

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE
OKUMA VE YAZMA YETERLİLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Fatma ŞAHPAZ YANGIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2025

©2025- Fatma ŞAHPAZ YANGIN

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE
OKUMA VE YAZMA YETERLİLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF TURKISH READING AND WRITING
ABILITIES OF BILINGUAL AND MONOLINGUAL
CHILDREN

Hazırlayan
Fatma şAHPAZ YANGIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ayfer şAHİN

KIRŞEHİR-2025

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Fatma ŞAHPAZ YANGIN tarafından hazırlanan “İki Dilli Ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Okuma Ve Yazma Yeterliliklerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışması 25/08/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Deniz AKDAL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2025

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporunun tamamı her yerden erişime açılabilir.

25/08/2025

Fatma ŞAHPAZ YANGIN

İmza

ÖZET

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE OKUMA VE YAZMA YETERLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Fatma ŞAHPAZ YANGIN

Danışman: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2025 – (XI+105)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Danışman)

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Doç. Dr. Deniz AKDAL

İlkokul 4. sınıfta eğitim öğretim gören iki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Aştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'da öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri, örnekleme ise Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıflarına devam 28 çift dilli ve 28 tek dilli olmak üzere 56 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, Okuma Başarı Testi, (Test 1- Test 2 ve Test 3) ve okuma hızı ölçümleri ile elde edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS programından yararlanılmıştır. Öncelikle ölçümlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre ölçümler için tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) ve ilgili karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Çalışma sonuçları okuduğunu anlama başarı testi için iki grup arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Test 1 sonuçlarına göre tek dilli grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Test 2 ve test 3 puan ortalamalarında ise iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması daha yüksek çıkmış ancak bu fark anlamlı bulunmamıştır. Tek ve iki dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri karşılaştırıldığında da tek dilli öğrencilerin yazma puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Okuma hızlarının karşılaştırılmasında da iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, İki Dillilik, Yazma Becerisi, Okuma Becerisi, Okuma Hızı.

ABSTRACT

COMPARISON OF TURKISH READING AND WRITING ABILITIES OF BILINGUAL AND MONOLINGUAL CHILDREN

M.Sc. Thesis

Preparer: Fatma ŞAHPAZ YANGIN

Advisor: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2025 – (XI+105)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Primary Education

Department of Classroom Education

Jury

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Advisor)

Assoc. Prof. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Assoc. Prof. Dr. Deniz AKDAL

This study, which aims to compare the reading and writing skills of bilingual and monolingual students enrolled in the fourth grade of primary school, is a quantitative research conducted within the framework of a descriptive survey model. The population of the study consists of fourth-grade students attending schools in Şanlıurfa during the 2023–2024 academic year, while the sample comprises 56 students, 28 bilingual and 28 monolingual attending the fourth grade of a public primary school affiliated with the Ministry of National Education in the Viranşehir district of Şanlıurfa. Data were collected through the Written Expression Evaluation Scale, the Reading Achievement Test (Test 1, Test 2, and Test 3), and reading fluency measurements. The data were analyzed using the SPSS software. Initially, the normality of the distributions was examined through the Shapiro–Wilk test. Depending on whether the data followed a normal distribution, descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values) and relevant comparative tests were employed for the measurements.

The findings of the study reveal that there are significant differences between the two groups in terms of reading comprehension achievement. According to the results of Test 1, a statistically significant difference in favor of the monolingual group was observed. However, in Test 2 and Test 3, although bilingual students had higher average scores in reading comprehension, the differences were not statistically significant. Similarly, when comparing the written expression skills of monolingual and bilingual students, monolinguals scored higher, but the difference was not statistically significant. Furthermore, no significant difference was found between the two groups in terms of reading fluency.

Keywords: Language, Bilingualism, Writing Skills, Reading Skills, Reading Fluency.

ÖN SÖZ

Toplumların varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için dilin doğru bir şekilde kullanılması ve aktarılması büyük önem taşır. Dil, hem bireysel hem toplumsal düzeyde birçok nedenle önemlidir. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören iki dilli ve tek dilli olan öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal açıklamalara yer verilmiş ve konu ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı bilimsel çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yöntem başlığında evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulardan bahsedilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise sonuçlar ortaya koyulmuştur ve bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

“İki Dilli Ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Okuma ve Yazma Yeterliliklerinin Karşılaştırılması” adlı bu çalışmaya başladığım andan itibaren büyük bir hoşgörü ve sabırla her zaman yanımda olan, tecrübe ve desteğini hiç esirgemeyen yüksek lisans sürecimde öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN’e saygılarımı teşekkürlerimi iletirim. Hayatım boyunca bana sevgi, sabır ve anlayışla yol gösteren anneme, her zaman yanımda olan desteklerini esirgemeyen abilerime ve bu süreçte bana moral ve güç veren eşime teşekkür ederim. Hayatımın en kıymetli insanlarından biri olan, bugünlere gelmemde emeği, sevgisi olan rahmetli babama duyduğum sevgiyi ve minneti burada bir kez daha ifade etmek isterim. Tez sürecinde hayatıma yeni bir anlam katan ve bana ilham kaynağı olan kızımın varlığı bu çalışmayı tamamlama azmimi artırmıştır. Son olarak çalışmaya katılan öğrencilere, çalışma arkadaşlarıma, okul idareme ve bana desteğini esirgemeyen herkese çok teşekkür ederim.

Kırşehir-2025

Fatma ŞAHPAZ YANGIN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	6
1.2.1. Problem Cümlesi	7
1.2.1.1 Alt Problemler	7
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.4. VARSAYIMLAR	8
1.5. TANIMLAR	8

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. DİL	10
2.2. ANA DİL VE ANA DİLİ AYRIMI	13
2.3. DİLİN ÖNEMİ	15
2.4. DİL EDİNİMİ VE DİL ÖĞRENİMİ	16
2.5. İKİ DİLLİLİK	17
2.6. İKİ DİLLİLİĞİN SEBEPLERİ	20
2.7. İKİ DİLLİLİĞİN DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ	21
2.8. İKİ DİLLİLİĞİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI	22
2.9. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ	23
2.10. İKİ DİLLİ ÇOCUKLAR VE DİL ÖĞRENİMİ	24
2.11. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNDE AİLELERİN SORUMLULUĞU	24
2.12. İKİ DİLLİ ÖĞRETİMDE KURAM, İLKE, YÖNTEM ve TEKNİKLER	26
2.13. İKİ DİLLİLİĞİN TÜRLERİ	27
2.14. TÜRKİYE'DEKİ DURUM	30
2.15. İLKOKULLARDA OKUMA VE YAZMA	31

2.15.1. Okuma Becerisi	34
2.15.2. Okuduğunu Anlama.....	35
2.15.3. Okumada Hız	37
2.15.4. Yazma Becerisi	39
2.15.4.1. Yaratıcı Yazma.....	41
2.16. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA GENEL BİR BAKIŞ	45
2.16.1. Türkçe Öğretim Programında Okuma ve Yazma Kazanımları	46
2.16.2. Yazmanın Önemi.....	48
2.16.3. Yazma Teknikleri	49
2.16.3.1. Kontrollü Yazma	49
2.16.3.2. Serbest Yazma.....	49
2.16.3.3. GÜDÜMLÜ Yazma	50
2.16.3.4. Rehberli Yazma.....	50
2.16.3.5. Not Alma.....	50
2.16.3.6. Yaratıcı Yazma.....	50
2.16.4. Yazma Yaklaşımları	51
2.16.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	51
2.16.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	51
2.16.4.3. Yazma Sürecinin Aşamaları	52
2.17. KONUS İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	53
2.17.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	53
2.17.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	59

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	62
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ	62
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	62
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	63
3.3.1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği.....	63
3.3.2. Okuma Başarı Testleri	63
3.3.3. Okuma Hızı Tespiti	64
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	65
3.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİK	66

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	67
4.1. TEK VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ BULGULARI	67
4.2. TEK VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ BULGULARI.....	69
4.3. TEK VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA HIZI BULGULARI.....	71

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	73
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	73
5.2.ÖNERİLER.....	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	91
Ek-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi-1	92
Ek-2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi-2	95
Ek-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi-3	98
Ek-4: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği.....	101
Ek-5: E-Mail Yoluyla Alınmış İzinler	101
Ek-6: Hikaye Yazma Çalışmaları	103
ÖZGEÇMİŞ	105

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.1. Gruplara Göre Okuduğunu Anlama Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 4.2. Okuduğunu Anlama Puanları Gruplar Arası Karşılaştırma Sonuçları	68
Tablo 4.3. Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Test Sonuçları.....	69
Tablo 4.4. Yazılı Anlatım Puanı Gruplar Arası Tanımlayıcı İstatistikler	71
Tablo 4.5. Karşılaştırmalı Tanımlayıcı İstatistikler	71
Tablo 4.6. Okuma Hızları Normallik Testi.....	71
Tablo 4.7. Okuma Hızı Puanları Tanımlayıcı İstatistikler.....	72
Tablo 4.8. Okuma Hızlarının Karşılaştırılması Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Weiss ve König'e Göre İki Dillilik	27
Şekil 2.2. Yeterlilik Düzeylerine Göre İki Dillilik	28
Şekil 2.3. Öğrenme Alanlarına Göre İki Dillilik	28
Şekil 2.4. Zihinde Düzenlenmesine Göre İki Dillilik	29
Şekil 2.5. Toplumsal Duruma Göre İki Dillilik.....	30
Şekil 2.6. Okuma süreci	37



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

Akt.

BICS

CALP

Ed.

MEB

TDK

TTKB

PNAS

PIRLS

Açıklamalar

Aktaran

Basic Interpersonal Communication Skills

Cognitive Academic Language Proficiency

Editör

Millî Eğitim Bakanlığı

Türk Dil Kurumu

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Proceedings of The National Academy of Sciences

Progress in International Reading Literacy Study

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İki ve tek dilli ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri arasındaki farklılığın incelenmesi amacıyla planlanmış çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Dil, toplum içerisindeki bireyler arasında iletişimi sağlayan temel bir araç olup, aynı zamanda kültürel bir aktarım köprüsü işlevi görür. Toplumun değerlerini, birikimlerini ve kimliğini geleceğe taşıyan dil, bireyleri millî kimliğe, vatana ve tarihsel geçmişe güçlü biçimde bağlar. Kuşaklar boyunca aktarılan dil, bireyin ulusu ve geçmişiyle olan bağlarını pekiştirirken, onu geçmişten geleceğe uzanan kültürel sürekliliğin önemli bir halkası haline getirir (Aksan, 1979: 13).

Bir milletin varlığını sürdürebilmesini sağlayan, millî bilinci besleyen, bireylerde o millete mensup olma duygusunu güçlendiren ve toplumsal birlikteliği teşvik eden temel unsurlardan biri olarak dil, millet hayatında hayati bir öneme sahiptir. Birey, ana dilini başlangıçta ailesinden, ardından da sosyal çevresinden öğrenir. Bilinçaltına yerleşen bu dil, kişinin toplumla en kuvvetli bağını oluşturan başlıca unsurdur (Korkmaz, 1992; Aksan, 1990).

Toplumlar çeşitli nedenlerle anadillerinin dışında başka bir dili öğrenmek durumunda kalmışlardır. Anadiliyle birlikte içinde yaşadığı toplumda konuşulan dili de etkin biçimde kullanan bireyler 'iki dilli' olarak tanımlanmaktadır. İki dillilik, araştırmacıların bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu durum, iki dilliliğin pek çok biçimde ortaya çıkabilmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla kavramı tek bir tanım çerçevesinde açıklamak oldukça güçtür; her araştırmacı kendi çalışma bağlamına uygun bir biçimde bu terimi ele almaktadır (Forslund, 2009; akt. Kızıldaş, 2019).

İki dillilik kavramı, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bloomfield (1933), iki dilliliği her iki dilin de ana dil düzeyinde konuşulup etkin bir biçimde kullanılabilmesi olarak nitelendirmektedir. Bu tanım, iki dilde de tam bir hâkimiyet ve akıcılığın varlığını vurgulamaktadır. Lewandowski (1984) ise daha kapsamlı bir bakış açısı sunarak, iki dilliliği iki dile aynı oranda hâkim olma, bireyin ikinci dilde

kendisini ana dili kadar iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla iletişim kurabilmesi ve onları anlayabilme yeterliği olarak açıklamaktadır (Akt. Kaya, Palas ve Can, 2022). Bu iki tanım, iki dilliliğin yalnızca dilsel becerilerden ibaret olmadığını; aynı zamanda bireyin iletişim yetisini, ifade gücünü ve toplumsal etkileşim kapasitesini de kapsayan çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir. Genel kabulde iki dillilik, “bireylerin birden fazla dili anlama, konuşma ve kullanma yetisi kazanması durumudur”. İki dillilik olgusu, küreselleşme, göç hareketleri, çok kültürlülük ve siyasal yapıların etkisiyle birçok toplumda önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir. Türkiye özelinde iki dillilik, özellikle Kürtçe, Zazaca, Arapça, Lazca ve Çerkezce gibi dillere sahip bireylerin, Türkçeyle birlikte iki dili bir arada kullanmaları bağlamında ele alınmaktadır.

İki dillilik, bireyin farklı bağlamlarda öğrendiği iki dili iletişim sürecinde kullanabilmesi ve koşullara bağlı olarak diller arasında tercih yapabilme becerisini ifade eder. İnsanlık tarihi incelendiğinde, toplulukların ilk dönemlerden itibaren farklı dil ve kültürlerle etkileşim içinde oldukları görülmektedir. Başlangıçta klanlar ve kabileler düzeyinde ortaya çıkan bu etkileşimler, uygarlıkların gelişmesiyle daha da yoğunlaşmış ve geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Farklı kültürlerin çeşitli zamanlarda ve mekânlarda bir araya gelmesi, iletişim zorunluluğunu beraberinde getirmiş; bu durum da iki dilli bireylerin ve toplumların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Çetinkaya, 2015). Böylece iki dillilik, tarihsel süreçte yalnızca bireysel bir dil edinim biçimi değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel etkileşimin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir.

Çok kültürlü ve çok dilli (multilingual) ortam her iki taraf için de bir köprü görevi görmektedir. Kültürlerin birbirleri ile etkileşimine ve birbirlerinin yaşam alanı içerisine girmesine olanak tanımaktadır. (Cengiz, 2006). Bu yapı eğitimde dilsel problemler oluşturmaktadır. Aile içinde Türkçe dili dışında iletişim kurulurken ana dili Türkçeyi eğitim-öğretimde kullanmak, öğrenci-öğretmen iletişimi açısından problem oluşturmaktadır. Bu dilsel çeşitlilik iki dilli bir yaşamı ortaya çıkarmıştır. Eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunların çözülmesi ve çocuklara ülkenin resmî dilinin yalnızca dil bilgisel yönleriyle değil, aynı zamanda estetik ve kültürel boyutlarıyla kazandırılması temel bir gerekliliktir. Bu yaklaşım, genel eğitim politikalarının merkezinde yer alırken, özel olarak Türkçe eğitiminin de başlıca amaçları arasında görülmektedir. Çünkü Türkçe öğretimi yalnızca dil becerilerini geliştirmeyi değil, aynı zamanda bireylerin ana dillerinin inceliklerini fark etmelerini, dili bilinçli ve etkili biçimde kullanabilmelerini de hedefler. Dolayısıyla resmî dilin çocuklara erken yaşlardan itibaren doğru ve nitelikli bir şekilde

öğretilmesi, hem dil bilincinin gelişmesine hem de kültürel değerlerin aktarılmasına katkı sağlamaktadır (Kan ve Yeşiloğlu, 2017). İki dilli öğrencilerin, okulda yeterli akademik başarı gösterebilmeleri için, yalnızca yüzeysel iletişim becerilerini değil, aynı zamanda akademik dil yeterliliğini de kazanmaları gerekmektedir. Bu süreçte okuma ve yazma öğretimi, anadil yeterliliği düşük olan öğrenciler için daha karmaşık hâle gelmektedir. Okuma sırasında metni anlamlandırmakta zorlanmalar, kelime dağarcığının sınırlılığı, sözdizimsel farklılıklar ve yazılı anlatımda dil bilgisel hatalar sıkça gözlemlenen sorunlar arasındadır (Cummins, 2000).

Ana dili ile eğitim dili farklı olan öğrenciler, özellikle okuma ve yazma becerilerinde belirgin güçlükler yaşamaktadır. Bu durum onların akademik başarılarını olumsuz etkilemekte ve eğitim sürecinde çeşitli engeller ortaya çıkarmaktadır. Söz konusu sorun, öğretmenler açısından da önemli bir güçlük kaynağıdır. Özellikle ülkemizin doğu bölgelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri, farklı anadile sahip öğrencilerle sıkça karşılaşmakta ve bu öğrencilerin öğrenme sürecinde dil farklılığından kaynaklanan zorluklarla başa çıkmak durumunda kalmaktadır (Kızıltaş, 2019). Küreselleşmenin ve toplumsal çeşitliliğin giderek arttığı günümüz dünyasında iki dillilik, özellikle eğitim alanında önemli bir gerçeklik haline gelmiştir. İki dilli bölgelerde yaşayan öğrenciler, hem ana dillerini hem de resmî /öğretim dilini edinmek zorunda kalmaktadır.

Ana dilin eğitimi dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Dil öğretiminde dört temel beceri olarak kabul edilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma, birbiriyle sıkı bir etkileşim içerisindedir. Okuma ile dinleme, anlamaya yönelik beceriler; konuşma ile yazma ise anlatmaya yönelik beceriler olarak işlev görür ve birbirini tamamlar. Dil, bu becerilerin gelişmesinde en önemli araçtır ve onların bütüncül bir şekilde ilerlemesini sağlar. Alan yazında da belirtildiği üzere, öğrencilerin bu becerilerde yeterlilik kazanabilmeleri için planlı ve etkili bir ana dili eğitimi gereklidir (Aksan, 1990; Sever, 2011; Güneş, 2014). Bu bağlamda, ana dili eğitimi yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin düşünme, anlama ve kendini ifade etme yetilerini de geliştirmektedir (Demirel, 1999). Okuma ve yazma becerileri, bireyin hem akademik başarıya ulaşmasında hem de toplumsal yaşama etkin biçimde katılımında temel rol oynayan dilsel yetkinliklerdir. Bu becerilerin kazandırılması süreci, özellikle ilkökul yıllarında, bireyin eğitim yaşamının temelini oluşturan kritik bir aşamadır. İlkokul dönemi, çocukların okuryazarlıkla ilk defa sistemli biçimde tanıştıkları, dil gelişimlerinin hızla ilerlediği ve öğrenme alışkanlıklarının biçimlendiği bir evredir. Bu nedenle, ilkokullarda verilen okuma

ve yazma eğitimi, yalnızca harflerin ve sözcüklerin öğretimiyle sınırlı olmayan, aynı zamanda anlam kurma, düşünceyi yazılı olarak ifade etme ve dilsel farkındalık geliştirme süreçlerini de kapsayan çok yönlü bir eğitim alanıdır (Temizkan, 2011).

Okuma eğitimi, bireyin sadece sesleri tanıyıp çözümlemesi değil; aynı zamanda metni anlamlandırması, eleştirel düşünmesi ve metinler arası bağlantı kurabilmesi becerilerini de içermektedir. Yazma eğitimi ise öğrencilerin hislerini, fikirlerini açık bir şekilde yazı ile ifade etme ve yapılandırılmış bir biçimde ortaya çıkarmasını hedefler. Bu iki temel becerinin kazanımı, bireyin yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamakla birlikte, diğer derslerdeki başarısını da doğrudan etkilemektedir (Sever, 2011).

Okuma, bireyin dilsel ve bilişsel gelişimini destekleyen temel becerilerden biridir. Özellikle ilkokul yılları, çocukların etkili okuma alışkanlıklarını geliştirdikleri ve okuduğunu anlama yetilerini kazandıkları kritik bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan okuma becerileri, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını doğrudan etkilemektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). Ancak iki dilli bölgelerde yaşayan öğrenciler için bu süreç, tek dilli akranlarına kıyasla daha karmaşık bir hal alabilir. İki dilli bireylerin okuma gelişimi, yalnızca hedef dildeki yeterliliklerine değil, aynı zamanda ana dildeki okuma becerilerine ve iki dil arasında kurulan bilişsel köprülere de bağlıdır (Cummins, 2000).

Araştırmalar, iki dilli öğrencilerin okuma anlama becerilerinde geride kalma risklerinin daha yüksek olduğunu, bunun nedeninin ise genellikle yeterli dil girdisi eksikliği ve öğretim yöntemlerinin tek dillilere göre tasarlanmış olması olduğunu ortaya koymaktadır (August ve Shanahan, 2006). Özellikle de dezavantajlı bölgelerde, okuma materyallerinin yetersizliği, öğretmenlerin iki dilliliğe yönelik pedagojik bilgi eksikliği ve sınıf içi dil çeşitliliğinin yönetilememesi gibi faktörler, okuma eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir.

İlkokulda okuma hızı, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede önemli bir parametredir. Okuma hızı, okuma sırasında harcanan zamanın verimli ve etkili bir şekilde kullanılması anlamına gelir ve öğrencilerin okuma sürecinde anlamayı kolaylaştırabilir. İlkokul dönemi, okuma hızının gelişmesi için kritik bir dönemdir. Öğrenciler, ilk olarak kelimeleri sesli okumaya çalışırken, ilerleyen zamanlarda daha hızlı okuma ve anlamayı birlikte yapabilecek seviyeye gelirler. Okuma hızı, bireyin belirli bir sürede anlamlı ve doğru bir şekilde okuyabildiği kelime sayısını ifade eder ve okuma becerisinin temel

bileşenlerinden biri olarak kabul edilir. Etkili bir okuma süreci, yalnızca doğru okuma ile değil, aynı zamanda yeterli bir hızla gerçekleştirilmesiyle mümkün olur. Çünkü çok yavaş okuyan bireyler, metni anlamlandırma sürecinde zorlanmakta, bilgileri bütüncül bir şekilde işlemekte yetersiz kalmakta ve bu da genel anlamda okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir (Rasinski, 2004). Bu durum, özellikle iki dilli öğrenciler açısından daha belirgindir. Hedef dilde yeterli kelime dağarcığına ve otomatikleşmiş ses–harf eşleşmelerine sahip olmayan öğrenciler, akıcı bir şekilde okuyamadıkları için metnin anlamına odaklanmakta zorlanırlar (Grabe, 2009). Dolayısıyla, okuma hızının geliştirilmesi, yalnızca öğrencilerin daha hızlı okumalarını değil, aynı zamanda daha derinlemesine anlamalarını da desteklemektedir.

İlkokulda okuduklarını anlama, onların okuma yeteneklerine yönelik önemli bir bilgi verilmektedir. Bu süreç, hem dil özelliklerinin hem de stratejik açıdan bir arada çalışmasını gerektirir. Okuduğunu anlıyor, okudukları metinlerin ayrıntılarını doğru bir şekilde kavrayabilmeleri, bilgileri yorumlamaları ve metinden çıkarım yapabilmeleri anlamına gelir. Okuduğunu anlama çocuğun yaşamında önemli bir yer tutar. Bu becerinin öğrencinin eğitim hayatının ilk basamağı olan ilkokulda kazanılması beklenir. Kelime dağarcığı geliştirilerek, okunan metnin özeti çıkartılarak, anlamak için tekrar yoluna başvurarak okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi artırılması beklenir. Okuduğu anlama için öğrencilerin dikkatini çeken, seviyesine uygun, ilgi alanı olan kitapların seçimi önemlidir. Okulöncesi ya da ilkokul fark etmeksizin resim, çizgi, kâğıdın durumu, yazı stili, üslup, kitabın kahramanı, konusu gibi birçok özellikler öğrencilerin okudukları kitaplara karşı merak uyandırması beklenmektedir (Özyar, 2012).

İki dilli öğrencilerin olduğu sınıflarda yazma becerilerinin gelişiminde daha fazla zorluklar yaşanmaktadır. Çünkü yazma, bilişsel süreçlerin, dil bilgisinin ve kelime dağarcığının aktif bir şekilde kullanıldığı karmaşık bir beceri olup, ilkokul düzeyinde temelleri atılmaktadır (Graham ve Perin, 2007). İki dilli öğrenciler için yazma becerisinin kazandırılması süreci, yalnızca dilsel yeterlilikle sınırlı kalmayıp kültürel bağlam, öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlar gibi çok yönlü faktörlerden etkilenmektedir (August ve Shanahan, 2006). Bu noktada, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin nitelikleri belirleyici faktörler arasında yer almaktadır (Güneş, 2014).

Yazma eğitimi, ilkokul düzeyinde öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme, dil bilgisi kurallarını uygulama ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme açısından temel bir

beceridir. Yazma eğitimi süreci yalnızca mekanik bir yazı yazma süreci olarak değil, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişimini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, ilkokul düzeyinde yazma eğitimi, yalnızca dil öğretiminin bir parçası değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve akademik başarıya ulaşabilmeleri için temel bir araçtır (Şahin, 2016).

Okuma ve yazma becerileri, ilkokul düzeyinde öğrencilerin akademik başarılarının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Özellikle dördüncü sınıf düzeyi, öğrencilerin temel okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri, metinleri daha derinlemesine anlamlandırmaya ve düşüncelerini yazılı olarak daha yapılandırılmış biçimde ifade etmeye başladıkları bir dönemdir. Bu süreçte, öğrencilerin yalnızca kelime tanıma ya da doğru yazma yeterlilikleri değil, aynı zamanda metni anlama, okuma hızını sürdürebilme ve düşünce üretme becerileri de büyük önem taşımaktadır (Rasinski, 2004; Şahin, 2016). Özellikle iki veya çok dilli ve farklı sosyo-kültürel altyapılardan gelen öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında, okuma ve yazma öğretiminin planlanması daha da özenli ve farklılaştırılmış yöntemleri gerektirmektedir. Çünkü çok dilli toplumlarda büyüyen öğrenciler ile tek dilli ortamda gelişen öğrenciler arasında bu becerilerin gelişimi açısından bazı farklılıklar gözlemlenmektedir. Araştırmalar, iki dilli öğrencilerin bilişsel esneklik ve metinler arası bağlantı kurma gibi bazı alanlarda avantaj sağlarken; sınırlı dil girdisi ve hedef dilde yeterli okuma pratiği olmaması durumunda okuma hızı ve yazılı anlatımda zorluk yaşayabildiklerini göstermektedir (Cummins, 2000; August ve Shanahan, 2006). Bu çalışmada iki dilli ve tek dilli ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, yazma becerileri ve okuma hızları açısından karşılaştırmalı bir analizi yapılarak dilsel farklılıkların bu temel akademik beceriler üzerindeki etkilerini ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda bu tez çalışması, iki farklı dilsel bağlamda gelişen öğrencilerin temel dil becerileri bakımından nasıl bir gelişim gösterdiğini ortaya koymayı ve dilsel çeşitliliğin eğitimsel yansımalarına ışık tutmayı hedeflemektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Ülkemizde okuma ve yazma becerileri üzerine yapılmış çalışmalar sonucunda birçok faktörün bu becerileri etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmaya başlamadan önce literatür çalışması yapılırken iki dilli öğrencilerin okuma ve yazma yeterliliklerini inceleyen çok az çalışmanın olduğu görülmüştür. Türkiye’de her geçen gün iki dilli bireylerin sayısı artmaktadır. Bu nedenle bu tür çalışmalara daha fazla yer verilmesi

gerekmektedir. İki dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin, tek dilli öğrencilerle karşılaştırıldığında farklılık gösterip göstermediği, dil eğitimi literatüründe sıklıkla tartışılan konulardan biridir. Araştırmalar, iki dilliliğin bilişsel ve akademik gelişim üzerinde hem avantaj hem de dezavantajlar yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Cummins, 2001; Bialystok, 2009). Bu çerçevede planlanan çalışma, mevcut literatürdeki boşluğu doldurmayı, iki dillilik ve dil becerileri ilişkisine dair yeni veriler sunmayı ve alanda görev yapan öğretmenler ile araştırmacılara yol göstermeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem kuramsal bilgiye katkı sağlama hem de uygulamaya dönük öneriler geliştirme potansiyeline sahiptir (Grosjean, 1982; Kaya ve Palas, 2022).

Şanlıurfa, sahip olduğu tarihsel geçmişi ve kültürel çeşitliliği ile araştırmacılar için dikkat çekici bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Kentin köklü tarihi, farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış olması ve günümüzde de kültürel mirasını canlı bir şekilde koruması, bilimsel çalışmalara önemli bir zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle Şanlıurfa, tarih, kültür, dil ve eğitim gibi pek çok disiplin açısından araştırmacılara zengin olanaklar sunmaktadır. Farklı kültürleri bir arada barındırması nedeniyle bu ilde birden fazla dil kullanılmaktadır. Türkiye'nin resmî ana dili Türkçeyi, sonradan öğrenen bireyler bulunmaktadır. Aileden kazanılan ve sonradan öğrenilen dil olmak üzere "iki dillilik" Şanlıurfa'nın bir gerçeğidir. Bu nedenle çalışma evreni Şanlıurfa'da öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, iki ve tek dilli ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde ilkokul 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden iki ve tek dilli öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerileri, okuma hızları ve yazma becerileri karşılaştırılmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

İki ve tek dilli ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.1.1 Alt Problemler

- İki ve tek dilli 4. sınıf öğrencilerinin *okuduğunu anlama puanları* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- İki ve tek dilli 4. sınıf öğrencilerinin *yaratıcı yazma puanları* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- İki ve tek dilli ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin *okuma hızları* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Bu araştırma Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki bir ilkokulun 4. sınıflarındaki öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

- İki dillilik Türkçe/Arapça- Türkçe /Kürtçe dilleri ile sınırlandırılmıştır.

- İki dilli öğrencilerin okuma ve yazma sürecindeki becerileri; okuma hızı, okuduğunu anlama ve yaratıcı yazma becerileri ile ilgili veriler sınırlandırılmıştır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Araştırma boyunca iki dilli öğrenciler için okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu,

- Araştırmada kullanılan örneklemin evreni temsil edebilecek nitelikte ve nicelikte olduğu,

- Çalışmanın Şanlıurfa ili dışında da olan okullarda da uygulanabilir nitelikte olduğu,

- Çalışmanın uygulandığı sınıfların istekli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Dil: Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, toplum içinde ortak ses ve anlam öğeleri ile kurallar aracılığıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Aksan, 2015).

İki dillilik: İki dillilik; birden fazla dili bilme ve o dilleri kullanma durumudur (Yılmaz, 2016).

Okuma: Okuma, yazılı sembollerin anlamlı hale gelmesi için bilişsel işleme sürecidir (Akyol ve Şahin, 2019).

Okuma becerisi: Bireyin okuma alışkanlığı kazandıktan sonra kelime ve cümleleri tek başına okuyabilmesi durumudur. Okuma becerisi, öğrencinin çeşitli kaynaklardan yararlanarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimler edinmesidir (Özer, 2007).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, bireyin sahip olduğu ön bilgileri kullanarak metinde aktarılmak istenen düşünceleri kavraması ve onlara anlam vermesidir (Yılmaz, 2008).

Yazma: Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara bağılı olarak semboller aracılığıyla ifade edilmesidir. Binlerce yıllık süreçte oluşan yazı sistemleri, tekrarlar yoluyla öğrenilerek bireyin duygu ve düşüncelerini düzenli biçimde aktarma becerisine dönüşmüştür (Atalay Demir, 2015).

Yaratıcı Yazma: Yazma, bireyin geçmiş deneyimlerinden, hayal gücünden ve zihinsel süreçlerinden hareketle ortaya çıkan düşüncelerini kendi bilgi ve birikimleriyle bütünleştirerek özgün bir şekilde ifade etme sürecidir. Bu süreçte birey yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda kendine özgü bakış açısını, duygu ve düşünce dünyasını da yazılı dile yansıtır. Böylece yazma, bireyin kişisel yaratıcılığını ve entelektüel birikimini ortaya koyan üretken bir etkinlik haline gelir (Şahin, 2016: 279)

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, okuma ve yazmanın kapsamı yazma öğretimi yaklaşımları, yaratıcılık, yaratıcı yazmada kullanılan tekniklere, konu ile alakalı yurt içi, yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. DİL

İnsanlar birbirleriyle iletişim kurarak anlaşırlar. İletişimi kurarken konuşma, yazma ya da işaretleri kullanırlar. En kuvvetli iletişim ise konuşarak sağlanır. Dil olmadan insanlar beyinde kodladıkları kavramları birbirlerine aktaramazlar. İletişimin sağlıklı yürüyebilmesi için bireylerin duygularını ve düşüncelerini serbestçe ifade etmeleri, okuma ve dinleme yoluyla elde ettikleri bilgileri doğru kavramaları ve sözlü ya da yazılı anlatımlarının açık ve anlaşılır olması gereklidir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Dil, toplumdaki bireylerin anlaşabilmesi için bir köprü görevi üstlenir. İçinde bulunduğu toplumu geleceğe taşır. Birey, vatanına ve tarihine dil aracılığıyla bağlanır; dilin kuşaktan kuşağa aktarılması kişiyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir parçası hâline getirir (Aksan, 2015). Dil, toplumların süregelen yapılarını devam ettirme aracıdır. Bir topluluğun özelliklerini gelecek nesillere aktarılması, ait olduğu topluluğu kalkınmayı artırması dil sayesinde olur (Göçer, 2000). Dil topluma ait algılama, düşünme ve yaşama biçimini farklı yönlerle aktarılması bir tür dil-kültür-kimlik bileşeni oluşturur (Demir ve Yılmaz, 2017).

Dilin sözlük tanımı “duyduklarını ve düşündüklerini insanlar, kelimeler ya da işaretlerle bildirme işi olarak tanımlanır (TDK, 2019). Dilbilim bakış açısıyla dil, insanların birbiriyle iletişimini sağlayan, kendine has kuralları olan, kökleri çok eski zamanlara dayanan bir sistemdir. Aksan (2015) dili şöyle tanımlamıştır: “Bir toplumun ortak değerleri ve kurallarından yola çıkarak, duygu ve düşüncelerin gelişmiş bir şekilde başkalarına aktarılmasıdır.”

İnsan konuşma yeteneği ile diğer canlılardan ayrılır ve dil yeteneği onu diğer canlılardan ayırarak yegâneliğini ortaya koyar (Cengiz, 2006). Diğer canlı türleri arasında bir iletişim olduğu bilinmekte ama hiçbir insanlar arasındaki gibi belli oranda gelişmiş değildir. İnsanı öteki yaratıklardan ayıran, insan yapan niteliklerden biri de onun sanat yönüdür. Söze dayanan bütün sanatların hammaddesi ve ürünü de dildir (Aksan, 2015).

Görüldüğü üzere günümüze kadar dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak olan temel öğeler şunlardır (Sarı, 2002, Akt. Özdemir 2016: 4):

- Belli kurallar ve kalıplara göre işler; kendine özgü bir kodlama yapısına sahiptir.
- Dil seslerden oluşur. Her ses sembollerle ifade edilir ve bu sesler bir araya gelerek bir anlam oluşturur.
- Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar için en etkili anlaşma yolu dildir. Sözsüz öğeler dediğimiz jest, mimik insanların iletişimde önemli olsa da, dilin yerini alamaz. Dilin bu yönü, onun hem toplumsal yanını hem de kültürle olan bağını gösterir.
- Dil bir düşünme aracıdır. İnsanlar duygu, düşünce ve isteklerini dil sayesinde ortaya çıkarır.
- Dil toplumsal bir olgudur. Ortak bir araç olarak, insan topluluklarının olduğu her yerde dil, bireyler arası iletişimi sağlar.

Yaşamı devam ettirebilmek için dil önemli bir unsurdur. Toplum halinde yaşayan bireyler iletişim ihtiyacını karşılamak durumundadır ve bu iletişimin en etkili aracı dildir. İnsanların istek ve duygularını aktarma sürecinden hayvanların çeşitli uyarı sesleriyle haberleşmesine kadar, pek çok canlı türünün kendine özgü bir iletişim sistemi bulunmaktadır (Aksan, 2015). Dil bilgisi üzerine yapılan çalışmalar, eğitimler yalnızca o dil hakkında bilgi vermek üzerine değildir. Dili etkin, anlaşılır bir şekilde kullanma yeteneği amaçlanır. Örgün eğitim sürecinde ana dili öğretiminin temel amacı, öğrencilere dilin ses, biçim, anlam ve söz dizimi özelliklerini; hem kendi iç yapısı hem de yapılar arasındaki ilişkiler çerçevesinde kazandırmaktır.

Birey, duygu ve düşüncelerini dile getirmenin en temel yolu olarak dili kullanır. Bu ifade etme biçimi kimi zaman farklı şekillerde ortaya çıkar; örneğin bir anne yavrusuna sözcüklerle seslenirken, bir ozan duygularını türküler aracılığıyla aktarır. Dil, insan yaşamının çok yönlü bir parçasıdır; bakış açısına göre farklı özellikler sergileyen, derinliği tam anlamıyla keşfedilememiş ve gizemini günümüzde de koruyan bir olgu niteliğindedir (Aksan, 2015).

Dil, Ergin'in (1988, akt. Tulu, 2009) ifadesiyle hem iletişimi sağlayan doğal bir araç hem de kendi kuralları içinde gelişip varlığını sürdüren canlı bir yapı olarak görülmektedir. Toplumsal bir kurum olma özelliğiyle milleti birleştiren ve koruyan dil, seslerden örülü bir sistem olup kökeni çok eskiye dayanan gizli bir sözleşmeler bütünüdür

temsil etmektedir. Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca ve bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz (Aksan, 2015).

Ana dil ve ana dili kavramları birbirinden farklı olmasına rağmen çok karıştırılmaktadır. “Ana dil” teriminde geçen “ana” esas, temel anlamında olup içinde farklı gruplar olduğuna işaret eder. “Ana dili”ndeki “ana” ise en genel anlamda bildiğimiz anneye, doğuran kadın işaret etmektedir. Bu yönüyle bakıldığında ana dili, anadan öğrenilen dil iken; ana dil, temel bir dilin çeşitliliğine parçalardan oluşan bütünlüğe işaret eder (Şahin, 2020: 2).

Dilbilim, dili inceleyen bilimdir. Dilbilgisi ve filoloji alanındaki uzun soluklu araştırmalar sonucunda, dil kavramı yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesine geçmiş ve insanın içsel dünyası ile dış çevresine ilişkin pek çok konuyu içine alan önemli bir olgu hâline gelmiştir. Dil, insanın elde ettiği bilgileri, çeşitli alanlarda ortaya koyduğu eserleri ve anıları kapsayan; aynı zamanda pek çok bilimi çerçeveleyen bir varlık olarak değerlendirilmektedir (Aksan, 2015).

Bir milletin, topluluğun oluşmasında dil ve kültür ilişkisi çok önemlidir. Dil, toplumları birbirine yaklaştırır. En ilkel topluluklardan gelişmiş topluluklara kadar her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır. Kültürler bireyleri birbirine bağlar. Toplamların değer anlayışları farklılık gösterebilir; bir toplum için kıymetli olan bir unsur, başka bir toplum için aynı derecede anlam taşımayabilir. Dil ise milletin varlığını devam ettiren, millî şuuru canlı tutan, bireyleri bir araya getirerek toplumsal birlik oluşturan en önemli öğelerden biri olarak görülmektedir (Karasoy, Yavuz, Kayasandık ve Direkci, 2012). Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir (Aksan, 2015).

Kültürler birbirinden dil sayesinde etkileşir. Dildeki çeşitlilik ne kadar fazla ise kültüründeki çeşitliliği de o kadar fazladır. Diline gerekli hassasiyeti göstermeyen toplulukların kültürleri de yok olmaya mahkûmdur. Bir ulusun geçmişten şu ana kadar olan sözlü ve yazılı tüm has özelliklerini yine gelecek nesillere aktarmasında dil rol oynar. Karasoy ve arkadaşlarına (2012) göre dil, millî kültürün temel unsurlarından biridir. Dil,

bir yandan kültürü zenginleştirirken diğer yandan ondan beslenmekte ve kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Mehmet Kaplan, “kültür, bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin tümüdür” der (Akt. Göçer, 2012). TDK (2019) ise kültürü “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” olarak kültürü tanımlamıştır.

Kültür; insanları bir araya getiren, toplumu geçmişine bağlayan, düzenin sağlanmasına yardımcı olan ve güçlü bir birliktelik oluşturan önemli bir öge olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2020: 7). Dil, kültürel bir yapı olarak milletin gelişmişlik düzeyiyle birlikte zenginleşir; bu süreçte toplum, kültürel mirasını ve en önemlisi kendi kişiliğini keşfeder (Yıldız, 2013). Dil ve toplum geçmiş yüzyıllardan beri ilişki halindedir ve sürekli gelişmektedirler. Toplumdaki olan herhangi bir olay göç, savaş, aile ve ekonomi gibi birçok unsur dili de etkilemiştir. Bir bütünün (toplumun) parçası olan birey, gerek kendine özgü diliyle (idiolekt) tek birey olarak, gerekse bir veya daha fazla dil ve kültür toplumunun üyesi olarak, idiolektler, sosyolektler (belirli bir sosyal gruba özgü dil), diyalektler (lehçe, ağız), diller ve kültürler arasındaki ilişki ve etkileşimin hem kültürlerarası, hem de kültür içi bir aracısı durumundadır (Oskaar, 2008: 4). Toplumsal dilbilim, dil ile toplumun kesişim noktasında yer alan olguları sebep-sonuç bağlamında değerlendirip ayrıntılı biçimde inceleyen bir çalışma alanıdır (Güven, 2012).

2.2. ANA DİL VE ANA DİLİ AYRIMI

Ana dil ve ana dili kavramları birbirinden oldukça farklıdır ama bu iki kavram çok karıştırılmaktadır. Dil değişime uğrayan bir varlıktır. Dil, sosyal bir canlı gibi değerlendirildiğinden, her toplumun sosyal yapısına göre farklılık gösterebilme ve gelişebilme gücüne sahiptir (Şahin, 2020).

Ana dili, “Çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”dir (TDK, 2025). Şahin’e (2025) göre “ana dili” kavramındaki *ana* sözcüğü anneyle bağlantılıdır ve bu nedenle en kısa tanımıyla bireyin annesinden öğrendiği dili ifade eder. Daha kapsamlı bir bakış açısıyla ise ana dil, kişinin annesi, ailesi ve yakın çevresinden doğal biçimde edindiği; en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dil olarak tanımlanabilir. İnsanların iletişim becerilerini geliştirmeleri ve dili işlevsel bir araç olarak

kullanabilmeleri, büyük ölçüde ana dillerini doğru ve etkili kullanmalarıyla mümkündür (Akyol ve Şahin, 2019; Oruç, 2016; Şahin, 2020). Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştırmakta en önemli etkenlerden birisidir (Özdemir, 1983, Akt., Güzel, 2014).

Diller zaman içerisinde farklılaşmıştır. Bu farklılık olmadan önce ses ve şekil yapıları ortak bir dili karşılamaktadır. Ana dil bir bakımdan dillerin atası sayılabilmektedir. Ana dil kendisinden farklı diller yaratmış olan dildir (Şahin, 2025). Türk Dil Kurumu'na (2025) göre ana dil, “Zaman içerisinde ses, biçim ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış olan dillerin ortak kaynağı kabul edilen dil.” olarak tanımlanmaktadır. Korkmaz'a (1992: 8; akt. Sağır, 2007) göre, günümüzde ses, biçim ve anlam açısından farklılık gösteren dil ve lehçeler, tarihî süreçte tam olarak bilinmeyen bir dönemde ortak bir dilden türemiştir.

Okullarda verilen ana dili eğitiminin, yani Türkçe öğretiminin hedefi; öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018). Tüm eğitim programlarında bu dört becerinin üzerinde durulmuştur. Bu becerilerin uygulanması aşamasında sınıf düzeyi dikkate alınmalı, uygulama süreci planlanarak yapılmalıdır.

Bir dilin öğrenilebilmesi için iletişim oldukça önemlidir. İletişim sadece sözlü ya da sadece yazılı bir şekilde gerçekleşmez. Yıldız'a (2013) göre iletişim becerisi; içinde bulunulan ortama uygun konuşma tarzını seçme, doğru hitap biçimini kullanma, vücut dilini yerinde ve ölçülü şekilde kullanabilme, etkin dinleme, söz hakkı alma ve verme, grup içi etkileşime katılma, hızlı ve etkin okuma, okunanı anlama ve eleştirme, yazılı ve sözlü ifadelerde hedef kitleyi dikkate alma, ayrıca hem kendi hem de başkalarının yazılarını değerlendirme gibi çok boyutlu unsurları kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre, ana dilde iletişim; kavram, düşünce, duygu, görüş ve olguların hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edilmesi, yorumlanması ve dilsel etkileşimde bulunulması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutlarını kapsamakta ve bireyin eğitim, iş, aile ya da sosyal yaşam gibi farklı ortamlarda dili uygun ve yaratıcı biçimde kullanabilmesini içermektedir. Aynı çerçevede yabancı dilde iletişim ise, ana dilde iletişimle benzer beceri alanlarını paylaşmakla birlikte, bireyin istek ve ihtiyaçlarına göre duygu, düşünce, kavram ve olguları farklı bağlamlarda anlama, aktarma ve yorumlama yetkinliğini vurgulamaktadır. Bu beceri de eğitim, iş, aile yaşamı ve eğlence gibi çeşitli

sosyal ve kültürel ortamlarda dilin etkin kullanımını gerektirmektedir (MEB, 2019).

Sözlü iletişim, devlet idaresi, eğitim, edebiyat, basın, ibadet, ticaret gibi farklı alanlarda dile ve dilin farklı biçimlerine ihtiyaç duyulur (Demir ve Yılmaz, 2017). Bir dil tüm bu işlevleri yerine getiremeyebilir. Konuşma dili, devlet dili, edebiyat dili, eğitim ve bilim dili gibi dilin birçok işlevi vardır. Bu bölümde dilin, konuşma ve yazı boyutu üzerinde durulacaktır.

Konuşma dili bir ulusun, bir dil birliğinin dilin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür (Aksan, 2015). TDK (2019) ise konuşma dilini, günlük yaşamda kullanılan ve yazı dilinden az çok farklarla ayrılmış bulunan dil, günlük dil, olarak ifade eder. Yazı dili gibi düzenli, kurallı olmayan, yazı dilinden az çok farklı olan, halkın gündelik konuşmalarında kullandığı dildir (Püsküllüoğlu, 2017). Günlük yaşamda kendiliğinden geliştiği için konuşma dilinin kuralları yoktur. Konuşma dili el ve yüz hareketleri ile desteklenebilir.

Yazılı dil, bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir (Aksan, 2015). TDK (2019) 'a göre yazılı dil, dilin yazıda kullanılan biçimi olarak ifade edilmiştir. Yazı dili görme esasına dayanır. Konuşma diline göre daha resmî ve daha değişime kapalıdır. Yazı dili tüm ülkede bir tanedir.

Aksan, 2015'e göre konuşma ve yazılı dili özetleyecek olursak; "Konuşma diliyle yazılı dil (daha doğrusu konuşulan dille yazılan dil) arasında, bir bölümü konuşma mekanizmasıyla ilgili, bir bölümü duygusal nedenlere bağlı olan bütün bu farklar her dilde vardır. Yazılı dil daha ölçülü, daha kurallıdır. Konuşma dili, yazılı dile oranla daha hızlı bir değişme, gelişme içindedir."

2.3. DİLİN ÖNEMİ

Karatay vd.'ye göre (2012) göre dil, bir milleti ayakta tutan, onun varlığını ve devamını sağlayan; millî bilinci canlı tutan, aidiyet duygusunu güçlendiren ve bireyler arasında birlik oluşturan en temel unsurlardan biridir. Güzel'de (2014) Türk milletinin farklı kültür ve coğrafyalarda yaşamış olmasına rağmen, günümüze kadar taşıyabildiği ortak ve millî bir dile sahip olduğunu vurgulamaktadır. Geçmiş kaynaklara baktığımızda tarih boyunca dilini kaybetmiş milletler yok olmaktan kurtulamamışlardır.

Dil, bireyler arasında iletişim sağlamada, geçmişine ve geleceğine yön vermede, insanın kendisini ifade etmesinde önemli bir rol üstlenir. Demir ve Yılmaz'a (2017) göre insan dili bir sistem özelliği taşır. Bu sistem, en küçük birim olan seslerden başlar; seslerin

belirli bir düzen içerisinde birleşmesiyle kelimeler ve ekler oluşur, bu unsurların kurallar çerçevesinde bir araya gelmesiyle ise cümleler meydana gelir. Özer (2007) bir dili öğrenmenin yalnızca günlük iletişim için gerekli sözcükleri bilmek, bunları kullanmak ya da cümle kurabilmekten ibaret olmadığını; dilin bütüncül bir yapı olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. İletişimin en etkili aracı olan dil ve dilin yapıca, anlamca en küçük birimi olan söz, sözcük veya kelime gerek ana dili öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde evrensel anlamda en önemli araştırma konularından biri olmuştur (Kalenderoğlu, 2016). İletişim, insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımlanabilir; insanlığın varoluşuyla birlikte ortaya çıkmış ve tarih boyunca insan yaşamının en belirgin özelliklerinden biri olmuştur (Aytekin, 2019). Dilin tanımlarında genellikle onun bir anlatma ve iletişim aracı olma yönünün öne çıkarıldığını vurgulamaktadır (Sulak, 2016).

Konuşma, insanın en değerli becerilerinden biridir. Bireylerin birbirleriyle haberleşmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi ancak dil aracılığıyla mümkün hale gelmektedir (Güzel, 2014). İletişime bildirişim açısından yaklaşıldığında, dünyadaki çeşitli iletişim sistemleri arasında en gelişmiş ve en yetkin olanın insan dili olduğunu belirtmektedir (Aksan, 2015).

2.4. DİL EDİNİMİ VE DİL ÖĞRENİMİ

Çocuğun dil ile ilgili herhangi bir probleminin çözümünde dil edinimi için hazırlanan öğretim materyallerinin etkili ve verimli olabilmesi, dil eğitimi üzerine Çocuklar dili öğrenmeye biyolojik yapı olarak önceden belirli bir şekilde yatkınlığa sahiptir. Aksan'a (2015) göre dil, insanın fiziksel yapısıyla, düşünce dünyasıyla, ruhsal yönüyle ve farklı eylemleriyle nasıl bağlantılıysa, dilbilim de bu alanların tümünü inceleme konusu yaparak diğer bilim dallarıyla güçlü bir ilişki içinde bulunmaktadır. Dilbilim alanında "dil edinimi" ise, bireyin ana dilini ya da öğrendiği ilk dili; ses bilgisi (fonoloji), biçim bilgisi (morfoloji), edim bilim, söz dizimi ve anlam bilim gibi dilin temel kurallarıyla birlikte kazanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda gelişimsel olarak dil edinimi çocuklar ve ebeveynler için çok önemlidir. Dil ile herhangi bir sıkıntı yaşayan çocuk kendini ifade ederken zorlanabilir. Böyle biyolojik durumlar çocuklarda psikolojik bozukluğu da ortaya çıkarır. Yapılan bilimsel çalışmaların sürekli takibi ile mümkündür (Karatay, 2007).

Aksan'a (2015: 16) göre dil üzerine yapılan en eski çalışmalar Eski Hint ve Eski

Yunan uygarlıklarına kadar uzanmaktadır. Bu çalışmalara yön veren iki temel unsurdan söz edilmektedir. Bunlardan ilki dinin etkisidir. Özellikle duaların ve dinî metinlerin doğru okunmasına verilen önem, dil çalışmalarını teşvik etmiştir. Çünkü bir duanın yanlış okunması ya da hatalı yorumlanması dinî açıdan kabul edilemez görülmüştür. Kutsal kitapların ve dinle ilgili metinlerin nesilden nesile doğru aktarılabilmesi için gösterilen çabalar, zamanla yazım ve okuma kurallarının belirlenmesini zorunlu kılmış, bu süreçte dilbilgisi kavramlarının ortaya çıkmasına ve üzerinde durulmasına yol açmıştır. İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını amaçlar (Dolunay, 2010).

Kara'ya (2004) göre çocuğun psikolojik ve zihinsel gelişimi ile bir ya da birden fazla dil öğrenimi arasında önemli ilişkiler bulunmaktadır. Çocuğun ses ve söz dizimi gelişiminin en yoğun olduğu dönem, doğumdan sonraki ilk beş yıldır. Nitekim birey, bir ile dört yaş arasında ana dilinin ses yapısını aşamalı olarak kazanır. Ancak bu dönemden sonra ses organlarının uyum sağlama kapasitesinde bir azalma görülmekte, bu da ana dil dışındaki dillerin seslerini doğru üretme ve ses ayrımlarını hassas biçimde yapma becerisini zorlaştırmaktadır.

2.5. İKİ DİLLİLİK

Bazı nedenlerden dolayı toplumlar, topluluklar anadilinin dışında başka bir dili öğrenmek zorunda kalmışlardır. Anadili ve toplumda konuşulan dili kullanan bu tür kişilere iki dilli denmektedir. Güzel'e (2014: 63) göre iki dillilik, bireyin yaşamının herhangi bir döneminde ana dilinin yanı sıra bulunduğu yabancı ülkenin dilini de eksiksiz biçimde öğrenip kullanabilmesi, aynı zamanda kendi millî dili ve kültürünü de yeterli düzeyde bilerek yaşamında sürdürebilmesi durumudur. İki dillilik kısa süreli bir olay değildir. Bu durum geçmişten günümüze kadar gelen bir durumdur. İki dillilik insanlık tarihinde dilin var oluşundan beri gelen bir olgudur (Grosjean, 1982). İki dillilik, bireyin iki ayrı dili öğrenip sosyal ilişkilerinde bu dilleri kullanabilmesi ve gereksinim duyduğu durumlarda bunlardan birini tercih ederek iletişim kurabilme yeteneğidir (Atay, 2009). İnsanlık tarihinin en eski dönemlerinden itibaren klanlar ve kabileler düzeyinde başlayan toplumsal yaşam, uygarlıkların ilerlemesiyle birlikte farklı kültürlerin çeşitli zaman ve mekânlarda yoğun etkileşim içine girmesine yol açmış ve bunun sonucu olarak iki dilli bireyler ile toplumlar ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2015).

İki dillilik, İngilizce “Bilingualism” kelimesinden çevrilmiştir. İki anlamına gelen “bi” ve dil bilimi anlamına gelen “lingualism” kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşur. İki dilliliğin türleri bulunmaktadır. Birçok araştırmacının görüşüne göre iki dillilik kültürel, dil edinim sürecine ve dile ait olumlu-olumsuz durumlara göre çeşitlilik göstermektedir. “iki dillilik, değişken yapısı, geniş kapsamı, farklı dil deneyimlerini içermesi ve insan davranışının bir boyutunu yansıtması nedeniyle, herkes tarafından kabul gören tek bir tanımla ifade edilememektedir. İki dillilik olgusunun değişken yapısı, geniş kapsamı, içinde birbirinden farklı dil deneyimlerini barındırması ve insan davranışının bir yönü olması, geniş kesimlerce kabul gören tek bir tanımının olmasını engellemektedir (Bican, 2017).

İki dillilik bireylerin iki dili işlevsel biçimde kullanabilme yetisi olarak tanımlanmakta ve günümüzde giderek daha yaygın bir sosyolinguistik olgu haline gelmektedir (Grosjean, 1982). Küreselleşme, göç hareketleri, eğitim politikaları ve toplumsal çokkültürlülük gibi dinamikler, bireylerin birden fazla dili edinmesine ya da öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. Özellikle göçmen topluluklarda, bireyler bir yandan ana dillerini korurken, bir yandan da içinde bulundukları toplumun dilini öğrenmek zorunda kalmaktadırlar (McKinney, Makoe ve Zavala, 2023).

Baker ve Jones’a (1998; Akt. Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaıa, 2019) göre iki dillilikle ilgili kesin ve kapsayıcı bir tanım yapmanın güç olmasının temel nedenlerinden biri, dil yeterliliği ile dil kullanımının birbirinden farklı kavramlar olmasıdır. Bir birey iki dili konuşabilmesine rağmen bunlardan sadece birini tercih ederek kullanabilir. Hatta kimi durumlarda her iki dili de kullanma isteği olsa bile, dillerden birinde yeterli düzeyde ifade becerisi geliştiremeyebilir. Bu durum, dilsel yeterlilik ile kullanım arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

Dil yeterliliği dört temel beceri üzerinden değişkenlik gösterebilir: konuşma, dinleme, okuma ve yazma. Örneğin, birey günlük yaşamda bir dili daha çok kullanıyorsa, o dilde konuşmada daha akıcı olabilir; fakat okuma veya yazma aşamasında diğer dile yönelme eğilimi gösterebilir. Benzer şekilde başka bir birey, ikinci dilde dinlediğini veya okuduğunu anlayabilir ancak konuşma ve yazma becerileri sınırlı kalabilir. Böyle bir durumda kişinin ikinci dilde “edilgen” ya da yalnızca “algısal yeterliliğe” sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar ayrıca, her iki dile eşit derecede hâkim bireylerin son derece az

olduğunu vurgulamaktadır. Çoğunlukla dillerden biri daha baskın hâle gelir ve bu baskın dil mutlaka bireyin ilk dili ya da ana dili olmak zorunda değildir. İki dilliler her iki dili yetkin biçimde kullansalar bile, dilsel becerilerinin tek dilli bireyler kadar güçlü olmayabileceği de ifade edilmektedir. Örneğin, ana dili Türkçe olan ve ikinci dili Rusça olan bir birey; Türkçede tek dilli bir Türk kadar, Rusçada da tek dilli bir Rus kadar yetkinlik sergileyemeyebilir. Bunun nedeni, iki dilli bireylerin sahip oldukları dilleri farklı ortamlarda ve farklı amaçlarla kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

Diller arasındaki ilişkiler tek bir nedenden ötürü gerçekleşmez. Birçok sebep dillerin etkileşimine yol açmıştır. Aksan'a (2015) göre iki dilin farklı nedenlerle ya da koşullar altında bir araya gelmesi, bu diller arasında karşılıklı etkileşim ve aktarım süreçlerini doğurur. Bu durum, bir dildeki ses, biçim veya sözdizimine ilişkin bazı eğilimlerin ya da kuralların diğer dile yansımalarına neden olabilir.

En sade biçimiyle iki veya daha fazla dilin düzenli olarak kullanılması şeklinde tanımlanan iki dillilik, dünyada hemen her ülkede, her toplumsal kesimde ve her yaş grubunda oldukça sık rastlanan bir olgudur (Karşı, Karakelle, 2018). Güzel (2014) ise iki dilliliğe dair farklı bakış açılarını aktarmaktadır. Ona göre, bazı araştırmacılar iki dilliliği her iki dile de üst düzeyde hâkimiyet olarak tanımlarken, bazıları da ikinci dili belirli ölçüde öğrenmiş kişileri iki dilli olarak kabul etmektedir. İki dillilik, bireyin günlük hayatta birden fazla dili etkin olarak kullanabilmesidir. Bir dilin daha baskın, iki dilin de yeterli yahut yetersiz kullanılması gibi iki dillilik çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Sulak, 2016). Bireyin bulunduğu ortam, maruz kaldığı dil bu durumu destekler. Birey tesadüfi ya da mecburen iki dilli etkin kullanabilir.

İki dillilik sadece eğitsel bir amaç taşımaz. Bununla birlikte farklı bir kültürü tanımayı, onunla bağ kurmayı sağlar. Bir çocuk için küçük yaşlarda farklı bir kültürle etkileşim kurmak kolay olmayabilir. Dünyada birçok farklı dil konuşuluyor. Birden fazla dil konuşanların sayısı tek dil konuşanlardan fazladır. Eskiden iki dil konuşarak büyüyen çocukların öğrenme süreçlerinin daha yavaş olduğuna inanılırdı. Karacan'a (2000) göre, iki dilin bir arada kullanıldığı ortamlarda büyüyen ya da ikinci bir dili öğrenmek durumunda kalan çocuklar, başlangıçta tek dil öğrenen akranlarına kıyasla daha yavaş bir gelişim süreci sergileyebilmektedir. Ama bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde beynin iki dili aynı anda algılayıp seçmesinin, bu kavramlar arsında geçiş yapmasının, odaklanma ve birden fazla iş yapma becerisini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da vardır. İki dilliliğin yalnızca iletişimde faydalı olmadığı zihni de geliştirdiğini Yaman ve Dağtaş'ın

(2015), İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarıyla yaptıkları çalışmada iki dilliliğin öğrenme sürecinde dikkat kontrolü ve odaklanmayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

2.6. İKİ DİLLİLİĞİN SEBEPLERİ

İki dilliliğin çok farklı sebepleri olabilir ve bu sebepler farklı kültürel, sosyal ve bireysel faktörlere bağlı olarak değişebilir. Bireylerin farklı kültürel ya da sosyal bir coğrafyada bulunmaları genellikle iki dilliliği teşvik eder. Örneğin, bir kişi ailesinin konuştuğu dili veya toplumunun resmî dilini konuşabilir. İki dilli bir coğrafi bölgede büyüyen bireyler, genellikle bu iki dili de konuşurlar.

Ailelerin veya ebeveynlerin farklı dilleri konuşması, çocukların iki dilli yetişmelerine neden olabilir. Bu durumda, çocuklar her iki dilde de yetişkinlerle iletişim kurarlar. Çocuğun anne veya babasının ana dillerinin farklı olması ve ailede her iki dilin de kullanılıyor olması erken iki dilliliğe yol açabilir (Kızıltaş, 2019). Bazen de Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde de olduğu gibi anne babalar ülkedeki resmî dili hiç konuşamayabilirler veya çok az konuşuyor olabilirler. Çocuklar böyle durumda ancak okula geldiklerinde Türkçeyi öğrenerek iki dilli olabilmektedirler.

Dil eğitimi, bir kişinin birden fazla dili öğrenmesine yardımcı olabilir. Bazı bölgelerde çok dilli eğitim sistemleri bulunur ve çocuklar bu sistemlerde iki veya daha fazla dil öğrenirler. Ama her bölgede ya da ülkede iki dilli eğitim sistemleri yoktur. Yapılan araştırmalar, özellikle dil farklılıkları nedeni ile göçmen işçi çocuklarının gittikleri ülkelerin eğitim sistemleri ile bütünleşemediklerini gözler önüne sermektedir (Tezcan, 1994: 64).

Göçmenler, genellikle ana dili dışında da bir dil öğrenmek zorunda kalırlar. Ayrıca iş fırsatları veya uluslararası ticaret nedeniyle bireyler farklı dilleri öğrenebilirler. Türkiye’den başka bir ülkeye giden bireyler, gittikleri ülkelerin dillerini bilmediklerinden dolayı iletişim kurma, kendilerini ifade etme ve karşılıklı anlaşma konusunda ciddi güçlüklerle karşılaşmışlardır (Esenlikçi ve Engin, 2019). Aynı şekilde özellikle son yıllarda ülkelerindeki savaş nedeniyle Türkiye’ye gelen Suriyelilerin durumu da bundan farklı değildir. Bu ve benzeri zorunlu ülke değişikliği sorunu iki dilliliğin önemli nedenlerinden birisidir.

Küresel dünyada, farklı dilleri konuşabilme yeteneği, iş birliği ve iletişim açısından büyük bir avantajdır. Bu nedenle, kişiler iş gereksinimleri veya uluslararası ilişkiler için iki

dilli olmayı tercih edebilirler. Bazı ülkeler veya bölgeler, resmî dillerin yanı sıra yerel dillerin de desteklenmesini teşvik eden dil politikalarına sahiptir. Bu politikalar, iki dilliliği teşvik edebilir. Yılmaz'a (2014) göre, iki dilli öğrencilere yönelik farklı eğitim modelleri ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmaya başlamış, ardından Kanada'da ve daha sonra yoğun göç alan Almanya, Fransa, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde hayata geçirilmiştir.

Bu çağda sosyal medya ve internetin insan hayatında çok önemli bir yeri vardır. Sosyal medya sayesinde insanlar tüm toplumlarla iletişim haline geçebilmektedirler. Bu iletişim için bireyler başka bir dile veya dillere de ihtiyaç duymaktadır. Ateşal'a (2017) göre, içinde bulunulan dijital çağdaki sosyal medya ve internet kullanımındaki artış iki dilliliği teşvik eden önemli araçlardan biridir.

2.7. İKİ DİLLİLİĞİN DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

İkinci dili edinmeye başlayan çocuk, ikinci dil ile ana dil arasında karşılaştırma yaparak benzer ve farklı özelliklerini keşfetmektedir. İki dilli çocuklar farklı iki dilin de semantik ve sentaks özelliklerinin ayrımını fark etmekte, dile yönelik analiz süreçleri gelişmektedir. Araştırma sonuçları, iki dilli bireylerin tek dillilere kıyasla dili daha derinlemesine analiz edebildiklerini ve kelimelerin anlamlarını ses yapılarından ayırmada daha yetkin olduklarını göstermektedir. Ayrıca iki dillilerin, çelişkili yapıları fark etme, bunları anlamlandırma ve çeşitli varsayımlar geliştirme noktasında tek dillilere göre daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. Bu durumda iki dilli çocukların dil bilgisindeki hataları fark etme, anlama ve iletişim kuralları gibi üst dilsel farkındalıklarda tek dilli çocuklara oranla daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Berk, 2020: 6). Blanc ve Hammers (2000), dil kurallarını kolaylıkla kavrama ve dile özgü şemaları oluşturmada iki dilli çocukların kabiliyetlerinin daha güçlü olduğunu ifade etmektedirler (Hamamcı, 2020: 159).

Berk (2020), çalışmasında ikinci dili öğrenmede güdüleyici faktörün kritik dönemlerden ziyade sosyal çevrenin etkisine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte ikinci dili okul ortamında öğrenen çocuklarda öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurarken zaman zaman çeşitli problemler yaşandığı görülmektedir. İki dilli çocuklar kendilerini ifade ederken tek dilli çocuklara göre iki dilin tüm kaynaklarını kullanmaları avantaj olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, iki dilin de dilsel kaynaklarını kullanmaları, iletişim kurdukları tek dilli akranları tarafından anlaşılmama ve yanlış yorumlanma durumlarını da

beraberinde getirmektedir (Genesee, 2002: 37). Bialystok ve Craik (2010), iki dilli çocukların daha az sözcük bilgisine ve biçimsel dil yetkinliğine sahip olduklarına çalışmalarında yer vermektedir.

Hamamcı'nın (2020) Cummins (1981)'den aktardığına göre; ana dil ile ikinci dil arasında “ortak temelli yeterlilik” ilişkisi kurulduğu zaman zihin hangi dili kullandığından bağımsız bir şekilde bilişsel işlemleri yapabilmektedir. Bu sistemin gelişebilmesi için çocuğun ana dili, dilin her boyutuyla kazanması, ikinci dili daha başarılı öğrenmesini sağlamaktadır (Hamamcı, 2020: 63). İki dilli ebeveynlerin de zaman zaman dil karıştırması (bir dilde konuşurken diğer dilde sözcükler kullanma) yaptıkları görülmektedir. Bu durumun iki dilli çocukların dil gelişim sürecine kısa ve uzun vadede olumsuz etkileri olmaktadır. İki dilli çocuklarda dil problemleri tanımlanırken tek dilli çocuklara kullanılan yöntemlerden farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler çocukların etnik kültürel özellikleri doğrultusunda; o ana dile sahip uzman eşliğinde gerçekleştirilmektedir (Genesee, 2002: 45).

2.8. İKİ DİLLİLİĞİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

İki dilliliğin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. İki dilliliğin en önemli avantajlarından biri bireyin bilişsel açıdan becerilerini geliştirebilecek ve böylelikle kişinin zihninde esneklik sağlayabilecek olmasıdır. Karşlı ve Karakelle (2018: 198) tarafından iki dillilerin hem bilişsel esneklik hem de üst bilişsel kararların netliği açısından tek dillilere göre yüksek performans gösterdiklerini ortaya konulmuştur. İki dilli olmak bilişsel becerinin yanında fiziksel açıdan da fayda sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda iki dilli bireylerin beyinlerinde gözükebilecek bazı hastalıkların geciktirildiği görülmüştür. Perani ve arkadaşlarının (2017), Amerikan Tıp Dergisi PNAS'ta yayımlanan bir araştırmasında İtalya'da yaşayan hem Almanca hem İtalyanca konuşan bir grup denek ile tek dil konuşan deneklerin karşılaştırılması sonucu çift dil konuşmanın alzheimerden korunmaya yardımcı olduğu bulunmuştur.

İki dilli bireyler öğrendiği dilin kültürünü bu kültürün gelenek ve göreneklerini, atasözlerini, deyimlerini, hikâyelerini daha birçok normlarını öğrenme fırsatı bulabilirler. İki dilli birey yaşadığı çevrenin farkına varır ve bu sayede kendini geliştirebilir. Kültürlerin birbirleriyle kaynaşması, hoşgörü ortamının oluşması, dilsel farklılığı fark etmek gibi birçok avantajları bulunmaktadır. Cummins'in (1974, akt. Özdemir, 2016) belirttiğine göre, iki dilli çocukların hem anlama güçlüklerini en aza indirebilmeleri hem de iki

dilliliğin sağlayabileceği bilişsel avantajlardan yararlanabilmeleri için dil yeterliliklerinde belirli bir seviyeye ulaşmaları gerekmektedir. İki dilli kişiler, iki dil arasında sürekli bağ kurarlar. Bu sayede bireyler herhangi bir problemle karşılaştığında bu problemi çözerken daha esnek düşünme becerisi gösterir. İki dillilik, kısa vadede zihinsel ve sosyal; uzun vadede ekonomik, kişiler arası ve kültürel avantajlar sağlar (Bican, 2017).

İki dilliliğin sayılan bu birçok avantajına rağmen birtakım dezavantajları da vardır. Bialystok'un (2001, Akt. Aydın, 2013) vurguladığı üzere, iki dilliliğin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda psiko-sosyal bir yönü de bulunmaktadır. Özellikle zorunlu göç veya istenmeyen yer değiştirmeler sonrasında bireyler, yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları dili bırakıp yeni toplumun dilini benimsemek zorunda kalabilmekte ve bu durum onların psikolojik açıdan derin bir etki altında kalmalarına yol açabilmektedir. Çocukta oluşabilecek dilsel sorunlar, kültürel kayıpların yaşanması, az kullanılan dilin azınlık psikolojisi yaratması ve dillerin gramer yapısı çocuk için karmaşık bir hal alması gibi birçok olumsuzluklar bulunmaktadır. Dil bir gruba ya da kültüre ait ve bağlı olmayı ya da başka birinden uzaklaşmayı ifade edebilir (Babur, 2012). İki dilli kişiler kendilerini bir gruba dâhil edebilir ya da dışlayabilirler. Uyar'a (2012) göre dil, bireyin toplumsal konumunun ve sosyal kimliğinin belirlenmesine yardımcı olurken, aynı zamanda diller arası etkileşimden kaynaklanan karışma ve kelime ödünçleme gibi olguları da beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde Çabuk, Er, Karageyik ve Tokgöz (2018) çalışmasında, ana dili ile okullarda kullanılan resmî dilin farklı olması nedeniyle çocukların mevcut iletişim becerilerini yeterince kullanamadıkları ve bu durumun onların sınıf içi etkinliklere aktif katılımlarını olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur.

2.9. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ

Uzman kişilere göre dil edinimi için önemli yaş aralığı genellikle 0-6 yaş arasıdır. Bu yaş aralığında çocuk dili çevresinden duyarak öğrenir. Dil edinimi süreci çocuk için başlamış olur. “Çocuğun yaşı küçük olduğundan anadiliyle ikinci dil kazanımı hemen hemen aynı yolları izlemektedir. Ancak ana dilinden farklı bir dil kullanan topluluk içerisinde yetişen iki dilli çocuklar okula başlama yaşında her iki dilde farklı dil yeteneklerine sahip olduklarından, tek dilli çocukların ulaştığı konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamamaktadırlar” (Temel ve Bekir, 2005).

Günümüzde çok dilde iletişim sağlamak artık çok normal karşılanırken, ebeveynler tarafından iki dilli çocuklarının eğitim alması onları birçok soruyla baş başa bırakır. Çabuk,

vd.,'nin (2018) vurguladığı üzere, çocuğun toplum içinde sağlıklı bir benlik algısı geliştirebilmesi, akademik başarısını artırabilmesi, toplumsal değerlerle uyumlu yaşayabilmesi ve kendi kökeniyle ilgili psikolojik sorunlar yaşamaması, yalnızca genel dil eğitimiyle değil, aynı zamanda anadil eğitiminin de desteklenmesiyle mümkün olmaktadır.

2.10. İKİ DİLLİ ÇOCUKLAR VE DİL ÖĞRENİMİ

İki dilli eğitim yalnızca dil edinimi ya da sınıf içi dil kullanımıyla sınırlı bir olgu değildir; çok disiplinli bir anlayış gerektirir ve ekonomi, felsefe, tarih, sosyolinguistik, siyaset ve dil planlama gibi farklı alanlarla da doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, iki dilli eğitim kimi zaman azınlık gruplarının asimilasyonu ya da entegrasyonu için bir araç olarak kullanılırken, kimi zaman da dilin korunması, canlandırılması ve dil değişiminin tersine çevrilmesi amacıyla bir dil planlama stratejisi olarak görülmektedir. Bununla birlikte, iki dilli eğitimin faydaları kendiliğinden açık değildir; bu nedenle kavramın hem kamuoyuna hem de karar alıcılara etkili biçimde sunulması ve benimsetilmesi gerekmektedir (Baker, 2001). Dil planlama aracı olarak görülen iki dilli eğitim seçilen modele göre farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Amaçlarına uygun olarak seçilen iki dilli eğitim programlarının kullanılan ülkeler için olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. İki dilli eğitim programlarının zaman zaman olumsuz karşılandığı bilinmektedir.

2.11. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİLERİNDE AİLELERİN SORUMLULUĞU

Ailelerin çocukların dil gelişiminde olumlu ya da olumsuz etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Çocukların ana dilleri kırılıgandır ve okulun ilk yıllarında kolayca kaybolur, pek çok insan, iki dilli çocukların okulun ilk yıllarında çoğunluk dilinde konuşma becerilerini ne kadar çabuk edindiklerine hayret ediyor bununla birlikte eğitimciler, ev ortamında bile çocukların ana dillerini kullanma becerilerini ne kadar çabuk kaybedebileceklerinin genellikle çok daha az farkındadır. Dil kaybının kapsamı ve hızı, okuldaki ve mahalledeki belirli bir dil grubundan ailelerin yoğunluğuna göre değişecektir, ana dilinin okul dışındaki toplulukta yaygın olarak kullanıldığı yerlerde, küçük çocuklar arasındaki dil kaybı daha az olacaktır. Ancak, “dil topluluklarının belirli mahallelerde yoğunlaşmadığı veya 'gettolaştırılmadığı' yerlerde çocuklar ana dillerinde iletişim kurma becerilerini kaybedebilirler” (Cummins, 2003: 17). İki dilli öğrenciler, özellikle iki dilliliklerine değer verip geliştirdiklerinde hem kültürel miraslarına hem de ev sahibi kültürlerine uyum sağladıklarında akademik ve sosyal açıdan başarılı olurlar, “iki dilliliği ve sosyokültürel

entegrasyonu destekleyen okullar ve aileler, çocukların yeni sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır” (Brisk, 2006: 45). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere çocuklar ana dillerini ve toplumun dilini kullanmaya devam ettikçe iki dilliliklerini sürdürebilirler, eğer birini kullanmazsa dil kaybı olabilir. Ancak iki dile de değer verip geliştirirlerse yeni sosyal çevreye uyumları kolaylaşır.

Dil ediniminde ve öğrenilmesinde ailenin çok önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Aktif ve bilinçli olarak öğrenciyi dili öğrenmesi için teşvik eden ebeveynler, çocuğun dil öğrenme performansını izler ve bu rolü oynadığı ölçüde başarıyı artırmaya çalışır yani; ebeveyn çocuğu gözetler ve ödevini yaptığından emin olur, onu iyi yapması için teşvik eder ve genel olarak başarısını pekiştirir. Ebeveynler, çocuklarının yeni kelimeler ve yapılar edinmelerine yardımcı olmak için çeşitli stratejiler ve yönlendirmeler kullandı. “Tüm ebeveynler, okulun çocuklarının yeni İngilizce kelimeler edinmesi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu, ancak ailenin genel olarak dil edinimini ve gelişimini beslemede önemli bir rol oynadığını belirtti” (Mushi, 2000: 37). Dil ediniminde ebeveyn desteği çok önemlidir ve ebeveynlere verilen eğitim çocuğun dil öğrenmesine büyük katkı sağlar. Erken çocukluk, çocukların dışarıdan gelen tüm uyaranlara en açık oldukları, büyümeleri ve gelişmeleri için en kritik dönemdir, bu dönemde ailelere verilecek iyi bir eğitim, çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmeleri için gerekli ortamı sağlayabilir. “Erken yaşta dil öğretiminde sadece öğretmenler tarafından öğretim yapılması yeterli değildir, dil ile ilgili etkinlikler ev ortamında da yapılmalıdır çünkü ebeveynlerle yapılan dil etkinlikleri, çocuğun dil öğrenimini pekiştirir” (Cummins, 2003: 17). Görülüyor ki çocuğun dili öğrenmesinde aktif rol oynayan ebeveynler, öğrenime katkı sağlamaktadır.

Ailelerin dil öğretiminde çocuklara nasıl davrandığının çocukların öğrenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bir ailede başarılı bir şekilde yetişmiş ve iyi eğitim almış çocuklara sahip olabilmek için anne babanın çok önemli olduğu ve çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde kilit rol oynayan bazı unsurlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Birincisi, ailede anne ve babanın asli görevi çocuklarının eğitimi ve yetiştirilmesi iken, çocukların asli vazifesi daha çok ve düzgün ders çalışmaktır bu amaçla uygun bir öğrenme ve çalışmanın kural ve ilkelerine dayalı olarak nasıl çalışacaklarının iyi bir şekilde öğretilmesi gerekir. Özellikle, ebeveynler çocukların özerkliğini desteklediğinde, sürece dahil olduğunda ve bir yapı sağladığında, çocukların okulda büyük olasılıkla özerk motivasyon göstermeleri muhtemeldir ayrıca bu tür etkiler, ebeveynliğin çocukların motivasyonel niteliklerini etkilediği ve bunlardan etkilendiği çift yönlü bir süreç

olarak işlev görüyor gibi görünmektedir. “Ebeveynlerin çocukların öğrenimine katılımı yalnızca öğrenme çıktılarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme motivasyonunu, dikkati, görevde ısrarı, alıcı kelime dağarcığını ve sınıftaki davranış sorunlarını da etkiler” (Brisk, 2006: 45). Anlaşılabacağı üzere ailenin çocuğun eğitime katılımı ve davranışları çocuğun başarısı ve öğrenmesi üzerinde etkiye sahip olacağını düşünebiliriz.

2.12. İKİ DİLLİ ÖĞRETİMDE KURAM, İLKE, YÖNTEM VE TEKNİKLER

Dil öğretimi ile ilgili çalışmaların uzun yıllara dayanan bir tarihçesi vardır. Bu alanda yapılan çalışmalarda günümüzde daha çok artış olduğu görülmektedir. Dil öğretim sürecinde öğrenmeyi etkileyen en önemli alanlardan birisini yöntem ve teknikler oluşturur. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıyıp onlara en uygun olan yöntem ve teknikleri belirlemeleri gerekir. Dil öğretimi dört temel becerinin etrafında şekillenmeli, okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin tümünü kapsayıcı nitelikte olmalıdır.

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı: Dil öğrenimi, sosyal etkileşim ve kültürel bağlam içinde gelişir. Yakınsak Gelişim Alanı kavramı, öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarında öğretmen rehberliğine dikkat çeker (Vygotsky, 1978).

Cummins'in Eşik Kuramı ve Dil Bağımlılığı Kuramı: Cummins (1979), iki dilde yeterli yetkinliğe ulaşmanın bilişsel gelişim için çok önemli olduğu üzerinde durur. BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) ve CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) ayrımı, iki dilli öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini anlamada temel bir çerçeve sunar.

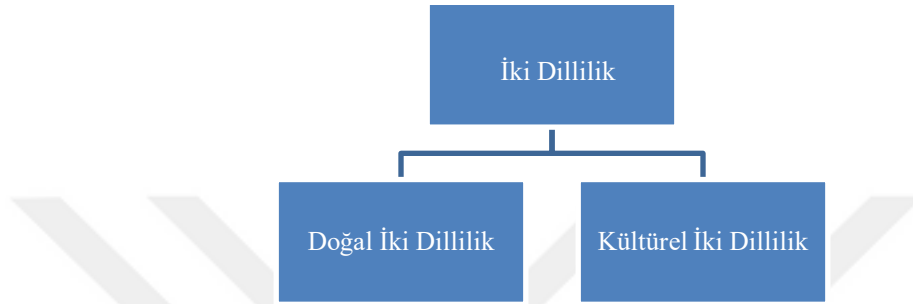
Öğrencilerin dili aktif kullanarak iletişim becerilerini geliştirmesi için rol yapma ve drama, kod değiştirme, görsel işitsel materyaller ve işbirlikli öğrenme bu alanda yöntemlerin uygulanmasında kullanılabilecek tekniklere örnektir. Son yirmi beş yılda eğitim kuramlarındaki gelişmeler ve dil öğrenmeye ilişkin bakış açılarındaki değişim, yabancı dil öğretiminde hem teorik hem de uygulamalı alanlarda önemli yenilikler getirmiş; özellikle sınıf öğretmenlerinin farklı perspektifler kazanmasına katkı sağlayan bilimsel araştırmaların ortaya konmasıyla alanda belirgin dönüşümler yaşanmıştır (Tosun, 2006).

Eğitim öğretim uygulamalarında kullandığı gibi iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken bazı yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. İki dilli öğrencilere uygulanacak olan yöntemlerin seçimi oldukça önemlidir. Yöntemler sayesinde öğrenci planlı, düzenli bir şekilde öğretimini gerçekleştirir. İki dilli Türk çocuklarına ana dilinin tekrar öğretiminde

ilkeler, millî eğitim anlayışından hareketle ve kültür katmanı da hesaba katılarak belirlenmelidir (Güzel, 2014).

2.13. İKİ DİLLİLİĞİN TÜRLERİ

Birçok araştırma sonucunda iki dilliliğin çeşitleri olduğu ortaya konmuştur. Weiss ve König'e göre iki tür iki dillilik vardır. Bunlar '*Doğal iki dillilik*' ve '*Kültürel iki dillilik*'tir (Akt. Aksan, 2015).



Şekil 2.1. Weiss ve König'e Göre İki Dillilik (Weiss ve König, Akt. Aksan, 2015)

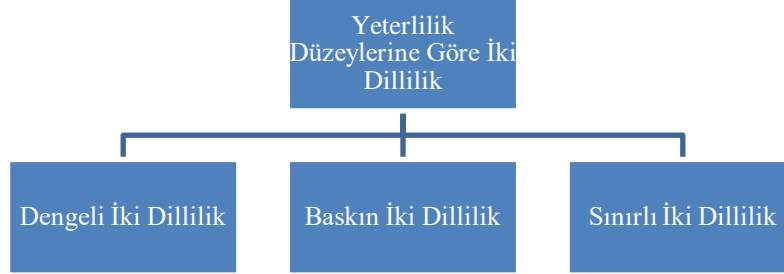
İki dillilik toplumsal açıdan değerlendirildiğinde, toplum içinde iki farklı dilin bir arada kullanıldığı ve bireylerin önemli bir kısmının bu iki dili konuşabildiği görülür (Uyar, 2012). Doğal iki dilli çocuklar, annesinin yabancı olması sebebiyle konuştuğu dili ya da evde ya da göç sebebiyle bulunduğu yabancı bir ülkede eğitim görme veya o toplumun insanlarıyla iletişim kurma ihtiyacının sonucu olarak okul dışında öğrendiği ikinci dildir (Aksan, 2015). Bir topluma giren bireyler hayatlarını sürdürebilmek için ikinci dili öğrenmek zorunda kalırlar. Robbert (2017), tüm ailenin yerel dilden farklı bir dil konuştuğu bir aileyi örnek göstererek doğal iki dillilik hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Yerel dilden farklı dil konuşan aile, evde bir dil toplum içinde farklı dil konuşurlar. Robbert, ailenin bu durumunu bir dili veya diğerini kullanma zorunluluklarının olmamasını ifade eder. Bu durumu iki dilliliğin doğal olarak kabul gördüğünü açıklamıştır.

Kültürel iki dillilik ise bireyin birinci diline ek olarak eğitim yoluyla yapılmasıdır. Birey birinci dilini aktif olarak kullanırken ikinci dil için eğitim alır. Bu türdeki iki dillilikte, birey her iki dili de çok iyi bilmesine rağmen her alanda iki dili aynı seviyede ve rahatlıkla kullanamadığı görülmektedir (Güzel, 2014).

İki dillilik bireysel düzeyde ele alındığında, kişinin yalnızca iki dili bilmesi değil, aynı zamanda bu dilleri iletişim amaçları doğrultusunda benimsemesi ve içselleştirmesi söz konusudur (Uyar, 2012). Birey ikinci dili ek olarak öğrenmek ister. Genellikle iletişimsel

amaçlı ikinci dilin eğitimi örgün eğitimle yapılır. Çünkü bireylerin üzerinde bir zorunluluk oluşmaz.

Bireyin *yeterlilik beceri düzeyine* göre iki dillilik üçe ayrılmaktadır:



Şekil 2.2. Yeterlilik Düzeylerine Göre İki Dillilik

Dengeli İki Dillilik: Bireyin iki dile de ait dilin özelliklerini karıştırmadan, dilin kullanım alanlarını ayırt ederek başarıyla kullanabilmesidir. Bireyin her iki dili de etkili bir şekilde öğrenip, bilişsel açıdan her iki dili de doğal konuşucular düzeyinde kullanabilmesi, başarılı bir edinim sürecinden geçtiğini göstermektedir (Uyar, 2012).

Baskın İki Dillilik: Bireylerin, iki dilli olma durumlarında dillerden birini daha çok yeterlilikle kullanmasıdır. İki dilli bireyin diller arasında baskın olma ya da olmama durumu dilleri kullanma sıklığı ile doğru orantılıdır.

Sınırlı İki Dillilik: Bireyin her iki dili de tam anlamıyla bilişsel düzeyde öğrenememesi durumunda ortaya çıkar. Sınırlı iki dillilik, bireyin aynı yaşta her iki dilin de doğal konuşucusu olmasına karşın, bu dillerde geçirilen dil edinim sürecinin kalitesizliği nedeniyle bilişsel olarak tamamlanamamış olmasına işaret eden dengeli iki dilliliğe karşıt bir durumdur (Uyar, 2012).

Dilin *öğrenme alanına göre* iki dillilik elit ve dilsel çoğunluktan olan iki dilliler ve dilsel azınlıktan olan iki dilliler olarak ayrılabiliriz.



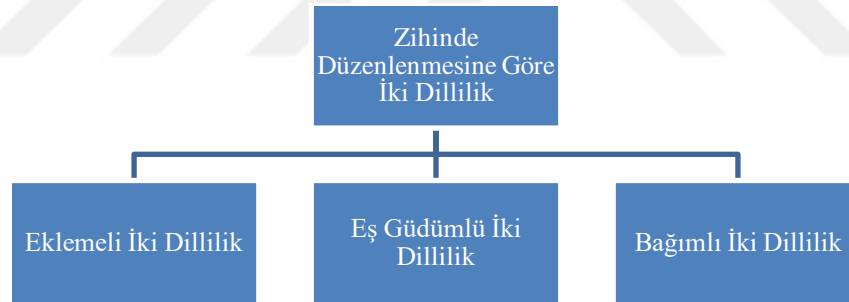
Şekil 2.3. Öğrenme Alanlarına Göre İki Dillilik

Elit İki Dilliler: Elit iki dilliler olarak adlandırılan bu grup, tesadüfî veya mecburi olarak değil de bizzat kendilerinin özel yetenek ve istekleriyle iki dilli olmaya karar vermiş veya ebeveynleri tarafından iki dilli olmaya yönlendirilmiş bireyler ve onların çocuklarıdır (Güzel, 2014).

Dilsel Çoğunluktan Olan İki Dilliler: Bu gruptaki bireyler ise çok kültürlü ortamlarda bulunarak elde ederler. Dilsel çoğunlukta olan iki dilliler, yaşadıkları çevrede çoğunluğun kullanmakta olduğu dili aktif şekilde kullanan ve bunun yanında ikinci bir dili de kullanmakta olan kişilerdir.

Dilsel Azınlıktan Olan İki Dilliler: Dilsel azınlık grubundaki iki dilliler dış baskıların etkisi ile iki dilli olurlar. Bu gruptaki bireylere aile baskısı da vardır. Ebeveynler özellikle çocuklarının kendilerinden daha iyi eğitim imkânlarına ve ekonomik imkânlarla sahip olmalarını sağlamak için onların çoğunluk dilini iyi öğrenmelerini isterler (Güzel, 2014).

Dillerin, **zihinde düzenlenmesine göre** iki dillilik eklemeli, eşgüdümlü ve bağımlı iki dillilik olmak üzere üçe ayrılmaktadır:



Şekil 2.4. Zihinde Düzenlenmesine Göre İki Dillilik

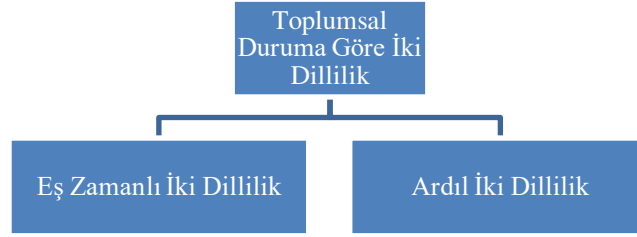
Eklemeli İki Dillilik: Bu iki dillilik türünde, iki dilde aynı şey ifade edildiğinde, her iki dildeki kelimeler bireyin zihninde ayrı ayrı yer edinir. Eklemeli iki dillilik, bireyin aynı ortamda iki dili öğrenmesi ve tek bir kavramı iki ayrı dil aracılığıyla ifade edebilme yetisi kazanması durumunu ifade etmektedir (Bölükbaş Kaya, Göçer ve Aydemir , 2019).

Eşgüdümlü İki Dillilik: Her iki dil birbirinden bağımsız alanlarda edinilir. İki dili aynı anda ve erken yaşta, genellikle doğumdan itibaren veya ilk çocukluk döneminde doğal yollarla edinilmesidir.

Bağımlı İki Dillilik: İki dil arasında birinin diğer dile göre daha baskın olma durumudur. Bağımlı iki dillilikte, ikinci dil öğrenimi ana dil aracılığıyla gerçekleşir; birey

ikinci dildeki anlamı, önce ana dilindeki karşılığına bağlayarak sonradan ve yapay ortamda öğrenir (Lambert, 1975). Bu durum genellikle bir dildeki kavramı hatırlamakta güçlük çekince yaşanır.

Dillerin, *toplumsal durumlarına* iki dillilik eş zamanlı ve ardıl iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:



Şekil 2.5. Toplumsal Duruma Göre İki Dillilik

Eşzamanlı İki dillilik (Simultaneous Bilingualism): Bireyin iki dili doğumdan itibaren veya çok erken yaşlarda aynı anda öğrenmesi durumudur. Örneğin, anne ve babanın farklı dilleri konuştuğu ve çocuğun her iki dili de küçük yaşlardan itibaren öğrendiği durumlar. Eşzamanlı iki dilliliği yaşayan çocuklar gelişim sürecinde belirli aşamalardan geçmekte, bu aşamaların ilkinde ise iki ayrı sözcük sistemi oluşturmaktadırlar. Bu çocukların farklı bağlamlarda ya da işlevsel durumlarda kullanabilecekleri iki ayrı dil sistemine sahip oldukları ileri sürülmektedir (Genesee, 1989, Akt. Kara ve Şıhanlıoğlu, 2019).

Ardıl İki dillilik (Sequential Bilingualism): Bireyin bir dili erken yaşlarda öğrenip, ikinci dili daha sonra öğrenmesi durumudur. Bu genellikle okula başlama gibi belirli bir dönüm noktasında gerçekleşir. Ardıl iki dillilik, eş zamanlı iki dillilik gibi bireyin doğumundan itibaren başlayan bir durum değildir. Ardıl iki dillilik bireyin ana dili dışında, başka biri dilin konuşulduğu bölgelere, şehirlere ya da ülkelere göç etmesiyle gerçekleşebilir. Bahsi geçen iki dillilik, çocukların erken çocukluk döneminde birincil dil gelişimine tamamlayıp daha sonrasında ikinci dili öğrenmesiyle oluşur (Süverdem ve Ertek, 2020).

2.14. TÜRKİYE'DEKİ DURUM

Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Bölgesindeki bazı illerde, birçok çocuk evde farklı bir dil konuşarak büyüebilmektedir (örneğin, Kürtçe, Arapça, Zazaca gibi). Bazı durumlarda bu çocuklar okula başladıklarında Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenmeye

başlamaktadır. Bu durum *ardıl iki dillilik* olarak sınıflandırılabilir. Çünkü Türkiye’deki çocuklar genellikle ilk dillerini ailede öğrenip, okula başladıklarında Türkçeyi öğrenmeye başlamaktadırlar. Ayrıca bu duruma Türkiye’ye başka ülkelerden göç ederek gelen gruplar da örnek gösterilebilir. Örneğin Suriye’de doğup büyümüş ama belli sebeplerle Türkiye’ye geçici koruma altına alınmış bireyler ardıl iki dilliliğe örnek oluşturabilir. Bu bireyler doğup büyüdüğü topraklarda hâkim olan dil olan Arapçayı aktif olarak kullanırken Türkiye gelerek ikinci bir dile maruz kalmışlardır.

2.15. İLKOKULLARDA OKUMA VE YAZMA

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda dil konusu, madde 3 ve madde 42 hükümleri ile belirtilmiştir. 1982 Anayasası’na göre Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dili Türkçedir. Anayasa’nın 3. maddesi devletin dilinin Türkçe olduğunu açıkça ortaya koyarken, 42. madde ise Türk vatandaşlarına eğitim kurumlarında Türkçe dışında herhangi bir dilin ana dil olarak öğretilmeyeceğini düzenlenmiştir (T.C. Anayasası, 1982). Bu iki hükümlere bakıldığında, Türkiye’de resmî dilin ve eğitim dilinin Türkçe olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 sayılı) da Türkçeyi eğitim-öğretimin temel dili olarak kabul eder. Bu kanunun 2. maddesi, eğitim sisteminin genel amaçlarını belirlerken “Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimsetme” üzerine vurgu yapar ve Türkçe bu değerleri benimsetmek için ana araçtır.

Cumhuriyetin ilanından itibaren birçok öğretim programı hayata geçirilmiştir. Tüm bu program geliştirme çalışmalarında Türkçe dersine büyük önem verilmiştir. En son 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı yayımlanarak uygulamaya konulmuştur. 2024 programına göre ilk okuma yazma öğretim sürecinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Harf grupları değiştirilmiştir. Bu grupların oluşturulmasında yazım kolaylığı, kullanım sıklığı gibi durumlar dikkate alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde, kavramsal ve alan becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme, değerler, eğilimler ve okuryazarlıklar bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır. Bu model ile öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yönden dengeli ve çok yönlü gelişim göstermeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bu tez çalışmasının uygulamalarının gerçekleştirildiği dönemde 2019 tarihli Türkçe Öğretim Programı uygulanmaktaydı. 2019 öğretim programına göre, Türkçe dersine ayrılan haftalık ders saatleri bir ve ikinci sınıfta 10, üç ve dördüncü sınıfta 8 ders saati şeklindedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı

(MEB, 2019) Türkçe öğretimini, öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerini bütüncül şekilde geliştirecek şekilde hazırlanmıştır. Programda “Türkçe öğretimi, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek amacıyla metinler üzerinden yürütülür” ifadesi ile metin temelli öğretim anlayışı benimsenmiştir. Ayrıca “öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları sağlanırken millî, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri kazanmaları” (MEB, 2019: 5-6) hedeflenmiş; aktif katılımı teşvik eden, öğrenci merkezli yaklaşımlar ön plana çıkarılmıştır. Programda yer alan “Türkçenin kurallarını doğru ve etkili şekilde kullanır” kazanımı ise dil bilgisi öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Okuma yazma geçiş sürecine yönelik fiziksel hazır bulunuşluğu destekleyen çalışmalar (örneğin el-göz koordinasyonu ve kalem tutma egzersizleri) ile yazı fontlarında yapılan adaptasyonlarla, öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlamayı hedeflemektedir (Gürbüz, 2025; MEB, 2024a). Dolayısıyla hem 2019 hem de 2024 müfredatı, dil becerilerini geliştirme, yaratıcılığı destekleme ve kültürel değer aktarımlarını bir arada ele alan kapsamlı bir model sunmaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi süreciyle beraber ilkokullarda, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir (Akyol, 2019). Bir çocuğun ilk okuma yazma serüveni ilköğretimin ilk kademesi olan birinci sınıfta başlar fakat ilk okuma yazma öğretimi sadece birinci sınıfta gelişen ve biten bir olgu değildir. Programlarda belirtildiği gibi Türkçe dersi tüm kademelerde önemli bir yer tutar. İlk okuma yazma çalışmalarına eğitimin diğer kademelerinde de üstüne yeni bilgiler ekleyerek devam edilir.

“1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ışığında hazırlanan bu programda öğrencilerin; ilk okuma yazma becerilerini kazanmaları, dil becerilerini geliştirmeleri, Türkçeyi bilinçli ve etkili kullanmaları, millî ve kültürel değerleri içselleştirmeleri ve estetik duyarlılık kazanmaları hedeflenmiştir” (MEB, 2019).

Bireyin eğitimi ailede başlar. Her şeyden önce öğrencilerin aile durumu bu durumun için çok önemlidir. Okulla birlikte bazı bilgi, beceri ve davranışlar edinir. Okuma yazmayı öğrenen bireyler sadece bir alanda değil birçok alanda başarılı olurlar. “Okuma yazma konusundaki hazırbulunuşluk düzeyi tüm gelişim alanlarında olgunlaşmaya bağlıdır. Okuma yazma becerilerinin kazanılması çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden uygun gelişim basamağına ulaşması ile mümkün olmaktadır” (MEB,

2019). Okuma yazma süreci yalnızca harfleri görme ve seslendirme becerisine indirgenemeyecek kadar kapsamlıdır; sembollerin anlamlı hâle gelebilmesi için oldukça dinamik bir bilişsel işleme süreci gerektirir. Dolayısıyla okuma yazma, görsel ve işitsel unsurların ötesinde, zihinsel işleyişi temel alan çok boyutlu bir süreçtir (Akyol ve Şahin, 2019). İlkokul döneminde okuma iki dilli öğrenciler için oldukça önemli bir beceridir. Okuma becerisinin gelişmesi ile iki dilli öğrencilerin kelime dağarcığı zenginleşir, bu sayede okul ortamında kendini daha kolay ifade etme olanağı bulur. Arkadaş ortamında ve okul ortamına karşı aitlik duygusunun artmasını sağlar.

Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceriden meydana gelmektedir. Dil becerilerinin her biri, konuşma, dinleme, okuma ve yazma bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için her tür ve derecedeki okullarda, özellikle de ilkokullarda çalışmalar yürütülmektedir (Akyol ve Şahin, 2019: 105). İlköğretim yıllarında edinilen okuma-yazma becerileri, anlama öğretiminin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Okuma eylemi yalnızca yazılı metni seslendirmekten ibaret değildir; aynı zamanda anlama ve yorumlama süreçlerini de kapsar. Bu becerilerin birlikte kazandırılması, öğrencilerin yalnızca Türkçe dersindeki değil, diğer derslerdeki başarılarına da olumlu katkı sağlar (Vatansever, 2008). İlköğretime yeni başlayan iki ya da tek dilli öğrenciler için bu basamak tüm eğitim hayatı ve normal yaşantısında kendini ifade edebilme için oldukça önem taşımaktadır.

Dinleme, konuşma, Türkçe eğitimi, okuma ve yazma becerilerini de kapsayan, bireyin doğumuyla aile ortamında başlayan ve örgün eğitim kurumlarında planlı bir şekilde sürdürülen uzun bir süreçtir. Ana dili eğitimi kapsamında yürütülen Türkçe öğretiminin temel amacı ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisinin dengeli biçimde geliştirilmesini sağlamaktır (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018). Her birey doğuştan konuşma yetisiyle birlikte yaşama başlar. Bireylerin sosyal hayatta ilişkilerini devam ettirebilmeleri için konuşmaya ihtiyaç duyar. Konuşma, dilin sözlü yönünü oluşturan; bireylerin duygu ve düşüncelerini dile ait sesler aracılığıyla doğal biçimde üreterek işitsel yolla başkalarına aktarabilmelerini sağlayan bir süreçtir (Akyol ve Şahin, 2019: 104).

Yazma, öğrencilerin bilgilerini dilbilgisi kurallarına uygun biçimde cümleler hâlinde düzenleyerek ardışık bir bütünlük içinde sunmalarını gerektiren, zaman alan bir süreçtir (Ungan, 2007). Yazma, bireylerin kendilerini ifade etmelerinin yanında iletişim kurma, bilgi paylaşma, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarma amacıyla

gerçekleştirilmektedir (Akyol ve Şahin, 2019).

İlk ve ortaöğretimin temel işlevi, bireylerin resmî dili en iyi şekilde öğrenmeleri ve bu dili yanlışsız kullanabilmeleri olmalıdır. Çavuşoğlu (2006), bu koşulun gerçekleşmediği bir ülkede eğitimden söz etmenin mümkün olmayacağını belirtmektedir. Öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, okul sayısı hiçbir şey ifade etmez. Bir ülkenin gençleri liseyi bitirinceye kadar ülkenin resmî dilini yanlışsız kullanabilme becerisini kazanamıyorlarsa bütün bu sayılar sıfıra denk demektir.

2.15.1. Okuma Becerisi

Okumak, öğrenmenin en önemli adımıdır. Okumak kendiliğinden oluşan bir durum değildir. Okumayı harflerin bir araya gelmesi sonra bunların çözümlenmesi ve ortaya bir ürün çıkarılması ya da yazılı bir metindeki kelimeleri tanımak ve bunları anlayabilmek olarak ifade edilebiliriz. Okuma, bireyin hayatı boyunca kullanmak zorunda olduğu temel bir beceri olmasının yanı sıra karmaşık bilişsel süreçleri de içinde barındırır (Şahin, 2011). Nitekim Sidekli ve Yangın'a (2005) göre, sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanarak anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması okuma sürecinin temelini oluşturur. Çaycı ve Demir (2006) ise okumayı, algısal boyutu yüksek, motor boyutu ise görece düşük olan bir psiko-motor beceri olarak değerlendirmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2025) okumayı; “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” şeklinde tanımlamıştır. Coşkun (2002), okumayı yalnızca sözcükleri seslendirme olarak değil; görme, dikkat, algılama, belleğe yerleştirme, anlamlandırma, çözümlme, sentezleme ve yorumlama gibi çok sayıda bileşeni kapsayan karmaşık bir zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır.

Yazılı ve sözlü anlatım yeteneğini geliştirmenin en etkili ve en güzel yollarından biri, çok okumaktır (Karasoy vd., 2012). Birey ne kadar çok okursa o kadar düşünce, anlama, anlatma gibi birçok yeteneğini de o kadar çok geliştirir. Okuma işi bireyin ilköğretim yıllarında karşısına çıkar ve sadece okul dönemini kapsayan bir beceri değildir. Araştırmalarda, okuma becerisinin bireyin tüm hayatına yayılan bir süreç olduğu, bu beceriyi ilköğretim düzeyinde yeterince geliştiremeyen öğrencilerin ilerleyen dönemlerde akademik ve sosyal alanlarda güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Akyol, 2019). Ayrıca okuma ve anlama yetersizliklerinin, bireyin toplumsal uyumunu zorlaştırdığı, entelektüel gelişimini sınırladığı ve çevresinde etkin bir rol üstlenmesini engellediği ifade edilmektedir (Ünal, 2020: 26).

Okumak sadece bir işlevi karşılamaz. Bu beceri aşamalıdır. Okuma becerisi için önce yazılı kelimeleri tanıma becerisine sahip olunmalıdır. Bu bağlamda okuma becerisi için önce kelimeler tanınmalı daha sonra bu kelimeler ve cümleler okunabilmelidir. İlk okuma yazma öğretimindeki en önemli amaçlardan birisi, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Şahin, 2011). “Okuma becerilerinin gelişiminde iki temel boyut söz konusudur. Bunlardan birincisi akıcı okuma, ikincisi ise okuduğunu anlamadır. Okuma becerisi ana dili öğretiminde bireyin doğuştan itibaren getirdiği şemalar ve kelime hazinesine bağlı olarak gelişir” (Şahin, 2020).

Özer’e (2007) göre okuma, öğrencinin farklı kaynaklardan yararlanarak yeni bilgileri keşfetmesine, çeşitli olay ve durumlarla karşılaşmasına ve bu yolla deneyim kazanmasına imkân tanımaktadır. Her çocuk okuma becerisi için aynı beceriye sahip değildir. Tüm çocuklar için bu bireysel farklılıklar göz önüne alınarak okuma becerisi üzerine çalışılmalıdır.

2.15.2. Okuduğunu Anlama

Anlamak, iletişim sürecinin önemli yapı taşlarından biridir. Anlama, sağlıklı bir şekilde olmadığında iletişim beklenen düzeyde gerçekleşmez. Bu süreçte iletişimden beklenen, alıcının verici tarafından gönderilen bilgiyi kendi zihninde yorumlayarak ifade etmesidir. Çelik’e (2004) göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi kazanabilmeleri için metin üzerine çeşitli etkinlikler yapmaları gerekmektedir. Bu etkinlikler arasında metinden hareketle sorular oluşturma ve bunlara yanıt verme, metne uygun başlık bulma, düşünce yazılarında ana ve yardımcı fikirleri belirleme, olay yazılarında ise kahramanları tanıma, olayın geçtiği yer ve zamanı doğru saptama gibi çalışmalar yer almaktadır.

Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerin okuyucunun ön bilgileriyle bütünleştirilmesi sürecidir (Cain ve Oakhill, 2007). Günümüzde okuma, bireyin sahip olduğu ön bilgileri de sürece kattığı; yazar ile okuyucu arasında kurulan etkileşim temelli; belirli bir amaç, yöntem ve düzen içerisinde gerçekleşen anlam oluşturma süreci olarak ele alınmaktadır (Akyol, 2019). Okuma işi düşünceler arasında bir ilişki kurmaya yarar. Okuma yalnızca gözle yapılan bir işlem değil, aynı zamanda anlam kurma ve yorumlama sürecidir (Güneş, 2014). Anamlı bir okuma için düşündüklerimizi birleştirmenin önemli bir payı vardır. Çocuklara okumayı sevdirmek için birtakım ipuçları vardır. Bunlar arasında okuma için gerekli koşullar oluşturulmalı, çocuğun seviyesine uygun ve sevdiği yönde kitaplar tercih edilmelidir.

Akyol'a (2019) göre etkili bir okuma yalnızca yazılı metinlerin değil, görsel ya da yazısız içeriklerin de anlaşılmasını kapsar. Bu süreçte farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılır; okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulma, ana ve yardımcı düşünceleri ayırt etme, yönerge ve açıklamaları takip edebilme, metni yorumlayıp özetleyebilme, bilgiyi şemalaştırma ve günlük yaşamda kullanma gibi çok yönlü becerileri devreye girmektedir.

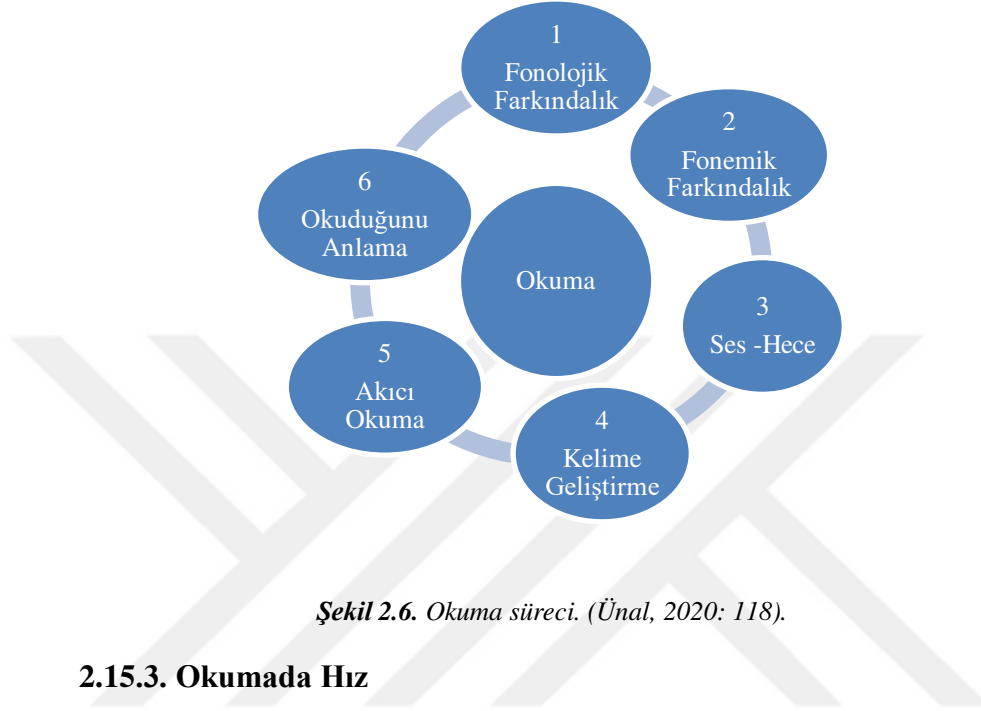
MEB (2020) tarafından da vurgulandığı üzere, okuduğunu anlama temelde metni doğru biçimde kavrama sürecidir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını bilmesi, cümleler ile paragraflar arasında bağ kurabilmesi ve zihninde bütünlüklü bir anlam oluşturabilmesi gerekir. Okuduğunu anlama öğretiminin temel amacı ise, çocuklara bu anlam ilişkilerini kurma becerisini kazandırmaktır. Okuduğunu anlama, diğer bütün derslerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunurken okuma eyleminin hangi yöntem ile öğretildiğini irdelemek de önem arz eder (Vatansever, 2008).

Bireyin ailesi ve yaşadığı ortam sözcük dağarcığını etkilemektedir. Bireyin okuduklarını anlaması, gördüklerini anlatması sözcüklerle gerçekleşir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Dilin en temel görevi insanlar arasındaki anlaşmayı sağlamaktır. Bu anlaşma için dilin belli bir düzeni vardır. Dildeki bu düzen bozulursa eğer dilde yanlış anlaşılmalara, söyleyiş bozuklukları ortaya çıkar. Dilin inceliklerini bilmeyen, dil bilinci gelişmemiş ve dili özensiz biçimde kullanan bireyler; yalnızca dilsel yetersizlik yaşamaz, aynı zamanda kendini ifade etme ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurma konusunda da güçlük çekebilir (Özer, 2007).

İki dilli bireylerin okuduğunu anlama için ilk okuma yazma dönemi oldukça önemlidir. Okuma yazmanın sadece ses çıkarma değil kelimelerin hangi anlamları karşıladığını öğretmek gerekir. İlk okuma ve yazma sürecinde, evde çocuklarına eğitim desteği sağlayan ve bu doğrultuda okul ile yakın iş birliği kuran ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003). Ayrıca, okuduklarını anlayan ve bu anladıklarını yaşam alanlarını geliştirmek için kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmakta; bu doğrultuda okuma-yazma öğretiminin yapılandırılması gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir (Akyol, 2019).

Ünal'a (2020) göre, okuduğunu anlamı sürecinde ilkökul öğrencilerinin gerçekleştirmesi gereken aşamalar vardır. Bu aşamalardan birincisi yazı yazma ve okumadaki sesler arasındaki ilişkiyi fark etmek (fonolojik farkındalık), ikincisi

konuşmadaki kelimeler, sesler ve heceler arasındaki duyma ve söyleme becerisi (fonemik farkındalık), üçüncüsü heceler oluşturmak ve yazmak, dördüncüsü anlamlı kelimeler kurmak, beşincisi uygun düzeyde okuyabilme becerisi ve altıncı aşama ise okuduğu anlama becerisidir. Bunu bir şekil üzerinde gösterecek olursak:



Şekil 2.6. Okuma süreci. (Ünal, 2020: 118).

2.15.3. Okumada Hız

Okuma, yazının gözle algıladığı ifadeleri anlamlı bir hale getirme sürecidir. Okuma bu yolla, insanın hayatındakileri anlamlı hale getirmeyi sağlar; bundan dolayı da edinilecek akademik becerilerin temelinde yer almalıdır, diğer bir ifadeyle temel akademik beceri olarak algılanmalıdır (Akyol ve Şahin, 2019). Okuma hızı ise okumanın temel bileşenlerinden birisidir ve bireyin belirli bir sürede anlamlı ve doğru okuyabildiği kelime sayısı olarak tanımlanabilir. Etkili bir okuma süreci, yalnızca doğru okuma ile değil, aynı zamanda uygun bir hızla ve akıcı bir şekilde gerçekleştirilmesiyle meydana gelir. Yavaş okuyan bireyler, metni anlamlandırma sürecinde zorlanabilirler. Bu durum, özellikle iki dilli öğrenciler açısından daha belirgindir. Hedef dilde yeterli kelime dağarcığına ve otomatikleşmiş ses–harf eşleşmelerine sahip olmayan öğrenciler, akıcı bir şekilde okuyamadıkları için metnin anlamına odaklanmakta zorlanırlar (Grabe, 2009). Dolayısıyla, okuma hızının geliştirilmesi, yalnızca öğrencilerin daha hızlı okumalarını değil, aynı zamanda daha derinlemesine anlamalarını da desteklemektedir.

Ayrıca okuma hızı, öğrencinin motivasyonunu ve okuma alışkanlıklarını da doğrudan etkilemektedir. Yavaş okuyan öğrenciler, genellikle okuma sürecinden çabuk

sıkılmakta, metni tam olarak anlayamadıkları için okuduklarından keyif almamaktadırlar. Bu durum, uzun vadede okuma ile ilgili tutumlarını olumsuz etkileyebilir (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu nedenle okuma eğitimi süreçlerinde yalnızca doğru okumaya değil, aynı zamanda hız ve akıcılığa da odaklanmak, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyecektir. Özellikle iki dilli ilkökul öğrencileri için, hedef dildeki okuma hızının artırılması, dilsel yeterliliklerinin gelişmesine ve okuma anlama düzeylerinin yükselmesine doğrudan katkı sağlar. Okuma hızını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

Öğrencilerin kelime bilgisi, okuma hızlarını doğrudan etkiler. Öğrenci bilmediği kelimelerle karşılaştığında duraklama süreleri artar, bu da okuma hızını düşürür. İlkokul öğrencileri, tahmin etme, bağlamdan anlam çıkarma gibi okuma stratejileri kullanarak hızlarını artırabilirler. Düzenli okuma yapan öğrencilerin hızlarını artırmalarına yardımcı olur. Okuma alışkanlığı kazanan öğrenciler daha hızlı okuyabilme yeteneğine sahip olur. Öğrencinin odaklanma, dikkat ve bellek gibi bilişsel becerileri, okuma hızını etkiler. Dikkat dağılması, okuma hızını yavaşlatabilir.

Okuma hızı ile okuma anlayışı arasındaki ilişki, akademik araştırmalarda çok tartışılan konulardan biridir. Bazı çalışmalar, okuma hızının artırılmasının anlamayı olumsuz etkileyebileceğini belirtirken, diğerleri hızın artmasının anlamayı artırabileceğini öne sürer. Hızlı okuma ile anlama arasında pozitif bir ilişki olduğunu; akıcı okuyan bireylerin zihinsel kaynaklarını sözcük çözümleme yerine metnin anlamına yönlendirdiklerini ve bu sayede daha iyi anlama düzeyi yakaladıklarını göstermektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı bir şekilde hızlı okuyan bireylerin metni daha iyi anlayabildiklerini ve hızın anlama becerisini destekleyici bir unsur olabileceğini ortaya koymaktadır (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Rasinski, 2004). Öğrenciler, okuma sırasında her kelimeyi dikkatle inceleyerek daha derin bir anlamaya ulaşabilirler. Ancak, bu yaklaşımın sürekliliği genellikle düşük olabilir ve öğrenciler daha fazla çaba harcamak zorunda kalabilirler. Okuma hızını artırmak, anlamayı engelleyebilir, çünkü öğrenciler dikkati dağılabilir ya da metni tam olarak işlemeyebilirler. Ancak, fazla yavaşlamadan hızlı okuma yapabilen öğrenciler, okuma hızları ile anlamayı dengelemeyi başarabilirler. Okuma hızını artırmak için göz hareketlerini düzenlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin her kelimeyi okumak yerine satırları ve paragrafları daha hızlı geçmeleri sağlanabilir. Öğrenciler, sesli okuma pratiği yaparak doğru telaffuz ve hız kazanabilirler. Başlangıçta düşük hızda sesli okuma, ardından hız artırılabilir.

Öğrencilere yeni kelimeler öğretmek, okuma hızlarını artırmada önemli bir rol oynar. Daha fazla kelime bilgisi, öğrencilerin okurken anlam kaybı yaşamadan daha hızlı okumalarına olanak tanır. Öğrencilere okuma yarışmaları ve okuma sürelerine odaklanan etkinlikler düzenlemek, motivasyonu artırabilir ve hızlarını geliştirmeye yardımcı olabilir.

İlkokulda okuma hızı, okuma başarısının bir göstergesi olabilir ve doğru yöntemlerle geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki edebilir. Bu bağlamda, iki dilli ilkökul öğrencilerine yönelik okuma eğitimi, hem dil gelişimini hem de akademik başarıyı destekleyen çok boyutlu bir öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır. Ancak, okuma hızının artırılmasında dikkat edilmesi gereken en önemli şey, anlamının her zaman ön planda tutulması olmalıdır.

2.15.4. Yazma Becerisi

Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım semboller aracılığıyla binlerce yıllık süreçte şekil ve semboller üzerinden gelişen bu beceri, tekrarlar yoluyla öğrenilmekte ve bireyin duygu ile düşüncelerini kurallara uygun biçimde ifade etmesini sağlamaktadır (Demir, 2013). En genel anlamıyla yazma sözcük ve cümleleri bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine aktarma eylemi olarak tanımlansa da aslında oldukça karmaşık bir süreç olduğunu söyleyebiliriz (Erdoğan ve Karadağ Yılmaz, 2019: 55). Becerileri öğrenmenin yolu onları uygulamaya dökmekle olur. Birey yetenekleri üzerine herhangi bir çalışma yapmıyorsa zamanla yetenekler kaybolabilir. Yazma becerisi, yazıda anlatılanların okunması ve mesajının alınmasıyla işlevini yerine getirmiş olur (Göçer, 2010).

Yazma, bireyin düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çeşitli sembol ve işaretleri motor beceriler aracılığıyla ortaya koymasıştır (Akyol, 2019). Görsel ve motor becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren bu çok yönlü süreç, öğrencilerin okul hayatının ilk yılında edinmesi gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (Ünal, 2020: 185). Kolay bir işlev olmayan yazma işlevinin belli unsurları vardır. Yazma işinin gerçekleştirilmesi için harflerin belli bir ölçüde bireyde kazanılmış olması ve bunları belli bir süre içerisinde gerçekleştirilmesi beklenir.

Yazma becerisi, eğitimin ilk kademesinde verilmeye başlanır. Yazma eğitimi bireyin hayatında önemli bir rol oynar. Bu eğitimi vermek için uygun materyaller ve metotlar kullanılmalıdır. Yazma becerisinde öğrencinin sözcük dağarcığı önemlidir. Bir çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesinin birçok faktöre bağlayabiliriz. Özkara'ya (2014)

göre ebeveyn çocuk etkileşimi, çocuk kitap ilişkisi, ebeveynin kullandığı dilin çeşidi ya da farklılığı, kalitesi, okulda karşılaştığı dilsel çalışmalar gibi birçok etken çocukların sözcük dağarcığının gelişiminde rol oynamaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi, yalnızca öğretici metinler yazdırmakla sınırlı değildir; aynı zamanda onların dış dünyayı algılayabilmelerine ve anlatımlarında kişisel görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına fırsat tanımak da önemlidir (Göçer, 2010). Yazılı anlatım becerisi ilerledikçe öğrencilerde estetik bir duyarlılık gelişmekte, böylece yazma eylemi bilimsel bir uğraşın ötesine geçerek sanatsal bir duruş ve duyarlılığa dönüşmektedir (Ungan, 2007).

Türkçe eğitiminin temel dil becerilerinden biri olan yazma, bireyin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerinin aktarıldığı üst düzey bir beceridir (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018). Bu becerinin gelişmesi için öğrencinin uygulama yapması önemlidir. Dil öğretiminde hedeflerin, programların, materyallerin, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi yazma becerisinin geliştirilmesi için gerekli koşulları sağlamaktadır (Kara ve Çiftçi, 2019).

İlk okuma ve yazma, öğrencinin geleceği ve hayatının gelişiminde önemli bir paya sahiptir. Bu süreçte elde edilen kazanımlar öğrencinin öğretim basamağının temelini oluşturur. İlk okuma yazma sürecindeki becerileri tam kazanamamış bireyler hayatlarının ileriki yaşantısında problemlerle karşılaşmaları olasıdır. Çocuğun eğitim öğretim yaşantısının ilk adımı olan okuma ve yazma süreci tüm derslerin temelini oluşturur.

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince gelişmediğini ve yazmaya karşı isteksiz olduklarını sıkça dile getirmektedirler. Bu durum, özellikle iki dilli öğrencilerde daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisini edinmede diğer öğrencilere kıyasla daha fazla güçlük yaşayan iki dilli öğrenciler, geleneksel yöntemleri sürdüren öğretmenler tarafından yazmaya karşı olumsuz bir tutuma yönlendirilebilmektedir. Bu sorunun temelinde ise öğretmenlerin tercih ettikleri yanlış öğretim yöntemleri yer almaktadır (Doğan, 2017).

Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı anlatım kurallarına göre anlatmaları, yazma çalışmaları için alışkanlıklar kazandırmaları ve yazma yeteneklerini geliştirmeleri ilkökul programlarının en temel amaçlarındandır (Akyol ve Şahin, 2019: 57). Yazma becerisinin bir anda gelişmesini beklenmemelidir. Yazma becerisi okuma becerisi gibi süreç isteyen bir beceri türüdür. Tüm beceriler gibi uygulama yapılarak bu beceri geliştirilebilir. Yazma becerisi geliştikçe öğrencilerde öz güven, kendini fark etme ve öz

değerlendirme gibi yeterliliklerin ortaya çıkmasını beklenebilir. İlkokul çağı öğrencileri somut işlem döneminde oldukları için yazma istekleri açık uçlu ve somut olmalı; kendi özel deneyimleri, duygu ve fikirlerini anlatmalıdır (Johnson, 2017).

Akyol'a (2019: 7) göre, "ilk okuma ve yazma öğretiminin temel amaçları; öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili biçimde kullanmalarını sağlayacak dört temel dil becerisi ile birlikte görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırmak, noktalama işaretlerinin işlevlerini öğretmek, sözlü anlatım yoluyla yazılı anlatıma hazırlık yapmak ve yazı becerilerini geliştirmektir." Ayrıca, seslerin doğru çıkarılışına dikkat ederek hızlı ve anlamlı okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, öğrencilere düzeylerine uygun metinleri anlama ve anlatma becerisi kazandırmak da bu amaçlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, okuma-yazma sürecinde kullanılan araç ve gereçleri doğru biçimde kullanmayı öğretmek, görseller üzerinden öğrencilerin anlatım ve gözlem yeteneklerini geliştirmek de ilk okuma ve yazmanın hedefleri arasındadır.

2024 tarihli Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; harflerin temel form ve yönlerine uygun işlek ve akıcı yazması, duygu, düşünce ve deneyimlerini anlatımdaki estetik yapıya özen göstererek yazması amaçlanmıştır. Öğrencinin ezberden uzak ve eksiksiz öğrenmesi sağlanmalıdır. Önemli olanın hızlı bir şekilde öğrenme olmadığı anlamlı öğrenmenin olduğu vurgulanmıştır.

2.15.4.1. Yaratıcı Yazma

Yazma sürecinde duygu ve düşüncelerin zihinde sıraya koyulması, bu "ifadelerin arasındaki ilişkiler ve yazıya geçecek olan ifadelerin özgün haline ulaşması yaratıcı ve farklı düşünmeden geçer" (Erdoğan ve Karadağ Yılmaz, 2019: 68). Yaratıcı yazma, bir kişinin yazmak istediği konudaki hislerini ve fikirlerini kendi hayal gücünün etkisiyle birlikte kâğıda aktarmasıdır. Yaratıcı yazma sayesinde öğrencilerin kendilerini fark etmesi sağlanır. Öğrenciyi tanımada, iç dünyasında olan bitenleri anlamak için bize fırsat sunar. "Türkçenin yapısal özelliklerini öğrenmek her ne kadar zorlayıcı olsa da, yazma çalışmaları öğrencilerin düşünme, farklı fikirleri birleştirme ve kendi dillerinden farklı cümleler kurma becerilerini geliştirmektedir" (Selvikavak, 2016: 16).

Yaratıcı yazmanın amacı, öğrencinin kendini keşfetme için yazıyı bir araç kullanması, düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesidir. Yaratıcı yazı yazan öğrencinin, yazı yazma amacını belirlemesi, yazıya uygun başlık seçmesi, yazının akışıyla bütünlük sağlaması, yazıda betimlemelere yer vermesi, özgün yeni fikirler üretmesi

beklenir.

Yaratıcı yazı yazmak, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinin yanı sıra hayal güçleri ve özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlar. Yaratıcı yazma öğrenciye ait yeni özgün bir çalışma sunar. Bu yazma çalışması sayesinde öğrencinin ifade gücü artar. Yaratıcı yazma zihinsel becerinin dışında psikolojik bir süreci de kapsar. Yaratıcı yazma için öğrencinin hazırbulunuşluğu ve yaş seviyesi önemli rol oynar.

İlkokul düzeyinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı yazma, öğrencilerin dilsel ifade, hayal gücü ve bireysel düşünce süreçlerini zenginleştiren kritik bir öğretim yaklaşımıdır (Şahin, 2016). Şahin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede yalnızca dilbilgisel doğruluk değil, aynı zamanda özgün ve özgür bir biçimde düşüncelerini kâğıda aktarabilme becerisinin önemine vurgu yaparken, yaratıcılığı teşvik eden, öğrenci merkezli ve sürece odaklı bir yazma eğitimi modelinin benimsenmesinin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini anlamlı biçimde artıracak ifade etmektedir.

Yaratıcı yazma, yalnızca edebi bir beceri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda kişisel ve profesyonel hayatta da birçok kazanım sağlar. Farklı bakış açıları ve dünyalar yaratma becerisini geliştirir. Zihinsel esnekliği artırarak yeni çözümler üretmeye ve problemleri farklı açılardan görmeye yardımcı olur. İçsel dünyanızı ifade etmenize ve kendinizi daha iyi anlamanızı sağlar. Farklı karakterler ve hikâyeler yaratırken, başkalarının gözünden düşünmeyi öğrenirsiniz. Özellikle bir şeyleri yazarken aklınızda dönen düşünceleri dışa vurmak, ruh halinizi iyileştirebilir. Yaratıcı yazma süreci, her zaman yeni şeyler öğrenmeyi gerektirir. Yeni konular hakkında araştırma yapmak, farklı yazım tekniklerini denemek ve kendi stilinizi bulmak, kişisel gelişiminizi sürekli destekler. Yaratıcı yazma, sadece edebi bir beceri değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişim için güçlü bir araçtır.

Eğitim kademelerinde olduğu gibi ilkokul çağında da öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi için katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, yeni fikirlere, yeni anlatım şekillerine karşı olmaları öğrencilerin yaratıcı yazmalarının gelişmesini etkileyebilmektedir. Çalışmaları tek bir yoldan yapmayı isteyen öğretmenler, yeni yollarla çalışan ya da beklediğinin fazlasında arzuları olan öğrencilerin yaratı yazmasını engeller (Öztürk, 2007).

Yaratıcı yazma içerikli alanda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde yaratıcı yazma kavramı ile ilgili çok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan

bazıları şu şekildedir:

Yaratıcı yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini hayal gücüyle zenginleştirerek özgün bir metne dönüştürme sürecidir (Demir, 2012: 45). Birçok üst düzey becerinin etkin kullanımını ve gelişimini sağlayan yaratıcı yazma becerisi; bireyin yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme ve iletişim becerisini etkin kullanmasıdır. Yaratıcı yazma, süreç merkezli yazma yaklaşımının kullanıldığı, bireyin üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve farklı yazma tekniklerinin kullanımının desteklendiği bir yazma serüvenidir (Aydın, 2019: 27). Yaratıcı yazma, bireyin dış dünyadan edindiği izlenimleri, başkaları tarafından engellenmeden, kendi hayal dünyasında yeni ve özgün bir yorumla ortaya koyarak yazma sürecidir (Aydeniz, 2022: 136).

Yaratıcı yazma, bireyin yaratıcılığını kullanarak dış dünyadan edindiği izlenimleri kendi hayal gücüyle yeniden şekillendirmesi ve özgün bir biçimde ifade etmesidir (Bulut, 2012: 69). Yazma becerisi diğer tüm beceriler gibi bireyin kendini ifade etme olanağı sunan önemli bir beceridir. İki dilli öğrencilerin kendilerini ifade etme sürecinde kullandığı becerilerden biri de yazma becerisidir. “Yabancılar Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin kazandırılması hedeflenmekte olup bu becerilerden biri de yazma becerisidir” (Alan ve Öztürk, 2019: 223). Alandaki çalışmalar incelendiğinde iki dilli öğrencilerin yazma becerinde okumaya göre daha çok zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Aslan’ın (2001) yaklaşımına göre yaratıcılık, bireyin kendine özgü düşünme süreçlerinden beslenen bir bilişsel kapasitedir. Bu kapasite bazen özgün ve beceriye dayalı bir ürünle somutlaşırken, bazen de henüz ürüne dönüşmemiş ancak problem çözmeye yönelik özgün yollar arayan zihinsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazma çalışmasında bireyin yaptığı ürün özgün bir çalışmadır. Bireyler bu sayede yaratıcılıklarını kullanarak daha önce bir araya getirilmemiş kelimelerden cümleler, o cümlelerden paragraflar, paragraflardan ise o konuya ilişkin kendine has metinlerle düşünceyi, duyguyu, olayı veya durumu ortaya koyarlar (Bektaş, 2023).

Öğrenci güven duyduğu ortamda kendini daha iyi ifade edebilir. Öğretmenlerin tutumları çok önemli bir yer tutar. Sınıfta yapılan yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencinin fikirlerine saygı duyulması ifade gücü açısından çok değerlidir.

Sungur (1997), evde ve okul ortamında yaratıcılığa engel olacak durumları aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“1. Çocuklara sürekli izlendiklerini hissettirme,

2. Çocuklara iyi ve kötü olarak değerlendirmede bulunma,
3. Çocukları denetim altına alma
4. Aşırı övme veya tersine aşırı yerme,
5. Çocukları birbirleriyle karşılaştırma, onları rekabete zorlama,
6. Çocukların deneyip yanılarak öğrenmelerine izin vermeme,
7. Çocuklara danışılmadan kararlar alınması,
8. Çocuklara engel olma, sınır koyma,
9. Çocukların yapacakları işleri onların yapması,
10. Çocuklara sorumluluk vermeme,
11. Çocuklara net kurallar koyma, farklı alternatif yolları sunmama” (Sungur, 1997, Akt. Tontalı, 2010: 72).

İki dilli ve tek dilli öğrencilerin yazma becerilerini artırmak için derse karşı ilgisini çekmek, dikkatini toplamak için çeşitli öğretim materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu materyaller öğrencinin ne kadar çok duyusuna hitap ederse öğrenci için yazma işi kolay olur. Karazeybek (2019: 103), bu öğretim materyallerinin “işitme, hareketli görsel-işitsel, basılı gereçler ve sabit görsel araçlar olarak gruplandırıldığını, basılı materyallerin ise öğretim malzemeleri içinde en yaygın kullanılanlardan olduğunu belirtmiştir”.

Yaratıcı yazma, bireyin his, fikir ve hayallerini özgün şekilde ifade etmesini sağlayarak, kişinin kendisini daha iyi tanımasına sağlar (Maltepe, 2006). Bu süreç, yazarı içsel bir keşfe çıkarır ve öz farkındalık geliştirir (Sever, 2013).

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel, analitik ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerine katkı sağlar. Yazma sürecinde birey, düşüncelerini düzenler, aralarındaki ilişkileri kurar ve yeni manalar üretir (Akyol ve Şahin, 2019). Ayrıca bu etkinlikler, bireylerin hayal gücünü harekete geçirerek sıradan olanı değişik biçimlerde ifade etmelerine olanak sağlar (Cremin ve Myhill, 2012).

Bu yazma türü, kelime dağarcığını zenginleştirir, anlatımda akıcılığı artırır ve dilin estetik boyutunun fark edilmesini sağlar (Karadağ, 2013). Böylece öğrenciler hem yazılı hem de sözlü iletişim becerilerinde gelişme kaydeder. Serbest ve özgün üretim ortamı, yazma kaygısını azaltarak motivasyonu geliştirir (Graham ve Perin, 2007).

Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin yazınsal üretimlerini geliştirmek amacıyla örnek metinler üzerinden tamamlama, dönüştürme ya da kısaltma gibi etkinliklerden yararlanılmaktadır. Ayrıca farklı türlerde yazı denemeleri yaptırılarak öğrencilerin hem yeni ifade biçimleri kazanmaları hem de olaylara değişik açılardan bakabilmeleri hedeflenmektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin edebî nitelikli metinler oluşturma sürecini desteklemektedir (Böttcher, 1999, Akt. Maltepe, 2006: 38-40).

2.16. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Geçmişte günümüze doğru bakıldığında ülkemizde birçok program değişikliği yapılmıştır. Tevhid-i Tedrisat'ın kabul edilmesinin etkisiyle 1924 yılında Türkçe dersi öğretim programlarının ilki sayılmıştır. Zamanla değişikliğe gidilmek istenmiştir ve Türkçe programı 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında “İlkokul Türkçe Programı”, 1981 yılında “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2024 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı” adı altında programda yerini almıştır.

Günümüzde kabul edilen eğitim politikalarında, bireyin ve toplumun istek- ihtiyaçları, kuram ve yaklaşımlardaki değişiklikler, hayat görüşünün değişmesi gibi etkenler bireylerden beklenen rollerinde farklılaşmasına neden olmuştur. Bireylerden; problem çözme, eleştirebilme, iletişim kurabilme, yaratıcı olma, rehberlik etme, işbirlikçi olma, öğrenmede yaşantının yer tuttuğu, öğretmenin aksine öğrenciyi merkeze alan, hazır bilgi yerine bireyin keşfettiği bilgileri sunan yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile olmuştur. Eğitim öğretimde alanında yaşanan bu değişiklikler hazır olan programlarda eksikleri ortaya çıkarmış ve değişikliğe gidilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda bu tez çalışmasının yapılmaya başlandığı tarihte Türkçe dersi alanındaki program olarak 2019 yılında çıkan program kullanılıyordu. Bu programa göre programın özel amaçları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2019: 8):

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında gelişim göstermeleri hedeflenmektedir. Program, Türkçenin doğru ve özenli kullanımını sağlamakla birlikte, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi, okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmayı ve duygularını etkili biçimde ifade etmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca bilgiye erişme, düzenleme, sorgulama ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel okuma alışkanlığının kazandırılması, millî, manevi ve kültürel değerlerin içselleştirilmesi ile sanat ve estetik

duyarlılığın artırılması da temel amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2019).

İlk okuma yazma öğretimi dört dil becerisini kapsayan bir süreçtir. Dinleme eğitimi çalışmaları ile başlayıp konuşma ve yazmayı da içine alarak bağımsız okuma yazmaya kadar uzanan ilk okuma yazma öğretimi, öğrencinin bağımsız öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2024). 2019 yılında uygulamaya koyulan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) 63 sayfa iken güncellenen yeni öğretim programı taslağında 228 sayfa olarak sunulmuştur. Bu sayfa sayısına bakıldığında bir önceki program gibi özet pratik okunabilecek bir öğretim programı olmadığı görülür.

Yeni programa göre öğrencilerin yazma şekilleri çizimlerle desteklenmiştir. Bir önceki programa baktığımızda öğrencilerin yazma durumları, kalem tutma durumları açıklamalar halinde verilmiştir. İlk okuma ve yazma sürecine el göz koordinasyonu ve nefes egzersizleri çalışmaları da eklenmiştir.

2019 Türkçe öğretim programında önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yapılırken 2024 yeni programa birlikte gösterilmesi önerilirken güncellenen 2024 programında harfin önce küçük sonra da büyük yazılışı belirlenen ilkelere göre yazılmalıdır (MEB, 2024). Bu alanda programlar arası değişiklik görülmektedir. 2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma tür ya da stratejilerine yer verilmez iken güncellenen 2024 programında tüm öğrenme alanlarına ilişkin örnek teknik ya da stratejiler verilmiştir.

Türkiye'nin eğitim sistemi, bireylerin çok yönlü gelişimini merkeze almakta ve bunu bütüncül bir anlayışla gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kavramsal ve alan becerilerinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme, değerler, eğilimler ve çeşitli okuryazarlıkları bir bütünlük içinde ele almaktadır. Modelde, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerileri de bu yapı ile bütünleştirilmiş ve öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerinin çok boyutlu biçimde desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024).

2.16.1. Türkçe Öğretim Programında Okuma ve Yazma Kazanımları

2019 yılında hazırlanan İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf okuma becerisine yönelik 37, yazma becerisine yönelik 22 kazanım bulunmaktadır. Bu beceriler aşağıda detaylı olarak aktarılmıştır.

Okuma becerisi, “Akıcı okuma”, “Söz varlığı” ve “Anlama” olmak üzere 2019 programında 3 başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar altında kazanımlar şöyledir:

“Akıcı Okuma” başlığı altında; noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma yapma, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma yapma, şiir okuma, metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okum yapma, farklı yazı karakterleri ile yazılmış metinleri okuma yapma, okuma stratejilerini uygulama altında 6 kazanıma değinilmiştir.

“Söz Varlığı” başlığı altında; sözcüklerin zıt (karşıt) anlamlılarını bulma, sözcüklerin eş (anlamdaş) anlamlılarını bulma, eş sesli (sesteş) kelimelerin anlamlarını ayırt etme, okuduğu metinde geçen gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimeleri belirleme, deyim ve atasözlerinin metnin içeriğine katkısını bulma, bağlamdan yararlanarak daha önce duymadığı sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme olmak üzere 6 kazanıma değinilmiştir.

“Anlama” başlığı altında öğrencilerden; görsellerle ilgili sorulara yanıt verme, görseller ve başlıktan hareketle metnin konusunu tahmin etme, okuduklarını ana hatlarıyla ifade etme, metnin konusu ile ana fikrini ya da ana duygusunu belirleme, metne ilişkin soruları cevaplama ve yeni sorular hazırlama, hikâye unsurlarını tanıma ve uygun başlık oluşturma, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrama, metin türlerini ayırt etme, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin öğelerini tanıma, yönergeleri anlama, metindeki gerçek ve hayali unsurları ayırt etme, kahramanların özelliklerini karşılaştırma, metinden çıkarımlar yapma, görselleri metnin içeriğiyle ilişkilendirme, vurgulanan ifadeleri fark etme, metinler arası karşılaştırma yapma, dijital metinlerdeki mesajı çözümleme, medya metinlerini değerlendirme, tablo ve grafiklerle ilgili soruları yanıtlama, bilgi kaynaklarını etkili ve güvenilir biçimde kullanma, ayrıca metindeki olaylara yönelik kendi fikirlerini ifade etme gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2019).

Programda yer alan 4. sınıf yazma becerisine ilişkin kazanımlar şu şekilde açıklanmıştır. Farklı yazı türlerine uygun metin oluşturma (öyküleyici, bilgilendirici, şiir vb.), metin oluşturma öncesi planlama, düzenleme, yazma ve gözden geçirme olarak açıklanmıştır. Bunlara ek olarak noktalama, imla, dil bilgisi kurallarını doğru kullanma ve düşünceleri mantıklı şekilde sıralama, destekleyici ifadeler ekleyebiliriz. Planlama, taslak oluşturma, revizyon gibi yazma sürecinin zihinsel aşamaları açıkça belirtilmemiştir.

2024 yılında hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı’nı, kendinden önce hazırlanan diğer programlarla karşılaştırdığımızda bir sadeleştirmeye gidildiğini görüyoruz. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında

kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı, alt kazanım ifadesi yerine ise süreç bileşeni adlandırılması getirilmiştir. Maarif Modeli kapsamında sınıf seviyelerine göre öğrenme çıktııklarını karşılaştırdığımızda durum şu şekildedir. Dinleme ve izleme alanına baktığımızda 1. sınıflarda 4, 2. Sınıflarda 5, 3. sınıflarda 5 ve 4. sınıflarda 5 adet öğrenme çıktısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma ise 1. sınıflarda 4, 2, 3 ve 4. sınıflarda 5 adet öğrenme çıktısından oluşmaktadır. Okuma ise tüm ilkokul kademlerinde her sınıf düzeyinde 5 öğrenme çıktısı olarak ele alınmıştır. Yazma ise 1. sınıflarda 4, 2, 3 ve 4. sınıflarda 5 öğrenme çıktısı olmak üzere programda yerini almıştır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, programın öğrenme çıktılarında yer alan bileşenlerin dört temel dil becerisine yönelik zenginleştirilmiş öneriler sunduğu görülmektedir. Buna göre dinleme becerisi; seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak, katılımlı, katılımsız ve grup hâlinde dinleme/izleme gibi çeşitli strateji, tür, yöntem ve tekniklerle desteklenmiştir. Konuşma becerisine ilişkin olarak yaratıcı, güdümlü, empati kurmaya dayalı, tartışma, ikna edici, eleştirel, serbest ve katılımlı konuşma türlerine vurgu yapılmıştır. Okuma becerisi için özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek, sesli ya da sessiz, tahmin ederek, soru sorarak, grup hâlinde, okuyucu tiyatrosu, göz gezdirmeye, tekrarlı, yankılayıcı, eşli, koro ve işaretleyerek okuma gibi yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Yazma becerisi ise not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kavram veya sözcük havuzundan seçerek, anahtar sözcüklerle, günlük ya da kurgusal günlük şeklinde, güdümlü, kontrollü, metni tamamlama veya tahmin ederek yazma gibi tekniklerle çeşitlendirilmiştir (MEB, 2024: 14).

2.16.2. Yazmanın Önemi

Birey, anlatma ihtiyacını sadece konuşarak ve yazarak da giderebilir. Yazma bireye, duygu ve düşüncelerini ortaya dökme sorgulama fırsatı sunar. Konuşma ve yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini dile aktarabilmesini sağlayan temel dil becerileridir. Bu beceriler, hem iletişimi kolaylaştırması hem de bilginin aktarımını mümkün kılması açısından insan zekâsının ortaya koyduğu ve geliştirdiği en değerli kazanımlar arasında yer almaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2012). Yazma becerisi bireyin yaratıcı yazma becerisine katkı sağlar. Yazma işlerin planlı bir şekilde yapılmasına da katkı sağlar.

Öğrenciler yazma çalışması yapma konusunda pek istekli olmayabilirler. Bu beceri için yazının güzel yazılması, defterin temiz kullanılması gibi göze hitap eden bazı durumlar gereklidir. Yazma becerisi, el ve göz eğitimine dayanmakla birlikte uzun süreli

bir deneme yanılma sonucu kazanılan bir beceridir (Gündüz ve Şimşek, 2012).

İçinde bulunduğumuz çağda iletişim, toplumsal yaşamın en temel unsurlarından biri hâline gelmiştir. Özellikle internetin hayatın her alanına girmesiyle birlikte, zaman ve mekân kavramlarının sınırları giderek belirsizleşmiştir. Bu sürecin merkezinde dil bulunurken, dilin kalıcılığını sağlayan unsur ise yazılı anlatımdır (Aktaş ve Gündüz, 2010). Yazılı anlatımı kalıcı kılmak kolay bir çalışma ürünü değildir. Bunun için gerekli kurallar vardır. Yazılı anlatımda başarılı olabilmek için; ana dili kullanma becerisi, üslup, gözlem yapmak, okumak ve düşünmek gibi birçok başarılı olma yolları vardır.

Öğrencilerin işlenen konuları ne derece öğrendiği öğretmen ve öğrenci için önemli bir durumdur. Bunun için öğretmenler öğrencileri değerlendirme ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle, öğrencilerin kaleme aldıkları yazılar üzerine düzenli geri bildirim verilmesi, onların yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Yazılı anlatımların sistemli bir biçimde değerlendirilmesi, hem öğrencilerin eksiklerini görmelerine hem de daha nitelikli metinler üretmelerine katkı sağlamaktadır (Zorbaz, 2013). Hikâye edici bir metin yazmak için bir olay oluş sırasına göre yazılmalıdır. Anlatılacak olan olay için hikâye unsurları (karakter, yer, olay, zaman) kullanılmalıdır. Yazıların paragraflar arası geçiş bütünlüğü olması beklenir.

2.16.3.Yazma Teknikleri

Türkçe öğretiminde ve yazma eğitiminde bireyin kendini daha iyi ifade edebilmesi için teknikler kullanılır. Bu teknikler, hem öğrencilerin düşüncelerini anlamlı hale getirmesini hem de dil becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Bu başlık altında yazma tekniklerini açıklanmıştır.

2.16.3.1. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma çalışmalarında esas hedef, öğrencilere belirli bir durum, olay ya da olguyu betimlemeye, bir duyguyu aktarmaya yönelik kısa ve yönlendirilmiş yazı etkinlikleri yaptırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2010). Bu yazma etkinliğinde konu, öğretmen tarafından belirlenmelidir. Öğrenci zihninde canlanan durumları kâğıda yazı olarak bazen dökmekte zorlanabilir. Bunun için çalışmaya rehberlik yapan öğretmen, konuyu öğrencinin anlayabileceği, betimleyebileceği duruma getirmesi beklenir.

2.16.3.2. Serbest Yazma

Serbest yazma tekniği, öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak için yazma

alanında önemli bir yer tutar. Bu yazma tekniğinde öğrencinin ilgi duyduğu bir konu seçilmelidir. İlgimizin olmadığı bir alanla alakalı yazı yazmak istemeyebiliriz. Kimse beğenmediği ilgi duymadığı bir konuda yazamaz, yazsa dahi başarılı olamaz (Aktaş ve Gündüz, 2010).

2.16.3.3. GÜDÜMLÜ YAZMA

Güdümlü yazma, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir konu üzerinde düşüncelerini geliştirmeleri, tartışmaları ve bu süreçte bir sonuca ulaşmalarını sağlayan sınıf içi yazma etkinliğidir (Gündüz ve Şimşek, 2012).

2.16.3.4. REHBERLİ YAZMA

Rehberli yazmada öğretmen öğrenciye rehberlik eder. Bu tekniğe göre konu bilen ve yazma işini yapan öğrencidir.

2.16.3.5. NOT ALMA

Öğrencinin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir (MEB, 2005). Birey okuduğu bilgileri tekrar etmek istediğinde tekrar okuma ihtiyacı duyar. Bu bilgileri hatırlamak için not almak gerekir.

2.16.3.6. YARATICI YAZMA

Yaratıcı yazma becerisi ile öğrencinin yaratıcılığı ve yeteneğini geliştirmek çabalanır. Çağrışım yoluyla ya da belli bir konu seçme gibi birçok yazma çalışması yapılabilir. Yaratıcı yazma için şiir, öykü, masal gibi birçok metinden yararlanılabilir.

Gürbüz'e (2013) göre yazmanın konuşmaya göre farklılıkları şunlardır:

- Yazı, konuşmada bulunan ses tonu, vurgu, jest ve mimik gibi sözsüz destekleyici öğelerden yoksundur.
- Konuşma da yazma gibi düşünceyi planlama ve seçme sürecini içerir; konuşan kişi söze giriş yapar, aktarmak istediği düşünceleri belirler ve ifade eder. Bu durum yazı da daha çok önemlidir. Bu önemlilik yazının kalıcı olmasından kaynaklıdır.
- Konuşmada bazı yanlışlar fark edilmez. Dinleyici, konuşanın amacını kavramaya çalıştığından kelimelere dikkat etmez. Yazı ise öyle değildir. Yazıdaki en ufak bir hata göze çarpar.
- Yazan kişinin konuşan kişiye göre daha çok vakti vardır. Yazacağı metni kaynaklardan araştırır ve oluşturur. Bundan dolayıdır ki yazı, anlık gelişen bir

sohbete göre daha güvenilirdir.

2.16.4. Yazma Yaklaşımları

Yazmak da konuşmak gibi bir ihtiyaçtır. Zaman değişmesi, teknolojiye ilerlemeler ne kadar artarsa artsın yazıya her zaman ihtiyaç duyarız. Yazma işi düşünülerek yapılan, planlı ilerleyen bir süreçtir. Yazı işini yapan kişi dil bilgisi gibi temel bilgilere ihtiyaç duyar.

Yazma etkinliği, bireyin düşüncelerini geliştirmesine yardımcı olan bir araç olmasının yanı sıra, duygu, hayal ve izlenimlerini en uygun biçimde aktarabilmesi için sembol ve işaretleri belirli kurallar çerçevesinde düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2012). Yazma işi için öğrencinin bireysel becerisini göstermesi beklenir. Yazma becerisini geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır ve yazma yaklaşımları ortaya konmuştur.

2.16.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşımda öğrenciye belli olan bir konu verilir ve bu konu üzerinde öğrencinin düşüncelerini yazıya aktarılması istenir. Yazma becerisindeki amaç öğrencinin anlamlı bir metin oluşturmasıdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin bireysel farklılıkları önemli görülmez, yazma işlemini yapan tüm öğrencilerin aynı zaman diliminde ve aynı başarıyı göstermesi beklenir. Yazma becerisi, karmaşık ve yaratıcılık gerektiren bir süreçtir. Ancak yalnızca ortaya çıkan ürünü dikkate alarak yapılan değerlendirmeler, yazma öncesi ve yazma sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların, kazanımların ve gelişen becerilerin gözden kaçmasına neden olmaktadır (Atlı, 2022: 17).

2.16.4.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre ortaya konulan ürün değil, süreç önemlidir. Bireyin ne yazdığıyla değil süreç içerisinde nasıl yazdığına bakılır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur. Bu yaklaşımdaki amaç öğrencinin yazma işini öğrenmesi için gerekli olan beceriye sahip olmasını sağlar. Öğretmen rehberlik görevi üstlenir, öğrencinin yazma süreci boyunca yaşadığı problemlere ışık tutar.

Tablo 2.1. *Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması (Coşkun, 2009: 55-56, Akt: Tabak ve Göçer 2013).*

Ürün Odaklı Yazma Çalışmaları	Süreç Odaklı Yazma Çalışmaları
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmaktır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmada yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

2.16.4.3. Yazma Sürecinin Aşamaları

Yazma, bireyin kendini yazılı olarak ifade etmesidir. Bu ifade etme işi bir anda ortaya koyulan bir eylem değildir. Çok boyutlu bir çalışma olan yazma, zihinsel, bilişsel ve duyuşsal süreçleri kapsar. Yazma eylemini gerçekleştirmek için belli aşamalardan geçmek gerekir.

1. *Hazırlık:* Yazılacak olan metnin konusu, amacı, türü ve hedef kitlesi belirlenir.

2. *Planlama:* metnin türüne göre yazı planlanır. Seçilen konu ana düşünceye bağlanır. Ana düşünceye bilgi toplanır. Bu düşünceler bütünlük oluşturması için düzenlenir.

3. *Taslak Metin Oluşturma:* Taslak metin daha önce oluşturulan ana düşünce, yardımcı düşünce ve düşünce geliştirme yolları çerçevesinde oluşturulur. Burada farklı cümle yapılarının kurulması beklenir.

4. *Düzeltilme:* Yazılan metnin paragraflar arası uyumuna bakılır. Yazım ve noktalama, sayfa düzeni, akıcılık gibi gerekli düzeltmeler yapılır.

5. *Paylaşma:* Yazılan metin başkalarıyla paylaşılır. Hedef kitlenin kolayca ulaşabileceği ve amacına uygun olarak paylaşılabilir. Sınıfta yüksek sesle okuma okul panolarında veya dijital ortamlarda sergilenerek bu paylaşımlar yapılabilir.

2.17. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda konuyla ilgili olduğu düşünülen yurt içinde ve dışında gerçekleştirilmiş bazı çalışmalar ve sonuçları özetlenmeye çalışılmıştır.

2.17.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde iki dilli çocuklarla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Alacaklı (1993), “Bilinguisme (İki Dillilik) ve Kanada’nın İki Dilliliği” adlı makalesinde iki dillilik üzerine yaptığı dil incelemelerine yer vermiştir. Araştırmayı 1991 yılı Kanada hükümetinin resmî davetlisi olarak gittiği Kanada’nın Quebec (Kebek) eyaletinde (Quebec, MonrrealvcOrtawa) kentlerinde, Montreal'deki Kebek (1) ve Montreal Üniversitelerinde yapmıştır. Yapılan çalışma sonucuna göre Kanada’nın ilerleyen yıllarda iki dilli bir ülke olacağı kanaatine varılmıştır.

Cengiz (2006), “Dil ve Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik” konulu yüksek lisans tez çalışmasında günlük sosyal hayatta konuşulan Arapça dilinin, kuşaklar arasındaki değişimleri, etkileşimleri, kullanılma sıklığı ve nedenlerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Hatay il sınırları içerisinde Arapça bilen ve kullanan farklı yaş gruplarından oluşan 25 farklı kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise iki dillilik, Hatay ili içerisinde kültürel bir zenginliğe yol açmaktadır. Her iki dile ait kavramların birbirine geçişkenlik göstermesi, Arapça ve Türkçe açısından dilsel etkileşimi zenginleştirmektedir. Bu durum, sadece dilsel değil aynı zamanda kültürel çeşitliliğin de

artmasına katkı sağlamakta ve söz konusu çeşitlilik önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. İki farklı dildeki hitap şekilleri farklılık gösterdiği için anlam karmaşası ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre bu durumu da dezavantaj olarak görebiliriz. Hatay’da günlük sosyal hayatta bulunan statü dil seçiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Belet (2009), Students’, Parents’ and Teachers’ Viewson Bilingual Turkish Students’ Learning of Mothertonque, FjellPrimary School Case, Norway (İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri, Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç) adlı makalesinde Norveç’te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili olan Türkçeyi öğrenme durumlarını saptamıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, velilere ve öğretmenlere anket uygulanmış ve anket sonuçları betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin Norveç’te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmeye karşı ana dilini hâkim olmak ve bulundukları toplumun diline karşı başarılı olmak gibi çabaları olduğunu bulmuştur. Çalışmanın sonucunda Türk çocuklarının dillerine, Türkçe öğrenmeye karşı yaşadıkları birtakım sorunlar olduğu bu sorunlarında programlara Türkçe dersi koyulması, kitap okuma etkinliklerinin, kaynakların artırılması gibi önerilerle çözüme kavuşabileceğini söylemiştir.

Tulu (2009), “Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 4-7 yaş aralığında bulunan iki dilli çocukların dil gelişimlerine cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ekonomik durum, ailenin eğitim düzeyi, anne ve babanın Türkiye’de bulunma süresi, uyruk, çocuğun anaokuluna devam etme süresi gibi faktörlerin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre tüm bu faktörlerin çocukların dil gelişimine etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma Didim ve Kuşadası ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 59 tane iki dilli ve 59 tane tek dilli çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Bölükbaş (2011), “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı makalesine yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, yanlış çözümleme yaklaşımı çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma, İstanbul Üniversitesinde öğrenim gören ve Türkçe öğrenen 20 Arap öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini bir kompozisyon yazdırılarak toplanmıştır.

Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan 372 yanlışın %16,39'unun dilbilgisi, %13,17'sinin sözdizimi, %15,59'unun sözcük seçimi ve %54,58'inin ise yazım ve noktalama hatası olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda yanlışlara birçok çözüm önerisi sunmuştur.

Aşçı (2013), “İngiltere’deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (İnterference)” adlı makalesinde İngiltere’deki Türkçe konuşan toplum dilindeki iki dillilik ve dil karışması durumunu açıklamaya çalışmıştır. Çalışmada iki dilliliğin tanımına, nedenlerine, çeşitlerine ve nedenlerine değinmiştir. Çalışmada Türkçe konuşan kişilerin İngiltere’ye nerelerden geldiğini anlatmıştır.

Aydın’ın (2013), “İki Dilli Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması” konulu makalesinin amacı Almanya’dan Türkiye’ye gelen üniversite öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatım becerilerine yönelik yaptıkları hataları belirlemektir. Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 16 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmaya katılan gruptan bir hafta süreyle öyküleyici ve bilgilendirici metin yazmaları istenmiş ve ortaya çıkan toplam 32 metin yazım ve noktalama yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda iki dilli bireylerin yazım ve noktalama konusunda sıkıntılar olduğu belirlenmiş, sıkıntıların Türkçeye çok hâkim olmama ve Almancanın etkisi ile ilgili olduğu ortaya konulmuştur.

Tunçel ve Aytan (2013) tarafından kaleme alınan “İki Dilli Öğretmen Adaylarının Görsel Okuma ve Yazılı İfade Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın amacı, Yunanistan Selanik Aristo Üniversitesi Pedagoji Fakültesinde öğrenim görmekte olan iki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve yazılı anlatım becerilerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışmada, katılımcıların söz konusu becerilerinin düzeyi ve bu durumun oluşum süreçleri ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yunanistan’da azınlık statüsünde bulunan ve aynı fakültede öğrenim gören 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma bulguları, iki dilli öğretmen adaylarının yazılı anlatım sürecinde çok sayıda yazım yanlışları yaptıklarını ortaya koymuştur.

Özkara (2014), “Temel Eğitime Başlayan İki ve Tek Dilli Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcığının Karşılaştırılması” adlı makalesinde Antalya ili Muratpaşa ilçesinde öğrenim gören 30 tane iki dilli ve 30 tane tek dilli öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimlerini incelemiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, tek dilli çocukların sözcük dağarcığının, iki dilli çocuklara kıyasla daha geniş olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu

ise annenin eğitim durumu çocuğun sözcük dağarcığında etkili iken, babanın eğitim durumunun bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Çetinkaya (2015), “İki Dillilik ve Çeviri” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye’deki çeviri bilim alanında çalışan akademisyenlerin iki dillilik ve çeviri arasındaki ilişkilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, İstanbul Üniversitesi Çeviribilim ve Hacettepe Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde görev yapan 19 öğretim üyesi üzerinde doğrudan anket uygulaması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda akademisyenlerin iki dillilik kavramını nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda çeviri yapmak için sadece iki dilli olmanın yeterli olmadığı saptanmıştır.

Ekmekçi ve Karadüz (2015) “Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Çocuklar İçin Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Kitabına Eleştirel Bir Bakış” adlı makalesinde MEB tarafından Avrupa’da yaşayan ana dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanan ders kitabı incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı ders kitaplarında yer alan metinlerin tutarlılık, görsellik, dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararıyla 2010 yılından itibaren yurt dışında okutulmak üzere olan ilköğretim 6 ve 7. sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyali doküman olarak kabul edilmiştir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yurt dışında Türkçe ve Türk kültürünün öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarının metinlerinde tutarlılık ve bilgilendiricilik özellikleri bakımından problemler olduğu bulunmuştur.

Koşan (2015), “Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimi alan ya da almayan iki dilli çocukların ilkokul birinci sınıfa başlama hazırbulunuşlukları incelemiştir. Bu çalışma Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde MEB’e bağlı resmî ilkokulların birinci sınıfında öğrenim gören 150 tane okul öncesi eğitimi alan ve 150 tane okul öncesi eğitimi almayan toplam 300 adet öğrenci ve aynı ilçede görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile 15 okul öncesi öğretmenin görüşlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitiminin öğrencilerin birinci sınıftaki başarılarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bilgiç (2016), “Batı Avrupa’da İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Türkçe Kelime

Sıklıkları: Fransa Örneği” adlı yüksek lisans tezinde yurt dışında yaşayan Türk çocukların kullandıkları söz dağarcıklarını yazılı anlatım bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Fransa’da doğup büyüyen ve Paris Eğitim Müşavirliği hizmet alanında ilkokul 4. ve 5. sınıfa giden 92 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sözcük dağarcıklarının sığ olduğu bulgusuna ulaşılmış ve bununla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Kan ve Yeşiloğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri” adlı makalenin amacı iki dilli çocukların yaşadıkları sıkıntıları ve bu sıkıntıların çözümünü öğretmen görüşleri ile belirlemektir. Çalışma grubunu Hatay ili Defne ve Reyhanlı ilçesinde görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda iki dilli öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi aşamasındaki basamaklarda zorlandıkları ve sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonunda iki dilli öğrenciler için ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda yaşanan sorunlara yönelik birçok çözüm önerisi sunulmuştur.

Tekeli (2017), “İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği” adlı yüksek lisans tezinde yaptığı çalışmanın amacı ‘Türkçe ve Türk Kültürü’ derslerindeki malzemelerin kullanım durumunu araştırmak olarak açıklamıştır. Bu çalışma Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olup Almanya’da en az bir yıl görev yapmış öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle mülakat yapılmış ve anket uygulanmıştır. Ankette 86 öğretmene ulaşırken, mülakatta 8 öğretmen soruları yanıtlamamıştır. Çalışmadaki anket verilerini SPSS programında, mülakat verilerini ise içerik analiz yöntemi ile incelemiştir. Çalışma sonucunda iki dilli öğretimde okul kütüphanesinin ve mesleki gelişim kurslarının yetersiz olması araç-gereç kullanımında yaşadıkları en sık problemler olarak ortaya çıkmıştır.

Gözcü ve Çolak (2018), “İki Dilli Ortamlarda Anadilin Eğitim ve Öğretime Katkısı: Avusturya Örneği” adlı makalelerinde iki dilli ortamlarda anadili eğitiminin eğitim ve öğretime katkısını incelemişlerdir. Bu çalışmada Avusturya’daki iki dilli ortamlarda anadili ile eğitimin, eğitime ve toplumsal yaşama katkısını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma yoluyla yapılmıştır ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucu bireylerin anadilini okul dışında kendi göçmen çevresinde kazandığı bundan kaynaklı olarak da sorunlar yaşadığını ortaya koymuşlardır. Anadili derslerinin yetersiz kaldığı, ana dilinde eğitim olmadığı belirlenmiştir.

Demirel (2019), “İki Dillilik ve Hollanda’daki İki Dilli Türk Çocuklarının Anadilleri ve Hâkim Dilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme” adlı makalesinde Hollanda’daki Türk göçmenlerinin çift dilli çocuklarının dil becerilerini inceleyerek birinci dilin ikinci dile etkisinin olup olmadığını açıklamaya çalışmıştır. Çalışmanın katılımcıları Utrecht, Tilburg, Hague ve Rotterdam’da yaşayan 10 yaşındaki 116 tane Türk uyruklu çocuklarıdır. Çalışmada PIRLS testi uygulanmıştır. Uygulanan bu test iki dil için Türkçe ve Hollandaca uygulanmıştır. Birinci dilin Türkçe, ikinci dilin Hollandaca olduğunu varsaymıştır. Çalışmaya göre öğrencilerin birinci dillerinde iyi bir yeterlilik düzeyine sahiplerse ikinci dilde de başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Çalışma sonucunda iki dil arasında olumlu yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu söylemiştir.

Çelik (2020), “İki Dillilik ve Bulgaristan Türklerinin İki Dilliliği Üzerine Bir İnceleme” adlı makalesinde, iki dillilik kavramı, Bulgaristan’daki iki dilli Türk çocuklarının özellikleri ve bu durumun eğitime yansımaları detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Veriler gözlem, görüşme ve anketten yararlanmıştır. Bu çalışmada, Türk çocuklarının Türkçeyi ve Bulgarca’yı standart bir şekilde öğrenemedikleri, eğitimlerini etkiledikleri görülmüştür. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise ülkede seçmeli şekilde okutulan Türkçe dersini bazı ailelerin seçmediği ortaya çıkmıştır.

Eyüp ve Güler (2020), “İki Dilli Türk Çocukların Dil Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Sebepleri: Londra Örneği” adlı makalesinde, Londra’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil tercihleri ve sebeplerinin ne olduğunu üzerine bir çalışma yapılmıştır. Araştırma grubunu Londra’da yaşayan ana dili Türkçe olan 28 Türk çocuğu ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların yaş grubu 9-14 arasında değişmekte ve bu çocukların tümü Londra’da doğmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dil anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların iki dillige karşı olumlu düşünceleri olduğu, öncelikli dil olarak İngilizceyi tercih ettiklerini bulgusuna ulaşılmıştır.

Kızılcımeşe ve Okur (2020), “Belçika’daki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma (Gent Örneği)” adlı çalışmada Belçika’daki okullarda öğrenim gören Türkçe derslerinin Türk kökenli çocukların eğitimlerinde ne tür bir etki ettiğini bulmak için yapmıştır. Bu çalışma, ilk yazar olan araştırmacının aynı konuda yaptığı yüksek lisans çalışma verilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın kapsamı ve içeriği gereği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 18 Türk

kökenli öğrenciler seçilmiştir. Bu 18 öğrencinin 10 tanesi kız, 8 tanesi erkek oluşturuyorken bu grubun yaş aralıkları 8 ile 11 arasında değişim göstermiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak birçok gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi kısmında ise içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ise velilere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, öğretmenlerin fikirlerine yönelik birçok sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çalışma grubunun ana dilini düzgün konuşmadığı görülmüştür. Türkçe dersine katılan Türk öğrencilerin okula daha çok seyerek gelmeye başladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2.17.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Arefi ve Alizadeh (2008), The Effects of Bilingualism on Cognitive Development: A Case of Bilingual Children in İran (İki Dilliliğin Bilişsel Gelişime Olan Etkileri: İran'daki İki Dilli Çocukların Örneği) adlı çalışmalarındaki amacı, iki dillilik alan yazınına katkıda bulunmak amacıyla, iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerine olan etkilerini incelemektir. Çalışmada Urumiye şehrinde yaşamakta olan toplam 135 ilköğretim 1, 3 ve 5. sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Öğrencilerin birinci dilleri Azerice ve Kürtçe ve okullarında öğrenim gördükleri dil de Farsçadır. Çalışmanın verileri Piaget'nin yöntemlerine dayanarak hazırlanmış yazılı sınavlardan elde edilmiştir. Çalışmanın en temel bulgusu hipotezimizi doğrular nitelikte olup yaştan bilişsel düzeyle ilgili olduğudur. Diğer bir bulgu da Piaget ilkelerine göre tasarlanmış etkinliklerde iki ve tek dilli bireyler arasında önemli bir fark olmadığıdır. Araştırmanın örneklemini 45 Kürtçe ana dilli, 45 Azeri ana dilli ve 45 Farsça ana dilli çocuk oluşturmaktadır. Farsça ana dilli çocuklar tek dilli diğerleri ise iki dilli çocuklardır. Araştırmanın sonucuna göre miktar sınavlarında tek dillilerin ve çok dillilerin performansları aynıdır. Sınıflandırma, uzam algılama testlerinde çok dilliler tek dillilerden daha iyi performans göstermişlerdir.

David (2013), The Development Of Language And Reading Skills in Emerging Bilingual Children (Yeni Gelişen İki Dilli Çocuklarda Dil ve Okuma Becerilerinin Gelişimi) adlı çalışmada, iki dilli öğrencilerin okuma ve dil becerilerinin üzerine çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce ve İbranice dillerini konuşmakta ve iki dilli İngilizce ve İbranice konuşan aynı zamanda okul öncesi eğitimine devam eden 17 öğrenci ile İbranice eğitimin az verildiği İngilizce ve İbranice programlarına alan 19 öğrenci seçilmiştir. Bu çalışmada iki karşı grup arasında okuryazarlık ve dil gelişimi açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yeganeh (2013) tarafından gerçekleştirilen Repeated English Effect on Reading Fluency and Reading Comprehension on Monolingual and Bilingual EFL Learners (Tekrarlanan İngilizcenin Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi) adlı araştırmada, tek dilli ve iki dilli yabancı dil öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini üniversite düzeyinde öğrenim gören tek dilli ve çok dilli öğrenciler oluşturmuştur. Yaklaşık sekiz hafta süren bu yarı deneysel araştırmada, 10 tek dilli ve 10 çok dilli öğrenciden oluşan deney grupları ile kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı konuşma düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, gruplar arasında akıcı okuma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bonifacci ve Tobia (2016), Bilingual Monolingual: Reading and Language Skills in Early School Years (İki Dilliler ve Tek Dilliler: İlkokul Yıllarında Okuma ve Dil Becerileri) adlı çalışmada erken yaşta iki dilli ve tek dilli çocukların okuma, söz varlığı ve anlama becerilerini karşılaştırmıştır. İtalya’da 1. ve 2. sınıf düzeyinde toplam 200 öğrenci ile okuma hızı, dinlediğini anlama ve söz varlığı testleri uygulanmıştır. İki dilli öğrenciler, söz varlığı, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama alanlarında tek dillilere göre anlamlı derecede düşük puan almıştır. Kodlama ve okuma doğruluğu alanlarında ise fark bulunmamıştır.

Hardiyanti (2017), Analysis On The Difficulties Faced By A Bilingual Child in Reading And Writing (İki Dilli bir Çocuğun Okuma ve Yazmada Karşılaştığı Zorlukların Analizi) adlı çalışmada okuma ve yazmada iki dilli çocukların karşılaştıkları zorlukları incelediği araştırmaları iki dilli Endonezyalı çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada görüşmeler, gözlemler, öğrencilerin okumalarına ait videoların kayıtları, İngilizce ve Bahasa Endonezyası dillerine ait ders kitapları, yazılı sınavlar gibi birçok veri toplanmıştır. Öğrencilerin iki dilde de okuma ve yazma zorluklarının; telaffuz, tonlama, ifade, kelimeleri söyleme ile anlamlı ilişki gösterdiği görülmüştür. Yazma becerisinde İngilizce yazılan metinlerde zorluk yaşandığı, okuma becerisinde ise iki dilli çocukların Bahasa Endonezyası dilinde zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Dharmaputra (2019), “Language Policy, Ideology and Language Attitudes: A Study

of Indonesian Parents and their Choices of Language in the Home” (Dil Politikası, İdeoloji ve Dil Tutumları: Endonezyalı Ebeveynler ve Evdeki Dil Seçimleri Üzerine Bir Araştırma) başlıklı doktora tezinde, Endonezya’da çocuklarını iki dilli (Endonezyaca–İngilizce) yetiştiren aileleri incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada, İngilizcenin ülkede yabancı bir dil olmasına rağmen ailelerin çocuklarını İngilizce eğitim veren okullara yönlendirmeleri ve ev ortamında, ana dilleri olmamasına rağmen, çocuklarıyla İngilizce iletişim kurmalarının altında yatan nedenler ele alınmıştır. Sınıf tartışmalarından da yararlanılan çalışmada, bu eğilimin özellikle üst orta sınıf aileler arasında daha yoğun biçimde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Zhou (2019), *The Influence of Family on Children’s Second Language Learning* (Ailenin Çocukların İkinci Dil Edinmesindeki Etkisi) adlı çalışmasında, ailenin ikinci dil öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Farklı bölgelerde, ülkelerde her ailenin yabancı dil öğrenimine karşı farklı tutum, davranış ve benzersiz görüşlere sahip olduğunu bahsetmiştir. Bu çalışma ayrıca ebeveynlerin ikinci dil öğrenimlerine yönelik tutumları, ebeveynlerin sosyo ekonomik durumu ve geçmişi etkisi dahil olmak üzere çeşitli açılardan analiz yapılmaya çalışılmıştır. İkinci dilin nasıl etkili bir şekilde öğrenilebileceğine dair öneriler sunmuştur. Ayrıca bu çalışmada aile ortamının gerçekten çocukların yabancı dil öğrenimi etkilediği ortaya çıkmıştır.

Gunnerud, Foldnes, Melby-Lervag (2022) *Language Skills in Early Bilinguals: A Norwegian Study* (Erken İki Dillilerde Dil Becerileri: Norveç Örneği) adlı çalışmasında Norveç’te erken yaşta iki dil öğrenen çocuklar ile tek dillilerin dil ve okuma becerilerini karşılaştırmıştır. 5. sınıf düzeyinde 150 öğrenciye kelime bilgisi, bağlaç bilgisi, okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. İki dilli öğrenciler söz varlığı, dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinde düşük performans göstermiştir. Bağlaç bilgisi ve kodlama becerilerinde ise iki grup arasında fark görülmemiştir.

Michaly (2024) *Orthographic Skills in Bilingual Hebrew Learners* (İki Dilli İbranice Öğrenenlerde Yazım Becerileri) adlı çalışmasında İbranice yazım becerilerinde iki dilli ve tek dilli öğrenciler arasındaki farklılıkları incelemiştir. 200 öğrencinin yazılı metinleri morfolojik ve ortografik analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. İki dilli öğrenciler, tek dillilere göre daha fazla yazım hatası yapma eğilimindedir; ancak bazı alanlarda (morfolojik farkındalık gibi) performans benzer bulunmuştur. Bulguların tüm alanlarda tutarlı olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve araştırmanın geçerliliğine yer verilecektir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

İlköğretim 4. sınıfta eğitim öğretim gören iki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma nicel bir çalışmadır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmayı yapan araştırmacıların verileri toplayıp, bu veriler ve değişkenler arasındaki ilişkiyi kanıtlamak gibi amaçları bulunur. Bu çalışmada iki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini karşılaştırılması amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi bir davranışın diğer davranışlarla ilişkilerinin belirlendiği araştırma yöntemidir. Ayrıca bu yöntemde varolan bir durumun varolduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2005). Bu çalışmada da iki dilli ve tek dilli ilköğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin betimlenmesi amaçlandığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama araştırmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'da öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri, örnekleme ise Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesi MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunda dördüncü sınıfa devam eden 28 öğrenci iki dilli, 28 öğrenci tek dilli olmak üzere 56 adet öğrencidir. Örneklem grubundaki öğrenciler ölçüt örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Çalışmada bu ilköğretim okulunun seçilmesinin amacı; okulda iki dilli (Türkçe-Arapça, Türkçe-Kürtçe) öğrenciler ile tek dilli (Türkçe) öğrencilerin aynı sınıf ortamında fazlaca bulunmasıdır. Ölçüt örneklem, 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

tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örneklem grubunu oluşturacak öğrencilerin seçiminde iki ve tekli dilli olması ölçütü dikkate alınmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce iki dilli ve tek dilli öğrencilerin yoğun bulunduğu bir okul tespit edilmiştir. Öğrencilerle birebir görüşme yapılmış ve bu görüşme sonucunda sözlü olarak tek dilli (Türkçe) ya da iki dilli (Kürtçe/Türkçe veya Arapça/Türkçe) olma durumları belirlenip gruplar oluşturulmuştur. Öğrencinin beyanı yeterli görülmüştür. İki dilli öğrenciler Kürtçe ya da Arapça'yı birinci dil olarak ailesinden kazanmıştır. İkinci dil olarak Türkçeyi ilkokulun birinci sınıfından itibaren okulda öğrenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri, Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini tespit etmek için iki adet hikaye yazdırılmış ve bu hikayeler Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları için ise çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 3 farklı "Okuma Başarı Testi" kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesi için iki farklı zamanda öğrenciler bir metin okutularak dakikada doğru okudukları kelime sayısı belirlenmiştir. Aşağıda veri toplama araçları kısaca açıklanmaktadır.

3.3.1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin yazdığı kısa hikâyeler Deniz (2003) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla puanlanmıştır. Bu ölçek, 27 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 1 – 10 arasında puanlanmaktadır. Değerlendirme ölçeğinde yer alan ilk yedi madde, yazının dış yapı özelliklerini kapsamaktadır ve toplam puanın %15'i bu bölümden elde edilmektedir. 8 ile 25. maddeler ise anlatım ve dil unsurlarına yöneliktir ve toplam puanın %65'ini oluşturmaktadır. Son olarak, 26. ve 27. maddeler yazım ve noktalama ile ilişkilidir ve bu bölümün toplam puana katkısı %20'dir (Deniz, 2003). Bu tez çalışması için öğrencilere iki adet hikâye yazdırılmış ve bu hikâyeler biri araştırmacı ve biri de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki farklı kişi tarafından puanlanmış ve böylece ölçmenin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.2. Okuma Başarı Testleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Karatay (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Okuma Başarı Testi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu test üç ayrı başarı testinden oluşmaktadır. Testler, farklı metinlere dayalı çoktan

seçmeli anlama sorularından oluşmaktadır. İlk iki test dokuz, üçüncü test ise on bir sorudan meydana gelmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesi için uygulanan okuduğunu anlama başarı testi 1-2-3 iki hafta arayla öğrenciler uygulanarak öğrencilerin anlama puanları belirlenmiştir.

Birinci testte yer alan dokuz sorunun güçlük indeksleri 0,17 ile 0,78 arasında değişmiştir. Ayırt edicilik katsayıları ise 0,31 ile 0,64 aralığında bulunmuştur. KR-20 katsayısı, testin iç tutarlılığını ortaya koyan bir ölçüttür. Değerin 1,00'e yaklaşması yüksek, 0,00'a yaklaşması ise düşük güvenilirliği ifade etmektedir. Bu testte hesaplanan KR-20 değeri 0,63 olup güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca testin ortalama ayırt edicilik katsayısı 0,36'dır. Bu bulgu, test maddelerinin öğrencileri orta ve yüksek düzeyde ayırt etme gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Karatay, 2016).

İkinci testteki dokuz sorunun güçlük değerleri 0,36 ile 0,89 arasında, ayırt edicilik katsayıları ise 0,25 ile 0,47 arasında değişmektedir. Bu test için hesaplanan KR-20 değeri 0,75 olup testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ortalama ayırt edicilik katsayısı 0,25 olarak belirlenmiş ve test maddelerinin öğrenciler arasındaki farklılıkları orta düzeyde ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Karatay, 2014).

Üçüncü test on bir sorudan oluşmaktadır. Bu soruların güçlük indeksleri 0,38 ile 0,79 arasında, ayırt edicilik katsayıları ise 0,34 ile 0,46 arasında hesaplanmıştır. Testin KR-20 değeri 0,72 olarak bulunmuş ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortalama ayırt edicilik katsayısı 0,28 olup test maddelerinin öğrencilerin bilgi düzeylerini orta derecede ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Karatay, 2014).

Araştırmada kullanılan başarı testine ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısının değerini etkileyen unsurlardan biri madde güçlükleridir. Testteki bazı soruların çok kolay, bazılarının ise oldukça zor olması öğrencilerin yanıtlarında tutarlılığı azaltmıştır. Bu durum, testin iç tutarlılığını sınırlayarak KR-20 katsayısının beklenen düzeyin altında çıkmasına neden olmuştur.

3.3.3. Okuma Hızı Tespiti

Okuma hızları tespit etmek için MEB 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Güler Yüze ve Gülmeye Dair" metni seçilmiştir. Bu metni seçerken uzmanların görüşü alınmış ve kolay okunabilir olduğu değerlendirilmiştir. Okuma hızı tespitinde, ilk okumada öğrencinin daha önce karşılaşmadığı ve içeriğini bilmediği bir metin olması tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencinin ön bilgiden kaynaklı hız avantajını ortadan kaldırarak gerçek okuma hızını ölçmeyi amaçlar (Akyol, 2010). Okuma hızlarını tespit etmek için

aynı metin öğrencilere bir ay süreyle iki defa okutulmuştur. Aynı metni iki defa aralıklı okutma sebebi ise öğrenci için tesadüfi bir başarı olmaması, anlık heyecan ya da ilk okuma gibi dezavantaj oluşturacak durumların en aza indirilmesi düşüncesiyledir.

Araştırmada kullanılacak metin, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine, kelime uzunluğu, cümle yapıları, anlam bütünlüğü ve konu ilgisi gibi ölçütlere göre belirlenmiştir. Bu seçim sürecinde, alanında uzman kişilerden görüş alınarak, ölçümün geçerlik ve güvenirliğini artırılmaya çalışılmıştır (Başaran, 2013). Her öğrenciye okuma hızı için bir dakikalık süre tanınmıştır. Okuma hızı, toplam doğru okunan kelime sayısının geçen süreye bölünmesiyle kelime/dakika (kd) hesaplanarak bulunmuştur (Yıldırım ve Yıldız, 2013).

Çalışmada ilköğretim 4. sınıfta eğitim öğretim gören iki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendire kriterleri olarak belirlenen Okuduğunu Anlama Testi 1 , Okuduğunu Anlama Testi 2, Okuduğunu Anlama Testi 3, Yazılı Anlatım, Okuma Hızı 1 ve Okuma Hızı 2 verilerinin normal dağılım uygunluğuna bakılmıştır. Verilerin normalliğinin değerlendirilmesi, birçok çalışma için ön koşuldur. Çünkü normal veriler parametrik testte temel bir varsayımdır. Sayı ile ifade edilebilen, özellikleri olan, bu özelliklere ilişkin, ortalama, standart sapma, varyans gibi değerler hesaplanabilir; bu değerler değişkenlerin tümünü içeren bir evren için hesaplanabilirse bunlara parametre denir. Araştırma sorularını yanıtlama aşamasında kullanılacak testlere karar vermek için ölçeğin alt boyutları puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sorgulanmıştır. Normal dağılım varsayımı olan analizleri uygulayabilmek için puanların normal dağılımdan büyük ölçüde sapma göstermemiş olması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Yapılan çalışmada, iki dilli ve tek dilli öğrencilerin Türkçe dilinde okuma ve yazma becerilerindeki iki grup arasındaki benzerlikler ve farklılıkları analiz edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS programından yararlanılmıştır. Öncelikle ölçümlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro–Wilk testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlendikten sonra, tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır. Bu istatistikler, grupların okuma hızları hakkında genel bir fikir vermek ve karşılaştırmalı analizler öncesi veri setini betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Aynı grup içindeki iki ölçümün karşılaştırılması için, normal dağılım varsayımı sağlandığından eşleştirilmiş t-testi (Paired Samples t-test)

uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada ise, bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test) ile karşılaştırılmıştır. Varyans homojenliği koşulu levene testi ile kontrol edilmiş ve bu çalışmada varyansların homojen olduğu durumda standart t-testi, eşit olmayan varyans durumunda ise düzeltilmiş t-testi istatistikleri kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Test 2 ve Test 3 için gruplardan en az birinde normal dağılım varsayımının bozulduğu belirlendiği için ($p<.05$) ve yazılı anlatım beceri puanları içinde normallik varsayımı her iki grup için sağlanmadığından, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Diğer ölçümler için t testi kullanılmıştır.

3.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİK

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirliği çeşitli yöntemlerle güvence altına alınmıştır. Yapılan çalışmada zaman içerisinde kontrolsüz değişim yaşama riskini önleyerek için araştırma süresi üç ay ile sınırlandırılarak araştırmanın güvenirliğine olumlu katkı sağlanmıştır. Okuma hızı ölçümleri, öğrencilerin ön bilgiden etkilenmemesi için daha önce karşılaşmadıkları metinler üzerinden yapılmış ve metin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Okuduğunu anlama testinde Karatay (2014) geliştirdiği ölçme aracı kullanılmış, kapsam geçerliliği alan uzmanlarının görüşleriyle desteklenmiştir. Yaratıcı yazma becerileri ise Deniz'in (2003) ölçeği uyarlanarak değerlendirilmiş, bu ölçeğin çok boyutlu yapısı yazma becerisinin farklı yönlerini geçerli biçimde ölçmeyi sağlamıştır.

Uygulamalarda tüm öğrencilere aynı koşullar sağlanarak standartlık korunmuştur. Okuduğunu anlama testinin daha önce yapılan çalışmalarda yüksek güvenirlik katsayılarına ulaştığı bilinmektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarında ise birden fazla değerlendirici kullanılarak puanlayıcılar arası uyum sağlanmış, bu da güvenirliği artırmıştır. Çalışma grubunun ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmesi de bulguların güvenilirliğini desteklemiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa'da bulunan bir ilkokulda iki dilli öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma yeterliliklerini incelemek ve bu yeterlilikleri tek dilli öğrencilerin okuma ve yazma yeterlilikleri ile karşılaştırmaktır. Araştırma kapsamında, iki dilli ve tek dilli öğrencilerin Türkçe dilinde okuma ve yazma becerilerindeki performans farkları analiz edilerek, iki grup arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bu başlık altında değerlendirilmiştir.

4.1. TEK VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ BULGULARI

Çalışmaya katılan tek ve iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ortalaması ve standart sapma değerleri tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Gruplara Göre Okuduğunu Anlama Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Test	Grup	N	$\bar{x}$	SS
Test 1	İki Dilli	28	2.61	1.47
Test 1	Tek Dilli	28	3.64	2.09
Test 2	İki Dilli	28	3.50	1.73
Test 2	Tek Dilli	28	3.21	1.83
Test 3	İki Dilli	28	4.29	1.90
Test 3	Tek Dilli	28	4.00	1.92

Tablo 4.1. incelendiğinde, başarı testlerinden elde edilen ortalama puanların gruplar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Test 1 sonuçlarına göre iki dilli öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 2.61$, $SS=1.47$), tek dilli öğrencilerin ortalamasına ($\bar{x} = 3.64$, $SS=2.09$) kıyasla daha düşüktür. Bu durum, ilk uygulamada tek dilli grubun nispeten daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Test 2 sonuçlarına bakıldığında, iki dilli öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 3.50$, $SS=1.73$) ile tek dilli öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 3.21$, $SS=1.83$) arasında yakın değerler olduğu dikkat çekmektedir. Burada iki dilli grubun ortalaması tek dilli gruptan biraz daha yüksek olmakla birlikte, fark oldukça sınırlıdır. Bu sonuç, ikinci ölçümde iki grubun performanslarının birbirine yaklaştığını ve başarı düzeyinde denge sağlandığını göstermektedir.

Test 3'te ise tablo dikkat çekici bir değişim ortaya koymaktadır. İki dilli

öğrencilerin ortalaması ($\bar{x} = 4.29$, $SS=1.90$), tek dilli öğrencilerin ortalamasının ($\bar{x} = 4.00$, $SS=1.92$) üzerinde yer almaktadır. Bu bulgu, son testte iki dilli öğrencilerin başarı düzeylerinin tek dilli öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve zaman içerisinde performanslarının gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bulgular, başlangıçta tek dilli öğrencilerin daha yüksek bir başarı sergilediğini, ancak sonraki testlerde iki dilli öğrencilerin performanslarının arttığını ve üçüncü testte tek dilli grubu geride bıraktığını göstermektedir. Bu sonuç, iki dilliliğin zaman içinde akademik performansa olumlu katkı sağladığını ve öğrenme sürecinde avantaj oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4.2. Okuduğunu Anlama Puanları Gruplar Arası Karşılaştırma Sonuçları

Test	Test Türü	İstatistik	P	Anlamlılık	Üstün Grup
Test1	t-testi	t=2.14	0.037	Var	Tek Dilli
Test2	Mann–Whitney U	U=355.00	0.542	Yok	İki Dilli
Test3	Mann–Whitney U	U=344.00	0.429	Yok	İki Dilli

Tablo 4.2.'de gruplar arası başarı testi sonuçlarının karşılaştırmaları incelenmiştir. Test 1 için yapılan Shapiro–Wilk ve Levene testleri, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ve varyansların homojen olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla parametrik yöntem olan t-testi kullanılmıştır. Test 2 ve Test 3 için ise gruplardan en az birinde normal dağılım varsayımı bozulmuştur ($p < .05$). Bu nedenle parametrik varsayımlar geçerli olmadığından, gruplar arasındaki farkı test etmek için non-parametrik Mann–Whitney U testi tercih edilmiştir.

Test 1 için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ($t=2.14$, $p=0.037$), tek dilli öğrencilerin ortalama puanlarının iki dilli öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, ilk test uygulamasında tek dilli grubun daha avantajlı bir performans sergilediğini göstermektedir.

Test 2 için yapılan Mann–Whitney U testi sonuçlarına göre ($U=355.00$, $p=0.542$), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalama puanları karşılaştırıldığında iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre biraz daha yüksek puan aldığı görülmekle birlikte, bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuç, ikinci testte grupların başarılarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Test 3 için yapılan Mann–Whitney U testi sonuçları da benzer bir tablo ortaya koymaktadır ($U=344.00$, $p=0.429$). İki dilli grubun ortalama puanları daha yüksek olmasına karşın, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu durum, üçüncü testte iki dilli grubun akademik performans açısından üstünlük sergilese de bu farklılığın tesadüfi olabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ilk testte tek dilli öğrencilerin belirgin bir üstünlüğü söz konusu iken, ikinci ve üçüncü testlerde gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte, ikinci ve üçüncü testlerde iki dilli grubun ortalama puanlarının daha yüksek olması, zaman içerisinde iki dilli öğrencilerin başarı düzeylerinde artış yaşandığını ve performanslarının tek dillilere yaklaştığını göstermektedir.

4.2. TEK VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ BULGULARI

Çalışmaya katılan tek ve iki dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri düzeyleri incelenmiştir. İki ve tek dilli 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır soruna cevap aranmıştır.

İki grup arasındaki puanların dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Tek dilli öğrencilerin puanları normal dağılım göstermiştir ($p = 0.190 > 0.05$), ancak iki dilli öğrencilerin puanları normal dağılım varsayımını karşılamamıştır ($p = 0.046 < 0.05$). Varyans homojenliği testi (Levene) sonucunda ise gruplar arası varyans farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.063 > 0.05$).

Tablo 4.3. Tek Dilli ve İki Dilli Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Test Sonuçları

Test Türü	Test İstatistiği	Sd	P	Sonuç
Bağımsız Örneklem t	$t = 1.64$	54	.107	Anlamlı değil ($p > .05$)
Mann-Whitney U	$U = 496.00$	-	.090	Anlamlı değil ($p > .05$)

Normallik varsayımı her iki grup için sağlanmadığından, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, tek dilli (Ortanca = 61.5) ve iki dilli (Ortanca = 51.5) öğrencilerin yaratıcı yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 496.00$, $p = 0.090 > 0.05$).

Her iki testin sonuçlarına göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Tek dilli öğrencilerin ortalaması daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.



Tablo 4.4. Yazılı Anlatım Puanı Gruplar Arası Tanımlayıcı İstatistikler

Grup	N	Ortanca	Minimum	Maksimum
Tek Dilli	28	61.5	3	98
İki Dilli	28	51.5	0	93

Elde edilen bulgulara göre, tek ve iki dilli 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grup da benzer düzeyde yaratıcı yazma performansı sergilemiştir. Bununla birlikte, tek dilli grubun ortanca puanı daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Tablo 4.5. Karşılaştırmalı Tanımlayıcı İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Tek Dilli	28	65.29	22.43	3	98
İki Dilli	28	53.96	28.89	0	93

Tablo 4.5. incelendiğinde, tek dilli öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=65.29$), iki dilli öğrencilerden ($\bar{x}= 53.96$) daha yüksektir. Ancak standart sapmalar özellikle iki dilli grupta yüksektir ($\bar{s}= 28.89$). Bu durum bireysel farklılıkların fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, iki dilliliğin yaratıcı yazma becerileri üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, diğer çevresel, eğitimsel ve bireysel değişkenlerin de etkili olabileceğini göstermektedir.

4.3. TEK VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA HIZI BULGULARI

İki ve tek dilli ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemi ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 4.4., 4.5, 4.6. ve 4.7.'de özetlenmektedir:

Tablo 4.6. Okuma Hızları Normallik Testi (Shapiro-Wilk)

Grup	P değeri	Yorum
Tek Dilli 1. Ölçüm	0.198	Normal dağılım
Tek Dilli 2. Ölçüm	0.058	Normal dağılım
İki Dilli 1. Ölçüm	0.057	Normal dağılım
İki Dilli 2. Ölçüm	0.074	Normal Dağılım

Araştırmaya katılan iki dilli ve tek dilli öğrencilerin, aynı metni iki farklı zamanda okumaları sonucu elde edilen okuma hızları incelenmiştir. Öncelikle her iki grup için de normallik testi (Shapiro–Wilk) uygulanmış ve tüm ölçümlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > 0.05$). Bu nedenle parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.7. Okuma Hızı Puanları Tanımlayıcı İstatistikler

Grup	Ölçüm	$\bar{x}$	SS
Tek Dilli	1. Okuma	107.11	30.92
Tek Dilli	2. Okuma	113.68	35.90
İki Dilli	1. Okuma	103.96	46.91
İki Dilli	2. Okuma	114.32	48.17

İki dilli öğrenciler için birinci okuma hızının aritmetik ortalaması $\bar{x}=103.96$ (SS = 46.91), ikinci okuma hızının aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=114.32$ (SS = 48.17) olarak hesaplanmıştır. Eşleştirilmiş t-testi sonuçları, iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir, $t(27) = -4.13$, $p = 0.0003$. Bu bulgu, iki dilli öğrencilerin ikinci okumada okuma hızlarının anlamlı şekilde arttığını ortaya koymaktadır.

Tek dilli öğrenciler için ise birinci okuma hızının aritmetik ortalaması $\bar{x}=107.11$ (SS = 30.92), ikinci okuma hızının aritmetik ortalaması $\bar{x}=113.68$ (SS = 35.90) olarak bulunmuştur. Eşleştirilmiş t-testi sonucunda, iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $t(27) = -2.50$, $p = 0.0187$. Buna göre, tek dilli öğrenciler de ikinci okumada anlamlı bir hız artışı göstermiştir.

Tablo 4.8. Okuma Hızlarının Karşılaştırılması Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Test Türü	T	P	Yorum
1. Okuma (Tek ve İki Dilli)	t-testi	0.296	0.768	Anlamlı fark yok
2. Okuma (Tek ve İki Dilli)	t-testi	-0.057	0.955	Anlamlı fark yok

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre tek dilli ve iki dilli öğrencilerin hem birinci hem de ikinci okuma hızları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, iki grubun ortalama okuma hızlarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Normallik varsayımı sağlandığı için parametrik testlerin uygulanması doğru bir yaklaşımdır. Ancak elde edilen bulgular, diller arasındaki farklılığın okuma hızına anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemlerinden elde edilen sonuçlarına ve bu sonuçların literatürde daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tartışmasına yer verilmiştir. Sonuçlara bağlı olarak da önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

İki dilli ve tek dilli ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanları incelendiğinde grupların okuduğunu anlama düzeylerinde farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Test 1 sonuçlarına göre tek dilli grubun lehine anlamlı farklılık bulunmuş, test 2 ve test 3 puan ortalamalarında ise iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ortalaması daha yüksek çıkmış ancak bu fark anlamlı bulunmamıştır. İki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine sonuçlara göre tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin iki dilli öğrencilere göre yüksek çıktığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır.

Bayat (2017) iki ve tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmayı amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri arasında önemli bir farklılığın olduğunu belirlemiştir.

Kızıлтаş ve Kozikoğlu'nun (2020) yaptıkları çalışmada iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada tek dilli öğrencilere göre daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılcan (2022) tarafından tek dilli ve iki dilli öğrencilerin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilme yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre iki dilli öğrenciler diğer becerilerde olduğu gibi okuma becerisinde de zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2023) ise iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Tekin'in araştırmasında da tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerileri daha yüksek çıkmıştır. İki dilli olmanın okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu tek ve iki dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırılması yönündedir. Bu kapsamda tek dilli öğrencilerin yazma puanlarının daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, iki dilliliğin yaratıcı yazma becerileri üzerinde tek başına belirleyici bir faktör

olmadığını, diğer çevresel, eğitimsel ve bireysel değişkenlerin de etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan anlamlı olmasa da araştırma sonuçları, yazma becerileri açısından tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere kıyasla daha yüksek bir performans sergilediğini göstermektedir. İki dilli öğrencilerin daha düşük düzeyde yazma becerisi ortaya koymalarının nedeni, Türkçeyi sonradan edinmiş olmalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin Türkçe diline ait kelime dağarcığının az olmasının bu durum üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir.

Doğan (2017) öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknikler kullanılarak iki dilli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Şanlıurfa ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda 6. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Yazma becerisini ölçmek olan araştırma amacına uygun gerçek deneme modellerinden olan ön test-son test kontrol gruplu desen kullanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmalar ne kadar çok yapılırsa yazma becerisinin de o kadar geliştiği belirlenmiştir.

Azak'ın (2020) yaptığı çalışmasında yaratıcı yazmanın yabancı dil öğreniminde önemi üzerine durulmuştur. Dil öğretiminde yeni yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması ihtiyacı olduğu ve bunun için çalışmada süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme tekniği kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumlarında artış gözlemlenmiştir.

Çalışma sonucunda iki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuma hızlarının karşılaştırılmasında da iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca grupların kendi içlerinde birinci ve ikinci ölçüm puanları karşılaştırıldığında ise her iki grupta da son ölçüm lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani grupların okuma hızları süreç ilerledikçe yükselmiştir.

İki dilli ve tek dilli öğrencilerin okuma hızları incelendiğinde, tek dilli öğrencilerin okuma hızlarının anlamlı olmasa da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuma hızları artsa da okuduğunu anlama düzeylerinde aynı yönde bir gelişme gözlenmemiştir. Bu durum, hızın tek başına anlamayı etkilemediğini göstermektedir. Öğrenciler metni daha hızlı okumaya odaklandıklarında, anlam üzerinde yeterince yoğunlaşamamış ve yüzeysel okumaya yönelmiş olabilirler. Metinlerin sözcük zorluğu veya cümle yapılarının karmaşıklığı da hızla okuyan öğrencilerde anlamayı güçleştirmiştir. Bunun yanında, okuma sürecinde strateji kullanımının yetersizliği ve öğretim sürecinde hız gelişimine daha fazla odaklanması da bu sonuçta etkili olmuş

olabilir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular hız ve anlamının her zaman paralel ilerlemediğini ortaya koymakta ve okuma öğretiminde anlamaya dönük stratejilerin hız çalışmalarına eşlik etmesi gerektiğini göstermektedir. Ağırman'ın (2019) yaptığı araştırma sonucunda iki dilli ortaokul öğrencilerinin ana dili Türkçe olan öğrencilerle Türkçe öğrenim süreçlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İki dilli öğrencilerin daha fazla dilsel hatalar yaptığı görülmüştür.

Erdem'in (2017) yaptığı çalışma ile Yazıcı ve Temel'in (2011) yaptıkları çalışma incelendiğinde bir çalışmanın üniversite diğerinin ise okulöncesi öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik olmasına rağmen çalışma sonuçları benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Okul seviyesi ve yaş grubu farklılık gösterse de iki dilli öğrencilerin okuma konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmektedir.

Erdil (2012) ise Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırmıştır. Tek dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında ortalamaları iki dilli çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2.ÖNERİLER

Çalışma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

➤ Bu çalışma Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde belli sayıdaki öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı illerde ve sınıf düzeylerinin değişmesi ile de bu çalışmalar yapılabilir.

➤ Farklı yaş seviyeleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

➤ Öğrencinin okuduğunu anlama becerileri genel olarak çok yüksek bulunmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde ve sınıf dışı etkinliklerde bu konuda daha fazla önem göstermeleri gerekir. İki dilli öğrenci için bu süreç yorucu olabileceği gerçeğinden hareketle iki dilli öğrencilerin gelişimlerini hızlandırmak için pekiştiriciler kullanılabilir.

➤ Yazma becerisini geliştirmek için öğrenciler güdülenmeli ve desteklenmelidir. Yazma becerisi yalnızca motivasyonla değil, aynı zamanda sistemli bir destek süreciyle de gelişmektedir. Bu bağlamda öğrencilere yazma stratejileri öğretilmeli, düzenli yazma fırsatları sunulmalı, öğretmen yazılı anlatımda model rolü üstlenmeli ve akran değerlendirmesine dayalı etkinliklere yer verilmelidir.

➤ Öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken konuşma ağızını kullandığı gözlemlenmiştir. Bunun için Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma konusunda diksiyon,

seslendirme, telaffuz vb. çalışmalar yapılabilir.

➤ İki dilli öğrencilerin olduğu bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik bu alanda rehberlik ve seminer çalışması yapılabilir.

➤ Hem öğretmenlere hem öğrencilere zengin içerik olması adına materyal desteği sağlanabilir. İlkokul çağındaki çocuklar için daha somut materyallerle eğitim çalışmalarına destek sağlanabilir.

➤ Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma becerisi, okuduğunu anlama becerisi üzerinde birçok araştırma yapılmışken iki dilli öğrenciler üzerinde bu çalışmalar kısıtlı yapıldığı görülmüştür. Bu alanda yapılacak olan çalışmaların artması literatüre ışık tutabilir.

➤ Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı yazma çalışmaları, metindeki anlam bütünlüğünü destekleyecek şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkari, A. (1998). Bilingual education: Beyond linguistic instrumentalization. *Bilingual Research Journal*, 22(2-4), 103-125.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 1). Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (Ed.). (2019). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alacaklı, H. (1993). Bilinguisme (iki dillilik) ve Kanada'nın iki dilliliği. Marmara Üniversitesi. *Marmara İletişim dergisi*, 3(3), 23-42.
- Aldaraghme, H. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ana Dili Arapça Öğrencilere Yönelik Yapılan Çalışmaların Üzerinde Bir İnceleme. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1).
- Arı, T., G. (2015). İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne bölgesi-Fransa örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arefi, M. ve Alızadeh, S. (2008). İkidilliliğin bilişsel gelişime olan etkileri: İran'daki ikidilli çocukların örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (34), 12-18.
- Assman, J. (2001). *Kültürel bellek, eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). In *Bengü Bitig: Ahmet Bican Erçilasun Armağanı*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 97-118.
- Ateşal, Z. (2017). İki dilliğin sebepleri. *Usbd Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 43-52.
- Atay, D. (2009). *İki dillilik ve yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- August, D., Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 341-348.
- Aycan, Z. (2003). Kültür ve Yönetim / Ülke ve Kurum Kültürünün Yönetim Üzerine

Etkileri, Ders Notları, Koç Üniversitesi, İstanbul.

- Aydın, İ., S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 657-670.
- Aydın, E. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydeniz, S. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcı yazma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 135-157.
- Aytekin, H. (2019). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Azak, A. (2020). Sekizinci sınıf İngilizce dersinde yaratıcı yazma becerisinin süreç odaklı rehberli sorgulayıcı öğrenme tekniği ile geliştirilmesinin öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3th ed.). UK: Multilingual Matters.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma sıklığı arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 507-523.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*. 3(6), 72-93.
- Belet, Ş., D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç) *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 107-118.
- Benjamin, W. (1993). Son bakışta aşk walter Benjamin'den seçme yazılar. İstanbul: Metis Yayınları.
- Berk, L., E. (2020). Bebeklik ve yürüme çağında duygusal ve sosyal gelişim. İçinde: N. Erdoğan (Çev. D.), doğum öncesinden orta çocukluğa bebekler ve çocuklar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.

- Bialystok, E. ve Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 353-366.
- Bilgiç, M. (2016). Batı Avrupa’da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bonifacci, P. and Tobia, V. (2016). Reading and comprehension in bilingual children: Evidence from early school years. *Reading and Writing*, 29(3), 501–525. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9618-4>
- Bozkurt, T. (1996). İşletmelerde kültürel varsayımlar üzerine bir kıyaslama, IX. Toplumsal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar, Ankara: Psikologlar derneği, 18-20 Eylül.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(3), 1357-1367.
- Bölükbaş Kaya, N., Göçer, A. ve Aydemir, A. (2019). İki dillilik olgusuna genel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 649-664. <https://doi.org/10.16916/aded.557279>
- Brisk, M., E. (2006). Bilingual education: From compensatory to quality schooling. Routledge.
- Bulut, K. (2012). 2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Büyükkız, K., Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J. (2007). *Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences*. New York: Guilford Press.
- Canetti, E. (1998). Kitle ve İktidar. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Cengiz, A., K. (2006). Dil kültür ilişkisi açısından Hatay’da iki dillilik. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Connerton, P. (1999). Toplumlar Nasıl Anımsar?. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cremin, T. and. Myhill, D. (2012). Writing voices: Creating communities of writers. Routledge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education. In J. Bourne & E. Reid (Eds.), *World yearbook of education 2003: Language education*, 5–32. London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education?* Sprogforum, 7(19), 15-20.
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S. ve Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 4*, 495-512.
- Çaycı, B., Demir, M., K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 437-456
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2(2), 28-34.
- Çelik, B., Ş. (2004). 8. sınıf kompozisyon çalışmalarında çağrışım, serbest yazma ve tamamlama tekniklerinin öğrencilerin sözcük dağarcığına olan katkısının karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Çelik, M., E. (2020). İki dillilik ve Bulgaristan Türklerinin iki dilliliği üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(20), 241-262.
- Çetinkaya, S. (2015). İki dillilik ve çeviri. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviri Bilim Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi. İstanbul.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (11), 115–126.
- David, D. (2013). The development of language and reading skills in emerging bilingual children. Toronto: University of Toronto.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, G. (2019). İki dillilik ve Hollanda'daki iki dilli Türk çocuklarının anadilleri ve hâkim dilleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 332–1350.
- Dharmaputra, G., A. (2019). Language Policy, Ideology and Language Attitudes: A Study of Indonesian Parents and their Choices of Language in the Home. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sydney Üniversitesi.
- Doğan, B. (1997). Örgüt kültür: kültürel öğeler ve oluşum süreçlerine ilişkin sorunlar. *M.Ü. Öneri Dergisi, Adnan Tezel Anısı'na Özel Sayı*, 49-58.
- Dolunay, S. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi (TÜBAR)*, 27, 95–104.
- Ekmekçi V., Karadüz A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü dersi kitabına eleştirel bir bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 361-378.
- Erdem, C. (2017). Polonya Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1440- 1461.
- Erdil, Z. (2012). Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö., Karadağ Yılmaz, R. (2019). Yazma, Yaratıcı Yazma Eğitimi. H. Akyol ve A.

- Şahin, (Ed.), içinde *Türkçe Eğitimi*, 68-92. Ankara: Pegem Akademi
- Eroğlu, F. (2004). Davranış Bilimleri. İstanbul: Beta yayınları.
- Esenlikçi, A., C. & Engin, M., A. (2019). 1960'tan günümüze Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin sorunları. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(20), 59-77.
- Eyüp, V. G. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Ankara Bilim Üniversitesi Researcher*, 8(3), 01-24.
- Fikretoğlu, O. (1990). Toplumsal Psikoloji Perspektifinde Kültür ve Kültür Değerleri, (1. Basım) Özkan Matbaacılık.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. and Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Genesee, F. (2002). Portrait of the bilingual child. In V. Cook (Ed.), *Perspectives on the L2 user* (pp. 170–196). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853595851-011>
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multiculturalism* (ss.547–576). Malden, MA: Blackwell.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 36–40.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(12).
- Göçer, A. (2012). Kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, sayı 729.
- Gözcü, L., Çolak, K. (2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 583–618.
<https://doi.org/10.16992/ASOS.13504>
- Grabe, W. (2009). *Reading a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

- Graham, S., and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. NY:Alliance for Excellent Education.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gunnerud, V., Lervåg, A. and. Hulme, C. (2022). Language comprehension and reading skills in early bilinguals: *Evidence from Norwegian schools*. *Reading and Writing*, 35(7), 1721–1744. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10286-2>
- Günay, V., D. (2004). *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, S. (1999). *Toplum Bilim*, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*, (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hamamcı, Z. (2020). İki dillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 158-174.
- Hardiyanti, R. (2017). Analysis on the difficulties faced by a bilingual child in reading and writing. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 43-49.
- Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (b1, b2) ders kitaplarında kelime öğretimi: Ankara: Gazi Üniversitesi, TÖMER.
- Kan, M. O. ve Hatay, F. (2017) İki dilli ilkökul öğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 217-225.
- Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kara, Ş. (2004). Ana dili edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 295-314.
- Kara, M., Çiftçi, E. (2019). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde çağrışım tekniği kullanımının yazma becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 158-173.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 257–259.

- Karadağ, Ö. (2013). Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 57-74.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma ve yöntemi (15. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasoy, Y., Yavuz, O., Kayasandık, A. ve Direkci, B. (2012). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Konya: Aybil Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Karazeybek, A. (2019). İzmir yabancılar için Türkçe öğretim seti B1 ders kitabının dört temel dil becerisi bağlamında incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karslı, Y. ve Karakelle, S. (2018). Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki bağlantılar. *Psikoloji Çalışmaları – Studies in Psychology*, 38(2), 187–210.
- Kaya, A. ve Palas, İ. (2022). İki dillilik bağlamında öğrencilerin dil yeterlilikleri üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Dergisi*, 7(2), 45-62.
- Kaya, M., Palas, R. ve Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 605–634.
- Kıran, Z. (1996). Dilbilim Akımları. Ankara: Onur Yayınları.
- Kızıılmeşe, R. ve Okur, A. (2020). Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine uygulamalı bir çalışma (Gent örneği). *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 64–92.
- Kızııltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilköğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızııltaş, Y., Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları

sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568–1584.

Koşan, Y. (2015). Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisan Tezi. Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Kozlu, C. (1988). Kurumsal Kültür. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Köker, E. (2005). Kitapta Kurutulmuş Çiçekler ya da Sözlü Kültür Üzerine Düşünmek. Ankara: Dipnot Yayınları.

Kuhn, M. R. and Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psycholog.* 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

Lambert, W., E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students*, 55–83. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde yazma eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 25-36.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.

Manguel, A. (2001). Okumanın Tarihi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

McKinney, C. Virginia, P. and Zavala, V. (2023) *The Routledge handbook of multilingualism*. London: Routledge.

Michaly, M. (2024). Orthographic and morphological skills in bilingual Hebrew learners. *Reading and Writing*, 37, 1057–1078.

MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/> sayfasından 18.12.2024 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2020). Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Beceriler çerçevesi. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul-ortaokul-lise)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı). (1973). Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, Sayı: 14574.
- McLuhan, M. (2001). Gutenberg Galaksisi, Tipografik İnsanın Oluşumu, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Mushi, S., L. P. (2000). Parents' Role in Their Children's Language Acquisition. Chicago: US Department of Education; Educational Resources Information Center.
- Ong, Walter, J. (2003). Sözlü ve Yazılı Kültür, Sözü'nün Teknolojileşmesi. İstanbul: Metis Yayınları.
- Oskar, E. (2008). *Kültürlerarası iletişim bağlamında kültür kuramı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özdemir, H. (2016). Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yama becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Özer, Ö. (2007). Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- 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.
- Öztürk, E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Öztürk, J. ve Alan, Y. (2019). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 221-250.
- Özyar, G., S. (2012). Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi

bağlamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

- Pakir, A. (2001). Bilingual education with English as an official language: Sociocultural implications. In J. E. Alatis, A.-H. Tan (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1999*, 341–349. Georgetown University Press.
- Perani, D., Farsad, M., Ballarini, T., Lubian, F., Malpetti, M., Fracchetti, A., Abutalebi, J. (2017). The impact of bilingualism on brain reserve and metabolic connectivity in Alzheimer's dementia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(7), 1690–1695. <https://doi.org/10.1073/pnas.1610909114>
- Püsküllüoğlu, A. (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Pikulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf> Erişim Tarihi: 15.08.2025
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51.
- Robert, M. S. (2017). *The bilingual world: A study on bilingualism and its cognitive effects* (Bachelor's thesis, Universitat Pompeu Fabra). Retrieved February 14, 2025, from https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33988/Serras_Robert_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sabuncuoğlu, Z., Melek, T. (2001). *Örgütsel psikoloji* (3. basım). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağır, M. (2007). *Ana dil mi, ana dili mi? Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 1–12.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı*. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sargut, S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. (2. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Saussure, F., D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*, Çev: Berke Vardar, Multilingual, İstanbul.
- Schein, E. H. (2002). Örgütsel kültür. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3).
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sidekli, S., Yangın, S. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Selvikavak, E. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sulak, S. (2016). Almanya’da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı. *1. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi: Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 185–197.
- 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.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*, 273–308. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2025). Dil ve kültürle ilgili temel kavramlar. A. Şahin (Ed.). *Dil ve kültür*. (3. Baskı), 1-15. Ankara: VizetekYayıncılık.
- Tekeli, F. (2017). İki dilli öğrencilere Türkçe öğretiminde malzeme kullanımı: Almanya örneği. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Z. Fulya ve Bekir, Hatice Şimşek. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili*, 640, 294-298.
- Temizkan, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile yazılı anlatım başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 787–801.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde Göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Dergisi, 27(1), 61-67.

- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi, *Journal of Arts and Sciences*, 5.
- Tulu, Y. (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Tunçel, H. ve Aytan, N. (2013). İki dilli öğretmen adaylarının görsel okuma ve yazılı ifade becerilerinin değerlendirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 297–311.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> . Erişim Tarihi: [10.08.2025](https://sozluk.gov.tr)
- Türkiye Cumhuriyet Anayasası (1982). Resmî Gazete, 9 Kasım 1982, Sayı: 17863.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uyar, G. (2012). İki dillilik (Bilingualism). *Dilim: Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21–25
- Vatansever, H. (2008). Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (22), 145-158.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretme

- öğretmenlerin ihtiyaç analizi: SWOT analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47–82. <https://doi.org/10.20860/ijoses.53160>
- Yeganeh, M., T. (2013). Repeated English effect on reading fluency and reading comprehension on monolingual and bilingual EFL learners. *Social and Behavioral Sciences*, 70 (25), 1178-1786.
- Yıldız, C. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hızları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 197-208.
- Yılmaz, M.Y. (2014). İki dillilik olgusu ve almanya'daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, N. (2016). Kürtçe-Türkçe konuşan iki dilli yetişkin bireylerin sözel akıcılık becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zorbaz, M. Z. (2013). Yazılı Anlatımın Puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192.
- Zhou, Y. (2020). *The influence of family on children's second language learning* (Master's thesis, University of Windsor, Ontario, Canada). University of Windsor. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/8377>
- Wells, C. (1994). *Sosyal antropoloji açısından insan ve dünyası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi 1

EK-2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi 2

EK-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi 3

EK-4: Yazılı Anlatım Değerlendirme leđi

EK-5: Başarı Testi ve Yazılı Anlatım Değerlendirme leđi Kullanım İzni

EK-6: Hikaye Yazma alışmaları



Ek-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi-1

Taşkent’e gece yarısı indik. Hava alanı aydınlatılmış. Her yer çiçekle dolu. Sıcak ülkelere özgü renk renk iri yapraklı çiçekler. Başlarında işlemeli takkeleri ile hafif çekik gözlü Özbekler. Uçağın merdivenlerinden iner inmez uzunca boylu bir Özbek ile el sıkışıyoruz. Özbekler güler yüzlü, cana yakın kişiler. Bir sigara içimi, bekleme salonunda dinlendikten sonra, Taşkent’e doğru yollandık. Taşkent’te bizlere büyük ve yeni bir yapı ayrılmıştı. Sıcığa karşı sıcak ve soğuk hava örgütü olan bir yapı. Sıcaklığın çoğu zaman kırk dereceyi bulduğu Taşkent’te başka türlü de olmazdı. Söylendiğine göre; bizim gittiğimiz günlerde olağanüstü sıcaklar baş göstermiş. Taşkentliler de bunalır olmuşlardı.

Taşkent bir masal dünyasının bütün özelliklerini taşıyan ve buna rağmen çağımızın kentli olmak niteliğini yitirmeyen bir yer. Özbekistan’ın çeşitli kentlerinde bulunduk. Alabildiğine geniş pamuk tarlalarında, renk renk pamuk yetiştiriliyor. Gelişmiş bir sanayi bütün dünyaya traktör, biçerdöver gibi makineler satabiliyor. Gelişmiş, büyük bir sulama örgütü, çorak çölü, o yüzyıllardır su görmeyen çorak bir satranç tahtası gibi açtığı kanallarla yeşile boyanmış.

Taşkent ikiye ayrılıyor: biri ‘Köhne Şehir’ dedikleri eski Taşkent, öteki ise yepyeni bir anlayışla kurulan yeni Taşkent. Genç bir uzman bütün şehri bize gezdirdi. Hepimiz ter içindeyiz. Kurmakta olduğu kentin en ince noktalarını bilen uzman, büyük bir coşkunlukla yapılacakları anlatıyor. Büyük blokların arasında 74 açılmakta olan temelleri göstererek buraya dokuz katlı bir mağaza yapılacak diyor. Bir başka yere yeni bir otel, bir başka yerde yarıya gelmiş bir hastane, ötede yeni bir kültür evi, daha ötede bir halk evini gösteriyor. Sıcaktan bunalmazsak daha da gösterecekti. Sıcaktan yakındığımızı anlayınca bizi büyük suların fışkırdığı bir parka götürdü, geziye devam etmeyeceğimizi öğrenince de üzüldü. Hatta bir parça kızdı. Yirmi beş, yirmi altı yaşlarında ancak vardı, yaptıklarını gösterememenin haklı kızgınlığı içindeydi. Ne var ki, o kadar çok özlediğim sıcaktan bile yılmıştım. Atalarımızın neden oradan göç edip Ön Asya’ya geldiklerini iyice anladım. O çağlarda buralarda yaşamak kolay olmasa gerekti. Özbekistan, hiçbir şeyken, her şey olabilme olanağının canlı bir örneği.

SORULAR

1- Metinde geçen “cana yakın” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Heyecanlı ve duyarlı
- B) Sabırlı ve sakin
- C) Sevimli ve içten
- D) Sakin ve fedakar

2- Metinde geçen “baş göstermek” deyimini yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?

- A) Kavurmak
- B) Belirmek

C) İşaretlemek

D) Isınmak

3- Cümlelerdeki altı çizili kelimelerden hangisi “köhne” sözcüğüyle aynı anlama gelmektedir?

A) Eski saati tamir etmek için çok uğraştı.

B) Okulun kirli duvarlarını badana yaptık.

C) Tatile gittiğimiz için bahçemiz bakımsız kaldı.

D) Plansız işleri başına dertler açtı.

4- Metindeki “kızmak” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilemez?

A) Burnundan solumak

B) Küplere binmek

C) Etekleri tutuşmak

D) Sinir küpü olma

1. Dilinde tüy bitmek

2. İple çekmek

3. Yaka silkemek

4. Gına gelmek

5- Yukarıdaki deyimlerden hangileri metindeki yıkmak sözcüğü ile aynı anlamdadır?

A) 1 ve 4

B) 1, 2 ve 3

C) 1, 3 ve 4

D) 3 ve 4

6- Metindeki “hiçbir şeyken, her şey olabilme” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

A) Özbekistan’da hava sıcaklığının eskiye göre daha yüksek olması.

B) Ülkenin kültür, sağlık, sanayi ve tarım alanında gelişmesi.

C) Ülke nüfusunun öncekinden daha hızlı artış göstermesi.

D) Ülkedeki okur yazar oranının her geçen gün artması.

7- Yazar ve arkadaşları..... geziyi yarıda bırakıyorlar.

A) Sıcaktan bunaldıkları için

B) Yürümek onları yorduğu için

C) Gezdikleri yerleri beğenmedikleri için

D) Uzmana kızdıkları için

8- Yazara göre atalarımızın Ön Asya'dan göç etme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Su sıkıntısının başlaması

B) Sanayinin gelişmemesi

C) Bulaşıcı hastalıkların yaygın olması

D) Bunaltıcı sıcakların yaşanması

9- Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Özbeklerin Dostluğu

B) Köhne Özbekistan

C) Özbekistan'ın Gelişmesi

D) Özbekistan'ın İklimi

Ek-2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi-2

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırmış yanına:

-Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde, neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırmak için gitmiş sultanın odasına:

-Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İstedğiniz zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:

-Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

-Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri diğerk ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

-Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

-İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlere ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

-Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

1- Metinde geçen “ne âlemde” sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) Nerede
- B) Nasıl
- C) Ne yiyor
- D) Ne çalışıyor

2- Metinde geçen “köşeye çekilmek” deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) İçine kapanmak
- B) Yalnız kalmak
- C) Hayattan beklentisi olmamak
- D) Hiçbir iş yapmamak

3- Metindeki “meyve vermek” söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lezzet vermek
- B) Emek vermek
- C) Ürün vermek
- D) Kazandırmak

4- Metinde geçen “hoşuna gitmek” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum.
- B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı.
- C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
- D) Yeni ayakkabılarını çok beğendim.

5- Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?

- A) Fidan dikmeyi sevdiği için
- B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
- C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
- D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
- B) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
- C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
- D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7- Hikayedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Yararlı işler yaptığı
- B) Çalışkan olduğu
- C) Etkileyici konuştuğu
- D) Bencil olduğu

8- Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yaşlı Adam ve Sultan

- B) Sultanın Hazinesi
- C) Çalışmanın Yararları
- D) Meyveli Ağaç

9- Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Sultanın cömertliği
- B) Yaşlıların çalışkanlığı
- C) Bencil olmadan çalışmak
- D) Sultanlığın hazinesi



Ek-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi-3

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyonu tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncaklara benziyordu. Dört tarafında oturma, ortasında gene oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tırabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, elliler yaş ihtiyarlaşmışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarıdan hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok paramparça olmuş... Fakat ne ziyanı var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti kendine zevk etmiş peygamber ahlaklı Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecektir bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı yerden kaldırmak değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için “Ya kamyonunda yer bulunmazsa!” korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat, “Yer yok” diye müşterinin çevrildiği görülmüş şey değildir.

Bir ses, “Az müsaade. Az sıkışalım.” diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucağına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkle, fiçiler arasına çıkar; öylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el sallıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir. Allah'ın izniyle diyorum; çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldırma fizik kanunlarına sığmaz; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fıkır fıkır kaynamaya başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyonu yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızmıyor. “Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?” demeyi aklında geçirmiyor.

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatını başkalarının saadeti için harcamaya alışmış bir insanın zevkini de duyuyor.

SORULAR

1- “Ziyan” ve “Mihnet” sözcüklerinin yerine hangisi getirilebilir?

- | | |
|------------------|------------------|
| A) Zarar-hüzün | B) Fayda-huzur |
| C) Zarar-sıkıntı | D) Sorun-sıkıntı |

2- Metinde geçen “ayağı yerden kaldırmak” deyimini ile anlatılmak istenen nedir?

- A) Yürümek
B) Bir yere araçla gitmek

C) Yolculuğa başlamak

D) Hızlanmak

3- “Yer bulmak” söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi

B) Kamyon kasalarının geniş olması

C) Kamyonda oturacak alanın bulunması

D) Kamyon yolcularının sevgisi

4- Metinde geçen “hatırını hoş etmek” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.

B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.

C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.

D) Torununun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

5- “Fizik kanunlarına sığmaz” ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?

A) Kamyonda yer bulabilme korkusu

B) Kamyonların salıncaklara benzemesi

C) Yolcuların kamyonu sığması

D) Anadolu’da insanların taşınması

6- “Fıkır fıkır kaynamak” söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

A) Huzursuz olmak

B) Sinirlenmek

C) Endişelenmek

D) Canı sıkılmak

7- “Kızmak” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?

A) Küplere binmek

B) Etekleri tutuşmak

C) Nefesi kesilmek

D) Dudağı uçuklamak

8- Metinde geçen “aklında geçirmek” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

A) Düşünmek

B) İnanmak

C) Zannetmek

D) Kabullenmek

9- Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?

A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.

B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.

C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.

D) Bir anısını okuyucuyla paylaşmak.

10- Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncaklara benzetmektedir?

A) Binmek için bekleyenlerin oluşu

B) Binen insanların yaşları

C) Kamyon kasasının şekli

D) İnsanları eğlendiriş

11- Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?

A) Doğallığı

B) Dostluğu

C) Konukseverliği

D) Hoşgörüsü



Ek-4: Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

DAVRANIŞLAR	PUAN
Kağıdın sol, sağ, alt ve üst kısımlarında uygun boşluklar bırakabilme	3
Harfleri doğru şekilleriyle okunaklı yazabilme	3
Satırları kaydırmadan aynı hizada yazabilme	1
Satırlar ve kelimeler arasında eşit boşluklar bırakabilme	2
Paragrafları, diğer satırlara göre belirgin bir şekilde içeriden başlatabilme	2
Kağıtta uygun yerlere kendini tanıttıcı bilgiler (ad, soyad, okul, numara...) ve tarih yazabilme	3
Yazı bitiminde temiz ve düzgün bir kâğıt verebilme	1
Konuya uygun başlık yazabilme	3
Giriş paragrafı yapabilme	2
Gelişme paragrafı/paragrafları yapabilme	2
Sonuç paragrafı yapabilme	2
Ana düşünce, duygu veya olayı sunabilme	5
Ana düşünce, duygu veya olayı, yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme	5
Ana düşünce, duygu veya olayı sonuçlandırabilme	5
Belirtilen/seçilen konuyu kavrama ve konuyla ilgili yazabilme	4
Düşünce, duygu ve olay akışında mantık bakımından bütünlük sağlayabilme	4
Bilgi yanlış yapmama	3
Anlattıklarında çelişkiye düşmeme	3
Düşünce, duygu ve olay tekrarından kaçınabilme	4
Konu dışı düşünce, duygu ve olaylara yer vermeme	3
Anlatmak istediğini tam karşılayabilecek kelimeler kullanabilme	3
Argo ve ağız özelliği taşıyan kelimeler kullanmama	3
Kelime tekrarlarından kaçınabilme	3
Kelime gruplarını, dil kurallarına uygun oluşturabilme	3
Anlamca açık, anlaşılır, dil kurallarına uygun kısa cümleler kurabilme	8
Yazım (imlâ) kurallarına uygun yazabilme	10
TOPLAM	100

Ek-5: E-Mail Yoluyla Alınmış İzinler

Başarı Testi Kullanım İzni



ben 22 Şub 2024

Sayın hocam, ben Fatma ŞAHPAZ YANGIN....



Halit KARA... 25 Şub 2024



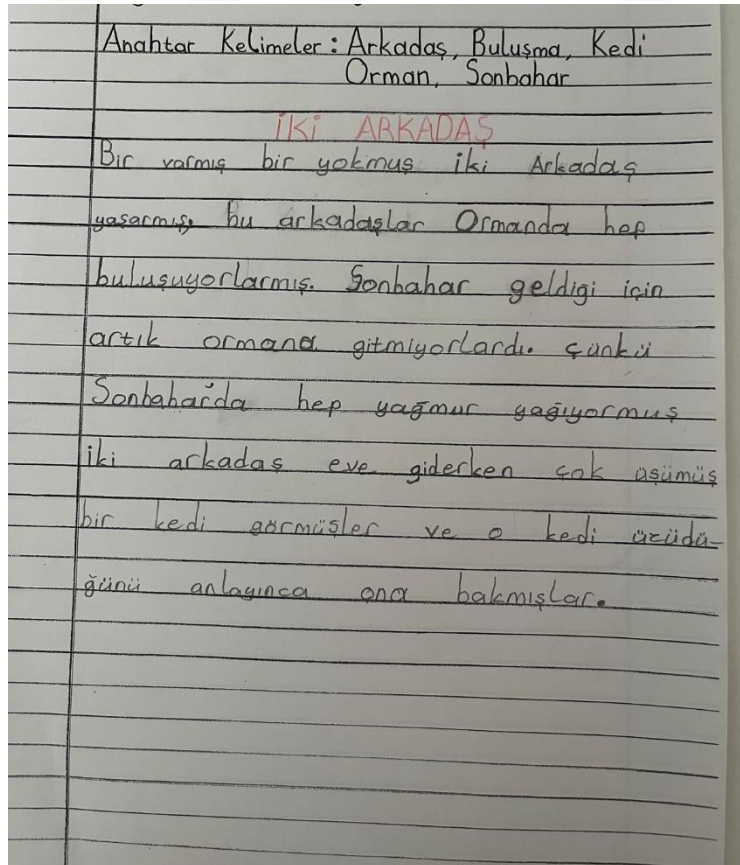
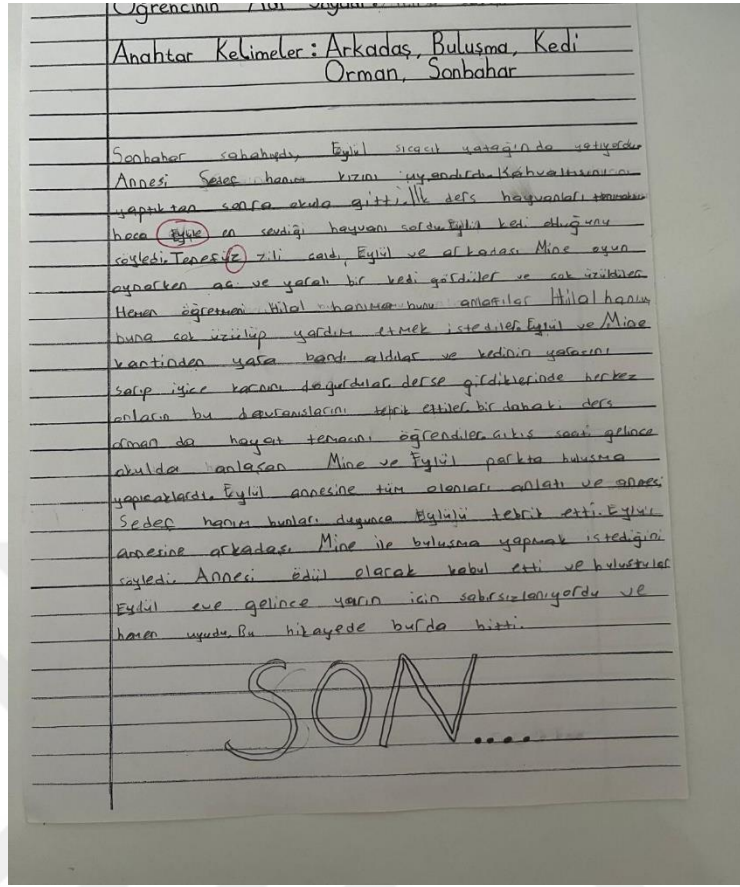
alıcı: ben ✓

Sayın Fatma ŞAHPAZ YANGIN,
Geliştirdiğim Okuma Eğitimi Testlerini teziniz için veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim...

Fatma ŞAHPAZ YANGIN Hocam merhaba,

“Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı yüksek lisans araştırmamda yer alan yazılı anlatım değerlendirme ölçeğini tez çalışmanızda kaynak belirterek kullanabilirsiniz. Ayfer Hocama selam ve saygılarımı iletin lütfen.

Ek-6: Hikaye Yazma Çalışmaları



Anahtar Kelimeler: Arkadaş, Buluşma, Kedi
Orman, Sonbahar

ORMAN

Orman'da bir güzel hava varmış orman'ın derinlerinde
bir Ayı varmış. Bu ayı yanlış yaşıyor
bir gün almış Ayı sabah uyanmış. Kahrata
yanmış kahrata yanlış uc biraz hava almak için
dışarı çıkmış. Sora oturmuş biraz zaman geçtinde.
Bir ses duymuş bu sesi takip etmiş
İşte bu sesi bir kedi sesini beziymiş. Hemen
o sesin yanına gitmiş. Ve ne görsün bu
bir kedinin kedinin niyeti yanlış yanlış yanlış bir
çukura düşmüş ve mikelenesi yardım için miyavlamış
Ayı hemen kedinin yanına çıkmasını istemiş.
Sora hemen ayı yardım etmiş ayı kuya inmiş.

Anahtar Kelimeler: Arkadaş, Buluşma, Kedi
Orman, Sonbahar

ELİF VE AYŞE'NİN MACERASI

Bir zamanlar bir yakmış orman'ın derinlerinde kalbur
orman içinde bir biriyle çok iyi arkadaş iki kedi arkadaş
varmış. Bu iki arkadaş bir kediye yaşamış. Bu kedinin
yakınlarında da bir orman varmış. Sonbahar gelince
bu iki arkadaş bir gün ormana gitmişler. Havada
yağmur kokusu vardı. Mantarları güzel ormana doğru
yala koydular. Yolda giderken sıvı mı sıvı mı birinin
güzel iki tane kedi varmış. Bunları sahiplenmek istedikler.
Kedileri alıp gitmeye geri döndüler. Elif kedisinin
ismini Panuk, Ayşe ise Boncuk ismini koymuş. Her iki
de kedileri sahiplenmek için izin vermiş. Tekrar kedileri
alıp ormana gitmişler. Bu sefer arka bahçelerde dışarda
yağmur yağıyordu. Sensizliğini almışlar. Geçerken birbirlerini
kaybetmişler. Akşamın yakın akşamı onları nerde edip
aramaya çıkmışlar. Sonunda onları bulabilmişler.
Bir sonraki gün hava çok güzeldi. Her an onlardan
onlara piknik sepeti hazırlanmasını istemişler. Sepetleri
kararlı kedilerini de alıp ormana piknik yapmaya
gittiler. Gittiklerinde bir de ne görsünler orman
alevi almış yağıyordu. Her an eve gidip alabilmek
haber vermişler. Aileleri de hemen itfaiyeye haber verildi.
Çok çabuk orman yangını söndürdüler. Elif ve Ayşe
de pikniklerine tatilleri yeniden devam ettirdiler. Eve dönünce
bir tabaka yapıp orman girişine asmışlar. Tabakada "Orman Kuyulu"
yağıyordu. Evlerine döndüler ve hep mutlu yaşadılar.

- Mutlu SON -

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatma ŞAHPAZ YANGIN

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Mesleki Deneyim

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen

2017-devam

Yayınlar

Şahin, A.; Şahpaz Yangın, F. (2025). *Türkiye iş bankası kültür yayınları tarafından yayımlanan çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi*. (INCES, VIII. International Science Culture and Education Congress, sözlü bildiri). 01-04 Mayıs 2025, Antalya.