



**KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
*Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*  
*The Journal of International Turkish Language & Literature Research*

Sayı/Issue 12 (Eylül/September 2023), s. 971-985.  
Geliş Tarihi-Received: 19.08.2023  
Kabul Tarihi-Accepted: 10.09.2023  
Araştırma Makalesi-Research Article  
ISSN: 2687-5675  
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346409

**Göçmen Çocukların Okuma Kültürlerine Yönelik Bir İnceleme\***

*A Study on Reading Culture of Immigrant Children*

**Burcu ÇILDIR\*\***  
**Esra ŞAHİN\*\*\***

**Öz**

Bu araştırmanın amacı ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların okuma kültürü çerçevelerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiş olup verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Erzincan ilinde ortaokul düzeyinde farklı sınıflarda öğrenim gören on iki göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan göçmen öğrenciler Türkiye'ye Suriye ve Afganistan'dan gelmişlerdir. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "Temel Okuma Yazma ve Okuma Alışkanlığı Arasında", "Okuma Kültürü ile Köprü: Okul", "Aile Odağında Aktarılamayanlar" ve "Okumaya Yüklenen Anlam" temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen temalar doğrultusunda ortaokul düzeyinde yer alan çoğu göçmen çocuğun henüz okuma alışkanlığı kazanamadıkları, temel okuma yazma ile okuma alışkanlığı arasında sıkıştıkları, aile ve okul gibi faktörlerle birlikte Türkçenin ikinci dil olmasının göçmen çocukların okuma kültürünü etkilediği ve temel okuma yazma becerisinde zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okulda okumayla alakalı etkinliklerin çocukları farklı biçimlerde etkilediği ve ailelerin okuma kültürünü biçimlendiren önemli etkenlerden olduğu da görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, göçmen, okuma kültürü, ikinci dil.

**Abstract**

The purpose of the study is to identify the reading culture of immigrant children attending middle school. In the research, case study was chosen as a qualitative research method, and semi-structured interviews were conducted to collect data. A sample of twelve immigrant students, attending different grades in middle school in Erzincan, was selected. The participants in the study consists of immigrant students who have come to Turkey from Syria or Afghanistan. Thematic analysis method was used for data analysis. The findings were addressed under four themes: "Between Basic Literacy and Reading Habits", "Bridging Reading Culture with School", "Unconveyable Aspects within Family Emphasis" and

\*Bu makale ilgili yazarlar tarafından 2022 yılında Xth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan "Göçmen Çocukların Okuma Kültürü Edinme Düzeylerinin Belirlenmesi: Erzincan Örneği" isimli bildiriden üretilmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan/Türkiye, burcucildir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4692-9141.

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan/Türkiye, e-posta: www.esra2472@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1489-9091.

“Meaning Attributed to Reading”. As a result of the themes, it emerged that most immigrant children have not yet developed a reading habit in terms of reading culture, and they are caught between basic literacy and reading habit, and factors such as family and school, along with Turkish as a second language, affect the reading culture of immigrant children, and they experience difficulties in basic literacy skills. In addition, it has been seen that activities related to reading at school affect children in different ways and family is one of the important factors that shape the reading culture.

**Keywords:** Migration, immigrant, reading culture, second language.

## Giriş

Geçmişten bugüne Türkiye'nin konumundan dolayı göçlerin yoğun yaşandığı bir ülke durumunda olduğu görülmektedir. Günümüzde yalnızca ticaret, seyahat, öğrenim vb. geçici sebeplerle değil, yerleşmek amacıyla da çok sayıda göçmen Türkiye'ye gelmektedir (Kara ve Korkut, 2010). Göç; bilinen bir zamanda yaşanan dönemin koşullarından dolayı isteyerek ya da zorunlu olarak bulunan yerden diğer bir yere gitme eylemidir (Giddens, Sutton, 2014; Şahin, 2020; Tekeli, 1998). Genel olarak göçün; belirli insan gruplarının coğrafi olarak hareket etmesini ifade ettiği ve isteyerek ya da zorunlu olarak gerçekleşebileceği görülmektedir. Göçmenlerin amaçlarının sığınacak bir ülkede kalmak olduğu söylenilebilir. Yasal olarak bulunduğu ülkeyi, çoğunlukla, ekonomik nedenlerden dolayı isteği doğrultusunda terk ederek diğer ülkeye yasal yollardan (yetkililerin izniyle) giriş yapıp yasalar çerçevesinde o ülkede yaşayan bireye göçmen adı verilir (Deniz, 2014). Türkiye'de çeşitli ülkelerden gelen göçmenlerin yaşadığı bilinmektedir. Türkiye'de coğrafi açıdan yakın olması nedeniyle en çok Suriyeli göçmen bulunmaktadır. Türkiye sınır komşusu olması sebebiyle Suriyeliler tarafından ilk durak olmuş ve yoğun bir dış göç yaşanmıştır (Kaya, 2017; Sakız, 2016). Ancak Suriyeliler dışında Afgan ve Ahıska Türklerinin de olduğu bilinmektedir.

Uluslararası göç olgusunun evrensel olarak ortaya çıkardığı en zorlu konuların başında farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşama, farklılıklarla baş etme ve iletişim engellerini aşma konuları gelmektedir (Tunç, 2015). Oluşturulması gereken bu ortak yaşam için farklı bağlamlarda çalışmalar yapıp göçmen nüfusunu tanımaya dönük araştırmalar yürütülmesi önemlidir. Göç eden nüfusta çocukların sayısının fazla olması sebebiyle bu çocukların topluma ayak uydurmasının yolu eğitim almalarıdır (Şahin vd., 2021). Bu nedenle göçmenlerin eğitimden yararlanmaları, insanlarla uyumunun artması, akademik anlamda kendilerini geliştirebilmeleri ve kendi ülkelerine döndüklerinde bıraktıkları yaşamlarına dönebilmeleri için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime ulaşmalarına katkı sağlamak amacıyla MEB eğitim projeleri bulunmaktadır (<https://piktes.gov.tr/>).

Türkiye'nin yaşadığı yoğun göçle içerisinde olduğu dönüşüm sürecinde eğitimin tasarımında da bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda öne çıkan önemli alanlardan biri de Türkçe öğretimidir. Türkçe öğretimi süreci içerisinde yer alan dil becerilerinin geliştirilmesi göçmen nüfusun çevresiyle kuracağı iletişimi yapılandırması, topluma uyum sağlaması ve akademik anlamda başarılı olması için ayrı ayrı önemlidir. Bu önemli becerilerden biri de okumadır. Okuma, tüm konularda öğrenmenin temelidir ve çocukları toplumun tam olarak içinde yer almaya hazırlamak için de kullanılabilir (Ogle vd., 2003). Okuma becerisi göçle gelen çocukların iletişim gereksinimlerini gidermeye yönelik dilsel beceriler edindirilmesinde önemli bir basamaktır (Akyüz, 2021). Kişilerin üzerinde okumanın bilgi edinme ve öğrenme gibi birçok faydası vardır (Maden ve Dincel, 2017). Toplumsal olarak uyumun sağlanabilmesi için bu temel okuma becerisinin bir kültüre dönüşmesi beklenir. Sever'e göre (2007) okuma kültürü, yazılı kültür ürünleriyle tanışmış ve bu ürünlerin iletilerini “paylaşma, sınama, sorgulama”

süzgecinden geçirmiş, bu doğrultuda elde ettikleriyle bir yaşam sürdüren kişilerin sahip olması gereken kazanımların toplamıdır.

Okuma kültürü okuma yoluyla kazanılan becerilerle birlikte bir yaşam biçimi sürdürmektir (Sever, 2019). Okuma kültürü edinmek birçok dil becerisinin gelişimine katkı sağlar. İyi bir konuşmacı olmayı, iyi yazı yazabilmeyi ve kişinin kendini ifade kabiliyetini olumlu yönde etkiler. Erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların dili kullanarak iletişim kurma ve düşüncelerini paylaşma kabiliyetleri olumlu yönde etkilenecektir (Sever, 2019). Okuma kültürü sürekli bir okumayı içerir. Okuma kültürü okumanın eleştirel olarak biçimlenmesi ve toplumsal anlamda düzenli olmasını içerir (İnce Samur, 2014). Okuma kültürü yalnızca bireysel düzlemi değil toplumsal bir kültürü; bireysel ve toplumsal davranış, uygulama, inanç ve bilgiyi de ifade eder (Yılmaz, 2009; Ramos Sollai, 2018). Bu noktada okuma kültürünün geliştirilmesinin bireylere olduğu gibi toplumun geneline ya da bir parçasına dönük de üzerinde durulması gereken bir konu olduğu görülmektedir.

Okuma kültürü edinme süreci okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise gibi dönemlerde ardışık biçimde gerçekleşir. Okuma kültürü birbirini izleyen bir süreci kapsayarak kitapla tanışma, görsel okuma, temel okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı becerisi, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisi edinme basamakları biçiminde ilerler (Sever, 2008). Okul sürecine dahil olan çocuk temel okuma yazma becerisini edindikten sonra sıra okuma alışkanlığı edinmeye gelir. Okuma kültürünün yaygınlaşabilmesi öğrencinin hedef dilde okuma becerisini; okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürülebilmesiyle ilişkilidir (Balcı, Melanlıoğlu, 2016). Okuma alışkanlığı bir kişinin ihtiyaç ve isteği üzerine okuma fiilini eleştirel olarak sürekli, düzenli olarak gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2007). Eleştirel okuma ise bilgiyi elde etmek için yararlanılan, bilginin doğruluğunu test eden, okuma öncesi, sırası ve sonrası bazı bilişsel davranışlarından oluşan bir düşünme sürecidir (Körkuyu, 2014). Eleştirel okuma davranışını edinen bir bireyin evrensel okuryazarlığa doğru adım atması beklenir. Evrensel okuryazarlık bilişim teknolojileri ve yazılı kültür ürünlerinden etkilice yararlanmayı da içeren geniş kapsamlı bir basamak olarak düşünülebilir.

Okuma kültürü çocukların hangi dilde olduğu fark etmeksizin kitaplarla kurdukları bağı anlamak için çatı bir kavram olarak kullanılmış olsa da göçmen çocukların okuma kültürü edinme süreçlerini daha iyi anlayabilmek için Türkçenin onlar için ikinci dil konumunda olması durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dil becerilerini edinme ya da sürdürmeye dönük zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Göçer, Kılıç, 2022; Turan, Fansa, 2021). Özellikle kaygı düzeyinin çeşitli dil becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğu görülür (Gökhan, 2020). Benzer zorluklar okumanın gelişiminde de söz konusudur. Ana dili ve ikinci dil arasında okuma becerisinde dilsel, bilişsel, eğitimsel, sosyokültürel farklar olabilmekte ve bu farklar özellikle başlangıç düzeyinde ve zayıf okurlar için zorluklar doğrulanabilmektedir (Grabe, Yamashita, 2022). Bu nedenle Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin okuma gelişimi gözlenmeli; öğrenciye okuma kültürünü kazandırmada yaşanan sorunların ve çözüm önerileri belirlenmelidir (Balcı, Melanlıoğlu, 2016).

Okuma kültürünün erken yaşta kazandırılması noktasında okul öncesi ve ilköğretim döneminin önemli olduğu kadar ortaokul döneminin de önemli olduğu söylenilebilir. İlgili süreçler göz önünde bulundurularak okuma kültürü edinme sürecine ilişkin uygulamaların erken yaşlarda gerçekleştirilmesi gerekir. Toplumsal düzeyde bir okuma kültüründen söz edebilmek için de bu yaş aralığının genişletilerek toplumun farklı kesimlerinin ve eğitim farklı kademelerinin gereksinimleri göz önünde bulundurularak tasarlanması beklenir. Göçmen çocuklar da bu kapsamda değerlendirilebilir. İlgili

uygulamaların geliştirilebilmesi için öncelikle söz konusu durumun belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların okuma kültürü çerçevelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma göçmen çocukların okuma kültürüne ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarma amacı taşıdığı için nitel bir araştırma desenindedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre; nitel araştırma, kuram üretme çabasıyla sosyal olguların kendi ortamları içerisinde inceleyip anlam oluşturmayı önde tutan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmalar çalışılan konuyu kendi içinde yorumlayıcı bir bakış açısıyla inceler (Baltacı, 2019). Bu araştırmalarda konu ile ilgili derin bir bilgi edinme amacı vardır (Karataş, 2015). Nitel araştırmacılar, insanların hayatlarını nasıl oluşturduklarını, yaşadıklarını nasıl gördüklerini ve yorumladıklarını anlamak ister (Merriam, 2015). Nitel araştırmacı verileri aynı anda toplar, inceleyip analiz eder ve yorumlar (Neuman, 2016). Mevcut bir durumun ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmasını sağlamak için durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması bir olayla alakalı yoğun çalışmayı içeren katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile belge toplama kullanılarak ulaşılan bilgilerin derin bir şekilde araştırılmasıdır (Glesne, 2015).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alacak katılımcılar amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Erzincan İlinde merkezde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 6 kız 6 erkek olmak üzere 12 göçmen çocuk oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 11-14 arasında değişmektedir. Katılımcılar araştırma yapılan okullara yakın yerlerde oturan, alt sosyoekonomik düzeyden gelen ve yakın zamanda (1-3 yıl) Türkiye'ye göç etmiş olup Türkiye'de yaşayan öğrencilerdir. Çocukların Suriye veya Afganistan'dan Türkiye'ye geldikleri görülmektedir. Katılımcıların Türkçe iletişim kurarken iletişimi aksatacak bir sorun yaşamaması nedeniyle görüşmeler herhangi bir aracı olmaksızın doğrudan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçilmesinde "ortaokulda öğrenim görmek" ve "1-3 yıl arası bir zaman diliminde Türkiye'de bulunmak" ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütleri taşıyan tüm öğrencilere ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada verileri toplamak için nitel araştırmalarda sık kullanılan görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Görüşme katılımcıların belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini paylaşmaları olarak ifade edilir (Karataş, 2015). Bir kişinin öteki kişiden bilgiler aldığı karşılıklı görüşmeler yaygın bir görüşme çeşitlidir (Merriam, 2015). Bu noktada katılımcılardan bilgi edinmek üzere katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan (30 Mayıs 2022 tarihli ve 05/10 protokol numaralı karar) gerekli etik kurul izni alınmıştır. Katılımcı grubu 18 yaş altında olduğu için katılımcı onamı yanında veli onamı da alınmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcılardan izin alınarak görüşmeler yapılmış olup sürece başlamadan önce kimliklerinin gizli tutulacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Böylelikle sorulara daha içtenlikle cevap vermeleri sağlanmış ve araştırmanın güvenilirliği artmıştır. Katılımcıların hepsi görüşmelerin kayıt altına alınmasına izin vermiştir. Görüşmeler 20-25 dakika arasında sürmüş ve sözlü kayıtlar çözümlenerek yazıya aktarılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokulda öğrenim gören farklı sınıflarda bulunan on iki göçmen çocuğun okuma kültürünün belirlenmesi amacıyla mülakat (görüşme) yapılmıştır. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları yazıya aktarılarak incelenmiştir. Görüşme verilerini kayıt altına almayı sağlayan en etkili yöntem görüşmenin ses kayıt cihazıyla yapılmasıdır (Merriam, 2015). Veri toplama aracı olarak bu noktada hazırlanmış 14 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılandırılan görüşme formuna son biçimi verilmeden önce ise pilot görüşmeler yapılmıştır. 2 kız, 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam 4 göçmen öğrenci ile görüşülerek pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve soruların çocuklar tarafından anlaşılabilirliği de gözden geçirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada yazılı biçime getirilen görüşme kayıtlarının analiz edilmesinde kullanılan temel analiz yöntemi "tematik analiz" olmuştur. Tematik analiz verilerdeki bilgilerin yorumlanması ve kodlanarak farklı temalar oluşturulmasıdır. Tematik analiz verilerin betimlememizi sağlamakla birlikte verileri analiz etmek, raporlama ve verilerden tema belirlemek için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analizde en önemli yön kodlama olmakla birlikte kodlama yapılarak aynı kodlar da okunabilir ve kodların özü bulunmaya çalışılır (Glesne, 2015). Bu kapsamda ses kayıtları yazıya geçirilerek çeşitli kodlar belirlenmiş ve benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Kodlar yorumlanmış ve anlamlandırılmaya çalışılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar altında katılımcıların görüşlerine yer verilerek çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

Çalışmada yürütülen incelemeler sonucunda göçmen çocukların okuma kültürlerine yönelik 4 temaya erişilmiştir. Çocukların okuma kültürü edinme sürecinin hangi aşamasında olduğuna ilişkin bulguları ortaya koyan 'Temel Okuma Yazma ve Okuma Alışkanlığı', göçmen çocukların okuma kültürü edinme süreçlerinde öne çıkan değişkenlerden biri olan okula ilişkin bulguları ortaya koyan 'Okuma Kültürü ile Köprü: Okul' teması, göçmen çocukların okuma kültürü edinme süreçlerinde diğer önemli bir değişken olan aileye ilişkin bulguları ortaya koyan 'Aile Odağında Aktarılmayanlar' teması ve okumanın bir kültüre dönüşmesi sürecinde etkili değişkenlerden biri olarak görünen göçmen çocukların okumaya nasıl bir anlam yüklediklerine ilişkin bulgular 'Okumaya Yüklenen Anlam' teması altında yer almaktadır.

## Temel Okuma Yazma ve Okuma Alışkanlığı Arasında

Ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan göçmen çocukların okuma kültürü durumlarına ilişkin öne çıkan ilk tema dile getirilen çocukların okuma kültürü düzeylerinin temel okuma yazma ile okuma alışkanlığı arasında bir noktada yer alıyor olmasıdır. Okumanın bir yaşam biçimine dönüşmesi olarak çerçevesi çizilen okuma kültürünün en önemli göstergelerinden biri okuma eyleminin düzenli olarak gerçekleştiriliyor olmasıdır. Okuma alışkanlığı ve okuma kültürü bağlamında okuma sıklığı önemli bir değişkendir (Kuşdemir vd., 2020; Özbay vd., 2008). Bu doğrultuda ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların kitap okuma sıklıklarına bakıldığında hiç okumadığını dile getiren öğrenciler olduğu gibi her gün kitap okuduğunu belirten çocuklar da söz konusudur:

“Okumuyorum hiç.” (K2)

“Her gün evet akşam okurum.” (K10)

“Her gün okuyorum.” (K11)

Her gün okumaya zaman ayırdığını dile getiren çocuklar daha çok olsa da günlük okumaya ayrılan sürenin çocuktan çocuğa farklılaştığı görülür:

“İki üç saat.” (K1)

“Her gün 30 dakika okuyorum.” (K3)

“Bir buçuk saat, bir saat zaman ayırıyorum.” (K10)

“Saatini pek belli değil yani günde 2 saat olabilir.” (K12)

Verilen yanıtlar doğrultusunda çocukların genel olarak okumaya zaman ayırdıklarını dile getirdikleri görülse de okuma sıklığı tek başına çocukların güçlük yaşamadan temel okuma yazma becerisini sürdürdüklerini ve okuma alışkanlığını tam olarak kazanmış olduklarını ifade etmemektedir. Çocuklardan okudukları kitapların adları istendiğinde ya da kitaplara erişme biçimleri sorgulandığında okuma alışkanlığının önemli göstergelerinden biri olan kitapla kurulan bağın henüz tam olarak yaşama geçmemiş olduğu görülmüştür. Koşar ve Aslan (2020) da araştırmalarında göçmen çocukların okuma alışkanlıklarının olmadığını ve bunun eğitim sürecinin niteliğine yansıdığını dile getirir. Benzer biçimde Balcı ve Melanlıoğlu (2016) da araştırmalarında inceledikleri grubun okuma kültürünün oluşmadığı sonucuna ermişlerdir. Fidan ve Taş (2023) da çocukların okul dışı zamanlarını eğitim amaçlı değerlendirmemesi ve kitap okuma alışkanlıklarının olmamasının akademik bir sorun oluşturduğunu dile getirir. Çocukların temel okuma yazma aşamasını tam olarak kazanamamış olmasında Türkçenin çocuklar tarafından tam kavranamamasının etkisi olduğu söylenebilir. Çocukların Türkçeyi okulda öğrendiklerini, geri kalan büyük bir kısmı da okulda geliştirdikleri bilinmektedir (Doğan, 2019). Yapılan görüşmeler çerçevesinde çocukların temel okuma yazma ile ilgili olarak yaşadığı zorlukları şöyle dile getirdikleri görülür:

“Yazmayla değil de okumayla bazen şey oluyor zorlanıyorum... Bazılarının anlamını bilmiyorum... Sebebi yani pek telaffuz edemediğim için ondan.” (K1)

“Ablam ailemler beğenmiyor. Ben de düzeltmeye çalışıyorum.” (K8)

“Yazma iyi ama okumayı biraz sıkıntılı. Mesela iyi okuyamıyorum. Okuyorum da hiç düzgün olmuyor.” (K11)

“Yani kitabın bana ne anlatmak istediğini anlayamamak ya da tam doğru doğru düzgün okuyamamak.” (K12)

“Hocam önceden yaşamıştım. Yani bilmiyordum Türkçeyi. Hocam bazı kelimeleri bilmiyordum, harfleri bilmiyordum.” (K4)

Alıntılarda yer aldığı gibi kimi öğrenci yazmadan çok okumada zorlanırken kimi öğrenci sözcükleri tam anlayamadığını ifade etmektedir. Çocuklar Türkçeyi iyi kavrayamadıkları için okuduklarını anlamakta güçlük yaşadıklarını dile getirmektedir. Göçmen çocuklar arasında okuma becerilerini geliştirme konusunda Türkçeyi tam anlayamamanın bir zorluk oluşturduğu görülmektedir. Ergül (2012) de çalışmasında benzer biçimde çocukların baskın olan dili konuşsalar bile okuma yazma gibi diğer dil becerilerinde eksik olduklarını bu durumun da çocukların okul başarısında düşüşe neden olduğunu dile getirmektedir. Grabe ve Yamashita (2022) ana dili ile ikinci dil arasında okuma bağlamında karmaşık bir ilişkiler ağı olduğunu, ikinci dilde okumanın sözcük bilgisi ve cümle bilgisi açısından zorluklar getirebileceğini ve zamanla gelişeceğini dile

getirir. Yaşanan bu zorluk okuma kültürü açısından çocukların temel okuma yazma becerisinden okuma alışkanlığına tam olarak geçebilmesinde engel oluşturabilmektedir.

### Okuma Kültürü ile Köprü: Okul

Göçle gelen çocukların okumaya ilişkin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikler incelendiğinde okuma etkinlikleri ya da okumaya dönük iletilerle okul aracılığı ile buluştukları görülmektedir. Körkuyu (2014) çalışmasında araştırmayla örtüşecek biçimde aile ve okulun okuma kültürünün niteliğini etkilediğini dile getirmiştir. Marks (2015) da göçmen ve göçmen olmayan çocukların okuma durumlarını incelediği araştırmasında okulla ilişkili değişkenlerin temel inceleme ölçütlerinden biri olduğunu dile getirir. Okulun sunduğu okumaya dönük olanaklar yaşamlarında önemli bir yer tutan çocuklar bir anlamda okul aracılığıyla okuma kültürü edinme sürecinin bir parçası olabilmektedir. Düzenli olarak okuduğunu belirten bir öğrenciye daha çok hangi zamanlarda okuduğu sorulduğunda okulda bu sürenin çoğunu geçirdiği görülür:

*"Okulda. Genellikle hani okuma saati oluyor yaa!" (K1)*

Genel anlamda göçmen çocuklarda okulun tek başına gelişim için yeterli olduğu algısı görülmektedir. Okula yüklenen bu anlamın göçmen çocukların kendilerini okul bağlamında nasıl tanımladıklarıyla ilgisi olabileceği düşünülmektedir. Hannover vd. (2013) yürüttükleri çalışmada göçmen çocukların okulu akademik başarı ile eşleştirdiğini ve okuldaki kimliğini daha çok hedef kültürün bir parçası olarak kuran çocukların akademik anlamda daha başarılı olduğunu dile getirmektedir. Güler (2023)'in araştırmasında okula neden gittiklerini sorduğu göçmenlerden aldığı 'okuma yazma öğrenmek için' ve 'toplumda yer edinebilmek için meslek sahibi olma gerekliliğinden' yanıtlarının da okula ilişkin oluşan algıyı açıklayabileceği düşünülmektedir. Okulun bir parçası olarak Göçmenler, iyileştirme yapılmasının iyi olacağını dile getirirse de eğitim kurumlarında ve okullarda verilen Türkçe derslerinin, ders kitaplarının ve öğretmenlerin Türkçeyi öğrenmeleri adına yeterli olduğunu dile getirdikleri görülür (Sur, Çalışkan, 2021). Ancak Göçer ve Kılıç (2022) incelemelerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde okuma derslerinde sesli okuma tekniği dışında herhangi bir okuma tekniği yapılmadığını, bu etkinliklerde de öğrencilere yöneltilen metin altı soruları öğrencilerin kısa yanıtlarla geçiştirdiğini ifade etmektedir. Bu açıdan okul bağlamı içerisinde yürütülen okuma etkinliklerinin kısıtlı kaldığı görülür. Okulda okuma ile ilgili öğrencilere sunulan çerçevenin de çok çeşitli olmadığı dile getirilebilir. Öğrencilerin söz ettiği etkinlikler genelde okuma saati ve okuma yarışmalarıdır:

*"Kitap okuma yarışması vardı geçen yani bu kitabı ve okuduğunda ondan bir soru soracaklar ve ödül alıyorsun öyle bir etkinlikti hocam." (K12)*

Diğer önemli nokta da okulda okumaya dönük etkinlikler olması kadar göçmen çocukların bu etkinliklere katılım durumudur. Okulda düzenlenen okuma ile ilişkili etkinliklerden sıkça söz eden çocuklara okuma saati gibi zorunlu katılımın olmadığı etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulduğunda 'katılamadıklarını' ifade etmeleri ilgi çekicidir: *"Hayır katılamadım." (K12)*. Bu katılmama durumunu çocukların farklı nedenlerle açıkladıkları görülür. Kimileri ailesinin buna izin vermediğini ifade ederken kimileri kendini bu konuda yeterli bulmadığı için kimileri ise doğrudan yabancı olduğu için kazanamayacağını düşündüğünden bu etkinliklerde yer alamadığını belirtmektedir:

*"Katılmak istedim de ama annem izin vermediği için çok." (K9)*

*"Annem izin vermediği için katılamadım hocam." (K8)*

*"Yok ben yarışmaları takmıyorum kazanmıyorum." (K11)*

*"Hayır şey ben yabancı olduğum için pek olmuyor. Yani kendim okuyorum ama olmuyor yani yarışmalara falan katılmıyorum."* (K1)

Okulun bu anlamda okuma kültürüne ilişkin bir çevre sunsa da çocukların kendilerine sunulan bu çevre de bazı etkinliklerden uzak durdukları ve kendilerini tamamen bu çevrenin bir parçası hissetmedikleri dikkati çekmektedir. Benzer bir biçimde Er vd. (2022) çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun hedef dildeki sosyal etkinliklere katılmadan önce aşırı kaygılandıkları belirlemişlerdir. Öğrencinin merkeze alındığı, gerektiğinde esnetilebilen okuma uygulamalarının, öğrencilerin okumaya motive olmalarını ve okumayı sevmelerini sağlayabilecek en önemli araç olduğu da söylenebilir (Soyuçok, 2021). Okul sürecinde önemli olan değişkenlerden biri de öğretmendir. Öğretmenlerin çocuklarla okumaya ilişkin etkileşim içine girdikleri görülür.

*"Bazı şey kitapları hoca diyecek okuyun ondan bazıları da kendim okuyorum alıyorum yani."* (K1)

*"Evet bir kere öğretmenim önermişti Türkçe hocası."* (K4)

Çocuklar öğretmeni okuma odağında doğrudan yönlendirici olarak görmekte ve okuldaki sürecin öğretmen tarafından biçimlendirilmesini beklemektedir. Çocukların bağımsız olarak okuma etkinliklerini yürütmek yerine öğretmen aracılığıyla okulda bu etkinliklerin bir parçası olmayı yeğledikleri görülmektedir. Öğretmenlerden özellikle okunacak kitapların seçiminde öne çıkmaktadır. Öğretmen, arkadaş, okul ortamı, gelecek beklentileri bir bütün olarak düşünüldüğünde okul, sığınmacı çocuklar için sadece bir alan olarak değil içerisinde yaşadığı topluma uyum sürecinin deneyimlendiği önemli bir mekanizma olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2019).

### **Aile Odağında Aktarılamayanlar**

Birinci ve ikinci nesil göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar birçok ülkedeki eğitimcileri endişelendirmekte ve çeşitli sosyal ve eğitimsel faktörler bu başarısızlık modeline katkıda bulunmaktadır (Cummins, 2012). Bu faktörler arasında sayılabilecek aile, okuma kültürünün gelişiminde önemli değişkenlerden biridir. Marks (2005) göçmen çocukların eğitim açısından durumlarının ele alınmasında aileden aktarılan sosyokültürel etkenlerin kesinlikle yer alması gerektiğini dile getirir. Çocukların yanıtları doğrultusunda ailelere bakıldığında anne ve babaların çoğunun okuma yazma bilmediği anlaşılmaktadır:

*"Annem ve babam (okuma yazma bilmiyor)." (K4)*

*"Annem (okuma yazma bilmiyor)." (K5)*

*"Yok hocam onlar okula gitmedikleri için bilmiyorlar." (K8)*

*"Okuma yazmaları yok annemin babamın." (K10)*

Evde okuma kültürü taşıyan bireylere dönük sorularda çocukların tamamına yakınının bir okula devam eden diğer abi, abla ya da kardeşlerinin okuduklarını söyledikleri görülmüştür. Ailelerde bir öğretim kurumuna devam eden tüm çocuklar az ya da çok okuma ile bir bağ kurmakta ve bu ailedeki diğer çocuklara yansımaktadır:

*"Evet abim, ablalarım okuyor yani kardeşlerim hepsi." (K1)*

*"Şey annem babam okumuyor sadece ablam ve ben bir de kardeşim okuyoruz". (K4)*

*"Ablam. Küçük kardeşim okuma yazma bilmiyor ama yine de ben ona okuyorum." (K7)*



*“Abim, kardeşim, ben de abimle kardeşimi bilmiyorum da ben okuyorum ama.”*  
(K10)

Çocuklara aileleri tarafından okumanın önemi hissettirildiği ancak çocukların ailede özellikle anne ve baba bağlamında okumaya model olacak davranışlar görmedikleri dile getirilebilir. Polat (2018) benzer doğrultuda Suriyeli göçmen çocuklara ailelerin okula göndermek dışında olumlu bir katkılarının olmadığı ortaya koymuştur. Okul ve ev okuryazarlığı arasındaki uyum eksikliği, okul bağlamında dil öğrenenler için sorunu daha da artırmaktadır (Ergul, 2012). Özellikle de ailenin kitap okumaya dönük davranışlarının Bu bağlamda okuma kültürünün gelişiminde önemli bir etken devre dışı kalmakta ve çocuklar ailenin bu kültürel sermayesinden yoksun olarak okuma kültürü edinme sürecine devam etmektedirler. Model olacak davranışlar sergileyen az sayıdaki ailenin ise okuma kültürünü olumlu etkilediği görülmüştür:

*“İlham alıyorum babamdan. Bakıyorum o ısrarlı ben de daha çok ısrarlandım. Sanki yarışıyoruz gibi.”* (K12)

*“Yani güzel etkiliyor bence. Ablam kitap okuyor bana da öğretiyor. Annem babam okuyamıyor çünkü onlar Türkçe bilmiyor sadece ablam kardeşim ve ben okuyoruz güzel öğretiyor bana.”* (K4)

*“Yani annem babam çok kitap okumuyorlar ama yine de biraz haberleri okuyorlar onun gibi biraz okumalarını genişletip geliştiriyorlar... benim de okuyasım geliyor böyle de okuyorum.”* (K9)

Katılımcılar, aile üyelerinin kitap okuma alışkanlıklarından ilham aldıklarını ve aile içindeki bu örneklerin kendi okuma alışkanlıklarını biçimlendirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle abla ve kardeş gibi yakın aile bireylerinin kitap okuma alışkanlığını öğrencilere aktardığı görülmektedir. Ayrıca, ailelerin haberleri okuma alışkanlığının da öğrencilere okuma konusunda örnek oluşturduğu belirtilmiştir. Bu alıntılar, aile içi etkileşimlerin ve örneklerin gençlerin okuma kültürünü olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Wollscheid'e göre (2013) çocuğun okuma kültürünün şekillenmesinde ailenin etkisi vardır. Mullan (2010) ailelerin okuma alışkanlığı ile gençlerin okuma alışkanlığı arasında bir bağ olduğunu belirlemiştir. Yine benzer şekilde Bal vd., (2021) “Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında velilere eğitim verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu da yine ailenin nedenli önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Okumaya Yüklenen Anlam**

Yürütülen araştırmada öne çıkan temalardan biri de çocukların okumaya yükledikleri anlamdır. Okumaya nasıl bir anlam yüklendiği okumanın bir kültüre dönüşmesi sürecinde önemli etkenlerden biri olduğu gibi bu dönüşümün ne düzeyde olduğunun da bir göstergesidir. Okuma, okur ve onun dünyasını içeren sosyal bir pratiktir (Norton, 2013). Genel anlamda bakıldığında çocukların okumaya yükledikleri anlam olumludur ancak bu olumlu tutum okuma amaçlarına; okumayı geliştirmek, öğrenmek ya da bilgili olmak çerçevesinde yansımaktadır. Öğrencilere okumaya dönük amaçları sorulduğunda şu yanıtları vermişlerdir:

*“Yani bilmek, öğrenmek için.”* (K1)

*“Öğrenmek amacıyla mesela aklımda kalması yani böyle şeyler dersler.”* (K4)

*“Öğrenmek için yani. Ders için okuyorum yani.”* (K6)

*“Bilgi öğrenmek için.”* (K7), *“Mesela öğrenmek için okuyorum.”* (K11)

*“Daha bilgili olmak için. Daha bilgilendirici.” (K12)*

*“Öğrenmek için bilmediğim kelimeleri” (K8)*

*“Okumamı güçlendirmek için genellikle.” (K9)*

Çocukların ifadelerine göre, okuma eyleminin temel amacı genellikle bilgi edinmek ve öğrenmektir. Özellikle derslerde daha fazla bilgi sahibi olmak, öğrenmek amacıyla okumanın önemine vurgu yapıldığı görülür. Öğrencilerin okumaya yönelik düşünceleri kendilerini nasıl konumlandıkları kadar okul içinde ve dışında yapmak istedikleriyle de ilgilidir (Ushioda, 2011). Okumaya yüklenen anlamın bu açıdan ailelerin bakış açısıyla beslendiği dile getirilebilir. Aileler çocuklarının okuması konusunda olumlu yönde iletiler sunmaktadırlar. Ancak burada da okumanın aileler tarafından bir kültürden öte temel okuma yazma düzeyinde toplumda kendilerini var etme aracı olarak desteklendiği görülmektedir:

*“Hocam eğer kitap okuyamazsan yani öğrenmezsen evde kalırsın. Hiçbir şey öğrenemezsin mesleğin olmaz. Öyle şeyler söylüyorlar işte.” (K4)*

*“Oğlum kitap okumazsan ders okumazsan hayatın işte geçecek kötü kötü geçecek işte.” (K5)*

*“Genelde okulda toplantı olduğunda hocalar diyor yani kitap okuyun diye annemler de bize söylüyor okuyun diye.” (K8)*

*“Yani şimdi güzel bir kitaplar oku fazla kitap oku gelecekte senin işine yarar. Profesör olursun falan diye hep bir söylüyor bana”. (K12)*

Katılımcıların aile üyelerinin vurguladığı ortak nokta, kitap okumanın ve öğrenmenin yaşamda önemli bir rol oynadığıdır. Aileler, kitap okumanın gelecekteki meslek seçimlerine ve başarıya katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu alıntılar, ailelerin okumaya önemli bir işlev yüklediğini göstermektedir. Şahin vd., (2021) de bu araştırmayla benzer doğrultuda çocukların Türkçe öğrenme durumlarının aileler için eğitim, istihdam, meslek, geleceğe olan güven vb. konularda önemli olduğunu dile getirmektedir. Ancak okumaya yüklenen anlamın okumayı bir yaşam biçime dönüştürmekten öte daha temel gereksinimler odağında yapılandığı görülmektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

### **Sonuçlar**

- Araştırma, özellikle ortaokul düzeyindeki göçmen çocukların okuma kültürünün, temel okuryazarlık becerileri ve okuma alışkanlığı düzeyi arasında sıkıştığını ortaya koymuştur. Pek çok öğrenci günlük olarak okumaya zaman ayırdığını bildirmiş olsa da bu temel okuryazarlık becerilerinde tam bir ustalık ya da okuma alışkanlıklarının tam olarak geliştiği anlamına gelmez.

- Göçmen çocukların temel okuma yazma becerilerini geliştirmede yaşadıkları zorluklar, verdikleri yanıtlardan açıkça görülmektedir. Okuma, yazma, okuduklarını anlama konusunda sorun yaşayan çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak içselleştirip kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

- Ortaokul çağındaki göçmen çocukların okuma etkinlikleriyle ağırlıklı olarak okulla ilgili bağlamlarla karşılaştıkları görülür. Okul, bu çocukların okuma materyalleri, okuma etkinlikleri ve okumayla ilgili iletilerle karşılaştıkları bir araç görevi görür.

- Göçmen çocukların aileleri, onların okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Kardeşler, özellikle okula gidenler, olumlu rol

modeller olarak hizmet eder ve genç aile üyelerini okuma alışkanlığını geliştirmeleri için olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte, göçmen ebeveynlerin çoğunluğu, okuma kültürü geliştirmede güçlü rol modeller olmadıkları ve okuma yazma becerilerinde sorun yaşadıkları görülür.

- Çocuklar okumayı öncelikle bilgi edinme ve öğrenme aracı olarak görme eğilimindedirler. Okumayı akademik performanslarını geliştirme ve bilgi edinme ile ilişkilendirirler. Bu bakış açısı, okuma motivasyonlarını ve yaşamlarında okumaya affettikleri anlamı etkilemektedir.

### Öneriler

- Ailelerin daha bilinçli olması ve okulda göçmen öğrencilerin katılımı da göz önünde bulundurularak okumaya alakalı etkinlikler yapılması önerilebilir.
- Bunun yanında araştırma doğrultusunda göçmen çocukların temel okuma yazma becerisi bağlamında desteklenebilir. Ailelerin de süreçte daha etkin yer alabilmesi için bilinçlendirilmesine dönük çalışmalar yürütülebilir.
- Okullarda yürütülen okuma etkinliklerinin ve kullanılan okuma materyallerinin göçmen çocuklar da göz önünde bulundurularak zenginleştirilmesi önerilebilir.

### Kaynaklar

- Akyüz, E. (2021). Çocuklarda Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Çocuklara Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M. ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (1), 95-122.
- Balcı, M., Melanlıoğlu, D. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kelime Servetinin Oluşumunda Okur Kimliğinin Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 489-506.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı. (Çev. S. N. Şad, N. Özer, A. Atlı). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2). 873-898.
- Cummins, J. (2012). The Intersection of Cognitive and Sociocultural Factors in the Development of Reading Comprehension Among Immigrant Students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973-1990.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Doğan, M. (2019). Temel Eğitim Kurumlarındaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Entegrasyonunda Okulun Yeri: Karaman Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Er, O., Şahin, B. ve Sarıtken, H. (2022). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmaya yönelik kaygıları. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 79-87.
- Ergul, A. (2012). *The Relationship between Home and School Literacies of a Selection of Turkish Immigrant Children Living in South Africa*. Master Thesis. South Africa: University of Johannesburg.

- Fidan, M. S., Taş, A. (2023). Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Giddens, A. ve Sutton, P.W. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (Çev. edt. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Anı Yayınları.
- Grabe, W., Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge university press.
- Göçer, A., Kılıç, B. S. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 94-114.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Güler, S. (2023). Kızıltepelili Çeçenlerin Eğitimsel Deneyimlerine İlişkin Bir Çözümleme. 11. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi*, 13.
- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents’ self-views in school and family context relate to academic success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 175-189.
- İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye’deki ve Dünya’daki Çalışmaların Tanıklığında “Okuma Kültürü”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye’de Göç, İltica ve Mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467(1), 153-162.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1).
- Kaya, M. (2017). *Türkiye’deki Suriyeliler: İç İç Geçişler ve Karşılaşmalar*. İstanbul: Hiperyayın.
- Koşar, S., Aslan, F. (2020). İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (4), 1799-1831.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temeli Değişkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kuşdemir, Y., Uzun, E. B. ve Bulut, P. (2020). Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme: Öğretmen Adayları Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 125-140.
- Marks, G.N. (2005). Accounting for Immigrant Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*, (28)5, 925-946.
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mullan, K. (2010). Families That Read: A Time Diary Analysis of Young People’s and Parents’ Reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414-430.

- Neuman, L.W. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ogle, L., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., Williams, T. (2003). *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001 (NCES 2003- 073R)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Özbay, M., Bağcı, B. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Polat, A. (2018). *Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ramos Sollai, S. R. (2018). *Reading the World Beyond the Word: The Enactment of the Culture of Reading in English-Portuguese Biliterate Settings*. Doctoral dissertation, Florida: The Florida State University.
- Sakız, H. (2016), Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi, *Göç Dergisi*. 3 (1), 65 - 81.
- Sever, S. (2007). *Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, Ankara: MEB Yayını, 108-126.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Soyuçok, M. (2021). *Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sur, E., Çalışkan, G. (2021). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 27-49.
- Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), <https://piktes.gov.tr/> [Erişim tarihi: 20.07.2023]
- Şahin, H. (2020). Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şahin, K., Morali, G. ve Göçer, A. (2021). Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 95-122.
- Tekeli, İ. (1998). *Türkiye’de İçgöç Sorunsalı Yeniden Tanımlanma Aşamasına Geldi*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 7-21.
- Tunç, A. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (2), 29- 63.
- Turan, M., Fansa, M. (2021). Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 11-26.

- Ushioda, E. (2011). Language Learning Motivation, Self and Identity: Current Theoretical Perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, Ankara: MEB Yayını, 133-142.
- Yılmaz, B. (2009). "Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü". Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.
- Wollscheid, S. (2013). Parents' Cultural Resources, Gender and Young People's Reading Habits Findings from a Secondary Analysis with Time-Survey Data in Two-parent Families. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 69- 83.

**Göçmen Çocukların Okuma Kültürü Edinme Düzeylerinin Belirlenmesi****Görüşme Formu**

**Yaşınız:** .....

**Cinsiyetiniz:** .....

**Sınıf Düzeyiniz:** .....

**Görüşme Soruları**

1. Kitap okuyor musunuz? (Okuyorsa) Hangi amaçlar için okuyorsunuz (eğlence, rahatlama, ders için) vb. (Okumuyorsa) Neden okumuyorsunuz?
2. Kitap okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz? (Kaç saat, kaç gün). Ne sıklıkla kitap okuyorsunuz? (Kaç sayfa, haftada, ayda kaç kez). Ne tür kitaplar okuyorsunuz? Nasıl kitapları beğeniyorsunuz? Neden bu kitapları seçiyorsunuz?
3. En son okuduğunuz kitabın adını söyler misiniz? En son ne zaman kitap okudunuz? (Kaç gün, hafta, ay, yıl önce).
4. Okuduğumuz kitapları nasıl seçiyorsunuz? Bu kitaplara nasıl ulaşıyorsunuz? (İnternet, kitapçı, kütüphane vb.). Kütüphaneye her zaman gider misiniz? Ailen de sana kitap alıyor mu?
5. Genellikle hangi zamanlarda okuyorsunuz? Okulda kitap okuyor musunuz? Okulda buna uygun ortam var mı? (Kitap okuma köşesi vb.)
6. Okulunuzda okuma ile etkinlikler oluyor mu? Eğer oluyorsa ne tür etkinlikler oluyor? Siz bu etkinliklere katılıyor musunuz? Bu etkinlikler ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (Seviyorum, sevmiyorum, güzel, sıkıcı vb.). Öğretmenleriniz kitap öneriyorlar mı? Ne tür kitaplar öneriyorlar?
7. Okuma ve yazma ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Sebebi sizce ne olabilir?
8. Aileniz kaç kişiden oluşuyor? Nerelisiniz? Türkiye'ye ne zaman geldiniz? Kaç yıldır buradasınız?
9. Aileniz kitap okuyor mu? Evde kitap okuyan biri var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu durum sizi nasıl etkiliyor? Neden? (Aile kitap okuyorsa) ailede en çok kim kitap okuyor? Ne tür kitaplar okuyor?
10. Ailenizde okuma yazma bilmeyen var mı? Ailenizin kitap okumakla ilgili size tavsiyeleri var mı? (Veriyorsa). Kimler tavsiye veriyor? Nasıl tavsiye veriyor?
11. Okuduğunuz ve sizi çok etkileyen bir kitap oldu mu? Hangi yönüyle etkiledi? Neden bu kitabı çok beğendiniz?
12. Okuduğunuz ve bize önermek istediğiniz bir kitap var mı? Neden bu kitap?
13. Kitaplarla ilgili yaşadığınız ve aklınızda kalan bir anınız var mı? Bizimle paylaşır mısınız?
14. Okuduğunuz kitaplar Türkçe mi? Bu kitapları okurken herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz?
15. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim.