azerbaycan	Azerbaycan	6 ay	Rusça ve Azerice	2 yıl	Rusça ve İngilizce

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu ile seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre ölçüt örnekleme araştırma amacını somut göstergelerle net bir biçimde irdeleme olanağı veren ve önceden belirlenmiş bir dizi ölçütler ile katılımcıları belirlemeye ilişkin bir yaklaşımı karşılayan bütün durumların çalışılması olarak ele alınmaktadır. Kısacası önceden belirlenmiş olan bir araştırma için önemli kriterlerin olmasıdır. Bu araştırmada ise çalışma grubunun seçilmesinde araştırmacı tarafından birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; çok dilli öğrencilerin olması, bu öğrencilerin ebeveynlerinden birinin veya her ikisinin yabancı uyruklu olması ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin belirlenen okulda en az çalışmanın yürütüldüğü eğitim öğretim yılının başından itibaren öğretmenlik yapıyor olmasıdır.

Araştırmanın yapıldığı ilkokul ulusal ve uluslararası müfredatları aynı anda kullanmaktadır. Okulun eğitim programı Türk müfredatıyla birlikte, İngilizce dilinin tüm beceriler yönünden öğretilmesini amaçlayan Cambridge müfredatından oluşmaktadır. Her sınıfın biri Türk, diğeri İngilizce becerileri kazandırmak üzere olan yabancı uyruklu öğretmeni vardır. Türk öğretmenler MEB'in amaç ve yöntemlerine uygun dersler yaparken, uluslararası öğretmenler İngilizce, Matematik ve Fen derslerini Cambridge programına uygun olarak öğretmektedir. Bir sınıftan her iki öğretmen de eşit olarak sorumludur. Çalışmanın yapıldığı okul çok farklı milletlerden öğrenciye, öğretmene ve veliye ev sahipliği yapmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde 24 farklı milletten öğrencinin var olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel açıdan ise öğrencilerin %70'inin Türk veya çifte uyruklu vatandaşlığa sahip olduğu, %30'unun ise yabancı uyruklu olduğu göze çarpmıştır. Çifte uyruklu öğrencilerden büyük çoğunluğu Türkçeye hakimken, bir kısmının ise çok az düzeyde Türkçe bildiği gözlemlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ve velilerin çoğunluğu ise Türkçeye hâkim değildir. Bu öğrencilerin bir bölümü okula kayıt olduklarında Türkçe ya da İngilizce dilini veya her iki dili de bilmedikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmaya velilerden ve öğrencilerden Türkçe konuşarak iletişim kurabilenler katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Tekniği

Bu çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yüksel (2020)' e göre görüşme nitel araştırmalarda sık tercih edilen, sosyal gerçekliği ortaya çıkarmada derinlemesine araştırma yapmak için kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Karasar'a (2018) göre görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Genellikle yüz yüze yapılmakta olsa bile ses ve görüntü ileten teknolojik araçlarla da yapılabilmektedir. Bunlara ilaveten

görüşme için bir araştırma konusu hakkında önceden belirlemiş sorular ile karşıdaki kişi veya gruba soruları sorma ve alınan yanıtlar çerçevesinde karşılıklı olarak gerçekleştirilen iletişim çeşididir. Görüşmeye katılanların sayısına göre, görüşmeler bireysel ve grupsal olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Bireysel görüşmede görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimse bulunmaz (Karasar, 2018). Bu çalışmada bireysel görüşme kullanılmıştır.

Görüşmelerde araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre görüşmeyi yapan kişi daha önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Bunun yanında görüşmeyi yapan kişi görüşmenin akışına göre başka sorularla veya alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmektedir. Görüşülen kişinin cevaplarını detaylandırılmasını isteyebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle araştırmalarda kolaylık sağlamaktadır (Türnüklü, 2000).

Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olacak şekilde öğrenci, öğretmen ve veli için ayrı formlar halinde düzenlenmiştir (Bkz: Ek-1). Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak formlar bir Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü'nde çalışmakta olan bir öğretim üyesi, Antalya Toplum Koleji'nde çalışmakta olan iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından amaca uygunluk ve anlaşılırlık açısından değerlendirildikten sonra sorulara son şekli verilmiştir. Öğrenci ve öğretmenler için hazırlanan soruların MEB'in ilkokul Türkçe okuma ve yazma kazanımları ile uyumlu olması amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde ilgili birimlerden gereken izinler alınmış olup (Bkz: Ek-2, Ek-3) katılımcılara araştırmayı kısaca açıklayan onam formları e-posta yoluyla gönderilmiştir. E-postaya "Araştırmaya katılmak istiyorum" ve öğrenciler için velilerinden "Çocuğumun araştırmaya katılmasına izin veriyorum" şeklinde gönüllü cevap veren katılımcılarla iletişime geçilmiş ve çevrimiçi platformda görüşmek üzere randevular oluşturulmuştur. Bu kapsam veriler 19 Ocak -5 Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanma aşaması Covid 19 pandemi koşulları nedeniyle okulların uzaktan eğime geçiş yaptığı döneme rast gelmiştir. Yüz yüze görüşme yapılamamış bunun yerine tüm görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar tarafından sorulara verilen cevaplar katılımcıların onayı alınarak ses ve görüntü kayıt yöntemi ile kaydedilmiş, görüşme sonrasında çözümleme yapmaya hazır hale getirilmek üzere yazıya aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi ile veriler arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmacı tarafından yazılı doküman haline dönüştürülen verilerden benzer olanları bir araya getirilerek kod listesi oluşturulmuş, ardından bu kodların benzer ve farklı yönleri ele alınarak kategoriler meydana getirilmiştir. Son olarak kod ve kategorilerle tablolar oluşturulmuş, ardından kodları ifade eden katılımcı görüşlerinden alıntılara ve araştırmacı yorumlarına ve bazı sonuçlara yer verilmiştir. İçerik analizinin tümevarımcı bir analiz türü olması özelliği dikkate alınarak verilerin analizi tamamlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları uzman kişilerce teyit edilmiş ve onaylandıktan sonra kullanılmaya başlanmıştır. Görüşmeler öncesinde onam formunda ve görüşme esnasında katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, her bir katılımcı için bir kod verileceği belirtilmiş, yapılan ses ve görüntü kaydı için katılımcılardan önceden izinler alınmıştır. Kayıtların yazıya dönüştürülmesi titizlikte yürütülmüş, tamamlanan yazıların kayıt eşliğinde takibi yapılarak kontrolleri sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların rahat hissetmesine önem verilmiş, katılımcının zorlandığı sorularda konu kapsamında ek sorulara yer verilmiştir. Görüşme sırasında öznel bir yönlendirme yapılmamış, bununla birlikte soruların hazırlanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında yansızlık esas alınmıştır. Araştırmanın kesinliğini, bulguların gerçekliğe uygunluğu içsel geçerlik, genellenebilirliği dışsal geçerlik, zaman içinde tutarlı bir şekilde tekrarlanması ise güvenirliği ifade etmektedir. Geçerlik ve güvenirlik araştırmacının fenomene mesafeli ve yansız olarak yaklaşmasını ifade eden nesnellik sağlamaktadır (Guba ve Lincoln, 1994). Merriam ve Tisdell'e göre (2015) pozitivist paradigmadaki içsel geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığı inandırıcılıktır. İçsel geçerlik bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduklarıyla ilgilidir.

Çalışmanın inandırıcılığın sağlanması için alan yazında önerilen bazı teknikler (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Miles ve Huberman, 1994; Shenton, 2004; akt: Arastaman, vd., 2018) açısından açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığının göstergelerinden biri araştırmacının özgeçmişi, nitelikleri ve deneyimleridir. Nitel araştırmada ana veri toplama ve analiz aracı olmasından dolayı araştırmacının güvenilirliği, inandırıcılığı sağlamada önemli bir etkendir (Patton, 2002). Bu çalışmada araştırmacı çok dilli öğrencilerin eğitim gördüğü iki dilli eğitim veren okulda öğretmen olarak görev yapmakta ve öğrenci, öğretmen ve velilerin okuma ve yazma becerileri ile ilgili olası çelişkili ifadeleri belirleyebilmeye yönelik deneyime sahiptir. Araştırmanın inandırıcılığının göstergelerinden bir diğeri ise tekrarlı sorgulamalardır. Araştırmacı veri toplama sürecinde tekrarlı sorgulamalardan yaralanmıştır. Tekrarlı sorgulamalar güçlü bir analiz yöntemi olarak kabul edilmektedir (Thomas ve Nyce, 1998). Çelişkilerin ve şüpheli verilerin tespiti için araştırmacılar, katılımcı tarafından daha önce gündeme getirilen konulara dönme ve önceki soruları farklı şekillerde ifade ederek eldeki verilerin özüne inme yolunu seçebilirler. Araştırmacı okuma ve yazma becerilerine ilişkin ayrıntılı sorular sorarak verilerin inandırıcılığını arttırmaya çalışmıştır. Ayrıca okuma ve yazma becerileri arasındaki tutarlılığa da odaklanmıştır. İnandırıcılığın göstergeleri arasında yer alan bir diğer teknik fenomenin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesidir. Bu alanda yapılacak ayrıntılı tanımlamalar, çalışma konusunu oluşturan vakaları ve bir düzeye kadar onları çevreleyen bağlamları aktarmasından dolayı inandırıcılığı sağlamada önemli bir koşuldur. Bu şekilde okuyucuya, tanımlanan kategorilerin ne derecede gerçek durumla uyum içinde olduğunu değerlendirme şansı tanınmış olur (Shenton, 2004; akt: Arastaman, vd., 2018). Araştırmacı bu bağlamda öğrencilerin demografik özelliklerini ayrıntılı bir şekilde yer vermiş ilgili tartışmaları bu bağlamda ele almıştır. Miles ve Huberman'a (1984) göre verilerin analizi bir birbirini takip eden, etkileyen ve belirleyen (Verilerin azaltılması (datareduction), verilerin sunumu (datadisplay) ve sonuç çıkarma ile doğrulama (conclusion-drawingverification) olmak üzere üç etkinlik basamağı çerçevesinde gerçekleştirilebilir. Verilerin azaltılmasını ham verinin önemli kısımlarının seçimi, basitleştirme, özetleme ve dönüştürme süreci olarak ifade etmektedir. Bu süreçte ham veriler sıraya konur, gereksiz yerler atılır, organize edilir ve veriler kodlanarak önemli yerler ortaya çıkarılır. Verilerin kodlanarak azaltılması sürecinde öncelikle kategorilerin oluşturulması gerekmektedir. Kategoriler, verilerin önemli bir kısmı incelenerek temel temalar, anlamlar, özellikler, ilişkiler, örüntüler ortaya çıkarılarak oluşturulur. Kodlama işlemine başlamadan önce tüm kategorilerin oluşturulması ve tamamlanması gerekmektedir. Verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması

işleminden önce, kodlama yapacak kişilerin kodlama güvenirliklerinin yapılması gerekmektedir (Türnüklü, 2000). Görüşme yönteminde inandırıcılığın göstergeleri arasında konuşmaların çözümlenmesinden sonra verinin iki farklı araştırmacı tarafından belirli kategorilere göre kodlanması sürecindeki güvenirlik (Silverman, 1993; Miles ve Huberman, 1994; Kvale, 1996) bir başka deyişle kodlayıcılar arası güvenilirlik önemli bir teknik olarak görülebilmektedir. Miles ve Huberman'a (1994) göre aynı veri seti üzerinde iki araştırmacının kodlama yapması verilerin doğru şekilde tanımlanabilmesi için önemli görülmektedir. Güvenirliğin hesaplanması için ham verilerden belirli bir miktar metin alınıp iki farklı zamanda aynı metnin kodlanması gerekmektedir. Bu işlemde aynı kelime, cümle ya da paragrafın aynı kategoriye kodlanıp kodlanmadığına bakılmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu tekniğin en önemli özelliği kodlayıcıların aynı veri parçaları için benzer kodlar kullanıp kullanmadıklarını belirleyebilmektir. Eğer kodlamalar konusunda uzlaşmazlıklar var ise bu noktada tanımların genişletilmesi veya düzeltilmesi gerekmektedir. Üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı hesaplanabilir. Bu oranın % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; akt: Arataman,2018). Keeves ve Sowden (1994) yüzde seksen düzeyindeki güvenirliğin yeterli olduğunu belirtmektedirler (Akt: Türnüklü,2000). Bu bağlamda araştırmacı ve tez danışmanı okuma ve yazma becerilerine ilişkin 3'er öğrenci, öğretmen ve veli ile görüşmelerden elde edilmiş ham verileri kategori ve kodlar açısından değerlendirmiş ve kodlayıcılar arası güvenirliğin %80'in üstünde olduğu (uyuşulan kategori sayısı)/(tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) görülmüştür. Verilerin sunumu ve sonuç çıkarma aşamaları ile ilgili olarak ham verilerin belirli kategorilere göre organize edilmesinden sonra verilerin okuyucuya verilerin sistematik biçimde sunularak geçerli ve doğru sonuçlar çıkarılması için araştırma soruları çerçevesinde doğrudan kısa alıntılarla (Miles ve Huberman (1998) akt: Arastaman, 2018) okuyucuya iletilmiştir. Bu çerçevede yapılan araştırmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara verilen kod aşağıdaki gibidir:

- Çok dilli öğrenciler: Ö1, Ö2, Ö3, …
- Sınıf öğretmenleri: SÖ1, SÖ2, SÖ3, ….
- Okul öncesi öğretmenleri: OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3,…
- Veliler: V1, V2, V3, …

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.2. Öğrencilerin Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın *"Çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Öğrencilerin Okuma Becerisine İlişkin Görüşleri*

OKUMA BECERİSİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR		
Okumaya Hazırbulunuşluk	**n**	**f**
Okul öncesi deneyimler	28	28
Bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri	23	71
Türkçe okumayı öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi	4	6
Eğitim Öğretim Süreci		
Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri		
Söz Varlığı	35	209
Harf- hece- kelime tanıma ve seslendirme	35	121
Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun okuma	35	39
Duygu Durumları	35	51
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	26	27
Tercih Edilen Dil		
Anadili	8	19
Türkçe	10	14
İngilizce	10	11
Anadili + Türkçe	4	4
Anadili + İngilizce	1	2

Tercih Edilen Dil	n	f
Anadili + Türkçe + İngilizce	2	2

Tablo 4.1. incelendiğinde çok dilli öğrencilerin; Türkçe okuma becerilerini etkileyen faktörlerin okuma hazırbulunuşluğu, eğitim-öğretim süreci, tercih ettikleri dil ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Okuma Becerisini Etkileyen Unsurlar: Okumaya Hazırbulunuşluk

Öğrenci görüşlerine göre Türkçe okuma becerilerini etkileyen unsurlardan birinin okuma hazırbulunuşluğu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.'de de görüldüğü gibi okuma becerilerini etkileyen unsurları okuma becerisine ilişkin hazırbulunuşlukları ile ilişkilendiren öğrencilerin sırasıyla okul öncesi deneyimleri, bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri ile Türkçe okumayı öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi ile ilgili görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin Okul Öncesi Deneyimler ile İlgili Görüşleri

Tablo 4.1. incelendiğinde okuma hazırbulunuşluğu ile en fazla ilişkilendirilen unsurun "okul öncesi deneyimleri" olduğu görülmektedir. Okul öncesi deneyimlerinin okuma becerilerini etkilediğini ifade eden öğrencilerden 28'i de (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8- 1.sınıf), (Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16- 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25 – 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34- 4.sınıf) gittikleri okul öncesi kurumlarda Türkçe okuma çalışmalarına yönelik edindikleri deneyimlerin, okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerledir.

> Ö11 *"Anasınıfında okumak hakkında öğrenmeye başlamıştık. O yüzden 1.sınıfta çok zorlanmadım."*
>
> Ö18 *"İlk önce ana sınıfında Türkçe harfleri biraz öğrendim. Sonra 1.sınıfta harfleri biliyordum artık kelimeler öğrenmeye ve okumaya başlamıştım."*
>
> Ö28 *"Ana sınıfında biraz harfleri birleştiriyordum.1.sınıftayken de okumak daha kolay olmuştu."*
>
> Ö31 *"Okul öncesinde alfabeyi öğrendim. Hem İngilizce hem Türkçe öğretiyorlardı. İkisinde de harfler aynı gibi, o yüzden 1. sınıfta harfleri yazmak çok zor olmadı ama okuma biraz daha farklıydı tabi."*

Öğrencilerin Bildiği Diğer Dillerin Alfabeleri ve Dil Özellikleri ile İlgili Görüşleri

Bildikleri diğer dillerin alfabeleri ve dil özelliklerinin okuma becerilerini etkilediğini

ifade eden öğrencilerden 21' i (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö32, Ö33, Ö34 4.sınıf) bildikleri diğer dilin Türkçe okuma becerileri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu yönünde görüş belirtirken, 2'si (Ö24- 3.sınıf, Ö35- 4.sınıf) diğer dilde okumayı biliyor olma durumunun Türkçe okuma becerilerini desteklediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

> Ö3 *"Harfleri karıştırabiliyorum (...) Mesela İngilizcede "ğ, ü, ö" yok. Ya da bazen sanki İngilizceymiş gibi harfleri okudum. Bazen de İngilizce dersindeyken Türkçeymiş gibi okuyordum."*
>
> Ö21 *"Bazen karıştırdım. Mesela İngilizcede "c harfi "si" siye okunuyor ama Türkçede "c" diye söyleniyor. O yüzden karıştırdım."*
>
> Ö35 *"Harfleri okumak kolaydı çünkü İngilizce biliyordum. Harfler aynı olduğu için zorlanmadım.*

Öğrencilerin Türkçe Okumayı Öğrenmeye Başladığı Sınıf Seviyesi ile İlgili Görüşleri

Türkçe okumayı öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin okuma becerilerini etkilediğini ifade eden 4 öğrenci (Ö12, 2.sınıf), (Ö24, Ö26, 3.sınıf), (Ö35, 4.sınıf) Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin Türkçe okuma becerisindeki gelişimi olumsuz etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir.

> Ö12 *"Biz bu yıl Türkiye'ye geldik ve ben de bu yıl bu okula başladım. Geldiğimde Türkçe öğrenmeye başladım, bu yüzden okurken tam anlamıyorum, zorlanıyorum."*
>
> Ö24 *"Türkçe okumak çok zor değil ama anlamak biraz zor. Çünkü ben 3.sınıftayım, bu yıl bu sınıfa geldim, Türkçeyi bu yıl burada öğrenmeye başladım, diğer arkadaşlarım kadar hızlı anlayamıyorum."*

Okuma Becerisini Etkileyen Unsurlar: Eğitim Öğretim Süreci

Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe okuma becerisini etkilediğini ifade ettikleri bir diğer kategori okullarda yürütülen eğitim- öğretim faaliyetleridir. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamının Türkçe Dilbilgisi yeterliklerinin okuma becerilerini etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler Türkçe söz varlığı, harf- hece- kelime tanıma ve seslendirme, yazım ve dilbilgisi kurallarının okuma becerilerini etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin Söz Varlığı ile İlgili Görüşleri

Öğrenciler söz varlığına ilişkin olarak kısa metinleri okuma ve anlama, okunan metnin

konusunu ve ana fikrini/duygusunu belirme, metinle ilgili soruları cevaplama, okuduklarını kısaca anlatma ve hikâye unsurlarını belirleme konularında görüş belirtmişlerdir.

Söz varlığına ilişkin yönelik olarak öğrencilerden 26'sı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, 4.sınıf) kısa metinleri okuyup anlayabildiklerini, 9'u (Ö5, Ö6, 1.sınıf), (Ö9, Ö11, Ö12, 2.sınıf), (Ö19, Ö26, 3.sınıf), (Ö28, Ö35 4.sınıf) ise okudukları metinleri anlamakta zorlandığı; öğrencilerden 20'si (Ö5, Ö6, 1.sınıf), (Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35, 4.sınıf) okudukları metnin konusunu belirlemekte zorlandığı, 15'i (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, 2.sınıf), (Ö20, Ö25, 3.sınıf), (Ö30, Ö31, Ö33, 4.sınıf) zorlanmadığı; öğrencilerden 20'si (Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, 4.sınıf) metnin ana fikrini/duygusunu belirlemeye yönelik zorluk yaşadığını ilişkin görüş belirtirken 7'si (Ö10, Ö11, 2.sınıf), (Ö20, Ö23, 3.sınıf), (Ö29, Ö31, Ö32, 4.sınıf) zorluk yaşamadığı; öğrencilerden, 10'u (Ö2, Ö5, 1.sınıf), (Ö12, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö19, Ö24, Ö26, 3.sınıf), (Ö28, 4.sınıf) metin ile ilgili soruları cevaplamaya ilişkin zorluk yaşadığı 25'i (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, 2.sınıf), (Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, 3.sınıf), (Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, 4.sınıf) zorlanmadığı; öğrencilerden 15'i (Ö2, Ö5, 1.sınıf), (Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26, 3.sınıf), (Ö32, Ö35, 4.sınıf) okuduklarını kısaca anlatma konusunda zorluk yaşadığı, 20'si (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö14, 2.sınıf), (Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, 4.sınıf) zorlanmadığı, 11'i (Ö12, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö35, 4.sınıf) hikayenin unsurlarını belirlemekte zorluk yaşadığı 16'sı (Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, 2.sınıf), (Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, 4.sınıf) ise zorluk yaşamadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> Ö5 *"Ben metin ile ilgili soruları cevaplamıyorum, çünkü metni çok iyi anlamıyorum."*
>
> Ö6 *"Okuyorum ama okuduğumu anlamlandırmakta zorlanıyorum."*
>
> Ö28 *"İlk sınıflarda hikâyenin kişilerini, yerini, zamanını bulmak biraz zordu. Ama artık hiç de o kadar zor değil. Eğer anladıysam kolayca yapıyorum."*
>
> Ö29 *"Metnin konusunu bulabilmem için birkaç kez okumam gerekiyor öyle belirleyebiliyorum. İlk seferde biraz zor oluyor."*

Ö30 "*Evet okuduklarımı anlatabiliyorum kolaydı hep. Genelde komik olanları anlatmayı çok istiyorum hatta bazen anlatırken yanlışlıkla uzayabiliyor, çok anlatıyorum."*

Öğrencilerin Harf, Hece, Kelime Tanıma ve Seslendirme ile İlgili Görüşleri

Eğitim öğretim sürecinde Türkçe harf-hece ve kelimeleri tanıma ve doğru şekilde seslendirme konusundaki yeterliklerinin akıcı okumalarını etkilediğine ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Harf, hece ve kelimeleri tanıma ve doğru şekilde seslendirme ile ilgili olarak öğrencilerden 24'ü (Ö2, Ö5, Ö7, 1.sınıf), (Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35 4.sınıf) uzun kelimelerde ve anlamını bilmediği kelimelerde zorlandığı yönünde görüş belirtirken, 11'i (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8 1.sınıf), (Ö10, Ö14, 2.sınıf), (Ö17, Ö20, Ö23, Ö24, 3.sınıf) zorluk yaşamadığını belirtmişlerdir. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma ile ilgili olarak öğrencilerden 19'u (Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, 1.sınıf), (Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, 2.sınıf), (Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö34, Ö35, 4.sınıf) zorlandığına dair görüş belirtirken 16'sı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, 1.sınıf), (Ö11, Ö14, Ö15, 2.sınıf), (Ö17, Ö23, Ö24, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, 4.sınıf) çok fazla zorluk yaşamadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Ö15 *"Uzun kelimelerin anlamını bilmediğim için onları okumak zor oluyor."*

Ö16 *"Hecelerde okumakta orta seviyedeyim. Kelime ve cümlelerde ise biraz zorlanıyorum. Çünkü bazıları çok karışık, uzun, anlamlarını bilmiyorum."*

Ö30 *"Vurgu ve tonlama yapıyorum ve bunu özellikle yapabiliyorum, seviyorum.(...)Tiyatrocuymuşum gibi sesimi değiştiriyorum (...) Bunu özelikle 3 ve 4.sınıfta yani bu sınıfta daha çok yapıyorum."*

Öğrencilerin Yazım ve Dilbilgisi Kurallarına Uygun Okuma ile İlgili Görüşleri

Türkçe yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun okuma konusundaki yeterliklerinin akıcı okumalarını etkilediğine dair görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden 13'ü (Ö3, Ö8, 1.sınıf), (Ö9, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö31, Ö33 4.sınıf) bu konuda zorluk yaşadığına ilişkin görüş bildirtirken 22'si (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, 1.sınıf), (Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, 2.sınıf), (Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö29, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35 4.sınıf) yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyabildiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Ö20 "*Noktalama işaretleri dikkatimi çekiyor. Bazen nokta olunca karıştırmayayım diye virgül mü değil mi diye bakıyorum sonra eğer virgül mü nokta mı olduğunu anladıysam devam ediyorum. Nokta görünce bir nefes alıyorum, virgülde ise yarım nefes. (...)"*

Ö33 "*Direkt okuyorum işaretlere pek dikkat etmiyorum yani onları görmüyorum."*

Öğrencilerin Duygu Durumları ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde okuma becerilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında yer alan bir faktörlerden biri diğerinin de duygu durumları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 24'ü (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö29, Ö31, Ö32, Ö34, 4.sınıf) okumayı sevdikleri, 3'ü (Ö27, Ö29, Ö30, 4.sınıf) Türkçe bir metin okurken kaygılandıkları; 7'si (Ö5, 1.sınıf), (Ö19, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö33, Ö35, 4.sınıf) Türkçeyi aktif olarak kullanmadıkları için okumakta zorlandıkları ve kaygılandıkları; 2'si (Ö11, Ö16, 2.sınıf) anlamını bilmediği kelimeler sebebiyle sıkıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ö11 *"Türkçe kitaptaki bazı kelimeleri bilmiyorum Türkçe kitaptaki bazı sorular da zor, anlamını bilmediğim kelimeler çıktığı zaman zorlanıyorum bu yüzden çabuk sıkılıyorum."*

Ö24 *"Türkçe okumak bana iyi hissettiriyor. İyi yapabiliyorum. Türkçeyi seviyorum."*

Ö30 *"Bazen okurken herkesin önünde yanlış yapmayayım diye düşünüyordum".*

Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında yer alan bir diğer faktörün de okul dışı öğrenme ortamları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 5'i (Ö7, 1.sınıf), (Ö9, Ö12, 2.sınıf), (Ö24, 3.sınıf), (Ö35, 4.sınıf) okuma becerilerini desteklemek için özel ders aldığı; 18'si (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, 1.sınıf), (S9, Ö13, Ö14, Ö15, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, 4.sınıf) aile bireylerinden yardım aldığı; 3'ü ise (Ö22, 3.sınıf), (Ö29, Ö32, 4.sınıf) Türk arkadaşlarından yardım istediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ö12 *"Ben bu yıl bu okula geldiğimde Türkçe öğrenmeye başladım. Bana daha çok özel derslerdeki öğretmenim Türkçeyi, okumayı öğretti."*

Ö13 *"Okurken zorlandığımda annemden, babamdan yardım alıyordum ama daha çok abimden yardım alırım. O daha çok Türkçe biliyor."*

Ö22 *"Arkadaşım Deniz okuma yaparken bana çok yardımcı oldu, bilmediğim şeyleri ona sorardım."*

Okuma Becerisinin Etkileyen Unsurlar: Okumaya İlişkin Tercih Edilen Dil

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin okumaya ilişkin tercih ettikleri dil ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerden 10'unun okumak için Türkçeyi (Ö2, Ö3, Ö5, 1.sınıf), (Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, 2.sınıf), (Ö29, Ö34, 4.sınıf), 10'unun ise İngilizceyi (Ö4, 1.sınıf), (Ö12,Ö15, 2.sınıf), (Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö33, 4.sınıf), 8'inin anadilinde (Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö22, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, 4.sınıf); 4'ünün hem Türkçe hem de anadilini (Ö20, Ö23, 3.sınıf), (Ö30, Ö31, 4.sınıf); 2'sinin anadili, Türkçe ve İngilizceyi(Ö1, 1.sınıf), (Ö32, 4.sınıf), 1'inin de (Ö35, 4.sınıf) anadili ve İngilizceyi tercih ettikleri görülmektedir. Bir başka ifade ile Anadili ve Türkçeyi tercih edenlerle birlikte 16 öğrencinin okumak için Türkçeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Ö8 "*Romence tercih ederim. Çünkü Romence de daha çok kelime biliyorum, daha iyi anlıyorum."*

Ö11 *"Türkçeyi tercih ediyorum çünkü İngilizcede bazı kelimeleri bilmiyorsun ve nasıl söylendiğinde bilmiyorsun Rusçada da bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyorsun."*

Ö25 *"İngilizceyi tercih ederim çünkü daha kolay geliyor bana. Daha hızlı anlıyorum."*

Ö30 *"(...) İkisini de okuyorum. Yani fark etmiyor. Mesela 'Hım, bugün Türkçe okuyayım.' tamam Türkçe kitabımı alıyorum ya da tam tersi oluyor, değişiyor. Bir de iki kitabı aynı anda okumayı sevmiyorum. Yani diyelim ki Türkçe kitap seçtim, onu bitirdikten sonra İngilizce kitaba başlıyorum, aynı anda değil yani."*

Ö32 *"Hangi dilde okumak istediğim güne göre değişiyor. Bazı günler Türkçe, bazı günler İngilizce, bazı günler de Rusça okumak istiyorum. Bazı günler birkaç Fransızca kitabım var onlardan birini alıyorum (...)*

Ö35 *"Okurken Rusça ve İngilizce bazen de Türkçe tercih ederim. Ama daha çok Rusça, İngilizce. Çünkü daha iyi anlıyorum"*

4.1.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın *"Çok dilli öğrencilerin Türkçe yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. *Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri*

YAZMA BECERİSİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR		
Yazmaya Hazırbulunuşluk	n	f
Okul öncesi deneyimler	28	30
Bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri	11	42
Türkçe yazmayı öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi	2	6
Eğitim Öğretim Süreci		
Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri		
Harf hece ve kelimeleri doğru şekilde yazma	35	105
Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma	35	131
Duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme	35	64
Duygu Durumları	35	58
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	35	38
Tercih Edilen Dil		
Türkçe	13	13
İngilizce	7	9
Anadili + Türkçe	6	8
Anadili	6	6
Anadili + İngilizce	2	3
Anadili+Türkçe+İngilizce	1	1

Tablo 4.2. incelendiğinde çok dilli öğrencilerin Türkçe yazma becerileri ile ilgili yazma becerisini etkileyen unsurlara ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisini etkileyen unsurlarla ilgili görüşlerinin yazmaya hazırbulunuşluk, eğitim öğretim süreci ve tercih edilen dil ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Yazmaya İlişkin Hazırbulunuşluk

Öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini etkileyen unsurlardan biri olan yazmaya ilişkin hazırbulunuşları ile ilgili olarak okul öncesi deneyimleri, bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri ve yazmayı öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi ile görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerin Okul Öncesi Deneyimleri ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini okul öncesi deneyimlerinin etkisi ile ilişkilendiren öğrencilerden 28'i (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö11, S13, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, 4.sınıf) gittikleri okul öncesi kurumlarda Türkçe yazma çalışmalarına yönelik edindikleri deneyimlerin, yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerledir.

> Ö1 *"Ana sınıfında çizgiler çizdik, biraz harfleri yazmayı öğrendik o yüzden şimdi de harfleri yazarken çok zorlanmadım."*
>
> Ö13 *"Evet, 1.sınıftan önce öğretmenlerimle harfleri yazma başlamıştık, 1. sınıfta da pek zorlanmamıştım.*

Bildiği Diğer Dillerin Alfabeleri ve Dil Özellikleri ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerden 9'u (Ö3, 1.sınıf), (Ö20, Ö24, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö31, Ö33, 4.sınıf) bildikleri diğer dilin Türkçe yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini özellikle 'ç,ğ,ş,ı' harflerinde, kelimeyi hecelerine ayırmakta ve uzun kelimeleri yazmakta zorlandıklarını belirtirken; 2'si (Ö29, Ö35, 4.sınıf) olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> Ö20 *"Ben yazarken alfabeleri karıştırdım. Fransızca'da e'nin şapkası olduğu için Türkçe yazarken onu da koymaya çalışıyordum. Ben daha önce 29 harf olduğunu bilmiyordum o yüzden 'w, q, x' yazarsam bir şey olmaz diye düşünüyordum. Bütün dünyanın alfabesini sanki aynı zannettim."*
>
> Ö28 *"Hala harfleri, kelimeler yazmakta zorlanıyorum. Bazı harfleri karıştırıyorum birbirine İngilizce yazarken Türkçe, ya da Türkçe yazarken İngilizce harfler yazabiliyorum. Yani mesela "I love cat" yazarken "c"nin yerine "k" yazabiliyorum. Mesela "keçi" yazarken "kechi" ya da İngilizce bir kelime yazarken "ch" yerine "ç" yazıyorum. Bir de noktalı harfleri çok karıştırıyorum. Bu yüzden kelimeler yanlış olabiliyor."*

Ö29 *"Benim için yazmak kolaydı, hala da öyle. Çünkü harfler İngilizce alfabeye yakın, çoğunlukla oradan öğrendim. Çünkü önce anasınıfında İngilizce alfabe öğrenmiştim."*

Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Başladığı Sınıf Seviyesi ile İlgili Görüşleri

Öğrenciler yazma becerisi ile ilgili görüşlerini ifade ederken Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin okuma becerilerini etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden 2'si (Ö12, 2.sınıf), (Ö26, 3.sınıf) Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin Türkçe yazma becerisindeki gelişimi olumsuz etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir.

Ö12 *"Bu yıl bu sınıfa geldiğimde Türkçe öğrenmeye başladım, zorlanıyorum. Çoğu kelimenin yazılışı nasıl oluyor bilmiyorum ya da sondaki ekleri yazarken sıkıntı yaşıyorum"*

Ö26 *"Bana göre Türkçe yazmak bakarak yazdığında kolay ama duyduğunda yazmak çok zor. Çünkü ben daha tam konuşulanları bile anlayamıyorum. Türkiye'ye ve bu sınıfa bu dönem geldim. O yüzden benim için duyarak yazmak ve kendim düşünerek yazmak çok zor."*

Öğrencilerin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar ile İlgili Görüşleri: Eğitim Öğretim Süreci

Öğrenci görüşlerine göre Türkçe yazma becerilerini etkileyen unsurlardan bir diğeri de eğitim öğretim sürecidir. Öğrenciler Türkçe dilbilgisi ile ilgili olarak görüşlerini belirtirken harf, hece, kelimeyi uygun şekilde ve doğru yazma, yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma ve duygu ve düşünceleri yazılı ifade etme ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri ile İlgili Görüşleri

Öğrenciler yazma becerisi ile ilgili görüşlerini ifade ederken harfleri, heceleri, kelimeleri uygun şekilde yazma konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden 14'ü (Ö2, Ö4, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, 3.sınıf), (Ö30, Ö32, Ö34, 4.sınıf) harfleri, heceleri, kelimeleri yazmakta zorluk yaşamadığına ilişkin görüş belirtirken; 6'sı (Ö1, 1.sınıf), (Ö12, Ö13, Ö15, 2.sınıf), (Ö19, Ö21, 3.sınıf) yazmayı öğrenmeye başladığı ilk zamanlarda 'b, d, ğ' harflerinde, kelimeleri yazarken hecelerine ayırmakta ve uzun kelimeleri yazmakta zorluk yaşadığını, zamanla gelişim gösterdiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden 4'ü (Ö5, Ö6, Ö7, 1.sınıf), (Ö9, 2.sınıf) ise zorluk yaşamaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Ö15 *"Bazen 'ğ' harfini unutuyorum. 'b' ve 'd' harfini 1. Sınıfta*

karıştırıyordum. Ama öğretmenim öğretti, artık karıştırmıyorum"

Ö34 *"İlk başta bazı harflerde zorlandım mesela 'k' harfinde biraz zorlanmıştım ama zamanla o da oldu. Mesela 'bugün' ayrı mı yazılıyor birleşik mi yazılıyor onu bilmiyordum.*

Harfleri, heceleri, kelimeleri uygun şekilde yazma konusunda görüş bildiren öğrencilerden duyduklarını doğru şekilde yazma konusunda ise öğrencilerden 21'i (Ö2,Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö19, Ö21, Ö22, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö31, Ö32, Ö35, 4.sınıf) duyduklarını yazmakta zorlandığını ve doğru yazamadıklarını ifade ederken 14'ü (Ö1, 1.sınıf), (Ö9, Ö13, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö34, 4.sınıf) duyduklarını kolaylıkla yazabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ö20 *"Duyduklarımı yazmakta İyiyim. Çünkü neredeyse her zaman bu şekilde yapıyoruz ama online olduğu için artık öğretmen söylüyor, bizim kitaplarımıza yazmamız gerekiyor."*

Ö27 *"Benim için çok hızlı geliyor söylenenler. O yüzden duyduklarını yazmakta o kadar iyi değilim. Çünkü kelime söylüyor öğretmen. Ben düşüyorum 'ğ' nerede, 'ı, a' nerede. O yüzden kelimeyi duyduğumda önce harfleri düşünüyorum sonra yazıyorum. Sonra da yetişemiyorum. Öğretmen 3. kelimeye geçiyor ama ben daha 1. kelimeyi yazıyorum."*

Öğrencilerin Yazım ve Dilbilgisi Kurallarına Uygun Yazma ile İlgili Görüşleri

Öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen diğer bir unsurun yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma olduğu görülmektedir. Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma ile ilgili olarak yazılarında noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmaları konusunda öğrencilerden 10'u ise (Ö3, Ö5, 1.sınıf) (Ö9, Ö11, Ö12, 2.sınıf), (Ö18, Ö20, 3.sınıf), (Ö28, Ö32, Ö33, 4.sınıf) zorluk yaşamaya devam ettiği yönünde görüş belirtirken 25'i (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, 4.sınıf) zorluk yaşamadığını; Büyük harfleri uygun yerlerde kullanma konusunda ise öğrencilerden 9'u (Ö5, Ö7, 1.sınıf), (Ö9, Ö12, 2.sınıf), (Ö17, Ö22, 3.sınıf), (Ö28, Ö31, S33, 4.sınıf) zorluk yaşadığına 26'sı ise (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, 1.sınıf), (Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35, 4.sınıf) zorlanmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ö19 *"Büyük harf kullanabiliyorum. Ülke ismi, insan ismi, cümleye başlarken hep büyük harfle başlıyorum.*

Ö28 *"Noktalama işaretlerinde biraz zorlanıyorum yani dikkat etmeye çalıyorum ve anlamaya çalışıyorum. Çünkü yazdığımı anlayınca noktalama işaretlerini hemen kolayca koyuyorum.*

Ö29 *"Noktalama işaretlerine dikkat ediyorum, en çok kullandığım virgül, nokta ve soru işareti. Diğerlerini çok kullanmıyorum ama nerede kullanacağımı biliyorum. Mesela soru yazacaksam soru işareti, korku varsa ünlem, biri konuştuysa tırnak işareti gibi."*

Ö31 *"Büyük harfleri yazmayı çoğu zaman unutuyorum yani cümleye başlarken aslında biliyorum ama unutuyorum. İngilizce yazarken de unutuyorum, cümleye başlarken."*

Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma ile ilgili olarak kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri yazma konusunda öğrencilerinden 6'sı (Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, 4.sınıf) zorluk yaşadığına 3'ü (Ö28, Ö29, Ö30, 4.sınıf) zorluk yaşamadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Ö29 *"Kısaltmaları yapabiliyorum. Mesela 'TBMM' ek olursa 'TBMM'nin' orada kesme işareti var koymam lazım ve son harfe göre ek yazıyorum bu önemli bir şey.*

Ö33 *"Kısaltmaları yazıyorum ama kafam karışıyor bazen. Özellikle ekleri yazarken biraz karışıyor."*

Bağlaçları uygun şekilde kullanma konusunda ise öğrencilerden 6'sı (Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, 4.sınıf) zorluk yaşamaya devam ettiklerine ilişkin görüş belirtirken 3'ü (Ö29, Ö32, Ö35, 4.sınıf) olumlu yönde gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Ö30 *"Bağlaçları biraz yazabiliyorum. Sadece bazen "-de/-da ve ki" yi yazarken düşünüyorum, böyle böyle olunca ayrı mıydı, böyle böyle olunca bitişik miydi, nasıldı, kafam karıştı, diyorum."*

Ö32 *"Bağlaçlar bana göre kolay geliyor, öğretmenimiz öğretti atık doğru yazıyorum."*

Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerini Yazılı Olarak İfade Etme ile İlgili Görüşleri

Öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ile ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme konusunda görüş bildiren öğrencilerden 14'ü (Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, 4.sınıf) bu konuda iyi yönde gelişim gösterdiklerini belirtirken; 5 öğrenci (Ö17, Ö19, Ö21, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, 4.sınıf) bu konuda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden 3'ü (Ö17, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, 4.sınıf) duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarını söz varlığı ile ilişkilendirmişlerdir.

Ö17 *"Böyle yazılar yazmak benim için biraz zor oluyor çünkü düşünüyorum ama o kelimeler nasıl yazılıyor tama bilemiyorum, o yüzden zor."*

Ö26 *"Türkçe kelimeleri çok bilmediğim için düşüncelerimi tam olarak yazamıyorum."*

Ö27 *"Türkçede az kelime bildiğim için aklımdaki tam yazamıyorum."*

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden 9'u (Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö21, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, 4.sınıf) olayları oluş sırasına göre yazmakta zorlandığına ilişkin görüş belirtmişlerdir Bu konu 1. sınıf müfredatında yer almadığı için 1. sınıf öğrencileri görüş belirtmemişlerdir.

Ö11 *"Olayları oluş sırasına göre yazmak bazen karışıyor, düşünmem gerekiyor."*

Ö15 *"Ders kitabında etkinlikteki sıralamaları daha kolay buluyorum ama kendim deftere yazarken zor. Öğretmenin dediği kelimeler var mesela önce, sonra… başka kelimelerde var, işte onları hep unutuyorum. O yüzden sıraya göre yazmak zor oluyor bana göre."*

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ile ilgili görüş bildiren öğrencilerin anlamlı ve kurallı cümle yazma ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden 13'ü (Ö3, Ö5, Ö7, 1.sınıf), (Ö9, Ö12, 2.sınıf9, (Ö17, Ö21, Ö24, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö28, Ö33, Ö35, 4.sınıf) anlamlı kurallı cümleler yazmakta zorlandığını; 22'si (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, 1sınıf), (Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, 3.sınıf), (Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, 4.sınıf) Türkçe yazmayı öğrendiği ilk zamanlara göre daha iyi gelişim gösterdiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Ö13 *"Cümlelerde ilk önce biraz zorlandım. Daha çok yazınca daha çok iyi öğrendim.*

Ö33 *"Benim için cümleler yazmak biraz karışık oluyor. Çünkü Türkçede bir kelimeyi unutursam direkt İngilizceye geçiyorum."*

Öğrencilerden yazma sürecinde duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederken yazılacak metnin uzunluğu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden 9'u (Ö9, Ö11, 2.sınıf), (Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, 3.sınıf), (Ö28, Ö32, Ö33, 4.sınıf) ilk başlarda kısa metinleri bile yazmakta zorlandıklarını zamanla daha iyi yazabildiklerini, 14'ü (Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, 4.sınıf) kısa metinleri kolaylıkla yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 5'i ise (Ö12, Ö15, 2.sınıf), (Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö35, 4.sınıf) bu konuda zorluk yaşamaya devam ettiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Ö27 *"İngilizcede kısa metin diyor ama ben uzun yazıyorum. Yazarken duramıyorum. Ama Türkçede az kelime bildiğim için çok yazamıyorum."*

Ö32 *"Kolay bir şekilde yazabiliyordum ama bazen karıştırabiliyordum eskiden. Ama şimdi iyiyim artık daha çok kelime biliyorum*."

Öğrencilerin Yazmaya İlişkin Duygu Durumları ile İlgili Görüşleri

Çok dilli öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen diğer bir unsur olarak eğitim öğretim sürecindeki duygu ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerden 21'i (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, 1.sınıf), (Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, 2.sınıf), (Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö28, SÖ29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, 4.sınıf) Türkçe yazmayı sevme, öğrendikçe mutlu olma, eğlenceli ve keyifli bulma, gibi olumlu duygulara sahip olduğunu ifade ederken; 14'ü (Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, 1.sınıf), (Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, 2.sınıf), (Ö17, Ö18, Ö19, Ö26, 3.sınıf), (Ö27, Ö31, 4.sınıf) sözcük dağarcıklarının az olması sebebiyle yazı çalışmalarında zaman zaman zorlandıklarını ve sıkıldıklarını belirterek olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir.

Ö10 *"Türkçe yazmayı çok sevmiyorum. Çünkü bazı kelimeleri bilemiyorum ve sıkılıyorum."*

Ö14 *" Türkçe yazmak eğlenceli geliyor bana, seviyorum.*

Ö27 *"Türkçe yazarken bazen zorlanıyorum çünkü mesela ğ'yi çok unutuyorum, bazı harfleri İngilizceyle karıştırıyorum. Böyle çok karışık olunca yazarken sıkılabiliyorum."*

Öğrencilerin Okul Dışı Destek Alma ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerden 14'ü yazma sürecinde yaşadıkları zorluklar için okul dışı destek aldıklarını, 21'i okul ortamında öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Okul dışı destek alan öğrencilerden 5'i (Ö7, 1.sınıf), (Ö9, Ö12, 2.sınıf), (Ö24, 3.sınıf), (Ö35, 4.sınıf) özel ders desteği aldıklarını, 8'i (Ö1, 1.sınıf), (Ö14, 2.sınıf), (Ö17, Ö20, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, 4.sınıf) ailesindeki bireylerden; 1'i (Ö29, 4.sınıf) çeviri programlarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

> Ö28 *"Evet, Türkçe yazmak hala da zor oluyor. Bazı harfleri karıştırıyorum birbirine İngilizce yazarken Türkçe, ya da Türkçe yazarken İngilizce. Daha çok anneme soruyorum annem yardım ediyor.*
>
> Ö29 *"Ödev yaparken evde genellikle transleyte yazıyorum, yazı ödevlerinde de yazmak istediğim kelimelerin anlamını transleytten çevirip öyle yapıyorum.*
>
> Ö33 *"Biraz zorlandım Türkçe yazarken. Çoğunlukla anneme sordum, annem yardım etti."*

Öğrencilerin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle ilgili Görüşleri: Yazmaya İlişkin Tercih Edilen Dil

Öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili görüşlerini belirtirken tercih ettikleri dile ilişkin de görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerinden 13'ü (Ö3, Ö5, Ö6, 1.sınıf), (Ö9, Ö11, Ö13, 2.sınıf), (Ö18, Ö22, Ö24, Ö25, 3.sınıf), (Ö28, Ö29, Ö34, 4.sınıf) bildikleri diğer dillere göre Türkçeye daha iyi hakim olmaları ve sözcük dağarcıklarının daha geniş olması sebebiyle Türkçeyi; 7'si (Ö8, 1.sınıf), (Ö15, 2.sınıf), (Ö21, Ö23, 3.sınıf), (Ö27, Ö30, Ö33, 4.sınıf) yazarken kendilerini daha rahat ifade edebildikleri sebebiyle İngilizceyi; 6'sı (Ö2, 1.sınıf), (Ö10, 2.sınıf), (Ö19, Ö20, 3.sınıf), (Ö31, Ö32, 4.sınıf) ana dillerini ve Türkçeyi; 6'sı (Ö7, 1.sınıf), (Ö14, Ö16, 2.sınıf), (Ö17, Ö26, 3.sınıf), (Ö35, 4.sınıf) yalnızca ana dillerini; 2'si (Ö4, 1.sınıf), (Ö12, 2.sınıf) ana dillerini ve İngilizceyi; 1'i ise (Ö1, 1.sınıf) hem ana dilini hem İngilizceyi hem de Türkçeyi tercih ettiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> Ö1 *"Türkçe, Rusça ve İngilizce. O an hangisini yazmak istersem. Hepsi benim için eşit, hepsinde kolay yazabilirim."*
>
> Ö2 *"Türkçe ve İngilizce yazmak isterim. İkisiyle de yazı yazmak benim için kolay. Eşit yani."*
>
> Ö12 *"Fransızca ve İngilizceyi tercih ediyorum. Çünkü daha kolay düşünüyorum, daha çok kelime biliyorum"*
>
> Ö13 *"Yazarken Türkçe dilini kullanıyorum benim için okumak ve yazmakta*

tercihim Türkçe oluyor. Çünkü daha kolay, daha çok kelime biliyorum."

Ö14 *"Daha çok Korece yazıyorum çünkü ana dilim Korece ve evde Korece konuşuyoruz. Daha rahat yazıyorum düşündüklerimi."*

Ö30 *"İngilizce. Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum ve daha çok kelime biliyorum."*

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.2. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın *"Çok dilli öğrencilerin, öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe okuma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Görüşleri*

OKUMA BECERİSİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR		
Okumaya İlişkin Hazırbulunuşluk	**n**	**f**
Bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri	10	42
Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi	10	37
Evde kullanılan dil	6	16
Öğrencinin motivasyonu	5	11
Okul öncesi deneyimleri	3	10
Eğitim Öğretim Süreci		
Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri		
Fonolojik Farkındalık	10	81
Söz Varlığı	10	75
Yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin yeterlikleri	10	12
İlk Okuma Ve Yazma Öğretim Yöntemi	13	54
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	6	15
Türkçe Okuma Alışkanlıkları	1	2
Öneriler	10	22

Tablo 4.3. incelendiğinde çok dilli öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerin Türkçe

okuma becerilerine ilişkin olarak okumaya ilişkin hazırbulunuşlukları, eğitim öğretim sürecine ilişkin görüş bildirdikleri ve bazı öğretmenlerin önerilerde bulundukları görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Türkçe Okumaya İlişkin Hazırbulunuşluk

Öğretmenlerin Öğrencilerin Okumaya Hazırbulunuşluklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini etkileyen unsurlardan birinin Okuma Hazırbulunuşluğu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre öğrencilerin bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri, Türkçe öğrenmeye başladıkları sınıf seviyesi, evde kullanılan dil, öğrencinin motivasyonu ve okul öncesi deneyimleri okuma becerilerini etkileyen unsurlar arasındadır.

Öğrencilerin okumaya ilişkin hazırbulunuşluklarının okuma becerisi ile ilişkisini ifade eden 10 sınıf öğretmeninin (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) görüşleri öğrencilerin okuma becerilerinin bildikleri diğer dillerin alfabelerinden ve dil özelliklerinden olumsuz yönde etkilendiği yönündedir. Bu öğretmenlere göre öğrenciler özellikle 'e-i, c-ç, ı-i, u-ü' harflerini tanımakta zorlandıkları için okuma becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmenlerden SÖ3, SÖ7 ve SÖ10 aynı zamanda Türkçe ile aynı dil ailesine sahip alfabeyi bilen öğrencilerin hızlı gelişim gösterebildiğine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

> SÖ1 *"Harfleri genellikle tanıyorlar ama 'ı-i' ve 'u-ü' harfini bilemiyorlar, karıştırıyorlar ve 'e' yi İngilizcedeki gibi 'i' olarak telaffuz ettikleri oluyor."*
>
> SÖ3 *"Öğrenciler eğer Latin dil kökenli İngilizce, Almanca benzeri dillerden geliyorsa, okumada çok daha hızlı gelişim gösterebiliyorlar ancak Kiril kökenli veya Arap kökenli farklı alfabe türlerinden gelen öğrencilerde okuma gelişimi çok daha yavaş ve zorlayıcı. Farklı alfabe türleri her zaman sıkıntıyı çok daha derinlemesine yaşıyor."*
>
> SÖ10 *"Harfleri tanımada biraz Türkçe bilen çocuklar o kadar zorluk çekmiyor alfabeye çabuk adapte olabiliyor ama yeni öğrenenler alfabeyi okurken farklı okuyor 'c' harfini yanlış telaffuz ediyor 'si'diyor. Alfabeyi karıştırıyorlar ve 'ğ' onları çok zorlayan bir harf oluyor. Bir de aynı alfabeye, benzer kelimelere sahip olan dilleri bilen öğrenciler daha iyi. Mesela Azerbaycan'dan, İran'dan*

öğrencilerim var onlar daha iyi gelişim gösteriyor ama özellikle Ruslarda zor oluyor, çünkü alfabeleri farklı"

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Öğrenmeye Başladığı Sınıf Seviyesine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin okumaya ilişkin hazırbulunuşluklarının okuma becerisi ile ilişkisini ifade eden 10 sınıf öğretmeni (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin Türkçe okuma becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin SÖ1, SÖ3 ve SÖ6 şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

SÖ1 *"Türkçe öğrenmeye kaçınıcı sınıfta başladığı da önemli olduğunu düşünüyorum ben. Birinci sınıfta başlayan bir öğrenci daha kolay adapte olabilirken ikinci sınıfta, üçüncü sınıfta başlayan bir öğrenci daha zor adapte oluyor."*

SÖ3 *"Öğrencinin Türkçe dil alt yapısı dil öğrenme süresi okulumuza devamlılık süresiyle gelişimi çok ilintili, dil seviyelerindeki farklılıklara göre öğrenme hızları değişiyor."*

SÖ6 *"Hiç okuma yazma bilmeden direkt dilimizi çok daha kolay ve çabuk öğrenirler. Eğer ara sınıflardaysa biraz daha zorluk çekiyoruz çünkü kendi ana dilinde de okuma yazma biliyor bir de Türkçe okuma yazma çalışıyor yeni bir alfabe öğrenmeye başlıyor. Bundan dolayı zorluklar oluyor.(...) Yine dediğim gibi geçmiş yıllarda da bizimle olan öğrenciler gayet güzel gelişim gösteriyor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Evde Kullandıkları Dile İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin okumaya ilişkin hazırbulunuşluklarının okuma becerisi ile ilişkisini ifade eden öğretmenlerden 6'sı (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) evde kullanılan dil ile ilişkilendirmiş olup, evde Türkçeyi etkin olarak kullanmayan ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin olumsuz etkilendiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ6 *"Evde eğer anne ve babayla yabancı dil konuşuyorsa örneğin evde anneyle babayla Rusça konuşursa ve sadece okulda Türkçe konuşmaya çalışıyorsa çok fazla ilerleme sağlayamıyor çocuk. Okuma yazma öğreniyor*

ama anlam yükleyecek kadar veya okuduğu bir metni size çözümleyerek anlatacak kadar ilerleyemiyor."

SÖ9 *"Evde veya dışarıda Türkçe öğrenmesi yoksa orada kalıyor hatta daha da fazla körelmeye başlıyor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin okumaya ilişkin hazırbulunuşluklarının okuma becerisi ile ilişkisini ifade eden öğretmenlerden 5'i (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, 3.sınıf öğretmeni) öğrencilerinin okuma becerilerindeki gelişimi öğrencilerin motivasyonu ile ilişkilendirmiştir. Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuma becerilerinin olumlu etkilediğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir.

SÖ5 *"Okuma becerisindeki gelişimde çocuğun becerileri, motivasyonu çok önemli. Kendini o sınıfa ait hissetme duygusu çok önemli."*

SÖ6 *" Öğrencinin gayreti olursa, isteği olursa okuma gelişimleri daha hızlı oluyor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerin Okul Öncesi Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin okumaya ilişkin hazırbulunuşluklarının okuma becerisi ile ilişkisini ifade eden öğretmenlerden 3'ü (OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3) öğrencilerin okuma becerilerini okul öncesi dönemde edindikleri deneyimlerle ilişkilendirmişlerdir. Okul öncesi dönemde edindikleri okuma becerisinin ilkokul sürecine olumlu katkı sağladığına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

OÖÖ1 "*Okul öncesinde okumaya yönelik sesleri öğretmekle başlıyoruz ve sonra bu seslerle kelimeleri öğretiyoruz. (...)Dans, şarkı, oyunlar üzerinden öğretmeye çalışıyoruz. Ders esnasında ben sürekli İngilizce konuşuyordum. Bu şekilde çocuklarda İngilizce kelime cümle kurmak zorunda kalıyorlardı. Okumada sürekli duyarak kelimenin telaffuzunu öğreniyorlar ve karıştırmıyorlar. Sesleri öğrendikten sonra sıkıntı yaşamıyorlar. Zaten sonrasında okumaları hızlı oluyor, ilkokulda Türkçedeki gibi harflerden başlamıyorlar, burada öğrendikleri için kısa hikayelerden, metinlerden okumaya devam ediyorlar ve tabiî ki okuma kurallarını öğreniyorlar."*

OÖÖ3 *"Okul öncesi dönemde Cambridge'in beklentisi öğrencilerin kelime bilgisi ve basit cümleleri kendisi kurup okuyabiliyor olması. Zaten ana sınıfını bitirirken seslerin tamamını bilmesi, birleştirmesi gerekiyor. Mesela çift sessiz harfleri "ck" gibi ama ikisi de "k" sesini veriyor bunun gibi sesleri biliyor*

olması ya da "ch" yi "ç" olarak okuyabiliyor olması bekleniyor. Bunları yapabilen öğrenciler ilkokula başladığında direkt kısa metinler üzerinde çalışıyor. Aslında şöyle, okul öncesindeki 5-6 yaş grubu Türkiye'deki 1.sınıfa denk geliyor diyebiliriz. Yani öğrencilerin ana sınıfında Türkiye'deki 1.sınıf eğitimini alıyor.

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Eğitim Öğretim Süreci

Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen bir diğer unsur Türkçe dilbilgisi yeterlikleridir. Öğretmenlere göre öğrencilerin söz varlığı, fonolojik farkındalıkları ve yazım ve dilbilgisi kurallarına ilişkin yeterlikleri öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi etkileyen unsurlar arasındadır.

Öğretmenler öğrencilerinin okuma becerisini etkileyen faktörler arasından en fazla fonolojik farkındalık unsurunun etkili olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Öğrencilerin Fonolojik Farkındalığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler öğrencilerin okuma becerileri ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiye ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 8'i (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni, (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe Öğretmeni) öğrencilerinin özellikle 'c,ç,ğ,ı,i,o,ö,u,ü,' harfleri seslendirmek ile ilgili, 2'si (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni) heceleme ile ilgili ile ilgili zorluk yaşadıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Kelimeleri okuma çalışmalarında ise tüm öğretmenler öğrencilerin, hece sayısı fazla olan ve yeni karşılaştıkları kelimeleri okumakta zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma konusunda ise tüm öğretmenler öğrencilerin zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

SÖ1 *"Kelimeleri okurken bir ve iki heceliyi daha kolay okuyor ama üç ve dört heceli kelimelerde, yeni gördüğü kelimelerde daha çok güçlük çekiyorlar (...)Vurgu ve tonlamaya çok dikkat ettiklerini söyleyemem. Evde kendilerinin de çalışmaları gerekiyor sesli okuma yapmaları gerekiyor. Genel olarak okuttuğumda düz bir şekilde okuyorlar vurgu olmadan işaretlere dikkat etmeden. Amaçları sadece oradaki kelimeleri okumak, seslendirmek."*

SÖ6 *"Kısa metinleri iyi okuyorlar. Zaten biz onları kazanmak adına uzun metinler kullanmamaya çalışıyoruz."*

SÖ7 *"En çok zorlandığımız hiç Türkçe bilmeyenlerle oldu. Özellikle ses çıkışları olarak harfleri seslendirmek sıkıntı oldu. Özellikle 'ğ' nin olduğu cümlelerde, kelimelerde sıkıntı yaşanıyor.*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Söz Varlığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler öğrencilerinin okumalarını ve okudukları bir metni anlamakta zorlanmalarına neden olan en önemli unsur olarak söz varlığı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 10'u (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) söz varlığı konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin özellikle konu ve ana fikir/duygu belirleme, metinin sorularını cevaplama, okuduklarını kısaca anlatma, hikayenin unsurlarını belirleme becerilerinin de yavaş gelişim gösterdiğini ifade etmişlerdir.

SÖ1 *"Metinde verilen olayları oluş sırasına göre iyi düzeydeki öğrenciler, okumayı kavramış öğrenciler anlatabiliyor."*

SÖ5 *"Metnin sorularını cevaplamakta zorlanabiliyorlar, Türkçeye çok iyi hâkim olmaları gerekiyor."*

SÖ7 *"Diğerlerine göre dil seviyesi ilerlemiş olanlar daha iyi olan çocuklar, ana fikre yakın bir cevap verebiliyorlar."*

SÖ8 *"Hikayenin unsurlarını tam olarak yapabilmeleri için önce hikayeyi daha iyi anlamaları gerekiyor. Henüz bu seviyede değiller. Bu noktada gelişimleri yavaş oluyor diyebilirim."*

SÖ9 *"Ana fikri belirlemeleri biraz daha zor, çok az sözcükle metni tam olarak anlayamadığı için metinde bize anlatılmak isteneni, verilen mesajı da anlayamıyor."*

SÖ10 *"Konu belirleme çocuklar için zor oluyor. Bazen bizim Türkler bile zorlanabiliyor ama yabancı çocuklar özellikle Türkçesi kötü olanlar az sayıda Türkçe sözcük bilenler anlamıyor, çocuk anlamakta zorlanıyor."*

Öğretmenlerden 2'si (SÖ9, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ8, 3.sınıf öğretmeni) ayrıca söz varlığının akıcı okumalarını etkileyen bir unsur olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ8 *"Kısa metinleri okuyorlar ama dediğim gibi çok akıcı değil (...) Bir de anlamlandırma boyutu var bu noktada sıkıntı yaşıyorlar, asıl burada daha çok gelişim göstermeleri için çabalıyoruz"*

SÖ9 *"Hecelerde gerçekten zorlanıyorlar çünkü kelimelerin anlamlarını*

genellikle bilmiyorlar Türkçe-İngilizce karşılaştırmasını yapıyoruz ama her kelime için bu mümkün olmuyor bazen. Bu yüzden heceleri ayırmak da çok zorlanıyorlar."

Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazım ve Noktalama İşaretleri ile Okuma İlişkisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin okuma becerilerinin yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin yeterlikleri ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerden 7'si (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe Öğretmeni) öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumakta zorlandıkları yönünde görüş belirtirken 3'ü ise (SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni) önceki eğitim yılını da Türkçe eğitim alarak geçirmiş öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyabildiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir;

SÖ7 *"Okurken noktalama işaretlerine dikkat etmekte iyi değiller, genellikle zorlanıyorlar, daha düz bir okuma yapıyorlar."*

SÖ8 *"Bu konunun üzerinde çok duruyoruz. Noktayı görünce hadi bir nefes alıyoruz, virgülü görünce yarım bir nefes alalım gibi yönlendirmelerle ve kendim de yaparak taklit etmelerini sağlıyorum. Gayet iyiler yani"*

Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin öğrenilmesi sürecinde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 8'i (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) öğrencilere okumayı öğretme sürecinde ses temelli cümle yöntemini kullandığını ifade ederken; 1'i (SÖ8, 3.sınıf öğretmeni) günlük konuşma dilindeki kelimelerin okunuşlarını öğreterek öğrencilerin gelişimine destek olduğunu; diğer bir öğretmen (SÖ7, Ekstra Türkçe Öğretmeni) ise yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanmış olan bir kaynaktan yararlandığı yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca SÖ3, SÖ4, SÖ6 ve SÖ8 bu süreçte dijital programlardan ve görsellerden yararlandıkları yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Okul öncesi İngilizce öğretmenlerinden 3'ü (OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3) öğrencilere okumayı öğretme sürecinde Jolly Phonics ismini verdikleri sistematik sentetik ses bilgisi yaklaşımına dayalı bir okuma öğretim programını kullandıklarını, bu programa göre seslerin 7 gruba ayrıldığını belirtmişlerdir. Ses gruplarındaki seslerden önce fonetik olanları ardından olmayanları öğrettiklerine, bu süreçte her ses için bir görsel, hareket, oyun, hikaye gibi öğrenmeyi

kolaylaştırıcı etkinliklerden yararlandıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir.

SÖ4 *"Harfleri, sesleri biz verdikçe öğrenci bu harfleri ve sesleri tanıyor. O sesi kelimeye ve heceye dönüştürüyor. Bu kelimelerle anlamlı cümleler oluşturabiliyorlar. Bu süreçte görsel zekalarını geliştirecek dijital programlardan da yararlanıyoruz."*

SÖ5 *"İlk okuma yazma öğrenirken harften, sesten yani tümevarım şeklinde öğretiyoruz. Tümevarımda daha çok öğrettiğimiz materyaller harfler. Yani biz onlara ses diyoruz. Sesli ve sessiz harfler sıraya göre veriliyor. İlk olarak sesli harften başlanıyor fakat daha sonra işlek heceler elde etmek anlamında sessiz harflerle bağlantılar kurarak devam ediyor. İlk önce sesten başlıyoruz sonra iki sesli harfler, iki sesli heceler sonra üç sesli heceler o şekilde devam ediyoruz. Aslında normal bizim birinci sınıfa başlayan Türk bir öğrenciye yaptığımız gibi."*

SÖ7 *"Ben internetten araştırarak kaynak buldum. Bunları fotokopi şekline getirerek öğrencilere sundum. Yabancılara Türkçe diye bir kaynak buldum ama daha çok yetişkinlere yönelikti sonra ona benzer çocuklar için olanı buldum (...)."*

OÖÖ2 *"Jolly Phonics diye bir sistem var. Biz Türkçedeki gibi öğretmeye başlamıyoruz. Temel bir harf grubu var, üçerli harf grupları bunlar. Mesela ilk önce "s, a, t" grubu. O harflerle bir sürü kelime yapılabiliyor. Ama İngilizce Türkçe gibi değil. Yazıldığı gibi okunmuyor kelimeler. Fonetik kelimeler bu harflerden yapılıyor. Aynı zamanda fonetik olmayan kelimeler de öğretiyoruz. Mesela "are, eye, the," gibi. Yani farklı yazılıyor, farklı söyleniyor. Yani iki farklı şekilde yaklaşılıyor esasında. Fonetik olan, fonetik olmayan derken böyle bayağı ilerliyoruz. Okul öncesinde tek sesleri, 1. Sınıfta çift sesleri öğreniyorlar. Yani mesela "ee, oo, ou, ea" gibi çift sesler. Ya da "space" kelimesi gibi sonu sessiz "e" ile biten kelime varsa onu okumuyoruz. Bu kelimeleri okurken "e" yi okumamayı sipeys" olarak uzatarak okumayı öğreniyorlar. Önce bu tarz çalışmalar yapıyoruz. Daha sonrasında cümleler, hikayeler okumaya geçiyoruz. Önce tek sesler, ardından çift sesler ve fonetik olmayan kelimeler, daha sonra ise kısa cümleler ve noktalama işaretlerinde ne yapacağımızı öğretiyoruz. Türkçeden farkı biz de heceleme yok."*

OÖÖ3 "Öncelikle sesleri vererek başlıyoruz. Biz "s" harfi ile başlıyoruz. Ses vermeye II. Dönemde başlıyoruz genellikle. Mesela sınıfımızda bir tane Kelime

Yiyen Tırtıl tablomuz var. Biz ona her hafta bir ya da iki tane kelime ekliyoruz onun üzerine. Görsel olarak yazıyoruz, sesleri söylüyoruz. Ona daha çok yazıldığı gibi okunmayan mesela "are" gibi kelimeleri ekliyoruz. Yani 3 harfli bir kelime sonunda sessiz "e" var ama 2 harfli gibi geliyor kulağa. Bu tarz kelimeler ekliyoruz. Hem yazı olarak görsünler diye hem gün içerisinde çember saati yaptığımızda seslendirerek onları hatırlıyoruz. Hatta hepsine bir hareket ekliyoruz daha akılda kalıcı olsun diye. O hareketi gösterdiğimde daha kolay hatırlıyorlar çünkü öğrencilerin çoğu kinestetik özelliğe sahip. Dolayısıyla hareket ederek öğrenmeleri daha kolay oluyor. Daha çok kinestetik ve görsel yöntemlerde kalıcı hale getirmeye çalışıyoruz. Jolly Phonics seslerini, kartlarını, görsellerini kullanıyoruz. (...)Türkçedeki gibi kelime gruplarımız var bizim de. Örneğin şu an iki tane kelime grubu bitirdik ve şuan onlarca kelime tanıyabiliyorlar. Tabi sonradan o kelimelerin hepsini hatırlayamıyorlar, tekrar başa dönüyoruz bu neydi o neydi diye hatırlamak için. Birleştirme kısmında tabi 4-5 yaş grubunda sıkıntı var. 5-6 yaş daha rahat bu konuda. 5-6 yaşta ses birleştirmeler artmaya başlıyor hatta neredeyse otomatik geliyor. Onun dışında 5-6 yaşta ufak, basit cümleler okuyabiliyor."

Öğretmenlerin Öğrencilerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere göre öğrencilerin okuma gelişimlerini etkileyen unsurlardan birinin de okul dışı öğrenme ortamları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 6'sı (SÖ2, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni) çocukların Türkçe okuma becerileri etkileyen bir unsur olarak ailenin dil öğrenmelerine ilişkin tutumu ile ilgili görüş belirtmiş ve ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin okuma çalışmalarında daha iyi gelişim gösterdiği, desteklenmeyen öğrencilerin ise daha yavaş gelişim gösterdiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ5 *"Her şeyde olduğu gibi burada ailenin tutumu çok önemli. Ailenin Türkçe öğrenime bakışı çocuğa olduğu gibi yansıyor. Eğer aile çocuğun gerçekten Türkçe öğrenmesini istiyorsa çocuk Türkçe öğrenmeye gerçekten yatkın oluyor. Aile onlarla birebir öğrenmeyi fırsat yaratırsa ve çocukta ilgiliyse çok kısa zamanda okumayı, yazmayı ve konuşmayı öğreniyor."*

SÖ10*"Bu çocukların evinde de Türkçe kullanılıyorsa ya da aile onun Türkçe öğrenmesine karşı çıkmıyorsa bu çocuklar ilerleyebiliyor. (...) Evde destek alan kişiler okuduğunu anlayabiliyor. Yani aile çocuğa destek çıkınca ve*

çocukta da istek olunca başarabiliyorlar."

Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerden 1'i (SÖ10) öğrencilerin okuma becerisindeki gelişimi Okuma Alışkanlığı ile ilişkilendirerek, Türkçe okuma alışkanlığı edinen öğrencilerin daha iyi gelişim gösterdiğine ilişkin görüş belirtmiştir.

SÖ10 *"Okuma alışkanlığı, okuma gelişimleri üzerinde çok etkili. Pratik yapmayanlar okumakta zorlanıyor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Öneriler

Öğretmenler çok dilli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimleri üzerine önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin Türkçenin etkin kullanılması, öğretim yöntemi, öğretmenin tutumu ve sesli okuma hakkında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden 5'i (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, 3.sınıf öğretmeni) günlük yaşamlarında Türkçeyi etkin bir şekilde kullanan veya Türkçe ile etkileşim halinde olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha iyi gelişim göstereceği yönünde görüş belirterek öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirici faaliyetlerin attırılmasına yönelik öneride bulunmuşlardır.

SÖ4 *"Hem çok kitap okumaları hem de özel yaşantıların da insanlarla temas etmeleri gerekiyor. Sinema, televizyon, film, alışveriş gibi, okul yaşantılarında teneffüsler gibi. İletişim kurdukça bu sefer ana dili gibi Türkçeyi kavrayabiliyor ana dili olarak geliştirebiliyor."*

Öğretmenlerden 3'ü (SÖ9, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) öğrencilerin okuma becerisi üzerinde öğretim yönteminin etkisi ile ilgili görüş belirterek; öğrencilere günlük konuşma diyaloglarının öğretilmesiyle okuma becerilerinin desteklenmesi, öğrencinin ilkokul müfredatıyla karşılaşmadan önce hazırlık sınıfında Türkçe eğitimi alması ve ara sınıflarda okula kayıt olan öğrencilerin öğretim materyallerinin zenginleştirilmenin öğrenciye olumlu katkıları olabileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

SÖ3 *"1. Sınıf okuma yazma öğretme materyallerinden yola çıkarak ve öğrencileri daha çok işin içine çekebilmek için biraz da özgüven aşılayabilmek için günlük selamlaşmalar, günlük en çok sık kullanılan konuşmaları öğretmek*

çok faydalı oluyor (...) Yabancı ülkeden gelen öğrenciler için direkt okul programına alınmadan önce hazırlık programı diyeceğimiz bir sürece mutlaka olmalı. Çocuk ilk 2, 3, 5, 6 ay her neyse mutlaka kaynaştırmalı bir eğitim programına alınıp kulak dolgunluğuyla, oyun ortamında doğal çevrede dil öğrenmesi beklenmeden, Türkçe eğitimi almalı, sonra ilkokul müfredatına geçilmeli. (...)Mutlaka bu çocukların uzmanlar nezaretinde ama dil öğrenimi ama kültür karışımı ama davranış gelişimi yönünden belirli sürelerde temel bir rehabilitasyona mutlaka girmesi gerekiyor."

SÖ6 *"Öğrenci hiç Türkçe bilmeden okulumuza başlamışsa okuma çalışmalarından önce kendini kişisel olarak tanıtması iletişim kurabilmesi gerekiyor. Önce iletişim kurmalıyız ki sonra okuma çalışmasına başlayabilelim."*

SÖ9 *" Öğretim sürecinde 'elakin' grubu kullandık bununla çok kolay kavradığını gördük. Bu 1. sınıf için geçerli, daha büyük sınıflarda okuma için farklı materyaller kullanılmalı."*

Öğretmenlerden 2'si (SÖ5,SÖ10, 2.sınıf öğretmeni) öğrencilerin okuma becerisi üzerinde öğretmen tutumunun etkisine önerilerde bulanarak; öğretmenlerin öğrenciyi yüreklendiren, cesaret veren, destekleyen yapıdaki tutumlarının öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ5 "Türkçe öğretmeninin ona yaklaşımı da oldukça önemli. Çocuğu cesaretlendirmek çok önemli. Her söylediğine müdahale edilmemeli. 'Tamam, doğru fakat şöyle söylersen daha iyi olur' diyerek çocuğun cesaretini kırmadan tekrar etmesini sağlamak daha faydalı olur. Uyarıları çok tatlı yapmamız gerekiyor. Eğer çok sık uyarı yaparsak çocuğu sıkılabiliyoruz bu defa. Bir cümlede çocuğu birden fazla uyarırsak bu defa çocuk okuduğunu anlamıyor, okuma isteği azalıyor. O yüzden onun sayısını çok iyi ayarlamamız gerekiyor. Yapamıyorum ya da çok yanlış okuyorum hissini uyandırmamamız gerekiyor."

Öğretmenlerden 2'si (SÖ1,SÖ8, 3.sınıf öğretmeni) öğrencilerin okul dışındaki zamanlarında sesli okumalar yapmalarını önererek, bu etkinliğin onların okuma gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olacağına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ1 *"Okuma gelişimleri için evde kendilerinin de çalışmaları gerekiyor, mutlaka sesli okuma yapmaları gerekiyor."*

SÖ8 *"Evde de okuma yaparken hep sesli okumalarını istiyorum, velilerimi de tek tek aradım bu konu için. Çünkü sesli okurken hatalarını fark edip düzeltebiliyorlar."*

4.2.3. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın *"Çok dilli öğrencilerin, öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe yazma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.4' te yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri*

YAZMA BECERİSİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR		
Yazmaya Hazırbulunuşluk	**n**	**f**
Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi	10	15
Bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri	10	20
Evde kullanılan dil	4	6
Öğrencinin motivasyonu	3	4
Eğitim Öğretim Süreci		
Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri		
Harf hece ve kelimeleri doğru şekilde yazma	10	30
Yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma	10	48
Duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme	10	36
İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemi	13	42
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	7	15
Öneriler	2	6

Tablo 4.4. incelendiğinde çok dilli öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini etkileyen unsurlar, eğitim süreci ile ilgili olarak görüş bildirdikleri ve önerilerde bulundukları görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Yazmaya İlişkin Hazırbulunuşluk

Öğretmenlerin öğrencilerin yazmaya ilişkin hazırbulunuşluklarını Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesi, bildiği diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri, evde kullanılan dil ve öğrencinin motivasyonu ile ilişkilendirerek görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Öğrenmeye Başladığı Sınıf Seviyesi ile İlgili Görüşleri

Öğretmenler öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin yazma becerisini etkilediğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 10'u (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesinin Türkçe yazma becerilerinin üzerinde etkisi olduğuna, 2. 3. veya 4. sınıfta Türkçe öğrenmeye başlayanların ve dönem ortalarında sınıfa katılanların daha fazla zorluk yaşadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> SÖ6 *"(...) birinci sınıfa giden bir çocukla yazma çalışması yapmak çok daha kolay olur. Eğer ara sınıflardaysa biraz daha zorluk çekiyoruz çünkü kendi ana dilinde de okuma yazma biliyor bir de Türkçede okumaya yazmaya çalışıyor, yeni bir alfabe öğrenmeye başlıyor. Bundan dolayı zorluklar oluyor. (...)eğer ara sınıflarda başlamışsa zorlanıyor daha tam oturmadığı için ama birinci sınıftan itibaren öğrenmeye başlamışsa zorlanmıyor."*
>
> SÖ7 *"(...)Yazı çalışmalarında özellikle birinci sınıfta bazı öğrenciler daha iyiler. Ama dördüncü sınıfta bize gelen bir öğrencinin tekniğini düzeltmek biraz zor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Bildiği Diğer Dillerin Alfabeleri ve Dil Özellikleri ile İlgili Görüşleri

Öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerinin bildikleri diğer dillerin alfabelerinden ve dil özelliklerinden etkilendiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 8'i (SÖ2, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe Öğretmeni) öğrencilerinin bildikleri diğer dillerin alfabelerinden ve dil özelliklerinden olumsuz etkilendikleri yönünde görüş belirtirken; 2'si (SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ1, 3.sınıf öğretmeni) Latin kökenli alfabelerde yazmayı

öğrenmiş olan öğrencilerin Türkçe harfleri yazma çalışmalarında daha iyi gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir.

> SÖ1 *"Türkçe yazma onlar için aslında biraz daha kolay gibi çünkü bu öğrencilerin ağırlıklı olarak yabancı dili İngilizce, oradan harfleri tanıyorlar zaten. Latin alfabesini kullandığımız için kelimeleri yazmak güç olmuyor. Çocuklar mesela harfleri tanıdıktan sonra söylenileni kolay bir şekilde yazabiliyorlar. Ve gördüklerini aynı şekilde yazabiliyorlar."*
>
> SÖ2 *"(...)Farklı tür alfabeye sahip olan öğrenciler yazarken zorlanıyor, örneğin 'ümit 'ismini onlar 'yümit' diye okuyorlar bu yüzden çocuk da öyle yazıyor."*
>
> SÖ10 *"(...)Sanki Rusçadaki gibi yazıyorlar ya da "r" büyük "a" küçük böyle karışık yazanlar var. Çok kez gösteriyorum ama pek yapamıyorlar. Ruslar da sıkıntı daha çok oluyor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Evde Kullanılan Dil Unsuru ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerisini evde kullanılan dil unsuru ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 4'ü (SÖ2, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, 3.sınıf öğretmeni) öğrencilerin evinde kullanılan dillerden biri de Türkçe olduğunda öğrencinin yazma alanında daha iyi gelişim gösterdiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> SÖ9 *" (...)Türkçeye maruz kalmayan öğrencim yazmada zorlanıyor, online eğitimden dolayı, bir sene öncesine dönüp baktığımda okuldaki bütün arkadaşları ile Türkçe konuşmaya çalışıyordu iletişim kurmaya çalıştığı için öğrenmişti bu sene o ilerlemeyi kaybettiğimizi görüyorum çünkü evde Türkçe konuşulmuyor (...)*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Motivasyonları ile İlgili Görüşleri

Yazma hazırbulunuşluğu kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin yazma becerisini etkileyen bir diğer unsurun motivasyon olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 3'ü (SÖ5, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe Öğretmeni) Türkçe öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de olumlu yönde etkilendiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> SÖ5 *"Öğrencinin istekli olması, gelişime açık ve öğrenmeye karşı motivasyonun yüksek olması kesinlikle çok etkili. Bu şekilde olan öğrenciler*

yazı çalışmalarında da daha iyi ilerleyebiliyor."

SÖ7 *"(...) Bizler okulda ne kadar ilgili olsak da tekrar tekrar söylesek de çocuğun istemesi de çok önemli. Eğer öğrenme isteği yüksekse yazma alanında da gelişimi hızlı oluyor"*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Eğitim Öğretim Süreci

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin yazma becerisini eğitim öğretim süreci ile ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin Türkçe dil yeterlikleri, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem, uzaktan eğitim süreci ve okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin yazma becerilerini etkilediğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Türkçe Dilbilgisi Yeterlikleri ile İlgili Görüşleri: Öğretmenlerin Öğrencilerinin Harf, Hece ve Kelime Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yeterlikleri ile ilgili olarak harfleri tekniğine uygun yazma konusu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 8'i ise (SÖ2, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe öğretmeni) harflerin yazılış yönünde ve 'o' harfini tekniğine uygun yazmakta zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 2'si ise (SÖ4, 1.sınıf öğretmeni) (SÖ1, 3.sınıf öğretmeni) öğrencilerin zorluk yaşamadıklarına, ilişkin görüş belirtmişlerdir. Heceleri doğru bir şekilde yazma konusunda öğretmenlerden 7'si ise (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe Öğretmeni) öğrencilerin zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtirken, 3'ü (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, 2.sınıf öğretmeni) öğrencilerin olumlu gelişim gösterdiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Kelimeleri yazma becerilerindeki gelişimleri hakkında ise tüm öğretmenler (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerden iyi seviye Türkçeyi bilenlerin daha az zorluk yaşadıklarını, zorluk yaşayanların ise özellikle 'ğ'nin bulunduğu kelimelerde, zaman eklerinin yazımında, yabancı dillerden Türkçeye geçmiş olup telaffuz edildiği gibi yazılmayan kelimelerde ve öğrencilerin konuşma dilinde yanlış telaffuz ettikleri kelimelerin yazımında zorlandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ2 *"Harfleri yazarken tekniğine göre pek yazmıyorlar örneğin "o" harfini sağdan sola değil soldan sağa çeviren öğrenciler var bunlar için sürekli*

uyarıyoruz. Bazı dikey çizgilerin aşağıdan yukarı doğru çekildiğini görüyoruz, uyarıyoruz tabi bunların çoğu önceden gelen alışkanlıklar. Bu alışkanlıklar bizim kontrolümüzdeyken düzeliyor ama bizim kontrolümüzden çıkınca eskisi gibi devam edebiliyorlar."

SÖ3 *" Kelimelerde 'ğ' yi unutabiliyorlar. Bunu 'ş' de 'ç' de yaşamadım ama 'ğ' ye özel olarak özellikle arada olduğu durumlarda ve en son da olduğu durumlarda 'dağ' 'yağ' gibi kelime sonlarında unutabiliyor daha çok yani ''ya'' deyip kalıyor o kelime tamamlanmıyor. 'ğ''ye özel bir durum var.*

SÖ5 *" Harfleri yazarken 'o'ları mesela çok ters yaparlar gerçi 'o'ları sadece onlar ters yapmıyor. Eğer müdahale edilmezse ana dili Türkçe olan öğrenciler de çok ters yapıyor. Demek ki o yönde çocuklara daha mı kolay geliyor bilemiyorum."*

SÖ6 *"(...)Heceleri yazma konusunda eğer ara sınıflarda okula kayıt olup başlamışsa zorlanıyor daha tam oturmadığı için, ama birinci sınıftan itibaren öğrenmeye başlamışsa zorlanmıyor."*

SÖ10 *"(...)Heceleri hiç Türkçe bilmeyenler ayıramıyor, biraz Türkçe bilenler net yazabiliyor. Kelimeleri yazarken de özellikle 'ğ' yi çok unutuyorlar. Konuşma diliyle yazıyorlar mesela 'yapcam' gibi. (...) Konuşurken de tam telaffuz edemiyor bu yazıya da yansıyor dil karmaşası yaşıyor yani diğer dillerden aktarım yapabiliyorlar o an. Mesela biri 3 dil biliyor Türkçe-İngilizce-Rusça."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Duygu ve Düşüncelerini Yazılı Olarak İfade Etme ile İlgili Görüşleri

Çok dilli öğrencilerin Türkçe yazma çalışmalarına duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme aktarabilme becerilerindeki gelişimleri ile ilgili olarak görüş belirten 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinden 3'ü (SÖ1, SÖ6, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılarına aktarabildiğine ilişkin olumlu yönde görüş belirtirken; 2'si (SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) öğrencilerin kelime bilgilerinin az olması sebebiyle duygu ve düşüncelerini aktarmakta zorlandıkları yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir.

SÖ1 *"Duygularını, düşüncelerini belli etmeye çok çalışıyorlar hikayelerinde, yazılarında, konuyu güzel seçiyorlar, iyi seviyedekiler daha iyi yazıyor tabiî ki."*

SÖ8 *"Tam olarak duygularını ve düşüncelerini yansıtamıyorlar. Daha çok kelime bilmeye ihtiyaçları var."*

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerden 5'i (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ6, SÖ8 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) dikte çalışmalarında cümleler uygun hızda söylendiğinde öğrencilerin zorluk yaşamadıklarını; diğer 5 öğretmen ise (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerin dikte çalışmalarında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

SÖ4 *"Harflerdeki sesi vurguladığımız için sesi alıyor, yazabiliyor. Bir kaç defa tekrar etmek gerekiyor sadece."*

SÖ6 *"Eğer doğru dikteyi söylerseniz üzerinde durarak söylerseniz yazabiliyorlar ama akıcı şekilde konuşunca hata yapabiliyorlar."*

SÖ9 *"Diktede çok fazla zorlanıyorlar gördüklerini yazmak onlar için kolay duyduklarını yazmak söyleneni yazmak onlar için zor."*

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerden 4'ü (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, 3.sınıf öğretmeni) iyi seviyedeki öğrencilerin kısa metinleri yazma konusunda olumlu yönde görüş belirtirken; diğer 4 öğretmen (SÖ5, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerin zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

SÖ8 *"Metin yazma işini tam olarak beceremiyorlar. Yani elbette bir şeyler yazıyorlar ama tam bir metin gibi değil."*

SÖ9 *"Metin yazma çalışmalarını çok sık yapıyoruz yabancı olan bütün öğrencilerimiz güzel yapıyor bunu kendi hikayelerini oluşturabiliyorlar, görsellerden hareketle ya da benim başlattığım bir hikayeyi devam ettirebiliyorlar. Yeni Türkçe öğrenmeye başlamış olan öğrencim bu konuda biraz daha zorlanıyor tabi.*

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken olayları oluş sırasına göre yazma konusunda 1.sınıf öğretmenleri hariç diğer öğretmenlerin hepsi (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) Türkçeye daha iyi hakim olan öğrencilerin zorluk yaşamadıklarını;

Türkçeye daha az hakim olan öğrencilerin ise zorluk yaşadığını belirtmişlerdir.

> SÖ3 *"Basit olaylarda iki üç dört kavram sıralamalarında gayet yeterliler ama metnin uzadığı anda, olayların biraz karmaşıklaştığı anda tekrar çok büyük sıkıntı yaşıyorlar. Yani; ''Okula geldi. Derse girdi. Dersten sonra yemeğini yedi. Eve döndü.'' gibi çok net sıralamalarda sıkıntı yok ama ''Yemekten sonra tuvalete uğradı, tekrar dersliğe çıktı ve eve gitti'' gibi olursa olaylarda kayboluyor. Özelikle yeni öğrenenler tabiî ki çok zorlanıyor."*
>
> SÖ10 *"Oluş sırasına göre yazma Türkçe seviyelerine bağlı, önce-sonra-daha sonra gibi kelimeleri bilmeyen çocuklar var. Ama iyi seviyedeki öğrenciler genel olarak yapabiliyorlar."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazım ve Dilbilgisi Kurallarına Uygun Yazma ile İlgili Görüşleri

Tablo 4.2.3.1'de öğretmenlerin yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma ile ilgili de görüş belirttikleri görülmektedir.

Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmaya ilişkin bütün öğretmenler (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) Türkçeye daha iyi hakim olan öğrencilerin daha az zorluk yaşadığı, Türkçeye daha az hakim olanların ise daha fazla zorluk yaşadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

> SÖ6 *"Noktalama işaretlerini Türkçeyle olan ilişkisi doğrultusunda yapabiliyorlar. Yani Türkçede iyi seviyede olan çocuklar, işaretlerin çoğunu daha doğru olarak kullanıyor, yeni öğrenenler ise hemen hemen noktayı kullanıyor, diğerlerini kullanmıyor."*
>
> SÖ9 *"Cümle sonuna genellikle nokta koyuyorlar bunu detaylandırdığımızda virgül noktalı virgül ünlem işareti soru işareti biraz daha zor oluyor."*

Büyük harfleri uygun yerlerde kullanma becerisine ilişkin olarak öğretmenlerden 2'si (SÖ6,SÖ8, 3.sınıf öğretmeni) öğrencilerin iyi yönde gelişim gösterdiğini belirtirken, 8'i (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) ise öğrencilerin kelime hazinelerinin az olması ve özel isimlere yeteri kadar hakim olamama durumlarının sonucunda zorluk yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

SÖ4 *"Büyük harfleri kullanma ile ilgili olarak dil ve dili kullanmayla ilgili sorun geliyor karşımıza örneğin Ahmet in özel isim olduğunu anlıyor ama dünyanın özel isim olduğunu anlayamıyor anlamını bilemediği için. Bu yüzden büyük harf küçük harf vurguda biraz sıkıntı yaşayabiliyoruz."*

SÖ8 *"Büyük harflerde de iyiler, özel isimlerde, cümleye başlamada hep kullanıyorlar. Bu çocukların kendi ana dillerinde de bu kurallar olduğu için sıkıntı yaşamıyorlar."*

Öğrencilerin kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri yazma ve yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanma becerisi ile ilgili öğretmenlerden 2'si öğrencilerin bu konuda zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanma konusunda da görüş belirten 2 öğretmen (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) öğrencilerin 've', 'ile', 'ama' vb. bağlaçları kullanmakta olumlu gelişim gösterdiklerini; 'de' ve 'ki' bağlacının kullanımında ise zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

SÖ3 *"Kısaltmalar konusu hiç yok diyebilirim. Yani bu konu onlar için zor, üst seviye. Bağlaçlar konusunda ise 'de', 'da' ve 'ki' kullanımlarında evet sıkıntı var. Bağlaçları tabi diğer anlamdaki 'ama', 'ile', 've' gibi bağlaçlarda sıkıntı yok ancak ek konumunda bulunan bağlaçlarla ilgili soru eklerini ayırırsak diğer 'de' ve 'ki' bağlaçlarında sıkıntı var, zorlanıyorlar.*

Görüşleri alınan tüm öğretmenler (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) anlamlı ve kurallı cümle yazma yeterlikleri ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir.

SÖ4 *"Üç kelimeden oluşan kurallı cümleyi yazabiliyorlar ama dört ve üzerinde sıkıntı yaşıyoruz."*

SÖ5 *"Anlamlı ve kurallı cümle yazma konusunda hemen başarı gösteremiyorlar. Kendi ana dilleriyle bizim dilimizin kuruluş şekli uymuyor birbirlerine. Bizim yüklemimiz sonda onların yüklemi başta, ortada olduğu için bu konuda çok sıkıntı yaşıyorlar. Öğrenmemeleri için daha çok zaman gerekiyor burada.*

SÖ8 *"Yazdıkları cümlelerde yüklemin eklerinde hatalar oluyor. Ne anlatmak istediği anlaşılıyor fakat tam kurallı, düzenli bir cümle olmayabiliyor."*

Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemi ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlere göre çok dilli öğrencilerin yazma becerisini etkileyen diğer unsurun ilk okuma yazma öğretim yöntemi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 8'i (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ1, SÖ6, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) 1.sınıf Türkçe yazma alanındaki kazanımları takip ederek ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını, 1.sınıflar için oluşturulan kaynakları temin ederek yazma öğretimini gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşler belirtirken; öğretmenlerden 2'si (SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) öğrencilerinin Türkçe harfleri yazmayı bildiklerini ve bu sebeple yazma öğretimi için bir yöntem kullanmayarak, ders kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi İngilizce öğretmenlerinden 3'ü (OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3) öğrencilere yazmayı öğretme sürecinde 3-4 yaş grubunda önce küçük kas gruplarını gelişimine yönelik etkinliklerin yapıldığına ardından kalem tutma, çizgi takibi çalışmalara yer verildiğine; 4-5 yaş grubunda önce çizgileri takip ederek harflerin üzerinden geçme; 5-6 yaş grubunda ise kelimelerin üzerinden geçme, duyarak yazma, bağımsız yazma çalışmalarının yapıldığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Harflerin yazımının öğretilmesinde Jolly Phonics harf gruplarını takip ettiklerini ve sırasıyla üstünden geçme, bakarak yazma ve son olarak bakmadan yazma şeklinde aşamalı bir sistem olduğunu belirtmişlerdir.

> SÖ5 *"Sınıfımdaki yabancı öğrencilere diğer Türk öğrencilere nasıl davranıyorsam onlara da aynı şeyleri kullanıyorum. Sesli harflerle ilgili onlara önce hissettiririz, hikayeler anlattırırız hangi sesi vereceksek o sesi içeren onların hoşlanacağı çizgi film karakterleri buluruz, pankartlar hazırlarız, resimler yaparız oradan çocuklara hissettiririz."*
>
> SÖ6 *"Tıpkı 1'lerdeki gibi güzel yazı defterlerini kullandık. Çizgi roman gibi konuşma balonlarıyla, kendimizin hazırladığı materyallerle yazma konusunda biraz daha yeteneklerini geliştirmeye çalışıyoruz."*
>
> OÖÖ1 *"Aslında önce kalem tutma etkinlikleri yapıyoruz. Hepsi de önce bakarak öğreniyor. Duyarak yazamıyorlar henüz, bakmaları gerekiyor çünkü daha erken onlar için. Tahtaya örneğin bir cisim çiziyoruz onun altına adını yazıyoruz o şekilde yazı çalışması oluyor. (...)Okumaya geçen öğrenci yazmaya da geçiyor. Duvarda gördüğü bir posterdeki yazıyı tanıyorlar daha özgüvenli oluyorlar. Bağımsız olarak harfleri yazıyorlar ama bakarak tabi kopya yapıyorlar.*
>
> OÖÖ2 *"Kreşte ilk başından beri yazma çalışmalarına başlanıyor. Ana*

sınıfında daha yoğun bir müfredat oluyor. Ana sınıfında bütün harfleri yazmayı öğrenmiş oluyorlar. Yani Türkiye'deki 1. Sınıf aslında bizim sistemdeki ana sınıfına denk geliyor hemen hemen. Yazma çalışmalarında önce bakarak yazma, sonra duyarak yazma, sonra örneğin yarım bırakılmış cümleleri tamamlama çalışmaları oluyor. Sonrasında ise kendilerinin yazmaları isteniyor. Mesela bir resim çiziyorlar, altına ise o resmi anlatan cümleler yazıyorlar.

OÖÖ3 *"3-4 yaşta kalem tutma, çizgi takibi çalışmaları yapıyoruz. Harflerin üzerinden geçmek 4-5 yaşta başlıyor. Kelime üzerinden geçme 5-6 yaşta başlıyor. Seslerin, kelimelerin üzerinden geçerken aynı zamanda okuyarak seslendirerek hatırlıyoruz ve seslerin yanında o sese ait kelimelere, görsellere mutlaka yer veriyoruz. Örneğin "s" ; "sun, star, snake" gibi. Bu kelimeleri ve görselleri akordeon gibi birleştirerek o an kendi materyalimize de oluşturmuş oluyoruz. Üstünden geçme, bakarak yazma, bakmadan yazma olarak aşamalı olarak ilerliyor. Henüz bakmadan yazma aşaması zor. Materyalleri ders içeriğine göre bizler daha çok tasarlıyoruz. Jolly Phonics materyallerini daha çok kullanıyoruz."*

Öğretmenlerden 4'ü (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ9, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni) uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Yazma sürecinde kullanılan yöntemin etkililiğini uzaktan eğitim süreci ile ilişkilendirmiştir.

SÖ2 *"Mesela ünlü harfleri genellikle eksik bırakanlar oluyor. Tabi yüz yüze eğitim yapamadığımız için de bu eksiklikler oluyor. Şu an normal okul olmuş olsaydı biz bildiğimiz metin okuma, soru cevap, yazma çalışmalarını ilerletecektik. Biz uzaktan eğitimde okumada büyük başarı kaydettik ama yazmayı kontrol edemedik, Ama işte uzaktan eğitimde biz genellikle bakarak yazdırmayı tercih ettik şu an onu yapabiliyorlar."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7'si (SÖ2, SÖ4, 1.sınıf öğretmeni), (SÖ5, SÖ10, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ8, 3.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni), (SÖ7, Ekstra Türkçe dersi öğretmeni) okul dışı öğrenme ortamlarını aile desteği ile bağdaştırarak, ailesi tarafından

desteklenen öğrencilerin yazma becerilerinin olumlu yönde gelişim gösterdiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> SÖ7 "*Çocukların yazma gelişimlerinde ailenin çocukla ne kadar ilgilendiği de bu konuda bir etkendir. Aile yardım edip ilgileniyorsa çocuk daha hızlı öğreniyor"*
>
> SÖ10 *"Aile desteği çok önemli. Mesela bir öğrencim Türkiye'de kalmayacak aslında bu yüzden bir destek almıyor, ailesi çocuğu için Türkçe öğrenebileceği bir arkadaş sağlayacağını söylemişti. Şu an bu durum öğrencinin yazma gelişimine de katkı sağlıyor."*

Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Öneriler

Öğretmenler çok dilli öğrencilerin yazma becerileri hakkında önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler motivasyon, görsel anlatım ve bireysel ilgi ile ilişkilidir. Öğretmenlerden 2'si (SÖ5, 2.sınıf öğretmeni), (SÖ3, 4.sınıf öğretmeni) yazı çalışmalarında öğrenci motivasyonunun öğretmen tarafından desteklenmesinin öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sunacağına; ayrıca öğrencilerin yazı çalışmalarını görsel anlatımlarla desteklemelerinin yazdığını anlama konusundaki gelişimlerini olumlu etkileyeceğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

> SÖ3 *"hem okumda hem yazmada çocuğun Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonu çok önemli. (...) mesela temel dilbilgisi konularında onları zorlamaya kalkarsam diğer yönlerde kırılmalar yapacağından endişe ettiğim için çocuğun motivasyonunu ve özgüvenini düşürmemek adına çok da fazla zorlamıyorum açıkçası. Önceliğimi dili doğru anlama kullanma öncelikle konuşma dili olarak sınıf içi etkinliklere katılım olarak belirlediğim için bu konularda çok da böyle çocuğu kasıp da sıkıntıya sokmuyorum. (...)Görsel anlatım konusunda bu çocuklar çok daha gelişmiş ve hazır oluyorlar. Bazen bizim kelimelerle anlatmaya çalıştığımızı onlar resimlerle çok daha hızlı ve kolay anlatabiliyorlar. Açıkçası ben bizim öğretim programımızda bunu bir eksiklik olarak görüyorum.(...) Bu öğrencilerle okuma yazma için görsel anlatım daha sık kullanıldığında daha hızlı öğrenebilirler."*
>
> SÖ5 *"Empati yapmaya çalışıyorum onlarla. Hayır, bu olmamış, yanlış demek yerine şimdilik bu kadar yeterli adım adım öğrenmeye devam edeceksin çok iyi gidiyorsunuz anlamında ilerliyorsunuz. Yani kısacası öğrenciyi*

cesaretlendirmek, motivasyonunu artırmak çok önemli. Özelikle motive olduklarında daha kolay gelişim gösteriyorlar."

Bu önerilere ek olarak öğretmenlerden SÖ5 (2.sınıf öğretmeni) yazı çalışmalarında öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmenin onların gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğine yönelik açıklamalarda bulunmuştur.

T5 *"Öğrenciler okumada olduğu gibi yazmada o kadar becerikli değiller. Orada daha çok kontrol istiyorlar neredeyse birebir kontrol istiyorlar. Bire bir ilgiyle daha iyi gelişim gösteriyorlar."*

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1. Velilerin Öğrencilerinin Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın *"Çok dilli öğrencilerin, velilerinin çocuklarının Türkçe okuma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. *Velilerin Çocuklarının Okuma Becerilerine İlişkin Görüşleri*

GÖRÜŞLER		
Öğrenme Sürecini Etkileyen Unsurlar	**n**	**f**
Söz varlığı	29	45
Duygu durumları	10	19
Bildiği diğer dillerden aktarım/Seslendirme	8	11
Uzaktan eğitimin zorluğu	3	3
Öğrenme Sürecine Sunulan Destek		
Bireysel destek ve teşvik	47	72
Yardım alma	5	5
Destek verememe	3	5
Aile içinde Türkçenin etkin kullanımı	3	5
Kendilerinin Türkçe öğrenmesi	4	4

Tablo 4.5. incelendiğinde çok dili öğrencilerin velilerinin, çocuklarının Türkçe okuma

becerisi ile ilgili öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ve öğrenme sürecine sunulan destek ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir.

Velilerin Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Öğrenme Sürecini Etkileyen Unsurlar

Velilerin Öğrencilerin Söz Varlığı ile İlgili Görüşleri

Velilerden 29'u (V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, 1.sınıf velisi), (V9, V10, V12, V13, V14, V15, 2.sınıf velisi), (V17, V18, V19, V20, V21, V24, V25, V26, 3.sınıf velisi), (V27, V28, V30, V31, V32, V33, V34, V35, 4.sınıf velisi) öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ile ilgili olarak çocuklarının okuma becerileri ile ilgili okuduğunu anlama sorunu yaşadıklarını bunun da söz varlığı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

> V20 *" O okumayı öğrendikten sonra kitap okurken ona çok destek olmak durumunda kaldım çünkü anlamını bilmediği kelimeler çoktu."*
>
> V25 *"Okumalarda bilmediği kelimeler oluyor elbette, bazen biz de bilmiyoruz ama daha çok çeviri programını kullanarak kelimeleri öğrenmesine, anlamasına yardım ediyoruz."*
>
> V28 *"Türkçe okurken kelimelerin sonunu kendisi tamamlama gibi bir sorunu var, yani kelimeyi okuyor fakat acele ediyor ve kelimenin sonunu bazen uydurabiliyor. Soruları cevaplarken de böyle yapınca çok yanlışı oluyor çünkü doğru okumadığından tam anlayamıyor. Biz de sesli okumalar yapmaya çalışıyoruz bunu aşmak için."*

Velilerin Öğrencilerin Duygu Durumları ile İlgili Görüşleri

Veliler çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik duygu durumlarına ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Velilerden 9'u (V9,V11,V12,V13,V14, 2.sınıf velisi), (V24,V25, 3.sınıf velisi), (V30,V34, 4.sınıf velisi) mutlu hissettiklerine; 1'i ise (V32, 4.sınıf velisi) çocuğunun saygı kavramındaki gelişimine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

> V13 *"Bizler onların Türkçe öğrenmesinden çok mutluyuz, memnunuz. Bize göre daha çok biliyorlar, biz çocuklarımıza özeniyoruz."*
>
> V32 *"Ben Türkiye'ye geldim, Türkiye de yaşıyorum. Yaşıyorsam eğer Türkçeyi öğrenmeliyim. Türkçe konuşmaya mecburum diye düşünüyorum. Hangi ülkeye gidersem o kurallara uymak lazım diye düşünüyorum. Hem kendi konforum*

için hem de diğer insanlara saygım için öğrenmem gerekiyor. Bu yüzden çocuğumun da Türkçe öğrenmesini, yaşadığı ülkeye saygı duymayı öğrenmesini istiyorum."

Velilerin Öğrencilerin Bildiği Dillerden Aktarımları ile İlgili Görüşleri

Velilerden 8'i (V11, 2.sınıf velisi), (V20, V21, V26, 3.sınıf velisi), (V27, V28, V32, V33, 4.sınıf velisi) öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ile ilgili çocuklarının harfleri okurken bildiği diğer dillerdeki gibi seslendirdiklerini, bu durumu da bildiği diğer dillerden aktarım/seslendirme ile ilişkilendirerek görüş belirtmişlerdir.

V27 *"Harfleri okurken İngilizceyle çok karıştırdı, kelimeleri pek bilmiyordu. Hala da çok iyi sayılmaz. Daha çok ablası ve ben doğru okuması, okuduğunu anlayabilmesi için yardım ediyoruz, çeviri yapıyoruz bazen."*

V33 *"Okurken ilk zamanlar harfleri birbirine karıştırdı. Aynı anda İngilizce, Türkçe ve Almanca öğrendiği için böyle olduğunu düşündük. 3. sınıfta Fransızca da öğrenmeye başladı. Biz doğru okuması için evde ayrı dillerde pratikler yaptırdık. Tabii zamanla öğrendi, artık nadiren hata yapıyor.*"

Velilerin Uzaktan Eğitin Sürecinin Zorluğuna İlişkin İlgili Görüşleri

Velilerden 3'ü (V3, V5, 1.sınıf velisi), (V12, 2.sınıf velisi) çocuklarının okuma becerilerindeki gelişimin uzaktan eğitim sürecinde olumsuz yönde etkilendiğine; bu süreçte çocuklarının Türkçeyle yetirince etkileşimde bulunamama ekran karşısında odaklanma, öğretmeni takip etme konularında zorlandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

V12 *"Pandemiden dolayı uzaktan eğitim sürecinde hiç arkadaşı olmadığı için Türkçe iletişim pek kuramıyor. Yani az kelime duyuyor, daha az kelime kullanıyor. Böyle olunca okurken de kelimelerin anlamını bilemiyor. Bu süreç olumsuz etkiledi maalesef."*

Velilerin Öğrencilerin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Türkçe Öğrenme Sürecinde Sunulan Destek

Velilerin çocuklarının okuma öğrenme sürecinde sunulan desteğe ilişkin olarak çocuklarını Türkçe öğrenmeye teşvik etme, ödevlerine yardım etme, söz varlığını geliştirme, okul dışı yardım alma, destek verememe, aile içinde Türkçeyi etkin kullanmaya gayret etme ve ebeveyn olarak kendilerinin de Türkçe öğrenmesi ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir.

Velilerin Bireysel Destek ve Teşvik ile İlgili Görüşleri

Velilerden 25'i çocuklarının Türkçe öğrenmesini Türkiye'de ikamet etmeleri sebebiyle çevreyle olan iletişim becerilerinin gelişmesinin (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, 1.sınıf velisi), (V10, V13, V14, V15, 2.sınıf velisi), (V19, V21, V22, V24, V25, V26, 3.sınıf velisi), (V27, V29, V30, V31, V32, V34, V35, 4.sınıf velisi); velilerden 11'i ise (V1, V4, V6, V8, 1.sınıf velisi), (V14, 2.sınıf velisi), (V17, V21, 3.sınıf velisi), (V27, V29, V31, V32, 4.sınıf velisi) çocuklarının donanımlı birer birey olmaları için Türkçe öğrenmelerinin önemli olduğunu bu nedenle Türkçe okumaları için teşvik etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

V10 *"Türkçe öğrenmesi önemli, Türkçeyi güzel konuşması ve kendini iyi ifade edebilmesi bizim için çok önemli çünkü Türkiye de yaşıyoruz bu nedenle okumaya da önem veriyoruz."*

V19 *"Türkçe öğrenmesi önemlidir. Çünkü Türkiye'de yaşıyorlar ve yaşamaya devam edecekler bu yüzden ilerideki ve şimdiki hayatında zorlanmaması için Türkçe okuma ve yazma öğrenmeliler"*

V21 *"Sadece Türkçe değil herkesin ana dili dışında başka herhangi bir dil öğrenirse bu bir değerdir. Çocuk bir puan kazanmış oluyor. Hatta eskiden bir atasözü var her lisan bir insan demektir. Şimdi Türkiye de yaşadığımız için Türkçe dilini öğrenmesi çok önemli diyebiliriz."*

V25 *"Türkçeyi seviyoruz. Severek öğreniyor çocuğumuz. Bizim için çok önemli Türkiye'de yaşıyoruz ve insanlarla iletişim kurabilmesi için Türkçe öğrenmeli."*

Velilerden 10'u (V3, 1.sınıf velisi), (V11, V12, V15,2.sınıf velisi), (V18, V20, V24, 3.sınıf velisi), (V32, V33, V34, 4.sınıf velisi) çocuğunun Türkçe öğrenmesinin önemini milli duygular, ana dillerinin özellikleri ve ebeveynlerinden birinin Türk olması durumu ile ilişkilendirmiştir.

V11 *"O aynı zamanda bir Türk vatandaşı ve Türk vatandaşı olduğu için Türkçe bilmesi de beni çok mutlu ediyor. Bu yüzden okuması için, severek okuması için ona destek oluyorum."*

V12 *"Türkçeyi bilmesini, öğrenmesini çok istiyorum nereden geldiğimizi nereye ait olduğumuzu kökümüzü, gelenek göreneklerimizi bilmesini çok istiyorum. Bunun için okusun, yazsın öğrensin ben de elimden geldiğinde onun okuması için yeni kitaplar alırım, bazen ben ona okurum, bazen birlikte*

okuruz"

V24 *"Ben anne olarak Azerbaycanlıyım Türk dili Azerbaycan diline çok yakın, çocuklarım Türk dilini bilirlerse Azeri dilini de aslında bilirler. O yüzden bizim için Türk dili çok önemli. Onlar için hep okumalarına yazmalarına yardım ederim."*

Velilerden 3'ü (V27,V28,V31, 4.sınıf velisi) çocuklarının Türkçe öğrenmesini eğitim hayatları ile ilişkilendirerek, çocuklarının eğitimlerinin devamlılığının önemine ilişkin görüşler belirtmişlerdir.

V27 *"Benim için onun Türkçe okuma yazma öğrenmesi çok önemli. Çünkü okuldaki eğitim eğitimin yarısı Türkçe, yarısı İngilizce. İleride ne olacağını tahmin edemiyorum şimdiden. Belki yurt dışında okur belki burada. O yüzden önem veriyorum."*

V28 *"Hayatını geçirebilmesi için, eğitiminde bir sonraki aşamaya çıkabilmesi için Türkçe okuma yazma öğrenmesi çok önemli."*

Velilerden 25'i (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, 1.sınıf velisi), (V10, V11, V12, V13, V14, V15, 2.sınıf), (V17, V20, V21, V24, 3.sınıf velisi), (V27, V28, V31, V32, V33, V34, V35, 4.sınıf velisi) çocuklarıyla birlikte Türkçe kitap okuyarak, çocuklarına Türkçe kitaplar alarak, dijital içerikler sunarak, uzaktan eğitim sürecinde hem fiziksel hem de psikolojik yönden destek olarak çocuklarını okumaya teşvik ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Birlikte kitap okuyarak destek olan bazı velilerin görüşleri şu şekildedir:

V7 *"(...)Onun Türkçe gelişimi için online eğitim programları aldık, bizce programda öğrendikleri okumasını da olumlu etkiledi."*

V8 *"(...)Aslında o 3 dilde okuyup yazabiliyor. Birlikte genellikle Romence okuyoruz ama Türkçe okuması için kitaplar alıyorum, onu teşvik ediyorum."*

V12 *"Onların Türkçe öğrenmesi, okuması, yazması* için *elimizden geldiğince beraber Türkçe film izliyoruz, yaşlarına uygun programlara bakıyoruz."*

V13 *"Beraber kitap, masallar okuduk, okuyoruz. Önceden daha çok destek oluyorduk. Artık onlar bizden daha iyi."*

V28 *"İlkokulun ilk yıllarında onunla birlikte çok kitap okuduk (...).*

Öğrenme sürecine sunulan desteğe ilişkin unsurlardan bir diğerinin de ödevler ile ilgili olduğu görülmektedir. Velilerden 18'i (V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8, 1,sınıf), (V9, V10, V11,

2.sınıf velisi), (V19, V21, V25, V26, 3.sınıf velisi), (V30, V32, V33, V34, 4.sınıf velisi) çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine onların ödevlerine yardım ederek destek olduklarına dair görüş belirtmişlerdir.

V8 *"Türkçe okuma gelişimi için özellikle ödevlerinde yardımcı oluyoruz."*

V10 *"Okuma ile ilgili ödevlere yardımcı oluyoruz. Tabii 1.sınıfta okumayı öğrenirken çok daha fazla yardımcı oluyorduk.*

V21 *"Annesi Türkçe bilmediği için babası olarak ben Türkçe okuma ödevlerinde destek oluyorum, doğru okuyor mu diye dinliyorum, düzeltiyorum, o şekilde yani."*

Velilerden 4'ü (V14, 2.sınıf velisi), (V20, V26, 3.sınıf velisi), (V28, 4.sınıf velisi) çocuklarının yeni sözcükler öğrenmelerine yardım ederek onların Türkçe okuma becerilerine destek verdiklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

V20 *"O okumayı öğrendikten sonra kitap okurken ona çok destek olmak durumunda kaldım çünkü anlamını bilmediği kelimeler çoktu. O kelimeleri öğrenmesine yardım ettim, İngilizceden Türkçeye çevirdim (...).*

V26 *"Türkçede okuduklarını anlaması ve okumayı sevmesi için daha fazla kelime öğrenmesi gerekiyor. Çünkü anlamını bilmediği kelimeler olduğunda sıkılıyor. Bu yüzden biz de önce kelime kartları aldık yeni kelimeler öğrenmesi için, şimdilerde ise konuşmalarımızda geçen kelimelerin Türkçelerini de hemen söylüyoruz (...)."*

Velilerin Yardım Alma ile İlgili Görüşleri

Velilerden 5'i (V7, 1.sınıf velisi), (V9,V12, 2.sınıf velisi), (V24, 3.sınıf velisi), (V35, 4.sınıf velisi) özel öğretmenden veya kurs merkeziden destek aldığı yönünde görüş belirtken; diğer 30 veli çocuğuna okul dışı yardım almadığını ifade etmiştir.

V7 "*Okul dışında destek aldık. Çocuğum1 yıl boyunca haftada 1 gün Türkçe kursu aldı. Kelime ve cümle yapılarını daha iyi öğrenmesi açısından kursun faydalı olduğunu düşünüyoruz."*

V9 *"Özel öğretmenden destek aldık. O öğretmenle evde haftada 3 defa 3 saat olmak üzere ders yaptılar."*

Velilerin Destek Verememe ile İlgili Görüşleri

Velilerden 3'ü (V5, 1.sınıf velisi), (V22,V24, 3.sınıf velisi) çocuklarının Türkçe okuma becerilerine herhangi bir destek veremedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

V5 *"Ben Rusça biliyorum, Türkçeyi konuşabilirim ama yine de babası kadar bilmiyorum sonuçta. Babası da çok yoğun, dersleriyle genelde ben ilgileniyorum. Yanlış öğretirsem diye de çekiniyorum biraz. Açıkçası çok fazla destek olamadık."*

V22 *"Maalesef pek destek olamadık. Annemiz Rus olduğu için ilk Rusça öğrendiler ve Türkçeyi ise daha çok ilkokul döneminde öğrenmeye başladılar açıkçası evde çok destek almadılar. Baba olarak benim desteklemem gerekiyordu fakat iş yoğunluğumdan dolayı Türkçe eğitimi olarak destek veremedim."*

Velilerin Aile İçinde Türkçenin Etkin Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Velilerden 3'ü (V8, 1.sınıf velisi), (V11,V14, 2.sınıf velisi) çocuklarının okuma becerilerinin gelişimine destek olabilmek için evlerinde Türkçeyi etkin bir şekilde kullanmaya çalıştıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

V8 "*Onun Türkçe gelişimi için aile olarak biz de evde Türkçe konuşmaya başladık."*

V14 *"Evde Korece konuşuyoruz ama biz evden dışarı çıkarken ne olursa olsun Türkçe konuşacağız diye karar verdik, söz verdik birbirimize. Yani böyle yapınca onun öğrenmesi okuması yazması daha kolaylaştı galiba."*

Velilerin Kendilerinin Türkçe Öğrenmesi ile İlgili Görüşleri

Velilerden 4'ü ise (V2,V7, 1.sınıf velisi), (V13, 2.sınıf velisi), (V29, 4.sınıf velisi) çocuklarının okuma becerilerinin gelişimi için kendilerinin Türkçe öğrenmeye başladıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

V7 *"(...)Onun gelişimine destek olabilmek adına annesi olarak ben de Türkçe öğrenmek için kurslara gittim. Bu şekilde ona yardımcı olabiliyorum."*

V13 *"Biz önceden Türkçe bilmiyorduk. Onlar kreşteyken biz onlarla beraber öğrenmeye başladık, böylece onun Türkçe öğrenmesine daha çok yardım edebiliyoruz.(...).*

4.3.2. Velilerin Öğrencilerinin Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın *"Çok dilli öğrencilerin, velilerinin çocuklarının Türkçe yazma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Velilerin Çocuklarının Yazma Becerilerine İlişkin Görüşleri*

GÖRÜŞLER		
Öğrenme Sürecini Etkileyen Unsurlar	**n**	**f**
Uzaktan eğitim sürecinin zorluğu	3	3
Bildiği diğer dillerden aktarım	1	1
Türkçe Söz varlığı	15	26
Tekniğine Uygun yazma	5	5
Türkçe Öğrenme Sürecinde Sunulan Destek		
Bireysel destek	18	24
Yardım alma	5	7
Destek verememe	1	2

Tablo 4.6. incelendiğinde çok dilli öğrencilerin velilerinin, çocuklarının Türkçe yazma becerileri ile ilgili öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ve öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde sunulan destek ile görüş bildirdikleri görülmektedir.

Velilerin Öğrencilerin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Öğrenme Sürecini Etkileyen Unsurlar

Velilerin Uzaktan Eğitin Sürecinin Zorluğuna İlişkin İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ile ilgili velilerden 3'ü (V3, V5, 1.sınıf velisi), (V12, 2.sınıf velisi) çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde yazma çalışmalarında zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

V3 *"(...) uzaktan eğitim olduğu için ve 1.sınıf olduğu için yazarken biraz zor oluyor."*

V5 *"Anaokulunun da bir kısmını online yaptı, bu yıl da birinci sınıfta online*

oluyor yani o sıkıldı, bu yüzden zorlanıyor ve o Rus okuluna gitmek istediğini söylüyor, hem kendini daha rahat anlatmak, hem de okurken yazarken daha rahat öğrenmek istiyor."

Velilerin Öğrencilerin Bildiği Dillerden Aktarımları ile İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ile ilgili velilerden 1'i (V3, 1.sınıf öğretmeni) ayrıca bilinen diğer dillerden aktarım yaptığına bu durumun da Türkçe yazma sürecini etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir.

V3 *"Bazen Türkçe- İngilizce kelime aktarımı yapabiliyor yazarken. Yani Türkçe yazarken İngilizce bir kelime bazen araya sıkıştırabiliyor. Ya da tam tersi, o konuda uyarıyoruz, hatırlatıyoruz."*

Velilerin Öğrencilerin Söz Varlığı ile İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ile ilgili velilerden 15'i (V5, V6, 1.sınıf velisi), (V10, V12, V14, V15, 2.sınıf velisi), (V17, V19, V23, V25, V26, 3.sınıf velisi), (V27, V28, V32, V33, 4.sınıf velisi) yazarken doğru sözcük bulmakta zorlandıklarını belirtmiş, bu durumu da söz varlığı ile ilişkilendirerek Türkçe yazma sürecini etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir.

V14 *" O Türkçe yazacağında kelimelerin çoğunun nasıl yazacağını bilmiyordu. Zihninde Korece düşünüyor, bize soruyordu. Biz de sözlükten bakıp söylüyorduk ona. İlk zamanlar biraz sıkılıyordu bu yüzden."*

V15 *"Düşündüklerini ya da ödevdeki soruların cevaplarını yazarken bazı kelimelerin Türkçe karşılığını bilmediği için zorlanıyordu, hemen bırakmak istiyordu. Zaman zaman hala zorlandığı oluyor Biz sorduğu kelimelerin Türkçelerini söylüyoruz, o şekilde yazıyor."*

V26 *"O da Türkçeyi yeni yeni öğreniyor, bizler de aynı şekilde. Türkçe yazmak, düşündüklerini yazabilmek onun için son derece zor şuan. Çünkü çok az Türkçe kelime biliyor, yazarken kelimelerin karşılığını bilmiyor. Genelde ödevleri yazarken bize soruyor."*

Velilerin Öğrencilerin Tekniğine Uygun Yazma Durumu ile İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlar ile ilgili velilerden 5'i (V1, V2, V6, 1.sınıf velisi), (V15, V17, 2.sınıf velisi) çocuklarının yazarken tekniğe uygun yazmakta zorlandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

V1 *"(...) harfleri yazmasında gerekli yardımlarımız ayrıca oluyor. Henüz 1. sınıf olduğu için bazı harfleri düzgün yazamıyor."*

V15 *"Babası çok yardımcı oldu, özellikle harflerin yazılışında yardım etti, aslında o Rusçada da biraz yazmayı biliyor, oradaki yazı daha farklı. O yüzden Türkçe harfleri tam düzgün yazamıyor sanırım."*

Velilerin Öğrencilerin Yazma Becerisini Etkileyen Unsurlar İle İlgili Görüşleri: Türkçe Öğrenme Sürecinde Sunulan Destek

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlarla ilgili sunulan destek ile ilgili velilerin bu konudaki çabalarının çocuklarının ödevlerine, sözcük bilgisi konusunda yardım ve yazmaya teşvik gibi çeşitli şekillerde bireysel destek ve yardım alma, destek verememe ile ilgili görüş belirttikleri görülmüştür.

Velilerin Bireysel Destek ile İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlarla ilgili sunulan destek ile ilgili velilerden 18'i (V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8, 1.sınıf velisi), (V9, V10, V11, 2.sınıf velisi), (V19, V21, V25, V26, 3.sınıf velisi), (V30, V32, V33, V34, 4.sınıf velisi) çocuklarının yazma becerilerini ödevlerine yardım ederek, sözcük bilgilerini genişleterek ve dijital programlar edinip yazmaya teşvik ederek bireysel olarak destekledikleri ilişkin görüş belirtmişlerdir.

V1 *"Çoğunlukla ödevlerine yardım ediyoruz, yazdıklarını kontrol ediyoruz."*

V7 *"(...) Online eğitim programları aldık, oradan daha iyi öğrenip, yazı yazmasının iyileşmesi için destek olduk."*

V9 *"Bazen Türkçe konuşurken araya Hollandaca kelimeler sıkıştırıyor, hemen Türkçesini söylüyorum. Yazarken de denk geldiğinde Bak o kelimeyi yazman gerekiyor diye hatırlattığım oluyor. Yani yeni kelimeler öğrenmesine yardım ediyorum."*

Velilerin Yardım Alma ile İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlarla ilgili sunulan destek ile ilgili çocuklarının yazma becerisinin gelişimine ilişkin yardım aldıklarını belirten 5 veli (V7, V9, 1.sınıf velisi), (V12, 2.sınıf velisi), (V24, 3.sınıf velisi), (V35, 4.sınıf velisi) çocuğuna özel ders aldırdıklarını veya kursa gönderdiklerini ifade etmişlerdir. V7 (1.sınıf velisi), ise çocuğunun gelişimi için dijital programlar edinerek öğrenmeye teşvik ettiğini ve bu yönde destek

sağladığını belirtmiştir.

V7 *"(...) Online eğitim programlarıyla da destek olduk."*

V9 *"(...) Türkçe dersleri aldı sonrasında, haftada 3 defa 3 saat."*

V12 *"Özel Türkçe dersi alıyor haftada 3 defa."*

V22 *"(...) açıkçası evde çok destek almadılar. Baba olarak benim desteklemem gerekiyordu fakat iş yoğunluğumdan dolayı Türkçe eğitimi olarak destek veremedim.*

V35 *"Biz okula başlamadan önce kursa gönderdik. 1 ay kurs gördü."*

Velilerin Destek Verememe ile İlgili Görüşleri

Öğrenme sürecini etkileyen unsurlarla ilgili sunulan destek ile ilgili velilerden 1'i (V22, 3.sınıf velisi) destek veremediğine ilişkin görüş belirtmiştir.

V22 *"(...) açıkçası evde bizden pek destek almadılar. Annemiz Rus, Türkçeyi yeterince bilmiyor. Baba olarak benim desteklemem gerekiyordu fakat iş yoğunluğumdan dolayı okumada yazmada pek destek veremedim.*

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

5.1.1. Çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerisini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar

Çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerisini etkileyen faktörler arasında okumaya hazırbulunuşluk, eğitim ve öğretim süreci ve tercih edilen dil unsurlarının olduğu görülmektedir.

Okumaya hazırbulunuşluk ile ilgili öğrencilerin görüşlerine göre, bildikleri diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri okuma becerileri üzerinde önemli bir role sahiptir. Türkçe okuma sürecinde bildiği diğer dillerin alfabelerinden ve dil özelliklerinden olumsuz yönde etkilenen öğrencilerin çoğunluğu 1. ve 3. sınıftadır ve okul öncesi eğitim dillerinden biri İngilizcedir. Okul öncesi eğitim dillerinden birinin İngilizce olması durumu, Türkçe okuma sürecinde olumsuz aktarımın ortaya çıktığını göstermektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce gibi Latin harflerine sahip alfabeleri bilen öğrenciler, Türkçe okumayı öğrenirken alfabelerin birinde bulunup diğerinde bulunmayan harflerde zorluk yaşamaktadırlar. Özellikle Türkçedeki ‘ç’, ‘ğ’, ‘ı’ ‘ö’, ‘ş’ ve ‘ü’ seslerinde güçlük yaşanmakta ve İngilizcedeki ‘e’ sesi ile Türkçedeki ‘i’ sesinin telaffuzları karıştırılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin ebeveynlerinin uyrukları ve evde konuştukları dil durumları incelendiğinde ebeveynlerinin her ikisinin veya birinin ana dillerinin Latin alfabesinden farklı bir alfabeye sahip dillerden oluştuğu ve bu dilin evde konuşulan diller arasında olduğu fark edilmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin okuma becerisinde bildikleri diğer dillerden olumsuz etkilenmelerinin altında yatan diğer bir sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çok dilli olma durumları sebebiyle dil karmaşası yaşayabildikleri ve bu durumun okuma becerileri üzerinde olumsuz yansımalarının olduğundan söz edilebilir.

Okul öncesi deneyimlerine ilişkin görüş belirten 35 öğrenciden 28’inin gittikleri okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim dillerinden birinin Türkçe olduğu demografik bilgiler aracılığıyla bilinmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre gittikleri okul öncesi kurumlarda

edindikleri deneyimler, okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bu durumun neticesinde okul öncesi eğitimi Türkçe dilinde alan çok dilli öğrencilerin ilkokulda Türkçe okuma becerisinde daha az zorluk yaşadığını söylemek mümkündür. Ulaşılan bu sonuç alanyazında daha önce yapılmış olan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Susar-Kırmızı vd. (2020) çalışmasında okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazmaya çalışmalarına yönelik motivasyonlarını artırdığını, hazırbulunuşluk düzeyine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe okumayı öğrenmeye başladıkları sınıf seviyesinin okuma becerilerini olumsuz yönde etkilediği hakkında görüş belirten 4 öğrenciden 1'i 2.sınıfta, 2'si 3.sınıfta ve 1'i 4.sınıftadır. Öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları süre durumu incelendiğinde yakın zamanda Türkiye'ye gelerek araştırmanın yapıldığı ilkokulda ara dönemlerde eğitim görmeye başladıkları fark edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin evlerinde Türkçe konuşulmamakta, ebeveynlerinin yabancı uyruklu olduğu bilinmektedir. Bulundukları sınıflara yakın zamanda katılmış olmalarının yanında aile ortamında Türkçe ile etkileşimlerinin az olması, öğrencilerin olumsuzluk yaşama durumunu artırmaktadır. Bu durumlardan neticesinde çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerilerinin okumayı öğrenmeye başladıkları sınıf seviyelerinden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin görüşlerine göre okuma becerilerinin üzerindeki diğer bir önemli etken eğitim öğretim sürecidir. Öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yeterlikleri, Türkçe okumaya ilişkin duygu durumları ve okul dışı öğrenme ortamları eğitim öğretim sürecinde okuma becerileri üzerinde önemli bir role sahiptir.

Öğrenciler Türkçe dilbilgisi yeterlikleri kapsamında söz varlığı, harf-hece-kelime tanıma ve seslendirme, yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun okuma konularıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin söz varlığına ilişkin bilgilerinin okuma becerileri üzerinde diğer unsurlara kıyasla daha fazla etkiye sahiptir. Söz varlığına ilişkin olarak kısa metinleri okuma ve anlamada en az zorluk yaşayan öğrenciler 4.sınıfta yer almakta, en fazla zorluk yaşayan öğrenciler ise 1. ve 2. sınıftaki öğrencilerdir. Daha az zorluk yaşayanların 4.sınıfta olması, diğer sınıf seviyelerine göre bilgi birikimlerinin daha fazla olması ve dil yeterlikleri ile açıklanabilir. Okunan metnin konusunu 35 öğrenciden 15'inin belirleyebildiği ve bu öğrencilerin çoğunluğunun 1.sınıfta olduğu; 20'sının ise belirtmekte zorluk yaşadığı, bu öğrencilerin ise özellikle 3. ve 4. sınıfta olduğu göze çarpmaktadır. Okunan bir metinin ana fikrini-duygusunu belirleme 1.sınıf kazanımları arasında yer almadığı için onlardan görüş alınmamış, diğer 27 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğrencilerin 7'sinin ana fikri-duyguyu belirleyebildiği ve bu öğrencilerin sınıf seviyelerinin

çeşitlilik gösterdiği ancak Türkiye'de yaşadığı süre bakımından hepsinin doğduğundan beri Türkiye'de yaşadığı dolayısıyla Türkçe ile etkileşimlerinin sık olduğu anlaşılmaktadır. Diğer öğrenciler ana fikri-duyguyu belirlemekte zorlanmakta ve bu öğrencilerin çoğunluğu 2.ve 3. sınıfa gitmektedir. Bir metnin konusunu ve ana fikrini belirlemek tek dilli Türk öğrencilerin de zorluk yaşadığı bir konudur. Böylece çok dilli öğrencilerin bu konularda zorluk yaşaması doğal karşılanabilir. Görüşleri alınan öğrencilerin ifadelerine göre okunan metinle ilgili soruları cevaplamakta en az zorlanan öğrenciler 4. Sınıfta, zorluk yaşayan öğrencilerin çoğunluğu ise 3.sınıftadır. Zorluk yaşayan öğrencilerin evde konuşulan dil durumunun Türkçe dışında ana dillerinde veya İngilizce olduğu görülmüştür. Okuduklarını kısaca anlatabilen öğrenciler çoğunlukla 4.sınıftadır, bu konuda zorluk yaşayan öğrencilerin çoğunluğu 2.sınıf öğrencisidir ve aynı zamanda zorluk yaşayan öğrencilerin ortak noktaları ise annelerinin yabancı uyruklu olması ve öğrencilerin annelerinin dilini ağırlıklı olarak kullanmasıdır. Okuduklarını kısaca anlatabilme bir dildeki sözlü anlatım becerisini ifade etmektedir. bu durumda öğrencilerin baskın dilinin ana dillerinde olma Türkçedeki sözlü anlatım becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu durumla benzer şekilde, Yiğit (2009) ana dilleri farklı olan öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorladıklarını belirtmektedir. Hikayenin unsurlarını rahatlıkla belirleyebilen öğrencilerin çoğunluğunu 4.sınıfa giden öğrenciler oluşturmaktadır. Zorluk yaşayanların çoğunluğu ise 3.sınıftaki öğrenciler arasındandır. Zorluk yaşayan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde annelerinin yabancı uyruklu olduğu ve evde konuşulan dilerliden birini annenin ana dili olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumlar çok dilli öğrencilerin kelime dağarcıklarını etkileyerek, hikayenin unsurlarını belirlemelerinde de etkili olmaktadır. Söz varlığına ilişkin zorluk yaşayan öğrencilerin zorlanma sebeplerinin çoğunlukla kelime bilgilerinin az olması durumundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin okuma çalışmalarında harf-hece-kelime tanıma ve seslendirme konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşleri alınan 35 öğrenciden 24'ü harf, hece ve kelimeleri okumakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğrencilerin çoğunluğunun 4.sınıftadır. 4.sınıftaki öğrencilerin görüşlerinden, okumayı öğrenme sürecinde harfleri ve heceleri öğrenmekte zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır ancak öğrenciler özellikle uzun ve anlamını bilmedikleri kelimeleri okumakta zorluk yaşamaya devam etmektedir. Diğer 11 öğrenci ise harf, hece ve kelimeleri okumakta zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin ise çoğunluğunun 1. Sınıf öğrencisi olduğu göze çarpmaktadır. Okumayı öğrenme sürecinde 1.sınıfta temel okuma çalışmalarından başlanması ve öğrencilerinin okul öncesi eğitim dillerinden birinin Türkçe olması, öğrencilerin daha az zorluk yaşamalarına olanak sağladığından söz edilebilir. Seslendirmeye

ilişkin olarak ise öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerden 19'u vurgu ve tonlamaya dikkat ederek olmakta zorlanmakta; 16'sı ise vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyabilmektedir. Zorluk yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun 3.sınıfta, zorluk yaşamayanların çoğunluğunun ise 4.sınıfta olduğu göze çarpmaktadır. Vurgu ve tonlamaya uygun okuma tek dilli (Türkçe) öğrencilerin de zorluk yaşabildiği bir konudur. Bu konuda zorluk yaşayan çok dilli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun annelerinin yabancı uyruklu olduğu demografik tabloda görülmekte ve öğrencilerin evde annelerinin dilinde de konuştukları bilgisine ulaşılmaktadır. Bu faktörler çok dilli öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma becerisi üzerinde önemli role sahiptir.

Yazım ve dilbilgisi kurallarına dikkat ederek okumaya ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda 35 öğrenciden 22'sinin kurallara uyarak okuduğu, 13'ünün ise zorlandığı anlaşılmaktadır. Kurallara uyarak okuyan öğrencilerin noktalama işaretlerinden en çok bildikleri kuralın noktaya ve virgüle ilişkin kurallar hakkında olduğu, okuma esnasında diğer noktalama işaretlerini gördüklerinde uymaları gereken kuralı bilmedikleri fark edilmiştir. Ayrıca kurallara uyarak okuduğunu belirten öğrencilerin çoğunluğu 1.sınıfta, zorluk yaşadığını belirtenlerin çoğunluğu ise 3.sınıftadır.

Öğrencilerin görüşlerine göre eğitim öğretim süreci boyunca Türkçe okumaya ilişkin duygu durumları ve okul dışındaki öğrenme ortamları öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkin rol oynamaktadır. Görüşler doğrultusunda 35 öğrenciden 24'ü Türkçe okumayı sevmekte, 7'si Türkçeyi aktif kullanmadıkları gerekçesiyle zorlandığı için Türkçe okumayı sevmemekte, 3'ü okurken hata yapmaktan korktuğu için kaygılanmakta, 2'si ise kelimelerin anlamlarını bilmediği için okuduğunu anlamadığından sıkılmaktadır. En çok hissedilen duygu durumunun ise Türkçe okumaya karşı sevgi duyma olduğu, sınıf seviyesi olarak bu duyguyu 1. Sınıf öğrencilerinin daha sık hissettiği fark edilmiştir. 1.sınıf Türkçe müfredatının okuma becerisini kazandırma çalışmalarına yönelik olması bu durumu olumlu yönde desteklemektedir. Kaygı yaşayan öğrenciler 4.sınıftadır ve başkalarının önünde yanlış okumaktan çekindikleri için kaygı yaşamaktadırlar. Kelime bilgisinin az oluşu sebebiyle Türkçe okumaktan sıkılan öğrenciler ise 2.sınıftadır. Öğrencilerin okumaya ilişkin duygu durumları üzerinde kelime bilgisinin etkili olduğundan söz edilebilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüş belirten 26 öğrenciden 5'i okuma çalışmaları üzerine özel ders almakta, 18'si aile bireylerinden destek almakta ve 3'i Türk arkadaşlarından yardım istemektedir. Özel ders alan öğrenciler farklı sınıf seviyelerinde olup, Türkiye'ye yakın zamanda yerleşmiş ve Türkçe okumayı yakın zamanda öğrenmeye başlamışlardır.

Öğrencilerin okuma çalışmalarında tercih ettikleri dile ilişkin elde edilen görüşler doğrultusunda 35 öğrenciden 10'u Türkçeyi, 10'u İngilizceyi, 8'i ana dilini, 4'ü hem ana dilini hem Türkçeyi, 2'si ana dilini, Türkçeyi ve İngilizceyi, 1'i ise ana dilini ve İngilizceyi tercih etmektedir. Türkçeyi tercih eden 10 öğrencinin çoğunluğu 2. sınıfta olup ve 3. sınıflardan hiçbir öğrenci bu grupta yer almamaktadır. Bu öğrencilerden biri hariç diğerlerinin okul öncesi eğitim dillerinden biri Türkçedir. Ayrıca bu öğrencilerin 6'sının ebeveynlerinden birinin Türk olduğu, 4'ünün ise ebeveynlerinin her ikisinin de yabancı uyruklu olduğu ve evde Türkçe konuşulmadığı fark edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre, Türkçeye daha fazla hakim olma durumu ve Türkçedeki kelimelerin okunuşunun diğer dillere göre daha kolay olması, Türkçe okumayı tercih etme sebepleri arasında sayılabilir. İngilizceyi tercih eden 10 öğrencinin çoğunluğu 3.sınıftadır ve ana dilleri İngilizce dışında farklı bir dildir. Bu öğrencilerin evde kullandıkları dil incelendiğinde, ana dilleriyle birlikte İngilizcenin de konuşulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Süverdem ve Ertek'e (2020) göre iki dilli bireylerin ana dillerinin belli bir seviyede kalarak, edindikleri ikinci dilde daha iyi gelişim göstermeleri durumu artırıcı iki dillilik olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre okuma çalışmalarında ana dili dışında ikinci dil olarak İngilizceyi tercih eden öğrencilerin artıcı iki dilli_özellik gösterdiği söylenebilir. Bu durumda evde konuşulan dil okuma tercihi üzerinde etkin role sahiptir. Ana dilini ve Türkçeyi tercih eden 4 öğrenciden 2'si 3.sınıfta, diğer 2'si 4.sınıftadır. Bu öğrencilerin evinde hem ana dilleri hem de Türkçe konuşulmakta, ebeveynlerinden birinin Türk olduğu bilinmekte, okul öncesi eğitim dillerinden birinin Türkçe olduğu ve öğrencilerin uzun yıllardır Türkiye'de yaşadığı bilinmektedir. Tüm bu faktörleri okuma tercihi üzerinde etkin rol oynamaktadır. Ana dilinde, Türkçede ve İngilizcede okumayı tercih eden 2 öğrenciden 1'i 1.sınıfta, diğeri 4.sınıftadır ve bu öğrencilerin evinde her üç dilde de konuşulmaktadır. Ana dilinde ve İngilizcede okumayı tercih eden 1 öğrenci 4.sınıfa gitmektedir. Bu öğrencinin ise gittiği okul öncesi kurumda hem ana dilinde hem de İngilizcede eğitim aldığı bilinmektedir. Genel olarak öğrencilerin okumak için tercih ettikleri dil üzerinde dile hakimiyet durumları, evde konuşulan dil, okul öncesi eğitimin dili ve ebeveynlerin ana dilleri etkili bir role sahiptir.

5.1.2. Çok dilli öğrencilerin Türkçe yazma becerisini etkileyen faktörlere ilişkin sonuçlar

Çok dilli öğrencilerin görüşlerine göre Türkçe yazma becerisini etkileyen faktörler yazmaya hazırbulunuşluk, eğitim öğretim süreci ve yazmak için tercih edilen dildir.

Öğrenciler yazmaya hazırbulunuşluk konusunda okuma becerilerini en fazla etkileyen unsurun bildikleri diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri hakkında olduğu yönünde

belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten 11 öğrenciden 9'una göre, çok dilli öğrenciler bildikleri diğer dillerdeki alfabelerin harfleriyle Türkçe harfleri yazarken karıştırmaktadır. Yazımı en sık karıştırılan harfler ise "ç,ğ,ş,ı" harfleridir. Öğrencilerden 2'sinin görüşü doğrultusunda, başka bir dil bilmenin Türkçe yazma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğundan da söz edilebilir. Şöyle ki; öğrencilerin bildikleri diğer dilin veya dillerin Latin harflerinden oluşması, öğrencilerin Latin harflerine ilişkin ön bilgilerinin olduğunu göstermekte ve bu durum Türkçedeki harfleri de yazma sürecine olumlu katkılar sunmaktadır. Olumlu etkilerden söz eden öğrencilerin özellikleri incelendiğinde ebeveynlerin dillerinin Latin alfabesi dışındaki alfabelerden oluşun diller olduğu ve bu dillerin evde konuşulduğu fark edilmiştir. Bu duruma karşın öğrencilerin olumlu görüşe sahip olmasını destekleyen özelliğin okul öncesi eğitim dilerliden birinin İngilizce olmasıdır. Okul öncesinde aldıkları eğitim ile İngilizce yazma çalışmalarının Türkçe yazma becerilerini desteklediği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin okul öncesi deneyimleri ve Türkçe öğrenmeye başladıkları sınıf seviyeleri okuma becerilerindeki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi deneyimine sahip olan öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimlerinin olumlu yönde etkilenmektedir. Ara sınıf seviyelerine okula kayıt olan öğrencilerin, 1.sınıfta başlayanlara göre; benzer şekilde dönem ortasında sınıfa katılanların dönem başında katılanlara göre yazma çalışmalarında daha fazla zorluk yaşamakta, zorluk yaşama sebepleri ise kelimelerin yazılışını ve Türkçenin dilbilgisi kurallarını yeteri kadar bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Çok dilli öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olan diğer bir durum eğitim öğretim sürecidir. Bu süreçte öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yeterlikleri, yazmaya ilişkin duygu durumları ve okul dışı öğrenme ortamları önemli role sahiptir.

Türkçe dilbilgisi yeterliklerine ilişkin harf, hece ve kelimeleri doğru yazma konusunda görüş belirten 35 öğrenciden 14'ü zorluk yaşamamakta, 6'sı önceki zamanlara göre daha az zorluk yaşamakta ve 4'ü zorluk yaşamaya devam etmektedir. Zorluk yaşayan öğrenciler 1. ve 2.sınıfa gitmektedir. Bu öğrencilerin anneleri yabancı uyruklu olup, evde konuştukları dillerden biri annelerinin ana dilleridir. Öğrencilerin annelerinin dilini baskın dil olarak kullanmaları durumu sonucunda, Türkçe ile olan etkileşimlerinin diğer öğrencilere nazaran daha az olması ve dolayısıyla bu durumun Türkçe yazma becerisini etkilediği söylenebilir. Zorluk yaşanan durumların ise özellikle 'b' ve 'd' harflerinin yazımının karıştırılması, 'ğ'nin bulunduğu kelimelerde 'ğ'nin yazılmadığı ve uzun kelimelerin yazımında daha fazla hata yapılmasıdır. Ayrıca öğrencilerden 21'i dikte çalışmalarında zorlanmakta, 14'ü zorluk

yaşamamaktadır. Zorluk yaşayanların çoğunlukla 1.sınıfta olduğu ve 10'unun evinde Türkçe konuşulmamaktadır. Diğer 11'inin ise evinde Türkçe ile birlikte başka bir dil konuşulmaktadır. Bu durumun ise öğrencilerin dikte becerisi üzerinde etkili bir unsur olduğu düşünülmektedir. Zorluk yaşamayanların çoğunluğunun ise 4.sınıfta olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak, dikte çalışmalarında yaşanan zorluğun sebebinin kelime bilgisindeki yetersizlikten kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Öğrenci görüşlerine göre yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun yazma hakkında en sık görüş belirtilen konu noktalama işaretlerinin kullanımı hakkındadır. Öğrencilerden 25'i noktalama işaretlerini yazılarında doğru şekilde kullanabilmekte, 10'u ise noktalama işaretlerini yazılarında doğru yerlerde kullanamamaktadır. Bu hususta dikkat çeken durum ise noktanın ve virgülün doğru şekilde kullanılabildiği, diğer noktalama işaretlerinin nerelerde kullanılacağının bilinmemesi ve dolayısıyla kullanılmamasıdır. Bu neticede noktalama işaretlerini doğru şekilde kullandığını belirten 25 öğrencinin çoğunluğu nokta ve virgülü esas almışlardır. Bu öğrenciler arasından 4.sınıftakilerin diğer noktalama işaretlerinin kullanıma ilişkin görüşleri mevcuttur. Bu sebeple 4.sınıftaki öğrenciler noktalama işaretlerini kullanmakta daha az zorluk yaşamaktadır.

Büyük harflerin kullanımına ilişkin ise öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerden 26'sı cümleye başlarken büyük harfleri kullanmakta ancak özel isimlere yeteri kadar hakim olamadıkları için özel isimlerin yazımında büyük harfleri kullanmakta sıkıntı yaşamaktadır ancak özel isimlerde de büyük harfleri doğru şekilde kullanabilen öğrencilerin 4.sınıfta olduğu bilinmektedir.

Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen eklerin yazımı ve bağlaçların uygun şekilde kullanımına ilişkin 4.sınıf öğrencilerinden alınan görüşler doğrultusunda, öğrenciler Türkçedeki ekleri tam olarak bilmeme sebebiyle zorlanmaktadır. Özellikle "-de/-da" ve "ki"nin yazılışında zorluk yaşandığı fark edilmiştir.

Türkçe dilbilgisi yeterlikleri kapsamında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme durumuna ilişkin 3.ve 4.sınıftaki öğrencilerinden alınan görüşlere göre, öğrencilerin çoğunluğu duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmektedir. Zorluk yaşayan öğrencilerin çoğunluğu 3.sınıfta olup ebeveynlerin yabancı uyruklu olduğu ve evde baskın olarak ebeveynlerinin dilini konuştukları görülmektedir. Bu durumların ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini Türkçede yazılı olarak ifade etme becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yazılarında olayları oluş sırasına göre sıralama konusuna ilişkin 2, 3 ve 4. sınıflardan alınan görüşler doğrultusunda en çok zorluk yaşayan öğrencilerin 2. sınıfta olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre yazılarında anlamlı ve kurallı cümleler kurabilme konusuna ilişkin 35 öğrenciden 22'si olumlu görüşe sahiptir. Bu neticede çok dilli öğrencilerin basit düzeyde anlamlı ve kurallı cümleler kurarak yazabildikleri söylenebilir.

Kısa metinler yazabilme konusuna ilişkin 2, 3 ve 4.sınıflardan alınan görüşler doğrultusunda, öğrencilerden 5'i kelime bilgilerinin az oluşu sebebiyle yazmakta zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin 2'si ikinci, 1'i üçüncü, 2'si dördüncü sınıfta olup; evlerinde baskın olarak Türkçe dışında başka bir dil kullanmaktadır. Bu öğrencilerden 3'ü yakın zamanda Türkiye'ye yerleşerek okula kayıt olmuş, Türkçe ile yakın zamanda tanışmış, okul öncesi eğitimi Türkçe dilinde almadığı fark edilmiştir. Bu durumlar da Türkçe yazma becerilerini etkiler niteliktedir.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda eğitim sürecindeki duygu durumları ve okul dışı öğrenme ortamları yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu Türkçe yazmaya ilişkin olumlu duygulara sahiptir. Olumsuz duygular hissedenlerin ise sözcük dağarcının az olması sebebiyle yazmakta zorlandıkları fark edilmiştir. Olumsuz duygulara en az sahip olanların 4.sınıftaki öğrenciler olduğu da göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin yazma çalışmalarında tercih ettikleri dile ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 35 öğrencinin 13'ünün Türkçeyi, 7'sinin İngilizceyi, 6'sının ana dilini ve Türkçeyi, 6'sının ana dilini, 2'sinin ana dilini ve İngilizceyi ve 1'inin ana dilini, Türkçeyi ve İngilizceyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre yazma alanında en sık tercih edilen dil Türkçedir. Türkçeyi tercih eden öğrencilerin en belirgin ortak özelliği okul öncesi eğitim dillerinden birinin Türkçe olmasıdır. Bunun dışında ebeveynlerinin uyrukları, evde konuşulan dil ve Türkiye'de yaşadıkları süre çeşitlilik göstermektedir. Tercihi Türkçeden yana olan öğrencilerin görüşlerine göre Türkçenin dil özellikleri bakımından söylendiği gibi yazılan ve heceleyerek yazmaya elverişli bir dil yapısına sahip olması öğrencilerin daha kolay yazabilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler de bu gerekçe ile Türkçeyi tercih etmektedirler. Ana dilinde ve Türkçede yazmayı tercih eden öğrencilerin ebeveynlerinden birinin Türk olduğu, öğrencinin uzun yıllardır Türkiye'de yaşadığı ve evde Türkçenin de konuşulduğu bilinmektedir. Öğrencilerin tercihi üzerinde bu durumlarında etkili olduğu söylenebilir. Bildiği 3 dilde de yazmayı tercih edebilen öğrencinin evinde üç dilinde konuşulduğu göze çarpmaktadır. Sadece ana dilinde yazmayı tercih edenlerin ise evinde çoğunlukla ya da tamamen ana dillerinde konuşulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda

öğrencilerin yazmaya ilişkin dil tercihleri dillere olan hakimiyetleri ve demografik özelliklerine göre şekillenmektedir. Öğrencilerin bulundukları okulda Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki eğitim programının olması ve bu okula uzun zamandır devam etmekte olan öğrencilerin her iki dilde de eğitim alması, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki Türkçe ve İngilizce tercihleri üzerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Yılmaz ve Demirel (2016) bir dildeki yeterliliğin diğer dile göre baskın olması durumunu baskın iki dillilik olarak ifade etmektedir. Çok dilli öğrencilerin okumaya ve yazmaya ilişkin dil tercihleri incelendiğinde yalnızca ana dilini, Türkçeyi veya İngilizceyi tercih eden öğrenciler için baskın iki dilli ifadesinden söz edilebilir.

İki dilli bireylerin dil karmaşası yaşamadan her iki dili de farkında olarak kullanması duru dengeli iki dillilik olarak ifade edilmektedir (Uyar, 2012). Benzer şekilde bireyin her iki dilde de konuşabilmesi ve/veya yazabilmesi üretimsel iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Bölükbaş-Kaya vd., 2019). Bu ifadeler dikkate alındığında araştırmanın bulgularına göre hem ana dilinde hem de Türkçede, hem ana dilinde hem de İngilizcede ve bildiği tüm dillerde okumayı ve yazmayı tercih eden öğrenciler için dengeli ve üretimsel iki dilli ifadeleri kullanılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.2.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe okuma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma

Çok dilli öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerine göre, okumaya hazırbulunuşluk unsuru öğrencilerin Türkçe okuma becerisi üzerinde etkin role sahiptir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırbulunuşluk durumları arasında en önemlisinin öğrencilerin bildikleri diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bildikleri diğer dildeki veya dillerdeki alfabe ile Türkçe alfabedeki harfleri ayırt etmekte zorlandıkları ve bu sebeple yavaş gelişim gösterdikleri söylenebilir. Özellikle ‘e-i, c-ç, ı-i, u-ü’ seslerini karıştırmakta, ‘ğ’yi okumakta kullanmakta zorlanmakta, kelimelerin telaffuzlarında zorluk yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesi dikkate alındığında, bu zorlukları yaşayan öğrenciler özelikle 1. ve 2. sınıftadır. Gözüküçük (2015) çalışmasında öğrencilerin ana dillerinde olmayan ‘ğ’ye yönelik sesi hissetme ve tanıma aşamasında sorun yaşadıklarını, sesin içinde geçtiği kelimelere örnekler veremediklerini belirtmiştir. Sarı (2001) çalışmasında iki dilli öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum da araştırmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin

karıştırılan harfler üzerinde daha etkili çalışmalar yapmaları önerilebilir. Öğretmenlere göre öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen diğer önemli bir durum ise Türkçe öğrenmeye başladıkları sınıf seviyeleridir, 1.sınıfta okula başlayıp devam eden öğrencilerin okuma becerileri ara sınıflarda başlayanlara göre daha iyi durumdadır. Öğrencilerin okuma becerisi Türkçeyi etkin kullanma durumları ile de ilişkilidir. Bu doğrultuda evde Türkçeyi etkin kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının yüksek olması, sınıfa ait hissetmeleri ve öğrenmeye açık tutumlar sergilemeleri okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. İngilizce eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak, öğrencilerin okul öncesinde aldıkları İngilizce eğitimin Türk eğitim sistemindeki 1.sınıf öğretim programına denk geldiği ve öğrencilerin okul öncesinde 4 yaştan itibaren İngilizce sesleri, harfleri, kelimeleri ve cümleleri okumayı öğrendikleri fark edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan çok dilli öğrenciler 1.sınıfa başladıklarında İngilizcede okuma becerisine sahiptir. Bu durum öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlarla birlikte ele alındığında, öğrencilerin bildikleri diğer dillerden olumlu ve olumsuz etkilenmelerini desteklemektedir.

Öğretmenlerin okuma ile ilgili eğitim öğretim sürecine ilişkin görüşlerine göre, öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yeterliklerinin okuma becerileri üzerinde etkili bir role sahiptir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler özelikle uzun kelimeleri hecelemekte ve okumakta, vurgu- tonlama ve telaffuzlarda, kelime hazinelerinin yeterli olmaması sebebiyle okuduklarını anlamakta, söz varlığını içeren konularda zorluk yaşamaktadır. Öğretmenlere göre en fazla zorlukları 1.ve 2.sınıf öğrenciler ve sınıfa yeni katılan öğrenciler yaşamaktadır. Ayrıca öğretmenlere göre, öğrenciler akıcı okuyamadıkları için okuduklarını anlayamamaktadırlar. Yılmaz ve Şekerci (2016) iki dilli ilkokul öğrencileri ile ilgili yaptıkları çalışmada iki dilli öğrencilerin Türkçede okuduğunu anlama çalışmalarında zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bialystok (2009) iki dilliler ve tek dillilerin kelime hazinelerine yönelik yaptıkları çalışmada, iki dillilerin kelime hazinelerini tek dillilere göre daha zayıf olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonuçlarının diğer araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilerinin kelime hazinelerini zenginleştirecek etkinliklerle öğrencilerine destek olmaları önerilebilir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları yöntemlerin farklılık gösterdiği, ortak bir öğretim programına sahip olmadıkları fark edilmiştir. Öğrencilere okuma öğretiminde, öğretmenlerden çoğu 1.sınıf kazanımlarına yönelik olarak ses temelli cümle yöntemini derslerinde kullanmaktadır. Topbaş ve Toy (2005) araştırmalarında bir dersin öğretilmesinde kullanılan etkinliklerin, dersin öğrenilmesinde ve dersin kazanımlarına ulaşmada önemli bir role sahip olduğunu tespit

etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimleri, dinleme ve konuşma becerileri ile doğru orantılı olarak ilerleyeceği düşünülerek, öğretmenlerin öğrencilerin genel dil becerilerini geliştiren yönde eğitim öğretim planlaması yapmalarının, öğrencilerin okuma becerisini destekler nitelikte olabileceği söylenebilir. İngilizce dilinde eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin okuma öğretiminde kullandıkları yöntemler incelendiğinde ise Türkçedeki ses temelli öğretim yöntemi ile benzerliklerinin ve farklılıklarının olduğu görülmüştür. İngilizce dilinde okuma öğretim yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, öncelikle harf gruplarına göre sesler hissettirilmekte, fonetik olan seslerden olmayanlara göre ses öğretimi esas alınmakta, harf gruplarının öğretilmesiyle ortaya çıkan ilk kelimeleri okuma çalışmalarına geçilmektedir. Bu yönleri ile Türkçe okuma öğretim yöntemiyle benzerlik göstermektedir. İngilizce okuma öğretiminde heceleme yönteminin olmaması öğretim yöntemlerine ilişkin farklılık gösteren bir durumdur.

Okul öncesi İngilizce öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik okul öncesi deneyimlerine ve bildikleri diğer dillere ilişkin belirttikleri görüşlerle örtüşmektedir. Şöyle ki; İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimi almış öğrenciler 1.sınıfa başladıklarında İngilizce okuma becerisine sahiptir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin İngilizce okuma deneyimleri, Türkçe okuma deneyimlerinden fazladır. Bu durum ise Türkçe okuma becerileri üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir. Öğrencilerin Türkçe harfleri seslendirirken İngilizce seslendirmelerle karıştırmalar yaşaması olumsuz etkiye örnek gösterilebilir. Özellikle ana dili Latin alfabesinden farklı bir alfabe olan öğrencilerin okul öncesi deneyimlerinin İngilizce dilinde olması, Latin harflerini tanımalarına imkan sağlamaktadır. Böylelikle 1.sınıfta Türkçe okuma öğretimi gören bu öğrenciler, Latin harflerini önceden bildikleri için Türkçe harfleri tanımakta daha kolay gelişim göstermektedirler.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin okul dışı ortamlarda edindikleri deneyimlerin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak velilerin öğrenciye verdiği destek, çocuklarının Türkçe öğrenmeleri için sağladıkları imkanlar ve çocuklarının Türkçe öğrenmesine ilişkin sergiledikleri tutumlar öğrencilerin okuma becerisini etkilemektedir. Bu bulguyu desteleyen başka araştırmalar da mevcuttur. Bal vd. (2020) yaptıkları çalışmada çocukların ikinci dili edinmesinde en etkili olan unsurun aile ve öğretmen desteği olduğunu belirmektedir.

5.2.2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin Türkçe yazma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin yazmaya hazırbulunuşlukları üzerinde en etkili olan unsur, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladığı sınıf seviyesidir. Bulgulara göre 1. sınıftan itibaren okula devam etmekte olan çok dilli öğrenciler, ara sınıflarda ve dönem ortasında sınıfa katılanlara göre yazma becerisinde daha az zorluk yaşamaktadır. Öğretmenlerin en sık belirttiği diğer bir unsur ise öğrencilerin bildikleri diğer dillerin alfabeleri ve dil özellikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin görüşleri bağlamında öğrencilerin çoğu Türkçe yazarken bildikleri diğer dillerin alfabelerinden ve dil özelliklerinden Türkçeye aktarım yapmakta, kelimeleri telaffuz ettikleri gibi yazmakta, cümlelerinde kullandıkları bazı kelimeleri İngilizce olarak yazmaktadırlar. Bu bulguya benzer şekilde Rodriguez (2015) de araştırmasında çocukların ana dilleri ile ikinci dili birbirine karıştırdıklarını bulmuştur. Tekniğine uygun yazmaya yönelik Rus kökenli daha fazla sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum Rusçadaki harflerin farklı Latin harflerinden farklı olmasıyla ve yazı stilinin farklılığı ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre Latin alfabesini bilen öğrencilerin, Türkçe harfleri yazmaları da daha kolay olmaktadır. Ayrıca evlerinde Türkçeyi etkin olarak kullanan öğrencilerin daha fazla kelime bildikleri, Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazma çalışmalarında daha hızlı ilerleme kaydettiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim öğretim süreci öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin Türkçe yazma yeterlikleri kapsamında öğretmenler en sık yazım ve dilbilgisi kurallarından söz etmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre noktalama işaretlerinden en sık kullanılanın işaret "nokta" ve diğer işaretler ise çoğunlukla 3.ve 4.sınıf öğrencileri tarafından daha sık ve doğru kullanılmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin görüşleri ile örtüşmektedir. Öğretmenlere göre, öğrenciler yazdıklarını tam olarak anlamamaları sebebiyle noktalama işaretlerini kullanmakta zorlanmaktadır. Ayrıca diğer dillerde de cümlenin sonuna nokta konulması kuralının, öğrencilerin "nokta"yı sık kullanmalarını desteklemektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler büyük harfleri uygun yerlerde kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar. Öğretmenlerden 1.sınıfı okutanların görüşleri doğrultusunda, cümleye büyük harfle başlama kuralında 1.sınıf öğrencilerini diğer sınıflardaki öğrenciler göre daha başarılı olduğu fakat özel isimlerde büyük harfleri doğru şekilde kullanmakta 1.ve 2. sınıflar daha fazla zorluk yaşamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre çok dilli öğrenciler kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri yazma, bağlaçları kuralına uygun kullanma ve anlamlı kurallı yazma konularında son derece zorluklar yaşamaktadır. Benzer

şekilde öğrencilerin çoğunluğu duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmakta, dikte çalışmalarında, kısa metinler yazmada ve olayları oluş sırasına göre yazmada zorluk yaşamaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlere göre yaşanan bu zorluk kelime bilgisindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden çoğunluğunun görüşüne göre harfleri tekniğine uygun yazma konusunda, en sık hatalı yazımın "o" harfinin yanlış yönde yazılması durumudur. Buna ilaveten öğrenciler heceleri yazmada ve özellikle "ğ"nin olduğu kelimelerin yazımında zorluklar yaşamaktadır.

Öğretmenler ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerine ilişkin ses temelli cümle yöntemini esas alarak yazma öğretimi gerçekleştirmekte, 1. sınıf kaynaklarından yararlanmaktadırlar. Görüşlere göre yazma öğretim sürecinde kullanılan bu yöntemin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Okul öncesi İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre 4-5 yaş grubundaki öğrenciler çizgi çalışmaları ve harflerin yazılışı üzerinde çalışmalar yapmakta, 5-6 yaş grubundaki öğrenciler ise kelimeler yazma, duyarak yazma ve bağımsız yazma üzerinde eğitim almaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin okul öncesi eğitiminde İngilizce yazma deneyimlerini bu şekilde edinmiş olmaları, 1.sınıfta Türkçe harfleri yazarken daha az zorlukla karşılaşmalarına olanak sağlamaktadır. Bu noktada İngilizcede olmayıp Türkçede olan ı-i, o-ö, u-ü- s-ş gibi harflerin yazımının karıştırılması durumu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreci kapsamında öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin belirttikleri görüşlerden aile faktörünün önemi anlaşılmaktır. Ailesi tarafından akademik olarak yakından takip edilen, ilgilenilen öğrencilerin yazma becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisine ilişkin ortaya koyduğu öneriler incelendiğinde; öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirmenin, yüreklendirmenin, derslerde görsel anlatımlara daha sık yer vermenin, her bir öğrenciyle bireysel ilgilenmenin yazma becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği ön görülmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.3.1. Velilerin çocuklarının Türkçe okuma becerisine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin okuma becerisine yönelik görüş bildiren 35 veliden 29'una göre öğrencilerin okuma becerisini etkileyen en önemli unsur söz varlığı ile ilgili konuları içermektedir. Bu kapsamda öğrenciler en fazla okuduğunu anlamakta zorluk yaşamaktadır. Velilere göre öğrencilerin kelime hazinelerinin yeterince zengin olmayışı ve kelimeleri

okurken doğru telaffuz edememe durumu, okuduklarını anlamalarını zorlaştırmaktadır. Bu görüşü belirtenlerin 3. ve 4. sınıf velisi olduğu fark edilerek, söz varlığı ile ilgili en fazla 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin zorluk yaşadığı söylenebilir.

Veliler çocuklarının Türkçe öğrenmesine ilişkin olumlu duygulara sahiptir, bu durum ise destekleyici veli rolünü meydana getirmekte ve öğrencinin okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Velilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin okumayı öğrenme sürecini etkileyen diğer bir unsur bildikleri diğer dillerin alfabeleri ile ilişkilidir. Çoğunlukla 1.sınıftaki öğrencilerin velilerinin görüşlerine göre, öğrenciler harfleri okurken bildikleri diğer dillerdeki gibi seslendirmeler yapmaları sebebiyle okuma çalışmalarında zorluk yaşamaktadırlar. Velilerden 3'ünün görüşüne göre uzaktan eğitim süreci öğrencilerin okuma becerilerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu görüşe sahip velilerin çocukları 1.sınıf öğrencisidir. Bu durumda 1.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine kıyasla uzaktan eğitim sürecinden daha fazla olumsuz etkilendiğini söylemek mümkündür.

Veliler öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine bireysel destek ve okumaya teşvik etme alanında en fazla desteği vermektedir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının devamlılığı ve Türkiye'de yaşama durumları sebebiyle iletişim becerilerinin gelişmesi veliler için önem arz etmektedir. Velilerin görüşüne göre öğrencilerin Türkçe öğrenmesi milli duygular, milli değerler açısından da önemlidir. Ayrıca veliler öğrencileri kitap okumaya teşvik etmek için yeni kitapları alarak, birlikte okumalar yaparak, çocuklarına okuma üzerine dijital içerikler sunarak okuma becerilerini desteklemektedir. Bununla birlikte veliler çocuklarının okumaya ilişkin ödevlerine destek vererek, yeni kelimeler öğreterek okumalarını desteklemektedir. Ayrıca velilerden 5'i çocuklarının okuma becerisini özel öğretmen veya kurslarla da desteklemektedir. Bu velilerin ortak yönleri yabancı uyruklu olmaları, çocuklarının Türkiye'de kısa süredir yaşaması ve evde Türkçe dışında farklı dillerde konuşulmasıdır. Bu durumlar velilerin Türkçeye yeteri kadar hakim olamayışları sebebiyle çocuklarına özel ders veya kurs aldırarak destek olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Velilerden 3'ü çocuklarına destek verememektedir. Bu velilerin yabancı uyruklu olduğu ve Türkçeyi yeteri kadar bilmedikleri fark edilmiştir. Evlerinde Türkçeyi etkin kullanmaya özen gösteren yabancı uyruklu velilerden 3'ü çocuklarının gelişime dili etkin kullanarak destek olmaya çalışmaktadır. Alan yazındaki birtakım çalışmaların elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir: Sağlam (2006), yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre evlerinde her iki dili de kullanan ailelerin çocuklarının, ikinci dil edinimlerinin daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Akgül vd. (2019) de çocukların hayatına temas eden insanlarla kurdukları iletişimlerin yeni kelimeler öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeler

bağlamında öğrencilerin evlerinde Türkçenin etkin kullanılmasının Türkçe okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Kendileri de Türkçe öğrenmeye başlayan yabancı uyruklu 4 veli, öğrendikleri kadarıyla çocuklarına destek olmaktadır. Velilere göre bu durumlar öğrencinin okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

5.3.2. Velilerin çocuklarının Türkçe yazma becerilerine ilişkin sonuç ve tartışma

Velilerin görüşlerine göre öğrencilerin yazmayı öğrenme sürecini etkileyen en önemli unsur söz varlığını içeren konuları kapsamaktadır. Bu doğrultuda velilerden 15'inin görüşüne göre öğrenciler yazmak istedikleri hakkında yeterli sözcük bilgilerinin olmayışı nedeniyle doğru sözcükleri bulmakta zorlanmaktadır. Bu görüşe sahip velilerin çocuklarının demografik özellikleri incelendiğinde çoğunluğunun baskın olarak (Türkçe dışında) ebeveynlerinin dilinin konuşulduğu ve yakın zamanda Türkiye'de yaşadıkları fark edilmektedir. Ayrıca velilere göre öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde ve harfleri tekniğine uygun yazmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu görüşe sahip olan velilerin çocukları 1. ve 2. sınıf öğrencileri olmakla birlikte, bu öğrencilerin hepsinin annelerinin yabancı uyruklu olduğu ve annelerinin dillerinin Latin alfabesi dışındaki alfabelerden oluştuğu göze çarpmaktadır. Bu durumlar öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları sıkıntılar üzerinde etkili olabilir. Birinci sınıftaki 1 öğrencinin velisine göre, öğrencinin yazı yazarken cümlelerinde diğer dillerden kelimelere de yer verdiği zamanlar olmaktadır. Bu durum "kod değiştirme" olarak ifade edilebilir.

Veliler öğrencilerin yazma becerisine ilişkin ödevlerine yardım ederek, yeni kelimeler öğrenmesini sağlayıp kelime hazinelerini zenginleştirerek, dijital programlar alarak ve doğru ve güzel yazmaya teşvik ederek bireysel destek sunmakta; yazma becerilerinin ilerlemesi için özel ders aldırmakta veya kurslara göndermektedirler. Velilerin dijital programlardan yararlanmalarını ilişkin başka bir araştırma da benzer bir sonuç bulunmaktadır. Şöyle ki, Akgül vd. (2019) de yaptıkları araştırmada anne babaların çocuklarının ikinci dil ediniminde medya araçlarından yararlandığını tespit etmişlerdir. Bireysel destek unsuruna ilişkin en sık yapılan destek türü ödevlere yardım etme üzerinedir. Özellikle 1.sınıf velileri çocuklarının ödevlerine yardım etmektedir. Çocuklarının yazma becerisine yönelik özel ders veya kurslardan yardım alan 5 veli, okuma becerisine yönelik sonuçlarda belirtilen 5 veli ile aynı kişilerdir. Yazma çalışmalarına yönelik destek veremeyen 1 veli bulunmaktadır.

5.4. Öneriler

5.4.1. Araştırma sonucuna yönelik öneriler

Çok dilli öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarında çeşitli zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Bu zorlukları daha kolay aşabilmeleri okul öncesinden itibaren çeşitli çözüm yolları üretilmelidir. Öğretmenler tarafından öğrencilerinin özellikle günlük konuşma diyaloglarının öğretilmesi ve bu aşamada Türkçenin sevdirilmesi, öğrencinin dikkatini çeken görsel materyallerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. İlk okuma yazma çalışmaları için öğretim materyalleri ve ders kitaplarının çeşitliliği artırılmalıdır.

Çok dilli öğrencilerin kelime hazinelerinin artırılmasına yönelik araştırmalar yapılarak okuma, yazma ve konuşma becerilerini desteklenebilir.

5.4.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışmada çok dilli öğrencilerin okuma ve yazma gelişimleri görüşme tekniği kullanılarak ele alınmıştır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimler görüşme tekniği ile incelenebileceği gibi, nicel çalışmalar yapılarak da değerlendirilebilir. Böylelikle daha kapsamlı sonuçlar elde edilerek çözüm yolları ve uygulamada yapılabilecek destekler çeşitlendirilebilir.

Teknolojinin günümüzdeki yeri çocuklar için de son derece önemli hale gelmiştir. Eğitim öğretimde teknolojiden faydalanmak öğrencilerin etkili öğrenmeler yaşamalarına katkılar sağlamaktadır. Bu doğrultuda çok dilli öğrenciler için Türkçenin öğretimi kapsamında dijital platformlar geliştirilebilir. Bu kapsamda yeni araştırmalar üzerinde çalışılabilir.

Eğitim öğretim bir üçgene benzetildiğinde üçgenin kenarları öğretmen, öğrenci ve veli olarak tanımlanabilir. Bu benzetmeyle öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğinin eğitim ve öğretim sürecindeki önemi anlatılmak istenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çok dilli öğrencilerle yürüttükleri çalışmaları çeşitlendirmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve çözümleri konusunda ailelere yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada çok dilli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik incelemeler yapılmıştır. Yeni araştırmalarda öğrencilerin Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akgül, E., Yazıcı, D., & Akman, B. (2019) Views of parents preferring to raise a bilingual child, *Early Child Development and Care, 189*(10), 1588-1601. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1400541

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(2), 41-62. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4901/67198

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/491262

Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (Interference). B. Gül (Ed.), *Bengü Belak Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, (s.101-107). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Ateşal, Z. (2018). *Tarihten günümüze çok dillilik* (Yayın No. 497080) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Babayiğit, S. (2012). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading, 37*(1), 22-47. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x

Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.* Multilingual Matters LTD.

Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (3th Ed.). Multilingual Matters LTD.

Banko Bal, Ç., Ketenci Tona, F. K. ve Akman, B. (2020). Okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1695-1725. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59386/854001

Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi* [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaşi Veli

Üniversitesi] Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/381

Batur, Z., Erkek, G., Kapla, K. ve Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmalar Dergisi 1*(1), 42-75. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/349819

Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(3), 461-468. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.05.005

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(4), 240–250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Bialystok, E. (2017, 17 Eylül). *Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development.* Encyclopedia on early childhood development. https://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact.

Bican, G. (2019). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 353-366. https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/284614

Bloomfield, L. (1984). *Language*. The University of Chicago Press.

Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 7*(2), 98-113. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AXBS0GkyyZgeuuwfV-7I

Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Teacher Created Materials.

Butler, Y. G. (2012). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie, (Ed.), *The handbook of bilingualism and multilingualism second edition.*(s.843-870). Wiley-Blackwell.

Cambridge University Press (2023), *Cambridge Dictionary*. 03 Ocak 2023 tarihinde https://dictionary.cambridge.org/tr/ adresinden edinilmiştir.

Ceyhan, M. A. (2012). Eğitimde çokdillilik ve ayrımcılık: Sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s. 231-244). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (34),* 27-40. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/512-published.pdf

Clark, B. A. (2000). First and second language acquisition in early childhood. *ERIC Journal No: ED470889*, 181-188. https://eric.ed.gov/?id=ED470889

Corson, D. (1999). *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators.* Lawrence Erlbaum Associates

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi,* (11), 231-243. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16952/176982

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11*(1), 37-46. https://www.eskieserler.net/files/mpdf%20(146).pdf

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi.* Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Gül, Ş. M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

Dil Derneği (2023). *Türkçe sözlük.* 03 Ocak 2023 tarihinde http://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html adresinden edinilmiştir.

Doğan, C. (2017). Çok kültürlülükte toplum tercümanlığının önemi. *Akademik Bakış Uluslar arası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi (64)* 57-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/35995/403888

Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 817-838. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26102/275015

Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C.D. (2020). *How many languages are there in the world?*. Ethnologue: Language of the World. 15 Ocak 2020 tarihinde https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages adresinden edinilmiştir.

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2018). Plurilingual and intercultural education. Retrieved from https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx

Erkınay, H. K. (2012). Dillerin birlikteliği ve çok dillilik: Mardin örneği. B. Günay (Ed.), *genç akademisyenlerin perspektifinden birlikte yaşama* (s. 121-141). DA Yayıncılık.

Escamilla, K., & Hopewell, S. (2011). When learners speak two or more languages. In *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 29-33).

Routledge.

Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (ytö) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(2), 515-524. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241505

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın No. 406997) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniverisitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students.* Renaissance Learning.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages.* Harvard University Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(105), (163-194). https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=574417

Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma.* Nobel Yayıncılık.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürer, A. (Ed.). (1983). Ana dili olarak türkçe öğretimi [Özel sayı]. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi, 47*(379-380). https://www.academia.edu/44080550/

Haugen, E. (1973). Bilingualism, language contact, and immigrant languages in the United States: A research report 1956-1970. W. Bright (Ed.), *Linguistics in North America, 1* (s. 505-591). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783111418780-018

Hoffmann, R. (1991). *Solids and surfaces: a chemist's view of bonding in extended structures*. John Wiley & Sons.

Hull, R., & Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres, *Neuropsychologia*, *45*(9), 1987 2008.DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2007.03.002

International Baccalaureate Organization. (2008). *Learning in a language other than mother tongue in IB programmes.* International Baccalaureate Akademi.

Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533. https://doi.org/10.16916/aded.331270

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 295-314. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153248

Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad ve J.

MacSwan (Ed.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism,* (s. 1152-1166.) Cascadilla Press.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2021). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Pegem Yayıncılık.

Kavcar, C. (1987). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 20*(1), 261-273. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001077

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim.* (11-12, 15, 54, 165-167, 180-181). Anı Yayıncılık.

Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelemesi* (Yayın No.552107) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kızıltaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584. https://doi.org/10.16916/aded.753248

Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayın No. 419437) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya yönelik tutumlarına ve beceri yazma akademik başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Gaziantep Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/130174

Koşan, Y. (2015). Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/1894

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Mackey, W. F. (2016). *The description of bilingualism.* Cambridge University Press.

Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 10*(2), 756-777. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/62851/953819

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(29), 65-77.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21094/227162

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Fourth edition)*. CA: Jossey Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. 23 Mayıs 2022 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden indirilmiştir.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 2*(1), 311-322. https://doi.org/10.20322/lt.15463

Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 11*(25), 265-277. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19562/208545

Özsoy, A. S. (2012). Dil ve dilbilim. A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan (Ed.), *Genel dilbilim dersleri 1*, (s. 2-18). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Patterson, J. (2002). Relotionships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experiance among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics, 23*(4), 493-508. https://doi.org/10.1017/S0142716402004010

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed)*. CA: Sage Publications.

People-first language (2021, 07 Ocak). Wikipedia içinde.https://en.wikipedia.org/wiki/People-first_language

Piaget, J. (1956). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé.

Rengi, Ö., & Polat, S. (2019). Practices related to cultural diversity in schools and students' views about these practices: Stuttgart, Baden-Württemberg, Germany. *Egitim ve Bilim*, *44*(197). DOI: 10.15390/EB.2019.7613

Rodriguez, M.V. (2015). Families and educators supporting bilingualism in early childhood. *School Community Journal, 25*(2), 177-194. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085717.pdf

Rubin, R., & Carlan, V.G. (2005). Using writing to understand bilingual children's literacy development. *The Reading Teacher, 58*(8), 728-739. https://www.jstor.org/stable/20204300

Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi?. *Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 540-544. https://turkdili.gen.tr/files/Sagir_Ana_dil_mi_ana_dili_mi.pdf

Sağlam, F. (2006). Türk-Alman örnekleminde karma evli çiftlerin çocuklarındaki dilsel

gelişim üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 23*(1), 231 241. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/607093

Samuel, S.J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. T. Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems (Ed.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 7-20). The Guılford Press.

Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9*(9), 108-122. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4366/59720

Sevim, O. ve Söylemez, Y. (Ed.). (2019). *Okuma eğitimi.* Nobel Yayıncılık.

Shahmohammadi, N. (2011). The effect of gender base materials on reading comprehension. *International Journal of Human Resource Studies 1*(2), 10-14. https://doi.org/10.5296/ijhrs.v1i2.1024

Sincar, F. (2015). *Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Zirve Üniversitesi]. Gaziantep Zirve Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/705598

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities.* Multilingual Matter.

Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. ve Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*(0), 105-129. DOI: 10.9779/pauefd.509817

Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 6*(2), 183-207. DOI: https://doi.org/10.34137/jilses.826142

Taeschner, T. (1986). Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children. *Applied Psycholinguistics, 7*(2), 175-178.DOI:10.1017/S0142716400007414

Temel, Z. F. ve Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, 89*(640), 294-298. https://www.academia.edu/23229253/Erken_%C3%87ocukluk_D%C3%B6neminde_%C4%B0kinci_Dil_Kazan%C4%B1m%C4%B1

Thomas, N. P., & Nyce, J. M. (1998). Qualitative research in LIS: Redux: A response to a [re] turn to positivistic ethnography. *The Library Quarterly, 68*(1), 108-113.

Topbaş, E. ve Toy, B.Y. (2005). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulamaları:

Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 405-433. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26115/275126

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (İki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Selçuk Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. *http://acikerisim.selcuk.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12395/9003*

Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe sözlük.* 04 Şubat 2023 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türkiye Bilimler Akademisi (2023). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü.* 04 Şubat 2023 tarihinde http://www.tubaterim.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *24*(24), 543-559. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941

Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilindeen farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/66695

Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*(9), 21-25. https://docplayer.biz.tr/24360156-Mayis-2012-sayi-9-dilim-ankara-universitesi-dilbilim-toplulugu-adit.html

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Eroy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*(22), 145-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206009

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Journal of Turkish Studies 9*(3), 1641-1651. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216

Yılmaz, M. Y. ve Demirel, G. (2016). İki dillilik ve türleri üzerine. I*nternational Journal of Languages Education*, 3, 1693-1701. https://www.academia.edu/20090679/

Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 4*(1), 47-63. https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32029/354378

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Çukurova Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. http://libratez.cu.edu.tr/tezler/7571.pdf.

Young, C., & Rasinski, T. (2011). Implementing readers theatreas an approach to classroom fluency ınstruction. *The Reading Teacher, 63*(1), 4–13. https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language And Linguistic Studies, 1*(1), 81-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9921/122828

Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: görüşme. *International Social Sciences Studies Journal, 6*(56), 547-552. DOI : 10.26449/sssj.2099

Wiseman, J. (2018, 25 Temmuz). *What is Content and Language Integrated Learning?*. Pearson. https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/

EKLER

Ek-1: Görüşme Formu

Veliler için;

1. Çocuğunuzun Türkçe öğrenmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Türkçe öğrenmesi sizin için önemli midir? Evet ise nedeni nedir?

2. Çocuğunuzun Türkçe okuma ve yazma gelişimi için bir çabanız var mı? Evet ise bunun için neler yapıyorsunuz?

3. Çocuğunuzun Türkçe okuma ve yazma gelişimi için bir destek alıyor musunuz? Evet ise kimlerden destek alıyorsunuz?

Öğretmenler için;

1. Çok dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerisindeki gelişimleri hakkında görüşleriniz nelerdir? Öğrencileriniz Türkçe okuma çalışmalarında sıkıntılar yaşar mı? Yaşıyorlarsa bunlar nelerdir? Türkçe okuma becerisi için hangi materyalleri kullanıyorsunuz? Bu materyallere nasıl ulaşım sağlıyorsunuz?

   a. Harfleri tanıma,
   b. Heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma,
   c. Kısa metinleri okuma,
   d. Metnin konusunu belirleme, soruları cevaplama,
   e. Okuduklarını kısaca anlatabilme,
   f. Noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme,
   g. Hikaye unsurlarını belirleme, (2. 3. ve 4.sınıf)
   h. Metnin ana fikrini belirleme, (2. 3. ve 4.sınıf)

   konularında öğrencileriniz nasıl gelişim göstermektedirler?

2. Çok dilli öğrencilerin Türkçe yazma becerisindeki gelişimleri hakkında görüşleriniz nelerdir? Öğrencileriniz Türkçe yazma çalışmalarında sıkıntılar yaşar mı? Yaşıyorlarsa bunlar nelerdir?

Türkçe yazma becerisi için hangi materyalleri kullanıyorsunuz? Bunlara nasıl ulaşım sağlıyorsunuz?

a. Harfleri tekniğine uygun yazma

b. Heceler, kelimeler, anlamlı ve kurallı cümleler yazma,

c. Noktalama işaretlerini ve büyük harfleri uygun şekilde kullanma

d. Dikte çalışması,

e. Kısa metinler yazma,(2. 3.ve 4.sınıf)

f. Olayları oluş sırasına göre yazma, (2. 3.ve 4.sınıf)

g. Duygu ve düşüncelerini aktarma, (3. ve 4. sınıf)

h. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri yazma, (4.sınıf)

ı. Bağlaçları uygun kullanma, (4.sınıf)

konularında öğrencileriniz nasıl gelişim göstermektedirler?

Öğrenciler için;

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

1. Doğum Yeri:

2. Uyruğu: Annenin uyruğu: Babanın uyruğu:

3. Evde konuşulan dil:

4. Kaç yıldır Türkiye'de yaşadığı:

5. İlkokula gelmeden önce Türkçe bilip bilmediği:

6. Anaokulu eğitimi: Kaç yıl: Eğitim dili:

7. İlkokula gelmeden önce Türk arkadaşa sahip olup olmama durumu:

1. Türkçe okuma becerin hakkındaki düşüncelerin nelerdir?

a. Türkçe okumayı nasıl öğrendin?

b. Zorluklar yaşadın mı? Ne tür zorluklar yaşadın? Bu zorluklarla baş ederken destek aldın mı? Kimden, nereden destek aldın?

b.1. Türkçedeki bütün harfleri tanıma

b.2. Heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma

b.3. Kısa metinleri okuma

b.4. Metnin konusunu belirleme

b.5. Metin ile ilgili sorulan soruları cevaplama

b.6. Okuduklarını kısaca anlatma

b.7.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma

b.8. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma

b.9. Hikayenin kişilerini, zamanını, yerini ve olayını belirleme (2. 3. ve 4.sınıflar için)

b.10. Metnin ana fikrini belirleme (2. 3. ve 4.sınıflar için)

konularında nasıl gelişim göstermektesin?

c. Okuma yapacağında hangi dili tercih edersin? Neden?

2. Türkçe yazma becerin hakkındaki düşüncelerin nelerdir?

a) Türkçe yazmayı nasıl öğrendin?

b) Zorluklar yaşadın mı? Ne tür zorluklar yaşadın? Bu zorluklarla baş ederken destek aldın mı? Kimden, nereden destek aldın?

b.1. Harfleri tekniğine uygun yazma

b.2. Heceler ve kelimeler yazma

b.3. Noktalama işaretlerini ve büyük harfleri uygun şekilde kullanma

b.4. Duyduklarını yazma

b.5. Kısa metinler yazma (2. 3.ve 4.sınıflar için)

b.6. Olayları oluş sırasına göre yazma (2. 3.ve 4.sınıflar için)

b.7. Duygu ve düşüncelerini yazarak aktarma (3. ve 4. Sınıflar için)

b.8. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri yazma(4.sınıflar için)

b.9. Bağlaçları uygun şekilde kullanma (4.sınıflar için)

konularında nasıl gelişim göstermektesin?

c) Yazma çalışmalarına başladığında hangi dili tercih edersin? Neden?

Okul Öncesi Öğretmenleri (İngilizce)

1. Okulunuzda genel olarak nasıl bir eğitim öğretim sistemi var?
2. Okulunuzdaki öğrencilerin yaş aralığı ve sınıf seviyeleri nedir?
3. Öğrenciler hangi dillerde eğitim alıyor? Dillere göre derslerin verilme oranı nasıldır? Hangi programı kullanmaktasınız?
4. İngilizce dersleri hangi yaş grubundan itibaren öğretiliyor?
5. Hangi yaş grubu ile çalışıyorsunuz? Öğrencilerinizin dil seviyeleri nasıl değişiklik göstermektedir?
6. Bu yaş grubu için İngilizce derslerindeki hedeflenen kazanımlar nelerdir? (1.sınıfa başlamadan önce öğrenci neleri öğrenmiş oluyor?)
7. Okuma alanında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Yararlandığınız materyaller genel olarak nelerdir, bunlara nasıl ulaşım sağlıyorsunuz?
8. Okuma alanında öğrencileriniz nasıl gelişim göstermektedir? Öğrencileriniz bu alanda sıkıntılar yaşar mı? Evet ise ne tür sıkıntılar yaşarlar?
9. Yazma alanında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Yararlandığınız materyaller genel olarak nelerdir, bunlara nasıl ulaşım sağlıyorsunuz?
10. Yazma alanında öğrencileriniz nasıl gelişim göstermektedir? Öğrencileriniz bu alanda sıkıntılar yaşar mı? Evet ise ne tür sıkıntılar yaşarlar?
11. Okuma yazma çalışmalarında karşılaştığınız zorluklar var mı? Evet ise bunlar nelerdir?

Ek-2: Etik Kurul İzin Onayı

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarih : 09/03/2020

Karar Sayısı : 69

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Hilal YILDIRIM**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi"* başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan çalışmanın uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Hilal YILDIRIM**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Türkçe Okuma ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan **Prof. Dr.** **Osman ERAVŞAR** (imza)	Başkan Yrd. **Prof. Dr.** **Bahattin ÖZDEMİR** (imza)	Üye **Prof. Dr.** **Hilmi DEMİRKAYA** (imza)
Üye **Prof. Dr.** **Mustafa ŞEKER** (imza)	Üye **Prof. Dr.** **Adnan DÖNMEZ** (imza)	Üye **Prof. Dr.** **Abdullah KARAÇAĞ** (imza)
Üye **Prof. Dr.** **Eyyup YARAŞ** (katılamadı)		

Ek-3: Araştırma İzni Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.11783572 01.09.2020
Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hilal YILDIRIM'ın **"Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin (Suriyeli Öğrenciler Hariç) Türkçe Okuma ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi "** adlı araştırmasını, İlimiz Döşemealtı İlçesinde bulunan Antalya Toplum Koleji İlkokulunda, uygulama isteği ile ilgili 25/03/2020 tarih ve 8914 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Döşemealtı İlçesinde bulunan Antalya Toplum Koleji İlkokulunda bulunan (Suriyeli Öğrenci ve Öğrenci velileri hariç) Öğretmen, Öğrenci ve Öğrenci Velilerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet GÜRCAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
01.09.2020

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8141-7239-3c4d-80cb-6035 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4: Bildirim Raporu

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

05.01.2023

Hilal YILDIRIM

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	: Hilal Yıldırım
Doğum Yeri ve Yılı	:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi	: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller	: İngilizce

İş Deneyimi

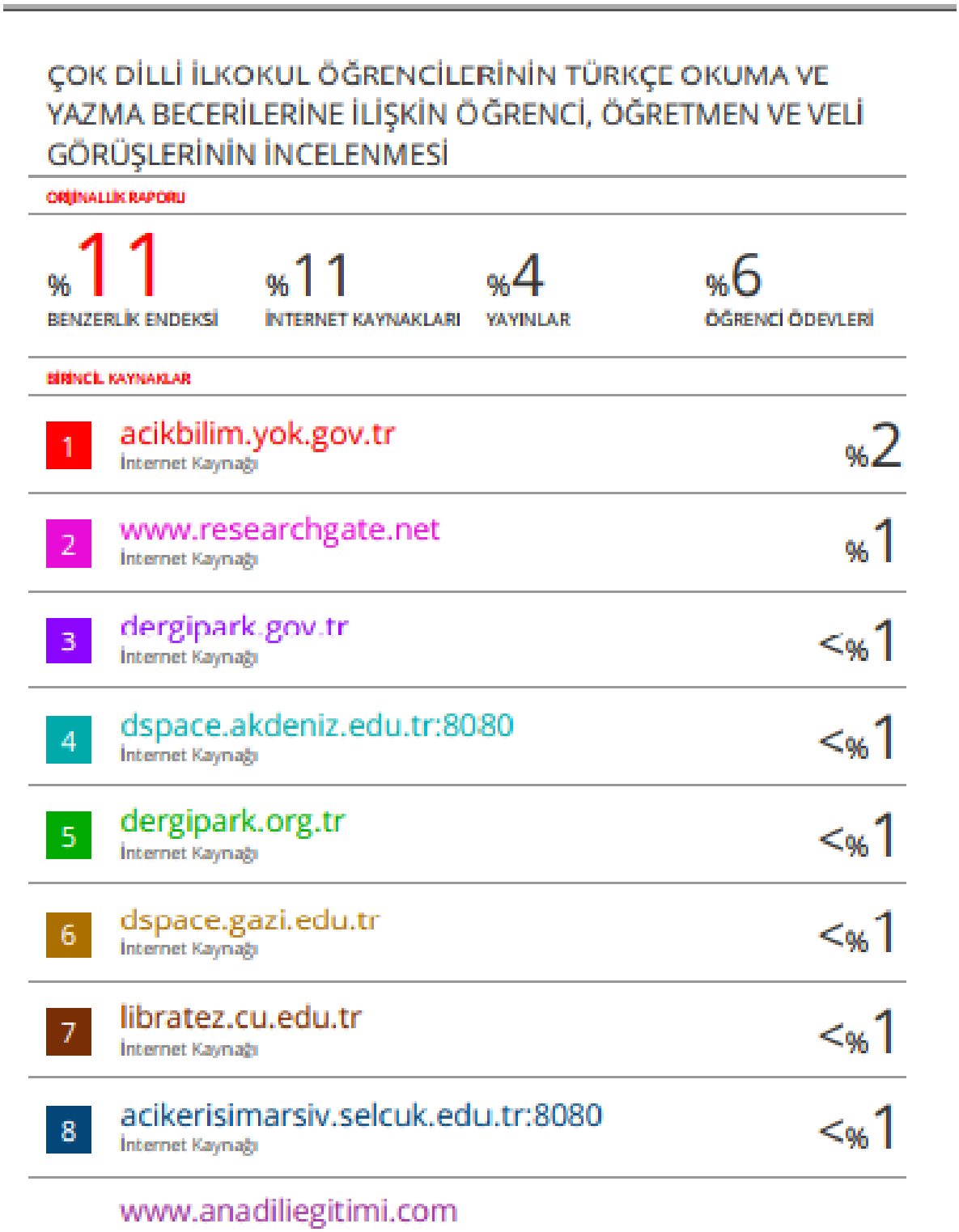
Stajlar	: Abdurrahman Neriman Bileydi İlkokulu / ANTALYA
Çalıştığı Kurum	: Özel Antalya Toplum Koleji / ANTALYA

İletişim

E- Posta Adresi	:
Tarih	: 02.01.2023

İNTİHAL RAPORU

Tarih: 09.02.2023



ÇOK DİLLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ORİJİNALLİK RAPORU

%11	%11	%4	%6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
3	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1

www.anadiliegitimi.com