

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf
Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinde
Eşdizimlerin ve Sosyodilbilimsel Faktörlerin Rolü**

Yüksek Lisans Tezi

Safiye Bölükbaşı

Mayıs 2023



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf
Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinde
Eşdizimlerin ve Sosyodilbilimsel Faktörlerin Rolü**

Yüksek Lisans Tezi

Safiye Bölükbaşı

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakiol

Mayıs 2023

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Safiye Bölükbaşı tarafından hazırlanan “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinde Eşdizimlerin ve Sosyodilbilimsel Faktörlerin Rolü” başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakiol
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Dr. Öğr. Üyesi Zehra Kılıç Özmen
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Benzer
Marmara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04 /05/2023

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA 6.0 yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakıol

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Safiye Bölükbaşı

ÖZET

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinde Eşdizimlerin ve Sosyodilbilimsel Faktörlerin Rolü

Bölükbaşı, Safiye

Yüksek Lisan Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı,

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakiol

Mayıs 2023, 141 sayfa

Bu araştırma Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerinde eşdizimlerin (ve alt türlerinin) göreceli rolünü ve sosyodilbilimsel faktörlerin okuduğunu anlamaya etkisini incelemektedir. Bu amaçla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir, Beylikdüzü, Fatih ve Esenler ilçelerindeki devlet okullarında eğitim gören 65 Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ve 65 tek dilli ana dili konuşuru olan toplam 130 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bu çalışma için uyarlanan “Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi” ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı ile İlişkisiz Örneklemeler için T testi ve İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ana dili öğrencilerinin ikinci dil öğrencilerinden daha başarılı olduğu; ikinci dil öğrencilerinin kısıtlı eşdizim türünde diğer türlere göre daha çok soruyu doğru yaptığı ve başarılı olduğu; ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve eşdizim türleri arasındaki başarısını cinsiyet, aile içinde babanın konuştuğu dil, TV/video izlerken kullanılan dil ve düzenli olarak alınan yayınların (kitap, dergi, gazete vb.) etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey ve annenin çalışma durumu, ailenin eğitim durumu, kendilerine ait kitaplığının ve odasının olması, aile bireylerinin evlerine kitap alması ve düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okumasının okuduğunu anlama başarısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sınıf içi etkinliklerde eşdizim sözcük gruplarının bulunduğu okuduğunu anlama çalışmalarının yapılmasında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin de dikkate alınarak materyallerin ve Türkçe öğretim programının ana dili/ ikinci dil öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yeniden düzenlenmesinde alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Ana dili, eşdizimler, ikinci dil, okuduğunu anlama

ABSTRACT

The Role Of Collocations And Sociolinguistic Factors In Reading Comprehension Skills Of 4 Th Grade Students Learning Turkish As A Second Language

Bölükbaşı, Safiye

Master's Thesis, Department of Primary Education,

Master's Program with Thesis in the Field of Classroom Education

Consultant: Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakiol

May 2023, 141 pages

This study investigates the relative role of collocations (and sub-types) and the effect of sociolinguistic factors on the reading comprehension skills of 4th-grade elementary school students learning Turkish as a second language (L2). For this purpose, the study was conducted on 130 students who are monolinguals with only one L1, learning Turkish as an L2, and studying in public schools in Istanbul province, Başakşehir, Beylikdüzü, Fatih, and Esenler districts, during the school year 2021-2022. "The Language and Social Background Survey", which was adapted by the researcher, and the "Reading Comprehension Test" developed by the researcher were used as data collection tools. Statistical analyses such as the Unrelated Samples T-Test and the Unrelated Samples One-Way Variance Analysis were performed on the data with the assistance of the SPSS 22.0 package program. In conclusion, it was found that L1 students were more successful than L2 students, that L2 students answered limited collocation questions more correctly compared to other fields, that L2 students' reading comprehension skills and success regarding collocation types were affected by sex, the language that the father spoke within the family, the language used while watching TV/videos, and the regularly bought publications (books, magazines, newspapers, etc.). On the other hand, it was found that the number of siblings, socioeconomic level, mother's working status, the family's educational level, having their own library and room, family members buying books and regularly reading (books, newspapers, magazines, social media...) did not affect the skills. It is considered that this study will contribute to the literature in terms of conducting reading comprehension studies with collocation phrases for intraclass activities and reorganizing the materials and Turkish curriculum by considering the students learning Turkish as L2 and their individual differences.

Keywords: Collocation, native language (L1), reading comprehension, second language (L2)

TEŞEKKÜR

Lisansüstü çalışmalarına başladığım ilk günden itibaren derslerine girdiğim İstanbul Medeniyet Üniversitesi'ndeki tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın her anında desteğini benden esirgemeyen ve yol gösteren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Selim TİRYAKİOL' a teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamın analizlerini yaparken her daim rehberlik ederek, yardımcı olan kıymetli hocam Doç. Dr. Erkan Özcan AKGÜN'e ve arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL' a teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca her daim yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyen yüksek lisans sınıf arkadaşlarım Merve TAŞKIN SERBEST ve Gülşah MARAŞ' a, kıymetli arkadaşlarım Sibel ŞAHİN ve Vahide CEYLAN'a, abim Fahri Kirez'e ve yaptığım her önemli çalışmamda bilgi ve donanımı ile bana destek olan yeğenim Hakan AKAY'a teşekkür ederim.

Hayatımda attığım her adımda bana güvenen ve yanımda olan canım aileme; annem Gönül BÖLÜKBAŞI, kardeşlerim Berna ve Hüseyin BÖLÜKBAŞI'na sevgi ve şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Önemi.....	2
1.3.Varsayımlar	5
1.4.Sınırlılıklar	6
1.5.Tanımlar.....	6
1.6. Simgeler ve Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	7
2.1.İkinci Dil/Yabancı Dil ve İkinci Dil Ediniminde Karşılaşılan Sorunlar. 8	
2.2.Okuduğunu Anlama.....	11
2.3.Eşdizim ve Eşdizim Türleri	16
2.4.Eşdizimlerin Okuduğunu Anlamadaki Rolü.....	21

2.5.Okuduğunu Anlamanın Önemi ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Sosyodilbilimsel Faktörler	23
2.6.İlgili Araştırmalar	25
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
3.1.Araştırma Modeli	32
3.2.Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi	52
BÖLÜM IV.....	53
BULGULAR	53
4.1.Okuduğunu Anlamada Türkçeyi İkinci Dil Öğrenen Öğrencilerle Ana Dili Konuşan Öğrenciler Arasındaki Eşdizimlerden Kaynaklı Farklılıklara İlişkin Bulgular	53
4.2.Eşdizimlerin Alt Türlerine Göre (Esnek eşdizim Kısıtlı eşdizim Esnek deyim Kalıp deyim) Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular	54
4.3.Türkçeyi İkinci Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinde Dil Bilimsel/Sosyokültürel Faktörlerin Rolüne İlişkin Bulgular	58
BÖLÜM V.....	68
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	68
5.1 Tartışma	68

5.1.1. Okuduğunu Anlamada Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerle Ana Dili Konuşan Öğrenciler Arasındaki Eşdizimlerden Kaynaklı Farklılıklara İlişkin Tartışma	68
5.1.2. Eşdizimlerin Alt Türlerine Göre (Esnek eşdizim Kısıtlı eşdizim Esnek deyim Kalıp deyim) Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Tartışma	70
5.1.3. Türkçeyi İkinci Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinde Dil Bilimsel/Sosyokültürel Faktörlerin Rolüne İlişkin Tartışma.....	73
5.2.Sonuçlar	86
5.3.Öneriler	89
5.3.1. Araştırmacılar için öneriler	89
5.3.2. Öğretmenler için öneriler	89
5.3.3. Politika geliştiriciler için öneriler.....	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	108
6.1.Ek-1. Etik Kurul İzni	108
6.2.Ek-2. MEB izni	109
6.3.Ek-3. Veli Onam Formu.....	110
6.4.Ek-4. Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi.....	111
6.5.Ek-5. Okuduğunu Anlama Testi	117
ÖZ GEÇMİŞ	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı.....	34
Tablo 2. Çalışma Grubunun Doğdukları Ülkeye Göre Dağılımı.....	35
Tablo 3. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	36
Tablo 4. Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	37
Tablo 5. Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	37
Tablo 6. Babaların Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	37
Tablo 7. Ailenin Ekonomik Gelirine Göre Dağılımı	38
Tablo 8. Aile Bireyleri, Akrabaları, Arkadaşları ve Komşuları Arasında Kullanılan Dilin Dağılımı.....	38
Tablo 9. İkinci Dil öğrencilerinin Okuma Yaparken, Radyo/Müzik Dinlerken, TV/Video İzlerken, Genel Tarayıcı Kullanırken Dilin Kullanımına İlişkin Dağılımı	40
Tablo 10. İkinci Dil öğrencilerinin Türkçeden Başka Bir Dili Anlama Seviyesine İlişkin Dağılımı	41
Tablo 11. İkinci Dil öğrencilerinin Türkçeden Başka Bir Dili veya Dilleri Konuşma Seviyesine İlişkin Dağılımı	41
Tablo 12. İkinci Dil öğrencilerinin Evdeki Genel Dili Kullanımına İlişkin Dağılım	42
Tablo 13. İkinci Dil öğrencilerinin Aile İçi Bir Araya Geldiklerinde Dili Kullanımına İlişkin Dağılımı	42

Tablo 14. Okuduğunu Anlama Testini Oluşturan Eşdizim Türlerinin Dağılımı	45
Tablo 15. Pilot Uygulamasının İlk Aşamasında Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Yapı Geçerliliği Sonuçları	46
Tablo 16. Pilot Uygulamasının İlk Aşamasında Okuduğunu Anlama Test Sonuçlarının İstatistikleri	47
Tablo 17. Pilot Uygulamasının İkinci Aşamasında Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İstatistikleri.....	48
Tablo 18. Uygulamasının İkinci Aşamasında Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Betimsel İstatistikler	49
Tablo 19. Okuduğunu Anlama Nihai Testine Yönelik Madde Güçlük İndeksi ve Ayırt Edicilik İndeksi İstatistikleri	50
Tablo 20. Ana dili / İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin T Testi.....	53
Tablo 21. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	53
Tablo 22. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Sorulara Ait Doğru Cevaplarına İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	54
Tablo 23. İkinci Dil Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Eşdizim Türlerine Göre ANOVA Sonuçları	55
Tablo 24. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Esnek eşdizim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri....	55
Tablo 25. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Kısıtlı eşdizim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri....	56

Tablo 26. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Esnek deyim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 27. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Kalıp deyim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri.....	57
Tablo 28. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Puanlarına Yönelik Cinsiyete İlişkin T Testi Sonuçları.....	58
Tablo 29. İkinci Dil öğrencilerinin Cinsiyetin Eşdizim Türlerine Etkisine ilişkin T Testi.....	58
Tablo 30. İkinci Dil öğrencilerinin Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Testi	59
Tablo 31. İkinci Dil öğrencilerinin Kardeş Sayısının Eşdizim Türlerine Etkisine İlişkin ANOVA.....	59
Tablo 32. İkinci Dil öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi.....	60
Tablo 33. İkinci Dil Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi.....	61
Tablo 34. İkinci Dil öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Durumuna İlişkin ANOVA Testi.....	61
Tablo 35. İkinci Dil öğrencilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna İlişkin T Testi.....	61
Tablo 36. İkinci Dil öğrencilerinin Bilgisayar, Tablet Gibi Teknolojik Ürünlere Sahip Olmalarına İlişkin T Testi.....	62
Tablo 37. İkinci Dil öğrencilerinin Kendilerine Ait Odalarının Olmasına İlişkin T Testi.....	62

Tablo 38. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kendilerine Ait Kitaplığının Olmasına İlişkin T Testi	63
Tablo 39. İkinci Dil öğrencilerinin Aile Bireylerinin Evlerine Kitap Almasına İlişkin ANOVA Testi.....	63
Tablo 40. İkinci Dil öğrencilerinin Düzenli Olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) Okuma Durumlarına İlişkin ANOVA Testi.....	63
Tablo 41. İkinci Dil öğrencilerinin Düzenli Olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) Okuma Durumlarının Eşdizim Türlerine İlişkin ANOVA Testi	64
Tablo 42. İkinci Dil öğrencilerinin Aile İçı Babanın Kullandığı Dile İlişkin ANOVA Testi.....	65
Tablo 43. İkinci Dil öğrencilerinin Aile İçı Babanın Kullandığı Dilin Eşdizim Türlerine İlişkin ANOVA Testi	65
Tablo 44. İkinci Dil öğrencilerinin TV/Video İzlerken Dilin Kullanımına İlişkin ANOVA Testi.....	66
Tablo 45. İkinci Dil öğrencilerinin TV/Video İzlerken Kullanılan Dilin Eşdizim Türlerine İlişkin ANOVA Testi.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eşdizim Türlerine Göre Sözcük Unsurlarının Değişimi	20
Şekil 2. Eşdizim Türlerine Göre Sözcük Grubu Anlamının Değişimi	20
Şekil 3. Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	35
Şekil 4. Çalışma Grubunun Bulunduğu Okullara Göre Dağılımı.....	36
Şekil 5. Veri Toplama Araçları.....	43

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkokul 4. sınıf göçmen öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini şekillendiren eşdizimlerin ve sosyodilbilimsel faktörlerin rolü incelenmektedir. Belirli bir düzen ve sınır içerisinde genelli aynı kelime grubu içerisinde bir arada kullanılan iki ya da daha fazla dil birimine eşdizim denilmektedir (İmer vd, 2011). Eşdizimler; metinlerde, konuşmalarda anlatımın ve akıcılığının zenginliğini arttıran, iletişimde etkin rol alan dilsel birimlerdir. Eşdizimlerin kullanılması, sözcük dağarcığını artırmakla beraber dil gelişimini olumlu yönde etkilemekte; öğrenmeyi ve bilgiyi kodlamayı, kişiler arası iletişimin daha kolay olmasını sağlamaktadır. Ayrıca eşdizimler ikinci veya yabancı bir dilin öğrenim sürecinde de önemli bir rol oynamaktadır. Eşdizim birliktelikleri, geleneksel Türkçe dilbilgisi kitaplarında birleşik sözcükler, modern dilbilgisi kitaplarında isim - fiil birliktelikleri, isim - fiil bütünleşmesi, bağımsız yardımcı fiillerle kurulan isim- fiil bileşikler olarak isimlendirilirler (Eken, 2016). Eşdizimlerde sözcükler rastgele bir araya gelerek birliktelik göstermezler. Bazı sözcükler, bir dizimde daha çok bir arada kullanılırlar ve diğer sözcük birlikteliklerine göre ön planda olurlar.

Eşdizimler alanyazında iki temel açıdan ele alınmaktadır. Bu iki yaklaşımdan birincisi sıklık (sayısal) temelli yaklaşım, ikincisi ise anlam temelli yaklaşımdır (Nesselhauf, 2005). Sıklık temelli yaklaşım sözcüklerin birlikte kullanılma sıklığını esas alarak inceleme yapar (Halliday, 2004; Nesselhauf, 2005). Anlam temelli yaklaşımda ise sözcükler biçimce değişmelerine (Ör. çay içmek, kahve içmek vb.), kalıplaşmış olarak bulunup parçalara ayrılıp ayrılmamalarına (Ör. gözleri yaşarmak), mecaz anlama katkı sağlamalarına

(Ör. Küplere binmek/çok sinirlenmek), cümlelerin bir parçası olarak işlev görmelerine göre incelenir (Cowie, 1988). Anlam temelli yaklaşım, Cowie (1981, 1998, 2012) tarafından esnek eşdizimler, kısıtlı eşdizimler, esnek deyim, kalıp deyim olarak dört gruba ayrılmıştır. Geçmişte yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda dilin dikkate alınması gereken önemli bir boyutunun eşdizimler olduğu, bu sebeple de ikinci dil öğrencilerinin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için eşdizimlerin okuduğunu anlamadaki rolünün çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak eşdizimlerin etkisini sosyokültürel faktörlerin etkisinden ayırıp okuduğunu anlamada her bir faktörün göreceli rolünü anlamının da önemli olduğu anlaşılmaktadır (Doğan, 2015).

Bu çalışma, eşdizimli sözcüklerin ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okuduğunu anlamada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle ana dili olarak konuşan öğrenciler arasında eşdizimlerden kaynaklı bir fark var mıdır?
2. Eşdizimlerin alt türü olan esnek eşdizim, kısıtlı eşdizim, esnek deyim, kalıp deyimi içeren metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var ise bu fark veya farklılıkların dil bilimsel/sosyokültürel kaynakları nelerdir (Genel başarı ve eşdizim türlerine göre başarı)?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama; bireyin okuduğu metindeki cümleleri anlamasına, cümlede bulunan maddeleri bilip anlamlandırmasına ve asıl cümlelerde

bulunan sözcüklerin anlamlarını bilmesine dayanmaktadır. Bu durum, okumanın aşamalı bir düzende gerçekleştiğini göstermektedir. Okuduğunu anlama; bireyin sahip olduğu sözcük bilgisi, akıcılık, konu hakkında deneyim, okuduğu konuya aşina olma gibi bilişsel ve dilsel süreçleri içeren karmaşık bir süreçtir. Bilişsel süreçlerin biri eksik olduğunda kişinin okuduğunu anlama performansının olumsuz yönde etkileneceği ifade edilir (Gorjian ve Sayyadian, 2017; Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020).

Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama durumunun nasıl geliştiği ve hangi süreçlerin sonunda ortaya çıktığı gibi bireylerin sahip olduğu bilişsel yapılara dikkat çekilmiştir. Okuma boyunca okuduğu sözcüklerin şifresini çözen ve dili anlama yeteneğini etkin bir şekilde kullanabilen okuyucu metin ile etkileşim kurabilmektedir. Sözcüklerin şifresini çözmekte zorluk yaşayan okuyucunun okuduğu metinden anlam çıkarması zorlaşırken sözcüklerin anlamını otomatik olarak kavrayan okuyucunun anlam çıkarması daha hızlı olmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlamada bilişsel yapıların yanı sıra okuyucunun içinde bulunduğu bağlamın da önemli etkisi bulunmaktadır. Bireylerin içinde bulundukları bağlam tecrübelerini, tecrübeleri ise şemalarını, sahip olduğu sözcük dağarcıklarını ve düşünme biçimlerini şekillendirmektedir (Paris ve Hamilton, 2009, Şen ve Baz, 2018).

İkinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda ana dili öğrencilerine göre sorunlar yaşadığı bilinmektedir. İkinci dil öğrencilerinin sahip oldukları sözcük dağarcığı ile sözdizimi bilgisi onların okuduklarını anlamlandırmada yetersiz kalmalarına neden olmaktadır. Son yıllarda çeşitli sebeplerden dolayı göç eden insanların çocukları okula başladıklarında ilk okuma yazma ile birlikte Türkçeyi de öğrenmektedirler. İkinci dil öğrencileri sahip oldukları bireysel farklılıklara ve özel şartlara rağmen diğer öğrencilerle aynı koşullarda, aynı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı aynı sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaktadırlar. İkinci dil öğrencileri

eğitim sürecinin sonunda ilk okuma yazmayı öğrenmiş olsa da aslında sadece mekanik okuma yapmakta, okuduğunu tam olarak anlayamamaktadır. Araştırmacının sınıf ortamında yapmış olduğu gözlemlerde öğrencileri verilen metinleri okumakla birlikte okuduklarını anlayamadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler okuma sırasında Türkçenin sesletimine göre metni okuyabilseler de kelime ve kavramların anlamlarını bilmemekte veya anlamlar hakkında bir çıkarım yapmamaktadırlar. Öğrenciler okuma metniyle ilgili sorulan sorulara cevap vermedikleri gibi metne uygun görsel çizimi, metin tamamlama ve sözcük anlamı tahmini gibi etkinliklere de katılmamaktadırlar. Ayrıca yönergeleri okusalar dahi yönergelerle ne istendiğini anlayamamaktadırlar. Bireyin yazılı materyali anlama yeteneğini etkileyebilecek dil becerileri ve sosyolinguistik deneyimler dahil olmak üzere iki ana faktör vardır (Uyanık, 2011). Başlangıçta dilsel olarak çok fazla yabancı kelime bulunması okuduğunu anlamayı engelleyebilir (Göğüş, 1978). Karmaşık kelime kombinasyonları olan eşdizimlerin anlama üzerinde önemli bir etkisi vardır. Murphy (2018) çalışmasında, ikinci dil öğrencilerinin eşdizimleri tek bir birim olarak ele alma eğiliminde olduklarını ve eşdizimleri içeren metinleri anlamakta güçlük çektiklerini belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışmada, bu öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının düşük olmasının nedeninin eşdizimin bilinmemesinden kaynaklı olduğunun da altı çizilmektedir. Benzer bir çalışmada Kan ve Murphy (2020), ikinci dil öğrencilerinin eşdizimler içeren metinleri anlamada zorluklar yaşadığını; okuduğunu anlama eksikliklerinin ise farkında olmadıklarını ifade etmektedir. Bunlara ek olarak alanyazında İngilizce öğrenen yetişkinlerin az sayıda eşdizim ifadesi içeren metinlere göre metinlerde aynı sözcükler kullanılsa bile çok sayıda eşdizim ifadesi içeren metinleri daha zor kavradıkları sonucunu vurgulayan araştırmaların olduğu görülmektedir (Martinez ve Murphy, 2011). Özoflu (2012) da çalışmasında, ikinci dil öğrencilerinin çok sayıda eşdizim ifadesi içeren

metinleri anlamada daha çok zorlandığını belirtmektedir. İkinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama konusundaki yetersizliklerinin temelinde sahip oldukları bilişsel yapılar, dil bileşenlerinin düzeyi, ikinci dili öğrenme şekilleri, deneyimleri, sosyokültürel yaşamları ve ailelerini demografik özellikleri görülmektedir. Örneğin Kızıltaş (2019), çalışmasında ikinci dil ediniminde etkili olan faktörlerin ikinci dil öğrencilerinin dezavantajlı gruplara dönüşmelerine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazına bakıldığında eşdizimlerin ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara neredeyse rastlanılmamaktadır. Bu çalışma ile okuduğunu anlamada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle ana dili olarak konuşan öğrenciler arasında eşdizim kaynaklı bir fark olup olmadığının ve Anlamsal Eşdizim Yaklaşımı türlerinden esnek eşdizim (çay içmek), kısıtlı eşdizim (vakit kaybetmek), esnek deyim (gözleri yaşarmak), kalıp deyim (küplere binmek) ikinci dil öğrencilerinin okuduklarını anlamaları ile zorlanma düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını etkileyen değişkenler araştırmacı tarafından uyarlanan 'Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi yardımıyla belirlenecek ve olumlu/olumsuz yönleri değerlendirilecektir. Bu çalışmanın okuduğunu anlama için hazırlanacak etkinliklerin neler olacağının belirlenmesi ile sınıf içi uygulamalarının ikinci dil öğrencilerinin sahip olduğu özelliklere göre planlanmasında öğretmenlere yol gösterecek bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmada, katılımcılarının tamamının bütün koşullarının aynı olduğu ve kontrol altına alınamayan bazı değişkenlerin (çevre, kişinin sahip olduğu zekâ, bireysel farklılıklar) her öğrenci için aynı derecede etkili olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul ili Başakşehir, Beylikdüzü, Fatih ve Esenler ilçelerinde bulunan devlet okullarının 4. sınıflarında eğitim gören ve Türkçeyi ana dili ve ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ana dili : Ana dili, bireyin ana baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir (Kılınç ve Tok, 2012).

İkinci dil: Kişinin çeşitli sebeplerle ana dilinin yanında bir başka dili edinmesi, bunu kullanabilmesi veya ana diline yakın seviyede öğrendiği herhangi bir dil olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2018).

Okuma: Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılandıktan sonra zihinde anlamlandırılıp yorumlanması ile oluşan zihinsel etkinlik biçimidir (Sever, 2000).

Eşdizim: Eşdizimler, belirli bir sırayla sözcüklerin yan yana geldiği ve dillerde sabit birlikteliği olan sözcük gruplarıdır (Almaktary, 2017).

1.6. Simgeler ve Kısaltmalar

% : Yüzde

F : Frekans

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

N : Kişi sayısı

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

İnsanların anne karnında ve doğdukları andan itibaren duyduğu, öğrendiği ilk dil ana dilidir. Ancak insanlar yaşamları boyunca farklı nedenlerden dolayı ana dilinden başka dillerin de etkisi altında kalabilirler. Ana dilleri dışında farklı dillerin konuşulduğu coğrafyalarda insanlar, hayatlarını devam ettirebilmek için bir veya birden fazla dili öğrenmek zorunda kalırlar. Kendi ana dilleri dışında öğrendikleri veya edindikleri bir başka dil ile ikinci dil edinme süreçleri başlar (Yılmaz, 2014).

Ana dillerinden başka dilleri de konuşan bireyler; iş hayatı, eğitim hayatı, savaş gibi nedenlerden dolayı bir arada yaşamak mecburiyetinde kalmışlardır. Bir arada yaşayan bu insanlar, doğal olarak etkileşime girmiş, birbirlerinin dillerini sözcük ve dilsel yapı bakımından etkilemişlerdir. Ana dilleri haricinde farklı dilleri edinen veya öğrenen kişilerin durumunu tanımlamak için pek çok kavram ortaya çıkmıştır. Bu tanımlamalar için kullanılan ikinci dil ve yabancı dil gibi kavramların her ne kadar bazen birbirinin yerine kullanıldığı görülse de alanyazın bu kavramların birbirinden farklı kavramlar olduğunu bize göstermektedir. Bir dilin ana dili, ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretimi veya edinimi kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Ana dili, bireyin ana baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir (Kılınç ve Tok, 2012). İkinci dil; ana dilinden sonra bireyin eğitim, iş hayatı ve yaşadığı çevrede yaygın olarak kullanılmayan fakat uluslararası seyahatlerde ve kültürler arası iletişimde kullanılan, okullarda seçmeli veya zorunlu dil derslerinde öğrenilen ve günlük hayatta pratik yapma imkanının olmadığı dildir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

İkinci dil ve yabancı dil arasındaki temel ayrımlardan biri öğrencinin sınıf dışında hedef dille olma niceliğine ve hedef dili tecrübe etme imkanlarına dayanır. Öğrencinin yabancı dilde sahip olduğu dil girdisi, ikinci dildeki dil girdisine göre daha az ve sınırlıdır (Loewen ve Reinders, 2011). Ayrıca yabancı dil, öğrencilerin toplumsal yaşamlarında kullandıkları yaygın bir iletişim aracı değildir. Eğitim ortamında ve belirli bir eğitim programı çerçevesinde öğrenilen dildir (Saville-Troike, 2012). Örnek verilecek olursa Türkçe, Türkiye’de öğretiliyorsa burada öğretilen dil, yabancı dil değil ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır. Almanya ve Danimarka gibi başka ülkelerde öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretililecektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin daha sonra Türkiye’ye gelecekleri veya Türkiye’de yaşayacakları kesin değilken Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireyler hâli hazırda Türkiye’de yaşayan ve Türkçeyi günlük yaşamda kullanan bireylerdir (Bayyurt, 2011).

2.1.İkinci Dil/Yabancı Dil ve İkinci Dil Ediniminde Karşılaşılan Sorunlar

İkinci dil, belirli bir ülkede veya bölgede bireyin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Örneğin Türkiye’deki göçmenler tarafından Türkçenin öğrenimi veya Almanya’daki göçmen Türklerin Almanca öğrenimi, ikinci dil öğrenimi durumlarıdır. Çünkü öğrenilen bu diller, belirtilen toplumlarda hayatı devam ettirebilmek için gereklidir (Benati ve Angelovska, 2016; Ellis, 2008; Loewen ve Reinders, 2011; Richards ve Schmidt, 2002). Yabancı dil öğrencilerin, dilin kullanıldığı ülke dışında dil derslerinde öğrendiği ve günlük hayatında ana dilinin yanında kullanmadığı dildir. Örneğin, Türkiye’de ilkokulda İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrenci yabancı dil öğrenimi sürecindedir (Klein, 1984; Saville- Troike, 2012). İki dillilik ise en genel tanımıyla kişinin iki farklı dildeki bilgi ve yetkinliğini ifade eder. İki dillilik eş zamanlı gelişebilir, ikinci dil sonradan da öğrenilebilir. Annesi Türk babası Alman veya anne ve babası Türk olan bir

çocuk doğumundan itibaren hem Almancayı hem Türkçeyi öğreniyorsa bu dilleri eş zamanlı olarak edinir. Annesi ve babası Türk olan bir çocuğun ailesi sürekli Türkçe konuştuğu için Türkçe konuşması, sonradan Almancayı öğrenmesi ikinci dil öğrenmedir (Gözüküçük, 2015).

İkinci dil öğrencilerinin öğrenmeye çalıştıkları dil, bulundukları ülkede yaşayabilmeleri, hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan dildir, bu yönden farklı düzeylerde hayati önemi vardır. İkinci dil öğrencilerinin dil gelişimi, onların ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde öğrendikleri ile yakından ilişkilidir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi faaliyetlerinde bazı sorunlar yaşandığı bilinmektedir. İkinci dil öğrencilerinin karşılaştığı sorunlardan bazıları; Türkçe öğretim programlarından kaynaklanan sorunlar, ders materyallerinin yetersiz veya eksik oluşu, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem sorunları, ikinci dil öğrencilerinin kaygı ve özgüven problemleri, alfabe farklılığı ve Türkçenin yapısal farklılıklarından kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralanabilir (Açık, 2008; Candaş Karababa, 2009; Durmuş, 2013; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Okur, 2013).

İncelenen araştırmalarda ana dili, eğitim dilinden farklı olan çocukların karşılaştıkları sorunların sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. İlkokul birinci sınıfta okuduğunu veya dinlediğini anlayamama, kendini ifade edememe ve bir konuyu öğrenirken daha fazla zaman harcama gibi sorunlar yaşanırken daha üst sınıflarda ise bu çocukların iletişim kuramama, dışlanma, çeşitli şiddet türlerine ve zorbalığa maruz kalma gibi sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmektedir (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Eğitime kendi ana dilinde değil de ikinci dilde Türkçe ile başlamak durumunda kalan öğrenciler, ana dili olarak Türkçe konuşulan bölgelerdeki öğrencilerle karşılaştırıldığında telafisi mümkün olmayan fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler yalnızca Türkçe konuşabilme yeteneğini belli bir seviyede elde ederken Türkçeyi ana dili

olarak öğrenen öğrenciler ise artık bilgiyi öğrenme ve uygulama düzeyine geldikleri görülebilir. Bu yüzden bu durum, ikinci dil öğrencilerinin ilerdeki öğrenim hayatlarında başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2013). İlköğretim öğrencisinin sadece ana dili bilmesine rağmen ikinci dilde çalışmaya başlaması hâlinde yaptığı çalışmalarla ilgili olarak başarılı olup olmadığı konusunda sürekli kaygı duyacağı bilinmektedir. İkinci dil öğrencisi, konuyu anlayamadığında öğrenme yeteneğine sahip olmadığını düşünmeye başlamakta ve bu durum öğrencinin özgüvenini kaybetmesine neden olmaktadır. Ailesi ve öğretmenlerin yeterli desteği ve rehberliği olmadığında, başarısızlıkların tekrarlandığı durumlarda öğrenci kendisini yeterince başarılı görememekte; eğitim sistemi ve okul, öğrenciye çekilmez gelmektedir (Tremblay, 2016).

İlgili araştırmalar incelendiğinde müfredat ve materyallerin yetersizliği ise ikinci dil öğrencilerinin seviyesine uygun olmaması, materyallerin sadece belli becerileri kapsamaması Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde karşımıza başka bir sorun olarak çıkmaktadır (Aykırı, 2017; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Biçer ve Kılıç, 2017; Dilek vd., 2018; Gün, 2015; Gün ve Ağırman, 2018; Doğan ve Ateş, 2018).

Araştırmalarda Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde yaşanan sorunlara bakıldığında bir diğer problemin de öğrenme alanları olduğu görülmektedir. İkinci dil öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken karşılaştığı öğrenme alanları problemleri arasında sözcükleri telaffuz etmede sorun yaşama, ikinci dili akıcı konuşamama, okuduğunu ve dinlediğini anlayamama, yazım hataları yapma, ilk okuma yazmada sorun yaşama ile sözcük dağarcığının yetersiz olması gibi nedenler sayılmaktadır (Akkaya ve Ulum, 2018; Dönmez ve Paksoy, 2015; Yaşar ve Amaç, 2018; Aykırı, 2017; Erdem, 2017; Taşkaya ve Ersoy, 2016; Taşkın ve Erdemli, 2018; Demirgüneş, 2017; Kan ve Utlu, 2017).

İlgili araştırmalarda bahsedilen olumsuzluklardan bir diğerrinin de Türkçenin dil özellikleri ile ikinci dil öğrencilerinin yanlış öğrenmelerinden kaynaklı sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Bu olumsuzluklar arasında özellikle ikinci dil öğrencilerinin farklı alfabe kullanması, bazı seslerin dillerinde olmaması, harflerin karıştırılması, sesli ve sessiz harflerin yanlış kullanılması, noktalama işaretlerinin kullanılmaması ve büyük harflerin yanlış yazılması gibi sorunların olduğu görölmektedir (Biçer, 2017; Demirci, 2015; Erdem, 2017; Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017; Gözübüyük Tamer, 2020; Şengöl, 2015; Taşkaya ve Ersoy, 2016; Beyhan ve Epçaçan, 2018; Şengöl, 2014; Kara, 2010). Alanyazından da anlaşılabileceğı üzere ikinci dil öğrencilerinin sahip olduğu özellikler, bu öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları ikinci dille ilgili bazı sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır.

2.2.Okuduğunu Anlama

Okuma, bireyin gözleriyle yazıyı görüp tanınması ve zihninde anlama çabasıyla oluşan karmaşık bir süreçtir (Nas, 2003). Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılandıktan sonra zihinde anlamlandırılıp yorumlanması ile oluşan zihinsel etkinlik biçimidir (Sever, 2000). Okuma, bireyin bilişsel davranışları ile psiko-motor kabiliyetlerinin bir arada ortak çalışması sonucunda, yazılı sembol ve ifadelerden anlam çıkarmaya denir (Demirel, 2003).

Bir başka ifadeyle okuma, okuyucu ile metin arasında geçen iletişim sürecidir. Bu iletişim sürecinde metin yazıldığı biçimden ayrılıp okuyucunun sahip olduğu ön bilgilerden geçer. Yazar, düşüncelerinde oluşturduğu anlamı yazılı metin ile okuyucuya sunar. Okur ise yazılı metni okuyarak yazar ile iletişime geçer ve yazarın söylemek istediğı düşünceleri anlayıp metne kendi anlamını da katar. Böylece okunan metin, yalnızca metni yazan yazarın değil okuyucunun da düşünce sisteminden geçer. Böylece okuyucuya ait parçalar da içermiş olur. Okuma, karşılıklı devam eden bir

etkinlik ve etkileşim sürecidir. Okumada okurun yeni anlamları oluştururken sahip olduğu ön bilgisi, kavram bilgisi, düşünce yapısı, içinde bulunduğu kültürü, aldığı eğitim, okunan metnin farklı dilde olup olmadığı önem arz etmektedir. Okunan metinlerden anlam çıkarabilmek, yazılanlardan değerli olan ve değerli olmayan bilgiyi ayırabilmek okurun okuma süresince ne denli anlamlı bir okuma yaptığı ile ilgili bir durumdur (Çöğmen, 2008).

Okuma sürecinin en önemli noktası anlamadır. İyi bir okuma, yazılı olarak ifade edilen sözcüklerin yalnızca seslendirilmesi ile değil bu sözcüklerin vermek istediği mesajın da doğru olarak anlaşılması ile açıklanır. Bireyin anlama olmadan yaptığı okuma, mekanik okuma olarak ifade edilir. Okuma, anlama gerçekleştiğinde mekanik okumaya kıyasla bireyin zihinsel bir etkinliği hâline gelir. Ayrıca okuduğunu anlama, bireyin okuma ve anlama sürecinin birbirini karşılıklı sebep-sonuç ilişkisi ile tamamladığı bir süreçtir (Kanmaz, 2012).

Okuduğunu anlamada bireylerin sahip oldukları bilişsel kaynakların dışında içinde bulundukları bağlamın da önemli yeri olduğu söylenmektedir. Bireylerin içinde bulundukları bağlam, tecrübelerini; tecrübeleri de şemalarını, sahip olduğu sözcük dağarcığını, düşünme şeklini vs. şekillendirmektedir (Paris ve Hamilton, 2009). Ayrıca çevresel faktörlerin de okuduğunu anlama sürecindeki hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olmaktadır. Okullarda öğrencilerin demografik özelliklerinin çeşitliliğinin giderek artmasından dolayı bu durum farklı özellikteki gruplar için yeni model ve kuramlar geliştirilmesine neden olmuştur. Bu düşüncelerden hareket ederek okuduğunu anlama, aktif ve kompleks özelliklere sahip bilişsel bir süreç olarak algılanmaya başlanmıştır (Pearson, 2009).

Sahip olduğu ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler, okuduğunu anlamada problem yaşamaktadırlar. İkinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri incelendiğinde tek dilli öğrencilere göre bu becerilerinin daha zayıf olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama konusunda yaşanan problemlerin çözüme ulaştırılması, öğrencinin akademik başarısı ve sosyal iyi oluşu için önem arz etmektedir (Bayat, 2017). Yine benzer şekilde, ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda yaşadığı sorunlara ilişkin yapılan başka bir çalışmada; sözcük bilgisinin yetersizliği, öğrencinin karşılaştığı sözcüğü çabuk unutması ve hatırlayamaması, okuma etkinliklerinin istenilen seviyede olmaması, okunan metin yapılarının uygun olmamasının okuduğunu anlamada yaşanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Shehu, 2015).

Okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bir diğerk faktörün de okuyucunun kendisinin sahip olduğu bazı özellikler olduğu bilinmektedir. Okuyucunun bilişsel kabiliyetleri ve yaşadığı çevrenin özellikleri, okuduğunu anlama becerisinin gelişimini etkileyebilmektedir. Bireyin sahip olduğu sözel yeteneği, hafızası, aktif öğrenme stratejilerini kullanması, metnin ana temasını bulabilmesi, benzerlik ilişkisi kurabilmesi, okuduğu metnin özetini çıkarabilmesi ve okuduğu metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyen özellikler arasındadır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004).

Okuduğunu anlama metinde geçen sözcükleri ilişkilendirme, kavrama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi süreçlerden oluşmaktadır (Ülper, 2019). Yapılan çalışmalar sözcük dağarcığının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Hiebert ve Kamil, 2005; Kent, Wanzek ve Al Otaiba, 2017). Sözcükler sadece anlatımda kullanılmamakla beraber anlama işlevinde de önem teşkil etmektedir. Okunanların ve anlatılanların

anlaşılması için sözcüklerin anlamını bilmek gerekmektedir; yoksa anlaşılması imknsız bir hl alması muhtemel olacaktır. Bireyin okuduğu metinde anlamını bilmediği sözcük sayısı fazlaysa okuduğu metni anlaması ve kavraması zorlaşmaktadır (zbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Sözcük dağarcığı, birey için anlamını bilerek kullandığı sözcüklerin tamamı; dil için ise o dile ait olan ve kullanılan sözcüklerin tamamı olarak tanımlanabilir. Sözcük dağarcığının zenginliği; bireyin sahip olduğu aile yapısı, yaşadığı evre, bulunduğu ortam, sahip olduğu öğrenim düzeyi ve ait olduğu kültür hakkında fikir vermektedir. Bireyin duygu ve düşüncelerini, yazılı ve sözlü olarak etkili bir biçimde karşısındakine aktarması, söylenenleri ve okuduklarını doğru ve eksiksiz anlaması sahip olduğu zengin sözcük dağarcığı ile gerçekleşmektedir. Temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın bireye kazandırılması ile sözcük dağarcığı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Yıldırım, 2020).

Öğrencilerin sahip olduğu sözcük dağarcığının zenginliği, diğer derslerindeki başarısını da etkilemektedir. Öğrencilerin anlatılanları veya okuduklarını doğru ve eksiksiz anlaması, anladıklarını düşünce süzgecinden geçirerek tasarladığı sözlü ve yazılı ifadeyle en iyi şekilde anlatması sözcük dağarcığının zenginliğine bağlıdır (Sever, 2000).

Türkçe Dersi ğretim Programı'nda (1-5. sınıflar) bu konu ile ilgili olarak:

“Okuma sürecinde öğrencinin sözcükleri tanınması oldukça önemlidir. Sözcük tanıma; öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğün anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Sözcüğün anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Sözcüklerin doğru tanınması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sözcük çalışmalarına gereken önem verilmeli ve

öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir.” (MEB, 2005) ifadeleri yer almaktadır.

Sözcük dağarcığı ve derinliğinin okuma- anlama üzerindeki etkisine bakılan başka bir çalışmada bu konunun, öğrencilerin sahip olduğu sözcüklerin biçimbilim, anlambilim ve söz dizimi olmak üzere üç alanda gruplandırıldığı görülmektedir. Ayrıca sözcüklerin derinliğinin, akademik ve sosyal alanda çok anlamlılık konularına da bağlı olduğu görülmektedir. Çok anlamlılık; basit sözcüklerin çoklu anlamlarını ve farklı sözcüklere bağlanmasını, çocuğa verilen özel sözcüklerin veya kavramların arka plan bilgisini ve bunların anlamlarını da kapsamaktadır. Bireyin anlamsal farkındalığını artırması, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını daha kolay belirlemesi ve sözcüğün anlamını nasıl ilettiğini anlayabilmesi için biçimbilgisinin, anlamsal farkındalık ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bağlı olduğu görülmektedir (Proctor, Silverman, Haring ve Montecillo, 2011).

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için bireyin sözcük çözme becerileri ve ses bilgisi becerilerinin yanında sözcüksel erişim süreci, söz dizimsel farkındalık ve işleyen belleğini kullanabilme becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Bu konularda yaşadığı sorunların, okuduğunu anlama konusunda bireyi olumsuz etkilediği görülmektedir (Epçaçan, 2018). İki dilli öğrencilerin sahip olduğu az gelişmiş sözcük bilgisi de okuduğunu anlamada zorluklara neden olmaktadır (Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020).

Söz varlığı sözcüksel yetkinliğin en temel özelliklerinden biridir. Bireyin sahip olduğu söz varlığındaki çok sözcüklü ifadelerin okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Çok sözcüklü ifadeler; eşdizimler ve deyimse fiiller olarak da ifade edilebilir. Herhangi bir dili ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin zihin sözlüklerinde eşdizimler eksik olduğundan ya da hiç olmadığından okuduklarını anlayamamaktadırlar. Okuduğunu anlamadaki bu zayıflıkların, akademik alandaki başarısızlığın bir parçası

olduğu bilinmektedir (Murphy, 2018). Ayrıca eşdizimler, doğru ve eksiksiz kullanılabilirse bireyin, dili kullanımı konusunda kendini daha güvende hissedeceği ifade edilmektedir (Bircan, 2010).

Eşdizim ifadeler, öğrencilerin, hedef dili anlama ve üretme sürecinde daha çabuk düşünmesine imkân sağlamakta, onların daha etkili iletişim kurmasına ve okuduğunu anlamada çıkarım yapmasına izin vermektedir (Çubukçu ve Turan, 2019). Ayrıca eşdizimler öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri belleklerine kaydetmesine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda bir sözcüğün anlamsal alanını da tanımlamaya yardımcı olur (Nattinger ve DeCarrio, 1992; Nattinger, 1988).

2.3.Eşdizim ve Eşdizim Türleri

Eşdizim, iki veya daha fazla dil biriminin belirli bir düzen ve sınır içinde, genellikle aynı dizimde bir arada kullanılmaları olarak tanımlanmaktadır (İmer vd, 2011; Vardar, 2002).

Eşdizim; ana dili konuşurlarının zihninde sürekli olarak bir arada bulunan hem yazılı hem de sözlü söylemde belli bir sıklıkta kullanılan, iki veya daha fazla sözcüğü ifade etmektedir (Aghbar, 1990). Sözcükler, her zaman bir araya gelirken rastlantısal olarak kullanılmamaktadır. Bazı sözcükler bir arada daha sık kullanılmakta ve diğer sözcüklere göre ayrıcalıklı bir duruma sahip olmaktadır. Dil biliminde sözcüğün başka sözcüklerle kullanım sıklığı ve ayrıcalıklı birliktelik göstermesi, eşdizim sözcük gruplarını ortaya çıkarmaktadır (Turan ve Çubukçu, 2019).

Eşdizimler, belirli bir sırayla sözcüklerin yan yana geldiği ve dillerde sabit birlikteliği olan sözcük gruplarıdır (Almaktary, 2017). Eşdizim, Firth'e göre bir arada görülen sözcüklerin, söz dizimsel ve anlambilimsel olarak kurulan ilişkiler ve işlevler ağının toplamıdır. Bir başka ifadeyle eşdizim, sözcüklerin bir arada bulunma eğilimidir (akt. Halliday, 1966). Eşdizimi, metindeki

sözcüksel ilişkilerle ele alınır ve bir birimin kendi metin bağlamı içerisinde olası sıklığından çok daha fazla görüldüğü birimlerle olan ilişkisine verilen ad olarak betimlenmektedir (Hoey, 1991).

Eşdizimler, farklı yaklaşımlara göre ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Pedagojik, sözlük bilimsel, dil bilimsel, bilişimsel vb. açılardan ele alınırken konu ile ilgili yaklaşımlar iki ana başlık altında toplanabilir. Bu iki yaklaşımdan birincisi sıklık (sayısal) temelli yaklaşım, ikincisi ise anlam temelli yaklaşımdır (Nesselhauf, 2005). Sıklık temelli yaklaşımda, sözcüklerin eşdizim özelliğine yani dizimsel ve söz dizimsel durumlarına bakılmadan yalnızca birbirleriyle ne sıklıkta kullanıldığına bakılmaktadır (Doğan, 2015). Eşdizim, sözcüklerin rastlantısal birlikteliklerinin ötesinde tekrar eden sıklık birleşimleri olarak kabul edilmektedir (Halliday, 2004). Ayrıca eşdizim ifadesinin bazen birden fazla tekrar eden tüm birliktelikler için bazen de oldukça sık kullanımı olan birliktelikler için kullanıldığı görülmektedir (Nesselhauf, 2005).

Anlam temelli yaklaşımda ise sözcük birleşmeleri biçimce değişmeyen (ör. çay içmek, kahve içmek vb.), kalıplaşmış söz gruplarında parçalara ayrılmayan (ör. gözleri yaşarmak), mecaz anlama katkı sağlayan (ör. küplere binmek/ çok sinirlenmek), cümlelerin bir parçası olarak işlev gören sözcüksel yapılara bakılmaktadır (Cowie, 1988). Anlam temelli yaklaşım, Cowie (2012, 1998, 1981) tarafından açık eşdizim, sınırlı eşdizim, değişmeceli deyim, yalın deyim olarak dört gruba ayrılmıştır. Anlam temelli eşdizim yaklaşımındaki eşdizim yapılarında deyimlerden, diğer sözcük gruplarından ve sözcük birlikteliklerinden ayrılıp söz dizimsel ve anlam bilimsel özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Sözcük birleşimini ayırmada anlamsal şeffaflık ve değiştirilebilirlik ölçütleri esas alınmaktadır. Anlamsal şeffaflıkta, sözcük birleşiminde yer alan unsurların mecaz anlam taşıyıp taşımadığı ifade edilmektedir. Sözcük birleşiminde unsurlar gerçek anlamıyla olabileceği gibi

unsurlardan biri mecazi anlamalı da olabilmektedir. Değiştirilebilirlikte ise sözcük birleşim unsurlarının başka sözcükler ile değiştirilip değiştirilemeyeceği ve değişim sonucunda sözcük birleşimindeki bir sözcüğün yerini alabilecek yeni sözcüklerin sayısal değerleri ifade edilmektedir (akt. Doğan,2015). Çalışmamızda eşdizim ifadelerin isimlendirilmesi açık eşdizim yerine esnek eşdizim, sınırlı eşdizim yerine kısıtlı eşdizim, değişmeceli deyim yerine esnek deyim, yalın deyim yerine ise kalıp deyim olarak değiştirilmiştir. Çünkü Doğan (2015) yspmış olduğu çalışmada eşdizim türlerini mecaz anlam ve değiştirilebilirlik özelliğine göre gruplandırılmasını isimlendirirken kullandığı kelimelerin Türkçe karşılığında yeterli bir anlam ifade etmediği düşünülmektedir. Açık eşdizim ifadesi yerine kullanılan esnek eşdizim ifadesi kelime unsurlarının hepsinin değiştirilebilirliğini, sınırlı eşdizim ifadesi yerine kullanılan kısıtlı eşdizim ifadesi kelime unsurlarından sadece birinin değiştirilebilirliğini, değişmeceli deyim yerine kullanılan esnek deyim ifadesi kelime unsurlarının hem gerçek ve mecaz anlamı taşıdığını hem de değiştirilebilirlik özelliğinin zor olsa da kısmen yapılabirliğini, yalın deyim ifadesi yerine ise kullanılan kalıp deyimin ifadesinin kelime unsurlarının değiştirilemez ve anlam olarak sadece mecaz anlamını yansıttığını söyleyebiliriz.

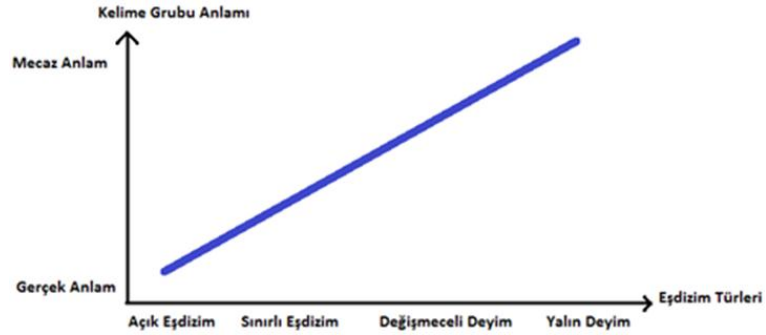
Eşdizimler, diğer sözcük birleşimlerinden anlamsal şeffaflık ve değiştirilebilirlik açısından ayırt edilebilmektedir. Esnek eşdizim; dilin genel dil bilgisi kurallarına, söz dizimi özelliklerine ve seçme sınırlılıklarına göre birlikte kullanılma eğilimi gösteren ve unsurlarının genellikle yer değiştirebildiği sözcük dizimleridir (Doğan, 2015). Örneğin “kahve içmek” eşdiziminin unsurları farklı sözcüklerle yer değiştirebilir. İsim unsuru; salep içmek, gazoz içmek, su içmek gibi farklı sözcükler ile esnek eşdizimleri oluşturabilir. Ayrıca fiil unsuru da salep ısmarlamak, salep yapmak, salep siparişi vermek gibi farklı fiillerle yer değiştirebilir. Salep içmek gibi isim +

fiil türü sözcük birleşmesinde hem fiil hem de isim, farklı sözcük unsurlarıyla geniş birliktelik sağlama özelliğine sahiptir (Cowie, 1981).

Kısıtlı eşdizim, sınırlı sözcük birleşimlerinde, unsurlardan en az birinin mecaz anlamıyla diğerinin de gerçek anlamıyla kullanılmasıdır (Cowie, 1998; Nesselhauf, 2005). Örneğin, vakit + kaybetmek/harcamak şeklindeki esnek eşdizim sözcük birleşimindeki unsurların değiştirimi özgürce yapılırken kısıtlı eşdizim sözcük birleşimindeki unsurların söz dizimsel yer değiştirmesini kısmen yapılabilmektedir. Anlamsal açıdan kısmen şeffaf olan kısıtlı eşdizimlerde ise sözcükler sınırlı miktarda değiştirilebilirken kimi zaman değiştirilmesi hiç mümkün olmayabilir. Kısıtlı eşdizimlerin değiştirilebilirlik derecesi arttıkça esnek eşdizimlere, azaldıkça da deyimlere yaklaşırlar. Dolayısıyla değiştirilme derecesi azaldıkça bu tür yapılarda mecaz anlam da artar. (Cowie, 2012). Esnek deyim mecazi bir anlamı olmasına rağmen gerçek anlamlarını da korurlar. Örneğin, “hapı yutmak” öbeğindeki sözcüklerin birleşmesi “çok kötü bir duruma düşmek, zarara ziyan uğramak” anlamını ifade etmekle birlikte birleşmenin unsurlarının anlamından “hastalık hâlinde ilaç içmek” şeklindeki gerçek anlamına da ulaşılabilir. Kısıtlı eşdizimlerde anlam, sözcük birleşimlerinin anlamından elde edilirken esnek deyimde anlam, gerçek anlamının yanında mecazi anlam da taşır. Bu özellikleriyle esnek deyim, anlamsal olarak kapalı eşdizimlerdir. Ayrıca esnek deyimi oluşturan sözcük birleşimlerinin her bir unsuru mecazi anlam taşır. Sözcük birleşimlerinin değiştirilmesi, kısıtlı eşdizimlere göre daha zordur (Yakasız, 2019).

Son olarak kalıp deyim; bileşen unsurlarının anlamsal şeffaflığının olmadığı, anlamsal analizin yapılmadığı ve tek bir sözcük gibi davranan kalıplaşmış sözcük grubudur. Kalıp deyimi esnek deyimden ayıran iki temel unsur vardır. Birincisi, kalıp deyimi oluşturan bileşen unsurlarının değiştiriminin

mümkün olmamasıdır. İkincisi ise kalıp deyimin, gerçek anlamını koruyamayan mecazi anlama sahip sözcük grupları olmasıdır (Doğan, 2015).



Şekil 1. Eşdizim Türlerine Göre Sözcük Unsurlarının Değişimi

Cowie'in (1998) yaptığı çalışmada Şekil 1'de gösterildiği gibi eşdizim türlerinde esnek eşdizimden kısıtlı eşdizime, kısıtlı eşdizimden esnek deyime, esnek deyimden kalıp deyim eşdizim türüne doğru mecazi anlamların derinleştiği sonucuna ulaşılmıştır (akt. Doğan, 2015). Yine aynı çalışmada Şekil 2'de gösterildiği gibi eşdizim türlerinde esnek eşdizimden kısıtlı eşdizime, kısıtlı eşdizimden esnek deyime, esnek deyimden kalıp deyim eşdizim türüne doğru eşdizim unsurların değiştirilebilirlik derecesi azalmaktadır (akt. Doğan, 2015).



Şekil 2. Eşdizim Türlerine Göre Sözcük Grubu Anlamının Değişimi

2.4.Eşdizimlerin Okuduğunu Anlamadaki Rolü

Sözcük dağarcığı sözcüksel yetkinliğin en temel özelliklerinden biridir. Eşdizimler de sözlü ve yazılı anlatımın yapı taşlarını oluşturmaktadır (Wray, 2002). İkinci dil ediniminde bireyin sözcük dağarcığının ve iletişimsel yetkinliğinin gelişimi için eşdizimlerin önemi araştırmalarda vurgulanmıştır (Brown, 1974; Cowie, 1992; Lewis, 1997). Eşdizimler, öğrencinin sözcükleri belleğine kaydetmesine yardımcı olmakta, aynı zamanda öğrencilerin ne tür sözcüklerin bir arada bulunabileceğini tahmin etmesine ve sözcüklerin çağrışımlarını anlamasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca eşdizim öğretimi, öğrencilerin dikkatlerini tek tek sözcüklerden sözcük öbeklerine kaydırması için konuşma ve yazmada akıcılığı sağlamaktadır (Nattinger, 1988). Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirdiği için eşdizim öğretimi giderek önem kazanmaktadır (Jackendoff, 1995; Melcuk, 1995). Taylor'ın (1983) yaptığı çalışmada, metinde doğal olarak ilişkilendirilen sözcüklerin, ilişkilendirilmeyen sözcüklerden daha kolay öğrenildiği ve sözcük dağarcığını zenginleştirdiği ifade edilmektedir.

Eşdizimlerde, sözcükler bir araya getirilerek yeni sözcük grupları oluşturulmaktadır. Sözcük grupları, bireylerin kendi aralarında kurdukları iletişimin verimliliğini artırmaktayken bireylerin daha çok bilgi öğrenmesini ve bilgiyi kodlamasını da sağlamaktadır (Ellis, 2001). Bireyler, öğrenim süreçlerinde sözcük öğreniminin eşdizim, bağlam ve çağrışım özelliğinden yararlanabilirler. Çünkü eşdizimler ve bağlam arasında güçlü bir ilişki vardır. Eşdizim ve bağlam okuduğunu anlamamanın geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin sözcük kavramlarını anlamlandırmasına ve bağlamdan anlam çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Brown, 1974). Kalıplaşmış sözcük dizileri ana dili konuşurları tarafından bir bütün olarak görülür, işlenir ve saklanır. Eşdizimde dili anlama esnasında dilin deyimselliğinden faydalanılmasına ve dil üretimi sırasında akıcılık kazanılmasına olanak sağlamaktadır (Pawley ve Syder, 1983; Wray, 2002).

Howarth (1998) yaptığı çalışmada, ana dili İngilizce olan kişilerin dilsel yeterliliklerinde büyük ve önemli bir sözcük öbeği bileşenine sahip olduklarından bahsetmektedir. Ayrıca Howarth (1998), ikinci dil öğrenenlerinin öğrendikleri dili ana dili konuşurlarında olduğu gibi akıcı konuşmalarında ve kelimeleri anlamlarına uygun kullanmalarında da eşdizimlerin yardımcı olacağını düşünmektedir. Eşdizimler, zihinde var olan sözcüklerin artırılmasının yanı sıra yazılı anlatıma da katkı sağlamaktadır. Öğrencilere eşdizimlerin öğretilmesi, öğrencilerin daha fazla okumasına, daha hızlı anlamasına, metinlerde verilmek istenen mesajın doğru algılanmasına olanak sağlayacaktır (Hill, 2000). Ayrıca eşdizimler, ikinci veya yabancı bir dilin öğrenim sürecinde ve daha akıcı konuşmada önemli bir rol oynamaktadır (Mohammed, 2015; Khodadady ve Shamsaee, 2012; Wood, 2007).

Eşdizimler, anlamının geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir çünkü öğrenilen sözcüklerin hafızaya alınmasına yardımcı olmakla birlikte bireylerin ne tür sözcüklerin bir arada bulunabileceği konusunu tahmin etmelerini sağlamaktadır. Öğrenilen eşdizimlerin sadece ilk bölümünün duyulması veya okunması sonucunda anlam tahmin edilmektedir (Nattinger, 1980; Nattinger, 1988).

Eşdizimli ifadeler okunan, yazılan, söylenen veya duyulan her şeyin yaklaşık %70'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde, konuşmacıların kullandığı dil öbeklerinin farkında olmasını sağlamaktadır. Eşdizimlerin, öğrencilerin sahip olduğu sözlü iletişimi, dinlediğini anlamayı ve okuma hızlarını artırdığı görülmektedir (Brown, 1974; Hill, 2000). Eşdizimlerin öğrencilerin sözlü iletişimini, dinlediğini anlama ve okuma hızlarını geliştirdiği; konuşma ve yazmada kullanılan dil öbeklerinin farkında olmalarını, daha hızlı düşünmelerini sağladığı; konuşmacı ve

dinleyici rollerindeyken iletişimdeki yüklerini azalttığı vurgulanmaktadır (Brown, 1974; Hill, 2000; Halliday, 1966).

2.5.Okuduğunu Anlamanın Önemi ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Sosyodilbilimsel Faktörler

Okuma ve anlama, birbirini tamamlayan en önemli iki öge olup bireyin sahip olduğu ön bilgilerle yeni edindiği bilgileri sentezleyerek yeni anlamları oluşturma sürecidir. Okuduğunu anlamanın oluşabilmesi için okurun; sözcükleri tanıma, sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki ayrıntıların farkında olma, okuduğu metinlerdeki ana düşüncüyü bulma, metin sorularını cevaplama, okuduğu parçadan sonuç çıkarma gibi kazanım gerekliliklerini yerine getirmesi gerekmektedir (Güneş, 1993). Okuduğunu anlama çalışmalarında asıl amaç; bireyde anlama yeteneğinin geliştirilmesiyle beraber düşünme yeteneğinin de geliştirilmesidir (Aytaş, 2005). Bilgi çağı olan bu asırda bilginin öğrenilmesi kadar bilginin anlaşılması da önemlidir. Bundan dolayı okuma ve anlama becerilerinin bütünlenmesi gerekmektedir (Gelen, 2003). Okuma ve anlama eğitimi bütünleştirilip devam ettirildiğinde, bu bütünleşmeyi sağlayan öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenme seviyelerinde artış görülmektedir (Luma, 2002). Öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin yükseltilmesi, onların yalnızca sözel derslerinde değil hayatlarının her alanında tüm öğrenme etkinliklerinde başarı kazanmalarını sağlayacaktır (Özaslan, 2006). Okuduğunu anlayan kişi öğrenir; öğrenmeyi gerçekleştiren kişi öğrendiklerini uygular, kullanır, öğretir ve geliştirmeye devam eder (Demirel, 2004).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere baktığımızda bireylerin dil yetisi (bu çalışma özelinde okuduğunu anlama), hem bilişsel gelişimlerinden hem dil bilimsel faktörlerden (sözcük dağarcığı, temel dil becerilerindeki yetkinlik, okuma amacı) hem de bireyin sosyokültürel tecrübelerinden (sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi, dili kullandığı bağlamların niteliği)

etkilenmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu kişisel özelliklerinin, bilgi düzeylerinin, temel dil becerilerinin ve analiz yapabilme yeteneklerinin bu konuda etkili olduğu söylenilebilir (Uyanık, 2011). Hatta öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin, okudukları metnin özelliklerinin, okuma amacının ve okurun motivasyonunun da anlama üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Gill, 2008). Öğrencilerin okurken sahip olduğu ön bilgilerin yetersiz olması, metin okunurken dikkatin yeterince verilmemesi, okuma yaparken okunanların yanlış anlaşılması, okuduğu yazının anlamının kavranamaması okunulan şeyin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Temizkan, 2007; Uyanık, 2011; Güneyli, 2003). Okunan metindeki yazıların yanlış anlaşılmasının nedenleri olarak metinde bilinmeyen sözcüklerin fazla olması, söz sanatları ile dolu bir üslubun kullanılması, okunan metnin konusunun okuyucuya yabancı olması, birbiriyle tutarsız fikirlerin birleştirilmeye çalışılması, okuyucunun metinde geçen yan düşüncelerden birine odaklanması gibi durumlar görülmektedir (Göğüş, 1978).

Okuduğunu anlamayı etkileyen demografik özelliklere baktığımızda ise cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ailenin eğitim düzeyi gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik açıdan üst seviyede olan aileler, çocukları için uygun ortamları sağladığından ötürü bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Beslenme, sosyal etkinlikler ve aile desteğini alamayan öğrenciler hem bedensel gelişim açısından hem de eğitim-öğretim alanından geri kalmaktadırlar (Üstün, Akman ve Etikan, 2004). Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimlerinin ve ihtiyaçlarının daha çok farkında oldukları göz önüne alınarak bunu takiben söz konusu ebeveynin çocuklarının okuduğunu anlama seviyelerinin daha iyi olduğu gözlemlenmiştir (Sancı, 2002; İnan, 2005; Sert, 2010; Kayhan, 2010; Köseoğlu, 2011; Ağačkıran, 2016; Güleçol 2017). Cinsiyet açısından yapılan araştırmalar, kız öğrencilerin ve akademik geçmişi güçlü olan öğrencilerin okuduğunu

anlama becerilerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur (Sallabaş, 2008; Kutlu vd. 2011; Deniz, 2013, Tumkar, 2015). Okuduğunu anlamayı etkileyen diğer önemli bir değişken de yaş faktörüdür; çünkü öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini tamamlayıp hazır olduklarında ilköğretim birinci sınıfta kendilerinden beklenen davranış ve becerileri gösterebilirler (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

2.6. İlgili Araştırmalar

Almaktary (2017), yapmış olduğu çalışmada İngilizce ifadelere aşinalık (deyimler, deyim fiiller ve eşdizimler), deyim bilinci, eşdizimleri kullanımı ile öğrencilerin sözlü ve yazılı becerilerdeki eşdizim performanslarını incelemiştir. Çalışmanın sonunda Almaktary, katılımcıların eşdizimleri kullanma becerilerinin genellikle yetersiz olduğu ve eşdizimsel yeterlilik ile sözlü ve yazılı becerilerinin arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alshaikhi (2018) ise araştırmasında eşdizimler ve deyimler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, ikinci dil öğrencilerinin eşdizimleri anlamalarına yardımcı olmak için metin iyileştirme stratejisini kullanmanın etkililiğini ve ikinci dil öğrencilerinin sahip olduğu özellikleri keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda metin iyileştirme stratejisi kullanımının katılımcıların deyimleri kavramasında etkili olduğu ancak eşdizimlerin kavranmasında etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca ikinci dil öğrencilerinin de eşdizimleri kavramak için ana dili konuşurları gibi bağlamsal faktörler, tahminler ve eşdizim bileşenleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Cahyo (2015), çalışmasında eşdizim sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin eşdizim ile ilgili sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Murphy (2018), Kan ve Murphy (2020) çalışmalarında ikinci dil öğrencilerinin metin içerisinde geçen

eşdizimleri tek bir yapı olarak kabul ettiklerini ve eşdizim içeren metinleri anlamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, okuduğunu anlama performanslarının düşük olmasının eşdizimi bilmemelerinden kaynaklı olduğunun farkında olmadıklarını da ifade etmiştir. Lien (2003) ise yapmış olduğu yarı deneysel çalışmada eşdizim öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini ve eşdizim bilgisi ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Lien'in, araştırmasının sonuçları, eşdizimli öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve katılımcıların performanslarını arttırdığını göstermiştir. Martinez ve Murphy (2011), Özoflu (2012) çalışmalara bakıldığında yetişkin İngilizce öğrenenler, her metinde aynı sözcükler kullanılsa bile, okuduğunu anlama da çok sayıda eşdizim ifade içeren metinleri, eşdizim ifadeleri daha az içeren metinlere göre daha az kavradıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sánchez (2015) araştırmasında, öğrencilerin okuma yaparken sıfat/isim eşdizimleriyle karşılaştıklarında eşdizimli bilginin tesadüfi edinimini incelemiştir. Araştırmanın sonunda Sánchez, eşdizim bilgisinin tesadüfen okuma yoluyla öğrenilebileceğini göstermiş olup metinde eşdizimli olmayan normal sözcüklerin biçimi ve anlamı gibi diğer sözcüksel bileşenlere benzer bir oranda öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır. Laura (2017), çalışmasında eşdizimlerin bitişik olmayan biçimleriyle (eşdizim birimleri arasına giren sözcüklerle) karşılaşıldığında tesadüfen öğrenilip öğrenilemeyeceğini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda Laura, bitişik olmayan eşdizimlerin, en azından bilgi düzeyine kadar bitişik olanlar kadar iyi öğrenilebileceğini göstermiştir. Almacioğlu (2018) ise çalışmasında literatürdeki ilgili araştırmalara uygun olarak 5 aşamalı bir araç geliştirerek hedef kitlesinin ve hedef öğelerinin, olası eşdizimlerini tanıma konusunda sezgisel bir bilgi geliştirme durumunu ve seçimlerini yaparken ana dillerinden ne ölçüde etkilendiğini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda Almancioğlu, Türkiye'de bir

devlet üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin çoğunun (iki öğrenci hariç) uygun eşdizim oluşumlarını tanıma konusunda sezgisel bilgiye sahip olduğu, diğer öğrencilerin de toplam puanlarının bu notun üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sánchez, Laura ve Almanicioğlu'nun araştırma sonuçları aslında öğrencilerin eşdizim bilgilerinin tesadüfi olmadığını ve eşdizim oluşumlarının gerçekleşmesinde sezgisel bilgiye sahip olunduğunu göstermektedir.

Ördem ve Paker (2016), çalışmalarında amaçları, eşdizim ifadeler yoluyla sözcük öğretiminin yabancı dil olan İngilizcenin akılda kalıcı hâle getirilmesine ve kullanılmasına katkı sağlayıp sağlamayacağını araştırmaktır. Araştırmanın sonunda Ördem ve Paker, deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılardan daha iyi performans gösterdiğini, sınıflarda eşdizimlerin haftalık olarak sistematik bir şekilde öğretilmesinin ve öğrencilerin ilerlemesini pekiştirmenin, İngilizcede okuduğunu anlayan, eşdizimleri hatırlayabilen ve kullanabilen daha iyi öğrenciler yetiştireceği sonucuna ulaşmışlardır. Kim (2011), çalışmasında eşdizim temelli öğretimin ikinci dilde sözcük kazanımı üzerindeki etkilerini ve öğrencilerin buna olan ilgilerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda Kim, ikinci dil öğrencilerinin sözcük dağarcığı kapasitesinin eşdizim tabanlı öğretim yoluyla önemli ölçüde geliştiği sonucuna varmıştır. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), yapmış oldukları çalışmada sözcük dağarcığının önemi üzerinde durmuş olup sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve sözcük öğretimi yöntemlerine de değinmişlerdir. Karatay (2007), çalışmasında bireyin temel dil becerilerini kullanmasında, yazılı ve sözlü iletişimde, ana dilini ediniminde ve ana dilini etkin kullanımında sözcük dağarcığının önemli bir yeri olduğundan bahsetmiştir. Araştırmacı, araştırmasında sözcük öğrenmenin önemi ve sözcük öğretme etkinliklerinin üzerinde durmuştur. Yıldırım (2020), çalışmasında sözcük öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin

neler olduğu ve bu faktörlerin sözcük dağarcığını etkileme şekilleri üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir.

Eşdizimsel yapıları içeren ve en iyi biçimde betimleyebilen sözlüğün, kaynak kitapların olması gerekliliği görüşü üzerine alanyazında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Doğan (2015) çalışmasında Türkçe sözlüğün, fiisel eşdizimli yapıları kimi zaman tümüyle göz ardı ettiğini kimi zaman fiilin tanımları ve örnekleri içinde betimlediğini kimi zaman da birleşik yapılarla karıştırdığını, özellikle deyim ve birleşik fiil içinde değerlendirdiğini fakat fiisel eşdizimli yapıların deyim ve birleşik fiillerden farklı bir sözcük birleşmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu yapıların sözlük bilimi açısından nerede, nasıl ve ne kadarının betimleneceğine ve kaydedileceğine karar verilmesi gerektiğinden bahseden Doğan, iyi bir sözlüğün gerekli eşdizimsel yapıları içermesi ve en iyi biçimde betimleyebilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Turan ve Çubukçu (2019) çalışmalarında Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin, altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır. Araştırmanın sonunda Turan ve Çubukçu, eşdizimli eylemleri öğrenen bir kişinin Türkçeyi öğrenmesinin daha kolay ve hızlı olabileceğini öngörmüştür. Eken'in (2016) çalışmasındaki amacı ise eşdizimleri saptamaya ve betimlemeye yönelik alanyazındaki kuram ve araştırmaları incelemek, bu araştırmaların içerik incelemelerini karşılaştırarak farklı açılardan sunabilmektir. Araştırmanın sonunda Eken, Türkçede eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine ilişkin çalışmaların nitel ve nicel olarak artması gerektiğini, bu çalışmalardan elde edilen bulguların sözcük birlikteliklerinin kullanıldığı kaynak kitaplarda ve sözlüklerde yer alması gerektiğini vurgulamıştır.

Müller vd. (2011), çalışmasında eşdizimler ve sözcük oluşturma birimleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Araştırmasında eşdizimler ve sözcük

oluşum birimleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları, bunların dil sistemi ve dil kullanımındaki karşılıklı ilişkilerini tartışmıştır. Isobe'nin (2011), çalışmasında temel amacı, eşdizimlerin Japonca ve İngilizce öğrenenler tarafından zihinsel olarak nasıl temsil edildiğini ve işlendiğini keşfetmektir. Araştırma sonunda Isobe, eşdizim öğreniminin ikinci dil gelişiminin erken aşamasından itibaren sunulabileceğini düşündürmüştür.

Hatami (2015) çalışmasında dil yeterliliği ile eşdizim bilgisi arasındaki ilişkinin yanı sıra ana dil aktarımının eşdizimlerle olan rolünü araştırmaktadır. Araştırmanın sonunda Hatami, İranlı katılımcıların Michigan yeterlilik testi ile ölçülen dil yeterlilikleri ve mevcut çalışma için tasarlanmış bir eşdizim testindeki performanslarını ölçerek eşdizim bilgileri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda Hatami, İngilizce öğrenenlerin ikinci dilde eşdizim sözcükleri kullanmalarına bakarak, sonucunda diller arası pozitif transferin önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Djiti ve Aboubou (2019), çalışmasında EFL öğrencilerinin İngilizce eşdizim kavramının farkında olup olmadıklarını araştırmayı ve aynı zamanda öğretmenlerin EFL sınıfında eşdizimleri öğretmeye yönelik tutumlarını keşfedebilmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda Djiti ve Aboubou, bulgularına dayalı olarak öğrencilerin eşdizimlilik farkındalığını ve kullanımını artırmak için bazı önerilerde bulunmuştur.

Öğrencilerin yapmış oldukları hataların eşdizim bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görüşü üzerine Bonboua ve Modarresi önemli çalışmalara imza atmıştır. Banboua (2016), çalışmasında katılımcıların eşdizim bilgilerine odaklanmıştır. Araştırmanın sonunda Banboua, katılımcıların eşdizimsel bilgilerinin beklenenden daha az olduğu, öğrencilerin eşdizim bilgisi eksikliğinin okullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde eşdizimlerin bir odak noktası olmamasından kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Modarresi (2009), çalışmasında eşdizim hatalarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yazılarından hususi olarak eşdizimsel hataları toplayan araştırmacı, öncelikle öğrencilerin eşdizimsel bilgi eksikliğinden kaynaklanan eşdizimsel hataların miktarını ve ardından öğrenenlerin hangi strateji türlerini kullandığını belirlemeyi de amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda Modarresi, öğrencilerin yazmadaki hatalarının çoğunun dil bilgisi konusundaki yetersiz bilgilerinden değil dil birimlerinin birleşimiyle ilgili yetersizliklerinden kaynaklandığı, hiçbir yazılı İngilizce parçasının eşdizimlilik içermediği, öğrencilerin eşdizim sorunlarının üstesinden gelmek için en çok kullandıkları strateji türlerinin Farsça eşdizimlerin olumsuz aktarımından kaynaklanan aktarım ve eş anlamlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kankural (2022), çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasına etki eden faktörler üzerine öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve elde edilen veriler üzerinden değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda Kankural; sosyo-ekonomik düzeyin, ailenin eğitim durumunun, okul öncesi eğitimin ve okula başlama yaşının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızıлтаş ve Kolikoğlu (2020), çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı sorunları tespit edip sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda araştırmacılar, ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama sorunlarının çözümünde ders programlarının ve ders kitaplarının bölge şartlarına göre hazırlanması ve veli katılımının artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Kankural, Kızıлтаş ve Kolikoğlu araştırma sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkileyen faktörlerin sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, okul öncesi eğitimi, okula başlama yaşı, öğrencinin sahip olduğu ev ortamı, okulda aldığı eğitim ve destek çalışmalarının etkili olduğunu göstermektedir.

Şen ve Baz (2018), çalışmalarında 2000-2017 yılları arasında okuduğunu anlama konusunda yazılmış olan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan 187 araştırmanın tematik derlemesinin yapılmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda araştırmacılar, okuduğunu anlama sorunlarının detaylıca incelenmesi ve çalışmaların yöntem bakımından güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Tarama araştırmaları grupların sahip olduğu karakteristik özellikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma yapılan konu hakkında gönüllü katılımcıların görüşleri alınarak çalışılan içerikle ilgili esnek ve geniş araştırma imkânı sunmaktadır (Babbie, 2011). Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da evrenden alınacak örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve bir değişme varsa bu değişimin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). İlişkisel tarama çalışmalarında değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Değişkenler bağımsız değişken, bağımlı değişken ve kontrol değişkenleri olarak tanımlanmakta; bağımlı değişken üzerindeki farklılaşmayı bağımsız ve kontrol değişkenleri ile açıklamaya çalışmaktadır (Punch, 2005). Bu çalışma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini şekillendiren eşdizim türlerinin ve sosyal ve dilbilimsel faktörlerin belirlenmesi amacıyla betimsel tarama modelinin ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür.

3.2.Çalışma Grubu

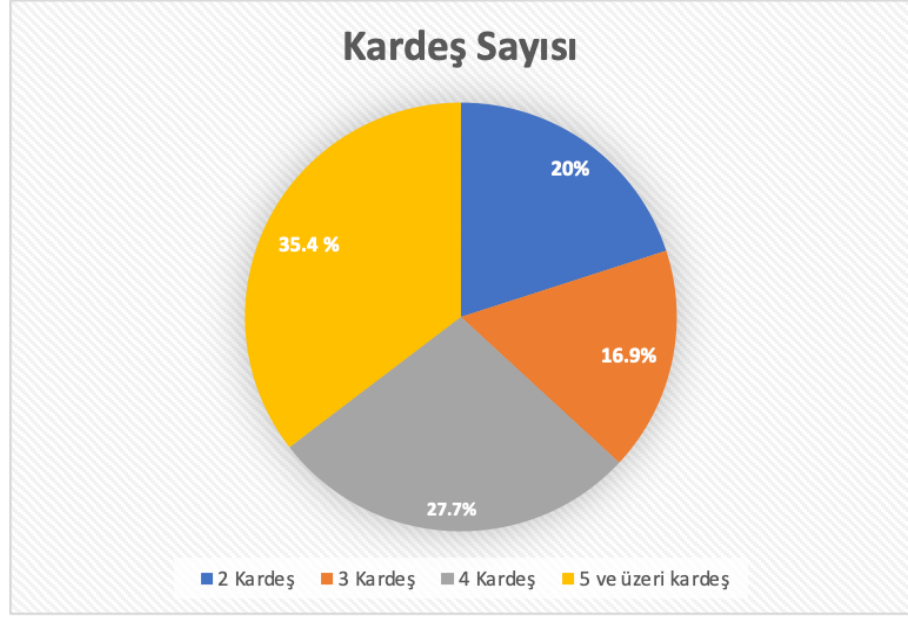
Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle yürütülecektir. Bunun sebebi Covid 19 salgını sebebiyle öğrencilerin öğrenme kaybına uğradıklarının düşünülmesidir. Kendilerinin veya yakınlarının Covid 19 salgınına yakalanması, salgından dolayı ebeveynlerinin işini kaybetmesi gibi durumların neden olduğu psikolojik ve ekonomik zorluklar, öğrencilerin akademik başarılarını performanslarını olumsuz yönde etkilemiştir. (Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek ve Liu, 2020). Ayrıca Covid 19 salgınında vaka sayılarında yaşanan artışlar ve salgının önlenmesi ile ilgili çalışmaların zaman alması, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili bir belirsizlik yaratmıştır. Salgın süresince öğretimin nasıl devam edeceği, öğrencilerin akademik başarısının nasıl değerlendirileceği, eğitim öğretim içerisinde yapılması planlanan ulusal sınavların ne zaman ve nasıl yapılacağı gibi konularda yaşanan belirsizlik, öğrencilerin akademik gelişimlerine olumsuz şekilde yansımıştır (Turner, Huges ve Presland, 2020). Öbür yandan sosyoekonomik seviyenin öğrencilerin sahip olduğu kaynaklar üzerinde belirleyici rolünün olması, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine devamını da etkilemektedir. Yapılan çalışmalar televizyon, radyo, telefon, eğitsel malzemeler gibi kaynaklardan yoksun olmaları nedeniyle uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilerin daha yüksek öğrenme kayıpları yaşama eğiliminde olduğunu göstermektedir (Sabates, Carter ve Stern, 2021). Bu bakımdan yeterli kaynaklara sahip olamayan öğrencilerin salgın dönemindeki eğitime daha fazla devamsızlık yaptıkları için öğrenme kaybının da daha fazla olacağı öngörülebilir. Bu yüzden Covid 19 salgınının neden olduğu olumsuzluklardan en az etkilenen ve 1. ve 2. Sınıfı yüz yüze tamamlayarak Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 4. sınıflardan daha doğru veri toplanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir, Beylikdüzü, Fatih ve Esenler ilçelerindeki devlet okullarında eğitim gören 65 Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ve 65 tek dilli ana dili konuşuru olan toplam 130 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Örnekleme teşkil eden öğrenciler, amaçlı örnekleme dayalı kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir (Creswell, 2005). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandırır. Yöntemin maliyeti diğer yöntemlere göre daha az olduğundan bu yöntem araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır; ancak bu yöntemde daha az genellenebilir sonuçlar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubuna ait demografik veriler aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Cinsiyet	N (%)	Yaş	N(%)	N
İkinci Dil	Kız	32 (50.8)	11 yaş	16 (24.6)	65
	Erkek	33 (49.2)	10 yaş	47 (72.3)	
			9 yaş	2 (3.1)	
Ana dili	Kız	37 (56.9)	11 yaş	3 (4.6)	65
	Erkek	28 (43.1)	10 yaş	60 (92.3)	
			9 yaş	2 (3.1)	

Tablo 1'e göre çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımında ikinci dil öğrencilerinin %50.8'ini (33 kişi) kız öğrenciler, %49.2'sini (32 kişi) erkek öğrenciler; ana dili öğrencilerinin %56.9'unu (37 kişi) kız öğrenciler, %43.1'ini (28 kişi) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 1'e göre çalışma grubunun yaşa göre dağılımını ise ikinci dil öğrencilerinin %24.6'sını (16 kişi) 11-12 yaşında olanlar, %72.3'ünü (47 kişi) 10 yaşındalar, %3.1'ini (2 kişi) 9 yaşında olanlar; ana dili öğrencilerinin %4.6'sını (3 kişi) 11 yaşında olanlar, %92.3'ünü (60 kişi) 10 yaşında olanlar, %3.1'ini (2 kişi) 9 yaşında olanlar oluşturmaktadır.



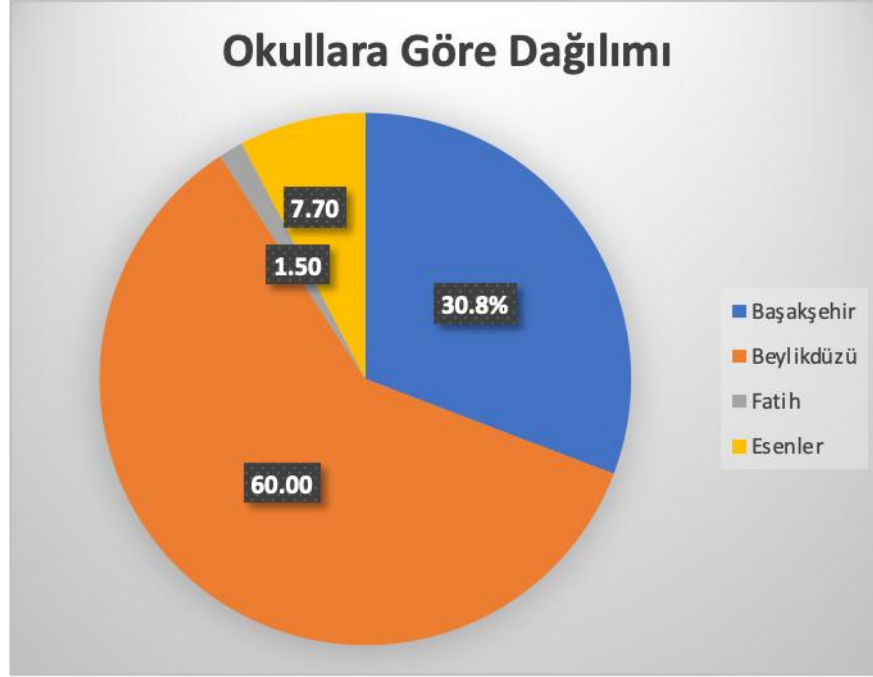
Şekil 3. Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Şekil 3'te çalışmaya katılan ve ikinci dil öğrencilerinin kardeş sayısına göre dağılımına ilişkin bulguları yer almaktadır. Şekil 3'e göre çalışma grubunun %20'sini (13 kişi) iki kardeş olan öğrenciler, %16.9'unu (11 kişi) üç kardeş olan öğrenciler, %27.7'sini (18 kişi) dört kardeş olan öğrenciler, %35.4'ünü (23 kişi) beş ve üzeri kardeş olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Doğdukları Ülkeye Göre Dağılımı

	N	%
Türkiye	4	6.2
Diğer ülkeler	61	93.8
Toplam	65	100

Tablo 2'ye göre çalışma grubunun %6.2'sini (4 kişi) Türkiye'de doğanlar, %93.8'ini (61 kişi) diğer ülkelerde doğanlar oluşturmaktadır.



Şekil 4. Çalışma Grubunun Bulunduğu Okullara Göre Dağılımı

Şekil 4'e göre çalışma grubunun %30.8'ini (20 kişi) Başakşehir'de bulunanlar, %60'ını (39 kişi) Beylikdüzü'nde bulunanlar, %1.5'i (1 kişi) Fatih'te bulunanlar, %7.7'sini (5 kişi) Esenler'de bulunanlar oluşturmaktadır.

Tablo 3. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

	N	%
Okur yazar değil	3	4.6
İlkokul mezunu	4	6.2
Ortaokul mezunu	7	10.8
Lise mezunu	22	33.8
Lisans mezunu	18	27.7
Lisansüstü	11	16.9
Toplam	65	100

Tablo 3'e göre çalışma grubunun annelerinin eğitim düzeyini %4.6'sını (3 kişi) okur yazar olmayanlar, %6.2'sini (4 kişi) ilkokul mezunu olanlar, %10.8'ini (7 kişi) ortaokul mezunu olanlar, %33.8'ini (22 kişi) lise mezunu

olanlar, %27.7'sini (18 kişi) lisans mezunu olanlar, %16.9'unu (11 kişi) lisansüstü mezunu olanlar oluşturmaktadır.

Tablo 4. Annelerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Çalışıyor	56	86.2
Çalışmıyor	9	13.8
Toplam	65	100

Tablo 4'e göre çalışma grubunun annelerinin %86.2'sini (56 kişi) çalışan anneler, %13.8'ini (9 kişi) çalışmayan anneler oluşturmaktadır.

Tablo 5. Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Okur yazar	1	1.5
İlkokul mezunu	1	1.5
Ortaokul mezunu	9	13.8
Lise mezunu	16	24.6
Lisans mezunu	20	30.8
Lisansüstü	18	27.7
Toplam	65	100

Tablo 5'e göre çalışma grubunun babalarının eğitim düzeyini %1.5'ini (1 kişi) okur yazar olan, %1.5'ini (1 kişi) ilkokul mezunu olan, %13.8'ini (9 kişi) ortaokul mezunu olanlar, %24.6'sını (16 kişi) lise mezunu olanlar, %30.8'ini (20 kişi) lisans mezunu olanlar, %27.7'sini (18 kişi) lisansüstü mezunu olanlar oluşturmaktadır.

Tablo 6. Babaların Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Çalışıyor	64	98.5
Çalışmıyor	1	1.5
Toplam	65	100

Tablo 6'ya göre çalışma grubunun babalarının çalışma durumunun %98.5'ini (64 kişi) çalışanlar, %1.5'ini (1 kişi) çalışmayanlar oluşturmaktadır.

Tablo 7. Ailenin Ekonomik Gelirine Göre Dağılımı

	N	%
3001-4000	5	7,7
4001-5000	10	15,4
5001 ve üzeri	50	76,9
Toplam	65	100

Tablo 7'ye göre ailelerin ekonomik gelirlerinin %7.7'sini (5 kişi) 3001-4000 geliri olanlar, %15.4'ünü (10 kişi) 4001-5000 olanlar, %76.9'unu (50 kişi) 5000 ve üzeri olanlar oluşturmaktadır.

İkinci dil öğrencilerinin kişisel bilgilerine, aile bireylerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine ait bulgular yukarıda tablolar halinde verilmektedir. İkinci dil öğrencilerinin günlük hayatta, evde ve aile bireyleri arasında kullandıkları dile ilişkin bulguları aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

Tablo 8. Aile Bireyleri, Akrabaları, Arkadaşları ve Komşuları Arasında Kullanılan Dilin Dağılımı

	Anne ile		Baba ile		Kardeşleri ile		Anneanne Dede ile		Babaanne Dede ile		Türk arkadaşları ile		Kendi ülkesindeki arkadaşları ile	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sadece Türkçe/Çoğunlukla Türkçe	5	7,7	8	12,3	18	27,7	2	3,1	2	3,1	64	98,5	10	15,4
Yarı Türkçe/Yarı diğer dil	11	16,9	14	21,5	18	27,7	-	-	1	1,5	-	-	17	26,2
Çoğunlukla diğer dil/Sadece diğer dil	49	75,4	43	66,2	29	44,6	63	96,9	62	95,4	1	1,5	38	58,2
Toplam	65	100	65	100	65	100	65	100	65	100	65	100	65	100

Tablo 8’de çalışmaya katılan ve ikinci dil öğrencilerinin aile bireyleri, akrabaları, arkadaşları ve komşuları arasında kullanılan dile göre dağılımına ilişkin bulguları yer almaktadır. Tablo 8’de anne ile konuşulan dilin %7.7’sini (5 kişi) sadece Türkçe/ çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %16.9’unu (11 kişi) yarı Türkçe/ yarı diğer dil konuşanlar, %75.4’sini (49 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar; baba ile konuşulan dilin %12.3’ünü (8 kişi) sadece Türkçe/ çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %21.5’ini (14 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %66.2’sini (43 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar; kardeşleri ile konuşulan dilin %27.7’sini (18 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %27.7’sini (18 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %44.6’sını (29 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar; anneanne ve dede ile konuşulan dilin; %3.1’ini (2 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %96.9’unu (63 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar; babaanne ve dede ile konuşulan dilin; %3.1’ini (2 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %11.5’ini (1 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %95.4’ünü (62 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar; Türk arkadaşları ile konuşulan dilin %98.5’ini (64 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %1.5’ini (1 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar; kendi ülkesinden arkadaşları ile konuşulan dilin %15.4’ünü (10 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %26.2’sini (17 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %58.5’ini (38 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar oluşturmaktadır.

Tablo 9. İkinci Dil öğrencilerinin Okuma Yaparken, Radyo/Müzik Dinlerken, TV/Video İzlerken, Genel Tarayıcı Kullanırken Dilin Kullanımına İlişkin Dağılımı

	Okuma Yaparken		Radyo/Müzik Dinlerken		TV/Video İzlerken		Genel Tarayıcı Kullanırken	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sadece Türkçe/ Çoğunlukla Türkçe	55	84.6	40	61.5	45	69.2	49	75.4
Yarı Türkçe/ Yarı diğer dil	10	15.4	14	21.5	10	15.4	10	15.4
Çoğunlukla diğer dil/ Sadece diğer dil	-	-	8	12.3	9	13.8	6	9.2
Kayıp Veri	-	-	3	4.6	1	1.5	-	-
Toplam	65	100	65	100	65	100	65	100

Tablo 9’da çalışmaya katılan ve ikinci dil öğrencilerinin okuma yaparken, radyo/müzik dinlerken, TV/video izlerken, genel tarayıcıyı kullanırken dilin kullanımına ilişkin bulguları yer almaktadır. Tablo 9’da okuma yaparken kullanılan dilin %84.6’sını (55 kişi) sadece Türkçe/ çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %15.4’ünü (10 kişi) yarı Türkçe/ yarı diğer dil konuşanlar; radyo/müzik dinlerken kullanılan dilin %61.5’ini (40 kişi) sadece Türkçe/ çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %21.5’ini (14 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %12.3’ünü (8 kişi) çoğunlukla diğer dil/ sadece diğer dil konuşanlar, %4.6’sını (3 kişi) işaretleme yapmayanlar; TV/Video izlerken kullanılan dilin %69.2’sini (45 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %15.4’ünü (10 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %13.8’ini (9 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar, %1.5’ini (1 kişi) işaretleme yapmayanlar; genel tarayıcıda kullanılan dilin %75.4’ünü (49 kişi) sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %15.4’ünü (10 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar,

%9.2'sini (6 kişi) çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil konuşanlar oluşturmaktadır.

İkinci dil öğrencilerinin günlük hayatta kullandıkları dile ilişkin bilgileri yukarıda tablolarla açıklanmaktadır. Türkçeden başka dili anlamasına ve konuşmasına ilişkin bulgular ise aşağıda tablolar aracılığıyla açıklanmaktadır.

Tablo 10. İkinci Dil öğrencilerinin Türkçeden Başka Bir Dili Anlama Seviyesine İlişkin Dağılımı

	N	%
Zayıf	1	1,5
İdare Eder	1	1,5
İyi	8	12,3
Çok İyi	55	84,6
Total	65	100,0

Tablo 10'da %1.5'i (1 kişi) Türkçe anlama seviyesini zayıf, %1.5'i (1 kişi) Türkçe anlama seviyesini idare eder, %12.3' (8 kişi) Türkçe anlama seviyesini iyi, %84.6'sı (55 kişi) Türkçe anlama seviyesini çok iyi olarak işaretlemişlerdir.

Tablo 11. İkinci Dil öğrencilerinin Türkçeden Başka Bir Dili veya Dilleri Konuşma Seviyesine İlişkin Dağılımı

	N	%
Zayıf	1	1,5
İdare eder	1	1,5
İyi	8	12,3
Çok iyi	55	84,6
Toplam	65	100,0

Tablo 11'de katılımcıların %1.5'i (1 kişi) Türkçe konuşma seviyesini zayıf, %1.5'i (1 kişi) Türkçe konuşma seviyesini idare eder, %12.3' (8 kişi) Türkçe konuşma seviyesini iyi, %84.6'sı (55 kişi) Türkçe konuşma seviyesini çok iyi olarak işaretlemişlerdir.

İkinci Dil öğrencilerinin günlük hayatta kullandıkları dile ilişkin bilgileri yukarıdaki tablolarla açıklanmaktadır. Dilin evde ve aile içinde kullanımına ilişkin bulgular ise aşağıda tablolar aracılığıyla açıklanmaktadır.

Tablo 12. İkinci Dil öğrencilerinin Evdeki Genel Dili Kullanımına İlişkin Dağılım

	N	%
Sadece Türkçe/ Çoğunlukla Türkçe	5	7,7
Yarı Türkçe Yarı Diğer Dil	12	18,5
Çoğunlukla Diğer Dil/ Sadece Diğer Dil	42	73,4
Kayıp veri	1	1,5
Toplam	65	100

Tablo 12'ye göre dilin %7.7'sini (5 kişi) sadece Türkçe/ çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %18.5'ini (12 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %73.4'ünü (42 kişi) çoğunlukla diğer dil/ sadece diğer dil konuşanlar, %1.5'ini (1 kişi) işaretleme yapmayanlar oluşturmaktadır.

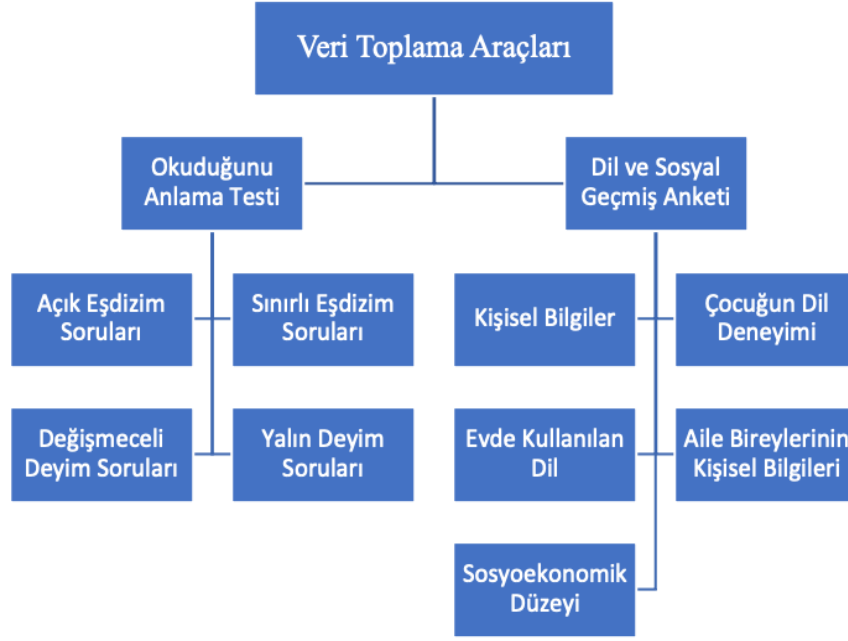
Tablo 13. İkinci Dil öğrencilerinin Aile İçi Bir Araya Geldiklerinde Dili Kullanımına İlişkin Dağılımı

	N	%
Sadece Türkçe/ Çoğunlukla Türkçe	2	3,1
Yarı Türkçe Yarı Diğer Dil	8	12,3
Çoğunlukla Diğer Dil/ Sadece Diğer Dil	55	84,6
Toplam	65	100

Tablo 13'te %3.1'ini (2 kişi) sadece Türkçe/ çoğunlukla Türkçe konuşanlar, %12.3'ünü (8 kişi) yarı Türkçe/yarı diğer dil konuşanlar, %84.6'sını (55 kişi) çoğunlukla diğer dil/ sadece diğer dil konuşanlar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak dil ve sosyal geçmiş anketi ve okuduğunu anlama testi kullanılmaktadır.



Şekil 5. Veri Toplama Araçları

Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi: Anderson ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi’nde öğrencinin; yaşı, cinsiyeti, doğum yılı, doğum yeri, Türkiye’ye geldiği tarih, aile bireyleri ile konuştuğu dil, aile bireylerinin kendi aralarında konuştuğu dil, günlük hayatta okuma yaparken, müzik dinlerken, sosyal ağı kullanırken kullandığı dil, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve mesleği gibi sorulara yer verilmektedir. Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi ile öğrencilerin sahip olduğu sosyo-dilbilimsel özellikleri belirlenecek; öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğrencinin okuduğu kitap sayısının, Türkçeyi edinme şeklinin, aile bireyleri arasında konuşulan dilin, kardeş sayısının vb. özelliklerin okuduğunu anlama başarısına nasıl etki ettiği konusunda fikir verilecektir.

Okuduğunu Anlama Testi: İkinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçebilmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilmiştir. Literatürde esnek eşdizim (çay içmek), kısıtlı eşdizim (vakit kaybetmek),

esnek deyim (gözleri yaşarmak), kalıp deyim (küplere binmek) olarak dört alt türe ayrılmış olmakla birlikte eşdizimlerle hazırlanmış metinlerden oluşan okuduğunu anlama testleriyle eşdizimlerin öğrencilerin okuduğunu anlamasına etkisinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu alanda Cowie (1998) ve Mel'çuk (1998) tarafından ortaya konulan anlam temelli yaklaşım, sözcüklerin bir araya gelişinin sadece kullanım sıklığının olmadığını, sözcüklerin bir araya gelişinin anlamsal temeller üzerine dayandırılması gerektiğine dair varsayımlar ortaya koymaktadır (Doğan, 2015). Bu yaklaşımda eşdizim unsurlarının değişilebilirliğinin farklı sabitlik derecelerine sahip sözcük birleşimleri olarak ele alınmaktadır (Eken, 2016). Okuduğunu Anlama Testi ile Anlam Temelli yaklaşımın alt türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi'ni geliştirme sürecinde ilk olarak okuduğunu anlama testinde ölçülecek eşdizim türleri belirlenmiştir. Bu kapsamda eşdizim ve eşdizim türleri konusu irdelenmiş ve konuya ilişkin eşdizim türleri literatüre dayalı olarak ortaya konulmuştur. Ardından çalışmada benimsenen Anlam Temelli yaklaşımın dört alt türü olan esnek eşdizim, kısıtlı eşdizim, esnek deyim, kalıp deyim ile ilgili 40 maddelik okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Okuduğunu Anlama Testi'nin pilot uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Okuduğunu anlama testi 35 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda madde analizleri, güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış ve testten 6 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Test kapsam geçerliliği bakımından alanında uzman 5 kişiye gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin ifade tarzları değiştirilmiştir. İkinci aşamada ise okuduğunu anlama testinde yer alan 34 madde için 105 kişilik öğrenci grubuna uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda madde analizleri, test aşaması, güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılarak okuduğunu anlama testi tamamlanmıştır. Okuduğunu anlama testinin

hazırlanma sürecine ilişkin soruların eşdizim türlerine göre dağılımı ve madde analizleri ile ilgili bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 14. Okuduğunu Anlama Testini Oluşturan Eşdizim Türlerinin Dağılımı

	Esnek eşdizim	Kısıtlı eşdizim	Esnek deyim	Kalıp deyim
Okuduğunu Anlama testinin soru numarası	4, 5, 7, 15, 18	3, 8, 13, 17, 20	2, 6, 9, 10, 12	1, 11, 14, 16, 19

Tablo 14 incelendiğinde okuduğunu anlama testi içeriğini oluşturan soruların eşdizim türlerine göre dağılımı görülmektedir.

Hazırlanan okuduğunu anlama testinin güvenilirlik ve geçerliliğini test etmek için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi; belirlenen özelliklere göre test veya ölçme aracını geliştirmek ve örneklem grubunun madde veya ölçme aracı düzeyindeki yapısı hakkında bilgi almak amacıyla yapılmaktadır (Erkuş, 2009). Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda TAP paket programı ve Microsoft Office Excel programı aracılığıyla madde güçlük düzeyleri belirlenmiş, farklı bir örneklem grubuna tekrar uygulanarak analizlerin uyum katsayıları değerlendirilmiş, çok zor ve çok kolay maddeler ölçekten çıkarılmış ve düzenlenmesi gereken maddeler düzeltilerek teste son hali verilmiştir.

Okuduğunu anlama testinde ilk olarak ön uygulama yapılmış ve ikinci dil öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan test 35 öğrenciye uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testine vermiş oldukları cevaplara ilişkin istatistiksel sonuçlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik istatistikler ve güvenilirlik sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından okuduğunu anlama

testinin geçerlilik sonuçlarına ilişkin bulgular araştırma kapsamında aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 15. Pilot Uygulamasının İlk Aşamasında Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Yapı Geçerliliği Sonuçları

Madde Numarası	Maddeleri doğru işaretleyenler	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
1	22	0,54	0,51
2	9	0,22	-0,13
3	8	0,2	-0,1
4	15	0,37	0,28
5	5	0,12	0,08
6	32	0,78	0,45
7	15	0,37	0,52
8	14	0,34	0,62
9	24	0,59	0,33
10	7	0,17	0,03
11	17	0,41	-0,08
12	15	0,37	-0,15
13	10	0,24	0,13
14	11	0,27	0,36
15	10	0,24	-0,04
16	8	0,2	-0,1
17	7	0,17	0,23
18	5	0,12	0,06
19	17	0,41	0,27
20	20	0,49	0,34
21	15	0,37	0,52
22	7	0,17	0,22
23	12	0,29	-0,12
24	18	0,44	0,27
25	19	0,46	0,6
26	18	0,44	0,82
27	19	0,46	0,59

28	20	0,49	0,76
29	19	0,46	0,16
30	10	0,24	0,22
31	15	0,37	0,59
32	12	0,29	0,28
33	14	0,34	0,68
34	9	0,22	0,05
35	21	0,51	0,68
36	15	0,37	0,17
37	21	0,51	0,74
38	15	0,37	-0,07
39	17	0,41	0,25
40	14	0,34	0,27

Tablo 15 incelendiğinde ilk pilot uygulamasında yapılan okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik değerleri görülmektedir. Tablo 15'e göre okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik ortalama madde güçlük indeksinin 0,281 madde ayırt edicilik indeksinin 0,354 olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Pilot Uygulamasının İlk Aşamasında Okuduğunu Anlama Test Sonuçlarının İstatistikleri

Madde Sayısı (N)	Ortalama ($\bar{x}$)	Varyans (Sx^2)	Testin Güvenirliği (KR21)	Standart Hata (Sh)
40	14,171	23,751	0,631	4,874

Tablo 16 incelendiğinde okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik istatistiksel sonuçlar görülecektir. Bu doğrultuda 40 maddelik testin ortalaması 14.171, testin güvenirlik değeri 0.631 şeklinde belirlenmiştir.

Pilot uygulamasının ilk aşamasının sonucunda okuduğunu anlama testinden çıkarılması gereken maddeler çıkarılmış olup düzenleme yapılması gereken maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gerekli

düzenlemelerden sonra 34 maddeden oluşan okuduğu anlama testi, 105 ikinci dil öğrencilerinin üzerinde pilot uygulamasının ikinci aşaması uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testine vermiş oldukları cevaplara ilişkin istatistiksel sonuçlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik istatistiklere ve güvenilirlik sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından okuduğunu anlama testinin geçerlilik sonuçlarına ilişkin bulgular araştırma kapsamında aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 17. Pilot Uygulamasının İkinci Aşamasında Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İstatistikleri

Madde Numarası	Maddeleri doğru işaretleyenler	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
1	45	0,43	0,21
2	34	0,32	0,47
3	75	0,71	0,51
4	42	0,4	0,37
5	43	0,41	0,09
6	62	0,59	0,64
7	41	0,39	0,55
8	57	0,54	0,66
9	22	0,21	0,1
10	34	0,32	0,56
11	35	0,33	0,31
12	23	0,22	0,02
13	24	0,23	0,17
14	40	0,38	0,25
15	42	0,4	0,37
16	49	0,47	0,42
17	42	0,4	0,44
18	14	0,13	-0,15
19	47	0,45	0,42
20	24	0,23	0,27

21	45	0,43	0,61
22	32	0,3	0,43
23	68	0,65	0,41
24	36	0,34	0,32
25	40	0,38	0,38
26	27	0,26	-0,14
27	35	0,33	0,27
28	35	0,33	0,39
29	46	0,44	0,6
30	41	0,39	0,4
31	61	0,58	0,49
32	47	0,45	0,49
33	47	0,45	0,37
34	30	0,29	0,2

Tablo 17 incelendiğinde ikinci pilot uygulamasında yapılan okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik değerleri görülmektedir. Tablo 17'ye göre okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik ortalama madde güçlük indeksinin 0,350 madde ayırt edicilik indeksinin 0,388 olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Uygulamasının İkinci Aşamasında Okuduğunu Anlama Testine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde Sayısı (N)	Ortalama ($\bar{x}$)	Varyans (Sx^2)	Ortalama Güvenirlilik (P)	Standart Hata (Sh)
34	13,190	33,335	0,781	5,774

Tablo 18 incelendiğinde başarı testinin bütününe yönelik istatistiksel sonuçlar görülecektir. Bu doğrultuda 40 maddelik testin ortalaması 13.190 testin güvenirliliği değeri ise 0.781 şeklinde belirlenmiştir.

Pilot uygulamasının ikinci aşamasından sonra elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama testinde gerekli görülen maddeler çıkarılmış ve kalan maddelerden madde güçlük indeksi yüksek olan, esnek eşdizim, kısıtlı

eşdizim, esnek deyim ve kalıp deyim eşdizim türlerini eşit sayıda temsil eden 20 maddeden oluşan okuduğunu anlama testi oluşturulmuştur. Bu testin 20 maddesine ait madde güçlük indeksi ve madde ayırt ediciliği aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19. Okuduğunu Anlama Nihai Testine Yönelik Madde Güçlük İndeksi ve Ayırt Edicilik İndeksi İstatistikleri

Madde Numarası	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
1	0,43	0,35
2	0,32	0,47
3	0,71	0,51
4	0,41	0,32
5	0,39	0,55
6	0,54	0,66
7	0,32	0,56
8	0,4	0,37
9	0,47	0,42
10	0,45	0,42
11	0,65	0,41
12	0,43	0,61
13	0,3	0,43
14	0,34	0,32
15	0,33	0,36
16	0,33	0,39
17	0,44	0,6
18	0,58	0,49
19	0,45	0,49
20	0,65	0,41

Tablo 19 incelendiğinde ikinci pilot uygulamasında yapılan okuduğunu anlama testinin bütününe yönelik madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik değerleri görülmektedir. Okuduğunu anlama testinin güçlük

indeksleri ve ayırt edici indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın ölçme araçları, İstanbul ilinin Başakşehir, Beylikdüzü, Fatih ve Esenler ilçelerindeki ilkokullara Etik Kurulu Raporu ve araştırma izinleri alındıktan sonra araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Uygulama yapılacak okulların müdürleri ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve okul müdürlerinin de izinleri alınarak uygulama yapılacak sınıflara gidilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile de görüşmeler yapılmış, araştırma anlatılmış ve çalışmanın gönüllülüğe dayalı onayı alındıktan sonra veli onam formları öğretmenler aracılığı ile gönderilmiştir. Uygulamaya katılacak öğrencilerin velileri, öğrencilerinin sınıf öğretmenleri tarafından ve veli onam formları aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Veli izni ve okulun onayı olmasına rağmen çalışmaya katılmak istemeyen öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Okuduğunu anlama testi ikinci dil öğrencilerine okul idaresinin uygun gördüğü boş sınıfta bir araya getirilerek uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi bir ders saati (40 dk) süresinde yapılmakla beraber Türk öğrencilerine de okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Rastgele belirlenen iki sınıfta Türk öğrencileri ve ikinci dil öğrencilerinin kendi sınıflarında okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Daha sonra ikinci dil öğrencilerine dil ve sosyal geçmiş anketi uygulanmıştır. Veri toplanmadan önce öğrencilerle 5 dakika kadar vakit geçirilmiş olup çocuklara kendisini tanıttıktan sonra onlarla bir anket çalışması yapılacağından bahsedilmiştir. Daha sonra öğrencilerle veri toplama sürecine geçilmiş ve öğrencilerle birebir görüşülmüştür. Araştırma kapsamında 65 ikinci dil öğrencisinden okuduğunu anlama testi ve Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi ile 65 Türk öğrenciden okuduğunu anlama testi ile veriler toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, eşdizimlerin ikinci dil öğrencileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek üzere okuduğunu anlama testi geliştirmek için yapılmış olup ikinci aşama, çalışma kapsamında yapılan okuduğunu anlama testi ile verilerin toplanması için yapılmıştır. Veri analizine başlamadan önce normallik analizleri yapılmış ve testin normal dağılmadığı belirlenmiştir; ancak basıklık ve çarpıklık değerler incelendiğinde değerlerin normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Bu değerler incelendiğinde tüm puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının $-.844$ ila $.586$ arasında değiştiği görülmektedir. Sosyal bilimlerde elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterdiğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısının $+1.5$ ile -1.5 aralığında olması gerektiğinden ötürü (Tabachnick ve Fidell, 2007) araştırmada kullanılan puanların normal dağılım özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında ilk pilot uygulamasında 35 öğrenciye, nihayi uygulamada 105 öğrenciye okuduğunu anlama taslak testi uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi uygulaması, bir ders saati yani 40 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler için TAP paket programı ve Microsoft Office Excel programları aracılığıyla analizler yapılmıştır. Veri güvenirliliği için ise Test Analiz Programı (TAP) kullanılmıştır. Test Analiz Programı (TAP), yapı geçerliliği kapsamında testteki maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin hesaplanması ile güvenilirlik kapsamında gerekli iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması için kullanılan bir programdır (Sağıroğlu, 2021).

Verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verdikten sonra parametrik istatistiksel işlemle analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda SPSS 22.0 paket programı yardımıyla İlişkisiz Örneklemeler için T testi ve İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiksel analizleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle çalışmada kullanılan dil ve sosyal geçmiş anketinden elde edilen katılımcıların özelliklerine ilişkin bulgulara, ardından katılımcıların dil ve sosyal geçmişlerinin okuduğunu anlama testinden elde edilen sonuçlar üzerindeki rolüne dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Okuduğunu Anlamada Türkçeyi İkinci Dil Öğrenen Öğrencilerle Ana Dili Konuşan Öğrenciler Arasındaki Eşdizimlerden Kaynaklı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 20. Ana dili / İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin T Testi

	N	$\bar{x}$	Standart sapma	Ort. Standart Hatası	t	Sd	p
İkinci Dil	65	55,15	20,935	2,597	-6,138	128	,000
Ana dili	65	75,08	15,700	1,947			

Tablo 20’de puan ortalamaları incelendiğinde ana dili öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ikinci dil öğrencilerine göre daha iyi olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{(göçmen)} = 55.15$; $\bar{x}_{(Türk)} = 75.8$). Bu ortalama puanların ana dili öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık oluşturduğu söylenebilir ($t=-6.138$; $p< 0.05$).

Tablo 21. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Değişken	$\bar{x}$	N	Standart sapma
Erkek	49.53	32	20,295
Kız	60.61	33	20,378
Toplam	55,15	65	20,935

Tablo 21’de ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının üzerinde ($X_{kız}=60.61$), erkek öğrencilerin ise ortalamasının altında ($X_{erkek}=49.53$) olduğu görülmektedir ($X_{ortalama}= 55.15$).

4.2.Eşdizimlerin Alt Türlerine Göre (Esnek eşdizim Kısıtlı eşdizim Esnek deyim Kalıp deyim) Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 22. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Sorulara Ait Doğru Cevaplarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Doğru Sayıları	N	%
3,00	3	4,6
4,00	1	1,5
5,00	3	4,6
6,00	3	4,6
7,00	3	4,6
8,00	3	4,6
9,00	8	12,3
10,00	7	10,8
11,00	3	4,6
12,00	5	7,7
13,00	6	9,2
14,00	4	6,2
15,00	3	4,6
16,00	7	10,8
17,00	4	6,2
19,00	2	3,1
Total	65	100,0

Tablo 22’ye göre 3 doğrusu olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 4 doğrusu olan öğrenci sayısı 1 kişi (%1.5), 5 doğrusu olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 6 doğrusu olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 7 doğrusu olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 8 doğrusu olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 9 doğrusu olan öğrenci sayısı 8 kişi (%12.3), 10 doğrusu olan öğrenci sayısı 7 kişi (%10.8), 11 doğrusu

olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 12 doğrusu olan öğrenci sayısı 5 kişi (%7.7), 13 doğrusu olan öğrenci sayısı 6 kişi (%9.2), 14 doğrusu olan öğrenci sayısı 4 kişi (%6.2), 15 doğrusu olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6), 16 doğrusu olan öğrenci sayısı 7 kişi (%10.8), 17 doğrusu olan öğrenci sayısı 4 kişi (%6.2), 19 doğrusu olan öğrenci sayısı 2 kişi (%3.1) olduğu görülmektedir.

Tablo 23. İkinci Dil Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Eşdizim Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı Fark
Gruplar arası	33,253	3	11,084	6,646	,000	2-1 2-3
Grup içi	406,940	244	1,668			2-4
Toplam	440,194	247				

Tablo 23'e göre öğrenciler için eşdizim türleri arasında kısıtlı eşdizim toplam puanları lehine anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir ($F=6.646$; $p<.000$). Eşdizim türlerine göre kısıtlı eşdizim ile esnek eşdizim arasında kısıtlı eşdizim lehine ($X_{(kısıtlı\ eşdizim)} = 3.4355$, $X_{(esnek\ eşdizim)}=2.500$; $p<.000$), kalıp deyim ile kısıtlı eşdizim arasında kısıtlı eşdizim lehine ($X_{(kısıtlı\ eşdizim)} = 3.4355$, $X_{(kalıp\ deyim)}=2.7619$; $p<.000$), esnek deyim ile kısıtlı eşdizim arasında kısıtlı eşdizim lehine ($X_{(kısıtlı\ eşdizim)} = 3.4355$, $X_{(esnek\ deyim)}=2.5873$; $p<.000$) anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir. İkinci dil öğrencilerinin kısıtlı eşdizim sorularında daha başarılı olmuşlardır.

Tablo 24. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Esnek eşdizim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri

Doğru Sayıları	N	%
0,00	5	7,7
1,00	7	10,8
2,00	19	29,2
3,00	15	23,1
4,00	10	15,4
5,00	4	6,2

Total	60	92,3
Kayıp veri	5	7,7
Toplam	65	100,0

Tablo 24'e göre cevaplarında hiç doğrusu olmayan öğrenci sayısı 5 kişi (%7.7), 1 doğrusu olan öğrenci sayısı 7 kişi (%10.8), 2 doğrusu olan öğrenci sayısı 19 kişi (%29.2), 3 doğrusu olan öğrenci sayısı 15 kişi (%23.1), 4 doğrusu olan öğrenci sayısı 10 kişi (%15.4), 5 doğrusu olan öğrenci sayısı 4 kişi (%6.2), öğrenci işaretlemmediği için kayıp veri olan öğrenci sayısı 5 kişi (%7.7) olduğu görülmektedir.

Tablo 25. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Kısıtlı eşdizim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri

Doğru sayıları	N	%
1,00	8	12,3
2,00	6	9,2
3,00	12	18,5
4,00	23	35,4
5,00	13	20,0
Toplam	62	95,4
Kayıp veri	3	4,6
Toplam	65	100,0

Tablo 25'e göre 1 doğrusu olan öğrenci sayısı 8 kişi (%12.3), 2 doğrusu olan öğrenci sayısı 6 kişi (%9.2), 3 doğrusu olan öğrenci sayısı 12 kişi (%18.5), 4 doğrusu olan öğrenci sayısı 23 kişi (%35.4), 5 doğrusu olan öğrenci sayısı 13 kişi (%20.0), öğrencilerin işaretlemmediği için kayıp veri olan öğrenci sayısı 3 kişi (%4.6) olduğu görülmektedir.

Tablo 26. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Esnek deyim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri

Doğru sayıları	N	%
0,00	4	6,2
1,00	10	15,4

2,00	19	29,2
3,00	11	16,9
4,00	13	20,0
5,00	6	9,2
Toplam	63	96,9
Kayıp veri	2	3,1
Toplam	65	100,0

Tablo 26'ya göre soruları hiç doğrusu olmayan öğrenci sayısı 4 kişi (%6.2), 1 doğrusu olan öğrenci sayısı 10 kişi (%15.4), 2 doğrusu olan öğrenci sayısı 19 kişi (%29.2), 3 doğrusu olan öğrenci sayısı 11 kişi (%16.9), 4 doğrusu olan öğrenci sayısı 13 kişi (%20.0), 5 doğrusu olan öğrenci sayısı 6 kişi (%9.2), öğrenci işaretlemmediği için kayıp veri olan öğrenci sayısı 2 kişi (%3.1) olduğu görülmektedir.

Tablo 27. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testindeki Kalıp deyim Türündeki Sorulara Ait Doğru Cevapların Betimsel İstatistikleri

Doğru Sayıları	N	%
1,00	9	13,8
2,00	18	27,7
3,00	20	30,8
4,00	11	16,9
5,00	5	7,7
Toplam	63	96,9
Kayıp veri	2	3,1
Toplam	65	100,0

Tablo 27'ye göre 1 doğrusu olan öğrenci sayısı 9 kişi (%13.8), 2 doğrusu olan öğrenci sayısı 18 kişi (%27.7), 3 doğrusu olan öğrenci sayısı 20 kişi (%30.8), 4 doğrusu olan öğrenci sayısı 11 kişi (%16.9), 5 doğrusu olan öğrenci sayısı 5 kişi (%7.7), öğrencilerin işaretlemmediği için kayıp veri olan öğrenci sayısı 2 kişi (%3.1) olduğu görülmektedir.

4.3. Türkçeyi İkinci Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinde Dil Bilimsel/Sosyokültürel Faktörlerin Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 28. İkinci Dil öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Puanlarına Yönelik Cinsiyete İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	Ort. Standart Hatası	t	sd	p
Kız	33	60,61	20,378	3,547	2,195	63	,032
Erkek	32	49,53	20,295	3,588			

Tablo 28'e göre ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrenciler arasında ($x_{(kız)} = 60.61$; $x_{(erkek)} = 49.53$) kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2.195$; $p < .005$). Bu sonuca göre cinsiyetin ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu da söylenebilir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki ortalama başarı puanları ($X_{kız} = 60.61$), erkek öğrencilerin başarı puanlarından ($X_{erkek} = 49.53$) fazla olduğundan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 29. İkinci Dil öğrencilerinin Cinsiyetin Eşdizim Türlerine Etkisine İlişkin T Testi

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	Ort. Standart Hatası	t	sd	p
Esnek eşdizim	Kız	31	2,9032	1,37489	,24694	2,556	58	,013
	Erkek	29	2,0690	1,13172	,21015			
Kısıtlı eşdizim	Kız	31	3,6452	1,22606	,22021	1,288	60	,203
	Erkek	31	3,2258	1,33441	,23967			
Esnek deyim	Kız	32	2,9063	1,35264	,23912	1,876	61	,065
	Erkek	31	2,2581	1,38967	,24959			
Kalıp deyim	Kız	32	2,9063	1,22762	,21702	1,016	61	,314
	Erkek	31	2,6129	1,05443	,18938			

Tablo 29’da ikinci dil öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek eşdizim türündeki sorularında kız öğrenciler ($x_{\text{(esnek eşdizim kız)}} = 2.9032$) ve erkek öğrenciler ($x_{\text{(esnek eşdizim erkek)}} = 2.0690$) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($t_{\text{(esnek eşdizim)}} = 2.556$; $p < .005$). Tablo 29’da cinsiyet değişkeninin diğer eşdizim türlerine göre okuduğunu anlama sorularındaki doğru sayılarına bakıldığında ise kısıtlı eşdizim ($x_{\text{(kısıtlı eşdizim kız)}} = 3.6452$; $x_{\text{(kısıtlı eşdizim erkek)}} = 3.2258$), esnek deyim ($x_{\text{(esnek deyim kız)}} = 2.9032$; $x_{\text{(esnek deyim erkek)}} = 2.2581$) ve kalıp deyim ($x_{\text{(kalıp deyim kız)}} = 2.9063$; $x_{\text{(kalıp deyim erkek)}} = 2.6129$) türlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t_{\text{(kısıtlı eşdizim)}} = 1.288$; $t_{\text{(esnek deyim)}} = 1.876$; $t_{\text{(kalıp deyim)}} = 1.016$; $p > .005$).

Tablo 30. İkinci Dil öğrencilerinin Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Testi

	Kareler top.	df	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar arası	2826,190	3	942,063	2,278	,088
Grup içi	25222,271	61	413,480		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 30 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine kardeş sayısının anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($F = 2.278$; $p = .088$). Tablo 30’a göre ikinci dil öğrencilerinin kardeş sayısının okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi görülmemektedir.

Tablo 31. İkinci Dil öğrencilerinin Kardeş Sayısının Eşdizim Türlerine Etkisine İlişkin ANOVA

		Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı Fark
Esnek eşdizim	Gruplar arası	20,614	3	6,871	4,671	,006	2-5, 4-5
	Grup içi	82,386	56	1,471			
	Toplam	103,000	59				
Kısıtlı eşdizim	Gruplar arası	12,472	3	4,157	2,716	,053	-
	Grup içi	88,770	58	1,531			

	Toplam	101,242	61				
	Gruplar arası	6,012	3	2,004	1,026	,388	-
Esnek deyim	Grup içi	115,258	59	1,954			
	Toplam	121,270	62				
	Gruplar arası	4,769	3	1,590	1,224	,309	-
Kalıp deyim	Grup içi	76,659	59	1,299			
	Toplam	81,429	62				

Tablo 31’de ikinci dil öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeninin okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek eşdizim soruları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(\text{esnek eşdizim})} = 4.671$; $p = .006$). Esnek eşdizim türünde 2 kardeşi olan öğrenciler ile 5 kardeşi olan öğrenciler arasında 2 kardeşi olan öğrenciler lehine ($X_{(2 \text{ kardeş})} = 3.0000$, ($X_{(5 \text{ kardeş})} = 1.7143$), 4 kardeşi olan öğrenciler ile 5 kardeşi olan öğrenciler arasında 4 kardeşi olan öğrenciler lehine $X_{(4 \text{ kardeş})} = 3.0000$, ($X_{(5 \text{ kardeş})} = 1.7143$) anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Tablo 31’de kardeş sayısı değişkeninin diğer eşdizim türlerindeki sorulara bakıldığında ise kısıtlı eşdizim, esnek deyim ve kalıp deyim türleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(\text{kısıtlı eşdizim})} = 2.716$, $p = .053$; $F_{(\text{esnek deyim})} = 1.026$, $p = .388$; $F_{(\text{kalıp deyim eşdizim})} = 1.214$; $p = .309$).

Tablo 32. İkinci Dil öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	Sig.
Guruplar arası	1860,962	5	372,192	,839	,528
Grup içi	26187,500	59	443,856		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 32 incelendiğinde ikinci dil konuşuru olan çocukların okuduğunu anlama becerilerine baba eğitim durumunun anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($F = .839$; $p = .528$). Tablo 32’ye göre ikinci dil öğrencilerinin babalarının eğitim durumunun okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi görülmemiştir.

Tablo 33. İkinci Dil Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar arası	1790,381	5	358,076	,805	,551
Grup içi	26258,081	59	445,052		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 33 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine anne eğitim durumunun anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($F = .805$; $p = .551$). Tablo 33'e göre ikinci dil öğrencilerinin annelerinin eğitim durumunun okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi olmadığı görülmüştür.

Tablo 34. İkinci Dil öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Durumuna İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	P*
Gruplar arası	1201,462	2	600,731	1,387	,257
Grup içi	26847,000	62	433,016		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 34 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine sosyo-ekonomik durumun anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($F = 1.387$; $p = .257$). Tablo 34'e göre ikinci dil öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi görülmemiştir.

Tablo 35. İkinci Dil öğrencilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna İlişkin T Testi

	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	Ort. Standart Hatası	t	Sd	p
Çalışmıyor	56	55,54	21,099	2,819	0.364	63	0.717
Çalışıyor	9	52,78	20,933	6,978			

Tablo 35 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin annenin çalışıp çalışmama değişkenine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir

farklılığın olmadığı görülmüştür ($t = .364$; $p > 0.05$). Tablo 35'e göre ikinci dil öğrencilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumunun okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi olmadığı görülmüştür.

Tablo 36. İkinci Dil öğrencilerinin Bilgisayar, Tablet Gibi Teknolojik Ürünlere Sahip Olmalarına İlişkin T Testi

	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	Ort. Standart Hatası	t	Sd	p
Evet	38	53,2895	18,42722	2,98929	-.850	63	.040
Hayır	27	57,7778	24,15229	4,64811			

Tablo 36'ya göre ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin puanlarının bilgisayar tablet gibi teknolojik ürünlere sahip olma değişkenine göre evet ve hayır diyenler arasında ($\bar{x}$ (evet) = 53.2895; $\bar{x}$ (hayır) = 57.7778) hayır diyenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($t = -.850$; $p < .005$). Tablo 36'ya göre bilgisayar tablet gibi teknolojik ürünlere sahip olmamanın okuduğunu anlama üzerinde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 37. İkinci Dil öğrencilerinin Kendilerine Ait Odalarının Olmasına İlişkin T Testi

	N	$\bar{x}$	Standart Sapma	Ort. Standart Hatası	t	df	Sig.
Evet	30	56,3333	23,04169	4,20682	.418	63	.167
Hayır	35	54,1429	19,23101	3,25063			

Tablo 37'ye göre ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin puanlarının kendilerine ait odası olma değişkenine göre evet ve hayır diyenler arasında ($\bar{x}$ (evet) = 56.333; $\bar{x}$ (hayır) = 54.142) anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t = .418$; $p > .005$). Tablo 37'ye göre kendilerine ait odaya sahip olmanın okuduğunu anlama üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 38. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kendilerine Ait Kitaplığının Olmasına İlişkin T Testi

	N	$\bar{x}$	Standart sapma	Ort. Standart Hatası	t	Sd	Sig.
Evet	46	55,8696	21,50722	3,17107	.426	63	.426
Hayır	19	53,4211	19,93410	4,57320			

Tablo 38'e göre ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin puanlarının kendilerine ait kitaplığının olma değişkenine göre evet ve hayır diyenler arasında ($x_{(evet)} = 55.8696$; $x_{(hayır)} = 53.4211$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($t = .426$; $p > .005$). Tablo 38'e göre kendilerine ait kitaplığa sahip olmanın okuduğunu anlama başarısı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 39. İkinci Dil öğrencilerinin Aile Bireylerinin Evlerine Kitap Almasına İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar arası	80,613	1	80,613	,182	,671
Grup içi	27967,849	63	443,934		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 39 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine aile bireylerinin evlerine kitap alma durumunun anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($F = .182$; $p = .671$). Tablo 39'a göre ikinci dil öğrencilerinin aile bireylerinin evlerine kitap alma durumunun okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi görülmemiştir.

Tablo 40. İkinci Dil öğrencilerinin Düzenli Olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) Okuma Durumlarına İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar arası	2164,152	3	721,384	1,700	,176
Grup içi	25884,309	61	424,333		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 40 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma durumlarının anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($F= 1.700$; $p= .176$). Tablo 40'a göre ikinci dil öğrencilerinin aile bireylerinin evlerine kitap alma durumunun okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi görülmemiştir.

Tablo 41. İkinci Dil öğrencilerinin Düzenli Olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) Okuma Durumlarının Eşdizim Türlerine İlişkin ANOVA Testi

		Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı Fark
Esnek eşdizim	Gruplar arası	14,132	3	4,711	2,968	,040	1-2
	Grup içi	88,868	56	1,587			
	Toplam	103,000	59				
Kısıtlı eşdizim	Gruplar arası	9,994	3	3,331	2,118	,108	
	Grup içi	91,247	58	1,573			
	Toplam	101,242	61				
Esnek deyim	Gruplar arası	1,915	3	,638	,316	,814	
	Grup içi	119,354	59	2,023			
	Toplam	121,270	62				
Kalıp deyim	Gruplar arası	13,860	3	4,620	4,034	,011	5-3
	Grup içi	67,569	59	1,145			
	Toplam	81,429	62				

Tablo 41'de ikinci dil öğrencilerinin düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma durumlarının okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek eşdizim soruları ve kalıp deyim soruları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{\text{(esnek eşdizim)}} = 2.968$; $p= .040$; $F_{\text{(kalıp deyim)}} = 4.034$; $p= .011$). Esnek eşdizim türünde düzenli okuma yapmaya evet diyen öğrenciler ile hayır diyen öğrenciler arasında evet diyen öğrenciler lehine ($X_{\text{(evet)}} = 2.8077$, $X_{\text{(hayır)}} = 1.4000$) ; kalıp deyim türünde ise sık sık okuma yapan öğrenciler ile bazen okuma yapan öğrenciler arasında sık sık

okuma yapan öğrenciler lehine ($X_{(sık\ sık)} = 4.5000$, $X_{(bazen)} = 2.3214$) anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Tablo 41’de düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma durumları değişkeninin diğer eşdizim türlerindeki sorulara bakıldığında ise kısıtlı eşdizim ve esnek deyim türleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(kısıtlı\ eşdizim)} = 2.118$, $p = .108$; $F_{(esnek\ deyim)} = .316$, $p = .814$).

Tablo 42. İkinci Dil öğrencilerinin Aile İçi Babanın Kullandığı Dile İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar arası	991,833	2	495,916	1,136	,328
Grup içi	27056,629	62	436,397		
Toplam	28048,462	64			

Tablo 42 incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine aile içinde babanın kullandığı dilin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür ($F = 1.136$; $p = .328$). Tablo 42’ye göre ikinci dil öğrencilerinin aile içinde babanın kullandığı dilin okuduğunu anlama testindeki başarısına etkisi görülmemiştir.

Tablo 43. İkinci Dil öğrencilerinin Aile İçi Babanın Kullandığı Dilin Eşdizim Türlerine İlişkin ANOVA Testi

		Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı Fark
Esnek eşdizim	Gruplar arası	4,418	2	2,209	1,277	,287	
	Grup içi	98,582	57	1,730			
	Toplam	103,000	59				
Kısıtlı eşdizim	Gruplar arası	2,791	2	1,396	,836	,438	
	Grup içi	98,451	59	1,669			
	Toplam	101,242	61				
Esnek deyim	Gruplar arası	12,217	2	6,108	3,361	,041	2-3
	Grup içi	109,053	60	1,818			
	Toplam	121,270	62				

Kalıp	Gruplar arası	,603	2	,302	,224	,800
deyim	Grup içi	80,826	60	1,347		
	Toplam	81,429	62			

Tablo 43'te ikinci dil öğrencilerinin aile içinde babanın kullandığı dil ile okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek deyim soruları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(\text{esnek deyim})} = 3.361$, $p = .041$). Esnek deyim türünde yarı Türkçe yarı diğer dil konuşan öğrenciler ile çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dili konuşan öğrenciler arasında yarı Türkçe yarı diğer dil konuşan öğrenciler lehine ($X_{(\text{yarı Türkçe yarı diğer dil})} = 2.3404$, ($X_{(\text{çoğunlukla Türkçe/ sadece diğer dil})} = 3.5000$) anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Tablo 43'te aile içinde babanın kullandığı dilin diğer eşdizim türlerindeki sorularına bakıldığında ise esnek eşdizim, kısıtlı eşdizim ve kalıp deyim türleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(\text{esnek eşdizim})} = 1.277$; $p = .287$; $F_{(\text{kısıtlı eşdizim})} = .836$, $p = .438$; $F_{(\text{kalıp deyim eşdizim})} = .224$; $p = .800$).

Tablo 44. İkinci Dil öğrencilerinin TV/Video İzlerken Dilin Kullanımına İlişkin ANOVA Testi

	Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.
Gruplar Arası	2750,373	2	1375,187	3,400	,040
Grup içi	24671,111	61	404,444		
Toplam	27421,484	63			

Tablo 44 incelendiğinde ikinci dil konuşuru olan çocukların okuduğunu anlama becerilerine TV/video izlerken kullandığı dilin anlamlı bir farklılık kattığı görülmüştür ($F = 3.400$; $p = .040$).

Tablo 45. İkinci Dil öğrencilerinin TV/Video İzlerken Kullanılan Dilin Eşdizim Türlerine İlişkin ANOVA Testi

		Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	Sig.	Anlamlı Fark
Esnek eşdizim	Gruplar arası	2,933	2	1,466	0,84	0,437	1-2
	Grup içi	97,779	56	1,746			
	Toplam	100,712	58				

Kısıtlı eşdizim	Gruplar arası	6,314	2	3,157	1,981	0,147	
	Grup içi	92,44	58	1,594			
	Toplam	98,754	60				
Esnek deyim	Gruplar arası	12,14	2	6,07	3,287	0,044	
	Grup içi	108,957	59	1,847			
	Toplam	121,097	61				
Kalıp deyim	Gruplar arası	8,587	2	4,293	3,554	0,035	1-3
	Grup içi	71,284	59	1,208			
	Toplam	79,871	61				

Tablo 45'te ikinci dil öğrencilerinin TV/video izlerken kullandığı dil ile okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek deyim ve kalıp deyim soruları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(\text{esnek deyim})} = 3.287$, $p = .044$; $F_{(\text{kalıp deyim})} = 3.554$; $p = .035$). Esnek deyim türünde sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler ile yarı Türkçe/yarı diğer dili konuşan öğrenciler arasında sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler lehine ($X_{(\text{Sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe})} = 2.8636$, $X_{(\text{yarı Türkçe / yarı diğer dil})} = 1.900$) ; kalıp deyim türünde ise sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler ile çoğunlukla diğer dil/ sadece diğer dili kullanan öğrenciler arasında sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler lehine ($X_{(\text{Sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe})} = 2.9545$, $X_{(\text{çoğunlukla diğer dil/ sadece diğer dil})} = 1.8750$) anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Tablo 45'te öğrencilerin TV/video izlerken kullandığı dil ile diğer eşdizim türlerindeki esnek eşdizim ve kısıtlı eşdizim soruları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{(\text{esnek eşdizim})} = .840$; $p = .437$; $F_{(\text{kısıtlı eşdizim})} = 1.981$, $p = .147$) . İkinci dil öğrencilerinin günlük hayatta kullandıkları dile ilişkin bilgiler yukarıda tablolarla açıklanmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın tartışma kısmı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ana dili/ ikinci dil öğrencilerinin genel olarak eşdizimler ve dört alt türüne göre esnek eşdizim (çay içmek), kısıtlı eşdizim (vakit kaybetmek), esnek deyim (gözleri yaşarmak), kalıp deyim (küplere binmek) ayrı ayrı okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmıştır. Tartışmanın ikinci kısmında ise dilbilimsel/sosyokültürel geçmişin okuduğunu anlamadaki rolüne ilişkin değişkenlere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

5.1.1. Okuduğunu Anlamada Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerle Ana Dili Konuşan Öğrenciler Arasındaki Eşdizimlerden Kaynaklı Farklılıklara İlişkin Tartışma

Araştırmada Türkçeyi ana dili olarak konuşan öğrencilerin okuduğunu anlama ve puan ortalamalarının ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 20). Alanyazındaki benzer çalışmalarda da iki dilli öğrencilerin, eğitim-öğretime başladıklarında ana dili ve ikinci dillerindeki yetersizliklerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği, okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları, tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gorjian ve Sayyadian, 2017; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Tulu, 2009). Benzer şekilde Polat'ın (2012) çalışmasında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre düşük olduğu, eğitim sistemine uyum sağlayamadıkları, etkinlik ve beceri derslerine katılım sağlamadıkları, okuduğunu anlamada zorluk yaşadıkları,

ödev ve sorumluluklarını yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan araştırmalar incelendiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuma becerileri ve okuduğunu anlama performanslarının yetersiz oldukları, ana dili öğrencilerine göre akademik anlamda başarısız oldukları tespit edilmiştir (Al-Jarrah ve Binti Ismail, 2018). Bu araştırma sonuçları ve bizim araştırma sonucumuz değerlendirildiğinde okula başlamadan önce ana dillerini yoğun olarak kullanan ikinci dil öğrencilerinin, ana dilleri dışında bir dil ile eğitim almaları, okula başlamadan önce uyum eğitimi ve okul öncesi eğitim almamış olmalarından ötürü eğitim hayatlarının olumsuz etkilendiği, akademik başarısızlıklar yaşadıkları, okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaştıkları söylenilebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı bulguların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Yeganeh ve Malekzadeh (2014) ikinci dilin okuma becerisi üzerindeki etkisine bakmışlardır. Araştırma İran'ın Kouhdaşt kentindeki bir ortaokulda 60 kız öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler, ikinci dil öğrencileri (Laki-Farsça) ve ana dili öğrencileri (Farsça) olmak üzere iki homojen gruptan oluşmaktadır. Çalışma sekiz hafta boyunca 12 ders (60 dakikalık) saatinde uygulanmıştır. Her iki gruba kapsamlı ve yoğun olarak okuma özetleme etkinlikleriyle okuma çalışması yaptırılmıştır. Uygulamadan sonra ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısından daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öbür yandan Khiyavi vd. (2016) ikinci dil öğrencileriyle ana dili öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında herhangi bir farklılık olmadığı, okuduğunu anlama düzeylerinin aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aghbar (1990) bu çalışmanın bulgularını destekleyerek ikinci dil öğrencilerinin gösterdikleri düşük performansın sadece sözcük bilgisi eksikliğinden kaynaklanmadığını, sözcük öbekleri bilgisinin yetersizliğinin de düşük performansa neden olduğunu belirtmiştir. Aghbar, atasözü ve eşdizim gibi kalıplaşmış sözcük gruplarının hem dil için hem de ana dili

konuşanlardan ana dili o lmayanları ayırt etmek için kullanılan önemli bir unsur olduğundan bahsetmiştir. Çalışmamızda eşdizim türlerine göre hazırlanmış okuduğunu anlama testini uyguladığımızda ikinci dil ve ana dili öğrencilerinin arasında bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ana dili öğrencilerinin daha başarılı ve okuduğunu anlama performanslarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular Aghbar 'ın (1990) bulgularını da destekleyecek niteliktedir.

5.1.2. Eşdizimlerin Alt Türlerine Göre (Esnek eşdizim Kısıtlı eşdizim Esnek deyim Kalıp deyim) Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin eşdizim türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında; esnek eşdizim (çay içmek), kısıtlı eşdizim (vakit kaybetmek), esnek deyim (gözleri yaşarmak), kalıp deyim (küplere binmek) türlerindeki sorular içerisinde kısıtlı eşdizim sorularında daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin en başarılı olduğu eşdizim türünün kısıtlı eşdizim olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 21, 22, 23). Kısıtlı eşdizimden sonra kalıp deyim, esnek eşdizim ve esnek deyim gelmektedir; ancak kısıtlı eşdizim türleri hariç diğer eşdizim türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bkz. Tablo 24, 25, 26, 27). Yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin eşdizimleri öğrenirken zorlandığı ve yapılan testlerde başarısız oldukları görülmüştür. Bunun nedeni eşdizim sözcük gruplarının esnek eşdizimden kalıp deyim türüne doğru mecaz anlamının artması ve öğrencilerin mecaz anlamı anlamada daha çok zorlanmaları olabilir. Eşdizimlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakıldığında Cahyo (2015), çalışmasında öğrencilerin eşdizim ile ilgili sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak alanyazında eşdizim türlerini ayrı ayrı inceleyen çalışma bulunmamakla birlikte

eşdizimlerde zorlanmasının nedenlerini açıklayan Hsu (2002) bu çalışmanın bulgularını destekleyecek biçimde eşdizimlerin öğrenilebilirliğini etkileyen olası faktörlere ana dili ve ikinci dil farklılıkları, sınıf dışındaki öğrenme deneyimlerini ve eşdizimleri kullanma sıklığı ile birlikte seçilen eşdizimlerin deyimsellik derecesini de örnek olarak vermektedir. Benzer şekilde Gitsaki'nin (1999) yapmış olduğu çalışma da eşdizim yeterlilik düzeyini başlangıç sonrası, orta düzey ve orta düzey sonrası olarak aşamalandırmış ve eşdizimin farklı dil yeterlilik seviyelerinde nasıl geliştiğini açıklamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda ikinci dil öğrencilerinin eşdizim oluşturmada, eşdizimlerin anlamlarından çıkarım yapmada eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Yine alanyazında eşdizim türlerini ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olmamasına rağmen genel olarak eşdizimlerde zorlanmasının nedenlerinin belirlenmesi konusunda çeşitli araştırmalar yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Mahmoud (2005) yaptığı çalışmada eşdizimlerdeki hataların ana dilden transferden kaynaklandığını yani öğrencilerin hedef dildeki uygun eşdizim ifadesini bilmediklerinde ana dillerinde eşdeğer bir ifade bulma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Shitu (2015), yaptığı çalışmada Nijerya'daki ESL öğrencilerin yaptıkları eşdizim hatalarının eşdizim konusundaki bilgi eksikliğinden ve ana dillerinin etkisinden kaynaklandığını belirtmiştir. Phoocharoensil (2011), Tang (2004) da yaptıkları çalışmalarda eşdizimlerde zorlanmalarının nedenleri olarak öğrencilerin eşdizim ifadelere ana dillerinden aktarım yapmayı benimsediklerini ve eşdizim sözcük gruplarına; edat ekleme, edat çıkarma, yanlış sözcük seçimi gibi hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine Nguyen (2021) yaptığı çalışmasında katılımcıların eşdizim bilgisine aşina olmadığını ve her bir eşdizim türünün %50'sinden daha azını bildiği için katılımcıların zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öbür yandan Alsakran (2011) ise yaptığı çalışmada katılımcıların eşdizimlerle ilgili ifade edici (üretici bilgileri) ve alıcı bilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında eşdizimleri alıcı dil

bilgilerinin, üretici dil bilgilerinden daha iyi olduğu, katılımcıların eşdizimleri üreten testte hedef eşdizimleri üretmekte zorlandıkları görülmüştür. Yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama çalışmalarında yaptıkları eşdizimlerde zorlanmalarının eşdizimleri kullanma sıklığının az olması, ana dillerinden eşdizim ifadelerine aktarım yapılması, öğretmenlerin eşdizim sözcük grubu ile ilgili bilgi eksiklikleri, ders kitaplarının ve yardımcı kaynaklarının eşdizim çalışmalarındaki yetersizliği, eşdizim ifadelerinin türleri arasında anlamsal olarak mecaz anlamlarının artması ve eşdizim sözcük gruplarındaki birimlerin değiştirilmesindeki zorlukların neden olduğu söylenebilir. Ayrıca alanyazında eşdizim türlerinin öğretimi konusunu inceleyen araştırmalar olmamasına rağmen genel olarak eşdizimlerin öğretimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde eşdizim ifadelerin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; Lien (2003) yapmış olduğu araştırmada eşdizimli öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ve katılımcıların performanslarını arttırdığını göstermiştir. Benzer şekilde Ördem ve Paker (2016), çalışmalarında sınıflarda eşdizimlerin haftalık olarak sistematik bir şekilde öğretilmesinin ve öğrencilerin ilerlemesini pekiştirmenin, ikinci dilde okuduğunu anlayan, eşdizimleri hatırlayabilen ve kullanabilen daha iyi öğrenciler yetiştireceği sonucuna ulaşmışlardır. Eşdizimlerin öğretimi ile ilgili araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde Türkçe dersi müfredatı kapsamında öğrencilere eşdizim ifadeler öğretilir. Eşdizim ifadelerin öğretilmesiyle ikinci dil öğrencilerinin sahip olduğu sözcük dağarcığı geliştirilebilir, ikinci dili kullanma becerilerine ve okuduğunu anlama performanslarına olumlu katkılar sağlanabilir.

5.1.3. Türkçeyi İkinci Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinde Dil Bilimsel/Sosyokültürel Faktörlerin Rolüne İlişkin Tartışma

Cinsiyetin okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet değişkeninin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 28). Alanyazındaki benzer çalışmalarda da okuduğunu anlama noktasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi ve Temizyürek 2008; Akın, 2016; Sert, 2010; Gorjian ve Sayyadian, 2017; Kılıç, 2019; Yıldız, 2016). Bu konuda doküman incelemesi yöntemini kullanarak daha detaylı araştırma yapan Arslan (2013) çalışmasının sonucunda okuma becerisinin okuduğunu anlama gibi çeşitli yönlerinde cinsiyet değişkeni arasında ağırlıklı olarak kız öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Araştırma kapsamında incelediği 54 çalışmanın 36'sında kız öğrencilerin lehine, 2'sinde erkek öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığını; 14 çalışmada ise cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka ulaşamadığını belirtmiştir. Çalışmasında bazı makalelerde kız öğrencilerin evde daha çok zaman geçirmelerinden dolayı okuma becerisinin çeşitli yönlerinde erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlar içinde bulunduklarının ifade edildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu Sidekli ve Buluç (2006) yaptığı çalışma desteklemektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarını, kızların daha fazla sorumluluk sahibi olmasına, erkek öğrencilerin oyun aktivitelerinin büyük bölümünü ev dışında; kızların ise aksine ev içersinde gerçekleştirmelerine; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla derslerine çalışma sorumluluğu duyduklarına, dolayısıyla daha fazla okuduklarına bağlamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarındaki farklı bir sebep olarak da kızların erkeklere göre daha

fazla sözel zekâyâ sahip oldukları söylenebilir. Çeliköz (2018) yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre kız öğrencilerin sözel zekalarını, erkek öğrencilerin ise sayısal zekâlarını daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin daha çok sözel bir beceri olduğu düşünüldüğünde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama performanslarının daha iyi olduğu söylenebilir. Alanyazında farklı araştırmalara bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığını, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğunu gösteren çalışma sonuçları da vardır (Ağaçkiran, 2016; Baş, 2013; Baştuğ, 2012; Kaldan, 2007; Yılmaz, 2006). Benzer şekilde Altunkaya (2015) ve Salıbya (2020) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olmadığı ve cinsiyetin ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde bir rolü olmadığı söylenebilir. Yine bu çalışmanın bulgularının tersine Bugel ve Buunk'un (1996) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin aksine erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek eşdizim türündeki sorularda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 29). Esnek eşdizim türünde sözcük grubu unsurlarının her birinin değişebilir olması, kız öğrencilerin bu unsurları uygun sözcüklerle değiştirmede erkek öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin diğer eşdizim türlerine göre okuduğunu anlama sorularındaki doğru sayılarına bakıldığında ise kısıtlı eşdizim, esnek deyim ve kalıp deyim

türlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Kardeş sayısının okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Araştırmanın bulgularına göre ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde kardeş sayısının belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 30). Bu sonuca göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kardeş sayısının okuduğunu anlama testindeki başarısına katkısı olmadığı söylenebilir. Benzer bir araştırmada çıkan sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Örneğin; Tulu (2009) yaptığı çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde, kardeş sayısına göre öğrencilerin Peabody resim sözcük testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine, resimleri isimlendirme testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, kardeş sayısı değişkeni ile dil gelişimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama üzerinde kardeş sayısının etkisinin olmaması, okumanın daha çok bireysel çabalara dayanmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Çalışkan'ın (2000) yaptığı çalışmada ise farklı sonuçlar görülmektedir. Bu çalışmada çocuk sayısı az olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarısı diğerlerine göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Güleçol (2017) ve Kaldan (2007) de yapmış olduğu araştırmada ailede bulunan çocuk sayısı arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısının da azaldığı, çocuk sayısı azaldıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısının da arttığı görülmüştür. Bilindiği gibi çocuk sayısı az olduğunda aileler çocukları ile daha fazla zaman geçirebilmekte, çocuklarının eksik yönlerini destekleme konusunda daha ilgili olabilmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kardeş sayısı değişkeninin okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek eşdizim soruları arasında 2 kardeş ile 5 ve üzeri kardeşe sahip olanlar ile 4 kardeşi ve 5 ve üzeri kardeşi

olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kardeş sayısının diğer eşdizim türlerindeki okuduğunu anlama sorularına bakıldığında ise kısıtlı eşdizim, esnek deyim ve kalıp deyim türleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Bkz. Tablo 31). Bu araştırma sonuçlarına göre kardeş sayısı azaldıkça Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi ana dillerini daha az kullandıkları, Türkçeyi daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Ailenin eğitim düzeyinin okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Ailenin eğitim düzeyi okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür. Ancak araştırmada sonucumuza göre ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ailenin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında anne ve babanın eğitim düzeylerinin okuduğunu anlama testindeki başarısına katkısı olmadığı söylenebilir (Bkz. Tablo 33). Alanyazındaki benzer bir araştırmada annenin eğitim seviyesi ile öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2006). Bu araştırmanın sonucuna göre annenin çocuğuyla daha çok duygusal bağ kurması, çocuğun sosyal zekasını artırdığı bu yüzden de annenin eğitim seviyesinin çocuğun akademik başarısını etkilemediği düşünülebilir. Yine annenin eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerinin akademik anlamda eksiklerini fark etmede ve bunu düzeltmede onlara rehberlik etmede yetersiz kalabilir, çoğu zaman da çözüm üretemeyebilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin annelerinin konuştuğu dilin Türkçe'den farklı olması ve öğrencilerin eğitim dilinin Türkçe olması nedeniyle annenin çocuklarına akademik destek veremediği düşünülebilir. Ayrıca eğitim seviyesi yüksek annenin kendi ana diline hâkim olması ve çocuğuna bunu en iyi şekilde öğretmesi ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarını olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Öbür yandan Sert (2010) ve Kaldan'ın (2007) yaptıkları çalışmada lise ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu

anlama puanları ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir çalışma olan Anılan'ın (2008) yaptığı çalışmada eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının okuduklarını anlama puanlarının aritmetik ortalamaları diğer annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuklarına eksik yönlerini giderici çalışmalar yaptırarak onları akademik başarısında ve okuduğunu anlama konusunda destekledikleri söylenilebilir. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin sözcük dağarcığının zengin olması çocuklarının da sözcük dağarcığını geliştirmede etkili olabilir. Böylece sözcük dağarcığı zengin olan çocuklarında okuduğunu anlama becerileri daha iyi olabileceği söylenebilir.

Yine araştırmanın bir diğer bulgusu ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama testindeki başarısında herhangi bir katkısı olmadığı söylenilebilir (Bkz. Tablo 32). Alanyazında çalışmalara bakıldığında araştırmada elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Köseoğlu (2011), Sert'in (2010) yaptıkları çalışmalarda babanın eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları ile diğer öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu kanısına varılıp babalarının eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin de lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi yüksek babanın kendisini geliştirmesi ve çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli olması, çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Yine eğitilmiş ve ne yapması gerektiğinin farkında olan bir baba boş zamanlarında çocuğunun yanında kitap okuyarak ona rol model olabilir. Bu şekilde çocuğuna okuma alışkanlığı kazandırmada örnek davranışlar göstermiş olduğu söylenebilir. Düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmış çok okuyan bir bireyin de okuduğunu daha iyi anlayacağı söylenebilir. Bu araştırmaların sonuçları

bizim araştırmamızın sonucu ile çelişmektedir. Bu durumun nedeni olarak babaların genellikle iş dolayısı ile evde fazla bulunmamaları, çocukları ile daha az vakit geçirmeleri, eğitim konusunda çocuklarına gereken desteği verememeleri sebebiyle öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayamadıkları söylenilebilir. Ayrıca babanın eğitim seviyesinin düşük olduğu ailelerde çocuklarının okuduğunu anlama performanslarının düşük olmasının; ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, ana dili ve ikinci dili doğru kullanan iyi bir rol modelin olmayışı, çocuklarla kurulan sözlü iletişimin yetersiz olması gibi sebepler olduğu düşünülebilir.

Sosyoekonomik düzeyin ve annenin çalışıp çalışmama durumunun okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Sosyoekonomik düzey öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayan çevresel bir faktördür. Araştırmamızda ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiye bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler arasında belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 34). Alanyazında yürütülen çalışmalar bu bulguya benzer bulgular ortaya koymaktadır. Völkel vd. de (2016) yaptığı çalışmada Güney Afrika'nın KwaZulu-Natal kentindeki bir ilkokulda eğitim gören çocukların cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ana dilin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerine bakmıştır. Çalışma beklenmedik şekilde düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yüksek ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerden daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar böyle bir sonuca ulaşılmış olmasını öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmüş olmalarına ve iyi bir akademik başarı için çok çalışmalarına bağlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin motivasyonunun, hazırbulunuşluk düzeyinin, derse olan ilgisinin vb. durumların öğrencilerin akademik başarısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi olduğu söylenebilir. Öte

yandan araştırmalar genel olarak aile gelir durumu yüksek olan öğrencilerin aile gelir durumu düşük olan öğrencilere göre sosyoduygusal ve hazırbulunuşluk düzeylerinin, okuduğunu anlama becerilerinin ve akademik başarılarının daha iyi olduğu, sosyal sınıf yükseldikçe çocuğun eğitim fırsatının ve başarısının da arttığını, sosyal sınıf düştükçe eğitim fırsatının ve başarısının azaldığını belirtmektedir (alışkan, 2000). Çocuğun ailesinin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyin, sosyal, kültürel ve eğitim şartlarının, çocuğun akademik başarısına dil becerisine etkisi olduğu söylenebilir. Ailelerin gelir düzeyi arttııka çocuklarına daha iyi bir eğitim ortamı sunabilirler. Böylece ocuğun akademik başarısı dolayısıyla okuduğunu anlama becerileri de artabilir. Ancak ailelerin gelir düzeyleri azaldıkça çocuğuna sunabileceği olanaklarda o ölçüde azalabilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar yüksek olan çocuklara göre kitaba ulaşma, ailenin okumaya bakışı ve ilgisi, evdeki kitap sayısı gibi yönlerden daha dezavantajlı olabilirler. Bu durum onların okuduğunu anlama becerilerinde başarısız olmasına neden olabilir. Bizim araştırma sonucumuza göre ailenin, öğrencilerin eğitim ortamına zengin materyal desteğini sunmaması, yardımcı kaynak almaması, öğrencilerini destekleme kursuna göndermemesi gibi değişkenlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi olmadığı söylenilebilir. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusu olan ve sosyoekonomik düzeyi de etkileyen annenin çalışıp çalışmama durumunun ikinci dil ğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz Tablo 35). Bu bulguya göre annenin çalışıp çalışmama durumunun öğrencinin okuduğunu anlama testindeki başarısına katkısı olmadığı söylenilebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma sonucumuzdan farklı sonuçların da olduğu görülmektedir. Örneğin; alışkan'ın (2000) yaptığı çalışmada yükseköğrenim gerektiren mesleklerde çalışan anne ve babaların ğrencilerinin okulda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir çalışmada Vural'ın (2007) sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının okuduğunu

anlama becerilerinde daha az gelişim gösterdiği, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının ise okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu ve sosyoekonomik düzeyin yüksek olması çocuklarının okul başarısını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları bizim araştırma sonucumuz ile çelişmektedir. Bunun nedeni annenin bir işte çalışma durumundan ziyade ana dilinden başka bir dili bilmiyor olması veya ikinci dili yeterli düzeyde öğrenemediği için öğrencisine derslerinde yeterli ilgiyi gösterememesinden kaynaklandığı söylenilebilir.

Bilgisayar ve tablet gibi teknolojik ürünlere sahip olmalarının okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Araştırmada ikinci dil öğrencilerinin bilgisayar ve tablet gibi teknolojik ürünlere sahip olmalarının okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisine bakıldığında hayır diyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 36). Bu sonuca göre bilgisayar tablet gibi teknolojik ürünlere sahip olmamasının okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığı söylenilebilir. Benzer bir araştırmada çıkan sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Örneğin; Gül (2008) yaptığı çalışmada internet ve bilgisayarda daha az zaman geçiren kişilerin okuduğunu anlama başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bilgisayar, tablet gibi teknolojik ürünlerin ekrandan okuma sürecinde, kullanılan teknolojik ürünün özelliklerinden kaynaklı olarak dikkatin dağılması ve öğrencinin başka sayfalara geçmesi gibi sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayar, tablet gibi teknolojik ürünlerde okuma çalışması yapılırken okunan metnin bütünü bir arada görülmemesi parça parça verilmesi, okuma süresince öğrencinin gözlerini yorması, öğrencinin kitap ile temas etmediği için kitap kokusunun olmaması, sayfaları çevirirken kağıdın sesinin duyulmaması, kitabın sayfaları arasında dolaşmanın zorluğu

ve ekranda dikey hareket eden metni yatay göz hareketleriyle okumanın zorluğu, okuma becerisini ve okuduğunu anlama düzeyini olumsuz etkilediği görülmektedir (Başaran, 2014; Güneş, 2010; Güneş, 2016). Alanyazında yapılan çalışmalara baktığımızda araştırma sonucumuzdan farklı sonuca ulaşan çalışmalar da olduğu görülmektedir. Örneğin Yıldız vd. (2022) yaptığı çalışmalarda günümüzde internetle birlikte bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler vb. teknolojik aletler birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğu, bu nedenle internette geçirilen sürenin bu teknolojik aletlerle geçirilen süreyi de kapsadığı belirtilmiş, çocukların internette (1-3 saat) ve (3 ve daha fazla) vakit geçirenlerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık tespit edilmiş, üst düzey okuduğunu anlama becerilerinde internette (3 ve daha fazla) vakit geçiren öğrencilerin lehine olan bir sonuca ulaşılmıştır. Ertem (2010) ve Korat'ın (2010) yaptıkları çalışmalarda da internette geçirilen zamanın okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğunu ve e-kitap uygulaması ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme fırsatı buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayar, tablet gibi teknolojik ürünlerde okuma çalışması yapılırken öğrencinin metni istenilen boyutta büyütebilmesi veya küçültebilmesi, okuma esnasında metinler arası okumayı kolaylaştırması ve metnin herhangi bir bölümüne istediği an ulaşabilmesi, bilgiyi saklama ve depolama kolaylığı, öğrendiği bilginin doğruluğunun anında kontrol edilebilmesi, daha az bütçe gerektirmesi, okuma süresince akıcılığı ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı yararları olduğu görülmüştür (Başaran, 2014; Duran ve Alevli, 2014; Güneş, 2016; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014). Öğrencilerin yazılı materyaller dışında teknolojik aletlerle daha fazla kaynağa ulaşabilmeleri, onların daha çok okuma yapmalarına imkân sunabilir, sözcük dağarcıklarını geliştirebilir ve böylece okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkileyebilir.

Kendilerine ait kitaplığının olma, aile bireylerinin evlerine kitap alma, kendilerine ait odası olma ve düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Araştırmada ikinci dil öğrencilerinin; kendilerine ait kitaplığının olması, aile bireylerinin evlerine kitap alması, kendilerine ait odalarının olması ve düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuması gibi değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısına herhangi bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 37, 38, 39,40). Bu araştırma bulgularına göre öğrencilerin kendi seviyelerine uygun kitapları seçmemeleri, gün içerisinde kitap okumak için ayırdıkları zamanın yetersiz olması, aile içinde ebeveynlerin çocuklarına düzenli olarak kitap okumamaları gibi nedenlerden dolayı kitap okumanın okuduğunu anlamaya katkısı olmadığı söylenilebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalarında olduğu görülmektedir. Ünlüsoy (2021) yaptığı araştırmada öğrencilerin ders dışında okuma faaliyetlerinde bulunmaları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Altunkaya (2015) yaptığı araştırmasında Türkçe kitap, dergi, gazete okuma değişkeni ile okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı bulguların da olduğu görülmektedir. Örneğin Güleçol (2017) ilk okumasında metni anlayan çocukların ders dışında düzenli olarak her gün kitap okuduğu, kendilerine ait kitaplığının olduğunu belirlemiş ve düzenli olarak okuma alışkanlığı kazanmış çocukların okuduklarını daha hızlı anlayıp kavradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğu ve düzenli kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sabak, 2007; Sert, 2010).

Bu araştırma sonuçlarına göre ise kitap okuyan öğrencileri sözcük dağarcıklarını geliştirdikleri, okuduklarını daha hızlı anladıkları ve kitap okumaya ayırdıkları zamanın okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Bizim araştırma sonucumuza göre ikinci dil öğrencilerinin Türkçe okuma becerisi eğitimi sırasında düzenli okuma alışkanlığı kazandırabilmek için ikinci dil öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal özelliklerine göre anlamaya odaklı bir eğitimin düzenlenmesi, öğrencilerde okuma anlamının beceri haline getirilmesinin gerektiği söylenebilir. Ayrıca kendisine ait odası olmayan öğrencilerin aile bireyleri ile aynı odada bulunması, bulunduğu ortamda; televizyon sesinin olması, aile bireylerinin konuşmalarının duyulması, kardeşlerin oda içerisinde oyun oynaması gibi durumların okuduğunu anlamasını olumsuz etkilemediği söylenilebilir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında bu bulgudan farklı sonuçlara ulaşmış araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Aslan'ın (1994) yaptığı çalışmada öğrencinin başarılı veya başarısız oluşu, içinde bulunduğu fiziksel şartlara bağlanmış; yaşadığı evin tipi, kendisine ait odanın olması gibi etkenlerin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının kendisine ait odası olmayan öğrencilerin başarılarına oranla daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir (Kaldan, 2007; Köseoğlu, 2011; Güleçol, 2017). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yaşadığı ev türünün ve kendilerine ait odaya sahip olmalarının okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ayrıcı ve fark yaratıcı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Kendilerine ait çalışma odası olan öğrenciler derslerine daha fazla yoğunlaşmakta ve zaman ayırmakta, özellikle televizyon gibi dikkati dağıtacak araçlardan kendilerini soyutlayabilmektedirler. Böylece kendileri için daha verimli olacakları çalışma ortamına sahip olabilmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin kendilerine ait kitaplığının da olması okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bizim araştırmamızda elde edilen bu bulgular

değerlendirildiğinde ikinci dil öğrencilerinin; kendilerine ait kitaplığının olması, aile bireylerinin evlerine kitap alması, kendilerine ait odalarının olması ve düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuması gibi değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısına herhangi bir katkısı olmadığı sonucu araştırmacı için beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin ders dışında düzenli yayın okuması, kendilerine ait bir kitaplığa sahip olması, aile bireylerinin düzenli kitap alması gibi faaliyetlerin genelde dil becerilerine özelde okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmüş ancak elde edilen bulgular bu hipotezi doğrulamamıştır. Bu nedenle daha geniş örneklem ve farklı değişkenlerle yapılacak her çalışma alana katkı sağlayacaktır.

Düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı öğrencilerin zengin sözcük dağarcığına sahip olmasına, dil ve konuşma gelişimine, okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayan önemli bir faktördür. Araştırmanın bulgusuna göre, ikinci dil öğrencilerinin öğrencilerin düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma değişkeninin okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek eşdizim soruları ve kalıp deyim soruları arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz Tablo 41). Esnek eşdizim türünde düzenli okuma yapmaya evet diyen öğrenciler ile hayır diyen öğrenciler arasında evet diyen öğrenciler lehine; kalıp deyim türünde ise sık sık okuma yapan öğrenciler ile bazen okuma yapan öğrenciler arasında sık sık okuma yapan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonucuna göre düzenli olarak Türkçe okuma yapan öğrencilerin dil becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği söylenebilir. Okuduğu metinlerdeki eşdizim sözcük unsurlarının değiştirilmesinde ve anlamsal çıkarım yapmalarında daha başarılı oldukları düşünülebilir. Öğrencilerin boş zamanlarını kitap okuyarak geçirmesini, okulda ders kapsamında okuma saatleri düzenleyerek öğrencilerin düzenli okuma yapmaları sağlanabilir. Böylelikle düzenli okuma yaparak Türkçeyi

ikinci dil olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi sağlanabilir. Düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma durumları değişkeninin diğer eşdizim türlerindeki sorulara bakıldığında ise kısıtlı eşdizim ve esnek deyim türleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür (Bkz. Tablo 41). Literatürde araştırmanın bu bulgusu ile paralel, birebir mukayese edilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Günlük hayatta aile içinde baba ile konuşulan dil değişkeninin okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine aile içinde baba ile konuşulan dil değişkeninin okuduğunu anlama düzeylerinde herhangi bir katkısı olmadığı söylenebilir (Bkz. Tablo 42). Ancak araştırmanın bir başka bulgusunda ikinci dil öğrencilerinin aile içinde babanın kullandığı dilin okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek deyim türündeki sorularda yarı Türkçe/yarı diğer dili kullananlar ile çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dil kullananlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 43). Aile içinde babanın kullandığı dilin diğer eşdizim türlerindeki sorularına bakıldığında ise esnek eşdizim, kısıtlı eşdizim ve kalıp deyim türleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 43). Göç durumunda dil kullanımına genel olarak bakıldığında babanın çalıştığı yerde ve çevresinde Türkçeye daha çok maruz kalması babanın Türkçeyi daha fazla kullanmasını sağlamaktadır. Yine bu tür durumlarda aile içinde bir araya gelindiğinde ana dili yerine Türkçe kullanılması okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Günlük hayatta TV/video izlerken kullanılan dilin okuduğunu anlama üzerindeki rolü

Araştırmanın başka bir bulgusuna göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük hayatta TV/Video izlerken kullandığı dilin okuduğunu anlama başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 44). Öğrencinin günlük hayatta TV/videodan izlediği programların Türkçe olması okuduğunu anlama becerilene katkı sağlamaktadır. TV/Videodan izlediği Türkçe programların eşdizim türlerine göre sözcük gruplarındaki unsurları farklı sözcüklerle değiştirmede kolaylık sağladığı ve sözcük gruplarının mecaz anlamlarını daha kolay anlayabildiği söylenebilir. Çünkü eşdizim türleri arasında esnek eşdizimden kalıp deyim doğru (esnek eşdizimden kısıtlı eşdizime, kısıtlı eşdizimden esnek deyim, esnek deyimden kalıp deyim) sözcük gruplarındaki unsurların farklı sözcüklerle değiştirilebilirliği azalmakta, sözcük gruplarının mecaz anlam özelliği artmaktadır. Bundan dolayı ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda başarısız olduğu söylenebilir. Araştırmanın başka bir bulgusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin TV/video izlerken kullandığı dil ile okuduğunu anlama testindeki eşdizim türlerinden esnek deyim ve kalıp deyim soruları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 45). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin TV/video izlerken kullandıkları dilin daha çok Türkçe olması öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmekte ve sözcüklerin anlamını tahmin etmesini kolaylaştırmaktadır. Van Den Broek (2001) da bir çalışmada benzer bir şekilde televizyon izlemenin öğrencilerin kod çözme ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle Türkçe TV/video izlemek Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için de faydalı olabilir, değerlendirmesinde bulunmamız mümkün olmaktadır.

5.2. Sonuçlar

Araştırmada eşdizimlerin okuduğunu anlamaya yönelik sonuçlarını incelediğimizde; ikinci dil ile ana dili öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri mukayese edildiğinde ana dili öğrencilerinin daha başarılı olduğu

görülmektedir. İkinci dil öğrencilerinin eşdizim türlerine göre okuduğunu anlama becerilerine bakıldığında ise öğrencilerin kısıtlı eşdizim türünde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dilbilimsel/sosyokültürel faktörlerin ikinci dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki sonuçlarına bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci dil öğrencilerinin kardeş sayısının, annenin eğitim durumunun, babanın eğitim durumunun, sosyoekonomik düzey ve annenin çalışma durumunun, kendilerine ait kitaplığının olmasının, aile bireylerinin evlerine kitap almasının, kendilerine ait odası olmasının ve düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okumasının okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öbür yandan ikinci dil öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında bilgisayar, tablet gibi teknolojik ürünlere sahip olmamasının, TV/video izlerken kullandığı dilin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanını arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde ikinci dil öğrencilerinin günlük hayatta TV/video izlerken kullandıkları dilin de okuduğunu anlama başarı puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada dilbilimsel/sosyokültürel faktörlerin ikinci dil öğrencilerinin eşdizim türlerine göre okuduğunu anlama becerilerindeki sonuçlarına bakıldığında ise; cinsiyet değişkeninin esnek eşdizim türündeki sorularda kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu; kardeş sayısı değişkeninin esnek eşdizim türündeki sorularda 2 kardeşi olan öğrenciler ile 5 kardeşi olan öğrenciler arasında 2 kardeşi olan öğrenciler lehine, 4 kardeşi olan öğrenciler ile 5 kardeşi olan öğrenciler arasında 4 kardeşi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ve 2 kardeşi olan öğrenciler ile 4 kardeşi olan öğrencilerin daha başarılı olduğu; düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okuma durumu değişkeninin esnek eşdizim türünde

düzenli okuma yapmaya evet diyen öğrenciler ile hayır diyen öğrenciler arasında evet diyen öğrenciler lehine, kalıp deyim türünde ise sık sık okuma yapan öğrenciler ile bazen okuma yapan öğrenciler arasında sık sık okuma yapan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ve evet ile sık sık seçeneğini işaretleyen öğrencilerin daha başarılı olduğu; aile içinde babanın konuştuğu dil değişkeninin esnek deyim türünde yarı Türkçe yarı diğer dil konuşan öğrenciler ile çoğunlukla diğer dil/sadece diğer dili konuşan öğrenciler arasında yarı Türkçe yarı diğer dil konuşan öğrenciler lehine ve yarı Türkçe yarı diğer dil konuşan öğrencilerin daha başarılı olduğu; Esnek deyim türünde sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler ile yarı Türkçe/yarı diğer dili konuşan öğrenciler arasında sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler lehine ve kalıp deyim türünde ise sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler ile çoğunlukla diğer dil/ sadece diğer dili kullanan öğrenciler arasında sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ve her iki türde de sadece Türkçe/çoğunlukla Türkçe konuşan öğrencilerin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öbür yandan anne ve babanın eğitim düzeyinin, annenin çalışıp çalışmama durumunun, bilgisayar tablet gibi teknolojik araçlara sahip olmasının, kendilerine ait oda ve kitaplığının olmasının, aile bireylerinin düzenli kitap almasının, ikinci dil öğrencilerinin anne, baba ve kardeşleri ile konuştuğu dilin, evde ve aile içi bir araya geldiklerinde kullandıkları dilin, aile içinde annenin ve kardeşlerin konuştuğu dilin, günlük hayatta okuma yaparken, radyo ve müzik dinlerken, internette arama yaparken kullandıkları dilin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin eşdizim türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinde rolü olan faktörlerin farkında olması, sorunun çözümü ve ilgili alanın gelişmesi adına oldukça önemli görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak eşdizimlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmesine ve gelecekte bu alanda yapılacak akademik çalışmalara yönelik getirilen öneriler şunlardır:

5.3.1. Araştırmacılar için öneriler

- Bu araştırmada ikinci dil öğrencilerinin eşdizimlerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma alıcı bir dil becerisi olan anlamaya odaklanmaktadır. Öbür yandan araştırmacılar eşdizimleri kullanarak üretici dil becerilerine yönelik çalışmalar yürütebilir.
- Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilere de benzer çalışmalar yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

5.3.2. Öğretmenler için öneriler

- Sınıf içi uygulamalarda eşdizim sözcük grupları çalışmaları yapılarak öğrencilerin buradaki eksikliklerinin giderilmesi faydalı olacaktır. Eşdizimlerin farkındalığı için öğrencilere yönelik eşdizim kartları ve eşdizim sözcük oyunları hazırlanabilir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma türleri hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Öğrencilere bir amaç doğrultusunda okuma yapmalarının, okuduğunu anlamada daha etken bir faktör olduğundan bahsedilebilir.
- Günlük hayatta çocukların boş zamanlarında bilgisayarda ve televizyon programlarında çocuğun yaşına ve seviyesine göre, dilin doğru kullanıldığı ve dil gelişimine yararlı, yeni sözcükler ve

kavramlar öğrenmesini kolaylaştıracak programlar seçilmeli; bunların çocuk tarafından düzenli olarak izletilmesi sağlanılabilir.

- Erkek öğrencilerin gelişim süreçlerine dikkat edilerek okuduğunu anlamada başarısızlıklarının temel nedenleri belirlenip bunlara yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğrencilere okuma esnasında dikkatlerini dağıtabilecek etkenler hakkında bilgi verilip ayrıca bu etkenlerden nasıl uzaklaşabileceği hakkında öğrenciler bilgilendirilebilir.
- Okullarda zorunlu ders kapsamında okuduğunu anlama çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- Ebeveynlere süreli yayınlar (gazete, dergi vs.) hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılabilir; ailelerin süreli yayınların takibini sağlamaları ve çocuklarına rol model olacak şekilde okuma yapmaları konusunda açıklamalar yapılabilir.

5.3.3. Politika geliştiriciler için öneriler

- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin seviyelerine uygun ders kitapları hazırlanarak, Türkçe programı ana dili / ikinci dil öğrencilerinin arasındaki farklılığı azaltacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye daha çok maruz kalacağı ve dili doğrudan kullanabildiği çevrelerin yaygınlaştırılması, aile içi eğitimlerin arttırılarak öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönlendirilmesi faydalı olacaktır.
- Eşdizim ifadelerinin bulunduğu sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü gibi bir kitapçık hazırlanabilir. Hazırlanan sözlükte eşdizim türlerinin cümle içerisindeki kullanımıyla ilgili ve eşdizim sözcük gruplarının anlamını içeren bilgilendirmelere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa.
- Aghbar, A. A. (1990). Fixed expressions in written tests: Implications for assessing writing sophistication. *East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352808).
- Aghbar, A. A. ve Tang, H. (1990). Partial credit scoring of cloze-type items. *East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 339201).
- Aghbar, A.A. (1990). Fixed expressions in written texts: Implications for assessing writing sophistications, paper presented at a meeting of the English associations of Pennsylvania state system universities, October 1990.
- Ağaçkırın, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Akkaya, A. ve Ulum, Ö. G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacıların dil öğrenmeye ilişkin inançları. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 6(4), 1-11.
- Almacioğlu, G. (2018). Examining Turkish ESL learners’ receptive collocational knowledge. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 796-812.
- Alshaikhi, AZ (2018). *Effects of Using Text Enhancement on Processing and Learning Multiword Expressions* . University of South Florida.

- Al-Jarrah, H., & Binti Ismail, N. S. (2018). Reading comprehension difficulties among EFL learners in higher learning institutions. *International Journal of English Linguistics*, 8(7), 32-41.
- Almaktary, H. (2017). English collacataions in the tunisian efl context. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 4-20.
- Alsakran, R. A. (2011). *The productive and receptive knowledge of collocations by advanced arabic-speaking esl/efl learners* (Doctoral dissertation). Colorado State University, Colorado.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Anderson, J. A. E., Mak, L., Keyvani Chahi, A., & Bialystok, E. (2018). The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population. *Behavior Research Methods*, 50(1), 250-263. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0867-9>
- Anılan, H. (2008). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2) , 251-265.
- Aslan, F. G. (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, (2), 44-56.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babbie, E. (2011). *The Basics of Social Research*. Wadsworth CENGAGE Learning.

- Banboua, N. (2016). Testing collocational knowledge of Yemeni EFL university students at Universiti Utara Malaysia. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 7*.
- 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.
- Başaran, M. (2014). 4. Sınıf seviyesinde ekrandan ve kağıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2)*, 248-268.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi).
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual students in Turkey. *European Journal of Education Studies, 3(6)*, 72-93.
- Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benati, G.A. ve Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World*. London: Bloomsbury Publishing.
- Beyhan, D. ve Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies, 13(19)*, 285- 306.
- Biçer, N. (2017). The views of syrian refugees migrating to Turkey on the Turkish language and culture: Kilis case. *Journal of Education and Training Studies, 5(3)*, 97-109.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(4)*, 649-663.
- Bircan, P. (2010). *Genç dil öğrenenlere kelime öğretiminde sözcüksel yaklaşım*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 98-113*.

- Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problem of collocation. *RELC Journal* 5, 1-11.
- Bugel, K. ve 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.
- Cahyo, N. (2015). *A correlative study between students' lexical knowledge of collocations toward their reading comprehension* (Graduating paper). IAIN Salatiga.
- Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory. Verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Callies, M. (2016). Of soundscapes, talkathons and shopaholics: On the status of a new type of formative in English (and beyond). *STUF-Language Typology and Universals*, 69(4), 495-516.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Cowie, A. P. (1998). *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Cowie, A. P. (2012). Dictionaries. Language learning and phraseology. *International Journal of Lexicography*, 25(4), 386-392.
- Cowie, A.P. (1981). The treatment of collocations and idioms in Learners' Dictionaries. *Applied Linguistics*, II, 223 – 235.
- Cowie, A.P. (1988), Stable and Creative of Vocabulary Use. R.Carter and M. McCarthy (Ed.). *Vocabulary and Language Teaching* in (pp.127-139). Malaysia: Longman.
- Cowie, A. P. (1992). Multiword lexical units and communicative language teaching. P. Arnaua ve H. Bejoint (Ed.), *Vocabulary and Applied Linguistics* In (pp. 1-12). Basingstoke: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çeliköz, M. & Çeliköz, N. (2018). Türk Eğitim Sisteminde Yer Alan Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri: Ortaokul Ve Lise Geniş Örneklem Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 2239-2264.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çubukçu, F. ve Turan, S. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirgüneş, S. (2017). Microstructural (cohesion and coherence) text generation problems of syrian refugee students learning turkish. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 581-590.
- Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dilek, Ş., Boyacı, B. ve Yaşar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to syrian refugees. *Educational Research and Reviews*, 13(18), 645-653.
- Djiti, A., & Aboubou, H. (2019). *English Collocations: The Neglected Area in the EFL Classroom*.
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). Evaluation of turkish language teaching for syrian students who are learned in monetary schools by teachers (Malatya sample). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.

- Doğan, N. (2015). *Türkçe Sözlük'te fişel eşdizimlilik*. Gazi Türkiyat, 67-84.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 aralık üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education*, 1907-1919.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2012). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar. Çözüm önerileri ve yabancılara türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılara Türkçe öğretimi mi. Yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? . *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Dünya, Ş. E. N., & Burak, B. A. Z. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Eken, N. T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28-47,
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* In (pp.33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 1(2), 51-69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, M. D., Kaya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476

- Erkuş, A. (2009). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ertem, I. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 140-155.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe derslerine ilişkin tutum. Okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gill, Sharon Ruth (2008). The comprehension matrix: a tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113.
- Gitsaki, C. (1999). *Second language lexical acquisition: a study of the development of collocational knowledge*. Maryland: International Scholars Publications.
- Gorjian, B. ve Sayyadian, M. (2017). A comparative study on bilinguals and monolingual learner reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3(1), 9-16.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17(65), 97-115.
- Gözüküçük, M. (2015). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güleçol, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gün, M. (2015b). Yabancılar Türkçe öğretimi veren elemanların Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli Araplara Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(5), 119-138.

- Gün, M. ve Ağırman, F. (2018). Öğretim elemanlarının Türkçe öğrenen Suriyeli Arap öğrencilere dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-116.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66. 66-72. 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Güneş, F. (1993). Okuma yeteneğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30 26-30.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Güneyli, Ahmet (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halliday, M. A. K. (2004), *lexicology, lexicology and corpus linguistics*. London and New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1966). Lexis as a linguistic level. C.E. Bazell, C. Catford, M.A.K. Halliday ve R.H. Robins (Ed.). *Memory of J.R. Firth* in (pp. s. 148-162). London: Longmans.
- Hatami, S. (2015). *Collocations in Farsi L2 Learners of English. The role of proficiency and L1 language transfer* (Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet).
- Hiebert, E. H. ve Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. New Jersey, NJ: Erlbaum.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. M. Lewis (Ed.). *Teaching collocation* in (pp. 47-69). Hove, England: Language Teaching Publications.
- Hill, J. ve Lewis, M. (2000). *Teaching collocation further development to lexical approach*. London: Language Teaching Publications.

- Hill, J., Lewis, M. ve Lewis, M. (2000). Classroom strategies, activities and exercises. Lewis, M. (Ed.). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, In (pp. 88-117). Hove, England: Language Teaching Publications.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language. *Applied Linguistics*, 19(1), 22-44.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners academic writing. A.P. Cowie (Ed.). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications* In (pp. 188-207). Oxford University Press.
- Hsu, J. (2002). *Development of collocational proficiency in a workshop on english for general business purposes for taiwanese college students*. (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Isobe, Y. (2011). Representation and processing of formulaic sequences in L2 mental lexicon: How do Japanese EFL learners process multi-word expressions. *JACET Kansai Journal*, 13, 38-49.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Jackendoff, R. (1995). The boundaries of the lexicon. M. Everaert., E. Van Der Linden., A. Schenk., ve R. Schreuder (Ed.), *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* In (pp.133-166). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Kan, M. O. ve Utlü, G. (2017). Errors in case markers made by syrian students who learn turkish in temporary education center. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 205-212.
- Kan, R. T. ve Murphy, V. A. (2020). Effects of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension in children with english as an additional language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 579-605.

- Kankural, H. (2022). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etki eden faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının. okuduğunu anlama becerisi. bilişsel farkındalık. okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi.* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecini masalin önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 463-477.
- Kayhan, E. (2010). *The relationship between reading comprehension and vocabulary. visual perception and short-term memory in primary school children.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Ankara.
- Kent, S. C., Wanzek, J. ve Al Otaiba, S. (2017). Reading instruction for fourth-grade struggling readers and the relation to student outcomes. *Reading- Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 33(5), 395-411.
- Khiyavi, B. M., Rostam, G. ve Gholami, H. (2016). 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.
- Khodadady, E. ve Shamsaee, S. (2012) Formulaic sequences and their relationship with speaking and listening abilities. *English Language Teaching*, 5(2), 39-49.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilköğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kızıldaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Kim, Y., & Ma, J. H. (2011). The Effects of Collocation-Based Instruction on L1-Korean High School Students' English Vocabulary Acquisition. *영 어 어 문 교 육*, 17(3), 141-159.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb-eine einföhrung*, Königstein: Athenäum Verlag.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary. Story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers ve Education*, 55(1), 24-31.
- Köseoğlu, (2011). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. ve Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of covid-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Commandaş, H. (2011). Examining the variables that are effective in predicting the success or failure of primary school 5th grade students in reading comprehension. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 132-139.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theories into practice*. London: Language Teaching Publications.
- Lien, H. Y. (2003). *The effects of collocation instruction on the reading comprehension of Taiwanese college students*. Indiana University of Pennsylvania.
- Loewen, S. ve Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mahmoud, A. (2005). Collocation errors made by arab learners of english. *Asian EFL Journal*, 5(2), 117-126.

- Martinez, R. ve Murphy, V. A. (2011). Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *Tesol Quarterly*, 45(2), 267-290.
- MEB. (2005). *Türkçe öğretim programı (1-5. sınıflar)*. Ankara.
- Melčuk, I. (1995). Phrasemes in language and phraseology in linguistics. M. Everaert., E. van der Linden., A. Schenk., ve R. Schreuder (Ed.). *Idioms: Structural and Psychological Perspectives* İn (pp.167-232). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Modarresi, G. (2012). Collocational errors of Iranian EFL learners in written English. *TELL*,(3), 1, 135154.
- Mohammed, H. G. (2015). Rendering collocations in arabic/english simultaneous interpreting. *European Academic Research*, 2(12), 15709-15732.
- Murphy, V. A. (2018). Literacy development in linguistically diverse pupils. D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Ed.), *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields* İn (pp. 155-182). John Benjamins Publishing Company.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Nattinger, J. R. (1980). A lexical phrase grammar for esl. *TESOL Quarterly*, 14(3), 337-344.
- Nattinger, J. R. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. In M. J. McCarthy ve R. A. Carter (Ed.). *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 62-82). New York: Longman.
- Nattinger, J. R. ve DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, Nadja (2005). *Collocations in a learner corpus*, Amsterdam/Philadelphia: John Ben-jamins Publishing.
- Nguyen, N. T. T. (2021). A review of the effects of media on foreign language vocabulary acquisition. *International Journal of TESOL ve Education*, 1(1), 30-37.
- Okur, A. (2013). Yabancılarla türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 877-892.

- Ördem, E., & Paker, T. (2016). Retention and use of lexical collocations (verb+ noun and adjective+ noun) by applying lexical approach in a reading course. *European Journal of Foreign Language Teaching*.
- Özaslan, A, (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-45.
- Özoflu, D. (2012). *The effect of frequency and idiomaticity on the english l2 reading comprehension of Turkish university students* (MSc thesis). The University of Oxford, Oxford.
- Paris, S. G. ve Hamilton, E. G. (2009). The development of children reading comprehension. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.). *Handbook book of research on reading comprehension* In (pp. 32-53). New York: Routledge.
- Pawley, A. ve Syder, FH (1983). Dilbilim kuramı için iki bilmece: Yerli benzeri seçim ve yerli benzeri akıcılık. J.C. Richards ve R.W. Schmidt (Ed.). *Dil ve İletişim* (pp. 191-226). Londra: Longman.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Ed.). *Handbook book of research on reading comprehension* In (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, 21(3), 381-402.
- Phoocharoensil, S. (2011). Collocational errors in efl learners' interlanguage. *Journal of Education and Practice*, 2(3), 103-120.
- Polat, F. (2012). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Punch, K. F. (2005). *Social research quantative and qualitative approaches*. Second Edition, Sage Publication Ltd.
- Richards, J.C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*, Longman.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., & Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, 25, 1635-1664.

- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sabates, R., Carter, E. ve Stern, J. M. B. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to covid-19 school closures: the case of complementary basic education in ghana. *International Journal of Educational Development*, 82, 1-9.
- Saılıbıya, Y. (2020). *Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sağiroğlu, H. H. (2021). Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye duyarlı prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shehu, I. (2015). Reading comprehension problems encountered by foreign language students. Case study: albania. Croatia. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 91-96.
- Shitu, F. M. (2015). Collocation errors in english as second language (esl) essay writing. *International Journal of cognitive and language sciences*, 9(9), 3270-3277.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). *İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (Gazi Üniversitesi), Ankara.

- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şengül, M. (2015). The opinions of instructors teaching turkish to foreigners about the writing skills of syrian students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 177- 186.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn ve Bacon/Pearson Education.
- Tang, B. (2004). Collocation errors in the intermediate efl learners' interlanguage. *Sino-US English Teaching*, 1(12), 39-47.
- Taşkaya, M. & Ersoy, G. (2016). Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 130-138.
- Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (75), 155-178,
- Taylor, C. V. (1983). Vocabulary for education in English. *Word Language English*, 2(2), 100-104.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tremblay, A. C. (2016). Cue-weighting mechanism and bilingualism. *Bilingualism:Language and Cognition*, 20(4), 708-709.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tumkar, T. (2015). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Girne.
- Turan, S. ve Çubukçu, F. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 486-507.
- Turner, K. L., Hughes, M. ve Presland, K. (2020). Learning loss. A potential challenge for transition to undergraduate study following covid19 school disruption. *Journal of Chemical Education*, 97 3346-3352.

- Ünlüsoy, K. N. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu Anlama düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Uyanık, Gökhan (2011). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstün, E., Akman, B. ve Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205-210.
- Van Den Broek, P. (2001). *The role of television viewing in the development of reading comprehension*.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vilkaitė, L. (2017). Incidental acquisition of collocations in L2: Effects of adjacency and prior vocabulary knowledge. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 168(2), 248-277.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyo ekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerini aile öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısı ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wood, D. (2007b). Mastering the english formula: fluency development of japanese learners in a study abroad context. *JALT Journal*, 29(2), 209-230.
- Wray, A. (2002). *Formül dili ve sözlük*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yakasız, S. (2019). *Türkiye Türkçesinde isimlerin fiillerle kurduğu eşdizimler (Türkçe sözlükteki p-z madde başları)* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). Teaching syrian students in turkish schools: experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13(1), 225-238.
- Yeganeh, M. ve Malekzadeh, P. (2015). The effect of bilingualism on the developing of english reading skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192 803-810.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldırım, G. (2020). Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(1), 215-231.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yıldız, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 98-112.
- Yılmaz, F. ve 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. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama. okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

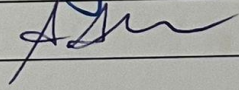
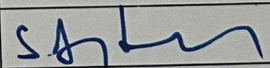
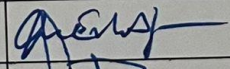
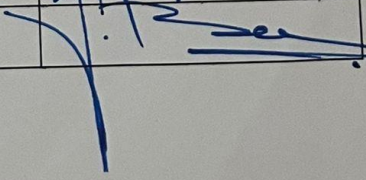
EKLER

6.1.Ek-1. Etik Kurul İzni

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	---

Tarihi 04/10/2021	Sayısı 2021/10-10
-----------------------------	-----------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Eşdizimlerin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Süreçlerindeki Yeri
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Karma Yöntem Araştırması
ARAŞTIRMACI(LAR)	Safiye Bölükbaşı Dr. Öğr. Üyesi Selim Tiryakioğlu
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAİ	
Üye	Prof. Dr. Selami AYDIN	
Üye	Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUEK	

6.2.Ek-2. MEB izni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-44368851
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Safiye BÖLÜKBAŞI)

24/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 09.02.2022 tarihli ve 2200006130 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.02.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Eşdizimlerin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Süreçlerindeki Yeri
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/02/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (15 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4f08-6801-3762-aecd-7064 kodu ile teyit edilebilir.



6.3.Ek-3. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Eşdizimlerin Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Süreçlerindeki Yeri” adıyla, Eylül 2021 / Haziran 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Eşdizimlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama süreçleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Kişisel Bilgi Formu /Okuduğunu Anlama Testi / Görüşme / Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Safiye BÖLÜKBAŞI

İletişim bilgileri : safiye_blkbs@hotmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

İsim-Soy isim imza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

6.4.Ek-4. Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi

Dil ve Sosyal Geçmiş Anketi

Bu çalışma; İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Ana Bilim Dalı programı dahilinde yürütülmekte olan “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen 4. Sınıf Göçmen Öğrencilerde Türkçe Eşdizimlerin Okuduğunu Anlama Düzeylerindeki Rolü” konulu yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Sizlerden elde edilen veriler sadece bu çalışma için kullanılacak başka hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Anket formundaki soruları size uygun olan bilgilerle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Safiye BÖLÜKBAŞI

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

DİL ve SOSYAL GEÇMİŞ ANKETİ

- 1) Bugünün Tarihi : / /
- 2) Formu dolduran : Araştırmacı.... Anne Baba Öğrenci..... Diğer

Bölüm A - Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki bilgiler öğrencilerle ilgilidir:

- 3) Adı Soyadı :
.....
- 4) Doğum Tarihi:
.....
- 5) Cinsiyet: Kız: Erkek:
.....
- 6) Okuduğu Sınıf:
.....
- 7) Doğduğu ülke:
.....

Bölüm B - ÇOCUĞUN DİL DENEYİMİ

- 8) Çocuk Türkçe’ den başka dil veya dilleri anlıyor mu?
Evet..... Hayır.....
Eğer evetse, çocuğun diğer dilleri anlama seviyesi nedir? İşaretleyiniz.

Diğer dilleri yazınız Çok Zayıf Zayıf İdare eder İyi Çok İyi
.....
.....
.....

- 9) Çocuk Türkçe’ den başka bir dili veya dilleri konuşuyor mu?
Eğer evetse, çocuğun diğer dilleri konuşma seviyesi nedir? İşaretleyiniz.

Diğer dilleri yazınız Çok Zayıf Zayıf İdare eder İyi Çok İyi
.....
.....
.....

- 10) Çocuk kayıtlı olduğu okul dışında eğitim alıyor mu? Evet..... Hayır
Eğer evet ise, hangi eğitime gidiyor?
Ne sıklıkla gidiyor? Her gün..... Haftada bir

Diğer:.....

11) Çocuk ilk olarak hangi dili konuştu?
Türkçe..... Diğer Dil(ler) Her İkisi de/ Hepsi Aynı Anda

12) Anneniz, babanız ve kardeşleriniz dışında evde yaşayan akraba, tanıdık vb. var mı?
Evet..... Hayır.....
Eğer evet ise, bunlar hangi dilleri konuşuyorlar?

BÖLÜM C : EVDE KULLANILAN DİL

Aşağıda verilen sorulara X işareti ile cevaplarınızı belirtiniz.

Çocuk hakkında sorulan sorular:

Çocuğun dili konuşurken kullanımı	Sadece Türkçe	Çoğunlukla Türkçe	Yarı Türkçe Yarı diğer dil	Çoğunlukla diğer dil	Sadece diğer dil
1) Anne ile					
2) Baba ile					
3) Kardeşleri ile					
4) Anneanne ve dede ile					
5) Babaanne ve dede ile					
6) Diğer akrabaları (teyze, amca, hala vb) ile					
7) Türk arkadaşları ile					
8) Kendi ülkesinden olan arkadaşları ile					
Çocuğun dili kullanımına göre	Sadece Türkçe	Çoğunlukla Türkçe	Yarı Türkçe Yarı diğer dil	Çoğunlukla diğer dil	Sadece diğer dil
9) Okuma yaparken					
10) Radyo/müzik dinlerken					
11) TV/video izlerken					
12) İnternette arama yaparken (Örn. Genel tarama)					

Çocuğunuz dili genel olarak nasıl kullanır?	Sadece Türkçe	Çoğunlukla Türkçe	Yarı Türkçe Yarı diğer dil	Çoğunlukla diğer dil	Sadece diğer dil
13) Evde					
14) Aile içi bir araya geldiğinizde					

Aile hakkında sorulan sorular:

Evde çocukla konuşulan dil	Sadece Türkçe	Çoğunlukla Türkçe	Yarı Türkçe	Çoğunlukla diğer dil	Sadece diğer dil
----------------------------	---------------	-------------------	-------------	----------------------	------------------

			Yarı diğer dil	dil	dil
15) Annenin konuştuğu dil					
16) Babanın konuştuğu dil					
17) Kardeşlerin konuştuğu dil					
18) Anneanne ve dedenin konuştuğu dil					
19) Babaanne ve dedenin konuştuğu dil					
20) Diğer akrabaların (teyze, amca, hala vb) konuştuğu dil					
21) Komşularının/arkadaşlarının konuştuğu dil					
Evde aile bireyleri arasında konuşulan dil	Sadece Türkçe	Çoğunluk la Türkçe	Yarı Türkçe Yarı diğer dil	Çoğunluk la diğer dil	Sadece diğer dil
22) Ebeveynler/ Eşler arasında					
23) Kardeşler arasında					
24) Anneanne ve dede arasında					
25) Babaanne ve dede arasında					
26) Diğer akrabalar (teyze, amca, hala vb) arasında					
27) Komşular/arkadaşlar arasında					
Evde dilin kullanımına göre	Sadece Türkçe	Çoğunluk la Türkçe	Yarı Türkçe Yarı diğer dil	Çoğunluk la diğer dil	Sadece diğer dil
28) Okuma yaparken					
29) Radyo/müzik dinlerken					
30) TV/video izlerken					
31) İnternetten arama yaparken (Örn. Genel tarayıcı)					
32) Çocuğa hikaye okurken					

BÖLÜM D: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki bilgiler öğrencinin ebeveynleri ile ilgilidir:

1) Annenin doğduğu ülke: Anne Türkiye’de doğmadıysa, Türkiye’ye ne zaman geldi? (Ay/yıl) Anne hangi dil(leri) konuşarak büyüdü? : Annenin bildiği dilleri akıcı konuşmasına göre sıralayınız : 2) Babanın doğduğu ülke: Baba Türkiye’de doğmadıysa, Türkiye’ye ne zaman geldi? (Ay/yıl) Baba hangi dil(leri) konuşarak büyüdü?
--

Babanın bildiği dilleri akıcı konuşmasına göre sıralayınız :
.....

Ebeveynlerin eğitim seviyesi ve mesleği:

3) Anne	4) Baba
..... Okur yazarOkur yazar değil	 Okur yazarOkur yazar değil
.....İlkokul MezunuOrtaokul Mezunu	İlkokul MezunuOrtaokul Mezunu
.....Lise MezunuLisans Mezunu	Lise MezunuLisans Mezunu
.....Lisansüstü Mezunu	Lisansüstü Mezunu
Meslek:	Meslek:
Çalıştığı Sektör:	Çalıştığı Sektör:

BÖLÜM E: SOSYAL HAYAT VE SOSYO EKONOMİK DÜZEY

- 1) Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?
1000-2000() 2001-3000() 3001-4000() 4001-5000() 5001-Üzeri()
- 2) Yaşadığınız ev ailenize mi ait?
Evet () Hayır ()
- 3) Yaşadığınız ev kira mı?
Evet () Hayır ()
- 4) Evinizde kendinize ait odanız var mı?
Evet () Hayır ()
- 5) Evinizde kendinize ait bilgisayarınız veya tabletiniz var mı?
Evet () Hayır ()
- 6) Kaç kardeşsiniz?
1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü()
- 7) Yaşadığınız evde size ait kitaplık var mı?
Evet () Hayır ()
- 8) Aile bireyleriniz evinize kitap alır mı?
Evet () Hayır () Bazen () Her zaman () Sık sık()
- 9) Düzenli olarak (kitap, gazete, dergi, sosyal medya...) okur musunuz?
Evet () Hayır () Bazen () Her zaman () Sık sık()

Teşekkür Ederim

6.5.Ek-5. Okuduğunu Anlama Testi

A. Aşağıda verilen cümleleri uygun ifadelerle tamamlayınız.

1)Aslı bilgi yarışmasına hazırlanırken, derslerinde öğretmenin anlattıklarını

- a) can kulağıyla dinliyordu.
- b) üstün körü dinliyordu.
- c) umursamadan dinliyordu.
- d) dinlemek istemiyordu.

2) Gurbetteki dayım her aradığında annemin

- a) hatırını soruyordu.
- b) nerede olduğunu soruyordu.
- c) gününü nasıl geçirdiğini soruyordu.
- d) sesini duymak istiyordu.

3)Esin' in turist olarak gittiği ülkelerde insanların giyindiği farklı kıyafetler hemen

- a) dikkatini çeker
- b) moralini bozar
- c) geçmişini hatırlatır
- d) başını döndürür

4) Kendisine sunulan teklife karar vermek için düşünmeye dalınca farkında olmadan

- a) çok mutlu oldu
- b) süresi doldu
- c) istediğini alamadı
- d) teklifi kabul etti

B. Paragraflarda geçen sözcük gruplarının metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

5) ...Birkaç gün önce dedem ilk kez bir müşterinin arkasından konuştu. Normalde hiç yap-maz. Ama Nevriye teyze, dedemi o gün o kadar bunalttı ki dedemin resmen dişlerini gıcırdattı, arkasından der-ken hiçbir şey beğenmiyor!" dedi. Haklıydı, hiçbir şey beğendirememiştik.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çok korkmak
- b) Mutlu olmak
- c) Üzgün olmak
- d) Çok sinirlenmek

6) Kalbim çarpıyordu. Bugün benim için çok önemli bir gündü. Çünkü evimize küçük bir misafir gelecekti. Ben artık abi olmuştum. Kardeşim doğmuş, annemler hastaneden bugün çıkıyorlardı. Evde sürekli nerde kaldılar, neden gelmediler diye söylenip durdum. Sonunda kapı çaldı. Hemen koşup açtım. Annem ve babam karşımdaydı. Babam pusetin içindeki kardeşimi göstererek bana bakıyordu. İçeri girdiler, kardeşim için hazırlanan odaya geçtiler. Kardeşimi beşiğe koydular. Kenardan ona bakıyordum ve içimden seni o kadar çok seveceğim ki küçük kardeşim, iyi ki geldin dedim.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İnsanların istedikleri, sevdikleri, ilgilendikleri bir durumda çok heyecanlanması
- b) İnsanların üzgün durumlarında kalbin hızlı atması
- c) İnsanların her durumda sevinmesi

d) İnsanların beklemediği anda karşılaştığı durumlarda kendini kötü hissetmesi

7) "Annem, bana bahçede kurumak üzere olan ağacı gösterdi. "Ona, biraz baksan iyi olur." dedi. "Yoksa zavallı ölüp gidecek." Ben, o sırada bahçeye öylesine baktım. Ağaç, gerçek-ten de pek iyi durumda değildi. Elime kazmayı alıp bahçeye çıktım. Ağacın etrafını güzelce kazdım. Çukura biraz su koydum. Sonra da az ötedeki gülü koklayarak anneme koştum."

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Üzerinde uzun boylu durmayıp şöyle bir bakıvermek.
- b) Sahip olduğu özelliklerin farklı yanlarını da görmek.
- c)İnceleme yaparken benzer öğelerin farkında olmak
- d)Sadece söylenildiği yere gitmek

8) Adım Zeynep. İlçemizde yapılacak olan icat yarışmasına katılacağım. Herkes bana güveniyor. Tam bir şeyler bulmuşken okulda düştüm. Bunun üzerine biraz Yine de ne icat edebilirim diye düşünüyorum...

Paragrafta boş bırakılan yerlere uygun olan söz grupları aşağıdakilerden hangisidir?

- a) çalışmaya başladım
- b) aklım karıştı
- c) araştırma yaptım
- d) düşünmeyi bıraktım

9) Ali ve Emre okulun basketbol takımında oynayan iki arkadaştır. Yıllarca birlikte maçlara, antrenmanlara katılmışlar. Geçen gün takımlarına Erhan isminde yeni bir arkadaş katılmış. Uzun boyu ve hızlı koşması ile takım içerisinde hemen boy göstermiş. Takım arkadaşlarına ben daha uzunum, hızlı olmanız lazım deyip duruyormuş. Ali ve Emre ise basketbolun takım

oyunu olduğunu ve takım ruhu ile başarılı olacaklarını söylemişler. Fakat maçlarda Erhan, ben daha iyiyim diyerek takımla birlikte hareket etmiyormuş. Bir gün takım arkadaşları Erhan'a bu şekilde davranmaya devam ederse kendisi ile aynı takımda oynamak istemediklerini koçlarına söyleyeceklerini anlatmışlar. Erhan istenmediğini duyunca çok utanmış arkadaşlarından özür dileyip bir daha böyle davranmayacağına söz vermiş.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çevresindeki kişiler tarafından ilgi görülmemesi
- b) Sahip olduğu özelliklerin herkes tarafından hemen fark edilmesi
- c) Aynı özelliğe sahip kişilerin ileride farklılıklarının olabileceği
- d) Farklılıkların neden olduğu zor durumlarla karşılaşması

10) ...Dün ilk kez Aslı en yakın arkadaşı Ece'nin arkasından konuştu. Bugüne kadar Aslı'nın bir başkasının arkasından konuştuğunu hiç görmemiştim. Bu sefer Ece Aslı'yı o kadar bunaltmış ki, Aslı resmen burnundan soludu. Ece bizden ayrıldığın da arkasından insan arkadaşının sırrını başka biriyle asla paylaşmamalı!" dedi. Haklıydı, Ece'ye güvenip söylediği sırrını başkası ile paylaşmıştı.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yaşadığı durumdan dolayı mutlu olma
- b) Yaşadığı durumdan dolayı huzurlu olma
- c) Yaşadığı durumdan dolayı sinirli olma
- d) Yaşadığı durumdan dolayı şaşkın olma

11) ...Geçen gün komşumuz Ayşe Hanım'ın ilke kez oğlunun ardından konuştuğunu duyduk. Yıllardır komşumuzdur bugüne kadar onun biri hakkında konuştuğunu duymadık. Yalnız oğlu o kadar üzmüş olacak ki

Ayşe Hanım'ın bir anda nevre döndü, oğlunun arkasından kaç yaşında adam oldun hala yalan söylemeye utanmıyor musun?" dedi. Haklıydı, insanın sevdiklerini aldatması hiç hoş bir durum değildi.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yaşadığı olay karşısında çok fazla öfkelenmesi
- b) Yaşadığı olay karşısında mutsuz olması
- c) Yaşadığı olay karşısında çok üzülmesi
- d) Yaşadığı olay karşısında hayallere daldı

12) Okulların açılacağı günü iple çekiyordum. Bu sene 1.sınıfa başlayacağım. Annem bana okula başladığımda yeni arkadaşlar edineceğimi, okumayı ve yazmayı öğreneceğimi söyledi. Bunları düşündükçe çok heyecanlanıyordum. Ve beklenen gün geldi. Okullar açıldı. Okula annem ve babamla birlikte gittik. Okulun bahçesinde öğrenciler, veliler, öğretmenler vardı. Bizleri sınıflarımıza göre sıraya aldılar. Okul müdürü konuşma yaptı. Sonra 1.sınıfa başlayacak öğretmenler sınıf kuralarını çekti. Bizim sınıf öğretmenimiz kuradan sonra sınıfımızın başına geldi. Kollarını açarak hepiniz hoş geldiniz dedi...

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İstekli olmak
- b) Acele etmemek
- c) Hoşgörü göstermek
- d) Sabırsızlıkla beklemek

13) Heyecana kapılmıştım. İlk kez Cumhuriyet Bayramı için okul töreninde şiir okuyacaktım. Bana sıra gelene kadar okuyacağım şiiri içimden tekrar edip duruyordum. Ya kürsüde şiirimi okurken hata yaparsam ya

okuyacağım şiirin sözlerini unutursam. Benim için çok zordu ilk kez bu kadar kalabalığın önünde şiir okuyacaktım. Nihayet sıra bana geldi. Artık kürsüdeydim, atalarımıza yüreğimde sevgi ve içimde sonsuz saygı ile şiirime başladım.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Bir durum karşısında istediği sonuca ulaşabilmek için her şeyi yapması
- b) Bir konu hakkında aşırı derecede coşku duymak
- c) Karşılaştığı durumların sonucuna alışması
- d) Kendisi ile ilgili durumun farkında olmaması

14) İçim içime sığmıyordu. Aylardır hazırlandığım yüzme yarışmasının final etabını bugün tamladık. Yarışmada ben 1. oldum. Final gününe kadar, sürekli ya yaptığım antrenmanlar boşa giderse ya ayağıma kramp girerse diye düşünüp durdum. Yarışmanın saati geldiğinde herkes kendi kulvarına geçti. Artık düdüğün çalmasını bekliyordum. Sonunda düdük çaldı. Tüm heyecanımı geride bırakarak suya atladım. Hayallerime doğru yüzdüm ve madalya benim oldu.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yaşadığı durum karşısında çok sinirlenmesi
- b) Üzüldüğünü herkesin hissetmesi
- c) Sevincini coşkunluk göstermekten kendini alamamak
- d) Yaşadığı mutluluğu kimseye belli etmemesi

15) Okulun son günleri yaklaşıyordu ama beni heyecanlandıran karne değildi. Büyük ödüllü yüzme yarışını sabırsızlıkla bekliyordum. En büyük rakibim yan sınıftaki Deniz'di. Deniz okulun en iyi yüzücüsüydü. Onu geçmek mümkün değildi fakat kararlıydım. Ne yapıp edip yarışı ben

kazanacaktım. Sonunda yarışma günü geldi. Hepimiz yerlerimizi aldık. Yarış başladı. Deniz her zamanki gibi hızlıydı. Ama bir anda yavaşladı. Ayağına kramp girmişti. Acıyla yarışı bitirmeye çalışıyordu. O an dostluğumuzun yarışmadan önemli olduğunu düşündüm. Deniz'i geçmemek için yavaşladım. Deniz güçlükle yarışı kazanmıştı. Yarışı kazanan Deniz ilk olarak bana sarıldı. Kulağıma teşekkürler şampiyon diye fısıldadı.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sadece sevdiği ve ilgilendiği durumların olmasını istemesi
- b) İsteddiği bir durumun bir an önce olmasını arzulaması
- c) Kendi tercih ettiği işleri yapmaktan vazgeçmesi
- d) Farklı çalışmalara katılmak istemesi

16) Bugün okulda çok üzücü şeyler yaşandı. Sabah okula gittiğimde herkes Aylin'in doğum gününden bahsediyordu. Sonra anladım ki hafta sonu Aylin'in doğum günüymüş ve o bir beni çağırmamış. Çok kızdım. O sırada Aylin'in saçında benim çok beğendiğim tokalarla sınıfa girmesin mi? Sıraya oturur oturmaz tokaları saçından çekip aldım. Onun çok canı yandı, ona hediye olarak gelmiş tokalarda dağıldı. Böyle bir şey yapmış olmaktan çok utandım.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ateşle vücudun bir bölümüne zarar vermek
- b) Fiziksel olarak bir şey hissetmemek
- c) Bir işte çok zarar görmek
- d) Kıskançlık duygusunu yoğun yaşamak

17) Abur cubur yemeyi çok seven çocuklar vardır. Bu çocuklar harçlığının büyük bir kısmını (1)bakkalda tüketir. Anne ve babaları bu durumu fark

edince (2)harçlıklarını kesebilir. Bu çocukların harçlıklarının nasıl kullanmaları gerektiği konusunda, aileleri çocuklarıyla birlikte alışveriş yaparak örnek davranışlar gösterilebilir.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu yerine aşağıdaki kelimelerden hangisi yazılırsa paragrafın anlamında herhangi bir değişme olmaz?

- a) 1- bakkalda harcar 2- harçlık vermez
- b) 1- bakkalda bırakır 2- harçlıklarını arttırır
- c) 1- bakkalda kaybeder 2- harçlıklarını azaltır.
- d) 1- bakkala unuttur 2- harçlık bırakmaz

18) Etrafıma hissettirmemeye çalışsam da her halimden sevincim belliydi. Yüzlerce kişinin önünde şiir okuyacaktım. Okuyacağım şiiri içimden tekrar edip duruyordum. Ya yaptığım provalar işe yaramazsa, her şeri unutursam. Kolay değildi. Anıtkabir’de Ata’mın önünde okuyacaktım. Bizlere armağan ettiği bayram için teşekkürlerimi sunacaktım. Nihayet o gün geldi. Artık kürsüdeydim, yüreğimde sevgi ve içimde sonsuz saygı ile şiirime başladım.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Mutluluğunu herkesin hissetmesi
- b) Mutlu olabilmek için her şeyi yapması
- c) Mutluluğunu gizlemesi
- d) Mutluluğunu fark ettirmemesi

19) O gün 10 yaşıma girdim. Annem harika bir pasta yapmıştı. Babam da elinde kocaman bir kutuyla gelmişti. Merakla babamın hediyesini açmayı bekliyordum. Herkes geldi, pasta kesildi. Babam elinde kocaman paketiyle geldi. O da ne? O kocaman kutunun içinde küçük bir defter vardı. Hayal kırıklığına uğrayan ben defteri açtım. “Hediyenin büyüğü küçüğü olmaz” yazıyordu. İkinci sayfayı çevirdiğimde babamın nasihatleri yazıyordu.

Babama sarılıp teşekkür ettim. Merakla defterde yazılanları okumak için odama gittim.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İnsanların düşüncelerinin değişmesi
- b) İnsanların davranışlarının değişmesi
- c) İnsanların beklentisinin boşa çıkması
- d) İnsanların isteklerinin değişmesi

20) ...Birkaç gün önce amcam ilk kez bir arkadaşının arkasından söylendi. Normalde hiç böyle bir davranmazdı. Ama Aydın Amca, amcamı o gün o kadar sıktı ki amcamın resmen sinirleri bozuldu, arkasından hiçbir şeye inanmıyor!" dedi. Haklıydı, hiçbir şeye inandıramamıştık.

Paragrafta verilen altı çizili sözcük grubu ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Karşılaştığı duruma sinirlenmek
- b) Karşılaştığı durumda mutlu olmak
- c) Karşılaştığı durumda üzgün olmak
- d) Karşılaştığı durumda şakın olmak

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Safiye BÖLÜKBAŞI

Uyruğu: T.C.

Doğum Tarihi ve Yeri: 27 TEMMU 1986, Malatya

Elektronik Posta: safiye_blkbs@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
--------	-------	----------------

Lisans Karadeniz Teknik Üniversitesi, Giresun Eğitim Fakültesi,

Sınıf Öğretmenliği 2007

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
-------	-------	-------

2008-2022	MEB	Sınıf Öğretmeni
-----------	-----	-----------------

YABANCI DİLLER

Orta düzeyde İngilizce