

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Rıdvan ÇAKAR

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ BAŞARI
DÜZEYLERİ İLE AİLELERİN UYGULADIKLARI DİL ÖĞRETİM
PRATİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(MUŞ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2026

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Rıdvan ÇAKAR

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ BAŞARI
DÜZEYLERİ İLE AİLELERİN UYGULADIKLARI DİL ÖĞRETİM
PRATİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(MUŞ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Erhan AKIN

MUŞ-2026

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
ÖN SÖZ.....	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZINI

1.1.TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	4
1.2.TEMEL DİL ALANLARI.....	5
1.3. TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	7
1.4. AİLELERİN EĞİTİMDEKİ ROLLERİ	9
1.5. AİLELERİN DİL EĞİTİMİNDEKİ ROLLERİ.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.ARAŞTIRMA MODELİ	15
2.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE SORULARI	15
2.3.ÇALIŞMA GRUBU	17
2.4.VERİ TOPLAMA ARACI	19
2.5.VERİ TOPLAMA SÜRECİ	20
2.6.VERİLERİN ANALİZİ.....	21
2.7.GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	21
2.8.ETİK İLKELER	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. VELİLERİN UYGULADIKLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PRATİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	23
3.1.1. Katılımcılara göre çocukların okuma ve okuduğunu anlama yeterliliği	23
3.1.2. Katılımcılara göre çocukların yazma ve yazılı anlatım yeterliliği	26
3.1.3. Katılımcılara göre çocukların dinleme ve izleme becerilerinin yeterliliği	30

3.1.4. Katılımcılara göre çocukların konuşma becerilerinin yeterliliği.....	34
3.1.5. Katılımcıların Türkçe dersi ödevlerine yardımcı olma durumu.....	37
3.1.6. Katılımcıların Türkçe dersinin yeterlilik düzeyine ilişkin düşünceleri.....	38
3.1.7. Katılımcıların kendilerini geliştirmelerine ilişkin düşünceleri.....	39
2.1.8. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dersine karşı ilgilerine yönelik düşünceleri	43
3.1.9. Katılımcıların öğretim materyallerini kullanma durumları.....	45
3.1.10. Katılımcıların sosyal medya, internet, TV vs. kullanma durumları.....	46
3.1.11. Ev ortamının Türkçe eğitime uygunluğu.....	48
3.1.12. Evde Türkçe dil alanlarını destekleyici pratiklerin uygulanması.....	49
3.1.13. Katılımcıların evde kullandığı diller.....	51
3.1.14. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dersi çalışma motivasyonlarını artırma durumları.....	53
3.1.15. Katılımcıların ölçme, değerlendirme, gözlemlerine ilişkin cevapları.....	57
3.1.16. Katılımcıların ev dışında Türkçe yeterliliklerini destekleyici etkinliklere katılma durumları.....	58
3.1.17. Katılımcıların Türkçe eğitime ilişkin belirttiği diğer konular.....	60
3.2. VELİLERİN UYGULADIĞI TÜRKÇE ÖĞRETİM PRATİKLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ GÖSTEREN BULGULAR.....	62
3.2.1. Çok başarılı ve başarılı gruptaki öğrenci velilerinin ortak eğilimleri.....	66
3.2.2. Orta düzeyde başarılı gruptaki öğrenci velilerin ortak eğilimleri.....	66
3.2.3. Düşük ve çok düşük başarı gruplarındaki öğrenci velilerinin ortak eğilimleri.....	67
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	68
ÖNERİLER.....	84
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	97

ÖZET

YÜKSEK LİSANS

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ BAŞARI DÜZEYLERİ İLE AİLELERİN UYGULADIKLARI DİL ÖĞRETİM PRATİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (MUŞ ÖRNEĞİ)

Rıdvan ÇAKAR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC

2025, 116 sayfa

Araştırma, Muş ilindeki ailelerin ev ortamında uyguladıkları dil öğretim pratiklerinin çocuklarının Türkçe dersi başarı düzeyleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma süreci nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yapılandırılmış olup durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubu, Muş il merkezindeki bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören 52 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir.

Okuma yeterliliğinde, veliler çocuklarının düzeyini olumlu bulsa da destek çoğunlukla pasif yönlendirmeye sınırlıdır; aktif destek düşüktür. En belirgin fark yazma yeterliliğinde gözlemlenmiştir. Velilerin çoğunluğu (f:30 / %57,7) çocuğunun yazma yeterliliğinin yüksek olduğunu, bir bölümü de (f:18 / %34,6) çocuğunun yazma becerisi potansiyeli olduğunu belirtirken yine çoğu (f:35 / %67,3) bu yeterliliği geliştirmek için hiçbir çalışma yapmadığını ifade etmiştir. Konuşma becerisindeki sorunlar ise veliler tarafından *beceri eksikliği* yerine *çekingenlik* gibi psikolojik nedenlere bağlanmıştır. Ödev sürecinde *kardeş desteğinin* (f:16 / %30,8) ebeveyn desteği (f:17 / %32,7) kadar yaygın olması, eğitimin aile içinde ortaklaşa gerçekleştiğini göstermektedir. Ailelerin büyük bir kısmı (f:30 / %57,7) iki dilli veya çok dillidir (Kürtçe/Arapça). Velilere göre (f:23 / %82,1) iki dillik ve çok dillik Türkçe gelişimine engel olmadığı gibi bu özelliği bir “zenginlik” olarak değerlendirmektedirler.

Araştırma sonucunda velilerin cevapları ışığında öğrenci başarıları ile velilerin uyguladıkları dil öğretim pratikleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocuğuna yönelik çalışma yapan velilerin çocuklarının, çalışma yapmayan velilerin çocuklarına

göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca veli katılımının önündeki engellerin sadece ilgisizlik değil; *zaman yetersizliği*, *bilgi eksikliği* ve *yazma yeterliliğine yönelik farkındalık eksikliği* gibi yapısal ve kavramsal sorunlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Türkçe dersi, okul başarısı, aile, dil öğretim pratikleri.



ABSTRACT
MASTER’S THESIS
AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE
SCHOOL STUDENTS’ ACHIEVEMENT LEVELS IN TURKISH LANGUAGE
COURSES AND THE LANGUAGE TEACHING PRACTICES APPLIED BY
THEIR FAMILIES (THE CASE OF MUŞ)

Rıdvan ÇAKAR

Advisor: Assoc. Prof. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC

2025, Page: 116

This study aims to examine the relationship between the language teaching practices implemented by families in the home environment in the province of Muş and their children’s achievement levels in Turkish language courses. The research process was designed within the framework of a qualitative research approach and conducted using a case study design. The study group consists of 52 parents of sixth-grade students attending a middle school located in the city center of Muş. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using the descriptive analysis method.

Regarding reading proficiency, although parents generally evaluated their children’s levels positively, the support provided was mostly limited to passive guidance, while active support remained low. The most pronounced difference was observed in writing proficiency. The majority of parents ($f = 30$; 57.7%) stated that their children had a high level of writing proficiency, while some ($f = 18$; 34.6%) indicated that their children had writing potential; however, most parents ($f = 35$; 67.3%) reported that they did not engage in any activities to improve this skill. Difficulties in speaking skills were attributed by parents not to a lack of competence, but rather to psychological factors such as shyness. In the homework process, the prevalence of sibling support ($f = 16$; 30.8%) being nearly equal to parental support ($f = 17$; 32.7%) indicates that education is carried out collaboratively within the family. A large proportion of families ($f = 30$; 57.7%) are bilingual or multilingual (Kurdish/Arabic). According to parents ($f =$

23; 82.1%), bilingualism and multilingualism do not hinder the development of Turkish; on the contrary, they are regarded as a form of “richness.”

The findings of the study indicate that, based on parents’ responses, there is a significant relationship between students’ academic achievement and the language teaching practices employed by parents. It was determined that children of parents who engaged in educational activities with their children were more successful than those whose parents did not. Furthermore, it was found that the barriers to parental involvement were not limited to a lack of interest, but also stemmed from structural and conceptual factors such as time constraints, lack of knowledge, and insufficient awareness regarding writing proficiency.

Key Words: Student, Turkish language course, academic achievement, family, language teaching practices.

ÖN SÖZ

Eğitim, temelleri ailede atılan ve bireyin hayatını şekillendiren çok katmanlı bir süreçtir. Bu sürecin merkezinde yer alan dil gelişimi ise önemli bir alandır. Ailenin bu alanı geliştirilmedeki rolü çok büyüktür. Bu araştırma, ebeveynlerin ev ortamında uyguladıkları dil öğretim pratiklerinin, çocuklarının Türkçe dersindeki başarı düzeyleriyle olan ilişkisini Muş örneğinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmayla, ebeveynlerin çocuklarının potansiyeline yönelik algıları ile bu potansiyeli geliştirecek aktif ev içi pratikler arasındaki farkları ve bu katılımın önündeki engelleri ortaya koymak hedeflenmiştir.

Tez çalışmam boyunca beni bilgisiyle, önerileriyle destekleyen ve çalışmalarına sabırla yön veren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Desteğini esirgemeyen arkadaşım Serhat BÜLET'e, ayrıca verileri toplama aşamasında kıymetli zamanlarını ayırıp görüşlerini içtenlikle paylaşan değerli velilere çok teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans döneminin başından bugüne kadar sonsuz sabır ve anlayışla bana destek olan sevgili eşim Evin BAYER ÇAKAR'a, biricik kızım Piraye'ye yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Muş-2025

Rıdvan ÇAKAR

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 2.1. Öğrencilerin demografik bilgileri	18
Tablo 2.2. Katılımcıların demografik bilgileri	18
Tablo 3.1. Çocukların okuma düzeylerine ilişkin ebeveyn algılarının sıklık değerleri ..	23
Tablo 3.2. Okuma yeterliliğini geliştirmek için evde yapılan çalışmalar	24
Tablo 3.3. Okuma yeterliliğini destekleyici çalışmaların yapılmamasının veya yetersiz kalmasının nedenleri	25
Tablo 3.4. Katılımcıların çocukların yazma yeterliliğine ilişkin algıları ve sıklık değerleri.....	27
Tablo 3.5. Yazma yeterliliklerini geliştirmek için evde yapılan çalışmalar	28
Tablo 3.6. Yazma yeterliliğini destekleyici çalışma yapılmamasının veya yetersiz kalmasının nedenleri	28
Tablo 3.7. Katılımcıların çocukların dinleme ve izleme becerilerine ilişkin algıları ve sıklık değerleri.....	31
Tablo 3.8. Dinleme/izleme becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar	31
Tablo 3.9. Dinleme/izleme becerilerini destekleyici çalışma yapılmamasının nedenleri	32
Tablo 3.10. Katılımcıların çocuklarının konuşma becerisine ilişkin algıları ve sıklık değerleri.....	34
Tablo 3.11. Konuşma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar.....	35
Tablo 3.12. Konuşma becerisini destekleyici çalışma yapılmamasının nedenleri.....	35
Tablo 3.13. Türkçe ödevlerine yardım etme durumu ve destek olan kişiler.....	38
Tablo 3.14. Katılımcılar okulda verilen Türkçe dersinin yeterliliğine ilişkin algıları ve sıklık değerleri.....	39
Tablo 3.15. Katılımcıların çocuklarına destek olmak amacıyla kendilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapma durumu ve sıklık değerleri.....	40
Tablo 3.16. Katılımcıların kendilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapmama nedenleri	40
Tablo 3.17. Çocuğun Türkçe dersini sevme durumuna ilişkin veli algıları ve sıklık değerleri.....	43
Tablo 3.18. Türkçe dersine ilgiyi artırmak için yapılan çalışmalar ve sıklık değerleri ..	44

Tablo 3.19. Öğretim materyallerinin yeterliliğine ilişkin veli algıları ve sıklık değerleri	46
Tablo 3.20. Sosyal medya, internet, TV vb. aracılığıyla destek alma durumu ve sıklık değerleri.....	47
Tablo 3.21. Evde dil gelişimi için sağlanan fiziksel ortam ve sıklık değerleri	49
Tablo 3.22. Evde birlikte kelime oyunu oynama alışkanlığı ve sıklık değerleri.....	50
Tablo 3.23. Katılımcıların evde kullanılan dillere ilişkin cevapları ve sıklık değerleri..	51
Tablo 3.24. İkinci dilin Türkçe gelişimine etkisine ilişkin veli algıları ve sıklık değerleri	52
Tablo 3.25. Çalışma isteğini artırmak için kullanılan yöntemler ve sıklık değerleri	54
Tablo 3.26. Kullanılan ödül ve ceza türleri.....	55
Tablo 3.27. Katılımcıların çocuğun dil gelişimini ölçme, değerlendirme, gözlemleme durumları ve sıklık değerleri	57
Tablo 3.28. Ev dışı kültürel etkinliklere (tiyatro, sinema, kütüphane vb.) katılım durumları ve sıklık değerleri	59
Tablo 3.29. Kültürel etkinliklere katılmama veya nadiren katılma nedenleri.....	59
Tablo 3.30. Katılımcı görüşlerinde öne çıkan öncelikler ve kaygılar	61
Tablo 3.31. Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumları	63
Tablo 3. 32. Başarı düzeyi gruplarına göre veli uygulamaları ve kısıtlılıkları frekans dağılımı	64

GİRİŞ

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini etkileyen çok boyutlu bir süreç olup bu sürecin temelleri aile ortamında atılmaktadır. Aile, çocuğun dil gelişimini ve okul hayatını şekillendiren ilk ve baskın olan sosyal çevredir. Özellikle dil gelişimi; düşünme, anlama, iletişim kurma ve akademik başarı ile doğrudan ilişkili temel bir beceri alanı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde yalnızca okul ortamında yürütülen öğretim süreçleri değil, ev ortamında aile tarafından sağlanan destek de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu kapsamdaki araştırma, ebeveyn katılımının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan ve pozitif bir etkisi olduğunu; bu desteğin özellikle temel eğitim kademesinde öğrencilerin akademik çıktılarını ve duygusal gelişimlerini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir (Sharma, 2024).

Türkçe dersi, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma gibi temel dil yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan temel derslerden biridir. Bu ders kapsamında kazanılan yeterlilikler, öğrencinin yalnızca Türkçe dersindeki başarısını değil, diğer derslerdeki başarısını ve günlük yaşamda kendini ifade edebilme yeterliğini de etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin; öğretmen, öğretim programı ve okul ortamının yanı sıra, ailelerin evde uyguladıkları dil pratikleri ile de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik sergiledikleri olumlu tutum okula karşı aidiyetini güçlendirmekte ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Nasir, Kadri ve Akbar, 2023).

Alan yazın incelendiğinde, dil eğitimi ve akademik başarıya ilişkin çok sayıda çalışmanın bulunduğu; ancak bu çalışmaların büyük ölçüde öğrenci ve öğretmen odaklı olduğu dikkat çekmektedir (Cummins, 1992; Özer ve Başarır, 2020; Bayat, 2015). Aile katılımını ele alan araştırmalar ise genellikle ebeveyn tutumları, okul-aile iş birliği veya genel akademik başarı çerçevesinde ele alınmış; ders bazında ve özellikle Türkçe dersi özelinde derinlemesine incelemeler sınırlı kalmıştır. Oysa ailelerin ev ortamında çocuklarının dil gelişimini desteklemek için yaptıkları okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma temelli uygulamaların öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmen görüşleri de ebeveyn katılımının

eksikliğinin akademik başarısızlığın temel nedenlerinden biri olduğunu, aile desteğinin ise öğrenci performansını doğrudan yükselttiği görülmüştür (Karagüzel, Erdem, Ömür, Yıldırım ve Gürsoy Şen, 2025).

Ev temelli aile katılımı; evde uygun öğrenme ortamı oluşturma, ev ödevlerine destek olma, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme ve çocuğun dil kullanımını teşvik etme gibi uygulamaları kapsamaktadır (Gündüz, 2019). Yapılan araştırmalar, ailelerin çocuklarının öğrenmelerini desteklemeye yönelik bilgi ve beceriye sahip olmalarının, ebeveyn katılımını artırdığını ve bu durumun öğrenci başarısına olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır (Hoover-Dempsey vd., 2005). Bu araştırmada bununla birlikte ev temelli aile katılımının nasıl gerçekleştirildiğine ve bunların ders başarısıyla olan ilişkisine yönelik nitel çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilmektedir.

Ortaokul, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için önemli bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, soyut düşünebilme becerilerini geliştirmekte, akademik metinlerle daha yoğun karşılaşmakta ve dil yeterlikleri akademik başarı için daha belirleyici hâle gelmektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde, ailenin eğitim sürecine dahil olması, öğrencinin akademik başarısını koruyan bir tampon görevi görerek eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamaktadır (David-Jones, 2025). Bu durum, ortaokul öğrencilerinin dil gelişimini desteklemeye yönelik aile uygulamalarının ayrıntılı biçimde incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmada aile katılımının öğrencilerin derse karşı tutumlarını, öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir (Çalışkan ve Ulaş, 2022). Ancak velilerin evde uyguladıkları dil öğretim pratiklerinin niteliği, kapsamı ve bu pratiklerin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarıyla olan ilişkisi konusunda yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, bu konuda yapılabilecek nitel çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, Muş il merkezinde altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin velilerinin evde uyguladıkları dil öğretim pratiklerinin incelenmesi ve bu pratiklerin öğrencilerin Türkçe dersi başarısı ile olan ilişkisinin ortaya konulması önemli bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu çalışma ile yalnızca velilerin uyguladığı pratiklerin betimlenmesi değil, aynı zamanda bu uygulamaların öğrenci başarısıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun anlaşılması

amaçlanmaktadır. Elde edilecek bulguların, aile katılımına yönelik uygulamalara ve Türkçe öğretimine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu ihtiyaçlardan hareketle araştırmada aşağıdaki temel problem cümlesine odaklanılmıştır: *Öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini desteklemek amacıyla velilerin uyguladığı pratikler nelerdir ve bu pratiklerin öğrencilerin Türkçe dersi okul başarısı ile olan ilişkisi nasıldır?*



BİRİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZINI

1.1.TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçe öğretimi, bireyin dünyayı algılama ve anlamlandırma sürecinde sahip olduğu en temel araç olan ana dilini, sosyal ve akademik yaşamın odağına yerleştiren bir eğitim alanıdır. Toplumun kültürel birikimini ve düşünce yapısını biçimlendiren bu süreç, yalnızca dil bilgisi kurallarının öğretildiği bir alan olmanın ötesinde; bireyin kendini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlayan, düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştiren, aynı zamanda estetik duyarlılık kazandıran bir gelişim sürecidir. Eğitimin her aşamasında temel bir yapı taşı özelliği taşıyan Türkçe dersleri, öğrencilerin dinleme ve izleme yoluyla anlama, okuduklarını eleştirel biçimde değerlendirme ve zihinsel olarak oluşturdukları düşünceleri sistemli bir şekilde yazarak veya konuşarak aktarma becerilerini kazandırır. Bu bağlamda Türkçe öğretimi, diğer tüm derslere yardımcı olan temel bir araç olmasının yanı sıra, bireyin toplumsal hayata uyum sağlamasında önemli bir destek unsurudur.

Türkçe dersi, özünde bilgi dersi değil, öğrencilere dil kullanma yeterliliği kazandırmayı amaçlayan bir yeterlilik dersi (Nas, 2003). Bu süreç, dört dil alanı olan okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin bir bütünlük içinde geliştirilmesine dayanmaktadır. Çağdaş Türkçe öğretiminin temel amaçları; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma yeterliliğinin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim kurma gibi üst düzey bilişsel becerileri de geliştirmektir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Uygulamada, bu amaçlara ulaşmak için teorik kuralların ezberlenmesi yerine, uygulamalarla iç içe geçmiş etkinlikler aracılığıyla ilerlenir. Örneğin; öğrencilere ait duygu, düşünce ve izlenimleri planlayıp dil kurallarına uygun şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri amaçlanır (Göçer, 2010). Örnek durumlar arasında, resmi bir dilekçe yazarak taleplerini belirtme ya da okuduğu metni eleştirel yaklaşımla değerlendirme yer alır. Bu süreçte, bilginin ölçüldüğü çoktan seçmeli testler yerine görev ve etkinlikler temel alınmalı (Güneş, 2012), çocuk edebiyatı gibi kaynaklarla da (Temizyürek, 2003) öğrencilerin dil sevgisi, dil bilinci ve kültürel gelişimleri desteklenmelidir. Başarılı bir Türkçe öğretimi, dili

kullanma becerilerini davranışa dönüştürüp bireyin gelişimine katkı sağlar (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Güncel öğretim yaklaşımları, Türkçe öğretiminde öğrenciyi merkeze alan ve etkinlik temelli öğretimi benimsetmektedir. Bu kapsamda Güneş (2012), yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde Türkçe öğretiminin çoktan seçmeli testler yerine görev ve etkinlik temelli bir yapıda yürütülmesi gerektiğini, etkinliklerin öğrencilerin dil alanlarını daha işlevsel ve kalıcı biçimde geliştirdiğini belirtir. Bu anlayış doğrultusunda Türkçe öğretimi; okuma-anlama, dinleme-izleme, sözlü anlatım ve yazma gibi temel alanların uygulamalı çalışmalarla desteklenmesini gerektirir. Türkçe öğretimi çok yönlü bir süreçtir ve farklı yöntem, strateji ve tekniklerin birlikte kullanılmasını zorunlu kılar. Arıcı (2006), Türkçe derslerinin yapısında dolayı tek bir yönetime bağlı kalınamayacağını; öğretim sürecinin farklı öğrenme tarzlarına ve hedeflere göre çeşitlendirilmiş yöntemler ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkçe öğretiminin önemli bileşenlerinden birisi de çocuk edebiyatı ürünlerinin öğretim sürecinde kullanılmasıdır. Temizyürek (2003), çocuk edebiyatının öğrencinin estetik duyarlılığını, dil alanlarını, hayal gücünü ve kültürel gelişimini desteklediğini; bu nedenle Türkçe öğretiminde güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. Masallar, şiirler, öyküler, anılar ve çocuk romanları dili doğal bağlam içinde sunar ve öğrencilerin dilsel farkındalığını artırır.

Sonuç olarak Türkçe öğretimi; düşünme süreçlerinin desteklenmesi, dil yeterliliğin geliştirilmesi, okuma-yazma kültürünün kazandırılması ve kültürel aktarımın sağlanması gibi çok boyutlu hedefleri olan kapsamlı bir eğitim alanıdır. Etkinlik temelli, disiplinler arası olanaklara açık ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla yürütüldüğünde, bireyin yaşam boyu sürdüreceği iletişim becerilerinin temelini oluşturur.

1.2.TEMEL DİL ALANLARI

Dil alanları, bireyin dili anlama ve anlatma süreçlerinde etkili, doğru ve işlevsel bir biçimde kullanmasını sağlayan temel becerilerdir. Türkçe öğretiminde dil alanları; *okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma*, olmak üzere dört temel grupta ele alınır. Bunlar birbirini tamamlayan ve birlikte gelişen alanlardır. Anadili eğitiminde bu alanların amaçlı, planlı ve bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi, bireyin hem sosyal

hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimini doğrudan etkiler (Onan, 2015). Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; düşüncenin, kültürel aktarımın ve bireyin toplumsallaşmasının temel taşıyıcısıdır. Bu nedenle dil alanlarının geliştirilmesi, Türkçe öğretiminin en temel hedefleri arasında yer alır (Arslan, 2017). Anadili öğretimi sürecinde öğrencilerin dört dil alanının dengeli biçimde geliştirmemesi; okuduğunu anlamada zorlanma, kendini ifade etmede yetersizlik, yazılı anlatımda hatalar ve dinlediğini yorumlama güçlükleri gibi sorunlara yol açmaktadır (Flower ve Hayes, 1981; Grabe ve Stoller, 2011).

Dil alanları, anlam ve biçim arasındaki ilişki çerçevesinde gelişir. Onan (2015), dilin derin yapı bileşenlerinin ön bilgi, kelime hazinesi, sezdirme ve tutarlılık gibi unsurları; yüzey yapının ise telaffuz, yazım-noktalama, metin türü ve bağdaşıklık gibi öğeleri içerdiğini belirtir. Bu nedenle etkili bir dil öğretimi hem anlam boyutunu hem de biçim boyutunu hedefleyen kapsamlı bir öğretim yaklaşımını gerektirir.

Okuma, yazılı sembollerin anlamlandırılması, değerlendirilmesi ve yorumlanması sürecidir. Eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir; okuma yeterliliği gelişmiş bireyler metinlerdeki örtük anlamları, yazarın niyetini ve metinler arası ilişkileri daha iyi kavrar (Karadüz, 2010).

Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı biçimde düzenlediği, planlama, uygulama ve düzeltme aşamalarını kapsayan bir üretim sürecidir. Yazma, öğrencinin bilişsel süreçlerini görünür kılar; düzenleme, analiz etme ve yeniden yapılandırma becerilerini geliştirir (Lüle Mert, 2014). Türkçe öğretimi yalnızca alıcı dil alanlarını değil, üretici dil alanlarını da kapsar. Yazma yeterliliği, öğrencinin duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamlı ve düzenli bir şekilde ifade etmesini sağlayan temel bir dilsel etkinliktir. Göçer (2010); yazma yeterliliğinin planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve yeniden yazma gibi aşamalardan oluştuğunu; bu nedenle yazma sürecinin öğrenci tarafından deneyimlenerek öğrenilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Dinleme/izleme, bireyin duyduklarını ve gördüklerini anlamlandırıdığı, yorumladığı ve zihinsel süzgeçten geçirdiği aktif bir bilişsel süreçtir. Eğitim ortamlarında en çok kullanılan dil alanlarından biri olmasına rağmen, öğretim sürecinde çoğu zaman ihmal edildiği araştırmalarla ortaya konmuştur (Lüle Mert, 2014).

Konuşma, becerisi sesletim, tonlama, akıcılık, kelime hazinesi ve beden dili gibi çok yönlü bileşenlerden oluşur. Onan (2015), konuşmanın derin yapı ve yüzey yapı arasındaki uyumla geliştiğini vurgular.

Arslan'ın (2017) çalışmasında Türkçe öğretiminde dört temel alanın yeterince geliştirilmediği, derslerde çoğunlukla dil bilgisi kurallarına ağırlık verildiği ve bu durumun öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini sınırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma becerilerinde yaşadıkları güçlükler, uygulama eksikliği ve tekdüze yöntemlerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca metin türlerinin doğru seçilmemesi, dinleme stratejilerinin öğretilmemesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmaması diğer sorunlar arasında gösterilmektedir.

Dil alanlarının geliştirilmesinde öğretim yaklaşımlarının niteliği belirleyicidir. *Aktif öğrenme*, öğrencilerin bilgiyi yapılandırdığı, araştırdığı ve uygulama yaptığı bir süreç olduğu için tüm dil alanlarının gelişiminde etkili sonuçlar verir (Maden, 2013). Bu yaklaşım, öğrencilerin grup çalışması, tartışma, metin inceleme ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerle sürece aktif katılımını sağlar. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi de dil alanlarının derinleşmesini sağlar. Karadüz'e (2010) göre eleştirel dinleme, okuma, konuşma ve yazma çalışmaları öğrencilerin yorumlama, değerlendirme ve çıkarım yapma becerilerini güçlendirir; bu da dil performansını doğrudan artırır. Tüm bu çalışmalar, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin gelişiminin ancak metin temelli, öğrenci merkezli, uygulamalı ve yapılandırmacı bir anlayışla mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.

1.3. TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Türkçe dersi, öğrencilerin hem temel dil alanlarını geliştirmeleri hem de diğer derslerde başarılı olmaları açısından belirleyici bir derstir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma ile görsel okuma-sunu gibi dil alanları; öğrencinin zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle Türkçe başarısı; sadece akademik bir sonuç değil, öğrencinin tüm öğrenme süreçlerinin niteliğini belirlediği söylenebilir.

Dil alanları, öğrenmenin temelini oluşturur. *Okuma yeterliliği*, bir metni algılama, anlama, çözümleme ve yorumlama gibi aşamaları kapsayan bütüncül bir süreçtir (Çelik ve Kızılaslan Tunçer, 2020). Okuma ve anlamayı tam olarak gerçekleştiremeyen öğrencilerde genel akademik başarısızlık görülebilmektedir. Çünkü

okuma yeterliliği yalnızca Türkçe dersinde değil, diğer tüm alanlarda bilgi edinmenin aracıdır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). *Dinleme/izleme ve konuşma becerileri*, özellikle sınıf içi etkileşimde öğrencinin derse katılımını ve öğretmeni anlamasını etkiler. *Yazma yeterliliği* ise öğrencinin düşüncelerini düzenleme, ifade etme ve üretme kapasitesinin göstergesidir. Türkçe dersi kazanımları, bu alanların bütünsel olarak geliştirilmesini hedeflediğinden, alanlardan birindeki eksikliğin akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Motivasyon asıl olarak amaç ve bir fiil barındırır. Amaçlar, fiil için itici bir güç ve yön sağlar, fiil ise çaba gerektirmektedir (Bayrakçıken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021). Bu bilgi ışığında *Motivasyonun*, öğrenciyi öğrenmeye yönelten ve sürdürmesini sağlayan bir güç olduğu söylenebilir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve daha yüksek başarı gösterdikleri bilinmektedir (Razon, 1980). Öz-yeterlik inancı da öğrencinin kendi başarabileceğine dair güveni olup akademik başarıyla pozitif ilişkilidir. Düzenli çalışma, not alma, tekrar ve sınava hazırlık gibi etkenler Türkçe başarısını artırmaktadır. *Çalışma alışkanlığı* güçlü olan öğrencilerin akademik performansının daha yüksek olduğu görülmektedir (Sarier, 2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe başarıları ile davranış puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul kültürüne uyum, iletişim, sorumluluk alma, takım çalışması ve verimli çalışma gibi davranış alanlarında gelişmiş öğrencilerin Türkçe dersinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Demir, 2023).

Aile ortamı, öğrencinin akademik başarısı üzerinde güçlü bir belirleyicidir. Türkiye’de yapılan çalışmada, özellikle sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu ve evdeki öğrenme olanaklarının Türkçe başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların Türkçe başarılarının arttığı görülmüştür. Evde çalışma masası, bilgisayar, internet, kitaplık gibi olanakların varlığı ise başarıyı artıran diğer çevresel faktörlerdir (Gelbal, 2008). Anne-babaların okuma tutumlarının olumlu olması, çocukların okuma yeterliliklerini geliştirmekte ve Türkçe başarısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır (Çelik ve Kızılaslan Tunçer, 2020).

Öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişim, derse yaklaşımı ve sınıf yönetimi Türkçe başarısının önemli belirleyicilerindendir. Öğretmenin ilgisi ve rehberliği

öğrencinin başarı motivasyonunu artırmaktadır (Karaarslan, 2010). *Okul iklimi*, yönetim anlayışı, sınıf ortamı ve materyal yeterliliği öğrenmeyi doğrudan etkiler. Zengin öğrenme ortamlarının öğrencinin derse katılımını ve başarısını artırdığı bilinmektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Yapılan meta-analiz çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarı üzerinde güçlü faktörlerden biri olduğu bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey, öğrencinin hem motivasyonunu hem de öğrenme kaynaklarına erişimini etkilediği için Türkçe başarılarını da doğrudan etkilemektedir (Sarier, 2016).

1.4. AİLELERİN EĞİTİMDEKİ ROLLERİ

Eğitim, bireyin yalnızca okul ortamında edindiği akademik bilgi ve becerilerle sınırlı değildir. Aile, okul ve sosyal çevrenin etkileşimiyle oluşan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte aile, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin temellerini oluşturur. Alan yazında, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Sharma, 2024). Ailelerin katılımı; evdeki öğrenmeyi destekleme, öğretmenlerle iletişim kurma, okul etkinliklerine katılma ve eğitim ile ilgili kararlar alma süreçlerinde yer alma gibi farklı boyutlardan oluşmaktadır. Okul ve aile arasında kurulan güçlü iş birliği, çocuğun öğrenme sürecindeki sürekliliğini desteklemektedir (Özeke Kocabaş, 2010).

Kuramsal açıdan aile katılımı, sosyal öğrenme kuramı ve ekolojik sistemler yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlara göre, çocuğun gelişimi yalnızca bireysel özelliklere bağlı değil; aile, okul ve çevresel etmenlerin etkileşimleriyle şekillenir. Aile ortamında sağlanan destekleyici tutumlar, öğrenmeye yönelik olumlu beklentiler ve rehberlik, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve öz yeterlik algılarını güçlendirmektedir (Wang ve Wei, 2024). Aile katılımının önemi okul öncesi dönemde daha belirgin haldedir. Aileler, çocukları okula başlamadan önce gelişim ve eğitimlerinden birinci derecede sorumludur. Çocuk okula başladıktan sonra bu sorumluluk sona ermemekte, öğretmenler ile paylaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin, çocukların dil gelişimi, bilişsel becerileri ve sosyal uyumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2010). İlkokul ve ortaokulda ailelerin eğitimdeki rolleri genellikle akademik destek ve rehberlik şeklinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen fikirlerine dayalı araştırmalar, ebeveynlerin katılımının öğrencilerin başarılarını destekleyen ve tamamlayıcı bir unsur olduğunu ortaya

koymaktadır. Okuldaki bilgi, beceri ve davranışların ailelerce desteklenmesi ve pekiştirilmesi; öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirmektedir (Karagözel vd., 2025).

Literatürde aile katılımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmalar bulunmaktadır (Lim, 2021; Altıparmak Ercan, 2020; Albez ve Akan, 2022). Bu çalışmalar genel olarak ebeveyn katılımının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı araştırmalar, ebeveynlerin eğitim seviyelerinden ziyade çocuklarının eğitime yönelik gösterdikleri ilgi, destek ve sürekliliğin daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri farklı olsa da çocuklarının eğitimlerine aktif şekilde katıldıkları durumlarda öğrencilerin başarılarının benzer düzeylerde olduğu belirtilmektedir (Lim, 2021). Ailelerin eğitim sürecindeki rolleri sadece öğrencinin başarısıyla sınırlı kalmamaktadır. Ailenin yapısı, ebeveyn tutumları ve sosyoekonomik durum; çocukların dil gelişimi ve bilişsel becerileri üzerinde de etkilidir. Yapılan araştırma, ebeveyn eğitim seviyesinin çocukların alıcı dil yeterlilikleriyle ilişkili olduğunu, aile içi etkileşimin niteliğinin çocuğun gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Altıparmak Ercan, 2020). Son yıllarda uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla ailelerin eğitimdeki rolleri daha da görünür hale gelmiştir. Bu süreçte ebeveynlerin evde öğrenmeyi destekleme yeterliliklerinin; öğrencilerin öğrenme süreklilikleri bakımından kritik olduğu ancak bu katılımın geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Albez ve Akan, 2022).

Sonuç olarak aileler, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Aile katılımı; öğrencilerin başarılarını artırmakta, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde aileleri izleyici konumundan çıkarıp bilinçli ve aktif bir eleman haline getiren yaklaşımların benimsenmesi önem taşımaktadır.

1.5. AİLELERİN DİL EĞİTİMİNDEKİ ROLLERİ

Çocukların dil gelişiminde aileler, özellikle de anne-babaların dil kullanımına, ev içi etkileşime ve çocuklarına sundukları öğrenme ortamına ilişkin tutum ve uygulamalarıyla belirleyici bir konuma sahiptir. Dil alanları; *okuma, yazma, izleme/dinleme ve konuşma* süreçlerini kapsayan bütüncül bir yapıdadır.

Araştırmalar, velilerin tutumları ve aile içi ilişkilerin hem öğrencilerin akademik başarısında hem de dil gelişimlerinde belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda Kılıç ve Gündüz'ün (2021) çalışması, özellikle demokratik aile tutumunun çocukların okul başarısını anlamlı biçimde artırdığını; çocukla ilgilenen, fikirlerini önemseyen ve karar süreçlerine katan ailelerin çocuklarında daha yüksek başarı düzeyleri görüldüğünü ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada, otokratik veya aşırı koruyucu tutumların ise öğrencilerde stres, isteksizlik ve düşük motivasyon yaratarak başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu bulgular, velilerin yalnızca akademik takip anlamında değil; çocuklarına sundukları psikososyal ortam yoluyla da başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde, Dam'ın (2008) araştırması, ailevi sorunları olmayan ve ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin akademik başarılarının, aile içi sorunlar yaşayan öğrencilere kıyasla belirgin biçimde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre; sağlıklı aile ilişkileri, düzenli ilgi, evde öğrenmeyi destekleyen bir ortam ve velinin çocuğa karşı olumlu tutumu, öğrencinin okuldaki uyumunu ve başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu olumlu ortam, yalnızca ders başarısını değil; çocukların kelime hazinesi, ifade becerisi ve okuma motivasyonu gibi temel dil gelişimi alanlarını da desteklemektedir. Nitekim aile içinde düzenli okuma yapılması, ebeveyn-çocuk sohbetlerinin zengin olması, öğrenciye düşüncelerini ifade etme fırsatlarının verilmesi, dil gelişimini hızlandıran temel uygulamalardandır. Bu araştırmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde; velilerin çocuğu ile ilgilenmesi, demokratik tutum sergilemesi, evde olumlu bir iletişim ve çalışma ortamı oluşturması ile çocuklarının hem akademik başarılarının hem de dil alanlarının güçlendiği açıkça görülmektedir.

Yurtdışında yaşayan aileler Türkçe dil gelişimini artırmak için yalnızca ev içi etkinliklerle yetinmemekte, aynı zamanda dışsal destek de aramaktadır. Özkaynak'ın (2023) çalışmasındaki bulgulara göre, veliler Türkçeyi desteklemek amacıyla hafta sonu Türkçe sınıfları, kütüphanede gönüllü Türkçe dersleri, Türk topluluğu içinde düzenlenen okuma-yazma atölyeleri ve Türkiye'ye düzenli ziyaretler gibi olanaklardan yararlanmaktadır.

Ana dil gelişiminde ülkeye dönüş veya menşe ülkeye kısa süreli ziyaretler de ailelerin sıkça başvurduğu bir başka stratejidir (Sönmez ve Akıncı, 2022). Yurt dışındaki Türk ailelerin yaptıkları çalışmalar yalnızca dilsel sonuçlar doğurmakla kalmamakta aynı zamanda kimlik, aidiyet, güç/ dayanışma dengesi ve aile içi ilişkiler üzerinde de etkili olmaktadır (Sönmez, 2022). Akıncı'nın (2014) Fransa'daki Türk

göçmenleriyle yürüttüğü çalışmada hem birinci hem de ikinci kuşak Türklerin etnik ve dinî kimlik algılarını büyük ölçüde “öz kültüre” dayandırdıkları, Türkçe ve İslami pratikleri ise bu kimliğin korunmasında temel unsurlar olarak gördükleri ortaya konmuştur. Veliler; çocuklarının ana dilini, kültürünü ve tarihini tanınması, Türkçe ve bulunduğu ülke dilini karıştırmadan kullanabilmesi, ileride meslek yaşamında avantaj elde etmesi ve Türkiye’ye dönüş ihtimali gibi gerekçelerle Türkçe öğrenimini öncelikli hedefler arasında saymaktadır. Bu tür gerekçeler, velilerin dil gelişimine yönelik çalışmalarının arka planındaki ideolojik ve duyuşsal motivasyonları açıklamaktadır.

Purkarthofer (2021), Norveç’te yaşayan Almanca konuşan ailelerin, kısmen paylaşılan dil repertuarları arasında nasıl geçiş yaptıklarını; hangi sosyal alanlarda hangi dilin *merkezde* veya *çevrede* konumlandığını incelemiştir. Çalışma, ailelerin belirli sosyal alanları (örneğin ev, akraba ziyaretleri, arkadaş çevreleri) belirli dillerle ilişkilendirerek çocuklarının dil repertuarını esnek biçimde yapılandırdıklarını göstermektedir. Lanza (2021) ise *aileyi bir mekân* olarak ele alarak çok dilli ailelerin yaşantılarını, dil repertuarlarını ve gündelik pratiklerini etnografik yaklaşımla incelemekte; aile dil politikasının, üyelerin yaşam öyküleri, göç deneyimleri ve kimlik inşasıyla iç içe geçtiğini vurgulamaktadır.

Aile dil politikası araştırmalarında giderek daha fazla vurgulanan bir diğer boyut; çocukların da dil politikasının pasif nesneleri değil, etkin öznesi olduklarıdır. Kheirkhah’ın (2016) İsveç’te iki dilli ailelerle yürüttüğü doktora çalışmasında, çocukların günlük etkileşimlerde dil seçimlerini pazarlık konusu yaptıkları; kimi zaman çoğunluk diline, kimi zaman köken dile yönelerek aile dil politikasını birlikte tartışılan bir süreç hâline getirdikleri gösterilmiştir. Çalışma; *özellikle yemek zamanı sohbetleri, ev ödevi yardımı, oyun ortamları ve kardeşler arası etkileşimlerin*, çocukların dil sosyalizasyonunda kritik rol oynadığını; velilerin dil gelişimi için iyi niyetle geliştirdikleri stratejilerin, çocukların tercihleri ile yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ailelerin dil gelişimi için yaptıkları çalışmaların daha etkili olabilmesi için, *çocuğun ilgi alanlarını ve tercihlerini* dikkate alan, esnek ve etkileşimsel bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Dil gelişimi, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimle doğrudan ilişkili, temel gelişim alanlarından biridir. Çocuğun dil edinme ve dili kullanma süreci doğumdan

itibaren başlamaktadır. Çocuk; dünyaya geldikten sonra aile ortamında duyduğu sesler, kelimeler ve cümle yapıları ile ana dilinin temel özelliklerini kazanmaya başlamaktadır. Bu nedenle Türkçe dil gelişimi büyük ölçüde aileden alınan dilsel çevreye bağlıdır (Arıcı, 2016). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi çok hızlı ilerlemekte ve bu dönemde kazanılan dil yeterlilikleri, çocuğun gelecekteki okul hayatını belirleyici bir şekilde etkilemektedir. Ailelerin çocuklarıyla sözel etkileşimlerinin; dinlediğini anlama, kelime dağarcığının gelişimi ve çocuğun kendini ifade etme yeterliliklerinin kazanılmasında önemli bir rolü vardır. Araştırmalar, aile ortamlarında zengin sözel uyaranlara maruz kalan çocukların Türkçe dil becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır (Altıparmak Ercan, 2020).

Ailelerin Türkçe dil gelişimindeki etkileri yalnızca günlük konuşmalarla sınırlı değildir. Evde yapılan sesli okuma etkinlikleri, dil yeterliliklerinin gelişiminde önemli bir araç olarak görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları sesli okuma etkinliklerinin, çocukların kelime dağarcıklarını artırdığı ve Türkçe sözlü dil yeterliliklerini güçlendirdiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar anne babaların sesli okuma esnasında genellikle anlama ve kelime bilgisine odaklandıklarını, ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı gibi boyutlara ise yeterince yer vermediklerini göstermektedir (Durmaz, Topçam, Sönmez, Yıldırım ve Sezer, 2024). Bu durum, ailelerin Türkçe dil gelişimi konusunda daha çok bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin aktif katılımı ile çocuklara model olması, çocukların sözel dil yeterliliklerine olumlu etkileri bulunmaktadır. Etkileşimli kitap okuma, hikâye anlatma ve günlük yaşantılar ile ilgili konuşmalar gibi çalışmaların çocukların Türkçe dil yeterliliklerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Yazıcı ve Kandır, 2018). Anne ve çocuk etkileşimi, çocuğa yönelik kullanılan dilin niteliği ve anne babaların kullandıkları tekrar etme, soru sorma ve genişletme yöntemleri, çocukların Türkçe dil yeterliliklerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Baykal, 2011). Bu bağlamda ailelerin, çocuklarına yönelik kullandıkları dilin özellikleri ile ilgili desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil gelişimlerinde de ailelerin bilinçli bir şekilde destek sunması büyük önem taşımaktadır. İki dilli çocukların Türkçe kelime hazinesi, ses bilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama yeterliliklerinde yaşadıkları zorlukların aşılmasında aile-okul iş birliğinin ve evde yapılan dil yeterliliklerini destekleyen

etkinliklerin etkili olduğu belirtilmektedir (Öğretir Özçelik ve Kurt Yahşı, 2025; Sönmez ve Akıncı, 2022; Sönmez, L. Le Gac ve Akıncı, 2025). Millî Eğitim Bakanlığı (2016) tarafından hazırlanan aile eğitim ve Türkçe etkinlikleri rehberinde de ailelerin çocukların Türkçe dil gelişimini destekleme konusunda aktif şekilde rol almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu rehberde, tekerleme, öykü anlatma, sohbet, bilmece ve dramatizasyon gibi çalışmaların ev ortamında uygulanmasının çocukların dil gelişimlerine katkısı olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak, literatürdeki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, velilerin dil gelişimi için yaptığı çalışmaların hem dilsel hem de sosyo-duygusal, kimliksel ve akademik düzeyde çok yönlü sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Veliler evde tutarlı ve zengin dil girdisi sağlanması, oyunlaştırılmış etkinliklerle sözcük ve yapı öğretimi, okuma ve yazma yeterliliklerinin düzenli olarak desteklenmesi gibi çalışmalarla çocukların ana dil yeterliklerini artırmaktadır. Ancak araştırmalar; bu süreçte sosyo-ekonomik koşulların, anne-baba eğitim düzeyinin, aile içi güç ilişkilerinin ve etkili bir aile dil politikasının tüm aile üyelerinin katılımıyla esnek ama hedef odaklı biçimde yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca velilerin ev içinde sağladığı olumlu havanın çocukların dil alanlarının gelişmesinde çok etkili olduğu görülmektedir. Türkçe dil gelişimi bağlamında ailelerin rolü ile ilgili ulaşılan sonuç ise ailelerin Türkçe dil gelişiminin ve dil eğitiminin temel belirleyicilerinden olduğudur. Çocukların erken yaşlardan itibaren kaliteli bir dil ortamında yetişmesi, Türkçe dil yeterliliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Bu sebeple ailelerin Türkçe dil eğitimi ile ilgili bilinçlendirilmesi, ev ortamında dil destekleyici etkinliklerinin yaygınlaştırılması ve okul-aile iş birliğinin artırılması, dil eğitiminde kalitenin artırılması için büyük önem taşımaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış ve özel olarak durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, sosyal durumları bağlantılı olarak ele almayı, bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine inceleyen bir modeldir (Baltacı, 2019). Araştırmada velilerin öğrencileriyle ilgili algıları, onlara yönelik deneyimleri ve yaşantıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada belirli bir grup olarak ortaokul altıncı sınıfta çocuğu olan veliler belirlenmiş olup bu velilerin öğrencileri ile ilgili deneyimleri, onlara yönelik düşünceleri ve çocukların Türkçe dil gelişimi için yaptıkları çalışmaları nitel olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada tercih edilen durum çalışması deseni, belirli bir olgu ya da durumu kendi bağlamı içinde derinlemesine incelemeyi amaçlayan ve araştırılan olayın karmaşık yapısını bütüncül bir yaklaşımla anlamaya çalışan, bağlamsal analiz gücü yüksek bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999). Bu bağlamda bu çalışmanın *durumu*; Muş Merkez ilçesinde çocukları altıncı sınıfta okuyan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine dair algı ve deneyimleridir. Bu çalışma, araştırılan konunun doğrudan bir tanımını ve kapsamlı bir analizini sunmayı amaçladığından betimleyici türde yapılandırılmıştır. Bu araştırma, Muş'taki velilerin durumundan yola çıkarak Türkiye'de benzer sosyokültürel bağlamlara sahip velilerin durumunu anlamak gibi daha genel bir kavrayışa ulaşmayı hedeflediğinden, bir durum çalışmasıdır.

Bu desenin seçimi, konunun doğası (öznel algı ve tutumlar) ve çalışmanın yürütüldüğü coğrafi/kültürel bağlamın (Muş ili) kendine özgü dinamikleri (Yıldırım ve Şimşek, 2016) göz önüne alındığında araştırma amacıyla örtüşme göstermektedir.

2.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE SORULARI

Eğitim, bireyin hayatını şekillendiren çok katmanlı bir süreç olup bu sürecin temelleri aile ortamında atılmaktadır. Dil gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişimin merkezinde yer alan en temel alandır ve bu alanın geliştirilmesinde ailenin rolü kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırma, "Ortaokul öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı

düzeyleri ile ailelerin uyguladıkları dil öğretim pratikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muş örneği)" başlığını taşımaktadır. Araştırmanın çözümlemeye çalıştığı temel sorun, ailelerin ev ortamında uyguladıkları dil öğretim pratiklerinin, çocuklarının ortaokul Türkçe dersindeki başarı düzeyleri ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Bu konunun seçilme sebebi, aile katılımının ve evdeki dil pratiklerinin, öğrencinin akademik başarısındaki belirleyici rolünü anlama ihtiyacıdır.

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin, ailelerin evde uyguladıkları dil öğretim uygulamaları ile ilişkisinin belirlenmesidir. Bu bağlamda Muş Merkez'de yaşayan ve altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin eğitimsel yaklaşımları, görüş ve deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple Muş merkezde öğrenim gören 52 öğrencinin velisi ile görüşülmüştür. Muş'taki velilerin durumundan yola çıkarak benzer sosyokültürel alanlarda daha genel bir sonuca ulaşma hedeflenmektedir. Araştırmada ailelerin çocuklarını; okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma temel dil alanlarında geliştirmek için evde ne tür pratikler uyguladıkları ve bu süreçte ebeveynlerin algılarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin başarı durumlarının velilerin çalışmalarıyla bağlantısını ortaya koymak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel soruları şu şekilde yapılandırılmıştır:

“Öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini desteklemek amacıyla velilerin uyguladığı pratikler nelerdir?”

“Velilerin uyguladığı Türkçe öğretim pratikleri ile öğrencilerin Türkçe dersi okul başarısı arasındaki ilişki nasıldır?”

Araştırmanın alt araştırma soruları şunlardır:

“Velilerin öğrencilerin temel dil alanları ile ilgili algıları nasıldır?”

“Velilerin öğrencilerin temel dil alanlarını geliştirmek için yaptıkları çalışmalar nelerdir?”

“Velilerin öğrencilerin Türkçe ödevlerine destek durumu nasıldır?”

“Velilerin okuldaki Türkçe dersinin yeterlilik durumu ile ilgili algıları nasıldır?”

“Velilerin öğrencilere destek olmak için kendilerini geliştirme durumları nasıldır?”

“Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin ilgi durumları nasıldır?”

“Velilerin öğretim materyallerini yeterli bulma durumları nasıldır?”

“Türkçe yeterliliğini destekleme durumu bakımından ev ortam nasıldır?”

“Aileler evde birlikte kelime oyunları vs. oynar mı?”

“Varsa evde kullanılan başka dillerin Türkçe dil yeterliliğine etkisi nasıldır?”

“Öğrencinin Türkçe dersini çalışma isteğini artırmak için ailelerin yaptığı uygulamalar nelerdir?”

“Velilerin öğrencinin Türkçe yeterliliğini desteklemek amacıyla yaptığı ölçme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir?”

“Velilerin öğrencinin Türkçe yeterliliğini desteklemek amacıyla için ev dışına yapılan uygulamalar nelerdir?”

“Velilerin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarına ilişkin uyguladıkları pratikler nelerdir?”

“Öğrenci başarıları ile velilerin eğilimleri arasındaki ilişki nasıldır?”

2.3.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş il merkezinde ikamet eden ve bir devlet okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencisi bulunan toplam 52 veli oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan katılımcıların rastgele değil belli bir amaca yönelik seçildiği amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme araştırmanın amacına bağlı bir şekilde bilgi bakımından zengin durumların belirlenerek derinlemesine incelenmesine imkân tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Bu bakımdan incelendiğinde çalışmadaki katılımcıların rastgele seçilmediği ve çalışmanın amacına daha uygun olabileceği düşünülerek sadece altıncı sınıfta öğrencisi bulunan veliler seçilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan velilerin farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin velisi olmasına da dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, örneklem seçiminde sayısal temsil yerine niteliksel

derinlik ve katılımcıların konuya dair deneyime sahip olması gibi ölçütler esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Örneklem belirlenirken ölçüt olarak *çocuğu kamu okulunda altıncı sınıfa devam eden veli olmak* belirlenmiştir. Bu ölçüt dahilinde ölçüt örnekleme tekniğiyle yapılandırılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirlenen belirli özelliklere sahip bireylerin derinlemesine incelenmesini sağlar (Merriam, 2009). Ölçüt belirlenirken beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokula henüz uyum sağlamamış olabileceği, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ise sınav kaygılarının Türkçe dil yeterliliği kaygısından daha ön planda olma ihtimalinden ötürü çalışmada ölçüt olarak altıncı sınıf öğrencilerinin velileri belirlenmiştir.

Ayrıca örnekleme maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla veliler; gelir düzeyleri, eğitim durumları ve meslekleri bakımından çeşitlilik gösterecek biçimde seçilmiştir (Onwuegbuzie ve Leech, 2007).

Tablo 2.1. Öğrencilerin demografik bilgileri

Değişken	Kategori	F	%
Yaş			
	11	1	1,9
	12	49	94,2
	13	2	3,8
Cinsiyet			
	Kız	28	53,8
	Erkek	24	46,2
Doğum Yeri			
	Muş	51	98,1
	Erzurum	1	1,9

Öğrencilerin tamamına yakını 12 yaşında olmakla beraber 1 öğrenci 11 yaşında ve 2 öğrenci ise 13 yaşındadır. Çalışmadaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı daha dengeli olmuştur. Çalışmadaki öğrencilerden sadece bir tanesi Muş doğumlu değildir.

Tablo 2.2. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet			
	Kadın	26	50
	Erkek	26	50
Yaş Grubu			
	30-34	8	15,4

Tablo 2.2. Katılımcıların demografik bilgileri (Devamı)

	35–39	16	30,8
	40–44	18	34,6
	45–49	8	15,4
	50–54	2	3,8
Eğitim Düzeyi			
	Okur yazar değil	3	5,8
	İlkokul	12	23,1
	Ortaokul	11	21,1
	Lise	15	28,8
	Ön Lisans	1	1,9
	Lisans/Yüksek Lisans	10	19,2
Meslek Kategorileri			
	Ev Hanımı	23	44,2
	Eğitim Hizmetleri	4	7,7
	Kamu / Belediyecilik	7	13,5
	Teknik / Usta Meslekleri	4	7,7
	Hizmet ve Ticaret	12	23,1
	Güvenlik Hizmetleri	2	3,8
Etnisite			
	Kürt	38	73,1
	Türk	10	19,2
	Arap	4	7,7

Çalışma grubunu oluşturan 52 velinin 26'sı kadın, 26'sı erkektir. Yaş aralığı 32 ile 54 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 3'ü okur-yazar değil, 12'si ilkokul, 11'ü ortaokul 15'i lise, 1'i ön lisans ve 10'u lisans veya yüksek lisans mezunudur. Meslek dağılımı incelendiğinde ise katılımcıların yarısına yakınının ev hanımı olduğu geriye kalan velilerin de hizmet, ticaret, kamu, eğitim, teknik, güvenlik gibi farklı meslek gruplarında çalıştıkları görülmüştür.

2.4.VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Ortaokul çağı öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri ile ailelerin uyguladıkları dil öğretim pratikleri arasındaki ilişkiyi gösteren görüşme formu” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem araştırmacıya sistematik bir çerçeve sunar hem de katılımcının kendi deneyim ve algılarını özgürce ifade etmesine olanak tanır (Polat, 2022).

Formun geliştirilme sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, gerekli dil ve içerik düzenlemeleri yapılmış, ardından beş katılımcı ile pilot uygulama

gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan beş velinin öğrencilerinin başarı düzeylerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formuna görüşmeyi daha kapsamlı hale getirmesi adına bazı sorular eklenmiştir ayrıca bazı sorular ise benzer konuları incelediği düşünülerek birleştirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra görüşme formuna nihai hâli verilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: Demografik bilgi bölümünde öğrencilerin yaş, doğum yeri, bildiği diller; velilerin uyruk, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, doğduğu şehir, çocuk sayısı, konuşulan diller şeklinde temel bilgileri yer almaktadır. Ana görüşme bölümünde ise katılımcıların görüşlerini ortaya koymaya yönelik 13 temel açık uçlu soru bulunmaktadır.

Sorular, katılımcıların deneyimlerini ifade etmelerini sağlayacak şekilde açık uçlu, yargılayıcı olmayan, tek katmanlı ve kategori dayatmayan biçimde kurgulanmıştır. Formun hazırlanmasında Akman Dömbekci ve Erişen (2022) tarafından önerilen; net bir yöntem çerçevesi oluşturulmalı, sorular amaca uygun olmalı, dil ve biçime dikkat edilmeli, soruların sıralamasına dikkat edilmeli, katılımcıların deneyim ve algılarına dayalı sorular olmalı, etik ve güven ortamına dikkat edilmeli, araştırmacının hazırlığı ve sürece hakimiyeti şeklindeki ilkeler esas alınmıştır.

Formda yer alan sorular şu tematik alanları kapsamaktadır: Velilerin çocuğunun eğitimine ilişkin genel tutumları, aile-okul ilişkisi, evde öğrenme desteği, teknoloji kullanımının etkisi ve ev dışında yapılan çalışmalardır.

2.5.VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Görüşmeler, 2025 yılı içinde Muş Merkez ilçesinde, katılımcıların belirlediği güvenli ortamlarda, birebir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 30–45 dakika sürmüştür. Görüşmeler, katılımcılardan yazılı ve sözlü onam alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Yalnızca bir katılımcı ses kaydı alınmasını kabul etmediği için çalışmaya cevaplarını araştırmacının verdiği forma yazarak katılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

Araştırmacı; görüşme sırasında tarafsızlık, empati ve aktif dinleme ilkelerine özen göstermiş (Seidman, 2006), katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine dikkat etmiştir (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022).

Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş; dökümlerde her katılımcı kodlanmış (Örn: K1, K2...) ve verilerin güvenliği sağlanmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcılarla ilgili ayrıntılı ve zengin betimlemeler barındırmaya uygun olduğundan gizliliğin ihlal edilmesi nitel araştırmacılar adına önemli bir risk içerir. Bu sebeple nitel araştırmacılar, toplumsal dünya ile ilgili ayrıntılı ve doğru veriler sunmanın yanında araştırmaya katılanların kişisel bilgilerini koruma sorumluluğu bakımından bir çatışma yaşarlar (Kaiser, 2009).

2.6.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada ulaşılan nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda betimsel analiz, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesine ve bu temalara bağlı olarak açıklanmasına olanak tanır (Akdemir ve Kılıç, 2021).

Analiz süreci şu aşamaları içermiştir:

1. Görüşme dökümlerinin yapılması,
2. Verilerin sistematik olarak okunması ve kodların (anlam birimlerinin) oluşturulması (Saldaña, 2016),
3. Kodların bir araya getirilerek temaların belirlenmesi (Braun ve Clarke, 2006),
4. Bulguların alıntılarla desteklenerek sunulması.

Kodlama işlemi, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Analiz sürecinde bulgular, katılımcıların ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuş, böylece yorumların katılımcı bakış açısına dayandırılması sağlanmıştır (Kvale ve Brinkmann, 2009).

2.7.GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Araştırmanın bilimsel yeterliliği, nitel araştırma paradigmalarına uygun olarak Guba ve Lincoln'ün (1985) ortaya koyduğu ölçütler temel alınarak sağlanmıştır. Bu bağlamda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütlerine dikkat edilmiştir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Bulguların gerçekliği yansıtması amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların benzer durumlara aktarılabilirliğini sağlamak için araştırma bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama

süreci betimlenmiştir. Araştırma sürecinin (örneklem seçimi, analiz basamakları) raporlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ile tutarlılık sağlanmıştır. Bulguların araştırmacının önyargılarından değil, doğrudan verilerden türetildiğini göstermek için reflektif bir yaklaşım benimsenmiş ve ham veriler ile bulgular arasındaki ilişki açık bir biçimde ortaya konmuştur. Ayrıca, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki velilerle görüşülerek veri çeşitlemesi sağlanmış, bu da çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır (Yağar ve Dökme, 2018).

2.8.ETİK İLKELER

Araştırma sürecinde etik ilkelere tam uyum sağlanmıştır (Orb, Eisenhower ve Wynaden, 2001). Çalışma için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli onay alınmıştır. Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 03.06.2025 tarihli 11. toplantısında alınan 77 sayılı kararı bildiren etik kurulu onay formu ekler bölümünde sunulmuştur.

Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci açıklanarak gönüllülük esasına bağlı olarak her katılımcıdan bilgilendirilmiş gönüllü katılım formu (yazılı ve sözlü onam) alınmıştır (Wiles, Crow, Heath ve Charles, 2008). Mahremiyet ve anonimlik ilkeleri gereğince katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, veriler kodlanarak (Örn: K1, K2) anonimleştirilmiştir. Görüşme kayıtları ve dökümler dijital ortamda saklanmıştır.

Araştırmacı, süreç boyunca yönlendirici veya yargılayıcı bir dil kullanmaktan kaçınmış, kendi önyargılarının veri yorumuna etkisini en aza indirmek amacıyla dikkatli bir tavır sergilemiştir (England, 1994).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. VELİLERİN UYGULADIKLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PRATİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. Katılımcılara göre çocukların okuma ve okuduğunu anlama yeterliliği

Bu bölümde katılımcıların çocukların okuma becerilerine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla “Çocuğunuzun okuma düzeyi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Çocuğunuzun okuma yeterliliklerinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?” “Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?” alt sorular da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre velilerin çocuklarının okuma düzeylerine ilişkin düşünceleri ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çocukların okuma düzeylerine ilişkin ebeveyn algılarının sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Çok İyi/Yeterli Üstü/İyi	16	%30,8	K1, K4, K6, K9, K10, K14, K17, K19, K24, K25, K28, K43, K45, K47, K49, K50
İyi/ Orta üstü/Yeterli	17	%32,7	K3, K8, K12, K13, K15, K18, K27, K29, K30, K32, K33, K37, K39, K40, K41, K51, K52
Orta Düzey (İyi Değil/Kısmen)	3	%5,8	K2, K23, K38
Yavaş/Geç Öğrendi	2	%3,8	K7, K48
Eksik/Yeterli Değil	4	%7,7	K5, K21, K26, K31
Birkaç Tekrarla Anlıyor	1	%1,9	K20
Hemen Anlamıyor/Algılama Düşük	2	%3,8	K44, K46
Motivasyon eksikliği	7	%13,5	K11, K16, K22, K34, K35, K36, K42
Toplam Katılımcı Sayısı	52	%100	

Görüşmede *olumlu algılamaya* ilişkin katılımcı cevaplarına bakıldığında ebeveynlerin büyük çoğunluğu ($f: 33 / \%63,5$) çocuklarının okuma düzeyini iyi, çok iyi, yeterli, ortanın üstü veya yeterli şeklinde olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların genel memnuniyet düzeyini veya yüksek beklentilerini yansıtmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların bazıları ($f: 7 / \%13,5$) *motivasyon eksikliği* kapsamında çocuğun az okumasından, hevesinin olmamasından veya zorla okumasından şikayetçidir. Bu durum, okuma yeterliliğinin düzeyinden ziyade okuma alışkanlığının eksikliğini işaret eden bir faktördür. Bunlara ek olarak az sayıdaki katılımcı orta düzey ($f: 3 / \%5,8$), yavaş ($f: 2 / \%3,8$), eksik ($f: 4 / \%7,7$), birkaç tekrarla anlıyor ($f: 1 / \%1,9$), hemen anlamıyor ($f: 2 / \%3,8$), şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3.2. Okuma yeterliliğini geliştirmek için evde yapılan çalışmalar

Kategori	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Kitap Temin Etme ve Sözlü Yönlendirme	32	%61,5	K4, K5, K6, K9, K10, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K37, K39, K40, K41, K43, K44, K45, K47, K50, K51, K52
Aktif Katılımlı Destek	16	%30,8	K3, K4, K9, K11, K15, K24, K25, K26, K29, K31, K32, K36, K37, K38, K40, K43
Kardeş Desteği	8	%15,4	K2, K10, K15, K18, K23, K36, K41, K48
Belirgin Bir Çalışma Yok	8	%15,4	K1, K7, K8, K12, K22, K27, K42, K46

Veliler arasında en yaygın destek yöntemi ($f: 3 / \%61,5$), “çocuğa kitap almak”, “okumasını söylemek”, “paragraf sorusu çözmesini önermek” gibi daha çok kaynak sağlama ve sözlü yönlendirmeye dayalı çalışmalardır. Velilerin ($f: 16 / \%30,8$), sürece daha aktif katıldığını belirtmiştir. Bu grupta "birlikte okuma saatleri yapma", "okunan metni anlattırma", "sesli okuma yaptırma" ve "okuma çizelgesi hazırlama" gibi uygulamalar bulunmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı ($f: 8 / \%15,4$), bu süreçte özellikle büyük kardeşlerin (abla/ağabey) destek olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, kardeşlerin eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Geriye kalan katılımcılar ($f: 8 / \%15,4$) ise çocuklarının okuma yeterliliklerini geliştirmek için herhangi bir çalışma yapmadıklarını açıkça ifade etmiştir.

Tablo 3.3. Okuma yeterliliğini destekleyici çalışmaların yapılmamasının veya yetersiz kalmasının nedenleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Zaman Yetersizliği / İş Yoğunluğu	11	%21,1	K2, K10, K12, K22, K29, K30, K33, K42, K46, K48, K50
Çocuğun İsteksizliği / Motivasyon Eksikliği	8	%15,4	K7, K16, K23, K34, K35, K36, K41, K42
Velinin Kendini Yetersiz Görmesi / Bilgi Eksikliği	7	%13,5	K10, K31, K38, K44, K45, K46, K43
Pandemi Sürecinin Etkisi	2	%3,8	K26, K31
Öğretmenin Alanına Müdahale Etmeme Düşüncesi	1	%1,9	K1
Velinin Sağlık Sorunları	1	%1,9	K2
Maddi İmkanların Yetersizliği	1	%1,9	K7

En sık belirtilen neden (f: 11 / %21,1) ile velilerin *iş yoğunluğu* ve eve ayırabilecekleri *zamanın kısıtlı olması*dır. Bu durum, ebeveyn katılımının önündeki en büyük pratik engeldir. İkinci sırada (f: 8 / %15,4) çocuğun okumaya karşı *isteksizliği*, *motivasyonunun düşük olması* veya oyun gibi başka aktivitelere yönelmesi gelmektedir. Veliler, bu direnç karşısında çaresiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler (f: 7 / %13,5), *kendi eğitim düzeylerinin yetersiz olması* ("okuma yazmam yok", "ilkokul terkimi") veya ne yapacaklarını *bilmemeleri* nedeniyle çocuklarına destek olamadıklarını ifade etmiştir.

Diğer nedenler arasında ise *pandemi sürecinin yarattığı öğrenme kayıpları* (f: 2 / %3,8), *öğretmenin işine karışmama düşüncesi* (f: 1 / %1,9), *velinin kendi sağlık sorunları* (f: 1 / %1,9) ve *maddi imkansızlıklar* (f: 1 / %1,9) gibi daha az sıklıkta belirtilen ancak önemli faktörler bulunmaktadır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K2: Orta düzeyde. Çok iyi değil. Aslında ben özel bir rahatsızlığımdan dolayı uzun zamandır çok ilgilenemiyorum. Aslında ilgilensem daha iyi olabilecek bir çocuk. Orta buluyorum. Abisi okumasını geliştirmek için bir şeyler yapıyor. Eşim haftanın bir günü Muş'ta. Burada olmadığı için çok fazla şey yapamıyorum.

K5: İyi bir okur ama eksik bir okur. Yani daha fazlası da olabilir diye düşünüyorum. Evde etkinlik kitaplarımız var, işte tekrar edebilmek adına ek kaynak kitaplar var. Ekstradan roman türü kitaplar alıyorum sık sık, kitap okuması gelişsin diye. Kitapları da ben belirliyorum. Ama tabi onun da okuyabileceği şeylere dikkat ediyorum.

K9: Okuma düzeyi iyi ama genel olarak baktığımda kitap okumada az bir seviyemiz vardı. Biz ortalama bir çizelge hazırladım günlük kaç dakika okuyorsun diye not almaya başladık, bir ay ki ay düzenli gittik böyle. Yani her ay ortalama günlük yarım saat kırk dakika otuz beş dakika kitap okudu. Bu şekilde bir çalışmamız oldu. Ek olarak başka çalışma yok şu an. Şunu ben kendisine söyledim; en azından günlük ortalama bir on on beş paragraf sorusu çözerse ileriye dönük okuduğunu anlama ve yapabilme kapasitesi gelişmiş olur.

K28: Anlıyor. Çünkü çok sık okuduğu için anlıyor. Bunu geliştirmek için kitap istediğinde alabiliyorsa alıyorum. Kitap okumasına alan sağlıyorum özellikle. Bir de ona zaman ayırıyorum kendine, derslerine daha çok vakit ayırsın diye. Onu darlamak yerine onu ortasına bırakıyorum çalışsın diye. Kitaplarını genellikle kendisi seçiyor. Tabi ben de destek oluyorum hani. Aksiyon istiyor, o tarz şeyler istiyor. Ona da yönelik olsun istiyorum ama çoğunlukla kendisi seçiyor.

K43: [...] zeki bir çocuk, bazen ben ona kitap okutup ondan dönütler aldığımda onun yeterli olduğunu düşünüyorum. Okuma becerilerini geliştirmek için sadece kitap okutturuyoruz. Bunun dışında ekstra bir şey yapmıyoruz. Genelde ortaklaşa belirliyoruz ama bazen de kendi seçtiği kitapları da bizim kontrolümüzde alıp okumasına izin veriyoruz. Kitapların seçimini başta ona bırakıyoruz ama biz kontrol ediyoruz kitapları ona uygun gördükten sonra okumasına izin veriyoruz. Kitap okuma dışında başka bir çalışma yapmamamızın sebebi olarak böyle bir şey aklımıza gelmedi açıkçası.

K52: Çocuğumun okuma düzeyini ve algılama düzeyinin yeterli ve iyi olduğunu düşünüyorum. Evde sürekli ders çalışması için uyarıp takip etmeye çalışıyorum. Ödevleri olsun kitap okuması olsun bunları takip edip düzenli çalışmasını söylüyoruz.

3.1.2. Katılımcılara göre çocukların yazma ve yazılı anlatım yeterliliği

Bu bölümde katılımcıların çocukların yaratıcı yazma yeterliliklerine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla öncelikle yazma yeterliliklerinin ne olduğu ile

ilgili katılımcıların bilgi düzeyi “Yaratıcı yazmanın ne olduğunu biliyor musunuz?” sorusuyla tespit edilmeye çalışılmış ve bu konuda bilgisi olmayan katılımcılara yazma yeterliliği kısaca açıklanmıştır. Daha sonra “Çocuğunuzun yazma yeterliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Çocuğunuzun yaratıcı yazma ve yazma yeterliliğinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?” “Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?” alt sorular da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre velilerin çocuklarının yaratıcı yazma yeterliliğini desteklemeye ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcıların çocukların yazma yeterliliğine ilişkin algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Doğrudan Olumlu (Gözleme Dayalı Net İfade: "Yazıyor", "Becerisi var")	30	%57,7	K2, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K18, K23, K24, K25, K27, K28, K30, K32, K35, K38, K39, K40, K41, K43, K45, K47, K50, K51, K52
Potansiyel Odaklı Olumlu (İnanç ve Koşul Belirtenler: "İsterse yapar", "Yapabilir")	18	%34,6	K3, K4, K7, K13, K16, K19, K21, K22, K26, K29, K31, K33, K34, K36, K37, K42, K44, K46
Fikri Yok / Gözlemlememiş	4	%7,7	K1, K20, K48, K49
Toplam	52	%100	

Çocuklarının yazma yeterliliği ile ilgili “doğrudan olumlu” düşünen veliler (f: 30 / %57,7), çocuklarının bu yeterliliği aktif olarak sergilediğini gözlemlemiştir. Cevapları, "hikâye yazabiliyor", "il geneli yarışmada ödül aldı", "kesinlikle yazıyor" gibi somut ve net ifadelerle dayanmaktadır.

Çocuklarının yazma yeterliliği ile ilgili “potansiyel odaklı olumlu” düşünen veliler (f: 18 / %34,6) ise çocuklarının yeterliliğini doğrudan bir sonuçtan çok, bir potansiyel veya bir koşula bağlı olarak görmektedir. "İsterse yazar", "o kapasitesi var", "çabalasa yapabileceğini düşünüyorum" gibi ifadeler velilerin çocuklarındaki potansiyellerine yönelik olumlu fikirlerini ortaya koymaktadır.

Velilerin sadece küçük bir kısmı ($f: 4 / \%7,7$) bu konuda net bir fikrinin olmadığını veya çocuğu yeterince gözlemlemediğini belirtmiştir. Bu, konunun velilerin büyük bir bölümünün gündeminde olduğunu, ancak bir kısmının bu yeterliliği takip etmediğini veya önceliklendirmedeğini göstermektedir.

Tablo 3.5. Yazma yeterliliklerini geliştirmek için evde yapılan çalışmalar

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Belirgin Bir Çalışma Yok	35	%67,3	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K12, K13, K14, K18, K20, K21, K22, K24, K26, K27, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K40, K42, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K51
Sözlü Teşvik, Fikir Verme ve Yönlendirme	13	%25,0	K8, K9, K11, K15, K17, K19, K23, K28, K29, K41, K52, K50, K52
Aktif Katılımlı Destek	4	%7,7	K25, K39, K43, K52
Kardeş Desteği	6	%11,5	K1, K13, K14, K15, K16, K50

Velilerin çoğunluğu ($f: 35 / \%67,3$) çocuklarının yaratıcı yazma yeterliliklerini geliştirmek için özel bir çalışma yapmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, velilerin bu alana okuma kadar öncelik vermediğini göstermektedir. Bazı veliler ($f: 13 / \%25,0$), aktif bir çalışma planlamasa da çocuğa "kitap oku", "sesli oku" gibi dolaylı yönlendirmelerle veya yazarken fikir vererek destek olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Sadece çok küçük bir grup ($f: 4 / \%7,7$) "hikâye yazarken destek olmak", "yazarak çalışmasını istemek" (veya "yazı yazdırıp sorular sormak" gibi daha aktif ve yapılandırılmış destekler sunduğunu belirtmiştir. *Kardeş desteği*, yazma yeterlilikleri konusunda az sıklıkta ($f: 6 / \%11,5$) dile getirilmiştir.

Tablo 3.6. Yazma yeterliliğini destekleyici çalışma yapılmamasının veya yetersiz kalmasının nedenleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Zaman Yetersizliği / İş Yoğunluğu / Diğer Ailevi Sorumluluklar	17	%32,7	K1, K10, K12, K13, K16, K19, K22, K24, K27, K30, K31, K33, K42, K46, K49, K50, K51
Farkındalık Eksikliği / Konuyu Hiç Düşünmemiş Olmak	7	%13,5	K4, K6, K13, K26, K32, K37, K42

Tablo 3.6. Yazma yeterliliğini destekleyici çalışma yapılmamasının veya yetersiz kalmasının nedenleri (Devamı)

Çocuğun İsteksizliği / Motivasyon Eksikliği / Direnç Göstermesi	7	%13,5	K16, K23, K34, K35, K36, K50, K51
Velinin Kendini Yetersiz Görmesi / Bilgi Eksikliği	6	%11,5	K13, K16, K18, K30, K45, K50
Okul Başarısına / Derslere Odaklanma	3	%5,8	K3, K48, K49
Yönlendirme Eksikliği	2	%3,8	K5, K37

En sık karşılaşılan engel (f: 17 / %32,7) velilerin iş yoğunluğu, evdeki diğer çocuklarla ilgilenme veya diğer ailevi sorumluluklar (hasta bakımı gibi) nedeniyle *zaman bulamamasıdır*. İkinci en yaygın neden (f: 7 / %13,5) farkındalık eksikliğidir. Veliler, bu konuyu "hiç düşünmediklerini", böyle bir çalışma yapabileceklerinin "akıllarına gelmediğini" veya bir yönlendirme olmadığı için harekete geçmediklerini belirtmişlerdir.

Velilerin bir kesimi (f: 7 / %13,5), çocuğun kendisinin yazmak istemediğini, direnç gösterdiğini veya başka şeylere (oyun, spor) daha çok ilgi duyduğunu ifade etmiştir. Velinin kendi eğitim düzeyini yetersiz görmesi (f: 6 / %11,5) ve bu konuda nasıl yardımcı olacağını bilememesi de önemli bir engeldir. Velilerin düşük bir kısmı da (f:2 / %3,8) bu konuda kendilerine yönelik yeterince yönlendirme yapılmadığını ifade etmiştir.

Son olarak, bazı veliler (f: 3 / %5,8) önceliklerinin çocuğun ders başarısı olduğunu, bu nedenle yaratıcı yazma gibi ek çalışmalara odaklanmadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K6: [...] bir şeyler anlat, dediğimizde kafasında tasarlıyor. Okulun verdiği ödevler yanında yazma etkinliklerini rahatlıkla yapıyor. Bir hikâye yaz, roman yaz ya da bir olayı anlat dediğimizde anlatıyor. Bazen bize de bir şeyler söylüyor. Anlat dediğinde anlatıyor yani. O becerisi var. Bunu geliştirmek için şu ana kadar bir şey yapmadık ama yapılabilir yani. Yapmama sebebimiz de farkında olmamamız. Şu ana kadar öyle bir farkındalık olmadı, olsaydı yapardık.

K12: Özgürce yazı yazmayı seviyor. O becerisi var. Bunu geliştirmek için bir şey yapmadık. Yapamama için özel bir sebebim yok. Evde yoğun biri olduğum için. Ben babaanneme bakmaz zorunda kaldım on altı yıl, yatalak. Yani o yüzden çok fazla ilgilenemedim dersleriyle. Eşim zaten sabah çıkıyor akşam geliyor.

K21: İsterse yazar. Bu becerisini geliştirmek için bir şey yapmadık. Aslında ben ona gösterdim bu şekilde yazın diye ama devam ettirdi mi bilmiyorum.

K32: Ben gerçekten çıkaracağına inanıyorum. Okuduğu kitaplardan esinlenerek kendine göre o da bir şeyler yapıyor. Kitap okumasıyla gelişiyor zaten. O yüzden özel bir çaba göstermedik bunu geliştirmek için. Siz söyledikten sonra yazma ile ilgili çalışma yapabileceğimiz aklıma geldi, daha önceden düşünemedim ama niye olmasın?

K44: Çalışıp, çabalasa yaratıcı yazma gibi şeyleri yapabileceğini düşünüyorum. Yazma becerisini geliştirmek için evde bir şey yapmıyoruz. Daha çok arkadaşları ile vakit geçiriyor.

K48: Yaratıcı yazma becerisi var mı yok mu bilmiyorum. Bu konuda evde ona destek olacak kendisini geliştirecek bir şey de yapmadık, gerek duymadık. Çünkü önceliği okuldaki derslerine vermesini istedik.

3.1.3. Katılımcılara göre çocukların dinleme ve izleme becerilerinin yeterliliği

Bu bölümde katılımcıların çocukların dinleme ve izleme becerilerine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla “Çocuğunuzun dinleme ve izleme becerisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Dinlediklerini ve izlediklerini anlar mı sizce?” soruları sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Çocuğunuzun dinleme/izleme becerilerinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?”, “Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?” alt sorular da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre velilerin çocuklarının dinleme/izleme becerilerini desteklemeye ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcıların çocukların dinleme ve izleme becerilerine ilişkin algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Olumlu ("Anlıyor", "İyi", "Sorun yok")	42	%80,8	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K30, K31, K32, K34, K35, K37, K38, K39, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K52
Koşullu / Kısmen Olumlu ("İsterse anlar", "Odaklanırsa anlar", "Ama...")	8	%15,4	K5, K7, K19, K23, K29, K36, K40
Olumsuz / Sorunlu ("Odaklanma problemi var")	2	%3,8	K12, K33
Toplam	52	%100	

Velilerin çok büyük bir bölümü (f: 42 / %80,8) çocuklarının dinleme ve izleme becerilerinden memnun olduğunu ve dinlediklerini anladığını net bir şekilde ifade etmiştir. Bazı veliler (f: 8 / %15,4), çocuğunun anlama kapasitesinin olduğunu ancak bunun çocuğun isteğine, moduna veya odaklanmasına bağlı olduğunu belirtmiştir ve bu durumu "işine geleni anlıyor", "kendini verirse anlıyor" şeklinde dile getirmiştir.

Çok az sayıda veli (f: 2 / %3,8), çocuğunun *odaklanma problemi* veya *net olarak algılayamaması* gibi daha belirgin bir sorundan bahsetmiştir.

Tablo 3.8. Dinleme/izleme becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Belirgin Bir Çalışma Yok	28	%53,8	K1, K3, K7, K8, K10, K12, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K30, K33, K34, K36, K37, K38, K40, K41, K42, K43, K44, K46, K48, K49, K52
İzleneni/Dinleneni Tartışma ve Anlatırma	10	%19,2	K9, K11, K13, K16, K18, K20, K26, K29, K31, K50
Birlikte Etkinlik Yapma (Film, Video, Aile Sohbeti vb.)	7	%13,5	K2, K4, K11, K17, K26, K28, K32
Sözlü Teşvik ve Yönlendirme	6	%11,5	K2, K33, K35, K39, K47, K51
Kontrollü Teknoloji Kullanımı	6	%11,5	K5, K6, K10, K14, K27, K45
Zekâ Oyunları ve Diğer Materyaller	1	%1,9	K15

Velilerin yarısından fazlası (f: 28 / %53,8) bu becerileri geliştirmek için özel bir çaba göstermediğini belirtmiştir. Çalışma yapan veliler arasında en yaygın yöntem (f: 10 / %19,2), izlenen bir film veya okunan bir kitap sonrası "ne anladın, bana anlat" şeklinde özet istemek veya konu üzerine sohbet etmektir. Velilerin bazıları ise *sözlü teşvik ve yönlendirme* (f: 6 / %11,5) ile çocuklarının dinleme ve izleme becerisini artırmaya çalışmaktadır. *Ailece sinema günü yapma, birlikte film izleyip yorumlama* veya *televizyonu kapatıp sohbet etme* gibi birlikte yapılan etkinlikler de (f: 7 / %13,5) sıkça başvurulan yöntemlerdendir.

Kontrollü teknoloji kullanımı (f: 6 / %11,5) da velilerin bir kısmının dinleme ve izleme becerisini geliştirmek adına kullandığı yöntemlerden biridir. Daha yapılandırılmış olan *zekâ oyunları* gibi materyal kullanımı (f: 1 / %1,9) ise oldukça nadirdir.

Tablo 3.9. Dinleme/izleme becerilerini destekleyici çalışma yapılmamasının nedenleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Çocuğun Yeterli Görülmesi / İhtiyaç Duyulmaması	11	%21,1	K6, K8, K13, K24, K27, K31, K38, K45, K47, K48, K52
Zaman Yetersizliği / Yoğunluk / Çok Çocuk Olması	8	%15,4	K1, K12, K22, K28, K42, K46, K49, K50
Farkındalık / Bilgi Eksikliği	4	%7,7	K37, K43, K50, K52
Çocuğun İsteksizliği / Dinlememesi	4	%7,7	K23, K34, K36, K41
Önceliğin Okuma Alışkanlığı Olması	1	%1,9	K30
İmkanların Kısıtlı Olması	3	%5,8	K19, K49, K50

Diğer beceri alanlarından farklı olarak, çalışma yapılmamasının en temel nedeni (f: 11 / %21,1) velilerin çocuklarını bu alanda zaten yeterli görmesi ve ek bir desteğe ihtiyaç duymamasıdır. *Zaman yetersizliği* ve *yoğunluk* (f: 8 / %15,4), önceki alanlarda olduğu gibi burada da önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. *Farkındalık eksikliği* (f: 4 / %7,7) de dikkat çekicidir. Bazı veliler, bu beceriyi geliştirmek için özel bir çalışma yapılabileceğinin "akıllarına gelmediğini" veya bu konuda bir "fikirlerinin oluşmadığını" belirtmiştir. Bunun yanında bazı velilerin (f: 3 / %5,8) imkanların kısıtlı olmasından ötürü çalışma yapamadığı da görülmüştür.

Çocuğun isteksizliği (f: 4 / %7,7), diğer konulara göre daha az sıklıkta belirtilmiştir. Çok az sayıda velinin (f: 1 / %1,9) tüm becerilerin temelinde okuma alışkanlığını görmesi ve bu nedenle önceliği okumaya vermesi, bütüncül bir bakış açısının katılımcıların çoğunluğu tarafından benimsenmediğini göstermektedir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K9: Şöyle hocam. Daha önce de biz bunu yaptık. Bazen televizyon veya işte bir film izlediği zaman ben sonradan kendisine soruyordum. Hani burada ne anlatılmak isteniyor ya da ben o bölümü kaçırdım da sen bana anlatabilir misin, anlatıyordu yani onda bir sıkıntımız yok. Bunu geliştirmek için bir çalışmamız olmadı. Az önceki gibi çalışmalar oluyor sadece.

K21: Kimi zaman anlamıyor. Bunu geliştirmek için bir çalışmamız olmadı. Ben burada değildim telefon üzerinden olabildiğince yardımcı olmaya çalıştım. Abisi yardımcı oluyor.

K28: Anlıyor. Gelişmiş. Benim nazarımda iyi. Bunu geliştirmek için birlikte film izleme etkinliğimiz oluyor, yorum yaptığımız da oluyor. Ama başta da söylediğim gibi benim çocuk sayım fazla olduğu için çok fazla özellikle ilgilenemiyorum. Beş çocuğum var benim. Özellikle her biri ile bireysel olarak çok fazla ilgilenemiyorum. Hani [...]’te de bu azmi görüyorum. Ben her zaman yanlarındayım. Sürekli destek olmaya çalışıyorum Yardımcı olmaya çalışıyorum. Yapabildiğim kadarıyla.

K37: Anlıyor. Bir sıkıntısı yok. Dinlemeyi çok iyi yapıyor. Bunu geliştirmek ile alakalı bir çalışmamız olmadı. [...] içine kapanık bir çocuk. Yavaş yavaş açılıyor. Şu anda büyük çalışmamız ona yönelik. Tam anlamıyla kendini ifade edebilecek kadar konuşamaz. Odadan yüksek sesle okutma dışında çalışmamız yok. Öyle bir çalışma yapacağımıza yönelik bilgi olmadı.

K47: Dinleme ve izleme becerisi iyidir. Dinlediği ve izlediği şeyleri hızlı algılayıp anlar. Dinleme ve izleme becerisini geliştirmek için evde sadece iyi bir dinleyici olmalarını, sabırlı olmalarını söylüyorum. Onu yeterli buluyorum. Bu yüzden evde ve okul dışında dinleme ve izleme becerisini geliştirme düşüncemiz faaliyetimiz olmadı.

3.1.4. Katılımcılara göre çocukların konuşma becerilerinin yeterliliği

Bu bölümde katılımcıların çocukların konuşma becerilerine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla “Çocuğunuzun okuma düzeyi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Çocuğunuzun okuma becerilerinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?” “Çocuğunuzun Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?” alt sorular da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre velilerin çocuklarının okuma becerisini desteklemeye ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Katılımcıların çocuklarının konuşma becerisine ilişkin algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Olumlu ("İyi ifade eder", "Konuşabilir", "Sıkıntısı yok")	31	%59,6	K1, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K24, K25, K26, K29, K31, K32, K34, K36, K38, K42, K45, K47, K48, K49, K51, K52
Koşullu / Duruma Bağlı ("Çekingen", "Utangaç", "Özgüveni az", "Sinirlenince ifade edemez")	15	%28,8	K2, K3, K5, K12, K15, K27, K28, K30, K33, K35, K39, K41, K43, K44, K50
Olumsuz / Yetersiz ("İfade edemiyor", "Konuşma sıkıntısı var")	6	%11,5	K21, K22, K23, K37, K40, K46
Toplam	52	%100	

Velilerin yarısından fazlası (f: 31 / %59,6) çocuklarının konuşma ve kendini ifade etme becerilerinden memnun olduğunu belirtmektedir. En dikkat çekici bulgu, velilerin büyük bir kısmının (f: 15 / %28,8) çocuğunun konuşma becerisini olumlu bulmakla birlikte bunu çeşitli koşullara bağlamasıdır. *Çekingenlik, özgüven eksikliği, duygusal anlarda (ağlama, sinirlenme) kendini ifade edememe ve yabancı ortamlarda zorlanma* en sık belirtilen durumlardır. Velilerin çok az kısmı (f: 6 / %11,5) ise çocuklarının kendini ifade etme konusunda net bir problem yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 3.11. Konuşma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Belirgin Bir Çalışma Yok	26	%50,0	K1, K3, K4, K5, K7, K13, K16, K18, K19, K21, K24, K27, K28, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K43, K46, K47, K48, K51, K52
Sohbet Temelli Destek (Dinleme, konuşma, nasihat, telkin)	20	%38,5	K2, K8, K9, K12, K15, K20, K22, K23, K29, K30, K31, K32, K34, K40, K41, K42, K44, K45, K49, K50
Bilinçli Destek (Özgüven verme, fırsat yaratma, kitap okutma, oyunlar)	7	%13,5	K6, K10, K11, K14, K17, K26, K49
Kardeş Desteği	1	%1,9	K25

Velilerin yarısı (f: 26 / %50,0) bu beceriyi geliştirmek için özel bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Çalışma yaptığını belirtenler arasında en yaygın yöntem (f: 20 / %38,5), yapılandırılmış bir etkinlikten ziyade, *çocukla sohbet etmek, onu dinlemek, doğru konuşması için uyarmak ve telkinlerde* bulunmaktadır. Daha bilinçli destekler (f: 7 / %13,5) ise *çocuğa bilinçli olarak özgüven aşılamak, doktorla konuşması için fırsat yaratmak, diksiyonunu düzeltmek için kitap okutmak veya zekâ oyunları ve dergilerden faydalanmak* gibi daha planlı eylemleri içermektedir. Son olarak *kardeş desteği* (f: 1 / %1,9) ile yapılan çalışmalar da bulunmaktadır.

Tablo 3.12. Konuşma becerisini destekleyici çalışma yapılmamasının nedenleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Çocuğun Yeterli Görülmesi / İhtiyaç Duyulmaması	11	%21,1	K6, K16, K18, K24, K34, K38, K47, K48, K49, K51, K52,
Zaman Yetersizliği / İş Yoğunluğu / Diğer Sorumluluklar	4	%7,7	K9, K19, K22, K39
Farkındalık / Bilgi Eksikliği ("Düşünmedik", "Aklıma gelmedi")	4	%7,7	K7, K30, K37, K43
Velinin Kendini Yetersiz Görmesi / Eğitim Düzeyi	2	%3,8	K25, K45
Çocuğun Gelişimini Doğal Akışına Bırakma İsteği	1	%1,9	K1

Çalışma yapılmamasının en sık belirtilen nedeni (f: 11 / %21,1), velilerin çocuklarını bu alanda zaten *yeterli görmesi* ve bu nedenle ek bir çabaya gerek duymamasıdır. Bu durum, velilerin bu beceriye müdahale etme eşiğinin diğer alanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. *Zaman yetersizliği ve iş yoğunluğu* (f: 4 / %7,7), diğer konularda olduğu gibi burada da önemli bir faktördür. *Farkındalık eksikliği* (f: 4 / %7,7) de dikkat çekicidir. Bazı veliler, bu beceriyi geliştirmek için özel bir çalışma yapmayı *hiç düşünmediklerini* belirtmiştir. Velinin kendi eğitim düzeyini bu konuda destek olmaya *yeterli görmemesi* (f: 2 / %3,8) de bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Bir katılımcının (f: 1 / %1,9) "iletişimlerini kardeşler arasına bıraktım, karışmıyorum" yanıtı, çocuğun sosyal gelişimini akranları arasında doğal yollarla kazanması gerektiğine dair farklı bir ebeveynlik tutumunu yansıtmaları açısından önemlidir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K4: Evet hocam. Konuşur. Bunu geliştirmek için bir şey yapmıyoruz. Sadece Türkçelerini bozmalarına asla izin vermiyorum. Bozdukları zaman mesela uyarıyorum. İkisini de. Kızım fazla bozmuyor ama [...] bazen dışarı çıktığı zaman bazen hani çocuklarla beraber oluyor uyarıyorum. Ama Türkçenin bozulmasını asla istemiyorum ve izin vermiyorum.

K11: Evet [...]’in öyle bir sıkıntısı yok. Konuşabiliyor. O konuda evde ben çok çalıştırdım. Yapıyorum. Çok yapıyorum, çok yaptırdım. Öz güven çok verdim. [...]’e güvenim tamdır. [...] yapabilir. Ben yokken [...] beni temsilen evi yönetecek diyorum evdekilere. O konuda [...]’in hiçbir çekincesi yoktur. Abilerinde o sıkıntı var. Halen daha öğretmeni keşke konuşsa keşke bize soru getirse diyor ama [...]’in öyle bir sıkıntısı yok.

K19: Konuşuyor hocam. Kendini ifade edebiliyor. Yok konuşmasını geliştirmek için bir şey yapmadık. Kendini ifade edebilsin diye bir şey yapmadım. Neden yapmıyorum, çünkü daha önce de dediğim gibi beş gün gidiyorum işe evde yokum zaten bazen sağa sola gidiyorum zaman olmuyor. Abim kanser hastası, Diyarbakır’a gidip geliyorum. Eşim de küçük çocuk var onu yatırdığı zaman uğraşıyordu hemen. Onların üzerinde duruyor.

K28: [...] bir topluluk karşısında konuşabilir ama bir tık yetersiz görüyorum. Bazen bir şeyi anlatmak istediğinde hani ikna olamıyorum. Yeterli gelmiyor bana kendini anlatma şekli, bir şeyleri anlatma şekli. Ama daha iyi. Bu konuda bir çalışma yapmadığım için böyle. Aslında geçen gün bir ödev için video çekmişti. Orada kendini çok güzel ifade etmişti. Ama sanırım bu dönemsel oluyor. Bazen oluyor.

K43: [...] biraz utangaç yapısı olan bir çocuk yabancı ortamlarda kendini ifade etme konusunda sıkıntı yaşıyabiliyor. Ama arkadaş çevresinde kendini ifade edebiliyor. Konuşma becerisini geliştirmek için bir şey yapmadım maalesef. Konuşma becerisini geliştirsem ne olur gibi bir düşünce veya fikir aklımıza gelmedi.

K52: Çocuğum her ortamda kendini ifade etme yeteneği olan çekinmeyen atılgan biridir. Toplum içinde konuşma becerisi iyidir. Evde de konuşmada çekinmez. Konuşma becerisini geliştirmek için bir şey yapmadık. Yapmama sebebimiz bu konuda onu yeterli buluyoruz.

3.1.5. Katılımcıların Türkçe dersi ödevlerine yardımcı olma durumu

Bu bölümde katılımcıların çocukların Türkçe ödevlerine yardımlarına ilişkin durumları belirlemek amacıyla “Çocuğunuzun Türkçe ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Bu çalışmaları sadece siz mi yapıyorsunuz yoksa ailedeki başka bireyler de yapıyor mu?” alt sorusu da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre velilerin çocuklarının Türkçe dersi ödevlerine yardımlarına ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Türkçe ödevlerine yardım etme durumu ve destek olan kişiler

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Öncelikli Olarak Kardeş Desteği (Abla/Ağabey)	16	%30,8	K1, K2, K7, K8, K10, K14, K16, K18, K21, K27, K30, K31, K36, K44, K45, K52
Veli (Ebeveyn) Destek Oluyor (Sürekli veya Gerekliğinde)	17	%32,7	K3, K4, K5, K6, K9, K13, K15, K17, K19, K20, K22, K25, K26, K28, K37, K41, K50
Çocuk Genellikle Kendi Yapıyor / Veli Yardım Etmiyor	14	%26,9	K11, K12, K23, K24, K33, K34, K35, K38, K40, K42, K46, K47, K49, K51,
Aile İçi Kolektif Destek (Anne, baba, kardeşler hep birlikte)	5	%9,6	K29, K32, K39, K43, K48
Toplam	52	%100	

Ödevlere destek konusunda net bir şekilde üç ana eğilim görülmektedir. Velilerin önemli bir kısmı (f: 16 / %30,8) bu sorumluluğu büyük ölçüde *abla veya ağabeye* devretmiştir. Velilerin çoğu (f: 17 / %32,7), gerektiğinde veya sürekli olarak ödevlere “bizzat kendisinin yardımcı olduğunu” belirtmiştir. Velilerin bir kısmı (f: 14 / %26,9) ise ya çocuğun *kendi başına yapabildiğini* ya da çeşitli nedenlerle (bilgi/zaman eksikliği) kendilerinin hiç *yardımcı olmadığını* ifade etmiştir. Sadece küçük bir grup (f: 5 / %9,6), ödevlere *ailece* (anne, baba, kardeşler) kolektif bir şekilde destek olduklarını belirtmiştir.

3.1.6. Katılımcıların Türkçe dersinin yeterlilik düzeyine ilişkin düşünceleri

Bu bölümde katılımcıların Türkçe dersinin yeterlilik durumuna ilişkin fikirlerini tespit etmek amacıyla “Okulda verilen Türkçe dersini yeterli buluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Bulmuyorsanız destekleyici ne tür aktiviteler yapıyorsunuz?” alt sorusu da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların Türkçe dersinin yeterlilik durumuna ilişkin fikirlerinden öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Katılımcılar okulda verilen Türkçe dersinin yeterliliğine ilişkin algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Yeterli Bulanlar	35	%67,3	K2, K3, K4, K6, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K23, K24, K25, K27, K28, K31, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K50, K51, K52
Yetersiz Bulanlar	11	%21,1	K1, K5, K9, K20, K21, K26, K29, K30, K32, K48, K49
Fikri Olmayanlar / Emin Olmayanlar	4	%7,7	K7, K16, K22, K47
Neden belirtilmemiş	2	%3,8	K8, K46
Toplam	52	%100	

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 35 / %67,3), okulda verilen Türkçe dersini *yeterli* bulduğunu ifade etmiştir. Ancak bu gruptaki açıklamalar genellikle yüzeysel kalmaktadır. Velilerin bir kesimi (f: 11 / %21,1) ise dersleri *yetersiz* bulmaktadır. Bu yetersizliğin nedenleri arasında; *deneme sınavlarındaki düşük başarı, kalabalık sınıflar, etkinlik eksikliği ve öğrencilerin temel becerilerinin gelişmemiş olması* gibi somut gerekçeler bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı (f: 4 / %7,7) bu konuda net bir fikirlerinin olmadığını veya çocuğu yeterince takip edemedikleri için yorum yapamadıklarını belirtmiştir. Az sayıda katılımcı (f: 2 / %3,8) ise bu soruda neden belirtmemiştir.

3.1.7. Katılımcıların kendilerini geliştirmelerine ilişkin düşünceleri

Bu bölümde katılımcıların çocuklarının Türkçe dil gelişimi için daha iyi destek olmak amacıyla kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaptıkları çalışmaları tespit etmek amacıyla “Daha iyi destek olabilmek için kendi okuma yazma yeterliliklerinizi geliştirmek için bir şey yapıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Katılımcıların çocuklarına destek olmak amacıyla kendilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapma durumu ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
EVET, Çalışma Yapıyor	6	%11,5	K6, K14, K20, K31, K34, K50
HAYIR, Belirgin Bir Çalışma Yapmıyor	46	%88,5	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K32, K33, K35, K36, K37, K38, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K51, K52
Toplam	52	%100	

Velilerin çok büyük bir bölümünün (f: 46 / %88,5), çocuklarına daha iyi destek olmak amacıyla kendi bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik bir kursa katılma veya kişisel gelişim çabası içinde olmadığı görülmektedir. Sadece küçük bir kesim (f: 6 / %11,5) bu konuda (kitap okuma, kursa katılma, online eğitimler alma gibi) aktif bir çaba göstermektedir.

Tablo 3.16. Katılımcıların kendilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapmama nedenleri

Çalışma Yapmama Nedeni	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Zaman Yetersizliği / Yoğunluk	6	%11,5	K10, K13, K18, K28, K29, K41
Gerek Duymama / Mevcut Durumu Yeterli Görme	5	%9,6	K4, K8, K11, K32, K35
Düşük Eğitim Seviyesi / Kendini Yetersiz Görme	3	%5,8	K7, K33, K46
İmkanların Kısıtlı Olması	1	%1,9	K19

Çalışma yapmayan veliler arasında en sık belirtilen neden *zaman bulamamak* ve *yoğunluktur* (f: 6 / %11,5). İkinci sırada ise velilerin kendilerini veya çocuklarının durumunu yeterli bularak ek bir çalışmaya *ihtiyaç duymaması* (f: 5 / %9,6) gelmektedir. Velilerin *kendi eğitim düzeylerini bir engel olarak görmesi* (f: 3 / %5,8) ve *kısıtlı imkanlar* (f: 1 / %1,9) da bu duruma yol açan diğer önemli faktörlerdir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K1: Yardımcı olmuyorum. Ablaları yardımcı oluyor. Sadece ablaları üç tane ablası var onlar ilgileniyor. Okuldaki eğitim yeterli değil. Yani eleştirmiyorum ama

sadece konuşuyorum. Ben çocuğumu başka okuldan getirdim bu okuma. Sınıf mevcutları az diye. Ama Türkçe dersi olarak denemelerine baktığımızda iyi sonuçlar elde etmemiş. Başarı olarak deneme sonuçlarını görüyorum. Başarıları düştü. İletişim, kendini ifade edebilme konularında da gelişme görmedim. Yeterli değil. Siz değil de ikimiz beraber ne yapabiliriz. Ben çocuğum çok zeki, çalışkan vs. demedim hiç önemli olan ben ve siz onun için ne yapabiliriz hep bunu dedim. Benim gördüğüm bir öğretmen dersinde çok disiplinliyse diğer öğretmen disiplinsiz davrandığı zaman çocuğu etkiliyor, diğer dersi de etkiliyor. Çocuğum gelişime müsait bir çocuk, kendini geliştirebilir ama bulunduğu ortam itibarıyla geliştiremiyor yerinde sayıyor, gitgide geriliyor. Bunu tartışma için falan demiyorum sadece konuşuyoruz. Başka ekleyeceğim bir şey yok.

K9: Türkçe ödevlerinde yardımcı oluyorum. Kendisine diyorum; paragraf, konu anlatımı, anlama vs. bununla alakalı soruyu oku cevabı içindedir ama dilbilgisi kısmında takıldığı yerler varsa beraber çalışalım. Yani örneğin isim tamlaması, zarf, sıfat bu gibi şeylerde biraz daha bilgiye dayalı olan derslerde destek vermemiz gerekiyor ama diğer kısımlar kendisi okuduğunu anlamayla ilgili. Kısacası paragrafla alakalı çok destek olamadım ama diğer bir kısmıyla destek oldum. Bu çalışmaları evde ben tek yapıyorum. Genelde çocuklarımla eğitimiyle ben ilgileniyorum. Eşim bazen yardımcı oluyor ben müsait olmadığım zamanlarda. Benim anladığım kadarıyla okulda verilen eğitim yeterli değil. Yani çünkü şu anda ortalama bir öğrenci ders saati kırk dakika, Milli Eğitim'in verdiği müfredatı uyguladığı zaman yetersiz kalıyor. Çünkü öğretmenin de belli bir planı, hedefi var. İşte deniliyor ki bu tarihe kadar bu prosedürlerin bu yönetmeliğe göre buranın bitmesi gerekiyor. Belki öğretmen buna göre hareket ediyor ama mesela öğrencilere yönelik tiyatro, makale, köşe yazısı gibi durumlarda bunu gösteriye çevirseler bir tiyatro gibi sunsalar ya da oyunlar oynanırsa biraz daha iyi olabilir. Bu farkı kapatmak için bir çalışmam yok. Matematik, Fen gibi sayısal dersleri dahi çözmek için önce okuduğunu anlamak gerekiyor. Bir öğrenci soruyu çözmeye çalıştığı zaman soruyu anlamışsa sorunun yüzde ellisini çözmüş demektir. Yani bu Türkçeyle, okuduğunu anlamayla, kavramayla ilgili. Onun için Türkçenin önemi çok büyük. Ben bunu kendisine de dedim Hani hocan sana bir formül veya bir çizelge vermişse sen onu anlamadıktan sonra çözemezsin. Yani önce okuduğunu anlamak gerekiyor. Kendimiz geliştirmek için öyle bir becerimizi olmadı.

Biz ortaokul çağındayken tiyatro çeviriyorduk. Önce metni ezberliyorduk. Sonrasında onu canlandırıyorlardık. Öyle daha kalıcı oluyordu. Etkinlikler daha kalıcı olmayı sağlıyor.

K15: Yani hocam elimden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışıyorum. Ben lise mezunuyum. Hani benim sistemimle şu anki sistem arasında fark var. Olamadığım zaman internetten yardımcı olmaya çalışıyoruz. Ablası destekçisi. Okulda verilen Türkçe dersi benim açımdan yeterli de kendisini bilmiyorum. Bir tek matematik öğretmenini ablası, Ablası destek çıkıyor. Özel ders verdiği bir öğrencisiyle ortak ders veriyor ablası. Onun dışında Bilim Sanat'a gidiyor ayrıca Deneyap'a gidiyor hafta sonu. Sınav sisteminden dolayı mecburen kademeli olarak geçiyoruz, çünkü son seneye geldiğinde bir şeye yaramıyor. Okula gitmeden okuma yazma öğrettim.

K33: Kendisi yapıyor hocam. Bugüne kadar birinci ikinci sınıfta bazı desteklerimiz oldu ondan sonra bir şey yapmadık. İlkokulda okumasını, yazmasını, toplama çıkarma işlemlerini yaparken yardım ederdik ama artık ödevlerini artık kendisi geldiği gibi yapıyor. Ben ve eşim yardım ediyoruz. Çoğunluklar eşim yardım ediyor ama bazen ben de yardım ediyorum. [...] bu sene önceki yıla göre daha iyi olduğu için okuldaki Türkçe dersini yeterli olduğunu düşünüyorum. Daha iyi anlıyor. [...]’ya daha iyi yardım etmek için kendimizi geliştirmek adına bir şey yapmıyoruz. Ben zaten ilk okul mezunuyum eşim de hiç okumadı.

K43: İlk senelerde ödevlerinde yardımcı oluyordum. Ama daha sonraları yardımcı olmadım, kendisi yapabildiği için kendisi yapıyor. Ona destek olmak için evde benim dışımda eşim ve abisi zaman zaman yardımcı oluyor. Okulda verilen Türkçe dersinde mutlaka eksikler vardır ama ben çok büyük bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Bu eksikliği gidermek için evde biz kitap okutmaya çalışıyoruz. Okuma yazma becerilerini geliştirmek için dışarıdan bir eğitim almadık ama evde beraber kitap okuma saatleri yapıyoruz.

K49: Ödevlerine çok karışmıyoruz. Çünkü kendi yapıp öğrensın uğraşsın istiyoruz. Ama çok takıldığı yerlerde yardımcı oluyoruz. Evde ona sadece ben yardım etmiyorum. Benim dışımda annesi de ilgileniyor, yardımcı olmaya çalışıyor. Bizim yetersiz olduğumuz sorularda mutlaka işaretleyip okulda hocalarına sormasını istiyoruz. Okulda verilen Türkçe dersini yoğun bulduğumuz için pek yeterli ve düzenli

bulmuyoruz. Fazla ve yorucu buluyorum. Daha iyi destek olabilmek için herhangi bir kursa gitmedik.

2.1.8. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dersine karşı ilgilerine yönelik düşünceleri

Bu bölümde katılımcıların çocuklarının Türkçe dersine karşı sevgi durumları ile ilgili fikirlerini belirlemek amacıyla “Çocuğunuz Türkçe dersini seviyor mu sizce?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Çocuğunuzun Türkçe dersine karşı ilgisini artırmak için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?” alt sorusu da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların çocukların Türkçe dersi sevgisine ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Çocuğun Türkçe dersini sevmeye durumuna ilişkin veli algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Evet, Seviyor	37	%71,1	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K32, K33, K34, K36, K37, K38, K39, K40, K44, K45, K47, K49, K50, K52
Öğretmeni Sevdiği İçin Seviyor	8	%15,4	K9, K13, K15, K27, K30, K41, K42, K43
Sevmiyor / Diğer Dersleri Tercih Ediyor	5	%9,6	K1, K16, K35, K48, K51
Sevmeye Başladı / Gelişiyor	2	%3,8	K31, K46
Toplam	52	%100	

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 37 / %71,1), çocuklarının Türkçe dersini net bir şekilde sevdiğini ifade etmiştir. En dikkat çekici bulgu, velilerin bir kısmının (f: 8 / %15,4) çocuğun derse olan sevgisini doğrudan Türkçe öğretmenine olan sevgisine bağlamasıdır. "hocasını da seviyor", "dersin öğretmenini sevince dersi de seviyor" gibi ifadeler, öğretmen faktörünün ne kadar belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sadece küçük bir grup (f: 5 / %9,6) çocuğunun Türkçe dersini sevmediğini veya Matematik gibi başka dersleri daha çok sevdiğini belirtmiştir.

"Sevmek istiyor, sevemiyor" ve "en azından nefret etmiyor" gibi yanıtlar, derse karşı nötr veya kararsız bir tutumu yansıtmaktadır. Bazı veliler ($f: 2 / \%3,8$), çocuklarının okuma-yazma becerileri geliştikçe veya motive edildikçe dersi sevmeye başladığını belirterek olumlu bir değişim sürecine işaret etmişlerdir.

Tablo 3.18. Türkçe dersine ilgiyi artırmak için yapılan çalışmalar ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Belirgin Bir Çalışma Yok	32	%61,5	K2, K3, K4, K5, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K19, K21, K22, K23, K24, K26, K27, K30, K31, K35, K36, K37, K38, K40, K41, K42, K43, K45, K48, K49, K51, K52
Kitap Okumaya Yönlendirme	8	%15,4	K1, K6, K9, K16, K17, K20, K28, K47
Sözlü Teşvik ve Motivasyon	8	%15,4	K7, K11, K18, K29, K32, K33, K46, K50
Destekleyici Materyal / Kurs	2	%3,8	K34, K44
Maddi Teşvik (Harçlık vb.)	1	%1,9	K39
Doğrudan Yardım (Ödev vb.)	1	%1,9	K25

Velilerin büyük çoğunluğu ($f: 32 / \%61,5$), çocuğun ilgisini artırmak için özel bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Bunun temel nedeni, bir önceki tabloda görüldüğü gibi çocuğun dersi zaten sevdiğine inanılmasıdır. "Zaten sevgisi var.", "Kendi içinden gelen bir şey." gibi ifadeler bu durumu desteklemektedir.

Çalışma yapan veliler arasında yaygın olarak iki yöntem öne çıkmaktadır; *kitap okumaya yönlendirme* ($f: 8 / \%15,4$) *sözlü teşvik ve motivasyon* ($f: 8 / \%15,4$) şeklindedir. Bu katılımcılar tarafından "Türkçeyi düzgün konuşun." demek, dersin önemini anlatmak, başarıyı övmek ("aferin" demek) gibi sözel yönlendirmeler sıkça kullanılmaktadır. *Destekleyici materyal sağlama ve kurslara yönlendirme* ($f: 2 / \%3,8$), *maddi teşvik* ($f: 1 / \%1,9$) veya *ödevlere doğrudan yardım* ($f: 1 / \%1,9$) etme gibi daha somut müdahaleler ise oldukça nadirdir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K1: Sevmek istiyor. Sevemiyor. Ben kitap alıp kitap okutmaya çalışıyorum. Okuma kitaplarını belirliyorum. Her zaman söylüyorum Matematikten ve Fenden de önemli ders Türkçe dersidir. Kitaplarını ben kendim de belirliyorum ona da seçme imkânı tanıyorum.

K9: Çocuğum Türkçe dersini seviyor. Çocuğumda şöyle bir durum da var. Öğretmeni severse dersi seviyor öğretmeni sevmezse de dersi sevmiyor. Şöyle bir şey de var kendisine de söyledim, öğretmenler ve arkadaşlar geçici olabilir ama başarı kalıcıdır. İnşallah kavramıştır. Türkçeyi sevdirmek için dediğim gibi şu anda düzenli kitap okuma. En önemli, üzerinde durduğum konu bu. Üç aydır okumasını çizelge ile takip ediyorum. Fark ediyorum ki okuduğunu anlam, soruyu rahat çözme becerisi de artıyor. Bir öğrencinin günlük en az yarım saat okuması gerekiyor.

K28: Seviyor. Türkçe dersine karşı ilgisini artırmak için ben özellikle bir şey yapmadım ama kitap okumayı çok sevdiği için, ona bağlıyorum. Türkçe dersinde neler öğretiliyor çok bilmiyorum, yirmi yıl önce okulu bıraktım. Liseyi okumadım ben de. Neler vardı gerçekten hatırlamıyorum. [...] şu anda bütün derslerine ilgisi aynı. Eksiklerini tamamlamaya çalışıyor.

K41: Evet seviyor. Hocam ben fazla bir şey yapamıyorum, dersin hocasını sevdiği için o da dersi seviyor. Bunun yeterli olduğunu düşünüyorum.

K48: Çocuğum genel olarak Türkçe dahil dersleri sevmiyor çünkü tembellik yapıyor. Türkçe ve diğer derslerini de sevmesi başarılı olması için sadece sürekli uyarıyorum. Başka bir şey yapmıyorum.

3.1.9. Katılımcıların öğretim materyallerini kullanma durumları

Bu bölümde katılımcıların öğretim materyallerini yeterli bulma durumuna ilişkin fikirlerini belirlemek amacıyla “Öğretim materyallerini (öğretim programı, ders kitabı, yardımcı kaynak vs.) yeterli buluyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Bulmuyorsanız destek kaynak alıyor musunuz?” alt sorusu da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların öğretim materyallerinin yeterlilik durumuna ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Öğretim materyallerinin yeterliliğine ilişkin veli algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Yetersiz Bulanlar (Bu yüzden ek kaynak alıyorlar)	20	%38,5	K1, K2, K5, K6, K8, K10, K11, K13, K19, K20, K22, K26, K29, K32, K34, K40, K41, K45, K49, K50
Yeterli Bulanlar	26	%50,0	K3, K4, K9, K12, K15, K16, K17, K18, K21, K23, K4, K27, K28, K30, K31, K33, K35, K36, K37, K38, K39, K43, K47, K48, K51, K52
Bilgisi Olmayanlar / Cevap vermeyenler	6	%11,5	K7, K14, K25, K42, K44, K46

Öğretim materyallerine ilişkin olarak velilerin önemli bir kısmı (f: 1 / %1,99) Milli Eğitim'in sağladığı materyalleri *yetersiz* bulduğunu ve bu nedenle ek kaynak kitap aldığını belirtmektedir. Yetersizliğin nedenleri arasında; *ders kitaplarının yeterli nitelikte olmaması, önemli konuların üzerinde durulmadan hızlı geçilmesi ve konu anlatımının yetersiz, örneklerin az olması* gibi somut eleştiriler bulunmaktadır.

Katılımcıların yarısı (f: 26 / %50,0) ise materyalleri *yeterli* bulduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcılar genellikle ek bir gerekçe sunmadan, mevcut durumu yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Velilerin düşük bir kısmı (f: 6 / %11,5) ise bu konuda net bir fikirlerinin olmadığını, konuya hâkim olmadıklarını ifade etmiş ya da bu soruya yeterince açık cevap vermemiştir.

3.1.10. Katılımcıların sosyal medya, internet, TV vs. kullanma durumları

Bu bölümde katılımcıların çocuklarının Türkçe dil gelişimi için sosyal medya, internet, TV vs. gibi platformlardan aldıkları desteklerin tespit etmek amacıyla “Sosyal medya, internet, TV gibi kaynaklardan destek alıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Hangi günlerde, hangi saatlerde?” alt sorusu da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların internet, sosyal medya, TV vs. gibi sanal ortamlardan adlıkları desteklere ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Sosyal medya, internet, TV vb. aracılığıyla destek alma durumu ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Evet, Destek Alıyor (Sürekli veya İhtiyaç Oldukça)	32	%61,5	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K20, K23, K24, K26, K28, K29, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K39, K40, K42, K49, K50, K51
Hayır, Destek Almıyor	20	%38,5	K1, K5, K12, K16, K18, K19, K21, K22, K25, K27, K30, K31, K38, K41, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K52
Toplam	52	%100	

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 32 / %61,5) çocuklarının eğitimi için internet ve sosyal medya gibi dijital kaynaklardan destek aldığını belirtmektedir. Ancak bu kullanımın büyük bir kısmı planlı bir programdan ziyade, *ihtiyaç oldukça, çocuk zorlandığında* veya *ödev olduğunda* gerçekleşmektedir. En çok başvurulanan platform ise *YouTube üzerinden ders videoları* izlemektir.

Dijital kaynaklardan destek almadığını belirten (f: 20 / %38,5) katılımcıların ise belirgin gerekçeleri bulunmaktadır: Bazı veliler, *ekran ve bağımlılık riski, uzaktan eğitime sıcak bakmama ve fiziksel kitapların daha faydalı olduğu inancı* gibi nedenlerle bilinçli olarak çocuklarını dijital kaynaklardan uzak tutmaktadır. Bazı veliler ise dijital kaynaklara *inanmadığını* veya bu kaynaklardan *olumlu faydalanamadıklarını* belirtmiştir. Evde telefon olmaması gibi *maddi imkansızlıklar* da bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun zaten kitaplarından çalıştığını ve buna ihtiyaç duymadığını düşünen veliler de bulunmaktadır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K6: Bunlar bence tek başına yeterli değil. Buna ek internet vs .de yeterli olmuyor bunların yanında birinin gözetiminde ya da beraber çalışması, etüt olur ya da öğretmenin dersi olur dersane gibi örneğin o tarz bir şeyin ona daha fazla faydası oluyor. Ben o kanaatteyim. Tabi kontrollü bir şekilde. Abi olur, öğretmeni olur. [...] gerekli gördüğünde ben telefonumu verebiliyorum. Belli bir saatten sonra vermiyoruz zaten. Televizyon izlemesine de izin vermiyoruz. İstedğinde bilgisayarımı veriyorum ödevini yapıyor, dersini dinliyor. Yardımcı oluyoruz o okunda. Bir sıkıntımız yok.

K14: Okulu ben görmedim, onların nasıl ders işlediğini ben derse girmediğim için bilmiyorum. Öğretmen eksiklik bildirirse kaynak temin ederim başka türlü tespit edemiyorum. Çünkü belki benim Türkçem yetersizdir. İnternette destek alıyorum tabi ki de. Laptop bilgisayar var çocuklar oradan alıyorlar. EBA'dan bir şeyler var, yaratıcı videolar var. Onlardan öğreniyorlar. Veya ders ödevlerini oradan alıyorlar. Bazı soruları bana soruyorlar yardımcı olmaya çalışıyorum ama onların yerine ödev yapmıyorum. Yaptın mı öğrenemez. Kendisi çabalamalı, ben yol gösteriyorum.

K20: Ders kitabının dışında her şey yeterli bence. Ders kitapları şu an kötü, yani yardımcı kaynaklar olmazsa bence ders kitapları çok bir işe yaramaz. Yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmamalıydı. Eksiklik olmazsa zaten onlar alınmazdı. İnternette her konuda destek alıyoruz. Sözlük olarak olabiliyor, İngilizce kelimelerin anlamları olabiliyor. İnternetin zararı kadar yararı da var.

K26: Ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ek kaynak kitapların daha yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlarda konu anlatımı var, soru çözümü var. Ders kitabında ise sadece bir konuyu anlatıp bir iki örnek veriyor. Yeterli olmuyor. Sosyal medya, internet vs. den arada tıkanıldığımızda destek alıyoruz. Benim bilgim dahilinde o faydalıyor. Okuma kitaplarını da beraber seçiyoruz. Önce içine bakıyorum seviyesine uygun olup olmadığını öğrenmek için. Yardım da alıyorum. Soruyorum.

K40: Yani sonuçta sürekli ek kitaplar alıyoruz zaten. Devletin verdiği kitapların kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Mecburen alıyoruz. Onun isteğine göre alıyoruz zaten. Ara sıra televizyondan destek alıyor. YouTube'dan ara sıra videolar izliyor. Bazen izliyor. Kafasına bir şey takıldığında izletiyoruz.

3.1.11. Ev ortamının Türkçe eğitimine uygunluğu

Bu bölümde katılımcıların ev ortamına (okuma köşesi, kitaplık, çalışma odası vb. ilişkin durumları tespit etmek amacıyla “Evde dil gelişimi için (okuma köşesi, kitaplık vb.) nasıl bir ortamınız var?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların ev ortamına ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Evde dil gelişimi için sağlanan fiziksel ortam ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Özel Oda ve Kitaplık Mevcut	22	%42,3	K2, K6, K8, K9, K12, K20, K23, K26, K29, K32, K34, K35, K38, K39, K42, K43, K46, K47, K48, K49, K50, K51
Paylaşılan Oda ve Kitaplık Mevcut	19	%36,6	K1, K4, K5, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K19, K21, K27, K28, K30, K31, K36, K40, K41, K44
Çalışma Alanı ve Kitaplık Mevcut (Özel Oda Yok)	5	%9,6	K3, K15, K24, K37, K45
Yetersiz Ortam (Özel Oda ve/veya Kitaplık Yok)	6	%11,5	K7, K18, K22, K25, K33, K52
Toplam	52	%100	

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 41 / %78,9) çocuklarına dil gelişimi ve ders çalışma için uygun bir fiziksel ortam sağladığını düşünmektedir. Bu ortam, büyük ölçüde çocuğun ya kendine ait bir odaya ve kitaplığa (f: 22 / %42,3) ya da kardeşleriyle paylaştığı bir odaya ve kitaplığa (f: 19 / %36,6) sahip olması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Velilerin bir kısmı (f: 5 / %9,6) ise özel bir oda olmasa da evin ortak alanında bir çalışma köşesi veya kitaplık oluşturduğunu belirtmiştir. Sadece küçük bir kesim (f: 6 / %11,5) evdeki fiziksel koşulların (kalabalık nüfus, sobalı ev, maddi imkansızlıklar) yetersiz olduğunu ve çocuğa özel bir alan sunamadığını ifade etmiştir.

3.1.12. Evde Türkçe dil alanlarını destekleyici pratiklerin uygulanması

Bu bölümde katılımcıların evde birlikte oynanan kelime oyunlarına ilişkin durumları tespit etmek amacıyla “Evde birlikte kelime oyunları, tabu, vs. oyunlar oynar mısınız?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların evde birlikte oynadıkları kelime oyunlarına ilişkin öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Evde birlikte kelime oyunu oynama alışkanlığı ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Evet, Ailece Oynanıyor (Ebeveynler aktif katılıyor)	24	%46,2	K3, K4, K5, K6, K7, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K29, K32, K34, K36, K39, K41, K43, K45
Çocuklar Kendi Arasında Oynuyor (Ebeveynler katılmıyor)	14	%26,9	K1, K8, K9, K10, K13, K18, K23, K30, K31, K33, K44, K47, K48, K50
Nadiren/ bazen/ Eskiden Oynanıyordu	9	%17,3	K2, K11, K28, K35, K40, K42, K46, K49, K51
Hayır, Oynanmıyor	5	%9,6	K12, K16, K37, K38, K52
Toplam	52	%100	

Katılımcıların en büyük grubunu oluşturan kesim (f: 24 / %46,2), bu tür oyunları ailece, ebeveynlerin de katılımıyla oynadıklarını belirtmiştir. Bu durum, dil gelişiminin oyun yoluyla aktif olarak desteklendiğini göstermektedir. İkinci en büyük grup (f: 14 / %26,9) ise ebeveynlerin katılmadığı, oyunların sadece kardeşler arasında oynandığı ailelerdir. Veliler bu durumu genellikle "zamanım olmadığı için ablası ilgileniyor" gibi ifadelerle açıklamaktadır.

Velilerin bir kısmı (f: 9 / %17,3) bu tür etkinlikleri düzenli olarak yapmadıklarını, nadiren oynadıklarını veya geçmişte oynadıklarını ancak artık oynamadıklarını belirtmiştir. Bu durumun en sık belirtilen nedenleri arasında velinin *sağlık sorunları* veya *iş yoğunluğu* bulunmaktadır. Katılımcıların çok azı (f: 5 / %9,6) evde bu tür oyunların hiç oynanmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenleri arasında *zaman yetersizliği* veya *kardeşler arası anlaşmazlık* yer almaktadır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K1: Geçip odada okuyorlar. Kendi odaları var. Çocukların hepsinin beraber gidebileceği, oturup ders yapabilecekleri yerimiz mevcuttur. Kitaplık da var. Evde birlikte kelime oyunları vs. oynamıyoruz. Aralarında oynuyorlar ama.

K16: Öyle bir oda, ona özel bir oda yok ama kardeşleriyle birlikte kullandıkları bir oda var. Kitaplıkları da var. Evde birlikte daha çok satranç vs. oynuyoruz. Onun dışında başka oyun oynamıyoruz.

K20: Kendisine ait odası var. Ayrı kitaplığı ayrı masası var. Ellerinde telefon var. Bu çok iyi olmasa da yararı da var. Kısıtladığımız sürece. Evde birlikte kelime oyunları oynuyoruz. Biz de onlarla oynuyoruz.

K22: Maalesef hocam yok. Evde birlikte oyun oynuyoruz. Ben ve çocuklar oynuyoruz. Eşim fazla müsait olmuyor.

K23: Kendi odası var. Kitapları da var. Hani bir ara güzel okudu da bıraktı sonra. Yok hocam o ve kız kardeşi birlikte oynuyorlar. Abileri de dahil oluyor.

K38: Var. Kitaplığı da var. Roman da var. Bir sürü kitabı da var. Birlikte kelime oyunu vs. oynamıyoruz hiç. Öyle bir zamanımız olmuyor.

K46: Evde dil gelişimi için kendi odası, kitaplığı var. Çok nadir evde oyunlar oynanır.

K52: Evde dil gelişimi için yeterli ortamı yok. Kendi odası kitaplığı yok. Ablası ile ortak kullanıyorlar. Evde oyunlar oynamıyoruz.

3.1.13. Katılımcıların evde kullandığı diller

Bu bölümde katılımcıların evde yoğun olarak kullandıkları başka diller olup olmadığını belirlemek amacıyla “Evde kullanılan başka dil var mı?” sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla “Bu dilin Türkçe gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkisi var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?” alt soruları da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların evde yoğun olarak konuştuğu diller bakımından öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Katılımcıların evde kullanılan dillere ilişkin cevapları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Sadece Türkçe	22	%42,3	K1, K2, K4, K5, K6, K9, K12, K15, K20, K21, K23, K27, K28, K29, K30, K31, K34, K35, K36, K42, K46, K51
Türkçe ve Kürtçe	27	%51,9	K3, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K22, K24, K25, K26, K32, K33, K37, K38, K39, K40, K44, K45, K47, K48, K49, K52
Türkçe ve Arapça	3	%5,8	K41, K43, K50
Toplam	52	%100	

Katılımcı grup dil kullanımı açısından incelendiğinde, ailelerin yarısından fazlası (*f*: 30 / %57,7) *çok dilli* bir ev ortamına sahiptir. Ailelerin önemli bir kısmında (*f*: 22 / %42,3) ise sadece Türkçe konuşulmaktadır. Bu çok dilli ortamda en yaygın ikinci dil, coğrafi ve kültürel yapıya paralel olarak çoğunlukla *Kürtçedir* (*f*: 22 / %51,9). *Arapça* konuşan aileler (*f*: 3 / %5,8) ise daha küçük bir grup oluşturmaktadır. Cevaplar, ikinci dilin kullanım yoğunluğunun aileden aileye değiştiğini göstermektedir. Bazı ailelerde sadece ebeveynler kendi aralarında konuşurken, bazılarında ise gündelik hayatın bir parçası olarak daha aktif bir şekilde kullanılmaktadır.

Tablo 3.24. İkinci dilin Türkçe gelişimine etkisine ilişkin veli algıları ve sıklık değerleri

Kategori	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Nötr / Etkisi Yok	13	%46,4	K3, K10, K14, K17, K18, K19, K24, K25, K37, K39, K40, K44, K45
Olumlu Etkisi Var	10	%35,7	K8, K11, K16, K27, K32, K33, K38, K41, K50, K52,
Olumsuz Etkisi Var	4	%14,3	K13, K26, K43, K49
Fikri Yok / Emin Değil	1	%3,6	K48
Toplam	28	%100	

Çok dilli aileler arasında en yaygın görüş (*f*: 13 / %46,4), ikinci dilin varlığının çocuğun Türkçe gelişimini ne olumlu ne de olumsuz etkilediğidir. Bu veliler, iki dilin birbirinden bağımsız olarak geliştiğini düşünmektedir. İkinci en büyük grup (*f*: 10 / %35,7), iki dilliliğin olumlu bir etkiye sahip olduğuna inanmaktadır. Bu olumlu etkinin nedenleri arasında *dil zekasını geliştirmesi*, *zenginlik katması* ve *farklı dillerdeki kelime anlamlarını karşılaştırarak dil bilincini artırması* gibi bilişsel faydalar sayılmaktadır. İkinci dilin olumsuz bir etkisi olduğunu düşünen (*f*: 4 / %14,3) katılımcı sayısı oldukça düşüktür. Bu velilerin endişeleri daha çok: "Türkçe şiveleri bozuluyor." ve "Çocuklar kelimelerin Türkçe karşılığını bulmada zorlanıyor." gibi pratik sorunlara odaklanmaktadır. Ayrıca katılımcılardan biri (*f*: 1 / %3,6) bu konuda net bir fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K8: Kürtçe ve Türkçe var. Kürtçe konuşmamızın onun Türkçe gelişimi üzerinde daha geliştirme açısından etkisi var. Olumlu olduğunu düşünüyorum. Dil zekasının geliştireceği için.

K13: Kürtçe konuşuyoruz ama çocuklar çok anlamıyor. Özel bir şey odluğunda çocuklar anlamasın diye konuşuyoruz. Kürtçenin [...]’nın Türkçesi üzerinde olumsuz etkisi olabilir çünkü bizim de Türkçemiz iyi olmadığı için olabilir.

K14: Kürtçe var. Bazen hanımla kendi aramızda konuşuyoruz. Onlar da öğreniyorlar. Bu durumun onun Türkçe dil gelişimi üzerinde hiçbir etkisi yok. Hatta bir lisan bir insan. Arkadaşlarıyla daha iyi diyalog kurmasında, kaynaşmasında vs. faydası var.

K27: Yok. Annesi Arap, babası Kürt ama konuşamıyoruz. Keşke Kürtçeyi ve Arapçayı öğrenseydi. Olumlu etkilerdi. Diksiyonu vs. çok iyi ama sadece birazcık çekingen.

K38: Kürtçe konuşuyoruz, anadilimiz. Kürtçesinin Türkçesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Yani o kendisi Kürtçe bilmiyor ama biz Kürtçe konuşuyoruz. Annemlerle konuşuyorum mesela.

K48: Evde Türkçe dışında Kürtçe kullanıyoruz. Her iki dilin birbirini olumlu veya olumsuz etkilediği hakkında bir fikrim yok.

K50: Evde Türkçe dışında Arapça kullanıyoruz. Biz Arap kökenli olduğumuz için Arapça da kullanıyoruz. Arapça konuşulması Türkçesi üzerinde olumlu etkisi var diye düşünüyorum. Yani kelimeler o dilde hangi anlamda Türkçe tarafında hangi anlama geliyor bunlar dil gelişimine olumlu etki eder.

3.1.14. Katılımcıların çocuklarının Türkçe dersi çalışma motivasyonlarını arttırma durumları

Bu bölümde katılımcıların çocukların çalışma isteğini arttırmak için yaptıkları çalışmaları tespit etmek amacıyla “Çocuğunuzun çalışma isteğini arttırmak için ne yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların çocukların çalışma isteğini arttırmak için yaptıkları

çalışmalara y6nelik 6ne çıkan g6l6 fakt6rler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.25. Çalışma isteğini artırmak için kullanılan y6ntemler ve sıklık değerleri

Y6ntem Kategorisi	Frekans (f)	Y6zde (%)	Katılımcılar
S6zl6 / Manevi Motivasyon	21	%40,4	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K23, K26, K27, K29, K32, K33, K35, K36, K42, K44, K45, K46, K48, K50, K52
6d6l Odaklı Yaklaşım (Genellikle maddi veya deneyimsel)	18	%34,6	K3, K8, K9, K10, K11, K12, K17, K18, K19, K30, K37, K39, K41, K43, K47, K49, K51, K52
6d6l ve Ceza Sistemini Birlikte Kullanma	6	%11,5	K13, K14, K16, K29, K31, K40
6zel Bir şey Yapmama	6	%11,5	K6, K21, K22, K24, K34, K38
Ceza / Olumsuz Sonuç Odaklı Yaklaşım	3	%5,8	K25, K40, K46
Destekleyici Ortam Sağlama (Denge kurma, çocuğa zaman tanıma)	3	%5,8	K15, K20, K28

En yaygın strateji (f: 21 / %40,4) *s6zl6 ve manevi motivasyondur*. Bu gruptaki veliler, çocuklarına "*insanlık için oku*" gibi ahlaki değerler aşılamaktan, *gelecek hayalleri kurdurmaya* ve *hayattan somut 6rnekler vermeye* kadar çeşitli konuşma y6ntemleri kullanmaktadır. İkinci en yaygın y6ntem (f: 18 / %34,6) *6d6l odaklı yaklaşımdır*. Bu veliler, başarıyı pekiştirmek için hediye, gezi veya 6vg6 gibi pozitif araçlara başvurmaktadır. Velilerin bir kısmı (f: 6 / %11,5) 6d6l ve cezayı bir denge içinde kullandığını belirtmektedir. Yine aynı sayıda katılımcı (f: 6 / %11,5) 6zel bir motivasyon çabası içinde olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedeni ya çocuğun zaten kendi kendine çalıştığına inanmaları ya da denedikleri y6ntemlerin işe yaramadığını d6ř6nerek bir t6r çaresizlik yaşamalarıdır. Katılımcıların çok azı (f: 3 / %5,8) ocuklarının motivasyonunu artırmak için ceza y6ntemine başvurmaktadır. Geriye kalan katılımcılar (f: 3 / %5,8) ise sadece destekleyici ortam sağlamakla yetinmektedir.

Tablo 3.26. Kullanılan ödül ve ceza türleri

Yöntem Türü	Alt Kategori	Frekans (f)	Katılımcılar
ÖDÜL	Maddi / Fiziksel Ödül (Hediye, para, istenilen bir şeyi alma)	17	K3, K8, K9, K10, K12, K17, K19, K26, K30, K37, K39, K41, K43, K47, K49, K51, K52
	Deneyimsel Ödül / Ayrıcalık (Gezme, yemek, oyun zamanı)	6	K3, K12, K16, K17, K20, K34
	Sözlü / Manevi Ödül (Övgü, "aferin" deme, takdir etme)	5	K18, K33, K43, K46, K52
CEZA	Ayrıcalıkları Kısıtlama (Telefon, TV, harçlık kesme)	3	K13, K14, K16
	Sözlü Olumsuz Yaptırım (Kızma, azarlama, tehdit etme)	4	K14, K16, K25, K40
	Fiziksel Ceza (Dayak)	1	K46

Ödüller arasında en popüler olanı, somut ve anında memnuniyet sağlayan *maddi* hediyelerdir (f: 17). Velilerin önemli bir kısmı, başarıyı doğrudan bir hediye ile ilişkilendirmektedir. *Deneyimsel ödüller* (f: 6) ve *manevi ödüller* (f: 5) de kullanılmakla birlikte daha az sıklıkta. Cezalar ise büyük ölçüde çocuğun sevdiği bir şeyden mahrum bırakılması üzerine (telefon, TV) (f: 3) kuruludur. Okuldan almak veya sanayiye vermek gibi sözlü tehditler (f: 4) de bir ceza yöntemi olarak kullanılmaktadır. Sadece bir veli (f: 1), motivasyon yöntemi olarak fiziksel cezaya da başvurduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K1: Motive etmeye çalışıyorum. Yani kendisiyle konuşuyorum. Diyorum ki başarılı olman lazım, sana yakışan budur. Topluma yakışan budur. Yani sadece meslek sahibi olmak için okuma. Para kazanmak için okuma, insanlık için oku. Terbiyen için oku. Hayan için oku. Her şey para değil. Sadece para kazanmak da sizin işiniz değil. Sizin işiniz terbiyeli, hayali olmaktır. Ders çalışmaktır. Para benim işimdir. Valla hocam ben buna inanıyorum. Diyelim ki yedi sekiz tane dersi varsa bu yedi sekiz dersten bir iki tane hoca sınıfı susturamıyorsa bu çocuğu etkiliyor diğer derslerde de başarılı olamıyor. Bu kadar emek veriyorum ama emeğime karşılığı alamıyorum bu da motive etmiyor beni.

K9: Yani motivasyonu için şöyle ödül sistemi koyuyorum. Çocuğum bazen başarılı olduğu zaman hediye alıyorum. Hatta annesi de bazen diyor yeter artık çok fazla hediye almaya başladın. Yani ödül var bende. Kendisine de söyledim. Bu da çocukta olumlu bir etki yaratıyor. Daha özverili çalışma isteği oluyor. Ceza çok uygulamadım. Bazen denemelerde veya sınavda başarısız olduğu zaman moralen çöküyorum. Kendisine diyorum bak senin o başarısızlığın beni de etkiledi. Çünkü ben kendisine de söyledim. Kaynak olsun, doküman olsun öğretmen olsun biz her türlü eksikliğini gidereceğiz. Sadece sana kalan şey çalışmak. Bununla alakalı bir eksiliğin varsa bir sıkıntın varsa gel danış. Okulda matematik alıyor. Ekstradan ek ders aldırıyorum ona. Matematikğin alt yapısı sağlam olursa ileride iyi bir yere varır ama matematikğin ya da başka bir dersin temeli sağlam olmazsa ileride bir şey yapamaz. Mesela öğrenci lisede dershaneye gitmesin. Yani eğer başarılı bir yere getirilmesini istiyorsanız öğrencinin önce temeli sağlam olacak. İlkokul orta okul seviyesi iyiye bu çocuk iyi bir yere gelir ama ortaokul alt yapısı zayıfsa bu çocuk liseye geldiği zaman zaten toparlanma süreci, ders çalışma yöntemi vs. derken bir bakmışsın sınav zamanı gelmiş. Başarılı olamaz. Velilere ve öğretmenlere tavsiyem şu ortaokulda öğrencilerin temelini sağlamlaştırılması gerekir. Beşinci sınıfta matematikten bir dönem hafif tökezledik altıncı sınıfta tekrar buna oturduk farkına vardım yani çocuk daha iyiye gidiyor. Evet yani bunu yaparken de mutlaka veli, öğretmen, öğrenci ilişkisi olması gerekiyor. Bir yerde bir kopukluk olursa üçü aynı anda yürümezse iş yürümüyor. Öğretmen destek verecek, veli koşturacak, öğrenci de katılacak ki bu iş yürüsün yoksa birisi adım atmadığı zaman diğerleri aksama oluyor.

K15: Ödüllendirmeye hiç girmiyoruz, ceza da yok. Yani zaten görevi. Yapmazsan diyorum sonraki günde daha çok zorlanacaksın. Üst üste gelecek. Bazen de öyle oluyor. Yorgun geldiği zaman yapamıyor. Mesela kaynak kitaplarımız bazen birikiyor. O yüzden günü gününe ödevi olduğunda daha güzel yapıyor. Pazar günleri 20 dakika ders 15 dakika ara şeklinde ders çalıştırıyorum daha verimli oluyor. Oyun oynamaya da ihtiyaçları var. Hep derse yüklenince sorun oluyor bir yerde.

K34: Onu çok ödüllendirdim. Gezmelere götürdüm. İstediklerini aldım. Onu mutlu edecek şeyleri çok yaptım. Artık yapmıyorum. Yapmayacağım da bu saatten itibaren. Çünkü işe yaradığını düşünmüyorum. Kendisinin istemesi lazım. Amacın ne diyorum. Boşuna gitme diyorum. Bir ara okulu bıraktı. Sonra geri geldi.

K47: *Çalışma isteğini arttırmak için çok bir şey yapamıyoruz. Sadece her gün okulda görülen dersleri, ödevleri yapmalarını söylüyoruz. Onları bazen sözle bazen küçük hediyelerle motive etmeye çalışıyorum.*

3.1.15. Katılımcıların ölçme, değerlendirme, gözlemlerine ilişkin cevapları

Bu bölümde katılımcıların çocuklarının dil gelişim düzeyini öğrenmek için yaptıkları ölçme, değerlendirme, gözlem gibi çalışmalarını belirlemek amacıyla “Çocuğunuzun dil gelişim düzeyini belirlemek için ölçme, değerlendirme, gözlem yapıyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların ölçme, değerlendirme, gözlemlerinden öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27. Katılımcıların çocuğun dil gelişimini ölçme, değerlendirme, gözlemlene durumları ve sıklık değerleri

Yöntem Kategorisi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Gözlem ve Takip (Okul performansı, yazı, konuşma vb. gözlemi)	38	%73,0	K2, K4, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K31, K32, K33, K35, K36, K37, K39, K40, K41, K44, K45, K46, K47, K49, K50, K51, K52
Yapılandırılmış / Planlı Değerlendirme (Süre tutma, anlattırma, bulmaca çözdürme vb.)	8	%15,4	K3, K6, K7, K9, K30, K34, K43, K48
Değerlendirme / Gözlem Yapmıyor	6	%11,5	K1, K5, K17, K19, K38, K42
Toplam	52		

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 38 / %73,0) çocuklarının dil gelişimini *gözlem ve takip* yoluyla değerlendirmektedir. Bu yöntem, velilerin en çok başvurduğu yaklaşımdır. Konuşmanın gözlenmesi, okul başarısının takibi, okuma ve yazma gözlemlenmesi gibi çalışmalar ile ölçme ve değerlendirmeler yapılmıştır. Birçok veli, spesifik bir beceriden ziyade çocuğu genel olarak gözlemlediğini belirtmiştir. Velilerin bir kesimi (f: 8 / %15,4) *yapılandırılmış ve planlı değerlendirme* yöntemleri kullanmaktadır. Okunan veya izlenen bir metni çocuğa özetletmek/anlattırmak ve okunan kitap sayısını takip etmek gibi çalışmalar planlı eylemlerdir. Velilerin sadece küçük bir kısmı (f: 6 / %11,5)

çocuklarının dil gelişimini değerlendirmeye yönelik herhangi bir gözlem veya ölçme yapmadığını belirtmiştir. Bunun nedenleri arasında "artık karışmıyorum" gibi bilinçli bir tercih veya "bu konuya özel olarak dikkat etmiyorum" gibi durumlar bulunmaktadır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K2: Gözlem yapıyorum. Gözlemlerim sonucunda nelerden eksik kaldığını çok iyi anladım. Yani bu benim için bayağı bir artı oldu. [...] Hoca'nın desteğiyle birlikte. Yani gözlemleyerek onunla daha fazla vakit geçirmeye çalışıyorum. Bulunduğu ortamdan onu uzaklaştırmaya çalışıyorum, arkadaş çevresinden çünkü en büyük sıkıntımız bu. Yani bunları gözlemleyerek, geçen sene çok baskıcı bir anneydim bu sene biraz daha rahat bırakıyorum bu sene sanki biraz daha iyi. Çünkü biraz baskıcılığı da bıraktım.

K7: Evet, bazen okuma hızını ölçmek için [...]’a dakika tutuyoruz. Önceki senelerde çok yapardık, Yusuf bu sene boşladı, bizi çok yordu, kendilerini böyle bozunca bizi çok yordular. İkisi üst üste olunca çok zor. İnanın ki önceki çocuklarım beni hiç yormadılar. Babalarını örnek gösteriyorum. Ne kadar zorlandığını söylüyorum. Onlar da daha çocuk. Farkında değiller. Muhammed’i kurtarmak istediğim için bu sene [...]’a yüklenemiyorum.

K17: Yok hocam yapmıyoruz. Dikkat etmiyorum hocam.

K29: Gözlemleme yapıyoruz hocam ama dil gelişim için de ilerleyen sürede farklı şeyler de düşünüyoruz. Kurslara göndermeyi hatta bir dil üzerine de değil birkaç dil üzerine kendisini geliştirmesi için ortam sağlamayı düşünüyoruz. Faydalı olacağını düşünüyoruz.

K38: Yok incelemiyorum. Sadece dönem sonlarında bakıyorum.

K48: Hayır dil gelişimini ölçmek için herhangi bir şey yapmıyoruz. Sadece sesli kitap okumasını istiyorum onu da nasıl okuduğunu görmek için yapıyorum.

3.1.16. Katılımcıların ev dışında Türkçe yeterliliklerini destekleyici etkinliklere katılma durumları

Bu bölümde katılımcıların çocukların dil gelişimini artırmak için ev dışı alanlarda ne tür etkinliklere katıldığını belirlemek amacıyla "Dil gelişimini desteklemek için ev dışı alanlarda ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Ayrıca katılımcılardan bu soru kapsamında daha detaylı bilgi almak amacıyla "Tiyatro,

kütüphane, sinema, şiir dinletileri gibi etkinliklere katılır mısınız?” alt sorusu da sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre katılımcıların ev dışı alanlarda katıldıkları etkinliklerden öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28. Ev dışı kültürel etkinliklere (tiyatro, sinema, kütüphane vb.) katılım durumları ve sıklık değerleri

Katılım Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Katılmıyor	29	%55,8	K1, K4, K5, K9, K10, K11, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K24, K26, K27, K30, K33, K35, K36, K37, K41, K44, K45, K46, K48, K49, K50, K51, K52
Kısmi veya Düzensiz Katılım	18	%34,6	K2, K7, K8, K12, K13, K14, K15, K20, K23, K25, K28, K29, K31, K32, K34, K39, K40, K47
Düzenli Katılım	5	%9,6	K3, K6, K38, K42, K43
Toplam	52	%100	

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 9 / %55,8) çocuklarını tiyatro, sinema, kütüphane gibi planlı kültürel etkinliklere götürmemektedir. Katılım gösterenler arasında en büyük payı, bunu *düzenli bir aile alışkanlığı haline getiremeyenler* (f: 18 / %34,6) oluşturmaktadır. Bu katılım genellikle çocuğun kendi sosyal çevresiyle sınırlı kalmakta veya ailenin imkân ve fırsatlarına bağlı olmaktadır. Kültürel faaliyetleri düzenli bir aile aktivitesi olarak gören ve uygulayan velilerin (f: 5 / %9,6) oranı %10'un altındadır. Bu durum, bu tür etkinliklerin ailelerin rutininde yer almadığını göstermektedir.

Tablo 3.29. Kültürel etkinliklere katılmama veya nadiren katılma nedenleri

Katılmama Nedeni	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
İl/Şehir Olanaklarının Yetersizliği	9	%17,3	K12, K20, K30, K31, K34, K37, K40, K49, K50
Zaman Yetersizliği / İş Yoğunluğu	7	%13,5	K2, K11, K17, K19, K37, K41, K50
Maddi İmkansızlıklar	4	%7,7	K10, K50, K51, K52
İlgi Eksikliği / Gerek Duymama / Öncelik Olmaması	4	%7,7	K14, K33, K35, K45
Haberdar Olamama / Takip Edememe	4	%7,7	K30, K46, K50, K52
Kişisel / Ailevi Nedenler (İnanç, sağlık, çocuğun istememesi)	4	%7,7	K1, K4, K5, K36

Katılımcıların kültürel etkinliklere katılmamaları için belirttikleri en sık neden (f: 9 / %17,3) yaşanan şehirdeki olanakların kısıtlı olmasıdır. Veliler, "Muş'ta zaten tiyatro oyunu yok." veya "Bulduğumuz ilde bu tür aktiviteler çok nadir." gibi ifadelerle bu yapısal soruna dikkat çekmektedirler. *Zaman yetersizliği ve iş yoğunluğu* (f: 7 / %13,5), her alanda olduğu gibi burada da katılımın önündeki en büyük pratik engellerden biridir. *Maddi imkansızlıklar* (f: 4 / %7,7), ailelerin bu tür sosyal harcamaları yapmasını engelleyen bir diğer önemli faktördür. Velilerin bir kısmı ise bu tür etkinliklere *ilgi duymadığını, sevmeydiğini veya gerek görmediğini* (f: 4 / %7,7) belirterek, katılımın önündeki engelin kişisel bir tercih olduğunu ifade etmiştir.

Şehirde etkinlik olsa bile bunlardan *haberdar olamamak* (f: 4 / %7,7) da önemli bir sorundur. Ailelerin *kişisel durumları; dini inançlar, sağlık sorunları veya çocuğun kendisinin katılmak istememesi* (f: 4 / %7,7) gibi nedenler de katılımı engelleyen diğer faktörler arasındadır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K2: Sinemaya gidiyor genelde. Abisiyle, kuzenleriyle veya ben de gitmesem de abisiyle genellikle gidiyor Çok zamanım olmuyor.

K7: Yok ablalarıyla bazen çıkıyorlar. Sinemaya falan giderler ama ben gitmiyorum onlarla. Park vs. gibi eğlenceli yerlere gidiyorlar.

K40: Bazen sinemaya gidiyoruz. Buradaki imkânlarımız kısıtlı. Fazla bir şey yapamıyoruz. Onu değerlendiriyoruz. Şu an tek sinemaya gidiyoruz. Kütüphaneye kendi istekleriyle giderler. Muş'ta zaten tiyatro oyunu yok zaten. Şiir dinletileri de yok.

K42: Hayır dil gelişimi için herhangi bir şeye katılmadım. Sinemaya ve tiyatroya götürüyoruz. Kütüphaneye gitmiyor.

K49: Hayır çünkü yaşadığımız şehirde yeterli etkinlik ve imkanlar yok. Burada çocuklara yönelik yeterli etkinlikler kurslar sinema tiyatro yok diye katılamıyoruz.

3.1.17. Katılımcıların Türkçe eğitimine ilişkin belirttiği diğer konular

Bu bölümde katılımcıların eklemek istedikleri başka bir durumun olup olmadığını tespit edilmesi için “*Eklemek istediğiniz ya da merak ettiğiniz bir şey var mı?*” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların 14 tanesi bu soruya genel cevaplar vermiştir. Katılımcıların 38 tanesi ise çalışmaya eklemek istedikleri başka bir

şey olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre eklemek istedikleri durumlardan öne çıkan güçlü faktörler ve bunların sıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.30’da verilmiştir.

Tablo 3.30. Katılımcı görüşlerinde öne çıkan öncelikler ve kaygılar

Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Bir Yorum Yok / Ekleyecek Bir Şey Yok	38	%73,1	K2, K3, K5, K6, K8, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K35, K36, K37, K39, K40, K44, K45, K47, K48, K49, K50, K51, K52
Çocuğun Geleceğine Dair Beklenti ve Temenniler	5	%9,6	K4, K9, K10, K23, K41
Eğitim Sistemine ve Paydaşlara Yönelik Görüş ve Eleştiriler	2	%3,8	K1, K46
Çocuğun Davranışları ve Motivasyonuna İlişkin Endişeler	3	%5,8	K7, K34, K38
Ebeveyn Rolü ve Özeleştiri	2	%3,8	K22, K42
Genel Tavsiye ve Gözlemler	2	%3,8	K14, K43
Toplam Yorum Yapan Veli Sayısı	14	%26,9	

Velilerin büyük çoğunluğu (f: 38 / %73,1), anket sorularının yeterli olduğunu düşünerek veya ek bir yorum yapmak istemeyerek bu seçeneği kullanmıştır. Bazı veliler (f: 5 / %9,6), çocuklarının akademik ve kişisel gelişimine yönelik umutlarını dile getirmiştir. Eğitimin temel dinamiklerine ve iyileştirilmesi gereken alanlara dikkat çeken veliler (f: 4 / %7,7), çocuğun davranışları ve motivasyonuna ilişkin endişelerini dile getiren veliler (f: 4 / %7,7), ebeveyn rolüne değinen veliler (f: 4 / %7,7) ve genel tavsiye verip gözlemlerini dile getiren veliler çalışmaya katılan veliler arasında az bir sayıda temsil edilmektedir.

Katılımcıların verdiği cevaplardan örnekler;

K1: Çok şey eklemek istiyorum aslında. Öncelikle benim bir veli olarak ilk isteğim eğitimidir sonra öğretimidir. Ha bulunduğumuz çevrede çocuklarımı yetiştirmekte zorlanıyorum. Çünkü veli, öğretmen, öğrenci ilişkisi olmalı. Bunlardan bir tanesi olmadığı zaman sıkıntı yaşıyorum. Söyleyeceklerim bu kadar. Belli bir seviyede öğretmenlerle konuştuğum zaman kendi haddimi bilerek öğretmenle konuştuğum zaman tartışarak değil sadece bir şeyleri konuşmak amacıyla Bazen ters tepiyor. Öğretmenlerle böyle sıkıntı yaşıyorum.

K14: Tavsiyem çocukları internette yalnız bırakmasınlar. Gereksiz yere zaman kaybetmesinler. Çocuk şu an ne geliştirse ilerde ona bir temel oluyor. Bedeni olarak fiziki olarak çalıştırmalı. Bilgisayarın başında antisosyal oluyor. Kendi içine kapanık oluyor. Sevdiği kitap varsa kitap okusun çocuk gelişimi için. Çocuğuma yaptırmaya çalışıyorum. Bazen oyun oynuyor. Yarım saatle sınırlandırdım ama bazen geçiyor tabi bir saat oluyor. YouTube'daki o kısa videolar insanın göz sağlığını bozuyor, zamanını alıyor. Psikolojik olarak insanlara zarar veriyor. Onu azaltmaya çalışıyorum ama başarabiliyor muyum bilmiyorum.

K34: Hocam başarısından ziyade artık ahlakının bozulması beni rahatsız ediyor. Davranışları beni üzüyor. Bunlar benim için derslerden de önemli. Ahlakının güzel olmasını istiyorum. Bu konuda çok uğraşıyorum. Ama bilmiyorum ne olacak.

K46: Bölgenin sosyoekonomik ve eğitim seviyesi ve kültür farklarını gözeterek sorular hazırlanıp çocukların sorunları için faydalı şeyler yapılabilir.

3.2. VELİLERİN UYGULADIĞI TÜRKÇE ÖĞRETİM PRATİKLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ OKUL BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ GÖSTEREN BULGULAR

Bu bölümde velilerin evde ve ev dışındaki ortamlarda uyguladıkları Türkçe öğretim pratiklerinin, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda “Katılımcıların uyguladıkları Türkçe öğretim pratiklerine ilişkin bulgular” bölümünde velilerin Türkçe öğretimine ilişkin verdikleri bilgilerden hareketle Türkçe öğretim pratiklerinin olup olmadığı ve özellikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bölümdeki veli görüşmeleri önceki bölümde yer almaktadır. Daha sonra öğrencilerin iki yıllık süre zarfında Türkçe dersindeki akademik

başarıları düzeyini gösteren okuldaki değerlendirme sonuçları (sınav notları) ile velilerin vermiş olduğu bilgiler karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda her öğrencinin sınav sonuçları ile ilgili öğrencinin velisinin vermiş olduğu bilgiler (görüşme sonuçları) karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda her öğrencinin okul başarıları ve velinin vermiş olduğu bilgilerden hareketle oluşan analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu bölümdeki analizler ilgili öğrencinin Türkçe dersindeki başarı sonuçları ve bu öğrencinin velisinin Türkçe öğretim pratiklerine ilişkin görüşme sonuçlarına odaklanmaktadır.

Aynı zamanda öğrencilerin son iki yıldaki Türkçe ders notları incelenerek Türkçe dersindeki başarı düzeylerine bakılmıştır. Bu inceleme sonucunda öğrencilerin Türkçe dersindeki genel başarı düzeyleri ile ilgili sonuçlar ve frekans dağılımı Tablo 3.31’de gösterilmiştir.

Tablo 3.31. Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumları

Başarı Düzeyi	Katılımcı Kodları	Frekans(f)	Yüzde (%)
Çok Başarılı	K3, K6, K10, K11, K13, K14, K15, K28, K29, K30, K31, K43, K45, K52	14	26,9
Başarılı	K1, K4, K5, K9, K16, K19, K20, K25, K26, K32, K33, K46, K47, K49	14	26,9
Orta	K17, K27, K35, K36, K39, K40, K41, K42, K44	9	17,3
Başarısız	K18, K21, K22, K23, K34, K50	6	11,5
Çok Başarısız	K2, K7, K8, K12, K24, K37, K38, K48, K51	9	17,3

Bu bölümdeki araştırmada elde edilen veriler, veli katılımının -özellikle okuma, yazma ve dinleme gibi dil alanlarının desteklenmesi yönünde yapılan çalışmaların- öğrencilerin başarı düzeylerinde belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda 52 katılımcıdan elde edilen veriler, öğrencilerin Türkçe dersi başarı

düzeylerinin velilerin uyguladıkları dil öğretim pratikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda katılımcıların çocuklarının %53,8'inin başarılı veya çok başarılı grubunda yer alması, veli katılımının pozitif yönlü etkisine işaret etmektedir.

Tablo 3. 32. Başarı düzeyi gruplarına göre veli uygulamaları ve kısıtlılıkları frekans dağılımı

Yapılan Çalışmalar	Çok Başarılı Öğrencilerin velileri	Başarılı öğrencilerin velileri	Orta öğrencilerin velileri	Başarısız öğrencilerin velileri	Çok Başarısız öğrencilerin velileri
Düzenli/Süreklili Kitap Okutma/Okuma Saati	K3, K6, K10, K11, K13, K14, K15, K28, K29, K30, K31, K43, K52 (f=13)	K4, K5, K9, K16, K20, K26, K32, K47, K49 (f=9)	K17, K35, K36, K41, K44 (f=5)	K21, K23, K34, K50 (f=4)	K7, K37, K51 (f=3)
Kitap/Kaynak Temini ve Seçimine Destek	K10, K11, K13, K14, K15, K28, K29, K31, K43, K45 (f=10)	K1, K4, K5, K16, K19, K20, K25, K26, K32, K33, K46, K49 (f=12)	K17, K35, K39, K40, K41 (f=5)	K21, K23, K34, K50 (f=4)	K2, K37, K48 (f=3)
Birebir Ders Çalıştırma/Ödev Yardımı	K3, K11, K15, K29, K30, K31, K43 (f=7)	K1, K4, K5, K19, K25, K26, K32, K33, K46, K49 (f=10)	K17, K27, K36, K44 (f=4)	K18, K21, K23, K34, K50 (f=5)	K7, K8, K37, K48, K51 (f=5)
Beceri Odaklı Belirli Çalışmalar	K6, K11, K15, K29, K30, K52 (f=6)	K9, K20, K26, K32, K47 (f=5)	K17, K35, K39, K40 (f=4)	K23, K50 (f=2)	K2, K7, K51 (f=3)
Motivasyon/Ödül/Ceza Uygulamaları	K3, K11, K13, K14, K29, K30, K31, K45, K52 (f=9)	K1, K4, K5, K9, K16, K19, K26, K32, K49 (f=9)	K17, K39, K40, K44 (f=4)	K23, K34, K50 (f=3)	K2, K8, K37, K51 (f=4)

Yapılan Çalışmalar	Çok Başarılı Öğrencilerin velileri	Başarılı öğrencilerin velileri	Orta öğrencilerin velileri	Başarısız öğrencilerin velileri	Çok Başarısız öğrencilerin velileri
Ortam Hazırlama (Oda, Kitaplık, Masa vb.)	K3, K6, K10, K15, K28, K29, K31, K43, K52 (f=9)	K1, K4, K5, K9, K16, K19, K20, K26, K32, K33, K46, K47, K49 (f=13)	K17, K27, K35, K36, K39, K40, K41, K42, K44 (f=9)	K18, K21, K23, K34, K50 (f=5)	K2, K7, K8, K12, K24, K37, K48, K51 (f=8)
Ailece Dil Oyunları (Kelime oyunu, Tabu vb.)	K3, K6, K14, K28, K29, K31, K43, K52 (f=8)	K4, K5, K9, K16, K19, K20, K25, K26, K33, K46, K49 (f=11)	K17, K27, K36, K40, K41, K44 (f=6)	K21, K23, K34 (f=3)	K7, K24, K51 (f=3)
Ev Dışı Sosyal/Kültürel Etkinliklere Katılım	K6, K14, K29 (f=3)	K4, K5, K16, K33, K47, K49 (f=6)	K17, K27, K40 (f=3)	K18, K23 (f=2)	K2, K7, K12, K24 (f=4)
Rol Model Olma/Kendi Gelişimine Özen Gösterme	K3, K6, K14, K15, K29, K31, K45, K52 (f=8)	K1, K4, K19, K20, K26, K49 (f=6)	K35, K44 (f=2)	K23, K34, K50 (f=3)	K2, K7, K24 (f=3)
İlgilenememe/Zaman Yokluğu	K10, K30, K31, K45 (f=4)	K1, K19, K20, K26, K33, K46 (f=6)	K27, K35, K36, K41, K42 (f=5)	K18, K21, K22, K23, K34, K50 (f=6)	K2, K7, K8, K12, K24, K37, K48, K51 (f=8)
Yetersiz Eğitim/Bilgi Eksikliği	0 (f=0)	K25, K46 (f=2)	K36 (f=1)	K18, K50 (f=2)	K7, K37, K38, K51 (f=4)
Öğrencinin İsteği/Hevesi Yokluğu	K13 (f=1)	0 (f=0)	K35, K36, K41 (f=3)	K23, K34, K50 (f=3)	K7, K37, K48, K51 (f=4)
Gerek Duymama/Yeterli Bulma	K3, K11, K43, K52 (f=4)	K1, K4, K20, K47 (f=4)	K17, K27, K39 (f=3)	0 (f=0)	K2, K8, K24, K48, K51 (f=5)
Bilinç/Farkındalık Eksikliği	K3, K6, K15, K43, K52 (f=5)	K4, K5, K26 (f=3)	K35, K42 (f=2)	K21, K22, K50 (f=3)	K7, K12, K37, K48 (f=4)
İmkân/Ekonomik Kısıtlılık	K29 (f=1)	K1, K19, K25 (f=3)	K41 (f=1)	K23 (f=1)	K48, K51 (f=2)

3.2.1. Çok başarılı ve başarılı gruplardaki öğrenci velilerinin ortak eğilimleri

Çok başarılı (f: 14 / %26,9) grubundaki veliler, çocuklarının okuma yeterliliklerinin geliştirmek için sistematik ve bilinçli çalışmalar yürütmektedir. Bazı katılımcıların ifadelerinde, *evde düzenli okuma saatleri, ortak kitap okuma, kitap seçimini birlikte yapma* gibi uygulamaların öğrencinin derse olan ilgisini artırdığı gözlenmiştir. Bu ailelerde çocuklar yalnızca okumaya yönlendirilmemekte, aynı zamanda *okunan metin üzerine konuşma, özet çıkarma, karakter analizi* gibi etkinliklerle anlam kurma süreci desteklenmektedir. Veliler, çocuğuna “kitap oku” demekle kalmayıp kendileri de kitap okumakta, hatta aynı kitabı okuyarak evde tartışma ortamı yaratmaktadır. Bu durum, “örnek olma yoluyla öğrenme” kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencinin okuma davranışını içselleştirmesini kolaylaştırmaktadır.

Başarılı (f: 14 / %26,9) öğrencilerin bazı velileri, çocuklarının yazma yeterliliklerini desteklemeye yönelik etkinlikler yapmaktadır. Bu kapsamda bir velinin “Zaten geçen yıl bu konuda bir yazısından dolayı belediyeden ödül aldı. Okula bank istemiştik. Bir yazı yazmıştı ve bu okulda derece yaptı ve belediye bunu kabul etti.” şeklinde verdiği bu bilginin yanı sıra; bazı veliler ise çocuklarının günlük tutma ve hikâye yazma gibi etkinliklerde bulunduğunu aktarmıştır. Bu durumda veli görüşlerine göre, öğrencinin yazma yeterliliklerine yönelik çalışmaların yalnızca okulun sorumluluğu olarak değil aynı zamanda ev ortamında da desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin duygularını ifade etme becerilerini artırmakta; bu da yazılı anlatım ve okuduğunu anlama başarılarına doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla, *çok başarılı* (f: 14 / %26,9) grubun yalnızca okuma değil, yazma ve kendini ifade etmede de destek aldığı görülmektedir.

3.2.2. Orta düzeyde başarılı gruplardaki öğrenci velilerin ortak eğilimleri

Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin velileri (f: 9 / %17,3) genellikle *farkındalık sahibi* olmakla birlikte *çalışmaları sürdürme konusunda süreklilik* sağlayamamaktadır. Bu veliler, çocuklarının başarısızlığını *zaman bulamama, ilgi eksikliği, çocuğun oyun veya telefon bağımlılığı* gibi faktörlere bağlamaktadır. Velilerin bir kısmı, çocuğun ilgisiz olduğunu ama kendisinin de işten yorgun geldiği için yeterince ilgilenemediğini

belirtmiştir. Bu grupta velilerin eğilimleri olumlu olsa da uygulama aşamasında Türkçe öğretim pratiklerinin sürekliliğine ilişkin sorun yaşanmaktadır.

3.2.3. Düşük ve çok düşük başarı gruplarındaki öğrenci velilerinin ortak eğilimleri

Başarısız (f: 6 / %11,5) ve çok başarısız (f: 9 / %17,3) gruplardaki velilerin eğilimleri veli ilgisizliği ve pedagojik yetersizlik göstergeleridir. Bu veliler, çocuklarının akademik gelişiminde kendilerini yetersiz görmekte veya pedagojik yönden yetersiz oldukları için çocuğa destek olamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı veliler, yoğunluk nedeniyle çocuğuna zaman ayıramadığını veya okuma yazma bilmediğini ve bu nedenle yardımcı olamadığını ifade etmiştir.

Düşük başarı (f: 6 / %11,5) grubundaki öğrencilerin aile ortamında okuma kültürü gelişmemiştir. Evde kitap bulunmamakta, televizyon ve internet kullanımı yaygındır. Bazı katılımcıların ifadelerinde, çocuğun okuması için bir yönlendirme veya model bulunmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda bu gruptaki öğrencilerin, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım yeterliliklerindeki notlarının da düşük olduğu görülmüştür. Bu grupta velilerin çoğu, okuma aktivitelerini yalnızca okulun sorumluluğunda görmekte ve aile içi öğrenme ortamını desteklememektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma bulguları, Muş özelinde ebeveynlerin çocuklarının dil yeterliliklerine yönelik algıları, bu algıları pratiğe dökme biçimleri ve bu süreçte karşılaştıkları engellere dair bir tablo sunmaktadır. Nitel araştırma deseni (Creswell, 2013) doğasına uygun olarak bu veriler, istatistiksel genellemelerin ötesinde, *neden?* ve *nasıl?* sorularına odaklanarak ebeveyn katılımının altında yatan karmaşık dinamikleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma sonucunda velilerin çocuklarının okuma yeterliliği düzeyini çoğunlukla yeterli bulduğu görülmüştür. Fakat okuma yeterliliğini geliştirmek için velilerin yaptığı çalışmalar incelendiğinde ise velilerin çoğunluğunun bu yeterliliği geliştirmek için kitap teminini ve sözlü uyarıyı yeterli gördüğü ve bunun dışında çalışma yapmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma yeterliliklerinin gelişmesinde velilerin payının düşük olabileceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Koparan (2025), Antalya örneklemini üzerinde yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin *okuma tutumları* ile velilerin *okuma kültürü oluşturma sürecinde aile yeterliliği* arasında olumlu yönde *orta düzeyde* anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu durumun çocukların okuma tutumlarının velilerin okuma kültürü oluşturma sürecindeki yeterliliği ile doğrudan ilişki içinde olduğunun göstergesi kabul edilebileceğine ulaşmıştır. Muş Merkezde yapılan çalışmada aktif katılımlı destek olan velilerin sayısının düşük olduğu da adı geçen çalışmanın ulaştığı sonuçların aksini ortaya koyabilmektedir. Çalışma yapmadığını belirten katılımcılar ise genellikle zaman yetersizliğini veya kendini yetersiz bulmayı sebep olarak öne sürmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun motivasyon eksikliğinden ötürü çalışma yapmayan veliler de bulunmaktadır. Bu durum karşısında çaresiz hisseden velilerin çocukları ile ilgili genel bir umutsuzluk hissine kapıldığı sezilmiştir. Fakat velilerin çocuklardaki motivasyon eksikliğini fark etmesine rağmen bu eksikliğin sebeplerine yönelik çalışma yapmadığı görülmüştür. Çalışmadaki sesli okuma yaptırma veya metni anlattırma pratikleri bu etkileşime bir adım yaklaşıp da kitap temin etmenin baskınlığı, evdeki okuma faaliyetlerinin çoğunlukla *pasif* kaldığını, okuduğunu anlamayı ve kelime dağarcığını geliştiren *etkileşimli* boyuta ulaşamadığını göstermektedir.

Yazma yeterliliği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; velilerin çoğunluğu okuma yeterliliklerinde olduğu gibi çocuklarını becerikli bulmaktadır ve yine aynı şekilde velilerin çoğunluğu çalışma yapmamaktadır. Sadece dört velinin aktif katılımlı çalışma yaptığı görülmüştür. Çalışma yapılmamasının nedeni ise yine genellikle zaman problemi, velinin kendini yetersiz görmesi ve öğrencinin motivasyon eksikliği belirtilmiştir. Okuma yeterliliklerinden farklı olarak farkındalık eksikliği problemi yaşayan veliler de görülmüştür. Farkındalık eksikliği çalışmanın çarpıcı bulgularından biridir. Okuma *keyif, bilgi ve ev pratiği* ile ilişkilendirilirken; yazma, daha çok *okulun teknik görevi* (imla, dil bilgisi, kompozisyon) olarak görülür. Veliler, evde yaratıcı yazma pratiğini desteklenebilir bir yeterlilik olarak görmemektedir. Bu da velilerin dil becerilerini genellikle okuma becerisine dayandırıldığını düşündürebilir. Yang ve Chen (2023) öğrencilerin yazma yeterlilikleri üzerinde ebeveyn katılımının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını öğrenmek amacıyla 13 araştırma üzerinde yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda ebeveyn katılımının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ise bu durumun aksine velilerin çoğunluğunun çocuğunun yazma becerisinin yeterli olduğunu ve bu sebeple çalışma yapma ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla velilerin cevapları doğrultusunda öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli olduğu fakat velilerin bu konuda bir çalışma yapmadığı göz önünde bulundurulduğunda velilerin etkin katılımları ile yazma becerileri arasında belirgin bir ilişkinin olmadığı düşünülebilir.

Velilerin bir kısmı çocuklarının potansiyelinin olduğunu, isterse yapabileceğini belirtmiştir. Dweck'in (2006) *Mindset* teorisine göre, yeterliliklerin doğuştan gelen *potansiyel* veya *kapasite* olduğuna inanan ebeveynler, bu becerilerin *çaba* ve *pratik* ile geliştirilebileceğine inanan ebeveynlere göre daha az destek sunma eğilimindedir. Eğer çocukta *o kapasite varsa, isterse zaten yapar* ve ebeveynin müdahalesine gerek yoktur. Bu durum, velilerdeki büyük bir kesimin eylemsizliğini kısmen açıklayabilir. Ebeveyn eğitim beklentileri ve ebeveyn etkin katılımı arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır. Yüksek beklentileri olan ebeveynler, çocuklarının eğitime daha fazla ilgi, zaman ve kaynak ayırmaktadır. Düşük beklentili ebeveynler ise çocuklarının eğitime daha az katılım göstermekte ve bu durum çocuk gelişimini olumsuz etkilemektedir (Xin ve Yu, 2024).

Bazı velilerin *ek kaynak kitap* alması ve bazı velilerin ise çocuklara *paragraf sorusu çözmesini önermesi* ile birleştğinde, sistemin *yaratıcı yazmayı değil, sınav başarısını* ödüllendirdiğini göstermektedir. Aileler, kıt kaynaklarını (zaman, para), sistem tarafından talep edilen becerilere (test çözme) yönlendirmekte, yaratıcı yazma gibi *daha az gerekli görülen* alanları ihmal etmektedir.

Dinleme ve izleme becerileri ile ilgili sonuçlarda velilerin çoğunluğunun çocuklarının becerilerini yeterli bulduğu görülmektedir. Bu velilerin bu beceri alanını en az sorunlu alanlardan biri olarak gördüklerini göstermektedir. Velilerin bu alanı sorunsuz görmesi ve desteklememesi, dinleme becerisinin *pasif bir alımlama* olarak yanlış anlaşıldığını göstermektedir. Velilerin bu *yeterlilik* algısı, çocukların dijital içerikleri denetimsiz ve sorgulamasız tükettiği bir ortam yaratma riski taşır. Aynı şekilde çalışma yapmayan veli sayısının da yarıdan fazla olduğu görülmektedir. Çocuğun, kendisine güvenen, kendisiyle ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuran bir birey olarak yetişmesi için ailede dinleme yeterliliğinin eğitime dair gerekli önem verilmelidir. Dinleme yeterliliğinin geliştirilebilir bir yeterlilik olduğu akıllardan çıkarılmamalıdır. Bu yeterliliği geliştirmek adına yapılan etkinlikler veya oynanan oyunlar, öğrencinin günlük hayatta dinleme yeterliliğine ihtiyaç duyduğu ortamlarla bağlantılı bir biçimde sunulmalıdır (Melanlıoğlu, 2012).

Velilerin çocuklarına izledikleri filmleri anlattırması ya da film üzerine tartışmalar dil alanlarını geliştirmek için yapılan çalışmalar arasında ön plana çıkmaktadır. Velilerin bu çalışmaları diğer çalışmalardan fazla tercih etmelerinde uygulanabilirliğinin ve dil alanlarına doğrudan etkisi olduğu fikri olabileceği düşünülmektedir. Dinleme etkinliklerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için belli bir amaca uygun dinleme çeşidi belirlenmelidir. Örnek olarak çocuğun masal dinlerken kullanacağı dinleme çeşidi ile anne ve babasını dinlerken kullanacağı dinleme çeşidi aynı olmayacaktır. Ailelerin böyle bir durumda, “dinlemenin belli bir amaç doğrultusunda” gerçekleştirildiğini çocuğun fark etmesini sağlaması gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2012).

Çalışma yapmayan veliler genellikle önceki yeterliliklerde sunulan sebepleri öne sürmüştür. Fakat önceki sebeplerden farklı olarak velilerin bir kısmının çocuğunun dinleme ve izleme becerilerinin zaten gelişmiş olmasından ötürü ek çalışma yapmadığını belirtmesi de önemli bir etken olarak kabul edilebilir. Bu durum velilerin

bu beceriyi doğal olarak gelişen bir yetenek olarak gördüğünü düşündürmektedir. Emiroğlu ve Pınar (2013) eğitimin temellerinden biri olan dinleme yeterliliğinin, kendiliğinden gelişen bir yeterlilik olarak algılandığını, bu yeterliliğin eğitime ihtiyaç duyulmadığını fakat dinleme ile başlayan eğitim sürecinin, bireyin bütün sosyal yaşantısını ve eğitimini etkilediğini belirtmektedir. Çok az sayıda veli çocuğunun odaklanma problemi veya net olarak algılayamaması gibi sorunlarından bahsetmiştir. Bu durum bu beceri alanındaki veli endişesinin düşük düzeyde olduğunu teyit etmektedir. Dinleme ve izleme becerilerinde yapılan çalışmalarda çocuğun isteksizliği diğer konulara göre daha az sıklıkta belirtilmiştir. Bu da velilerin bu alanda çocuğuyla daha az çatışma yaşadığını göstermektedir.

Konuşma becerileri ile ilgili sonuçlarda önceki becerilerde olduğu gibi veliler çalışma yapılmaması için yine *zaman yetersizliği* ve *kendini yetersiz bulma* gibi sebepler belirtmiştir. Ayrıca velilerin yine çoğunluğu çocuğun becerilerini yeterli bulmaktadır. Velilerin çoğunluğunun çocukların dil alanlarını yeterli bulması evde dil alanlarını geliştirmek için ekstra bir çaba ihtiyacı olmadığı fikrini ön plana çıkarabilmektedir. Bu da özellikle başarı düzeyi düşük öğrencilerin durumlarının göz ardı edilebileceğini göstermektedir. Konuşma becerisini geliştirmek için velilerin çoğu çalışma yapmamakta; çalışma yapan velilerin büyük bir kısmı da konuşma, nasihat, telkin gibi etkinliklerle yetinmektedir. Arıcı (2016), konuşma yeterliliğinin geliştirilmesinde ailenin sorumluluğunun çok olduğunu ve ebeveynlerin çocuklar ile vakit geçirmesi, çocukların sorularına bıkmadan cevap vermesi, çocukları dinlemesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca onlarla birlikte masal, hikâye ve ninniler aracılığıyla konuşma ortamlarını daha zengin, çeşitli ve nitelikli bir hale getirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Konuşma becerilerini geliştirmek için çalışma yapmayan velilerin çoğu dinleme ve izleme becerilerinde belirtilen çocuğun yeterli olmasından ötürü ihtiyaç duyulmaması nedenini öne sürmüştür. Bozan ve Çıkrıkçı'nın (2025) bir devlet okulunda yaptığı çalışma doğrultusunda velilerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinlikler neticesinde, çocukların aileleriyle iletişime geçip dört temel dil yeterliliğini de aktif olarak kullandıklarını ve bu yeterliliklerin hem aileler aracılığıyla ulaşılan nitel verilerde hem de çocuklara uygulanan dil yeterlilikleri testinde geliştiği sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda velilerin diğer dil yeterliliklerinde olduğu gibi öğrencinin

konuşma becerisini geliştirmesi için de çalışma yapması ve çocuğuyla etkinlikler yapması çocuğun bu becerisinin geliştirilmesi açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ise velilerin konuşma becerisini günlük yaşamın doğal bir parçası olarak gördüğü söylenebilir. Bu da özellikle konuşma, dinleme gibi günlük hayatla daha çok ilişkilendirilebilecek ve veliler tarafından daha kolay gözlenebilecek dil alanlarının çalışmada yer alan öğrencilerin velileri tarafından yeterli bulunduğunu ve çocuklarının bu bakımdan başarılı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Dolayısıyla çalışmada öğrencilerin başarılı, başarısız gibi gruplara ayrılmasında yalnızca Türkçe dersindeki ders notlarının kullanılması çalışma için bir eksiklik olarak görülebilir. Kastner, May ve Hildman (2001), çalışmalarında temel dil yeterliliklerinin, okul çağındaki çocukların ileriki akademik performanslarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Muş merkezde yapılan çalışmadaki öğrencilerin ise Türkçe dersi başarıları ve dil alanları ile ilgili veli algıları karşılaştırıldığında birbiriyle tamamen uyuşmadığı ve notları başarısız öğrencilerin bir kısmının da aslında ailesi tarafından dil alanları yüksek birer birey olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Hatta velilerin yanıtları çerçevesinde öğrencilerin çoğunun okuma, yazma, konuşma, dinleme ve izleme becerilerinin gelişmiş olduğu verisine ulaşılmaktadır. Çocuğunun konuşma becerisinin yeterli kadar gelişmediğini düşünen velilerin bazıları bu durumu çocuklarının çekingen ya da utangaç olmasına bağlamaktadır. Veliler, dilsel bir *beceri* (topluluk önünde konuşma, kendini net ifade etme, tartışma) eksikliğini, psikolojik bir *mizaç* (utangaçlık) sorununa atfetmektedir.

Denizli’de yapılan çalışma sonucunda ortaokul öğrencileri açısından en çok karşılaşılan problem, verilen ödevin öğrenciler tarafından anlaşılamaması olmuştur (Duru ve Çöğmen, 2017). Bu durumda öğrencilerin ödevleri daha iyi anlamaları için ödevlerle ilgili veli desteğinin gerekli olduğu öne sürülebilir. Bu bağlamda Turanlı’nın (2009) çalışmasında ulaşılan, öğrencilerin ödevlerini yaparken aile üyelerinden yardım aldıkları yönündeki bulgu önem kazanmaktadır. Bu durum dikkat edilmesi gereken çok önemli bir konudur. Velilerin Türkçe ödevlerine yardımlarına ilişkin çalışma sonuçları incelendiğinde velilerin ödevlere yeterince yardım etmediği görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak öğrencilerin ödevlerinde yardıma ihtiyaç duymaması veliler tarafından öne sürülmüştür. Velilerin büyük bir kısmı ya hiç yardımcı olmamaktadır ya da ödevlere yardım sorumluluğunu ağabey/ablaya yüklemiştir. Bu durum aile içindeki

büyük çocukların küçüklerin eğitiminde kilit rol oynadığını göstermektedir. Shenderovich, Thurston ve Miller'in (2016) meta-analiz çalışması, yaşça büyük öğrencilerin küçük öğrencilere ders konusunda destek vermesinin hem sosyal becerileri hem de akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Meta-analiz sonuçlarıyla, büyük yaştaki öğrencilerin destekleri hem öğreten hem de öğrenen öğrenciler için akademik çıktılar bakımından pozitif bir etki yarattığı ortaya konulmuştur. Kardeş desteği (abla/ağabey) neredeyse ebeveyn desteği kadar kilit bir rol oynamaktadır. Büyük kardeş, küçük kardeş için *daha bilgili başkası* rolünü üstlenerek ona destek olur. Bu, özellikle ebeveynlerin zaman veya eğitim/bilgi eksikliği yaşadığı hanelerde kritik bir telafi yöntemidir. Velilerin bazıları ise ödevlere ailece destek olmaktadır.

Veliler çocuklarının dil alanlarının gelişimi için okulda verilen Türkçe dersini yeterli bulmaktadır. Bu durum, okuldaki dil öğretimine dair genel bir güven olduğunu ortaya koymaktadır. Yeterli bulmayan velilerin bir kısmı da öğrencilerinin dil alanlarının gelişmemiş olmasını okuldaki Türkçe dersinin yetersizliğine bağlamaktadır. Bu da velilerin, çocukların dil gelişimi için ders içeriğinin ve okulun belirleyici bir rolü olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bazı veliler ise bu konuda fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum ise velilerin bir kısmının Türkçe dersinin içeriği veya çocuklarının dil gelişimi hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadığını düşündürmektedir.

Denizli'de ebeveynlere uygulanan dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının (DDEEP) çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimini desteklediği belirlenmiştir. DDEEP'nin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubundaki öğrencilerin dil gelişimi puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Çalışmada DDEEP aracılığıyla eğitilen ebeveynlerin öğrencileri ile birlikte gerçekleştirdikleri etkinliklerin öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu etkisi ortaya konmaktadır (Muslugüme, 2016). Bu çalışma ile çocukların dil gelişimi üzerinde velilerin kendisini geliştirmesinin olumlu katkısı olacağı görülmektedir. Muş örneklemini içeren bu çalışmada ise çocuğun dil gelişimine destek olmak amacıyla çok az sayıda velinin kendisini geliştirmek için çalışma yaptığı görülmektedir. Bu durum, özellikle kırsal bölgelerde sıkça rastlanabilecek bir yapısal sorun olarak görülebilir. Veli eğitimi düşük olduğunda çocuğun akademik başarıya ulaşma olasılığı

da azalmaktadır. Çalışma yapmayan veliler arasında en sık belirtilen neden zaman bulamamak ve yoğunluktur. İkinci sırada ise velilerin kendilerini veya çocuklarının durumunu yeterli bularak ek bir çalışmaya ihtiyaç duymaması gelmektedir.

Velilerin büyük çoğunluğu, çocuklarının Türkçe dersini sevdiğini dile getirmiştir. Bu genel olarak derse karşı olumlu bir tutum olduğunu göstermektedir. Bazı velilerin "Sevmek istiyor, sevemiyor" ve "en azından nefret etmiyor" gibi yanıtları, derse karşı nötr veya kararsız bir tutumu yansıtmaktadır. Çocukların Türkçe dersini sevme nedenlerinden biri olarak gösterilen öğretmen sevgisinin eğitimde önemli bir yeri vardır. 436 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen-çocuk ilişkileri öğrencinin okul uyumunda önemli bir bileşen olduğu ve okuldaki gelişimsel sürecin yönünü değiştirebilecek kadar önemli bir rol oynayabildiğini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Pianta, Steinberg, Rollins, 1995). Velilerin çoğu, çocuğunun Türkçe dersini halihazırda seviyor olmasından ötürü herhangi bir çalışma yapma ihtiyacı duymamaktadır. Çalışma yapan veliler de genellikle teşvik ya da yönlendirme gibi yöntemleri kullanmaktadır.

Okuldaki materyalleri velilerin büyük çoğunluğu yeterli bulsa da velilerin neredeyse yarısına yakını ise yeterli bulmamaktadır. Velilerin çoğunluğunun okulda kullanılan materyalleri ve ders kitaplarını yeterli olarak değerlendirmesi, mevcut donanımın genel beklentileri karşıladığını düşündürmekle birlikte; velilerin neredeyse yarısına yakınının bu materyalleri yetersiz bulması, velilerin algılarında belirgin bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum, materyallerin niceliklerinden ziyade niteliklerini ya da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama seviyesi bakımından farklı beklentilerin bulunduğunu gösterebilir. Yapılan bir araştırmada 400 öğretmenin katılımı ile Türkçe ders kitaplarının yeterliliği belirlenmeye çalışılmış ve öğretmenlerin yarısının kitapları yetersiz olarak gördüğü tespit edilmiştir. Bunun sonucunda ise Türkçe ders kitaplarının bir ders kitabının taşıması gereken özellikler ve programa uyumluluk bakımından sorunlar, eksiklikler olduğunu sonucuna ulaşılmıştır (Epçaçan ve Okçu, 2010). Ayrıca 2023 yılı Türkçe ders kitabının incelemesi çalışmanın bulgularından ders kitabında bilimsellik ilkesi bağlamında eksiklikler/hatalar olduğunu tespit edilmiştir. Kitaptaki bilimsel içerikli metinlerde bilgi güvenilirliği ve bilgi güncelliği konularında hatalar bulunmuştur, buna ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kriterlerden metin-görsel uyumu ve alıntılar bölümlerinde eksiklikler tespit edilmiştir.

Aynı zamanda bilgi içeren görsellerden bazıları ilgili metin ile uyumlu olmadığı belirlenmiş buna ek olarak alıntılarının ise kaynakçada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında kitap bölümlerinden ise *Sözlük*'e yer verilmediği görülmüştür (Çelik, 2023). Sarıkaya, Yayan ve Yamaç (2023), Türkçe dersi 5. sınıf ders kitabı üzerinde yaptığı araştırma sonucunda Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin literatürde yapılan araştırmalar bağlamında da üst düzey düşünme alanlarına yeterli düzeyde hitap etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu üç araştırmanın sonucu birlikte incelendiğinde ders kitaplarında yapı/içerik/uygunluk gibi konularda hatalar barındırdığı ve uygulayıcı öğretmenler tarafından dahi eksik görüldüğü belirtilmektedir. Bu ise velilerin öğretim materyallerinin ve ders kitaplarının eksik olduğu şeklindeki fikirlerinin doğru olabileceğini göstermektedir.

Velilerin çoğunluğu çocuğunun dil gelişimi için internetten destek aldığını belirtmiştir. Ancak bu kullanımın büyük bir kısmı planlı bir programdan ziyade, ihtiyaç oldukça, çocuk zorlandığında veya ödev olduğunda gerçekleşmektedir. Bazı veliler, ekran ve bağımlılık riski, uzaktan eğitime sıcak bakmama ve fiziksel kitapların daha faydalı olduğu inancı gibi nedenlerle bilinçli olarak çocuklarını dijital kaynaklardan uzak tutmaktadır. İstanbul özelinde velilere uygulanan bir araştırmaya ait bulgulara, ebeveynlerin çocuklarının sanal dünyadaki davranışları ve bu davranışlar ile ilgili tutumlarını ortaya çıkarmış ve buna göre katılımcıların çoğunluğunun çocuklarının teknoloji kullanımını desteklediğini fakat bu kullanımın getirdiği riskler konusunda da kaygılı olduklarını belirlemiştir (Sağbaş, 2025). Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde katılımcı velilerin çoğunluğunun teknolojiden destek aldıkları fakat bir kısmının ise riskler sebebiyle teknolojiden uzak durdukları görülmektedir. Ankara ilinde uygulanan Tokel, Başer ve İşler (2013) tarafından yapılan çalışmaya katılan ebeveynlerin genellikle çocuklarının bilgisayar kullanımı ve internet kullanımı konularında çocuklarına rehberlik etmek istedikleri fakat bu konuda yeterli bilgi ve farkındalıkları olmadıkları saptanmıştır. Muş merkezli çalışmada da velilerin internet kullanımı planlı ve programlı değil de rastgele kullandıkları veya tamamen uzak durdukları göz önüne alınınca velilerin bilgi ve farkındalık eksikliği sorunu yaşadıkları düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocukların çevrim içi etkinliklerini düzenleme şekillerini inceleyen 12–17 yaş aralığındaki 1511 çocuk ve 906 ebeveynle gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların çeşitli çevrim içi risklerle karşılaştıkları ortaya

konmuştur. Çalışmada ebeveynlerin; izleme yazılımları ya da filtreleme gibi teknik çözümler yerine, daha çok aktif olarak birlikte kullanım ve etkileşim kurallarına bağlı stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Ancak bu stratejilerin riskleri azaltma konusunda her zaman etkili olmadığı belirlenmiştir (Livingstone ve Helsper, 2008). Bu çalışmanın bulguları ışığında Muş'taki velilere verilebilecek farkındalık eğitimlerinde izleme yazılımları ve teknik çözümler ile teknolojinin getirdiği risklerin azaltılabileceği bilgisinin aktarılabileceği düşünülmektedir.

Bursa'daki bir okulda yapılan çalışma sonucunda ebeveynlerin evde kendilerine ait kitap sayılarının çoğunlukla 0-25 kitap sayısı aralığında olduğu yani araştırmada yer alan ebeveynlerin yaklaşık dörtte birinin kendisine ait kitap sayısının az olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca hem çocukların hem de ebeveynlerinin kitaplıklarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun asıl sebebi olarak kültürel yapı ve düşük kitap okuma oranı olduğu öne sürülmektedir (Deniz, 2023). Muş eksenli çalışmada bu tespitin aksine velilerin eğitim düzeylerinin genellikle düşük olmasına ve kitap okuma alışkanlıkları olmamasına rağmen çocuklarına özel oda ve kitaplık veya paylaşılan oda sağlama çabası, çocuklarına ders çalışmak için gerekli materyali sunma konusunda yüksek bir gayret içinde oldukları görülmüştür. Bu durum velilerin büyük bir kısmının fiziksel altyapıyı önemseydiğini ve imkânları dahilinde oluşturmaya çalıştığını göstermektedir. Velilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun evdeki ortamı dil gelişimine ve ders çalışmaya elverişlidir. Ayrıca velilerin çoğu çocuğuyla kelime oyunları oynamaktadır. Ailelerin kelime oyunu, tabu gibi dil gelişimini destekleyici oyunları ailece oynama oranının görece yüksek olması; ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirmeye önem verdiğini göstermektedir. Velilerin bazıları kendilerinin oyunlara katılmadığını fakat evde kardeşler arasında kelime oyunları oynandığını belirtmiştir.

Velilerin yarısına yakınının evinde sadece Türkçe konuşulmaktadır. Büyük çoğunluğunun ise evinde hem Türkçe hem de Kürtçe konuşulmaktadır. Ayrıca Arapça konuşulan evler de vardır. Evde konuşulan farklı dillerin Türkçe dil gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili yanıtlardan velilerin çoğunun ikinci bir dilin ya olumlu etkisi olduğunu ya da nötr olduğunu yani etkisi olmadığını düşündüğü görülmektedir. Bu, çalışmanın öne çıkan bulgularındandır. Bununla ilişkili olarak Sönmez (2019) Muş Merkez'de yer alan 4 devlet okulunda uyguladığı çalışmada cinsiyet ve iki dillilik değişkenlerinin

okuma, okuduğunu anlama yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama zorluklarına yönelik analiz sonuçlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerden edinilen bilgilere göre tek dilli veya iki dilli olma durumunun; okuma, okuduğunu anlama yeterliliklerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmış fakat gözlemler ve görüşmelerde bu sonucun tersine bir bulguya ulaşılmıştır. Aynı şekilde Adıyaman’da 120 çocuk ile yapılan iki dilli çocuklar ile tek dilli çocuklar arasındaki alıcı dil ve ifade edici dil durumlarını tespit etmeyi amaçlayan çalışma sonucunda tek dilli çocuklar ile iki dilli çocukların alıcı dil bölümleri arasında benzerlik olduğu belirlenmiştir. Aynı grupların ifade edici dil bölümlerinde belirgin bir farklılık olmadığı görülmüştür (Özpolat ve Sağlam, 2020). Bu durumda iki dilliliğin olumlu veya olumsuz bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu gözlemler ve görüşmelerde, tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlamada daha az zorluk çektikleri belirlenmiştir. Buna rağmen iki dilli ailelerde ana dilin ikinci dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar da olmuştur. Örneğin, Çin’de yapılan bir araştırmada ana dilin doğrudan öğretimin çocukların ikinci dilde alıcı kelime bilgisi üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda ise, ikinci dil ve ana dil arasında çözümleme yeterlilikleri ve sözcük bilgisinin aktarımına işaret ettiği bulunmuştur (Li, Zhen ve Gunderson 2025). Bu tespitin dışında iki dilliliğin olumlu ve olumsuz etkilerinin dengeli olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Hollanda’da Türk göçmen çocuklar, Faslı göçmen çocuklar ve Hollandalı çocuklar olmak üzere toplam 162 çocuk ile yapılan çalışma rekabet hipotezi ve olumlu aktarım hipotezinin de desteklemekte; çalışma sonucunda her iki mekanizmanın etki büyüklüklerinin neredeyse benzer olduğunu belirlemiş; bu durum ise, iki dilliliğin olumlu ve olumsuz etkilerinin bir denge içinde olduğu sonucuna götürmektedir (Scheele, Leseman ve Mayo, 2010).

Öğrencilerin çalışma isteğini artırmak için velileri genellikle sözlü ya da manevi motivasyon stratejilerini kullanmaktadır. Ayrıca çok sayıda veli ise ödül odaklı yaklaşımını tercih etmektedir. Ödül ve ceza yöntemleri öğrencilerin çalışma isteğini artırmak için kullanılmaktadır. Literatürde ödül ve ceza ile ilgili çalışmalarda ödül ve cezanın bazı durumlarda olumlu etkisine rastlanmaktadır. Örneğin; Nuriannah,

Sulistiana ve Anggrani (2025) toplamda 40 öğrenci ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışma sonucunda; STAD (Student Team Achievement Division – Öğrenci Takım Başarı Bölümü) tipi iş birlikli öğrenme yönteminde ödül ve ceza kullanımının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırma üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca STAD tipi iş birlikli öğrenme yönteminde ödül ve ceza kullanımının aynı öğrencilerin öğrenme çıktılarına üzerinde de anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra uygulanan ödül ve cezanın niteliğinin nasıl olması gerektiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli faydaları; olumlu alışkanlık kazandırması, disiplin sağlaması ve öğrencileri kısa süreli öğrenme amaçlarına ulaşmaları için motive etmesidir. Aynı çalışmada bu yaklaşımın bazı zayıf yönleri de tespit edilmiştir. Özellikle, öğrencilerde dışsal motivasyona bağımlılık ve içsel motivasyonun zayıflaması gibi sınırlılıklar olduğu belirtilmektedir. Bunun sonucunda ödüllerin yalnızca maddi nitelikte olmaması aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutlar da içermesi gerektiği; cezaların ise baskıcı ya da öğrenciler üzerinde psikolojik bakımdan olumsuzluklar yaratan uygulamalar yerine, öğretici ve eğitici nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir (Fernando, Irawan ve Sitompul, 2025). Bu çalışmalar ışığında Muş Merkezde yapılan çalışmadaki velilerin ödül ve ceza uygulamalarında daha çok manevi motivasyon uygulamalarını tercih etmelerinin öğrencilerin başarılarının artmasında olumlu bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Standart testler özellikle tanı için geçerli olmaya devam etse de formal değerlendirme kuramları eğitim sürecinde değerlendirme boyutu ile ön plana çıkmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Çalışmada ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında veliler genellikle formal ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden gözlem ya da takip metotlarını kullanmaktadır. Konuşmanın gözlenmesi, okul başarısının takibi, okuma ve yazma gözlemlenmesi gibi çalışmalar ile ölçme ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Ev dışı alanlardaki etkinliklere katılım konusunda velilerin çoğu herhangi bir katılım göstermemektedir. Tiyatro, sinema, kütüphane gibi *etkinliklere* erişim çok düşüktür. Etkinliklere katılan veliler de bunu düzenli bir alışkanlıktan ziyade kısmi ve düzensiz etkinliklere katılım şeklinde uygulamaktadır. Bazı veliler, ilgisizliklerinden veya tercih etmediklerinden değil, il/şehir olanaklarının yetersizliği gibi sebeplerden

uygulayamamaktadır. Bu veri; sorumluluğun bir kısmını ebeveynin omuzlarından alıp kentsel ve kültürel politikalara, yani *fırsat eşitsizliğine* yükleyen önemli bir bulgudur. Bu durum şehir olanaklarının kısıtlılığı, zaman yetersizliği ve maddi imkânsızlık gibi sebeplerden ötürü katılımlar düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Mak, Coulter ve Fancourt (2021) çalışmasındaki bulgulara göre kültürel alan eksikliğinin sanata katılım durumunu engelleyen bir bariyer olabileceğini ve bunun da eşitsizlikleri derinleştirebileceği gösterilmektedir. Bu sonuç kültürel etkinliklere katılım düzeyini artırmaya yönelik bireysel kapasite ve motivasyonu amaçlayan programların bunun yanında katılım seviyelerini etkileyen yapısal engelleri de ele alması gerektiğini göstermektedir.

Velilerin büyük çoğunluğu, çalışma sorularının yeterli olduğunu düşünerek veya ek bir yorum yapmak istemeyerek bu seçeneği kullanmıştır. Eğitimin temel dinamiklerine ve iyileştirilmesi gereken alanlara dikkat çeken veliler, çocuğun davranışları ve motivasyonuna ilişkin endişelerini dile getiren veliler, ebeveyn rolüne değinen veliler ve genel tavsiye verip gözlemlerini dile getiren veliler çalışmaya katılan veliler arasında az bir sayıda temsil edilmektedir.

Öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde beş farklı başarı düzeyinde birbirine yakın sayılarda öğrenci olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 52 katılımcıdan elde edilen veriler, öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeylerinin velilerin uyguladıkları dil öğretim pratikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çok başarılı şeklinde gruplandırılan öğrencilerin velileri aktif dil desteği sağlayan, düzenli kitap okuma saatleri oluşturan ve çocuğu teşvik eden ebeveynlerdir. Evde sesli okuma ve karşılıklı anlatım, ödül sistemleriyle motivasyon, düzenli okuma alışkanlığı ve bireysel kitaplık, pozitif veli ilgisi, öğrenmeye yüksek katılım vardır. Çok başarılı olduğu düşünülen öğrencilerin velileri, çocuklarının akademik başarısını desteklemek için aktif stratejiler uygulamaktadır. Bazı katılımcılar, evde ortak okuma saatleri, okunan metinlerin tartışılması ve kitap seçiminin birlikte yapılması gibi etkinliklerden bahsetmiştir. Bu ailelerde öğrenciler okumayı bir zorunluluk değil, bir alışkanlık ve eğlence aracı olarak görmektedir. Bu bağlamda Seçim ve Gönen'in (2022) Adana, Sakarya, Van, Mardin, İzmir, İstanbul, Balıkesir, Sivas, Trabzon, Erzincan, Amasya, Ankara illerinden öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmanın bulguları

incelendiğinde, ebeveyn okuma algılarının ve evdeki okuma ortamının genel olarak çocuklarda okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuç Muş'ta yapılan çalışmanın sonuçların desteklemektedir. Ayrıca bazı veliler çocuklarına ödül sistemi uygulamakta, bazıları ise okuma yarışmaları düzenlemektedir. Bu durum öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmaktadır.

Başarılı şeklinde gruplandırılan öğrencilerin velileri kısmi destek sağlar; zaman zaman kitap okutma ve kontrol etme eğilimindedir. Evde sınırlı süreli okuma etkinliği, okuma materyallerini çocukla birlikte seçme, zaman yetersizliğinden dolayı düzensiz uygulama, dönemsel destek ve orta düzeyde veli farkındalığı vardır. Başarılı olduğu düşünülen öğrencilerin velilerinde farkındalık vardır ancak uygulamalar süreklilik göstermemektedir. Katılımcıların bir kısmı kitap okutmakta fakat düzenli kontrol sağlayamamaktadır. Veliler genellikle zaman yetersizliği veya iş yoğunluğundan yakınmaktadır. Buna rağmen, bu grupta yer alan öğrencilerde başarı düzeyinin ortalamasının üzerinde olması, az da olsa veli ilgisinin ve katılımının önemli bir fark yarattığını göstermektedir. Işıkoğlu Erdoğan'ın (2016) 7127 öğrenci velisiyle gerçekleştirdiği çalışma da aynı sonuca ulaşmış ve ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okumasının çocuğun gelişimini destekleyici önemli bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Türkçe başarısı yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal bir olgudur. Ailenin çocuğun eğitimine katılımı, çocuğun dil gelişimi, iletişim becerisi ve akademik başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Özellikle *çok başarılı* ve *başarılı* gruplarda yer alan veliler çocuklarına hem maddi hem de manevi destek sağlamaktadır. Bu veliler çocuklarının okuma alışkanlıklarını geliştirmek için günlük veya haftalık düzen kurmakta, okunan metinleri tartışmakta hatta kendileri de kitap okuyarak model olmaktadır. Akın (2016), Muş'un Bulanık ilçesindeki 232 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin, Türkçe dersindeki başarı puanı ile öğrencinin okuma alışkanlığı ve yazma tutum seviyeleri arasında zayıf, olumlu, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarının yüksek düzeyde olması ve okuma alışkanlığı ile öğrencilerin başarılarını olumlu olarak etkilemesi sonucunda Türkçe dersindeki başarıların düzeyinin de yüksek olacağı şeklinde yorumlanmıştır.

Orta şeklinde gruplandırılan öğrencilerin velileri çocuğun ilgisizliğini veya zaman yetersizliğini gerekçe gösterir. Evde sözlü yönlendirme ancak sistematik takip yok, ara sıra kitap okutma veya gözlem, evde okuma kültürü zayıf, pasif veli desteği,

ilgi var ama süreklilik yok. Orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin velileri çocuğun derslerine ilgisiz olmadığını fakat sürekli bir takip mekanizması oluşturamadıklarını ifade etmiştir. Bu veliler genellikle çocuğa sözlü uyarılarda bulunmakta ancak okuma veya yazma sürecine doğrudan katılmamaktadır. Bu da çocuğun başarı düzeyini ne çok yüksek ne de çok düşük bir noktada tutmaktadır. Karagüzel ve diğerleri (2025) ilköğretim öğretmenlerinin ebeveyn katılımının öğrencinin başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşleri üzerine yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocukların eğitim sürecine aktif şekilde katılmasının öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırdığını ayrıca öğrenme yeteneğini geliştirdiğini ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu anne babaların eğitim süreçlerine aktif olarak dahil olmasının öğrencilerin yürütücü işlevlerini ve öz disiplinini olumlu biçimde etkilediğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonucu incelendiğinde orta düzeydeki öğrencilerin velilerinin katılımlarının yeterli olmamasının öğrenci başarıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Başarısız şeklinde gruplandırılan öğrenciler ekonomik sorunlar veya zaman kısıtlılığı nedeniyle destek eksikliği yaşar. Evde kitap okutma ancak takip etmeme, çocuğun kendi ilgisine bırakma, velinin kendisini yetersiz görmesi ve bilinç farkı düşüklüğü vardır. *Çok başarısız* şeklinde gruplandırılan öğrencilerin velileri eğitim düzeyi düşük, ilgilenemeyen veya farkındalığı olmayan bireylerdir. Evde hiçbir çalışma yapmama, zaman ve fırsat eksikliği, evde dil gelişimine katkı yok, ilgi eksikliği ve yapısal engeller vardır. *Başarısız* ve *çok başarısız* olduğu düşünülen öğrencilerin velilerin büyük çoğunluğu düşük eğitim düzeyine sahiptir. Bazıları okuma yazma bilmediği için çocuklarının derslerine destek olamamaktadır. Bazı veliler yoğun iş temposu veya aile içi sorumluluklar nedeniyle çocuklarıyla ders takibi yapamadıklarını belirtmiştir. Bu ailelerde çocukların okuma alışkanlığı bulunmamakta, evde kitaplık veya okuma ortamı yer almamaktadır. Televizyon ve internet kullanımı ise oldukça yaygındır. Dolayısıyla öğrencilerde dikkat dağınıklığı, anlama güçlüğü ve dilsel gerilik gözlenmektedir. Çalışmadaki başarısız ve çok başarısız öğrencilerin velilerinin çocukların eğitimindeki yeri ile aynı durumu ortaya koyan Güney Afrika'da yapılan bir çalışmada ebeveyn katılımının akademik başarı ve davranışsal bakımdan güçlü araçlardan olduğu düşünülmesine rağmen, incelenen okullardaki anne babaların katılımının yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Anne babaların öğrencilerin eğitiminde

aktif rol almadıkları ve okul ile ilgili konulardan uzak durdukları tespit edilmiştir (Ndwandwe, 2023).

Veli dil öğretim pratikleri ile öğrencilerin Türkçe başarıları arasındaki ilişki kapsamında ulaşılan verilere göre katılımcıların çoğunun evde ve ev dışındaki alanlarda uyguladıkları Türkçe öğretim pratiklerinin öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeyleri ile ilişkilidir. Aynı zamanda çocukların çoğunun başarılı veya çok başarılı olma düzeylerinin, veli katılımının olumlu yöndeki eğilim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Dam (2008) Samsun’da 140 öğrenci velisine yönelik çalışmasında bazı ailelerin, çocuklarını okula gönderdiğinde her şeyin tamamlandığını düşündüğünü belirtmektedir. Bu tür ailelerin çocuklarının ödevleriyle, dersleriyle, arkadaş çevresiyle, okula devam durumuyla ilgilenmediklerini ve onlara göre okulun çocuklarının gün boyu güvende geçireceği bir mekân olduğunu da dile getirmiştir. Bu velilerin veli toplantılarına katılmayı hiç düşünmediklerini, veli toplantılarına genellikle başarılı öğrencilerin velilerinin katıldığını başarısız veya sorunlu öğrencilerin velilerinin ise ya çocuklarıyla ilgilenmediklerini ya da öğrencilerle ilgili olumsuz şeyler duyacaklarını düşündükleri için katılmadıklarını belirtmektedir. Nitekim Muş ilinde uygulanan çalışmada velilerle yapılan görüşme talebi sürecindeki gözlemlere göre çalışmaya katılan velilerin çocuklarının çoğunun başarılı ya da çok başarılı olmasının sebeplerinden biri de görüşmeye davet edilen bazı velilerin -özellikle başarısız öğrenci velilerinin- görüşmeye katılmak istememesi olduğu düşünülmektedir. Bu durum öğrencinin başarısızlığının nedenlerinden birisi olarak velilerin çocuğunun okul aktivitesi ile ilişkili bir görüşmeyi gerektiği kadar önemsemediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra Türkçe ders başarıları düşük düzeydeki öğrencilerin velilerinin okulla iletişimlerinin genellikle olumsuz durumlarda olmasından ötürü bu velilerin çalışmaya katılmak istememiş olabileceği de düşünülebilir. *Sonuç itibarı ile velilerin iletişim motivasyonları ile öğrencilerin Türkçe dersindeki okul başarıları arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.*

Bazı veliler, çocuklarının başarısızlığını *zaman bulamama, ilgi eksikliği, çocuğun oyun veya telefon bağımlılığı* gibi faktörlere bağlamaktadır. Velilerin bir kısmı, çocuğun ilgisiz olduğunu ama kendisinin de işten yorgun geldiği için yeterince ilgilenemediğini belirtmiştir. Bu grupta velilerin eğilimleri olumlu olsa da uygulama aşamasında Türkçe öğretim pratiklerinin sürekliliğine ilişkin sorun yaşanmaktadır. Dolayısıyla veliler pratiklerinin sürekliliğini sağlayamamaktadır. Bu da öğrencinin

başarı düzeyini sınırlamaktadır. Sonuç itibarı ile veli ilgisinin yalnızca *var olması* değil, *sistematik, düzenli ve yönlendirici* biçimde sürdürülmesi başarı için gereklidir. Özellikle okuma ve yazma etkinliklerinin düzenli, etkileşimli ve öğrenci merkezli olduğu ailelerde öğrencilerin başarıları yüksek çıkmıştır. Altıparmak Ercan (2020), Muş ilinde uyguladığı çalışma sonucunda anne ve babanın eğitimi durumları ile çocukların alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Aynı sonuca veli dil öğretim pratikleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Muş Merkez’de uygulanan bu çalışmada da ulaşılmıştır. Çalışmadaki velilerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğa yönelik yönlendirme ve farkındalıkları da artmıştır. Buna karşılık; düşük eğitilmiş veya yoğun çalışan veliler çocuklarının akademik süreçlerine etkin katılamamış, bu da düşük başarıyla sonuçlanmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, *veli katılımı ile Türkçe dersi başarıları arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu görülmüştür*. Çünkü düzenli kitap okuyan çocuklarıyla etkileşim, kuran ve eğitim sürecine aktif katılan velilerin çocukları Türkçe dersinde yüksek başarı göstermektedir. Buna karşılık, zaman ve farkındalık eksikliği yaşayan velilerin çocukları düşük performans sergilemektedir. Bu durum ve ilgisini niceliksel değil, niteliksel yönünde daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Yani her gün ders sormak kadar çocuğun öğrenmeye yönelik tutumunu olumlu biçimde yönlendirmek de önemlidir. Özellikle aktif veli katılımı çocuğun dil alanlarını geliştirirken öz güveni de arttırmaktadır. Buna karşılık, ilgisiz veya farkındalığı düşük verilerle yetişen öğrencilerde düşük akademik performans, motivasyon eksikliği ve okuma isteksizliği öne çıkmaktadır. Türkçe başarısında veli katkısı hem doğrudan çocuğa rehberlik, kitap okutma hem de dolaylı örnek olma, ortam yaratma yollarıyla etkili olmaktadır. Aile ortamında sürdürülen okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma etkinlikleri yalnızca akademik başarıyı değil; çocuğun düşünme, iletişim kurma ve kendini ifade etme becerilerinde kalıcı biçimde güçlendirmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak velilere, okul yöneticilerine, öğretmenlere, politika yapıcılara, öğretim programına ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

Velilere yönelik öneriler

Velilerin, çocuklarının okuma ve yazma alanlarını desteklerken pasif yönlendirmelerden *kitap oku demek ziyade, birlikte okuma saatleri yapma veya okunanı anlattırma* gibi aktif katılımlı pratiklere yönelmeleri teşvik edilmelidir. Yazma alanları konusunda farkındalık eksikliği göz önüne alındığında velilerin çocuklarını günlük tutma, kısa hikayeler yazma gibi konularda teşvik etmesi, bu alanlarının okuma kadar önemli olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Çocukların konuşma becerilerindeki "çekingenlik" algısını kırmak için; evde çocuklara daha fazla söz hakkı veren, onları aktif dinleyen ve fikirlerini özgüvenle ifade etmelerini destekleyen sohbet ortamları artırılmalıdır. Evde kelime oyunu oynama pratiği olumlu bir bulgudur. Bu pratiğe sahip olmayan ailelerin de dil gelişimini desteklemek amacıyla bu tür eğitici oyunlara zaman ayırması önerilmektedir.

Okul yönetimleri ve öğretmenlere yönelik öneriler

Velilerin bazısının destek konusunda *kendini yetersiz görmesi veya bilgi eksikliği* yaşaması, okul-aile iş birliğinin önemini artırmaktadır. Türkçe öğretmenleri, velilere yönelik atölye çalışmaları veya kısa bilgilendirme bültenleri hazırlayarak evde dört dil alanlarının nasıl *aktif* desteklenebileceğine dair pratik yöntemler sunmalıdır. Çocukların Türkçe dersi sevgisinin öğretmen sevgisiyle güçlü ilişkisi, öğretmenin olumlu tutumunun ve öğrenciyle kurduğu bağın kritik rolünü göstermektedir. Öğretmenlerin, derse karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilere karşı pozitif ve teşvik edici bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir. Velilerin yarısından fazlasının çocuklarını kültürel etkinliklere götürmediği göz önüne alındığında okulların bu açığı kapatmak için kütüphane ziyaretleri, okul tiyatroları veya şiir dinletileri gibi etkinlikleri ders içi ve ders dışı faaliyetlere daha fazla entegre etmesi gerekmektedir. Kardeş desteğinin ödev sürecinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler bu durumu bir fırsata çevirerek büyük kardeşlere yönelik (gönüllülük esasıyla) küçük kardeşlerine nasıl daha verimli destek olabilecekleri konusunda rehberlik yapabilir. Evde çok dilliliğin yaygın

olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin bu durumu bir *zenginlik* olarak ele alması ve bunun Türkçe öğrenimine engel olmadığı; aksine bilişsel gelişimi desteklediği konusunda velileri bilgilendirmesi, olumsuz algıya sahip velilerin endişelerini giderecektir.

Politika yapıcılara ve yerel yönetimlere yönelik öneriler

Ev dışı etkinliklere katılımın önündeki en büyük engelin il/şehir olanaklarının yetersizliği olması, yerel yönetimlerin sorumluluğuna işaret etmektedir. Muş il merkezinde çocuklara yönelik tiyatro, sinema, kütüphane ve atölye çalışmalarının sayısı ve erişilebilirliği artırılmalıdır. Velilerin büyük çoğunluğunun zaman yetersizliği veya bilgi eksikliği gibi nedenlerle kendilerini geliştirememesi, Halk Eğitim Merkezleri gibi kurumların ebeveyn akademileri düzenlemesini gerekli kılmaktadır. Bu kurslar, çalışan ebeveynlere uygun, esnek saatlerde ve doğrudan dil alanlarını desteklemeye yönelik pratik bilgiler içermelidir

Öğretim programına yönelik öneriler

Bu çalışma bulguları; 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü etkileşimli, bütüncül ve süreç temelli dil becerileri yaklaşımı ile sahadaki uygulamalar arasında belirgin bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır. Program; okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme alanlarının birlikte geliştirilmesini; aile-okul iş birliğini ve öğrencinin gerçek hayat tecrübeleriyle öğrenmesini ön plana almasına rağmen araştırma sonuçları velilerin bu yeterlilikleri genellikle yeterli gördüğünü fakat evde uyguladıkları destekleyici çalışmaların pasif ve düzensiz olduğunu göstermektedir. Özellikle yazma yeterliliğinin yalnızca okulun görevi olarak algılanması, dinleme/izleme ve konuşmanın ise kendiliğinden gelişen birer beceri olarak görülmesi, programın amaçladığı etkileşimli dil gelişimini sınırlandırmaktadır. Benzer biçimde dijital araçların düzensiz kullanımı veya tamamen kullanılmaması, programda vurgulanan dijital okuryazarlık hedeflerinin ailelerce karşılık bulamadığını göstermektedir. Bu bağlamda, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkililik düzeyini artırmak için veli alanının daha açık, yönlendirici ve uygulanabilir şekilde programla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Programda her bir dil alanına yönelik evde yapılabilecek basit, kısa ve etkileşimli etkinlik örnekleri bulunması; yazma becerisinin günlük yaşamla ilişkili ve yaratıcı bir süreç olarak tekrardan yapılandırılması; dinleme

ve konuşma becerilerinin eleştirel, amaçlı ve geliştirilebilir beceriler olduğu vurgusunun artırılması önem taşımaktadır. Bu değişimler; öğretim programının amaçladığı nitelikli dil gelişiminin sadece okulda değil, aile desteğiyle evde de sürdürülebilir bir hâle gelmesine katkı sağlayacaktır.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırma, altıncı sınıf velilerinin algılarına odaklanmıştır. Benzer çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde (okul öncesi, ilkokul veya lise) yapılması, aile pratiklerinin çocuğun yaşına göre nasıl değiştiğini gösterebilir. Çalışma Muş örneği ile sınırlıdır. Farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapılara sahip bölgelerde benzer çalışmaların yapılması, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486–502. <https://doi.org/10.21666/muefd.834707>
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 469-483.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları. *Bilig*, 70, 29–58. Doi. 10.12995/bilig.2014.7002
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141–160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Albez, C., ve Akan, D. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin öğretici ebeveynlik becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 467–496.
- Altıparmak Ercan, F. (2020). *Aile yapısının, aile tutumlarının ve televizyonun 2–4 yaş arası çocukların dil gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi. SBE.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37–75. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science*. 5(46). 63-77.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Nisan*. 172-185.

- Baykal, G. (2011). *Dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların annelerinin çocuğa yönlendirilmiş dil kullanım özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. SBE.
- Bayrakçıken, S. Oktay, Ö. Samancı, O. Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Bozan, M. A. ve Çıkırcı, R. N. (2025). Aile temelli dil becerilerini güçlendirme programı geliştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Aile yılı özel sayısı), 481-519. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1738454>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 34.Baskı. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.).
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (16–26). Longman.
- Çalışkan, E. F. ve Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509–524.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Çelik, E. ve Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114. <https://doi.org/10.16916/aded.734588>

- Çelik, T. (2023). Türkçe Ders Kitaplarının Bilimsel Yeterlik Ölçütlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 237-255.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- David-Jones, S. (2025). The impact of parental involvement on academic achievement in elementary schools. *International Journal of Education and National Development*, 3(1), 152-163.
- Demir, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının davranış notları bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 1-24. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1147952>
- Deniz, S. (2023). Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).
- Durmaz, M., Topçam, A. B., Sönmez, M., Yıldırım, K. ve Sezer, B. B. (2024). Ebeveynlerin ev ortamında çocukları ile gerçekleştirdikleri sesli okuma uygulamaları. *Millî Eğitim*, 53(244), 1821-1848. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1275285>
- Duru, S. ve Çöğmen, S. (2016). İlkokul-ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365. <https://doi.org/10.17051/io.2017.76577>
- Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769,782. Doi.10.7827/turkishstudies.4965
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- England, K. V. L. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *The Professional Geographer*, 46(1), 80-89. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x>

- Epçaan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.
- Fernando, L., Irawan, D. ve Sitompul, K. L. F. (2025). Theoretical Review of Behavioristic Approaches in Education: The Role of Reward and Punishment in Increasing Learning Motivation. *Contemporary Journal of Applied Sciences*, 3(3), 117-128. <https://doi.org/10.55927/cjas.v3i3.28>
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1–13.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12). 178,195.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275–305. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332129>
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. ve Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.

- Karaarslan, G. (2010). Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi (Yüksek lisans tezi, İTÜ).
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1567–1576.
- Karagüzel, F., Erdem, V., Ömür, M., Yıldırım, A., ve Gürsoy Şen, A. (2025). Ebeveyn katılımının ilköğretim öğrencilerinin başarısına etkisi. *ISPEC Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15116371>
- Kastner JW, May W, Hildman L. (2001). Relationship between language skills and academic achievement in first grade. *Percept Mot Skills*. Apr;92(2):381-90. doi: 10.2466/pms.2001.92.2.381. PMID: 11361297
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi* (9. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Kheirkhah, M. (2016). *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents*. Linkopings Universitet (Sweden). (Doktora tezi).
- Kılıç, A., ve Gündüz, M. (2021). The effects of parent attitudes on student achievement. *Journal of Educational Issues*, 7(1), 1–15.
- Koparan, B. (2025). Ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliği ve çocukların okuma tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(3), 965-979. <https://doi.org/10.7884/teke.1649092>
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1–19.
- Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *InterViews* (2nd ed.).
- Lanza, E. (2021). The family as a space. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 763–771. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1979015>
- Li G, Zhen F, Gunderson L. (2025). The role of home biliteracy environment in Chinese-Canadian children's early bilingual receptive vocabulary development. *Appl Linguist Rev*. Apr 28;16(6):2463-2496. doi: 10.1515/applirev-2024-0162. PMID: 41170437; PMCID: PMC12571477.
- Lim, W. T. (2021). Impacts of parental involvement and parents' level of education on student's academic accomplishment. *Education Journal*, 10(1), 35–39. doi: 10.11648/j.edu.20211001.15

- Livingstone, S. ve Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Lüle Mert, E. (2014). Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde aktif öğrenme teknikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Mak H. W., Coulter R, Fancourt D. (2021). Associations between neighbourhood deprivation and engagement in arts, culture and heritage: evidence from two nationally-representative samples. *BMC Public Health*. Sep 16;21(1):1685. doi: 10.1186/s12889-021-11740-6. PMID: 34530782; PMCID: PMC8444412.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: MEB.
- Musulğüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi EBE.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nasir, D., Kadri, D. ve Akbar, R. (2023). The impact of parental involvement on student academic performance and school administration efficacy in enhancing educational outcomes. *Educia Journal*, 1(3), 88-95. <https://doi.org/10.71435/610414>
- Ndwandwe, N. D. (2023). Parental Involvement and Academic Achievement: Voices of Role-Players in Secondary Schools in Mpumalanga, South Africa. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(4), 237-256.
- Nurjannah, D., Sulistiana, D. ve Anggraini, D. P. (2025). The effectiveness of use of rewards and punishments in the stad cooperative learning method to increase motivation and science learning outcomes of class 4 students of kolursari II SDN Bangil. *JOSAR (Journal of Students Academic Research)*, 10(2), 189-195. <https://doi.org/10.35457/v0wmsd70>

- 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>
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91–110. <https://doi.org/10.16916/aded.50911>
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: making the sampling process more public. *Qualitative Report*, 12(2), 238-254.
- Orb, A., Eisenhauer, L. ve Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>Digital Object Identifier (DOI)
- Öğretir Özçelik, A. D. ve Kurt Yahşi, B. (2025). İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaç analizi. *Millî Eğitim*, 54(245), 117–152. Doi. 10.37669/milliegitim.1523924
- Özeke Kocabaş, E. (2010). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143–158.
- Özer, S. ve Başarır, F. (2020). Öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inancı ile algılanan başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 4868–4890. <https://doi.org/10.26466/opus.771847>
- Özkaynak, O. (2023). ‘I don’t want them to be monolingual like Americans’: family language policies of Turkish parents in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(7), 2031–2047. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2277228>
- Özpolat, M. ve Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202043282>
- Pianta R.C., Steinberg M.S., Rollins K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*.7(2):295-312. doi:10.1017/S0954579400006519

- Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Purkarthofer, J. (2021). Navigating partially shared linguistic repertoires: Attempts to understand centre and periphery in the scope of family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8), 732-746. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1921781>
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Education and Science*, 11(63). 13-20.
- Sağbaş, S. (2025). Dijital ebeveynlerin çocukların internet bağımlılığı üzerindeki etkisi: 9-12 yaş grubu çocuklar üzerinde bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, SBE.
- Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers. Sage Publication.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sarıkaya, B., Yayan, E., ve Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Scheele A. F, Leseman P. P. M. ve Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1):117-140. [doi:10.1017/S0142716409990191](https://doi.org/10.1017/S0142716409990191)
- Seçim, E. S. ve Gönen, M. (2022). Investigation of the Reading Motivations of Preschool Children: A Multiple Regression Study. *OPUS Journal of Society Research*, 19(49), 712-726. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1181222>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (4th ed.). Teachers College Press.
- Sharma, R. (2024). The effects of parental involvement on student academic success. *Global International Research Thoughts*, 12(1), 43-48. <https://doi.org/10.36676/girt.v12.i1.111>

- Shenderovich, Y., Thurston, A., ve Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190-210. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.007>
- Sönmez, H. (2019). A case study and the needs analysis for determining secondary school students' reading skills. *European Journal of Education Studies*, 6(10) 23-54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3595677>
- Sönmez, H. (2022). The use and environments of teaching Turkish as a foreign language in France. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(2), 64–79. <https://doi.org/10.47214/adeder.1181790>
- Sönmez, H. ve Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737. <https://doi.org/10.16916/adad.1111145>
- Sönmez, L. Le Gac ve Akıncı, M. A. (2025). Évaluation des compétences langagières en turc des élèves bilingues français-turc dans des classes EILE. *Lidil*, 71, 1-16. <http://journals.openedition.org/lidil/13739>. <https://doi.org/10.4000/13var>
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *TÜBAR*, XIII.
- Tokel, S., Başer, D. ve İşler, V. (2013). Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarının internet ve sosyal paylaşım siteleri kullanımına yönelik bilgi seviyeleri ve algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 225-236. <https://doi.org/10.17860/efd.70095>
- Turanlı, A.S. (2009). Students' and Paretns' Perceptions about Homeworkç Education and Science, 34(153), 61-73. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/823>
- Wang, X. ve Wei, Y. (2024). The influence of parental involvement on students' math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. 1-14. 1463359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1463359>
- Wiles, R., Crow, G., Heath, S. ve Charles, V. (2008). The management of confidentiality... *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 417–428. <https://doi.org/10.1080/13645570701622231>
- Xin, Y. ve Yu, L. (2024). The Influence of Parents' Educational Expectations on Children's Development: The Chain Mediation Role of Educational Anxiety and

Parental Involvement. *Behavioral Sciences*, 14(9), 779.
<https://doi.org/10.3390/bs14090779>

Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Yang, H. ve Chen, Y. (2023). The impact of parental involvement on student writing ability: a meta-analysis. *Education Sciences*, 13(7), 718. 1-17.
<https://doi.org/10.3390/educsci13070718>

Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101–135. Doi: 10.1080/0300443042000266303.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Education and Science*, 23(112). 7-17.
<https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/385>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1: Görüşme formu /Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarı Düzeyleri ile Ailelerin Uyguladıkları Dil Öğretim Pratikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Görüşme Formu

Katılımcı Kodu:

Doç. Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC'in danışmanlığında Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Rıdvan ÇAKAR tarafından sürdürülen “Ortaokul Çağı Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarı Düzeyleri ile Ailelerin Uyguladıkları Dil Öğretim Pratikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muş Örneği)” başlıklı bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum.

Katılımcının Adı Soyadı:

İmza:

Sayın Katılımcı,

“Ortaokul Çağı Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Düzeyleri ile Ailelerin Uyguladıkları Dil Öğretim Pratikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muş Örneği)” başlıklı bu araştırma, Doç. Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC'in danışmanlığında Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Rıdvan ÇAKAR tarafından yapılmaktadır. Araştırma ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri ile velilerin uyguladıkları dil öğretim pratikleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla planlanmıştır. Sizin yanıtlarınızdan elde edilecek sonuçlarla araştırma planlanabilecektir. Bu nedenle soruların tümüne ve içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki e posta aracılığıyla iletişim kurabilirsiniz:

Rıdvan ÇAKAR (Araştırmacı)

Demografik Bilgiler

Uyruğunuz:

Eşinizin uyruğu:

Cinsiyet:

Yaş:

Meslek:

Eğitim düzeyiniz:

Doğduğunuz şehir:

Eşinizin doğduğu şehir:

Kaç çocuğunuz var:

Eşinizin eğitim düzeyi:

Konuştüğünüz diller:

Hangi yaşta Türkçeyi öğrendiniz:

Eşiniz hangi yaşta Türkçeyi öğrendi:

Evde konuştuğunuz diller:

Evde Türkçe dışında TV vs. kanalı var mı:

Türkçeyi hangi alanlarda kullanıyorsunuz? (Komşuda, televizyonda, telefonda, sokakta, arkadaşlarınızla, evde, sosyal alanlarda, İnternet, cami, diğer.):

Öğrenci ile ilgili bilgiler:

Çocuğun cinsiyeti:

Yaşı:

Çocuğun doğduğu şehir:

Çocuğun konuştuğu diller:

Çocuğunuz sizinle Türkçe konuşmayı seviyor mu?

- 1) Çocuğunuzun okuma düzeyi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
Çocuğunuzun okuma yeterliliğinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?
- 2) Yaratıcı yazmanın ne olduğunu biliyor musunuz?
Çocuğunuzun yazma yeterliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
Çocuğunuzun yaratıcı yazma ve yazma yeterliliğinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?
- 3) Çocuğunuzun dinleme ve izleme becerisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
Dinlediklerini ve izlediklerini anlar mı sizce?
Çocuğunuzun dinleme/izleme becerilerinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?
- 4) Çocuğunuzun konuşma becerisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizce kendini yeterince iyi ifade edebilir mi?
Çocuğunuz bir topluluk karşısında konuşabilir mi?
Çocuğunuzun konuşma becerilerinin gelişimi için evde ve okul dışında ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?
Yapılan çalışmalar neler?
Yapılmıyorsa yapılmama sebepleri nelerdir?
- 5) Çocuğunuzun Türkçe ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?
Bu çalışmaları sadece siz mi yapıyorsunuz yoksa ailedeki başka bireyler de yapıyor mu?
Okulda verilen Türkçe dersini yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız destekleyici ne tür aktiviteler yapıyorsunuz?
Daha iyi destek olabilmek için kendi okuma yazma becerilerinizi geliştirmek için bir şey yapıyor musunuz?
- 6) Çocuğunuz Türkçe dersini seviyor mu?
Çocuğunuzun Türkçe dersine karşı ilgisini artırmak için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

- 7) Öğretim materyallerini (öğretim programı, ders kitabı, yardımcı kaynak vs.) yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız destek kaynaklar kullanıyor musunuz? Sosyal medya, internet, TV gibi kaynaklardan destek alıyor musunuz?
- 8) Evde dil gelişimi için (okuma köşesi, kitaplık vb.) nasıl bir ortamınız var? Evde birlikte kelime oyunları, tabu, vs. oyunlar oynar mısınız?
- 9) Evde kullanılan başka dil var mı? Bu dilin Türkçe gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkisi var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- 10) Çocuğunuzun çalışma isteğini artırmak için ne yapıyorsunuz?
- 11) Çocuğunuzun dil gelişim düzeyini belirlemek için ölçme, değerlendirme, gözlem yapıyor musunuz?
- 12) Dil gelişimini desteklemek için ev dışı alanlarda ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz? Tiyatro, kütüphane, sinema, şiir dinletileri gibi etkinliklere katılır mısınız?
- 13) Ekleme istediğiniz ya da merak ettiğiniz bir şey var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Görüşmemiz tamamlandı. Katılımınız ve içten cevaplarınız için teşekkür ederim.

EK 2: Etik kurul

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.06.2025-197086

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 03.06.2025	Toplantı Sayısı: 11	Karar Sayısı: 77
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-11: Öğrenci Rıdvan ÇAKAR'ın 05.05.2025 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencisi Rıdvan ÇAKAR'ın sorumlu araştırmacı, Doç. Dr. Hülya SÖNMEZ L. LE GAC'ın yardımcı araştırmacı olduğu "Ortaokul Çağı Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Düzeyleri ile Ailelerin Uyguladıkları Dil Öğretim Pratikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muş Örneği)" isimli çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Öğrenci Rıdvan ÇAKAR'a bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ahmet KARA İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Muhammed ÇINAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ercan BURSAL Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Bekir YILDIRIM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi

1 / 1

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Ortaokul Çağı Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Düzeyleri ile Ailelerin Uyguladıkları Dil Öğretim Pratikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muş Örneği)" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	05.05.2025
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	03.06.2025
Karar tarihi	03.06.2025

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Üye
(İzinli)
Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Muhammed ÇINAR

Üye
(İzinli)
Prof. Dr. Ercan BURSAL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Bekir YILDIRIM

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT