GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ANA DİLİ FARKLI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Yusuf Kızıltaş

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yusuf
Soyadı : Kızıltaş
Bölümü : Temel Eğitim Anabilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ana Dili Farklı İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Study Of Readıng Fluency And Readıng Comprehensıon Skılls Of Prımary School Whose Mother Tongue Is Dıfferent

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yusuf Kızıltaş

İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yusuf Kızıltaş tarafından hazırlanan "Ana Dili Farklı İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof.Dr. Hayati AKYOL
Temel cAnabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Muammer NURLU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA ……
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13/06/2019
Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ANA DİLİ FARKLI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Yusuf Kızıltaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemektir. Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim alma gibi değişkenler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez Tuşba ilçesinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017–2018 öğretim yılı bahar döneminde Van ili Tuşba ilçesindeki ilkokullarda okuyan öğrencilerden amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yolu ile seçilmiştir. Çalışma grubu 201 kız ve 227 erkek olmak üzere toplam 428 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada akıcı okuma ile ilgili verileri toplamak için 'Hikâye Edici Metin'; prozodik okuma becerilerini ölçmek için 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'; okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için de 'Okuduğunu Anlama Metni' kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ait veriler (doğru okuma, okuma hızı) ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınırken bir yandan da prozodik okuma düzeyleri ile ilgili bilgiler her öğrenci için ayrı hazırlanan metin formlarına puanlanmıştır. Ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile yine söz konusu öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede parametrik istatistiklerden t- testi, tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu arada varyansların homojen olduğu durumlarda uygun post-hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Varyansların homojen olmadığı değişkenler arasında çoklu karşılaştırma yapabilmek amacıyla uygun post-hoc tekniklerinden Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Ayrıca güvenirlik katsayılarının belirlenmesinde de Cronbach's Alfa testi kullanılmıştır. Araştırmada ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana dillerinin ne olduğunu belirleme noktasında çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden ikili kümeleme analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda da kümeleme

analizlerinden ikili kümeleme analizi ile; ailede en çok konuşulan dil (Kürtçe-Türkçe), anne Kürtçe bilme durumu (evet-hayır), kendisinin Kürtçe bilme durumu (evet-hayır) ve annelerinden ilk öğrendikleri dil (Kürtçe-Türkçe) değişkenleri ile öğrencilerin ana dil bağlamında oluşan küme üyelikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrenciler ana dili Türkçe ve ana dili Kürtçe olan öğrenciler şeklinde iki kümeye ayrılmıştır. Benzer şekilde araştırmada ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin (SED) ne olduğunu belirleme noktasında da ikili kümeleme analizi kullanılmıştır. Ailenin aylık geliri (1000 TL-3000 TL ve 3000 TL - üstü), anne eğitim düzeyi (okuma yazma bilmeyen-ilköğretim, lise, lisans-lisansüstü), baba eğitim düzeyi (okuma yazma bilmeyen-ilköğretim, lise, lisans-lisansüstü), anne mesleği (serbest-ev hanımı, memur), baba mesleği (serbest, esnaf, memur) değişkenleri ile öğrencilerin SED (Sosyoekonomik Düzey) bağlamında oluşan küme üyelikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrenciler, alt-orta-üst sosyoekonomik düzey şeklinde üç kümeye ayrılmıştır. Araştırma sonucunda ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin (okuma hızı, prozodi, doğru okuma, okuma hataları) genel olarak ana dili Kürtçe olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almış ana dili Kürtçe olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin (okuma hızı, prozodi, doğru okuma, okuma hataları) okul öncesi eğitimi almamış ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin ana dili Kürtçe ve Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Ancak bu etkinin ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Ana dili Türkçe olan akranları arasındaki farkı kapatmaya yetmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yine akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre oldukça yüksek çıktığı anlaşılmaktadır. Sosyoekonomik düzeyin her iki grubunda okuma becerilerini etkileyen bir değişken olduğu görülmüştür. SED yükseldikçe okuma becerileri her iki grupta da artmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Ana dili, akıcı okuma, okuduğunu anlama
Sayfa Adedi : 232
Danışman : Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

THE STUDY OF READING FLUENCY AND READING COMPREHENSION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL WHOSE MOTHER TONGUE IS DIFFERENT

(Ph.D Thesis)

Yusuf Kızıltaş

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to examine reading fluency and reading comprehension skills of fourth grade students who have different mother-tongue. The reading fluency and reading comprehension skills were compared in terms of variables such as gender, socioeconomic level and having pre-school education or not. The fourth grade students in the province of Tuşba-VAN are forming this research. The research sample was selected from the purposive sample by way of criterion sampling used in primary schools in the district of Tuşba, Van in the spring term of 2017-2018 academic year. The sample consists of 428 students, 201 girls and 227 boys. In order to collect data related to reading fluency in the research, 'Storyteller' was used and 'Multidimensional Fluency Scale' için to measure prosodic reading skills; reading comprehension texts were used. In the scope of the research, the data about the reading fluency skills of the fourth grade students (correct reading, reading speed) were recorded with the voice recorder, in the meantime the informations about the prozodic reading levels were scored for each student in different text forms. The t test, one-way analysis of variance and the non-parametric Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test were used to determine the relationship between the reading fluency skills and reading comprehension skills of primary school fourth grade students. Meanwhile, when the variances were homogeneous, one of the apppropriate post-hoc techniques, Bonferroni multiple comparison technique, was applied. In order to be able to make multiple comparisons between the variables in which the variances were not homogeneous, Games-Howell multiple comparison technique was applied. In addition that, Cronbach's Alpha test was used to determine the reliability coefficients. In the study, to determine what is the mother-tongue of the primary fourth grade students, bilateral clustering analysis was used. In this context, via bilateral clustering analysis; the most

spoken language in the famiy (Kurdish-Turkish), The mother's Kurdish knowing status (yes-no), the first language they learned from their mother (Kurdish-Turkish) and their membership in the context of their mother tongue were determined. According to the findings, in general, students were divided into two groups: the mother tongue Turkish and the mother tongue Kurdish. Similarly, in the study, bilateral clustering analysis was used to determine the socioeconomic level of the primary school fourth grade students. The membership of the students in the context of Monthly income of the family (1000 tl-3000 tl and above 3000 tl), mother education level (illiterate, primary education, high school, licence-postgraduate) mother profession (freelance, housewife, officer), father profession (free, trades, civil servants) and socioeconomic status of the students was determined. According to the findings, in general, students are divided into three groups as lower-middle-upper socioeconomic level. As a result of the research, it is seen that the reading fluency skills of primary school fourth grade students whose mother tongue is Turkish (reading speed, prosody, correct reading, reading errors) are generally higher than those of students whose mother tongue is Kurdish. Similarly, it was observed that the level of reading comprehension of the students whose mother tongue is Turkish was higher than that of the bilingual students whose mother tongue is Kurdish. As a result of the research, it is seen that the level of students with native Kurdish language who have taken pre-scholl education is higher than the students who have not received pre-school education in terms of reading fluency and reading comprehension skills (reading speed, prosody, correct reading, reading errors). It has been observed that pre-primary education has a positive effect on the reading skills of the students whose mother tongue is Kurdish and Turkish. However, it was determined that this effect was not sufficient to close the difference between the native speakers of the Kurdish and their native Turkish-speaking peers. Similarly, it is understood that reading fluency and reading comprehension skills of the students whose native language is Turkish are high compared to the students whose mother tongue is Kurdish. It was observed that socioeconomic level has a variable affect on reading skills in both groups. As the SED increases, reading skills increase in both groups.

Key Words : mother tongue, reading fluency, reading comprehension
Page Number : 232

Supervisor : Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

TEŞEKKÜR

Ana dil kavramı Türkiye'de taşıdığı hassasiyet bakımdan büyük bir önem arz etmektedir. Her ne kadar bu kavram kimi kesimlerce farklı noktalara çekilerek bir algı siyasetine malzeme edilmek istense de ana dili farklılıklarının yarattığı dezavantajlara odaklanmak daha öncelikli olmalıdır. Öyle ki ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli (Türkçe ve Kürtçe) öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma gibi konularda ciddi sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sıkıntıların da uzun vadede akademik başarıda; nihayetinde de ulusal ve uluslararası sınavlarda olumsuz anlamda kendini açıkça gösterdiği inkar edilemez bir gerçektir. Bu araştırmada ifade edilen bu gerçekliklerin arka planındaki değişkenler ve şartlar irdelenmiştir.

Bu araştırmanın ne kadar önemli olduğuna vurgu yapıp her manada beni ve araştırmamızı destekleyip, kıymetli yorumları, önerileri ile araştırmamızın daha güzel bir boyuta kavuşmasını sağlayan Gazi Eğitim Fakültesi'nin ve ülkemizin eğitim alanındaki saygın isimlerinden Prof. Dr. Hayati AKYOL'a hem teşekkürlerimi hem de hürmetlerimi sunarım.

'*Ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin yaşadıkları sorunların altında yatan nedenlerin araştırılması gerekir. Bu nedenler iyi irdelenirse bu alanda daha kolay çözüm yollarını geliştirebiliriz. Doğu Anadolu Bölgesi'nde Van ilinde yani ana dili farklı olan öğrencilerin bulundukları yerde yaşayan, görev yapan ve o bölgenin bir evladı olarak böyle bir çalışmayı yapman ve yapmamız olmazsa olmazdır'* deyip beni böyle bir araştırmaya motive etmekle kalmayıp araştırmanın her aşamasında ciddi katkılar sunan, sabırla beni anlayıp her daim yardımcı olan, öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman bana bir baba şefkati ile yaklaşan, Sınıf Eğitimi alanında doktora yapmam konusunda beni yönlendiren, tabiri caizse elimden her daim tutan, bana olan inancından ve güveninden ötürü Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde desteklerini bana gösteren ve hissettiren değerli dostlarım Dr.Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM'a, Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya; her zaman varlığı ile bana güç olan, destek veren Öğr.Gör. Mustafa KIZILTAŞ amcama; üzerimde emekleri olan Gazi Eğitim Fakültesi'nin değerli hocaları Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL'a, Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER'e, Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL'a, Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e, Prof. Dr. Naciye AKSOY'a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Bir fil bile taşır, kafaya koyarsa karınca.

Bir karınca bile taşıyamaz, fil; umudu kararınca!

Bu sözlerim ile her zaman kendimi motive ettim. Günlerce, aylarca ve hatta yıllarca Van'dan Ankara'ya gidiş-geliş yapıp; eğitim aşkına, umutla, inatla bir karınca azmi ile bir fil emsali engelleri aşmaya bilendim. Şüphesiz bana bu cesareti ve gücü veren Allah'ıma sonsuz şükürler olsun. Bu gücün insandaki tezahürünü anne ile babalığı aynı potada eriten annemde buldum. Bana, emeklerime dair umudun ve beklentilerin parıltısını onlara babalık edip büyüttüğüm kardeşlerimde gördüm. Anneme ve kardeşlerime de sonsuz teşekkürler.

Ve babam... Genç yaşta aramızdan ayrılıp gözümüzden gönlümüze intikal eden o koca yürekli vatan bayrak sevdalısı yiğit insana, Şehit Selahattin KIZILTAŞ'a ve tüm şehitlerimize bu çalışmamı atfediyor, ruhları şad olsun diyorum. Onun nezdinde tüm şehitlerimizi rahmetle ve şükranla anıyorum.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
ÖZ iv
ABSTRACT vi
TEŞEKKÜR viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 12
1.3. Problem Cümlesi 13
1.3.1. Alt Problemler 13
1.4. Araştırmanın Önemi 15
1.5. Varsayımlar 18
1.6. Sınırlılıklar 18
1.7. Tanımlar 18
BÖLÜM II 19
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 19
2.1. Dil 19
2.1.1. Ana dili 22
2.1.2. Ana Dil 26
2.2. İki Dillilik 27
2.2.1. İki Dilliliğin Çeşitleri 29

2.2.2. İki Dilli Eğitim Modelleri **33**
2.3. Okul Öncesi Dönemde Dil ve Ana Dil Eğitimi **35**
2.4. İlkokul Döneminde Dil ve Ana Dil Eğitimi **38**
2.5. Okuma **41**
2.5.1. Akıcı Okuma **42**
2.5.1.1. Akıcı Okuma Becerileri ***44***
2.5.1.2. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri ***50***
2.5.2. Okuduğunu Anlama **52**
2.5.2.1. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Etkinlikleri ***54***
2.5.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri ***55***
BÖLÜM III **63**
AKICI OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR **63**
3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar **63**
3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar **73**
BÖLÜM IV **79**
YÖNTEM **79**
4.1. Araştırmanın Modeli **79**
4.2. Çalışma Grubu **80**
4.3. Veri Toplama Araçları **81**
4.3.1. Akıcı Okuma İle İlgili Veri Toplama Aracı **81**
4.3.2. Akıcı Okuma Becerilerinin Hesaplanması (Okuma Hızı, Doğru Okuma Düzeyi ve Prozodi) **83**
4.3.3. Okuduğunu Anlama İle İlgili Veri Toplama Aracı (EK-5) **84**
4.3.4. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi **85**
4.4. Verilerin Analizi **86**
BÖLÜM V **91**
BULGULAR **91**
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **91**
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **99**
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **106**
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **114**
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **121**
BÖLÜM VI **129**

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 129
6.1. Akıcı Okuma ile İlgili Sonuçlar 129
6.1.1. Okuma Hızına Ait Sonuçlar 129
6.1.2. Prozodik Okuma Becerisine Ait Sonuçlar 131
6.1.3. Okuma Hatalarına Ait Sonuçlar 132
6.1.4. Doğru Okuma Becerisine Ait Sonuçlar 134
6.2. Okuduğunu Anlamaya Ait Sonuçlar 135
BÖLÜM VII 139
TARTIŞMA 139
7.1. Okuma Hızı ile İlgili Tartışmalar 139
7.2. Prozodik Okuma ile İlgili Tartışmalar 144
7.3. Okuma Hataları ile İlgili Tartışmalar 148
7.4. Doğru Okuma Becerisi ile İlgili Tartışmalar 152
7.5. Okuduğunu Anlama ile İlgili Tartışmalar 155
7.6. Öneriler 160
KAYNAKLAR 163
EKLER 203
Ek 1. Gazi Üniversitesi Veri Toplama Onayı 204
Ek 2. MEB Uygulama İzni 205
Ek 3. Veri Toplama İzin Dilekçesi 206
Ek 4. Kişisel Bilgiler Formu 207
Ek 5. Okuduğunu Anlama Metni 209
Ek 6. Akıcı Okuma Metni 211
Ek 7. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği 212

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Ana Dilinin Tanımları* 23

Tablo 2 *Araştırmaya Katılan Ana Dili Farklı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri*.....80

Tablo 3 *Ana Dile Ait Kümeleme Analizi Sonuçları* 87

Tablo 4 *SED'e Ait Kümeleme Analizi Sonuçları* 89

Tablo 5 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının T-Testi Sonuçları*.....91

Tablo 6 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 92

Tablo 7 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 92

Tablo 8 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*.....93

Tablo 9 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları* 93

Tablo 10 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 94

Tablo 11 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 94

Tablo 12 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*.....95

Tablo 13 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*.....96

Tablo 14 *Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları*.....96

Tablo 15 *Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları* 97

Tablo 16 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları*..97

Tablo 17 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları*..98

Tablo 18 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları*..98

Tablo 19 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları*.....99

Tablo 20 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 99

Tablo 21 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 100

Tablo 22 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*.....100

Tablo 23 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları* 101

Tablo 24 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 102

Tablo 25 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 102

Tablo 26 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları*.....103

Tablo 27 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*.....103

Tablo 28 *Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları*.....104

Tablo 29 *Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları* 104

Tablo 30 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları* 105

Tablo 31 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları* 105

Tablo 32 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları* 106

Tablo 33 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları*.....106

Tablo 34 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Okuma Hataları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 107

Tablo 35 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları*.....108

Tablo 36 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları* 108

Tablo 37 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları* 109

Tablo 38 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 109

Tablo 39 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 110

Tablo 40 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları* 110

Tablo 41 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları* 111

Tablo 42 *Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları* 112

Tablo 43 *Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları* 112

Tablo 44 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları* 113

Tablo 45 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları* 113

Tablo 46 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları* 114

Tablo 47 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının U-Testi Sonuçları* 114

Tablo 48 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları* 115

Tablo 49 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Sosyoekonomik Değişkenine Göre H-Testi Sonuçları* 115

Tablo 50 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları* 116

Tablo 51 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları* 117

Tablo 52 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Sosyoekonomik Değişkene Göre H-Testi Sonuçları* 117

Tablo 53 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin doğru okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları* 118

Tablo 54 *Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının U-Testi Sonuçları* 118

Tablo 55 *Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının U-Testi Sonuçları* 119

Tablo 56 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Alt Sosyoekonomik Düzeyde Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının U-Testi Sonuçları* 119

Tablo 57 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Orta Sosyoekonomik Düzeyde Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının U-Testi Sonuçları* 120

Tablo 58 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Üst Sosyoekonomik Düzeyde Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının U-Testi Sonuçları* 120

Tablo 59 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları* 121

Tablo 60 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 122

Tablo 61 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 122

Tablo 62 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları* 123

Tablo 63 *Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları* 123

Tablo 64 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* 124

Tablo 65 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Aritmetik Ortalamaları* 124

Tablo 66 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları* 125

Tablo 67 *Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları* 125

Tablo 68 *Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları* 126

Tablo 69 *Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları* 126

Tablo 70 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları* 127

Tablo 71 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları* 128

Tablo 72 *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları* 128

Tablo 73. *Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sonuçları* 138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkiye'deki bölgelere göre PISA 2015 okuma becerileri ortalama puanları 10
Şekil 2. Türkiye'deki bölgelere göre TEOG kapsamında Türkçe dersi başarı ortalamaları 11
Şekil 3. Araştırmada elde edilen 12 kümeye ait BIC ve AIC değerlerindeki değişim. 88
Şekil 4. Araştırmada elde edilen 12 kümeye ait BIC ve AIC değerlerindeki değişim. 90

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu açıklanmış, problem cümlesine ve alt problemlere yer verilmiştir. Ayrıca araştırma ile ilgili kavramların tanımları yapılarak, sayıtlılar ve araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilimsel, sanatsal, kültürel ve daha birçok alanda belirli bir noktaya erişmede dilin önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Dil aracılığıyla sahip olunan bilgi, hayata doğru bir şekilde aktarıldığında toplumun istediği hedeflere varması ve bu hedeflerde kalıcı olması mümkün hale getirilmektedir. Dilin önemi, toplumlar arasındaki rekabet ve karşılaştırmalardaki belirleyici olma rolüyle de kendini göstermektedir. Bu bakımdan dilin değerli bir kaynak olduğunu vurgulamak gerekir.

Dil, hayatın her alanında birtakım problemlere çözüm getirmek yolunda, akıl yürütme, düşünce ve hayal gücü gibi kavramlar için çok büyük bir değere sahiptir (Güzel, 2014, s. 18). Dil, akıl yürütme yetilerine, düşüncelere, algılara, iletişim becerilerine, hayal gücüne ve günlük yaşantılara yön vererek toplumsallaşmanın da temelini oluşturmaktadır. Toplum, kültür ve insanlar üzerinde ciddi manada hükmedici bir yönü olan dil sayesinde bilginin, kültürel mirasın, değerlerin ve inançların ileriki kuşaklara daha kolay aktarıldığını vurgulamak gerekir. Bu aktarımı sağlama yönü ile dil, her şeyden önemlisi insanların daha rahat anlaşmasına olanak tanır. O bakımdan yine de dili; toplumun en önemli birimi olan bireylerin, sadece iletişim ihtiyaçlarını karşılayan bir araç olarak düşünmemek gerekir (Fırat, 2015, s.2; Yazıcı, 2007, s.2). İnsanlar ve toplumlar arasındaki iletişimi sağlamanın da ötesinde önemli bir konuma sahip olan dili; insanlar ilk olarak toplumun en küçük birimi olarak doğup büyüdükleri ailelerinden, evlerinden öğrenirler.

Evde öğrenilen dil, bireylerin sonraki dil gelişim süreçlerinde bir temel oluşturması yönü ile büyük önem taşımaktadır (Sahelehkheirabadi, 2015, s. 82). İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği bu dili ana dili olarak tanımlayabiliriz (TDK Türkçe Sözlük 2005, s. 93). Sinha, Banerjee ve Shastri'ye (2009, s. 117) göre de benzer şekilde ev ve aile ortamında öğrenilen bu dil; ilk dil, yerli dil veya ana dili gibi çeşitli isimlerle adlandırılır ki özellikle de erken çocukluk dönemlerinde edinilir. Tanımlara bakıldığı zaman ana dilin; aile, erken çocukluk ve toplum ile iç içe olduğu özellikle dikkat çekmektedir.

Ana dilini; bireyler, aile içerisindeki bireylerden aldıkları destekler sayesinde ya da bağımsız bir şekilde öğrenmektedirler. Daha sonra da ana dilini, hayatın çeşitli alanlarında iyi bir şekilde kullanma yetisine ulaşırlar. Böylelikle bireyler bu dile olumlu tutum gösterip sevgiyle bağlı olmaya başlarlar. O bakımdan ana dili, bireylerin yaşamlarında, toplumsal ilişkilerinde uzunca bir süre kullanılmaktadır. İnsanın soyca bağlı bulunduğu ailesinden öğrendiği bu dil; aynı zamanda bireyler ile toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağları oluşturan dil olarak da yer edinmeye başlar (Baker, 1996, s. 16; Korkmaz, 1992, s. 8; UNESCO, 2003, s. 6).

Ana dil ve ana dili kavramlarının günümüzde sıklıkla karıştırıldığını hatta çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı söylenebilir. Ana dil kendisinden başka dil veya lehçeler türemiş olan dil olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005). Bu açıklamaya göre ana dil kavramında yer alan ana kelimesi temel, esas anlamında değerlendirilmektedir. Buna karşın ana dili kavramında yer alan ana kelimesi ise anne manasında kullanılmaktadır (Oruç, 2016, s. 313).

Ana dili ve ana dil kavramlarının birbirlerinden ayırt edilmesi kadar ana dilinin neye göre, nasıl belirleneceği konusu da oldukça önemlidir. Ana dilinin belirlenmesi noktasında hangi ölçütlerin dikkate alınacağına karar vermek büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de ana dili, ana dilden yani ülkenin resmi ve eğitim dilinden farklı vatandaşlar yaşamaktadır. Söz konusu vatandaşların ana dili bakımından farklılıklara sahip oldukları bilinmektedir Mesela Kürt kökenli bir vatandaşın ana dili yani ilk dili Kürtçedir fakat aynı vatandaş için ana dil Türkçe'dir (Oruç, 2016, s. 281). Burada ana dilinin belirlenmesi noktasında etnik kökenin yeterli bir ölçüt olamayacağını söylemek gerekir. Nitekim etnik kökeni Kürt olup da Kürtçe bilmeyen vatandaşların da olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte çocuğun annesinin Kürtçe bilip bilmemesi, benzer şekilde kendisinin Kürtçe bilip bilmemesi,

günlük hayatında en çok hangi dili kullandığı, evinde en çok hangi dili konuştuğu gibi ölçütlerin de dikkate alınması da önemlidir.

Ana dilinin belirlenmesi noktasında dikkate alınacak ölçütlerin önemli olduğunu belirtmek gerekir. Fakat burada ana dilinin nasıl belirleneceği kadar önemli bir husus da ana dilden başka bir ana dilinin resmi olarak kullanılamayacağı gerçeğir. Buna göre çocuğun ana dili her ne olursa olsun Türkiye'de Türkçe dışında başka bir dilin resmi veya ikinci bir ana dil olarak kabul edilmesi yasal olarak mümkün değildir. Türkçe; Türkiye sınırları içerisinde hem ana dil hem de resmi dildir. Dolunay (2013, s. 35) da aynı şekilde bu durumun Türkiye'deki anayasal metinler bağlamında değişmez hükümlerle belli olduğuna dikkat çekmektedir.

Ana dili, çocuğun ebeveynlerinin her ikisi tarafından kullanılabileceği gibi yalnız biri tarafından da kullanılabilir. Bu da çocukların aynı anda iki dile sahip olmalarının önünü açarak iki dilli olmalarını sağlar (Akinnaso, 1993, s. 256). Çocuğun yaşadığı toplumda bu durum bir zenginlik olarak yorumlanabilir. İki dilli yani ana dili eğitim dilinden, toplumda hakim olunan dilden farklı olan çocukların, her iki dilde de ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip oldukları ve bunun da çocuğun eğitim hayatında bazen bir artı olduğu söylenebilir. Burada iki dilli olmaktan kaynaklı dezavantajların da olacağını unutmamak gerekir (Akerson, 2000, s. 12; Baker, 2011, s. 33; Belet, 2009, s. 72; www.all-languages.org.uk). Bu açıklamalar doğrultusunda ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin sahip oldukları çeşitli dilsel avantajların, dil öğretiminin eğitimin hangi aşamasında daha çok önem taşıdığını da sorgulamak gerekir.

Neuman (2000) ilk çocukluk ya da erken çocukluk dönemlerini kapsayan okul öncesi eğitim döneminin etkili ana dil öğretiminde kritik bir konumda olduğunu belirtmektedir. O halde ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrenciler için de okul öncesi dönem büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim sürecinde verilen etkili ana dil öğretiminin okumanın gelişiminde ve okuryazarlığın temelini oluşturmada da büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim kademesi okumaya doğrudan bir katkı sağlamaz fakat okumaya hazırbulunuşluk ile ilgili becerilerin kazanılmasında, etkili ana dil öğretiminde ve dil gelişiminde büyük önem taşımaktadır (Balantekin ve Kartal, 2017, s. 65; Çakmak ve Yılmaz, 2009, s. 491; Gönen vd., 2010, s. 3; Kennedy ve Dunphy, Dwyervd, 2012, s. 270). O bakımdan okul öncesi dönemde ana dil ve okuryazarlığın gelişimi ile ilgili yapılacak etkinliklerin özellikle de ana dili eğitim dilinden farklı olan

öğrenciler açısından büyük bir anlam ifade ettiğini belirtmek gerekir. Bu etkinlikler vasıtası ile öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirerek; kelimeleri doğru ve yerinde kullanmalarının, kendilerini ifade etmelerinin mümkün olabileceği ifade edilebilir. Bu durumun da ana dil öğretimindeki başarıya paralel olarak okumaya hazırbulunuşluk düzeyine katkı sağlayacağını vurgulamak gerekir (Coates ve Thompson, 1999; Zembat ve Yurtsever, 2002).

Okul öncesi eğitim ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerinin yaşadıkları dezavantajlarını gidermede kritik bir role sahiptir. İki dilli öğrencilerin en azından birinci sınıfa başlamadan önce ana dil (Türkçe) gelişimlerini artırmaları adına okul öncesi eğitime daha çok ağırlık verilmesi bu noktada oldukça önemlidir (Gözüküçük, 2015, s. 7). Ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin yaşadıkları problemleri gidermede sadece okul öncesi eğitim kademesi değil burada öğretmenlerin de kritik bir konumda olduğu söylenebilir. Nitekim bu çerçevede Aslan, Arslantaş ve Aslan (2015, s. 2708) da ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmene büyük görevler düştüğünü belirtmektedirler. Öğretmenlerin, sınıflarında iyi bir eğitim ortamı yarattıklarında ve doğru yöntemi uyguladıklarında hem iyi düzeyde Türkçe konuşmayı öğreteceklerini hem de okuma ve yazma becerisini daha kolay kazandıracaklarını ifade etmektedirler. O bakımdan ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin yer aldığı sınıflardaki dezavantajlar, öğretmenleri tarafından en aza indirildiği takdirde okuma öğretimi konusundaki sorunların da belli ölçüde giderileceğini söyleyebiliriz.

Türkiye'de sistemli bir ana dil ve okuma öğretimi ilkokul kademesi ile başlamaktadır (Aktay, 2015, s. 4; Çelik vd., 2008, s. 16). Söz konusu ana dil öğretimi (Türkçe) uzun bir eğitim ve öğretim sürecini kapsamaktadır. Bu noktada ana dil öğretiminin içeriği de büyük bir önem taşımaktadır. Ana dil öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerilerin yanında görsel okuma, görsel sunu, metinlerarasılık, sıralama, sınıflama, sorgulama, eleştirme, ilişki kurma, değerlendirme yapma gibi çok boyutlu etkinlikleri kapsamaktadır. Ana dil öğretiminin içeriği kadar amacı da büyük bir öneme sahiptir. Buna göre ana dil öğretiminin temel amacı; dil yetisini kullanarak öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört beceriden yararlanılır (Güneyli, 2007, s. 2). Anlaşıldığı üzere ana dil öğretiminin amaçlarına ulaşması için dil bilgisi becerilerinden yararlanıldığı görülmektedir. Ana dil öğretimi amacına uygun bir şekilde ilerlemediğinde de öğrencilerde

okuduğunu anlayamama gibi sorunlar yaşanabilir. Dolayısıyla ana dil öğretiminin temel amaçlarına da ulaşılmamış olunur (Çelik, Duran, Ferah, Kaya, Oymak ve Üredi, 2008, s. 17; Yılmaz ve Şekerci, 2016, s. 53). Ana dil öğretiminin içeriğini, dinamiklerini ve amacını iyi irdelemek, anlamak gerekmektedir. Bu süreçte de ilkokul kademesinin önemli bir konumda olduğu unutulmamalıdır.

İlkokul kademesinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerinin geliştirilmesi noktasındaki önemli olduğuna dikkat çekmek gerekir (Akyol, 2005, s. 7). Bu doğrultuda ilkokul kademesinin sadece etkili ana dil öğretimi noktasında değil birçok temel becerilerin kazanılması yönüyle de büyük önem taşıdığı görülmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s. 27; Kolaç, 2008, s. 5). İlkokul kademesinin özellikle de okumaya hazırbulunuşluk, okuma ile ilgili becerilerin kazandırılması çerçevesinde büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Okuma ile ilgili temel becerilerin kazandırılmasının yanında okuma ilgisinin ve alışkanlığının geliştirilmesi noktasında da ilkokul kademesinin rolü büyüktür.

Okumanın özellikle ilkokul kademesi için önemli olduğu söylenebilir. Burada kastedilen okuma basit bir süreç ve beceri değildir. Okuma çok yönlü ve birçok beceriyi kapsamaktadır. Akyol'a (2005, s. 1) göre okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşıldığı üzere okuma farklı dinamikleri ve özellikleri içermektedir. Okuma aynı zamanda yazılı dile bakıp anlamayı sağlamaya yönelik bilinçli bir süreç (Williams, 1993, s. 55) ve tüm öğrenme aktivitelerini de etkileyen bir beceri, karmaşık bir eylem (Sentuuwa, 2004, s. 5; Mwoma, 2017, s. 347) olarak da açıklanabilir. Okumanın tanımı kadar okuma sürecinin dinamiklerinden de bahsetmek büyük önem taşımaktadır. Bunlar kelime tanıma ve anlama olarak ifade edilebilir (Pang, Muaka, Bernbardt ve Kamil, 2003, s. 6). Özellikle de kelime tanıma, okumayı öğrenmede çok önemli bir rol üstlenmekle beraber (Erbeli ve Pižorn, 2012, s. 122) okuduğunu anlama düzeyinin, isteğinin artmasına ve akıcı okuma becerisinin gelişmesine doğrudan katkı sunar (Grabe, 2009, s. 290).

Akıcı okuma, kelime tanıma, okuduğunu anlama gibi kavramların iç içe olduğunu ve okumanın en önemli becerileri arasında yer aldığını söyleyebiliriz. Bu becerilerin, okuma sürecinin nasıl öğretileceğini anlamamıza rehberlik etmeleri açısından da önem taşıdıklarını belirtmek gerekir. Okumanın salt birkaç beceri ile sınırlı olmadığını da

anlamak mümkündür. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamada; özellikle de kelime tanıma önemli bir önkoşul olarak ifade edilebilir. Rasinski (2001, s. 28) işte bu noktada bizleri, akıcı okumanın varlığına götürmektedir. Akıcılığın kelime tanıma ve anlama arasında bir köprü işlevi gördüğünü vurgulamaktadır.

Akıcı okuma, okumanın önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Metni hızlı, doğru ve uygun bir şekilde okuma (National Institute of Child Healthand Human Development [NICHD], 2000, s. 3) olarak kabul edilen akıcı okuma; okumanın önemli prensiplerinden biri olarak noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve tekrarlara yer verilmeyen, hecelemeler ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2005, s. 5). Benzer şekilde akıcı okumanın, okuma öğretiminin önemli bir amacı olarak bu kavramların düşünüldüğünü belirtmek gerekir (Chavez ve Lahav, 2013, s.19).

Akıcı okuma; kelimenin doğru okunması, otomatikleşme ve prozodik okuma olmak üzere üç önemli boyuttan oluşmaktadır (Rasinski, 2004, s. 46). Hudson, Lane ve Pullen (2005, s. 703) akıcı okumanın söz konusu boyutları ile metni anlama arasında bir ilişki olduğunu dile getirmektedirler. Kelimeyi doğru okuyamama; okuyucunun ya da öğrencinin, yazarın kastettiği anlama ulaşma şansını ortadan kaldırır. Bu durumda da metnin yanlış yorumlanması durumu ortaya çıkar. Aynı şekilde otomatiklik zayıf ve düşük olur. Bu da metnin anlaşılması, bilinmesi adına okuyucu için zahmetli bir durum olur. Konuşmanın müziği olarak nitelendirilen ve konuşmanın süresini, ses yüksekliğini kapsayan prozodinin (Erekson, 2010, s. 80) de yetersiz olması benzer şekilde anlamsız tonlamalara ve vurgulara neden olabilir. Akıcı okumayı oluşturan beceriler arasında ve bu beceriler ile anlama arasında önemli bir bağ olduğunu belirtmek gerekir. Akıcı okuma ne kadar yetersiz ve zayıf olursa okuduğunu anlama süreci de bu durumdan o kadar olumsuz etkilenecektir (Balsiger'dan aktaran Manning, 2013; Baştuğ, 2012, s. 4).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini kazanmaları yolunda büyük önem taşımaktadır. Öyle ki ana dili farklı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi okuduğunu anlamalarını kolaylaştırır. Öğrencilerin ana dilinden farklı dillere sahip olmalarından kaynaklanan dezavantajlarını gidermede okuduğunu anlamanın önemli bir konumda olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama, kelime bilgisi, kelimeleri doğru kullanma ve anlamlarını bilme, dil yeteneği, dilin yapısı gibi çeşitli becerileri kapsamaktadır. Aynı zamanda anlamaya katkı

sağlamada ve anlamayı inşa etmede kelimeleri etkili bir şekilde tanımayı, kullanmayı ve geliştirmeyi içermektedir (İbrahim, Sarudin ve Muhamad, 2016, s. 116). Genel manada ise; okuduğunu anlama okunan metni amacına uygun bir şekilde okumayı daha sonra okuduklarını anlamayı, verilmek istenen mesajlara anlamlar yüklemeyi içermektedir (Grabe, 2014, s. 8; Harvey, 2011, s. 2; https://www.nap.edu/read/6023/chapter/12; Yımaz, 2008, s. 133.). Fakat yine de okuduğunu anlamanın merkezinde dil yeteneğinin yer aldığını belirtmek gerekir (Silverman, Proctor, Harring, Hartranft, Doyle, ve Zelinke, 2015, s. 1402; Monopoli, 2014, s. 4). Bu yeteneğin; akıcı okumada, okuduğunu anlamada ve çocuğun sonraki eğitim sürecinde de önemli bir rolü bulunmaktadır (Dickinson ve Porche, 2011, s. 870). Okuduğunu anlamayı dilsel bir süreç olarak tanımlayan Akbari (2014, s. 125) de; öğrencilerin daha iyi okumalarını ve okuduklarını anlamalarını geliştirmek adına öğretmenlerin önemli bir role sahip olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenler özellikle de ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilere; okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaya teşvik etme noktasında katkı sağlayarak gerekirse yanlarında da oturarak bu desteğini göstermelidir (Anderson, 1991; Daniel ve Pacheco, 2015, s. 9).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan açıklamalar irdelendiğinde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında ciddi bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İki okuma becerisinin de birbirlerini tamamladıkları ve varlıklarını birbirlerine borçlu oldukları söylenebilir (Boyt, 2015, s. 5; Klauda ve Guthrie, 2007, s. 4; Talada, 2007, s. 9). Akıcılığın okumaya bir köprü olduğunu ve okuduğunu anlamayı da etkilediğini aynı şekilde belirtmek lazım (Pretorius ve Spaull, 2016, s. 5; Rasinski, 2004, s. 2). O bakımdan akıcı okuma konusunda verimli ve istenen düzeyde bir performans görülmediği takdirde öğrencinin okuduğunu anlama noktasında problemler yaşayacağı ifade edilebilir.

Ana dil ve okuma becerilerinin (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) bir bütünlük taşıdığı söylenebilir. Özellikle de ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin ifade edilen kavramlar çerçevesinde yaşadıkları problemlerin (akıcı okuyamama, okuduğunu anlamama, okul öncesi eğitimden uzak kalma vb.) en aza indirilmesinin de önem arz ettiğini belirtmek gerekir. Bu sorunların çözümü için ana dilinde eğitim verilmesinin veya istenmesinin dışında çözümlere yönelmenin daha sağlıklı olacağını söylemek gerekir. Dahası ülkemizde Türkçenin dışında herhangi bir dilde eğitim verilemeyeceği de anayasal bağlamda bellidir. Dolayısıyla ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin dezavantajlarını

gidermede öğrencilere yönelik farklı etkinlikler ve çalışmalar yapılmasının daha yararlı olacağını söyleyebiliriz.

Okul öncesi eğitim ve ilkokul kademelerindeki etkili ana dil öğretiminin; ana dili farklı iki dilli öğrencilerin dillerinden kaynaklanan dezavantajlarını kaldırmak ve problemleri çözüme kavuşturmak noktasında ciddi kazanımlar sağlayacağını belirtmek gerekir. Okul öncesi eğitimin sağlayacağı katkılar ile Kürt, Çerkes, Laz, Boşnak kökenli öğrencilerimizin, dil, düşünme ve okumaya hazırbulunuşluk becerileri bağlamında yaşadıkları problemleri azaltacağını söylemek gerekir. Bu sayede etkili bir ana dil öğretimi gerçekleştirilerek ana dili farklı öğrencilerin okuma seviyeleri için sağlam bir alt yapı inşa edilmiş olunur. Bu da ilkokul sürecine gelindiğinde öğrencilerimizin akıcı bir şekilde Türkçeyi konuşmalarına ve akıcı okumalarına, okuduklarını anlamalarına önemli katkılar sağlar. Nihayetinde akıcı okuma konusunda başarılı olan ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında da başarılı olmaları mümkün hale gelir.

Alanyazın incelendiğinde ana dili farklı olan öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi okuma becerilerindeki dezavantajlarını belirlemeye ve gidermeye yönelik araştırmaların özellikle ulusal bağlamda yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın yurt dışında yapılan araştırmaların bu konuda çeşitlilik arz ettiği de dikkat çekmektedir. Midraj ve Midraj (2013) Arapça ve İngilizce konuşan iki dilli öğrencilerin okuma yeteneklerini değerlendirdikleri araştırmalarında; ilkokul 4. sınıfta okuyan 186 erkek ve kız öğrencinin katılımı ile çalışmışlardır. Öğrencilerin akıcı okuma ve doğru okumalarını değerlendirmek için İngilizce ve Arapça dillerinden seçilen metinler uygulanmıştır. Bir dakikada doğru okunan hece sayısı belirlenmiştir ve akıcı okumalarını değerlendirmek için de çok boyutlu akıcı okuma ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını değerlendirmek için okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Hussien (2014) Mısır'daki tek ve iki dilli çocukların akıcı okuma düzeylerinde belirleyici olan faktörleri incelemiştir. 6. Sınıf seviyesinden yerli Arapça dilini konuşan 62 iki dilli ve 448 tek dilli 510 öğrenci seçilmiştir. Buradaki amaç akıcı okumanın alt bileşenlerinden; okuma hızını, doğru okuma oranını, prozodiyi ve okuduğunu anlamayı belirlemektir.

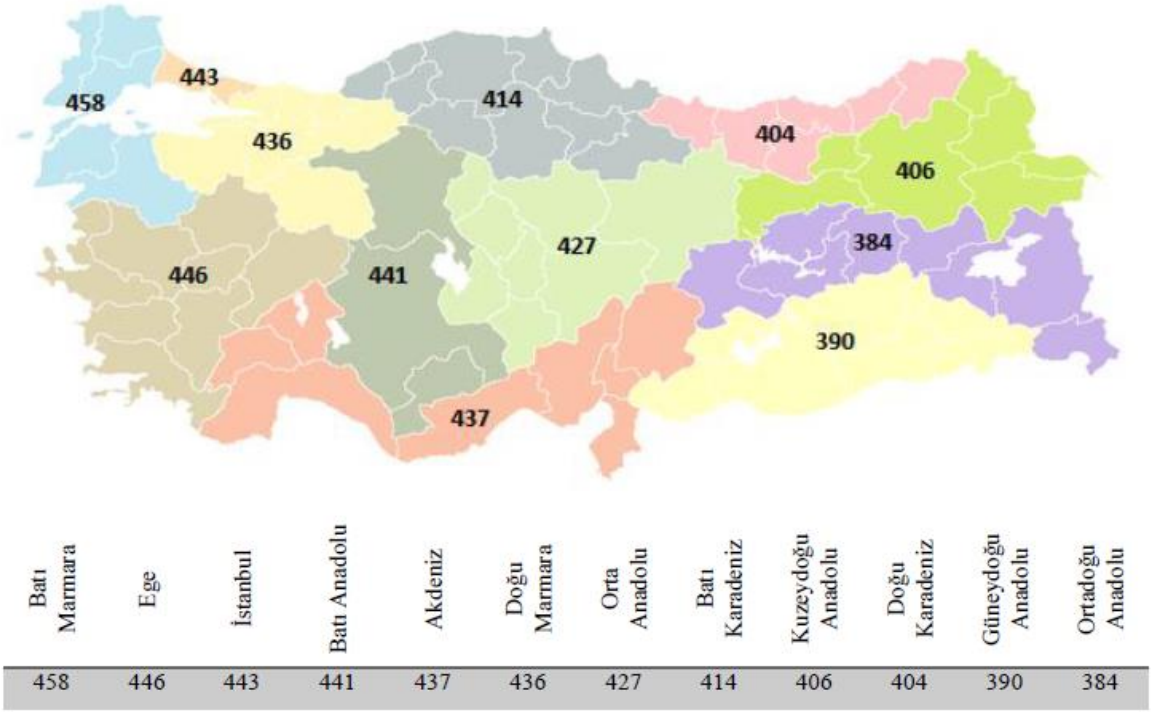
Piper, Schroeder ve Trudell (2016), Kenya'da çok dilli öğrencilerin bulunduğu bir ortamda akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı inceledikleri araştırmalarında; akıcı okuma, okuduğunu anlama ve iki dillilik arasında bir ilişki olduğu ve mevcut araştırmaların da destekleyici olduğunu referans gösterme öngörüsü ile yapmıştır. Pretorius ve Spaull (2016)

Güney Afrika'da İngilizceyi ikinci dil olarak konuşan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacı ile yaptıkları çalışmada; Güney Afrika Ulusal Eğitim ve Değerlendirme Geliştirme Birimi tarafından toplanan verileri kullanmışlardır. Güney Afrika'nın kırsal bölgelerindeki 214 İlköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan 4697 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Sincar (2015) ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin iletişim becerileri, akademik başarıları alanlarında iki dilli olmaktan kaynaklı yaşadıkları sorunları araştırmıştır. Ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin akademik başarılarının çok düşük düzeyde kaldığını ve özgüvenlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Alaca (2011) ise ana dili eğitim dilinden farklı ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada; iki dilli olmanın, anne-baba eğitim düzeyinin, okuryazarlık durumunun okula aidiyet duygusu ve akademik başarı üzerinde belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Anne-baba eğitim düzeylerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde de bir etkisinin olabileceği değerlendirilebilir.

Sarı (2001) yaptığı araştırmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuduklarını anlamada, okuduklarını ve kelimeleri ifade etmelerinde; ailelerinin eğitim sosyoekonomik düzeylerinin, düşük olmasının, özellikle de okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. Ana dili farklı olan öğrencilerin okumaya hazırlık aşamasında güçlükler yaşadığı, Yiğit (2009) ve Gözüküçük (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da ortaya çıkmaktadır. Ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde de bir etkisinin olabileceği önemli bir sorun olarak kendini göstermektedir.

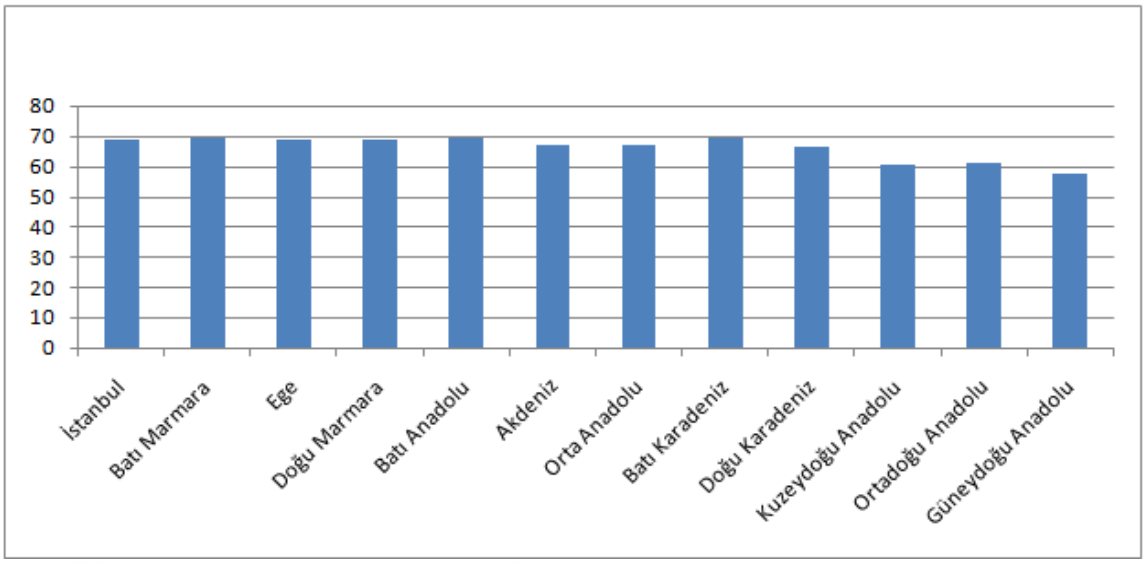
Ana dili farklı öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajlı durumlarının ulusal ve uluslararası sınavlarda da açıkça görüldüğü söylenebilir. Özellikle de ana dili farklı öğrencilerin yaşadıkları bölgelerde bu durum daha açık bir şekilde kendini göstermektedir. PISA 2012 ve 2015 Ulusal Raporları incelendiğinde, özellikle de okuma becerileri bağlamında, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nin en sonda yer aldıkları görülmektedir (www.meb.gov.tr). Şekil 1'de PISA 2015 okuma becerilerine ait sonuçlara bakıldığında bölgeler arasındaki farkın ne kadar büyük olduğu daha net anlaşılmaktadır (MEB PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016):



Şekil 1. Türkiye'deki bölgelere göre PISA 2015 okuma becerileri ortalama puanları

Şekil 1'e bakıldığında Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ile diğer bölgeler arasında da önemli farklılıklar görülmektedir. Buna göre Türkiye'de en yüksek başarıya sahip bölge ortalama 458 puan ile Batı Marmara Bölgesi iken en düşük başarıya sahip bölge ortalama 384 puan ile Doğu Anadolu Bölgesi'ne denk gelen Ortadoğu Anadolu Bölgesi ve 390 puan ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir. Batı Marmara Bölgesi ile diğer iki bölge arasındaki puan farkları sırasıyla 74 ve 68'dir. Polat (2014, s.30)'a göre Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenciler ile Marmara Bölgesi'nde yer alan çocukların/öğrencilerin genel manada okuma becerileri, akademik başarı ve performansları arasındaki fark iki yıllık eğitime denk gelmektedir. Bu da oldukça çarpıcı ve ciddi bir gerçeği yansıtmaktadır.

MEB (2016) tarafından TEOG (yeni adıyla LGS) sınavlarının sonuçlarına yönelik yapılan değerlendirme raporlarında da ana dili farklı olan öğrencilerin bulunduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki öğrenci başarı düzeylerinin çok düşük olduğu görülmektedir. Şekil 2'de MEB'in 2015 yılında yayınladığı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) raporunda özellikle okuma becerileri bağlamında Türkçe dersinden elde edilen sonuçlara bakıldığında bölgeler arasındaki farkın ne kadar büyük olduğu bir kez daha açıkça görülmektedir (MEB TEOG Raporu, 2015).



Şekil 2. Türkiye'deki bölgelere göre TEOG kapsamında Türkçe dersi başarı ortalamaları

Şekil 2'de görüldüğü üzere Kuzeydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri en düşük Türkçe dersi akademi başarı ortalamalarına sahip olduğu söylenebilir. Okumanın akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Ortaya çıkan akademik başarısızlığın oluşmasında akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma alışkanlıkları gibi durumların yetersiz olmasının belirleyici olduğu söylenebilir. Nitekim Yıldız (2013) da yaptığı araştırmasına göre okuma sayesinde öğrencilerin dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini zenginleştirebileceğini bunun da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmektedir.

Bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin ana dillerinin genellikle eğitim dilinden farklı olduğu bilinmektedir. O bakımdan ana dili farklılığının okuma becerileri için en önemli ders konumunda olan Türkçe dersi üzerinde TEOG sınavı çerçevesinde olumsuz bir etki yarattığı söylenebilir. Başka bir ifade ile ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajlı durumların giderilmesine yönelik çalışmaların söz konusu bölgelerde yetersiz olduğu ifade edilebilir. Öyle ki Türkiye'de diğer coğrafi bölgelerde de ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin olduğu bilinmektedir. O bakımdan bu başarısızlığın altında yatan nedenlerin sorgulanması gerekmektedir.

Ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelerde; öğrenciler bazen evde Türkçeyi konuşurken çoğu zaman da ana dillerinde konuşmayı tercih ederler. Bu önemli bir tespit olmakla beraber ortaya çıkan bazı dezavantajlı durumların da önemli bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Öyle ki Oral ve Mcgivney (2014, s. 28) tarafından hazırlanan, 'Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı' adlı rapora göre böyle

bir durumun akademik anlamda olumsuz sonuçlar doğurması kaçınılmazdır. Buna göre; evlerinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler evlerinde her zaman Türkçe konuşulan akranlarına oranla, okulda ciddi ölçüde daha düşük performans göstermektedir. Bu tespit, ana dili farklı öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarda ortaya koydukları kötü performanslarının altında yatan önemli nedenlerden biri olarak gösterilebilir. Önemli olan, ana dili eğitim dilinden farklı çocukların başarı düzeylerinin, evde Türkçe konuşan akranlarına yaklaşması için atılması gereken adımların belirlenmesi ve bu konuda yapılacak araştırmalar ile ortaya çıkan eşitsizliğin önüne geçilmeye çalışılmasıdır.

Ana dili farklı olan iki dilli öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajlı durumları ve yaşadıkları sorunların altındaki nedenleri inceleyen araştırmaların istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin akademik manada yaşadıkları sorunlara kaynaklık eden okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çalışmaların da yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu durumun altında yatan en önemli nedenlerden biri ana dili kavramının farklı algılara yol açacak duruma gelmiş olmasıdır. Bu alanda yeterli ve tatmin edici düzeyde özellikle de ulusal düzeyde çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. İşte bu araştırma bu alandaki eksikliği gidermek üzere Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuma becerileri bağlamında yaşadıkları sorunlar üzerinde durmuştur. Ayrıca ana dili eğitim dilinden farklı öğrenciler, okul öncesi eğitim, ilkokul ve okuma becerileri (akıcı okuma ve okuduğunu anlama çerçevesinde) ilişkisinin arz ettiği dinamik bütünlüğü bu kadar donanımlı ve etraflıca dile getirecek çalışmaların istenen düzeyde olmaması da bu araştırmanın yapılmasındaki önemli gerekçelerden biri olarak gösterilebilir. Türkiye'de ana dili, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin içinde bulundukları bu dezavantajlı durumu ve bu durumların yarattığı olumsuzlukları ortaya koymak önemlidir. Ayrıca ana dil farklılığından doğan sorunların üzerinde etkisi olabilecek çeşitli değişkenlerin rolünün belirlenmesi de bu alandaki sorunların çözümüne katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyetlerinin, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin, anne-baba eğitim düzeylerinin, çocuğun ana dilinin ve okul öncesi eğitiminin, ana dili farklı öğrencilerin

ilkokulda akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerinde ne kadar etkili olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma becerileri konusunda sahip oldukları dezavantajlı durumlar, yaşadıkları sorunlar ve yapılan tüm açıklamalar kapsamında bu araştırmadaki temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

1.3. Problem Cümlesi

Ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

1. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   a) Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

   b) Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

   c) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızları okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

   d) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızları, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   a) Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

d) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a) Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları, okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

d) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a) Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerileri, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerileri, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma becerileri okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

d) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma becerileri, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

a) Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

d) Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de ana dili Türkçeden farklı olan nüfusun sayısı yadsınamayacak kadar önemli bir orana sahiptir. Farklı ana dillere sahip olma zenginliğinin eğitim bağlamında bazı olumsuz sonuçlar doğurduğunu da söylemek gerekir. Fakat yine de bu olumsuzlukları çözüme kavuşturmak, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin ve nüfusun sorunlarını gidermeye yönelik birçok adımın atıldığını da belirtmek gerekir. Bu çerçevede aşağıda sunulan yenilikler ve çalışmalar yapılmıştır (Akyürek, 2011; Alptekin ve Köse, 2018, s. 319):

- 2012-2013 öğretim yılında Yaşayan Diller ve Lehçeler dersi bağlamında ortaokul 5. sınıftan itibaren 'Seçmeli Kürtçe' dersinin öğretiminin getirilmesi.
- 25 Aralık 2008'de TRT bünyesinde test yayınlarına başlayan TRT Şeş (TRT 6, bugünkü adıyla TRT Kürdi) kanalının açılması.
- Özel Kürtçe Dil Eğitim Kurslarının açılması,
- Mardin Artuklu Üniversitesinde 'Yaşayan Diller Enstitüsü' bünyesinde bir 'Kürt Enstitüsü' kurulması

- Diyarbakır Dicle Üniversitesi bünyesinde, ‘Yaşayan Diller Merkezi’nin kurulması.
- Muş Alparslan Üniversitesinde ‘Kürt Dili ve Edebiyatı’ bölümlerinin açılması.
- Bingöl Üniversitesinde ‘Zazaca Enstitüsü’’nün açılması.

Her ne kadar ifade edilen olumlu adımlar atılmış olsa da bu çalışmaların sorunları ortadan kaldırmadığını da vurgulamak gerekir. En önemlisi de atılan bu adımların ciddi manada bir ilgi görmediği söylenebilir. Söz gelimi Kaya (2013) da bu konuya dikkat çekerek ‘Seçmeli Kürtçe’ dersinin çok fazla ilgi görmediğini belirtmiştir. Özellikle Türkiye’deki Kürt nüfusun yüzde 17,5’inin yaşadığı İstanbul’da (KONDA, 2010) sadece 272 öğrencinin bu dersi seçtiğini Ankara ilinde ise bu dersin hiç seçilmediğini belirtmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde de benzer bir tablonun olduğunu söylemek gerekir. Söz gelimi Diyarbakır’da 4469, Van’da 1365 öğrencinin Seçmeli Kürtçe dersini seçtiklerini belirtmektedir. Bu durum da yapılan çalışmaların ilgi görmemekle beraber yaşanan sorunları çözmeye yönelik girişimler olmadığı göstermektedir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların altında başka nedenlerin olduğu dolayısıyla yapılan tüm çalışmaların mevcut sorunlara çözüm getiremediği anlaşılmaktadır.

KONDA (2010) tarafından hazırlanan *Kürt Meselesini Yeniden Düşünmek* adlı rapora göre ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin ağırlıklı yaşadıkları bölgelerdeki (Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri) nüfus ile ana dili Türkçe olan kesimin yaşadıkları bölgelerle birçok manada karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Kürt kökenli nüfusun anne ve baba eğitim, hanede yaşayan kişi sayısı, çalışma durumu, sosyal güvenlik durumu, hane geliri, yoksulluk, okuryazarlık durumu, sosyoekonomik gelişmişlik, çalışan kadın oranları bağlamında Türkiye’nin diğer bölgeleri ile karşılaştırıldığında aralarında uçurum olduğu görülmektedir. O zaman ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların altındaki nedenlerin ifade edilen bu durumlar etrafında yoğunlaştığı söylenebilir. Bu da özellikle ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin bulundukları bölgelerde, bazı noktalarda eksikliklerin, yanlışların veya ihmal edilen noktaların olduğunu göstermektedir. Yerinde ve doğru müdahalelerin yapılmadığını da söylemek mümkündür. Dolayısıyla daha yapıcı, isabetli ve samimi çalışmaların yapılması gerekir.

Ana dili farklı öğrencilerin yaşadıkları sorunların özellikle de okuduğunu anlamama, okuma güçlüğü, akıcı okuyamama gibi okuma sorunlarının etrafında birleştiğini unutmamak gerekir. Bu sorunlara çözüm bulmanın, olumsuzlukları azaltmanın çözümü;

üniversitelerde enstitülerin, ortaokullarda seçmeli derslerin açılması ya da ana dilinde eğitimi getirmeye yönelik adımların atılması ile olmayacağı, geçmiş çalışmalar bağlamında açıkça görülmektedir. Nitekim Sincar (2015) da yaptığı araştırmasında ana dilinde eğitim vermenin bu sorunu çözmeyeceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Akyürek (2011) de yapılan araştırmalar bağlamında ana dilinde eğitimin, kişiler açısından olumsuz ekonomik sonuçlar yaratacağını, bu durumun tercih edilen bir uygulama olmadığını zaten halk arasında bu konudaki talebin de çok düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ensaroğlu ve Kurban (2011, s.32) da ana dilinde eğitimle, Kürt çocuklarını Doğu ve Güneydoğu Anadolu dışında hizmet veremez bir eğitim sisteminin içine sokmak, sorunu çözmek değil, daha da büyütmek olacağını belirtmişlerdir. Dahası, böyle bir çalışmanın; üniter bir yapıya sahip ülkemizde eğitimin sorunlarına çözüm üretmemekle birlikte başka sorunlara da yol açacağı göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Ana dili farklı öğrencilerin dezavantajlarını gidermek için ana dilinde eğitimden ziyade daha erken yaşlarda ve etkili bir ana dil öğretiminin başlatılması birçok sorunun kaynağına müdahale etmeyi mümkün kılabilir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve okul öncesi eğitimde özellikle ana dili farklı öğrencilere yönelik daha doğru ve yerinde faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ciddi kazanımlar sağlayabilir. Dil öğretimi ve ana dili farklı öğrencilerin dezavantajlarını en aza indirme noktasında okul öncesi eğitimin nasıl bir etkiye sahip olduğunun incelenmesi bu açıdan önem arz etmektedir.

Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi veya okul öncesi eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi, ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik atılacak adımlardan biridir. Okul öncesi eğitimden sonra verilecek eğitimin, ilkokul sürecinde, okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığının belirlenmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu durum belirlenirken, ailenin eğitim, sosyoekonomik düzeyleri, anne-babanın çalışma durumu, okul öncesi eğitim alma gibi değişkenlerin de etkisini inceleme olanağı doğar. Alanyazın incelendiğinde ana dili farklı ilkokul öğrencilerinde yaşanan olumsuzlukları ortadan kaldırmaya, bu olumsuzluklarının boyutunu tespit etmeye, bu sorunların salt eğitim-öğretim bağlamını ele alarak bu sorun üzerinde etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik çalışmaların çok yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışma söz konusu sorunların tespitini yapması ve boyutunu göstermesi, çeşitli değişkenlerin bu durum üzerindeki etkisini araştırması, nihayetinde bu döngüyü açığa çıkarması yönü ile önemlidir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarındaki tüm sorulara içtenlikle cevap verdiği düşünülmüştür.
2. Araştırmada elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, zaman açısından 2017–2018 eğitim-öğretim yılı II. yarıyılında toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Örneklem açısından, Van ilinin Merkez Tuşba ilçesinde bulunan devlet okullarında okuyan dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ana dil: Aynı kökten gelen çeşitli dillerin varsayılan kaynağı. Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (TDK Türkçe Sözlük, 2005). Bu araştırmanın problemi çerçevesinde ele alınan ana dil Türkçe'dir.

Ana dili: İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (TDK Türkçe Sözlük, 2005). Bu araştırmanın problemi çerçevesinde ele alınan ana dili Kürtçe'dir.

Resmi Dil: Bir devletin sınırları içerisinde yönetimde, hukukta, eğitimde ve ticarette gerek sözlü gerekse yazılı iletişimde kullanılan, genellikle kanunla belirlenen dil, devlet dili olarak tanımlanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005; Şimşek, 2013, s.738).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma (Akyol, 2005, s.5).

Okuduğunu Anlama: Yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, yazıdan sonuçlar çıkarma ve yazıyı değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz–sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır (Güneş, 2004, s.59).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; dil, ana dil, ana dili, resmi dil gibi temel kavramlar, dil ve okuma ilişkisi, okuma, akıcı okuma, akıcı okumayı oluşturan beceriler ve akıcı okumanın değerlendirilmesi, akıcı okuma ile okuduğunu anlama ilişkisi, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamayı oluşturan beceriler ve okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi, ana dili farklı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlaması ile ilgili kuramsal bilgilerin yanında bu konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Dil

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlamada ve insanların duygularını, düşüncelerini aktarmalarında rol alan önemli bir sistem, araç olarak kabul edilmektedir. Wardhaugh (2006, s. 2) da iki ya da daha fazla sayıda insan birbirleri ile konuşmaya başladıkları zaman insanlar arasında; kodların kullanılmasına dayalı bir iletişim sürecinin geliştiğini belirtmektedir. Bu da bizlere hiç şüphe yok ki dil kavramını çağrıştırır. Fakat bu noktada Korkmaz (2002, s. 4)'ın da belirttiği üzere dil, yalnızca insanlar arasındaki dinamik iletişimin önemli bir vasıtasından ve merkezinden de ibaret görmemek gerekir. Öyle ki dil sosyal bir yapı arz etmekle beraber bir manevi varlık olarak da değerlendirilebilir. Bu toplumsal ve sosyal yapı içinde bulunan insanların birbirleri ile olan bağlarını insanlar yine dil sayesinde oluşturmaktadırlar.

Dil kurallara dayalı bir sistemdir. Bu sistem de insanların düşünmesini ve ona göre davranmasını sağlar. Örneğin sınıf ortamını düşünelim. Kurallara dayalı bu ortamda öğrencilerin sessiz ve dikkatli olmaları beklenir. Öyle ki bir otoriteye dayalı işleyen bir mekanizma söz konusudur. Ancak dil kuralları için böyle bir durumdan bahsedemeyiz. Çünkü sınıftaki öğretmen otoritesi gibi bir dil bekçisi yoktur. Bunların yerine daha ziyade

dil sözleşmeleri bulunmaktadır. Bu da dil kullanıcılarının ortak kullanımları ile ortaya çıktığı ve var olduğu anlamını içermektedir. İşte bu sistem her ne kadar kurallara dayalı olsa da yalnız başına bir anlam taşımamaktadır. Tek bir harf, bir hece veya kelime bir anlam ifade etmez; bunun için bizler bu kuralları birleştirerek bir mana taşımasına katkı sağlarız. Bu durum da nihayetinde dili daha sistemli kılar (Amberg ve Vause, 2010, s. 5).

Dilin birçok tanımı yapılmakla beraber dili kesin bir tanıma sığdırmak oldukça zordur. Dil; insanların birbirleri ile konuşmasına imkân tanıyarak birbirlerini anlamalarını sağlayan bir sistem olarak tanımlanabilir (Tonkin, 2007, s. 2). Harley (2001, s. 5) de benzer şekilde dili, iletişimi sağlayan kurallar ve semboller sistemi olarak tanımlamaktadır. Bu hususta, gerek yazılan gerekse de söylenen kelimeler sembolleri oluşturmaktadır. Kelimelerin cümlelere nasıl dönüştürüleceği, biçimlendirileceği de kurallar boyutu olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede dilin ses ve semboller sistemi olarak tanımlandığı bu durumun dilbilimciler tarafından da kabul gördüğü söylenebilir.

TDK (2005) sözlüğünde dil; insanların düşündüklerini ve işittiklerini ifade etmek için kelimeler veya işaretler yoluyla yaptıkları anlaşma olarak tanımlanmaktadır. Oruç'a (2016, s. 312) göre de dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ana ögedir. İnsanlar kendi varlık alanını kendi dilleri sayesinde oluşturmaktadırlar. Bu alan içerisinde de varlıklarını sürdürürler. Dil, söz konusu varlık alanının beden diline, sese, yazıya dönüşmesi durumudur. Böylece her birey, millet bu varlık alanında ve dil aleminde öz kimliklerini kazanırlar. Dili bu çerçevede geçmişten gelen değerlerin, zihniyetin, birikimlerin, birey ve cemiyetlerin bir ifadesi olarak da değerlendirebiliriz.

Birçok eğitimci tarafından bilmece olarak kabul edilen dil; önemli bir iletişim aracıdır. İnsanlar dili kullanarak hislerini, fikirlerini başka insanlara aktarırlar. Fakat iletişimi sağlayan tek araç da dil değildir. O bakımdan jestler, mimikler ve yüz ifadeleri de iletişimi sağlamada dil kadar önemli bir fonksiyona sahiptir. Dili; jestlerden, mimiklerden farklı kılan da dilin konuşmayı ve sesi kullanmasıdır. Dil ile ilgili belirtilen bu önemli hususlardan sonra aşağıda sıralanan maddeler de dilin karakteristik özelliklerini ve doğasını yansıtmaktadır (Ambedkar, 2015, s. 9; Bergerson, 1999, s. 301; Qiu, 2014, s. 194;Sreekumar, 2011, s. 6):

- Dil, bir iletişim aracıdır: İnsanların birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarması olarak değerlendirilen iletişim, dilin en temel özelliklerinden birini yansıtmaktadır. Doğru iletişimin önemli önkoşullarından biri de dilin doğru kullanılmasıdır.

- Dil bir sistemdir: Dil sistematiktir, sistemlidir. Dil, tıpkı vücudumuzdaki bütünlük gibi; düzenli bir şekilde tanımlanan bir davranış şeklidir. Dil sistemi sesler, kelimeler ve yapılar yolu ile koordinasyon içinde çalışır. Bunlar birbirleri ile bütünleşmiş bir yapı sunmaktadır. Dil eşsiz bir sistem olup ancak dilin yardımıyla anlamlar karşımızdakine iletilebilir.
- Her dil eşsizdir, benzersizdir: Her dil kendi yaşamında eşsiz bir yapıya sahiptir. Dünyada aynı kelimeleri taşıyan, aynı sembolleri barındıran ve gramer yapısına sahip iki dilin varlığından söz edemeyiz. Çünkü bu hususta coğrafi ve kültürel farklılıklar kendini göstermektedir. Bu da dile eşsiz ve benzersiz olma özelliğini kazandırmaktadır. O bakımdan her dil bu yönüyle benzersiz bir özellik taşımaktadır.
- Dil, sembollerden oluşan bir sistemdir: Dilin sembolleri onu oluşturan kelimelerdir. Dilin daha iyi bir işlevselliğe ulaşması için hem konuşmacının hem de dinleyicinin kelimeleri iyi bilmesi gerekmektedir. Her kelimenin kesin bir sesi ve anlamı bulunmaktadır. Etkili iletişim için anlamın ses ile bütünleşmesi gerekir.
- Dil, alışkanlıklarımızdan oluşur: Bir insanın dili ait olduğu toplumun alışkanlıklarını yansıtır. Esasen dil bir alışkanlık sürecidir.
- Dil, keyfidir: Dil; konuşulduğu zaman, sözcükler ve objeler arasında bir ilişkinin olmasını zorunluluk olarak görmez. Bir kişi farklı bir dile sahip ise aynı kelimeler için farklı bir ifade kullanabilir. Örneğin İngilizcede kitap kelimesi ‘book’ ile ifade ediliyorsa, Tamilcede bu nesne için ‘Pustagam’ kelimesi kullanılır.
- Dil, kültüreldir ve kültürel deneyimlere dayanır: Her dil belirli bir toplumun ve kültürün ürünüdür. İnsan dili bireylerden diğer bireylere yayılma eğilimi gösterir. Bu dilin sadece belirli bir toplum ve kültür içinde anlamı olur. O yüzden de farklı iki dilde tam olarak aynı kelimeleri bulmamız oldukça zordur. Çünkü kültürel farklılıklar dil üzerinde de bu etkiyi sağlayarak, dile bir özgünlük kazandırmıştır.
- Dil, öğrenilir, öğretilebilir: Dil bir davranış şeklidir. Önemli bir beceridir. Bu beceri öğrenilebilir bir yapıya sahiptir. Yeni doğan bir bebek ağlamanın ve sızlamanın dışında hiçbir dil bilmez. Zaman ilerledikçe bebeğin ağlamaları ve yaramazlıkları onun konuşması yolunda bir anlam kazanmaya başlar. Böylelikle ev içerisinde konuşan diğer yaşlı aile bireylerinden dinleme yolu ile bu dili öğrenir. Sonuçta taklit ve dinleme yolu ile dil öğrenme becerisi önemli bir aşamaya gelir.

- Dil, dinamiktir ve daima değişir: Her dil, yaşayan bir dildir. Dil, konuşanların ihtiyaçlarına bağlı olarak sürekli gelişir ve değişir. Zamanla yeni kelimeler alınarak dilin içinde eriyerek o dile yerleşir.

Dilin karakteristik özelliklerine ve doğasına dair sıralanan maddelere bakıldığında McWhorter'ın (2004, s. 3) da söylediği gibi dilin sözcüklerden çok daha fazlası ve ötesi olduğu, dilin çok boyutlu bir nitelik taşıdığı açıkça görülmektedir. Şüphesiz bu durum dili insanlar ve toplumlar açısından daha da önemli bir hale getirmektedir. Güneş (2014, s. 22) de dilin önemine bu çerçevede değinerek dilin bireylerden başlayarak, bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun, ülkenin ve dünyanın gelişmesinde önemli roller üstelendiğini ifade etmektedir. Buna karşın Pancsofar ve Feagans (2006, s. 572) de ailenin yani hem annelerin hem de babaların; çocukların ilk yıllarında ve sonraki yaşamlarında bilişsel, sosyal ve özellikle de dil gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu görüş dilin aileyi, toplumu etkilemesinin yanında aynı şekilde ailenin de dil gelişimi üzerindeki belirleyici rolünü ifade etmektedir.

Çocuğun dil gelişiminde ailenin önemi çok büyüktür. Öyle ki anneler çocuğun dil gelişimine geniş imkânlar sunarlar. Örneğin çocuklarla birlikte yapılan etkinlikler, geçirilen vakit çocukların dil gelişimine önemli katkılar sağlar. Aslında anne ve babanın çocuğun dil gelişimine yönelik ilk ve önemli etkinlikleri, çocuğun ana dilini öğrenmesi esnasında gerçekleşmektedir. Çocuğun aile içerisinde ve çevresinde konuşulmakta olan ana dili; çocuğun algıladığı dünyayı, çevresinin de katkısı ve desteği ile düşünce seviyesine ulaştırmaya çalışır (Begum, 2012 s.3;Melanlıoğlu, 2012, s. 66; www.fbg.unc.edu).

2.1.1. Ana dili

Günümüz dünyasında ve toplumlarında normal şartlar altında yetiştirilen her çocuk dili mükemmel şekilde öğrenecek donanıma sahiptir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren dil ile örülmüş bu çevrede dil edinimi anlamındaki ilk katkıyı ve desteği de anne ve aile dilinden almaktadır (Bie ve Boer, 2007; s. 1;Trask, 1999, s. 133). Bu süreçte ailenin rolü son derece önemlidir. Ebeveynlerin özellikle de annenin dil öğretimindeki rolü aşağıdaki maddelerde ifade edilebilir (Roulstone, Law, Rush, Clegg ve Peters, 2010, s. 11).

- Ebeveynlerin yaptıkları: annenin faaliyetlerinin özellikleri ve çocukla etkileşimi.
- Ebeveynlerin hissettikleri: özellikle annenin duyguları, tutumları ve refah duygusu

- Ebeveynlerin sahip olduğu şeyler: çocuklara katkı sağlayan mevcut kaynaklar ve etkinlikler

Çocuğun aile ortamından ve annesinden ilk öğrendiği dil; çocuğun zihinsel, ahlaki ve duygusal gelişimini sağlar. Anneden ilk öğrenilen ve duyulan bu dil; ana dili eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Noormohamadi, 2008, s. 25).

Ana dili; bireyin en çok kullandığı ve en iyi bildiği dil olarak değerlendirilebilir. Bireyin annesinden ve çevresinden ilk olarak öğrendiği temel bir dil olan ana dili, aynı zamanda (Mouna, 2019, s. 7; Thyab, 2016) yerli dil, doğumdan itibaren öğrenilen ilk dil, ev dili, baskın dil gibi isimlerle de adlandırılabilir. Fakat çağdaş dilbilimciler ve eğitimciler ağırlıklı olarak ilk dil olarak kabul ederler (Ball, 2005, s. 8; Kososen ve Young, 2009, s. 11; www.thoughtco.com). Skutnabb-Kangas (2000, s. 116) dört önemli ölçüte göre ana dilini belirlemeye çalışmaktadır.

Tablo 1

Ana Dilinin Tanımları

Ölçütler	Tanımlar
1.Köken	İlk öğrenilen dil
2.Kimlik -iç -dış	Diğer insanlar tarafından yerli bir konuşmacı ve başkaları tarafından tanımlanan dil (Ana dili Türkçe olan birinin ana dili İngilizce olan birine ana dilinin İngilizce olduğunu belirtmesi)
3.Yetenek	En iyi bilinen dil
4.Fonksiyon	En iyi konuşulan dil

Tablo 1'e bakıldığında ana dilinin en iyi bilinen ve konuşulan dil olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da çocuk açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede Ofosu, Mahama, Vandyck, Kumador ve Toku (2015, s. 81) ana dilinin, çocukların yüksek düzeyde yaratıcılık, yüksek düzeyde duyarlılık kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedirler.

Ana dili kavramındaki ana sözcüğünü iyi anlamak gerekir. Bu tanımdaki ana sözcüğü doğrudan anne ile ilgilidir. Dolayısıyla ana dilini de daha sade haliyle, kişinin ilk olarak annesinden öğrendiği, kendisini yine benzer şekilde en iyi ifade ettiği, en çok hakim olduğu dil olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. Öyle ki söz konusu ana dili, çocuğun öğrenme ve öğretme süreçlerinde de oldukça etkili bir role sahiptir (Awopetu, 2016, s. 59;Oruç, 2016, s. 314). Ana dilini, çocuğun doğduğu andan itibaren öğrenmeye başladığı ve kültürüne, ailesine dair izler taşıyan, aynı zamanda topluma, kültüre uyum sağlamanın da önemli bir olanak olduğunu belirten bir dil olarak ifade edebiliriz. Ana dili, Peaci'ye (2016, s. 481)göre de çocuğun doğumundan okula başlama zamanına kadar annesinden

öğrendiği dil olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Peaci (2016), bu dilin konuşulduğu coğrafi konumu da dikkate alır. Bu yüzden bireyin ana dilinin adlandırılması için o bölgede doğup büyümesi gerekmektedir (Mutamiri, Brooking ve Mugari, 2016, s. 7; Orekan, 2011, s. 27).

Açıklamalar dikkate alındığında kişinin ana dilinin ne olduğunu belirleme konusundaki ölçütlerin oldukça çeşitlilik arz ettiği anlaşılmaktadır. Kişinin ana dilinin ne olduğunu ve nasıl tespit edileceğini belirleme noktasında Oruç (2016, s. 281) ana dili için yapılan tanımlamaları incelediğinde aşağıda sıralanan bilgi ve durumlarla karşılaştığımıza dikkat çekmektedir:

1. Ana dilinin nasıl belirleneceği hususunda, eğer bizler doğrudan anneyi ya da çocuğun etnik kökenini ölçüt alacaksak bu durumda annenin dilini ölçüt almamız gerekir. Nitekim Waithaka(2017, s. 210) da ana dilinin, etnik kökeni tayin etmede belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Burada 'çocuğun veya ailesinin dili ne ise çocuğun ana dili de o olmalıdır' dememiz gerekir. Aslında çocuk; aynı etnik kökene sahip anne-babadan, aile ve çevrede doğmuşsa, hala orda da yaşıyorsa bu tanım bir nebze doğru kabul edilebilir. Fakat Kürt anneden ve Türk babadan doğan çocuğun, annenin ve babanın Türkçe konuştuğu bir ortamda büyümesi sonucu çocuğun ana dili annesinin dili olan Kürtçe olmaz. Böyle bir durumda çocuğun ana dili babasının dili yani Türkçe olur. Örneğin Almanya'da anne Türk, baba Alman olursa ve doğan çocuk da Almanca konuşularak büyütülürse bu durumda çocuğun ana dili Türkçe olmayacaktır. Çünkü bu durumda çocuk açısından Türkçe, hiç kullanmadığı ve bilmediği bir yabancı dil olarak kalır. Böylece çocuğun ana dili, babasının dili olan Almanca kabul edilir.
2. Ana dilinin nasıl belirleneceği konusunda çocuğun içinde yaşadığı toplumu ve çevreyi ölçüt aldığımızda, söz konusu toplum içinde konuşulan ana dili, çevrenin ve toplumun da ana dilidir. Bu durumu birinci maddede açıkladığımız Almanya örnekleri ile destekleyebiliriz. Fakat burada açıklanan tanımla çelişkili olan bir durumu da ifade etmek gerekir. Birey Türkiye sınırları içinde yaşıyorsa zaten genel çevrenin ve toplumun dili de Türkçedir. Benzer şekilde Almanya sınırları içinde yaşayan Türk kökenli bir ailenin çocuğunu; Türkçe kullanarak, konuşarak büyütmesi de ifade edilen tanımlarla örtüşmemektedir. O zaman ana dilinin nasıl belirlendiğine yönelik ölçütler arasında içinde yaşadığı toplum dili de belirleyici değildir.

3. Ana dili tanımı yapıldığında, kişinin annesinden ilk olarak öğrendiği, en iyi kullandığı, kendisini en iyi şekilde ifade ettiği ve en iyi düzeyde hâkim olduğu dil olarak değerlendirilmektedir. Ancak aileden ilk öğrendiği ve kendisini en iyi ifade ettiği dil Kürtçe olan biri için bu durum pek de geçerli değildir. Öyle ki okul hayatı ile birlikte söz konusu öğrencilerde Kürtçe belli bir süreçten sonra en çok kullanılan ve öğrencinin kendisini en iyi ifade ettiği dil olmaktan da çıkmaktadır. Eğitim hayatı ilerledikçe Türkçe, eğitim ve öğretimin de dile katkıları ile Kürtçe dilinden daha iyi bir düzeye gelmektedir. Bu kişi için ana dili Kürtçe değil artık Türkçe olmaktadır. O bakımdan ana dilinin tanımında da yer aldığı üzere kişinin en iyi kullandığı ve kendisini en iyi ifade ettiği, en iyi hâkim olduğu dil gibi ölçütlerin belirleyici olmadığını, bu durumun zamanla değiştiğini vurgulamak gerekir.
4. Ana dilinin nasıl belirleneceği konusunda; 'Kişinin ilk edindiği dildir' şartı dikkat çekmektedir. Aslında bakılacak olursa normal şartlarda kişinin ilk edindiği dilinin anne veya ana dili olduğu doğrudur. Ancak kişinin ilk edindiği dil yani birinci dili ifade ettiğimiz bazı örnekler bağlamında ana dili değildir. Söz gelimi Almanya'da doğup büyüyen Türk çocukları ilk olarak anneden Türkçe dilini öğrenmektedirler. Fakat okul yaşamına girdikçe çocuk ilk olarak kreş, okul öncesi kurumlarda ve daha sonra da sokaktaki oyun arkadaşları vasıtasıyla Almanca ile daha sık karşılaşmaktadır. Formel bir eğitim süreci içinde de Almancayı, ilk ve birinci dilleri olan Türkçeden daha iyi konuşmaya başlamaktadırlar. Böylece çocuğun ana dili Almanca olmaktadır. Dolayısıyla çocuğun ilk edindiği dil ana dilidir demek görüşü bir bakıma geçerliliğini yitirmektedir. Bu çerçevede Oruç (2016) Türkiye'de etnik kökeni Kürt, Arap olan çocuklarda benzer bir durumun olduğunu belirtmektedir. Buna göre Türkiye sınırları içinde yaşayan Kürt, Arap kökenli çocukların ilk edindikleri dil, birinci dilleri her ne kadar Kürtçe, Arapça olsa da, ana dilleri Türkçedir (Oruç, 2016).

Yapılan açıklamalar dikkatli incelendiğinde ana dili tanımına dair belirtilen hususların tamamının ana dili kavramını ifade etmede aslında çok da belirleyici ve yeterli olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla ana dili belirlemede her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirilmesi daha büyük önem taşımaktadır. Ana dili tanımında vurguladığımız en iyi kullanılan, ilk edinilen, anneden ilk öğrenilen, en iyi hâkim olunan dil gibi ifadelerin çok da geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun gibi örnekler çoğaltılabilir. Bu hususta daha sağlıklı bir kanaate varmak için veya bireyin ana dilinin ne olduğu hususunda tatmin edici

bir karara varmamız için Oruç(2016)'un belirttiği yukarıdaki ölçütlerin tamamını aynı anda referans alıp çocuğun içinde bulunduğu duruma göre değerlendirmememiz gerekmektedir..

2.1.2. Ana Dil

Ana dil; Türk vatandaşı olan herkesin düşüncesini ve hissini aktarmasında temel araç olarak değerlendirilmektedir. Bu dil Türkçedir. Türkiye sınırları çerçevesinde bakıldığında ülkemizin farklı yerlerinde yaşayan tüm insanların kullandığı ortak bir dil olarak ifade edilebilir. Edirne'de yaşayan memurun işlemlerinde, Ankara'da görev yapan milletvekilinin söylemlerinde ve Hakkâri'deki bir okulda okuyan öğrenci kurallarının belirlenmesinde bu ortak dilimiz yani Türkçe kullanılmaktadır. Ana dil yani Türkçe, insanları kuşatan, onlara can ve güç veren dildir (Sağır, 1996, s. 7). Fakat buradaki 'ana' kelimesinin 'anne' anlamında değil; 'temel', 'esas' anlamında kullanıldığını belirtmek gerekir (Sağır, 1996, s. 7).

Bugün şüphesiz ana dili ve ana dil kavramlarının birbirleri ile karıştırıldığı hatta birbirlerinin yerlerine kullanıldığını belirtmek gerekir. Oruç (2016, s. 317-318) yine bu konuda şu açıklamaları dile getirmektedir: *Hepimizin bildiği gibi Türkiye sınırları içinde yaşayan herkes Türk vatandaşıdır, fakat Türk değildir. Çünkü Türkiye sınırları içinde yaşayan Türk vatandaşları arasında etnik kökeni farklı olan Rumlar, Ermeniler, Araplar, Kürtler vb. gibi birçok topluluklar vardır. Ana dilleri de Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Anayasasında yazdığı gibi Türkçedir. Türkiye'de konuşulan kullanılan birçok dil vardır, fakat ana dil Türkçedir. Etnik kökeni Kürt olan Türk vatandaşları için ana dil Türkçe, ana dili ise Kürtçedir. Yani ortak "Ana dil" Türkçe, "Ana dili" ise etnik kökene göre farklılık göstermektedir.* Bu açıklamalar dikkate alındığında ana dil ve ana dili kavramlarının arasında hassas farklılıkların olduğu açıkça görülmektedir.

Ana dil olarak Türkçe, duyguların, hislerin etkili bir şekilde ifade edilebilmesini sağlayacak mükemmel bir anlam çeşitliliğine ve zenginliğine sahiptir. Bir dilin mükemmel bir anlam çeşitliliğine erişmesi için öncelikle tarihi derinliği bünyesinde barındırıyor olması gerekmektedir. Aynı şekilde Türkçenin tarihi süreçte ilim ve edebî dili olması vasıfları ile de zenginleştirilmiş olması şüphesiz bu yönleriyle de yine dili mükemmel bir konuma taşımıştır. O bakımdan bu zenginliklerden öğrencilerin istifade etmesini sağlayan kitaplara, kitaplarda da bu yönde etkinliklere yer verilmesi önem arz etmektedir. Özellikle de Türk dilinin gelişmesine katkı sunmuş ve hizmette bulunmuş yazarların ve şairlerin

eserlerine yer verilmesi çocuklarda etkili bir ana dil bilincinin geliştirilmesine yardımcı olur (İşcan, 2007, s. 4). Ana dil öğretiminde istenen amaçlara ulaşmada ders kitaplarının önemli bir referans olduğunu vurgulayan Solak ve Yaylı (2009, s. 2) da etkili ana dil becerilerini kazandırmak ve ana dili etkili bir şekilde öğrencilerin kullanmasına olanak sağlamak için Türkçe ders kitaplarının en önemli materyaller olduğunu belirtmektedirler.

Türkiye'de ana dil öğretimi ilkokul birinci sınıfta başlamaktadır. Üniversite birinci sınıfın sonlarına kadar da yoğun ve etkili bir şekilde devam etmektedir. Bu süreçte dil bilgisine ve ana dil ile ilgili okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini geliştiren çalışmalara yer verilmektedir (Sefer, 2015, s. 5). Onan'a (2008, s. 84) göre ana dil öğretimi noktasında ses önemli bir noktada bulunmaktadır. Ana dil öğretiminin temelini oluşturmakla beraber dil becerilerinin de ortak paydasını oluşturmaktadır. Dilin ses yapısı ile ana dil eğitimi arasında zaten temelde doğal bir ilişki bulunmaktadır. Ana dili eğitiminde eğer öğrenci sesi; okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil becerileri boyutunda kullanmayı iyi düzeyde öğrenemezse, eksik, yetersiz bir ana dili eğitimi almış olur. Onun yanında ana dil öğretiminde Türkçe'nin şekil özelliklerinin, hece yapılarının, ünlü-ünsüz sisteminin, anlam özelliklerinin ve söz diziminin de etkili olduğunu ifade etmektedir.

Ana dil eğitiminin arz ettiği önem yadsınamayacak bir gerçektir. Özellikle Türkçe'nin geliştirilmesinin burada önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu durumun ana dilde eğitimden farklılıklar taşıdığı da söylenebilir. Şüphesiz ana dil ve ana dili kavramları bağlamında dile getirilen tüm açıklamalar dikkate alındığında nihayetinde iki dilli bir sürecin ve eğitimin söz konusu olduğu görülmektedir.

2.2. İki Dillilik

Günümüzde küreselleşen dünya ve bir yandan da hızlı artan nüfus beraberinde farklı yapıları taşıyan ve çok çeşitlilik arz eden toplumları, kültürleri getirmektedir. Arnarsdóttir'e (2012, s.3)göre bu doku çok çeşitli kültürlere sahip olma vasıfları ile çok dilli aileler ve çocuklar ortaya çıkarmaktadır. Bu aileler ve çocuklar iki dilli insanlar olurlar.

İki dilliliğin tanımları, neredeyse iki dilliliği çalışan araştırmacıların sayısı kadar olduğu için bu kavramı tanımlamak oldukça zordur. Çünkü her araştırmacı kendi araştırma alanına uygun bir şekilde bu kavramı tanımlamakta ve kullanmaktadırlar (Forslund, 2009, s. 6). Birçok araştırmacının yanı sıra, Skutnabb-Kangas (1981, s. 93-94) da iki dillilik konusunda

kendi tanımlarını yapmışlardır. Onların tanımı dört alt alana ayrılmaktadır. Bu alanlar iki dilliliğin farklı yönlerini kapsamaktadır. Esasen iki dillilik bağlamında göçmen çocuklar üzerine odaklandıklarını da vurgulamak gerekir. Bu tanımla birlikte iki dillilik aşağıda sıralanan maddeleri kapsayan bir içerik taşımaktadır:

Köken

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

Yetenek

- İki dil de tamamıyla kontrol altına alınabilir.
- Ana dili kullanan biri tarafından da aynı şekilde iki dil de kontrol altındadır.
- İki dil de eşit ve iyi derecede kontrol edilir.
- Bireyler, ikinci dillerinde önemli sözler, kelimeler üretebilir.
- İkinci dilin dil bilgisi yapısı üzerinde az çok bir denetim ve kontrol sağlar.
- Bireylerin diğer diller ile de iletişim içinde olmasını sağlar.

Fonksiyon

- Bireyler çoğu durumlarda iki dil kullanabilir.

Tutumlar

- Bu durum bireyleri iki dilli ve çok kültürlü bir konuma erişen insanlar olarak tanımlar.
- Bireyler böylece başkaları tarafından iki dilli olarak tanımlanmaya başlanır (Skutnabb-Kangas (1981, s. 93-94).

Skutnabb-Kangas (1981, s. 93-94) tarafından dile getirilen açıklamalara bakıldığında iki dilliliğin önemli bir yetenek olduğu ve birçok işlevi de getirdiği anlaşılmaktadır. İki dillilik; en geniş tanımıyla iki veya daha fazla dilin yeterliliğine ve kullanımına hakim insanları tanımlamaktadır. Bu bireyler iki dilli, çok dilli bireyler olarak da adlandırılır. Öyle ki iki dillilik terimi, şemsiye bir kavram olarak hem iki dilliliği hem de çok dilliliği kapsayacak şekilde kullanılır (Bican, 2017, s. 354; Desmet ve Duyck, 2007, s. 168; Herrmann, 2017, s. 2; Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2011; Valdez ve Figueora, 1994).

İki dilliliğin çeşitli tanımlarının yapıldığını belirtmek gerekir. İki dilliğin bir dilden daha fazlasını kullanma yeteneği olarak tanımlayan Baker (2001, s.3) iki dilliliğin tanımından önce iki dilliliğe götüren soruların üzerinde durulmasının da önemli olduğunu dile

getirmektedir. İki dilli insanı da bu aşamada iyi düşünmek gerekir. İki dilli insan kimdir? Konuştuğu iki dilden en az bir tanesinin akıcı olarak konuşan mı yoksa kendi dilinin dışındaki dili az da olsa konuşan kişi midir? İki dilli insanlar bildikleri dillerden bir tanesini nadiren kullanan veya hiç kullanmayan kişiler midir? Bu sorularla iki dilliliğin ihtiva ettiği içeriğin önemli olduğu söylenebilir. Grant (2008, s. 1) ve Chan, Nadzimah Abdullah (2015, s. 56) iki dili de baskın bir şekilde kullanan insanların iki dilli olabileceğini ya da iki dilden birini daha baskın kullanan kişilerin iki dilli olduğunu belirtmektedirler. The Oxford English Dictionary'e (2010) göre iki dillilik; iki dili akıcı bir şekilde konuşmak ya da kullandığı iki dilde de kendisini ifade edebilmek olarak tanımlanmaktadır.

İki dillilik ile ilgili tanımlara bakıldığında bireylerin her iki dilde de hangi düzeyde yeterli olması gerektiği ve dili hangi bağlamlarda kullanabilmesi gerektiği konusunda ortak bir kanı yoktur. Moradi'ye (2014, s. 107) göre kişinin iki dilden en az birini etkili düzeyde kullanması olan iki dillilik her ne kadar günümüzde bireyin iki dili de eşit düzeyde bilmesi, konuşması, anlaması ve okuması esasına dayansa da aslında iki dilden birini daha iyi bilmesi üzerine temellendirilmesini belirtmektedir. Bir bireyin her iki dili de ana dil düzeyinde ya da çok aktif kullanması mümkün olmayabilir. Ancak bireyin ana dilinin yanında ikinci bir dili de belli dil kullanımı gerektiren işlevleri yerine getirebilmek amacıyla kullanabilme becerisine sahip olması durumu iki dillilik olarak adlandırılabilir. Dünyada çok sayıda iki dilli ve çok dilli bireyler bulunmaktadır. İki dilli ve çok dilli olanların sayısının tek dilli olanlara oranlara daha çok olduğu bilinmektedir (Yılmaz ve Demirel, 2015, s. 1694).

2.2.1. İki Dilliliğin Çeşitleri

İki dilliliğin sadece bir kavramla açıklanamayacağı ve kendi içinde dinamik bir yapı taşıdığı söylenebilir. Bu iki dilliliğin arz ettiği çeşitliliği göstermektedir. Aşağıda iki dillilik çeşitleri verilmiştir. İki dilliliği bilişsel, gelişimsel ve sosyal boyutlara göre ele almak gerekmektedir. İki dilliliğin çeşitlerine bakıldığında bu yapının önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Beardsmore, 1986: 28; http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).

1. Erken İki Dillilik: Erken iki dilliliğin iki çeşidi bulunmaktadır. Bunlar eş zamanlı erken dillilik ve ardışık iki dillilik olarak ifade edilebilir (http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).

- Eş Zamanlı Erken Dillilik: Çocuğun doğduğu andan itibaren iki dili de aynı anda öğrenmesidir. Bu durum güçlü bir iki dillilik sağlar. Bu durum aynı zamanda çocuğun dil gelişiminin iki yönlü ya da iki dilli olduğunu da vurgulamaktadır. Swain'e (1972) göre bu erken iki dillilik ile en az ana dil kadar ikinci dilin becerisi ortaya çıkar (http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).
- Ardışık Erken Dillilik : Kısmen bir dili kazanmış ve zamanla çocukluk sürecini de takiben ikinci dili öğrenen bireyler için kullanılır. Örneğin bir çocuk ana dilinin dışında baskın bir dilin olduğu çevreye göç ettiği veya gittiği zaman bu durum geçerlidir. Böyle bir durum güçlü ve ekstra bir iki dillilik sağlar. Fakat burada çocuğa ikinci dili öğrenmesi için yeterli zaman verilmelidir. Çünkü bu ikinci dili çocuk konuştukça öğrenir. Bu durum kısmi iki dillilik olarak tanımlanabilir (http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).

2. Geç İki Dillilik: Çocuğun 6-7 yaşından sonra iki dilliliği ya da ikinci dili öğrenmesidir. Özellikle de ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde bu durum görülmektedir. Geç iki dillilik; ilk dili öğrendikten sonra edinilen bir ardışık iki dilliliktir (çocukluk dilinin gelişiminin tamamlanmasından sonra). Bu da onu erken iki dillilikten ayıran en önemli özellik olarak değerlendirilebilir. İlk dilin edinilmesiyle birlikte çocuklar buradan edindikleri deneyimleri ikinci dil ediniminde kullanırlar (http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).

3. Kazançlı İki Dillilik ve Eksiltici İki Dillilik: Kazançlı iki dillilik, bir kişinin iki dili de dengeli bir şekilde edindiği dildir. Güçlü bir iki dillilik sağlar. Eksiltici iki dillilik ise sonradan öğrenilen ikinci dilin; birinci dili olumsuz etkilemesidir. Özellikle çocuğun ilk dili azınlık dili ise bu durumda olumsuzluk daha önemli bir duruma gelir. Böyle bir durumda ilk dilin önemi, katkısı ve artısı azalırken ikinci dilin söz konusu özellikleri artar. Dile getirilen bu kavramlar ve açıklamalar Kanadalı araştırmacı Wallace Lambert tarafından üretilmiştir. Bu katkılar da kendisine 'İki Dilli Araştırmaların Babası' unvanını kazandırmıştır (http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).

4. Pasif İki Dillilik: Çocuğun ikinci dili konuşmadan; bu dili anlayabilme yeteneği olarak tanımlanır. Bu kategorideki çocuklar kendilerine Fransızca adres sorulduğunda İngilizce olarak uygun bir şekilde cevap verirler. Çünkü bu çocukların Fransızca ifade becerileri oldukça azalmıştır. Böylelikle pasif iki dilli olurlar (http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en).

5. Elit ve Halk İki Dilliliği: Bu sınıflandırma kültürel kimlik ve dil kullanımına dayanmaktadır. Burada iki dillilik sosyal değişkenlere göre sınıflandırılabilir. Dilin sosyal statüsüne dayanan bu iki dilliliği Fishman (1977) elit ve halk iki dilliliği şeklinde belirtmektedir. Halk iki dilliliğindeki insanlar kendi azınlık dillerinin ve ana dillerinin dışındaki dilde konuşmak zorunda kalan veya bu durumla yüz yüze olan kesimi oluşturmaktadır. Halk iki dilliliği konuşan insanların aksine elit iki dilliler ise toplumda baskın olarak kabul edilen dili konuşurlar. Ayrıca bu kesimde yer alan insanlar başka dilleri de itibar ve saygınlık kazanmak için konuşurlar. Skutnabb-Kangas'a (1981) göre de elit iki dilliler ikinci dili eğitim yolu ile edinirken halk iki dilliliğindekiler ise ikinci dili konuşan insanlarla yaptıkları pratiklerle ve etkileşimlerle bu dili öğrenirler.
6. Dengeli İki Dillilik: Her iki dilde de doğal bir yeteneğe, kabaca da olsa konuşma becerisine sahip olan bireyler için kullanılır. Dengesiz iki dilliler ise her iki dilde de bu düzeyde konuşma becerisine sahip değiller (Liddicoat, 1991, s. 9; Middag, 2017, s. 7). De Groot'a (2011) göre bu iki dili kabaca konuşma ilişkisi %60'a %40 veya tam tersi olabilir.
7. Bileşik ve Koordine İki Dillilik: Bileşik iki dilliler; ikinci dil konusunda bağımsız bir dil bilgisi becerisine sahip değiller. Bu gruptaki insanlar ikinci dili öğrenirken ilk dilin yapılarına ve dil bilgisine bağımlıdırlar. Yani ilk dil yolu ile ikinci dili öğrenirler. Bunu dışarıda da okul gibi ortamlarda da öğrenebilirler. Örneğin her Fransızca bir kelime için bir İngilizce karşılık düşünürler. Aslında bir manada dengeli bir iki dillilik de sayılır (Diller, 1970, s. 254). Güzel (2014, s. 66) bileşik iki dilliliği iki ayrı kapısı olan bir eve benzetmektedir. Buna göre bileşik iki dili konuşacak birey hangi dili kullanacaksa o kapıdan çıkmalı ve yolunu diğer kapının yolu ile karıştırmamalıdır. Bileşik dilli için birinci dil kapısından çıkıldığında, ikinci dil ile karşılaşılmaması veya ikinci bir dil kapısından çıkıldığında birinci dil kapısıyla karşılaşılmaması gerekmektedir. Yani her iki dil için de ortak bir anlam evreni oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçe'deki 'ekmek' sözcüğü ile İsveççedeki 'ekmek' sözcüğü için aynı çağrışımlara sahiptir. Kısacası diller sözcük ve ses yapısı bakımından farklılık gösterir ama anlam açısından göstermemektedirler.

Koordine iki dillilik, bireylerin iki dili ayrı biçimler yolu ile öğrenmesini içermektedir. Bu nedenle dillerin yapısı birbirinden tamamen bağımsızdır. Hatta iki dilin yapılarının farklı

olmasından ötürü koordine iki dilli insanların çeviride oldukça zorlandıkları söylenmektedir (Diller, 1970, s. 254). López'e (2016, s. 13) göre koordine iki dillilik tamamıyla kültürel bağlamların etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Koordine iki dillilik ile ilgili olarak daha iyi bir örnek verilecek olursa ülkemiz açısından Kürtçe ve Türkçe konuşan öğrenciler verilebilir. Kürtçe yetisine sahip iki dilli çocuk Kürtçedeki 'Mamoste' kelimesine karşılık gelen kelimeyi duyduğunda 'öğretmen' imajını; Türkçe yetisine sahip olan öğrenci, 'Öğretmen' kelimesini duyduğunda öğretmen imajını algılar.

İki dilliliğin çeşitlerini ülkemiz açısından yorumladığımızda nasıl bir tablonun ortaya çıkacağını sorgulamak önemlidir. Bugün ülkemizin özellikle doğu bölgelerinde aynı aile içerisinde hem Türkçe hem de Kürtçenin kullanıldığı bilinmektedir. Erken iki dillilik açısından bu duruma bakıldığında, çocuğun anne veya babasının ana dillerinin farklı olması ve ailede her iki dilin de yer yer kullanılıyor olması *erken iki dilliliğe* yol açabilir. Türk kökenli bir baba ile Kürt kökenli bir annenin Türkçeyi ana dil olarak öğretirken; annenin, çocuğunun ana dilinden de geri kalmaması adına Kürtçeyi öğretmesi hem günümüzde devam eden bir alışkanlıktır hem de *eş zamanlı erken iki dilliliğe* bir örnektir. Kürt anne ve babadan olan bir çocuğun çeşitli nedenlerden dolayı Türk kökenli insanlarımızın olduğu bölgelere göç etmesinden sonra Kürtçe konuşan söz konusu çocuğun, Türkçenin baskın olduğu bu ortamda *ardışık erken dillilik* sürecine gireceğini de söyleyebiliriz.

Kürt kökenli insanlarımızın yaşadıkları bölgelerdeki çocuklar okul yaşına kadar genellikle ailede, arkadaş ortamlarında ana dillerini yani Kürtçeyi konuşmaktadırlar. Bu durum kırsal ve taşra bölgelerde daha açıkça görülmektedir. İlkokula başlanıldığı zamanki bu durum 6-7 yaşlarına tekabül etmektedir, çocuklar Kürtçeden daha ziyade ve daha çok ikinci dilleri olarak Türkçeyi kullanmaya başlarlar. Böylelikle çocuklar *geç iki dilli* olmaya başlarlar. Çocuklar ortaokul sonlarına ve lise çağlarına kadar geldiklerinde her iki dili de iyi düzeyde konuşmaya başlarlar. Bu da *kazançlı bir iki dillilik* sağlar.

Kürtçenin daha yoğun konuşulduğu bölgelerimiz olan Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ne Türkiye'nin batı bölgelerinden gelen birçok kamu görevlisi bulunmaktadır. İlk etapta Kürtçeyi öğrenemeseler de Kürtçeyi anladıkları bilinmektedir. Kürt kökenli öğrencilerimizin, çocuklarımızın ne istediklerine ve sorduklarına tam olarak aynı dilde karşılık veremeseler bile ne söylediklerini anlayarak, Türkçe konuşarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerimiz farkında olmadan aktif olmasalar da *pasif iki dilli*

oldukları söylenebilir. Ayrıca Türkiye'nin doğu bölgelerinde yaşayan Kürt kökenli öğrencilerimizin belli bir eğitim sürecinden sonra kabaca da olsa Türkçe ve Kürtçeyi kullanma yeteneğine sahip olmaları genel anlamda *dengeli iki dillilik* olarak değerlendirilebilir.

2.2.2. İki Dilli Eğitim Modelleri

Günümüz dünyasında iki dilli eğitim bağlamında çeşitli modellerin olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede en çok bilinenler Geçiş Modeli, İdame Modeli, Zenginleştirici Model ve Miras Modeli'dir. Bu modeller aşağıda sıralanmaktadır (May, 2017, s.5; May'den aktaran, Güzel, 2014, s. 96-97):

1. Geçiş Modeli: Bu modelde okulun ilk aşamalarında resmi dil kullanılmaz, ana dili kullanılır. Böyle olunca da ana dil öğretimi arka planda kalmakta ve öğrenci bu süreçten uzaklaşmaktadır (de Mejia 2002). Bu modelde temel amaç ana dil becerilerini ilk etapta geride bırakıp sadece ikinci dilin yani ana dilin dilbilimsel ve akademik becerisini geliştirmektir. İki dilli geçiş eğitim programları 1-2 yıl sonra öğrencinin ana dilde eğitim yapmasını hedef edinmiştir. Burada hedef dil ön plana çıkarılmaktadır. Başka bir ifade ile amaç, öğrencinin ana dilini temel düzeyde öğrenmesi ve daha sonra tamamıyla resmi dile yani ana dile geçmesidir. Geçiş modellerine daha çok ABD'de de rastlamak mümkündür. Özellikle Latin kökenli öğrencilerin İspanyolca eğitim almasının sağlanması ve daha sonra ABD toplumuna entegre olması amaçlanmaktadır. Azınlık diline sahip öğrenciler belli bir sürece kadar ana dillerinde eğitim alırlar ve daha sonra İngilizceye geçiş sürecine dahil olurlar (Alvarez, 2005, s. 7; Kaya ve Aydın, 2013, s. 22).

Öğrenciler üç yılı geçmemek kaydıyla ilköğrenimlerini ana dillerinde alırlar. Bu süreçte beraber ana dillerini de öğrenme fırsatı bulurlar. Bir manada ilk etapta ana dilinde eğitim uygulaması söz konusudur. Buradaki amaç, öğrencilerin resmi dile öğrenimine geçişlerinde yardımcı olmak ve baskın dilin öğrenimini sağlamaktır. Öğrencinin ana dili, baskın ya da egemen dilde okuma-yazma ve akademik becerileri geliştirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Kaya ve Aydın, 2013, s. 22).

İki dilli geçiş programları sadece başlangıçta iki dillidir fakat bu arada amaç iki dillilik ya da iki dilli okuryazarlık değildir. İki dilli geçiş dilin anlamlı sonuç olarak tek dile ulaşmasıdır. Bu ise genellikle hedef dildir. Amaç tek dilliliktir. Öğrenci geçici olarak ana dilini öğrenir.

2. İdame Modeli: Bu program azınlık dilinin iyileştirilmesi ile sınırlıdır ve geçiş modeli ile karşılaştırıldığında daha güçlüdür. Öğrencinin ana dili, kültürü ve kimlik duygusu göz önünde bulundurulmaktadır. Kaya ve Aydın (2013, s. 22) bu modelin daha güçlü iki dilli eğitim modeli olduğunu söylemektedirler. Bu modelde, öğrencinin temel eğitiminin büyük bölümü veya en az %50'si ana dilinde yapılmaktadır. Dolayısıyla, bu modelde egemen dilin eğitimde kullanılma oranı % 50'nin altındadır. Burada öğrencinin eğitim sürecinin önemli bir bölümünü ana dilinde alması sağlanarak, ana dilinde akademik yetkinlik ya da yeterlilik kazanması amaçlanmaktadır. İdame modeli temelde bir geç çıkış modelidir ve azınlık grubuna mensup bir öğrencinin en az dört yıl boyunca ana dilinde eğitim almasını amaçlar. İngiltere'de Galcenin, İspanya'da Katalancanın, Kanada'da Fransızcanın öğretilme ve eğitimde kullanılma biçimi olan idame modeli, iki dilli eğitim modellerine örnek gösterilebilecek uygulamalardır.

ABD'de iki dilli bir öğretmen bu model kapsamında; öğrencilere ana dillerinde temel matematik ve okuma becerilerini öğretir daha sonra aynı program bağlamında bu öğretim, ana dilde yani İngilizcede devam eder (Schmıtt, 1985). Burada temel amaç öğrencinin kültürünü, dilbilimsel durumunu olduğu gibi kabul ederek; ana dilini öğrenirken ana dili de öğrenmesini, geliştirmesini sağlayarak ona katkı sunmaktır. Bu sayede de amaç; öğrencinin özgüvenini ve motivasyonunu geliştirmektir. Öğrenciler etnik durumlarına göre bir kısıtlamaya maruz kalmazlar (Rivera, 1980, s. 21). Kısacası bu modelde amaç sınırlı da olsa iki dillilik ve iki dilli okuryazarlıktır. Öğrencinin ana dili; resmi dile temel oluşturması için kullanılır.

3. Zenginleştirici Model: İki dilli zenginleştirici eğitim, ikinci dil aracılığıyla öğrencilerin ilerlemelerine odaklanmakta ve bu sayede ikinci dil okuryazarlığı elde edilmektedir. Amaç iki dilliliğin ve azınlık dilinin onarımıdır. Toplumda azınlık dilinin etkisini artırmayı amaçlamaktadır. Kaya ve Aydın'a (2013, s. 22) göre amaç sadece ana dilini koruması ve sürdürmesi değil, aynı zamanda ilgili azınlık dilinin toplumun daha geniş kesimlerinde yaygınlaşmasını amaçlamaktadır.

4. Miras Modeli: Kaybolan ya da kaybolma tehlikesinde olan dillerin iyileştirilmesi amacıyla diğer dil modellerinden ayrılır. Amaç doğal dilin yenileştirilmesidir. Miras dili öncelikli olmasına rağmen amaç genellikle iki dillilik ve iki dilli okuryazarlıktır. Ayrıca bu model ABD, Kanada, Avusturalya ve Norveç gibi ülkelerde çok az kişi tarafından konuşulan ve kaybolmakta olan yerel kabile veya etnik grup dillerinin yeniden

canlandırılmasını amaçlayan bir model olarak dikkat çekmektedir (Kaya ve Aydın, 2013, s. 22).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Dil ve Ana Dil Eğitimi

Çocuk gelişiminin en hızlı olduğu dönem 0-6 yaş dönemi kabul edilmekle birlikte kişilik özelliklerinin temelleri de bu yaş aralığında atılmaktadır. Bu yaşlarda kazanılan davranışların bireyin hayatı boyunca etkisini sürdürdüğü de bir diğer önemli nokta olarak belirtilebilir (Güzel, 2014, s. 149). Ayrıca bu yaş aralığında dil gelişimi açısından ailenin de önemi büyüktür (Okur, 2003).

Okul öncesi kademesinin dil gelişimi ve eğitimi noktasında önemli bir konumda olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Araştırmacılar eğitim kademesinin dil eğitimi ve iletişim ortamı açısından özellikle de iki dilliliğin söz konusu olduğu durumlarda önemli bir noktada olduğu ile ilgili düşünceler dile getirmektedirler (Mueller-Gathercole, Hoff, 2007). Dil eğitimi ve iletişim noktasında okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapan Sözüdoğru (2017, s. 354) da ikinci dilin edinilmesine en geç okul öncesinde başlanması gerektiğini ifade ederek bu önemi göstermektedir. Normal gelişim şartlarında beş yaşındaki bir çocuk ana diline ilişkin temel dil becerilerini edinmiş bulunmaktadır. Dolayısıyla anaokulunun son senesi ikinci bir dilin becerisinin kazanılması için son derece elverişli bir dönemdir ve aynı şekilde bu dönemde yoğunlaştırılmış dil öğretimi, hedef dilin kalıcı bir biçimde edinilmesi için de elverişlidir. Erken çocukluk döneminde ikinci dilde şarkılara, hikâyelere maruz kalmak dilin daha rahat öğrenilmesini sağladığı kabul edilmektedir.

Anne babası farklı ana dillere sahip çocukların doğumundan itibaren iki dile maruz kalmasının hiçbir zararının olmadığı bilinmektedir. İkinci dili öğrenmenin çocuğun kafasını karıştırdığı, diğer gelişim alanlarını da yavaşlattığı gibi bazı önyargıların varlığı bilinmektedir. Oysa Bolat'a (2015) göre *çocuklar ikinci dili yani baskın, egemen dili öğrenirken; ana dilini öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin aynısını kullanmakta ve bulundukları çevreden büyük ölçüde etkilenmektedirler.* Bu da iki dilli olmanın bu önyargıyı ortadan kaldırdığını göstermektedir. Yani ana dil yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil de nispeten daha kolay kazanılmaktadır (Temel ve Yazıcı, 2011, s. 146). Ayrıca iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin daha çok geliştiği ve daha çok yoğunlaştığı, akademik olarak da daha başarılı olduklarının hatta daha avantajlı olarak değerlendirilebileceğini vurgulamak gerekir. Bu çocuklar iki dili kendiliğinden öğrenirler.

Dili öğrenmek için özel bir çaba harcamazlar. İki ayrı dilin konuşulduğu ortamlarda yaşayan ya da iki dil öğrenmek zorunda kalan çocukların başlangıçta tek dili öğrenen çocuklara göre daha yavaş bir gelişim gösterdikleri bilinmektedir. Bunun endişe edilecek bir durum olmadığı, tam tersine doğal bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Conboy ve Debra, 2006; Sözüdoğru, 2017, s. 355).

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında ayrıca dil programları ve uygulamaları bulunmamaktadır. Özellikle ana dili farklı öğrencilerin dezavantajlarını gidermeye ve bu olumsuzluklarını iyileştirmeye dönük ulusal düzeyde programların olmadığını söyleyebiliriz. Çalışmalar daha çok etkinlik düzeyi ile sınırlıdır. MEB'in (2013) Türkçe Dil Etkinlikleri raporuna göre de okul öncesi dönemdeki Türkçe dil etkinlikleri genellikle sabah kahvaltısından sonra uygulanır. Yarım gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında ise serbest zaman etkinliklerinin sabah kahvaltısı veya ikindi kahvaltısından sonra uygulanması önerilir. Tekerleme, bilmece, şiir, parmak oyunu, grup konuşması, sohbet, çeşitli öykü anlatma teknikleri ile öykü anlatma, öykü oluşturma, öykü tamamlama, öyküye isim bulma, zihinde canlandırma, pandomim, taklit oyunları, dramatizasyon gibi etkinlikler yapılır. Bu etkinlikler öncelikle çocukların dil gelişimleriyle ilgilidir. Türkçe dil etkinlikleri sayesinde çocuklar başkalarının konuşmalarını dinleyerek ve onlara uygun karşılıklar vererek konuşmalara katılırlar. Tulu'ya (2009, s. 3) göre okul öncesi eğitimde tek dilli çocuklara ifade edilen bu etkinlikler düzenlenerek ana dilin kazandırılması amaçlanmaktadır. Aynı eğitimi alan iki dilli çocuklarda bu eğitimin ne kadar verimli olacağı çocuğun ana diline ne kadar hâkim olduğuna ve verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Dolayısıyla burada kaliteyi artırmaya yönelik çalışmaların yapılması da büyük önem taşımaktadır.

Avrupa'da okul öncesi eğitimde dil eğitimi ve ana dili farklı öğrencilere yönelik uygulamalara bakıldığında önemli çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır. Söz gelimi okul öncesi eğitimin 4-6 yaşları arasında zorunlu olduğu Lüksemburg'da ana dili, resmi dilden yani ana dilden farklı olan öğrencilere yönelik; dil eğitimleri, çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle de ana dili Portekizce olanlara bu desteğin daha açık sağlandığı görülmektedir. Çünkü okullara devam eden her üç öğrenciden birini Portekizliler oluşturmaktadır. Bu da orada iki dilli eğitimin okul öncesi eğitimde genişlemesine olanak tanımaktadır (Tröhler, 2014, s. 3; http://ec.europa.eu).

Aşağı Avusturya'da da eyalet hükümeti kültürlerarası farkındalığı arttırmaya yönelik göçmen çocukların dil eğitimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu projeler ile okul öncesi dönemde kültürlerarası danışmanlar çok kültürlü ve iki dilli öğrencilere katkılar sunmaktadırlar. Kültürlerarası danışmanlar okul öncesi eğitim kademesinde yer alan çocuklara sadece ana dillerinde değil aynı zamanda Almanca öğrenmede de katkılar sağlar, yardımlar sunarlar. Ayrıca bu danışmanlar pedagojik yaklaşımlar içerisinde düzenli görüşmeler ve toplantılar ile velilerle iletişim halinde olarak velilere bilgiler vermektedirler. Erken dil öğrenmenin diğer ayrılmaz parçaları da 'Kindergarten Teachers' denilen anaokulu öğretmenleridir. Ana dil öğretmenlerinin veya ana dili Almanca olan (tam eğitimli) anaokulu öğretmenlerinin öncelikli alanı olarak dil edinimi vurgulanmıştır. Bu öğretmenler ile çocukların kendi ana dillerinde kullanım becerilerini güçlendirmeyi ve Almancayı da ikinci bir dil olarak öğrenmelerini sağlamak amaçlanır (http://ec.europa.eu; Austria Federal Ministry for Education and Science and Culture, 2007; Ministry of Education, the Arts and Culture and Ministry of Science and Research Austria, 2008).

Hollanda'da çocukları ilkokula hazırlamak adına çeşitli programlar yer almaktadır. Özellikle de dil eğitimi bu programların ayrılmaz bir parçasıdır. Bu programlar; Instapje (1 – 2 yaş), Opstapje (2 – 4 yaş), Opstap (4 – 6 yaş) şeklinde sıralanabilir. Almanca kökenli olan bu isimlerde geçen 'stap' kelimesi, İngilizceden gelen 'step' kelimesinin anlamını taşıyıp mecazi anlamda birer adım olarak değerlendirilmektedir. Program, özellikle göçmen çocukların ve dil konusunda genel manada dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin durumlarını iyileştirme amacı gütmektedir. Söz konusu program 'Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY)' olarak isimlendirilmektedir. Opstapje (2 – 4 yaş) programı okula gelen çocukların ve ailelerinin dil gibi dezavantajlarını kolaylaştırmak için eve dayalı olan bir programdır. Dil gelişimi ile ilgili çeşitli etkinlikleri içermektedir. Opstap (4 – 6 yaş) programının da böyle bir katkı sunduğunu belirtmek gerekir. Samenspel adlı program da göçmen çocuklara yönelik olarak çocukların hem dillerini hem yeteneklerini geliştirmeye hizmet eder. Anneler de bu çerçevede rol ve görev alarak evde dil gelişimine katkı sunarlar (Kalthoff, 2011; http://ec.europa.eu).

Danimarka'da erken çocukluk dönemlerinde özellikle okul öncesi eğitim öncesi dil eğitimi almamış öğrencilere kısa sürede buna yönelik taramalar gerçekleştirilir ve gerekli teşvikler, dil bakımları yapılır. Bu süreçten geçmeyen öğrenciler bile haftada 15 saat dil eğitimi alırlar. İkinci bir dil olarak Danimarka dilini ikinci dil olarak öğretmek okul öncesi

dönemde, seviyesinde olup da dil eğitimi almamış öğrenciler için oldukça gereklidir. Danimarka'da Eğitim Bakanlığının desteklediği The National Bilingual Taskforce isimli birim de okullara dil eğitimi noktasında önemli bilgiler, destekler sunmaktadır. Öğretmenlerin iki dilli çocuklar için imkânlarla buluşmalarını ve çeşitli materyallere erişmelerini sağlar (Jorgensen, 2014; http://ec.europa.eu/assets/eac/languages).

2.4. İlkokul Döneminde Dil ve Ana Dil Eğitimi

Dil denilince akla ilk olarak ailesinden, annesinden öğrendiği ana dil anlaşılmaktadır. Ana dil denildiğinde de ana dilin dört temel dil becerisinden oluştuğunu da belirtmek gerekir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak değerlendirilen bu beceriler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle okuma ile dinleme, konuşma ile yazma bir bütünlük taşımaktadır. Dil, bu dört becerinin gerçekleşmesini sağlayan önemli bir araçtır. Bu dört eylemde yetkinlik kazanmak demek iyi ve etkili bir düzeyde ana dili öğrenmek demektir. O bakımdan ilkokullarda etkili dil ve ana dil eğitiminde uygulanacak okuma yazma programları çocuğun dil gelişimine paralel olarak, dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazanılmasını da sağlamalıdır (Topcu, 2012, s. 36). Fakat burada ana dili farklı öğrencilerin bu sürecin ve planlamanın neresinde olduğu da önemlidir.

İlkokula başlamadan önce Türkçe konuşmayan ya da az konuşan öğrencilerin okulun ilk yıllarında sorunlar yaşadıkları ifade edilmelidir. Özellikle Türkçeyi doğru ve etkili kullanma etrafında bu sorunların yoğunlaştığını belirtmek gerekir. Dolayısıyla Türkçenin dört temel becerilerinin ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların nedeni akademik düzeyin veya öğrenme seviyelerinin düşük olmasından kaynaklı değildir. Bu durum daha ziyade ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin Türkçe ile fazla etkileşim içinde olmamalarından kaynaklıdır. Ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini kazanarak okula başlamaları ilk okuma yazma öğretimini de ciddi manada kolaylaştırabilir. Şüphesiz bu sorunun gerek eğitim, gerek siyasi gerekse de sosyoekonomik düzlemde tüm boyutları ile ele alınması gerekmektedir (Gözüküçük ve Kıran, 2015, s. 50).

Asrağ (2009, s. 6) ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okula başladığı zaman duygu ve isteklerini alışık olduğu dilde yani ana dilinde dile getirmenin artık zor olduğunu dolayısıyla ana dilinin işlevsiz kaldığını vurgulamaktadır. Bu dilin işlevsiz olması çocuğun okula olan ilgisini, kendisine olan özgüvenini de ciddi manada olumsuz etkilediğini

vurgulamaktadır. Daha evvel çocuk tarafından okul dışından yaşantısında yoğun düzeyde kullanılan ana dilinin artık okul ve sınıf ortamında kullanılmaması öğrencilerin bu dili sadece kendi aralarında kullanmasına ve kullanırken de dikkat çekmesine yol açmaktadır. Hele ki ana dili eğitim dilinden farklı olan söz konusu öğrencilerin okul öncesi eğitimden de geçmemiş olmaları çocukları daha da dezavantajlı bir duruma sürüklemektedir.

Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akademik anlamdaki başarısızlıkları özellikle de okuma-yazma sürecinde net bir şekilde kendini göstermektedir. Bu da öğretmenler için önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bugün ülkemizin doğu bölgelerine atanan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kesimi bu durumdan kaynaklı sorunlarla ve bu sorunu yaşayan öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Bu da eğitim ve öğretim sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen açısından ciddi problemler yaratmaktadır. Türkiye eğitim sistemi bağlamında da önemli bir sorun olarak değerlendirilen bu probleme yönelik kalıcı çözümlerin bulunmadığını da belirtmek gerekir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan özellikle de ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula başladıkları zaman okuma-yazmadan çok, zamanlarının büyük bir dilimini yeni bir dil öğrenmeye ayırmaları önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu sorun, ara sınıflarda Türkçe konuşma problemi yaşayan öğrencilerin durumundan daha önemli ve ciddidir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin öğretmenlerine, velilerine, okul yöneticilerine büyük görevler ve sorumluluklar düştüğünü vurgulamak gerekir. Özellikle de sınıf öğretmenleri bu manadaki sorunları gidermeye yönelik büyük bir rol üstlenmek durumundadır (Asrağ, 2009, s. 6; Erdoğan ve Gök, 2009, s. 4; Yılmaz ve Şekerci, 2016, s. 49). Fakat bu durum yeterli değildir. Öyle ki Türkçe ile ilgili bir ön eğitimden geçirilmeyen ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin tam da ifade edildiği üzere ön eğitimden yani okul öncesi eğitim sürecinden geçmeleri önem taşımaktadır. Bu kademenin dil problemlerini ortadan kaldırmak veya azaltmak yolunda okul öncesi eğitimin önemli bir noktada bulunduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla bu olumsuzlukları gidermede okul öncesi eğitim ve orada yapılacak dil öğretimi programları da ayrı bir önem taşımaktadır.

Avrupa'da ilkokul kademesinde dil eğitimi ve ana dili farklı olan öğrencilere yönelik uygulamalara, çalışmalara bakıldığında önemli uygulamaların olduğu görülmektedir. İspanya, Danimarka ve İsviçre'de ana dili farklı azınlık öğrencilere okul öncesi eğitimde dil gelişimlerini destekleyecek imkânlar sunulmaktadır. Danimarka, İspanya, Fransa'da ve İsviçre'de göçmen dili sınıfları tüm öğrencilere açık bir şekilde eğitim vermektedir. Bu

sınıflar yalnızca ana dilini konuşanlar için ayrılmıştır. Fransa, İspanya ve İsviçre, okul saatlerinde kısmen ders verirken, diğer ülkelerde ise müfredat dışı olarak bu imkânları sunuyorlar (Kambell, 2014, s. 8).

Lüksemburg'da üç resmi dil olduğu için ilkokullarda üç dilli olarak eğitim vermektedir. İlkokulun ilk yılarında Almanca sonraki bir yılda da Fransızca, öğretmenler tarafından Lüksemburgca olarak öğretilir. Yani okuma yazmaya Almanca başlamaktadırlar. Almanca ise 'Lingua Franca'[1] dil olarak kalır. Lüksemburg'da yerli çocuklar evde Lüksemburgca dilini konuşurlar. Öğrenciler ilköğretim süresince Fransızca ve daha sonra Almanca öğrenmeye başlarlar. İlerleyen yıllarda İngilizceyi de üçüncü dil olarak öğrenirler. Zorunlu eğitimin sonuna geldiğinde dil eğitim tüm eğitim faaliyetlerinin %43'ünü oluşturduğu görülmektedir. Süreç sonunda öğrencilerden en az iki yabancı dil düzeyinde yetkinlik kazanması beklenir (Ragnarsdóttir, 2016, s. 8; http://ec.europa.eu).

İrlanda'da okula başlayan öğrencilerin büyük bir kısmı İrlandaca ve İngilizce dışında dile sahiptirler. Öğrencilerin sorunlarını ve dezavantajlarını giderme noktasında kendilerini en iyi bildikleri dillerde ifade etmeleri ve buna teşvik edilmeleri sağlanır. Sonra öğretmenlere aşamalı olarak tüm dilleri içeren bir program sunulur. İlköğretimin ilk yıllarında dil farkındalığının ortaya çıkmasından sonra, beşinci ve altıncı yıllarda çok dilli metin yazma becerisi ile çocukların ana dilini geliştirme çalışmaları devam eder. Daha sonra da bununla birlikte diğer dilleri ve eğitim dillerini geliştirme imkânı bulurlar (http://ec.europa.eu).

İsveç'te öğrenciler ana dilleri kadar İsveççeyi konuşmazlar. Bu öğrenciler kendi dillerinde öğretim görme haklarına sahiptir. Bu dil dersleri aynı zamanda tarih ve kültürlerini öğrenme imkânı da sunar. Bunun için en az beş öğrenci başvurmuşsa ve yeterli donanımda da öğretmen var ise bu durum yeterli bir önkoşuldur. Belçika Flaman bölgesinde de ilkokullarda ana dil konusunda belirli açık bir politika olmazsa da dil öğretimi noktasında esnek bir uygulamanın olduğunu söylemek mümkündür. Okullar bu konuda dil seçme özgürlüğüne sahiptirler (http://ec.europa.eu).

[1] Birçok farklı dil konuşulan karışık toplumlarda, halkın birbirini anlamak amacıyla kullandığı ortak dil. Günümüzde İngilizce için kullanılır. **Lingua franca**, İtalyancada 'Frenk Dili' anlamına gelir

2.5. Okuma

Yirmi birinci yüzyılda sadece adını ve soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak, gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak, teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bu tür gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir. Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir. Bu özel karakterinden dolayı okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur (Akyol, 2012, s. 1).

Okumanın doğası yıllar boyunca davranışsal ve bilişsel çalışmalara odaklanan bilim adamları tarafından incelenmiştir. Bu da okuma sürecine ciddi katkılar sağlamıştır. Bu çalışmaların nihayetinde anlaşılmıştır ki okuma tek bir faktöre odaklanan basit bir süreç değildir. Aksine kompleks bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel, dilsel, dilsel olmayan, yüksek düzeydeki yetenek ve becerileri de kapsamaktadır (Alimorad, 2015, s. 133; Lilienthal, 2008, s. 3; Medjahdi, 2015; Yıldız ve Çetinkaya, 2017, s. 366). Bu çerçevede Akbar, Taqi, Dashti ve Sadeq (2015, s. 195) da okumanın iki temel süreçten oluşan önemli bir beceri olduğunu belirtmektedirler. İlki okuyucunun metin üzerinde odaklanmasını sağlayan ve yukarıdan aşağıya doğru bir sistematik izleyen bilinçli bir süreç; ikincisi okuyucunun öncelikli olarak geçmiş deneyimlerine, sahip olduğu bilginin arka planına odaklandığı bilinçsiz bir süreçtir. Bu çerçevede okuma sürecinde; önceki deneyimler, geçmiş bilgi ve birikimler sistematik olarak öğrenenlerin beyinleri tarafından organize edilmeye başlanır. Bunlar da okuma sürecinde belirleyici olur. Her iki süreç de okuyucunun, okuduğunu istenen düzeyde anlamasını sağlayana kadar sürekli, düzenli ve eşzamanlı bir şekilde okuyucunun beyninde gerçekleşir. Koэak'a (2011, s. 7) göre de okuma kelime tanıma ve anlamaya dayalı iki süreçten oluşur. Howard (2011), Yusuf ve Enesi'ye (2011, s. 1581) göre okumanın bu özellikleri de bireyin iyi düzeyde bilgilendirilmesini sağlayarak dinamik olmasına yardım eder. Nihayetinde de bireylerin akademik performansları ile beraber kişisel ve sosyal becerilerini geliştirir.

Okuma ile ilgili alanyazında yer alan tanımların çeşitlilik arz ettiğini de ifade etmek gerekir. Habibian, Roslan, Idris ve Othman'a, (2015, s. 114) göre okuma mevcut alanyazında en çok kullanılan becerilerden biridir. Yazılan bir metinden mesaj ve anlam çıkarmaya dayanan okuma; yazılan kelimeleri ve sembolleri tanımaya dayalı ve metinler

yolu ile de bilgilendirmeyi sağlayan hem algı hem de düşünmeyi gerektiren, problem çözmeye dayalı bir beceri ve aktivitedir (Abdelaal, 2014, s. 125; Clay, 2001; Cline, Johnstone, King, 2006, s. 2; Kозак, 2011, s. 7). Mikulecky'e (2008) göre de, okuyucuya yeni anlamlar oluşturmak adına çok strateji kullanma imkânı sunan okuma; bilinçli ve bilinçsiz bir düşünce sürecidir. Okuyucu metindeki bilgiler ile geçmiş bilgilerini karşılaştırır, bu anlamı oluşturmaya çalışır.

Norton ve Wolf (2012) okumanın, hem kelime tanıma, kelimelerdeki kodlamaları çözme gibi düşük seviyeli hem de akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi yüksek seviyeli özellikleri kapsayan çok bileşenli bir bilişsel süreç olduğunu belirtmektedirler. Beach ve O'Connor'a (2014, s. 18) göre okuma gelişiminin ilk yıllarında iki temel kavram özellikle birbirleri ile sıkı sıkıya bağlıdırlar. Bunlar akıcı okuma ve okuduğunu anlama olarak ifade edilmektedir. Akıcılık ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Akıcılık oranı okunan metnin anlaşılabilirliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Myers, 2015).

2.5.1. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, okumanın en temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Akıcı okumanın ihtiva ettiği önem yadsınamaz. Sinambela'ya (2017, s. 84) ve Bennett, Ramnath'ye (2017, s. 147) göre akıcı okuma iyi bir okumanın en önemli önkoşullarından biridir. Akıcı okuma becerisinden yoksun olma durumu bireylerde zayıf bir okumaya yol açabilmektedir. Bu durum anlamayı da olumsuz etkilemektedir. Akıcı okumanın tanımlanması, birçok nedenden ötürü karmaşık bir konudur. Kompleks bir yapıya sahip olan akıcı okuma kavram olarak düşünüldüğünde, hızı ve doğruluğu ve aynı zamanda prozodik bir süreci temsil etmektedir (Grabe, 2010, s. 72).

Geçmişte akıcı okuma bireyin dakikada okuduğu kelime sayısı olarak değerlendirmekteydi. Bugüne gelindiğinde çok mesafelerin katedildiğini belirtmek gerekir. Akıcılık bugün okuyucunun bir dakikada okuduğu kelime sayısından ve hızlı okumasından çok daha fazlasını kapsamaktadır (Martin, Elfreth ve Feng, 2014, s. 3). Bu çerçevede Grabe'ye (2010, s. 72) göre akıcı okuma; kolay, doğru, uygun ifade ve telaffuz ile gerçekleştirilen bir okumadır. Bu durum uzun ve aşamalı bir süreç olmakla beraber metni anlamayı de gerektiren önemli bir süreçtir. Friedland, Gilman, Johnson ve Demeke'ye (2017, s. 84) göre akıcı okuma; noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun bir ifade ile

otomatik düzeyde metni okuma yeteneği olarak değerlendirilmektedir. Akıcı okuma kelimeleri tanıma ve anlama arasında bir köprü vazifesi görmesi açısından çok önemli bir yapıya sahiptir.

Akıcı okuyucular sessizce okudukları zaman kelimeleri otomatik olarak da tanıma, yeterli, uygun bir şekilde okuma (Young ve Nageldınger, 2014, s. 48) imkânına sahip olurlar. Okuduklarından anlam çıkarmak için kelimeleri hızlı bir şekilde gruplama eğiliminde olurlar. Akıcı okuyucular zahmetsiz ve pürüzsüz bir şekilde gerçekleştirilen okuma (Kuhn ve Stahl, 2003) faaliyeti yapabilme yeteneğine sahipler. Tıpkı konuşmalarındaki gibi doğal bir ses söz konusudur. Kuhn, Rasinski ve Zimmerman'a (2014, s. 72) göre akıcı okuma ile böylelikle, akıcı okuyucuların kelimeleri tanıyabilme yetenekleri daha da gelişerek bu durum otomatikleşir. Sözcük dağarcıkları genişler. Buna karşın akıcı okuma becerisi olmayanlar ise yavaş ve kelime kelime okurlar. Aynı zamanda okuma sürecinde noktalama işaretlerini bir kılavuz gibi kullanma becerisine de sahip değillerdir.

Bir öğrencinin akıcı okuyup okumadığını nasıl anlayabiliriz? Eğer öğrenci okuma faaliyetini gerçekleştirirken onu dikkatlice dinlersek, öğrencinin okuma hızını ve akıcılığını iyi bir şekilde ayırt edebiliriz. Burada esas olan metindeki kelimeleri hiç takılmadan ve normal telaffuzunun da üzerine çıkmadan okuyabilme durumunu sağlamasıdır. Kelimeleri doğru tanıma düzeyinin yüksek olması, okuyucunun telaffuz ettiği kelimelerin seslerini karşılaştığı harflerle doğru bir şekilde eşleştirmesini sağlayacak kadar ses bilgisine sahip olduğunu gösterir (Bear, Invernizzi, Templeton ve Johnston, 2012). Maddox ve Feng'e (2013, s. 3) göre akıcı okuma; cümleleri düzgün ve uygun bir hızda okuma becerisi olarak tanımlanır. Öğrencilerin akıcı okumaları esnasında öğretmenlerin bu durumu takip edip kayıt altına almaları oldukça önemlidir. Burada hataların izlenme ve değerlendirilme imkânı olur. Yanlış telaffuz edilen, değiştirilen, atlanan yani hiç okunmayan veya okuma sırasının ve düzeninin dışında okunan kelimeleri içermektedir

Akıcı okumanın üç önemli özellik bağlamında tanımlanabileceğini söyleyebiliriz. Bu özellikler; kelimeleri doğru okuma, hız ve prozodi olarak belirtilebilir. Bu üç kavramın da okuduğunu anlamaya teşvik ettiğini belirtmek gerekir. Bu durum sahip oldukları kelime miktarının da önemli düzeyde olduğunu gösterir (Grabe'den aktaran, Meeks, Martinez ve Pienta, 2014, 106; Samuels, 2007, p. 564). Buna karşın Grabe'ye (2009, s. 291) göre de

akıcı okuma doğru okuma, hız, prozodi ve otomatiklik olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

2.5.1.1. Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma üç önemli özellikten oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla doğru okuma/otomatiklik, okumadaki hız ve prozodiden oluşmaktadır.

a) Doğru Okuma (Reading Accuracy): Doğru okuma ya da yaygın söylemi ile kelimeyi doğru okuma, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma ve en az hata ile çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2016, s. 15; Rawian, Mokhtar, Yahaya, 2015, s. 79; Roux, Swartz ve Swart, 2014, s. 661). Galletly, Knight, Dekkers and Galletly'e (2009, s. 54) göre de doğru okum, yazılmış kelimelere karşılık olarak konuşulan kelimelerin tanınması ve telaffuz edilmesidir.

Kelimeleri doğru okuma; güçlü düzeyde alfabetik harflerin, kuralların güçlü bir anlayışını, sesleri bir araya getirme yeteneğini, yüksek düzeyde kelime bilgisi, donanımını ve kullanımını gerektirir (Rasinski, Padak, 2001). Doğru okuma, kelimeleri doğru okuma becerisini kazanma; otomatik olarak sürdürebilme, prozodik özellikleri okumada kullanabilme ve aynı anda okunan metni anlama zaten akıcı okumanın özünü teşkil etmektedir (Keskin, 2012, s. 27).

Kelime tanımanın yanında, doğru okumayla ilgili diğer bir kavram da "kelimeyi ayırt etme" dir. Kelimeyi ayırt etme, kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Dolayısıyla kelimeyi ayırt etme, kelime tanımayı kapsamaktadır (Baştuğ, 2012, s. 37). Akyol (2014, s. 22)'a göre zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı, oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye ayırdıklarından genel anlama yetenekleri gelişmemektedir. Okuyucu; kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk olarak yapabilirse dikkatinin ve zamanının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltecektir.

Doğru Okumanın Değerlendirilmesi: Öğrencilerin doğru okumalarını değerlendirmenin çeşitli formlarının olduğunu söylemek mümkündür. En basit şekli ile ilk etapta öğrencilerin bir dakikadaki okumalarını takip ederek buradaki okunan toplam kelimeler içinde hatalı olanları sayıp çıkarmak, doğru kelime sayısını belirlemek gerekir. Bu değerin toplam kelime sayısına bölünüp çıkan değerin yüzdesini almakla doğru okuma düzeyi (kelime

tanıma yüzdesi) belirlenebilir. Bu durumun kayıt altına alınması da gerekir (Hudson, Pullen ve Lane, 2005, s. 705).

Kayıt işleminden ve yapılan hesaplamalardan sonra ortaya çıkan yüzdelik değer ile ilgili Rasinski'ye (2007) göre öğrenciler doğru okuma yüzdeliklerine göre şu düzeylere ayrılırlar;

%97-100 = Bağımsız düzey okuyucular

%90-96 = Öğretim düzeyi okuyucular

%90'dan az = Endişe düzeyi okuyucular

Rasinski'ye (2004, s. 6) göre % 97-100 aralığında (bağımsız düzey okuyucular) yer alan öğrenciler değerlendirme metinlerini bağımsız bir şekilde okuma yeteneğine sahipler. Benzer zorluktaki başka metinleri de aynı şekilde yardım almadan okuyup değerlendirebilirler. % 90-96 aralığında (öğretim düzeyindeki okuyucular) yer alan öğrenciler değerlendirme metinlerini okuma yeteneğine sahipler. Benzer zorluktaki başka metinleri de öğretimsel yardım alarak okuyabilirler. % 90'dan az (endişe düzeyindeki okuyucular) yer alan öğrenciler hayal kırıklığı yaratacak durumdalar. Okumada çok zorlanırlar öyle ki sağlanan yardım bile çok etkili olmayabilir.

Otomatiklik (Automaticity): Akıcı okuma içerisinde yer alan önemli becerilerden biri de otomatikliktir. Otomatiklik, kelimeleri doğru, hızlı, otomatik ve zahmetsiz bir şekilde tanıma, kelimeleri okuma yeteneği olarak tanımlanabilir. Otomatiklik okuma esnasında bireylerin daha az bilişsel çaba sarf etmelerini ve dikkat göstermelerini sağlayarak okuduklarını anlamalarına da olanak tanır. Otomatikliğin kalitesi, okuyucunun iyi bir tempoda okumasına yol açar ve okumada bir kolaylık da sağlar. Özel bir gereksinime ve beceriye sahip olmaksızın bu durumunu devam ettirebilir (Lam, White-Schwoch, Zecker, Hornickel ve Kraus, 2017, s. 2; Logan, 1997; Young ve Rasinski, 2009; Rasinski, Nageldinger ve Young, 2017, s. 53).

Otomatiklik denildiği zaman otomatiklik teorisinin üzerinde durmak gerekir. LaBerge ve Samuels (1974, s. 22) bireyin sınırlı düzeyde bir dikkat kapasitesine sahip olduğunu belirtirler. Bu duruma karşın birey iki karmaşık görevi de aynı anda yerine getirmeye çalışır ki bunlardan en az bir tanesinin de kelime tanımada otomatiklik (Schneider, 2013, s. 24) olması ayrı bir önem arz etmektedir. Genişletilmiş pratikler yolu ile otomatiklik gelişmeye başlar. Büyük bir dikkat kaynağı gerektirir ve bu dikkat kaynağı da aşamalı

olarak bir otomatik sürecini beraberinde getirir. Bu durumu daha da açık bir şekilde ifade etmek gerekirse LaBerge ve Samuels (1974, s. 22) otomatiklik teorisini okuma sürecine uyguladılar. Burada akıcı okuyucular aynı anda metni çözümleyip anlamlandırabilirler. Aslında hem çözümleme hem de anlamlandırma zor görevlerdir. Fakat en azından akıcı okuyucuların burada otomatik olmaları gerektiğini belirtirler. Okuyucular, ilk etapta tüm dikkat kaynaklarını verememiş olsalar bile kelime çözümlemeye daha çok çaba sarfederler. Buna karşın anlamaya verilen çaba ise daha az olarak göze çarpar. Yoğun çabalar, pratikler yolu ile okuyucular otomatik çözümleyiciler haline gelirler. Okuyucular, kelimelerin büyük çoğunluğunu hızlı bir şekilde tanımaya başlarlar. Çözümlemede otomatiklik oluştuğunda dikkat kaynakları okuduğunu anlama ve üstbiliş (bir kişinin kendi okumasını aktif olarak izlemesi ve düzenlenmesi) için de hazır hale gelir. Burada kelime çözümleme ile anlama arasında önemli bir ilişki olduğunu da belirtmek gerekir.

Vacca ve diğerleri (2006, aktaran Baştuğ, 2012, s. 43) otomatikleşme kavramını açıklamak için bazı örneklerden bahsetmektedir. Bunlardan bir tanesi araba sürme örneğidir. Pek çok sürücü araba kullanırken çok az zihinsel enerji harcar. Araba sürerken bir hayal peşindedir ya da gündelik olayları düşünür. Diğer taftan aynı anda arabayı uygun hız ve şartlarda sürmeye devam eder. Fakat bir ışığın yanması, yolun ya da havanın kötüleşmesi gibi olağanüstü bir durumla karşılaştığında sürücü hemen dikkatini toplar. Bu dikkat toplama süreci, otomatik olarak gerçekleşir. Buradan hareketle okuyucular otomatikleşmeyi kazanamadıklarında, kelime tanımada çok fazla enerji harcarlar. Okumadaki doğruluğu ve otomatikliği kazandıklarında ise kelimeleri doğru, hızlı ve çok az bir zihinsel enerji harcayarak tanırlar.

Penner-Wilger'e (2008, s. 2) göre otomatiklik, akıcı okumanın sonraki bileşenlerinde, biri olan prozodinin oluşturulması için önemli bir gereklilik ve önkoşuldur aslında. Prozodi ile birlikte akıcı okumanın değerlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Cotter, 2012, s. 12). Baştuğ (2012) da aynı şekilde otomatik kelime tanımayı kazanan okuyucuların, sesli okumada prozodik özellikleri daha rahat sergilediklerini belirtirler. Kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıdıkları için, noktalama, vurgulama, tonlama ve anlam ünitesi oluşturma gibi prozodik özellikleri kolaylıkla sergilerler. Anlamada olduğu gibi dikkat kaynakları, kelime tanıma ve hızlı okumaya ayrılmak yerine metnin anlamına ve yapısına uygun seslendirmeye ayrılır. Bu da okuyucunun prozodik okumasını destekler.

b) Okuma Hızı (Reading Rate): Okuma hızı, akıcı okumanın önemli bileşenlerinden bir tanesini oluşturmaktadır. Okuma hızını, okuma oranı olarak da tanımlamak mümkündür. Herhangi bir kelimeyi ve anlamını atlamadan her bir cümleyi anlamayı da esas alan bir hız sürecidir aslında. Genellikle de okuma sürecine başladıktan sonra bir dakika ölçüt alınarak okuma hızının değerlendirilmesi yapılır (Arab, 2009, s. 62; Chang, 2010, s. 285; Fujita ve Yamashita, 2014, s. 35; Macalister, 2010, s. 104; Yen, 2016, s. 1).

Okuma hızı, okuma sürecinin bir açıklayıcısı olarak kullanılır. Rasinski (2000, s. 146) okuma hızını; öğrencilerin okuma performanslarını değerlendirmenin önemli bir aracı olarak görür. Okuma hızı, anlama ve akıcılık gibi okuma becerileri ile pozitif düzeyde bir ilişki içinde olan beceriler indeksi olarak düşünülür (Wallot, O'Brien, Haussmann, Kloos ve Lyby, 2014, s. 1754). Crawford, Tindal ve Stieber'e (2001, s. 307) göre okuma hızı; sadece öğrencilerin yayımlanan testlerde ve kitaplardaki okuma başarısını tahmin etmekle kalmaz aynı zamanda matematik gibi derslerdeki becerilerinin gelişmesine katkı sunmada da önemli bir etkiye sahiptir

Okuma Hızının Değerlendirilmesi: Okuma hızını değerlendirmek için değerlendirme metnindeki veya hikâyedeki toplam kelime sayısının belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra öğrencinin kaç kelimeyi doğru okuduğu hesaplanır. Elbette bunun ne kadar bir sürede okunduğunun da analizi yapılmalıdır (Arung, 2015, s. 11). Daha somut bir açıklama yapılacak olursa, okuma hızını belirlemek için şu aşamaların dikkatle izlenmesi gerekir (Konza, 2011, s. 3):

- Öğrencinin seviyesine uygun metin ya da paragraf seçilmelidir.
- Öğrenciler metni yüksek sesle ve bir dakika içinde okumalılar.
- Metinde dakikada okunan toplam kelime sayısı belirlenir.
- Metindeki toplam hata sayısı hesaplanır.

Toplam okunan kelimelerden hatalı okunan kelimeler çıkarılır. Bu hesaplama bir dakikada okunan doğru kelime sayısını yani okuma hızını bizlere verecektir. Baştuğ'a (2012, s. 75) göre öğrencilerin metinde geçen tüm kelimeleri doğru okuması gereklidir ama bu yeterli değildir. Çünkü okunandan anlam kurmak için okumanın belirli bir hıza ulaşması gerekir. Doğru olsa da yavaş yavaş okuma, okuyucunun bir anlam ünitesi oluşturmasını zorlaştırır. Dolayısıyla öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için mutlaka okuma hızı ölçülmelidir.

c) Prozodi: Prozodi terimi, Latince *prosodia* kelimesinden türemiştir. Kelime olarak hece manasına gelmektedir. Okuma çerçevesinde ise prozodi; tonlama, ritim, vurgu, yoğunluk

gibi konuşulan dilin önemli bileşenlerini içeren bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bu yapı sadece söz dizimsel ve semantik yapıları değil aynı zamanda duyguları da içermektedir (Ashby, 2016, s. 6; Erekson, 2010, s. 80; Wagner ve Watson, 2010). Torgesen ve Hudson'den aktaran Sarris ve Dimakos, 2015, s. 50) prozodiyi, konuşmanın ritmik ve tonsal ifadesi, konuşma dilimizin müziği olarak tanımlamaktadırlar. Rasinski'ye (2006) göre de prozodi; okuyucuların yüksek sesle okumalarını gerçekleştirdiklerinde ses, ifade, pürüzsüzlük, hız gibi yolları kullandıkları doğal bir yoldur.

Prozodi tam da ifade edildiği üzere dilimizin melodisidir. Müziği temsil eden ve konuşma tonunun renklerini özünde barındıran dilsel bir ifadedir. Prozodinin önemli olmasının nedeni aslında bizim nasıl konuştuğumuzun çok önem arz ediyor olmasıdır. Bütün bu özellikleri bir araya getirdiğimiz zaman prozodinin söylenen metin üzerinde bu etkilerini yaratarak, bir güç ve vurgu kurmasını da beklemek mümkündür (Sinambela, 2017, s. 84-85).

Prozodinin Değerlendirilmesi: Akıcı okumanın bu becerisinin değerlendirilmesi doğru okuma ve okuma hızını tespit etmeye göre daha zordur (Breen, Kaswer, Dyke, Krivokapic ve Landi, 2016, s. 2). Kullanışlı olmasından dolayı genellikle bireyin akıcı okuma derecesini de belirleyen ölçekler bulunmaktadır. Bu ölçekler ile prozodinin değerlendirilmesi de yapılır. Söz konusu ölçekler; akıcı okuyan ile daha az akıcı okuma becerisine sahip olan bireyleri ayırt etmede önemli bir özellik taşımaktadır. Bu ölçekler kullanışlı olsalar bile doğrudan doğruya okumanın prozodik yönlerini ölçtükleri söylenemez (Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn ve Stahl, 2004, s. 121)

Rasinski'ye (2004, s. 15) prozodiyi değerlendirmede uygulanan ölçeklerin ya da rubriklerin kullanılması oldukça kolaydır. Burada öğrenci seviyesine uygun bir metinle okuma faaliyetini gerçekleştirirken bir öğretmenin veya başka bir değerlendiricinin bu durumu kayıt altına alması ve takip etmesi gerekir. Dinleme süresi kısa tutulabilir. 1 dakika güvenilir ve geçerli sonuçların elde edilmesi için yeterli olarak kabul edilebilir. Dinleme sürecinin sonunda öğretmenler, öğrencilerin okumasına en uygun puanları verirler. Ringeval, Demouy, Szaszák, Chetouani, Robel, Xavier, Cohen ve Plaza (2011, s. 3)'da bir dakika gerçekleştirilecek bu okumada okutturulacak metnin uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca okuma faaliyeti de yine uzman gözetiminde gerçekleştirilmelidir. Sinambela'ya (2017, s. 85) göre de öğretmenler, öğrencilerin sözlü okuma becerilerini ve performanslarını gözlemleyerek prozodi

becerilerini de değerlendirebilir. Çünkü öğretmen dinleme esnasında; öğrencinin ses tonunun, ifade düzeyinin yükselmesini ve alçalmasını dinleme fırsatına sahiptir. Ayrıca çok boyutlu akıcı okuma ölçekleri ile de prozodik okuma beceri düzeyleri belirlenebilir.

Prozodik okumayı ölçmeye yönelik iki farklı yol bulunmaktadır. Bunlardan birincisi değerlendirme ölçekleri (nitel rubrikler, sesli okuma rubrikleri), ikinci ise spektrografik tekniklerdir. Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilen Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçe'nin dilbilimsel özelliklerine uyarlanarak kullanılan "Multidimensional Fluency Scale", "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" bu rubriklerden biridir. Bu değerlendirme ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ses ve ifade, söz dizimi, akıcılık (pürüzsüzlük) ve hızdır. Bu değerlendirme ölçeğinde belirlenen ölçütlere göre bir öğrenci en az 4, en fazla 16 puan almaktadır. Diğer bir değerlendirme ölçeği de National Assessment of Educational Progress (NAEP) tarafından kullanılan "Oral Reading Fluency Scale", "Sesli Akıcı Okuma Ölçeği" dir. Bu değerlendirme ölçeği de iki farklı grupta dört düzeyden oluşmaktadır. İlk iki düzey akıcı okuyamayan öğrencinin durumunu, diğer iki düzey ise akıcı okuyabilen öğrencinin durumunu ortaya koymaktadır (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje 2005). En çok kullanılan, ancak tam olarak prozodik okuma üzerine odaklanmayan değerlendirme ölçeklerinden biri ise "Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)" "Temel Okuma Yazma Becerilerinin Dinamik Göstergeleri" dir. Akıcı okuma becerisi bu değerlendirme aracının ölçtüğü boyutlardan sadece biridir (Yıldırım ve Ateş, 2011).

Modern teknolojinin gelişimi ile birlikte prozodik okumanın tüm özelliklerini, özellikle de metni yorumlama becerilerini daha detaylı ve objektif ölçebilecek spektrografik analizler kullanılmaya başlanmıştır. Bu analizler ses spektrografı adı verilen bir cihazla gerçekleştirilmektedir. Bu cihaz spektrogram olarak adlandırılan resimsel görüntülerden ve ses dalgalarından yararlanmaktadır. Ses spektrografı; yatay eksende zaman, dikey eksende frekans, farklı ölçü ve renklerde ses enerjisini gösteren sesin, görsel grafiğini (spektrogram) ortaya koyan bir cihazdır. Bu teknik prozodik okumayı okuma hatalarından ayrı bir şekilde değerlendirmektedir. Bu teknikler kullanılarak yapılan birçok araştırma detaylı (prozodinin tüm elementlerini kapsayan) ve sağlıklı sonuçlar ortaya koymuştur (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2006; Schwanenflugel vd., 2004, akt, Yıldırım ve Ateş, 2011).

2.5.1.2. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri

Öğretmenlerin, akranların ve ebeveynlerin; öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirme noktasında önemli bir pozisyonda oldukları söylenebilir. Özelikle öğretmenin bu doğrultuda rehberlik rolü son derece önemlidir. Abadiano ve Turner'e (2015, s. 51) göre öğretmenlerin akıcı okuma noktasında öğrencilere model olarak, metinleri okuyarak öğrencilerin bu yöndeki becerilerinin geliştirilmesine ön ayak olabilirler. Ayrıca öğretmenler kendilerine ait kitapları öğrencilere vererek bu gelişime katkı sunabilirler. Şüphesiz bu çalışmaların her biri aynı zamanda akıcı okumanın gelişmesini sağlayan birer önemli strateji olarak da değerlendirilebilir.

Akıcı okumayı geliştirmeye hizmet eden birçok stratejinin bulunduğunu söyleyebiliriz. Put Reading First (The Partnership for Reading, 2001, s. 24)'te bu çerçevede beş önemli strateji sunulmaktadır:

1. Rehberli Okuma: Metnin okunmasında bir yetişkin model vardır. Buradaki yetişkin bir ebeveyn olabileceği gibi sınıf arkadaşı ya da öğretmen de olabilir. İlkin model tarafından metin okunur. Daha sonra öğrenci, yetişkinin çabası ve desteği ile okumaya cesaretlendirilerek okuma faaliyetine başlar. Öğrenci ile yetişkin birebir okuma faaliyetine girerler. Öğrenci akıcı okuma seviyesine ulaşıncaya kadar bu durum tekrarlanır.

2. Koro Okuma: Öğrenciler, akıcı okuyan bir öğretmenin (modelin) desteği ile koro ya da uyum halinde okuma faaliyetini gerçekleştirirler. Elbette her öğrencinin önünde ya da elinde aynı metnin olması gerekir. Bir kitapla bu takibi yapabilirler. Seçilen kitapta yer alacak metin, öğrencilerin seviyesinde olmakla beraber çok uzun da olmamalıdır. Desenli ve görselli metinlerin olması öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutmaları açısından önemlidir. Kitaptaki metne model tarafından yüksek sesle okunarak başlanır. Ardından model okumayı tekrarlar ve öğrencileri de bu okumaya davet ederek okumayı sağlar, bir yandan da kelimeleri takip edip tanımalarına katkıda bulunur. Öğrenciler, metni akıcı bir şekilde okuyana kadar koro halinde okumaya teşvik edilerek bu faaliyet tekrar edilir. Öğrencilerin toplamda 3-5 kez okumaları sağlanır. Fakat bunun bir günde olması gibi bir zorunluluğu yoktur.

3. Teyip/Kayıt Destekli Okuma: Öğrenciler kayıt altına alınmış akıcı okuyan bir modelin sesini dinleyerek kendi metinlerini okurlar. Teyip ya da kayıt desteği ile gerçekleştirilecek okuma için öğrencilerin okuma seviyesinde bir kitaba ve aynı

kitapta yer alan metni 1 dakikada 80 ile 100 kelime düzeyinde akıcı bir şekilde okuyan bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kayıtlarda efektler ve müziksel ezgiler bulunmaması gerekir. İlk okuma gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin sesi ya da kaydı dinlemeleri gerekmektedir. Bu esnada öğrenci, kayıtlardan gelen her sesin altını çizmeli ya da takip etmelidir. Daha sonra kayıt yardımı ile öğrencinin okuma faaliyeti gerçekleştirilir. Öğrenci, bağımsız bir şekilde yani kayda bağlı kalmadan okuma faaliyeti gerçekleştirilene kadar kayıt ile birlikte okuma faaliyeti devam etmelidir.

4. Eşli (Ortak) Okuma: Eşli okumada, daha önce birbirleri ile eşleştirilmiş öğrenciler, sırasıyla metinleri birbirlerine yüksek sesle okumaya başlarlar. Öğrencilerin eşleştirilmesi yapılırken; akıcı okuma düzeyi iyi olan öğrencilerin, akıcı okuma düzeyi düşük olan öğrenciler ile eşleştirilmesine dikkat edilmelidir. Önce akıcı okuma düzeyi yüksek olan model, metni ya da paragrafı okur. Daha sonra akıcı okuma düzeyi olan öğrencilerin aynı metni yüksek sesle okuması sağlanır. Burada akıcı okuma düzeyi yüksek olan öğrenci; ortağına yani eşine (akıcı okuma seviyesi düşük öğrenci) kelime tanıma ve okuma noktasında geri bildirimler ile gerekli desteği de sağlar. Akıcı okuması zayıf olan öğrenci; bağımsız bir şekilde okuyana kadar bu faaliyet devam eder. Eşli okuma yapılırken model konumunda bulunan kişinin akıcı okuma düzeyinin zayıf olmaması gerekir. Eşli okumanın diğer uygulamalarında ise akıcı okuma seviyesi aynı olan öğrencilerin eşleştirilmesi yapılarak daha evvel öğretmen tarafından eğitimi verilerek rehberliği yapılan bir hikâyenin okuması gerçekleştirilir. Aynı seviyedeki öğrenciler, metinleri öğretmenlerinden duyduktan sonra tekrar okuma faaliyetini sürdürürler.

5. Okuyucu Tiyatroları: Burada öğrenciler akranları ile birlikte bir oyunun provasını yaparlar ve aldıkları roller ile performanslarını sergilerler. Öğrenciler, diyaloglar ve senaryolar bakımında oldukça zengin olan kitaplardan istifade ederek okuma faaliyeti gerçekleştirirler. Gerekli bilgiyi kendileri ile paylaşan karakterleri, anlatan kişiyi oynarlar. Okuma tiyatroları öğrencilerin metni yeniden okumaları için geçerli bir gerekçe sunmaktadır ki bu da akıcılık bağlamında bir pratik yapma imkânı verir. Okuyucu tiyatroları oluşturmak, öğrencilerin akranları ile işbirliği içinde olmasına katkı sağlamakla beraber okumayı cezbedici bir noktaya da getirir.

Akıcı okumayı geliştirme stratejilerini elbette yukarıda sıraladıklarımız ile sınırlı tutamayız. Bu çerçevede başka stratejilerin de olduğunu söyleyebiliriz. Akyol (2006, s. 76)

da tekrarlayıcı okuma, okuyucu tiyatroları oluşturmak, eşli (ikili) okuma, arkadaşla okuma ve koro halinde okuma şeklinde bu stratejileri beş grupta toplamıştır. Özellikle de tekrarlayıcı okuma ve arkadaşla okuma stratejilerinin açıklanması önem taşımaktadır. Akıcı okuma stratejileri içinde yer alan *arkadaşla okuma tekniği,* eşli okuma tekniğinden oldukça farklıdır. Burada aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş düzeyleri farklı olabilir. Her bir arkadaş farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler. Bu okuma ev ödevi olarak da yapılabilir**.** Çocuk evde belirli metinleri okuyup ertesi gün okudukları hakkında sunu yapabilir.

Akıcı okuma stratejileri içinde yer alan *tekrarlayıcı okuma tekniği***;** metni akıcılık kazandırılıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma sorunu olan öğrenciler için oldukça yararlı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Bu teknik kapsamında kısa metinlerin seçilmesine de dikkat edilmelidir. Şiir okumanın burada büyük önem taşıdığını da belirtmek gerekir**.** *Yönetilmiş metin tekniğinde* de öğrenciler; okuma seviyelerine uygun metinler ile sözlü okuma çalışmaları yaparlar. Öğrenciler bu kolay metinleri okudukları zaman bu durum onların akıcılık düzeylerini geliştirmelerine de imkân tanır (Keehn, 2003, s. 42).

2.5.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama süreci günlük hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden okuduğunu anlamayı salt belirli alanlarla sınırlı tutmak oldukça zordur. Nitekim Papatga ve Ersoy (2016, s. 125) da okuduğunu anlamanın; sadece bireyin akademik başarısında değil tüm hayatında etkili ve önemli olduğunu vurgulayarak aslında bu sınırların genişliğini belirtmektedirler. Bu açıklamalar okuduğunu anlamanın hayatımızın her alanında olduğu gerçeğini göstermektedir.

Okuduğunu anlama en basit tanımıyla belirli bir amaç için metinden anlam çıkarma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Vellutino'den aktaran Botsas, 2017, s. 1; Karimi, 2017, s. 95). Ahmadi, İsmail ve Abdullah (s. 236) ise okuduğunu anlamayı; metinde saklı veya açık olan anlamları üstbilişsel okuma stratejilerini kullanarak çıkarma, anlama yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Haghani ve Bahmannejad'a (2018, s. 2) göre de okuduğunu anlama; önceki görüşler, düşünceler, bilgiler yoluyla metinden anlam çıkarma olarak ifade

edilmektedir. Bunner'e (Aktaran Riahi, 2017, s. 51) göre de okuduğunu anlama; yazarın ne yazdığını anlamak için sayfada yer alan metinlerdeki kelimeler ve fikirlerle etkileşim kurma yeteneğidir. Yazılı dilin yorumlanmasını ve anlamlandırılmasını içermektedir. Okuyucunun metinle iç içe olmasını gerektirir.

Okuduğunu anlamak için okuyucunun yetenekli, deneyimli ve metnin anlamını ve bilgiyi anlaması gerekir. Okuduğunu anlamadaki en önemli bilgilerden biri de okuyucunun kelime bilgisidir. Öyle ki kelime bilgisi, yazar ve okuyucu arasında metnin anlaşılması bağlamında iletişim kurmaya yardımcı olur. Kelime bilgisinin düzeyi ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki vardır. Elbette okuduğunu anlamada sadece kelimeler önemli değildir. Okuduğunu anlama; zengin kelime bilgisinin yanında, motivasyon, akıcılık (Bayat, 2017, s. 74) gibi çeşitli faktörleri de içerdiği ve gerektirdiği için oldukça karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Hatta bazı uzmanlara göre okuduğunu anlama ile geçmiş bilgiler arasında bile önemli bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle de şema teorisine göre; okuduğunu anlamayı sağlamada önceki bilgiler oldukça önemlidir. Örneğin bir köpek ile bir şemayı düşündüğümüzde köpekler hakkında genel bilgiye de sahip oluruz. Bir köpeğin saldırganlık, ısırgan, dört ayaklı olması gibi özellikleri olan bir hayvan olduğunun bilgisi diğer köpekler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Böylece her yeni deneyim yeni bilgilere sahip olmamızı yeni şemalar oluşturmamızı sağlar. Böyle bilgileri öğrenmenin karşılığında farklı şeyler hakkında da bilgi sahibi oluruz. Bu durum da okuduğumuzu anlamayı etkiler (Abdelaal, 2014, s. 25). O bakımdan eski ve yeni arasındaki bu bilgi, etkileşim; okuyucunun okuduğunu anlama düzeyini etkiler.

Çocukların eğitim seviyeleri ilerledikçe okuduğunu anlama becerisi de önem taşımaya başlamaktadır. Fakat okuduğunu anlama sadece metni anlamak için değil aynı zamanda eğitimde daha geniş bir öğrenme seviyesine, başarıya ve istihdama ulaşmak için de önemlidir. Bu önem sosyal yaşantımızda bile kendini hissettirir. Dolayısıyla okuduğunu anlama; çok farklı bilişsel beceri ve yetenekleri kapsamaktadır (Khusniyah ve Lustyantie, 2017, s. 202).

Brassell and Rasinski (2008; Aktaran Khusniyah ve Lustyantie, 2017, s. 203) okuduğunu anlamaya değinirken üç farklı anlama düzeyinden bahsetmektedirler:

1. Basit Anlama: Okuduğunu anlama seviyeleri içinde en düşük seviyeyi temsil etmektedir. Bir metinde sunulan bilgileri hatırlama ve tekrarlama yeteneklerini içerir.

2. Çıkarımsal (Derin) Anlama: Okuyucunun bir metinde doğrudan verilmeyen, ima edilen bilgiyi anlamasını içerir.

3. Eleştirel veya Değerlendirici Anlama: Anlama düzeyleri içerisinde en üst düzeyde olma özelliğine sahiptir. Metinde sunulan bilgiler hakkında eleştirel kararlar vermek, yorum yapmak gibi üst düzey becerileri içerir.

Okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili olan bu üç düzeyin de önemli olduğunu belirtmek gerekir. Çıkarımsal anlama bazı kaynaklarda yorumlayıcı anlama olarak da değerlendirilirken benzer şekilde eleştirel/değerlendirici anlama da sorgulayıcı anlama olarak kabul edilmektedir. Anlama düzeylerinin hepsinin de okuduğunu anlama sürecinin önemli yapılarını oluşturduğunu belirtmek gerekir. Okuduğu anlama ile ilgili önemli düzeylerden biri de hiç şüphesiz yaratıcı anlamadır. Bu anlama düzeyi de okuyucunun anladıklarını kişisel ve günlük yaşamıyla bağ kurmasını ya da öğrendiği bilgileri uygulayarak yeni bilgiler üretmesini getirmektedir. Bunun için metnin anlamını anladıktan sonra zihinde yapılandırma ve bu yeni bilgileri günlük yaşamda kullanmayı içermektedir. Böylece öğrenilen bilgilerden yeni bilgiler üretme ve kullanma söz konusu olmaktadır (Giasson, 1995; Saskatchewan, 2000, 2001; Lachapelle'den aktaran Güneş, 2014, s. 226).

2.5.2.1. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Etkinlikleri

Okuyucuların okuduklarını anlama düzeylerini geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birtakım etkinliklerin uygulanması, çeşitli stratejilerin kullanılması okunan metnin anlaşılmasına ciddi manada katkılar sağlamaktadır. Bu çerçevede aşağıda okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanabilecek etkinliklere ve stratejilere yer verilmiştir (Güneş, 2014, s. 226-228):

a) Okuma Öncesinde Yapılacak Etkinlikler: Okuma öncesi çalışmalar, öğrencilerin zihinsel olarak hazırlanmasını kapsamaktadır. Okumaya başlamadan önce çalışmanın nasıl yapılacağı, metinde sunulan kelimeleri, kavramları anlamak için neler yapılacağı konusunda öğrencileri hazırlamak gerekmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için, sorular sormak, metinden alınan anahtar kelimelerle etkinlikler düzenlemek, bunları birleştirmek ve zihinsel hazırlık yapmak gerekmektedir. Bu aşamada metin hakkında genel bir bakış açısı oluşturmak, kavramlar arası bağ kurmak, bilgilerin düzenlenmesi hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir.

b) Okuma Sırasında Yapılacak Etkinlikler: Metni okurken öğrencilerden, metindeki bir paragrafı anlatması ve metni anladığını göstermesi istenmelidir. Öğrencinin iyi anlayıp anlamadığını doğrulamak için ipuçlarından hareket etmesine, yeni kelimeler kullanmasına, resimlerden yararlanarak tahminler ve çıkarımlar yapmasına vb. dikkat edilmelidir. Yeni kavramları mevcut bilgileriyle bütünleştirmesine ve metnin bütününü sorgulamasına yardım edilmelidir. Bir metnin anlaşılması, öğrencilerin metinden çıkarımlar yapma becerisine bağlıdır. Bunun için sınıflama, sıralama, sorgulama, neden-sonuç ilişkileri kurma gibi etkinlikler uygulanabilir. Böylece metnin anlaşılması daha kolay olmaktadır.

c) Okuma Sonrasında Yapılacak Etkinlikler: Metin okunduktan sonra öğrencilerden şu etkinlikleri yapmaları istenmelidir:

- Metindeki ana düşünce, yan düşünce ve metinde geçen olaylar anlatılarak metin özetlenmelidir.
- Metinde sunulan düşünceler farklı durumlara uygulanarak genişletilmelidir,
- Okuma tamamlandıktan sonra bilgi düzenlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin yeni öğrenilen kelimelerle kavram haritaları yapılabilir.
- Metin yazılarak özetlenebilir ya da sözlü olarak, bir skeçle açıklanabilir.

Metindeki bilgileri düzenleme etkinlikleri olarak da şunlar yapılabilir: betimleme, yazma, neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma, sorun ve çözüm, metin bölümlerini izleme, metni düzenleme...

2.5.2.2. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri, bilgilere ulaşma imkânı sağladıklarından okuyucular için oldukça önemlidir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üç kısımdan oluşan okuma etkinliğinde, okuyucunun görevleri ve her bir kısım için kullandığı okuduğunu anlama stratejileri de farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede dersin tümünde bir bütün olarak işe koşulan bazı stratejilerden söz etmekte yarar vardır:

a) Stratejik Not Alma: Not alma, öğrencilerin verilen bir materyalden anladıklarını kendi ifadeleri ile belirtmesidir ya da verilen metin üzerinde belli sembolleri kullanarak önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesini sağlayan öğrenme yoludur (Kırnık, 2017, s. 30).

Stratejik not alma, okumanın her üç aşamasında da kullanılabilmektedir. Bu stratejide, okumadan önce materyalin konusunun ne olabileceği tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okumaya başladıkları zaman, sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşama, okuma parçasındaki bölümlerin örgütlenmesinde ve bölümler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde öğrencilere yardım etmek için düzenlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen anahtar düşüncelerle ilişkilidir. Düşünceleri düzenleme ve örgütleme, bütün okuma süreci boyunca tekrarlanır. Okuma süreci tamamlandığında öğrenciler konunun ana noktalarını /düşüncelerini maddeler hâlinde listeler. Okuma sonrası özetleme etkinlikleri metin için genel bir bakış sağlar (Epçaçan, 2009, s. 216).

b) GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R): SQ4R stratejisi özü itibari ile merak ederek okuma ve anlamlandırma sürecidir. Öğrenci daha önce okumadığı bir metni sadece gözden geçirerek oluşturduğu sorularla metni merak eder ve kendi oluşturduğu sorulara cevap bulma çabasına girer. Bu nedenle etkili bir okuma anlama sürecini ifade eder. Öğrenciler, hem kendi oluşturduğu hem de öğretmenin oluşturduğu sorulara verdikleri cevapları kontrol etmek için metni gözden geçirir (Kırnık, 2017, s. 52).

İlk olarak Robinson (1970); gözleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama ve gözden geçirme, öğrencilerin derslerle ilgili materyallerden daha etkili istifade edebilmeleri için etkili bir yol olarak SQ3R metodu üzerine çalışmıştır. Daha sonra P. D. Forsyth ve Forsyth (1993) kendi kendini doğrulamayı ve ek olarak yansıtmayı da içeren ve SQ3R'nin geliştirilmiş uzantısı olan SQ4R tekniğini dile geliştirmişlerdir. Özellikle bu adım öğrencilerin okuma materyallerinin yaşam deneyimleriyle nasıl bir ilişkisi olduğunu yansıtmayı gerektirmektedir (Hartlep ve Forsyth, 2000, s. 269). SQ4R stratejisi adını, bu stratejilerin basamaklarındaki ilk harflerden alır. SQ4R stratejisinin basamakları şöyle sıralamıştır (Senemoğlu, 2012, s. 557-558): Survey, Question, Read, Reflect, Recite, Review. Görüldüğü gibi bu basamaklar akrostiş tekniğine göre düşünüldüğünde bir S, bir Q ve dört tane R harfinden oluşmaktadır. Bu nedenle SQ4R stratejisi denir. Simbolon ve Marbun'a (2017, s. 1000) göre Rhonda and Debbie ise SQ3R tekniğine ek olarak dördüncü R olarak write adımını ekleyerek kendilerine özgü SQ4R tekniğini geliştirmişlerdir. Bu adım ise öğrencilerin okudukları hakkında yazmalarını içermektedir.

GSOYBY (SQ4R), özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiş bir stratejidir. Özellikle bilgilerin anlamlandırılmasını ve hatırlanmasını

sağlayıcı bir strateji olarak kullanılır. Öğrenci ilk başta okuma parçasını gözden geçirir, daha sonra gözden geçirme esnasında okuduğu ana başlık ve alt başlıklar hakkında sorular düzenler. Bu aşama öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlayıp kullanmalarına ve okuma amaçlarını belirlemelerine imkân sağlar. Bundan sonraki aşamada okumaya geçilir. Öğrenci okuma esnasında, okuma öncesinde hazırladığı soruları, sözlü, yazılı veya sessiz bir şekilde yanıtlayabilir. Yansıtıcı düşünmeyle, okuma parçasından edineceği bilgileri, okuma amacını, beklentisini belirler. Okumanın ardından öğrenci okuma parçasının kesin konusunu belirlemek ve önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için sözel veya yazılı anlatım yapar. Bu aşamada öğrenci kitabı kullanmadan soruları yanıtlamalıdır. Tüm cevaplamaların ardından, öğrenci konuyu özetlemek için okuma parçasını bir daha gözden geçirir, anlayamadığı veya hatırlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okuyarak kalan soruları da tekrar cevaplar (Epçaçan, 2009, s. 216).

c) Çoklu Geçiş Stratejisi: Okunan metinlerdeki bilgileri hatırlamayı ve bulmayı amaçlayan önemli bir teknik olarak ifade edilebilir. Bu teknik Schumaker tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama, öğrenmeyi öğrenme, genelleme ve açıklama becerileri gibi önemli özellikleri kapsamaktadır. Çoklu geçiş stratejisinin en önemli avantajı bilgiyi uzun süreli bellekte saklamaktır. Bu bilgi de farklı amaçlarla birkaç kez yapılan okuma faaliyetleri ile artırılır. Okuduğunu anlamayı geliştirmek adına kullanılabiliyor olması da önemli bir avantaj olarak ifade edilebilir (Jailani, 2018, s. 25).

Bu strateji, birbirini izleyen gözlem (tarama), inceleme ve çözme temel becerilerini kapsamaktadır. Birinci geçişte öğrenci, metnin ana düşüncesini ve yapısını belirlemek için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel ögeleri ve paragraf özetini okuyarak metni gözden geçirmek ister. İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Adımlara başlamadan önce öğrenci, parçada hatırlamaya ilişkin en önemli gerçeklerin neler olabileceğini görmek için parça sonundaki kavrama sorularını okumaya teşvik edilir. Birinci adımda metinsel ipuçları aranır, ikinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönülür; üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okunur, gözden geçirilir, dördüncü adımda kitaba geri dönmeksizin sorular yanıtlanır. Üçüncü ve son geçiş olan çözümleme, kavramayı gözleme tekniği olarak düzenlenmiştir. Bu adımda öğrenci, okuma parçasının sonundaki tüm soruları yanıtlar (Dally, Chafouleas ve Skinner'den aktaran Epçaçan, 2009, s. 216).

d) Karşılıklı Öğretim: Karşılıklı öğretim; modelleme rehberlik temelli bir öğretim stratejisidir. Bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kapsayan okuma öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmelerine ve böylece bağımsız, iyi okuyucu olmalarına yardımcı olur. Karşılıklı öğretim tekniği aynı zamanda öğrencilerin okuduklarını anlamalarını tartışmalarına da olanak tanımaktadır (Gomaa, 2015, s. 40).

Karşılıklı öğretim tekniğinde eğitmenler ya da öğretmenler okuduğunu anlamanın ilk adımındaki modellik rollerinde bulunurlar; sonraki süreçte de bu sorumluluklarını aşamalı bir şekilde öğrencilere devrederler. Bu sayede öğretmen ve öğrenci işbirliği geliştirilmiş olur. Karşılıklı öğretim tekniğinde üç temel ana faktör bulunmaktadır. Birincisi; belirli okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenilmesi ve öğretimi; ikincisi öğretmen ve öğrenci arasında dinamik bir etkileşim olmasıdır. Öyle ki öğretmen burada öğrenciye; neden, ne zaman ve nerede bu tekniğin uygulanmasını göstermek açısından bir modeldir. Üçüncüsü, öğrencilerin; öğretmenlerin rolü bağlamında, öğrenciler de okuduğunu anlama konusunda diğer öğrencilere model olmaya başlarlar. Karşılıklı öğretim stratejisinin amacı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmelerini sağlamak olmakla beraber bu stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağını da öğrenerek kendi kendini denetleyen, kendi öğrenmesini sağlayan bir konuma getirmektir (Doolittle, Hicks, Nichols ve Young, 2006, s. 106-107).

Karşılıklı öğretimin genel metodolojisi öğretmenleri ve öğrencileri içermesidir. Bu birimler ile oluşturulan küçük gruplar halinde okumayı sağlama esasına dayanmaktadır. Öğretmenler modelleme yaparak uygun okuduğunu anlama stratejileri ile daha sonra metin üzerinde bir tartışmanın önünü açarlar. Bu etkileşim ve modelleme sürecinde öğretmenler öğrencilerin okudukları ve okuduklarını anlama stratejileri hakkında öğrencileri soru sormaya teşvik etmelidir. Öğretmenler bu amaçla öğrencilerin hem okuduklarını anlamalarını hem de stratejiler hakkındaki biliş düzeylerini geliştirmeyi desteklemektedir. Bu genel okuma süreci metnin uzunluğuna bağlı olarak diyalog, açıklığa kavuşturmak şeklinde varlığını devam ettirir. Ancak öğrenciler daha kolay bir diyalog ve okuduğunu anlama stratejileri sürecine girince öğretmen burada tamamıyla bir lider olmaya başlar. Yani öğrenciler tüm süreci yönlendirmeye çalışırlar ve yürütürler. Burada öğretmen artık bir rehber ve kolaylaştırıcı konumunda kalır. Bu bilgiler ışığında karşılıklı öğretim tekniğinin soru oluşturma, özetleme, açıklığa kavuşturmak ve tahminde bulunmak üzere

dört önemli aşamadan oluştuğu söylenebilir (Choo, Eng ve Ahmad, 2011, s. 142; Doolittle, Hicks, Nichols ve Young, 2006, s. 106-107).

e) Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L): KWL okuduğunu anlamada kullanılan önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir. İlk olarak 1986 yılında Ogle tarafından geliştirilmiştir. Okuma faaliyetinden önce sahip olduğumuz bilgilerin arka planında olanları sorgulamamıza katkı sağlar. Bu teknikte yer alan K; ne biliyorum sorusuna yanıt ararken İngilizcedeki Know kelimesine karşılık gelmektedir. W; ne bilmek istiyorum sorusuna yanıt arar ve İngilizcedeki Want kelimesine karşılık gelmektedir. Son olarak L; harfi de ne öğrendim anlamını içermekle beraber İngilizcede Learn kelimesine karşılık gelmektedir. KWL tekniğinin ilk aşamasında öğretmenler ve öğrenciler bir sözlü tartışma süreci ile başlarlar. Bir konu hakkında fikirler dile getirilir yine aynı konu ile ilgili beyin fırtınası yolu ile sorular listelenir, üretilir ve bilgiler kategorize edilerek tanımlandırılır. Daha sonra öğretmen; öğrencilerin sahip olduğu bilgilerindeki boşlukları, tutarsızlıkları belirler. Ardından öğrenciler konuyla ilgili öğrenmek istedikleri şeylerin tek tek listelerini oluştururlar ya da konu ile ilgili cevaplamak istedikleri soruları oluştururlar. Tekniğin son aşamasında yeni metinler, materyaller okurlar ve ne öğrendiklerini birbirleri ile paylaşırlar (Riswanto, Risnawati ve Lismayanti, 2014, s. 225; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015, s. 18-19).

Ogle (1986)'ye gör KWL tekniğinde bazı önkoşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. İlk olarak öyküleyici ve açıklayıcı bir metnin seçilmesi gerekir. Daha sonra KWL için bir tablonun oluşturulması da gerekmektedir. Bunun için öğretmen tahtaya bir grafik yolu ile de bu etkinliği yapabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi bilgilerini de kayıt altına almalarını sağlayan bir grafik veya tablo oluşturulması da önemlidir. Üçüncü aşamada ise beyin fırtınası yolu ile öğrencilere konuyla da ilgili olmak şartıyla kelimeler, terimler, ifadeler sorulmalıdır. Sorulan sorular, öğrencilerin neyi bildiği ile ilgili hususlar bu aşamada öğrencilerin oluşturdukları grafik veya tablodaki K sütununa yazılmalıdır. Öğrencilerin fikirleri tükenene kadar bu işlem devam etmelidir. K sütununa yazılanlar ilgili bir tartışma yapılabilir. Dördüncü aşamada öğrencilere konu hakkında ne öğrendikleri sorulmalıdır. Bu aşamada öğretmenler ve öğrenciler bilgileri W sütununa kaydetmeliler. Öğrencilerin fikirleri, soruları tükenene kadar bu işlem devam etmelidir. Öğrenciler ifadeler ile karşılık verirlerse bunlar sorulara dönüştürülmeli ve o şekilde W sütununa yazılmalıdır. Beşinci aşamada ise öğrenciler metni okuduktan sonra L sütunu doldurmalıdırlar. Bunun için

öğrencilerin W sütununda okudukları sorulara aradıkları yanıtları bulup sonra yazmaları gerekir. Bu yanıtları ya okuma sürecinde ya da sonrasında L sütununa yazabilirler. Altınca aşamada L sütununa yazılan bilgileri tartışmaları gerekir. Son aşamada ise öğrenciler; W sütunundaki herhangi bir soruyu veya cevaplanmayan bir soruyu araştırma teşvik edilir. Bu sürecin değerlendirilmesi için bir okuduğunu anlama testi uygulanabileceği gibi öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanlar da ölçüt alınabilir (Riswanto, Risnawati ve Lismayanti, 2014, s. 225; Rusmiati, 2017, s. 4).

f) İşbirlikçi Stratejik Okuma: İşbirlikçi okuma; okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu teknik öğrencilere okuma becerisi için gerekli olan tüm stratejileri uygulama ve kullanma fırsatı sunmaktadır. İşbirlikçi stratejik okuma süresince öğrenciler hem öğretmenleri hem de akranları tarafından desteklenebilirler. İşbirlikçi stratejik okuma tekniği özellikle de 1998 yıllarında Klingner ve Vaughn tarafından yaygın bir şekilde araştırmalarda kullanılmıştır (Khonamri ve Karimabadi, 2015, s. 1376).

Öğrencilerin anlamalarını geliştirmek için işbirliği stratejik okuma oluşturulmuştur. Özellikle de okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek ve etkinleştirmek için tasarlanmıştır. İşbirlikçi stratejik okuma sürecinde öğrenciler belirli rollere atanır. Bu öğrencilerin de farklı özelliklerden oluştuklarını heterojen gruplar olduklarını ayrıca belirtmek gerekir (Oladele ve Oladele, 2016, s. 25).

g) Kavram Haritaları ve Grafik Örgütleyiciler: Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek, kavramlar arasındaki ilişki adına kullanılan grafiksel öğretim materyalleridir. Kavram haritaları kutular içinde yer alan kavramları içerir. Kutular içerisinde yer alan bu kavramlar da bağlama çizgileri ile birbirine bağlıdır. Ayrıca iki kavram arasında bağlantı sağlayan başka çizgiler ile bu ilişki devam eder. Bu grafikler ile metnin yapısı daha belirgin bir hale gelir (Novak ve Cañas'den aktaran Nikolaraizi ve Theofanous, 2012, s. 1; Şahin, 2013, s. 588).

Kavram haritalarının en önemli özelliklerinden biri, yukarıdan aşağı doğru ilerleyerek okunmaya eğilimli olmalarıdır (Khaghaninejad ve Arefinejad, 2015, s. 174). Kavram haritası, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmek için kullanılabilmekle beraber yine öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini da sağlayan bir öğrenme stratejisidir. Derse başlamadan evvel, ders sırasında ve sonrasında kullanılabilir. Anlamlı öğrenme yolunda önemli bir role sahip olduğunu belirtmek gerekir (Tajeddin ve Tabatabaei, 2016, s. 195).

Bu bölüm ile birlikte dil, iki dillilik, iki dilliliğin çeşitleri ve sunulan model önerileri, okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi kuramsal boyutlar ele alınmıştır. İki dillilik ile ilgili sunulan modellerin ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin ana dillerini baskın bir şekilde kullanmasına dayalı modeller olduğu anlaşılmaktadır. Fakat Türkiye için bu durumun özellikle anayasal metinler bağlamında kabul edilecek boyutta olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu durumda yer alan öğrencilerin dezavantajlarını azaltmak için farklı yolların denenmesi gerektiği söylenebilir. O bakımdan ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin özellikle de okuma becerilerinin; nihayetinde de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin, yaşanan sorunlara çözüm getireceği alanyazın ile de desteklenerek açıklanmıştır. Akıcı okuma çerçevesinde yer alan becerilerin geliştirilmesi benzer şekilde okuduğunu anlama becerilerinin de geliştirilmesi adına kullanılabilecek stratejiler ve yöntemler açıklanmıştır.

BÖLÜM III

AKICI OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve iki dillilik gibi kavramların birlikte değerlendirildiği çalışmalar ülkemizde istenen düzeyde olmasa da yurt dışı yayınlarda bu sayının ülkemize göre çok olduğu söylenebilir. Bu bölümde akıcı okuma, okuduğunu anlama ve iki dillilik kavramlarının beraber ele alındığı yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların kısa özetlerine, kronolojik ve alfabetik kurallara uygun olarak yer verilmiştir.

3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yurt dışında iki dilli öğrencilerin okuma, dil gelişimi, okuduğunu anlama akıcı okuma becerilerine yoğunlaşan araştırmalar yer almaktadır. 28 araştırma bu kapsamda sunulmuştur. Bazı araştırmalar sadece iki dilli öğrenciler üzerinde bazı araştırmalar iki dilli ve tek dilli öğrenciler üzerinde birlikte yapılmıştır. Ana dili farklı iki dilli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların günümüze yaklaştıkça daha da yoğunlaşmaya başladığı anlaşılmaktadır.

Kjølaas (2003) iki dilli ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerde okuma gelişimini incelemiştir. Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Norveççenin konuşulduğu bölgelerden seçilmiştir. Fakat söz konusu öğrencilerin aileleri okul dili için Sami dilini seçen ailelerdir. Öğrenciler dersler sürecince aileleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile Sami dilinde iletişim kurarlar. Okulda ve mahalledeki oyunlarında ise bu öğrenciler Norveççeyi kullanırlar. Bu çalışmanın amacı da iki dilli öğrencilerde dil çevresini ve çocukların okuduğunu anlama yeteneklerini tanımlamaktır. Araştırma sonuçlarına göre her iki gruptaki öğrencilerde de kelime çözümleme noktasındaki başarı ve hataları bağlamında

benzer düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Norveçce konuşan öğrencilerde okuduğunu anlama Sami dilini kullanan öğrencilere oranla daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Antoniou (2009) özel eğitime ihtiyaç duyan iki ve tek dilli öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini incelemiştir. İlk etapta farklı ana dillere sahip olan öğrencilerde söz konusu stratejik okuma programının işe yarayıp yaramadığını belirlemek adına 43 yerli dil konuşan, 49 iki dilli ve 55 de ikinci dili konuşan 5. ve 7. sınıflardan seçilen öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Sonuçlar; öğrencilerin evde ikinci bir dil konuştuğunu, bunun öğretim dili dışında bir dil olduğunu ve bu durumdaki öğrencilerin iki dilli ve yerli dili konuşan öğrencilerden okuduğunu anlama becerisi açısından daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Farran (2010) iki dilli İngilizce ve Arapça bilen çocuklarda okuma-dil ilişkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında ABD güneydoğusunda yer alan bir okulun; üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen toplamda 83 öğrenci üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İlk ve orta dereceli bu okullarda ikinci dil olarak Arapça öğretilmektedir. Sonuçlar bağlamında İngilizce ve Arapça fonolojik farkındalıkların[2] arasında bir ilişki olduğu ancak morfolojik farkındalıkların [3]arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. İngilizce ve Arapçada ilişki arz eden fonolojik farkındalıkların; kelime okuma, çözümleme, karmaşık kelimeleri anlama, okuma olarak değerlendirilirken; bir ilişki arz etmeyen morfolojik farkındalıkların da Arapça'da akıcı kelime okuma olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaushanskaya, Yoo ve Marian (2011) ikinci dil becerilerinin yani ana dili farklı öğrencilerin, sahip oldukları dil becerilerinin ana dil ve okuma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İngilizce-İspanyolca, İngilizce-Mandari (Kuzey Çin Lehçesi) dillerindeki öğrencilerin hem kelime becerileri hem de akıcı okumaları test edilmiştir. Bu öğrenciler için ana dil İngilizce'dir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve kelime becerileri puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ortaya çıkmıştır. Ana dili İspanyolca olan ve İngilizce-İspanyolca bilen iki dilli öğrencilerde okuma becerilerinin İngilizcede olduğu gibi İspanyolcada daha yüksek olduğu da söylenebilir. Buna karşın ana

[2] Fonolojik farkındalık; okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, gelişen ve sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma, manipule etme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevleri ile ilgili bir beceridir (Anthony ve Francis, 2005).

[3] Morfolojik farkındalık, Türkçenin şekil bilgisine sahip olma, bu yolla kelime türetme biçimlerini ve Türkçenin çekim özelliklerini bilme, anlama ve anlatmada bu özellikleri kullanabilme anlamında kullanılmıştır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010).

dili Mandari olan ve İngilizce-Mandari bilen iki dilli öğrencilerde okuma becerilerinin İngilizcede düşük ama diğer dilde de daha yüksek olduğu söylenebilir.

Pae ve Sevcik (2011), İngilizce ve Korece dillerine sahip iki dilli çocukların bu özelliklerinin sözlü çalışma belleğine katkısını incelemeyi amaçlamaktadırlar. Bu araştırma kapsamında Amerika Birleşik Devletlerinden İngilizce ve Korece dillerini konuşan öğrencilerin oluşturduğu 50 kişilik öğrenci grubu seçilmiştir. Diğer grup ise Kore'de yaşayan ve benzer şekilde Korece ile İngilizceyi konuşan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde Wiederholt ve Bryant (2001) tarafından geliştirilen The Fluency subtest of the Gray Oral Reading Test-4 (GORT-4) kullanılmıştır. Korece konuşan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Koreceyi ikinci dil olarak öğrenen ve ABD'de yaşayıp İngilizce konuşan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde bu durumun olumlu bir etki yarattığı ortaya konmuştur.

Babayiğit (2012) tek ve iki dilli öğrencilerde okuduğunu anlamada ve dinlemeyi anlamada sözel dil becerilerinin rolünü araştırmıştır. Bu kapsamda İngiltere'den 125 tek dilli ve iki dilli öğrenci araştırma kapsamında seçilmiştir. Tüm testler İngilizce olarak uygulanmıştır. Tek dilli öğrenciler iki dilli akranlarına göre sözel dil becerilerinde ve okuduğunu anlamada daha iyi performans göstermişlerdir. Fakat iki grubun da kelimeleri doğru okuma ve hızlı okumada birbirlerine yakın performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Cotter (2012), akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi çalıştığı araştırmasında akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Bir aile ve beş öğrenci (üç kız ve iki erkek, yedi yaşlarında) üzerinde bu etki izlenmeye çalışılmıştır. Bir öğretim yılı boyunca uygulanan araştırma sürecinde çeşitli okuma metinleri kullanılmıştır.

Liu (2012) ev okuryazarlığının okuma ve dil gelişimi üzerindeki etkisini çalışmıştır. Araştırmalar ev okuryazarlığı ve ikinci dil gelişimi arasında önemli bir ilişki buldular ki bunun da özellikle tek dilli çocukların dil gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu gösterdiler. Bu çalışmada da İngilizce-Çince konuşan iki dilli öğrencilerde ev okuryazarlığının okuma ve kelime tanıma üzerindeki etkisi incelenmiştir. İngilizce-Çince konuşan 59 iki dilli öğrenci araştırma kapsamında seçilmiştir. Ayrıca bir ailenin de çocukların dil gelişimi noktasında görüşlerine başvurulmuştur. İlk etapta çocuklar Çince ve İngilizcede kelime ve okuma görevlerini başarılı bir şekilde tamamladılar. Araştırmanın

hipotezi bağlamında iki dilli çocukların kelime bilgilerinin, dil gelişimlerinin ve okuma performanslarının her iki dil grubundaki öğrencilerde de olumlu olduğu varsayılmıştır. Aileleri ile İngilizce konuşan çocukların İngilizce okuma gelişimlerinin daha iyi oldukları sonucuna varılmıştır. Çocukları ile Çince konuşan ailelerinin çocuklarının da kelime kapasitelerinin daha iyi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin İngilizce kelime düzeylerinin de kötü olduğu söylenebilir. Aileleri ile İngilizce konuşan çocukların kelime düzeylerinin ve okumalarının oldukça iyi olduğu görülmüştür. Bu çocukların da Çince kelime düzeylerinin kötü olduğu söylenebilir. Kısacası evde kullanılan dil; o dil ve kelimeler hakkında olumlu bir etkiye sahiptir. Fakat bu durumun diğer kullanılmayan dil üzerinde de aynı şekilde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu da belirtmek gerekir.

Jeon (2012) ikinci dilde akıcı okumanın etkisi üzerinde çalıştığı araştırmasında Güney Kore'de bir yüksekokulda okuyan 255 öğrenciyi seçmiştir. Bu araştırmada akıcı okumanın üç alt bileşeni ve okumayı değerlendirmede de yine altı önemli değişken dikkate alınmıştır. Akıcı okuma ve okumayı tahmin etmede belirleyici olduğu düşünülen diğer değişkenler arasındaki ilişki faktör analizi yolu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra akıcı okumanın, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek adına çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, akıcı okumaya ait değişkenlerin; okuduğunu anlamanın sadece %21'ini açıkladığını göstermiştir.

David (2013), iki dilli öğrencilerin okuma ve dil becerileri üzerinde araştırma yapmıştır. Öğrenciler İngilizce ve İbranice dillerini konuşmaktadırlar. İki dilli ve yoğun düzeyde İngilizce ve İbranice konuşan okul öncesi eğitime devam eden 17 öğrenci ile İbranice eğitimin az verildiği yine İngilizce ve İbranice programlarına tabi tutulmuş 19 öğrenci seçilmiştir. İki grup arasında da okuryazarlık ve dil gelişimi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Estacio (2013) iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirleyici olarak üstbilişsel stratejilerinin önemi üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğrencinin okuduğunu anlamalarını değerlendirmede çoktan seçmeli testler ve yazılı sınavlar kullanılmıştır. Bu testlerin ikisi öyküleyici anlatımı diğer ikisi de bilgi verici anlamayı değerlendirmeye yönelik uygulanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların üç temel üstbilişsel okuma stratejilerini kullandığını ortaya koymaktadır. Ancak hangi stratejinin okuduğunu anlama üzerinde daha etkili olduğu kesinlik kazanmamıştır. Daha ziyade okuma testleri puanlarının buradaki yordayıcılığı üzerinde durulmuştur. Buna karşın iki

dilli öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri ile onların okuduklarını anlamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığını da belirtmek gerekir.

Martin, Thierry, Kuipers, Boutonnet, Foucart ve Costa (2013), yaptıkları araştırmalarında okuma sırasında tek dilli öğrencilerin, cümlenin devamında gelecek kelimeleri veya içeriği tahmin etme becerilerinin yüksek olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda da özellikle iki dilli öğrencilerin ikinci dillerinde bu okuma faaliyetini gerçekleştirdiklerinde tek dilli öğrenciler gibi söz konusu öngörüye sahip olup olmadıklarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda bu öngörünün iki dilli öğrencilerde tek dilli öğrencilerdeki gibi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Midraj ve Midraj (2013) Arapça ve İngilizce konuşan iki dilli öğrencilerin okuma yeteneklerini değerlendirdikleri araştırmalarında; ilkokul 4. sınıfta okuyan 186 erkek ve kız öğrenci üzerine çalışmışlardır. Öğrencilerin akıcı okuma ve doğru okumalarını değerlendirmek için İngilizce ve Arapça dillerinden seçilen metinler uygulanmıştır. Bir dakikada doğru okunan hece sayısı belirlenmiştir ve akıcı okumalarını değerlendirmek için de çok boyutlu akıcı okuma ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını değerlendirmek için okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Okuduğunu anlamalarını değerlendirmede İngilizce ve Arapça dillerinden seçilen metinler kullanılmış olup anlamalarını değerlendirmede açık uçlu sorulara yanıt vermeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda ana dili Arapça olan öğrencilerin okuma yetenekleri ile (akıcı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlama) ana dili İngilizce olan öğrencilerin okuma yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi aralarındaki okuma yetenekleri arasında yine aynı şekilde ana dili İngilizce olan öğrencilerin kendi aralarındaki okuma yeteneklerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Rhys ve Thomas (2013) iki dilli Galce ve İngilizce konuşan çocukların okumaları ve kelime hazineleri konusunda yaptıkları araştırmalarında ilk etapta bu alandaki çalışmaların çoğaltılmasının öneminden bahsetmektedirler. Bu kapsamda üç gruba (Galce, Galce+İngilizce, İngilizce bilenler) belirli kelime ve okuma görevleri verilmiştir. Sadece İngilizce konuşan tek dilli gruplara aynı zaman da ek görev ve sorumluluklar da verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında her üç grupta yer alan öğrencilerin kelime hazinelerinin ve okuma düzeylerinin birbirine yakın sonuçların olduğu ortaya çıkmıştır.

Samadi ve Maghsoudi (2013) tek dilli öğrencilere karşın iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama yetenekleri ve okuduğunu anlama konularına yönelik ilgilerini çalıştıkları

araştırmalarında; İran'ın 'Merkezi' eyaletine bağlı 193 tek ve iki dilli öğrenciyi örneklem olarak seçmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyetin okuduğunu anlamada belirleyici olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İki dilli kadın öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının tek dilli kadın öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yeganeh (2013) iki dilli ve tek dilli EFL[4] öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde araştırma yapmıştır. Tek dilli ve çok dilli üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaklaşık sekiz hafta süren yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında 10 tek dilli ve 10 da iki dilli öğrenciden oluşan deney grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın iki dilli ve tek dilli öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hussien (2014) Mısır'daki tek ve iki dilli çocukların akıcı okuma düzeylerinde belirleyici olan faktörleri incelemiştir. 6. sınıf seviyesinden yerli Arapça dilini konuşan 62 iki dilli ve 448 tek dilli toplam 510 öğrenci seçilmiştir. Buradaki amaç akıcı okumanın alt bileşenlerinden; okuma hızını, doğru okuma oranını, prozodiyi ve okuduğunu anlamayı belirlemektir. Okuduğunu anlamada akıcı okumanın belirleyici olduğu varsayılmıştır. Böylelikle iki dilli eğitim alan Arapça konuşan öğrencilerin okuma ile ilgili ifade edilen düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında okuma hızı, doğru okuma oranının, prozodinin ve okuduğunu anlamanın akıcı okumada oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. İki dilli öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma oranlarının, prozodilerinin ve okuduğunu anlamalarının tek dilli öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci dil olarak İngilizcenin ana dili Arapça olan iki dilli öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma oranlarının, prozodilerinin ve okuduğunu anlamalarının üzerinde olumlu bir etkisi olduğu da ortaya çıkmıştır.

Shamir ve Siavoshi (2014) iki ve tek dilli olup erken çocukluk döneminde yer alan öğrencilerin okuma performanslarını ve akademik başarılarını incelemişlerdir. Shamir ve

[4] Resmi dili İngilizce olmayan ülkelerde İngilizce öğretiminin yapılması. Türkiye'de uygulanan yöntem de budur (EFL, English as a Foreign Language).

Siavoshi (2014)'e göre okuma ile akademik başarı arasında öngörülebilir bir somut ilişki vardır. Ancak bu ilişkinin tek dilli öğrencilere göre iki dilli öğrencilerde daha yüksek ve olumlu olduğunu belirtmektedirler. Bu durumu değerlendirmek adına yaklaşık 300 öğrenci seçmişlerdir. Bu öğrencilerin 150'si sadece Farsçayı konuşurken 150'si hem Farsça hem de Türkçeyi konuşan öğrenciler arasından rastgele seçilmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilirken Matematik, Fen Bilimleri ve Farsça derslerinden aldıkları yazılı notları dikkate alınırken okumayı değerlendirmek için de okuma testleri kullanılmıştır. İki dilli öğrencilerin her alanda tek dilli öğrencilerden başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Sonuçlar aynı zamanda okuma performansının okul başarısında belirleyici bir role sahip olduğunu da göstermektedir.

Honcharova (2015) iki dilli Rusça ve Norveççe konuşan çocukların aileleri ve okul öncesi öğretmenleri tarafından ortak kitap okuma etkinliklerine, tartışmalarına katılımlarının nasıl sağlanabileceği araştırılmıştır. İki dilli çocukların ortaklaşa gerçekleştirilen okuma ve konuşmalar esnasında aktif sözel katılımlarına nasıl bir teşvikin gerçekleştirilmesi gerektiği hususunda çalışırken yetişkinlerin ortak kitap okuma etkinliklerini nasıl kullanacakları, kelime, dil bilgisi, erken okuryazarlık becerilerini edinmelerinde çocuklara nasıl katkı sunabilecekleri konularına da odaklanmaktadır. Rusça konuşan ebeveynlerin çocukların okuma ile ilgili konuşmalara, tartışmalara ilgilerini çekmede kullandıkları stratejilerin oldukça başarılı olduklarını göstermiştir.

Yeganeh ve Malekzadeh'ın (2015) iki dilliliğin İngilizce okuma becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında ortaokul kademesinde eğitime devam eden 60 kız öğrenci üzerinde çalışma yapmışlardır. Bu öğrencilerin iki ve çok dilli olmasına önem gösterilmiştir. Araştırma yaklaşık sekiz hafta ve 60 dakikalık seanslar/dersler boyunca yoğun okuma ve okuma ile ilgili faaliyetler çerçevesinde devam etmiştir. İki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin çok dilli öğrencilerden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama sürecinde iki dilli öğrencilerin ilk dillerinden yeterince istifade ettikleri ortaya çıkmıştır. İki dilliliğin okuma becerilerini geliştirmede önemli olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile iki dilli öğrencilerin puanların tek dilli öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Jiang (2016) farklı dillere sahip ESL[5] öğrencilerinin okuduklarını anlamaları üzerinde akıcı okumanın rolü üzerinde çalışmıştır. Araştırmaya İngilizce, Arapça, Japonca, İspanyolca ve Çince gibi farklı dillere sahip 149 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin bir okuma metnini sesli okumaları sağlanarak ardından okuduğunu anlamalarını değerlendirmek üzere TOEFL (Test of English as a Foreign Language) testine tabi tutulmuşlardır. Akıcı okumalarını değerlendirmek için akıcı okuma oranı, doğruluk/doğru okuma, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ve prozodi gibi akıcı okumanın alt bileşenleri dikkate alınmıştır. Ana dili Çince ve Japonca olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemede prozodinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Ana dili Arapça olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemede de dakikada okunan doğru kelimenin az da olsa önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ana dili İspanyolca olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemede de doğru okuma ve okuma oranının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

O'Brien ve Wallot (2016) iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemişlerdir. İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıflardan seçilen 105 öğrencinin İngilizce kelime okuma, akıcı okuma, fonolojik farkındalık, hızlı sembol isimlendirme, sözel dilin etkililiği gibi konularda standartlaştırılmış ölçümlerle değerlendirmeleri yapılmıştır. Metinlerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinde daha akıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf seviyesi farklılaştıkça akıcı okuma düzeylerinin de böyle bir durum arz ettiği belirlenmiştir. Son olarak okuduğunu anlamayı belirlemede akıcı okumanın ve sözlü dil yeterliliğinin oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Piper, Schroeder ve Trudell (2016), Kenya'da çok dilli öğrencilerin bulunduğu bir ortamda akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı inceledikleri araştırmaların; akıcı okuma, okuduğunu anlama ve iki dillilik arasında bir ilişki olduğu ve mevcut araştırmaların da destekleyici olduğunu referans gösterme öngörüsü ile yapılmıştır. Araştırma iki ya da üç dili konuşan 2000 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu diller İngilizce ve Kiswahili Dholuo, Gikuyu gibi yerel dilleri içermektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin İngilizcedeki kelimeleri diğer dillerde yer alan kelimelere göre kolaylıkla okuduklarını ortaya

[5] Ana dili İngilizce olmayıp İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamını idame ettirecek olan bireylere yapılan İngilizce öğretimi (ESL, English as a Second Language)

çıkarmıştır. Fakat okuduğunu anlama bağlamında da bu durumun diğer yerel dilleri konuşan öğrencilerde daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Pretorius ve Spaull (2016) Güney Afrika'da İngilizceyi ikinci dil olarak konuşan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacı ile yaptıkları çalışmalarında; Güney Afrika Ulusal Eğitim ve Değerlendirme Geliştirme Birimi tarafından toplanan veriler kullanmışlardır. Güney Afrika'nın kırsal bölgelerindeki 214 ilköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan 4697 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Akıcı okumayı değerlendirmek üzere 1772 öğrenciden alt örneklem grubu seçilmiş olup bu öğrencilerde hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama ile ilgili becerilerin ne olduğunu belirtmek gerekir. Her ne kadar akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiş olsa da ESL öğrencileri üzerinde yeterli çalışmaların olmaması araştırmacıları böyle bir duruma yönlendirmiştir. İşte bu araştırmanın bu alandaki eksikliğe katkılar sunması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma sonucunda 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarının oldukça zayıf kaldığını göstermektedir. Bu durumun ilkokullardaki eksikliklerden kaynakladığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

Delfin (2017) yaptığı araştırmasında; Filipinler'e bağlı Cebu City şehrindeki 6 farklı ilkokul birinci sınıflarında okuyan Cebuano (Sabuanca)[6] ve İngilizce konuşan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini incelemiştir. Örneklem yöntemlerinden amaçlı ve kolay örneklem yolu kullanılarak 208 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerden hem İngilizce ve Sabuanca dillerinden; Sabuanca halk diline ait hikâyelerden okumaları istenmiştir. Okuma faaliyetleri gerçekleştirildikçe öğrencilerin yaptıkları hatalar ve karşılaştıkları zorluklar belirlenip analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları akıcı okumanın gelişimden kelime tanımanın önemini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğrencilerin ilk dillerdeki seslerine ait aşinalıklar; okumalarında önemli bir avantaj sağlamıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin okumada başarısız oldukları ortaya çıkmıştır.

Fraser, Gottardo ve Geva (2017) iki dilli çocuklarda kelime kapasitesini ve okuduğunu anlamayı inceledikleri araştırmalarında, güçlü bir kelime donanımının özellikle İngilizce öğrenen bireyler için okuduğunu anlamada önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu

[6] Sabuanca, Filipinlerin yerli dillerinden biridir.

çerçevede kelime, sözlü olmayan bilişsel yetenekler, okuma, okuduğunu anlama incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okuduğunu anlama ile iki dilli bireylerin profilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Hardiyanti (2017) okuma ve yazmada iki dilli çocukların karşılaştıkları zorlukları incelediği araştırmaları iki dilli Endonezyalı çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsama alınan öğrencilerin dilleri Bahasa Endonezyası ve İngilizce olarak değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler; öğrencilerle yapılan görüşmeler, gerçekleştirilen gözlemler, öğrencilerin okumalarına ait video kayıtları, İngilizce ve Bahasa Endonezyası dillerine ait ders kitapları, çocuğun bu dillerden yazmalarını içeren yazılı sınavları gibi materyallerden toplanmıştır. Her iki dilde de okuma ve yazma zorluklarının; telaffuz, tonlama, ifade, kelimeleri söyleme ile anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna varılmıştır. İki dilli çocukların okumada; İngilizceye nispeten Bahasa Endonezyası dilinde yazılan metinlerde daha çok zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Yazmada ise bu durum tam tersi olup İngilizce yazılan metinlerde daha çok zorlandıkları ifade edilebilir.

Taub, Sivo ve Puyana (2017) iki dilli eğitim programına tabi olan İngilizce ve İspanyolca konuşan öğrencilerin akıcı okumalarının büyümesi ve gelişimi üzerine yaptıkları araştırmalarında üçüncü sınıflarda okuyan iki öğrenci grubu üzerinde çalışmışlardır. İlk grup İspanyolların baskın olduğu ve İngilizce öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. İkinci grup İngilizlerin baskın olduğu İspanyolca konuşan öğrencilerden oluşmaktadır. Sonuçlara bakıldığında akıcı okuma ile ilgili son test ham puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. İspanyolca konuşan öğrencilerin akıcı okuma konusunda baskın oldukları görülmektedir. Aynı şekilde İngilizce konuşan öğrencilerin akıcı okuma puanlarının İspanyolca konuşan öğrencilerin akıcı okuma son test puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışmaların büyük bir çeşitlilik taşıdığı görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğunda iki dilli öğrencilerin okumaları, okuduğunu anlamaları, sözlü anlatımları, akıcı okumaları gibi konular etrafında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda ise hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama durumları iki dilli öğrencilerde çalışılmıştır. Söz konusu bu araştırmaların çalışmamız ile doğrudan ilişki içinde olduğu söylenebilir. İki dilli öğrencilerin okuma, akıcı okuma ve

okuduğunu anlama, okuma gelişimi konusunda yaşadıkları sıkıntıları dile getiren çalışmaların da önemli bir nicelik taşıdığı görülmektedir. Fakat doğrudan ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu durum da araştırmamız daha anlamlı hale getirmektedir. Yapılan araştırmaların dünyanın birçok farklı yerinde yapıldığı başka bir ifade ile bir ya da birkaç ülke ile sınırlı olmadığı da önemli bir bilgi olarak göze çarpmaktadır. Bu ülkelerin içinde Türkiye'nin olmaması hatta Türk kökenli öğrenciler üzerinde yapılmış araştırmaların olmaması da önemli bir eksikliktir. İki dillilik, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisini ele alan araştırmalardaki örneklemlere bakıldığında ilkokul, ortaokul, üniversite düzeyinde de yapılmış araştırmaların bulunduğunu belirtmek gerekir. Buna karşın ilkokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmamız bu manada da bir eksikliği gidermeye hizmet etmektedir.

3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli öğrencilerin okuma, okuma esnasında yaşadıkları sorunlar üzerine yoğunlaşan araştırmalar yer almaktadır. 12 araştırma bu kapsamda sunulmuştur. Bazı araştırmalar sadece Türkiye'de yaşayan ana dili eğitim dilinden farklı öğrenciler üzerinde bazıları da yurt dışında yaşayan Türk kökenli ve iki dili öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Ana dili farklı iki dilli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların sayılarının 2015 yılında özellikle arttığı anlaşılmaktadır.

Yazıcı (2007) yaptığı araştırmasında birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarında dil merkezli okul öncesi eğitim programının ne kadar etkili olabileceğini incelemiştir. Birinci dili Türkçe olan Norveç'ten seçilen 30 iki dilli ve yine ikinci dili Türkçe olup da Türkiye sınırları içinde 27 iki dilli öğrenciler bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu çocukların yaş aralıkları ise 5-6'dır. Yapılan çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında; Türkçeyi konuşan öğrencilerin ifade edici dil boyutlarında uygulanan testlerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın son testlerde de birçok alt test puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Asrağ'ın (2009) çalışmasında ana dil öğrenim problemlerinin belirlenmesi ve bu durumun genel manada değerlendirilmesi amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini

Şanlıurfa ilinden seçilen 434 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ayrıca 50 öğretmen ile de mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan duruma bakıldığında, genel anlamda ana dil noktasında öğretim ve öğrenim ekseninde sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının altındaki en önemli nedenler; olarak ailedeki kardeş sayısının çok olması, anne-babalarının mevsimlik işçi olarak çalışma durumları, bu sorunları gidermeye yönelik eğitimlerin verilmeyişi, öğrencilerin yine Türkçe konuşma ve yazma konusundaki sıkıntılarını çözmeye yönelik ek çalışmaların, kitapların, etkinliklerin yetersiz olması gibi faktörlerin olduğu ifade edilebilir.

Tulu (2009) da 4-5 yaş düzeyinde yer alan ve ana dili Türkçe olan-olmayan yani iki dilli öğrencilerin dil beceri düzeyleri üzerinde etkili olabilecek durumları araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Aydın iline bağlı Didim ile Kuşadası ilçelerine bağlı okul öncesi kademesinde devam eden iki dilli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda da 59'u iki ve tek dilli öğrenci ise örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma 2008-2009 öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; iki dilli öğrencilerin dil gelişim seviyelerinde etnik kökenlerinin etkisinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yaş faktörünün de dil gelişim seviyesi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı şekilde annenin eğitim düzeyine paralel olarak çocukların dil seviyelerinin artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yazıcı ve Temel (2011) de erken çocukluk döneminde yer alan iki dilli ve tek dilli öğrenciler üzerinde araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin dil gelişimi ile okuma olgunlukları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada iki örneklem grubu söz konusudur. İlk örneklemi; Almanya'ya bağlı ana okullarda eğitime devam eden 96 iki dilli öğrenci oluştururken, ikinci örneklemi de Türkiye'de Ankara ilinde özellikle de sosyoekonomik seviyesi alt düzeyde olan 100 iki dilli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; tek ve iki dilli öğrencilerin dil düzeyleri ve okuma olgunlukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Akkaya ve İşci (2015) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelemişlerdir. Söz konusu öğrenci gruplarının ülkemiz sınırları içerisinde yaşayıp da farklı ana dillere sahip olan iki dilli öğrencilerin olduğunu ifade etmek gerekir. İki dilli öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik görüşlerine bakıldığında genel anlamda dinleme etkinliklerinden keyif aldıkları ve görüşlerinin olumlu olduğu buna karşın konuşma ile ilgili tutumlarının da olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma ile ilgili tutum

ve görüşlerin de son derece olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede de özellikle okuma etkinliklerinin son derece faydalı ve etkili oldukları da ayrıca ifade edilmiştir. Şüphesiz bu durumun Türkçe dersine yönelik tutumda belirleyici olduğu ifade edilebilir.

Aslan, Arslantaş ve Arslan (2015) da iki dilli öğrenciler üzerinde çalışmışlardır. Özellikle de iki dili öğrencilerin yani Türkçeden başka ana dilleri de konuşan öğrencilerin okuma-yazma sürecinde yaşadıkları sorunları öğretmenlerin görüşlerini araştırmışlardır. Bunun için Şırnak iline bağlı İdil ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmenini araştırmanın örneklemi olarak seçmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında iki dilli öğrencilerin ilk okuma sürecinde ciddi manada zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun altında yatan tek neden şüphesiz ana dillerinin Türkçeden farklı olması değildir. Öyle ki söz konusu öğrencilerin ilkokula başlamadan evvel okul öncesi eğitim almamalarının da etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü bu eğitim düzeyini geçen öğrencilerin okuma-yazma sürecinde sıkıntı yaşamadıkları sonucuna da varılmıştır. Ayrıca tatillerin de öğrencilerde unutkanlık yaratarak okuma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin genelde sınıfta sessiz oldukları, kendini anlatma noktasında sorunlar yaşadıkları, derse katılımlarının oldukça düşük düzeyde olduğu, okuduklarını anlamadıkları gibi problemlerin de yaşandığı görülmektedir.

Gözüküçük (2015) de ana dili Türkçeden farklı olan iki dilli öğrencilerin okuma ve yazma sürecinde yaşadıkları problemleri araştırmıştır. Ayrıca bu durumlara yönelik de çözümler dile getirmiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma 2012-2013 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini Diyarbakır il sınırları içinde görev yapan ve 1. sınıf okutan 705 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirildiği için hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nitel verileri toplamak için de 40 sınıf öğretmeni ile de mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuma-yazmaya hazırlık aşamalarında genel manada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerinin, mezun olunan fakültelerin ve görev yerlerinin okumaya hazırlık aşamaları üzerinde etkili olduğu da ortaya çıkmıştır.

Koşan (2015) da iki dilli okul öncesi öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. İki dilliliğin okula hazırbulunuşluk üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup okul öncesi eğitim almış ve almamış toplamda

300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca onbeşer sınıf ve okul öncesi öğretmeni ile de ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında; alıcı dil seviyesi açısından okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puanlarının daha düşük çıktığı belirtilebilir. İki dilli öğrencilerin okula hazırbulunuşluk seviyelerinde ailedeki çocuk sayısının, aile içerisinde konuşulan dilin, ailenin maddi durumunun, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin etkili faktörler olduğu sonuçlarına da varılmıştır. Buna karşın farklı cinsiyetlerde olmanın iki dilli öğrencilerin okula hazırbulunuşluk seviyelerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda çıkan sonuçlara bakıldığında; öğretmenler okul öncesi eğitim almanın iki dilli öğrencilerin okula hazırbulunuşluk seviyelerinde çok etkili olduklarını belirtmişlerdir. Ailenin ilgili ve sorumlu davranmasının da bu durumda etkili olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler; öğrencilerin okula başlama sürecinde Türkçe konuşma noktasında sıkıntılar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir.

Sincar (2015) ana dili farklı öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları zorlukları öğretmen görüşleri bağlamında araştırmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 26 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını da ayrıca belirtmek gerekir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersi bağlamında dile ait tüm becerilerde genel manada başarısız ve zayıf oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde iki dilli öğrencilerin akademik manada da yetersiz düzeyde oldukları kendini ifade etme noktasında sorunlar yaşadıkları sonucuna da varılmıştır. Aynı şekilde iki dilli öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları sıkıntılardan dolayı öğretmenleri ile iletişime girmekte çekimser kaldıklarını da söylemek gerekir.

Çakıcı (2016) da okul öncesi çağlarda yer alan çocuklara verilen ve bu öğrencilerin ana dillerini geliştirmeye hizmet eden etkinliklerin etkililik durumunu araştırmıştır. Bu çerçevede gerek Almanya'daki gerekse Türkiye'deki anaokullarında çalışan 18 öğretmen üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde; yapılan etkinliklerin dil becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Fakat Almanya ve Türkiye'deki okullarda okuyan öğrenciler karşılaştırıldığında özellikle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin Türkiye'de çok etkili olmadığı buna karşın Almanya'da etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Şekerci (2016) ana dili farklı öğrencilerin yaşadıkları sorunları araştırmışlardır. Bu araştırmayı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirmişler. Bu kapsamda da 10 sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bu yönüyle de nitel bir araştırma desenine sahiptir. Araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında; ana dili farklı öğrencilerin kendini anlatmada, derse katılımda, okuduklarını anlamada, söylenenleri algılama noktasında, akademik başarı hususunda ciddi sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde ana dili farklı öğrencilerin kendini diğer öğrencilerden soyutlamaya başladıkları sonucuna da varılmıştır.

Bayat (2017) iki ve tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmayı incelemiştir. Bu diller Türkçe, Kürtçe ve Arapça olarak ifade edilebilir. Araştırma çerçevesinde Karadeniz Bölgesi'nden tek dilli 303 öğrenci seçilirken Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nden de 247 iki dilli öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamını genişletmek adına da sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu açıdan karma yöntemin uygulandığını söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre Karadeniz Bölgesi'ndeki tek dilli öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki öğrencilerin yine aynı şekilde okuduklarını anlama performansları arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farkın tek dilli öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Buna karşın Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'ndeki öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında ise önemli bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yurtiçinde yapılan araştırmalara bakıldığında, iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çalışmaların bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum da araştırmamızın bu çerçevede alanyazında önemli bir yer edineceğini göstermektedir. Araştırmaların genellikle ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılar ve karşılaştıkları zorluklar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Okulöncesi, ilkokul öğrencilerinin üzerinde daha çok yapılan söz konusu araştırmalarda yeri göre okuma olgunlukları ve dil gelişimi ilişkisi, okuma, yazma esnasında karşılaşılan sorunlar da çalışılmıştır. Fakat iki dilli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. En önemlisi ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin doğruda hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini inceleyen

çalışmaların neredeyse olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmamızın bu manada alanyazındaki görülen söz konusu eksikliği gidermeye hizmet edeceği ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarının güvenirliğine, geçerliğine, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul kademesindeki dördüncü sınıf düzeyinde bulunan ana dili farklı öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ekiz'e (2003, 93) göre nicel araştırmanın temel çalışma prensiplerinden biri, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir. Araştırmada ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ve bu becerilere etkisi olabilecek değişkenlerin incelenmesi amaçlandığı için araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Aynı zamanda betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Ana dili ile eğitim dili birbirinden farklı olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait betimleyici özellikler için betimsel desen kullanılacaktır.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Van ili merkez Tuşba ilçesinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubu (201 Kız, 227 Erkek) 2017–2018 öğretim II. yarı yılı döneminde Van ili Tuşba ilçesindeki ilkokullardan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yolu ile seçilmiştir. 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, 2006). Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde de araştırmacı tarafından bir ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçüt; ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin bu okullarda okuyor olmasıdır. Ayrıca, seçilen okullarda; öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri, aile gelirleri, okul öncesi eğitim alma durumlarının da birbirlerine yakın bir dağılım göstermesi, grupların kendi içinde homojen olması (ana dili Türkçe, sosyoekonomik düzeyi yüksek vb. öğrencilerin belirli okullarda toplanması), gruplar arasında kendi içinde farklılıklara sahip olması (ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yer aldığı okullar ile Türkçe olan öğrencilerin yer aldığı okulların belirgin bir şekilde ayrılması) örneklemin önemli ölçütleri olarak dikkate alınmıştır. Ölçüt örnekleme yolu ile seçilen öğrencilere ait kişisel özellikler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Ana Dili Farklı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri

Değişkenler		f	%
Ana Dil	Türkçe	170	39.7
	Kürtçe	258	60.3
Cinsiyet	Kız	201	47.0
	Erkek	227	53.0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	246	57.5
	Hayır	182	42.5
Sosyoekonomik Düzey	Alt	204	47.7
	Orta	118	27.6
	Üst	106	24.8

Tablo 2'de araştırmaya katılan ana dili farklı dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alma durumları ve sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ana dili farklı dördüncü sınıf öğrencilerinin % 39.7'sinin ana dilinin Türkçe, % 60.3'ünün ana dilinin Kürtçe; % 53'ünün erkek % 47'sinin kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ana dili farklı dördüncü sınıf öğrencilerinin % 57.5'inin okul öncesi eğitim aldığı buna karşın, % 42.5'inin okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ana dili

farklı dördüncü sınıf öğrencilerinin % 47.7'sinin alt, % 27.6'sının orta, % 24.8'inin üst sosyoekonomik düzeyde yer aldıkları görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma, prozodi) ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarına yer verilmektedir.

Öğrenci Bilgi Formunun Hazırlanması: Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanmış 'Öğrenci Bilgi Formu' alan dışı ve alan içinden uzmanların görüşlerine başvurularak geliştirilmiştir. Öğrenci Bilgi Formu'nda öğrencilerin; cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin geliri, anne mesleği, baba mesleği, okul öncesi eğitim alma durumu, ailede en çok kullanılan dil (Türkçe, Kürtçe), annenin Kürtçe bilip bilmeme durumu, öğrencinin Kürtçe bilip bilmeme durumu ve anneden ilk öğrenilen dil (Türkçe, Kürtçe) gibi kişisel bilgileri belirlemeye yönelik hazırlanan 11 soru yer almaktadır (EK-3).

4.3.1. Akıcı Okuma İle İlgili Veri Toplama Aracı

Ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin toplanması için Karasu, Girgin ve Uzuner (2013, s. 123) tarafından hazırlanan, geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş 'İpek Ormanda' (EK-6) simli hikâye edici metin seçilmiştir. Okuma prozodisinin ölçülmesinde prozodiyle doğrudan ya da dolaylı bağlantısı olduğu düşünülen ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük, hız gibi ilgili maddelerden oluşan dört maddelik 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' kullanmıştır (EK-7). Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çeyinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' prozodi değerlendirme formunun kullanımı konusunda ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Akıcı okuma ve alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin kayıt edilmesini sağlamak amacı ile araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı

kullanılmıştır. Ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin toplanması için ilk olarak öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun ve daha evvel de karşılaşmamış oldukları bir metni okumaları sağlanmıştır. Metnin okunması kapsamında; sessiz bir ortamın oluşturulması, metnin sesli okunması, metnin daha evvel okunmamış ve öğrenciye gösterilmemiş olması önemli ölçütler olarak dikkate alınmıştır. Bu şartlar sağlandıktan sonra okuma faaliyetleri araştırmacının kendisini ve yardımcı bir araştırmacının denetiminde daha evvel okullarda araştırma için tahsis edilen ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kontrolünde bir dakika içerisinde sesli bir şekilde hikâye edici metinlerin okunması sağlanırken, yardımcı araştırmacı tarafından da bu durumun öğrencinin haberi olmadan ve dikkati de dağıtılmadan ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Hikâye edici metinlerin geçerliliği hususunda; bu öyküde az sayıda karakterin yer alması, bir problemin etrafında gelişen birkaç olayın sunulmuş olması, sınıf seviyesine göre basit olması gibi faktörler dikkate alınmıştır. Karasu, Girgin ve Uzuner (2013, s. 5) Formal Olmayan Okuma Envanteri isimli kitaplarında her sınıf düzeyinden (1.-8. sınıflar) 2 adet metnin yer aldığı toplam 16 düzeyde de yer alan metinleri çalışmışlardır. Metinlerin yarısı A, diğer yarısı da B formunda yer alan metinler olarak değerlendirilmiştir. Fakat her bir düzeyde yer alan tüm metinlerin güvenirliklerini hesaplamak yerine hikâye edici metinlerin güvenirlikleri sürecinde çeşitli düzeyleri içermesi bakımından A ve B formlarında yer alan düzey 1, 3, 5 ve 7'deki 8 hikâye edici metinlerdeki hikâye bölümlerinin tamlığına ilişkin güvenirlik hesaplanmıştır. Hikâye bölümlerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik, düzey 1ve 3'te %100 hesaplanmış, A formu düzey 5'te yer alan 'Sel' metni için %97, aynı düzeyde B formunda yer alan 'Yangın' metni için %94 ve düzey 7'de A formunda yer alan 'Hatice'nin Okuma İsteği' metni için %96, aynı düzeyde B formunda yer alan 'Simitçi Çocuk' metni için de %94 bulunmuştur. Araştırmada kullanılan 'İpek Ormanda' isimli metin ise 4. düzeyde B formunda yer almıştır.

Geçerlilik sürecinde önce, öykülerden oluşan A ve B formlarındaki, daha sonra bilgi verici metinlerin yer aldığı F ve S formlarındaki metin konularının ve düzeylerinin denkliği ele alınmıştır. Örneğin A formunda düzey 3'te yer alan öykü metni ile B formunda aynı düzeydeki öykünün konusu ve bu konunun sınıf düzeyine uygunluğu tartışılmış ve bir düzeyde yer alan öykülerin konularının aynı olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra

metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitlerinin sınıf düzeylerine uygunluğu göz önünde bulundurularak metinler üzerindeki gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geçerlilik süreci ile öykülerin yapıları yaş, kültürel özellikler ve sınıf düzeyine uygunluğu, düzeyler arasında konuların denkliği, metinlerdeki sözcük çeşitleri, cümle ve sözcük yapılarının düzeylere uygunluğu tamamlandıktan sonra metinler; bir Türk dili uzmanına gösterilmiş, akıcılık ve yazım kurallarına uygunluğuna ilişkin önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra geçerlilik süreci kapsamında, bir kez daha öykü ve bilgi verici metinlerin yukarıda sözü edilen özelliklere uygunluğu tartışılmış ve envanterde yer alan metinlerin normal işiten ve işitme engelli olan öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede geçerli bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Karasu, Girgin ve Uzuner (2013, s. 8).

Karasu, Girgin ve Uzuner (2013, s. 123) tarafından hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik alınmıştır. A ve B formlarında yer alan düzey 1, 3, 5 ve 7. sınıf düzeylerindeki 8 hikâye kullanılarak metinlerdeki sözcük sayısı, t-birim sayısı, yan cümlecik sayısı ve farklı sözcük sayısına yönelik güvenirlik hesaplanmıştır. A ve B formlarında yer alan düzey 1, 3, 5 ve 7. sınıf düzeylerindeki öykülerdeki sözcük sayısı, t-birim sayısı, yan cümlecik sayısı ve farklı sözcük sayısında %100 bulunmuştur.

4.3.2. Akıcı Okuma Becerilerinin Hesaplanması (Okuma Hızı, Doğru Okuma Düzeyi ve Prozodi)

Ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ölçülmesinde ilk aşamada; öğrencilerin okumaları esnasında araştırmacı bir yandan okumaları kayıt altına almayı sağlarken bir yandan da öğrencinin okuması ile beraber her öğrenci için aynı metin formunu, önünde hazır bulundurarak okuma ile ilgili gerekli hataları ve notları söz konusu form üzerinde kayıt altına almıştır. Daha sonra kayıt altına alınan okumalar, verilerin ölçülmesi sürecinde araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenmiştir. Bu dinlemeler ile eş zamanlı olarak her öğrenciye ait metin formları üzerinde de araştırmacı tarafından gerekli kontroller ve takipler yapılmıştır. Böylelikle gözden kaçan ayrıntıları yakalamak, öğrencilerin okuma hataların yeniden denetlemek mümkün hale getirilmiştir. Bu denetim süreci sağlıklı sonuçlara ulaşmak adına önemli bir önkoşul olarak değerlendirilebilir.

Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesinde, gerek uygulama sürecinde gerekse de araştırmacı tarafından yapılan son denetim aşamasında diğer önemli bir nokta da okuma hatalarının belirlenmesi hususudur. Atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, ters çevirme, yanlış okuma ve heceleme gibi okuma hataları ölçüt alınmıştır (Akyol, 2005, ss. 176-177; Harris ve Sipay'den aktaran Dağ, 2010, s. 65).

Okuma hatalarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Öyle ki okuma hatalarının belirlenmesi ile akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin ölçülmesinin de önü açılmış olur. Rasinski'ye (2004) göre doğru okumanın ve okuma hızının ölçülmesinde şu uygulamalar yapılmaktadır: Doğru okumanın ölçülmesinde ilk etapta öğrencinin bir dakika içerisinde okuduğu toplam kelime sayısı belirlenir. Daha sonra toplam kelime sayısından okuma hataları çıkarılarak bir dakikada okunan doğru kelime sayısı belirlenir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının; toplam kelime sayısına bölünmesi ve bu sonucun 100 ile çarpılması, doğru okuma yüzdesini vermektedir. Bu değerin belirli aralıklarda olma durumuna göre farklı isimlerle adlandırıldığını vurgulamak gerekir. Buna göre eğer öğrencinin doğru okuma yüzdesi %97-100 aralığında ise okuyucu Bağımsız düzeyde; 90-96 aralığında ise okuyucu Öğretimsel düzeyde ve öğrencinin doğru okuma yüzdesi 90'dan az ise öğrenci endişe düzeyinde değerlendirilmektedir.

Okuma hızının tespitinde de okuma hatalarının belirleyici olduğu söylenebilir. Bunun için de öğrencinin bir dakika içerisinde okuduğu toplam kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkarılır. Bu değer okuma hızı olarak kabul edilir. Tablo 3'te okuma hızlarının mevsimlere ve dördüncü sınıf seviyesine göre değerleri verilmiştir. Okuma hızları ile ilgili verilerin değerlendirilmesinde bu değerlerin dikkate alındığını belirtmek gerekir (Hasbrouck, Tindal, 2006).

Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesinde önemli becerilerden bir tanesi de prozodidir. Bu değerlendirme formunda alınacak en yüksek puan 16 olarak kabul edilirken en düşük puan 4 olarak değerlendirilmektedir

4.3.3. Okuduğunu Anlama İle İlgili Veri Toplama Aracı (EK-5)

Okuduğunu anlamayı ölçmede; 2016-2017 öğretim yılında 4. sınıflarda okutturulan Pazar Yeri, Oyun ve Arkadaşlık, Bayram Anıları ve Bebek isimli metinlerin seçilmesi uygun görülmüştür. Bu metinlerle ilgili ana dili Türkçe ve Kürtçe olan 20 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamaları neticesinde uzman görüşleri doğrultusunda

‘Pazar Yeri’ İsimli metnin seçilmesi uygun bulunmuştur. Bu süreçte gerek metin seçiminde gerekse metinle ilgili soruların oluşturulmasında 4. sınıf okutan 4 sınıf öğretmeni, ortaokul kademesinde görev yapan 3 Türkçe öğretmeni, okuma konusunda çalışmalarda bulunan ve deneyimlere sahip 2 Araştırma Görevlisi ve yine okuma konusunda uzman, Türkçe bölümünden Doçent. Dr. seviyesinde bir akademisyenin görüşlerinden, tecrübelerinden faydalanılmıştır.

Öğrencilerin metinleri okuması ve soruları cevaplamaları için yaklaşık 25-30 dakika süre verilmiştir. Bu süre bittikten sonra öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmeye yönelik daha evvel araştırmacı tarafından geliştirilen 3 adet basit anlamaya, 2 adet derin anlamaya yönelik soruların cevaplanması istenmiştir. Bu sorularda şans faktörünü ortadan kaldırmak adına açık uçlu soruların oluşturulmasına ayrıca dikkat edilmiştir. Soruların oluşturulmasında, 10 uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır.

4.3.4. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarını değerlendirmede basit ve derin anlamaya dayalı açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Bu soruların oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca Akyol (2006) tarafından uyarlanan ‘Yanlış Analizi Envanteri’ soru ölçeği kullanılmıştır. Buna göre oluşturulan sorularda; basit anlama soruları için, tam olarak cevaplanan sorular için 2 puan, yarı cevaplanan sorular için 1 puan ve hiç cevaplanmayan sorular için de 0 puan verilmelidir. Derinlemesine anlama sorularında da tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için 3 puan, biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için 2 puan, yarı cevap verenler için 1 puan ve hiç cevap verilmeyen sorular için de 0 puan verilmelidir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdesini bulmak için belirli yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir. Akyol’a (2006) göre okuduğunu anlama yüzdesini bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Söz gelimi araştırmamızda 3 tane basit anlamaya 2 tane de derinlemesine dayalı sorular geliştirilmiştir. Basit anlamaya dayalı sorulardan alınması gereken en yüksek puan 6 iken derinlemesine anlamaya dayalı sorulardan alınması gereken en yüksek puan 6’dır. Bu durumda alınacak en yüksek puan 12 olarak değerlendirilir. Öğrencilerin aldıkları toplam puanların 12’ye bölünmesi ile çıkan değerin 100 ile çarpılması okuduğunu anlama

yüzdesini vermektedir. Araştırma kapsamında ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 3 tane basit anlamaya 2 tane de derinlemesine dayalı toplam 5 sorudan aldıkları puanlar ise okuduğunu anlama puanları olarak değerlendirilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 21.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizi için araştırmanın alt problemleri doğrultusunda; ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile yine söz konusu öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemede parametrik istatistiklerden T- testi, Tek-yönlü Yaryans Analizi (ANOVA) ve parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce araştırma için uygun analiz türünün belirlenmesi adına puanların normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bu durumu belirlemek adına Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Büyüköztürk'e (2008, s.42) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, puanları normalliği için uygundur. Ardından bu koşulu sağlayanlar için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Uygulama sonucunda *okuma hızları, prozodik okuma, okuma hataları, okuduğunu anlama* boyutlarında dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Açıklanan boyutlar için parametrik istatistiklerin kullanılması uygun görülmüştür. Buna karşın *doğru okuma* boyutunda da dağılımın normal olmadığı sonucuna varılmıştır..

Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testiyle varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda uygun post-hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Varyansların homojen olmadığı değişkenler arasında çoklu karşılaştırma yapabilmek amacıyla uygun post-hoc tekniklerinden Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana dillerinin ne olduğunu belirleme noktasında ikili kümeleme analizi kullanılmıştır. Kümeleme analizi gruplanmış

verileri benzerliklerine göre sınıflandırmada sıklıkla kullanılan çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden arasında yer almaktadır. Bu analiz ile kümelerin kendi içindeki homojenliği ile kümeler arasındaki heterojenliği çok yüksektir (Kalaycı, 2018, s. 350). Bu kapsamda da kümeleme analizlerinden ikili kümeleme analizi ile; ailede en çok konuşulan dil (Kürtçe-Türkçe), anne Kürtçe bilme durumu (evet-hayır), kendisinin Kürtçe bilme durumu (evet-hayır) ve annelerinden ilk öğrendikleri dil (Kürtçe-Türkçe) değişkenleri ile öğrencilerin ana dil bağlamında oluşan küme üyelikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrenciler iki kümeye ayrılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2016, s. 137) göre kümelemedeki amaç belirli özelliklerine göre birimlerin özelliklerini ortaya koymak ve bu benzerlikleri esas alarak birimleri doğru kategorilere ayırmaktır. Yapılan ikili kümeleme analizi ile bu durum sağlanmıştır. Kümelere ait betimsel özellikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ana Dile Ait Kümeleme Analizi Sonuçları

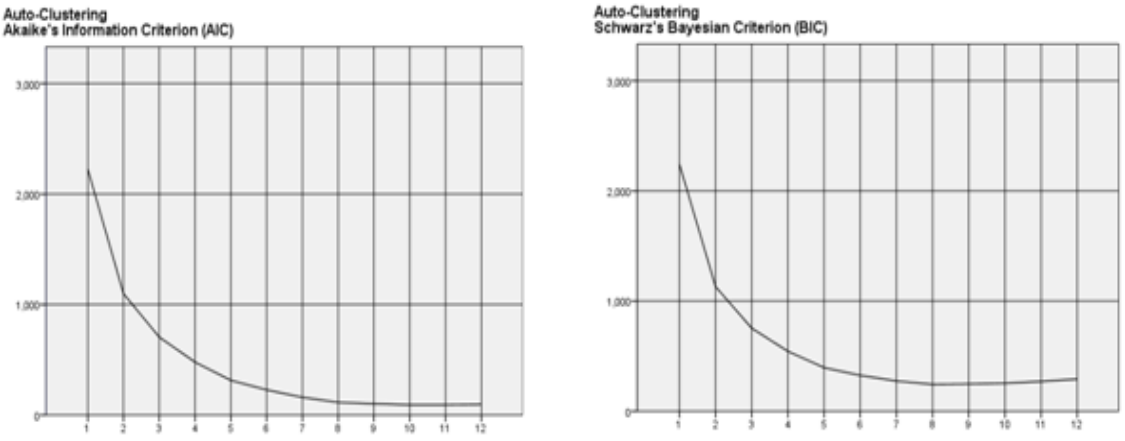
Değişkenler	Küme 1 (Kürtçe)	Küme2 (Türkçe)
Kürtçe bilme durumu	Evet (%93)	Hayır (%100)
Ailede en çok konuşulan dil	Kürtçe (%73,6)	Türkçe (%100)
Annenizden ilk öğrendiğiniz dil	Kürtçe (%64,7)	Türkçe (%100)
Anne Kürtçe bilme durumu	Evet (%96,1)	Hayır (%54,7)
N* (428)	258	170

N: Kümelerdeki toplam birey sayısı

Tablo 3'te görüldüğü üzere, 1. kümede toplam 258 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin %93'ü Kürtçe bilmekte iken %73,6'sının evinde en çok Kürtçe konuşulmaktadır.

Benzer şekilde 1. kümedeki öğrencilerin %64,7'sinin annelerinden ilk öğrendikleri dil Kürtçe iken, %96,1'inin anneleri Kürtçe bilmektedir. 2. kümede ise toplam 170 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin %100'ü Kürtçe bilmemektedir ve %100'ünün evinde en çok Türkçe konuşulmaktadır. Benzer şekilde 2. kümedeki öğrencilerin %100'ünün annelerinden ilk öğrendikleri dil Türkçe iken, bu öğrencilerin %54,7'sinin anneleri Kürtçe bilmemektedir. Araştırma kapsamında yapılan İki Aşamalı Kümeleme Analizinde küme sayısına karar verirken, BIC (Schwarz's Bayesian Criterion), AIC (Akaike's Information Criterion)gibi kriterler ve silhouette katsayısı dikkate alınmıştır. Küme sayıları karşılaştırılırken daha küçük AIC ve BIC değerlerine sahip olan küme tercih edilmektedir. Silhouette katsayısı ise -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Bu katsayı +1 değerine yaklaştıkça kümeler içi farklılığın minimum kümeler arası ise farklılığın maksimum

olduğu anlamına gelir. Bu katsayı 0 ise kümelerin birbirine çok yakın olduğunu ve küme elemanlarının birbirinden farkı olmadığını yani kümeleşenin olmadığı anlamına gelmektedir. Negative değerler ise bireylerin yanlış kümelere atandığını göstermektedir (Rousseeuw, 1987, ss.53-65). Bu araştırma bağlamında silhouette katsayısı 0,60 olarak elde edilmiştir. Bu değer kümeler arası farklılaşmanın ve küme içi benzerliğin iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Küme sayısına karar vermede kullanılan AIC ve BIC değerlerine ait bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Araştırmada elde edilen 12 kümeye ait BIC ve AIC değerlerindeki değişim.

Şekil 3'te, ana dille ilgili 4 değişkenin kümelenmesi ile ilgili 12 kümeye ait AIC ve BIC değerlerindeki değişim verilmiştir. Hem AIC hem BIC en çok 2. kümede kırılma değeri vermiştir. Diğer bir ifade ile 2 kümenin üstündeki değerler genel olarak birbirine yakındır ve gittikçe bu değerlerdeki azalma düşmüştür. Elde edilen bu bulgular verinin iki kümeye daha iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Araştırmada ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin (SED) belirlenmesinde ikili kümeleme analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında İki Aşamalı Kümeleme Analizi kullanılarak, ailenin aylık geliri (1000 TL-3000 TL ve 3000 TL - üstü), anne eğitim düzeyi (okuma yazma bilmeyen-ilköğretim, lise, lisans-lisansüstü), baba eğitim düzeyi (okuma yazma bilmeyen-ilköğretim, lise, lisans-lisansüstü), anne mesleği (serbest- ev hanımı, memur), baba mesleği (serbest, esnaf, memur) değişkenleri ile öğrencilerin SED (Sosyoekonomik Düzey) bağlamında oluşan küme üyelikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrenciler üç kümeye ayrılmıştır. Kümelere ait betimsel özellikler Tablo 4'te verilmiştir.

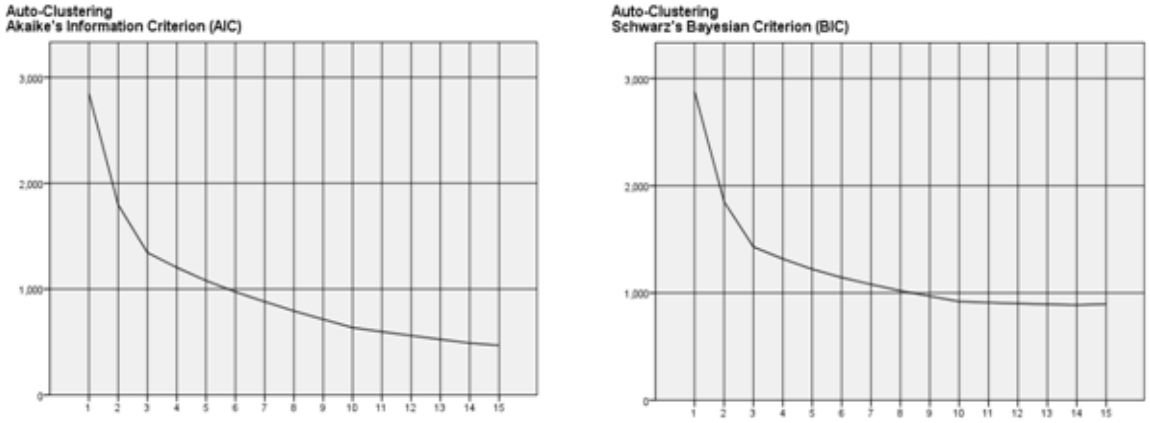
Tablo 4

SED'e Ait Kümeleme Analizi Sonuçları

Değişkenler	Küme 1 (Üst)	Küme 2 (Orta)	Küme 3 (Alt)
Ailenin aylık geliri	3000 TL-Üstü (%92)	1000-3000 TL (%100)	1000-Altı (%93)
Anne Eğitim Düzeyi	Lisans/Üstü (%56.6)	İlköğretim (%73)	İlköğretim (%99.5)
Baba Eğitim Düzeyi	Lisans/Üstü (%75.5)	Lise (%60.2)	İlköğretim (%100)
Anne Mesleği	Memur (%40.6)	Serbest (%100)	Serbest (%100)
Baba Mesleği	Memur (%78.3)	Serbest (%61)	Serbest (%100)
N* (428)	106	118	204

N: Kümelerdeki toplam birey sayısı

Tablo 4'te görüldüğü üzere, 1. kümede toplam 106 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin %92'sinin aylık gelirinin 3000 TL ve üstü olduğu; %56.6'sının annesinin ve %75.5'inin babasının lisans veya lisansüstü (yüksek lisans/doktora) eğitim düzeyinde olduğu ve son olarak da annelerinin %40.6'sının babalarının da %78.3'ünün memur (öğretmen, doktor, akademisyen, polis vb.) olduğu görülmektedir. 2. kümede toplam 118 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin %100'nün aylık gelirinin 1000-3000 TL arasında olduğu; %73'ünün annesinin ilköğretim, geri kalanının da lise düzeyinde olduğu, öğrencilerden %60.2'sinin babasının yine lise düzeyinde olduğu; annelerinin %100'ünün serbest meslekte (işsiz, geçici işçi, ev hanımı vb.) aynı şekilde babalarının %61'inin de aynı düzeyde bulundukları söylenebilir. Tablo 5'te görüldüğü üzere 3. kümede toplam 204 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin %93'ünün aylık gelirinin 1000-3000 TL arasında olduğu; %99.5'inin annesinin ilköğretim düzeyinde olduğu veya okuryazar olmadığı; %100'ünün babasının ilköğretim düzeyinde olduğu veya okuryazar olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin anne ve babalarının %100'ünün serbest meslek (işsiz, geçici işçi, ev hanımı vb.) düzeyinde bulundukları söylenebilir. Bu araştırma bağlamında silhouette katsayısı 0,60 olarak elde edilmiştir. Bu değer kümeler arası farklılaşmanın ve küme içi benzerliğin iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Küme sayısına karar vermede kullanılan AIC ve BIC değerlerine ait bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Araştırmada elde edilen 12 kümeye ait BIC ve AIC değerlerindeki değişim.

Şekil 4'te, SED ile ilgili 5 değişkenin kümelenmesi ile ilgili 15 kümeye ait AIC ve BIC değerlerindeki değişim verilmiştir. Hem AIC hem BIC en çok 2. kümede kırılma değeri vermiştir. Diğer bir ifade ile 2 kümenin üstündeki değerler genel olarak birbirine yakındır ve gittikçe bu değerlerdeki azalma düşmüştür. Elde edilen bu bulgular verinin iki kümeye daha iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde; uygulanan ölçeklerin ve testlerin istatistiksel analizi, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 5'te ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 5

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuma Hızı	Türkçe	170	98.84	26.89	426	7.792	000*
	Kürtçe	258	78.69	25.69			

***** p<.05

Tablo 5'e bakıldığında ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(426)}$=7.792; p<.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=98.84), ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarına ($\bar{x}$=78.64) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 6'da ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının cinsiyet

değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe	Kız	83	102.55	27.13	168	1.776	.079
Olan Öğrenciler	Erkek	87	93.31	26.33			

Tablo 6'ya bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(168)}$=1.776; p>.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan kız öğrencilerinin okuma hızı puanları ($\bar{x}$=102.55) ile erkek öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=93.51) istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği şeklinde de yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da kız öğrencilerin okuma hızı puanlarının ortalamaları, erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamalarından yüksektir.

Tablo 7'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 7

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Türkçe	Üst	78	112.26	24.71
Olan Öğrenciler	Orta	59	87.71	24.41
	Alt	33	87.03	21.38

Tablo 7'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarının ortalamalarına bakıldığında, sosyoekonomik düzey yükseldikçe, okuma hızı puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile okuma hızı puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarına ilişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Gruplar arası	25975.606	2	12987.803	22.530	.000*	Üst-Orta Üst-Alt
	Grup içi	96268.418	167	576.458			
	Toplam	122244.024	169				

*p<.05

Tablo 8'de görüldüğü gibi ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F =22.530; p<.05). Varyansların homojen olduğu test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, üst gelirli öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde sosyoekonomik anlamda üst düzeydeki öğrenciler ile alt düzeydeki öğrencileri arasında yine üst düzeye sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 9'da ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 9

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Evet	134	101.09	27.71	168	2.126	.035*
	Hayır	36	90.47	21.97			

*p<.05

Tablo 9'a bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(168)}$=2.126; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ve ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=101.09); okul öncesi

eğitim almayan ve ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarından ($\bar{x}$=90.47) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının; cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 10'da ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 10

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Kız	118	80.82	25.90	256	1.220	.223
	Erkek	140	76.90	25.46			

Tablo 10'da bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(256)}$=1.220; p>.05). Bu bulgu; ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin okuma hızı puanları ($\bar{x}$=80.82) ile erkek öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=76.90) istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği şeklinde de yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da kız öğrencilerin okuma hızı puanlarının ortalamaları, erkek öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 11

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Üst	28	92.64	27.42
	Orta	59	82.45	21.92
	Alt	171	75.11	25.78

Tablo 11'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarının ortalamalarına bakıldığında sosyoekonomik düzey

yükseldikçe, okuma hızı puanlarının da yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile okuma hızı puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hızları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Gruplar arası	8471.685	2	4235.843	6.701	.001*	Üst-Alt
	Grup içi	161192.733	255	632.128			
	Toplam	169664.419	257				

*p<.05

Tablo 12'de görüldüğü üzere ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 6.701$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında, üst gelirli öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarının, alt düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarından yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 13

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Evet	112	81.50	25.50	256	1.543	.124
	Hayır	146	76.54	25.71			

Tablo 13'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(256)}$=1.543; p>.05). Bu bulgu; ana dili Kürtçe olup okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızı puanları ($\bar{x}$=81.50) ile ana dili Kürtçe olan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=76.54) istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızı puanlarına ait ortalamaların, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hızlarına ait puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 14'te okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 14

Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Alan	Türkçe	134	101.09	27.71	244	5.724	.000*
	Kürtçe	112	81.50	25.50			

*p<.05

Tablo 14'e bakıldığında okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(244)}$=5.724; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=101.09) okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarından ($\bar{x}$=81.50) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15'te okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Almayan	Türkçe	36	90.47	21.97	180	2.990	.003*
	Kürtçe	144	76.54	25.71			

*p<.05

Tablo 15'e bakıldığında okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(180)}$=2.990; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=90.47) okul öncesi eğitim almayan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarından ($\bar{x}$=76.54) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızları sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olması durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 16'da ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olma değişkenine göre okuma hızı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 16

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Alt	Türkçe	33	87.03	21.38	202	2.493	.013*
	Kürtçe	171	75.11	25.78			

*p<.05

Tablo 16'ya bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(202)}$=2.493; p<.05). Bu bulgu; alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=87.03) alt sosyoekonomik

düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarından ($\bar{x}$=75.11) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'orta' düzey olma değişkenine göre okuma hızı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 17

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Orta	Türkçe	59	87.71	24.41	116	1.230	.221
	Kürtçe	59	82.45	21.92			

Tablo 17'ye bakıldığında orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(116)}$=1.230; p>.05). Bu bulgu; orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızı puanları ($\bar{x}$=87.71) ile orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanları ($\bar{x}$=82.45) arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 18'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'üst' düzey olma değişkenine göre okuma hızı puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 18

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hızları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Üst	Türkçe	78	112.26	24.41	104	3.500	.001*
	Kürtçe	28	92.64	21.92			

*p<.05

Tablo 18'e bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(104)}$=3.500; p<.05). Bu bulgu; üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarının ($\bar{x}$=112.26) üst sosyoekonomik

düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarından ($\bar{x}$=92.64) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 19'da ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 19

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Prozodik	Türkçe	170	14.46	2.62	426	12.918	000*
Okuma	Kürtçe	258	10.32	3.58			

***** p<.05

Tablo 19'a bakıldığında ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(426)}$=12.918; p<.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=14.46), ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarına ($\bar{x}$=10.32) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 20'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 20

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe	Kız	83	15.07	1.93	168	3.018	.003*
Olan Öğrenciler	Erkek	87	13.88	3.04			

*p<.05

Tablo 20'ye bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(168)}$=3.018; p<.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=15.07), ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerin prozodik okuma puanlarına ($\bar{x}$=13.88) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 21

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişkenler	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Türkçe	Üst	78	15.17	1.98
Olan Öğrenciler	Orta	59	13.79	2.91
	Alt	33	13.96	3.02

Tablo 21'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre prozodik okuma puanlarının ortalamalarına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile prozodik okuma puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hızı puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Türkçe	Gruplar arası	74.272	2	37.136	5.690	.004*	Üst-Orta
Olan Öğrenciler	Grup içi	1090.016	167	6.527			
	Toplam	1164.288	169				

*p<.05

Tablo 22'de görüldüğü üzere ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği

uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F =5.690; p<.05). Varyansların homojen olmadığı test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının, orta düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23'te ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 23

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Evet	134	14.59	2.46	168	1.270	.206
	Hayır	36	13.97	3.13			

Tablo 23'e bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(168)}$=1.270; p>.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin prozodik okuma puanları ($\bar{x}$=14.59) ile ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=13.97) istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin prozodik okuma puanlarına ait ortalamaların, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin prozodik okumalarına ait puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının; cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 24'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma

puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 24

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe	Kız	118	10.90	3.68	256	2.394	.017*
Olan Öğrenciler	Erkek	140	9.84	3.44			

*p<.05

Tablo 24'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(256)}$=2.394; p<.05). Bu bulgu; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=10.90), ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerin prozodik okuma puanlarına ($\bar{x}$=9.84) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 25'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 25

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Türkçe	Üst	28	13.4	3.22
Olan Öğrenciler	Orta	59	10.8	3.69
	Alt	171	9.61	3.30

Tablo 25'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre prozodik okuma puanlarının ortalamaları, sosyoekonomik düzey yükseldikçe, yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile prozodik okuma puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre prozodik okuma puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Prozodik Okuma Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Gruplar arası	380.350	2	190.175	16.559	.000*	Üst-Orta
	Grup içi	2928.647	255	11.485			Üst-Alt
	Toplam	3308.996	257				

*p<.05

Tablo 26'da görüldüğü üzere ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F =16.559; p<.05). Varyansların homojen olmadığı test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde üst düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 27'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 27

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Evet	112	11.0	3.63	256	3.026	.003*
	Hayır	146	9.74	3.44			

*p<.05

Tablo 27'ye bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(256)}$=3.026; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ve ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=11.0); okul öncesi eğitim almayan ve ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarından ($\bar{x}$=9.74) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okumaları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 28'de okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 28

Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Alan	Türkçe	134	14.59	2.64	244	8.968	.000*
	Kürtçe	112	11.08	3.63			

*p<.05

Tablo 28'e bakıldığında okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(244)}$=8.968; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=14.59) okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından ($\bar{x}$=11.08) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29'da okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 29

Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Almayan	Türkçe	36	13.97	3.13	180	6.695	.000*
	Kürtçe	146	9.74	3.44			

p<.05

Tablo 29'a bakıldığında okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(180)}$=6.695; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=13.97) okul öncesi eğitim almayan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından ($\bar{x}$=9.74) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olması durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 30'da ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olma değişkenine göre prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 30

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Alt	Türkçe	33	13.96	3.02	202	7.014	.000*
	Kürtçe	171	9.61	3.30			

*p<.05

Tablo 30'a bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(202)}$=7.014; p<.05). Bu bulgu; alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=13.96) alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından ($\bar{x}$=9.61) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 31'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'orta' düzey olma değişkenine göre prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 31

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Orta	Türkçe	59	13.79	2.91	116	4.730	.000*
	Kürtçe	59	10.89	3.69			

*p<.05

Tablo 31'e bakıldığında orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(116)}$=4.730; p<.05). Bu bulgu; orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=13.79) orta

sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından ($\bar{x}$=10.89) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 32'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'üst' düzey olma değişkenine göre prozodik okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 32

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Prozodik Okuma Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Üst	Türkçe	78	15.17	1.98	104	3.284	.001*
	Kürtçe	28	13.46	3.22			

*p<.05

Tablo 32'ye bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(104)}$=3.284; p<.05). Bu bulgu; üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının ($\bar{x}$=15.17) üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından ($\bar{x}$=13.46) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları (okuma hataları ve hata türleri) puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 33'te ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 33

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuma	Türkçe	170	1.55	.070	426	-9.789	000*
Hataları	Kürtçe	258	2.50	1.12			

***** p<.05

Tablo 33'e bakıldığında ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları (okuma hataları ve hata türleri) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(426)}$=-9.789; p<.05). Bu bulgu; ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=2.50) ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarına ($\bar{x}$=1.55) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile ana dili Türkçe olan öğrencilere göre ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarına daha çok düştükleri de söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 34'te ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 34

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Okuma Hataları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe	Kız	83	1.53	.575	168	-.383	.702
Olan Öğrenciler	Erkek	87	1.57	.817			

Tablo 34'e bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(168)}$=-.383; p>.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=1.53) ile ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerin okuma hataları puanlarına ($\bar{x}$=1.57) benzer düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma hatalarına ait ortalamaların, ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerinin okuma hatalarına ait ortalamalarının altında olduğu söylenebilir.

Tablo 35'te ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hatalarına puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 35

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Türkçe	Üst	78	1.32	.693
Olan Öğrenciler	Orta	59	1.69	.670
	Alt	33	1.84	.650

Tablo 35'te ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hataları puanlarının ortalamalarına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının yani hata oranının da en düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile okuma hataları puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hataları puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Türkçe	Gruplar arası	7.939	2	3.969	8.642	.000*	Üst-Orta
Olan Öğrenciler	Grup içi	76.702	167	.459			Üst-Alt
	Toplam	84.641	169				

*p<.05

Tablo 36'da görüldüğü üzere ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarına puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 8.642$; $p < .05$). Varyansların homojen olduğu test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Bonferroni çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, orta düzeydeki öğrencilerin lehine; yine üst düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında da alt düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 37'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 37

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Evet	134	1.53	.710	168	-.869	.386
	Hayır	36	1.64	.700			

Tablo 37'ye bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(168)}$=-.869; p>.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hataları puanları ($\bar{x}$=1.53) ile ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=1.64) istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hataları puanlarına ait ortalamaların, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hataları okumalarına ait puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının; cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 38'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 38

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Kız	118	2.44	1.122	256	-.864	.388
	Erkek	140	2.56	1.129			

Tablo 38'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir

($t_{(256)}$= -.864; p<.05). Bu bulgu; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma hataları puanları ($\bar{x}$=10.90) ile ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerin okuma hataları puanları ($\bar{x}$=9.84) arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tablo 39'da ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hataları puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 39

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Kürtçe	Üst	28	1.27	.65
Olan Öğrenciler	Orta	59	2.35	1.07
	Alt	171	2.75	1.06

Tablo 39'da ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hataları puanlarının ortalamalarının sosyoekonomik düzey yükseldikçe, yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile okuma hataları puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuma hataları puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuma Hataları Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Kürtçe	Gruplar arası	54.705	2	27.353	25.761	.000*	Üst-Alt
Olan Öğrenciler	Grup içi	270.756	255	1.062			Üst-Orta
	Toplam	325.461	257				Orta-Alt

*p<.05

Tablo 40'ta görüldüğü üzere ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F =25.761; p<.05). Varyansların homojen

olmadığı test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde üst düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında, alt düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşın orta düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında, alt düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 41'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 41

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Evet	112	2.32	1.16	256	-2.240	.026*
	Hayır	146	2.64	1.07			

*p<.05

Tablo 41'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(256)}$=-2.240; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ve ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=2.32); okul öncesi eğitim almayan ve ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarından ($\bar{x}$=2.64) düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 42'de okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 42

Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Alan	Türkçe	134	1.53	.710	244	-6.561	.000*
	Kürtçe	112	2.32	1.16			

*p<.05

Tablo 42'ye bakıldığında okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(244)}$=-6.561; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=1.53) okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarından ($\bar{x}$=2.32) düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 43'te okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 43

Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Almayan	Türkçe	36	1.64	.700	180	-5.275	.000*
	Kürtçe	146	2.64	1.07			

*p<.05

Tablo 43'e bakıldığında okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(180)}$=-5.275; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=1.64) okul öncesi eğitim almayan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarından ($\bar{x}$=2.64) düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olması durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 44'te ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey

olma değişkenine göre okuma hataları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 44

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Alt	Türkçe	33	1.84	.650	202	-4.764	.000*
	Kürtçe	171	2.75	1.06			

*p<.05

Tablo 44'e bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(202)}$=-4.764; p<.05). Bu bulgu; alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=1.84) alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarından ($\bar{x}$=2.75) düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 45'te ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'orta' düzey olma değişkenine göre okuma hataları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 45

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Orta	Türkçe	59	1.69	.670	116	-3.988	.000*
	Kürtçe	59	2.35	1.07			

*p<.05

Tablo 45'e bakıldığında orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(116)}$=-3.988; p<.05). Bu bulgu; orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının ($\bar{x}$=1.69) orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarından ($\bar{x}$=2.35) düşük olduğu şeklinden yorumlanabilir.

Tablo 46'da ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'üst' düzey olma değişkenine göre okuma hataları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 46

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuma Hataları Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Üst	Türkçe	78	1.32	.693	104	.361	.719
	Kürtçe	28	1.27	.651			

Tablo 46'ya bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(104)}$=.361; p>.05). Bu bulgu; üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları puanları ($\bar{x}$=1.32) ile üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanları ($\bar{x}$=1.27) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 47'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 47

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Ana Dili Türkçe	Türkçe	170	281.26	47815.00	10580.00	.000*
Olan Öğrenciler	Kürtçe	258	170.51	43991.00		

***** p<.05

Tablo 47'ye bakıldığında ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=10580.00; P=.000). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma sıra ortalamalarının (281.26), ana dili Kürtçe

olan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamasına (170.51) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okumalarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 48'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 48

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Ana Dili Türkçe	Kız	83	88.18	7319.00	3388.000	.482
Olan Öğrenciler	Erkek	87	82.94	7216.00		

Tablo 48'e bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=3388.000; P=.482). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; bu bulgu, ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin doğru okuma puanları (88.18) ile ana dili Türkçe olan erkek öğrencilerin doğru okuma puanlarının (82.94) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da ana dili Türkçe olan kız öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamalarının ana dili Türkçe olan erkek öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 49'da ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre doğru okuma puanlarına Kruskal Wallis H-Testi'ni uygulama yoluna gidilmiştir.

Tablo 49

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Sosyoekonomik Değişkenine Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p
Ana Dili Türkçe	Üst	78	101.99	2	17.307	.000*
Olan Öğrenciler	Orta	59	74.72			
	Alt	33	65.79			

*p<.05

Tablo 49'da ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma 17.307, p=.000] puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek adına grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testleri uygulayarak farkın kaynağını inceleyebiliriz (Büyüköztürk, 2008, s. 162). Bu durumda sosyoekonomik anlamda üst düzeyde (101.99) yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin kelime tanımaları yüzdesi orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin doğru okuma puanlarından oldukça yüksektir. Benzer şekilde sosyoekonomik anlamda orta düzeyde (74.72) yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin kelime tanımaları yüzdesi de alt düzeyde (65.79) yer alan öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksektir.

Tablo 50'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 50

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Evet	134	87.87	11774.00	2095.000	.221
	Hayır	136	76.69	2761.00		

Tablo 50'ye bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=2095.000; P=.221). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; bu bulgu, okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü öğrencilerinin doğru okuma puanları (87.87) ile okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okuma puanlarının (76.69) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da ana dili Türkçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamalarının ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma; cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 51'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarının cinsiyet

değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 51

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Ana Dili Kürtçe	Kız	118	135.33	15968.50	7572.500	.249
Olan Öğrenciler	Erkek	140	124.59	17442.50		

Tablo 51'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=7572.500; P=.249). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; bu bulgu, ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin doğru okuma puanları (135.33) ile ana dili Kürtçe olan erkek öğrencilerin doğru okuma puanlarının (124.59) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamalarının ana dili Kürtçe olan erkek öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 52'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre doğru okuma puanlarına Kruskal Wallis H-Testi'ni uygulama yoluna gidilmiştir.

Tablo 52

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Sosyoekonomik Değişkene Göre Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p
Ana Dili Kürtçe	Üst	28	205.66	2	40.827	.000*
Olan Öğrenciler	Orta	59	143.92			
	Alt	171	112.06			

*p<.05

Tablo 52'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma [x_2^2=40.827, p=.000] puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda sosyoekonomik anlamda üst düzeyde (205.66) yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin kelime tanımaları yüzdesi orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin doğru okuma puanlarından oldukça yüksektir. Benzer şekilde sosyoekonomik anlamda orta düzeyde

(143.92) yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin kelime tanımaları yüzdesi de alt düzeyde (112.06) yer alan öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksektir.

Tablo 53'te ana dili Kürtçe e olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime doğru okuma puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 53

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin doğru okuma Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Ana Dili Kürtçe	Evet	112	142.11	15916.50	6763.500	.017*
Olan Öğrenciler	Hayır	146	119.83	17494.50		

*p<.05

Tablo 53'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=6763.500; P=.017). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; bu bulgu, okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü öğrencilerinin doğru okuma puanlarının (142.11) okul öncesi eğitim almayan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma puanlarından (119.83) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 54'te okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 54

Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Okul Öncesi Eğitim	Türkçe	134	147.71	19793.50	4259.500	.000*
Alan	Kürtçe	112	94.53	10587.50		

*p<.05

Tablo 54'e bakıldığında okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=4259.500; P=.000). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma sıra

ortalamalarının (147.71), okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamasına (94.53) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 55'te okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 55

Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Mann Whitney U -Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Okul Öncesi Eğitim Almayan	Türkçe	134	131.25	4725.00	1197.000	.000*
	Kürtçe	112	81.70	11928.00		

*p<.05

Tablo 55'e bakıldığında okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=1197.000; P=.000). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma sıra ortalamalarının (131.25), okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamasına (81.70) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olması durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 56'da ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olma değişkenine göre doğru okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 56

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Alt Sosyoekonomik Düzeyde Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Alt	Türkçe	33	147.08	4853.50	1350.500	.000*
	Kürtçe	171	93.90	16056.50		

*p<.05

Tablo 56'ya bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=1350.500; P=.000). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; alt

sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma sıra ortalamalarının (147.08), alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamasına (93.90) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 57'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'orta' düzey olma değişkenine göre doğru okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 57

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Orta Sosyoekonomik Düzeyde Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Orta	Türkçe	59	69.24	4085.00	1166.000	.002*
	Kürtçe	59	49.76	2936.00		

*p<.05

Tablo 57'ye bakıldığında orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=1166.000; P=.002). Sıra ortalamaları dikkate alındığında; orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma sıra ortalamalarının (69.24), orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamasına (49.76) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 58'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'üst' düzey olma değişkenine göre doğru okuma puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann Whitney U-testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 58

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan Üst Sosyoekonomik Düzeyde Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Doğru Okuma Puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Üst	Türkçe	78	54.33	4237.50	1027.500	.638
	Kürtçe	28	51.20	1433.50		

Tablo 58'e bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=1166.000; P=.638). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu

bulgu; üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma sıra ortalamaları (54.33) ile üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma sıra ortalamalarının (51.20) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 59'da ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 59

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Türkçe	170	9.31	2.72	426	9.345	000*
	Kürtçe	258	6.35	3.48			

***** p<.05

Tablo 59'a bakıldığında ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(426)}$=9.345; p<.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ($\bar{x}$=9.31) ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden ($\bar{x}$=6.35) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 60'ta ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 60

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe	Kız	83	9.73	2.45	168	1.992	.048*
Olan Öğrenciler	Erkek	87	8.90	2.91			

***** p<.05

Tablo 60'a bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(168)}$=-1.992; p<.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=9.73) ile ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ($\bar{x}$=8.90) göre daha yüksek olduğu yorumlanabilir.

Tablo 61'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 61

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Türkçe	Üst	78	10.24	2.13
Olan Öğrenciler	Orta	59	8.76	2.85
	Alt	33	8.09	3.05

Tablo 61'de ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuduğunu anlama puanlarının ortalamalarına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile okuma hataları puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuduğunu anlama puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Gruplar arası	134.699	2	67.350	10.009	.000*	Üst-Orta
	Grup içi	1123.777	167	6.729			Üst-Alt
	Toplam	1258.476	169				

*p<.05

Tablo 62'de görüldüğü üzere ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F =10.009; p<.05). Varyansların homojen olmadığı test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Games-Howell çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine; yine üst düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında da üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 63'te ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 63

Ana Dili Türkçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler	Evet	134	9.48	2.80	168	1.605	.110
	Hayır	36	8.66	2.36			

Tablo 63'e bakıldığında ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(168)}$=1.605; p>.05). Bu bulgu; ana dili Türkçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($\bar{x}$=9.48) ile ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=8.66) istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar

istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ait ortalamaların, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ait puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının; cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 64'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 64

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe	Kız	118	6.67	3.38	256	1.379	.169
Olan Öğrenciler	Erkek	140	6.07	3.55			

Tablo 64'e bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(256)}$=1.379; p>.05). Bu bulgu; ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ($\bar{x}$=6.67) ile ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=6.07) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 65'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 65

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Değişken	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss
Ana Dili Kürtçe	Üst	28	9.32	3.45
Olan Öğrenciler	Orta	59	6.84	3.33
	Alt	171	5.69	3.26

Tablo 65'te ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuduğunu anlama puanlarının ortalamalarının sosyoekonomik düzey yükseldikçe, yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın istatistiksel

olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile okuduğunu anlama puanlarına tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik değişkene göre okuduğunu anlama puanlarını gösteren ANOVA testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Gruplar arası	334.982	2	167.491	15.342	.000*	Üst-Orta Üst-Alt
	Grup içi	2783.921	167	10.917			
	Toplam	3118.903	169				

*p<.05

Tablo 66'da görüldüğü üzere ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F =15.342; p<.05). Varyansların homojen olduğu test edildikten sonra farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile post-hoc tekniklerinden Bonfferoni çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmış, üst düzey öğrenciler ile orta düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde üst düzey öğrenciler ile alt düzeydeki öğrenciler arasında, üst düzeydeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 67'de ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine göre aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerleri verilmiştir.

Tablo 67

Ana Dili Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Öncesi Eğitim	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ana Dili Kürtçe Olan Öğrenciler	Evet	112	6.90	3.56	256	2.235	.026*
	Hayır	146	5.93	3.37			

*p<.05

Tablo 67'ye bakıldığında ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(256)}$=-2.235; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ve ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=6.90); okul öncesi eğitim almayan ve ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{x}$=5.93) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir. Tablo 68'de okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 68

Okul Öncesi Eğitim Alan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Alan	Türkçe	134	9.48	2.80	244	6.363	.000*
	Kürtçe	112	6.90	3.56			

*p<.05

Tablo 68'e bakıldığında okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(244)}$=6.363; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=9.48) okul öncesi eğitim alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{x}$=6.90) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 69'da okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 69

Okul Öncesi Eğitim Almayan Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Değişken	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Öncesi Eğitim Almayan	Türkçe	36	8.66	2.36	180	4.591	.000*
	Kürtçe	146	5.93	3.37			

*p<.05

Tablo 69'a bakıldığında okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t(180)=4.591; p<.05). Bu bulgu; okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=8.66) okul öncesi eğitim almayan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{x}$=5.93) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olması durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 70'te ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'alt' düzey olma değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 70

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Alt Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Alt	Türkçe	33	8.09	3.05	202	3.893	.000*
	Kürtçe	171	5.69	3.26			

*p<.05

Tablo 70'e bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t(202)= 3.893; p<.05). Bu bulgu; alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=8.09) alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{x}$=5.69) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 71'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'orta' düzey olma değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 71

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Orta Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Orta	Türkçe	59	8.76	2.85	116	3.350	.001*
	Kürtçe	59	6.84	3.33			

*p<.05

Tablo 71'e bakıldığında orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t(116)= 3.350; p>.05). Bu bulgu; orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=8.76) orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{x}$=6.84) yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 72'de ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin 'üst' düzey olma değişkenine göre okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve Bağımsız T-Testi'ne ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 72

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 'Üst' Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının T-Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Düzey	Ana Dili	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Üst	Türkçe	78	10.24	24.41	104	1.644	.103
	Kürtçe	28	9.32	21.92			

Tablo 72'ye bakıldığında üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t(104)= 1.644; p>.05). Bu bulgu; üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($\bar{x}$=10.24) ile üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ($\bar{x}$=9.32) benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine dayalı toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar, tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma kapsamında, ana dili farklı olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiş ve aşağıda sunulan alt problemlere ait sonuçlar sunulmuştur.

6.1. Akıcı Okuma ile İlgili Sonuçlar

6.1.1. Okuma Hızına Ait Sonuçlar

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin hızlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A. Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait sonuçlar:

- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin hızları ile erkek öğrencilerin hızlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinim sosyoekonomik düzeylerinin yükseldikçe, okuma hızlarının da yükselme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuma hızlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

B. Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ait sonuçlar:

- Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin hızları ile erkek öğrencilerin hızlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, alt düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hızları puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hızları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hızlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

C. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına ait sonuçlar:

- Okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

D. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alma durumlarına ait sonuçlar:

- Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızları ile orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının, üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.2. Prozodik Okuma Becerisine Ait Sonuçlar

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A. Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerilerine ait sonuçlar:

- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin, erkek öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

B. Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerilerine ait sonuçlar:

- Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin, erkek öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

C. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına ait sonuçlar:

- Okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

D. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alma durumlarına ait sonuçlar:

- Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin, üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.3. Okuma Hatalarına Ait Sonuçlar

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A. Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarına ait sonuçlar:

- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma hataları ile erkek öğrencilerin okuma hatalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin hatalarının, orta ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuma hatalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

B. Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarına ait sonuçlar:

- Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin okuma hataları ile erkek öğrencilerin okuma hatalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarının, orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hatalarının, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hatalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

C. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarının okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına ait sonuçlar:

- Okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

D. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarının alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alma durumlarına ait sonuçlar:

- Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
- Orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarından düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

- Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hataları ile üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hatalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.4. Doğru Okuma Becerisine Ait Sonuçlar

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumalarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A. Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okumalarına ait sonuçlar:

- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin doğru okumaları ile erkek öğrencilerin doğru okumalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin doğru okumalarının, orta ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, doğru okumaları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin doğru okumalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

B. Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okumalarına ait sonuçlar:

- Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin doğru okumaları ile erkek öğrencilerin doğru okumalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarının, orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin doğru okumalarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

C. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarının okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına ait sonuçlar:

- Okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumalarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumalarının, ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

D. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarının; alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alma durumlarına ait sonuçlar:

- Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumalarının, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumalarının, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumaları ile üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okumalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Okuduğunu Anlamaya Ait Sonuçlar

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

A. Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ait sonuçlar:

- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini orta ve alt

sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

B. Ana dili Kürtçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ait sonuçlar:

- Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile erkek öğrencilerin okuduğunu anlamalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

C. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının okul öncesi eğitim alma durumlarına ait sonuçlar:

- Okul öncesi eğitim alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi eğitim almayan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

D. Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alma durumlarına ait sonuçlar:

- Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama anlama düzeylerini alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

- Orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yüksek sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 73.

Ana Dili Türkçe ve Kürtçe Olan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sonuçları

	AKICI OKUMA BECERİLERİ	ANA DİL		ANA DİLİ TÜRKÇE							ANA DİLİ KÜRTÇE							ANA DİLİ TÜRKÇE-KÜRTÇE				
				CİNSİYET		OKUL ÖNCESİ EĞİTİM		SED			CİNSİYET		OKUL ÖNCESİ EĞİTİM		SED			OKUL ÖNCESİ EĞİTİM		SED		
		TÜRKÇE	KÜRTÇE	ERKEK	KIZ	EVET	HAYIR	ALT	ORT	ÜST	ERKEK	KIZ	EVET	HAYIR	ALT	ORT	ÜST	EVET	HAYIR	ALT	ORT	ÜST
AKICI OKUMA	OKUMA HIZI	+		-	-	+				+	-	-	-				+	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	-	TÜRKÇE +
	PROZODİ	+			+	-	-			+		+	+				+	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +
	OKUMA HATALARI	+		-	-	-	-			+	-	-	+				+	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	-
	DOĞRU OKUMA	+		-	-	+		-	-	-	-	-	+				+	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	-
OKUDUĞUNU ANLAMA		+			+	-	-			+	-	-	+				+	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	TÜRKÇE +	-
TOPLAM ETKİ DÜZEYİ		5			2	2				4			4				5	5	5	5	4	2

(+)= Anlamlı fark vardır , (-)= Anlamlı fark yoktur.

BÖLÜM VII

TARTIŞMA

Ana dili farklı olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının incelendiği araştırmanın bu bölümünde; araştırmadan elde edilen sonuçların yurt içinden ve yurt dışından bu çerçevede yapılan araştırmalarla yorumlanması ve tartışmaları yapılmıştır.

7.1. Okuma Hızı ile İlgili Tartışmalar

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızı puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile iki dilli öğrencilerin (Türkçe ve Kürtçe) okuma hızlarının tek dilli (Türkçe) öğrencilerin okuma hızlarına göre düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu durumun; alanyazında yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Nitekim Draper (2015) ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında benzer şekilde, öğrencilerin okuma hızlarının oldukça düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç da tek dilli öğrencilerin okuma hızlarının daha yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Draper (2015) bu durumun en önemli nedenini kırsal kesimlerdeki öğretmenlerin okuma öğretiminin nasıl olacağı konusunda oldukça yetersiz olduklarına bağlamaktadır. Ayrıca sınıfların çok kalabalık olması, ders kitapları konusundaki eksiklikler, öğretmenlerin moral ve motivasyon düzeylerinin çok düşük olması da önemli nedenler olarak ifade edilmektedir. Asrağ (2009) da bu hususta Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin bu dezavantajlarını gidermek için daha erken yaşta okula başlamalarının, okul öncesi eğitim almalarının, o bölgelere gidecek öğretmenlerin lisans sürecinde ders almalarının, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının artırılmasının, öğretmenlik sürecinde de hizmet içi eğitim seminerlerine dahil edilmelerinin çözüm sunacağına dikkat çekmiştir. Benzer

şekilde Pretorius ve Spaull (2016) yaptıkları araştırmada İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ana dili farklı iki dilli öğrencilerin okuma hızlarının oldukça düşük oldukları sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin bu konuda yeterli performans göstermelerine ve zaman ayırmalarına rağmen bu durumun istenen düzeyde olmamasını ilkokulların ciddi manada eksiklikler taşımasına bağlamaktadırlar. İki dilli öğrencilerin okuma hızlarının tek dilli öğrencilerin okuma hızlarına göre daha düşük düzeyde kaldığı Gauvin ve Hulstijn'in (2010) yaptığı araştırmasından çıkan sonuçlardan da anlaşılmaktadır. Bu araştırmada ana dili Hollandaca olan ve İngilizce de bilen iki dilli öğrencilerin her iki dilde de yazılan metinleri aynı hızda ve akıcı okuyup okumadığı araştırılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre ana dili Hollandaca olan tek dilli öğrencilerin daha hızlı okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın araştırmamızdan çıkan sonucun aksine ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin okuma hızlarının tek dilli öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduklarını gösteren araştırmaların da bulunduğunu belirtmek gerekir. Bu kapsamda Fleury ve Avila'nın (2015) iki dilli ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli çocukların sahip oldukları bu deneyimlerinin, okuma hızlarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. İki dilli öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin tek dilli öğrencilere göre daha olumlu ve iyi düzeyde olması bu durumun önemli bir gerekçesi olarak sunulmaktadır. İki dile sahip olma deneyimi de okuma ve öğrenme üzerinde bu çerçevede önemli bir katkı sağlamaktadır. Yine benzer şekilde Fujita ve Yamashita'nın (2014) yaptıkları araştırmalarında da ana dili Japonca olan tek dilli öğrencilerin okuma hızı puanlarının Japonca ve İngilizce dillerinin her ikisini de konuşan iki dilli öğrencilerin okuma hızlarına göre daha düşük çıktığı görülmektedir. Ayrıca araştırmamızdan çıkan sonucun aksine tek ve iki dilli öğrencilerin okuma hızlarının benzer düzeyde olduğu sonucunu taşıyan çalışmaların da mevcut olduğu söylenebilir. Yeganeh'in (2013) iki dilli ve tek dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları üzerinde cinsiyetlerinin belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Yine de kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek çıktığını belirtmek gerekir. Keskin (2012) yaptığı araştırmasında cinsiyetin okuma hızı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Quinn ve Wagner'in (2013) yaptığı araştırmasında da akıcı okumanın tüm boyutlarında doğal olarak okuma hızı üzerinde de cinsiyetin belirleyici olmadığı

sonucuna varılmıştır. Bu alanda yapılan diğer araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında cinsiyetin okuma hızı konusunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Bilge, 2015; Estrada, 2016; Kaya ve Yıldırım, 2016; Tunstad, 2013; Vlachos ve Papadimitriou, 2015).

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin yükseldikçe, okuma hızlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Hoffman (2018) da yaptığı araştırmasında çıkan sonuca göre sosyoekonomik anlamda en alt düzeyde yer alan öğrencilerin akıcı okumaya ait tüm becerilerde de en düşük seviyede kaldıklarını belirtmektedir. Bu alanda yapılan diğer araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında üst sosyoekonomik seviyede yer alan öğrencilerin okuma hızlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kaya, 2016). Baştuğ ve Keskin (2012) sosyoekonomik açıdan daha yüksek seviyede yer alan öğrencilerin okuma hızlarının da yüksek olmasını bu düzeyde yer alan öğrencilerin kitap, gazete ve dergi gibi okumayı ve anlamayı destekleyici materyallere daha kolay ulaşmalarına bağlamaktadırlar. Kaya ve Doğan'a (2016) göre de sosyoekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin okuma hızlarının da düşük olmasının nedeni ailelerin evde öğrencilere yeterli destek sağlamamasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Daha açık bir ifade ile üst sosyoekonomik seviyede yer alan öğrencilerin ailelerinin etkisi ile kendilerine; ailelerde ve okullarda farklı okuma materyallerinin, etkinliklerinin sunularak zengin bir öğrenme çevresinin sağlandığını belirtmektedir. Buna karşın araştırmamızdan çıkan sonucun aksine tek dilli öğrencilerin okuma hızlarının üzerinde sosyoekonomik düzeylerinin etkili olmadığını belirten araştırmaların da olduğunu vurgulamak gerekir. Bu çerçevede Ja'afar (2016) yaptığı araştırmasında akıcı okumaya ait alt becerilerin ve doğal olarak okuma hızının sosyoekonomik düzeylerden etkilenmediğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Gözler ve Paris (2018) de yaptıkları araştırma doğrultusunda; öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerinin okuma hızlarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuma hızlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ilkokul sürecinde öğrencinin okuma hızı ya da akıcı okuması üzerinde doğrudan etkisini inceleyen araştırmalar neredeyse yok denecek sayıdadır. Bu çerçevede Ekici ve Yılmaz'ın (2014)

yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre; okuma alışkanlığına ve sürecine hazırlık noktasında okul öncesi dönemin çok önemli bir noktada olduğunu ifade ederek bu süreçte de hem öğretmenlerin hem de öğretmen uygulamalarının çok önemli olduğuna dikkat çekmektedirler. Benzer şekilde Isa, Luen, Sewestian ve Omar (2013) da yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında akıcı okuma stratejilerinden özellikle okuyucu tiyatrolarının oluşturulmasının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ve doğal olarak okuma hızlarının gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde burada öğretmenin rolünün önemli olduğu vurgulanarak okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin sene sonuna kadar takip edilerek ailede de bunun devamının sağlanmasının önemi belirtilmektedir. Omar (2016) da okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma metinlerini sesli ve akıcı olarak okumalarının öğrencilerin ilerleyen zamanlarda akıcı ve hızlı bir şekilde okumasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim almış olmanın bu çerçevede öğrencilerin okuma hızları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Toluç (2008) da yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokul sürecine geldiklerinde okuma hızı gibi akıcı okumanın diğer tüm alt bileşenlerinde oldukça başarılı olduklarını belirtmektedir.

Ana dili Kürtçe olan yani iki dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları üzerinde cinsiyetlerinin belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kız ve erkek öğrencilerin okuma hızlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşın bu araştırmadan çıkan sonuçlardan farklı sonuçların olduğunu gösteren araştırmaların da bulunduğunu belirtmek gerekir. Wilsenach ve Makaure'nin (2018) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına bakıldığında iki dilli kızların okuma hızları performanslarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar bu durumu; sesleri tanıma, ayırt etme, sözcükleri bilme gibi fonolojik beceriler konusunda kızların daha iyi olmasına bağlamaktadır. O yüzden erkeklerin sistematik fonolojik becerilere, seslere daha çok odaklanmasını önermektedirler. Bu durum da erkek öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaşmasına, okuma eğitiminin başında kod ve kelime çözmelerine, tanımalarına olanak sağlar. Benzer şekilde Sneddon (2008) da Arnavutça, Türkçe, Urduca ve Fransızca gibi farklı dilleri konuşan çok dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre iki veya çok dilli kız öğrencilerin okuma becerileri konusunda daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Buna karşın iki dilli olan kız ve erkek öğrencilerin genel anlamda okuma becerileri bağlamında benzer düzeyde oldukları sonucuna ulaşan çalışmaların da olduğunu belirtmek gerekir. Moghadam (2015) İsveççe ve Farsça konuşan

iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okuma becerilerinin aynı seviyede oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ana dili Kürtçe olan iki dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin yükseldikçe, okuma hızlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ramírez ve Kuhl (2016) da iki dilli öğrenciler ile ilgili hazırladıkları raporlarında bu yönde açıklamalarda bulunmuşlardır. 'İki Dilli Çocuklarda Dil Öğrenme' adlı rapora göre sosyoekonomik seviyesi düşük olan öğrenciler genellikle kısıtlı imkânlara sahiptirler. Birçok maddi imkândan yoksundurlar. Olanakların kısıtlı olması ister istemez çocuğun dil ve okuma gelişimi üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Bu olumsuz durum da iki dilli öğrencilerin akranlarına göre daha dezavantajlı durumlarda olmalarına yol açmaktadır. Sonuç olarak bu durum öğrencilerin akademik, dil ve okuma becerileri bağlamında başarısız olmalarına neden olmaktadır. Benzer şekilde Oller ve Eilers (2002'den aktaran Cohen, 2014) iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmaları çerçevesinde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan iki dilli öğrencilerin dil ve okuma becerileri çerçevesinde sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Buna karşın Bialystok ve Viswanathan (2009) de iki dilli öğrencilerin okuma, dil becerileri ve sahip oldukları avantajlar ile sosyoekonomik düzey arasında bir ilişki olamayacağını ifade etmektedirler.

Ana dili Kürtçe olan iki dilli ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuma hızı puanlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da bulunduğunu belirtmek gerekir. Bu durumun en önemli nedenleri olarak okul öncesi eğitimin ve programlarının farklı dillere sahip olmaktan kaynaklanan dezavantajı ortadan kaldırmaya yönelik donanımda olmaması gösterilebilir. Bu da dil gelişimini haliyle okuma için gerekli alt yapıyı olumsuz manada etkilemektedir. Ramírez ve Kuhl (2016) da iki dilli öğrenciler ile ilgili hazırladıkları raporlarına göre ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin okul öncesi eğitime başladıklarında farklı bir dile yoğun düzeyde maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Bu durum çocuğun önceki dilini ve dil yetisini olumsuz düzeyde etkiler. Öyle ki okul öncesi eğitimdeki bu dil öğretimi bir temele oturtulmadan ve hazırlık süreci yaşanmadan başlamaktadır. O bakımdan okul öncesi eğitim alma durumunun dil üzerinde ve uzun vadede de okuma üzerinde bir etki yarattığı söylenebilir. Okul öncesi eğitim iki dilli öğrencilerin dezavantajlı durumlarını dikkate almadığı zaman bu eğitim çocuk için

çok da verimli olmayabilir. Yazıcı ve Temel (2011) de yaptıkları araştırma bağlamında; iki dilli öğrencilerin ana dillerini destekleyici çalışmalar okul öncesi dönemde yapılmadıkça ve diller arası geçişi sağlayıcı etkinlikler olmadığı sürece; iki dilli öğrencilerin okul öncesi eğitim alsalar bile başarılı olamayacaklarını açıklamaktadırlar. Öyle ki Türkçe ve Almanca bilen iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin başarısız olduklarına dikkat çekmektedirler. O bakımdan iki dilli öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları kadar burada sunulan eğitimin niteliği de büyük önem arz etmektedir. Bu konuda benzer açıklamaları Özkara (2014) yaptığı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre dile getirmektedir. İki dilli (Türkçe ve Rusça) çocukların tek dilli çocuklara göre okul öncesi eğitim alsalar bile başarısız olduklarını belirtmektedir. Bunun çeşitli nedenleri olabileceği belirtilmiştir. Çocuğun evde aşırı düzeyde ana diline (Rusça) maruz kalması Türkçenin arka plana itilmesine yol açmaktadır. Türkçenin (ana dil) öğretimi görevi ilkokuldan önce okul öncesi eğitime düştüğünden bu durumda da okul öncesi eğitimin bu dezavantajı ortadan kaldırmaya yönelik bir programa ve içeriğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Oysa okul öncesi eğitim programları bu eksikliği giderecek içeriğe sahip değildir. Bundan dolayı da ana dil eğitimi yetersiz olan öğrencilerde okuma ve yazma sorunları kendini göstermektedir. O bakımdan bu süreçte özgün ana dil eğitim programları geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

7.2. Prozodik Okuma ile İlgili Tartışmalar

Ana dili Türkçe olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodi puanlarının ana dili Kürtçe olan iki dilli öğrencilerin prozodi puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Pae ve Sevcık (2011) ise Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan ana dili İngilizce, ikinci dili Korece olan öğrencilerle; Kore'de yaşayan ana dili Korece, ikinci dili İngilizce olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini incelemişlerdir. Araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında; ana dili İngilizce olan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ana dili Korece olan iki dilli öğrencilerden genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenciler hangi dile mensup olursa olsunlar ülkelerinde geçerli olan resmi ve ana dilde akıcı okuma becerileri bağlamında daha başarılı oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Hussien (2014) de ana dili Arapça olan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında iki dilli (Arapça-İngilizce) öğrencilerin tek dilli (Arapça) öğrencilere göre okuma prozodisi bağlamında daha iyi oldukları sonucuna varmıştır. İngilizcenin, Arapçaya kıyasla okuma prozodisine daha çok katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumun da nedeni Arapçanın zorlu

yapısına bağlanmaktadır. Pretorius ve Spaull (2016) Afrika'da ana dillerinden başka İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin akıcı okumanın tüm bileşenleri bağlamında ana dilde daha başarı oldukları sonucunu elde etmiştir. Bu durum, tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre daha başarılı oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu araştırmadan çıkan sonucun aksine iki dili öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre akıcı okuma becerileri çerçevesinde daha başarılı olduklarını gösteren araştırmaların da bulunduğunu belirtmek gerekir. Nitekim Yeganeha ve Malekzadeh (2015) de yaptıkları araştırmada iki dilli öğrencilerin bu doğrultuda daha başarılı olduklarına dikkat çekmektedirler. Ayrıca böyle bir durumun nedeni olarak da iki dilli öğrencilerin bilişsel ve zihinsel anlamda daha iyi olduklarını bunun da okumaya yansıdığını belirtmektedirler.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma puanlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Ateş (2016) de yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin prozodi puanlarının erkek öğrencilerin okuma prozodi puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adkins (2013) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında diğer sınıfların aksine sadece dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin akıcı okumanın tüm alt bileşenlerinde ve haliyle okuma prozodisinde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da kız öğrencilerin lehine çıkmıştır. Yapılan başka araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında aynı şekilde kız öğrencilerin akıcı okumanın tüm alt boyutlarında dolayısıyla prozodik okumadan aldıkları puanların, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek düzeyde yer aldığı görülmektedir (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Wang, Algozzine, Ma ve Porfeli, 2011; Wanzek, Otaiba ve Petscher, 2013). Yapılan bu araştırmada çıkan sonucun aksine erkek ve kız öğrencilerin prozodi puanlarının benzer düzeyde olduğunu gösteren başka araştırmaların da bulunduğunu belirtmek gerekir. Nitekim bu hususta Baştuğ (2012) yaptığı araştırmasında prozodi puanlarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yani kız ve erkek öğrencilerin prozodi puanları arasında bir farklılık görülmemekle beraber öğrencilerin prozodi puanlarının benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Aynı şekil de Keskin (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda da cinsiyetin okuma prozodisi üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan başka araştırmalarda da cinsiyetin prozodi puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kaya, 2016; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2011; Gözler ve Paris, 2018; Kocaarslan ve Ergün, 2017; Estrada, 2016; Morris, 2013) .

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin yükseldikçe, okuma prozodisi puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Brabham (2011) düşük ve yüksek gelirli öğrencilerin akıcı okumalarını incelediği araştırmasında yüksek gelirli ailelerin akıcı okumaya ait tüm bileşenlerde akıcı okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksek gelirli ailelerin, çocukları için çeşitli ve zengin öğrenme ortamlarını, materyalleri sağlaması bu durumun önemli nedeni olarak değerlendirilebilir. Crowe, Connor ve Petscher (2009) de yaptıkları araştırmadan çıkan sonuç çerçevesinde; düşük gelire sahip evlerden gelen öğrencilerin genel olarak akıcı okuma düzeylerinin çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Başka araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında benzer şekilde sosyoekonomik düzey artıkça akıcı okuma düzeyinin doğal olarak prozodi düzeyinin de yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Kaya ve Doğan, 2016; İlhan, 2014; Jimerson, Hong, Stage ve Gerber, 2013).

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerinin prozodi puanları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin prozodi puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin prozodi puanları üzerinde önemli bir etki yaratmadığı söylenebilir. Fakat yapılan bu araştırmadan çıkan sonucun aksine okul öncesi eğitimin aslında öğrencilerin prozodi puanları üzerinde anlamlı bir etki yarattığını belirten çalışmaların da bulunduğunu vurgulamak gerekir. Nitekim bu çerçevede Stage, Sheppard, Davidson ve Browning (2001) yaptıkları araştırmaları sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan bir dakikada harfleri akıcı bir şekilde isimlendirme etkinliğinin çocukların ileride akıcı okumalarının gelişmesine ciddi katkılar sağladığına ulaşmışlardır. Bu da okul öncesi eğitim almanın akıcı okumanın gelişmesine sağladığı katkılar bağlamındaki önemini ortaya koymaktadır. Speece, Mills, Ritchey ve Hillman (2003) da benzer şekilde okul öncesi eğitim almakla orada verilecek etkinliklerin öğrencilerin akıcı okumalarını en iyi tahmin eden faktörlerden biri olduğu sonucuna varmışlardır. Erdoğan (2012) ise okul öncesi eğitimde gelişen fonolojik farkındalık ile akıcı okumanın gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu da yine okul öncesi eğitim almanın akıcı okuma üzerinde uzun vadedeki etkisini ifade etmektedir. Yapılan başka çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim almanın akıcı okuma becerisini kazanma yolunda önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki okul öncesi eğitimde kazanılan fonolojik farkındalık becerisi de

akıcı okumayı geliştirmektedir (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson ve Foorman, 2004; Sprugevica ve Hoien, 2004; Sunseth ve Bowers, 2002).

Ana dili Kürtçe olan iki dilli kız öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının erkek öğrencilerin prozodik okuma puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki dilli öğrencilerin doğrudan akıcı okuma ve haliyle prozodi becerilerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu söylemek gerekir. Özellikle de yapılan araştırmalarda da cinsiyetin etkisinin incelendiği araştırmalar yok denecek düzeydedir. İki dilli öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı, dil gelişim düzeyleri, öğrenme stilleri, okula ve okumaya hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen çalışmaların bulunduğu söylenebilir. Buna karşın yapılan araştırmadan elde edilen sonucun aksi yönünde sonuçlara varan çalışmaların da olduğu söylenebilir. Hussıen (2014) de yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre iki dilli hem kız hem de erkek öğrencilerin prozodi puanlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varmıştır. İki dilli kız ve erkek öğrencilerin prozodi puanlarının benzer olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular yapılan araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Aynı şekilde Tulu (2009) da iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyetin öğrencilerin alıcı dil düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının, üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ana dili eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilerin doğrudan prozodi becerilerini araştıran ve bu beceriler üzerinde özellikle de sosyoekonomik düzeyin etkisini belirleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu söylemek gerekir. Mevcut çalışmalarda iki dilli öğrencilerin dil gelişimi, akademik başarı ve okumaya hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen çalışmaların bulunduğu söylenebilir. Bu araştırmalar bağlamında Cohen'in (2014) yaptığı çalışmasından çıkan sonuca göre sosyoekonomik düzeyi yüksek iki dilli öğrencilerin zengin bir dil gelişimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu avantaj da şüphesiz okuma, akıcı okuma konusunda bir alt yapı oluşturması yönü ile önem arz etmektedir.

Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin prozodik okuma puanlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin prozodik okuma puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hammer, Lawrence ve Miccio (2007) de İngilizce ve İspanyolca bilen iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmalarında okul öncesi eğitim kademesinde okuyan öğrencilerin alıcı dil düzeyleri ile bu eğitim kademesinin sonunda öğrencilerin elde ettiği okuma sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okul öncesi eğitimin iki dilli

öğrencilerin alıcı dil düzeyi üzerinde ve okuma konusunda belirleyici bir etki yarattığı sonucunu elde etmişlerdir. Okul öncesi dönemde iki dilli çocukların dilsel manadaki gelişimlerini artırmak adına yüksek kaliteli dil müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Erdil (2012) de çocukların ilk kez okul öncesi dönemde iki dilli bir sürece girdiklerini ifade etmiştir. O bakımdan bu süreçte çocukların ana dili üzerine ana dil öğretiminin yapıldığını dolayısıyla bu öğretim kademesinin oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu da bir tür yarı iki dillilik sağlar. Benzer şekilde Şimşek, Bekir ve Temel (2006) Almanya'da yaşayan iki dilli (Almanca ve Türkçe) öğrenciler üzerine yaptığı araştırmasından çıkan sonuna göre okul öncesi eğitim almanın iki dilli öğrencilerin dil ve okumaya hazırbulunuşluk becerilerinin kazanılmasına ciddi katkılar sağladığını belirtmektedir. Park (2004) da iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında çocukların akademik, dil ve okuma becerilerinin gelişiminde okul öncesi eğitimin etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Buna karşın Yazıcı ve Temel (2011) de yaptıkları çalışmaları bağlamında farklı bir boyutu ifade etmişlerdir. Almanca ve Türkçe bilen iki dilli öğrencilerin evde ana dillerini (Türkçe) baskın kullandıkları buna karşın okul öncesi eğitimde de Almancayı yoğun olarak almalarını beklemektedirler. Bu durum da henüz tam anlamıyla ana dilini öğrenemeyen ve bu gelişimi tamamlayamayan öğrencilerin okul öncesi eğitimde sıkıntı yarattığına dikkat çekmektedirler. Bu açıklamalara göre iki dilli öğrenciler şayet ana dil gelişimlerini tamamlamışsalar okul öncesi eğitimin ana dil gelişimine de önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Aksi durumda okul öncesi eğitimin iki dilli öğrenciler açısından karmaşıklık yarattığı ifade edilebilir.

7.3. Okuma Hataları ile İlgili Tartışmalar

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli öğrencilerin okuma hataları puanlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile iki dilli olan öğrencilerde okuma esnasında daha çok hatalar yapıldığı da söylenebilir. Buna karşı yapılan bazı araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kara ve Ustabulut (2015) da iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmasında Türk kökenli ve iki dilli öğrencilerin okuma esnasında yaptıkları hata oranlarının diğer kesimlere göre daha az olduğu sonucuna varmışlardır. Farklı şekilde Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian (2018) de tek ve iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarının neticesinde tek dilli öğrencilerin okuma hatalarının iki dilli öğrencilerin okuma hatalarından oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka araştırmalardan

çıkan sonuçlara bakıldığında benzer durumların olduğu görülmektedir (Bellocchi, Tobia ve Bonifacci, 2017; Borzou ve Gholamzadeh, 2008; Fulton, 2012).

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma hataları puanları ile erkek öğrencilerin okuma hataları puanlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yani tek dilli ve iki dilli öğrencilerin cinsiyet bakımından aynı düzeyde okuma hataları yaptıkları söylenebilir. Dolayısıyla okuma hatalarının kaynağının dil ve dil farklılıkları ile açıklanamayacağı bu sonuç bağlamında söylenebilir. Bu araştırma doğrultusunda kız ve erkek öğrencilerle ilgili ortaya çıkan bu durumun aksi yönünde sonuçlar içeren başka araştırmaların da olduğunu önemle belirtmek gerekir. Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian (2018) yaptıkları araştırmalardan çıkan sonuca göre tek dilli kız öğrencilerin tek dilli erkek öğrencilere göre okuma hatalarının daha az olduğu sonucuna varmışlardır. Natour, Darawsheh, Sartawi, Marie ve Efthymiou (2016) yaptıkları araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az okuma hataları yaptıkları görülmektedir. Kızların daha az okuma hataları göstermeleri şüphesiz erkeklere göre daha çok okuduklarına ve okuma konusunda daha başarılı, istekli olmalarına bağlanabilir. Bu çerçevede yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında aynı durumları görmek mümkündür (Kara ve Ustabulut, 2015;Quinn ve Wagner, 2013; Vogel, 1990). Uusen ve Müürsepp'in (2012) yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre erkek öğrenciler kız öğrenciler ile karşılaştırıldığında okumadan çabuk sıkıldıklarını ve vakitlerinin olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu da erkek öğrencileri okuma konusunda daha zayıf kılmaktadır (Uusen ve Müürsepp, 2012). Emam ve Youssef (2012) de kızların okuma konusunda metinleri anlamak için daha yoğun düzeyde odaklandıklarını ve çaba sarf ettiklerini söylemektedir. Buna karşın erkeklerin ise anlama kaygısı gütmeden hızlı ve kontrolsüz bir şekilde okuduklarını belirtmektedir. Bu da erkek öğrencilerin okuma konusunda hatalar yapmalarına neden olmaktadır.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden alt ve orta düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hatalarının üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hataları puanlarından çok yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim Akyol ve Kodan (2016) da yaptıkları araştırmada alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hatalarının oldukça çok olduklarını sonucuna varmışlardır. Bundan dolayı da öğrencilerin okumaları, endişe düzeyinde yer almaktadır. Aile içerisinde imkânların kısıtlı olması bu durumu tetikleyen önemli bir faktör olarak ifade edilebilir.

Bayındır (2003) da yaptığı araştırmasında genel olarak öğrencilerin alt düzeyde yer aldıklarını ve sesli okuma hatalarının bu öğrencilerde çok sık olduğunu ifade etmektedir. Yapılan başka araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında aynı durumları görmek mümkündür (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Ergül, 2012; Sarıpınar ve Erden, 2010; Yüksel, 2010). Hansen, Rosén ve Gustafsson (2003) de yaptıkları araştırmada bu durumu; ailenin kültür ve refah düzeyine, ebeveynlerin eğitim düzeylerine, mesleklerine bağlayarak bu düzey ne kadar yüksek, iyi olursa çocuğun okumadan alacağı verimin de o denli olumlu etkileneceğini belirtmektedirler.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hataları puanları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuma hataları puanlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile öğrencinin okul öncesi eğitim sürecinden geçmiş olması veya olmaması okuma sürecine ciddi manada katkılar sağlamadığı ifade edilebilir. Yapılan araştırmada çıkan sonucun aksine diğer araştırmaların sonucu ise oldukça dikkat çekicidir. Nitekim Tutal ve Oral (2015) de yaptıkları araştırmalarında farklı sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan araştırmaya göre okul öncesi eğitim alan öğrenciler okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okumada daha başarılıdırlar. Bu sonuç öğrencilerin okuma esnasında daha az hata yaptıkları şeklinde de yorumlanabilir. Başar (2013) da yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ilkokul birinci sınıftaki öğrencileri yönelik görüşlerini değerlendirirken, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma konusunda sorunlar yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma konusunda daha az hatalar yaptıklarını belirtmektedir. Duran ve Sezgin'in (2012) yaptıkları araştırma bağlamında, okuma başarısı noktasında okul öncesi eğitimin çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Akyol ve Temur (2008) da yaptıkları araştırmada okuma başarısında ve öğretiminde öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almamasının oldukça belirleyici olduğuna dikkat çekmektedirler. Yapılan araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında okul öncesi eğitim almanın öğrencinin okuma sürecinde üst düzeyde verim almasının önünü açmaktadır. Bu verim de öğrencilerin okuma esnasında daha az hata yapmalarını sağlamaktadır.

Ana dili Kürtçe olan iki kız öğrencilerinin okuma hataları puanları ile erkek öğrencilerin okuma hataları puanlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Aydın ve Gün (2018) de iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmaya göre erkek çocukların okuma konusunda kızlardan daha çok hata yaptıklarını ve dil yeterliliği

bakımından kızların daha iyi düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Kara ve Ustabulut (2015) da Romanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukların sesli okuma hataları üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre iki dilli öğrencilerin çok sayıda okuma hataları yaptıklarını ifade etmiştir. Özellikle de erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok sesli okuma hataları yaptığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Belet (2009) Norveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrenciler üzerinde yaptığı araştırması bağlamında tüm öğrencilerin okuma hataları, dil becerileri, sözcük dağarcığı, telaffuz hataları, okuduklarını anlayamama gibi çeşitli hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık olmaksızın tüm iki dilli (Türkçe-Norveçce) öğrencilerde bu durumun görüldüğünü bir kez daha vurgulamak gerekir. Sarı (2001) da yaptığı araştırmasında iki dilli tüm öğrencilerin okuma konusunda ciddi problemler yaşadıkları sonucuna varmıştır. Bu araştırmadan çıkan sonucun aksine farklı sonuçların elde edildiği araştırmaların da yapıldığını da vurgulamak gerekir. Kim, Ballard ve McCann (2016) yaptıkları araştırmada iki dilli öğrencilerin konuşma hatalarını inceleyerek tüm öğrencilerin benzer düzeyde hata yaptıkları sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian (2018) da yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre iki dilli kız öğrencilerin okuma hatalarının daha az olduğunu dile getirmektedirler.

Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hataları puanlarının, orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin okuma hataları puanlarından düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kara ve Ustabulut (2015) da iki dilli (Türkçe-Rumence) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre sosyal düzeyde bakıldığında anne ve babası Türk olan çocukların hata yapma ortalamalarının, karma evlilikten doğan çocukların hata yapma ortalamalarına göre daha az olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Brandão de Ávila, Batista Kida, Ferreira de Carvalho ve Paolucci (2009) de Brezilya Portekizcesi bilen öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre sosyoekonomik anlamda iyi olan özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha az okuma hatası yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2001) da iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasına göre iki dilli öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin genel anlamda düşük olduğunu ve bu öğrencilerin sesi tanıma, heceleme, okuma, serbest okuma gibi birçok konuda problemler yaşadıklarını belirtmektedir.

Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hataları puanlarının okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hataları puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lake ve Pappamihiel (2003) yaptıkları araştırmalarına göre okul öncesi eğitim kurumlarında okuyan iki dilli öğrencilerin okuma, öğrenme ya da yeni dil öğrenme konusunda eleştirilme gibi kaygıları olmadığı için hata yapma ihtimalleri de daha düşüktür. O bakımdan denilebilir ki okul öncesi eğitim kurumlarındaki iki dilli öğrencilerin okuma hataları daha düşüktür. Kan ve Yeşiloğlu (2017) iki dilli öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde yaşadıkları sorunları inceledikleri araştırmalarından çıkan sonuçlara göre okul öncesi eğitimin sadece okuma hatalarını değil birçok hataları azaltmadaki rolüne dikkat çekmişlerdir. Sarı (2001) da yaptığı araştırmasında iki dilli öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunun okul öncesi eğitim almamaları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre de okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde ciddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

7.4. Doğru Okuma Becerisi ile İlgili Tartışmalar

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinden yüksek olduğu görülmektedir. Yani iki dilli öğrencilerin doğru okuma konusunda sorunlar yaşadıkları buna karşın tek dilli öğrencilerin ise avantajlı oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda Hussien (2014) de iki dilli ve tek dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre doğru okuma oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bir anlamda ana dili farklı öğrencilerin doğru okuma oranlarının düşük çıktığı da söylenebilir. Babayiğit (2014) de yaptığı araştırmasında ana dili farklı öğrencilerin doğru okuma puanlarının tek dilli öğrencilere göre daha düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Lallier, Valdois, Sangosse, Prado ve Kandel (2014) de ana dili İspanyolca olan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında İngilizce ve İspanyolca konuşan iki dilli öğrencilere kıyasla İspanyolca konuşan öğrencilerin doğru okuma performanslarının daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır. Bu alanda yapılan diğer araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında benzer durumların olduğu görülmektedir (Ibrahim, Shibel ve Hertz-Lazarowitz, 2014; Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian, 2017). Bu araştırmadan çıkan sonucun aksine iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin doğru okuma konusunda benzer düzeyde olduklarını gösteren çeşitli araştırmaların bulunduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Söz gelimi Pasquarella, Chen, Gottardo ve Geva (2014) iki dilli (İspanyolca-İngilizce, Çince-

İngilizce) öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında iki dilli öğrencilerin doğru okumalarının benzer düzeyde olduklarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde Dast, Padakannaya, Pugh, and Singh (2011) da yaptıkları çalışmalarında tek ve iki dilli öğrencilerin doğru okuma oranlarının benzer düzeyde oldukları sonucuna varmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin ana dilinin dışında başka dilleri de öğrenmeleri ya da bilmeleri, öğrencilerin doğru okumaları üzerinde bir olumsuz etki yaratmadığını belirtmek gerekir.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin doğru okuma puanları ile erkek öğrencilerin doğru okuma puanlarının benzer düzeyde olduğu bilinmektedir. Keskin'in (2012) araştırmasında da cinsiyetin doğru okuma üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Baştuğ, 2012; Kaya ve Doğan, 2016). Fakat bu araştırmadan çıkan sonucun aksine yapılan diğer araştırmalardan çıkan sonuçların daha farklı olduğunu vurgulamak gerekir. Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian (2017) kızların erkeklere göre doğru okuma oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bilge (2015) de benzer şekilde ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında kızların erkeklere göre doğru okuma becerisinde daha iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan başka araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında daha farklı bir tablonun ortaya çıktığını, kızların değil de erkek öğrencilerin doğru okuma konusunda daha başarılı olduklarını söylemek gerekir. Kocaarslan (2017) yaptığı araştırmasında kullandığı açıklayıcı metinlerde erkeklerin doğru okuma seviyelerinin kadınlardan daha iyi olduğu sonucuna varmıştır.

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine bakıldığında sosyoekonomik seviye yükseldikçe öğrencilerin doğru okuma puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu durum anne ve babanın eğitim düzeylerinin, mesleklerinin sosyoekonomik düzeyi; bu düzeyin de öğrencilerin okuma performanslarını etkilediği şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim Baştuğ (2012) da yaptığı araştırmasında öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin yükselmesi ile doğru okuma düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Baştuğ ve Keskin (2012) de yaptıkları araştırmadan elde ettikleri sonuçlara göre öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerinin yükselmesi ile doğru okuma düzeylerinin de yükseldiğini ifade etmektedirler. Benzer durumlar yapılan diğer araştırmalardan çıkan sonuçlarda da görülmektedir (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Gözler ve Paris, 2018; Kaya ve Doğan, 2016; Kieffer, 2010).

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin doğru okuma puanlarının benzer düzeyde olduğu bilinmektedir. Yani bu sonuç çerçevesinde okul öncesi eğitimin öğrencilerin doğru okumaları üzerinde önemli bir etki oluşturmadığı da söylenebilir. Buna karşın yapılan başka araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında dikkat çekici durumların ortaya çıktığını belirtmek gerekir. Bay ve Şimşek (2014) de yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin özellikle okuma konusunda ciddi sorunlar yaşadıkları sonucuna varmışlardır. İnan (2005) da okul öncesi eğitimin önemine vurgu yaparak söz konusu bu kademede yapılacak okuma etkinliklerinin, öykü ve masalların okunmasının, tekerlemelerden istifade edilmesinin ileride ilkokulda öğrencilerin okumanın her alanında başarılı olmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Yapılan başka araştırmalardan elde edilen sonuçlara da bakıldığında okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin okuma ve okumaya ait diğer becerilerinin gelişmesine (akıcı okuma, okuduğunu anlama vb.) ciddi katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2014; Dönmezler, 2016; Yangın, 2007).

Ana dili Kürtçe olan iki dilli kız öğrencilerinin doğru okuma puanları ile erkek öğrencilerin doğru okuma puanlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian'ın (2018) yaptıkları araştırmadan çıkan sonuçlarla da örtüşmektedir. Arapça ve Farsça bilen iki dilli kız ve erkek öğrencilerin doğru okuma oranlarının benzer düzeyde olduğu yapılan bu araştırma sonucunda da ortaya çıkmıştır. Piper ve Zuilkowski (2015) de Kenya'da iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmadan çıkan çarpıcı ve farklı bir sonuca dikkat çekmektedirler. Buna göre Kenya'da 3. sınıf seviyesindeki kız/erkek tüm öğrencilerin %32'sinin ilkokul 2. sınıf düzeyindeki metinleri ancak okuyabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenini Kenya eğitim sisteminin yapısına ve işleyişine bağlamaktadırlar. Ortaya çıkan bu sonuç iki dilli kız ve erkek öğrencilerin doğru okuma becerisinde aynı performanslara sahip olduğunu göstermek açısından önemlidir. Buna karşın farklı sonuçlara ulaşılan çalışmaların da bulunduğunu vurgulamak gerekir. Spaull ve Pretorius (2016) yaptıkları araştırmalarından çıkan sonuca göre kız öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin genel olarak erkek öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinden yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Jorgensen (2003) de yaptığı araştırmasında iki dilli kız öğrencilerin öğrenmelerinin, okumalarının ve bilişsel gelişim düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma puanlarının, orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Jimerson, Hong, Stage, Gerber (2013) de yaptıkları araştırmalarından çıkan sonuca göre sosyoekonomik düzeyi düşük olan iki dilli öğrencilerin okuma başarılarının ve performanslarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İki dilli öğrencilerin genel olarak sosyoekonomik seviyesi düşük olan çevrelerden geldiğini bu durumun da öğrencinin genel ve akademik başarısı üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmek gerekir. Bu durumun okuma ve doğru okuma üzerinde de olumsuz manada bir sonuç yaratabileceğini de özellikle belirtmek gerekir. Benzer sonuçlar Kelhuri Kürtçesi ve Farsça konuşan iki dilli öğrenciler üzerinde çalışan Saadat, Mehrpour ve Weisi'nin (2013) yaptıkları çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin doğru okuma puanlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin doğru okuma puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Solari vd. (2014) de iki dilli (ana dili İspanyolca olan ve İngilizce de bilen) öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmadan ulaştıkları sonuca göre okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin ilkokula başladıklarında akıcı okuma düzeylerinde ciddi katkılar sağladığını ifade etmektedirler. Dönmezler (2016) de yaptığı çalışmasından çıkan sonuca göre okul öncesi eğitim almanın okuma ile ilgili gerekli temelin atılarak okumaya hazır bulunuşluğu sağlamada önemli bir etki yarattığına dikkat çekmektedir.

7.5. Okuduğunu Anlama ile İlgili Tartışmalar

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda tek dilli öğrencilere göre başarısız oldukları da söylenebilir. Nitekim Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) iki dilli ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında da iki dilli öğrencilerin yani ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun çok çeşitli nedenlerinin olduğunu önemle belirtmek gerekir. Aslında ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler ilkokula başlamadan ana dillerini daha yoğun düzeyde kullanmaktadırlar. Hele de öğrenciler bir hazırlık, uyum sürecinden veya okul öncesi eğitimden geçmemişlerse bu durum daha da büyük sorunlara yol açmaktadır. Yılmaz ve Şekerci'ye (2016) göre öğrencilerin alışık ve

aşina oldukları ana dillerinin dışında, kendilerinin yeterince hakim olamadığı ya da yeterince kendilerini ifade edemedikleri bir dilde yani ana dilde (Türkçe) eğitim görmeye başladıkları anda çocukların zihinlerinde, dünyalarında ilk etapta bir belirsizlik ve şaşkınlık ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrencide anlama sorunları, kendisini yabancı hissetme, kendini ifade edememe durumlarına neden olmaktadır. Sonuç olarak da ilerleyen yıllarda öğrencilerde akademik olarak başarısızlık, okula uyum sorunu yaşama, okuduğunu anlamama gibi çeşitli olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuzluklar da öğrencilerin; öğretmen ve öğretim süreci ile iletişim kurmasını engellemektedir. Ayrıca Gorjian, Sayyadian (2017) de tek ve iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Gelderen, Schoonen, Glopper, Hulstijn, Snellings, Simis ve Stevenson (2003) de iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuduğunu anlama performanslarının daha düşük düzeyde kaldığını yaptığı araştırma sonucuna bağlı olarak dile getirmektedir. Bu çerçevede yapılan çeşitli araştırmalardan da benzer sonuçların çıktığını özellikle belirtmek gerekir (Bayat, 2017; Chen, Geva, Schwartz, 2012; Hussien, 2014; Proctor, Carlo, August ve Snow, 2005;). Bayat'a (2017) göre eğer iki dilli öğrenciler için ana dil öğretimi okullarda çok etkili ve iyi bir şekilde öğretilirse yaşanan bu olumsuzluklar da azaltılabilir. Ayrıca ders kitaplarının da iki dilli öğrencilerin dezavantajlı durumlarına çözüm getirecek donanımda ve içerikte olmamasını, yine metinlerin iki dilli öğrencilerin seviyesine uygun olmamasını da önemli sorunlar olarak ifade etmektedir. O bakımdan bir reformun kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadan çıkan sonucun aksine iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu gösteren çalışmaların da olduğunu vurgulamak gerekir (Maghsoudi, 2008; Yeganeh ve Malekzadeh, 2014). Ayrıca bazı araştırmalarda da iki ve tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varan araştırmaların dabulunduğu görülmektedir. Khiyavi, Rostam ve Gholami (2016) yaptıkları araştırmalarında çıkan sonuç çerçevesinde tek ve iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin benzer düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

Ana dili Türkçe olan tek dilli ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğu bilinmektedir. Kızların zaten genel anlamda okuduğunu anlama ve akıcı okuma konusunda erkeklere göre daha başarılı oldukları bilinmektedir. Gorjian, Sayyadian'ın (2017) tek dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada kızların erkeklere göre okuduğunu anlama

noktasında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Chavez (2001) de aynı şekilde kadınların okuduğunu anlama puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan diğer araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir (Akın, 2016;Brantmeier, 2003;Cekiso, 2016; Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015; Corpas Arellano, 2013; Houtveen ve Grift, 2007; Jalilehvand ve Samuel, 2014;Kanmaz, 2012; Karaarslan, 2015; Keshavarzi, Ashtarian, 2008; Sert, 2010; Salehi, Lari ve Rezanejad, 2014; Shahmohammadi, 2015; Tumkar, 2015). Yapılan başka araştırmalarda farklı sonuçları da görmek mümkündür. Nitekim Bugel ve Buunk (1996) de aksine erkeklerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğunu gösteren birçok araştırmanın da olduğunu özellikle belirtmek gerekir (Ağaçkıran, 2016; Asgarabadi, Rouhi ve Jafarigohar, 2015; Baş, 2013;Koç, 2016;Uyanık, 2011; Völkel, Seabi, Cockcroft, ve Goldschagg, 2016).

Ana dili Türkçe olan yani tek dilli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerinin yükselmesi ile okuduğunu anlama puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Kieffer (2012) da yaptığı araştırmasında düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailenin imkanlarının kısıtlı olması okuma, okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Aikens ve Barbarin'in (2008) de yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha iyi oldukları görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ağaçkıran, 2016; Avcıoğlu, 2000; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Göktaş ve Gürbüztürk, 2012; Kayıran ve Karabay, 2012; Talebinejad ve Fard, 2012). Bu araştırmadan ortaya çıkan sonucun aksine farklı sonuçları içeren araştırmaların da olduğu görülmektedir. Bu hususta Völkel, Seabi, Cockcroft, ve Goldschagg (2016) yaptıkları araştırmalarında düşük sosyoekonomik seviyeden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin okuduğunu anlama üzerinde bir etki yaratmadığını gösteren çalışmaların da olduğu söylenebilir. Özellikle Pickens (2016) tarafından yapılan araştırmadan çıkan sonuca bakıldığında sosyoekonomik düzey ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Ana dili Türkçe olan tek dilli ve okul öncesi eğitim alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bayraktar (2015) da yaptığı araştırmasında öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile okuduğunu anlama puanları üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna varmıştır. Bu araştırmadan ortaya çıkan sonucun aksine okul öncesi eğitim almanın okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Ağaçkıran (2016) yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Islam, Park (2016) da yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin karşılaştıkları etkinliklerin onların okuduğunu anlamalarını ciddi manada geliştirdiğini belirtmektedir. Bu alanda yapılan başka araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında okul öncesi eğitim almanın okuduğunu anlama üzerinde ve okuma performansında olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Dickinso ve Porche, 2011; Kjeldsen, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Majzub ve Kurnia, 2009; Sparks, Patton ve Murdoch, 2014).

Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim Pae (2004) de ana dili Korece olan ve İngilizce öğrenen iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyetin okuduğunu anlama üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Buttar (1997) da İngilizce ve Punjabi dilini konuşan iki dilli öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında cinsiyetin okuduğunu anlama üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan çıkan sonuçtan farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların da bulunduğunu özellikle belirtmek gerekir. Nitekim Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian'ın (2018) yaptıkları araştırmadan çıkan sonuç önemli bir farklılık göstermektedir. Araştırmadan çıkan sonuca göre Arapça ve Farsça bilen iki dilli kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek çıktığı söylenebilir. Samadi ve Maghsoudi (2013) de iki ve çok dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan başka araştırmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında iki dilli kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden yüksek olduğu görülmektedir (Çelik, 2016; Gorjian ve Sayyadian, 2017). Buna karşın bazı araştırmalardan çıkan sonuçlara da bakıldığında ise iki dilli erkek öğrencilerin okuduğunu

anlama puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bügel ve Buunk (1996) tarafından yapılan çalışmadan çıkan sonuç bu görüşü destekler niteliktedir.

Sosyoekonomik anlamda üst düzeyde yer alan ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, orta ve alt düzeyde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyoekonomik seviyesi iyi olan ailelerin öğrencilere sağladığı olanakların varlığı, ailelerin eğitim düzeyleri, meslekleri bu durumun gerekçelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde Jalalipour, Majdinasab, Khedri ve Chadorian (2018) da iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre iki dilli öğrencilerin ailelerin eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ve haliyle okuduğunu anlama performanslarının da bu durumda olumsuz etkilendiğini ifade etmektedirler. Bayat (2017) iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelediği araştırmasında özellikle Türkiye'deki iki dilli öğrencilerin çoğunlukta yaşadığı Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde, eğitime yönelik tutumların özellikle de sosyoekonomik düzeylerin başarı ve okuma üzerinde belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. O bakımdan sosyoekonomik düzeyinin yüksek olmasının okuma konusunda başarı sağladığı söylenebilir.

Ana dili Kürtçe olan okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın yapılan başka araştırmalarda da okul öncesi eğitim durumu ve bu eğitim kurumunun programlarından kaynaklı ortaya çıkan olumsuz sonuçlara dikkat çekilmiştir. Kierman ve Swisher (1990) Rusça ve Türkçe bilen iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalarında okul öncesi eğitim alsalar da almasalar da okuma, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı konusunda öğrencilerin başarısız olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu durumun nedenini de çocukların evde anne diline aşırı maruz kalmalarına ve okul öncesi eğitimin etkili bir Türkçe öğretiminden yoksun bir içerikte olmasını belirtmektedirler. Rumenapp, Whittingham ve Hoffman (2015) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi eğitimde kullanılan video yansıtma etkinliğinin iki dilli öğrenciler üzerinde ciddi kazanımlar sağladığını belirtmektedir. İki dilli okul öncesi kademesinde yer alan öğrencilere tabletler kanalı ile uygulanan video yansıtma etkinliği ile öğrencilerin konuşmalarına, kendilerini ifade etmelerine, süreçleri iyi okuyup anlamalarını ve bilişsel gelişimlerine ciddi katkılar sağladığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Tabors, Páez ve López (2003) Fransızca ve İspanyolca dillerini bilen öğrenciler üzerinde yaptıkları

araştırmadan çıkan sonuca göre okul öncesi eğitim ile fonolojik farkındalık, kelime ifade etme, okuma, cümle geliştirme ve kullanma arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimin okuduğunu anlama üzerinde de uzun vadede bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Hammer ve Miccio'nun (2006) İngilizce ve İspanyolca bilen iki dilli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmadan çıkan sonuca göre okul öncesi eğitim almanın dil, fonolojik farkındalık, okuma üzerinde ciddi bir katkısının olduğuna dikkat çekmektedirler. Ayrıca fonolojik farkındalığın okuma ve okuduğunu anlama konusunda kilit bir role sahip olduğunu bu yüzden de bu kavramın göz ardı edilmemesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

7.6. Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlar bağlamında yeni araştırma uygulamalarına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülerek aşağıda sunulan öneriler dikkate alınabilir.

Ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul öğrencilerinin etkili ana dil (Türkçe) öğretimi noktasında dezavantajlı durumda oldukları ve sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir. Etkili bir ana dil öğretimi ile ilgili okul öncesi kademesinden başlamak üzere özellikle de ilkokul kademesinde bu sorunları giderecek çözüm yolları geliştirilmelidir. Öncelikle Türkçe'nin sevdirilmesi ve bu dili sahiplenmeleri konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Daha sonra bu çözümler öğretim materyali ve ders kitaplarının geliştirilmesi, program geliştirmenin esneklik ilkesi dikkate alınarak bölgeye uygun programların uygulanması yolu ile de devam ettirilebilir.

Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yaşadıkları bölgelere atanan öğretmenlerin bu hususlarla ilgili bilgi sahibi olmamaları ve hazırlıksız olmaları, öğrencilerde yaşanan okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarına da olumsuz manada etki etmektedir. Bu hususta söz konusu bölgelere atanan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözümler getirme noktasında bilinçlendirilmesi, bölgedeki öğretmen değişimi sorununun azaltılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin o bölgelerde daha özverili çalışmalarının teşviki gibi çözümler, öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümü konusunda daha istekli olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu durum günü birlik çözümlerin de önüne geçecektir.

Okul öncesi eğitimin ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları dezavantajları gidermede önemli olduğu anlaşılmıştır. Nitekim araştırmamıza, okul öncesi eğitimi değişkeni çerçevesinde bakıldığında bu eğitimi alan ana dili Kürtçe olan

öğrencilerin bu eğitimi almayan ana dili Kürtçe olan öğrencilerden akıcı okuma ve okuduğunu anlama noktasında daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. O bakımdan okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama noktasında nihayetinde de etkili Türkçe öğretimi hususunda önemli katkılar sağlayabilir.

İki dilli öğrencilerin okuma öğretimi, okuma becerilerinin öğrencide geliştirilmesi ve etkili Türkçe öğretimi noktasında sıkıntılar yaşadığı bilinmektedir. İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu bölgelere atanan öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunların üstesinden gelmeleri için üniversitelere de önemli görevler düşmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin özellikle de lisansüstü eğitim yolu ile okuma uzmanlığı ve etkili Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmaları sağlanabilir. Bu da sınıf ve Türkçe öğretmenleri için daha öncelikli olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde ana dili eğitim dilinden farklı olan ilkokul öğrencilerinin dezavantajlarını en aza indirmeye özellikle EBA gibi platformlardan faydalanması önemli kazanımlar sağlayabilir. Özellikle de iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm getirmek için bu tarz dijital platformların sayılarının artırılması da etkili sonuçlar yaratabilir.

İki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama noktasında karşılaştıkları sorunların altında yatan nedenlerden biri de ailelerin sosyoekonomik düzeyleridir. Bu hususta velilere bu sorunların çözümü konusunda özellikle okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından gerekli öğretimsel destekler verilmelidir. Düşük sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin okuma ve ana dil öğretimi üzerinde yarattığı olumsuz sonuçların etkili akademik ve öğretimsel destekle en aza indirilmesi ve öğrencilerin bundan minimum düzeyde etkilenmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerde yaşanan okuma ve etkili ana dil (Türkçe) öğretimi sorunlarının çözümü noktasında velilerden de destek alınmalıdır. Bu doğrultuda aileler de bilinçlendirilmelidir.

Araştırmada ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler yani ana dili Kürtçe olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Bu sorunun altında yatan nedenler ve çözüm önerileri bir eylem araştırması geliştirilmelidir.

Ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli öğrencilerin kelime hazinelerinin artırılarak okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Dil becerilerinin bir bütün içinde çalıştığı düşünüldüğünde iki dilli öğrencilerin konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi ve ona göre çözüm yolları geliştirilebilir.

Ülkemizde ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik araştırmalar çok azdır. Özellikle ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları bölgeler bağlamında, ulusal ve uluslararası sınavlardaki tabloya bakıldığında akademik başarılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu soruna değinecek ve çözüm yolları getirecek çalışma sayılarının daha da artırılması önem arz etmektedir.

Araştırmamız kapsamında ilkokul dördüncü sınıflarda eğitime devam eden ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilere uygulanan anlama testleri, akıcı okuma uygulamalarından çıkan sonuçlar dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bu duruma ek olarak sınıf öğretmenlerinin ve velilerin de görüşleri alınabilir.

Okul öncesi eğitim, araştırmanın önemli değişkenlerinden birini oluşturmaktadır. Uzun vadede gerçekleştirilecek bir çalışmayla öğrencilerin okul öncesindeki performansları, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve ilkokul sürecinde aynı öğrencilerin takibi ile araştırma daha da detaylandırılabilir.

Bu araştırmada ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Aynı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, okuma tutumları, alışkanlıkları ve motivasyonları de incelenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ilkokul kademesinin son sınıfı olması bakımdan önemli görüldüğü için araştırma örneklemi içerisinde yer almıştır. Bu durumun yanında aynı öğrencilerin ilkokula giriş dönemleri olarak ifade edilen birinci sınıf düzeylerinin de araştırmaya dahil edilip dördüncü sınıf öğrencileri ile karşılaştırmasının yapılması da sağlanabilir.

Ana dili Türkçe ve Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi gibi çeşitli derslerdeki akademik başarıları ve performansları da araştırmalara dahil edilerek karşılaştırma yoluna gidilebilir.

KAYNAKLAR

Abdelaal, N. M. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies , 5*(6), 125-131.

Adkins, J. (2013). *An examination of bias in oral reading fluency: Differential effects across eace, gender, and socioeconomic status (A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy).* Arizona: Arizona State University.

Ağaçkıran, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. (2013). The Importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching, 6* (10), 235-244.

Aikens, N., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology , 100* (2), 235-251.

Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A., & Sadeq, T. M. (2015). Does e-reading enhance reading fluency? *English Language Teaching , 8* (5) 1-4.

Akbari, Z. (2014). The Role of grammar in second language reading comprehension: Iranian ESP context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(98), 122-126.

Akerson, F. (2000). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış.* İstanbul: Multılıngual.

Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir. Selma sarıoğlu

Akinnaso, F. (1993). Policy and experiment in mother tongue literacy in Nigeria. *In International , 39* (4), 255-285.

Akkaya, N., & İşci, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching , 3*(1), 303-318.

Aktay, G. E. (2015). *İlk okuma yazma eğitiminde akran işbirliği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35* (2), 7-21.

Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akyürek, S. (2011). *Demoktratik açılım ve toplumsal algılar.* İstanbul: Bilge Adamlar Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Alimorad, Z. (2015). Persian native speakers reading Persian and English texts:Their strategic behavior to overcome syntactic and semantic problems. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics , 19* (1), 133-148.

Alptekin, H., & Köse, T. (2018). AK Parti'nin Kürt politikası. *Siyaset,1* 315-338.

Alvarez, S. Q. (2005). *Two way bilingual immersion and transitional bilingual education: Definitely different.* http://www.sdcoe.net/lls/english-learner/Documents/TWBI%20vs.%20TBE.pdf. adresinden alındı

Ambedkar, V. (2015). *Language acrooss the currıculum.* http://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/I/LANGUAGE%20ACROSS%20THE%20CURRICULUM.pdf sayfasından erişilmiştir.

Amberg, J. S., & Vause, D. J. (2010). *American English: History, structure and usage.* http://www.cambridge.org sayfasından erişilmiştir.

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal, 75*(4), 460-472.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science , 14*(5), 255-259.

Antoniou, F. (2009). Reading comprehension as a function of a reading-strategy program in monolingual and bilingual students with Special Educational Needs:An experimental study. *The 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics was held in Thessaloniki.* Thessaloniki .

Arab, O. (2009). *Enhancing reading speed for comprehension in EFL classes.* https://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/ARA1055.pdf sayfasından erişilmiştir.

Armut, M., & Türkyılmaz, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Universitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 18* (3), 348-375.

Arnarsdóttir, E. (2012). *The Importance of Being Bilingual:The effects of bilingualism on cognitive development and the role of language valorisation.* University of Iceland. School of Humanities.

Arung, F. (2015). Testing reading. *Language Testing & Evaluation* .

Asgarabadi, Y. H., Rouhi, A., & Jafarigohar, M. (2015). Learners' gender, reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies, 5* (12), 2557-2564.

Ashby, J. (2016). *Why does prosody accompany fluency? Re-conceptualizing the role of phonology in reading.* Central Michigan University.

Aslan, Ü., Arslantaş, İ., & Arslan, İ. (2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 1*, 2704-2716.

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching , 4* (3), 207-216.

Avcıoğlu, H. (2000). İkinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim , 25* (115), 10–17.

Avila, C. R., & Fleury, F. O. (2015). Rapid naming, phonological memory and reading fluency in Brazilian bilingual students. *US National Library of Medicine National Institutes of Health , 27* (1), 65-72.

Awopetu, A. V. (2016). Impact of mother tongue on children's learning abilities in early childhood classroom. *Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12-14 May 2016.* (s. 58-63). Moscow, Russia: Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Aydın, G., & Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi , 6* (2), 325-342.

Babayiğit, S. (2012). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading , 1,* 1-26.

Bahmannejad, N., & Haghani, F. (2018). Reading comprehension and tolerance against comprehension ambiguities: An empirical study of Iranian GFL-learners in communicative education. *Journal of Education and Learning , 7* (1), 1-12.

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual and bilingualism 3nd Ed. Clevedon: Multilingual Matters.*://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism.Third Edition.* Ontario : Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber:İkidilli eğitim.* İstanbul: Heyamola.

Balantekin, Y., & Kartal, H. (2017). Okul öncesi etklinlik kitaplarının okumaya hazırlık çalışmaları bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 1*(55), 63-78.

Ball, J. (2005). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years.* Victoria: University of Victoria.

Baş, Ö. (2013). The effect of texts about Turkish and American cultures on reading comprehension level of primary school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 28* (3), 30-40.

Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi,1*(56), 275-294.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 13*(3), 227-244.

Bay, D. N., & Şimşek, Ç. Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies , 7* (7), 163-190.

Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual cihildren in Turkey. *European Journal of Education Studies , 3*(6), 72-93.

Bayındır, B. (2013). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi , 8*(40), 595-612.

Beach, K., & O'Connor, R. (2014). Developing and strengthening reading fluency and comprehension of poor readers in elementary school: A focused review of research. *Perspectives of Language and Literacy , 40* (3), 17-19.

Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2012). *Words their way* (5th ed.). Boston: Pearson.

Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles* . Multilingual Matters.

Begum, A. (2012). *Mothers understanding of the role ın children's language development.* Bangaldesh: A Thesis Presented To the Thesis Committee BRAC University, Institute of Educational Development.

Belet, Ş. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin anadili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(21), 71-85.

Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P. (2017). Predictors of reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: a longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing , 30*, 1311–1334.

Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly , 45* (4), 388–404.

Bennett, J. G., & Ramnath, R. (2017). Second-grade urban learners: Preliminary. *Education and Treatment of Children findings for a computer-assisted, culturally relevant, repeated reading ıntervention , 40* (2), 145-186.

Bergerson, B. S. (1999). What does the term whole language mean construction a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior , XXII* (4), 301-329.

Bialystok, E., & Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages for bilingual children in two cultures. *Cognition , 112*, 494-500.

Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi , 5*(2), 353-366.

Bie, d. P., & Boer, d. B. (2007). *Proceedings of the ESSLLI 2007 workshop on language, games, and evolution.* http://homepage.univie.ac.at/josef.hofbauer/07hutt.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bolat, E. Y. (2015). 4-6 Yaş grubu çocuklarda yabancı dil öğretimi hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching, 1,* 706-722.

Borzou, S., & Gholamzadeh, Z. (2008). *Study of reading comprehension & accuracy skills in monolingual & bilingual (Arab-Fars) students at grade 2 of elementary school in Ahvaz.* Ahvaz: Ahvaz Jundishapoor University of Medical Sciences;.

Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal , 15*(1), 139-162.

Boyt, C. (2015). *İs there a relationshıp between reading fluency scores and reading comprension levels in elementary students?* http://www.nwmissouri.edu/library/researchpapers/2015/Boyt,%20Crystal.pdf sayfasından erişilmiştir.

Brabham, E. G. (2011). The effectiveness of DIBELS oral reading fluency for predicting reading comprehension of high and low-ıncome students. *Reading Psychology, 32* (1), 54-74.

Brandão de Ávila, C. R., Batista Kida, A. S., Ferreira de Carvalho, C. A., & Paolucci, J. F. (2009). Reading errors typology of Brazilian students considered good readers. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica , 21*(4), 1-4.

Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *eading in a Foreign Language , 15* (1), 1-23.

Breen, M., Kaswer, L., Dyke, J. A., Krivokapic, J., & Landi, N. (2016). Imitated prosodic fluency predicts reading comprehension ability in good and poor high school readers. *Frontiers in Psychology , 7*, 1-17.

Bugel, K., & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interest and prior knowledge. *Modern Language Journal , 80* (1), 15-31.

Buttar, H. K. (1997). *The assessment of bilingual children's reading comprehension* . Durham: Durham University.

Bügel, K., & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension:The role of interest and prior knowledge. *Modern Language Journal , 80*(1), 15-31.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Cekiso, M. (2016). Gender differences in the reading comprehension of grade three rural learners in South Africa. *International Journal of Science Education , 13* (2), 247-254.

Ceran, E., Yıldız, M., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education , 5*(3), 151-166.

Chan, S. H., & Nadzimah Abdullah, N. (2015). Bilingualism in Malaysia: Language education policy and Local needs. *Social Sciences & Humanities, 1*(23), 55-70.

Chang, A. C.-S. (2010). The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language , 22* (2), 284-303.

Chavez, J., & Lahav, O. (2013). *Reading interventions resource* handbook. http://www.csun.edu/education/assets/take-away-tools/2013/chavez-lahav-reading.pdf sayfasından erişilmiştir.

Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom.* New York: McGraw Hill.

Chen, X., Geva, E., & Schwartz, M. (2012). Understanding literacy development of language minority students: an integrative approach. *Read. Writ, 25*, 1797–1804.

Choo, T. O., Eng, T. K., & Ahmad, N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension . *The Reading Matrix, 1,* 140-149.

Clay, M. (2001). *Reading as a complex, problem-solving activity an overview of the reading process.* 5 25, 2018 tarihinde http://www.generationready.com/wp-content/uploads/2016/08/An-Introduction-to-the-Reading-process-.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). *Focus group reactions to three definitions of reading (As originally developed in support of NARAP Goal 1.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506575.pdf sayfasından erişilmiştir.

Coates, G., & Thompson, V. (1999). İnvolving parents of four- and five-year-olds in the family math experience,in mathematics in the early years.Edited by J. V.Copley . *National Council of Teachers of Mathematics*.

Cohen, C. (2015). Relating input factors and dual language proficiency in French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19*(3), 296-313.

Conboy, B. T., & Debra, L. M. (2006). Two language one developing brain: Event releated potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental Science , 9*(1), 1-4.

Corpas Arellano, M. D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in compulsory secondary education. *Tejuelo, 17*, 67-84.

Cotter, J. (2012). *Understanding the relationship between reading fluency and reading comprehension: Fluency strategies as a focus for ınstruction.* Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree M.S. Literacy Education. School of Arts and Sciences.St. John Fisher College Fisher Digital.

Crawford, L., Tindal, G., & Stieber, S. (2001). Using oral reading rate to predict student performance on statewide achievement tests. *Educational Assesment, 7*(4), 303-323.

Crowe, E. C., Connor, C. M., & Petscher, Y. (2009). Examining the core: Relations among reading curricula, poverty, and first through third grade reading achievement. *Journal of School Psychology , 47*, 187-214.

Çakıcı, Z. (2016). *Türkiye'deki Almanya ve anaokullarında verilen anadili eğitiminde eğitiminde kullanılan oyunların çocukların temel dil becerilerine etkisi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği , 23*(3), 489-509.

Çelik, E., Duran, S., Ferah, A., Kaya, N., Oymak, R., & Üredi, L. (2008). *Ses temelli cümle yöntemi ve etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi.* İstanbul: Kriter.

Çelik, M. E. (2016). *Bulgaristan'daki Türk çocuklarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 5*(9), 109-129.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading.* Washington: DC: U.S.Department of Education, National Center for Education Statistics. Government Printing Office.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 11*(1), 63-74 .

Daniel, S. M., & Pacheco, M. B. (2015). Translanguaging practices and perspectives of four multilingual teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy , 1*, 1-11.

Dast, T., Padakannaya, P., Pugh, K. R., & Singh, N. C. (2011). . Neuroimaging reveals dual routes to reading in simultaneous proficient readers of two orthographies. *Neuroimage , 54* (2), 1476–1487.

David, D. (2013). *The development of language and reading skills in emerging bilingual children.* Toronto: University of Toronto.

De Groot A, M. B. (2001). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An Introduction.* New York-Hove: Psychology.

De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Delfin, C. A. (2017). Cebuano and English oral reading fluency among beginning readers. *International Journal of Linguistics and Education , 2*(1), 1-5.

Desmet, T., & Duyck, W. (2007). Bilingual language processing. *Language and Linguistics Compass , 1* (3), 168-194.

Dickinson, D. K., & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development , 82*(3), 870-886.

Diller, K. C. (1970). *Compound and coordinate bilingualism: A conceptual artifact.* https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1970.11435596. sayfasından erişilmiştir.

Dolunay, S. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi , 1*(1), 32-37.

Doolittle, P., Hicks, D., Nichols, W., & Young, C. A. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education , 17*(2), 106-118.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education , 1*, 42-53.

Draper, K. (2015). Examining oral reading fluency among rural Grade 5 English Second Language (ESL) learners in South Africa: An analysis of NEEDU 2013. *South African Journal of Childhood Education, 5*(2), 44-77.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD / GUJGEF , 32* (3), 633-655 .

Ekici, S., & Yılmaz, B. (2014). Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 28* (4), 547-582.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı.

Emam, A., & Youssef, A. E. (2012). Do females read faster than males? An empirical study using eye tracking systems. *IJCSI International Journal of Computer Science Issues , 9*(3), 232-240.

Ensaroğlu, Y., & Kurban, D. (2011). *Kürtler ne kadar haklı? Türkiyenin batısı Kürt sorununa bakıyor.* İstanbul: TESEV.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1,* 207-223.

Erbeli, F., & Pižorn, K. (2012). Reading Ability, Reading Fluency and Orthographic Skills: The Case of L1 Slovene English as a Foreign Language Students. *Center for Educational Policy Studies Journal, 2*(3), 119-139.

Erdil, Z. (2012). *Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayantek dilli çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim , 37*(166), 1-4.

Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin anadili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 3*(36), 1-16.

Erekson, J. (2010). Prosody and Interpretation. *The Berkeley Electronic Press (bepress) , 50* (2), 78-98.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri , 12* (3), 2033-2057.

Estacio, J. M. (2013). Bilingual readers' metacognitive strategies as predictors of reading comprehension. *Philippine ESL Journal , 10,* 179-199.

Estrada, J. C. (2016). The level of English oral reading fluency among Abot – Alam secondary learners. *World Journal of English Language , 6* (3), 9-23.

European Commission. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms.* 5 20, 2018 tarihinde http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf sayfasından erişilmiştir.

Farran, L. K. (2010). *The Relationship between Language and Reading.* Atlanta: Georgia State University.

Fathers play significant role in language development of young children. (2006). www.fpg.unc.edu: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED496615.pdf sayfasından erişilmiştir.

Federal Ministry for Education, Arts and Culture & Federal Ministry for Science and Research. (2007). *Language education policy profile: Country report Austria.Language and language education policies Austria's present situation & topical issues.* http://www.trio.co.at sayfasından erişilmiştir.

Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique (FPFCB). (2018). *Bilingualism : Types of Bilingualism*. http://developpement-langagier.fpfcb.bc.ca/en/bilingualism-types-bilingualism. sayfasından erişilmiştir.

Fırat, D. (2015). *Ulus, devlet, dil ve kütür politikaları bağlamında anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin anadilinde eğitime ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Fishman, J. A. (1977). *The social science perspective. In Bilingual Education: Current Perspectives.* Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Forslund, K. (2009). *Aspects of bilingualism:Code-switching, syntactic and semantic development in a bilingual child.* Halmstad.

Fraser, C., Gottardo, A., & Geva, E. (2017). Vocabulary profiles and reading comprehension in young bilingual children. *Fraser, 8*, 71-94.

Friedland, A., Gilman, M., Johnson, M., & Demeke, A. (2017). Does reading-while-listening enhance students' reading fluency? Preliminary results from school experiments in rural Uganda. *Journal of Education and Practice , 8*(7), 82-95.

Fujita, K., & Yamashita, J. (2014). The relations and comparisons between reading comprehension and reading rate of Japanese high school EFL learners. *The Reading Matrix , 14*(2), 34-49.

Fulton, D. (2012). *Multilingualism, literacy and dyslexia.* London: Routledge Taylor and Francis Group.

Galletly, S. A., Knight, B., Dekkers, J., & Galletly, A. (2009). Indicators of late emerging reading-accuracy difficulties in Australian schools. *Australian Journal of Teacher Education , 34* (5).

Gauvin, H. S., & Hulstijn, J. H. (2010). Exploring a new technique for comparing bilinguals' L1 and L2 reading speed. *Reading in a Foreign Language , 22*(1), 84-103.

Gelderen, V., Schoonen, A., Glopper, D., Hulstijn, K., Snellings, J., & Simis, P.. (2003). Rolesf of linguistic knowledge metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. *The International Journal of Bilingualism , 7*(1), 7-25.

Gomma, M. K. (2015). The effect of reciprocal teaching ıntervention strategy on reading comprehension skills of 5Th grade elementary school students with reading disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences , 4* (2), 1-7.

Gorjian, B., & Sayyadian, M. (2017). A comparative study on bilinguals and monolingual learner reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning , 3* (1), 9-16.

Gönen, M., Ünivar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., & Orçan, M. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(19), 23-40.

Gözler, A., & Paris, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türlerine göre incelenmesi. *The Journal of İnternational Education Science , 5*(14), 72-84.

Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 1* (1), 47-64.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice.* Cambridge: Cambridge University.

Grabe, W. (2010). Fluency in reading thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language , 22* (1), 71-83.

Grabe, W. (2014). Key ıssues in L2 reading development. *Celc Symposıum*, (s. 8-18). Northern Arizona University.

Grant, A. (2008). *Defining bilingualism.*: https://www.researchgate.net/publication/267152186. sayfasından erişilmiştir.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerisini geliştirmeye etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gürbüztürk, Ö., & Göktaş, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi , 2*(4), 52-66.

Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. Gözden geçirilmiş 3. baskı.* Ankara: Akcağ.

Habibian, M., Roslan, S., Idris, K., & Othman, J. (2015). The role of psychological factors in the process of reading. *Journal of Education and Practice*, *6*(29), 114-123.

Hammer, C. S., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Bilingual children's language abilities and early reading outcomes in head start and kindergarten. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools , 38*, 237-248.

Hansen, K., Rosén, M., & Gustafsson, J. E. (2003). *Effects of socio-economic status on reading achıevement at collectıve and individuals levels in Sweden in 1991 and 2001.*https://www.iea.nl/sites/default/files/irc/IRC2004_Yang-Hansen_Rosen_etal1.pdf sayfasından erişilmiştir.

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.

Harley, T. A. (2001). *The Psychology of language from data to theory.* New York: Psychology Press by Taylor and Francis Group.

Hartlep, K. L., & Forsyth, C. A. (2000). The effect of self-reference on learning and retention. *Teaching of Psychology , 27* (4).

Harvey, M. (2011). *Reading comprehension: Strategies for elementary and secondary school students.* Eylül 1, 2017 tarihinde https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-8-2013/HarveyM-Reading-Comprehension-Elementary-Secondary.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2006). *Oral reading fluency data.* 7 6, 2017 tarihinde http://www.readingrockets.org/content/pdfs/Hasbrouck-Tindal_chart.pdf sayfasından erişilmiştir.

Herrmann, A. (2017). *Bilingualism in children.* https://www.researchgate.net/publication/319096536. sayfasından erişilmiştir.

Hoffman, S. (2018). *The effects of school socio-economic status on oral reading fluency scores of students ıdentified and not ıdentified with a specific learning disability.* Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.

Honcharova, N. (2015). *Promoting bilingual children's active participation in joint book reading (Master Thesis).* Oslo: University of Oslo.

Houtveen, T., & Grift W, V. (2007). Effects of metacognitive strategy ınstruction and ınstruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement. , 18* (2), 173-190.

Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science , 43* (1), 46-55.

Hudson, R. F., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *International Reading Association*, (s. 702-714).

Hussien, A. M. (2014). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. *International Education Studies , 7* (2), 75-90.

Ibrahim, E. H., Sarudin, I., & Muhamad, A. (2016). The Relationship between vocabulary size and reading comprehension of esl learners. *English Language Teaching:Canadian Center of Science and Education , 9* (2), 116-123.

Ibrahim, R., Shibel, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (2014). The complex nature of text reading difficulties: The case of bilingual children. *Psychology , 5*, 1911-1921.

Isa, Z. M., Luen, L. C., Sewestian, A. G., & Omar, A. (2013). The effect of a reader's theater on preschool children's reading fluency and comprehension. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education , 3* (2), 17-30.

Islam, C., & Park, M. (2016). Strategies to enhance kindergarten children's reading comprehension. *International Journal of Language and Linguistics , 3* (2), 39-43.

İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi.* Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

İnan, D. D. (2015). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi* (30).

Ja'afar, H. (2016). Repeated reading: Enhancing fluency development of struggling readers of differing socio economic status. *Proceedings of the First Reciprocal Graduate Research Symposium between University Pendidikan Sultan Idris and Syiah Kuala University, February 26-28,*, (s. 127-142). Tanjong Malim, Perak, Malaysia.

Jalalipour, M., Majdinasab, F., Khedri, H., & Chadorian, B. (2018). A Comparison of reading accuracy and reading comprehension in bilingual Arabic/Farsi-speaking and monolingual Farsi-speaking elementary students in the fifth grade. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research , 4* (4), 97-101.

Jalilehvand, M., & Samuel, M. (2014). Content familiarity and gender-neutral texts in foreign language reading comprehension. *The Malaysian Online Journal of Educational Science , 2* (3), 1-21.

Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language , 24* (2), 186-208.

Jiang, X. (2016). The Role of oral reading fluency in ESL reading comprehension among learners of different first language backgrounds. *The Reading Matrix: An International Online Journal , 16*(2).

Jimerson, S. R., Hong, S., Stage, S., & Gerber, M. (2013). Examining oral reading fluency trajectories among English language learners and English speaking students. *New Approaches in Educational Research , 2* (1), 3-11.

Jorgensen, J. (2003). Bilingualism and minority languages. *International Journal of the Sociology of Language , 159*, 73-92.

Jorgensen, M. B. (2014). *Decentralising immigrant integration: Denmark's mainstreaming initiatives in employment, educaiton and social affairs.* Mıgration Policy İnstitute Europe.

Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Dinamik Akademi.

Kalthoff, H. (2011). Home-based programmes in The Netherlands:Better school-readiness for children. *Netherlands Youth Institute*

Kambell, E. R. (2014). *Language support for migrant children in early school years: Mapping european policies.* http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2015/02/WP2.2-Language-support-mapping-report.pdf sayfasından erişilmiştir.

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

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. (*Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Tekışık.

Kara, M., & Ustabulut, M. Y. (2015). İki dilli Türk çocukların sesli okuma hataları üzerine tespit ve öneriler. *International Journal of Languages' Education and Teaching , 3* (2), 165-182.

Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçe'deki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansıması. *TÜBAR-XXVII,* 437-455.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel.

Karasu, H., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formal olmayan okuma envanteri.* Ankara: Nobel.

Karimabadi, F., & Khonamri, M. (2015). Collaborative strategic reading and critical reading ability of ıntermediate Iranian learners. *Theory and Practice in Language Studies , 5* (7), 1375-1382.

Karimi, A., & Kabiri, M. (2010). *Comparing bilingual and monolingual students; reading comprehension: Challenges, Perspectives, and solution conference.* Research Institute for Education, Iran.

Karimi, M. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners'attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies , 8* (1), 92-103.

Kaushanskaya, M., Yoo, J., & Marian, V. (2011). The effect of second-language experience on native-language processing. *HHS Public Access , 8*, 54-77.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin.

Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları , 4* (2), 14-25.

Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic , 11* (3), 1435-1456.

Kaya, D., & Yıldırım, K. (2018). How does gender impact the relationship between reading fluency and reading comprehension? *Journal of Human Sciences , 15* (2), 931-942.

Kaya, H. (2013). *İşte "Seçmeli Kürtçe"nin Türkiye haritası.* 10 10, 2018 tarihinde http://www.hurriyet.com.tr: http://www.hurriyet.com.tr/gundem/iste-secmeli-kurtce-nin-turkiye-haritasi-22534618 adresinden alındı

Kaya, İ., & Aydın, H. (2013). *Türkiye'de anadilde eğitim sorunu:Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri.* İstanbul: Ukam.

Kayıran, B., & Karabay, A. (2012). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler , 12* (4), 2847-2860.

Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through Readers Theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction , 42* (4), 40-61.

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., et al. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3-8 years).* Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Keshavarzi, M., & Ashtarian, S. (2008). The relationship between Iranian EFL learn Gender 'and reading comprehension of three different types of text. *International Journal of Active Learning , 11* (1), 97-113.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 9* (2), 168-180.

Khaghaninejad, M. S., & Arefinejad, M. (2015). How do concept-maps function for reading comprehension Improvement of Iranian advanced EFL learners of both genders? *English Language Teaching , 8* (7), 174-180.

Khiyavi, B. M., Rostam, G., & Gholami, H. (201). Effects of bilingualism and monoligualism on Iranian EFL Learner s' performance on reading comprehension test. *Journal of Applied Linguistics and Language Research , 3* (4), 225-233.

Khusniyah, N. L., & Lustyantie, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey. *Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R). 10* (12), 202-211.

Kırnık, D. (2017). *Örgütleme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kieffer, M. J. (2012). Before and after third grade: longitudinal evidence for the shifting role of socioeconomic status in reading growth. *Reading and Writing , 25* (7), 1725–1746.

Kierman, B., & Swisher, L. (1990). The initial learning of novel English words: Two single-subject experiments with minority-language children. *Journal Speech and Hearing Research , 33* (4), 707-716.

Kim, J. H., Ballard, E., & McCann, C. (2016). Error analysis of Korean-English bilingual children's speech productions. *Clinical Archives of Communication Disorders , 1* (1), 11-29.

Kjeldsen, A. C., Niemi, P., Witting, A., & Olofsson, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in Kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading , 18* (6), 452-467.

Kjølaas, J. H. (2003). Reading development in bilinguals pupil's. *Sámediggi Sametinget Sámi Parlament.Tromsø University College* , 1-25.

Klauda, S., & Guthrie, J. (2007). *Relationships of reading fluency to comprension.* http://www.cori.umd.edu/research-publications/2007_klauda_guthrie.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kocaarslan, M. (2017). A research about oral reading fluency of first grade students: Text type and gender factor. *Journal of Education and Practice , 8* (23), 40-51.

Kocaarslan, M., & Ergün, A. (2017). Evaluating year-end oral reading records of first graders in terms of prosody proficiency. *Journal of Education and Training Studies, 5* (1), 20-27.

Koç, D. K. (2016). The role of gender in reading comprehension: An analysis of college-level EFL students' comprehension of different genres. *International Online Journal of Education and Teaching , 3* (3), 218-227.

Kolaç, E. (2008). *Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

KONDA. (2010). *Kürt meselesini yeniden düşünmek.* http://konda.com.tr/wp-content/uploads/2017/02/2010_12_KONDA_Kurt_Meselesini_Yeniden_Dusunmek.pdf sayfasından erişilmiştir.

Konza, D. (2011). *Fluency.* Research into practice.Understanding the reading process. Government of South Australia.Department of Education and Child Development.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü,*. https://dogualmanya.files.wordpress.com/2014/09/zeynep-korkmaz-gramer-terimleri-sc3b6zlc3bcc49fc3bc.pdf sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, Z. (2002). Türk diline gönül verenler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 4* (1), 1-11.

Kososen, K., & Young, C. (2005). *Mother tonque as bridge language of instruction: policies and experiences in Southeast Asia.* Southeast Asian Ministers of Education Organization.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kuhl, N. F., & Ramírez, P. K. (2016). *Bilingual language learning in children.* Washıngton: University of Washıngton.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology , 95* (1), 3-21.

Kuhn, M., Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Integrated fluency ınstruction: Three approaches for working with struggling readers. *International Electronic Journal of Elementary Education , 7* (1), 71-82.

LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology , 6* (2), 293-323.

Lake, V., & Pappamihiel, N. E. (2003). Effective practices and principles to support English language learners in the early childhood classroom. *Childhood Education , 79* (4), 200-203.

Lallier, M., Valdois, S., Sangosse, D., Prado, C., & Kandel, S. (2014). Impact of orthographic transparency on typical and atypical reading development: Evidence in French-Spanish bilingual children. *Research in Developmental Disabilities , 35*, 1177–1190.

Lam, S. S. Y., White-Schwoch, T., Zecker, S. G., Hornickel, J., & Kraus, N. (2017). Neural stability: A reflection of automaticity in reading. *Neuropsychologia, 103*, 162-167.

Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism: An Introduction.* 5 6, 2018 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404847.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Lilienthal, L. K. (2008). Reading content knowledge: What do teachers need to know and how can we assess their knowledge? *Northern Rocky Mountain Educational Research Association Annual Conference at Lake Tahoe.* Nevada.

Liu, X. (2012). *Home literacy environments' influence on language and reading development.* Michigan: University of Michigan.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly , 13*, 123-146.

López, N. P. (2016). *Bilingualism: Psycholinguistic aspects.* Universidad de Jaén.Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Macalister, J. (2010). Speed reading courses and their effect on reading authentic texts: A preliminary ınvestigation. *Reading in a Foreign Language , 22* (1), 104-116.

Maddox, K., & Feng, J. (2013). Whole language ınstruction vs. phonics ınstruction:Effect on reading fluency and spelling accuracy of first grade students. *Presentation at Georgia Educational Research Association Annual Conference.* Savannah, Georgia.

Maghsoudi, M. (2008). *The impact of bilinguality on the learning of English as a third language for pre-university in Arak, Iran.* Ph.D Thesis, Mysore: Mysore University.

Majzub, R., & Kurnia, R. (2010). Reading readiness amongst preschool children in Pekanbaru Riau. *Procedia Social and Behavioral Sciences , 9*, 589-594.

Manning, A. (2010). *Ways to ımprove reading Fluency: the addition of podcasting and tape-assisted reading to readers heatre.* Dublin: Unıversity of Dublin.

Martin, C. D., Thierry, G., Kuipers, J. R., Boutonnet, B., Foucart, A., & Costa, A. (2013). Bilinguals reading in their second language do not predict upcoming words as native readers do. *Journal of Memory and Language , 69*, 574-588.

Martin, C., Elfreth, J., & Feng, J. (2014). Effect on reading fluency of struggling third grade students: Computer-assisted ınterventıon versus teacher-guided ınterventıon. *Mid-South Educational Research Association Annual Conference.* Knoxville.

McWhorter, J. (2004). *The Story of human language.* http://www.emse.fr/~bsimon/documents%20p%E9dagogiques/p%E9dagogie/The%20story%20of%20language/TTC%20-%20Story%20of%20Human%20Language%20-%20John%20McWhorter/Story%20of%20Human%20Language%20-%20Course%20Guide.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi:Türkçe dil etkinlikleri.* Ankara : Millî Eğitim Bakanlığı

MEB. (2016). *Ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğü veri analizi, izleme ve değerlendirme dairesi başkanlığı.* Ankara: MEB.

MEB. (2016). *PİSA 2015 Ulusal Raporu*. 10, 22, 2017 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Medjahdi, W. (2015). *Reading comprehension difficulties among EFL learners: The case of third-year learners at Nehali Mohamed Secondary School.* Ministry of Higher Education and Scientific Research University of Tlemcen.

Meeks, B. T., Martinez, J., & Pienta, R. S. (2014). Effect of edmark program on reading fluency in third-grade students with disabilities. *International Journal of Instruction, 7* (2), 103-118.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları , 12* (7).

Miccio, C. S., & Hammer, A. W. (2006). Early language and reading development of bilingual preschoolers from low-ıncome families. *HHS Public Access , 26* (4), 322–337.

Middag, M. (2014). *The Effects of balanced and unbalanced bilingualism on the discrimination between musical stimuli.* Mens en Maatschappij.

Midraj, J., & Midraj, S. (2013). Assessing the Arabic-English bilingual reading competences. *Arab World English Journal , 4* (2), 185-199.

Mikulecky, B. S. (2008). *Teaching reading in a second language.* 5 29, 2018 tarihinde https://longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf sayfasından erişilmiştir.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology , 98*, 839-853.

Ministry of Education, the Arts and Culture and Ministry of Science and Research Austria. (2008). *Language education policy profile* . Austria: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur .

Moghadam, N. J. (2015). *Childhood bilingualism and reading difficulties: İnsights from cognitinon and pedagogy.* Örebro: Örebro University.

Monopoli, M. (2014). Reading comprehension development in the English B lesson. *St. Catherine's Moorlands (Argentina)* , 1-15.

Moradi, H. (2014). An Investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS) , 1* (2), 107-112.

Morris, K. B. (2013). *A comparison of readers' theatre and repeated reading on reading fluency of first grade students (Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education).* Baltimore: Goucher College.Graduate Programs in Education.

Mouna, T. (2009). *Home lingual environment effect on development of cihild's language in multilingual daycare.* May: Pirkanmaan ammattikorkeakoulu Pirkanmaa University of Applied Sciences.

Mueller Gathercole, V. C., & Hoff, E. (2007). Input and the acquisition of language: Three questions. *Language Development* , 107-127.

Mutamiri, I. N., Brooking, G., & Mugari, V. (2016). The role of ICT and the mother tongue in education. *Conference: Conference: International Conference ICT for Language Learning, At Florence. Italy, Volume: 8th Edition.*

Mwoma, T. (2017). Children's reading ability in early primary schooling: Challenges for a Kenyan rural community. *Issues in Educational Research , 27* (2), 347-364.

Myers, T. (2015). *The Relationship between fluency and comprehension.* Graduate Programs in Education Goucher College.

National Institute for Literacy. (2001). *Put reading first.* The National Institute for Literacy.

National institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its impications for reading instruction.* Washington: DC: U.S. Government Printing Office.

National Research Councıl. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* 9, 1, 2017 tarihinde https://www.nap.edu/read/6023/chapter/12 sayfasından erişilmiştir.

Natour, Y., Darawsheh, W., Sartawi, A. M., Marie, B. A., & Efthymiou, E. (2016). Reading error patterns prevailing in Arab Emirati first graders. *Cogent Education , 3*, 1-17.

Neuman, M. (2000). *Hand in Hand: Improving the links between Early Childhood Education and Care and schools in OECD countries.* New York: The Institute for Child and Family Policy at Columbia University.

Nikolaraizi, M., & Theofanous, M. (2012). The strategical use of concept maps in reading comprehension of students who are deaf. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology .Proc. of the Fifth Int. Conference on Concept Mapping*, (s. 1-8). Valletta, Malta.

Noormohamadi, R. (2008). Mother tongue, a necessary step to ıntellectual development. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics , 12* (2), 25-36.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology , 63*, 427-452.

O'Brien, B. A., & Wallot, S. (2016). Silent reading fluency and comprehension in bilingual children. *Frontiers in Psychology , 7*, 1-12.

Ofosu, V. T., Mahama, S., Vandyck, E., D, K., Kumador, & A.Toku, N. (2015). Mother tongue usage in Ghanaian Pre-Schools: Perceptions of parents and teachers. *Journal of Education and Practice , 6* (34), 81-87.

Okur, A. (2003). *Hayvan masallarının anadili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Oladele, A. O., & Oladele, I. T. (2016). Effectiveness of collaborative strategic reading and whole Language approach on reading comprehension performance of children with learning disabilities in Oyo State Nigeria Adetoun. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education* , 1-24.

Omar, A. (2016). Read-aloud technıque to enhance pre-school children's vocabulary in a rural school in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education Care, 5*, 17-27.

Onan, B. (2008). Türkçe dil yapılarının ana dil eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Dünya Dili Türkçe Sempozyumu.* Başkent Üniversitesi.

Oral, I., & Mcgıvney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı.* 10, 25, 2017 tarihinde http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf sayfasından erişilmiştir.

Orekan, G. (2011). Mother tongue medium as an efficient way of challenging educational disadvantages in Africa: The case of Nigeria. *Scottish Languages Review* (23), 27-38.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies* (45), 279-290.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dil öğretimi. *Journal of Turkish Language and Literature , 2* (1), 311-322.

Oxford Dictionaries. (2001). *Oxford dictionary of English.3rd rev.ed.* New York: Oxford University Press.

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.

Pae, H. K., & Sevcık, R. A. (2011). The role of verbal working memory in second language reading fluency and comprehension:A comparison of English and Korean. *International Electronic Journal of Elementary Education , 4* (1), 47-65.

Pae, T. (2004). Gender effect on reading comprehension with Korean EFL learners. *System, 32* (3), 265-281.

Pancsofar, N., & Feagans, L. V. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology , 27*, 571-587.

Pang, E., Muaka, M., Bernbardt, E., & Kamil, M. (2003). *Teaching reading: International Bureau of educatıon.* 8, 22, 2017 tarihinde http://www.ibe.unesco.org /fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac12e. pdf sayfasından erişilmiştir.

Papatga, E., & Ersoy, A. (2016). Improving reading comprehension skills through the SCRATCH program. *International Electronic Journal of Elementary Education , 9* (1), 124-150.

Park, S. (2004). *Toward Bilingualism: Social factors that influence the language of Korean-Amerikan children.* 10 28, 2018 tarihinde http://www.eric.ed.gov/ resources/proquestview/vol6no1/langlern.html. sayfasından erişilmiştir.

Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2014). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish–English and Chinese–English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal of Educational Psychology, 2*, 1-15.

Peaci, D. (2016). The Problematic ınteraction between the mother tongues, the national language and foreign language ınstruction in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232*, 479-485.

Penner-Wilger, M. (2008). Reading fluency:A bridge from decoding to comprehension. *AutoSkill International Inc*.

Pickens, T. V. (2016). *The impact of race and socioeconomic status on the reading comprehension growth trajectories of adolescents (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in literacy studies).* United States: Middle Tennessee State University.

Piper, B., & Zuilkowski, S. S. (2015). Assessing reading fluency in Kenya: oral or silent assessment? *International Review of Education , 61* (2), 153–171.

Piper, B., Schroeder, L., & Trudell, B. (2016). Oral reading fluency and comprehension in Kenya: reading acquisition in a multilingual environment. *Journal of Research in Reading , 39* (2), 133-152.

Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde orta kalite tuzağı (SETA).* tarihinde https://books.google.com.tr. sayfasından erişilmiştir.

Primary, The National Strategies :Developing language in the primary school: Literacy and primary languages. (2009). https://www.all-languages.org.uk/wp-content/uploads/2016/04/Developing-languages-and-literacy.pdf adresinden alındı

Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). ative Spanish-speaking children reading in English: toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology, 97*, 246–256.

Qiu, W. (2014). Aristotle's definition of languag. *International Journal of English Literature and Culture, 2* (8), 194-202.

Quinn, R. K., & Wagner, J. M. (2013). Gender differences in reading ımpairment and in the ıdentification of ımpaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 10* (20), 1-13.

Ragnarsdóttir, H. J. (2016). *Official language and education policies:In Monolingual Iceland and Multilingual Luxembourg.* University of Iceland School of Humanities.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers:A growing body of evidence points to reading fluency as an important factor in student reading success. *What Research Says About Reading , 61* (6), 46-51.

Rasinski, T. (2007). *Effective teaching of reading: From phonics to fluency.* http://www.timrasinski.com/presentations/phonics_to_fluency.pdf adresinden alındı

Rasinski, T. V. (2000). Speed Does Matter in Reading. *The Reading Teacher , 54* (2).

Rasinski, T. V. (2004). *Assesing reading fluency.* 6 1, 208 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Reading Teacher, 59* (7), 704-706.

Rasinski, T. V., Nageldinger, J., & Young, C. (2017). Reading fluency should be authentic reading. *Michigan Reading Journal , 49* (2), 53-57.

Rasinski, T., & Padak, N. D. (2001). *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school.* New York: Longman.

Rawian, R. H., Mokhtar, A. A., & Yahaya, M. F. (2015). Adult ESL learners' reading accuracy: An Insight. *International Journal of Language, Literature and Culture, 2* (5), 79-85.

Rhys, M., & Thomas, E. M. (2013). *Bilingual Welsh-English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education.* Bangor: School of Education, Bangor University.

Riahi, Z. (2017). Effective reading comprehension in EFL contexts: Individual and collaborative concept mapping strategies. *Advances in Language and Literary Studies, 8* (1), 51-59.

Ringeval, F., Demouy, J., Szaszák, G., Chetouani, M., Robel, L., Xavier, J., et al. (2010). Automatic ıntonation recognition for the prosodic assessment of language-ımpaired children. *IEE Transaction on Audio, Speech and Language Processing*, 1-15.

Riswant., Risnawati, & Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science, 4* (7), 225-233.

Rivera, C. (1980). *Bilingual education tradition in the U.S,:Transition vs. maintenance models.* https://www.researchgate.net/publication/ 309735548. sayfasından erişilmiştir.

Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J., & Peters, T. (2010). *Investigating the role of language in children's early educational outcomes.* 3 3, 2018 tarihinde https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181549/DFE-RR134.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of computational and applied mathematics , 20*, 53-65.

Roux, M. C., Swartz, L., & Swart, E. (2014). The Effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: A randomized control study. *Child Youth Care Forum , 41*, 655-673.

Rumenapp, J. C., Whittingham, C. E., & Hoffman, E. B. (2015). *"What were you thinking?" bilingual preschool students talk about reading practices through video reflection.* Bingley, UK: Emerald: In E. Ortlieb, L. Shanahan, & M. McVee (Eds.), Video research in disciplinary literacies.

Rusmiati. (2017). *Using KWL strategy to imrpve student's reading comprehension.* Pontianak : Tanjunggpura University.

Saadat, M., Mehrpour, S., & Weisi, H. (2013). Bilinguality vs. monolinguality among Kalhuri Kurdish speakers: Gender, social class and English language. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS) , 5* (3), 27-50.

Sağır, M. (1996). Ana dil öğretimi. *TÖMER-Dil Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı* (43).

Sahelehkheırabadı. (2015). Effects mother tongue language on learning second language learners elementary school. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature (IMPACT: IJRHAL) , 3* (7), 81-88.

Salehi, M., Lari, Z., & Rezanejad, A. (2014). The effects of gender and genre on language learners' reading comprehension ability. *Education Journal , 3* (5), 266-271.

Samadi, F., & Maghsoudi, M. (2013). Bilingual versus monolingual learners' reading comprehension ability regarding their interest in reading comprehension topics. *European Online Journal of Natural and Social Sciences , 2* (2), 23-34.

Samuels, S. J. (2007). The DIBELS tests: Is speed of barking at print what we mean by reading fluency? *Reading Research Quarterly , 42* (4), 563-566.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler.* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi , 25* (65), 56-66.

Sarris, M., & Dimakos, I. (2015). Oral reading fluency and prosody: A preliminary analysis of the Greek language. *Themes in Science & Technology Education , 8* (1), 47-62.

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology* , 265-282.

Schmitt, E. (1985). *The teaching methods in bilingual classes.* 5 6, 2018 tarihinde http://www.nytimes.com/learning/teachers/archival/19851110Bilingual.pdf. adresinden alındı.

Schneider, N. (2013). *Reading fluency assesment: Therole of word-level automaticity.* Appalachian State University.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *J Educ Psychol. , 96* (1), 119-129.

Sefer, A. (2015). *Çin, Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sentuuwa, R. (2004). *The role of the children"s reading tent in the promotion of the reading culture in Uganda: A case study of Rubaga Division (unpublished dissertation).* Makerere University.

Sert, A. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Shahmohammadi, N. (2015). The effect of gender base materials on comprehension. *International Journal of Business, Social Sciences & Education , 2* (1), 10-16.

Shamir, A. S., & Siavoshi, Z. (2004). Reading performance and academic achievement in early childhood bilingual and monolinguals. *Open Journal of Applied Sciences, 4*, 347-353.

Silverman, R. D., Proctor, C., Harring, J. R., Hartranft, A. M., Doyle, B., & Zelinke, S. B. (2015). Language skills and reading comprehension in English monolingual and Spanish-English bilingual children in grades 2-5. *Reading and Writing: , 28* (9), 1381-1405.

Simbolon, N., & Marbun, I. (2017, September). Implementation Of Sq4r Model To Increase Reading Comprehension Ability Of Elementary Students. In *9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)*. Atlantis.

Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using K-W-L strategy. *English Linguistics Research, 4* (3), 13-29.

Sinambela, S. E. (2017). Prosody as a tool for assessing reading fluency of adult ESL students. *Advances in Language and Literary Studies , 8* (6), 83-87.

Sincar, F. (2015). *Ana dili eğtim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir değerlendirme.* Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sinha, A., Niroj, B., Ambalika, S., & Shastri, R. K. (2009). Interference of first language in the acquisition of second language. *Journal of Psychology and Counseling , 1* (7), 117-122.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities, Multilingual Matter.* Clevedon, UK: Orient Blackswan.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* . New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2011). *Key concepts in bilingual education: Ideological historicial, epistemological and empirical fundations.* 5 5, 2018 tarihinde http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Key_concepts_in_bilingual _ education_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Teresa_L_McCarty.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique, 7* (2), 71-84.

Solak, M., & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (9).

Solari, E., Aceves, T., Higareda, I., Tutor, C., Filippini, A., & Gerber, M. (2014). Longitudinal prediction of 1st and 2nd grade english oral reading fluency in english

language learners: Which early reading and language skills are better predictors? *Psychology in the Schools, 51* (2).

Sözüdoğru, H. A. (2017). Ana dil ve okul öncesi yabancı dil olarak Arapça öğretimi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 10* (30), 349-363.

Sparks, R., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: replication of "10 years later. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*.

Spaull, N., & Pretorius, E. J. (2016). Exploring relationships between oral reading fluency and reading comprehension amongst English second language readers in South Africa. *Reading & Writing*, 1-30.

Speece, D. L., Mills, C., Ritchey, K. D., & Hillman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *The Journal of Special Education, 36*, 223-233.

Sprugevica, L., & Hoien, T. (2004). Relations between enabling skills and reading omprehension: A follow-up study of Latvian students from first to second grade. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*, 115-122.

Sreekumar, P. (2011). *Language and languistic.* 01 23, 2018 tarihinde http://www.universityofcalicut.info/cuonline/exnotif/ex4261.pdf adresinden alındı.

Stage, S. A., Sheppard, J., Davidson, M., & Browning, M. (2011). Prediction of first grader's growth in oral reading using their kindergarten letter-naming and letter-sound fluency. *Journal of School Psychology, 39*, 225-237.

Sunseth, K., & Bowers, P. G. (2002). Rapid naming and phonemic awareness: Contributions to reading, spelling, and orthographic knowledge. *Scientific Studies of Reading, 6*, 401-429.

Swain, M. K. (1972). *Bilingualism as a first language.* University of California.

Şahin, E. Y. (2013). The effect of concept maps on reading comprehension skills of elementary school students working outdoors. *World Applied Sciences Journal, 24* (5), 588-593.

Şimşek, B. H., & Temel, Z. F. (2006). The effect of a language education program on the level of language development in 5–6 year-old Turkish children in preschool

educational institutions in Germany. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Egitim Fakültesi Dergisi, 18*, 14-27.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Şimşek, T. (2013). Türkçenin resmi dil olması ve doğru kullanımının kanunla korunması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7* (29), 737-749.

Tabors, P. O., Páez, M., & López, L. (2003). Dual language abilities of bilingual four-year olds: Initial findings from the early childhood study of language and literacy development of Spanish-speaking children. *NABE Journal of Research and Practice, 1*, 70-91.

Tajeddin, Z., & Tabatabaei, S. (2016). Concept mapping as a reading strategy: Does it scaffold comprehension and recall? *The Reading Matrix: An International Online Journal, 16* (1), 194-208.

Talada, J. A. (2007). *Relatıonshıp between oral reading fluency and comprehension (In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education).* Liberty: The Faculty of the School of Education Liberty University.

Talebinejad, Z., & Fard, M. (2012). The relationship between emotional quotients, socioeconomic status and performance in reading comprehension: A case study of Iranian high school students. *Journal of Language Teaching and Research, 3* (5), 844-850.

Taub, G. E., Sivo, S. A., & Puyana, O. E. (2017). Group differences between English and Spanish speakers' reading fluency growth in bilingual immersion education. *National Association of School Psychologists, 11* (2), 45-51.

Temel, Z., & Yazıcı, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (22), 145-158.

The meaning of the term "Mother Tongue". (2017). 04 04, 2018 tarihinde https://www.thoughtco.com/mother-tongue-language-1691408 adresinden alındı.

Thyab, R. A. (2016). Mother-tongue ınterference in the acquisition of english articles by L1 arabic students. *Journal of Education and Practice, 7* (3).

Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tonkin, E. (2007). *Between symbol and language-in-use.* 02. 27, 2018 tarihinde http://ceur-ws.org/Vol-326/CIR-07_9.pdf sayfasından erişilmiştir.

Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Trask, R. L. (1999). *Key concepts in language and linguistics.* https://cob-net.org/compare/docs/key-concepts-in-linguistic-trask.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tröhler, D. (2014). *Network of experts on social aspects of education and training (NESET). Country report: Luxembourg.* 5 20, 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/317238203 sayfasından erişilmiştir.

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). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tumkar, T. (2015). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tunstad, H. J. (2013). *Reading up on sex.* Trondheim: Norwegian University.

Turner, H. R., & Abadiano, J. (2005). Reading fluency: The road to developing efficient and effective readers. *Review of Research in the Classroom, 41* (1), 50-56.

Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarsına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 96-121.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Güncel Türkçe sözlük.* Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2017). *Güncel Türkçe sözlük.* Ankara: TDK.

UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World. Education Position Paper.* http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121e.pdf: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121e.pdf sayfasından erişilmiştir.

Uusen, A., & Müürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Social and Behavioral Sciences , 69*, 1795 – 1804.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması* Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Valdez, G., & Figueora, R. A. (1994). *Bilingual and testing: A special case of bias.* Norwood, NJ: Ablex.

Vlachos, F., & Papadimitriou, A. (2015). Effect of age and gender on children's reading performance: The possible neural underpinnings. *Cognitive Science & Neuroscience , 2*.

Vogel, S. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 44-52.

Völkel, G., Seabi, J., Cockcroft, K., & Goldschagg, P. (2016). The ımpact of gender, socioeconomic status and home language on primary school children's reading comprehension in KwaZulu-Natal. *Int J Environ Res Public Health, 13* (3).

Wagner, J., & Quinn, R. (2013). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disability, 48*, 433-445.

Wagner, M., & Watson, D. G. (2010). Experimental and theoretical advances in prosody: a review. *Lang. Cogn. Process, 25*, 905-945.

Waithaka, E. (2017). Choice of the medium of ınstruction in Kenyan preschools:Averting xenocentrism. *Journal of Education and Practice, 8* (9), 210-216.

Wallot, S., O'Brien, B. A., Haussmann, A., Kloos, H., & Lyby, M. S. (2014). The role of reading time complexity and reading speed in text comprehension. *Journal of Experimental Psychology:Learning, Memory and Cognition, 40* (6), 1745-1756.

Wang, C., Algozzine, B., Ma, W., & Porfeli, E. (2011). Oral reading rates of second-grade students. *Journal of Educational Psychology, 103* (2), 442-454.

Wanzek, J., Otaiba, S. A., & Petscher, Y. (2013). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *NIH Public Access, 80* (2), 187-204.

Wardhaugh, R. (2006). An Introduction to Sociolinguistics. *Fıfth Edıtıon* . Australia: Blackwell http://home.lu.lv/~pva/ Sociolingvistika/1006648_82038_wardhaugh_r_an_introduction_to_sociolinguistics.pdf adresinden alındı.

Williams, E. (1993). *Report on reading in English in primary schools in Zambia.* https://ageconsearch.umn.edu/record/12852/files/er930005.pdf adresinden alındı.

Wilsenach, C., & Makaure, P. (2018). Gender effects on phonological processing and reading development in Northern Sotho children learning to read in English: A case study of Grade 3 learners. *South African Journal of Childhood Education*, 1-12.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 294-305.

Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(22), 145 - 158.

Yeganeh, M. T. (2013). Repeated Englısh effect on reading fluency and reading comprehension on monolingual and bilingual EFL learners. *Social and Behavioral Sciences, 70* (25), 1178-1786.

Yeganeh, M., & Malekzadeh, P. (2015). The effect of bilingualism on the developing of English reading skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 192*, 803-810.

Yen, T. T. (2016). EFL reading speed and reading comprehension. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 21* (10), 1-10.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. baskı).* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K., & ve Ateş, S. (2011). Prozodi: Anlamayı yordayan yükselen bir değer mi? *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* Sivas.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies, 8*(4), 1461-1478.

Yıldız, M., & Çetinkaya, E. (2017). The Relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research , 5* (3), 366-371.

Yıldız, M., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6* (2), 75-88.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, F. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi , 6* (1), 353-360.

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 4* (1), 47-63.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 5* (9), 131-139.

Yılmaz, M. Y., & Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *1*,1693-1701.

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Young, C., & Nageldınger, J. (2014). Considering the context and texts for fluency: Performance, readers theater and poetry. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7* (1), 47-6.

Yusuf, H. O., & Enesi, A. O. (2011). Teaching reading across the curriculum. *Theory and Practice in Language Studies, 1* (11), 1581-1585.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (2), 124-134.

Zembat, R., & Yurtsever, M. (2002). Beş-altı yaş çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. *Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler, 22*, s. 131. Ankara.

Козак, M. (2011). *The types of reading and exercises for teaching reading.*://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_10_0_696.pdf sayfasından erişilmiştir.

EKLER

Ek 1. Gazi Üniversitesi Veri Toplama Onayı

vrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2018-E.8259

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 80287700-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Yusuf KIZILTAŞ)

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Yusuf KIZILTAŞ**, Doç. Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında ***"Anadili Farklı İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi"*** konulu tezi ile ilgili olarak Van ilinde ekli dilekçesinde isimleri bulunan ilçelerde uygulama yapmak istemektedir.

Söz konusu öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Selma YEL
Enstitü Müdürü

Ek:
1- Dilekçe
2- Tez Önerisi
3- Öğrenci Belgesi
4- Öğrenci Tanıma Formu
5- Öğrenci Bilgi Formu
6- 3 Adet Hikaye Edici Metin

Evrakı Doğrulamak İçin: https://belgedogrulama.gazi.edu.tr
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina (Rektörlük girişinin arkası) 06500 Teknik Okullar / Ankara
Tel:0 (312) 202 37 59-63-66-69-70... Faks:0 (312) 202 37 79
Pin: 38302
Bilgi için :Sündüz Çelik
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:03122023769
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. (PIN:38302)

Ek 2. MEB Uygulama İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.6140135 26/03/2018
Konu : Tez Çalışması

İL MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Yusuf KIZILTAŞ, Doç.Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında "Anadili Farklı İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçelerindeki ilkokullarda ölçek uygulama talepleri incelenmiştir.

Söz konusu proje çalışmasının Müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket uygulama ve Araştırma İzin Talepleri Komisyonu" tarafından incelenmiş olup 20/03/2018 tarih ve 53 nolu karar ile belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması; Ayrıca denetimleri ilgili okul ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim

Adem ÇİFTCİ
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
26/03/2018

Sinan ASLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

.../.../2018 P.ARAS VHKİ
.../.../2018 A.ÇİFTCİ Md.Yrd.
.../.../2018 H.TEVKE Müd

Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı durağı 65040 VAN
Elektronik Ağ: http://van.meb.gov.tr
e-posta: ahperiaras@hotmail.com

Bilgi için: P.ARAS
Tel: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d303-1c5b-39ad-aee9-6ac1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veri Toplama İzin Dilekçesi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Gazi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü Başkanlığına

Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 158134509 numaralı doktora öğrencisi olarak eğitimim devam etmektedir. **Anadili Farklı İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi** isimli doktora tezi çalışmam için Van il merkez ilçelerindeki (Tuşba, İpekyolu, Edremit) ilkokullara doktora tezi çalışmam ile ilgili ölçekler uygulamam gerekmektedir. Söz konusu ölçekler (hikaye edici metinler) ve öğrenci belgem dilekçem ekinde sunulmuştur. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ölçeklerin uygulanması adına gerekli olurun verilmesi ve söz konusu durumun Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılarak gerekli yazışmaların başlatılması hususunda.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 14/02/2018

Yusuf KIZILTAŞ

Adres:
İstasyon Mah. Fatih Cad.
Polatoğlu İlkokulu & Ortaokulu
Tuşba/Van
544 22 312 19

EKLER

1. Adet Öğrenci Belgesi
2. 1 Adet Öğrenci Tanıma Formu
3. 1 Adet Öğrenci Bilgi Formu
4. 3 Adet Hikaye Edici Metin

Ek 4. Kişisel Bilgiler Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Değerli öğrenciler;

Ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz cevapların, bu araştırmaya önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Birinci bölümde kişisel bilgilerinize doğru cevaplar vermeniz gerekmektedir. Bu bilgiler kesinlikle okul idaresi, öğretmenler ve diğer öğrenciler ile paylaşılmayacaktır. Bu yüzden adınızı ve soyadınızı yazmaya da gerek yoktur. Sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu bilimsel araştırmada kullanılacaktır.

Yanıtsız soru bırakmamanızı ve soruları yanıtlarken dikkatli ve gerçekçi davranmanızı umar, yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yusuf KIZILTAŞ
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim ABD, Sınıf Eğitim Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz **Kız ( ) Erkek ( )**

Ailenizin Geliri **1000 TL –altı ( ) 2000TL-3000TL ( ) 3000TL-Üstü( )**

Annenizin Eğitim Düzeyi Nedir? **İlköğretim( ) Lise ( ) Lisans ( )**

Yüksek Lisans( ) Doktora ( ) Okuryazar Değil ( )

Babanızın Eğitim Düzeyi Nedir? **İlköğretim( ) Lise ( ) Lisans ( )**

Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Okuryazar Değil ( )

Annenizin Mesleği : ……
Babanızın Mesleği : ……

Okul öncesi Eğitim Aldınız mı? **Evet ( ) Hayır ( )**

Ailede En Çok Kullanılan Dil Hangisidir? **Türkçe ( ) Kürtçe ( )**

Anneniz Kürtçe Biliyor mu? **Evet ( ) Hayır ( )**

Kürtçe Biliyor musunuz? **Evet ( ) Hayır ( )**

Annenizden ilk Öğrendiğiniz dil Hangisidir? **Türkçe ( ) Kürtçe ( )**

Ek 5. Okuduğunu Anlama Metni

PAZAR YERİ

Babamla birlikte yaz aylarında, her hafta, pazar yerine giderdik. Yumurta, tavuk, yoğurt satar, evimize gerekli öteberiyi alırdık. O gün alacakaranlıkta uyanır, çorbamızı içerdik. Annem pazarda satacağımız tavukları ayaklarından birbirine bağlar, yumurtaların arasına kırılmasın diye saman koyardı. Hepsini bir bir özenle yerleştirirdi sepete. Yoğurt bakracının üstüne de temiz bir bez örterdi tozlanmasın diye. Çorbamızı içer içmez yola çıkar, kasabaya giden ana yola kadar yürürdük. Bir süre sonra otobüs gelirdi; içi dışı insan, keçi, tavuk, küfe yüklü. Biner tıngır mıngır gelirdik. Pazar yerine gitmediğimiz günlerde babam mercimek yolardı tarlada. Bende ona yardımcı olurdum. Babamla tarlada çalışmak yorucu olmasına karşın çok güzel bir şeydi. Toprağı, otları, çiçekleri anlatırdı babam çalışırken. Buğdayı arpadan, arpayı nohuttan, nohutu mercimekten ayırmasını ondan öğrendim. Babamla her pazar, pazar yerine giderdik demiştim ya, şöyle bir yerdi pazar yeri: koskoca bir alana, satılabilecek her şeyi; satıcıları, alıcıları doldurun, üstünde de kocaman bir güneş koyun! Kırmızı domatesleri, yeşilbiberleri, sarı armutları da ortaya yayın! İşte böylesine kalabalık, renkli bir yerdi pazar. Kamyonlar gelirdi üstü eşya, insan yüklü, köylüler satacakları ürünler taşırlardı pazar yerine.

Bir adam ayna, boncuk, tesbih satardı. Bir başkası kavun, karpuz, üzüm... Allı güllü basmalar, boyalı şekerler bir köşede; koçlar, koyunlar, kuzular bir başka bir köşede alıcılarını beklerdi. Bir gürültüdür giderdi pazar yerinde:

“Kesmece bunlar, kesmece!’’

“Ne alırsan bir liraaa!’’

“Domatese geel!’’

Bende katılırdım bağıranlara:

“Tavuk vaar! Yumurta, yoğurt vaar!’’

Öğleye doğru bir yer bulur, üzüm, ekmek, domates, peynir yerdik. Bazen de kan kırmızı bir karpuz alırdı babam. Ben daha çok üzümle domatesi severdim. Tavuklarımızı satınca babamla pazar yerini, kasaba çarşısını dolaşır, vitrinlere bakardık. Alışveriş yapıp yeniden dönerdik pazar yerine. Orada ilginç olaylara da tanık olurdum. Bir gün üç beş köylünün birbirlerinin elini tutup olanca güçleriyle salladıklarını görmüştüm. “Baba, bak dövüşüyorlar!’’ demiştim. “Hayır!’’ diye karşılık vermişti babam. “Dövüşmüyorlar, pazarlık ediyorlar.’’ Anlamamıştım bu pazarlığın nasıl olduğunu…

Dağın gölgesi ortalığı kaplamaya başlayınca otobüsümüze biner, gün batımına yakın köyümüzün yol ayrımına gelirdik. Oradan ötesi kolaydı artık, yürürdük. Babam bir türkü tuttururdu. İnce, yanık bir sesi vardı. Nedense hüzün verirdi türküleri bana. Babam, bir de türkülerle anlatırdı çiçekleri, toprağı, dağları. Esen yel, babamın anlattığı o mavi çiçeklerin, mor menekşelerin, sümbüllerin kokusunu getirirdi. Yolumuz buğday tarlalarından geçerdi. Bir deniz gibi dalgalanırdı buğdaylar. Deniz görmemiştim ama deniz, masmavi bir buğday tarlasıdır diye düşünürdüm. Eve yaklaşınca koşmaya başlardım. Annem kapının önünde bizi beklerdi.

(Çetin ÖNER-Gülibik, 2016-2017 öğretim yılı, MEB İlköğretim 4. sınıf ders kitabı, Özgün Yayıncılık)

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metine göre cevaplayalım

1. **Çocuk ve babası, pazara satmak için neler götürürlermiş?**

2. **Çocuğun annesi yumurtalar kırılmasın diye ne yaparmış?**

3. **Pazar yerinde çocuğa hangi olay ilginç gelmiştir?**

4. **İnsanlar neden pazar yerlerinde eşyalarını satmayı tercih ederler?**

5. **Ailede yardımlaşma ve işbölümünün önemi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?**

Ek 6. Akıcı Okuma Metni

İpek Ormanda

İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmişti. Kampta çadırda kalıyorlardı. Çadırda uyumak ve sabah erkenden uyanmak İpek'i çok mutlu ediyordu. 11

O sabah anne ve babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. Çadırdan dışarı çıktı. Derin derin nefes alarak temiz havayı içine çekti. Etrafına baktı, her yer yemyeşildi ve güneş dağların arkasından yükseliyordu. İpek ağaçlardan gelen kuş seslerini dinledi. Acaba onların fotoğrafını çekebilir miydi? 22 36 51

İpek fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük bir ağacın yanına gelince başını kaldırdı ve ağacın dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam o sırada arkasından gelen bir ses duydu. Korkarak arkasına döndü. Yavru bir tilki ona bakıyordu. İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını çağırmayı düşündü, ama babası buradan onun sesini duyamazdı. O sırada yanına orman bekçisi geldi: 62 64 76 91

-Merhaba küçük kız. Burada tek başına ne yapıyorsun? Diye sordu. İpek biraz rahatlamıştı: 104

-Biz kamp yapıyoruz, annem ve babam çadırda uyuyorlar. Ben kuşların fotoğrafını çekmek istedim, ama bu tilki beni çok korkuttu, diye cevap verdi. Orman bekçisi gülümsedi: 116

-Korkmana gerek yok, ben buradaki hayvanları iyi tanırım. Bu yavru tilki herhalde seni çok merak etmiş, o yüzden yanına gelip bakmak istemiş. Sana zarar vermez, ama ona dokunma, dedi. İpek orman bekçisine: 120 133

-Onun fotoğrafını çekebilir miyim? Diye sordu. Orman bekçisi: 145

-Tabii çekebilirsin, ama bundan sonra çadıra dönmelisin. Daha fazla uzaklaşırsan ormanda kaybolabilirsin, dedi. 158

Yavru tilki gözlerini açmış, merakla İpek'in ne yapacağına bakıyordu. İpek onun fotoğrafını çekti ve çadıra doğru koşmaya başladı. Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu. 172 187 190 198 209 211 222 236 237

Okunan Toplam Kelime Sayısı:…….

Okuma Hataları

Atlama:
Ekleme:
Tekrar:
Hiç Okuyamama:
Ters Çevirme:
Yanlış Okuma:
Heceleme:
Toplam Hata:……..

Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı:……..

Kelime Tanıma

Okuma Esnasında Yapılan Yanlışlar

Parmakla takip:
Kafa hareketleri:
Metin-göz mesafesini ayarlayamama:
Okuma pozisyonu sorunu:

Prozodi **(1 2 3 4)**

İfade ve Ses Düzeyi: _____
Anlam üniteleri ve Tonlama: _____
Pürüzsüzlük: _____
Hız: _____
Toplam Puan: _____

Ek 7. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Aşağıdaki ölçek, akıcı okumanın ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarında değerlendirmesi için kullanılır. Puanlar 4 ve 16 arasında değişecektir. Genellikle, 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. Sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılık alanında gelişmekte olduğunu gösterir.

Boyut	1	2	3	4
A. İfade ve Ses Düzeyi	Okurken sesinde az ifade veya heves vardır. Adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okur. Metni doğal şekilde okumak için az çaba gösterir. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Bazı ifade özellikleri vardır. Metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanır ancak diğer bölümlerde bunu yapmaz. Genellikle sözcükleri söylemek üzerine odaklanır. Halen düşük sesle okur.	Metnin büyük kısmında sesi doğal konuşmaya benzer. Arada bir ifadesiz okumaya geçer. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca iyi ifade ve heves ile okur. Doğal şekilde okur. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişir.
B. Sözcük Öbekleri	Okuma monotondur ve sözcük öbeği sınırı anlayışı düşüktür, sıkça sözcük-sözcük okur.	Sıkça kullanılan iki ve üç sözcüklük öbekler kopuk okuma izlenimi verir; uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle tümce ve yantümce bitişlerini göstermekte başarısızdır.	Ara vermeden okuma, tümce ortasında nefes almak için ara verme ve muhtemelen biraz kopukluk karışımı vardır; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle sözcük öbekleri iyidir, çoğunlukla yantümce ve tümce üniteleri kullanır, ifadeye yeterince dikkat eder.
C. Pürüzsüzlük	Sıkça uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülür.	Metinde, uzun aralar, tereddütler vb'nin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülür.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür ancak sözcük ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabukça çözülür.
D. Hız	Yavaş ve zorlanarak devam ediyor.	Orta derecede yavaş.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı.	Sürekli olarak konuşma biçiminde.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..