T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HAYATLARINDAKİ DİLLER İLE OKUMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: PISA TEMELLİ BİR YEM ARAŞTIRMASI

NUR İPEK TOPRAK AY
22741001

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYE. TALHA GÖKTENTÜRK

İSTANBUL
2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HAYATLARINDAKİ DİLLER İLE OKUMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: PISA TEMELLİ BİR YEM ARAŞTIRMASI

NUR İPEK TOPRAK AY
22741001
ORCID NO: 0009-0008-2602-0161

DR. ÖĞR. ÜYE. TALHA GÖKTENTÜRK

MAYIS 2024

Nur İpek TOPRAK AY tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayatlarındaki Diller ile Okuma Başarıları Arasındaki İlişki: PISA Temelli Bir YEM Araştırması" başlıklı çalışma, **[31/05/2024]** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Dr. Öğr. Üye. Talha Göktentürk	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Talat Aytan	……
Dr. Öğr. Üye. Kübra Özçetin	……

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HAYATLARINDAKİ DİLLER İLE OKUMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: PISA TEMELLİ BİR YEM ARAŞTIRMASI

Okuma becerisi öğrencilerin hayat boyu ihtiyaç duyacağı beceriler arasındadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olan geniş bir ekolojik arka planın göz önünde bulundurulması, öğrenme-öğretme süreçlerinde ve okul dışında okumanın gelişmesine katkı sunabilmektedir. Ekolojik arka plan içerisindeki dil örüntülerinin çalışılması dünyanın en fazla göçmen barındıran ülkelerinden olan Türkiye için bir probleme dönüşmüştür. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı, öğrencilerin hayatlarındaki dil örüntülerinin (ikinci dil, yabancı dil, miras dili ve ana dil) Türkçe okuma başarısına etkisini incelemektir. Araştırmanın metodu açıklama amaçlı korelasyonel araştırma olarak tasarlanmış olup yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yürütülerek dillerin okuma performansına yönelik etkisi Zumbo'nun ekolojik tabakaları ışığında incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2018 PISA verilerinden hareketle ortaöğretimdeki 15 yaş grubu 6890 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın sonucunda Türkiye'de ortaöğretimdeki 15 yaş grubunda eğitim-öğretim gören öğrencilerin okuma başarısının şahsi olarak bildikleri dillerden Türkiye'nin müfredatında öğretilen dillere kadar geniş bir diller evreninden etkilendiği söylenebilir. Sonuçlar ışığında öğrencilerin bildikleri ve okulda öğrendikleri dil sayısındaki artışın (4 dile kadar) Türkçe okuma başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin okulda konuştukları dil sayısının artması, öğrencilerin aileleriyle ve okul dışı arkadaş çevreleriyle konuştukları dil sayısının artması Türkçe okuma başarısını negatif yönde etkilemektedir. Bu durum Türkçe ve müfredat doğrultusunda öğretilen yabancı dillerin katkısını ortaya koyarken ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ile oluşabilecek miras dili ile ikinci dil arasındaki negatif ilişkiye de vurgu yapmaktadır. Eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcıların dil öğrenme süreçlerinde ve okuma başarısının değerlendirilmesinde yaygın bir ekolojik arka planı ve bu çalışma özelinde dil yapılarını göz önünde bulundurması daha etkili bir eğitim süreci için katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: okuma başarısı, ikinci dil, miras dili, yabancı dil, PISA.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LIVES AND THEIR READING ACHIEVEMENTS: A PISA-BASED SEM STUDY

Reading skill is one of the skills that students will need throughout their lives. Considering the broad ecological background that affects the development of students' reading skills can contribute to the improvement of reading both in the teaching-learning processes and outside of school. Studying the language patterns within the ecological background has become a problem for Turkey, one of the countries hosting the most immigrants in the world. The purpose of this study is to examine the impact of the language patterns in students' lives (second language, foreign language, heritage language, and mother tongue) on their Turkish reading achievement. The research was designed as an explanatory correlational study, and the effects of languages on reading performance were examined under Zumbo's ecological layers through structural equation modeling (SEM). The population of the study consists of 6,890 secondary school students aged 15, based on the 2018 PISA data.

As a result of the study, it can be said that the reading achievement of students in secondary education in Turkey at the age of 15 is influenced by a wide range of languages, from the languages they personally know to the languages taught in Turkey's curriculum. In light of the results, it was observed that an increase in the number of languages students know and learn at school (up to four languages) positively affects their Turkish reading achievement. Additionally, an increase in the number of languages students speak at school, with their families, and with their friends outside of school negatively affects their Turkish reading achievement. This situation highlights the contribution of Turkish and foreign languages taught in the curriculum while also emphasizing the negative relationship between learning Turkish as a second language and the possible interaction between heritage language and second language. Educators, researchers, and policymakers should consider a broad ecological background and the language structures specific to this study in the language learning processes and the evaluation of reading achievement to contribute to a more effective educational process.

Keywords: reading achievement, second language, heritage language, foreign language, PISA.

ÖN SÖZ

Eğer kitap okumasaydım bu yaptıklarımın hiçbirini yapamazdım.

Mustafa Kemal Atatürk (Granda ve Gürkan, 1973)

Okuma eğitim ve öğretim sürecinin ciddi bir bölümünü oluşturur. Bu sebeple devletler okuma başarısından hareketle eğitim politikalarına yön vermektedir. PISA uluslararası alanda okuma başarılarını ölçmek ve eğitim müfredatlarına bu doğrultuda yön vermek amacıyla yapılan bir araştırmadır. Okuma çeşitli değişkenlerden etkilenebildiği için PISA bu değişkenler için geniş bir veri havuzu sunmaktadır. Bu değişkenlerden birini de PISA 2018 veri havuzunda yer alan öğrencilerin konuştukları diller oluşturmaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin hayatındaki etkisi son yıllarda daha da ciddiyet kazanan bir problem olarak karşımızdadır. Dünyanın en çok göçmen alan ülkelerinden olan Türkiye'nin kültürü ve kültürel alt yapıyı oluşturan dillerin birbiriyle teması öğrencilerin Türkçe dil becerilerini etkileme potansiyeline sahiptir. İlgili potansiyel doğrultusunda bu araştırma öğrencilerin hayatlarındaki dillerin okuma başarılarına etkisi gözetilerek yapılmıştır. Zumbo'nun ekolojik bakış açısıyla sunduğu tabakalardan üç tanesi seçilmiş ve problemler bu tabakalar altında analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin hayatlarındaki dillerin okuma başarısına etkisine yönelik bütünlüklü bir tablo ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar araştırıldığında yeterince çalışma olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda yaptığım araştırmanın ekolojik bakış açısıyla çerçevelenen dillerin okuma becerisini etkileyen değişkenler olarak sunulması göç ve göçmen konusunun ciddi manada tartışıldığı bir dönemde ülkemize katkı sağlayacaktır.

Uzun süren ve ciddi bir emeğin ürünü olan bu çalışmada pek çok kişinin katkısı olduğunu söylemeliyim. Öncelikle beni yüksek lisans yapma konusunda heveslendiren ve yönlendiren, lisans hayatımda keyifli ve öğretici kulüp etkinleri ile güzel insanlar tanımama ayrıca güzel işler yapmama vesile olan kıymetli danışmanım Talha Göktentürk'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yolumu kaybettiğim anda bana yol göstererek çalışmamın temelini oluşturduğu, metnin her kelimesini tek tek okuyarak değerli geri bildirimler verdiği, bu süreçte bütün sorularımı gece gündüz demeden sabırla uzun uzun cevapladığı ve bana öğrettiği her şey için kendisine minnettarım.

Bana lisans ve lisansüstü sürecimde alana olan ilgi ve sevgimi besleyen başta nezaketi ile vaktini bana ayıran değerli hocam Ali Fuat Arıcı ve Talat Aytan başta olmak üzere bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bir süre birlikte çalışma fırsatı kazandığım kıymetli hocam Nursel Topkaya'ya vaktini ayırdığı ve öğrettikleri için minnettarım.

Benim için çalışma hayatı ve akademik süreci birlikte yürütmek oldukça zordu. Bu konuda beni destekleyerek yükümü her zaman hafifleten ve her zaman yapabileceğime olan inancıyla beni motive eden biricik eşim

Fatih Ay'a, geceleri ders çalışırken yanımda oturup bana eşlik eden ve bu günlere gelmemin baş mimarı olan sevgili anneciğim Gülcan Toprak'a, her kararımı destekleyerek arkamda duran babacığım Bayram Toprak'a ve eğitim hayatım başta olmak üzere her zaman yanımda duran teyzeciğim Songül Köprülü Dabak'a… Kısaca bütün aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onların desteği olmasaydı bu zorlu süreci tek başıma atlatamazdım.

Lisans hayatımdan beri akademik süreçte omuz omuza yürüdüğüm ve birbirimize olan inancımızla güçlendiğim kıymetli dostlarım Merve Nur Çelik, Kübra Aktaş ve Elif Jamini başta olmak üzere bana ve tezime değerli katkılar sunan bütün arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Son olarak bana mesleki, akademik ve insan olarak çok değerli katkılar sunan sevgili öğrencilerim ve kıymetli çalışma arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Nur İpek TOPRAK AY

Mayıs, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
KISALTMALAR LİSTESİ xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi 7
1.4. Araştırmanın Ehemmiyeti 8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 11
2. TEORİK ARKA PLAN VE LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ 13
2.1. Ekolojik Yaklaşım Doğrultusunda Yükselen Yeni Paradigma 13
2.2. Literatür Değerlendirmesi 15
2.2.1. Okuma Becerisi 15
2.2.2. Okuma Becerisini Ulusal ve Uluslararası Seviyede Ölçen Araştırmalar 17
2.2.3. Türkiye'de ve Dünyada Dillerin Okuma Becerisine Etkisine Yönelik Yapılan Çalışmalar 22
2.2.4. PISA 24
2.2.4.1. PISA Üzerinden Yapılan Çalışmalar 29
2.2.5. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Okuma Becerisi 30
2.3. Türkiye'de Konuşulan Diller 31
2.3.1. Türkiye'deki Dil Yapılarını Etkileyebilecek Hadiseler 32
2.3.1.1. Türkçe Eğitimi Faaliyetleri 33
2.3.1.2. Göç Hareketleri 35
2.3.1.3. Yabancı Dil Eğitimi 35
2.3.2. Türkiye'deki Dil Örüntüleri 38
2.3.2.1. Ana Dili 38
2.3.2.2. Miras Dili 39
2.3.2.3. Yabancı Dil 40
2.3.2.4. İkinci Dil 41
3. METOT 43
3.1. Araştırma Verileri 43

3.2. Ölçme Sürecine Dâhil Edilen Maddeler 44
3.3. Verilerin Analizi 46
3.4. Etik Kurul İzni 50
4. BULGULAR 51
4.1. Katılımcının Şahsi Karakteri ile Okuma Başarısı İlişkisine Dair Bulgular 52
4.2. Okul Çevresindeki Diller ile Okuma Başarısı İlişkisine Dair Bulgular 52
4.3. Aile ve Okul Dışı Arkadaş Çevresindeki Diller ile Okuma Başarısı İlişkisine Dair Bulgular 54
5. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR, TAVSİYE VE TEKLİFLER 59
5.1. Sonuçlar 59
5.1.1. Katılımcının Konuştuğu Dillerin Okuma Başarısına Etkisine Yönelik Sonuçlar 59
5.1.2. Katılımcının Okul Çevresinde Konuşulan Dillerin Okuma Başarısına Etkisine Yönelik Sonuçlar 59
5.1.3. Katılımcının Aile ve Okul Dışı Arkadaş Çevresinde Konuşulan Dillerin Okuma Başarına Etkisine Yönelik Sonuçlar 60
5.2. Tartışma 61
5.2.1. Türkiye'de Türkçe Dışındaki Dillerin Okuma Başarısı Üzerindeki Etkisi 61
5.2.2. Yabancı Dil Eğitiminin Etkisi 63
5.2.3. Türkiye'deki Dillere Ait Demografik Yapının Okuma Başarısına Muhtemel Etkisi 64
5.3. Tavsiye ve Teklifler 66
EKLER 90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kukla Kodlama Sonrası Kategorik Değişkenlerin Yapısı 44
Tablo 2. Bağımsız Değişkenlerin Sınıflanması 47
Tablo 3. Katılımcının Şahsi Karakterine Yönelik YEM Sonuçları 52
Tablo 4. Okul Çevresine Yönelik YEM Sonuçları 53
Tablo 5. Aile ve Arkadaş Çevresine Yönelik YEM Sonuçları 55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Zumbo ve Diğerlerinden (2015) Uyarlanan Araştırma Modeli 15
Şekil 2. Türkiye'de Konuşulan Dillere Ait Yüzdelik Dağılım 32
Şekil 3. Katılımcının Başkaları ile Sohbet Edebilecek Seviyede Bildiği Dil Sayılarına Yönelik YEM..... 51

KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE : Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
BMMYK : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
IEA : International Association for Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)
KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS : Liselere Geçiş Sistemi
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
NRP : National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)
OECD Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)
ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)
PISA : Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
YEM : Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM: Structural Equation Modeling)

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmadaki tanımlara yönelik bilgiler sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dil insanı insan yapan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan hayatın her alanıyla ilgili bulunup onları açıklayan bir vazgeçilmez bir kurumdur (Aksan, 1979). Dil bir iletişim aracı olmasının yanında öğrenme ve öğretme sürecinin de büyük bir parçasıdır (Balcı, 2016) ve bundan kaynaklı olarak eğitim ve öğretim kurumlarında hemen herkese dil eğitimleri verilmektedir. İnsanlar arasındaki anlaşma ihtiyacı tabii olarak dili, dil de kendi kodlarıyla okumayı doğurmuştur (Aksan, 1979; Ergin, 1972; Korkmaz, 1992). Kültür ve yaşanan çevreden unsurlar barındıran bu sistem, sembollerin anlamlandırılması yoluyla kullanılır (Kaplan, 2015; Karatay, 2014). Dil becerileri arasında sağladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda ülkeler bazındaki her eğitim sisteminde okumanın yer bulduğu görülmektedir. Ayrıca okuma becerisini yansıtan bir değişken olarak da okuma başarısının geliştirilmesi için çalışmalar sürmektedir (OECD, 2019a). Türkiye'de de okumanın sahip olduğu ağırlık Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programlarında yer bulmaktadır (MEB, 2018f, 2019c, 2024b). Bununla birlikte okuma Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılan öğrenci seçme sınavlarının da ana odağını oluşturmaktadır (Akyol vd., 2020; Tanberkan vd., 2018; Yıldırım vd., 2019).

Sahip olduğu yere binaen okumanın çok sayıda tanımının yapıldığı ve fonksiyonel sınırlarının belirlenmesine çalışıldığı görülmektedir. Okuma dilin sistematiğine uygun kodları duyu organları vasıtasıyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, fikir yürütmek, yorumlamak ve hüküm

vermektir (Arıcı, 2017). Bu sebeple okuma hafıza ve duyu organlarının iş birliği ile yapılan bir etkinliktir (Koç ve Müftüoğlu, 1998). Bilgiye ulaşmada ve onu güncellemede mühim bir yer tutan okuma (Karatay, 2014) bilgi edinme ve öğrenmeyle birlikte kişiye hayatı değişik yönleriyle tanıma ve tecrübe etme imkânı sağlar. Kişinin fikirlerine, davranış formlarına ve başka insanlarla olan ilişkilerine yön verebilmeyi mümkün kılar (Edge ve Olan, 2021). Ayrıca okurların iç dünyasının zenginleşmesi, bakış açılarının gelişmesi, estetik haz duygusunda artış ve yaratıcı düşünme becerilerindeki ilerleme bilinen diğer faydalar arasındadır (D'Olimpio, 2022).

Çağdaş bir toplumun ve bu toplumun bir ferdi olmanın en mühim şartı okuma yeteneği ve alışkanlığı kazanmış olmaktır (Koç ve Müftüoğlu, 1998) Okuma kişinin çevresini tanımasına ve farklı bakış açıları geliştirmesine yardımcı olur (Martín-Ezpeleta vd., 2022). Ayrıca eğitim ve öğretim süreçlerine eleştirel düşünme, kelime hazinesinin zenginleşmesi gibi katkılar da sunar (Mendelman, 2007; Perfetti ve Stafura, 2014). Farklı ders alanlarını yansıtacak şekilde oluşan okuma alanları da (finans okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı vb.) düşünüldüğünde eğitim ve öğretimin okuma üzerine kurulduğu söylenebilir (OECD, 2019a; Özbay, 2006). Dolayısıyla anlamanın bir parçası olan okumanın bilgi edinmede, eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmada etkisi büyüktür. Temel dil becerilerinden olan okumanın geliştirilmesi de akademik başarı yolunda büyük bir etkiye sahiptir (Cooper vd., 2014). Metin ile okur arasındaki bir iletişim süreci ve zihinde yazılı bir dilin anlamlandırılması olan okuma, oluşturduğu zihnî yapı sebebiyle karmaşık bir beceri olarak ele alınmaktadır (Arıcı, 2017; Harris, 1945; Karatay, 2014). Okuma her ne kadar gözün satırlar üzerinde sıçrayarak yazının bütün unsurlarını görmesiyle başlasa da genellikle anlamlandırma ile ilişkilendirilir; çünkü okur metindeki iletileri zihninde yer alan önceki bilgileriyle, şemalarla bir araya getirerek ve zihninde yeniden oluşturarak anlamlandırır (Harris, 1945).

Okuma dil merkezli bir anlama sürecidir ve eğitimle geliştirilir (Karatay vd., 2020). Eğitim kişinin duygularının, zihninin, sosyal becerilerinin ve toplum içindeki davranışlarının istenilen yönde geliştirilmesi veya istenilen hedefler doğrultusunda kişiye yeni davranış becerileri ve bilgi kazandırılması

yönündeki çalışmalardır (Akyüz, 2021). Okuma eğitimi öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak amacıyla yapılan zihne ve uzun bir sürece dayalı eğitim ve öğretim faaliyetleridir (Özbay, 2006). Belirli bir plan doğrultusunda, çeşitli metotlar yoluyla uygulanmaktadır (MEB, 2019c); ancak her çocuğun gelişimi, dünyaya bakış açısı ve dünyayı algılayışı farklı olduğu için okumanın aynı zamanda şahsi bir süreç olduğu da bilinmelidir. Bu süreç içinde öğrencileri okul içinde ve dışında etkileyen pek çok ekolojik faktör vardır (Bronfenbrenner, 1979). Okuma eğitimini etkileyen faktörler doğrudan dil ve dil becerileriyle de ilişkilidir (Nation ve Snowling, 2004).

İlkokul itibarıyla eğitimin her kademesinde okuma eğitiminin özenli yapılması gerekir. Öğrencilere okumanın yalnızca okul sınırları içinde değil okul sonrası gelecekte de bilgi ve birikimin taşınması konusundaki ehemmiyeti sezdirilmelidir (Aktaş, 2005). Okuma bir süreçtir (Güldenoğlu vd., 2019) ve bu süreçte okuru etkileyen faktörler onların ömür boyunca kazanacakları tecrübelerden (toplum, kültür, aile, okul vb.) oluştuğu için her okur arka plan bilgilerini kullanma konusunda farklılık gösterebilir (Aebersold ve Field, 1997). Okuma-çevre ilişkisi olarak ifade edilebilecek bu durum sıklıkla ekolojik arka planla ifade edilmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Göktentürk, 2021; Zumbo, 2017). Okumayı anlamak, okurun metne katkısını, kullandığı stratejileri, okuma hakkındaki varsayımlarını ve metin okumanın dile etkisi ve bilgi organizasyonuyla birlikte nasıl değişeceğini anlamaktır (Aebersold ve Field, 1997). Bu sebeple okuma eğitiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve eğitim faaliyetlerinde öğrenciyi etkileyen çevre faktörleri (aile, arkadaş çevresi, sosyoekonomik çevre vb.) göz ardı edilmemelidir (Arıcı, 2017; Özbay, 2006).

Okuma eğitiminin yansıtıcısı olarak okuma başarısı dünya genelinde PISA ve PIRLS gibi uluslararası araştırma süreçleriyle ölçülmektedir (Mullis vd., 2023; OECD, 2019a; Özçelik vd., 2021). Türkiye'de ise ÖSYM'nin ve MEB'in hazırladığı sınavlarla ölçülmektedir. PISA, ÖSYM'den farklı olarak okuma başarısını etkileyen faktörleri de göz önünde bulundurmaktadır (OECD, 2019a). Toplanan veriler büyük bir değişken havuzu oluşturmakta ve okuma başarısını daha derin anlamak için büyük bir potansiyel

sunmaktadır (OECD, 2018). Nitekim okuma başarısının geniş bir ekolojik arka plandan (sosyoekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu, evdeki kütüphane ve kitap sayısı, ailedeki çocuk sayısı, evde konuşulan farklı bir dil veya mahalli ağız, arkadaş çevresi, okul ve öğretmen vb.) etkilenmesi (Göktentürk, 2021; Myrberg ve Rosén, 2009) ve okumanın karmaşık yapısı (Özbay, 2011) geniş bir değişken evrenine odaklanma ihtiyacını arttırmaktadır. Bu ihtiyaç ekolojik arka planda odaklanılabilecek örüntüler için *ne* ve *nasıl* problemini doğurmaktadır. Dolayısıyla önce hangi değişkenlerin okuma başarısını etkileyebileceği sonrasında da ilgili ilişkinin nasıl kurulduğu PISA ekseninde çalışılabilecek problemler arasında yer almaktadır.

Okumanın temeli erken çocukluktaki sözel dil becerileri olan konuşma ve dinlemeye dayanmaktadır ve bu sözel dil becerileri okul döneminde okuma, okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için önemli gelişim alanlarıdır (Doğan, 2011; Güldenoğlu vd., 2019). Bu dönemde kazanılan konuşmaya dayalı dil becerileri de okumayı şekillendirmektedir. Öğrencinin hayatının hangi dil veya dillerin kodları ile şekillendiği de doğal olarak Türkçe okuma becerilerini etkileyebilmektedir. Bu ilişki örüntüleri ana dilinde okuma becerisinin diğer dil becerilerinden etkilendiği gibi kullanılan dillerde de (yabancı dil kullanımı, ikinci dil edinimi, iki dillilik, miras dil kullanımı vb.) farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır (Hopp ve Schmid, 2013; Kecskes ve Papp, 2000; Otwinowska vd., 2021).

Türkçe eğitimi literatüründe yapılan araştırma eksenindeki incelemelerde öğrencilerin hayatlarındaki dillere yönelik çalışmalarda bütünlüklü ve kapsayıcı incelemelere az rastlandığı söylenebilir. Bu durum bir yandan veri toplamanın zorluğu diğer yandan çok geniş bir değişken örüntüsünün bütünlüklü bir çerçevede ele alınmasındaki güçlüklerden kaynaklanmış olabilir. Diğer yandan öğrencilerin hayatlarında büyük bir yer tutan dil örüntülerinin çalışılması, Türkçe dersi öğretim programının ve Millî Eğitim amaçlarının anahtar başlıklarından olan Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesi (MEB, 2024b) için ciddi bir yere sahiptir. Aynı zamanda 21. yüzyıldaki göç hareketleri sebebiyle dünyanın en fazla göçmene sahip ülkesi olan Türkiye için ilgili konunun ele alınması kaçınılmaz hâle gelmiştir

(McAuliffe ve Khadria, 2019). PISA'nın sağladığı geniş veri havuzu ile yapılan bir çalışmanın ilgili problemin derinlikli anlaşılması ve çözüm tekliflerinin sunulması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma ilgili ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin hayatlarında yer alan ikinci dil, yabancı dil, miras dili ve ana dili başlıklarının Türkçe okuma başarısı ile kurdukları ilişkiye odaklanmaktadır. Bu çerçevede her bir alt başlıkta ayrı ayrı konuşulan dillerin okuma başarısına etkisinin ikinci dil olması, miras dili olması, yabancı dil olması ve ana dili olması gibi başlıklar üzerinden incelenmesi sağlanmıştır. Ortaya çıkan tablo bir yandan yoğun göç hareketleri ile heterojenleşen dil yapılarına ışık tutmakta bir yandan da okuma başarısı ve ekoloji ilişkisinin farklı bir yönünü aydınlatmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin eğitim hayatına etkileyebilecek bir beceri olan okuma eğitim sürecinin ciddi bir parçasını oluşturmaktadır. Bu sebeple sürekli olarak geliştirilmesi gerekir (Karatay, 2014). Çeşitli faktörlerden etkilenen bir süreç olan okuma becerisi ekolojik değişkenlerden de etkilenebilmektedir (Arıcı, 2017; Göktentürk, 2021; Özbay, 2006; Zumbo vd., 2015). Bu değişkenlerin tespiti okuma eğitimi faaliyetlerinin yürütülmesine rehberlik edebilmektedir.

2018 raporlarına göre en fazla göçmen barındıran ülke olan Türkiye (McAuliffe ve Khadria, 2019) artan göçmen nüfusla birlikte dil yapısı bakımından daha da heterojenleşmiştir. Özellikle 2021 Aralık içinde resmî sayıya göre 3.376.799 geçici koruma altındaki Suriyeli göçmene ev sahipliği yapan Türkiye'ye TÜİK verilerine göre 2019 yılında gelen yabancı uyruklu nüfusun %14,5'ini Irak vatandaşları; %13,8'ini Türkmenistan, %8,2'sini Afganistan, %7,5'ini Suriye ve %7,3'ünü İran vatandaşları oluşturmaktadır (TÜİK, 2020). Bu doğrultuda Türkiye'nin göçmenlerin yaşamak için seçtiği ve göç ettiği bir ülke olduğu söylenebilir. Mülteci ve göçmenler yeni bir ülkeye kendi dilleri ile gelmektedir. Günden güne artan göçmen sayısı Türk öğrencilerin kültürel çevresini de çeşitlendirmekte ve etkileyebilmektedir (Taylan, 2019). Göç, öğrencilerin yaşadığı çevreyi etkilerken öğrencilerin hayatlarındaki dilleri de etkileyebilmektedir (Wise ve Chapman, 2005).

Türkiye'de yabancı dil, miras dili ve ikinci dil olarak öğrencilerin hayatında yer alan dillerden her biri ötekinden farklı bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin hayatlarındaki dillerin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisi merak konusu olmaktadır. Öğrencinin farklı dillere maruz kalması neticesinde çok sayıda dil öğrenmesi öğrencilerin okuma başarısına olan etkisini meydana getirmektedir. Araştırmanın amacının oluşturulmasında PISA verilerinin oluşturduğu çerçeve, Türkiye'nin göç hareketleri çerçevesinde içinde bulunduğu durumdan ve literatürden hareketle oluşturulan tablo etkili olmuştur. Ayrıca Türkiye'de hâlihazırda konuşulan dil yapıları da az çalışılmakta; ancak öğretmenlerin sınıf içine girmesi hâlinde ortaya çıkabilmektedir (Ünver, 2020). Bu doğrultuda konuşulan diller yabancı dil, ikinci dil, miras dili ve ana dili başlıkları çerçevesinde incelenmektedir. Ekolojik arka planda dağınık olarak yer alan dil örüntülerinin bir sistematik içinde incelenmesi adına Zumbo ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ekolojik modelin tabakaları çalışmaya uyarlanmıştır. Böylece araştırma katılımcının şahsi karakteri, okul çevresi ve aile ve arkadaş çevresi ekseninde konuşulan dillere odaklanmaktadır.

Araştırmanın ilk amacı Türkçe okuma başarısının öğrencinin bildiği dil sayısından nasıl etkilendiğinin ortaya konulmasıdır. Böylece yabancı dil, miras dili veya ikinci dil olarak bilinebilecek yeni dillerin Türkçe okuma başarısı ile kurduğu ilişki ortaya konulmuştur. İkinci aşamada okul çevresinde konuşulan dillerin Türkçe okuma başarısına etkisine odaklanılmaktadır. Bu tabakada ise öğrencinin arkadaşları ile konuşurken tercih ettiği dil ile okulda öğretilen dil sayısının okuma başarısına etkisinin açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Son olarak aile ve okul dışı çevrede konuşulan diller için evde konuşulan diller ile ev dışındaki arkadaşlarla konuşulan dillere odaklanılmaktadır.

Çalışma, bu çerçevede bir yandan seçtiği her bir değişken için ayrı ayrı sonuçlar ortaya koyarken bir yandan da geniş bir ekolojik arka plana ışık tutmayı hedeflemektedir. Ortaya çıkan sonuç doğrultusunda gelecek araştırmalarda dil örüntüleri ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının asli amaçlarından olan okuma becerisinin geliştirilmesi (MEB,

2018f, 2024b) arasındaki ilişkiye nasıl yön verilebileceğine dair yol haritası sunulması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri

Araştırma çerçevesi PISA'nın 2018 yılı verilerinin sınırlılığı ile şekillenmiştir. Problem cümleleri de bu çerçevede bağımsız değişken olarak belirlenen maddelerin tepki seçeneklerine göre oluşturulmuştur. Bilinen dil sayısına göre sunulan maddeler geniş bir dil örüntüsüne karşılık gelmektedir. Aile içinde ve arkadaş çevresi ile konuşulan dillere ait maddeler ise miras dili-Türkçe kullanım sıklığını ifade eden seçeneklerle belirlenmiştir. Problem cümlelerinde bu durumu yansıtmak için ilgili ara ifadeler sunulmaktadır. Böylece çalışmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan problem cümleleri şu başlıklarda sıralanabilir:

1. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin bildiği dillerin okuma başarılarına etkisi nasıldır?

    1.1. Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildikleri dillerin sayısının (ana dili, ikinci dil, miras dil veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

2. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin okul içi çevresinde konuşulan dillerin okuma başarılarına etkisi nasıldır?

    2.1. Öğrencilerin okul arkadaşlarıyla genellikle konuştukları dilin (miras dil veya Türkçe) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

    2.2. Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin okulda öğrendikleri dil sayısının (ana dili, ikinci dil veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin aile ve arkadaş çevresinde konuşulan dillerin okuma başarılarına etkisi nasıldır?

3.1. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin evde en çok konuştukları dilin (Türkçe veya başka dil) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3.2. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin anneleriyle en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3.3. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin babalarıyla en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3.4. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin kardeşleriyle en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3.5. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin en yakın arkadaşlarıyla en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3.6. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin annelerinin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildikleri dil sayısının (ana dili, ikinci dil, miras dili veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

3.7. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin babalarının başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildikleri dil sayısının (ana dili, ikinci dil, miras dili veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisi nasıldır?

1.4. Araştırmanın Ehemmiyeti

Öğrencinin dil aracılığıyla anlam oluşturmasının ve dünyayı keşfetmesinin alternatif yollarını bulmada okumanın ciddi bir yer tuttuğu bilinmektedir (Locke vd., 2010). Araştırmanın odak noktasını oluşturan konuşulan diller ise aynı zamanda çok dilli bir atmosferi göz önünde bulundurmaktadır. Çok dilli okuryazarlık, öğrencilerin metinlerdeki bakış açılarını çözümlemelerini

sağlayabilmekte ve iletişimin gücünü geliştirebilmektedir (Stavans ve Lindgren, 2021). Eğitim süreçlerinde öğrenciler aynı sebeple edebî metinlerle buluşmakta; ana dillerinde veya yabancı dillerde farklı kaynaklarla temas etmektedir (Brand, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin içinde bulunduğu dünyayı keşfetmesinde çok sayıda dilin varlığını fark etmesi ve okuma süreçlerini bu bilinçle gerçekleşmesi kritik başlıklardan birini oluşturmaktadır (Marks vd., 2022; Wagner, 2022). Keza öğrencilerin çok dil bilmesi ve yaşadıkları dünyayı bir bütünlük içinde algılaması da 21. yüzyılın mühim amaçlarından birini oluşturmaktadır (Blommaert, 2010).

Dillerin farkında olmanın yolu da yeni diller öğrenmektir. Yeni yabancı dilleri öğrenmek öğrencilerin bildikleri dillerdeki dil becerilerini geliştirmesini de beraberinde getirebilmektedir (Brantmeier, 2006; Garfinkel ve Tabor, 1991). Bununla beraber ikinci dil veya miras dili devreye girdiğinde okuma başarısının farklı yönde etkilenebildiği görülmektedir (Benmamoun vd., 2013; Kim vd., 2022; Mori ve Calder, 2017; Zhang ve Koda, 2011). Miras dili çalışmaların kontekstine göre farklı sonuçlar vermekte ve yoğun kullanımı hâlinde hedef dildeki okuma becerilerini negatif yönde etkileyebileceği öngörülebilmektedir (Scontras vd., 2015). Çok sayıda dili tanımak ve bilmenin getirdiği daha iyi akademik başarı beklentisi ise burada belirsiz sonuçlarla karşılaşabilmekte ve aydınlatılması gereken bir nokta doğurmaktadır (Cummins, 2001b; Sharif Matthews ve López, 2019).

Okuma fikirlerin yayılması için kolay ve pratik bir yoldur (Pang vd., 2003). Bu sebeple okuma geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir (Carrell vd., 1988). Gelişen toplum okumanın önemini bilen ve okuma alışkanlığı edinen kişilerden oluşur (Yılmaz, 2002). Okuma bir bilgi edinme yöntemi olduğu için eğitimde ciddi bir yer tutar. Okuma eğitimdeki ekonomikliği artırmakla birlikte akademik başarıyı da olumlu etkileyebilmektedir (Çocuk Vakfı, 2006). Bu sebeple okuma becerisinin durumuna ve geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların sayısı günden güne artmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için okumanın geliştirilmesi gerekir. Bu sebeple devletler uluslararası alanda okuma başarısını tespit edip eğitim ve öğretim müfredatlarına yön vermek için bazı araştırmalar yapmaktadır (OECD, 2019a).

Okuma becerisi, anlama becerisindeki konumu ile dil becerileri arasında kıymetli bir yer tutmaktadır (Arıcı, 2017; Karatay, 2014; Özbay, 2011). Okuma süreci ilköğretimle başlasa da diğer dil becerileri gibi hayat boyu devam eder (Aspin, 2007) ve diğer dil becerileri (dinleme, konuşma, yazma) ile bağlantılı olarak daimi bir döngüde onlarla ilişki kurar (Grellet, 1981). Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı dersi ve Türkçe dersi öğretim programlarınca geliştirilmesi gereken bir beceri olarak öne çıkarılmaktadır (MEB, 2018f, 2019c, 2024b). Özellikle ortaöğretimde okuma becerisinin geliştirilmesi üniversite başarısını da anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Gündüz, 2015). Dolayısıyla okuma becerisinin geliştirilmesi üniversite hayatında ve muhtemelen sonrasında da faydalı olacaktır.

Okuma becerisini etkileyen faktörlerin çalışılması okuma eğitimi için yol gösterici olma potansiyeline sahiptir (Özbay, 2006). Yabancı dil, miras dili ve ikinci dil olarak Türkiye'deki öğrencilerin hayatlarındaki diller birbirinden ayrılan bir yapıya sahiptir. Türkiye dünyanın en fazla göçmen barındıran ülkesi olması sebebiyle diller evrenindeki heterojenlik daha da artmaktadır (McAuliffe ve Khadria, 2019; T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024). Heterojenlikteki artış ve çok sayıda değişkenin aktif olarak birbirini etkilemesi de bir çerçeve içinde bütünlüklü tablolar oluşturulmasını zorlaştıran unsurlardandır. Dolayısıyla öğrencilerin aile içinde, arkadaş çevrelerinde ve okulda Türkçe dışında maruz kalabildikleri diller ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin çalışılması okuma eğitimi sürecinde bilinmeyen faktörlerin bir nebze aydınlanmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra ortaöğretimde Türkçe eğitiminin parçalarından biri olan okuma becerisi bakımından öğrencilerin hayatlarındaki diller eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi için ciddi bir potansiyele sahiptir. Farklı kategorideki dillerin öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisinin bilinmesi ders içi ve ders dışı yapılacak eğitim öğretim faaliyetlerine rehberlik edebilecektir. Ayrıca politika yapıcılar ve araştırmacılar için de yeni ipuçları sunabilecektir.

Dolayısıyla Türkiye'de ortaöğretimdeki öğrencilerin okuma başarılarının geliştirilmesinde hayatlarındaki dillerin incelenmesi çok yönlü faydalar sağlama imkânına sahiptir. Bunlar sırasıyla az çalışılan bir başlık olarak

öğrencilerin hayatlarındaki dillere ışık tutulması, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi alanlar da dâhil olmak üzere büyük bir etki alanına sahip olan ekolojik arka planın aydınlatılması (Göktentürk vd., 2023) olarak sayılabilir. Ayrıca geniş çevre örüntüleri içinde okumanın dil ve kişiliğin sistematik gelişimini etkileyen unsurlardan biri olduğu unutulmamalıdır (Balcı, 2016). Öğrencilerin günlük hayatlarında ve okul yaşantılarında sosyal ve akademik başarıya ulaşmaları, ders kitaplarında okuma ve sosyal alanlarda karşılaştıkları olayları doğru anlamaları sonucu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi edinmelerine bağlıdır (Marschall ve Davis, 2012). Okullardaki ders materyallerinin büyük bir kısmı yazılı metinden oluştuğundan dile, dilin anlama unsuru olan okuma becerisine dayanır. Becerinin derinlikli çalışılması ise sadece okumanın anlaşılmasına katkı sağlamayacak aynı zamanda konuşma başta olmak üzere yeni dil becerilerinin aydınlatılmasında da faydalar sunacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018 yılında yapılmış olan PISA araştırmalarının sağlamış olduğu veri çerçevesi ile sınırlıdır. Bu çerçevede Türkiye'yi temsil eden 15 yaş grubundaki 6890 kişilik katılımcı ile çalışma sınırlandırılmıştır. Bu veriler OECD'nin sitesinde açık erişimdedir ve dünya çapındaki araştırmacıların kullanımına açık hâldedir. Verilerden kaynaklanan bir diğer sınırlılık ise PISA'nın Türkiye'nin dil örüntülerini kapsayıcı bir şekilde sunmamış olmasıdır, yani hangi dilin ne sıklıkla konuşulduğu tam olarak bilinmemektedir. Analiz süreçleri ise bilinen dil sayısı veya konuşma sürecinde tercih edilen miras dili, yabancı dil, ikinci dil başlıkları çerçevesinde şekillenmiştir. Çalışmanın sonuçları da ilgili çerçevede öğrenilmiş olan dillerin sayıları ve bu dillerin kullanım sıklıkları ile oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri kategorik yapı oluşturmaları ve aralarında korelasyonel bir ilişki kurulamaması sebebiyle ayrı çalışılmıştır. Bu sebeple her bağımsız değişkene ait sonuçlar kendi çerçevesinde ele alınarak yorumlanmalıdır. Bir diğer sınırlılık ise PISA'dan elde edilen sonuçlar 2018 yılı araştırmaları için geçerlidir. Farklı yıllara ait genellemelerin yapılabilmesi için ilgili araştırma dönemlerinden elde edilen

veri setleri ile yeni analizlerin yürütülmesi gereklidir. Son olarak araştırmada sonuçları etkileyen gizli sınıf değişkenlerinin olmasının her zaman mümkün olduğu unutulmamalıdır (Ewert ve Sibthorp, 2009; Hagenaars ve McCutcheon, 2002).

2. TEORİK ARKA PLAN VE LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ

Araştırmanın bu aşamasında çalışmanın temelini oluşturan iki ana başlığın açıklanmasına çalışılmıştır. Birinci aşamada teorik arka planın açıklanması için Bronfenbrenner (1977) sonrasında yükselen bir paradigma formuna ilerleyen "ekolojik bakış açısı" aktarılmıştır. İkinci aşamada ise araştırma hipotezlerinin ortaya çıkarılmasına imkân sağlayan literatürün tematik sınıflamalar çerçevesinde sunulması sağlanmıştır.

2.1. Ekolojik Yaklaşım Doğrultusunda Yükselen Yeni Paradigma

Literatürdeki okuma araştırmalarında katılımcıların şahsi özellikleri (engelli okurlar, genç ve yaşlı okurlar, tek dilli ve çok dilli okurlar vb.) yoğun olarak araştırılsa da bilhassa çocukluk ve ilk gençlik dönemi için ne okudukları kadar okumayı nasıl öğrendikleri de oldukça mühimdir ve okuma becerileri okuryazarlık çevresi, dil ve yazı sistemiyle yakından ilişkilidir (McBride, 2015). Çocukların okuma gelişimini anlamak için okumayı öğrendikleri çeşitli çevrelerin sistematik tablolar içinde ele alınması faydalıdır (Göktentürk, 2021; Sağlam vd., 2023). Farklı araştırmalar öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin evde konuşulan dil (Tabors ve Snow, 2001) sınıftaki öğretim yöntemleri (Foorman vd., 1998), sosyoekonomik durum (Merz vd., 2020) ve ev ortamından (Segers vd., 2016) etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Parçalar hâlinde tespit edilen bu etkiler aslında çok daha geniş ve kapsayıcı ekolojik modellemelerin okuma eğitimi için de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde insan gelişimini anlayabilmek için büyümenin meydana geldiği bütün ekolojik sistemin göz önünde bulundurulması vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu ekolojik çevre aileden ekonomik ve politik yapılara kadar genişlemektedir. Bronfenbrenner (1977) ekolojik çevreyi beş alt sistem içinde ele almaktadır: mikro sistem, mezo sistem, ekzo sistem, makro sistem ve krono sistem. Mikro sistem kişinin

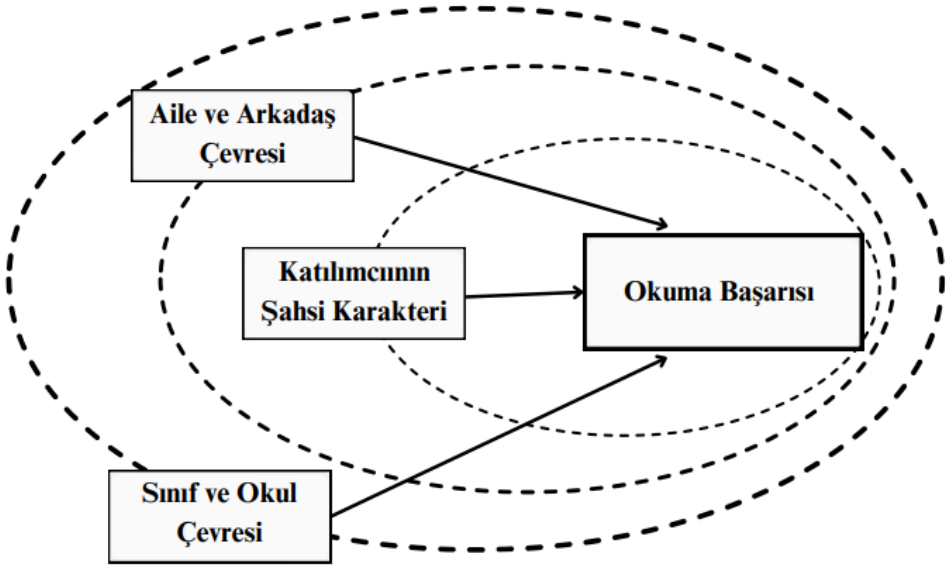
en yakın çevresi olan aile, okul, arkadaşlar, akran grubu, öğretmenler gibi günlük ev, okul ve iş çevresinden oluşturur. Mezo sistem kişinin hayatındaki sistemlerin birbiriyle olan bağını ve bu sistemler için tecrübe edilen süreçleri içerir. Yakın çevreden olan bu sistemler çocuğun ailesi ile öğretmeni arasındaki ilişkiler gibidir. Ekzo sistem kişinin gelişimini yalnızca dolaylı yoldan etkileyebilecek ebeveynlerin iş yerleri gibi dış çevreyi kapsar. Makro sistem geniş kültürel konteksti ifade eder. Mikro, mezo ve ekzo sistemlerin kapsayıcı formdadır ve inanç sistemleri, maddi kaynaklar, gelenekler, yaşama tarzları gibi unsurlardan oluşur. Kronosistem ise kişinin hayatındaki değişim ve tutarlılık gösteren faktörlerin etkilerini (tarihî dönem gibi) ele alır (Bronfenbrenner, 1994). Öne sürülen çerçeve çocuğun doğumundan ölümüne kadar olan mikro sistemden hayatta yaşadığı bütün dönemleri geniş tabakalar hâlinde etkilendiğini ifade eder (Ashiabi ve O'Neal, 2015).

Bronfenbrenner'in (1977) görüşlerinin birçok alanda yaptığı etki ölçme çalışmalarına da tesir etmiş gözükmektedir. Madde tepki süreçlerine yönelik çalışmalarda da Zumbo ve diğerleri (2015) tarafından inşa edilen model madde tepki süreci için öne sürülmüştür Teori oluşturulduktan sonra ortaöğretim gibi farklı gruplar için de uygulanmıştır (Leonard, 2011). Bu beş tabakalı model Göktentürk (2021) tarafından Türkiye'nin ekolojisine uyarlanmış olup Türkçe eğitimi müfredatının yaklaşımı için de ekolojik bir bakış açısı teklif edilmiştir (Göktentürk vd., 2023).

Zumbo'nun ekolojiye bakış açısı ölçme sürecini tabii ve hayat dinamiklerine uygun bir biçimde (in vivo) ele almaktadır. Bu anlayış önceden belirlenmiş ve standartlaştırılmış inceleme şartları altında yapılan ölçmeden (in vitro) farklıdır ve hayatın tabii akışından derlenen verileri ön plana alır (Zumbo, 2017). Belirtilen yaklaşıma paralel olarak madde tepki süreçlerinde ekolojinin arka planının ihmal edilemez olduğu vurgulanmakta ve ilgili argümanlar doğrultusunda ölçme araştırmalarının şekillenmesi teklif edilmektedir (Fox, 2003; McNamara, 2007; Zumbo, 2007). Gerçek hayattan verilerin ölçme süreçlerine katılması sürecinde yol gösterici olması amacıyla Bronfenbrenner'den (1977) hareketle araştırmacılar, politika yapıcılar ve eğitimciler için beş tabaka literatüre sunulmuştur (Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015). Bunlar (1) ölçme maddesinin karakteri, (2) katılımcının

şahsi karakteri, (3) okul çevresi, (4) aile ve okul dışı arkadaş çevresi, (5) milletin karakteri. Tabakalar her ne kadar 5 basamaktan oluşsa da yeni çalışmalara duyulan ihtiyaç doğrultusunda uyarlanması veya daha geniş ölçekli bir modellemenin teklif edilmesi yoluyla dizayn edilmesi mümkündür. Bu sebeple araştırmada bir yandan öğrencilerin hayatının tabii bir parçası olan dil örüntüleri *in vivo* bir bakış açısı ile çalışmaya dâhil edilmiştir (Zumbo, 2017). Çalışma sürecinde ele alınan tabakalar ise şahsi karakter, okul çevresi, aile ve arkadaş çevresi şeklinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulmuş teorik çerçeve 1. şekilde sunulmaktadır.

Şekil 1. Zumbo ve Diğerlerinden (2015) Uyarlanan Araştırma Modeli



Kaynak: Zumbo ve diğerleri, 2015 (uyarlanmıştır)

2.2. Literatür Değerlendirmesi

Literatürde yapılmış çalışmalardan hareketle araştırmanın hipotezlerini besleyen başlıklar sırasıyla sunulmaktadır.

2.2.1. Okuma Becerisi

İnsanlar anlama ve anlatma becerileri yoluyla dili kullanır. Daha özel bir sınıflamayla dilin önemli beceri alanları sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Karatay, 2014). Dil eğitimi çalışmalarının temelini okuma

eğitimi oluşturur (Balcı, 2016). İnsanlığın geliştirdiği en karmaşık becerilerinden biri olan okuma yazılı bir metni kendine göre anlamlandırmadır (Arıcı, 2017; Harris, 1945). Okumayı açıklayan temel sürecin yazarın amaçladığı anlamı keşfetmek olduğunu ifade eden Harris'e göre yeterli anlama mümkün olmadan önce konuşulan dil anlaşılmalıdır. Böylece konuşulan kelimelerin kod karşılıkları birbirlerinden ayırt edilerek hızlı ve doğru bir şekilde tanınabilir (Harris, 1945).

Okuma 21. yüzyılda temel bilgi edinme yolu olmayı sürdürmektedir (Balcı, 2016). Dil merkezli anlama süreçlerinden biri olan okuma, alıcının yazılı bir metin karşısında yapılan düşünmeler yoluyla kodu çözmesi, tasvir etmesi ve anlamlandırması sürecidir (Günay, 2009). Bu süreç içinde dizilen söz parçacıkları birleşerek anlamlı dizilimleri okurun zihninde oluştururlar (Günay, 2003; Günay, 2009). İyi anlama bu karmaşık sürecin bir sonucudur (Güneş, 2017). Yazardan gelen sembollerle bağ kurma ve anlamlandırma sürecinin etkileşime dayalı ve amaçlı bir versiyonu olarak düşünebilir (Akyol, 2021). Kısaca bir dil becerisi olan okuma, var olan bilgiler ve dışarıdan gelen bilgilerin zihnî işleme tabi tutularak tutarlı sonuçların elde edildiği bir anlama sürecidir (Onan, 2019). Bu yolla oluşan anlamlandırma sürecinin de yansıtıcı değişkenleri açıklanması gereken geniş bir değişken kümesine işaret ettiği öngörülebilir.

Bahsi geçen çalışmalarda okumanın yazılı materyalleri anlama süreci ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra okumayı yalnızca yazılı bir metnin karşısında yapılan bir anlamlandırma sürecinden farklı yorumlamanın da mümkün olduğu görülmektedir (Günay, 2009). Sadece yazının anlamının çözülmesi için bu yeterli değildir. Görüntülerden oluşan resim, fotoğraf, grafik ve benzerinin anlaşılma hızının yeterli seviyede olması ve metnin anlaşılması da gerekmektedir (Arıcı, 2017). Görüntünün önceki bilgilerle birleştirilerek yorumlanması ile doğan anlamlandırma süreci ise sadece alfabeden oluşan yazılı metinlerle okumanın ifade edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Coşkun, 2002; Günay, 2009; Snow, 2002; Wittrock, 1981). Keza haritaya bakan ve yol/yön okuyan bir gezgin, ormanda hayvan izlerini okuyan bir hayvanbilimci, bebeğinin çıkardığı sesten ne istediğini okuyan anne, fincan içindeki telvelerden yola çıkıp geleceği okuyan falcı,

denize ve gökyüzüne bakarak hava durumunu okuyan balıkçı, bir bestecinin notlarını okuyan orkestra üyeleri de okuma etkinliğini göstergeler bütününü değerlendirme ve anlamlandırma olarak gerçekleştirmektedir (Günay, 2009).

Okuma kişiye zekâ gelişimi, dil ve iletişim becerisi, eğitimde başarı, sosyal ve etkin kişilik oluşumu, eleştirel düşünme gibi yaşama becerileri kazandırdığı gibi bu katkılar sonucu toplum ve kültür gelişmelerine de katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2002). Okuduğunu anlamadaki eksiklik akademik becerileri olumsuz etkileyebilmektedir (Hughes-Hassell ve Rodge, 2007). Okullardaki eğitim-öğretim faaliyetleri anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve bu becerilerdeki eksiklik yalnızca Türkçe dersini değil diğer disiplinlerdeki okul başarısını ve öğrencinin okul dışındaki hayatını da doğrudan etkileyebilmektedir (Balcı, 2016). Buna istinaden okuma, okul içi öğrenme süreçleri için geliştirilmesi amaçlanan beceriler arasında öne çıkarılmaktadır (Epçaçan, 2018; Kartal ve Özteke, 2010). Okumanın çok yönlü etkisi diller alanında da yer bulmakta; özellikle iki dilli çocuklarda okula ve çevreye uyum süreciyle birlikte her iki dilde de düşünme becerilerini geliştirmektedir (Balcı, 2016).

Okuma başarısının okuma becerisini yansıtan değişkenlerin başında gelmesi sebebiyle (Perfetti ve Stafura, 2014) farklı çalışmaların literatürdeki yerini genişlettiği görülmektedir.

2.2.2. Okuma Becerisini Ulusal ve Uluslararası Seviyede Ölçen Araştırmalar

Okuma becerisine yönelik çalışmalar genellikle problemleri ortaya koyarak okuma becerisine yön verme ve okumanın geliştirilmesine yönelik öneriler sunma amaçlarıyla yapılmıştır. Türkiye'de okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı araştırmaları yapılmaktadır. Okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmalar Türkiye'deki okuma alışkanlığının düşük olduğunu göstermiştir (Çocuk Vakfı, 2006; Odabaş vd., 2008). Ortaöğretimde yapılan araştırmalar da (Fazla vd., 2019; Taşkesenoğlu, 2013; Timur ve Metin, 2023) bu sonuçları doğrular niteliktedir. Bazı çalışmalarda ise okumaya yönelik tutumun olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Bayat ve Çetinkaya, 2018).

Okumayı etkileyen faktörler üzerinde yapılan çalışmalarda tutum, öz yeterlik, kaygı, ilgi ve motivasyon gibi psikolojik faktörlerin (Göksel, 2022) yanı sıra aile, okul, arkadaş çevresi, öğretmen gibi çevre faktörleri de (Arıcı, 2017; Özbay, 2006) tespit edilmiştir. Ayrıca ortaöğretim öğrencileri üzerinden yapılan bir çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik statü, çalışma çevresi ve okuma alışkanlıklarına ilişkin değişkenlerin okuma becerisini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Coşkun, 2003).

Türkiye genelinde MEB ve ÖSYM tarafından yapılan merkezî ölçmelerde okuma başarısı düzenli olarak ölçülmektedir. Bununla birlikte Türkiye uluslararası araştırmalara da (PISA, PIRLS) katılmakta ve okuma başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde bu çalışmaların sonuçlarından faydalanmaktadır. Benzer şekilde ölçmenin sağlanması için öğrenci başarılarının ulusal değerlendirilmesi kapsamında hazırlanmış bir proje olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi geliştirilmiştir. ABİDE 4, 8 ve 10. sınıftaki öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına aktarabilmeleri ile eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme ve yorum yapma becerilerini ulusal seviyede değerlendiren bir araştırmadır (Göktentürk vd., 2021; MEB, 2023b). Okullara öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen alanlarında güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgi sağlamaktadır (Özçelik vd., 2021). Ayrıca *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli* göz önünde bulundurulduğunda zihnî becerilerle birlikte öğrencilerin sosyal yönleri ve duyusal becerileri de ABİDE araştırması kapsamında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanan anketlerle ölçülmektedir (MEB, 2023b). ABİDE becerilerin ölçülmesinin ön planda olması yönünden PISA ile benzerlik gösterirken kazanımları temel alması yönüyle TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ile benzerlik gösterebilmektedir (MEB, 2019a). ABİDE araştırmasında okuma, kişinin bir amaç doğrultusunda bilgileri anlayıp kullanması, kendi fikir ve ön bilgilerini de kullanarak yorumlayıp değerlendirebilmesi olarak ele alınmıştır (MEB, 2019a). Uluslararası standartlarda bir ölçmeyi hedefleyen ABİDE 2018'de okuma becerilerinin ölçülmesinde dört düzeyli bir yapı (hatırlama-bulma, anlama, yorumlama-çıkarım yapma, değerlendirme) belirlenirken PISA sınavlarında yapılan

ölçümlerde altı düzeyli yapı belirlenmektedir (MEB, 2019a, 2023b). İçerik geçerliliği bakımından ele alındığında PISA'nın bu bakımdan çok daha kapsayıcı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de dört temel beceriyi ölçmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının *Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı*'nın pilot uygulaması yapılmıştır. 2019'da uygulanan bu sınava 1850 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Elektronik ortamda gerçekleşen ve uluslararası sınavlara uyumlu olması bakımından gerekli şartların sağlanması için on beş ilde dil laboratuvarları kurulan bu uygulama, dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçmeye yöneliktir. Okuma becerisini ölçmek için 20 çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Öğrencinin okuma başarısını etkileyen değişkenlerden cinsiyet, okulöncesi eğitim alma durumu, anne ve baba eğitim düzeyi araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonuçlara göre kız öğrencilerin okuma başarısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Okulöncesi eğitim almış olmak ve anne ile babanın eğitim seviyesinin yüksek olması okuma başarısını arttıran değişkenlerdir ve bu diğer araştırmalarla uyumludur. Yapılan çalışmada öğrencilerin konuştuğu diller değişken arasına dâhil edilmemiştir (Eroğlu vd., 2020; MEB, 2020, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli sebeplerle yapılan merkezî sınavlar da okuma başarısı hakkında bilgi vermektedir. LGS (Liselere Geçiş Sistemi), ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla uygulanan merkezî bir ölçme sürecidir (Batur vd., 2018; MEB, 2018a).

ÖSYM kamu kurum ve kuruluşlarının personel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yapılan sınavlar, seviye belirleme sınavları, uzmanlık eğitimine giriş sınavları, yükseköğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme işlemleri, kamu kurum ve kuruluşlarına yerleştirme işlemleri, uzmanlık eğitimine yerleştirme işlemleri kapsamında her yıl 50 civarında ölçme sürecini gerçekleştiren bir kurumdur. ÖSYM'nin uyguladığı bu sınavlardan biri olan YKS diğer disiplinlerle birlikte okuma başarısını da ölçmektedir. ÖSYM Başkanlığının uyguladığı bir diğer merkezî sınav da Kamu Personel Seçme Sınavı'dır (KPSS). KPSS devlet kurumlarına yerleştirme amacıyla ÖSYM tarafından yürütülen merkezî bir ölçme sürecidir. KPSS özel bir beceri

bazında olmasa da çoktan seçmeli sorularla okuma başarısını ölçmektedir (ÖSYM, 2024).

Okuma becerisi ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalardan biri PIRLS'tir. Uluslararası Enerji Ajansı'nın (IEA) her beş yılda bir, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısını ölçmek amacıyla uyguladığı PIRLS son olarak 2021 yılında elli yedi ülkede uygulanmıştır. PIRLS Uluslararası Enerji Ajansı (IEA) Boston Üniversitesi TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi tarafından, IEA Amsterdam ve IEA Hamburg şubeleriyle iş birliği içinde yönetilmektedir. IEA, 1960'lı yıllarda ülkelerin farklı eğitim sistemlerindeki politika etkilerinin daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için öğrenci başarısının uluslararası değerlendirmelerine öncülük eden, ulusal araştırma kurumları ve devlet kurumlarının oluşturduğu uluslararası bağımsız bir kuruluştur. IEA, yaklaşık 60 yıldır dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde okuryazarlığı ve yeterli okuduğunu anlama ile ilişkili faktörlere yönelik uluslararası değerlendirmeler yürütmektedir (Demirel ve Yağmur, 2017; Mullis vd., 2023; Zuckerman vd., 2013). Türkiye, PIRLS'e ilk defa 2001 yılında katılmıştır; ancak okuma başarısı uluslararası ortalamanın altında kalmış ve bu araştırmadan yirmi yıl sonra, 2021 yılında, tekrar araştırmaya katılmıştır (Özçelik vd., 2021). PIRLS'e öğretmen ve veliler de katılmış olup tutum, sosyoekonomik düzey, öğrencilerin bildiği diller de dâhil edilmiştir. Okuma başarısı en yüksek ülke Singapur olurken onu ikincilikle Hong Kong takip etmiştir. Türkiye 500 puanlık ortalamanın altında kalarak 496 puan almıştır. En yüksek puanı alan Singapur incelendiğinde ülkede Malayca, Çince, Tamilce ve İngilizce olmak üzere dört resmî dil vardır ancak İngilizce dördüncü sınıfta okuma için eğitim dilidir. Bu verilere bakıldığında ülkede pek çok dil ve test dilindeki başarı aynı anda varlığını sürdürmüş görünmektedir. Hong Kong'a bakıldığında Çince ve İngilizce resmî dil olmakla birlikte Kantonca ve Putonghua'nın ana dil alt grupları olduğu görülmektedir. İlkokullarda okuma ağırlıklı olarak Kantonca veya Putonghua kullanılır; ancak Çincenin farklı diyalektleri de eğitim dili olarak kullanılabilmektedir. İngilizce derslerinde eğitim dili olarak İngilizce kullanılırken Çince konuşmayan öğrencilerin ana dilleri eğitim dili olarak kullanılmaz. Singapur'da ölçme maddelerinin bilgisayar tabanlı versiyonu

uygulanırken Hong Kong'da kâğıt tabanlı versiyonu uygulanmıştır. Türkiye de kâğıt versiyonu ile uygulamaya katılmıştır (Mullis vd., 2023).

Okuma becerisine yönelik diğer araştırmalardan biri olan National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli), ABD'de 1997 yılında Kongre ve Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (NICHD) iş birliği ile etkili okuma öğretimi ve stratejilerini geliştirmek amacıyla yapılması planlanan araştırmaları ve raporu içermektedir. Yapılan araştırmalar sonucu, 2000 yılında bir rapor sunulmuştur. Bu çalışma öğretmenlerin, ebeveynlerin, öğrencilerin, eğitim uzmanlarının, öğretim üyelerinin ve eğitim politikacılarının görüşlerini dikkate alarak hazırlanmıştır. Alfabe, akıcılık, anlama, öğretmen eğitimi ve okuma öğretimi, bilgisayar teknolojileri ve okuma öğretimi dikkate alınarak okuma eğitimi için temel stratejiler ve yöntemler sunulmuştur. Panelde ikinci dil öğrenimine o dönemde bu konuyla ilgili başka detaylı bir çalışma yapıldığı için değinilmemiştir (Shanahan, 2000).

Son olarak OEDC'nin düzenlediği Programme for International Student Assesment'nın (PISA) PISA öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini, gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkma becerilerini ölçen ve dünya genelindeki eğitim politikalarının iyileştirilmesini amaçlayan uluslararası bir sınavdır (MEB, 2023a). Dünya genelindeki eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla düzenlenmektedir (OECD, 2019a). Sağlamış olduğu geniş bilgi havuzu ve 100'e yakın ülkeden 3 senede bir veri sunması onu okuma araştırmalarının en geniş veri kaynağına dönüştürmektedir. Dolayısıyla PISA üzerinden yapılan araştırmaların katılımcı ülkelerin tamamı ve her ülkenin kendi içindeki potansiyeli bakımından değeri vurgulanmalıdır. Okuma başarısını ölçen çalışmaların büyük bir kısmında ekolojik faktörlere yer verilirken katılımcıların hayatlarındaki dil örüntülerinin bilinçli bir veri toplama süreci ile derlendiği görülmemektedir. Dolayısıyla PISA'nın sunduğu veri havuzu bu bakımdan daha kıymetli hâle gelmektedir.

2.2.3. Türkiye'de ve Dünyada Dillerin Okuma Becerisine Etkisine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Türkiye'deki kültürün karmaşık yapısı ve Türkiye'nin çok fazla göçmeni içinde barındırması sebebiyle ana dil olan Türkçenin yanı sıra Türkiye'de konuşulan farklı diller vardır (Oruç, 2016). Bu durum öğrencilerin hayatlarındaki dilleri oluşturur. Öğrencilerin hayatlarında yer alan dillerin her biri birbirinden ayrılan karmaşık bir yapıya sahiptir (Toprak Ay ve Göktentürk, 2023). Bu sebeple dil örüntülerinin bir arada yer aldığı bütünlüklü çerçevede yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ana dili, yabancı dil, miras dil ve ikinci dil olarak dillerin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmasa da dünya genelinde ana dilini, miras dilini, özellikle çok dillilik ve iki dilliliği merkeze alan çalışmalar yapılmıştır (Bamford ve Day, 1998; Cummins, 1979, 1983; Durmusçelebi, 2013; Ganuza ve Hedman, 2019; Goswami, 2008; Jensen, 2007; Shenoy vd., 2020). Bu çalışmaların arka planında öğrencinin okuma başarısını etkileyen bağımlı ve bağımsız değişkenler de belirlenmiştir. Öğrencinin okuma alışkanlığı ve okuma başarısı üzerinde etkili unsurlar yapılan çalışmalara dâhil edilmiştir (MEB, 2019b; Mullis vd., 2023; Shanahan, 2000). Aile ve ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik durum, çocuğun arkadaş çevresi, yaşanan muhit, çocuğun yetiştiği ev, evde kütüphane olup olmaması gibi pek çok faktör çocuğun okuma alışkanlığını ve başarısını etkilemektedir (Arıcı, 2017; Balcı, 2016; Myrberg ve Rosén, 2009; Özbay, 2006). Bu sebeple okuma başarısı bu değişkenler göz önüne alınarak ölçülmektedir.

Birinci dil olarak öğrenilen dildeki becerilerin gelişmişliğinin ikinci dil becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Cummins, 1979). Bununla birlikte ana dili bazında yapılan çalışmalarda ana dilde eğitim verilen kırsaldaki öğrencilerin ikinci dilde eğitim verilen öğrencilere göre (İngilizce) daha başarılı olabileceği saptanmıştır (Adebiyi, 2013). İsveç'te yapılan bir başka çalışmadaki sonuçlara göre ana dildeki (Somalice) okuma başarısı resmî dildeki okuma başarısını olumlu yönde etkileyebilmiştir (Ganuza ve Hedman, 2019). Ayrıca bu çalışma ana dili desteklemenin okuma başarısı üzerindeki olumlu etkisine atıf yapmaktadır. Buradan hareketle çocukların iyi

bildikleri dillerin hedef dilde okuma becerilerini geliştirmelerinde kolaylık sağlayabildiği söylenebilir.

Hong Kong'ta ikinci dil olarak İngilizce okuma becerilerinin ele alındığı bir çalışmada öğrencilerin küçük yaştan itibaren birden fazla dile maruz kalmaları yoluyla dillerin karmaşık yapılarına aşina olmalarının okuma başarısı için pozitif etki ettiği gözlenmiştir (McBride, 2015). Çalışma aynı zamanda Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisi (1977) ile uyumlu olarak mevcut başarıyı Hong Kong eğitim sisteminin mutlak akademik başarı odaklı yapısı ile ilişkilendirmektedir (McBride, 2015). 2018 PISA sonuçlarında Hong Kong okuma başarısında dördüncü sıradadır (OECD, 2019a). Birleşik Arap Emirlikleri üzerinden elde edilen sonuçlarda farklı dillere maruz kalan öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha iyi okuma başarısı gösterdiği görülmektedir (Tibi ve McLeod, 2014).

Yine de çalışmaların hepsi olumlu etkiden bahsetmemektedir. Azınlık dili için (miras dil, ana dili) okuduğunu anlamada tek dille büyüyen ve eğitim alan öğrencilere göre daha az başarılı olduğu gözlenmiştir (Verhoeven, 2000). Ayrıca PIRLS (2016) veri havuzunda İngilizce konuşulan ülkelerde, evde hiç İngilizce konuşmayan öğrenciler diğerlerine göre okumada daha az başarılı bulunmuştur (Angell, 2022).

Türkiye için ise dillerin okuma başarısına etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda ana dili Türkçe olan çocukların okuma başarısı çeşitli değişkenler çerçevesinde genel olarak ana dili Kürtçe olan öğrencilerden daha yüksektir. Bu durumda ana dilin farklı olmasının okuma başarısına olumsuz etkisinden söz edilebilir (Kızıltaş, 2019).

İkinci dil öğretiminin okuma başarısına etkisi ile alakalı olarak da pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle ana dilinin yahut miras dilinin ikinci dile etkisine yönelik olup ana dilin ikinci dildeki okuma başarısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıklarına pozitif etkisine dikkat çekmektedir (Çaylak, 2019; Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2011). Bunun yanı sıra Viyana'da iki dilli öğrencilere yönelik yapılan bir çalışmada öğretmenlerin görüşüne göre öğrencilerin miras dilleri olan Türkçe okuma başarısı düşüktür (Aldemir ve Aytan, 2022). Buradan yola çıkarak ikinci dilin veya dillerin

çocuğun miras dilinde okuma başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Türkiye'deki miras dillerinin Türkçe okuma başarısına etkisine yönelik kapsamlı bir çalışmaya rastlanmasa da miras dili kavramı üzerine çalışmalar bulunmuştur. Miras diline yönelik çalışmalar genellikle miras dili kavramı ve miras dilinin ehemmiyeti (Nakiboğlu, 2023; Şen, 2022), miras dili konuşucularının konuşma kaygıları (Aksu ve Özdemir, 2020; Ergüt, 2021) ve miras dili kullanımları (Şengül ve Yokuş, 2021) üzerinde şekillenmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Fransa'daki miras dili Türkçe olan öğrencilerin Fransızca ve Türkçe okuduğunu anlamada zorluk çektiği ve okuma oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Candemir Özkan vd., 2022). Buna göre miras dilinin resmî dildeki ve miras dildeki okuma başarısına negatif etkisinden söz edilebilir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar (İngilizce, Almanca vb.) genellikle öğretilmesi hedeflenen dildeki akademik başarıya odaklanmaktadır (Çokyaman ve Çelebi, 2021; Durmuşçelebi vd., 2018; Kırmızı, 2014; Tuncer ve Temur, 2017). Bununla birlikte yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca ve Almanca öğrenimindeki okuma çalışmaları da ön plana çıkmaktadır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020; Ayna ve Günday, 2021; Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Darancık, 2012; Köse, 2010; N. Özçelik, 2017). Ana dilin yabancı dile etkisine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ana dildeki (Türkçe) okuma becerisinin yabancı dil öğrenimini etkilediği ve öğrencilerin ana dildeki okuma becerilerini öğrendikleri yabancı dile (İngilizce) aktardıkları tespit edilmiştir; ancak ana dildeki okuma becerilerini yabancı dile aktaramayan öğrencilerin başarılı olamayacağı belirtilmiştir (Oğuz Kurtul, 1999). Yabancı dil öğretiminde özellikle ön plana çıkan okuma becerisi diğer becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Başkan ve Ustabulut, 2020).

2.2.4. PISA

PISA, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OEDC) tarafından her üç yılda bir dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin eğitim sürecinde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir eğitim izleme

araştırmasıdır. Açılımı, "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı"dır (MEB, 2023a; OECD, 2019a).

Araştırmada kullanılan testlerin ve anketlerin geliştirilmesi, analizlerinin yapılması, uluslararası raporun hazırlanması gibi işlemler PISA Yönetim Kurulu gözetiminde belirlenen bir konsorsiyum tarafından yapılmaktadır. Bunun yanı sıra PISA'nın ulusal seviyede çeviri ve uyarlama işlemleri, araştırmanın uygulanması, analizlerin yapılması ve ulusal raporun hazırlanması gibi işlemler de araştırmaya katılan ülkelerdeki ulusal merkezler tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2023a).

PISA'nın asıl amacı öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarında kullanma becerilerini ölçmektir (MEB, 2019b). PISA'da başarılı olmak için, öğrencilerin bildiklerinden çıkarım yapabilmeleri, konu disiplinlerinin sınırlarını aşabilmeleri, bilgilerini yeni vaziyetlere yaratıcı bir şekilde uygulayabilmeleri ve etkili öğrenme stratejileri gösterebilmeleri gerekir (Benzer, 2019; Schleicher, 2016). Ayrıca PISA'nın bir diğer amacı, gençleri daha iyi tanımak, onların derslerdeki performanslarını, öğrenme istekleri ile öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini de ortaya koymaktır (OECD, 2019a).

PISA örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerileri; motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları, aileleri ile ilgili veriler toplamaktadır (OECD, 2024). Bu "okuryazarlık" kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma etkin olarak katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak amacıyla yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirme olarak tarif etmektedir. PISA'da çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. Araştırmaya katılacak okul ve öğrencilerin seçim işlemi OECD tarafından tesadüfi örnekleme ile belirlenmektedir. Öğrenciler, bilgisayar tabanlı değerlendirme uygulamasının ardından anket uygulamasına katılmaktadır (MEB, 2019b; OECD, 2019a).

PISA anketleri ve başarı testleri Türkiye'de nisan ayı içerisinde üç yılda bir yapılmaktadır. Araştırmaya örgün öğretimdeki 15 yaş grubundan öğrencilerin

bulunduğu okullar (Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi) katılmıştır. 2000 yılından beri uygulanan PISA'ya Türkiye'nin ilk katılımı 2003 yılında olmuştur (MEB, 2023a). Türkiye'nin bir OECD üyesi olarak bu araştırmaya katılma amacı, uluslararası düzeyde konumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmasıdır. Bu sebeple belirli referans noktalarına göre Türkiye'nin eğitimde hangi seviyede olduğu, alınması gereken tedbirler ve giderilmesi gereken eksiklerin belirlenmesi ve eğitim kalitesinin yükseltilmesidir (MEB, 2019b).

PISA, 2018 yılında yaptığı araştırmadan hareketle yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuma becerileri ile sınıf disiplin iklimi, ailelerin manevi desteği, okula aitlik hissi, okuma yetkinliği, konuşulan diller, öğretmen desteği hakkındaki görüşleri arasında ilişki gibi çok sayıda değişken incelenmiştir (MEB, 2019b; Meşe Soytürk, 2020; OECD, 2019a). Ayrıca PISA, bu araştırmanın temel problemi olan dillerin okuma başarısına etkisinin incelenebildiği veri havuzunu öğrencilerin ve ebeveynlerinin başkalarıyla konuşabilecek kadar iyi bildikleri dillerin seviyelerini öğrenci anketi vasıtasıyla raporlamaktadır (OECD, 2019b).

Öğrencilerin etkileşme sürecine girdiği diller için okul içi süreçlerde farklı ülkelerden insanlarla temasları da fikir vermektedir. PISA raporlarından hareketle elde edilen verilere bakıldığında Arnavutluk, Almanya, Yunanistan, İtalya, Yeni Zelanda, Panama, Singapur, İsviçre, Çin Taipeisi ve Birleşik Arap Emirlikleri için bu oran %70-78'i bulmaktadır. Arjantin, Brezilya, Meksika, Türkiye ve Vietnam için bakıldığında ise bu oran %20-30 arasında kalmaktadır (OECD, 2019a). UNICEF'in Türkiye göç raporuna göre Türkiye'de 1 milyon eğitim çağında çocuk bulunmaktadır (UNICEF, 2022) Mevcut tabloda ise Türkiye'nin okul çağındaki oranın PISA raporlarında düşük kalması hâlâ entegrasyonu ve eğitimi sağlanmamış büyük bir popülasyonun varlığına da dikkat çekmektedir.

Okul içi eğitim süreçlerinde farklı ülkelerden insanlarla temasta pozitif ilişkilerle öğrencilerin tutum ve eğilimleri arasında ilişki olduğu gözlemlenmiştir (OECD, 2020; Sälzer ve Roczen, 2018). Birden fazla dili

konuşan öğrencilerin oranlarına bakılacak olursa Hırvatistan, Estonya, Hong Kong (Çin), Letonya, Makao (Çin), Malta ve Singapur'un ön plana çıktığı görülmektedir. Buradaki öğrencilerin %90'dan fazlası iki veya daha fazla dil konuştuğunu belirtmiştir. En düşük oranlarda Avustralya, Brezilya, Şili, Kolombiya, Kore, Meksika, İskoçya (Birleşik Krallık), ve Vietnam'da görülmüştür (OECD, 2019a).

Yabancı dil eğitimi ile ilgili sonuçlara bakılacak olursa dil öğrenme fırsatları çalışmaya katılan ülkelerdeki okullarda geniş ölçüde mevcuttur. OECD ülkelerinde öğrencilerin sadece %12'sinin okulda hiç yabancı dil öğrenmediğini, %38'inin sadece bir yabancı dil öğrendiğinin, %50'sinin ise iki veya daha fazla dil öğrendiği belirtmektedir. Bunun yanı sıra birden fazla yabancı dil konuşmanın ve okulda yabancı dil öğrenmenin okul içi değişkenlere (öğretmen, okul, disiplin iklim vb.) dair tutum ve eğilimleriyle olumlu ilişkisinin altı çizilmektedir (OECD, 2019a). Farklı ülkelerden insanlarla temas eden öğrencilerin farklı dillere maruz kalması kaçınılmazdır. Bundan dolayı çok dilli öğrenciler genelinde 21. yüzyıl yeterlilikleri ve modern eğitim modellerinin istediği dünya ile bir ve bütünlüklü düşünme özelliklerini gösterdiği söylenebilir (IBO, 2010; OECD, 2019b).

Ürdün, Panama, Katar, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki göçmen öğrencilerin %30'dan fazlası okuma performansı bakımından kayda değer bir puan başarısı göstermiştir. PISA sonuçları bazında bu sonuçlar akademik dayanıklılık (academic resilience) ile pozitif ilişkisine işaret etmektedir (Martin vd., 2022). Bunun yanı sıra birçok ülkede göçmen öğrencilerin temel seviyede okuma becerisi yerli akranlarına göre daha düşüktür; ancak bu durum Singapur, Birleşik Arap Emirlikleri, Ürdün, Çin (Makao) gibi ülkeler için tersine seyretmiş; göçmen öğrencilerin çoğu akranlarından üstün veya onlarla eşit puan almış ve ev sahibi ülkelerin okuma başarısı sonucuna ciddi katkılar sağlamışlardır. Göçmen öğrencilerin özellikle dil öğretimi gibi ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik eğitim politikaları tasarlamak zorlu bir süreçtir (Rong ve Preissle, 2008). Mesela göçmen öğrencilerin PISA'daki performansı göçmenlerin veya miras dili konuşan öğrencilerin yoğunluğundan çok okullardaki dezavantajlı öğrencilerin yoğunluğuyla ilişkilidir (OECD, 2019a). Dolayısıyla kaliteli göç

politikaları ile oluşan göçmen nüfusu da okul içinde ve dışında konuşulan dil yapılarını, bu yolla da hedef dilde okuma başarısını etkileyebilmektedir.

PISA resmî dilden farklı olarak evde konuşulan dilin (ana dili veya miras dil) öğrencilerin yeterlik ve okuma zorluğu algıları arasındaki ilişkiyi de incelemektedir. Yeni topluma adapte olabilmek için göçmenlerin ev sahibi olduğu ülkenin dilini öğrenmeleri gereklidir; ancak pek çok göçmen bu konuda zorlanmakta ve o dildeki yeterli seviyeye ulaşamamaktadır (Isphording ve Otten, 2014). OECD ülkeleri genelinde evde öğretim dilini konuşan göçmen öğrencilerin okuma konusundaki tutumunun ve yeterlik algılarının olumlu olduğu görülmüştür (OECD, 2019b).

PISA öğrencilerin farklı kültürden insanlarla temaslarını, kültürlerarası iletişim becerilerini, kendi dilleri dışında bildikleri dilleri ve dil seviyelerini de ölçmektedir (OECD, 2020). PISA'nın bu geniş veri havuzu dil örüntülerinin okuma başarısına etkisini araştırmak için ciddi bir imkân sağlamaktadır. Veri sonuçları dikkate alındığında Çin, Singapur, Hong Kong, Ürdün, Estonya gibi çok dilli öğrencilerin ağırlıklı olduğu ülkelerde okuma başarısı yüksektir ve okuma başarısında olumlu bir artış görünmektedir (OECD, 2019b). Birden fazla dili konuşan öğrencilerin en yüksek orana sahip olduğu ülkeler Hırvatistan, Estonya, Hong Kong (Çin), Letonya, Makao (Çin), Malta ve Singapur şeklindedir. Çok dilli öğrencilerin kültürel farklılıklara ve bakış açılarına daha açık olmaları ve iletişim becerilerinin kuvvetli olması, okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca okulda farklı ülkelerden insanlarla temasta bulunan; iki ve üzeri dil konuşan öğrencilerin yoğunlukta olduğu ülkelerde okumaya ve diğer becerilere yönelik tutum ve eğilimler arasında da pozitif ilişki olduğu gözlemlenmiştir (OECD, 2019b, 2020).

Genel tabloya ve Türkiye'nin okuma başarısındaki durumuna bakılacak olursa katılımcı 79 ülke 340 ile 555 arasında puan almış olup bu puanların ortalaması 453 olarak bulunmuştur. Türkiye 466 puan almıştır ve Türkiye'nin paylaştığı rapora göre önemli bir başarı olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2019b); çünkü Türkiye PISA 2018'de okuma başarısındaki ortalama puanını önceki PISA sonuçlarına göre en fazla artıran 2. ülke konumundadır. Türkiye'de okuma başarısında bir artış söz konusu olsa da OECD'in

yayımladığı değerlendirmeye göre bu kayda değer bir artış değildir (OECD, 2019a). Yine de Türkiye'nin okuma başarısında 79 ülkede ortalamanın üzerinde bir başarı gösterdiği söylenebilir. PISA'ya katılan ülkeler içinde okuma başarısında 40. sırada yer alan Türkiye, 37 OECD ülkesi arasında 31. sıradadır. Türkiye'nin mevcut okuma başarılarındaki düşüklük ve katedilecek mesafelerin olması göz önüne alındığında okumayı etkileyen değişkenlerin aydınlatılmasına yönelik çalışmalara olan ihtiyacın arttığı da öngörülebilir.

Ülkelerin eğitime yaptıkları harcamalar değişkeni söz konusu olduğunda Türkiye eğitime yaptığı harcamada OECD ortalamasının altında yer alıp okuma başarısındaki performansı benzer seviyedeki ülkelere kıyasla daha yüksektir. Coğrafi bölgeler arasında okuma başarısı en yüksek olan Batı Marmara olarak görülmüştür (Dolu, 2020). Coğrafi bölgelere göre dil farklılıklarının gözlemlendiği düşünüldüğünde ilgili sonuç daha derinlikli incelemelere kapı aralamaktadır (Analı ve Şahin, 2020). Okul türüne göre incelendiğinde en yüksek başarıyı fen liseleri, en düşük başarıyı ise çok programlı Anadolu liseleri göstermiştir (Suna vd., 2020). Okul bazında öğretilen dil sayısı da göz önüne alındığında Türkiye'deki okuma başarısını etkileyebilecek dil öğrenme süreçlerinin arka planda coğrafi bölge ve okul türü ile de şekillenmekte olduğu söylenebilir (Dolu, 2020; Haw vd., 2021). Türkiye PISA 2018 Ön Bilgilendirme Raporu'nda Türkiye'deki okuma başarısı bölgeler, okul türü, cinsiyet, sosyoekonomik durum, ülkelerin eğitime yaptığı harcamalar değişkenleri açısından incelense de konuşulan diller ve okuma başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bir değerlendirmeye rastlanmamıştır (MEB, 2019b). Bu açığı kapatacak bir çalışmanın yapılmasının bir gereklilik olduğu Türkiye'nin diller ve okuma başarısındaki yeri nazarında söylenebilir.

2.2.4.1. PISA Üzerinden Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin hayatlarındaki dillerin okuma başarısına etkisi ile ilgili geniş kapsamlı bir araştırma bulunamamıştır; ancak PISA'nın farklı değişkenler (okuma becerilerinin okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi

ve iletişim teknolojileri kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları vb.) dairesinde öğrencilerin okuma başarısına etkisi üzerine çalışmalar yapılmıştır (Bakioğlu ve Yıldız, 2014; Göktentürk, 2021; Gür Tekin, 2021; Haw vd., 2021; Karakaş, 2017; Koçak, 2022).

2018 PISA verilerine göre Türk öğrencilerin okuma başarısındaki değişkenin okullar arasındaki farklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğaç, 2021; Koçak, 2022; Mavi, 2022). Okul içindeki sosyal özelliklere dikkat çeken bulguların varlığı (Mavi, 2022) diller açısından da bakış açısı geliştirmek için bir potansiyel sunmakta ve ihmal edilen bu örüntünün çalışılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğitim seviyesinin artması ile bilinen yabancı diller arasında da ilişki olduğu öngörülmektedir. Anne babanın eğitim seviyesi arttıkça bilinen dillerin artabilmesi ve buradan hareketle de öğrencinin okuma başarısı arasında kurulabilecek bağ da değerlendirilmesi gereken PISA temelli araştırma başlıklarındandır (Pehlivan, 2021).

Oluşan çerçevede PISA temelli okuma başarısı eksenindeki çalışmaların konuşulan diller bazında oluşturulabilecek modellemelere odaklanmadığı görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin ekolojik arka planına yönelik yapılmış çalışmalar dillerle ilişki kurulabilecek çalışmalara işaret etmekte ve Türkiye'de aydınlatılması gereken bir diğer başlık olarak konuşulan diller ve okuma başarısı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir.

2.2.5. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Okuma Becerisi

Yalnızca akademik açıdan başarılı öğrenciler değil hem akademik açıdan başarılı hem de yeni yüzyılın gerektirdiği bazı bilgi, beceri ve davranışları kazanmış değerlerine bağlı vatandaşlar yetiştirme amacıyla hazırlanmış öğretim programları kazandırılmak istenen beceriler için yol gösterici bir çerçeve sunar. Öğretim programlarında yer alan yetkinlikler: ana dilde iletişim, matematik yetkinliği ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, yabancı dillerde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimciliktir. Burada öğrencilerin dil becerilerine yönelik yetkinlikler, ana

dilde iletişim ve yabancı dillerde iletişimdir (MEB, 2018f, 2018d, 2019c). Görüldüğü gibi öğrencinin yalnızca ana dilde değil, farklı dillerde de iletişim kurulması hedeflenen kazanımlar arasındadır. Bu hedef kültürlerarası anlayışı da beraberinde getirmektedir. Öğrencinin Türkçe dil becerilerini eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve diğer sosyal ve kültürel kontekstlerdeki etkileşimlerinde etkin ve yaratıcı bir şekilde kullanmasını içeren ana dilde iletişim birinci yetkinliği oluşturmaktadır. Öğrenci ana dilinde belli bir yetkinliğe ulaşıp kendini farklı yabancı dillerde ifade edebilecek ve dili sosyal ve kültürel kontekste uygun olarak kullanacak kadar geliştirmelidir (MEB, 2018f, 2018d). Benzer kazanımlar yolunda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ortaöğretim hazırlık sınıfları için ayrı olarak Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını yayımlamıştır (MEB, 2018d). Okumaya verilen ehemmiyet ve temel kazanımlar açısından programlar arasında ciddi bir fark görülmemektedir.

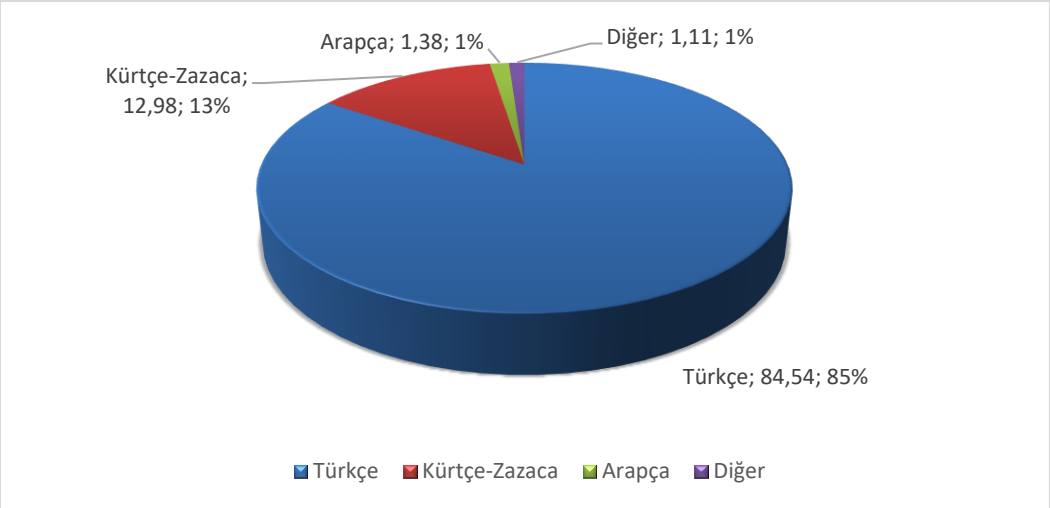
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı okuma, yazma ve sözlü iletişim stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanan, metinler yoluyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştiren, okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler hedeflemektedir (MEB, 2018f). Bunu da hikâye edici, bilgilendirici ve şiir metinler üzerinden gerçekleştirmektedir (Karatay vd., 2020; MEB, 2018f). Bununla birlikte programın okuma ile ilgili kazandırmayı amaçladığı beceriler, okuma metinlerini anlamak ve değerlendirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak, farklı türde edebi metinler ve kitapların okunmasını sağlamak, farklı yapıda okumaları (bilgi, görüntü, medya) gerçekleştirmektir (MEB, 2018f). Böylece okumanın alt boyutlarını temsil eden ölçme araştırmalarının verileri ile yapılacak çalışmaların muhtemel faydalarını vurgulamak mümkün gözükmektedir. Programın çok boyutluluğu zengin tematik yapısı ile kolayca ölçülemeyecek bir içerik öngörmektedir (MEB, 2018f).

2.3. Türkiye'de Konuşulan Diller

Türkiye’de konuşulan dillerle ilgili yapılan araştırmalar yok denilecek kadar azdır. Bu çalışmalardan biri olan 2006 yılında Konda Araştırma Merkezinin “Toplumsal Yapı Araştırması: Biz Kimiz?” adlı 47.958 kişinin katılımıyla

yaptığı araştırmasında Türkiye'de konuşulan ana diller ve oranları şu şekilde tespit edilmiştir: %84,54 Türkçe, %11,97 Kürtçe, %1,01 Zazaca, %1,38 Arapça, %0,07 Ermenice, %0,06 Rumca, %0,01 Yahudice, %0,23 Balkan dilleri, %0,07 Kafkas dilleri, %0,12 Lazca, %0,11 Çerkesçe, %0,28 Türki diller, %0,01 Kıptice, %0,03 Batı Avrupa, %0,12 diğer diller (KONDA, 2007). Bu bilgiler ana hatları ile ikinci şekilde sunulmuştur. Türkiye'deki dillerin kapsamlı araştırması yalnızca bu araştırmayı kapsamakla birlikte Nisan 2011 tarihi itibarıyla Türkiye'ye yaşanan yoğun Suriyeli sığınmacıların (Kayma, 2024) ve özellikle 2022 yılında gelen yabancı uyruklu nüfus içinde ilk sırayı %25 ile Rusya Federasyonu, %8,1 ile Ukrayna, %6,5 ile İran, %5,4 ile Afganistan ve %4,8 ile Irak vatandaşlarının göçleri (TÜİK, 2023) ve konuştukları diller bu oranları etkileyebilmektedir.

Şekil 2. Türkiye'de Konuşulan Dillere Ait Yüzdelik Dağılım



KONDA, 2007, s. 19

2.3.1. Türkiye'deki Dil Yapılarını Etkileyebilecek Hadiseler

Toplumun yaşadığı sosyokültürel ve teknolojik değişimler o toplumun dilini de etkileyebilmektedir (Yaşar, 2016). Bir toplumun karakteri ve toplumdaki değişiklikler dile yansımaktadır (Bailey, 1973) Bir dili konuşan topluluğun gereksinimleri o dilde değişmelere yol açabilir. Ayrıca dillerin teması sonucunda da bir değişimden söz etmek mümkündür. İnsanlar farklı dilleri konuşup farklı kültürlere sahip olsalar da aynı coğrafyada yaşayabilirler ve sınırlarla ayrılan bölgelerde hayatlarını sürdürürler. Kendilerini bir ulusun

veya devletin parçası olarak görürler; ancak bu gibi durumlarda birbirlerine temas ederler ve iletişim kurmak mecburiyetinde kalırlar. Dil teması bu şekilde meydana gelebilir. Dillerin karşı karşıya gelmesi özellikle sömürgeleştirme, göç veya ülkelerin işgali sonucunda ortaya çıkmaktadır (Wardough ve Fuller, 2015). Bununla birlikte okullarda ve kurslarda öğretilen yabancı diller, teknolojinin uzakları yakın etmesi sonucu farklı coğrafyalardan insanların birbirleriyle iletişimi gibi faktörler de dil yapılarını etkileyebilmektedir (Clyne, 2003; Hellmich, 2018; Kramsch, 2014). Bu hadiseler farklı yollarla gerçekleşse de Türkçe eğitimi faaliyetleri, göç hareketleri, yabancı dil eğitimi ana başlıklar olarak sayılabilir.

2.3.1.1. Türkçe Eğitimi Faaliyetleri

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tamamında olduğu gibi dil eğitimi veya öğretimindeki temel unsurları belirleyen faktörlerden biri de hedef kitledir (Kurt, 2019). Öğrenme ihtiyacına yönelik yapılan öğretme alanları ana dili olarak Türkçe öğretimi, Türk soylulara Türkçe öğretimi, yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi olarak sınıflandırılabilir (Şen, 2019).

Millî eğitim müfredatlarının öğretim programlarındaki temel yetkinliklerden biri *ana dilde iletişim*dir (MEB, 2018f). Ana dili öğrenmek ikinci bir dili öğrenmek için temel oluşturmaktadır (Çelebi, 2006); çünkü dilin kuralları, o dili kullanan insanların düşünce yapısına göre şekillenirken düşünceyi de belli bir dizgeye yerleştirip dilin gelişimine yol açabilmektedir (Christiansen ve Chater, 2008). Bu sebeple ana dilin geliştirilmesinin ehemmiyeti büyüktür (Sinan, 2006). Ayrıca ana dilin gelişimi akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyebilmektedir (Aytemiz, 1998). Eğitim ve öğretimin genellikle okuma yoluyla yapılması sebebiyle Türkçede okuma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Arıcı, 2017; Karatay, 2014). Nitekim, Türkçe eğitimi faaliyetleri, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) ve zihin becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini şahsi ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe

sevgisiyle istekli bir şekilde okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri için yürütülmektedir (MEB, 2019c).

Türk çocuklarının ana dili olan Türkçenin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin yanı sıra geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik de Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir (Emin, 2016). PIKTES Projesi bu amaçla hayata geçirilmiş bir projedir (Üstün ve Alimcan, 2021). PIKTES'in temel amacı geçici koruma altındaki çocukların Türkiye'deki eğitim imkânlarına erişimelerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktadır (PIKTES, 2016). Bu proje kapsamında yürütülen eğitim faaliyetlerinin temelinde Türkçe dil eğitimi olmakla birlikte öğrencilerin ana dilinde (Arapça) eğitim, telafi eğitimleri, kırtasiye yardımı, sosyal uyum faaliyetleri, ailelere Türkçe öğretimi gibi faaliyetler yer almaktadır (PIKTES, 2016). Bu proje kapsamında Türkçe öğretimine yönelik "Hayat Boyu Türkçe", dil seviyelerine yönelik "Salih Hikâye Seti" ve "Aslı Hikâye Seti" ile birlikte hikâye setleri, yabancılar için seviyelendirilmiş Türkçe çalışma kitapları, etkinlik içerikli öğretmen el kitabı seti gibi yayınlar öğrenci ve öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur (PIKTES, 2016). Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve resmî devlet okullarında başlayan proje, GEM'in kademeli olarak kapatılması ile Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak ikamet ettiği 29 ilde eğitim faaliyetlerini sürdürmeye devam etmektedir (Duman, 2019). Özellikle ilkokul döneminde okul ortamına ilk kez giren ve kimsenin dilini anlamadığı için kendilerini yabancı hisseden Suriyeli öğrencilerin PIKTES projesi bünyesindeki rehber öğretmenler ve tercümanlar sayesinde bu süreci hızlı bir şekilde atlatabildiği görülmektedir (Ulukuş ve Tümtaş, 2023). Projenin yürütülmesinde "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" kılavuz niteliği taşımaktadır (Gültekin, 2020). Bu öğretim programında lise kademesinde en fazla kazanımı okuma ve yazma becerileri oluşturmakla birlikte okuma becerisi kazanımları anlama becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Gültekin, 2020). Bununla birlikte Türkiye'de yer alan uluslararası okullarda da Türkçenin öğretimi gerçekleştirilmektedir (Güzel, 2022). Türkçe eğitim ve öğretim faaliyetleri Türkiye'deki dil yapısını etkileyen bir faktör olarak sunulmaktadır.

2.3.1.2. Göç Hareketleri

Savaş, afet, sürgün gibi mecburi sebeplerin yanı sıra eğitim, daha iyi bir hayat elde etme, ekonomik ve sosyal sebeplerle yer değiştirme "göç" olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2014). Türkiye'de ikamet eden *expat* (geçici veya kalıcı olarak ülkesi dışında yaşayan) kişilerin sayısı özellikle 1980'li yıllardan bu yana uygulanan açık pazar ekonomisi ve küreselleşme gibi sebeplerle artış göstermiştir (Kurşunlugil, 2010). Ayrıca 2018 TÜİK verileri göz önünde bulundurulduğunda en fazla göçmen barındıran ülke olan Türkiye (McAuliffe ve Khadria, 2019) 21 Mart 2024 itibarıyla 3.130.768 koruma altındaki Suriyeliye ev sahipliği yapmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024). 2016 yılı sonu itibarıyla Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne göre (BMMYK) Avrupa'daki en çok mülteci kabul eden on ülkeden birincisidir (BMMYK Kıbrıs Ofisi, 2017). Bu tabloda birincisi savaşlar (Suriye'deki iç savaş, Rusya-Ukrayna savaşı, Afganistan'daki iç savaş), ikincisi ekonomik sıkıntılar sebebiyle daha iyi şartlarda çalışma isteği, üçüncüsü ise diğer ülkelere göç etmek için alternatif bir güzergâh olarak Türkiye'nin görülmesi etkili olmuştur (Gezer ve Emsen, 2023; Yılmaz, 2014).

İnsanların çeşitli nedenlerle göç etmesi, göç ettiği ülkenin kültürünü öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Erol ve Ersever, 2014). Kültürün mühim bir unsuru olan dil de göçmenin göç ettiği ülkeye entegrasyon yoludur (Adamuti-Trache, 2013). Bu doğrultuda resmî dilin ikinci dil olarak öğretilmesi gereklidir (Hartmurt, 2006). Öğretim sürecinde dillerin birbirlerinden etkilenmesi de mümkün olabilmektedir (Strobbe vd., 2017).

2.3.1.3. Yabancı Dil Eğitimi

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan iletişimin en temel yoludur (Güzel ve Barın, 2016). İnsanlar birbiriyle temas ettikçe iletişim kurma ihtiyacı hissetmiş, iletişim ihtiyacının giderilmesinde de dil en yaygın araç olmuştur. Her toplumun kültürü o kültüre bağlı dili meydana getirmiştir (Şen, 2019). Toplumların birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı da yabancı dil öğrenme gereksinimini doğurmuştur (Kuşçu, 2017). Özellikle günümüzde küçülen dünyada sınırların giderek ortadan kalkması ve teknolojinin gelişmesiyle

iletişimin daha kolay hâle gelmesi çağın gerektirdiği çok dilli ve kültürlü bir dünyaya uyum sağlayabilmek için kişinin ana dili dışında elzem olan en az bir yabancı dili öğrenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Arslangilay, 2019). Kişilerin ana dillerine hâkim olmalarının yanında farklı dilleri konuşması 21. yüzyılda öğretim programlarında kazandırılması istenen yetkinlikler içinde yer almaktadır (MEB, 2018f; telc Language Tests, 2013). Bir dilin diğer uluslar tarafından öğrenilmesini gerekli kılan şartların başında o dili konuşan ülkenin ekonomik ve politik yapısı gelmektedir ve bunu askeri sözleşmeler, tarihî, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir (Demirel, 2021). Yabancı dil öğretimi bu eksende farklı amaçlara sahiptir ve öğretim süreçleri arka plandaki şartların oluşturduğu amaçlarla şekillenir (Güzel ve Barın, 2016). Bu sebeple yabancı dil seviyeleri kişiden kişiye veya topluma topluma değişebilmektedir (Arslangilay, 2019). Bunun önüne geçebilmek adına dil öğretiminde ortak bir müfredat oluşturmak, hazırlanacak programlara ve uygulanacak sınavlara rehberlik etmek, dil eğitimini etkin bir şekilde uygulamak amacıyla Avrupa Konseyi Eğitim Bölümü 2001 yılında Diller için Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesi'ni yayımlamıştır (Deniz ve Uysal, 2010). 2020 yılında bu yayımı güncelleyen tamamlayıcı bir cilt yayımlanmış ve MEB tarafından Türkçeye çevrilip sunulmuştur (MEB, 2021a). D-AOBM (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni), Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında kullanılmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Ayrıca 2024 ve 2028 yıllarını kapsayan ve Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi tarafından desteklenen ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı iş birliği ile yürütülen "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Kalitenin Yükseltilmesi IPA III Projesi" yabancı dil eğitiminin kalitesini ve etkinliğini geliştirmeyi, uluslararası standartlara uyumlu hâle getirmeyi amaçlamaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Bunun yanı sıra Türkiye'de maddi ve manevi değerlerle Türkçe ve dil eğitimini kalite, eşitlik ve etkililik ilkelerini geliştirmek amacıyla kurulan Türkçe ve Dil Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (TDE-ARGEM), ana dili olarak Türkçenin öğretimi, yabancı dil öğretimi ve iki dillilerin öğretimine yönelik faaliyetler yürütmekte; İngilizce, Fransızca, Arapça, Almanca, İspanyolca ve Rusça dillerinin öğretimine yönelik araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sağlamaktadır (MEB, 2021b).

Millî Eğitim Bakanlığı ana dilin geliştirilmesini ön plana alırken yabancı dil öğretimine de ehemmiyet vermektedir (MEB, 2018f). Okullarda yabancı dil öğretimine yönelik dersler müfredatta yer almaktadır (MEB, 2023d). Ayrıca öğretim programları incelendiğinde ortaöğretim kademesinde Almanca, Çince, Fransızca, İngilizce, İngilizce (Hazırlık Sınıfı Bulunan Kurumlar), İspanyolca, Japonca, Rusça gibi yabancı dillerin öğretim programları görülmektedir (MEB, 2024a). Programların temel nitelikleri incelendiğinde yabancı dil derslerinde sınıf çevresi hedef dilin kültürünü keşfetmeye yönelik iletişimleri inşa edecekleri sosyal ve zihnî şartları oluşturmayı hedefledikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri, iş birliği yapabilecek bir sınıfın yaratılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018c, 2018b, 2023c). Öğretim programının çerçevesini oluşturan hedeflerden biri olan bu özellik sınıflardaki çok dilli ve kültürlü çevrenin geliştirilmesine ve dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesine katkı sağlayabilir (MEB, 2023c).

Son yıllarda seyahatlerin yaygınlaşması ile farklı kültürden insanlar sürekli olarak temas hâlindedir. Bununla birlikte İngilizce uluslararası bir dil olarak bilinmektedir (McKay, 2002). Türkiye'deki öğrenim amaçları da dikkate alındığında en fazla ihtiyaç duyulan İngilizce müfredatının temeli de İngilizce öğrenenlerin motive edici ve keyifli öğrenme ortamlarında etkili, akıcı ve öz düzenleyici dil kullanıcıları hâline getirmek vardır (MEB, 2018e). Bu öğretim programı öğrencilerin gerçek hayat tecrübeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuş olup iş birliğine imkân sağlayacak sınıfların olmasına ehemmiyet vermektedir (MEB, 2018e); çünkü iş birliğini destekleyen etkinlikler dil öğrenme süreciyle uyumludur ve öğrencilerin pratik yapmasına katkı sağlayabilmektedir (Crawford, 2007).

Öğrencilerin okullarda ve kurslarda yabancı dil öğrenmesi onların farklı kültürlere karşı anlayış ve hoşgörü geliştirmesine katkı sağlayabilir (MEB, 2018c). Ayrıca yabancı dil öğrenmek okuma başarısı üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olabilmektedir (Brantmeier, 2006; Garfinkel ve Tabor, 1991; Kecskes ve Papp, 2000). Bunun yanı sıra ana dil olarak Almancanın konuşulduğu Orta İsviçre'de yapılan bir çalışmada daha önce yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler hiç yabancı dil eğitimi almamış

öğrencilere göre yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde dinleme ve okuma becerisinde daha başarılı bulunmuş olup ana dil ve yabancı dildeki okuma becerilerinin üçüncü dili olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Haenni Hoti vd., 2011).

2.3.2. Türkiye'deki Dil Örüntüleri

Literatür çalışmalarına bakıldığında Türkiye'deki Türkçe eğitimi ve dil kullanım becerilerini etkileyen faaliyet ve unsurların tek bir örüntü ile ele alınamayacak kadar karmaşık olduğu söylenebilir. Özellikle dil gelişimi ve dil gelişiminde okuma becerisinin geliştirilmesi, bununla ilgili olarak okuma başarısının geliştirilmesi kişinin kendi karakteri, ailesi, arkadaş çevresi, okulu ve yaşadığı toplumun karakteristiğinden etkilenebilmektedir (Göktentürk vd., 2021; Sağlam vd., 2023). Dolayısıyla bu çok yönlü yapıyı ve karmaşık örüntüyü farklı boyutlarıyla açıklamak ve açıklanan bu boyutları derinlikli olarak inceleyerek literatür içerisindeki yerini belirlemek daha mühim hâle gelmektedir. Aşağıda Türkçe eğitimi sürecinde okuma becerisini etkileyen bir dizi başlık oluşturulmuştur. İlgili başlıklardan hareketle oluşturulan literatür doğrultusunda aktarıma devam edilecektir.

2.3.2.1. Ana Dili

Ana dili kavramı "ana, anne" sözcüğü ile bağlantılı olduğundan kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden tabii yolla edindiği, en iyi şekilde kullandığı ve hâkim olduğu birinci dildir (Oruç, 2016). Çocuğun konuşmaya başladığı andan itibaren annesinden veya yakın aile çevresinden öğrenip daha sonra ilişkili bulunan çevreyle geliştirdiği ana dili insanın bilinçaltına yerleşir ve kişinin yaşadığı toplumla kuvvetli bağlar kurarak nesilden nesle aktarılmasını sağlar (Aksan, 1979). Diğer bir ifadeyle ana dili söz varlığı, dil bilgisi kuralları ve kavramlarla çevremizde hazır bulunur (Kurt, 2019). Ana dili büyümekte olan çocuğun ses ve düşünce dizgesini belli bir biçime sokar ve başka milletlerden farklı olan ana dilinin evrene bakış şeklini ve anlatım yolunu benimsetir (Aksan, 1979). İnsan öğrenme sürecinde anlama ve yorumlama içinde kendini gerçekleştirmektedir ve bu aşamada ana dili eğitimi zihnî gelişme ve eğitim-öğretim sürecinde büyük bir etkiye sahiptir (Sinan, 2006). Ana dili bir kişinin öğrendiği ilk dil olarak tarif edilmektedir

(Nishanthi, 2020). Bu dil sıklıkla çocuğun yaşadığı ve mensubu olduğu toplumun dilidir (Cummins, 2001a). Bir edinme süreci olan ana dili kişinin duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde aktardığı, ilk öğrendiği temel dildir (Rozensky ve Gomez, 1983). Ana dili Türkiye'de doğup aile içinde konuşulan dilin Türkçe olduğu ve Türkiye'de resmî dil olarak Türkçe eğitim alan öğrencilerin dil durumunu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Ergüt, 2021).

Ana dili eğitimi millete ve kültüre bağlı olarak değişebilir ve bir süreç hâlinde ilerler (Aksan, 1979; Kurt, 2019; Oruç, 2016). Aile ve yakın çevrede başlayan dil edinme süreci okullarda belli bir sistemle geliştirilmeye devam etmektedir (Mert, 2014). Bu sistem öğrenciye ana dilinde anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) yeteneği kazandırmaktadır (Özbay, 2006). Fonksiyonlarına bakıldığında ana dilinde öğrenilen okuma becerileri ikinci dil öğrenilirken kazanılan okuma becerilerine temel oluşturabilmekte ve ikinci dile kolay bir şekilde aktarılabilmektedir (Paez Valencia vd., 2016). Dolayısıyla ana dili öğretimini sadece kendi ekseninde değil temas ettiği diğer dil öğrenme süreçleri ile ele almak gerektiği söylenebilir.

2.3.2.2. Miras Dili

Miras dili kişinin kendisinden önceki nesilden doğumu sonrasında edindiği dil olarak ifade edilmekte, aktarım ve sosyal etkileşme yoluyla kazanılmaktadır (Montrul, 2016). Miras dilini anlamak için anahtar başlık ise nesiller arasındaki aktarım sürecidir (Baker, 2011). Miras dili konuşucuları sosyal ve dilbilim terimleriyle açıklandığında ikinci nesil göçmenler olarak sıklıkla ifade edilmektedir. Göç ettiği ülkede doğan veya ebeveynleri ile erken çocuklukta göç eden birinci nesil göçmenlerin çocukları da miras dili konuşucusu olarak adlandırılmaktadır. Miras diline sahip kişiler doğum ile beş yaş arasında maruz kaldıkları dile kıyasla tipik olarak daha zayıf dil olan miras dilinde çok çeşitli yeterlilikler sergilemektedirler (Montrul ve Sánchez-Walker, 2013). Miras dil ile beraber ele alınan ana dili, miras dili ve iki dillilik kavramlarının aynı sürecin farklı yönlerini ifade etmek için kullanıldığı da görülmektedir (Cummins, 1983). Sözgelimi miras dil aynı zamanda çocuğun ana dili de olabilir. Miras dili evde konuşulan ilk dil veya dillerden biri,

sosyodilbilim açısından bakıldığında ise azınlık dilidir (Montrul, 2016). Miras dilinin oluşturduğu en büyük dil grubu göç ve iltica sonucu baskın dillerin yanında varlığını sürdürmek zorunda kalan dillerdir (Şen, 2022). Günümüzde bu gruba Suriyeli mültecilerin ve diğer göçmenlerin dilleri yanında Çerkesce, Gürcüce, Kürtçe Türkiye'deki miras dillere örnek verilebilir (Şen, 2022).

Literatürde miras dili ile ilgili çalışmalara bakıldığında sıklıkla konuşma kaygısına ağırlık verildiği söylenebilir (Aksu ve Özdemir, 2020; Ergüt, 2021; Sevinç ve Dewaele, 2018; Xiao ve Wong, 2014). Etkileri göz önünde bulundurulduğunda ise miras dilinin konuşma becerisi kadar okuma becerisini de etkilediği görülmüştür (Jensen, 2007; Tse, 2001). Bununla beraber veri havuzunun darlığı ve veri toplamanın zorluğu gibi sebeple daha geniş bir literatür havuzunun oluşmasına mâni olmuş gözükmektedir.

2.3.2.3. Yabancı Dil

Yabancı dil literatürde kişinin ana dilinden sonra edindiği veya öğrendiği başka ülkenin dilini ifade etmektedir (Kurt, 2019). Yabancı dil yaygın olarak konuşulduğu çevre dışında yerli olmayan bir dilin öğrenilmesiyle bağdaştırılır (Moeller ve Catalano, 2015). İkinci dile göre daha geç öğrenilen ve daha sınırlı ortamda kullanılan dil olduğu belirtilmelidir (İşçi ve Akkaya, 2015).

Yabancı dil sınıf içinde öğretilir ve genellikle hedef dil kültürüyle doğrudan bir etkileşim yoktur (Kecskes ve Papp, 2000). Yabancı dil öğrenmedeki başarı ana dildeki belli bir yetkinlik derecesine bağlıdır ve bu yetkinlikler yabancı dile aktarılabilir (Swain vd., 1990). Bununla birlikte yabancı dil, ana dilin daha üst biçimlerine hâkim olmayı kolaylaştırabilmektedir (Vygotsky, 1986). Yoğun yabancı dil öğreniminin ana dildeki yani birinci dildeki gelişimi artırabileceğini de göstermektedir (Kecskes ve Papp, 2000).

Ana dili ve yabancı dilin karşılıklı bağımlılık teorisine göre belirli bir dilde yeterli maruz kalmanın ve motivasyonun gerçekleşmesi şartıyla o dilde yetkinliği artırmak mümkündür ve bu yolla yetkinlikler başka dile aktarılabilir (Cummins, 1986). Bu sürecin bir dil becerisi olan okuma için de geçerli olduğu söylenebilir. Nitekim literatürdeki sonuçlar yabancı dil

öğrenmenin ana dilde okuma başarısını olumlu etkileyebileceğine işaret etmektedir (Brantmeier, 2006; Garfinkel ve Tabor, 1991; Kecskes ve Papp, 2000).

2.3.2.4. İkinci Dil

İkinci dil, kişinin birinci dili (ana dili) edindikten sonra yaşadığı topluma uyum sağlamak için öğrenmek ve günlük hayatta kullanmak mecburiyetinde kaldığı dildir (Şahin, 2013). İkinci dil sıklıkla erken yaşlarda öğrenilmekte ve sosyal etkileşme süreçlerinde sürekli olarak kullanılan dildir (İşçi ve Akkaya, 2015). İkinci dil kavramı zaman zaman yabancı dil kavramı ile karışmış gözükmektedir; ancak son zamanlarda ülkeler arası etkileşimin artması, göçler vb. sebeplerden dolayı sınırların ortadan kalkmaya başladığı dünyamızda insanların iki dilli, üç dilli veya çok dilli olabilmesinin yabancı dil olarak kullanılması hatalı bir teşhis olarak ifade edilebilir (Littlewood, 1984; Oruç, 2016). İkinci dil için kişinin edinilen dilin konuşulduğu bir çevrede ikamet etmesi gerekir (Moeller ve Catalano, 2015). Bunu örneklendirecek olursak Türkiye'de yaşayan farklı etnik kökenli vatandaşların sahip olduğu dillerden bahsedilebilir. Arap kökenli bir Türk vatandaşının birinci dili/ana dili Arapçadır, ikinci dili ise resmî dil olan Türkçedir. Bu vatandaşın öğrendiği diğer diller -İngilizce, Fransızca veya Almanca olabilir- yabancı dil kavramı ile açıklanabilir. İkinci dil yabancı dili de kapsayan ve edinildikten sonra ana dili dışındaki dilleri öğrenme kapasitesini araştıran genel bir terimdir (Moeller ve Catalano, 2015). Keza Türkiye bursları ile lisans ve lisansüstünde eğitim alan TÖMER/DİLMER öğrencileri, geçici koruma altında olup Türkiye'de yaşamak isteyenler, Türkiye'de kalıcı ikamet amacıyla gelip yerleşen göçmenler de yaşadıkları alana uyum sağlamak amacıyla Türkçe öğrenmektedir. Bu doğrultuda onların da Türkçe öğrenme süreçleri ikinci dil olarak Türkçe öğretimi dairesinde şekillenmektedir.

Bu tariflerin ve çizilen çerçevelerin yanı sıra çok dillilerin birden fazla dili ana dili olarak kullanabildiği de görülmektedir (Rothman ve Treffers-Daller, 2014). Bu sebeple iki dillilik veya çok dillilik ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ile karıştırılmamalıdır. Okuduğunu anlama becerilerine

etkileyebilecek bir değişken olarak ana dili ve sonrasında yeni bir ülkede yaşamak amacıyla öğrenilen ikinci dil bu çerçevede okuduğunu anlama becerilerini yönlendirebilmektedir (Gottardo ve Mueller, 2009). Dillerin karşılıklı olarak birbirini kod değişimi yoluyla etkilemesi yaratıcı ve esnek düşünme becerisi gerektirdiğinden yaratıcı düşünme becerisi gelişen öğrencilerin iki veya daha fazla dil öğrendiği süreçler eğitimdeki diğer becerilerine pozitif katkı sağlayabilmektedir (Skourtou, 2002). Ayrıca ikinci dil kısmen "okul dili" olarak da izah edilebilir ve ikinci dilin gelişimi dil kapasitesinin geliştirilmesi ekseninde ana dile dayandırılabilir (Argyriadis ve Argyriadi, 2022).

İkinci dille ilgili yapılan araştırmalarda ikinci dile uzun süre maruz kalmanın ana dili kullanımındaki yeterliliğin kaybolmasına yol açabildiği görülmektedir (Hopp ve Schmid, 2013). Okuma başarısını da etkileyen bu sürecin iki dil sisteminden doğan zihnî işlem yükünün artmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür (Hopp ve Schmid, 2013). Birinci dildeki becerilerin uygun motivasyon ve şartlar (okul, aile, çevre) altında ikinci dildeki becerilere aktarılabilir olduğu ve ikinci dildeki becerilere de katkıda bulunabileceği öne sürülmektedir (Cummins, 1983). İlgili katkı tabii olarak okuma başarısı için de söylenebilir. Bununla birlikte dilin kompleks bir kültürel arka plana sahip olması nedeniyle ikinci dil edinimi okumaya etki eden faktörleri keşfetme ve tahmin etme potansiyeli yaratabilmektedir. (Droop ve Verhoeven, 1998).

3. METOT

Çalışmada okuma becerisini yansıtan bir değişken olarak ortaöğretimdeki Türk öğrencilerinin okuma başarısı temel alınmıştır. Öğrencilerin hayatlarındaki dillerin okuma başarılarına olan etkisini her değişken bazında açığa çıkarmak ise kompleks gerçeklik yapısı içindeki basit parçaları anlamak amacı ile bu çalışmanın çerçevesini oluşturmuştur. İki veya daha fazla değişkenin ortak değişimini açıklamayı amaçlayan, bir değişkendeki değişimin diğer değişkendeki değişimini etkileyen açıklayıcı araştırma iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir (Cresswell, 2017). Bu bilgi doğrultusunda evrende parçalar hâlindeki örüntülerin birbiri ile ilişkisini keşfederek raporlamak istendiğinden açıklama amacına sahip bir korelasyonel araştırma olarak çalışma tasarlanmıştır (Fraenkel vd., 2012). Fonksiyonlarına göre bu metot bir değişkene yönelik varyans değerlerini ortaya koymak (Punch, 2005), korelasyonları ortaya çıkarmak (Cohen vd., 2007) ve örüntüleri açıklamak gibi amaçlarda hizmet edebilmektedir (Fraenkel vd., 2012).

3.1. Araştırma Verileri

Araştırma PISA'nın 2018 yılında topladığı okuma başarısına yönelik veriler üzerinden yürütülmüştür. PISA verileri 2018 yılında 79 ülkedeki öğrencilerin bilgisayar tabanlı uygulanan okuma testi sonuçlarından oluşmaktadır. Araştırma evrenini Türkiye'de ilgili eğitim-öğretim yılında ortaöğretimde bulunan 15 yaş grubundaki 6890 katılımcı (%49,3 kız; %50,7 erkek) oluşturmaktadır (MEB, 2019b).

PISA verileri OECD tarafından 2019 yılında açıklanan sonuçlar için katılımcılardan derlenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde iki aşamalı tabakalı örnekleme kullanılmıştır (OECD, 2018). Birinci aşamalarının tabakalarını Türkiye'nin coğrafi bölgeleri ikinci aşamanın tabakalarını ise okul türleri oluşturmaktadır (MEB, 2019b). Türkiye'nin verileri de bilgisayar

tabanlı uygulama yöntemiyle elde edilmiştir (OECD, 2019a). PISA öğrenci anketinden elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda ihtiyaca uygun olarak, erişime açılan bağlantı adresinden elde edilmiş olup analiz süreci başlamıştır.

3.2. Ölçme Sürecine Dâhil Edilen Maddeler

Araştırmada öğrencilerin hayatlarında konuşulan dilleri temsil eden maddeler katılımcının şahsi karakteri, okul çevresi ve aile ile okul dışı arkadaş çevresi üzerinden derlenmiştir. Öğrenci anketinde bulunan her bir madde kategorik bir yapı ifade etmekte, modelleme çalışmalarında tahmin araştırmaları için kullanılsalar da sürekli değişkenlerdeki gibi açıklanan bir gizli değişkeni ifade etmemektedir (Hancock ve Mueller, 2006). Bu değişkenler ekolojik modelden uyarlanan 3 tabakaya uygun olarak 3 farklı tematik yapıda ayrı ayrı sunulmaktadır. Seçilen maddeler, ekolojik çerçevedeki yerleri, maddeler için sunulan tepki seçenekleri ve maddelere ait tasviri istatistikler 1. tabloda sunulmaktadır. İlgili maddeler kukla kodlama yapılarak hazırlanmıştır. Böylece maddelere yönelik olarak oluşturulmuş her bir tepki seçeneği için oluşturulan istatistiki değerler okurlarla paylaşılmaktadır.

Tablo 1. Kukla Kodlama Sonrası Kategorik Değişkenlerin Yapısı

Tabaka	Maddeler	Kukla Değişkenler (Kod)	Değerler	n	M	SD	Ranj
Katılımcının şahsi karakteri	ST177Q01HA < Sizin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildiğiniz kaç dil vardır?	ST177Q01HA_1*	1 dil	3106	,46	,50	0-1
		ST177Q01HA_2	2 dil	2586	,38	,49	0-1
		ST177Q01HA_3	3 dil	800	,12	,32	0-1
		ST177Q01HA_4	4 dil ve üstü	153	,04	,19	0-1
Sınıf ve okul çevresi	ST023Q05TA < Okul arkadaşları ile sıklıkla konuşulan dil	ST023Q05TA_1	Sıklıkla miras dili	1622	,24	,43	0-1
		ST023Q05TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	507	,07	,26	0-1
		ST023Q05TA_3	Sıklıkla test dilini	2102	,31	,46	0-1
		ST023Q05TA_4*	Türkçe	2567	,38	,48	0-1

	ST189Q01HA < Okulda bu eğitim-öğretim yılı içinde kaç dil öğrendiniz ?	ST189Q01HA_1*	0 dil	466	,07	,25	0-1
		ST189Q01HA_2	1 dil	2202	,3285	,47	0-1
		ST189Q01HA_3	2 dil	3643	,54	,50	0-1
		ST189Q01HA_4	3 dil	306	,05	,21	0-1
		ST189Q01HA_5	4 dil	45	,01	,08	0-1
		ST189Q01HA_6	5 dil	13	,002	,04	0-1
		ST189Q01HA_7	6 dil	13	,002	,04	0-1
		ST189Q01HA_8	7 dil	1	,0001	,01	0-1
		ST189Q01HA_9	8 dil	4	,0006	,02	0-1
		ST189Q01HA_10	9 dil	5	,0007	,03	0-1
		ST189Q01HA_11	10 dil	5	,0007	,03	0-1
Aile ve arkadaş çevresi	ST022Q01TA < Evde en çok hangi dili konuşuyorsunuz?	ST022Q01TA_1*	Türkçe	6339	,93	,26	0-1
		ST022Q01TA_2	Başka dil	512	,07	,26	0-1
	ST023Q01TA < Annenizle genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q01TA_1	Sıklıkla miras dili	2050	,30	,46	0-1
		ST023Q01TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	600	,09	,28	0-1
		ST023Q01TA_3	Sıklıkla test dilini	1638	,24	,43	0-1
		ST023Q01TA_4*	Türkçe	2555	,37	,48	0-1
	ST023Q02TA < Babanızla genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q02TA_1	Sıklıkla miras dili	1965	,29	,45	0-1
		ST023Q02TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	609	,09	,29	0-1
		ST023Q02TA_3	Sıklıkla test dilini	1658	,24	,43	0-1
		ST023Q02TA_4*	Türkçe	2564	,38	,48	0-1
	ST023Q03TA < Kardeşlerinizle genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q03TA_1	Sıklıkla miras dili	1788	,27	,44	0-1
		ST023Q03TA_2	Miras dili ve test dilini	563	,08	,28	0-1

			dengeli olarak				
		ST023Q03TA_3	Sıklıkla test dilini	1799	,27	,44	0-1
		ST023Q03TA_4*	Türkçe	2573	,38	,49	0-1
	ST023Q04TA < En yakın arkadaşınızla genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q04TA_1	Sıklıkla miras dili	1719	,25	,43	0-1
		ST023Q04TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	553	,08	,27	0-1
		ST023Q04TA_3	Sıklıkla test dilini	1975	,29	,45	0-1
		ST023Q04TA_4*	Türkçe	2547	,37	,48	0-1
	ST177Q02HA < Annenizin başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı	ST177Q02HA_1*	1 dil	4559	,69	,46	0-1
		ST177Q02HA_2	2 dil	1660	,25	,43	0-1
		ST177Q02HA_3	3 dil	278	,04	,20	0-1
		ST177Q02HA_4	4 dil ve üstü	147	,02	,15	0-1
	ST177Q03HA < Babanızın başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı	ST177Q03HA_1*	1 dil	4118	,62	,48	0-1
		ST177Q03HA_2	2 dil	1849	,28	,45	0-1
		ST177Q03HA_3	3 dil	430	,06	,25	0-1
		ST177Q03HA_4	4 dil ve üstü	226	,03	,18	0-1

*Referans grubu olarak belirlenen değer.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi Zumbo ve diğerlerinin (2015) ekolojik çerçevesinden uyarlanan ve 1. şekilde sunulan üç tabakalı model çerçevesinde şekillendirilmiştir. Sürecin yürütülmesinin ilk adımı olarak ekolojik modelden seçilmiş tabakalarla PISA'dan alınan bağımsız değişkenler 1. tabloda sunulan şekli ile araştırmanın amacı kapsamında eşleştirilmiştir. Analiz sürecine dâhil edilecek maddelere yönelik kayıp veri analizi yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın geçerliliği ve bütünlüğüne zarar verebilecek seviyedeki maddeler analiz sürecinden ayrılmıştır (Dai, 2021; Shrive vd., 2006): 1. LANGMOTHER < Evde test dilini (Türkçe)

konuşmayan öğrencilerin anneleri ile genellikle konuştuğu dil (%93,1); 2. LANGFATHER < Evde test dilini (Türkçe) konuşmayan öğrencilerin babaları ile genellikle konuştuğu dil (%93,2); 3. LANGSIBLINGS < Evde test dilini (Türkçe) konuşmayan öğrencilerin kardeşleri ile genellikle konuştuğu dil (%93,3); 4. LANGFRIEND < Evde test dilini (Türkçe) konuşmayan öğrencilerin okul dışındaki arkadaşları ile genellikle konuştuğu dil (%93,3); 5. LANGSCHMATES < Evde test dilini konuşmayan öğrencilerin okul arkadaşları ile genellikle konuştukları dil (%93,3).

Tablo 2. Bağımsız Değişkenlerin Sınıflanması

Tabaka	Maddeler	Kayıp Veri Oranı
Katılımcının Şahsi Karakteri	ST177Q01HA <Sizin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildiğiniz kaç dil vardır?	%2,2
Okul ve Sınıf Çevresi	ST023Q05TA <Okul arkadaşları ile genellikle konuşulan dil	%1,3
	ST189Q01HA <Okulda bu eğitim-öğretim yılı içinde kaç dil öğrendiniz?	%2,7
Aile ve Okul Dışı Arkadaş Çevresi	ST022Q01TA <Evde en çok hangi dili konuşuyorsunuz?	%0,6
	ST023Q01TA <Annenizle genellikle konuştuğunuz dil	%0,7
	ST023Q02TA <Babanızla genellikle konuştuğunuz dil	%1,4
	ST023Q03TA <Kardeşlerinizle genellikle konuştuğunuz dil	%2,4
	ST023Q04TA <En yakın arkadaşınızla genellikle konuştuğunuz dil	%1,4
	ST177Q02HA <Annenizin başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı	%3,6
	ST177Q03HA <Babanızın başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı	%3,9

Kayıp veri analizi ve bu çerçevede kayıp verilerin ortaya konulması geçerlilik ve yanlılık içermeyen sonuçların ortaya çıkmaması ile ölçme hatalarının azaltılması adına analize hazırlık sürecinin başında gelen hususlardandır

(Enders, 2010; Finch, 2010). Örneklem büyüklüğü gözetilmek kaydıyla kayıp veri miktarının %5'in altında kalması istenen sonuçlardandır (Garson, 2015). Ayrıca yapılacak analizin yapısına ve kayıp verinin tabiatına göre kayıp verilerin araştırmada incelenme yolu değişebilmektedir (Pigott, 2009). Her bir değişken için kayıp veri oranlarının %0 ile %2,4 arasında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oranları ihmal edilebilir seviyede oldukları söylenebilir. Kayıp verilerin olduğu veri kayıtlarının silinmesi yahut atama işlemleri de kayıp gerçek cevapların veya gerçek olmayan cevapların sürece dâhil edilmesi ihtimalini doğurabilir (Saglam vd., 2023). Bununla birlikte ihmal etme yerine veri ataması yapmanın yanlılığı artıran ve geçerliliği azaltan sonuçlar verdiği gözlenmiştir (Rose vd., 2010). Keza çoklu veri ataması gibi metotların her zaman yanlılığı azaltmadığı da belirtilmelidir (Cummings, 2013). Böylece 2. tabloda sunulan değişkenler üzerinden analizler yürütülmüştür.

Araştırmadaki bağımsız değişkenler kategoriktir. Bu değişkenler modelleme çalışmalarına uyum indeksleri (Erkorkmaz vd., 2013; Hu ve Bentler, 1999) ve *maximum likelihood* tahmin metodu ile dâhil edilebilmektedir (Hancock ve Mueller, 2006). Ayrıca bağımsız değişken olarak analize dâhil edilmelerinde doğru teorik arka plan ve veri yapısı sayesinde sınır gözetilmeksizin kukla değişkenlere dönüştürülerek kullanılabilirler (Crown, 2010; Muthén, 1984). Kukla değişkenlerin elde edilmesi için her bir madde için oluşturulan tepki seçenekleri 1. tabloda sunulduğu gibi ayrı ayrı gözlenen değişkenlere dönüştürülmüştür (Kline, 2005). Her değişkenin tepki seçeneklerini ifade eden alt değerlerinde referans grubu belirlenerek kukla kodlama süreci tamamlanmıştır. Referans kategoriler "k-1 kuralı" doğrultusunda analiz sürecine dâhil edilmemiş, böylece kukla değişken tuzağı denilen değişkenlerin topluca analiz sürecine dâhiliyle ortaya çıkabilecek çoklu doğrululuk (multicollinearity) probleminden kaçınılmıştır (Hirschberg ve Lye, 2001).

Referans gruplarının belirlenmesinde araştırmanın hipotezleri ile uyumlu olarak öğrencilerin Türkçe dışındaki dillere maruz kalmaları arttıkça okuma başarılarının etkilenme yönlerini belirlemek hedeflenmiştir. Böylece referans grupları Türkçeye maruz kalmayı ifade eden tepki seçeneklerinden

oluşturulmuştur. Temsil gücü gözetildiğinden 30 ve üstünde katılımcı tarafından işaretlenmemiş seçenekler analizden çıkarılmıştır (Cevahir, 2020). Değişkenlerin kategorik olması ve birbirleri arasında anlamlı örüntüler oluşturmaması sebebiyle her değişkenin kendi modelini oluşturması kararlaştırılmıştır. Değişkenlerden hareketle oluşturulan 10 model ayrı ayrı çalışılmış ve son olarak bağımsız değişkenin makul değer olması sebebiyle (OECD, 2018) 10 makul değer için 10 defa analiz tekrarlanmıştır. Sonuçta elde edilen veriler birleştirilerek nihai model şekillendirilmiştir (Aparicio vd., 2022).

Çalışmanın hipotezleri öğrencilerin hayatlarında maruz kaldığı dillere yönelik değişkenlerin okuma başarısı üstündeki etkisine dikkat çekmektedir. Bu örneklemin temsil gücünü oluşturmak adına 2018 yılı PISA araştırmasının teknik raporuyla uyumlu olarak "W_FSTUWT" kodlu örneklem ağırlıklandırma katsayısı tercih edilmiştir (OECD, 2018). Çalışma çerçevesinde oluşturulması amaçlanan regresyon analizi ilişkilerini karşılayan denklemler şu şekildedir (Demir, 2020; Field, 2009):

$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST177Q01HA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST023Q05TA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST289Q02HA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST022Q01TA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST023Q01TA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST023Q02TA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST023Q03TA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST023Q04TA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST177Q02HA_i) + \varepsilon_i}$$
$$\boldsymbol{reading\ success_i = (b_0 + b_1 ST177Q03TA_i) + \varepsilon_i}$$

Çıktı değerini Y_i (reading success$_i$) sembolize etmektedir. Sabit katsayı b_0.'dır. Birinci tahmin edici değişkenin katsayısı *b1* ile sunulmaktadır. Tahmin edici olması öngörülen 10 farklı değişken için denklemler sürdürülmüştür. ε_i ifadesiyle de *i* sayısı kadar katılımcıya yönelik tahmin edici ve gözlenen Y (okuma başarısı) değerler arasındaki fark gösterilmektedir (Demir, 2020; Field, 2009).

Araştırmanın hipotezleri oluşturulan üç tabaka üzerinden yürütülmüştür. Öncelikle katılımcıların şahsi karakterlerini ifade eden tek bağımsız

değişkenin analizleri 10 makul değişken için tamamlanmıştır. Sonrasında okul çevresi ve sonunda ise aile ve okul dışındaki arkadaş çevresine ait değişkenler için analiz süreci 10 makul değer için yürütülmüştür. Seçilen 10 bağımsız değişken için 10'ar makul değere ait analizle toplamda 100 döngüde yapılı eşitlik modellemeleri tamamlanmış ve elde edilen sonuçlar oluşturulan teorik çerçeve ekseninde tartışılmış ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Seçilen değişkenler model testlerine sokulmadan önce normallik testleri yürütülmüştür. Böylece ilgili değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin yapılı eşitlik modellemesine kabul şartını karşıladığı tespit edilmiştir (Field, 2009; Hopkins ve Weeks, 1990). Kurulan modeller PISA'nın örnekleme sistemini de yansıtacak analiz kapasitesine sahip olması sebebiyle R'ın 4.3.2. versiyonu *lavaan* paketiyle test edilmiştir (Rosseel, 2012). PISA'nın iki aşamalı örneklemin yapısına uygun olarak bölge ve okul türünü içeren "STRATUM" kodu ile kümeleme değişkeni sisteme tarif edilmiştir. Büyük bir veri grubuna uygun bir tahmin metodu olmasından dolayı *maximum likelihood* ile süreç tamamlanmıştır (Akaike, 1998).

Uyum indeksleri de model uyumu bakımından dikkate alınmıştır. Bu dairede CFI ve TLI değerleri için ",90" ve üstü değer aranmıştır (Shek ve Yu, 2014). RMSEA için ",011" değerinin altında olması minimum şart olarak düşünülmüş, ",05" altı ise iyi uyum değerini ifade etmiştir **(Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005)**. Ki-kare için elde edilen değerin serbestlik derecesine bölünmesi ile oluşan "CMIN/df" örneklem büyüklüğüne hassaslığı sebebiyle dikkate alınmamıştır (Barrett, 2007).

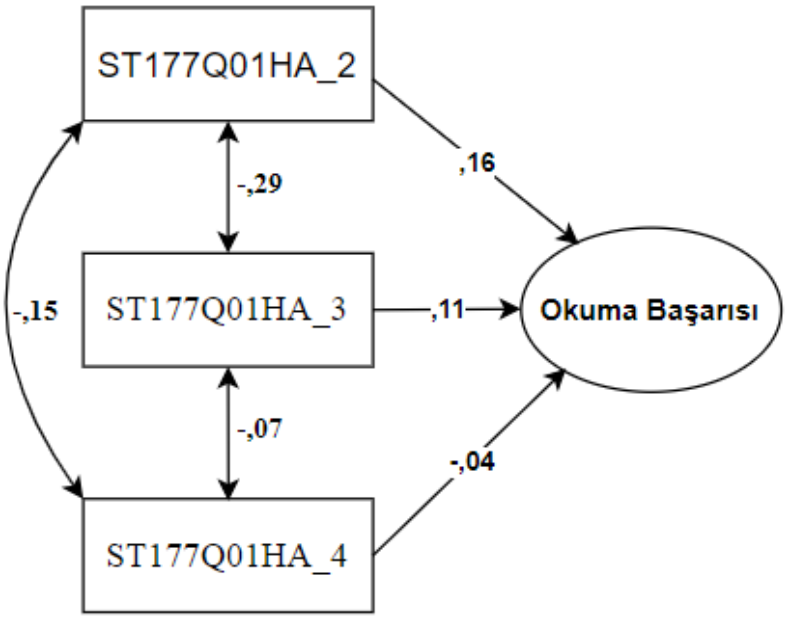
3.4. Etik Kurul İzni

PISA'nın verileri katılımcı gizliliği gözetilerek bütün dünya araştırmacıları için açık erişimdedir. Dolayısıyla ilgili veriler için bir etik ihlali yapılması mümkün olmadığından araştırmada bu çerçevede bir süreç yürütülmemiştir.

4. BULGULAR

Araştırmada regresyon analizinin kullanıldığı yapılı eşitlik modellemesi sonuçlarına göre elde edilen bulgular standardize regresyon katsayıları üzerinden yansıtılmıştır. Anlamlılık değerleri yoluyla geçerli bulunan her modelin bütünlüklü bir şekilde sunulması amaçlanmıştır. Modellemeler sonucunda elde edilen standardize regresyon katsayıları ayrı ayrı sunulmaktadır. Raporun açık ve akıcı bir anlatıma sahip olması için yol diyagramları ayrı ayrı sunulmamış, sadece katılımcının başkaları ile sohbet edebilecek seviyede bildiği dil değişkeni için okurlara aktarılmıştır. Diğer YEM bulguları ise üçüncü, dördüncü ve beşinci tabloda kendi teması içinde sunulmuştur. Örnek olarak verilen yol diyagramı ile oluşturulmuş model ise 3. şekilde görülebilir.

Şekil 3. Katılımcının Başkaları ile Sohbet Edebilecek Seviyede Bildiği Dil Sayısına Yönelik YEM



Diğer dokuz modelin detaylı olarak bulgular ve sonuçları seçilen 3 tabaka için ayrı ayrı temalarda (katılımcının şahsi karakteri, okul, aile ve okul dışı

arkadaş çevresi) açıklanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilmiş bulgular ilgili sınıflamalar çerçevesinde detaylı olarak sunulmaktadır.

4.1. Katılımcının Şahsi Karakteri ile Okuma Başarısı İlişkisine Dair Bulgular

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildikleri dillerin sayısının (ana dili, ikinci dil, miras dil veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisinin bulguları 3.tabloda şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcının Şahsi Karakterine Yönelik YEM Sonuçları

Tabaka	Maddeler	Kukla Değişkenler (Kod)	Değerler	β	CFI	TLI	RMSEA
Katılımcının Şahsi Karakteri	ST177Q01HA <Sizin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildiğiniz kaç dil vardır?	ST177Q01HA_1*	1 dil	*	1	1	,007
		ST177Q01HA_2	2 dil	,16			
		ST177Q01HA_3	3 dil	,11			
		ST177Q01HA_4	4 dil ve üstü	-,04			

*p<,05; **Referans grubu.

Birinci tabakaya göre standardize edilmiş regresyon katsayıları göz önünde bulundurularak elde edilen bulgular öğrencinin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildiği dil sayısı (ST177Q01HA) belli bir seviyeye kadar arttıkça okuma başarısının arttığını göstermektedir. Pozitif yönlü standardize edilmiş regresyon katsayıları öğrencinin bildiği dil sayısının üçe kadar okuma başarısını pozitif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bilinen dil sayısının dört ve üstü bir sayıya çıktığında negatif etkiye döndüğü görülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin bildiği dil sayısının artması belli bir noktaya kadar (üç dil bilmek) Türkçe okuma başarısını pozitif olarak etkileyebilmektedir.

4.2. Okul Çevresindeki Diller ile Okuma Başarısı İlişkisine Dair Bulgular

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin okul arkadaşlarıyla sıklıkla konuştukları dilin (miras dil veya Türkçe) ve okulda öğrendikleri dil sayısının

(ana dili, ikinci dil veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisine yönelik bulgular 4. tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Çevresine Yönelik YEM Sonuçları

Tabaka	Maddeler	Kukla Değişkenler (Kod)	Değerler	β	CFI	TLI	RMSEA
Okul Çevresi	ST023Q05TA <Okul arkadaşları ile genellikle konuşulan dil	ST023Q05TA_1	Sıklıkla miras dili	-,37	1	1	,011
		ST023Q05TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	-,32			
		ST023Q05TA_3	Sıklıkla test dilini	-,35			
		ST023Q05TA_4*	Türkçe	*			
	ST189Q01HA <Okulda bu eğitim-öğretim yılı içinde kaç dil öğrendiniz?	ST189Q01HA_1*	0 dil	*	1	1	,004
		ST189Q01HA_2	1 dil	,16			
		ST189Q01HA_3	2 dil	,54			
		ST189Q01HA_4	3 dil	,09			
		ST189Q01HA_5	4 dil	−,00			

*p<,05; **Referans grubu.

Dördüncü tabloda okul çevresine yönelik tabakada öğrencilerin arkadaşlarıyla sıklıkla konuştukları dil (1) ve okulda söz konusu eğitim ve öğretim yılında öğrenilen dil (2) olmak üzere incelenen iki değişken mevcuttur. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'deki 15 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinin okul arkadaşları ile sıklıkla konuştuğu dilin (ST023Q05TA) genellikle miras dili olması, miras dili ve test dilini dengeli şekilde konuşması ve sıklıkla test dilini, nadiren miras dilini konuşmasının okuma başarısı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu tablo onların Türkçenin kullanımından uzaklaştıkça Türkçe okuma başarılarının negatif yönlü etkilendiğine işaret etmektedir. Bundan dolayı iki dilli yetişen veya miras diline sahip olan öğrencilerin Türkçe okuma başarısı için tespit edilen negatif ilişki dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra bulgular öğrencilerin arkadaşlarıyla konuştuğu dilin yalnızca Türkçe yani test dili

olmasının referans grubu olarak ele alınması sebebiyle okuma başarısı üzerindeki etkisine yönelik bir etkiden söz edilmesi mümkün değildir.

Okulda öğrenilen dilin sayısının artması ise (ST189Q01HA) öğrencinin bildiği dillerle birlikte 4 ve üstü dil sayısına kadar pozitif etkiye sahip görünmektedir. Bununla birlikte bulgular sonucunda okulda herhangi bir yabancı dilin öğrenilmemesinin (öğrencilerin Türkçeden başka dil bilmediği göz önünde bulundurularak) okuma başarısı üzerindeki etkisinden söz edebilmek mümkün değildir. Okul çevresi tabakasında okulda öğrenilen dillerden elde edilen bulgular okulun takip ettiği müfredat doğrultusunda verilen yabancı dil eğitimlerinin bir yere kadar (4 dil ve üzerinde) Türkçe okuma başarısı üzerinde pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okulda öğretilen dillerin dışında kalan miras dili ise kullanım sıklığı arttıkça Türkçe okuma başarısı üzerinde negatif bir etki oluşturabilmektedir.

4.3. Aile ve Okul Dışı Arkadaş Çevresindeki Diller ile Okuma Başarısı İlişkisine Dair Bulgular

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin evde en çok konuştukları dilin (Türkçe veya başka dil), anneleriyle en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe), babalarıyla en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe), kardeşleriyle en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe), en yakın arkadaşlarıyla en çok konuştukları dilin (miras dili veya Türkçe), annelerinin başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildikleri dil sayısının (ana dili, ikinci dil, miras dili veya yabancı dil), babalarının başkaları ile sohbet edebilecek derecede bildikleri dil sayısının (ana dili, ikinci dil, miras dili veya yabancı dil) Türkçe okuma başarısına etkisine yönelik bulgular 5. tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Aile ve Arkadaş Çevresine Yönelik YEM Sonuçları

Tabaka	Maddeler	Kukla Değişkenler (Kod)	Değerler	β	CFI	TLI	RMSEA
Aile ve Arkadaş Çevresi	ST022Q01TA <Evde en çok hangi dili konuşuyorsunuz?	ST022Q01TA_1*	Türkçe	*	1	1	,001
		ST022Q01TA_2	Başka dil	-,19			
	ST023Q01TA <Annenizle genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q01TA_1	Sıklıkla miras dili	-,43	1	1	,010
		ST023Q01TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	-,29			
		ST023Q01TA_3	Sıklıkla test dilini	-,31			
		ST023Q01TA_4*	Türkçe	*			
	ST023Q02TA <Babanızla genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q02TA_1	Sıklıkla miras dili	-,43	1	1	,010
		ST023Q02TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli dolarak	-,30			
		ST023Q02TA_3	Sıklıkla test dilini	-,31			
		ST023Q02TA_4*	Türkçe	*			
	ST023Q03TA <Kardeşlerinizle genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q03TA_1	Sıklıkla miras dili	-,40	1	1	,010
		ST023Q03TA_2	Miras dili ve test dilini dengeli olarak	-,31			
		ST023Q03TA_3	Sıklıkla test dilini	-,33			
		ST023Q03TA_4*	Türkçe	*			
	ST023Q04TA <En yakın arkadaşınızla genellikle konuştuğunuz dil	ST023Q04TA_1	Sıklıkla miras dili	-,39	1	1	,009
		ST023Q04TA_2	Miras dili ve test dilini	-,29			

			dengeli olarak				
		ST023Q04TA_3	Sıklıkla test dilini	-,33			
		ST023Q04TA_4*	Türkçe	*			
	<Annenizin başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil ST177Q02HA sayısı	ST177Q02HA_1*	1 dil	*	1	1	,008
		ST177Q02HA_2	2 dil	-,09			
		ST177Q02HA_3	3 dil	-,04			
		ST177Q02HA_4	4 dil ve üstü	-,09			
	ST177Q03HA <Babanızın başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı	ST177Q03HA_1*	1 dil		1	1	,009
		ST177Q03HA_2	2 dil	-,06			
		ST177Q03HA_3	3 dil	-,01			
		ST177Q03HA_4	4 dil ve üstü	-,07			

*p<,05; **Referans grubu.

Tablo 5'te aile ve okul dışı arkadaş çevresine yönelik tabakada öğrencilerin aile ve arkadaş çevresinde konuşulan diller için yapılan incelemelere göre öğrencilerin evde konuştukları dilin (ST022Q01TA) Türkçe dışında bir dil (ana dili, miras dili, yabancı dil gibi) olması okuma başarısını negatif yönlü etkilemektedir.

Öğrencilerin anneleriyle konuştukları dil (ST023Q01TA) Türkçe dışında başka bir dil ise burada da Türkçe okuma başarısına yönelik negatif bir etkiden söz edilebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kullandığı miras dili Türkçe okuma başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu etki yönü öğrencilerin babalarıyla genellikle konuştukları dil (ST023Q02TA) için de benzer bulgular sunmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında miras dilinin kullanımı okuma başarısını negatif yönlü etkilediği kaydedilmiştir.

Öğrencilerin kardeşleriyle genellikle konuştukları dil de (ST023Q03TA) miras dilinin kullanım sıklığına bağlı olmaksızın Türkçe dışında bir dil ise okuma başarısında negatif etki söz konusu olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okul dışında en yakın arkadaşlarıyla konuştukları dilin de

(ST023Q04TA) miras dili olması okuma başarısını negatif yönlü etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin annelerinin başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı (ST177Q02HA) ve babalarının başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı (ST177Q03HA) iki veya daha fazla dil ise bu durum öğrencinin okuma başarısını negatif yönlü etkileyebilmektedir.

Kısacası okul içinde miras dilinin konuşulmasının okuma başarısına negatif etkisi ile aile ve okul dışı çevrede miras dilinin konuşulması paralel yönde sonuç vermiştir. Evde Türkçe dışında başka dil konuşulması (ST022Q01TA) Türkçe okuma başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte anne ile konuşulan dilde miras dili ağırlık kazandıkça (ST023Q01TA) negatif etki artmaktadır. Baba (ST023Q02TA) ve kardeşler (ST023Q03TA) için de aynı ilişkinin doğduğu görülmektedir. Ev dışında öğrencilerin arkadaşları ile miras dilinde iletişim kurması da (ST023Q04TA) aynı sonucu vermektedir. Öğrencinin başkaları ile sohbet edecek derecede bildiği dil sayısı arttıkça (ST177Q01HA) Türkçe okuma başarısı artmaktadır; ancak anne (ST177Q02HA) veya babanın (ST177Q02HA) bildiği dil sayısı arttıkça öğrencinin Türkçe okuma başarısı negatif yönde ilerlemektedir.

Genel bulgular göz önüne alındığında her üç tabakadaki değişkenlerden elde edilen sonuçlar evde ve okul çevresinde miras dili kullanımının ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma başarısına yönelik negatif etkisine işaret etmektedir. Öğrenciler hayatlarında iletişim kurdukları anne, baba, kardeş ve arkadaşları ile miras dilini kullanmayı tercih ettikçe Türkçe okuma başarısı bundan negatif yönde etkilenebilmektedir. Öğrencinin Türkçeden uzaklaşarak miras dilini sıklıkla kullanması Türkçe okuma başarısını negatif yönde etkilemektedir. Bununla birlikte okul çevresi başta olmak üzere yabancı dil olarak dil öğrenmeye yönelik değişkenler genellikle pozitif etkiye sahiptir. Türkçenin kullanılması ve Türkçeye sıklıkla maruz kalma ise öğrencilerin Türkçe okuma başarısı üzerinde beklenebileceği üzere pozitif etkiye sahiptir.

Yapılan analizlerde CFI ve TLI değerleri 1 olarak çıkmıştır. Bu durum her ne kadar literatürde sık görülmese de dil değişkenlerinden biri okuma başarısının

etkisi üzerinden modelleme yapıldığı için muhtemel bir sonuç olarak görülebilir. Dolayısıyla ilgili değişkenler ışığında RMSEA değerleri de tutan modellerin kabul edilip bu çerçevede analizlerin incelenmesine karar verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005). Özetle, üç tabakadan seçilen öğrencilerin hayatlarındaki dillere yönelik değişkenler 10 regresyon modeli oluşturmuştur. Bulgular her bir değişken için oluşturulmuş H_1 hipotezinin geçerli olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR, TAVSİYE VE TEKLİFLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçlarının ekolojik model çerçevesindeki tabakalardan oluşturulmuş alt başlıklar hâlinde sunulması uygun görülmüştür. İlk başlıkta katılımcının şahsi karakterinin okuma başarısına etkisine yönelik sonuçlar, ikinci başlıkta katılımcının okul ve sınıf çevresindeki dillerin okuma başarısına etkisine yönelik sonuçlar ve son başlıkta katılımcının aile ve okul dışı arkadaş çevresinde konuşulan dillerin okuma başarısına etkisine yönelik sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Katılımcının Konuştuğu Dillerin Okuma Başarısına Etkisine Yönelik Sonuçlar

Araştırma okuma becerilerinin açık bir şekilde anlaşılması için öğrencilerin bildiği dillerin ihmal edilemez olduğuna ışık tutmaktadır. Bununla birlikte Türkçeye maruz kalma veya yalnızca Türkçe konuşma Türkçe okuma becerileri için önceliklidir. Öğrencinin bildiği dil sayısı belli bir aşamaya kadar faydalıdır. Bununla beraber bilinen dil sayısının çok fazla artması Türkçe ile bağı zayıflatan ve Türkçe okuma başarısını azaltan bir etkiye sahip görünmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bildiği dil sayısının artmasının belli bir aşamadan sonra (4 dil ve üstü) Türkçe okuma başarısına ket vurma ihtimaline sahiptir.

5.1.2. Katılımcının Okul Çevresinde Konuşulan Dillerin Okuma Başarısına Etkisine Yönelik Sonuçlar

Öğrencinin okul ve sınıf çevresinde konuşulan diller göz önüne alındığında öğrencilerin arkadaşlarıyla konuştuğu farklı diller Türkçe okuma başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin okul ve sınıf arkadaşlarıyla konuştuğu miras dili Türkçe okuma başarısını azaltmaktadır. Dolayısıyla Türkçeden uzaklaştıkça okuma başarısında gerileme olabileceğini Türkiye'de

15 yaş grubundaki öğrenciler için göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak iki dilli olan veya miras dilini okuldaki arkadaş çevresiyle konuşan öğrenciler için okuma başarısının negatif yönlü etkilenebileceği dikkate alınmalıdır. Okulda yıl içinde öğrenilen yabancı dillere yönelik sonuçlar öğrencilerin arkadaşlarıyla konuştuğu dillerin pozitif etkisine işaret etmektedir. Bu etki yine 4 ve üstü dil sayısına kadar benzer yöndedir. Dolayısıyla okulda öğretilen dil sayısındaki aşırı artışın etkisi Türkçeden uzaklaştıkça okuma başarısının azaldığını vurgulamaktadır.

5.1.3. Katılımcının Aile ve Okul Dışı Arkadaş Çevresinde Konuşulan Dillerin Okuma Başarına Etkisine Yönelik Sonuçlar

Aile ve okul dışındaki arkadaş çevresiyle konuşulan dillere yönelik sonuçlar Türkçe dışındaki dilleri kullanmanın okuma başarısını azaltıcı etkisine işaret etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin anneleriyle konuştukları dil de Türkçe dışında olduğunda Türkçe okuma başarısı olumsuz etkilenmektedir. Öğrencinin babasıyla konuştuğu dilin Türkçe dışında olması da Türkçe okuma başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin kardeşleriyle konuştuğu diller için de sonuçlar benzerlik göstermektedir. Aile dışında kalan okul dışındaki arkadaşlarıyla konuştukları diller yine Türkçe okuma başarısını azaltıcı bir fonksiyondadır. Anne ve babanın başkalarıyla konuştuğu dillerin Türkçeden farklı dil veya diller olması da öğrencilerin Türkçe okuma başarısında negatif etkili kabul edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin aile ve okul dışındaki arkadaş çevresinde maruz kaldığı ve konuştuğu farklı dillerin okuma başarısına etkisi Türkiye evreni içinde negatif yönlüdür. Öğrencilerin Türkçeden uzaklaşması ve miras dilini kullanım sıklığını artırması Türkçe okuma başarısı üzerinde muhtemel negatif sonuçlar doğurmaktadır.

Özetle miras dili kullanımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe okuma başarısı üzerinde negatif bir etkisi olduğu belirtilmelidir. Dolayısıyla ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin miras dillerini kullanması Türkçe okuma başarısını engelleyebilecek bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte kullanılan miras dillerinin her biri özelinde (Arapça, Farsça, Peştuca vb.) nasıl bir etki oluşabileceği PISA araştırmalarının veri yapısındaki sınırlılık

sebebiyle belirsiz görünmektedir (bakınız "1.5. Sınırlılıklar"). Okullarda öğretilen yabancı diller miras dillere nazaran Türkçe okuma başarısını pozitif etkileyebilecek değişkenler arasındadır. Yine de öğrenilen yabancı dil sayısının aşırı artması (4 ve üstü) yine Türkçeden ayrılma arttıkça düşen okuma başarısı sonucunu ifade etmektedir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonuçları üç ana başlık altında tartışılmıştır: (1) Türkiye'de Türkçe dışındaki dillerin (ana dili, miras dili, yabancı dil) okuma başarısı üzerindeki etkisi; (2) yabancı dil eğitiminin etkisi; (3) Türkiye'deki dillerin demografik yapılarının öğrencilerin okuma başarısına muhtemel etkisi. Sonuçlar belirlenen başlıklar doğrultusunda sırasıyla tartışılmıştır.

5.2.1. Türkiye'de Türkçe Dışındaki Dillerin Okuma Başarısı Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin dil kimlikleri evleri ve yaşadıkları çevredeki kültürel ve dil tecrübeleriyle inşa edilmektedir (Cummins, 2001b). Miras dili ekseninde değerlendirildiğinde, miras dili miras kültürü ile bağlantıyı kuran ana unsuru oluşturmaktadır (Tse, 2001). Bu durum aynı zamanda miras dili ile ilişkili kaygı (Ergüt, 2021; Xiao ve Wong, 2014) ya da sözcük bilgisi (Zhang ve Koda, 2011) gibi karmaşık örüntüleri de göz önüne sermektedir. Çalışmanın sonuçları bu değişkenler bakımından öğrencilerin yakın çevresindeki (anne, baba, kardeş ve okul dışı arkadaş çevresi) dillerin tamamıyla aynı yapıda olmayabileceğini belirmektedir. Kısaca öğrenci çevresinde birden fazla farklı dili konuşabilmekte ve bu dil yapıları birbirinden farklı olabilmektedir. Ayrıca miras dilinin bahsedilen fonksiyonları (Ergüt, 2021; Tse, 2001; Xiao ve Wong, 2014; Zhang ve Koda, 2011) Türkçe okuma başarısı için daha derinlikli incelemeleri gerekli kılmaktadır.

Öğrencinin bildiği diller dört dile kadar okuma başarısını olumlu yönde etkilemektedir; ancak bu eşikten sonra öğrencinin okuma başarısını azaltmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin birinci dildeki (ana dili veya miras dili) becerilerini ikinci dil becerilerine aktardığı yönündedir ve ana dilinde eğitim verilen öğrencilerin yalnızca ikinci dilde eğitim alan

öğrencilere göre daha başarılı olabileceğini söylemektedir (Adebiyi, 2013; Cummins, 1979; Ganuza ve Hedman, 2019). Dolayısıyla ana dili ve miras dilinin ikinci dilde okuma başarısını pozitif yönde etkilediğine işaret edilmektedir (Çaylak, 2019; Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2011; Jensen, 2007). Miras dilinin okuma ile ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar miras dilinin okuma üzerindeki etkisinin yalnızca miras dili ile sınırlı olmadığını göstermektedir (Cho, 2000; Kim vd., 2022). Miras dili sahibi öğrenciler miras dilini sosyokültürel bir avantaj olarak görebilmektedir (Cho, 2000). Ayrıca miras dili ile okulda öğretilen dil arasında oluşabilecek pozitif ilişkisi hedef dilde okuma başarısını geliştirici etki gösterebilmektedir (Kim vd., 2022).

Öğrencinin ana dilinin desteklenmesi onun ikinci dildeki okuma başarısına pozitif etkide bulunabilir (McBride, 2015). Çok dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuma başarısında daha iyi performans gösterdiği de görülmektedir (Tibi ve McLeod, 2014). PISA 2018 sonuçları da birden fazla dil konuşan öğrencilerin yoğunlukta olduğu ülkeler olan Singapur, Hırvatistan, Estonya, Hong Kong (Çin), Letonya, Makao (Çin) ve Malta'da (OECD, 2020) okuma başarısı sıralaması göz önüne alındığında çok dilliğinin okuma başarısı ile paralel olduğu görülmektedir (OECD, 2019a). Ayrıca iki ve üstü dili konuşan öğrencilerin iletişim becerilerinin daha güçlü olduğu, okumaya ve diğer becerilere karşı olumlu tutum ve eğilim gösterdiği PISA sonuçlarından hareketle söylenebilir (OECD, 2019a, 2020).

Özellikle son zamanlarda Türkiye'ye olan yoğun göç ve Türkiye'deki vatandaşların bazılarının farklı kültürel yapılara sahip olmaları Türkiye'deki dil yapılarını etkileyebilmektedir (Erol ve Ersever, 2014; Şen, 2022; TÜİK, 2023; Yılmaz, 2014). Bu durum farklı dil örüntülerini oluşturur. Türkiye' de Türkçe dışında miras dili kullanımları da söz konusudur (Y. Şen, 2022). İkinci dilin öğretim süreci miras dilinden etkilenebilmektedir (Adebiyi, 2013; Cummins, 1979; Ganuza ve Hedman, 2019). Bu sebeple bu etki göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmalar miras dilinin veya birinci dilin ikinci dile olan olumlu etkisini vurgulamaktadır; ancak araştırmanın bulguları miras dilinin kullanımın artmasının Türkçe okuma başarısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren araştırmalar da mevcuttur

(Angell, 2022; Verhoeven, 2000). Türkiye'de ana dili farklı olan öğrencilerin okuma başarısına yönelik yapılan bir çalışmada ana dili Türkçe olan çocukların okuma başarısı ana dili Kürtçe olan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur (Kızıltaş, 2019). Bununla birlikte Viyana'daki Türk öğrencilerin miras dillerinin ikinci dillerindeki okuma başarısına etkisine yönelik öğretmen görüşlerini içeren araştırmada miras dilinin ikinci dile olan olumsuz etkisinden söz edilmektedir (Aldemir ve Aytan, 2022). Fransa'da yapılan bir başka araştırmada da miras dili Türkçe olan öğrencilerin Fransızca ve Türkçe okuduğunu anlamada zorluk çektiği tespit edilmiştir (Candemir Özkan vd., 2022). Dolayısıyla Türkçeden uzaklaşıp miras dili kullanımını artırmak Türkçe okuma başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Miras dilinin okuma başarısına olumsuz etkisine yönelik sonuçlar yurt dışındaki çalışmalar için farklı seyredebilmektedir. Mesela daha önce Birleşik Arap Emirlikleri'nde yapılan bir çalışmada farklı dillere maruz kalan öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okumada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Tibi ve McLeod, 2014). Bu durum öğrencilerin dillere maruz kaldıkları yaşların erken veya geç olmasıyla da ilgili olabilir. McBride (2015) öğrencilerin küçük yaşlarda birden fazla dile maruz kalmalarının ve dillerin karmaşık yapısına aşina olmalarının okuma başarısı üzerinde pozitif etki oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okullarda verilen miras dili ve ana dili derslerinin de hem miras dili ve ana dilinde hem de ikinci dilde okuma yetkinliği artırdığı da düşünülmektedir.

5.2.2. Yabancı Dil Eğitiminin Etkisi

Okulda öğrenilen dilin sayısının artması (ST189Q01HA) belli bir seviyeye kadar okuma başarısını artırmaktadır. Okulda öğretilen dillerin dışında öğrencilerin arkadaşlarıyla konuştuğu miras dilinin kullanım sıklığı arttıkça Türkçe okuma başarısı azalmaktadır. Bu sonucun sebebi Türk eğitim müfredatı doğrultusunda öğretilen yabancı dillerde okuma becerisi eğitimi verilirken miras diline yönelik eğitim (okuma becerisi) verilmemesi olabilir (Adebiyi, 2013; Ganuza ve Hedman, 2019; McBride, 2015).

Yabancı dil eğitiminin okuma becerisine etkisine yönelik sonuçlar göz önüne alındığında PISA 2018 sonuçları birden fazla dil konuşmanın ve okulda

yabancı dil öğrenmenin okul içi değişkenlere dair öğrencilerde olumlu tutum ve eğilim oluşturduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2020). Ayrıca farklı dillerle ilgili yapılan çalışmalarda yabancı dil öğreniminin okuma becerisi üzerindeki olumlu etkisinden söz edilmektedir (Brantmeier, 2006; Garfinkel ve Tabor, 1991; Haenni Hoti vd., 2011; Kecskes ve Papp, 2000). Yabancı dilin ana dildeki üst becerilere hâkim olmayı kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Vygotsky, 1986). Sonuçlar yabancı dil öğrenmenin ana dilinde okuma başarısını hangi yönlerden etkilediğine dair açıklanması gereken yeni bir başlık doğurmaktadır. Mesela yapılan çalışmalar yabancı dil öğrenmenin dil öğrenme stratejilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Oxford ve Nyikos, 1989). Yeni bir dil öğrenmede kazanılan dil öğrenme stratejileri muhtemel faydalı faktörlerden biridir. Türkiye'nin kontekstinde ise hangi faktörlerin (karıştırıcı değişken) arka planda bu sonuçları etkilemiş olabileceği ise bilinmemektedir (Forthmann vd., 2017; Hu ve Bentler, 1999). Bununla birlikte okulda öğrenilen dillerin isimleri ve hangi dil ailelerine ait oldukları PISA verilerinden oluşan sınırlılık sebebiyle çalışmada sunulamamıştır. Sonuç olarak öğrenilen yabancı dillerin ait oldukları dil aileleri ve yapısı okuma başarısını açıklamak için gerekli olan diğer değişkenler olarak kaydedilebilir.

5.2.3. Türkiye'deki Dillerin Demografik Yapılarının Öğrencilerin Okuma Başarısına Muhtemel Etkisi

Üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise Türkiye'nin dillere yönelik olarak sunduğu demografik yapıdır. Türkiye'deki resmî dil Türkçedir. Türkiye'de doğan pek çok çocuk ana dili olarak Türkçe öğrenmeye başlar. Bununla beraber Türkiye'nin özellikle Suriye'den aldığı göçlerle gelen göçmen öğrenciler de (Bircan ve Sunata, 2015) ana dili olarak Türkçe öğrenenlerle eğitim alabilmektedir. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe öğretmenin çözemeyeceği ve farklı bir kontekstte ele alınması gereken bir problemin olduğu belirtilmelidir.

Suriye uyruklu öğrencilerin okullarda eğitim ve öğretim sürecine Türk öğrencilerle beraber katıldığı da göz önünde bulundurulduğunda dillerin birbirlerinden etkilenmesi kaçınılmaz görünmektedir. Oluşan kompleks

kültürel çeşitlilik okul içinde ve okul dışında çeşitli dillere maruz kalmanın olası etkilerini de akla getirmektedir (Ertek ve Süverdem, 2020; Toprak Ay ve Göktentürk, 2023; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Bu sebeple Türk öğrencilerin arkadaşları ile konuştuğu diller bakımından Türkçe dışındaki dil ve Türk kültürü dışındaki kültür unsurlarıyla temas edebildiğine dikkat edilmelidir. Dolayısıyla dil dışındaki kültürel unsurları barındıran diğer değişkenlerin de Türkçe okuma becerilerine yönelik muhtemel etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca PISA Türkiye'de vatandaşlık statüsünde bulunan 15 yaş grubu öğrencilere uygulanmaktadır (MEB, 2019b). Ek olarak UNICEF'in (2022) raporuna göre 1 milyon eğitime ihtiyaç duyan öğrencilik çağındaki insan herhangi bir eğitim sürecine tabi tutulmadan Türkiye'de ikametini sürdürmektedir. Dolayısıyla çalışmanın bu sınırlılık çerçevesinde de okunmalı ve dil örüntüleri ile ilgili daha ciddi sonuçların oluşmuş olabileceği öngörülmelidir.

Türk eğitim sistemi içerisinde bulunan öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmesi de söz konusudur. Türkiye'de ikamet eden farklı kültürel yapıdaki gruplarda aile içi ve çevresinde miras dili konuşulduğu görülmektedir (Kızıltaş, 2019; Şen, 2022). Türkçe eğitimi ve öğretiminde bu durum öğretmenler için zorlayıcı olabilmekte ve öğrencilerin Türkçe dil becerilerine ket vurabilmektedir (Toprak Ay ve Göktentürk, 2023). Bu sebeple birinci dil ve ikinci dil arasındaki olumsuz ilişki (Gottardo ve Mueller, 2009) okuma eğitimi başta olmak üzere diğer dil becerileri için de göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Her ne kadar dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde çok dilli anlayış tek dilliliğe göre öne çıksa (IBO, 2010) ve tek dilli eğitim yaklaşımı çok dilli eğitim anlayışından ayrılsa da (Cummins, 2009) Türkçe eğitimindeki paydaşlar (öğretmenler, araştırmacılar ve politika yapıcılar) bu muhtemel ilişkiyi göz ardı etmemelidir. Böylece ana dili veya ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde Türkçe okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin daha sağlıklı yürütülmesi mümkün olacaktır.

5.3. Tavsiye ve Teklifler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda ilerideki araştırmacılar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar (öğretmen, müdür vb.) için yapılabilecek çalışmalar maddeler hâlinde aşağıda sunulmuştur.

1. Miras dili araştırmaları için hipotez testlerinin yürütülmesi bakımından daha fazla veri gerekebilmektedir. Miras dili ve miras dillerinin dâhil edildiği dil aileleri üzerinden yapılacak yeni modelleme çalışmaları yapılması gereken araştırmalar arasında kaydedilmelidir. Yeni modelleme çalışmaları dil çevresinin okuma becerisi ile ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmen ve araştırmacılar için öğrencilerden toplanacak bu veriler nitel araştırma metotları ile yürütülebilecek çalışmalar için de başlangıç olabilir. Bu gibi çalışmaların yapılması için Türkiye'deki eğitim kurumlarındaki öğrencilerin konuştukları miras diller hakkında veri toplanması ve Millî Eğitim Bakanlığı üzerinden isteyen araştırmacılara sunulması yararlı olacaktır. Sonuçlardan hareketle dillerin ve dil becerilerinin birbirlerinden etkilenebildiğini söylemek mümkündür. Bu noktada dil öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerini birlikte planlaması ve iş birliği ile sürdürmesi faydalı olacaktır. Özellikle Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinin sınıfları hakkında kurumlarındaki yabancı dil öğretmenlerinden bilgi almaları gerekmektedir. Yabancı dil sayısı ve çalışılan grupların bilinmesi Türkçe okuma başarısının gelişmesine fayda sağlayacaktır. Yine bu değişkenlerin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulacak bir merkezî veri sistemine işlenmesi ve dijital veri depolarının araştırmacılara sunulması akademik çalışmalar ve eğitim faaliyetleri süreci için zaman ve emek kaybının önüne geçecektir.
2. Bununla birlikte yabancı dillerin yapısı ve bu dilleri öğrenmek için kullanılan teknik, strateji, model, yaklaşım ve paradigmalar Türkiye'deki öğrencilerin okuma performansını etkileyebilir. Türkiye'de konuşulan yabancı dillere yönelik bu gibi değişkenlerle güncel çalışmaların yapılması Türk eğitim sisteminin üyeleri olan öğretmenler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için rehber olabilir. Ayrıca öğrenme süreçlerinin daha iyi planlanmasında katkılar sunabilir.

3. Okullarda öğretilen yabancı diller bir noktaya kadar okuma başarısını pozitif etkiliyorken miras dili kullanımı negatif etkilemektedir. Okullarda öğretilen yabancı dillerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olması dil becerilerinin farklı dillere aktarımı noktasında öğrencilerin Türkçe okuma başarısına fayda sağlayabilir. Dünyada miras diline yönelik derslerin ikinci dil öğretimine katkısı burada düşünülmelidir (McBride, 2015). Bu sebeple öğrencilerin miras ve ana dillerine yönelik müfredata dersler konulması öğrencilerin hem miras ve ana dillerinde gelişmelerine hem de Türkçe okuma başarısını artırmalarına katkı sağlayabilir.
4. PISA verileriyle ekolojik arka planda yapılan bu çalışmadan hareketle literatür tarandığında Türkiye için PIRLS ve diller konusuyla ilgili alanda bir çalışma olmadığı görülmüştür. PIRLS'te derlenen veriler yoluyla ilkokul (4. sınıf) öğrencilerinin hayatlarındaki diller ve okuma başarıları arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Ekolojik bakış açısı ile sunulan tabakalar Türkçe dil becerilerinin ölçülmesinde çevrenin etkisini ortaya koymaktadır. Bu araştırma bağımsız araştırmacılarla yapılacak yeni nicel modellemelere, derinlikli nitel araştırmalara ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılacak araştırmalara rehber olabilecektir. Son olarak çalışmanın değişkenleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan yeni araştırmalara da ışık tutabilmesi mümkündür.

KAYNAKLAR

Adamuti-Trache, M. (2013). Language acquisition among adult immigrants in Canada: The effect of premigration language capital. *Adult Education Quarterly, 63*(2), 103-126. https://doi.org/10.1177/0741713612442804

Adebiyi, M. E. (2013). Mother tongue education policy: Effects on children's achievement in reading skills‖. *Journal of Literature, ,Language and Linguistics*(2), 38-43.

Aebersold, J. A., ve Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language clasrooms*. Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=fiTeAgAAQBAJveprintsec=frontcovervehl=trvesource=gbs_ge_summary_rvecad=0#v=onepageveqvef=false

Akaike, H. (1998). Information theory and an extension of the maximum likelihood principle. İçinde E. Parzen, K. Tanabe, ve G. Kitagawa (Ed.), *Selected Papers of Hirotugu Akaike* (ss. 199-213). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1694-0_15

Akkaş Baysal, E., ve Ocak, G. (2020). İngilizce okuma becerisinde karşılaşılan sorunların "Jigsaw Reading" tekniği ile giderilmesi*. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 6*(1), 37-56. https://doi.org/10.32570/ijofe.649730

Akkaya, N., ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education, 2*(1), 75-96.

Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)* (2. bs, C. 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksu, M., ve Özdemir, M. (2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkokul öğrencilerinin dil deçimleri ve konuşma kaygıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 1-25.

Aktaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 461-470.

Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyol, Özban, A. Y., Öçal, A. A., Kişioğlu, Y., Kodal Sevindir, H., Ünal, C., Yılmaz Koğar, E., Sevindir, M., Dinarcan, S., Okumuş, A. Ö., Yörük, Y., Bozdağ Kasap, A., Çelik, D., Pehlivanoğlu, B., ve Kaplan, E. (2020). *2020 YKS-değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu 17; Değerlendirme Raporları Serisi, Sayı 17, s. 115). ÖSYM.

Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. bs). Pegem Akademi.

Aldemir, F. F., ve Aytan, T. (2022). Öğretmen görüşlerine göre Viyana'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(1), 204-228. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1122796

Analı, K. C., ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(2), 396-414.

Angell, P. (2022). *Potential relationships among language-complexity variables, home-language variables and range of reading ability: Evidence from PIRLS 2016 and PISA 2018* [Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri]. https://shorturl.at/elqJ3

Aparicio, J., Cordero, J. M., ve Ortiz, L. (2022). Plausible values and their use in efficiency analyses with educational data. *Applied Economics, 54*(29), 3340-3352. https://doi.org/10.1080/00036846.2021.2006136

Argyriadis, A., ve Argyriadi, A. (2022). Linguistic diversity in Greek education: Bilingualism and the utilization of the mother language for the development of an inclusive educational environment. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies, 30*(2), 16-20.

Arıcı, A. F. (2017). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

Arslangilay, A. S. (2019). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve tamamlayıcı kitap. İçinde Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.

Ashiabi, G. S., ve O'Neal, K. K. (2015). Child social development in context: An examination of some propositions in Bronfenbrenner's bioecological theory. *SAGE Open, 5*(2), Article 2. https://doi.org/10.1177/2158244015590840

Aspin, D. N. (Ed.). (2007). *Philosophical perspectives on lifelong learning* (C. 11). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6

Ayna, D., ve Günday, R. (2021). Yaratıcı drama tekniği kullanımının 8. Sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrenci tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(4), 1378-1391. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-909026

Aytemiz, A. (1998). Almanya'da Türkçe. *Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili sorunları toplantısı bildirileri*. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı, Ankara.

https://tdk.gov.tr/avrupada-yasayan-turk-cocuklarinin-ana-dili-sorunlari-toplantisi-bildirileri-turk-dil-kurumu/

Bailey, C.-J. N. (1973). *Variation and linguistic theory*. Center for Applied Linguistics. https://eric.ed.gov/?id=ED125238

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Multilingual matters.

Bakioğlu, A., ve Yıldız, A. (2014). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu*.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.

Bamford, J., ve Day, R. R. (1998). Issues in the teaching seond language reading. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, *16*(2), 105-124.

Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, *42*(5), Article 5. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018

Başkan, A., ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *21*, 39-55. https://doi.org/10.29000/rumelide.835294

Batur, Z., Ulutaş, M., ve Beyret, T. N. (2018). 2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), Article 1.

Bayat, N., ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 984-1001. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419349

Benmamoun, E., Montrul, S., ve Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, *39*(3-4). https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009

Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *7*(2), 96-109. https://doi.org/10.35233/oyea.659740

Bircan, T., ve Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, *12*(3), Article 3.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.

BMMYK Kıbrıs Ofisi. (2017). *Mültecileri korumak*. UNHCR The UN Refugee Agency. https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/05/UNHCR_Brochure_TR.pdf

Brand, S. T. (2006). Facilitating emergent literacy skills: A literature-based, multiple intelligence approach. *Journal of Research in Childhood Education*, *21*(2), 133-148. https://doi.org/10.1080/02568540609594584

Brantmeier, C. (2006). The effects of language of assessment and L2 reading performance on advanced readers' recall. *The Reading Matrix, 6*(1), 1-17.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education, 3*(2), 37-43.

Candemir Özkan, C., Saraç, F., ve Akinci, M. A. (2022). Fransa'da yaşayan üçüncü nesil Türklerin uyumu, kimlik algıları vedil tercihleri. *TOBIDER - International Journal of Social Sciences, 6*(3), 153-181. https://doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.8

Carrell, P. L., Devine, J., ve Eskey, D. E. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press. https://shorturl.at/luCD3

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.

Cho, G. (2000). The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal, 24*(4), Article 4. https://doi.org/10.1080/15235882.2000.10162773

Christiansen, M. H., ve Chater, N. (2008). Language as shaped by the brain. *Behavioral and Brain Sciences, 31*(5), 489-509. https://doi.org/10.1017/S0140525X08004998

Clyne, M. G. (2003). *Dynamics of language contact: English and immigrant languages*. Cambridge University Press. https://shorturl.at/eMX05

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs). Routledge/Taylor ve Francis Group. https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf

Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., ve Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development, 25*(8), 1248-1264. https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932236

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11*. https://shorturl.at/foptD

Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 8*(13), 101-130.

Crawford, G. B. (2007). *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. Corwin Press. https://shorturl.at/knHS7

Cresswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (A. Avcu, Çev.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Crown, W. H. (2010). There's a reason they call them dummy variables: A note on the use of structural equation techniques in comparative effectiveness research. *Pharmacoeconomics, 28*(10), Article 10. https://doi.org/10.2165/11537750-000000000-00000

Cummings, P. (2013). Missing data and multiple imputation. *JAMA Pediatrics, 167*(7), 656-661. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.1329

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*. https://eric.ed.gov/?id=ed184334

Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Ministry of Education : Publications Sales, Ontario Institute for Studies in Education [distributor].

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review, 56*(1), 18-37. https://doi.org/10.17763/haer.56.1.b327234461607787

Cummins, J. (2001a). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum, 7*(19), Article 19.

Cummins, J. (2001b). *Second language teaching for academic success: A framework for school language policy development.* In K. Nauclér (Ed.), Symposium 2000, Stockholm, Sweden. http://www-test.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83995.1333706309!/menu/standard/file/2000_19_Cummins_Eng.pdf

Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom: Pedagogical considerations. *TESOL Quarterly, 43*(2), Article 2. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00171.x

Çaylak, N. (2019). *A study into the interplay between first and second language reading motivation and vocabulary development* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://shorturl.at/UV257

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(21), 285-307.

Çelebi, M. D., ve Sarıcaoğlu, A. (2011). Birinci ve ikinci dil okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*.

Çelikkaya, Ş., ve Balkaya, Ş. (2020). Yabancı dil Almanca öğrencilerinin okuma becerileri dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(2), 989-1003. https://doi.org/10.18039/ajesi.758560

Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı. https://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf

Çokyaman, M., ve Çelebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 994-1035.

Dai, S. (2021). Handling missing responses in psychometrics: Methods and software. *Psych*, *3*(4), 673-693. https://doi.org/10.3390/psych3040043

Darancık, Y. (2012). Yabancı dili geliştirme yöntemi' ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 255-268.

Demir, İ. (2020). *SPSS ile istatistik rehberi*. Efe Akademi.

Demirel, G., ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), Article 2.

Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi* (13. bs). Pegem Akademi.

Deniz, K., ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27*, 239-261.

Doğaç, A. (2021). *PISA 2018 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://shorturl.at/ekuE5

Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, *14*(27), 48-65.

D'Olimpio, L. (2022). Defending aesthetic education. *British Journal of Educational Studies*, *70*(3), 263-279. https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960267

Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi-: PISA 2015 Türkiye örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *18*(2), 41-58. https://doi.org/10.11611/yead.607838

Droop, M., ve Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, *30*(2), Article 2. https://doi.org/10.1080/10862969809547998

Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *41*, 343-368. https://doi.org/10.21497/sefad.586638

Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *Volume 6 Issue 4*(6), 817-835. https://doi.org/10.9761/JASSS832

Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H., ve Çetinkaya, M. (2018). Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(Gençlik Araştırmaları Özel Sayıs). https://doi.org/10.26466/opus.356878

Edge, C. U., ve Olan, E. L. (2021). Learning to breathe again: Found poems and critical friendship as methodological tools in self-study of teaching practices. *Studying Teacher Education*, *17*(2), 228-252. https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1910807

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). https://setav.org/assets/uploads/2019/07/Tr_SrEgitim.pdf

Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. The Guilford Press.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, *13*(Volume 13 Issue 19), 615-630. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123

Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Erkorkmaz, U., Etikan, İ., Demir, O., ve Özdamar, K. (2013). *Confirmatory factor analysis and fit indices: Review*. *33*(1), 210-223. https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747

Eroğlu, E., Canıdemir, A., Suna, H. E., Tanberkan, H., ve Altun, Ü. (2020). *Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Çalışma Sonuçları* (11; Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, Sayı 11, s. 54). Millî Eğitim Bakanlığı.

Erol, M., ve Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, *24*(1), 47-68.

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

Ewert, A., ve Sibthorp, J. (2009). Creating outcomes through experiential education: The challenge of confounding variables. *Journal of Experiential Education*, *31*(3), 376-389. https://doi.org/10.1177/105382590803100305

Fazla, S., Sümer, O. N., Akcan, M., ve Gezgin, D. M. (2019). *Lise öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs). Sage Publications.

Finch, W. H. (2010). Imputation methods for missing categorical questionnaire data: A comparison of approaches. *Journal of Data Science*, *8*(3), Article 3. https://doi.org/10.6339/JDS.2010.08(3).612

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., ve Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 37-55. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.37

Forthmann, B., Holling, H., Çelik, P., Storme, M., ve Lubart, T. (2017). Typing Speed as a Confounding variable and the measurement of quality in divergent thinking. *Creativity Research Journal*, *29*(3), 257-269. https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1360059

Fox, J. D. (2003). From products to process: An ecological approach to bias detection. *International Journal of Testing*, *3*(1), Article 1. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0301_2

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. bs). McGraw-Hill.

Ganuza, N., ve Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, *40*(1), 108-131. https://doi.org/10.1093/applin/amx010

Garfinkel, A., ve Tabor, K. E. (1991). Elementary school foreign languages and English reading achievement: A new view of the relationship. *Foreign Language Annals*, *24*(5), 375-382. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00483.x

Garson, G. D. (2015). *Missing values analysis and data imputation*. Statistical Associates Publishing.

Gezer, İ., ve Emsen, Ö. S. (2023). Türkiye'ye yönelik dış göç: Erzurum ili merkezi üzerine bir inceleme. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, *19*(2), 243-266.

Goswami, U. (2008). The development of reading across languages. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1145*(1), 1-12. https://doi.org/10.1196/annals.1416.018

Gottardo, A., ve Mueller, J. (2009). Are first and second language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, *101*(2), Article 2. https://doi.org/10.1037/a0014320

Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *8*, 946-962. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1149354

Göktentürk, T. (2021). *DIF analysis of the PISA reading test according to the ecological model: The example of Turkey* [Doctoral Dissertation]. Yıldız Technical University.

Göktentürk, T., Demir, İ., ve Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir

geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 22*, 657-665. https://doi.org/10.29000/rumelide.897081

Göktentürk, T., Sağlam, M. H., ve Zumbo, B. D. (2023). New lens in assessment and evaluation of Turkish language with Zumbo's critical view of item responding. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 33*, Article 33. https://doi.org/10.29000/rumelide.1285296

Granda, C., ve Gürkan, T. (1973). *Atatürk'ün uşağı idim*. Hürriyet Yayınları.

Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercies*. Cambridge University Press.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: Dil – okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education, 1*(2019-V1-I1), 1-27. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101

Gültekin, İ. (Ed.). (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* (2. bs). Türkiye Maarif Vakfı. https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf

Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.

Günay, V. D. (2009). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız? *Art-E Sanat Dergisi, 1*(2), 1-16. https://doi.org/10.21602/sgsfsd.39230

Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 119-128.

Gür Tekin, E. (2021). *Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: İkincil veri analiz çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://shorturl.at/mwGHM

Güzel, A., ve Barın, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. bs, s. 309). Akçağ Yayınları.

Güzel, S. (2022). Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 3*(1), 271-295.

Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W., ve Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: The effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism, 8*(2), 98-116. https://doi.org/10.1080/14790718.2010.527006

Hagenaars, J. A., ve McCutcheon, A. L. (2002). *Applied Latent Class Analysis*. Cambridge University Press.

Hancock, G. R., ve Mueller, R. O. (2006). *Structural equation modeling: A second course*. Information Age Publishing.

Harris, A. J. (1945). *How to increase reading ability: A guide to diagnostic and remedial methods*. Longman Publishing Group.

Hartmurt, E. (2006). *Migration, language and integration (AKI Research Review 4)*. WZB. https://shorturl.at/IOTWZ

Haw, J. Y., King, R. B., ve Trinidad, J. E. R. (2021). Need supportive teaching is associated with greater reading achievement: What the Philippines can learn from PISA 2018. *International Journal of Educational Research*, *110*, 101864. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101864

Hellmich, E. A. (2018). Language in a global world: A case study of foreign languages in U.S. K–8 education. *Foreign Language Annals*, *51*(2), 313-330. https://doi.org/10.1111/flan.12333

Hirschberg, J., ve Lye, J. (2001). The interpretation of multiple dummy variable coefficients: An application to industry effects in wage equations. *Applied Economics Letters*, *8*(11), Article 11. https://doi.org/10.1080/13504850110042187

Hopkins, K. D., ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, *50*(4), Article 4. https://doi.org/10.1177/0013164490504001

Hopp, H., ve Schmid, M. S. (2013). Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, *34*(2), Article 2. https://doi.org/10.1017/S0142716411000737

Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hughes-Hassell, S., ve Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, *51*(1), 22-33. https://doi.org/10.1598/JAAL.51.1.3

IBO. (2010). *Language and learning (dil ve öğrenme)*. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu.

Isphording, I. E., ve Otten, S. (2014). Linguistic barriers in the destination language acquisition of immigrants. *Journal of Economic Behavior ve Organization*, *105*, 30-50. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.03.027

İşçi, C., ve Akkaya, N. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *3*(1), 303-318.

Jensen, L. (2007). Heritage language reading in the university: A survey of students' experiences, strategies, and preferences. *Heritage Language Journal*, *5*(1), Article 1.

Kaplan, M. (2015). *Kültür ve dil* (33. bs). Dergâh Yayınları.

Karakaş, M. R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. bs). Pegem Akademi.

Karatay, H., Külah, E., ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *8*(1), 89-107. https://doi.org/10.35233/oyea.707967

Kartal, E., ve Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(11), 372-380.

Kayma, D. (2024). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *26*(1), 308-328. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1105590

Kecskes, I., ve Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Psychology Press.

Kırmızı, B. (2014). Almanca derslerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(1), 13-23.

Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://shorturl.at/uLW47

Kim, M., Crossley, S. A., ve Kim, B.-K. (2022). Second language reading and writing in relation to first language, vocabulary knowledge, and learning backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(6), 1992-2005. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1838434

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Pres.

Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma eğitimi. İçinde *Türkçe öğretimi* (ss. 53-70). Anadolu Üniversitesi.

Koçak, G. (2022). *Türkiye, Singapur, Kanada ve Estonya'da PISA 2018 başarılarını etkileyen değişkenlerin karşılaştırılması* [Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://shorturl.at/exS09

KONDA. (2007). *Toplumsal Yapı Araştırması 2006: Biz Kimiz?* (2). KONDA Araştırma ve Danışmanlık. https://konda.com.tr/uploads/2006-09-konda-toplumsal-yapi-e06eae581afa97f4a6acc01606f55f9f4f8a3a44797a2401c11b16aca4f34aec.pdf

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü* (1. bs). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köse, S. (2010). İngilizce öğretmenliği programındaki öğrencilerin çeviri ve okuma becerileri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, *43*(1), 219-241. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001197

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, *98*(1), 296-311. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x

Kurşunlugil, İ. (2010). Türkiye'ye yaldızlı göç: İstanbul'da yaşayan Avrupa vatandaşları. *Ege Coğrafya Dergisi*, *19*(1), 49-66.

Kurt, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1. bs). Pegem Akademi.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(43), 213-224.

Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban education*, *46*(5), Article 5. https://doi.org/10.1177/0042085911400337

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning.* Cambridge University Press. https://shorturl.at/cBG89

Locke, L. F., Silverman, S. J., ve Spirduso, W. W. (2010). *Reading and understanding research*. SAGE Publications. https://books.google.com/books?hl=trvelr=veid=WNp8Bm2QnT0Cveoi=fndvepg=PR1vedq=reading+%26+understanding+the+worldveots=4KBMlyPXzqvesig=_9JXBodpTaA8ZVN5uHuTgkwLYrg

Marks, R. A., Satterfield, T., ve Kovelman, I. (2022). 8 integrated multilingualism and bilingual reading development. İçinde J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (ss. 201-224). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800415690-010

Marschall, S., ve Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading to adult college students. *Adult Learning*, *23*(2), 63-68. https://doi.org/10.1177/1045159512444265

Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., ve Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, *82*, 101650. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650

Martín-Ezpeleta, A., Martínez-Urbano, P., ve Echegoyen-Sanz, Y. (2022). Let's read green! A comparison between approaches in different disciplines to enhance preservice teachers' environmental attitudes. *Environmental Education Research*, *28*(6), 886-906. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2050186

Mavi, E. (2022). *PISA-2018 Türkiye verisinde okuma becerilerini etkileyen faktörlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://shorturl.at/cuBO1

McAuliffe, M., ve Khadria, B. (Ed.). (2019). *World migration report 2020*. International Organization for Migration (IOM).

McBride, C. (2015). *Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315849409

McKay, S. L. (2002). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, *9*(4), 7-11. https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2000.tb00276.x

McNamara, T. (2007). Language testing: A question of context. İçinde J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, ve C. Doe (Ed.), *Language Testing Reconsidered* (ss. 131-138). University of Ottawa Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1ckpccf

MEB. (2018a). *Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları 3). Millî Eğitim Bakanlığı. https://shrturl.app/rDsNGB

MEB. (2018b). *Ortaöğretim Almanca dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333

MEB. (2018c). *Ortaöğretim Fransızca dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıf) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=341

MEB. (2018d). *Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=421

MEB. (2018e). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342

MEB. (2018f). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395-T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf

MEB. (2019a). *ABİDE 2018: 8. Sınıflar raporu* [Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03112508_ABYDE_8_2018_Raporu.pdf

MEB. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ministry of National Education.

MEB. (2019c). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları 11). Millî Eğitim Bakanlığı. https://shrturl.app/8IdMDu

MEB. (2021a). *Diller için ortak Avrupa başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme: C. Tamamlayıcı Cilt* (S. Çelik, Y. Kırkgöz, D. Çopur, P. İrgin, ve Ş. Erbay Çetinkaya, Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

MEB. (2021b). *"Yabancı Dil Eğitiminin Geliştirilmesi Projesi" tanıtıldı* [Gov]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Haberler. https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitiminin-gelistirilmesi-projesi-tanitildi/haber/24493/tr

MEB. (2022, Kasım 27). *MEB'den dört temel beceride Türkçe dil sınavı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Haberler. https://www.meb.gov.tr/mebden-dort-temel-beceride-turkce-dil-sinavi/haber/26629/tr

MEB. (2023a). *2022 PISA Türkiye raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://shorturl.at/MRWZ9

MEB. (2023b). *ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi): ABİDE nedir?* [Gov]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://abide.meb.gov.tr/www/abide-nedir/icerik/1

MEB. (2023c). *Ortaöğretim Çince dersi A1, A2, B1, B2 öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1356

MEB. (2023d). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Haftalık Ders Çizelgeleri* [Gov]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

MEB. (2024a). *Öğretim Programları*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

MEB. (2024b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı.

Mendelman, L. (2007). Critical thinking and reading. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, *51*(4), 300-302. https://doi.org/10.1598/JAAL.51.4.1

Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 23-47. https://doi.org/10.16916/aded.47575

Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., ve Noble, K. G. (2020). Socioeconomic disparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child Development*, *91*(3), 846-860. https://doi.org/10.1111/cdev.13239

Meşe Soytürk, D. (2020). *Structural equation models and a case study using 2018 PISA* [Master Thesis]. Yildiz Technical University.

Moeller, A. J., ve Catalano, T. (2015). Foreign Language teaching and learning. Içinde *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences* (ss. 327-332). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

Montrul, S., ve Sánchez-Walker, N. (2013). Differential object marking in child and adult spanish heritage speakers. *Language Acquisition*, *20*(2), 109-132. https://doi.org/10.1080/10489223.2013.766741

Mori, Y., ve Calder, T. M. (2017). The role of parental support and family variables in L1 and L2 vocabulary development of Japanese heritage language students in the United States. *Foreign Language Annals*, *50*(4), 754-775. https://doi.org/10.1111/flan.12304

Mullis, I., Von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., ve Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS ve PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342

Muthén, B. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered categorical, and continuous latent variable indicators. *Psychometrika*, *49*(1), Article 1. https://doi.org/10.1007/BF02294210

Myrberg, E., ve Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(4), Article 4.

Nakiboğlu, M. (2023). Göçün 62. Yılında Almanya'da Türklerin ve Türkçenin geleceği. *SDE Akademi Dergisi*, *3*(3), 302-322. https://doi.org/10.58375/sde.1329510

Nation, K., ve Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, *27*(4), 342-356. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x

Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, *5*(1), 77-80. 27.04.2024.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 431-465. https://doi.org/10.15612/BD.2008.313

OECD. (2018). *PISA 2018 technical report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018%20TecReport-Ch-04-Sample-Design.pdf

OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en

OECD. (2024). *PISA Vocational Education and Training (VET): Assessment and analytical framework*. OECD. https://doi.org/10.1787/b0d5aaf9-en

Oğuz Kurtul, H. (1999). *The Role and importance of culture and L1 reading skills in foreign language literacy* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları* (4. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, 2*(1). https://doi.org/10.20322/lt.15463

Otwinowska, A., Meir, N., Ringblom, N., Karpava, S., ve La Morgia, F. (2021). Language and literacy transmission in heritage language: Evidence from Russian-speaking families in Cyprus, Ireland, Israel and Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 42*(4), Article 4. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1695807

Oxford, R., ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal, 73*(3), Article 3.

ÖSYM. (2024). *Kurum sınavları ve diğerleri* [Gov]. Türkiye Cumhuriyeti Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. https://www.osym.gov.tr/TR,315/kurum-sinavlari-ve-digerleri.html

Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 161-170.

Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi* (2. bs). Öncü Kitap.

Özçelik, H., Polat, M., ve Şatana, S. (2021). *PIRLS 2021 encyclopedia education policy and curriculum in reading: Turkiye*. IEA TIMMS and PIRLS International Study Center. https://pirls2021.org/turkiye/

Özçelik, N. (2017). Fransızca okuma becerisi öğretiminde mikro-öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 99-110.

Paez Valencia, J., Goodman, K., ve Otegui, M. S. (2016). Endocytosis and endosomal trafficking in plants. *Annual review of plant biology*, *67*, 309-335.

Pang, E. S. (2003). *Teaching reading* (C. 6). International Academy of Education.

Pehlivan, O. C. (2021). *2018 PISA sınavı Türkiye örnekleminin akademik başarısını etkileyen sosyokültürel ve sosyoekonomik faktörlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=8tbPippmWV_b-Irrn9YEAlZlRUzjVK7Yu251q5_Wgm-hIrrdJ4VknjIJbMhNDq6E

Perfetti, C., ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Pigott, T. D. (2009). Handling missing data. Içinde H. Cooper, L. V. Hedges, ve J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2. bs, ss. 399-416). Russell Sage Foundation. https://shorturl.at/rx146

PIKTES. (2016). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PIKTES)*. https://piktes.gov.tr/

Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research* (2. bs). SAGE Publications. https://books.google.com/books?id=5rOrPaEUVBACvedq=Studies+explaining+variance+Punch+1998vehl=trvenewbks=1venewbks_redir=1vesa=Xveved=2ahUKEwjkz_uq5OWFAxX5Q_EDHX3NBt4Q6AF6BAgHEAI

Rong, X. L., ve Preissle, J. (2008). *Rong, X. L., ve Preissle, J. (2008). Educating immigrant students in the 21st century: What educators need to know*. Corwin Press. https://shorturl.at/dnwRS

Rose, N., von Davier, M., ve Xu, X. (2010). *Modeling nonignorable missing data with item response theory (IRT)* (ss. i-53). Educational Testing Service. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.2010.tb02218.x

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), Article 2. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Rothman, J., ve Treffers-Daller, J. (2014). A Prolegomenon to the construct of the native speaker: Heritage speaker bilinguals are natives too! *Applied Linguistics*, *35*(1), 93-98. https://doi.org/10.1093/applin/amt049

Rozensky, R. H., ve Gomez, M. Y. (1983). Language switching in psychotherapy with bilinguals: Two problems, two models, and case examples. *Psychotherapy: Theory, Research ve Practice, 20*(2), 152-160. https://doi.org/10.1037/h0088486

Saglam, M. H., Göktentürk, T., Demir, I., ve Yazıcı, E. (2023). Environmental factors for the advancement of teachers' self-efficacy in professional development. *Journal of Intelligence, 11*(2), Article 2. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020028

Sağlam, M. H., Göktentürk, T., ve Lo, C. O. (2023). The factors explaining reading success of academically gifted readers through the ecological model. *Gifted Education International,* 1-25. https://doi.org/10.1177/02614294231170265

Sälzer, C., ve Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning, 10*(1), Article 1. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02

Schleicher, A. (2016). Desafíos para PISA. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *22*(1), 1-7. https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429

Scontras, G., Fuchs, Z., ve Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-20. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01545

Segers, E., Damhuis, C. M. P., Van De Sande, E., ve Verhoeven, L. (2016). Role of executive functioning and home environment in early reading development. *Learning and Individual Differences*, *49*, 251-259. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.004

Sevinç, Y., ve Dewaele, J.-M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, *22*(2), 159-179. https://doi.org/10.1177/1367006916661635

Shanahan, T. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

Sharif Matthews, J., ve López, F. (2019). Speaking their language: The role of cultural content integration and heritage language for academic achievement among Latino children. *Contemporary Educational Psychology*, *57*, 72-86. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.005

Shek, D. T., ve Yu, L. (2014). Confirmatory factor analysis using AMOS: A demonstration. *International Journal on Disability and Human Development*, *13*(2), Article 2. https://doi.org/10.1515/ijdhd-2014-0305

Shenoy, S., Wagner, R. K., ve Rao, N. M. (2020). Factors that influence reading acquisition in L2 english for students in Bangalore, India. *Reading and Writing*, *33*(7), 1809-1838. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10047-z

Shrive, F. M., Stuart, H., Quan, H., ve Ghali, W. A. (2006). Dealing with missing data in a multi-question depression scale: A comparison of imputation methods. *BMC Medical Research Methodology*, *6*(1), Article 1. https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-57

Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 75-78.

Skourtou, E. (2002). Connecting Greek and Canadian schools through an internet-based sister-class network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *5*(2), 85-95. https://doi.org/10.1080/13670050208667748

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and developmental program in reading comprehension*. Rand Reading Study Group.

Stavans, A., ve Lindgren, E. (2021). *Multilingual literacy* (E. O. Breuer, E. Lindgren, A. Stavans, ve E. Van Steendam, Ed.; C. 85). Multilingual Matters. https://books.google.com/books?hl=trvelr=veid=dLgTEAAAQBAJveoi=fndvepg=PT8vedq=multilingual+literacyveots=Br2fG-uxz3vesig=_xzUQMhECwKxvROQgYQq5iin58A

Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van Den Branden, K., ve Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education, 64*, 93-104. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.023

Suna, H. E., Tanberkan, H., ve Özer, M. (2020). Türkiye'de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *11*(1), 76-97. https://doi.org/10.21031/epod.702191

Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., ve Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, *3*(1), 65-81. https://doi.org/10.1080/07908319009525073

Şahin, Y. (Ed.). (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi. https://books.google.com/books?id=9v-iDwAAQBAJveprintsec=copyright

Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış. İçinde *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1. bs). Pegem Akademi.

Şen, Y. (2022). Miras dil kavramı ve miras dil konuşucuları [The concept of heritage language and heritage language speakers]. *Journal of Caucasian Studies*, *7*(13), 25-44. https://doi.org/10.21488/jocas.1119793

Şengül, K., ve Yokuş, Y. (2021). İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri. *Asya Studies, 5*(17), 15-32. https://doi.org/10.31455/asya.986073

Tabors, P. O., ve Snow, C. E. (2001). Young bilingual children and early literacy development. Içinde *Handbook of early literacy research* (C. 1, ss. 159-178). The Guilford Press. https://shorturl.at/biwN5

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Kalitenin Yükseltilmesi IPA III projesi* [Gov]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Haberler. https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiyede-yabanci-dil-egitiminde-kalitenin-yukseltilmesi-ipa-iii-projesi/icerik/571

Tanberkan, H., Suna, H. E., ve Eroğlu, E. (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu 9; Değerlendirme Raporları Serisi, Sayı 9, s. 82). ÖSYM. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf

Taşkesenoğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/149888

Taylan, Ş. (2019). *Sakarya Üniversitesi'ndeki uluslararası öğrencilerin sorunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2024, Mart 21). *Geçici koruma*. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638#

telc Language Tests. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.; 2. bs). telc GmbH. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Tibi, T., ve McLeod, L. (2014). The development of young children's Arabic language and literacy in the United Arab Emirates. İçinde *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (ss. 303-321).

Timur, A., ve Metin, S. (2023). Lise öğrencilerinde bireysel faktörlerin internet bağımlılıkları üzerine etkisi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*. https://doi.org/10.34108/eujhs.1279916

Toprak Ay, N. İ., ve Göktentürk, T. (2023). Ortaöğretimdeki öğrencilerin hayatındaki dillerin okuma başarısına etkisi: PISA temelli bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(1), 387-412. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309248

Tse, L. (2001). Heritage language literacy: A study of US biliterates. *Language Culture and Curriculum, 14*(3), Article 3. https://doi.org/10.1080/07908310108666627

Tuncer, M., ve Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 905-912. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1869

TÜİK. (2020). *Uluslararası Göç İstatistikleri, 2019 Yurt dışından Türkiye'ye 677 bin 42 kişi göç etti*. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2019-33709

TÜİK. (2023). *Uluslararası Göç İstatistikleri, 2022* (49457). Türkiye İstatistik Kurumu. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2022-49457

Ulukuş, M. Y., ve Tümtaş, M. S. (2023). PİKTES Projesinin Türkiye'deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 481-496. https://doi.org/10.30692/sisad.1358917

UNICEF. (2022). *Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi-Nihai rapor*. UNICEF Türkiye Ülke Ofisi. https://shorturl.at/fqBHJ

Ünver, Ö. (2020). *Yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim dili* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://shorturl.at/ilrvw

Üstün, A., ve Alimcan, D. (2021). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi'ne (PİKTES) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Social, Humanites and Administrative Sciences*, *7*(36), 165-179. https://doi.org/10.31589/JOSHAS.520

Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, *4*(4), 313-330. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Wagner, C. J. (2022). Multilingualism and reading identities in prekindergarten: Young children connecting reading, language, and the self. *Journal of Language, Identity ve Education*, *21*(6), 423-438. https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1810046

Wardough, R., ve Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Blackwell Publishing. https://www.academia.edu/36321165/Ronald_Wardhaugh_Janet_M_Fuller_An_Introductio_BookZZ_org_

Wise, A., ve Chapman, A. (2005). Introduction: Migration, affect and the senses. *Journal of Intercultural Studies*, *26*(1-2), 1-3. https://doi.org/10.1080/07256860500074425

Wittrock, M. C. (1981). Neuropsychological and cognitive processes in reading. İçinde *Reading comprehension* (ss. 229-259). https://books.google.com/books?hl=trvelr=veid=XfJFBQAAQBAJveoi=fndvepg=PA229vedq=reading+is+comprehension.veots=WxZCRzZm2hvesig=RFChptsrqv2HfZhZXgWDOBQIROE

Xiao, Y., ve Wong, K. F. (2014). Exploring heritage language anxiety: A study of Chinese heritage language learners. *The Modern Language Journal*, *98*(2), Article 2. https://doi.org/10.1111/modl.12085

Yaşar, H. (2016). *Dil politikaları bağlamında Türkiye'de dil hareketleri* [Doktora Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://shorturl.at/nuQU3

Yıldırım, S., Okumuş, A. Ö., ve Yörük, Y. (2019). *2019 YKS değerlendirme raporu* (Değerlendirme Raporu 15; Değerlendirme Raporları Serisi, Sayı 15, s. 129). ÖSYM. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Journal of Turkish Studies*, *9*(2), 1685-1685. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6274

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, *16*(4), 441-460.

Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, *4*(1), 47-63. http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.4c1s3m

Zhang, D., ve Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, *34*(1), 4-18. https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568591

Zuckerman, G. A., Kovaleva, G. S., ve Kuznetsova, M. I. (2013). Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort. *Learning and Individual Differences*, *26*, 64-73. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.05.001

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, *4*(2), Article 2. https://doi.org/10.1080/15434300701375832

Zumbo, B. D. (2017). Trending away from routine procedures, toward an ecologically informed In Vivo view of validation practices. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, *15*(3-4), Article 3-4.

Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., ve Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's third generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly*, *12*(1), 136-151. https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559

EKLER

Ek 1.

Araştırmada test edilen 10 makul değer için R kodları aşağıda sunulmaktadır. Okurlar raporun rehberliğinde adımları takip ederek analizleri tekrarlayabilirler.

 # Specify the SEM model with PVR as a dependent variable, ML as the estimation method, and clustering

model <- "

 # Specify the regression paths from independent variables to the dependent variable

PVREAD ~ ST177Q01HA_2 + ST177Q01HA_3 + ST177Q01HA_4 #For Model 1

PVREAD ~ ST023Q05TA_1 + ST023Q05TA_2 + ST023Q05TA_3 #For Model 2

PVREAD ~ ST189Q01HA_2 + ST189Q01HA_3 + ST189Q01HA_4 + ST189Q01HA_5 #For Model 3

PVREAD ~ ST022Q01TA_2 #For Model 4

PVREAD ~ ST023Q01TA_1 + ST023Q01TA_2 + ST023Q01TA_3 #For Model 5

PVREAD ~ ST023Q02TA_1 + ST023Q02TA_2 + ST023Q02TA_3 #For Model 6

PVREAD ~ ST023Q03TA_1 + ST023Q03TA_2 + ST023Q03TA_3 #For Model 7

PVREAD ~ ST023Q04TA_1 + ST023Q04TA_2 + ST023Q04TA_3 #For Model 8

PVREAD ~ ST177Q02HA_2 + ST177Q02HA _3 + ST177Q02HA _4 #For Model 9

PVREAD ~ ST177Q02HA_2 + ST177Q02HA _3 + ST177Q02HA _4 #For Model 10"

 # Fit the SEM model using maximum likelihood estimation with clustering

fit <- sem(model, data = data, weight = W_FSTUWT, cluster = "STRATUM")

summary(fit, fit.measures = TRUE)