





**ORTAOKULLARDA OKUYAN YABANCI UYRUKLU  
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE OKUMA YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE  
BİR ARAŞTIRMA**

**Şengül Kılıç Avan**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMMUZ, 2019**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı : Şengül  
Soyadı : Kılıç Avan  
Bölümü : Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı: : Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma  
İngilizce Adı: : A Research On Turkish Reading Qualifications Of Foreign Students At Secondary Schools

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : şengül Kılıç Avan

İmza :

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Şengül KILIÇ AVAN tarafından hazırlanan “ORTAOKULLARDA OKUYAN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE OKUMA YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Asiye DUMAN**

Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Başkan: Prof. Dr. Gyasettin AYTAŞ**

.....Türkçe.....Eğitimi..... Anabilim Dalı, ....Gazi..... Üniversitesi

.....

**Üye:**

.....Türkçe.....Eğitimi..... Anabilim Dalı, Hareketkepe Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2019

Bu tezin Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

## TEŞEKKÜR

Tez sürecimde benden bilgisini ve desteğini esirgemeyen sayın danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Asiye Duman’a ve her zaman eğitim sürecimi destekleyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



**ORTAOKULLARDA OKUYAN YABANCI UYRUKLU  
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE OKUMA YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE  
BİR ARAŞTIRMA  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Şengül Kılıç Avan  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Temmuz 2019**

**ÖZ**

İnsanlar ve toplumlar arasındaki etkileşim dil ile sağlanmaktadır. İnsanlar farklı ülkelerin dillerini öğrenerek toplumları anlamaya ve ihtiyaçları doğrultusunda dili kullanmaya çalışmaktadırlar. Dil öğretimi ise her toplum için farklılıklar göstermekle beraber toplumun kültürünün öğrenilmesini temel alarak okuma, anlama, dinleme ve konuşma becerilerinin kazanılmasını hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda Türk öğrencilerle aynı eğitim ortamında okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin okuma anlama becerilerini incelemektir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrenciler ile aynı müfredat uygulanan Türk öğrencilerin okuma anlama becerisi karşılaştırılmış; cinsiyetin, yaşı, Türkiye’de bulunma süresinin ve Türkiye’de bulunma nedenlerinin okuma anlama becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış olup bir durum analizi ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma kapsamında ortaokul Türkçe ders kitaplarından uzman görüşleri doğrultusunda metinler seçilmiş ve yeni Bloom taksonomisine göre her düzeyde açık uçlu metin altı soruları hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ve pilot çalışmalar sonucunda son şekli verilen ölçme araçları Kastamonu il merkezinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullarda rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen yabancı ve Türk öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmaya bu okullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı dâhil edilmeye çalışılmıştır. Türk öğrenciler ise yabancı uyruklu öğrenciler ile aynı oranda çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrenciler ile aynı eğitime tabi tutulan Türk öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Türk öğrenciler yabancı uyruklu öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. Burada ana dil ve ikinci dil önemli faktörler olarak görülse de aradaki farkın büyük olması eğitim sistemimizin bu öğrenciler için hazır olmadığını ve bu öğrencilere

öncelikle bir Türkçe eğitimi verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca başarı testi sonuçları ile tutum ölçeği sonuçları arasındaki korelasyon düşüktür. Bunların yanında yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama konusunda yeterli düzeyde olmadıkları büyük bir çoğunluğun hatırlama ve anlama düzeyinde kaldıkları görülmüştür. Fakat eğitimin küçük yaşlara yayılmasının başarıyı arttırdığı görülmektedir. Cinsiyet ve Türkiye’de bulunma süresi de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin, eğitim sistemi içerisindeki konumlarının belirlenmesi ve özel bir yapılanma ile sistemi bozmadan sürecin devam ettirilebilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı uyruklu öğrenci, Dil öğretimi, Okuma-anlama becerisi  
Sayfa Adedi : 133  
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Asiye DUMAN

# **A RESEARCH ON TURKISH READING QUALIFICATIONS OF FOREIGN STUDENTS AT SECONDARY SCHOOLS**

**(Master's Thesis)**

**Şengül Kılıç Avan**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July 2019**

## **ABSTRACT**

People and societies communicate with language. People try to understand different societies and use the language in accordance with their needs by learning different languages. Although it is different in every society, language teaching aims to acquire the skills of reading, comprehension, listening and speaking by learning the target culture. Aim of this research is to analyze the skills of reading and comprehension of foreign students studying in the same educational environment with Turkish students. For this reason, reading skill of foreign students, studying the same curriculum with the Turkish students, compares to Turkish students'; effects of gender, age, the time spending in Turkey and the reasons why they are in Turkey on skills of reading and understanding are examined. In this research, survey model, one of the quantitative research methods, is used and a situation analysis is presented. Within the research, texts are selected from Turkish course books of the middle school with the help of experts' opinions, and open-ended questions are prepared according to the new Bloom's Taxonomy. Assessment instruments, finalized by expert opinions and pilot schemes, are implemented on Turkish and foreign students selected randomly in Kastamonu province. Most of the foreign students, studying in these schools, take part in the research. In conclusion, there is a significant difference between Turkish and foreign students, studying the same curriculum. Turkish students have a higher average than the foreign students. In this case, even if the concept of native and second language can be seen as an important reason, the main reason why there is such a big difference between the two group is that our education system is not ready for foreign students and we should teach them Turkish at first. Besides, the correlation between the results of achievement tests and attitude scales is low. In addition, it is seen that foreign students from middle schools cannot comprehend what they read and most of them are at

the level of only remembering and understanding. However, the fact that the expansion of education through the earlier ages increases the success. Gender and the time spending in Turkey are another important factors. It is necessary that the foreign students' place in our education system is specified and the system is sustained without breaking it down by implementing a special construct.



Key Words : Foreign students, Language learning, Reading comprehension skills  
Page Number : 133  
Supervisor : Assist. Prof. Dr. Asiye Duman

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....                                      | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                                                | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                                                            | iii |
| TEŞEKKÜR.....                                                                     | iv  |
| ÖZ .....                                                                          | v   |
| ABSTRACT .....                                                                    | vii |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                  | ix  |
| TABLolar LİSTESİ.....                                                             | xii |
| BÖLÜM I .....                                                                     | 1   |
| GİRİŞ.....                                                                        | 1   |
| Araştırmanın Amacı .....                                                          | 3   |
| Araştırmanın Önemi.....                                                           | 4   |
| Sınırlılıklar.....                                                                | 5   |
| BÖLÜM II.....                                                                     | 6   |
| İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....                                                           | 6   |
| Yabancılar a Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Çalışmalar ..... | 6   |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Yeterlilikleri ile İlgili Çalışmalar .....    | 7   |
| Okuma, Anlama, Dinleme, Konuşma ve Yazma Yeterlilikleri.....                      | 7   |
| Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile İlgili Durum Analizleri .....                      | 8   |

|                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                               | <b>10</b> |
| <b>KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>                                        | <b>10</b> |
| Dil ve Dil Öğretimi Kavramları.....                                  | 10        |
| Dil .....                                                            | 10        |
| Dil Öğretimi.....                                                    | 11        |
| Ana Dili Öğretimi.....                                               | 13        |
| Yabancı Dil Öğretimi.....                                            | 14        |
| <i>Yabancı Bir Dil Öğrenme Nedenleri .....</i>                       | <i>15</i> |
| <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi .....</i>                      | <i>16</i> |
| Dil Becerileri.....                                                  | 20        |
| <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Etkileyen Unsurlar .....</i> | <i>27</i> |
| <i>Kültür.....</i>                                                   | <i>28</i> |
| <i>Motivasyon .....</i>                                              | <i>29</i> |
| <i>Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri .....</i>   | <i>31</i> |
| Göç Olgusu ve Nedenleri.....                                         | 32        |
| Mülteci ve Mülteci Sorunu.....                                       | 33        |
| Mülteci.....                                                         | 33        |
| Sığınmacı.....                                                       | 34        |
| Türkiye’de Mülteci Sorunu.....                                       | 34        |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Dâhil Edilmesi .....   | 36        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                | <b>38</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                   | <b>38</b> |
| Çalışmanın Deseni.....                                               | 38        |
| Çalışmanın Örneklemi.....                                            | 38        |
| Veri Toplama Araçları .....                                          | 39        |

|                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Verilerin Değerlendirilmesi.....                                                                                          | 50         |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                     | <b>52</b>  |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                                                                                            | <b>52</b>  |
| Demografik Bulgular .....                                                                                                 | 52         |
| Verilerin Normallik Testi Sonuçları.....                                                                                  | 63         |
| Milli Eğitim Bakanlığının Yabancı Uyruklu Öğrencileri Sınıflara Yerleştirme<br>Ölçütleri.....                             | 65         |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma-Anlama Becerilerinin Tespit Edilmesi.....                                              | 66         |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Okuma Anlama<br>Becerilerinin Karşılaştırılması .....             | 68         |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyruklarına Göre Türkçe Okuma Anlama<br>Becerilerinin Karşılaştırılması .....                | 69         |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşlarına Göre Türkçe Okuma Anlama<br>Becerilerinin Karşılaştırılması .....                  | 70         |
| Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Öğrencilerin Okuduğunu Anlama<br>Açısından Karşılaştırılması .....                    | 73         |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süreleri ile Türkçe Okuma<br>Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması.....  | 74         |
| Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Nedenleri ile Türkçe<br>Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması..... | 76         |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                      | <b>79</b>  |
| <b>SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>                                                                                             | <b>79</b>  |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                     | <b>86</b>  |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                         | <b>101</b> |
| EK 1: İzin Belgeleri.....                                                                                                 | 102        |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                                                                                                     | <b>114</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Sayısı .....                                                                         | 39 |
| Tablo 2. Metinlerin Temalara Göre Dağılımı .....                                                                               | 40 |
| Tablo 3. Metinlerin Uzmanlar Tarafından İncelenmesinde Kullanılan Maddeler .....                                               | 41 |
| Tablo 4. Çalışmaya Katılan Uzmanların Eğitim Durumu, Deneyim ve Yabancı Urukluların Dersine Girme Durumuna Göre Dağılımı ..... | 42 |
| Tablo 5. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları .....                                                     | 43 |
| Tablo 6. 6. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları .....                                                     | 44 |
| Tablo 7. 7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları .....                                                     | 45 |
| Tablo 8. 8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları .....                                                     | 46 |
| Tablo 9. 5. Sınıf Püf Noktası metni ile ilgili soruların uzman görüşü sonuçları .....                                          | 48 |
| Tablo 10. 6. Sınıf “Ben Atatürk” Metni İle İlgili Soruların Uzman Görüşü Sonuçları.....                                        | 49 |
| Tablo 11. 7. Sınıf “Ben Bir Küçük Kilimim” Metni İle İlgili Soruların Uzman Görüşü Sonuçları .....                             | 49 |
| Tablo 12. 8. Sınıf “Dostluk Derken” Metni İle İlgili Soruların Uzman Görüşü Sonuçları .....                                    | 50 |
| Tablo 13. Okullar Bazında Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayıları .....                                                            | 53 |
| Tablo 14. Aile ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Öğrenci Dağılımları.....                                                      | 53 |
| Tablo 15. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı .....                                                 | 54 |
| Tablo 16. Kardeş Sayısına Göre Öğrenci Dağılımları .....                                                                       | 55 |
| Tablo 17. Öğrencilerin En Çok Sevdiği Derslere Göre Dağılımları .....                                                          | 55 |
| Tablo 18. Türkçe Dersi Başarısına Göre Öğrenci Dağılımları.....                                                                | 56 |

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 19. Okulda Bulunma Süresine Göre Öğrenci Dağılımları .....                                             | 56 |
| Tablo 20. Öğrencilerin Destekleme Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumlarına Göre Dağılımları .....           | 57 |
| Tablo 21. Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Dağılımları .....                                 | 57 |
| Tablo 22. Anne Öğrenim Durumu .....                                                                          | 58 |
| Tablo 23. Baba Öğrenim Durumu .....                                                                          | 58 |
| Tablo 24. Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Dağılımları.....                                  | 59 |
| Tablo 25. Ailede Çalışan Sayısı .....                                                                        | 60 |
| Tablo 26. Ailenin Geliri .....                                                                               | 60 |
| Tablo 27. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı .....                                          | 61 |
| Tablo 28. Türkiye’de Bulunma Süresi .....                                                                    | 61 |
| Tablo 29. Türkiye’ye Gelme Nedeni .....                                                                      | 62 |
| Tablo 30. Türkçe Kursu Alma Durumu.....                                                                      | 62 |
| Tablo 31. Okuma Yazma Bilme Durumu .....                                                                     | 63 |
| Tablo 32. Bilgi Testi ve Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....                                         | 64 |
| Tablo 33. 5. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri .....                 | 66 |
| Tablo 34. 6. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri .....                 | 67 |
| Tablo 35. 7. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri .....                 | 67 |
| Tablo 36. 8. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri .....                 | 68 |
| Tablo 37. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 38. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Uyruklarına Göre ANOVA Sonuçları .....     | 70 |

|                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 39. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Anlama Becerileri Betimsel İstatistikleri</i> .....                               | 71 |
| Tablo 40. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları</i> .....                                    | 72 |
| Tablo 41. <i>Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları</i> ..... | 73 |
| Tablo 42. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Okuma Anlama Becerilerinin Betimsel İstatistikleri</i> .....        | 74 |
| Tablo 43. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları</i> .....                | 75 |
| Tablo 44. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Nedenlerine Göre Okuma Anlama Becerilerinin Betimsel İstatistikleri</i> .....       | 76 |
| Tablo 45. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Türkiye’de Bulunma Nedenlerine Göre ANOVA Sonuçları</i> .....               | 77 |
| Tablo 46. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bilgi Testi ve Alt Basamakları ile Tutum Ölçeği Arasındaki Korelasyon Sonuçları</i> .....              | 78 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Dil, sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla ilişki kurmasını sağlayan aynı zamanda toplumun kültürünü de yansıtan önemli bir araçtır. Dilin birçok farklı tanımından bahsedebiliriz:

Türk Dil Kurumu (TDK, 2011) sözlüğünde dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı veya söz dizimi olarak tanımlanmıştır.

Ergin (1989) ise dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” şeklinde tanımlamıştır.

Dil; bilim, sanat, teknik gibi insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek bütün alanlarla ilgili bulunan ve aynı zamanda onları oluşturan; çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri görülen; kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır (Aksan, 2007).

Ana dili ise, Barın (2005) tarafından, “Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede konuşulan dili edinir. Buna ana dili denir.” şeklinde tanımlanmıştır. Günümüzde insanlar ticaret, turizm, eğitim gibi çeşitli nedenlerle ikinci bir dili öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler. Yabancı bir dili öğrenmek kişinin ana dilinden başka bir dili öğrenmesidir. Yabancı bir dili öğrenmek aslında o dili konuşan toplumun kültürünü de öğrenmektir. Çünkü kültürü oluşturan dildir ve dil ile kültür birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Dili üstün olmayan milletlerin kültürü de zayıf kalmaktadır. Kendi dilleri ile anlaşma

kurmayan toplulukların kültürlerinden bahsedilemez. Bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır (Barın, 2005).

Yabancı dil öğretiminde öğrenilecek dile ait toplumun yapısı, yaşam tarzı, hayata bakış açıları ve kültürü önemli bir yere sahiptir. Türkiye jeopolitik konumundan dolayı bir geçiş noktasıdır. Özellikle Ortadoğu'daki savaşlar ve iç karışıklardan dolayı Türkiye'ye bu bölgenin çok farklı ülkelerinden insanlar mecburi olarak göç etmekte ve sonuç olarak Türk toplumunun içerisinde yaşamaya ve Türkçe öğrenmeye başlamaktadırlar. Ayrıca eğitim, ticaret gibi nedenlerle de Türkiye'ye gelen yabancılar ve onların çocukları Türkçe öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu yabancı uyruklu bireyler Türkçeyle birlikte ülkemizin kültürünü de öğrenmektedirler. Özellikle çocukların akademik eğitimi ve topluma uyumu önemli bir sorundur. Ülkemizde bu süreçte yabancı uyruklu aileler çocuklarını okula kaydettirmek istediklerinde il milli eğitim müdürlüklerinde kurulan komisyon tarafından öğrencilerin hazırbulunuşlukları değerlendirilerek sınıf seviyeleri belirlenmekte ve uygun bir okula gitmeleri sağlanmaktadır. Çocuklar temel Türkçe bilgisine sahip olmadan Türkçe bilen akranları ile aynı sınıfı paylaşmakta ve sonuçta derslerinde başarısız olmaktadır. Başarısının yeterli olmadığını düşünen çocuk, öğrenilmiş bir çaresizlik ile eğitim hayatına küserek okuldan uzaklaşmaktadır. Sonuçta ise birey olarak topluma uyum sağlaması için gerekli donanımları kazanamamaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin Türkiye'de eğitim-öğretim hayatlarına başlamadan önce seviyelerine uygun bir Türkçe eğitimi almaları önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi belirli bir program ve yeterlilikler çerçevesinde yapılmalıdır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi, anlatım biçimlerinin öğretimi ve kültürün öğretimi iç içedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü temel alınarak gerçekleştirilir (Demirel, 1999). Dil öğretiminde konular basitten karmaşığa, somut kavramdan soyut kavrama doğru olacak şekilde ele alınır (Demirel, 1999). Türkçenin ses bilgisini kavratma amaçlı çalışmalar, isim çekimi, isim cümleleri, fiillerde basit zamanlı çekim, temel sıfatlar, zamirler, zarflar başlangıç aşamasında verilir; fiillerde birleşik zaman, birleşik fiiller, çatı gibi daha zor

konular orta aşamada; fiilimsiler, bağlaç ve edatlar, cümle çalışmaları ileri aşamada ele alınır. Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar yoluyla öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanır (Demirel, 1999). Fakat uygulanan programlarda bir birliktelik yoktur.

Yabancı dil öğretimi dünyada bütünüyle çözülmemiş bir konudur. Yabancı dilin ana dile karşı çıkan ikinci bir sistem olarak belirmesi bunun nedenlerinden birisidir (Başkan, 2006). Yabancı dil sürekli anadile karşı savaşmak durumundadır. Böyle olunca ana dile benzeyen yabancı diller (sözcük vurgusu, sesleme düzeni, erillik-dişilik, alfabe gibi bakımlardan) daha rahat öğrenilebilmektedir (Başkan, 2006). Bu sorunun çözümüne yönelik olarak anadilden farklı ikinci bir dil öğrenme uygulamaları kapsamında uluslararası standart oluşturma çalışmaları Avrupa Konseyinin himayesi altında 1989 yılında Avrupa Vatandaşlığı Dil Öğrenimi uygulamaya konulmuştur. Avrupa dil portföyü ve Avrupa dil ölçeği geliştirilmiştir. Avrupa Konseyi'nce geliştirilen başka bir teknik de Avrupa diller pasaportudur. Avrupa dil portföyü; içinde yalnızca resmi diplomaları değil, aynı zamanda çok dilli ev ortamında büyüyen bir öğrencinin edindiği dil ile ilgili diğer tecrübe ve becerilerin bilgilerini bulunduran toplu bir belgedir. Avrupa dil ölçeği ise anlama-dinleme, anlama-okuma, konuşma-sözlü anlatım, konuşma ve yazma beş dil becerisi esasına dayanmaktadır (Yüce, 2005). Ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli çalışmalar yürütülmüş ve sorunlar ortaya konulmuştur (Altıparmak, 2013; Koçer, 2013). Son yıllarda ise Ortadoğu'da yaşanan savaşlar ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan göçler doğrultusunda ülkemizdeki mültecilerin sayısındaki artıştan dolayı çalışmaların yönü bu alana kaymıştır (Boylu & Çal, 2018; Büyükikiz & Çangal, 2016).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'ye çeşitli sebeplerle gelen yabancıların Türkçeyi bilme ve öğrenme yeterliliklerinden hareketle özellikle ortaokulda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma ve anlama düzeylerini belirleyerek bunlarla ilgili uyum sorunlarını tespit edip çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlar incelenmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığının yabancı uyruklu öğrencileri sınıflara yerleştirme ölçütlerinin tespiti,
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma anlama becerilerinin tespit edilmesi,

3. Yabancı uyruklu öğrencilerin uyruklarına göre Türkçe okuma anlama becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe okuma anlama becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır?
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarına göre Türkçe okuma anlama becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır?
6. Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı farklılık var mıdır?
7. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile Türkçe okuma anlama becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır?
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma nedenleri ile Türkçe okuma anlama becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Dünya üzerinde insanlar tarih boyunca savaş, siyaset, sağlık, ekonomi, eğitim gibi nedenlerden dolayı bir yerden başka bir yere zorla veya gönüllü olarak gitmek durumunda kalmışlardır. Bunun sonucunda yerel ya da küresel göç hareketleri oluşmuştur. Zorunlu göçler sonucunda ülkesini terk eden ve başka bir ülkeye sığınan bireyler, yaşamlarını sürmek istedikleri topluma uyum, psikolojik travmalar, dil problemleri gibi birçok konuda sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle dil problemlerinin aşılmasında önemli bir husus olan eğitim bireyi hayat kurtaran bilgilere ulaştırmada gerekli olmaktadır. Eğitimden yoksunluk gerek kültürel uyum gerekse toplumsal normların kazanılamamasına sebep olarak dışlanmış bireyler ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütünün destekleri ile okullaşma oranları artırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye’de de yine Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde dil kursları, eğitim bursları ve üniversite destekleri sağlanmaktadır. Fakat Türkiye’de öğrenim hayatına devam edecek 1-12. sınıf arası yabancı uyruklu öğrenciler için düzey belirleme çalışmaları yetersizdir. Yabancı uyruklu ortaokul öğrencileri Türkiye’de akademik bir eğitim görmek için başvuru yaptıklarında, Türkçe yeterliliklerine bakılmaksızın geldikleri ülkeden aldıkları herhangi bir belge var ise ona göre sınıflara yerleştirilmektedir. Eğer bir belge yok ise öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini ölçecek herhangi sınav yapılmadan Milli Eğitim

Müdürlüklerinde oluşturulan kurulların kararına göre eğitim alacakları sınıf seviyeleri belirlenmektedir. Bu noktada bireylerin yaşlarına uygun eğitimler alamamaları, akranları ile yeterli etkileşimde bulunamamaları ve gerekli Türkçe dil yeterliliklerine sahip olamamaları günümüz ve gelecek yaşamları için problemler ortaya çıkarmaktadır. Türkçe dil yeterlilikleri özelinde okuma ve anlama bireyin yaşamını sürdürebilmek için vazgeçilmez bir konumdur. Çünkü bireylerin yaşadıkları toplumu anlayabilmek, resmi işlemleri gerçekleştirebilmek ve haklarını koruyabilmek için yazılı kaynakları okumaları ve anlamaları gerekmektedir. Yabancı uyruklu bireyler üzerinde okuma ve anlama temelinde araştırmalar çoğunlukla üniversite öğrencileri üzerine yürütülmüştür. Ortaokul öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar ise yetersizdir. Gerçekleştirilen çalışma ile ortaokul düzeyinde yabancı uyruklu bireylerin okuma ve anlama becerileri belirlenmiş ve durum tespitleri yapılmıştır. Ayrıca bulundukları sınıf düzeylerine uyumlulukları da belirlenmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilere ulaşmanın zorluğu en önemli sınırlılık olmuştur. Bunların yanında örneklemin seçilmesinde öğrenci sayılarının önemli olması, örneklemin Kastamonu il merkezi ile sınırlı olması, örneklemin sadece ortaokul öğrencilerinden oluşması başlıca sınırlılıklardır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ÇALIŞMALAR

İnsanlar dil becerilerini kullanarak diğer insanlarla iletişim kurmakta, hayatları boyu öğrenerek kendilerini geliştirebilmektedir. Dil; bireylerin problem çözme, bilimsel düşünme, çeşitli konularda fikirler oluşturma gibi becerileri üzerinde doğrudan etkilidir. Bundan dolayı çağımızda dil eğitimlerine verilen önem artmakta, dil öğretimlerinde yeni yaklaşım ve yöntemler kullanılmaktadır.

Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmalarda dil öğretimine yeni bakış açıları getirilmekte, farklı yöntemler uygulanarak öğrenmenin kalıcılığı sağlanmakta ve durum tespitleri yapılarak sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konulmaktadır. Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmaların bazıları incelenmiştir. Yapılan çalışmalar, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili durum analizleri, okuma, anlama, düşünme, konuşma ve yazma yeterlilikleri ve Türkçe yeterlilik düzeyine etki eden faktörler ele alınarak incelenmiştir.

#### **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Çalışmalar**

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele aldıkları çalışmalarında alan yazın taraması yapmışlardır. Çalışma sonucunda ise yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin anadiline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmayışı, programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı, eksikliklerinin bulunması ve yabancılara Türkçe öğretiminde bir devlet politikasının olmaması en önemli sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Koçer (2013) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine program geliştirme çalışması yürütmek için ilk aşama olan ihtiyaç ve durum analizi yapmıştır. Çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda ihtiyaçların farklı olduğu bu nedenle yeni bir öğretim programının hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmalarında yabancı uyruklu ilköğrencilerinin bulunduğu okullarda yaşanan sorunları öğretmen ve yönetici boyutunda incelemişlerdir. Araştırmalarında nitel araştırma deseni olan fenomenoloji (Olgu bilim) deseninden yararlanmışlar ve örneklem olarak Denizli’de yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmen ve yöneticileri seçmişlerdir. Araştırma sonucu olarak, aile özellikleri alt başlığında Türkiye’de bulunma sebepleri, aile yapısı, maddi durum, çocuğun eğitimiyle ilgilenme durumu, göçün sebepleri gibi faktörlerin etkili olduğunu; öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar alt başlığında ise dil sorunu, davranış sorunu, milli eğitim-okul işbirliği sorunları, okul- aile işbirliği sorunları ve öğretim sürecinde yaşanan sorunların önemli olduğunu tespit etmişlerdir.

### **Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Yeterlilikleri ile İlgili Çalışmalar**

Sevindi (2012), hazırladığı yüksek lisans tezinde yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilikleri, Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik ilgilerini araştırmış, Türkçe kullanımlarında yaptıkları hataları değerlendirmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmış ve durum analizi yapmıştır. Sonuç olarak; kadın öğretim elemanlarının, erkek öğretim elemanlarına oranla, yaşça genç olan öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarına göre dil ediniminde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Asya kıtasından ülkemize gelen öğretim elemanlarının Türkçe yeterliliklerinin Avrupa, Amerika ve Afrika kıtalarından gelen öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

### **Okuma, Anlama, Dinleme, Konuşma ve Yazma Yeterlilikleri**

Tiryaki (2017) çalışmasında deneysel bir yöntem ile öğrencilerin metin oluşturma becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda B2 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin kelime yazımında başarılı oldukları belirlenirken paragraf oluşturmada başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Bülbül (2015) hazırladığı doktora tezinde, yabancı uyruklu öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini tespit etmek ve geliştirmek için çalışmalar yürütmüştür. Araştırmasında okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme, soru üretme ve özetlemeyi kavram haritaları yardımıyla öğretmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tahmin etme, soru üretme ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdikleri de ortaya konulmuştur.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) çalışmalarında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için ilgili kazanımlara yönelik soru hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ve sosyoekonomik durumları üst, orta ve alt olmasına göre de başarı ortalamalarının sıralandığı görülmüştür.

Konuşma boyutunda ise daha çok Türkçe konuşmaya karşı kaygı ele alınmıştır. Bu çalışmaların çoğunda kaygı miktarının zamanla azaldığı, özellikle erkek bireylerde daha çok olduğu tespit edilmiştir. Özellikle dil öğrenmenin zor olmadığını düşünen bireylerde kaygının daha da azaldığı görülmüştür (Boylu & Çangal, 2015; Sallabaş, 2012; Şen & Boylu, 2015).

Türkçe öğretiminin önemli bir boyutu olan dinleme becerisi ise birçok çalışmada ele alınmıştır (Doğan & Özçakmak, 2014). Melanlıoğlu (2016) yaptığı çalışmada dinlemenin üst düzey zihinsel beceriler gerektirdiğini tespit etmiştir. Fakat ülkemizde dinleme becerisi gerekli önemi görmemektedir. Bu kapsamda özellikle dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çiftçi, 2001; Melanlıoğlu, 2012; Özbay, 2009).

### **Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile İlgili Durum Analizleri**

Sungur vd. (2016) yaptıkları araştırmada Düzce Üniversitesinde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumlarını, sosyal uyumlarını ve akademik uyumlarını incelemişler ve bu değişkenleri etkileyen faktörleri belirlemişlerdir. Çalışma verilerini, demografik özelliklere yönelik veri toplama formu, üniversite uyum ve yaşam doyum ölçekleri kullanarak elde etmişlerdir. Yaşam doyumu açısından gelir düzeyinin önemli bir etkisi olduğunu, gelir düzeyi arttıkça yaşam doyumunun da arttığını belirlemişlerdir. Üniversiteye uyum açısından ise cinsiyet, Türkiye’de bulunma süresi,

önceden Türkçe biliyor olma ve kalınan yerden memnuniyetin etkili faktörler olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim için gidilen ülkede, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye uyum sorunlarının dil, gelir, cinsiyet, iletişim, karşılıklı ilişkiler ve bu konudaki kaygılar nedeniyle ortaya çıktığı saptanmıştır. Bununla birlikte, hem öğrencilerin başarılarının hem de evrensel verimliliklerinin artırılması adına, öncelikli olarak dil öğrenimi ve maddi konulara ağırlık verilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bölükbaş (2016) yaptığı çalışma kapsamında İstanbul’da yaşayan Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarını analiz etmiştir. Bu kapsamda 576 kişiye “Dil İhtiyaç Analizi Anketi” uygulamış ve katılımcıların %59,89’unun bir buçuk yılı aşkın süredir Türkiye’de yaşadıklarını, buna rağmen büyük çoğunluğunun (%56,25) A2 düzeyinde Türkçe bildiklerini, iş yerlerinde Türkçe ve Arapçayı birlikte kullanarak iletişim kurduklarını tespit etmiştir. Bunun yanında katılımcıların en çok Türkiye’de üniversite okumak ve Türkiye’de hayatlarını devam ettirebilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini ve Türkçe kullanırken en çok resmî işlemler sırasında zorlandıklarını belirlemiştir. Yabancı uyruklu bireyler Türkçe öğrenirken konuşma ve yazma çalışmalarına önem vermekte ve kurslara gitmek istemektedir bu nedenle konuşma becerilerini geliştirecek kurslara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Altıparmak (2013) yaptığı çalışmasında Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı kapsamında yaptığı ihtiyaç analizinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci olduğunu ve bu öğrencilerin işlevsel bir eğitim almak istediklerini tespit etmiştir. Geliştirilmesine en çok ihtiyaç duyulan becerinin ise konuşma becerisi olduğu görülmüştür.

Koçer (2013) ise yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğrenenlere yönelik etkili bir öğretim programı hazırlamak için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 genç-yetişkin öğrenci ile görüşmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin en çok iş bulma ve eğitim alma boyutunda Türkçe öğrenmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en çok yaşadıkları sorun ise iletişim kuramamadır.

Yapılan ihtiyaç analizleri incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun yükseköğretim üzerine olduğu görülmektedir. Özellikle bir iş bulma ya da üst bir eğitim alma hedefi olan bu kişiler öncelikli olarak iletişim kurmayı sonrasında ise okuma ve yazma çalışmalarını önemsemektedirler.

## BÖLÜM III

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Dil ve Dil Öğretimi Kavramları

İnsanlar çeşitli sebeplerden dolayı dünyaya geldikleri andan itibaren farklı şekillerde iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedirler. Bunun doğal bir sonucu olarak iletişim kurma yollarından biri olan dil kavramı ortaya çıkmaktadır. Anne karnından itibaren kazanılmaya başlanan dil becerileri daha sonraki dönemlerde planlı ve sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece birey çevresi ile etkili iletişim kurabilir hâle gelebilir ve toplum içerisinde varlığını sürdürebilir (Akyol, 2007). İnsanlar duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edip okuduklarını ve işittiklerini doğru anlayarak konuşup yazdıklarını karşısındakilere açık şekilde ifade edebilmelidirler. Hatta değişen ve gelişen dünyada daha etkili ve geniş bir iletişim gerçekleştirebilmek için sadece kendi dillerini bilmek yeterli olmamaktadır. Bu nedenle kendi dillerinden başka dilleri de öğrenmeleri zorunluluğu ile karşılaşmaktadırlar (Büyükkız & Hasırcı, 2013).

#### Dil

Dil; duygu ve düşüncelerin gerek sözle gerekse harf, şekil, semboller aracılığıyla ifade edilebilmesini ve insanlar arasında etkileşimi sağlayan bir araçtır. Dil denildiğinde akla ilk olarak tatma duyu organımız gelse de dil, daha çok bireylerin anlaşılabilmelerine yardım eden bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Hamutoğlu, Horzum & Okur, 2016).

"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir." (Ergin, 1989). Buna göre dil bireylerin birbirleriyle anlaşmak için kullandıkları önemli bir araçtır.

Sonuç olarak dil sosyolojik bir olgu olarak ortaya çıkmasının yanında toplumsal bir birliktelik oluşturur (Aksan, 2007). Dilin tüm boyutları göz önüne alındığında ise hem toplumların hayat tarzını ortaya koyan sistemli bir yapı hem de kültürü taşıyan canlı bir varlık olması dikkat çekmektedir.

## **Dil Öğretimi**

İnsanlar duygu ve düşüncelerini; toplumlar ise gelenek, göreneklerini dil vasıtasıyla aktarmaktadır (Barın, 2005). Dilin toplumsal ve bireysel görevlerini gerçekleştirebilmesi için toplumların kendi dillerini bireylere doğru bir şekilde öğretmesi gerekmektedir (Belet & Yaşar, 2007). Bireyin tüm öğrenmeleri dil becerileri ile gerçekleşmektedir ve böylelikle dil becerileri zihinsel ve duygusal gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumda dil, öğrenmenin temelini oluşturmaktadır ve aynı zamanda bireyin yaşantısında öğrendiklerinin niteliği, dili ne düzeyde kullanabildiği ile ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Karadüz, 2010).

Birey toplum içerisinde yaşamını sürdürürken yaşadığı toplumun dilini tüm boyutları ile bilmelidir. Bu noktada dilin temel becerileri ön plana çıkmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, problem çözme gibi dil becerilerini geliştirmek için ise metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Metin “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü”dür (TDK, 2019). Metin, dili somut hâle getirerek dille iletişim kurabilmemizi sağlamaktadır (Güneş, 2014b). O hâlde Türkçenin öğretiminin temelinde metinler bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminin en önemli araçları metinlerdir. Türkçe öğretiminde genellikle edebi ve öğretici metinler kullanılmaktadır. Atasözleri, deyimler, mecazlı söyleyişler, Türkçenin zenginliği metinler ile öğrencilere sunulmaktadır. Metinler aracılığıyla öğrencilerin dil ve düşünceleri geliştirilmektedir (Karakuş, 2012). Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde de metinler en önemli materyali oluşturduğundan metinlerin öğretim amacına hizmet edecek şekilde özenle seçilmesi gerekmektedir. Dilin tüm becerileri, iyi hazırlanmış etkinlikler ve metinler aracılığı ile bireylere kazandırılabilir. Bir dilin kurallarının öğrenilmesi ve doğru şekilde kullanılması ise o dilde yeterli düzeye erişildiğini göstermektedir (Tiryaki, 2017). Seçilen parçaların bireylerde öğrenme isteği uyandıracak, bireylerin ilgisini çekecek, Türkçenin güzel örneklerini bireylere en iyi şekilde sunacak biçimde olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca seçilen metinlerin, onlara uyumlu görsellerle desteklenmiş olması da önemli bir

hususudur. Görseller Türk dili ve kültürü ile ilgili olmalı, metnin içeriği hakkında fikir vermeli ve dikkat çekici olmalıdır. Okuma metnlerinde dikkat edilecek noktalardan biri de bilinenden bilinmeyene doğru bir yolun takip edilmiş olmasıdır. Bireylerin konuları metinler aracılığı ile öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, metinlerin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygunluğu akıldan çıkmamalıdır (Aytaş, 2001). Bir dili öğretmek sadece o dilin kurallarını değil aynı zamanda kültürünü de öğretmek demektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı, dil öğrenme sürecini de olumlu yönde etkileyecektir. Türk kültürünü içeren okuma metinlerine yer verilmesi, Türkçenin daha etkili öğrenilmesini sağlayacaktır. Metinler aracılığı ile gündelik yaşam daha iyi anlaşılacak, öğrencilerin içinde bulunduğu topluma uyumu kolaylaşacaktır. Bunun sonucunda da dilin kullanımı artacaktır. (Bölükbaş & Keskin, 2010) Öğrencilerin her birinin ilgilerinin birbirinden farklı oldukları ve zaman geçtikçe metinlerdeki konuların güncelliğinin değiştiği düşünüldüğünde, öğrencide motivasyonu artıracak ve dil gelişimlerine destek olacak metinlerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Metinlerin konu seçiminde farklı kültürlerin özelliklerini içeren temel yaşam ihtiyaç alanlarının çıkış noktası olması da önemlidir. (Tapan, 1990). Dilin öğretimi ve öğrenimini kolaylaştıran metinler dilin her yönü ile işlendiği bir araçtır. Dilin kurallarını ve anlamsal öğelerini açık bir şekilde görebileceğimiz araçlar metinlerdir. Dil, yalnız metin yani anlamsal bir bütün olarak bireylerin zihninde yer etmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak metinler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeli, farklı türlerde ve özgün, öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olmalı, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamalıdır. Metinlerin içerikleri dil ve kültürümüzle uyumlu, canlı ve güncel yaşantıya uygun olmalıdır (Erdem, Gün, Şengül & Şimşek, 2015). Metinlerin seçiminde üzerinde durulması gereken bir konu da metnin okunabilirliğidir. Bunun için metnin kullanılacağı sınıfın seviyesini belirlemek gerekecektir. Sınıfta hangi yapılara yer verileceği, metinlerin kelime sayıları ve hangi okuma becerilerinin üzerinde durulacağı tespit edilmelidir. Örneğin (A1) seviyesinde Türkçe öğrenen bireyin öğretiminde üst düzey okuma becerilerinin yerine temel düzeyde basit cümlelere yer verilmelidir (Aygüneş, 2007).

Dil öğretiminde önemli diğer bir unsur ise bireyin bilinçaltı işlemlerle edindiği ana dili ve sistemli bir süreçle öğrenilen yabancı dil kavramlarıdır (Demircan, 2013). Ana dilin öğrenilmesi sürecinde birey doğduğu andan itibaren o dille karşı karşıya bırakıldığı ve o dili işitip konuştuğundan dili öğrenmesi daha kolay olmaktadır (Gömleksiz & Elaldı, 2011). Bireylerin hayatlarındaki tüm öğrenme-öğretme etkinlikleri dil vasıtasıyla

gerçekleştirdiği için temel dil becerilerinin iyi kazanılmış olması onların hayatlarında tüm etkinliklerdeki yeterlilikleri üzerinde etkili olacaktır. Bunun sonucu olarak dil bir iletişim aracı olmaktan çıkarak toplum, düşünce, kültür gibi unsurlarla ilişkilendirilmektedir (Temizyürek, 2003). Küreselleşmenin sonucunda ise gelişen ve değişen dünyada insanlar kendi dillerinden başka dil öğrenme gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda en az bir yabancı dil bilmenin önemi de giderek artmaktadır. Yabancı dil öğretimi, bireylerin kendi ana dillerinden farklı olarak belirli hedefleri gerçekleştirmek için o dilde yetkinlik kazandırma faaliyetidir. Dil öğretimi dil eğitimcilerinin uzun yıllardan beri uğraştıkları bir alan olmuştur. Bu konuda birçok yaklaşım ve yöntemler denenmiş birçok gelişme ve değişim yaşanmıştır. Bazı yaklaşım ve yöntemler dil öğretiminde etkili olamamış kısa sürede önemini yitirmiş bazıları ise uzun süre etkinliğini sürdürebilmiştir. Bu nedenledir ki çoğu dilbilimci mükemmel bir yöntemi esas alıp onu uygulamayı doğru bulmamıştır. Çünkü dil öğretiminde bir yöntemi esas alıp onun sınırları içerisinde hareket etmek öğretim ve öğrenmeyi de sınırlandırmaktadır. Dil öğretim ortamı, sınırlandırmanın aksine sosyal anlamda karmaşık demokratik bir süreci gerekli kılmaktadır (D. Yaylı & Yaylı, 2014).

### **Ana Dili Öğretimi**

Her ulusun kendine ait bir dili vardır. Ana dili bir milletin benliğini, kültürünü, kimliğini yansıtan en önemli unsurdur. İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (Korkmaz, 1992).

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2007). Ana dil, bireylerin hayatları boyunca içinde bulundukları toplumda sosyokültürel etkileşimlerle gelişip değişen ve o toplumda şekillenen bir göstergeler dizgesidir (Çelebi, 2006; Demir & Yapıcı, 2007). İnsanları bir arada tutarak millet olmayı sağlayan, insanların hayatlarına yön veren, düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanların karşı tarafa iletilmesini sağlayan beceri dildir. Buna göre dil, bireysel ve toplumsal yaşantının yürütücüsüdür ve toplumun kültürünün nesilden nesile aktarımını sağlar. Tüm diller dünyayı kendine has biçimde algılar ve yorumlar. O halde tüm diller evreni algılamak için birbirinden farklı yollar izlemektedir.

Bireyler doğdukları andan itibaren içinde bulundukları toplumun ses dizgesini edinirler ve o dili anlayıp, anlatırlar. Bu, bireylerin ana dilidir (Adalı, 1983).

Bireyler ana dillerini ilk olarak işiterek ve ait oldukları toplum içinde yaşayarak öğrenirler. Öğrendikleri dilin kurallarına yine ait oldukları toplumda bilinçsizce uyarak ana dillerini kurallarıyla uyumlu bir şekilde kullanabilme yetisini kazanırlar (Demirel, 2003). Dil kullanıldığı milletin ruhunu yani düşüncelerini, yaşam biçimini, çevreyi ve dünyayı algılama biçimini yansıtır. Bireyler tüm bu aşamaları kendi dillerinde şekillendirebildikten sonra farklı bir dili öğrenmek için gerekli olan koşulu gerçekleştirmiş olacaktırlar. Bunun sonucu olarak ikinci bir dili öğrenmenin şartının ana dili öğrenmek olduğu çıkarılabilir. Ülkemizde çok eskilere dayanan ana dil öğretimi alanındaki bilimsel çalışmalar Cumhuriyet Dönemi ile birlikte ortaokul ve liselere yönelik kitaplar hazırlanmasıyla başlamıştır (Sağır, 2007; Çelebi, 2006; Kara, 2004). Bu süreç aslında bir iyileştirme süreci olup yeniden öğretimi içermemektedir. Günümüzde ise Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla ele alan ve bunu amacına uygun olarak kullanan, kültürel ve sosyal ilişkilere önem veren bireyler yetiştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programının (2018) temel amaçları arasındadır.

### **Yabancı Dil Öğretimi**

Bir ülkede yaşayan eğitimli bireylerin sayısı, o ülkenin gelişmişlik derecesini göstermektedir. Bireylere eğitim ile istendik davranışların kazandırılması, yeni nesillerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden sağlıklı yetiştirilmeleri ve bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri çağımızda eğitimin ilkeleri olarak bilinmektedir. Ayrıca çağımızda teknolojinin hızla gelişmesi ülkeler arasında iletişimi zorunlu kılmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı bir dil öğrenmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Haznedar, 2010). Bilginin çağımızda hızla yayılması ve yenilenmesi nedeniyle toplumun bilgiye erişim sağlayabilmesi, bilgiyi doğru yerde kullanabilmesi ve yeniden üretebilmesi için bireylerde öncelikle temel dil becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. (Girmen, vd., 2010). Bu sayede bireyler toplum içerisinde ihtiyaçlarını kolaylıkla yerine getirebilecek ve kendi ana dillerinin dışında birden çok dili kolaylıkla öğrenebileceklerdir. Türkçe de çeşitli nedenlerle ülkemizde ve Türkiye dışında yaygın olarak öğretilmektedir. Türkiye'nin bulunduğu konum, dünyada edinmiş olduğu stratejik varlığı ve son dönemlerdeki girişimleri ile Türkiye'de de insanlar farklı dilleri öğrenmektedir. Bunun

yanında Türkçe de farklı milletler tarafından öğrenilmektedir. Ayrıca Türkiye'nin diğer ülkelerle olan siyasi, ticari girişimleri de farklı dilleri öğrenmeyi ve iletişim kurmayı zorunlu hâle getirmiştir (Tok & Yığın, 2013). Günümüzde iletişim kaynaklarının çoğalması nedeniyle her bireyin kendi dili dışında bir dili öğrenmesi beklenir. Yabancı dilin öğrenilmesi hem bireylere hem de ülkelere zenginlik, eşitlik, iletişim gibi fayda sağlamaktadır (Mete, 2013). İnsanlar meslekleri ne olursa olsun bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı duydukları için yabancı dil bilmenin önemi de giderek artmaktadır (Göçer, 2009b). Eğitim alanında da hayatın diğer alanlarında olduğu gibi hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu durumdan dolayı insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilme ihtiyacı hissetmektedirler. İletişim kurabilmek amacıyla da bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması küresel etkileşimde etkin olması ile mümkün olabilecek ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi ortaya çıkacaktır.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en önemli durumlardan birisi de iki dilliliktir. İki dillilik iki farklı dili tam ve eksiksiz olarak kullanabilme durumudur (Çetin & Polat, 2011; Demircan, 2013; Omar & Okur, 2016). İki dillilik gelişen toplumlarda bir mecburiyet durumuna gelmektedir. Özellikle soydaşların eğitimi boyutunda yaşadıkları bölgenin lehçesi ve Türkiye Türkçesi aynı anda öğretilmektedir. Bu durum bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle dil bilgisi konusunda yaşanan sorunların giderilmesinde tarihsel olarak ortak metinlerin kullanılması önemli bir çözüm sağlamaktadır (Aydoğmuş, 2018; Duman, 2003). Bu noktada soydaşlara ortak metinler üzerinden ortak eğitim politikaları uygulamak gerek anlaşılabilirlik gerekse birliktelik açısından önemli olacaktır.

### ***Yabancı Bir Dil Öğrenme Nedenleri***

Bir ülkenin dilinin diğer uluslar tarafından öğrenilmesini ihtiyaç hâline getiren sebepler, o ülkenin yürüttüğü politik, mâli, ticarî ve kültürel ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Dünyada ulusların birbirleri ile ilişkilerinin artması, kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarında yetersiz kalmalarına neden olduğundan birbirlerinin dillerini öğrenmelerini zorunlu hâle getirmektedir. Küreselleşen dünyada, ülkeler birbirleri ile sürekli iletişim halindedirler. Dünyada dilleri daha fazla ulus tarafından konuşulan toplumlar, dünya üzerindeki etkinliklerini daha iyi sürdürdüğünden kendi dillerinin diğer milletler tarafından öğrenilmesini istemektedirler ve tercih edilmemekten rahatsızlık duymaktadırlar.

Bireyler çeşitli sebeplerle kendi dillerinden başka bir dil öğrenme ihtiyacı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Daha iyi bir eğitim alma isteği, turizm, ekonomik veya siyasi sebeplerden kaynaklanan göçler, ticaret gibi nedenlerle ikinci dil öğrenilmektedir (Birol & Özbay, 2016). Özellikle son yıllarda yurt dışından Türkiye'ye olan siyasi ve ekonomik nedenli göçler yoğunluktadır. Bu durum ise yeni bir ülkede yaşamak, iletişim kurup insanların hayati ihtiyaçlarını giderebilmek için Türkçe öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Günümüzde Türkiye'de yabancı uyruklu öğrenci denildiğinde genellikle mülteci ve sığınmacı şeklinde ülkemize gelen kişiler akla gelmektedir. Sayıları milyonlarla ölçülen yabancı uyruklu bireyler, en çok dil problemi, sosyo-kültürel problemler ve ekonomik problemler ile karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin çözümünde ise yaşadığı toplumun dilini ve kültürel yapısını öğrenmesi yatmaktadır (Demircan, 1988).

Bunların dışında iş, eğitim ve sağlık ihtiyaçlarını gidermek amacıyla başka bir ülkeye gidenler o ülkede yaşadıkları sürece o topluma uyum sağlamak zorunda kalmakta ve bu uyum için en önemli gereksinimin de dil olduğu görülmektedir.

### ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi***

Yabancıların Türkçe öğrenme nedenleri incelendiğinde eğitim, ticaret, turistik ve soydaşlık başı çekmektedir. Bu nedenlerden akademik boyut özellikle Ortadoğu, Arap ve Balkan ülkelerinde önem kazanmaktadır. Ticaret ve turizm ise çoğunlukla Avrupa ülkelerinde yaşayan kişilerin Türkçe öğrenme nedenleri olmaktadır. Orta Asya ise soydaşlık öncelikli olmak üzere Türkçe öğrenmek istemektedirler (Tunçel, 2015; Tok & Yığın, 2013).

Bunların dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine en çok ilgi duyanların ise komşu ülkelerden gelenlerin olduğu belirlenmiştir. Bu noktada ülkemizin bölge için bir lokomotif görevi üstlendiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Özellikle yaşanan savaşlar ve iç karışıklar komşu ülkelerdeki bireyleri Türkiye'ye gelmeye zorlamakta ve o bireyler mecburi olarak Türkçe öğrenme durumunda kalmaktadır (Şengül, 2017). Ülkelerinde Türkçe öğrenenlerin dışında bir de mülteci durumunda olan bireylerin toplumsal hayatta yerlerini koruyabilmeleri, temel yaşam faaliyetlerini sürdürebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir.

Bu durumlar incelendiğinde Türkçe Dünya dilleri arasındaki yerini almakta ve birçok kültür ve toplumu birbirine bağlayan bir anahtar rolü üstlenmektedir.

Geçmişten günümüze dek Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde yazılmış çeşitli kaynaklarla karşılaşılmaktadır (Karakuş, 2006). Bu kaynaklardan ilki Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı Divan-ı Lügati't-Türk adlı eserdir. Divan-ı Lügati't-Türk Türkçe-Arapça bir sözlüktür ve bu kaynakla Araplara Türkçeyi öğretmek amaçlanmıştır (Adıgüzel, 2010). Eser lügat olarak ele alınsa da eserde Türk lehçeleri ve lehçelerin ses özellikleri, şekil bilgisi, sözcüklerin karşılaştırmalı olarak incelemeleri, detaylı şekilde verilmiş Türkçenin yabancılara öğretilmesinde önemli bir kaynağın elde edilmesi sağlanmıştır (Mete, 2013). Bu eserde, Kaşgarlı Mahmut'un izlediği dil öğretimi yönteminin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- a. Önce ve yalnız kural verme değil, ilkin örneklerden hareketle kurala ulaşma yolu izlenmiş ve günümüzde izlenen yabancı dil öğretim yöntemi uygulanmıştır.
- b. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemi çok iyi tespit edilmiş, örnekler günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden oluşturulmuştur.
- c. Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya, aktarmaya amacı güdülmüş, bu konuya özel bir önem verilmiştir.
- d. Dil öğretiminde yapılan tekrarın önemi çok iyi kavrandığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinilmemiştir.
- e. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok emek sarf eden yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır (Barın, 2005).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde Karahanlı döneminden sonra Harezmi döneminde dil bilgisi ile ilgili “Zemahşeri'nin Mukaddimetü'l-Edeb” eserini görmekteyiz. Eserin ön sözünde kitabın dönemin hükümdarı Atsız'ın dil olarak Arapçayı tercih etmesi sebebiyle Arapça bilmeyen Türklere Arapça öğretmek için yazıldığı açıklanmaktadır. Eserdeki Arapça cümlelerin altlarına Türkçe karşılıkları yazılmıştır. Aynı dönemde yazılan diğer bir eser ise İbni Muhenna tarafından yazılan “Hilyet'ül Lisan ve Heybetü'l Lisan"dır. Bu eser Arapça-Türkçe-Moğolca bir sözlük olmasının yanında Karahanlı, Azeri ve Türkmen Türkçesine ait özelliklere de rastlanmaktadır (Güzel & Barız, 2016).

Kıpçak dönemi ise Türkçenin yabancılara öğretiminin önem kazandığı bir dönemdir. Codeks Comanicus, Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek, Kıpçaklar arasında Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla Latin alfabesiyle 1303-1362 yılları arasında Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılmış bir eserdir. Eserde, sözlükten

başka, İncil'den parçalar bulunan dinî metinler, atasözleri ve bilmeceler, tercümeleri ile yazılmıştır ki bu durum eserin Türk dilinin öğretimi amacıyla ele alındığını gösterir. Misyonerler, Kumanlar arasında Hristiyanlığı yayabilmek amacıyla onların dillerini öğrenmişler, Hristiyan dualarını Kuman Türkçesine çevirmişlerdir. Bu çevirileri Latin harfleriyle yapmışlardır. Ayrıca Türkçe sözcüklerin Almanca karşılıklarını da kaleme almışlardır (Karakuş, 2006). Bunun dışında Kıpçak döneminde hazırlanan diğer bir eser olan Kitâbü'l-İdrak li-Lisani'l Etrak dil bilgini Esirü'd-din Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından 18 Aralık 1312 tarihinde tamamlanmıştır. Sözlük yaklaşık 3500 sözcükten oluşmakta ve ticarî Türkçe öğretimini amaçlayan bölümlerle de karşılaşilmektedir (Güzel & Barın, 2016). Kitab-ı Mecmû-i Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî adlı eser ise Konyalı bir Türk olan Halil bin Muhammed el-Konevi tarafından 1343 yılında yazılmış bir sözlük ve gramerdir. 14. yüzyılda Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah et-Türki, tarafından yazılan Kitabü'l-Bülgatü'l-Müştak fi Lügati't Türk ve'l-Kıfçak isimli eser ilk bölümünde isimler, ikinci bölümünde ise fiillerin bulunduğu Arapça-Türkçe bir sözlüktür. Bu kitap günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamıştır. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügat'i-t Türkiye ise 15. yüzyılda hazırlanmıştır. Bu eser sözlük olmasının yanında bir gramer kitabı olarak ta ele alınmış ve ileri düzey Türkçe öğretimini hedeflemiştir (Bayraktar, 2003). El-Kavaninü'l-Küllîye Li-Zabti'l Lügati't-Türkiye (Türk dilinin öğrenilmesi için bütün kurallar), 15. yüzyıl başlarında Mısır'da yazılmıştır ve eserin yazarı bilinmemektedir. Eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır. Ecnebilere Mahsus Elifbâ-yı Osmanî, Selim Gürcü tarafından ilk okuma ve yazmaya başlayan yabancılara yönelik yazılmıştır (Barın, 2010).

Çağatay döneminde ise Arapça ve özellikle Farsça sözlüklerin yoğunlukla bulunduğu eserler görülmektedir. Bu dönemde edebiyat dilinin Farsça olması Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu yansıtan eserlerin oluşmasını sağlamıştır. Bu dönemin en çok bilinen yazarı Ali Şir Nevai'dir. Ali Şir Nevai, 15. yüzyılda Türkçe sözlük olarak hazırladığı, Türkçe ile Farsçayı karşılaştırdığı ve Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü ortaya koyduğu Muhakemetü'l Lugateyn adlı eseri önemli bir çalışmadır (Barın, 2010). Bu eserde Türkçenin terim, kelime serveti, fiillerin çokluğu, eklerin işlevi ile ifade gücü açısından Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu ispat etmeye çalışılmış ve Türkçenin öğretimiyle ilgili önemli metotlar da anlatılmıştır (Karakuş, 2006). Çağatayca Farsça sözlükler olan

Kitab-ı Zeban-ı Türki ve Senglah Lugati adlı eserler ise 17 ve 18. yüzyılda hazırlanmıştır. El-Tanga-yı Nasırı ile Çağatayca sözcüklerin en büyüğü olarak bilinen Fethali Kaçar Lugati ise 19. yüzyılda hazırlanmış olan Farsça-Türkçe birer sözlüktür. Lügai-i Çağatay ve Türkî-i Osmani ise İstanbul'da yayımlanmış Çağatayca-Osmanlı Türkçesi bir sözlüktür.

Anadolu'da ise Karamanoğlu Mehmet Bey'in 15 Mayıs 1277 günü yayımladığı fermanıyla Türkçe kullanımı artmıştır. Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçenin ana dil olarak öğretimi önem kazanmıştır. Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan İbn Mühenna Lügati' olarak bilinen "Hilyetü'l-insan ve Heybetü'l-lisan tek eserdir. Batı Türkçesinin ikinci dönemi olan Osmanlı Türkçesi, 16-20. yüzyıllar arasında imparatorluk dili olarak kullanılmıştır. Bu dönemde J.P. Sina Alphabet, turc suivi d'une methode adlı kitap 1850 yılında İstanbul'da yayımlanmıştır. Bu eseri takiben Türk ve yabancı yazarlar tarafından çeşitli eserler ele alınmıştır. Türkçe öğretimi Osmanlı döneminde canlansa da asıl önemini 18. yüzyılın başlarında kazanmaya başlamıştır. Hieronymus Megiser, Müller Max, Julius Theodor Zenker, Wilhelm Radloff, Carl Brockelmann, Herbert W. Duda, Herbert Jansky, Johan Vandewalle, Vilhelm Thomsen, Jean Deny, Thomas Vaughan, J.W. Redhouse, Charles Wells, Armin Vambery, Mirza Kazım Beğ gibi pek çok yabancı bilim adamı Türkoloji alanında çalışmaya başlamışlardır. Bu bilim adamları, Türkoloji alanındaki çalışmalarıyla Türkçeye önemli hizmetler yapmışlardır (Ağar, 2004; Biçer, 2012; Erdem, 2009).

Günümüzde ise Türkçenin öğretimi üniversitelerin veya farklı kurumların dil öğretim merkezleri tarafından ve büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Alyılmaz, 2010). Türkiye dışında ise Türkçe öğretimi Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılmaktadır (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012).

Dünyada geniş bir coğrafyada konuşulan dillerden olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için çalışmalar yürütülmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren kurum ya da merkezler vardır. Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önemsenmeye ve ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesiyle 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek

lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile ülkemize gelmektedir. Bu proje kapsamında amaç; Türki Cumhuriyetler ile Türk ve akraba topluluklarındaki bireylere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürünü tanıtmaktır. Böylelikle Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılması ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılması sağlanacaktır (Açık, 2008). Birçok üniversite Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Ayrıca birçok üniversitenin bünyesinde kurulan Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER), eğitimlerinde kullanmak üzere kitaplar hazırlamışlardır. TİKA'nın (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması için hazırlattığı ve temel, orta, yüksek ve ileri düzeyde sekiz kitaptan oluşan Güneş-Türkçe Öğreniyoruz Dil Öğretim Seti Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan önemli çalışmalardan biridir (Göçer & Moğul, 2011; Göçer, 2009a; Ugan, 2006). Yunus Emre Enstitüsü ise farklı ülkelerdeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenlemektedir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır. 2001 Avrupa Diller Yılı dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı'na Ankara'da düzenlenen "Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi" konulu uluslararası sempozyumun kapanış bildirisinde "Uzun yıllardan beri Avrupa'da Türkçe konuşan toplumların, özellikle Avrupa demokratikleşme süreci çerçevesinde dil, edebiyat ve kültür mirasını genç kuşaklara aktardığı belirtilerek genç Avrupalı kuşaklar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi Avrupa'nın kültür dokusuna yeni bir boyut katacaktır." ibaresi yer almaktadır (Bölükbaş, 2004). Bu noktada Türkiye'nin ve Türkçenin önemi giderek artacak ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların bir düzen içerisinde götürülmesi gerekliliği ortaya çıkacaktır.

### ***Dil Becerileri***

Dil yeterliliği genellikle hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilme yeteneği olarak kabul edilir. Dil; dinleme, konuşma, okuma, yazma alt becerilerinden oluşur. Bu dört temel beceri dilin kullanımı ve işlenmesi yoluyla farklı durumlarda kullanılacak uygun dil davranışlarını içerir (Dippenaar, 2004). Cummins (1980), dil yeterliliğini tanımlarken, akademik ve bilişsel değişkenlerin, en azından dört genel dil becerisi ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Ancak genel dil yeterliliğinin içerikten de büyük ölçüde etkilendiği vurgulanır. Aynı zamanda bu becerilerden her birinin farklı bir şekilde geliştiği ve bu nedenle farklı dil yeterlilikleri arasında ayırım yapmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Öğrenciler ikinci bir dil öğrendiğinde, üç iletişim biçiminde uzmanlık kazanırlar, bunlar: Kişilerarası (kişiden kişiye konuşma veya yazma), yorumlayıcı (dinleme ve okuma) ve sunumdur (tek yönlü konuşma ve yazma). Dil öğretimi anlama ve anlatma becerilerini geliştirme sürecidir. Anlama ve anlatma becerilerine sahip birey, öğrendiği dilin kullanıldığı toplumda kendini daha iyi şekilde ifade edecektir. Bu nedenle dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi amaçlanmalıdır. Bu beceriler ayrı birer ders olarak değil bir bütün hâlinde verilmelidir (Birol & Özbay, 2016; Güzel & Barın, 2016). İnsanlar çevresindeki nesnelere ve olaylara anlam verebildikleri ölçüde anlama sürecine dâhil olabilirler. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öğrenmenin anlamlandırılıp yorumlanması gerekmektedir. Doğru anlama ise dili doğru kullanarak gerçekleştirebilmektedir (Karadüz, 2010). Bir dilin temel dil becerilerinin öğrenilmesi o dilin öğrenildiğini göstermektedir. Okuma, dinleme, izleme becerileri sayesinde ise anlama becerisi gelişmektedir. Bireylerin bilgi edindiği yollardan en önemlisi ise okumadır. Anlama, okuduğunu anlama becerisinin önemli bir yönünü oluşturmakta ve eğitimin hatta tüm yaşamın çoğunluğunda önemli görülmektedir (Kılıç, 2002). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bireylere kazandırılırken öğrencilerin yaş ve ilgi alanlarına dikkat edilmeli, ders saatinde yapılan etkinlikler hedef kitlenin özelliklerine uygun olmalıdır. Bu noktada somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru gidilmeli, tek seferde bir yapı verilmelidir. Bunun gibi temel ilkelere dikkat edilerek dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri kazandırılmalıdır (Güzel & Barın, 2016). Dört temel dil becerisinden ilki olan dinleme, belirli hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen işitmekten farklı olan ve öğrenilen bir beceridir. Bireyler dünyaya gelmeden önce dinleme becerisini geliştirmeye başlarlar. Bu noktada bireyler bilinçli ve isteyerek sesleri algılama sürecini gerçekleştirirler (Epçacan, 2013; Özbay, 2008; Söylemez, 2015). Dinleme becerisini doğru bir şekilde ifade edebilmek için işitme ve dinlemenin birbirinden farkı ortaya konmalıdır. İşitme dışarıdan gelen seslerin kulakla alınmasıyken dinleme, seslerin bireylerin dikkatini yoğunlaştırarak bilinçli bir şekilde zihinde anlamlandırılması sürecidir. İnsanlar herhangi bir fiziki rahatsızlıkları olmadığında dışarıdan gelen tüm sesleri işitirler (Güzel & Barın, 2016). Dinleme becerisinin amacı bireylerin dinlediklerini anlamasıdır. Öğrenilen dildeki kelimelerin doğru telaffuz edilmesi daha sonra gelmektedir. Bireyin çevresindekilerle başarılı iletişim kurabilmesi için sadece konuşabilmesi değil etkili dinleme gerçekleştirebilmesi de gerekmektedir. Bu nedenle ikinci dil öğretiminde dinlediğini anlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Dinleme Nunan'a

göre ikiye ayrılmaktadır: Bunlardan ilki sırasıyla sesler, sözcükler, cümleler ve metinlerin anlaşılması olan tüme varımdır; ikincisi ise dinleyicinin metinle ilgili ön bilgileri, metinden beklentileri ve metni dinlettikten sonra bulunduğu çıkarımlarla metni anlamaya çalıştığı tümünden gelimdir (Sarıçoban, 2015). Sonuç olarak dinleme, günümüz toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak, öğrenmenin süreklilik kazanmasını sağlamak ve bireyin sosyal bir varlık olarak hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan bir beceridir. Bu noktada birey dinlediği kadar anlayabilecektir (Güneş, 2014a).

Konuşma ise, duygu ve düşüncelerin, isteklerin, bilgilerin, çevremizde meydana gelen olayların karşımızdakilere iletilmesini sağlayan sözlü anlatım yoluna konuşma denilmektedir (Sarica & Gündüz, 1995). Bir dilin doğru şekilde kullanılabilmesi için o dile ait kelimeleri ve kuralları bilmenin yanında o dilin sosyal ve kültürel yönü hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir. Dili sosyal ortamlarda kullanmak aynı zamanda beden dilinin ifade ettiği anlamları da öğrenmeyi sağlayacaktır (Güzel & Barın, 2016). Bu şekilde iletişimin temeli olan konuşma, içinde bulunulan toplumla anlaşp kaynaşmaya yardımcı olacaktır. Konuşma, insanları evrendeki diğer canlılardan farklı kılan özelliklerden biridir. Konuşma sayesinde insanlar diğer insanlarla iletişim kurabilmektedir (Orhan, 2010; Sever, 2000). Konuşma yalnız insanlar arasında duygu ve düşüncelerin iletildiği bir süreç değildir. Öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri de geliştirmektedir (Güneş, 2014b). Konuşma zihinde başlar ve düşüncelerin sözel olarak ifade edilmesi ile meydana gelir. TDK' ye göre *“İnsanın, dili kullanma yoluyla çevresindekileri ile iletişimde bulunması, onlara kendi düşünce ve duygularını bildirmesi, düşünceyi sözle ifade etme işi, bilim savı taşıyan ve bir konuyu inceleyen söylev, bir oyunda iki kişinin birbiriyle konuşması.”* şekillerinde tanımlanan konuşma becerisi: Sözlü mesajın kavramsal olarak hazırlanması, mesajın uygun kelimeler ile anlamlı olacak şekilde biçimlendirilip sıralanması, bilgilerin birbiri ile ilişkili olacak şekilde birleştirilerek sunulması şeklinde basamaklara ayrılmaktadır (Güneş, 2014b). Farklı yönleri ve karmaşık yapısı olan konuşma; duygu ve düşünceleri iletmek, iletişim kurmak, öğrenme gerçekleştirmek, zihinsel, duygusal, sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir beceridir (Söylemez, 2015). Konuşma becerisinin başarılı olabilmesi için öğrencilere ders içi etkinliklere katılımda fırsat ve zaman verilmeli, öğrenciler konuşmaya karşı güdülendirilmeli ve öğrencilerin konuşmada sergiledikleri çekingen tavırlar önlenmelidir. Bunun için konuşma belirli amaçlar etrafında ve ilgi çekici konularda olmalıdır. Konuşmada dikkat edilecek

noktalardan biri de sınıf içerisinde aynı dili bilen öğrencilerin kendi dillerinde değil, öğrenilen hedef dilde konuşmanın gerçekleştirilmesini sağlamaktır (Sarıçoban, 2015).

Dil becerilerinden bir diğeri olan okuma, harf ve sembollerin sadece seslendirilmesi değil, okunan metinden anlam çıkarma sürecidir. Okuma davranışçı yaklaşıma göre sembol ve şekillerin doğru şekilde seslendirilmesi, ifade edilmesiyle yapılandırmacı yaklaşım tarafından; görme duyusu ile başlayıp seslendirme, kavrama, bilişsel olarak yapılandırma gibi işlem basamaklarından meydana gelen bir süreçtir şeklinde tanımlanmıştır (Güneş, 2007). Okuma eylemi duyuları kullanma olarak fizyolojik, metni içerik olarak anlama yönüyle ise bilişsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma sırasında gözlerimiz ve ses organlarımız yardımı ile beynimiz tarafından algılanan kelimeler, zihnimizde daha önceden edindiğimiz bilgilerle bütünleştirilerek anlamlandırılmaktadır.” (Özbay, 2010). Kavrama, anlamlandırma, yorumlama, fikir yürütme ve bir sonuca varma kısımlarından oluşan okuma, dilin kuralları dâhilinde oluşturulan yazılı iletilerin duyu organları ile algılanması sürecidir (H. Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). Okumanın yalnızca seslendirme olmaması için yazılı metinden anlam çıkarılması gerekmektedir (Güzel & Barın, 2016). Okuma eyleminin ana hedefi okunan metni kavramaktır. Okuduğunu anlama, Tazebay’a (2005) göre metinlerin verdikleri mesajı doğru şekilde anlamaktır. Grabe (2002)’ye göre okuma, metinlerden mana çıkarma ve metinleri yorumlamaktır. Okuma süreci yalnız görme ve algılama değil fiziksel ve zihinsel faaliyetlerin bu sürece dâhil edilerek gerçekleştirildiği bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok sayıda unsurun bir arada olduğu okuma becerisinin gelişimi için ise sistemli bir çalışma gerekmektedir (Coşkun, 2002). Alderson (2000)’a göre okuma sırasında birtakım süreçler bulunmaktadır: Metinde yazılanları verildiği gibi anlamak, metindeki cümlelerin birbiri arasındaki bağlantıları kavrayabilmek, metinde verilenleri günlük hayattan edindiğimiz bilgilerle bütünleştirip anlamaya çalışmak şeklinde gerçekleşen süreçlerle okuma anlama gerçekleşmektedir. Williams, Taylor ve Cani (1984)’ ye göre okuduğunu anlama öncelikle verilen bir metnin ana fikirlerini belirleyebilme şeklinde ifade edilirken; Paris (1991), pek çok akademik etkinlik ile ilgili olan karmaşık bir bilişsel ve sosyal etkinlik olarak, Pasinski (1985) ise okuma metninde anlamın yeniden oluşturulması sebebiyle, okumayı anlama esnasında, okuyucunun metnin kavranmasında var olan bilgilerinin hangilerinin önemli olduğunu sezmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kılıç, 2002). Okuma belirli bir süre sonunda gelişen ve alışılmış davranışların dışında sistemli süreçlerle kazanılan bir beceridir. Okumayla ilgili bazı görüşlerde yazılı metinlerin görme ve algılama süreci şeklinde olduğu

açıklanırken bazılarında ise sistemli ve özel bir eğitimle farklı etkinliklerin ilişkilendirilerek gerçekleştiği vurgulanmıştır (Aytaş, 2005).

Akyol'a göre okuma; okuyan kişinin, çevresi ve kaynaklar arasındaki etkileşimden anlam çıkarma işlemidir (Akyol, 2007). Okuma, kişilerin dil becerilerini geliştiren ve daha ayrıntılı düşünebilmesini sağlayan bunun sonucunda da çeşitli konular hakkında doğru kararlar alabilmesi için ihtiyaç duydukları önemli bir araçtır (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Çiftçi, 2007).

Bireyler edindikleri dili gerçek anlamda öğrenebilmek için okuma becerilerini geliştirmelidirler. Farklı okuma metinleri ise dili öğrenmek için önemli bir kaynaktır. Yabancı bir dile ait kelimeleri, söz öbeklerini ve yapıları metin içerisinde en iyi şekilde bulabiliriz. Deyimler, atasözleri, toplumun kültürü, dilin bütün zenginlikleri okuma metinleri ile örneklenmektedir (Güzel & Barın, 2016). Okuma sırasında metinler aracılığıyla yazar ile okuyucu arasında bir iletişim süreci oluşmaktadır (Söylemez, 2015). Okunan metinler öğrencilerin seviyesine, yaşına ve dil öğrenme amaçlarına uygun olduğunda okuma süreci başarılı olacaktır. Başlangıç seviyesinde bulunan öğrencilere sunulan metinlerle diğer seviyelerdeki öğrencilerin okuyacağı metinler aynı olmamalıdır. Başlangıç seviyesindeki bireyler daha kısa olan ve basit tarifler, talimatlar içeren metinleri okumalıdır. Böylece seviyeye uygun olan metinler bireylerin daha çok ilgisini çekecektir (Sarıçoban, 2015). Anlama becerilerinden olan okuma sürecinde önemli olan metinden eksiksiz ve doğru anlam çıkarmaktır (Kılıç, 2002). Okuma eğitimin amacı ise okunan metinlerin anlanması ve buna uygun tepkiler verilmesidir. Görme, tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi süreçleri içeren okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için bazı aşamalar bulunmaktadır:

- Sözcükleri tanıma
- Doğru algılama
- Kavrama
- Cümle diziliş bilgisi
- Dilsel süreçlerdir.

Parçadan bütüne doğru bir süreç izleyen okuma, görme-anlamlandırma-düzenleme-yapılandırma ve harf-sözcük-cümle-paragraf doğrultusunda duyuşal ve bilişsel faaliyetleri birleştirici bir beceridir (Söylemez, 2015). Okuma becerisinin bazı özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Akyol, 2001; Güneş, 2014; Sever, 2000):

- Okuma sürecinde okunan metin okuyucunun ön bilgileri ile bütünleştirilerek yeniden anlamlandırılır.
- Okuma sadece harf, sembol, kelimelerin algılanmasını değil, metnin bütün olarak kavranmasını da zorunlu kılar.
- Okuma, metnin ifade ettiği anlamdan çıkarımlarda bulunmayı gerektirir.
- Okuma yalnız ses ile ifade etmeyi değil, seslendirilen metnin kavranıp var olan bilgilerimizle bütünleştirme ve düzenleme sürecini içerir.
- Okuma sırasında beyin metinde sebep-sonuç bağlantıları kurarak zihinde oluşan sorulara metinden yola çıkarak yanıt bulmaya çalışır.

Okuma sürecinin tamamlanmasının ardından dilin iki temel boyutu karşımıza çıkar. Bu boyutlar anlama ve anlatmadır. Okuma, dilin anlama boyutunda bulunmakta ve öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli kıstas olarak karşımıza çıkmaktadır (Sallabaş, 2008). Bu durumda, okunan metinlerdeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenip kavramak okuduğunu anlamak olarak kabul edilmemelidir. Okunan metinlerin bütün hâlde kavranıp, değerlendirilip, yorumlanması ve metnin bütününden yola çıkılarak çıkarımlarda bulunulabilmesi okuduğunu anlamaktır (Çiftçi & Temizyürek, 2008).

Okuma anlama süreci için öncelikle kelimelerin anlamlarının kullanıldığı bağlamda doğru olarak bilinmesi gerekmektedir. Aksi takdirde metnin bir bütün olarak anlaşılması zor olacaktır. Aygüneş (2007) okuma anlama sürecinde bireylerin ana dilinde ve ikinci dilde okuma süreçlerinde dilin kelime bilgisi, dil bilgisi, ve söylem yapısıyla ilgili bilgileri bilip bilmemeleri konusunda farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Ana dilinde okuma etkinliği gerçekleştiren bir kişi o dilin sözcüklerini örtük olarak bilmektedir, ikinci dil edinen bir kişi ise kelimeleri ve becerileri yeni öğrenmeye başlamış olacaktır. Bunun sonucu olarak ise ikinci dilde gerçekleştirilen okuma süreci daha zor olacaktır. Dursun, Kırbaş ve Yüksel (2015) de ikinci dilde okuma eğitiminin bireyin ön bilgileri, yeni öğrendiği bilgiler, dil bilgisi ve çevresine ait bilgilerin birleşimi sonucunda gerçekleşebileceğine değinmiştir.

Bireyler hayatları boyunca öğrenme sürecini devam ettirirler. Bu öğrenme sürecinde ise okuma anlama en önemli durumdur. Kişiden kişiye okuma anlama becerisi farklılık göstermektedir. Okuma anlama becerisinin bireyde ne düzeyde bulunduğu ile bireylerin bilgiyi öğrenmeleri arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. O hâlde okuma anlama becerisi arttıkça bireylerin öğrenme düzeylerinin de arttığı bunun sonucunda da hayattaki

tüm beceri düzeylerinin artacağı ve hayatta daha başarılı ve uyumlu olacağı söylenebilir (Beydoğan, 2010; Yılmaz, 2008).

Sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi bilişsel işlemleri gerektiren yazma; bireylerin daha önceden var olan bilgilerini de kullanarak yazma hedeflerini, yazılarında ne anlatacaklarını ve bunların sınırlarını, yazma yöntem ve tekniklerini de belirleyerek bir bütün yani metin oluşturma sürecidir. (Güneş, 2007). Öğrenciler için yazma becerisi büyük önem taşımaktadır. Çünkü yazma sırasında yazılan konu ve kullanılan dille birlikte düşünme sürecine daha fazla zaman ayrılmaktadır. Bireyleri yazmaya teşvik etmek ve yazma konusunda güdülendirmek onların yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Sarıçoban, 2015). Yazma sadece harf, kelime, paragrafla yazılacakları aktarmak değil, metnin yeniden gözden geçirilerek düzeltme, değerlendirme ve paylaşma sürecini de içerir (Güneş, 2007). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisini önemli kılan hususlardan biri yazma becerisiyle öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veriyor olmasıdır. Bireylerin yazdıkları metinlerle dili ne ölçüde kullandıklarını tespit etme ve yaptıkları hataları düzeltme imkânı da vermektedir (Çakır, 2010). Bireylerin çeşitli konularda edinmiş oldukları bilgileri cümleler kurarak ve dilin kurallarına uyarak sıraladıkları bir süreç olan yazma becerisi ile ilgili bazı özellikler bulunmaktadır (Aktaş & Gündüz, 2004; Ceran, 2013; Gündüz & Şimşek, 2011; Güneş, 2007; Ugan, 2007):

- Yazma, diğer dil becerileri ile ilişkili olduğundan bireylerin dili doğru ve güzel kullanma, verileri düzenleme gibi becerilerini geliştirmelerini destekler.
- Yazma, süreci hem bedensel hem de zihinsel aktiflik gerektirmektedir.
- Yazma, yazılanları tekrar gözden geçirme ve değerlendirme gereksiniminden dolayı bireylere üst düzey düşünme becerisi kazandırır.
- Yazma, zihni faaliyetleri etkin kıldığından kişilerin iletişim süreçlerine olumlu yönde katkı sağlar.
- Yazma, duygu ve düşüncelerin yazılı olarak kalıcı hâle getirilmesini sağladığından farklı zamanlarda yazılanları inceleme, düzeltme, değiştirme olanağı verir.
- Yazma, düşünme becerisine katkı sağlayarak öğrenme etkinliklerinde zihni merkeze alır.

### ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Etkileyen Unsurlar***

Her çağda milletler birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmiş ve birbirlerine dillerini öğretmeye çalışmışlardır. O hâlde yabancı bir dilin öğretimi farklı dillere sahip insanların birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacının oluşu kadar eskidir. Milletler kendi dilleri ne kadar çok öğrenilirse diğer toplumlar içerisinde güçlerini o kadar çok göstermektedirler. Bu nedenle günümüzde kurslar, eğitim programları gibi yabancı dil öğrenme pazarları oluşturulmuştur. Ülkeler dillerini en doğru şekilde öğretebilmek için çalışmalar yapmaktadır. Bu doğrultuda ilke, yöntem ve tekniklerde gelişmeler sağlanmaktadır (Er vd., 2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar: Türkçe öğrenmeye karşı istek, hedef dile ve kültüre karşı tutum, zekâ, öğrencilerin gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, yaş, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri, öğretmen, dış faktörler, aile, dili kullanma fırsatları, zaman Türkçe öğrenimini etkileyen başlıca sebepler arasında sayılabilir. Bu nedenlerle Türkçe öğretim öncesi Türkçe öğrenecek kişilerin özellikleri iyi tespit edilmeli ve öğretim planlanmalıdır. Bu konuda yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler Barın tarafından (2005) şu şekilde sıralanmıştır: Dil öğretiminin planlanması, dört temel beceriyi dikkate alma, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta gitme, bir seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin ve örneklerin hayata uygunluğu, öğrencileri aktif kılma, bireysel farklılıkları dikkate alma, görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanmadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan önemli problemlerden birisi de öğretim programları yönüyle Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan açıklayan çalışmaların yetersiz oluşudur (Candaş Karababa, 2009). Bu açıdan bakıldığında dilimizin kurallarının yukarıda bahsedilen temel ilkeler ışığında öğrencilerin seviyelerine göre ve basitten karmaşığa olacak şekilde günlük hayattan örnekler sunarak somutlaştırıp verilmesi daha yerinde olacaktır. Türkçe öğretiminde hedef kitlenin özellikleri iyi belirlenmeli ve uygulanan yöntemler dil öğrenen kitleye uygun olmalıdır. Türk soylu olma, yabancı olma, Türkiye Türkü olup Türkiye dışında yaşayan iki dilli olma gibi bir gruplamayla Türkçe öğretimi daha iyi gerçekleşecektir (Er vd., 2012). Öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim, zekâ gibi özellikleri dikkate alınarak en uygun olan dil öğretim yöntem ve tekniği tercih edilmeli bu nedenle ilk olarak ihtiyaç analizi yapılmalıdır (K. Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). Öğrencilerin aktif olduğunda dili daha etkili öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda ise bireylerin dili kullanma fırsatları akla gelmektedir. Dil öğrenim sürecinde yapılan tekrarların sayısı artırılarak farklı durum ve ortamlarda dil kullanılarak bireyler yeni dili daha çabuk öğrenebileceklerdir. Bu nedenle Türkiye’de

Türkçe öğrenen bir birey ile yurt dışında Türkçe öğrenen bir bireyin öğretim programı aynı olmayacaktır. Türkiye’de Türkçe öğrenen kişi sokağa çıktığında farklı örneklerle karşılaşacağından yurt dışındakine göre daha kolay öğrenebilecektir. Ayrıca dili öğrenirken ayrılan zaman da unutulmamalıdır. Bireyler ne kadar çok uygulama imkânı bulursa o kadar çok öğrenme gerçekleşecektir (Turan & Polat, 2017). Kültürel uyum problemi de yabancı dil öğrenirken karşılaşılan durumlardan biridir. Bireyler yabancı oldukları kültürde, farklı bir dilde iletişim kurarak yaşamının gerektirdiği ihtiyaçları yerine getirebilmek için çabalarken çeşitli sosyal sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Toplumdan uzak olmanın aksine toplumla kaynaşmış bir sosyal hayat ile dil öğrenim süreci daha sağlıklı gerçekleşecektir (Derman, 2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretim ortamı, öğretim araç-gereçleri ve öğretmenin yeterli olması da önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim araç gereci olarak Türkçe öğretiminin en önemli kaynaklarından biri olan metinler dil öğretimi için özel olarak hazırlanmalı, dersin içeriği farklı materyallerle desteklenmeli, öğretim somutlaştırılmalıdır. Öğrenmeye karşı motivasyon her zaman üst seviyede tutulmalıdır. Dil öğretimi yapacak öğretmenler alanında uzman olarak yetiştirilmeli Türk dili ve kültürü hakkında bilgili olmalıdır. Günlük hayattan kopuk olmayan bir dili öğretmelidir. Dersi sıkıcı olmaktan çıkaracak uygulamalara yer vermeli, öğretilmeyenleri sormamalı böylece derse karşı ilgiyi daha canlı tutabilmelidir. Öğrencilerin yaptıkları hataları anında düzelterek yanlış öğrenmelerin önüne geçmeli yöntemi doğru belirleyerek amaca uygun bir dil öğretimi gerçekleştirmelidir (Barın, 2005). Tüm bunların ışığında gerçekleştirilen bir Türkçe öğretimi etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş olacaktır.

### *Kültür*

Yabancı bir dili öğrenmek aynı zamanda yabancı bir kültürü öğrenmek demektir. Bireyler yeni edindikleri dili doğru şekilde kullanabilmek için kültürel özellikleri de öğrenmelidirler. Bu kapsamda dil öğretiminde kullanılan materyallerin hedef dilin kültürünü de yansıtır olması önemlidir (İşcan, 2017).

Ninniler, masallar, mâniler, destanlar, efsaneler ve türküler kültürü aktarma yollarındandır. Türkçe öğretiminde hedef kitlenin seviyesine ve dil öğretim amacına uygun olacak şekilde bu eserlerden faydalanmak öğretimi kolaylaştıracaktır (Çangal, 2012). Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kültür aktarımı önemli konulardandır. “Dil öğretimi başka bir

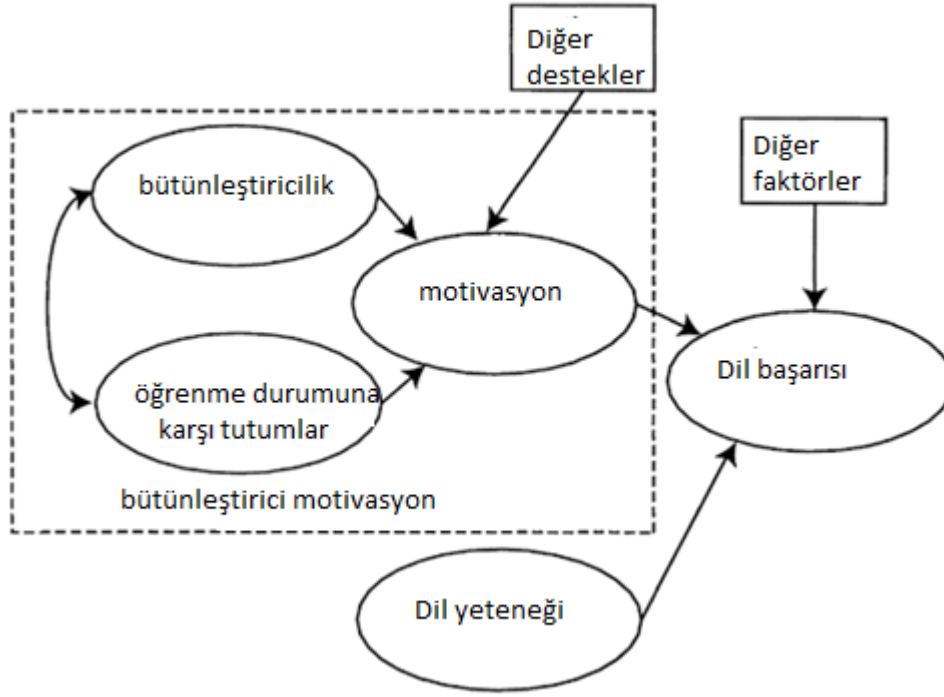
deyişle kültür öğretimidir” (Özbay, 2008). Toplumların yaşam şekilleri, gelenek ve görenekleri, inanışları, değerleri, davranış şekilleri, alışkanlıkları ve daha birçok özellikleri dile yansımaktadır. O hâlde dil kültürün aynasıdır (Ülker, 2007; Tapan, 1990). İnsanlar dil aracılığıyla çevresindekilerle etkileşimde bulunabilirler. Bunun sonucunda dil ile yeni nesillere ve dili öğrenenlere kültürün aktarımı da gerçekleştirilmiş olur (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Melanhoğlu, 2010).

### *Motivasyon*

İnsan davranışları iç ve dış faktörler ile şekillenen birçok etken tarafından yönlendirilmektedir. Günlük yaşantıda bu etkenler çok fazla önem taşımamaktadır. Kasıtlı davranış kazanma ve kazandırma olarak nitelendirilen eğitim olgusunda ise, bireyin ilgili davranışı kazanıp sürdürmesini etkileyen bu iç ve dış faktörlerin ortaya konulması ve kontrolünün sağlanması oldukça önemlidir. Bu etkenlerin başında ise isteklendirme yani motivasyon gelmektedir (Akbaba, 2006). Heckhausen (1991), motivasyonu hedefe yönelik davranış olarak tanımlamaktadır. Motive olmuş kişi hedefleri için çaba harcar, özenlidir, isteklidir, ilgilidir. Başarıdan güç alırken, başarısızlıktan da güdülenmeyi tecrübe eder. Başarıya ve / veya başarısızlığa ilişkin atıflar yapar, uyarılır ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak stratejileri kullanmayı bilir (Masgoret ve Gardner, 2003).

Motivasyonun, ikinci bir dil öğretimi için en önemli unsurlardan biri olduğunu göz ardı etmek mümkün değildir. Bir dilin ikinci bir dil olarak öğretilmesi amacıyla öğrencileri motive etmek günümüze kadar pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Cacho ve Frondoso, 2018; Bernaus ve Gardner, 2008; Gardner, 2001; James, 2012; Saito vd., 2018; Spolsky, 2000; Sugita ve Takeuchi, 2010;).

Gardner (2001), bütünleştiricilik-entegrasyon ve öğrenme durumuna yönelik tutumların ikisi birlikte dil öğrenme motivasyonunu etkilediğini ve motivasyonun da dil başarısını etkilediğini, ayrıca dil yeteneğinin de dil başarısı üzerinde etkili olduğunu bir model üzerinde göstermiştir. Bu model şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. İkinci dil öğreniminde yetenek ve motivasyon rolünün temel modeli

Bernaus ve Gardner (2008) çalışmalarında dil öğretme stratejileri ve bu stratejilerin öğrencilerin motivasyonu ve İngilizce başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İspanya’da yabancı dil olarak İngilizce dersi veren 31 öğretmen ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören 694 öğrencinin, tutum- motivasyon testi ile tutumları, motivasyonları ve dil kaygıları test edilmiştir. Araştırma sonuçları, bütünleşebilirliğin, öğrenme durumuna karşı tutumun ve araçsal yönelimin, yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkilediğini; bireysel motivasyonun ise öğrenme durumuna yönelik tutumun ve dilin kişisel olarak farklılaşmasının temeli olduğunu vurgulamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre dil kaygısı, başarıdaki bireysel farklılıkları açıklar.

James (2012) araştırmasında, bir üniversitenin İngilizce bölümlerinde akademik amaçlı yazma kursu olan ve aynı anda çeşitli disiplinlerde diğer akademik dersleri alan 40 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin bu kurstan diğer derslere aktarma konusunda motive olup olmadıkları ve bu motivasyonu hangi faktörlerin etkilediği üzerinde durulmuştur. İkinci dil eğitiminde motivasyon araştırmaları, öğrenmeye odaklanma eğilimindeyken; bu araştırma, öğrencilerin ikinci dil öğrenmesini aktarma konusundaki motivasyonlarını inceleyerek alternatif bir bakış açısı sağlamıştır.

### *Öğrenme Fırsatları*

Dil öğretiminin temelinde yaşayarak öğrenme yer almaktadır. Öğrencinin aktif olarak öğrenmenin içerisinde yer alması daha çok etkileşimde bulunmasına ve sonuç olarak da öğrenmelerinin artmasını sağlamaktadır. Eğitimde dikkatin 20 dakikayı geçmediği düşünüldüğünde sınıf içi uygulamaların çoğunluğunun bireye yönelik olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Derslerin tüm öğrencilerin eşit sürede katılımı ile işlenmesi öğrencileri pasif bir durumdan kurtaracak, onları aktif kılacaktır (Barın, 2005).

Öğrencinin aktif veya pasif oluşu göz önüne alındığında öğretim yöntem ve teknikleri, dinleme-okuma-yazma-anlatma becerilerine uygun olarak şekillendirilmelidir. Dinlemede öğrenci diğer becerilere göre pasifken, anlatmada aktiftir. Bunun sonucu olarak anlatma becerilerine doğru gidildikçe öğrenmeler artmaktadır. Yazmada ise geri bildirim sağlanmazsa anlatmadan daha az öğrenme gerçekleşir. Dolayısıyla, iyi bir öğrenme için, sırasıyla önce dinlemek, sonra okumak, sonra yazmak ve en sonra da anlatmak en iyi öğrenme yöntemlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Seven & Engin, 2010). Bireyin aktif olarak katıldığı bir öğrenme süreci sonucunda ise yeni dili öğrenmesi de artacaktır.

### ***Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri***

Geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmenler eğitim sisteminin en önemli yapıtaşlarıdır. Eğitim ve öğretimin kalitesi öğretmenin öz yeterliliği ve çalışma ortamını benimsemesi ile doğrudan ilişkilidir. Türkçe öğretimi; okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini içerdiğinden Türkçe öğretimi yapan kişilerin yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu konuda temel standartların oluşturulması gerekmektedir (Güler, 2012; Mete & Gürsoy, 2013).

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin Türk dilinin ses, biçim, bağlam ve anlam bilgilerine hâkim olmasının yanında o dilin konuşulduğu toplumun kültürünün aktarımını da yapabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir (Açık, 2008; Benhür, 2006; Mete, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Yabancı Diller gibi bölümlerinde eğitim gören öğretmenler görev almaktadırlar. Bu bölümler, Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgi aktarımını sağlasa da özellikle kültür aktarımı ve yabancı bir bireyi tanıma konusunda yetersiz olabilmektedir (Kalfa, 2015).

## **Göç Olgusu ve Nedenleri**

İnsanlar geçmişten günümüze dek çeşitli sebeplerle bir yerden başka bir yere gitmek durumunda kalmaktadırlar. Bu kimi zaman kendi istekleri doğrultusunda daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak amacıyla kimi zaman ise kendi istekleri dışında zorla olabilmektedir. Savaş, afet, sürgün gibi nedenlerle yapılan yer değişiklikleri zorunlu göçü; bireylerin kendi istekleri doğrultusunda yapılan yer değişiklikleri ise gönüllü göçü oluşturmaktadır. Bunun sonucunda da insanların yaşam yerleri değişmekte ve bu değişimle birlikte göç olgusu karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2014). ). Göç; “ Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma.”(TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Göçler, “iç göçler” ve “dış göçler” olarak iki başlıkta incelenmekte ayrıca yaşanan yerden başka bir ülkeye, kente, ilçeye, kasabaya, köye şeklinde olmaktadır. Ülke içerisinde yapılan yer değişiklikleri iç göçü, bir ülkeden başka ülkeye yapılan yer değişiklikleri ise dış göçü oluşturmaktadır. Göç olgusu sonucunda insanların ve toplumların yaşamları psikolojik, ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel gibi pek çok açıdan değişikliklere uğramıştır. Bu etkilenmeler ve değişimler sebebiyle göç farklı disiplin alanlarının ilgi odağı durumuna gelmiş ve her disiplinin bakış açısıyla ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Yapılan göçlerin sebepleri, göç edilen yer ve burada yaşanacak süre, göç esnasında yaşanan duygusal durumlar, göç edilecek yere uyum gibi süreçler göçmen olarak isimlendirilen bireyler için oldukça önemli olan durumlardır. ( Erol & Ersever, 2014). Göç ve göçün sonunda meydana gelen problemler küreselleşme ile birlikte 20. Yüzyıldan itibaren daha çok karşılaşılan bir durum haline gelmiştir. Özellikle Türkiye’nin Avrupa’ya geçiş noktasında bulunması diğer ülkelerden ülkemize yapılan göçü ülkemiz için önemli kılmaktadır. Göç olgusu ile ilgili zihnimizde bununla ilgili temel kavramlar olan göçmen, mülteci, sığınmacı, kavramları oluşmaktadır. Göçmen, TDK( 2019) tarafından “Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk) “ olarak tanımlanmaktadır. Bulunduğu ülkeyi çoğunlukla ekonomik sebeplerle kendi isteği ile terk eden ve başka ülkeye yasal bir şekilde giriş yapıp yasalar doğrultusunda giriş yaptığı ülkede yaşayan kişiler göçmendir. Bu göç sırasında birey, kendi ülkesi dışındaki bir ülkeye yasa dışı yollardan girmesi sonucunda da yasa dışı göçmen şeklinde ifade edilmektedir (Deniz, 2014).

## **Mülteci ve Mülteci Sorunu**

Mülteci ve Mülteci sorunlarını incelemeden önce yabancı kavramı temel noktaları ile alınmalıdır. Devletler Hukuku Enstitüsünün 1892’de Cenevre’de yaptığı tanımlamaya göre yabancı, “Bir devletin ülkesinde bulunan ve o devletin vatandaşlığını henüz iddiaya hakkı olmayan kimse”dir. Uluslararası boyutta yabancı kavramı incelendiğinde vatandaşlık kavramı ön plana çıkmaktadır. Ülkemizdeki yabancı tanımlaması ise 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu’nda yapılan “Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile vatandaşlık bağı bulunmayan kişi”dir. Bu tanım ile yukarıda yapılmış olan tanım örtüşmektedir (Yılmaz, 2018).

Duman’a (2003) göre ise “Yabancı”; Türkçe bilmeyen, Türk düşünce dünyası ve kültürel yapısını bilmeyen, Türk milletini tanımayan insanlardır. Bu tanımlama ise temelde bireylerin Türkçe bilmesini, Türk kültürünü tanımasını ele almaktadır.

Yabancı kavramı temelinde mülteci ve sığınmacı kavramları aşağıda açıklanmıştır.

### **Mülteci**

Birleşmiş milletler tarafından mültecilerle ilgili ilk tanımlamalar ve yasal düzenlemeler 1951 Cenevre Sözleşmesi ile yapılmıştır. Fakat Dünya üzerindeki dengelerin değişmesiyle beraber 1967 yılında yeniden bir tanımlamaya gidilmiştir. Bu kapsamda mülteci;

İrki, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıstır.

İltica ve göç alanındaki Avrupa birliği müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Türkiye ulusal eylem planında (2003) mülteci;

Avrupa’da meydana gelen olaylar sebebiyle ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve

önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıdır.

İki tanımlama arasındaki en büyük temel fark Türkiye'nin coğrafi konumundan dolayı Avrupa'ya bir geçiş noktası olarak görülmesi konusunda tampon bölge oluşturması ve Avrupa'dan gelenleri mülteci olarak kabul etmesidir.

### **Sığınmacı**

İltica ve göç alanındaki Avrupa birliği müktesebatının üstlenilmesine ilişkin Türkiye ulusal eylem planında (2003) sığınmacı şu şekilde tanımlanmıştır;

İrki, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancıdır.

Bu tanımlardan mültecilerin Avrupa'dan gelen yabancılar olduğu, Avrupa dışından gelen yabancıların ise sığınmacı olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Mültecinin hukuken statülerinin kabul edildiği, sığınmacıların ise mültecilik statüsü ilgili makamlarca değerlendirilen ve bu süreçte kendisine geçici koruma sağlanan kişiler olduğu görülmektedir (Bozbeyoğlu, 2015). Ortadoğu'nun yakın tarihinde meydana gelen İran Devrimi, İran-Irak savaşı, Irak'ın Kuveyt'i işgali, Körfez Savaşı, Irak'ın ABD tarafından işgal edilmesi, 2010 yılında yaşanan Arap Baharı ve bu sürecin devamındaki Suriye'deki iç karışıklıklar sonucunda Türkiye coğrafi açıdan Güney ve Doğu ile Kuzey ve Batı arasında köprü durumunda olduğundan yoğun bir göçe uğramaktadır. Bu durum beraberinde ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarda sorunlar oluşturmaktadır (Kartal & Başçı, 2014; Kara & Korkut, 2010).

### **Türkiye'de Mülteci Sorunu**

İnsanlar daha iyi ve güvenilir yaşam alanları bulabilmek amacıyla ya da zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmışlardır. Göç ile sosyal ve fiziki çevredeki değişim yeni sosyal çevre oluşumuna neden olmaktadır. Göç etme ve göç ile meydana gelen değişim toplumların süregelen karakteri olmuş ve küreselleşmenin etkilerine rağmen meydana

gelen kutuplaşma ve sorunlar mültecilerin hareketlerini sürekli hale getirmiş ve günümüzde dikkate değer bir sorunsal boyuta ulaşmıştır (Essed, 2004). 2018 yılı sonu itibari ile dünyada 70,8 milyon insan zorla yerinden edilmiş; 25,9 milyon mülteci, 3,5 milyon sığınmacı bulunmaktadır (BM Mülteci Örgütü [UNHCR], 2019). Mecburi yer değişiklikleri haricinde, iletişim olanaklarının artması ve yeryüzünün her yerinden haberdar olma imkânı, ekonomik ve konforlu ulaşım fırsatlarının var oluşu, ortaya çıkan hareketliliğin belirleyici faktörü olmuştur. Günümüzde mülteci pozisyonunda bulunanların %90'ı üçüncü dünya ülkelerinden göç etmekte ve Avrupa Birliği ülkelerine 2 ile 5 milyon arasında kaçak giren insan bulunmaktadır (Cullen & Sato, 2000; Kolukırik, 2009). Ülkemize ise 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin, 1923-1945 yılları arasında Balkanlar'dan 800 bin kişi, 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişi, 1988 yılında Irak'tan 51.542 kişi, 1989 yılında Bulgaristan'dan 345 bin kişi, 1991 yılında I. Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan 467.489 kişi, 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20 bin kişi, 1999 yılında Kosova'da meydana gelen olaylar sonrasında 17.746 kişi, 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişi, Nisan 2011- Mart 2019 arasında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle yaklaşık 3.6 milyon kişi başka ülkelere gelmiştir (Göç İdaresi, 2019).

Türkiye mecburi kitlesel göç hareketiyle yüz yüze gelen ve düzensiz göçün tehditi altında bulunan bir ülke konumundadır. Ülkemize yapılan toplu göç durumu araştırıldığında, kimi zaman komşu ülkelere uluslararası anlaşmalarla düzenli olarak, kimi zaman ise toplu sığınma istekleri doğrultusunda meydana geldiği görülmüştür. Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği (BMMYK) raporlarına bakılarak son yıllarda ülkemize sığınma isteğiyle göç edenlerin sayısı artış göstermiştir (BMMYK, 2001). Bu göçlerin temel nedenlerinin arasında savaştan kaçma, ekonomik nedenler, sağlık ve eğitim yer almaktadır. 2011 yılı sonrasında özellikle Suriye'de meydana gelen siyasi sorunlar ve sonrasında oluşan savaş ortamı ülkemize toplu göç hareketlerine sebep olmuştur. Bunların dışında ise İran, Irak ve Afganistan gibi Ortadoğu ülkelerinden daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak, eğitim, sağlık gibi faktörlerden dolayı insanlar ülkemize göç etmektedir. Bu göçler toplumsal yapıların değişmesine ve sonuç olarak kültürel yapının da değişmesine neden olmaktadır.

## **Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Dâhil Edilmesi**

Ülkelerinden ayrılıp, farklı bir ülkeye taşınmak durumuyla karşı karşıya kalanların içinde en çok çocuklar mağdur olmaktadır. Çocukların eğitim konusu hayati bir önem taşımaktadır. Eğitimin amacı bir toplumun kimliğinin oluşmasını ve insanların istenilen özelliklere sahip olmasını sağlamaktır. UNHCR'nin yayınlamış olduğu rapora göre, dünyada mültecilerin okullara erişememe durumları dünya çapındaki ortalamaya oranla beş kat fazladır. Küresel olarak okula erişimin %92 olduğu, mülteci çocukların ise % 61' inin ilköğretime erişimlerinin sağlandığı açıklanmıştır. Artan yaş ile birlikte küresel anlamda ortalamanın %84 iken ergenlik çağındaki mülteci öğrencilerin ise sadece %23'ünün ortaöğretime erişim sağlayabildiği tespit edilmiştir. Yükseköğretimde ise küresel ortalama %34, mültecilerin ise %1' inden azı üniversiteye gidebilmektedir. Eğitim hakkı, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 1951 Mülteci Sözleşmesi'nde güvence altına alınmış temel bir insan hakkıdır. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündem'inde de ele alındığı gibi Birleşmiş Milletler üyeleri kapsayıcı ve eşit kalitede bir eğitim ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını sağlayacağını belirtmiştir. Bununla birlikte 2016 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Mülteciler Genel Kurulu'nca New York Mülteciler ve Göçmenler Deklarasyonu'nda ülkeler dünyada bulunan mültecilerin sorumluluklarını paylaşma ve mülteci çocukların eğitime erişimlerini sağlama sözünü vermişlerdir. Bir nesil eğitim almadığı durumda risk altında bulunmaktadır. Eğitim ile bireyler sosyal uyumlarını gerçekleştirip yaşamaları için gereken bilgileri edinebilirler. Ayrıca üretken ve belli amaçlara hizmet eden bir yaşam geçirmelerini sağlayabilirler. Türkiye'deki ulusal mevzuat aileleri uluslararası koruma isteğinde bulunmuş veya bulunmamış tüm çocukların eğitim hakkını desteklemektedir. Türkiye'de devlet okulları ücretsiz olmakla birlikte bütün mülteci çocuklar bu okullarda eğitim görebilmektedir (UNHCR, 2019). Eğitim, Türkiye'de Anayasanın 42. Maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." şeklinde geçmektedir. Bu maddeden herkesin eğitim hakkının olduğu görülmektedir. Mecburi sebeplerle Türkiye'deki çocuklar hukukî statüleri dikkate alınmaksızın bu kapsamın içinde değerlendirilmelidir. Çocuklara ayrımcılık yasağı ve eğitim görme hakkı, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Çocuk Hakları Sözleşmesi, Sosyal ve Kültürel, Ekonomik Haklara İlişkin Uluslar Arası Sözleşme maddeleriyle belirtilmiştir. Buna bakılarak; eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel gereksinimi bulunan çocukların eğitim olanaklarına ulaşımı, çatışma tesirlerinin azaltılması ve çocuklara hukuki, fiziksel ve

psikolojik bakımdan korunma olanakları sağlamak ve tamamlayıcı girişimlerin desteklenmesi açısından eğitim programlarının düzenlenmesinde çocukların yüksek yararı göz önünde bulundurulmalıdır (İmamoğlu & Çalışkan, 2017; 2014/21 Nolu Genelge).

Türkçe yeterlilik akademik başarı için ve toplum içerisinde yaşam sürdürebilmek için büyük önem taşımaktadır. Türkiye'ye sığınmak durumunda kalan insanları topluma katma ve eğitim alma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlükleri, belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte hareket etmelidir. Bu sebeple devlet bu insanları birbirinden farklı şehirlere dağıtarak çocukların devlete bağlı okullarda eğitim görmelerini sağlamaktadır. Çocukların devlet okullarına yerleştirilmeleri eğitim haklarından yararlanmalarına imkân vermektedir. Bu, zamanla sosyalleşmeleri için kabul edilebilir olsa da, süreç içerisinde çocuklar toplum ile kaynaşıp sosyalleşirken kaynaklanan sorunlar sebebiyle olumsuzluklar yaşanabilmekte ve eğitimin kalitesi düşüş gösterebilmektedir. Bir nesli kurtarmak için atılan en önemli adım çocukların eğitimini sağlamaktır. Aksi halde bu çocuklar, topluma yararlı bir birey olmaktan uzaklaşıp onurlu bir hayat süremeyecek, hizmetlere erişimde zorluklar yaşayarak, içinde yaşadıkları toplumla sosyal etkileşimden uzak ve kopuk bireyler olacaklardır.

## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

#### Çalışmanın Deseni

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntemle öğrencilerin durumları belirlenmiş, bir anlamda öğrencilerin okuma-anlama seviyelerinin bir fotoğrafı çekilmiştir.

#### Çalışmanın Örneklemi

Çalışmanın evrenini Kastamonu ilindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Kastamonu il merkezinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci bulunan okullarda rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı çalışmaya dahil edilmeye çalışılmıştır, Türk öğrenciler ise yabancı uyruklu öğrenciler ile aynı oranda çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde hedeflenen öğrencilerden %72'sine ulaşılabilmiştir. Bu öğrencilerden en çoğu 5. sınıf düzeyindedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarının sınıf düzeyi ile ters orantılı bir şekilde azaldığı görülmektedir. Ulaşılamayan öğrencilerin büyük çoğunluğu ise 8. sınıftadır. Bu noktada okul idareleri ile yapılan görüşmeler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin devamsızlık yaptıkları belirtilmiştir.

Tablo 1

*Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Sayısı*

|          | Okullardaki<br>Uyruklu<br>Sayısı | Yabancı<br>Öğrenci | Uygulama<br>Yabancı<br>Öğrenci Sayısı | Yapılan<br>Uyruklu | Uygulama<br>Türk Öğrenci Sayısı | Yapılan<br>Yabancı Öğrenci Sayısı | Toplam |
|----------|----------------------------------|--------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--------|
| 5. sınıf | 91                               |                    | 72                                    |                    | 65                              |                                   | 137    |
| 6. sınıf | 82                               |                    | 58                                    |                    | 64                              |                                   | 122    |
| 7. sınıf | 70                               |                    | 50                                    |                    | 68                              |                                   | 118    |
| 8. sınıf | 58                               |                    | 37                                    |                    | 83                              |                                   | 120    |
| Toplam   | 301                              |                    | 217                                   |                    | 280                             |                                   | 497    |

**Veri Toplama Araçları**

Yabancı uyruklu öğrencilerin anlama düzeylerinin belirlenmesi için 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde kullanılan MEB yayınları Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı, Başak Yayınları İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı, EZ-DE Yayınları İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı ve Dörtel Yayınları İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabındaki metinler seçilmiştir. Metin seçiminde ortaokul düzeyinde her sınıf seviyesinde yer alan “Milli Mücadele ve Atatürk”, “Erdemler” ve “Milli Kültür” konularına ait tüm metinler uzmanlara sunulmuştur. Tablo 2’de gösterildiği gibi dört farklı sınıf seviyesinde otuz iki metin incelenmiştir.

Metin seçimi yapılırken 20 maddelik bir ölçek hazırlanmış (Tablo 3) ve uzmanların metinleri seçerken bu maddelere göre “uygun”, “düzeltilebilir” ve “uygun değil” seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Tablo 2

*Metinlerin Temalara Göre Dağılımı*

|          | Milli Mücadele ve Atatürk Teması                                                          | Erdemler Teması                                                     | Milli Kültür Teması                                                                                  |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Sınıf | 1.Bilmeyen Var mı?<br>2.Mustafa Kemal'in Kağnısı<br>3.15 Temmuz                           | 4.Güvercin<br>5.Karagöz ile Hacivat-İncelik<br>6.Püf Noktası        | 7. Anadolu Sevgisi<br>8. Forsa                                                                       |
| 6. Sınıf | 1.Atatürk Öğretmenim Gülümsedi<br>2.Ben Arkadaşıyım Atatürk'ün<br>3.Vatan Yolunda         | 4.Annem<br>5.Dostlar Beni Hatırlasın<br>6.Ant                       | 7.Yedi İklim Dört Bucakta Rehberimiz Evliya Çelebi<br>8.Ben Bir Küçük Kilimim<br>9.Isparta ve Güller |
| 7. Sınıf | 1.Atatürk'ü Anlamak<br>2.Cumhuriyetin Temeli<br>3.Atatürk ve Türk Tiyatrosu               | 4.Tasa Kuşu<br>5.Samimi Olmak                                       | 6.Mimar Sinan<br>7.Ben Bir Küçük Kilimim<br>8.Türküler Dolusu                                        |
| 8. Sınıf | 1.Atatürk'ün Kişiliği<br>2.Eğitimin Hayati Önemi<br>3.Atatürk'ün Türk Diline Verdiği Önem | 4.Manisa Ovasında Bir Gün<br>5.Otoray yolculuğu<br>6.Dostluk Derken | 7.Garip Bir Hediye                                                                                   |

Uygulanacak metinlerin kapsam geçerliliğinin tespiti için uzman grubunun seçiminde doğru ve nesnel sonuçların elde edilebilmesi için uzmanların niteliği ve sayısı (5-40 arası) önemlidir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975; Veneziano & Hooper, 1997; Wilson, Pan & Schumsky, 2012). Çalışma kapsamında özellikleri Tablo 4'te verilen 10 uzman görev almıştır. Çalışmaya katılan uzmanlar uygun örnekleme yöntemiyle, erişim kolaylığı açısından, Kastamonu ilinde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir.

Tablo 3

*Metinlerin Uzmanlar Tarafından İncelenmesinde Kullanılan Maddeler*

| S.N. | Maddeler                                                                                                                                  |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmıştır.                                                                                     |
| 2    | Öğrencilerin seviyelerine uygun, yeni kelimeleri öğrenmelerine fırsat veren zengin ve akıcı Türkçenin kullanılmasına özen gösterilmiştir. |
| 3    | Cümleler, öğrencinin zihnindeki bilgilerin yapılandırılmasına yönelik olarak kurulmuştur.                                                 |
| 4    | Paragraf düzenleme kurallarına uyulmuş ve paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmiştir.                            |
| 5    | Cümle uzunlukları, sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmiştir.                                                                          |
| 6    | Türkçenin kullanımında, Türk Dil Kurumunun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınmıştır.                               |
| 7    | Konuların işlenişinde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılmıştır.                                                           |
| 8    | Metinde akıcılık, mantık dokusu ve fikir bütünlüğü sağlanmıştır.                                                                          |
| 9    | Dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.                                                                              |
| 10   | Metin yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yönetime sahiptir.                                   |
| 11   | Kitap, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyicidir.                                                        |
| 12   | Metin hayattan örnekler içermektedir.                                                                                                     |
| 13   | Bireysel farklılıkların önemini gösterir.                                                                                                 |
| 14   | Kültürel öğeler içerir.                                                                                                                   |
| 15   | Metnin uzunluğu yeterlidir.                                                                                                               |
| 16   | Kelime sayısı sınıf seviyesine uygundur.                                                                                                  |
| 17   | Metinlerde verilmek istenen mesaj açık ve anlaşılırdır.                                                                                   |
| 18   | Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullanılabilir.                                                                                             |
| 19   | Yabancı uyruklu öğrenciler metni anlayabilir.                                                                                             |
| 20   | Metin çıkartılmalıdır.                                                                                                                    |

Her metin için kapsam geçerlilik oranı (KGO) ve indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahiptir. Uzmanların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur. Ancak hata payı veya şans eseri olabilme göz önüne alınarak bu değer 0,99 kabul edilmiştir. Bu durumda katılımcıların yarısından fazlası ölçekteki herhangi bir maddeyi “Uygun” olarak derecelendirirse KGO 0 ile 0,99 arası bir değer alacaktır. KGO eşitliğine göre; uzmanların yarısı ölçekteki maddeye ilişkin ‘Uygun’ şeklinde görüş bildirdiklerinde KGO=0, yarısından fazlası “Uygun” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO>0 ve uzmanların yarısından azı “Uygun” şeklinde görüş bildirmiş ise KGO<0 olacaktır. Eğer KGO oranı 0 (sıfır) veya negatif (sıfırdan küçük) değer alıyorsa bu şekilde bir değere sahip maddenin kapsam geçerliliği yoktur. Dolayısıyla ölçekteki bu maddeler doğrudan elenir (Ayre & Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, vd., 2012).

Tablo 4

*Çalışmaya Katılan Uzmanların Eğitim Durumu, Deneyim ve Yabancı Uyrukluların Dersine Girme Durumuna Göre Dağılımı*

| Cinsiyet | Eğitim Durumu |           | Deneyim  |           | Yabancı Uyrukluların Dersine Girme |       | Öğrencilerin |
|----------|---------------|-----------|----------|-----------|------------------------------------|-------|--------------|
|          | Lisans        | Y. Lisans | 5-10 Yıl | 10-20 Yıl | Evet                               | Hayır |              |
| Kadın    | 4             | 2         | 3        | 3         | 3                                  | 3     |              |
| Erkek    | 2             | 2         | 2        | 2         | 2                                  | 2     |              |

Tablo 5’te 5. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin uzman görüşlerine ait sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde metinlerin hepsinin 0,5’ ten yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 5. sınıf düzeyinde 6. metin olan “Püf noktası” 0,84 puanla en yüksek kapsam geçerlilik indeksine sahiptir. İskender PALA’ ya ait olan bu metin 193 kelimeden oluşmakta ve her işin bir inceliği olduğu ana fikrini içermektedir. Ayrıca hem püf noktası deyimini içermekte hem de kültürümüzün bir ögesi olan usta-çırak ilişkisini konu edinmektedir.

Tablo 5

## 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları

|          |                           | F1   | F2  | F3  | F4   | F5  | F6  | F7  | F8  | F9  | F10 |
|----------|---------------------------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 4   | 8    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 3   | 8    | 2   | 3   | 1   | 1   | 5   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 13  | 4    | 17  | 16  | 18  | 18  | 14  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,3 | -0,6 | 0,7 | 0,6 | 0,8 | 0,8 | 0,4 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,57 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 2. Metin | Uygun değil               | 1    | 4   | 1   | 4    | 1   | 3   | 2   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 1   | 3   | 3    | 0   | 0   | 6   | 0   | 0   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 15  | 16  | 13   | 19  | 17  | 12  | 19  | 19  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,5 | 0,6 | 0,3  | 0,9 | 0,7 | 0,2 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,68 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 3. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 2   | 0    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 7   | 3    | 0   | 1   | 0   | 0   | 4   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 11  | 17   | 19  | 18  | 19  | 19  | 15  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,1 | 0,7  | 0,9 | 0,8 | 0,9 | 0,9 | 0,5 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,75 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 4. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 3   | 0    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 3   | 3    | 0   | 2   | 0   | 0   | 0   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 14  | 17   | 19  | 17  | 19  | 19  | 19  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,4 | 0,7  | 0,9 | 0,7 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,81 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 5. Metin | Uygun değil               | 1    | 3   | 2   | 0    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 3   | 0    | 2   | 1   | 2   | 0   | 5   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 17  | 15  | 20   | 17  | 18  | 17  | 19  | 14  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,7 | 0,5 | 1    | 0,7 | 0,8 | 0,7 | 0,9 | 0,4 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,75 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 6. Metin | Uygun değil               | 1    | 2   | 2   | 0    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 4   | 0    | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 18  | 14  | 20   | 19  | 19  | 18  | 19  | 19  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,8 | 0,4 | 1    | 0,9 | 0,9 | 0,8 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,84 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 7. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 2   | 1    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 2   | 2    | 0   | 0   | 0   | 0   | 5   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 16  | 17   | 19  | 19  | 19  | 19  | 14  | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,6 | 0,7  | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,4 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,80 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 8. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 1    | 0   | 1   | 2    | 2   | 0   | 0   | 0   | 1   | 2   |
|          | Uygun                     | 18   | 19  | 18  | 18   | 17  | 19  | 19  | 19  | 18  | 17  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,8  | 0,9 | 0,8 | 0,8  | 0,7 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,8 | 0,7 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,82 |     |     |      |     |     |     |     |     |     |

Tablo 6’da 6. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin uzman görüşlerine ait sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde metinlerin hepsinin 0,5’ ten yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf düzeyinde 2. metin olan “Ben Atatürk’ün Arkadaşım” 0,82 puanla en yüksek kapsam geçerlilik indeksine sahiptir. Mehmet SEYDA’nın “Çocukluk Yılları” isimli kitabından alınmış olan metin Mehmet Kemal KURŞUNLUOĞLU’nun Atatürk’le ilgili çocukluk anısını içermektedir. Bu metin 335 kelimeden oluşmaktadır ve anı türünde bir metindir.

Tablo 6

*6. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları*

|          |                           | F1   | F2  | F3  | F4   | F5  | F6  | F7  | F8  | F9   | F10 |
|----------|---------------------------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| 1. Metin | Uygun değil               | 2    | 1   | 1   | 1    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 4    | 0   | 0   | 5    | 0   | 0   | 0   | 3   | 7    | 0   |
|          | Uygun                     | 14   | 19  | 19  | 14   | 19  | 19  | 19  | 16  | 12   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,4  | 0,9 | 0,9 | 0,4  | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,6 | 0,2  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,7  |     |     |      |     |     |     |     |      |     |
| 2. Metin | Uygun değil               | 2    | 1   | 1   | 2    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 2    | 0   | 0   | 4    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    | 0   |
|          | Uygun                     | 16   | 19  | 19  | 14   | 19  | 19  | 19  | 19  | 19   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,6  | 0,9 | 0,9 | 0,4  | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,82 |     |     |      |     |     |     |     |      |     |
| 3. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 1    | 1   | 1   | 2   | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 1    | 0   | 0   | 10   | 0   | 0   | 4   | 6   | 7    | 0   |
|          | Uygun                     | 18   | 19  | 19  | 9    | 19  | 19  | 14  | 13  | 12   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,8  | 0,9 | 0,9 | -0,1 | 0,9 | 0,9 | 0,4 | 0,3 | 0,2  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,61 |     |     |      |     |     |     |     |      |     |
| 4. Metin | Uygun değil               | 4    | 1   | 1   | 0    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 3    | 0   | 0   | 0    | 0   | 0   | 5   | 0   | 0    | 0   |
|          | Uygun                     | 13   | 19  | 19  | 20   | 19  | 19  | 15  | 19  | 19   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,3  | 0,9 | 0,9 | 1    | 0,9 | 0,9 | 0,5 | 0,9 | 0,9  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,81 |     |     |      |     |     |     |     |      |     |
| 5. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 5   | 4    | 1   | 1   | 1   | 1   | 2    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 4    | 0   | 1   | 2    | 0   | 0   | 0   | 0   | 13   | 0   |
|          | Uygun                     | 15   | 19  | 14  | 14   | 19  | 19  | 19  | 19  | 5    | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,5  | 0,9 | 0,4 | 0,4  | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | -0,5 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,62 |     |     |      |     |     |     |     |      |     |
| 6. Metin | Uygun değil               | 2    | 1   | 1   | 0    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 3    | 0   | 0   | 7    | 0   | 0   | 0   | 2   | 7    | 0   |
|          | Uygun                     | 15   | 19  | 19  | 13   | 19  | 19  | 19  | 17  | 12   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,5  | 0,9 | 0,9 | 0,3  | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,7 | 0,2  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,71 |     |     |      |     |     |     |     |      |     |

| Tablo 6 Devamı |                           |      |     |     |     |     |     |     |     |      |     |
|----------------|---------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| 7. Metin       | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1    | 1   |
|                | Düzeltilmeli              | 2    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 11   | 0   |
|                | Uygun                     | 17   | 19  | 19  | 20  | 19  | 19  | 19  | 19  | 8    | 19  |
|                | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,7  | 0,9 | 0,9 | 1   | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | -0,2 | 0,9 |
|                | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,78 |     |     |     |     |     |     |     |      |     |
| 8. Metin       | Uygun değil               | 2    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1    | 1   |
|                | Düzeltilmeli              | 3    | 0   | 0   | 9   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0    | 0   |
|                | Uygun                     | 15   | 19  | 19  | 11  | 19  | 19  | 19  | 19  | 19   | 19  |
|                | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,5  | 0,9 | 0,9 | 0,1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9  | 0,9 |
|                | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,78 |     |     |     |     |     |     |     |      |     |

Tablo 7’de 7. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin uzman görüşlerine ait sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde metinlerin hepsinin 0,5’ ten yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 7. sınıf düzeyinde 7. metin olan “Ben Bir Küçük Kilimim” 0,84 puanla en yüksek kapsam geçerlilik indeksine sahiptir. Bedri Rahmi EYÜPOĞLU’ na ait olan bu metin 858 kelimedenden oluşmakta ve kültürümüzdeki kilimin yeri ve önemini içermektedir. Hikâye türünde bir metindir.

Tablo 7

*7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları*

|          |                           | F1   | F2  | F3  | F4  | F5  | F6  | F7   | F8  | F9   | F10 |
|----------|---------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|
| 1. Metin | Uygun değil               | 1    | 0   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 1   | 1   | 0   | 4   | 0   | 0    | 0   | 8    | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 18  | 20  | 15  | 19  | 19   | 19  | 11   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,8 | 1   | 0,5 | 0,9 | 0,9  | 0,9 | 0,1  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,78 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
| 2. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 3   | 1   | 5   | 1   | 1    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 2   | 3   | 0   | 0   | 5    | 0   | 4    | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 15  | 16  | 15  | 19  | 14   | 19  | 15   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,5 | 0,6 | 0,5 | 0,9 | 0,4  | 0,9 | 0,5  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,7  |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
| 3. Metin | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 0    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 4   | 3   | 0   | 0   | 11   | 0   | 10   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 19  | 15  | 17  | 19  | 19  | 9    | 19  | 9    | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,5 | 0,7 | 0,9 | 0,9 | -0,1 | 0,9 | -0,1 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,64 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
| 4. Metin | Uygun değil               | 1    | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1    | 1   | 0    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 3   | 6   | 2   | 2   | 0    | 2   | 15   | 0   |
|          | Uygun                     | 19   | 20  | 16  | 13  | 17  | 17  | 19   | 17  | 5    | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 1   | 0,6 | 0,3 | 0,7 | 0,7 | 0,9  | 0,7 | -0,5 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,62 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |

| Tablo 7 Devamı |                           |      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|----------------|---------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 5. Metin       | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|                | Düzeltilmeli              | 0    | 1   | 2   | 4   | 2   | 0   | 0   | 2   | 0   | 0   |
|                | Uygun                     | 19   | 18  | 17  | 16  | 17  | 19  | 19  | 17  | 19  | 19  |
|                | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,8 | 0,7 | 0,6 | 0,7 | 0,9 | 0,9 | 0,7 | 0,9 | 0,9 |
|                | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,8  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 6. Metin       | Uygun değil               | 1    | 1   | 2   | 4   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|                | Düzeltilmeli              | 0    | 1   | 4   | 2   | 0   | 2   | 7   | 0   | 0   | 0   |
|                | Uygun                     | 19   | 18  | 14  | 14  | 19  | 17  | 12  | 19  | 19  | 19  |
|                | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,8 | 0,4 | 0,4 | 0,9 | 0,7 | 0,2 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
|                | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,7  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 7. Metin       | Uygun değil               | 1    | 1   | 2   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|                | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 1   | 0   | 5   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   |
|                | Uygun                     | 19   | 19  | 17  | 20  | 14  | 19  | 19  | 19  | 19  | 19  |
|                | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,7 | 1   | 0,4 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
|                | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,84 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| 8. Metin       | Uygun değil               | 1    | 3   | 3   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |
|                | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 1   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 2   | 5   |
|                | Uygun                     | 19   | 17  | 16  | 19  | 19  | 19  | 19  | 19  | 17  | 14  |
|                | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,7 | 0,6 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,7 | 0,4 |
|                | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,78 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |

Tablo 8’de 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin uzman görüşlerine ait sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde 2. metnin 0,5’ ten küçük olduğu diğer metinlerin 0,5’ ten yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 8. sınıf düzeyinde 6. metin olan “Dostluk Derken” 0,80 puanla en yüksek kapsam geçerlilik indeksine sahiptir. Oktay AKBAL’ a ait olan bu metin 460 kelimeden oluşmaktadır. Metin birçok deyim içermekle beraber deneme türünde bir metindir.

Tablo 8

*8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Uzman Görüşü Sonuçları*

|          |                           | F1  | F2  | F3  | F4  | F5  | F6  | F7  | F8  | F9   | F10 |
|----------|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| 1. Metin | Uygun değil               | 1   | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1   | 1   | 0    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0   | 0   | 1   | 0   | 4   | 0   | 4   | 0   | 13   | 0   |
|          | Uygun                     | 19  | 19  | 18  | 20  | 15  | 19  | 15  | 19  | 7    | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9 | 0,9 | 0,8 | 1   | 0,5 | 0,9 | 0,5 | 0,9 | -0,3 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,7 |     |     |     |     |     |     |     |      |     |
| 2. Metin | Uygun değil               | 1   | 0   | 3   | 0   | 1   | 1   | 0   | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 1   | 6   | 3   | 1   | 5   | 0   | 7   | 8   | 15   | 0   |
|          | Uygun                     | 18  | 14  | 14  | 19  | 14  | 19  | 13  | 11  | 4    | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,8 | 0,4 | 0,4 | 0,9 | 0,4 | 0,9 | 0,3 | 0,1 | -0,6 | 0,9 |

|          |                           |      |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
|----------|---------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,45 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
|          | Uygun değil               | 1    | 0   | 2   | 0   | 2   | 0   | 2    | 1   | 0    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 7   | 4   | 0   | 4   | 0   | 10   | 0   | 15   | 0   |
| 3. Metin | Uygun                     | 19   | 13  | 14  | 20  | 14  | 20  | 8    | 19  | 5    | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,3 | 0,4 | 1   | 0,4 | 1   | -0,2 | 0,9 | -0,5 | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,51 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
|          | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 2   | 10  | 4   | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   |
| 4. Metin | Uygun                     | 19   | 19  | 17  | 10  | 15  | 19  | 19   | 19  | 19   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,7 | 0   | 0,5 | 0,9 | 0,9  | 0,9 | 0,9  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,75 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
|          | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0   | 1   | 1   | 1    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 5   | 5   | 0   | 0   | 2    | 0   | 4    | 0   |
| 5. Metin | Uygun                     | 19   | 19  | 14  | 15  | 19  | 19  | 17   | 19  | 15   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,4 | 0,5 | 0,9 | 0,9 | 0,7  | 0,9 | 0,5  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,75 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
|          | Uygun değil               | 1    | 1   | 3   | 0   | 1   | 0   | 1    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 3   | 4   | 0   | 3   | 0    | 0   | 0    | 0   |
| 6. Metin | Uygun                     | 19   | 19  | 14  | 16  | 19  | 17  | 19   | 19  | 19   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,4 | 0,6 | 0,9 | 0,7 | 0,9  | 0,9 | 0,9  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,8  |     |     |     |     |     |      |     |      |     |
|          | Uygun değil               | 1    | 1   | 1   | 0   | 1   | 0   | 1    | 1   | 1    | 1   |
|          | Düzeltilmeli              | 0    | 0   | 2   | 2   | 4   | 1   | 0    | 5   | 6    | 0   |
| 7. Metin | Uygun                     | 19   | 19  | 17  | 18  | 15  | 19  | 19   | 14  | 13   | 19  |
|          | Kapsam geçerlilik oranı   | 0,9  | 0,9 | 0,7 | 0,8 | 0,5 | 0,9 | 0,9  | 0,4 | 0,3  | 0,9 |
|          | Kapsam geçerlilik indeksi | 0,72 |     |     |     |     |     |      |     |      |     |

Seçilen metinlerle ilgili soru maddeleri oluşturulurken yeni Bloom taksonomisinin her düzeyinden maddeye yer verilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan metinler ve soru maddeleri uzmanlara sunulmuştur. Soru maddeleri ile ilgili uzman görüşleri aşağıda verilmiş olup bu işlem sonunda pilot uygulama yapılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi soruların uygunluk kat sayısı 0,8’in üzerinde çıkmıştır. Bu durum ile soruların amacına uygun bir şekilde hazırlandığı ve kullanılabilir olduğu görülmektedir. Sorulara biçimsel olarak yapılan düzeltme önerileri incelenerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda 2. soru “*Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz.*” şeklinde düzeltilmiştir.

Tablo 9

## 5. Sınıf Püf Noktası metni ile ilgili soruların uzman görüşü sonuçları

| Madde Düzeyi  | Madde                                                                             | U  | D | UD | UKS |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----|---|----|-----|
| Hatırlama     | 1. Küçük hava kabarcıklarını azaltmak için ne yapılması gerekmektedir?            | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Anlama        | 2. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını metinde geçtiği yerlerden hareketle yazınız. | 8  | 1 | 1  | 0,8 |
| Uygulama      | 3. Metinde geçen emek vermek deyimini bir cümlede kullanınız.                     | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Analiz        | 4. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.                                         | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Değerlendirme | 5. Sizce kalfa, ustasının sözlerini dinleyip sabretseydi olaylar nasıl gelişirdi? | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Yaratma       | 6. Kalfanın ustasının yanına dönmesi konusunda sizin fikriniz ne olurdu?          | 9  | 0 | 1  | 0,9 |

(U: Uygun, D: Düzeltilmeli, UD: Uygun Değil, UKS: Uygunluk Kat Sayısı)

Tablo 10’da görüldüğü gibi soruların uygunluk kat sayısı 0,7’nin üzerinde çıkmıştır. Bu durum ile soruların amacına uygun bir şekilde hazırlandığı ve kullanılabilir olduğu görülmektedir. Sorulara biçimsel olarak yapılan düzeltme önerileri incelenerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda 3. soru “Yayılmak” sözcüğünü bu cümledeki anlamının dışında bir cümlede kullanınız.” şeklinde düzeltilmiştir.

Tablo 10

## 6. Sınıf “Ben Atatürk” Metni İle İlgili Soruların Uzman Görüşü Sonuçları

| Madde Düzeyi  | Madde                                                                                                                                                                                                                                                | U  | D | UD | UKS |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|----|-----|
| Hatırlama     | 1. Metinde anlatılan olayların gerçekleştiği süreçte yazar kaç yaşındadır?                                                                                                                                                                           | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Anlama        | 2. Aşağıda verilen kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz. Görkemli-Etkileyici Yanıt -Cevap Mermer-Billurlaşmış kireç taşı Yapı-İnşaat                                                                                                                | 9  | 0 | 1  | 0,9 |
| Uygulama      | 3. Metinde yazar, “Atatürk’ün İstanbul’da öldüğü haberi bütün kente yayılmıştı.” demişti. Yayılmak sözcüğünün bu cümledeki anlamının dışında kalan anlamlarından birine uygun bir cümle kurunuz.                                                     | 7  | 1 | 2  | 0,7 |
| Analiz        | 4. Metnin ana fikri nedir                                                                                                                                                                                                                            | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Değerlendirme | 5. “Dersten çıkıp bahçede oynarken halkevinin tepesindeki bayrağın yarıya indirilmiş olduğunu gördük.” cümlesinde “bayrağın yarıya indirilmesi” nden söz ediliyor. Bayraklar neden yarıya indirilmiştir? Hangi durumlarda bu eylem gerçekleştirilir? | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Yaratma       | 6. Metnin başlığını değiştirmeniz gerekirse hangi başlığı verirdiniz?                                                                                                                                                                                | 10 | 0 | 0  | 1   |

(U: Uygun, D: Düzeltmeli, UD: Uygun Değil, UKS: Uygunluk Kat Sayısı)

Tablo 11

## 7. Sınıf “Ben Bir Küçük Kilimim” Metni İle İlgili Soruların Uzman Görüşü Sonuçları

| Madde Düzeyi  | Madde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | U  | D | UD | UKS |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|----|-----|
| Hatırlama     | 1. Kilimi kim dokumuştur?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Anlama        | 2. Aşağıda verilen kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz. Kilim: Divan gibi yerlere serilen, genellikle desenli, kalın, kıl veya yün dokuma. Tezgah: Üzerinde genellikle el veya küçük makinelerle iş görülen yapım aracı. Desen: Tahta, çini, kumaş, kâğıt vb. yüzeylerin üzerine yapılan çizim. Dokumak: İpliği, çözgü ve atkı durumunda kullanarak kumaş yapmak. | 9  | 0 | 1  | 0,9 |
| Uygulama      | 3. Metinde halı ile aynı kavram alanına giren kelimeyi bularak bir cümle içerisinde kullanınız.                                                                                                                                                                                                                                                                     | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Analiz        | 4. Metnin ana fikri nedir?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Değerlendirme | 5. Yazar hangi durumdan şikâyetçidir, neden?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Yaratma       | 6. Sizce bu metnin başlığı başka ne olabilir, neden?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 10 | 0 | 0  | 1   |

(U: Uygun, D: Düzeltmeli, UD: Uygun Değil, UKS: Uygunluk Kat Sayısı)

Tablo 11’de görüldüğü gibi soruların uygunluk kat sayısı 0,9’ un üzerinde çıkmıştır. Bu durum ile soruların amacına uygun bir şekilde hazırlandığı ve kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Tablo 12

8. Sınıf “Dostluk Derken” Metni İle İlgili Soruların Uzman Görüşü Sonuçları

| Madde Düzeyi  | Madde                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | U  | D | UD | UKS |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|----|-----|
| Hatırlama     | 1. Dostluk kelimesinin anlamı nedir?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Anlama        | 2. Aşağıda verilen deyimleri anlamları ile eşleştiriniz. Dört elle sarılmak: Yapacağı bir işe dört elle sarılmak ve özen göstermek. Gözünün önüne getirmek: Hatırlamak, anımsamak. Düş kırıklığına uğramak: Bir şeyin sonucu beklenmedik bir şekilde gelmek, hüsrana uğramak. Bir konu ya da olay hakkında çözüm yolu bulamamak: İçinden çıkılmamak. | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Uygulama      | 3. “Dört elle sarılmak” deyimini cümle içinde kullanınız.                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Analiz        | 4. Metnin ana fikri nedir?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 10 | 0 | 0  | 1   |
| Değerlendirme | 5. Yazara göre çağımızda dostluklar neden yok olmuştur?                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 9  | 0 | 1  | 0,9 |
| Yaratma       | 6. Metne yönelik bir soru oluşturunuz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 10 | 0 | 0  | 1   |

(U: Uygun, D: Düzeltilmeli, UD: Uygun Değil, UKS: Uygunluk Kat Sayısı)

Tablo 12’ de görüldüğü gibi soruların uygunluk kat sayısı 0,9’ un üzerinde çıkmıştır. Bu durum ile soruların amacına uygun bir şekilde hazırlandığı ve kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı (2018) tarafından “Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi” çalışması kapsamında geliştirdikleri ölçek uygulanmıştır.

### Verilerin Değerlendirilmesi

Metin altı sorularının cevaplarından elde edilen veriler iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler için değerlendirme işlemi sonrasında

güvenirliğin belirlenmesinde araştırmacılar arası uyum yüzdesi Miles, Huberman ve Saldana'nın aşağıdaki uyum yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır (2014).

$$\text{Uyum yüzdesi (P)} = \frac{\text{Na (Görüş Birliği)}}{\text{Na (Görüş birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)}} \times 100$$

Çalışmanın güvenilir kabul edilebilmesi için %85 ve üzerinde olması beklenen değer % 92,46 olarak hesaplanmıştır. Daha sonrasında veriler bilgisayar ortamına geçirilmiş ve SPSS 23 paket programı ile bilgisayar ortamında analiz edilerek sonuçlar ortaya konulmuştur.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırma problemlerine yönelik istatistiksel analizler sonucunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

#### **Demografik Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri verilecektir. Demografik bilgiler örneklem hakkında bilgi vermesi adına önemlidir.

Kastamonu il merkezinde uygulama yapılan okulların listesi ve öğrenci sayıları Tablo 13'te verilmiştir.

İlimizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu eski yerleşim alanlarında yaşamaktadır. Bu nedenle bu bölgelerdeki okullara yerleşmişlerdir. Bu okullar arasında en çok yabancı uyruklu öğrenciye sahip olan okul 23 Ağustos Ortaokuludur. Okulundaki öğrencilerin %35'i yabancı uyrukludur. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin Merkez Ortaokulu ve Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda da fazla sayıda bulunduğu söylenebilir. Bunların yanında Kuzyaka ve Ceritoğlu Ortaokulları ise taşıma merkezli köy okullarıdır. Bu okullarda da az sayıda olsa da yabancı uyruklu öğrenciler yer almaktadır.

Tablo 13

*Okullar Bazında Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayıları*

| Okullar                | 5. Sınıf |                | 6. Sınıf |                | 7. Sınıf |                | 8. Sınıf |                |
|------------------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|
|                        | Türk     | Yabancı Uruklu | Türk     | Yabancı Uruklu | Türk     | Yabancı Uruklu | Türk     | Yabancı Uruklu |
| Atabey İHO             | 3        | 2              | 7        | 6              | 0        | 1              | 2        | 2              |
| Merkez O.              | 14       | 14             | 11       | 13             | 18       | 9              | 5        | 4              |
| Fatih Sultan Mehmet O. | 9        | 9              | 5        | 5              | 5        | 5              | 4        | 4              |
| Şerife Bacı O.         | 3        | 3              | 1        | 1              | -        | -              | 4        | 4              |
| Ş. Bülent Gider O.     | 4        | 4              | 2        | 2              | 2        | 2              | 2        | 2              |
| Ş. Mehmet Yılmaz İHO   | 2        | 2              | -        | 1              | 1        | 2              | 3        | 3              |
| 23 Ağustos O.          | 24       | 31             | 33       | 25             | 39       | 28             | 62       | 16             |
| Darende O.             | 5        | 5              | 3        | 2              | 1        | 1              | 1        | 2              |
| Burak Kapucuoğlu O.    | 1        | 1              | 1        | 1              | -        | -              | -        | -              |
| Kuzyaka O.             | -        | 1              | -        | 1              | -        | -              | -        | -              |
| Ceritoğlu O.           | -        | -              | 1        | 1              | 2        | 2              | -        | -              |
| Toplam                 | 65       | 72             | 64       | 58             | 68       | 50             | 83       | 37             |

Öğrencilerin ailelerinin yanında yaşaması ile ilgili durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14

*Aile ile Birlikte Yaşama Durumuna Göre Öğrenci Dağılımları*

|       | 5. Sınıf |                | 6. Sınıf |                | 7. Sınıf |                | 8. Sınıf |                |
|-------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|
|       | Türk     | Yabancı Uruklu | Türk     | Yabancı Uruklu | Türk     | Yabancı Uruklu | Türk     | Yabancı Uruklu |
| Evet  | 63       | 63             | 63       | 51             | 67       | 46             | 80       | 31             |
| Hayır | 2        | 3              | 1        | 2              | 1        | 3              | 3        | 3              |

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin çok büyük bir kısmının aileleri ile birlikte yaşadığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri bağlamında cinsiyet ve yaşa göre dağılımları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı*

| Sınıf    | Yaş | Türk |       | Yabancı Uyruklu |       |
|----------|-----|------|-------|-----------------|-------|
|          |     | Kız  | Erkek | Kız             | Erkek |
| 5. Sınıf | 9   | 2    | 1     | 0               | 0     |
|          | 10  | 24   | 17    | 8               | 3     |
|          | 11  | 10   | 9     | 23              | 14    |
|          | 12  | 0    | 0     | 6               | 9     |
|          | 13  | 0    | 1     | 1               | 1     |
|          | 14  | 0    | 1     | 1               | 1     |
| 6. Sınıf | 10  | 3    | 2     | 1               | 1     |
|          | 11  | 20   | 14    | 4               | 3     |
|          | 12  | 8    | 16    | 11              | 13    |
|          | 13  | 0    | 1     | 11              | 9     |
|          | 14  | 0    | 0     | 1               | 4     |
| 7. Sınıf | 11  | 4    | 2     | 0               | 0     |
|          | 12  | 21   | 23    | 3               | 3     |
|          | 13  | 6    | 10    | 9               | 9     |
|          | 14  | 2    | 0     | 6               | 15    |
|          | 15  | 0    | 0     | 3               | 2     |
| 8. Sınıf | 12  | 0    | 0     | 1               | 0     |
|          | 13  | 42   | 21    | 7               | 2     |
|          | 14  | 7    | 11    | 9               | 8     |
|          | 15  | 1    | 1     | 2               | 7     |
|          | 16  | 0    | 0     | 1               | 0     |

Tablo 15 incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden daha geç okula gittikleri görülmektedir. Bu durum dil probleminin önlenmesi için alınmış bir önlem gibi görünse de öğrencilerimizi akran zorbalığı tehdidi ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Örneklemi oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyi, uyruğu ve kardeş sayısını gösteren bilgiler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Kardeş Sayısına Göre Öğrenci Dağılımları*

| Kardeş Sayısı | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|---------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|               | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| 1             | 4        | 4               | 6        | 4               | 13       | 3               | 8        | 3               |
| 2             | 33       | 10              | 28       | 13              | 30       | 8               | 35       | 5               |
| 3             | 20       | 12              | 20       | 13              | 15       | 8               | 23       | 13              |
| 4             | 6        | 21              | 5        | 5               | 5        | 11              | 11       | 5               |
| 5             | 1        | 10              | 3        | 8               | 3        | 7               | 4        | 1               |
| 6             | 0        | 2               | 1        | 2               | 1        | 5               | 1        | 5               |
| 7             | 0        | 3               | 0        | 5               | 1        | 3               | 0        | 1               |
| 8             | 0        | 1               | 1        | 0               | 0        | 1               | 1        | 0               |
| 9             | 1        | 0               | 0        | 3               | 0        | 2               | 8        | 3               |

Tablo 16 incelendiğinde 5, 6 ve 7. sınıfa giden yabancı uyruklu öğrencilerin kardeş sayılarının Türk öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinde ise yaklaşık olarak eşit olduğu söylenebilir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin en çok sevdikleri derslere göre dağılımları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

*Öğrencilerin En Çok Sevdiği Derslere Göre Dağılımları*

| Ders            | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|                 | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| Beden Eğitimi   | 7        | 3               | 8        | 2               | 9        | 1               | 8        | 2               |
| Din K. A.B.     | 2        | 3               | 4        | 3               | 10       | 6               | 6        | 6               |
| Fen Bilimleri   | 9        | 7               | 3        | 1               | 5        | 1               | 11       | 5               |
| İngilizce       | 11       | 15              | 1        | 7               | 10       | 9               | 17       | 5               |
| Matematik       | 10       | 22              | 17       | 18              | 9        | 16              | 12       | 10              |
| Görsel Sanatlar | 5        | 1               | 2        | 3               | 5        | 3               | 4        | 4               |
| Türkçe          | 14       | 7               | 24       | 13              | 12       | 5               | 7        | 0               |
| Sosyal Bilgiler | 7        | 0               | 5        | 2               | 8        | 6               | 18       | 1               |

Tablo 17 incelendiğinde Türk öğrencilerin bütün derslere dağıldığı görülürken, yabancı uyruklu öğrencilerin İngilizce ve Matematik derslerini daha çok sevdiği belirlenmiştir.

Bunun en önemli sebebi ise ülkemizde yabancı dil ve matematik derslerinin öğretmenler tarafından öğrencilere sevdirmemesi gösterilebilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi başarısına ilişkin veriler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

*Türkçe Dersi Başarısına Göre Öğrenci Dağılımları*

| Puan   | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|--------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|        | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| 0-20   | 2        | 8               | 0        | 14              | 1        | 15              | 1        | 7               |
| 21-40  | 6        | 15              | 3        | 19              | 3        | 17              | 2        | 14              |
| 41-60  | 11       | 13              | 11       | 11              | 17       | 9               | 28       | 8               |
| 61-80  | 19       | 8               | 17       | 11              | 25       | 4               | 28       | 5               |
| 81-100 | 27       | 13              | 33       | 3               | 22       | 5               | 24       | 3               |

Tablo 18 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin 5. sınıflar için 21-60 arasında, 6. sınıflar için 0-40 arasında, 7. sınıflar için 0-40 arasında ve 8. sınıflar için 21-60 puan arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin yıl olarak okulda bulunma süreleri ile sınıf seviyelerine göre öğrenci dağılımları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

*Okulda Bulunma Süresine Göre Öğrenci Dağılımları*

| Süre          | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|---------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|               | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| 1 Yıl ve Altı | 61       | 51              | 10       | 29              | 0        | 2               | 0        | 4               |
| 2 Yıl         | 0        | 8               | 49       | 23              | 5        | 18              | 8        | 9               |
| 3 Yıl         | 1        | 0               | -        | 3               | 9        | 8               | 8        | 7               |
| 4 Yıl         | 2        | 0               | 1        | 2               | 51       | 20              | 9        | 8               |
| 5 Yıl ve üstü | 1        | 3               | 4        | 1               | 1        | 2               | 53       | 8               |

Tablo 19 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin 5 ve 6. sınıf seviyesi için okulda ilk yıllarını geçirdikleri belirlenmiştir. Bu ülkeye yeni geldiklerinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca 7 ve 8. sınıf öğrencileri için ise ara dönemlerde öğrencilerin geldiği görülmektedir.

Öğrencilerin destekleme yetiştirme kurslarına katılma durumları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

*Öğrencilerin Destekleme Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumlarına Göre Dağılımları*

|       | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|-------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|       | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| Evet  | 34       | 31              | 27       | 24              | 32       | 24              | 45       | 15              |
| Hayır | 30       | 26              | 37       | 26              | 36       | 22              | 38       | 18              |

Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma durumları incelendiğinde katılanların sayısının %50 civarında olduğu görülmektedir. Özellikle 5. sınıflarda yabancı uyruklu öğrencisi çok olan okulların Türkçe kursu açtığı ve öğrencilerine temel Türkçe dersi verdiği belirlenmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin anne meslek durumlarını gösteren veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Dağılımları*

|                   | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|-------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
| Meslekler         | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| Ev Hanımı         | 46       | 37              | 42       | 23              | 34       | 16              | 51       | 16              |
| İşsiz             | 2        | 10              | 3        | 18              | 6        | 23              | 3        | 10              |
| İşçi              | 5        | 3               | 10       | 3               | 18       | 3               | 18       | 2               |
| Memur             | 1        | -               | -        | -               | 1        | -               | 2        | -               |
| Esnaf             | 1        | -               | 2        | -               | 1        | -               | 5        | -               |
| Öğretmen          | 2        | 2               | 2        | 1               | 4        | 1               | 2        | 1               |
| Güvenlik Çalışanı | 1        | -               | -        | -               | -        | -               | -        | -               |
| Sağlık Çalışanı   | 2        | -               | 3        | -               | -        | 1               | -        | 2               |
| Diğer             | 5        | 2               | 2        | 3               | 3        | -               | 1        | 1               |
| Vefat etti        | -        | 3               | -        | 1               | 1        | -               | 1        | -               |

Tablo 21 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun annesi ev hanımı ya da işsizdir. Yaklaşık %20’lik bir kısım bir işe sahiptir.

Anne öğrenim durumunu gösteren veriler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

*Anne Öğrenim Durumu*

| Anne Öğrenim Durumu | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|---------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|                     | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| Okuryazar değil     | 5        | 17              | 3        | 19              | 5        | 11              | 3        | 4               |
| İlkokul             | 22       | 13              | 26       | 11              | 24       | 13              | 40       | 8               |
| Ortaokul            | 19       | 12              | 15       | 5               | 19       | 9               | 28       | 10              |
| Lise                | 13       | 12              | 16       | 6               | 13       | 5               | 9        | 3               |
| Üniversite          | 6        | 4               | 4        | 9               | 7        | 6               | 3        | 7               |

Yabancı uyruklu öğrencilerin anne öğrenim durumları incelendiğinde %60 civarında ilkokul mezunu olan ve okuryazar olmayan anneler yer almaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler için üniversite mezunu annelerin oranı ise %10’dan aşağıdadır.

Baba öğrenim durumunu gösteren veriler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

*Baba Öğrenim Durumu*

| Baba Öğrenim Durumu | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|---------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|                     | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| Okuryazar değil     | 3        | 9               | 1        | 12              | 4        | 9               | 1        | 2               |
| İlkokul             | 14       | 10              | 10       | 9               | 15       | 13              | 27       | 11              |
| Ortaokul            | 17       | 16              | 20       | 8               | 21       | 9               | 26       | 5               |
| Lise                | 21       | 10              | 20       | 9               | 20       | 5               | 19       | 2               |
| Üniversite          | 9        | 11              | 13       | 11              | 8        | 8               | 10       | 12              |

Tablo 23 incelendiğinde 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin %50’sinden fazlası ortaokul ve üstü öğrenim görmüşlerdir. 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun babası ilkokul düzeyindeyken 8. sınıf düzeyindeki

yabancı uyruklu öğrencilerin babalarının çoğunluğunun üniversite düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin baba meslek durumlarını gösteren veriler Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

*Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Dağılımları*

| Meslekler         | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|-------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|                   | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| İşsiz             | 7        | 7               | 3        | 14              | 5        | 21              | 7        | 10              |
| İşçi              | 23       | 28              | 28       | 16              | 31       | 12              | 31       | 9               |
| Memur             | 2        | 0               | 5        | 0               | 3        | 0               | 2        | 0               |
| Esnaf             | 11       | 4               | 9        | 1               | 9        | 1               | 17       | 1               |
| Öğretmen          | 0        | 1               | 0        | 0               | 1        | 1               | 3        | 2               |
| Güvenlik Çalışanı | 3        | 0               | 2        | 0               | 3        | 0               | 2        | 0               |
| Sağlık Çalışanı   | 1        | 0               | 0        | 1               | 0        | 1               | 1        | 1               |
| Diğer             | 5        | 5               | 9        | 8               | 8        | 2               | 3        | 4               |
| Vefat etti        | 0        | 9               | 0        | 4               | 2        | 2               | 1        | 3               |
| Emekli            | 1        | 0               | 1        | 0               | 1        | 0               | 3        | 0               |
| Şoför             | 9        | 0               | 3        | 0               | 2        | 0               | 6        | 0               |
| İnşaat            | 3        | 3               | 4        | 4               | 3        | 4               | 7        | 2               |

Yabancı uyruklu öğrenciler için baba meslekleri incelendiğinde ise %50 civarında işçi olduğu görülmektedir. İşsiz olan veliler ise genellikle 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin olduğu grupta görülmektedir.

Ailedeki çalışan sayısı ile sınıf ve uyruğa göre öğrenci sayılarını içeren veriler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

*Ailede Çalışan Sayısı*

| Ailede çalışan sayısı | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|-----------------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|                       | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| 0                     | 2        | 10              | 2        | 10              | 2        | 16              | 8        | 9               |
| 1                     | 32       | 37              | 31       | 29              | 27       | 19              | 44       | 16              |
| 2                     | 22       | 7               | 24       | 4               | 30       | 8               | 22       | 6               |
| 3                     | 4        | 1               | 2        | 0               | 4        | 0               | 3        | 1               |
| 4                     | 3        | 0               | 2        | 1               | 2        | 0               | 3        | 0               |
| 5                     | 2        | 0               | 2        | 2               | 3        | 0               | 2        | 0               |
| 6 ve fazlası          | 0        | 1               | 1        | 2               | 0        | 1               | 1        | 0               |

Tablo 25 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu ailede 1 çalışana sahiptir. Türk öğrencilerin ise daha çok 1 ve 2 aile çalışanına yığıldığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumunu Tablo 26’ da gösterilmiştir.

Tablo 26

*Ailenin Geliri*

| Ailenin Geliri  | 5. Sınıf |                 | 6. Sınıf |                 | 7. Sınıf |                 | 8. Sınıf |                 |
|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|
|                 | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu | Türk     | Yabancı Uyruklu |
| 1000 TL'den az  | 15       | 39              | 14       | 36              | 8        | 35              | 17       | 21              |
| 1001-2000 arası | 20       | 13              | 26       | 9               | 31       | 7               | 26       | 4               |
| 2001-3000 arası | 15       | 2               | 11       | 3               | 11       | 1               | 22       | 4               |
| 3000 TL ve üstü | 15       | 3               | 13       | 1               | 18       | 1               | 18       | 3               |

Tablo 26 incelendiğinde Türk öğrencilerin ailelerine ait gelir 1001-2000 TL arasında birikirken diğer gelir gruplarına benzer oranlarda dağıldığı görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%86) ise ailelerin gelir durumlarını 1000 TL’den az olarak belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelerine göre dağılımı Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı*

| Ülke           | 5. Sınıf |       | 6. Sınıf |       | 7. Sınıf |       | 8. Sınıf |       |
|----------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                | N        | %     | N        | %     | N        | %     | N        | %     |
| Afganistan     | 21       | 32,30 | 21       | 38,89 | 14       | 28,57 | 15       | 40,54 |
| Filistin       | 1        | 1,53  |          | 0,00  | 1        | 2,04  |          |       |
| Irak           | 31       | 47,0  | 18       | 33,33 | 24       | 48,98 | 15       | 40,54 |
| İran           | 9        | 13,15 | 8        | 14,81 | 7        | 14,29 | 3        | 8,11  |
| Özbekistan     | 1        | 1,53  |          | 0,00  | 1        | 2,04  |          |       |
| Sudan          | 1        | 1,53  | 1        | 1,85  | 1        | 2,04  |          |       |
| Suriye         | 1        | 1,53  | 3        | 5,56  |          |       |          |       |
| Azerbaycan     |          |       | 1        | 1,85  |          |       |          |       |
| Pakistan       |          |       | 2        | 3,70  |          |       |          |       |
| Yemen          |          |       |          |       | 1        | 2,04  | 1        | 2,70  |
| Sudi Arabistan |          |       |          |       |          |       | 1        | 2,70  |
| Mısır          |          |       |          |       |          |       | 2        | 5,41  |
| Toplam         | 65       | 100   | 54       | 100   | 49       | 100   | 37       | 100   |

Tablo 27 incelendiğinde 5 ve 7. sınıf düzeyinde en çok öğrencinin Iraklı olduğu görülmektedir. 6 ve 8. sınıf düzeyinde ise en çok öğrencinin Afganistanlı olduğu görülmektedir. Genel toplamda bakıldığında ise Iraklı öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizde bulunma süreleri Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

*Türkiye’de Bulunma Süresi*

| Süre | 5. Sınıf |      | 6. Sınıf |       | 7. Sınıf |       | 8. Sınıf |       |
|------|----------|------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|      | N        | %    | N        | %     | N        | %     | N        | %     |
| 1    | 12       | 20,0 | 17       | 33,33 | 15       | 32,61 | 10       | 29,41 |
| 2    | 14       | 23,3 | 7        | 13,72 | 10       | 21,74 | 3        | 8,82  |
| 3    | 10       | 16,7 | 13       | 25,49 | 11       | 23,91 | 10       | 29,41 |
| 4    | 3        | 5,0  | 5        | 9,80  | 4        | 8,70  | 5        | 14,71 |
| 5    | 18       | 30,0 | 3        | 5,88  | 4        | 8,70  | 5        | 14,71 |
| 6    | 2        | 3,3  | 6        | 11,76 | 1        | 2,17  |          |       |
| 10   | 1        | 1,7  |          |       | 1        | 2,17  | 1        | 2,94  |

Tablo 28 incelendiğinde 1 yıldır Türkiye’de bulunanların oranı %25’tir. 2 yıldır olanlar %15, 3 yıldır olanlar %20, 4 yıldır olanlar %8 ve 5 yıldır Türkiye’de olanların oranı

%14'tür. Yaklaşık %10'luk bir kesimin ise ne süredir Türkiye'de olduğuna dair bilgi edinilememiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye gelme nedenleri Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

*Türkiye'ye Gelme Nedeni*

| Ülke       | 5. Sınıf |       | 6. Sınıf |       | 7. Sınıf |    | 8. Sınıf |      |
|------------|----------|-------|----------|-------|----------|----|----------|------|
|            | N        | %     | N        | %     | N        | %  | N        | %    |
| Savaş      | 37       | 51,39 | 37       | 63,79 | 22       | 44 | 18       | 48,6 |
| Eğitim     | 2        | 2,78  | 4        | 6,89  | 6        | 12 | 3        | 8,1  |
| İş         | 2        | 2,78  | 1        | 1,72  | 4        | 8  | 3        | 8,1  |
| Bilmiyorum | 25       | 34,72 | 12       | 20,68 | 13       | 26 | 7        | 18,9 |
| Diğer      | 6        | 8,33  | 4        | 6,89  | 5        | 10 | 6        | 16,2 |

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize gelme nedenleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğu savaş sebep olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin %23'ü ise neden Türkiye'ye geldiklerini bilmemektedir. %27'lik bir kesim ise eğitim, sağlık, iş ve ailevi sorunlardan dolayı ülkemize gelmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize geldiklerinde Türkçe kursu alma durumunu gösteren veriler Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

*Türkçe Kursu Alma Durumu*

|       | 5. Sınıf |       | 6. Sınıf |       | 7. Sınıf |       | 8. Sınıf |       |
|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|       | Okulda   | Diğer | Okulda   | Diğer | Okulda   | Diğer | Okulda   | Diğer |
| Evet  | 14       | 2     | 12       | 1     | 19       | 0     | 7        | 5     |
| Hayır | 42       |       | 36       |       | 28       |       | 21       |       |

Tablo 30 incelendiğinde 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28'i, 6. sınıf düzeyinde %26'sı, 7. sınıf düzeyinde %40'ı ve 8. sınıf düzeyinde %36'sının Türkçe kursu aldığı belirlenmiştir. Bu kursların büyük çoğunluğu okulda gerçekleşmekle beraber, kamplarda ve yurtdışında gerçekleştirilen kurslar da bu kapsamda incelenmiştir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin Türkçe okuma yazma bilme durumlarını gösteren veriler Tablo 31'de incelenmiştir.

Tablo 31

*Okuma Yazma Bilme Durumu*

| Okuma<br>Yazma Bilme<br>Durumu | 5. Sınıf |                    | 6. Sınıf |                    | 7. Sınıf |                    | 8. Sınıf |                    |
|--------------------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|----------|--------------------|
|                                | Türk     | Yabancı<br>Uyruklu | Türk     | Yabancı<br>Uyruklu | Türk     | Yabancı<br>Uyruklu | Türk     | Yabancı<br>Uyruklu |
| Okuma yazma<br>biliyor         | 65       | 55                 | 64       | 40                 | 68       | 31                 | 83       | 26                 |
| Okuma yazma<br>bilmiyor        | 0        | 17                 | 0        | 18                 | 0        | 19                 | 0        | 11                 |

Tablo 31 incelendiğinde Türk öğrencilerin hepsi okuma yazma bilmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise 5. sınıf düzeyinde %13'ü, 6. sınıf düzeyinde %33'ü, 7. sınıf düzeyinde %48'i ve 8. sınıf düzeyinde %30'u Türkçe okuma yazma bilmemektedirler. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan incelemelerin hepsi okuma yazma bilenler üzerinde yapılmıştır.

**Verilerin Normallik Testi Sonuçları**

Normal dağılım, Gauss dağılımı olarak da bilinmektedir. Normal dağılım istatistiksel birtakım analizleri yapmadan önce uygulanan ve hangi analizi yapmamıza karar veren yardımcı bir analizdir. Dağılımın, aritmetik ortalama etrafında simetrik olduğu ve aritmetik ortalamanın mod ve ortancaya eşit olduğu, çan eğrisi biçimindeki teorik dağılımdır (TDK, 2019).

Yapılan inceleme sonucu kayıp veri bulunmadığı görülmüş ve ikinci aşama olan normallik varsayımının kontrol edilmesi aşamasına geçilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında normalliğin kontrol edilmesinde birçok yöntem bulunmakla birlikte bu yöntemlerin bir arada uyumlu bir şekilde kullanılması çalışmanın daha sağlıklı sonuçlar vermesine olumlu katkı sağlayacaktır (Şimşek, 2007). Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için yoğun bir şekilde kullanılan bazı teknikler bulunmaktadır (Tabachnick, Fidell & Ullman 2007). Bunlar; Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk normallik testleri, histogram grafikleri, normal q-q plot grafiklerinin incelenmesi, basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi ile box plot grafiklerinin incelenmesi olarak sıralanabilir (Tavşancıl, 2006). Bu teknikler içerisinde Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk normallik testleri çoğu zaman tercih edilmekle birlikte özellikle

likert tipi ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda çoğu zaman sürekli bir değişken olmayan (sürekli olduğu varsayımı kabul ediliyor) tutum durumlarını, normal dağılım göstermeyen bir şekilde sonuçlandırmaktadır (Walker, 2010). Bu durum sık karşılaşılan bir olay olması nedeniyle araştırmacılar diğer normallik belirleme tekniklerini de kullanma eğilimi göstermektedir. Bu nedenle örneklem büyüklüğünün 300 ve üzeri olduğu çalışmalarda (özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında tavsiye edilen örneklem büyüklüğü) histogram grafiklerinin incelenmesi, basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi ve box plot grafiklerinin incelenmesi araştırmacılar tarafından sıklıkla tavsiye edilen bir normallik belirleme yöntemidir (Walker, 2010). Yine benzer şekilde normallik dağılımına yönelik olarak araştırmacılar (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2006) tarafından en çok fikir birliğine varılan bir teknik de basıklık ve çarpıklık katsayılarının belirlenmesidir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının belirlenmesi ölçek yapılarının normal dağılım gösterme eğiliminde olup olmadıklarını analiz etmede oldukça etkilidir (Şimşek, 2007). Basıklık ve çarpıklık katsayılarının birçok kaynaktan geçerli olarak kabul edilen değer aralığı -1 ile +1 aralığıdır (Çokluk vd., 2014). Ancak likert tipi ölçek yardımıyla elde edilen verilerin sürekli veriler olmaması (istatistiki işlemler için sürekli dağıldığı genel olarak kabul edilen bir varsayımdır) bu aralığın bazı kaynaklarda (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007) -1,5 ile +1,5 aralığında, bazı kaynaklarda (George & Mallery, 2010) ise -2 ile +2 aralığına kadar kabul edilebileceğini göstermektedir. Bu durum araştırmacılara daha esnek bir veri setinde çalışma imkânı sunmaktadır. Araştırmamızda bu esneklik kullanılmış olup, mümkün oldukça genel sınırları içerisinde (-1 ile +1) kalınmaya çalışılmıştır. Bilgi testi ile tutum ölçeğinin normallik testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Bilgi Testi ve Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları*

|              | N   | $\bar{X}$ | SS   | Kolmogorov-Smirnov |     |       | Shapiro-Wilk |     |       | Skewness | Kurtosis |
|--------------|-----|-----------|------|--------------------|-----|-------|--------------|-----|-------|----------|----------|
|              |     |           |      | K-Smirnov          | sd  | p     | S-Wilk       | sd  | p     |          |          |
| Bilgi Testi  | 432 | 3,70      | 0,12 | 0,080              | 432 | 0,000 | 0,960        | 432 | 0,000 | 0,420    | -0,323   |
| Tutum Ölçeği | 120 | 3,39      | 0,86 | 0,084              | 432 | 0,000 | 0,975        | 432 | 0,000 | -0,414   | 0,348    |

Normallik analizi sonuçlarına göre dağılımın basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerlerine göre -1 ile +1 arasında olduğu ve normal dağıldığı belirlenmiştir.

## **Milli Eğitim Bakanlığının Yabancı Uyruklu Öğrencileri Sınıflara Yerleştirme Ölçütleri**

Milli Eğitim Bakanlığının yabancı uyruklu öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 2014/21 numaralı genelgesine göre işlemler yapılmaktadır. Bu kapsamda İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde eğitim-öğretimden sorumlu müdür yardımcısı/şube müdürünün başkanlığında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere bir komisyon oluşturulmaktadır. Bu komisyonda; her seviye ve türden birer okul/kurum müdürü, il emniyet müdürlüğü yabancılar şube müdürlüğünde görevli bir yetkili ile yabancı uyruklu öğrencinin ana dilinde mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman bulundurulmaktadır. Bu komisyon;

- a) Yabancı uyruklu öğrencilerin, bu Genelge’ de yer alan kayıt-kabullere ilişkin şartları taşımaları halinde, diploma ve öğrenim belgelerine dayalı olarak denkliklerini belirleyerek öğrenim görecekları okul/kurumlara yönlendirmektedir.
- b) Vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyruklulardan öğrenim belgesi bulunmayanların, okul ve sınıf seviyelerini beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliğini belirleyerek ilgili okul/kurumlara yönlendirmektedir.
- c) Okul/kurumlar ile halk eğitim merkezlerinde Türkçenin öğretilmesi ve mesleki beceri kazandırılması için gerekli tedbirleri alacak, istenilmesi ve uygun ortamın bulunması halinde ise konuyla ilgili her türlü destekleyici eğitim-öğretim çalışmalarının planlaması ve gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.
- ç) Her öğretim yılı dönem başlarında olmak üzere yılda en az iki defa, bu tarihler dışında ise ihtiyaç duyuldukça toplanarak, il genelinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili değerlendirmeler yapmakta ve alınan kararları ilgili okul/ kurum ve emniyet makamlarına bildirmektedir (MEB, 2014).

Yukarıda belirlenen durumlar incelendiğinde öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde nesnel ölçütlerin olmadığı görülmektedir. Özellikle Türkçe dil yeterliliği ile ilgili durumlar okulların inisiyatifine bırakılmaktadır. Ayrıca öğrenciler çoğunlukla kendi beyanlarına göre sınıflara yerleştirilmektedir. Örnekleme ile ilgili incelemeler de göstermektedir ki yaş olarak da bulunmaları gereken seviyeden daha alt düzeylere yerleştirilmektedirler.

### Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma-Anlama Becerilerinin Tespit Edilmesi

Çalışma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilere Yeni Bloom taksonomisine göre Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Oluşturma basamaklarında açık uçlu sorular sorulmuştur. 5. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorular bazında frekans dağılımları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin hatırlama düzeyinden oluşturma düzeyine gidildikçe yanlış cevaplarının arttığı görülmektedir. Bu kapsamda özellikle anlama düzeyi soruları içerisinde yer alan kelime sorularının cevaplanmasında başarısız oldukları görülmüştür. Bunların dışında oluşturma düzeyinde de %19'luk bir başarının olması öğrencilerin sınıf için uygulamalar açısından derse hazır olmadıklarının bir göstergesidir.

Tablo 33

#### 5. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri

| Soruların Düzeyi     |             | Yanlış Cevap |      | Kısmi Doğru |      | Tam Doğru |      | Toplam |     |
|----------------------|-------------|--------------|------|-------------|------|-----------|------|--------|-----|
|                      |             | N            | %    | N           | %    | N         | %    | N      | %   |
| Hatırlama Düzeyi     |             | 26           | 47,3 |             |      | 29        | 52,7 | 55     | 100 |
| Anlama Düzeyi        | Kelime S. 1 | 31           | 56,4 | 2           | 3,6  | 22        | 40   | 55     | 100 |
|                      | Kelime S. 2 | 47           | 85,5 | 4           | 7,3  | 4         | 7,3  | 55     | 100 |
|                      | Kelime S. 3 | 45           | 81,8 | 1           | 1,8  | 9         | 16,4 | 55     | 100 |
|                      | Kelime S. 4 | 46           | 83,6 | 1           | 1,8  | 8         | 14,5 | 55     | 100 |
| Uygulama Düzeyi      |             | 33           | 60   | 1           | 1,8  | 21        | 38,2 | 55     | 100 |
| Analiz Düzeyi        |             | 35           | 63,6 | 13          | 23,6 | 7         | 12,7 | 55     | 100 |
| Değerlendirme Düzeyi |             | 41           | 74,5 | 8           | 14,5 | 6         | 10,9 | 55     | 100 |
| Oluşturma Düzeyi     |             | 45           | 81,8 | 3           | 5,5  | 7         | 12,7 | 55     | 100 |

6. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorular bazında frekans dağılımları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

## 6. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri

| Soruların Düzeyi     | Yanlış Cevap |      | Kısmi Doğru |      | Tam Doğru |      | Toplam |     |
|----------------------|--------------|------|-------------|------|-----------|------|--------|-----|
|                      | N            | %    | N           | %    | N         | %    | N      | %   |
| Hatırlama Düzeyi     | 23           | 57,5 |             |      | 17        | 42,5 | 40     | 100 |
| Anlama Düzeyi        | Kelime S. 1  | 16   | 40          |      | 24        | 60   | 40     | 100 |
|                      | Kelime S. 2  | 15   | 37,5        |      | 25        | 62,5 | 40     | 100 |
|                      | Kelime S. 3  | 15   | 37,5        |      | 25        | 62,5 | 40     | 100 |
|                      | Kelime S. 4  | 24   | 60          |      | 16        | 40   | 40     | 100 |
| Uygulama Düzeyi      | 33           | 82,5 |             |      | 7         | 17,5 | 40     | 100 |
| Analiz Düzeyi        | 37           | 92,5 |             |      | 3         | 7,5  | 40     | 100 |
| Değerlendirme Düzeyi | 28           | 70   | 11          | 27,5 | 1         | 2,5  | 40     | 100 |
| Oluşturma Düzeyi     | 30           | 75   |             |      | 10        | 25   | 40     | 100 |

Tablo 34 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin anlama düzeyi sorularında %60 civarında başarı sağladıkları görülmektedir. Fakat özellikle uygulama, analiz, değerlendirme ve oluşturma düzeyinde %2,5 ile %25 arasında değişen bir başarı görülmektedir.

7. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorular bazında frekans dağılımları Tablo 35’ te gösterilmiştir.

Tablo 35

## 7. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri

| Soruların Düzeyi     | Yanlış Cevap |      | Kısmi Doğru |     | Tam Doğru |      | Toplam |     |
|----------------------|--------------|------|-------------|-----|-----------|------|--------|-----|
|                      | N            | %    | N           | %   | N         | %    | N      | %   |
| Hatırlama Düzeyi     | 24           | 77,4 |             |     | 7         | 22,6 | 31     | 100 |
| Anlama Düzeyi        | Kelime S. 1  | 16   | 51,6        |     | 15        | 48,4 | 31     | 100 |
|                      | Kelime S. 2  | 21   | 67,7        |     | 10        | 32,3 | 31     | 100 |
|                      | Kelime S. 3  | 22   | 71          |     | 9         | 29   | 31     | 100 |
|                      | Kelime S. 4  | 24   | 77,4        |     | 7         | 22,6 | 31     | 100 |
| Uygulama Düzeyi      | 26           | 83,9 | 2           | 6,5 | 3         | 9,7  | 31     | 100 |
| Analiz Düzeyi        | 31           | 100  |             |     |           |      | 31     | 100 |
| Değerlendirme Düzeyi | 28           | 90,3 | 1           | 3,2 | 2         | 6,5  | 31     | 100 |
| Oluşturma Düzeyi     | 22           | 71   |             |     | 9         | 29   | 31     | 100 |

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin okuma anlama düzeyleri tüm düzeylerde %50'nin altındadır. Özellikle analiz ve değerlendirme düzeyinde öğrencilerin başarısız olduğu görülmektedir. Uygulamaya katılan tüm yabancı uyruklu öğrenciler analiz düzeyindeki soru için yanlış cevap vermiştir.

8. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorular bazında frekans dağılımları Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

*8. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Düzeyleri*

| Soruların Düzeyi     | Yanlış Cevap |      | Kısmi Doğru |      | Tam Doğru |      | Toplam |     |
|----------------------|--------------|------|-------------|------|-----------|------|--------|-----|
|                      | N            | %    | N           | %    | N         | %    | N      | %   |
| Hatırlama Düzeyi     | 12           | 46,2 | 8           | 30,8 | 6         | 23,1 | 26     | 100 |
| Anlama Düzeyi        | Kelime S. 1  | 8    | 30,8        |      | 18        | 69,2 | 26     | 100 |
|                      | Kelime S. 2  | 7    | 26,9        |      | 19        | 73,1 | 26     | 100 |
|                      | Kelime S. 3  | 6    | 23,1        |      | 20        | 76,9 | 26     | 100 |
|                      | Kelime S. 4  | 7    | 26,9        |      | 19        | 73,1 | 26     | 100 |
| Uygulama Düzeyi      | 13           | 50   |             |      | 13        | 50   | 26     | 100 |
| Analiz Düzeyi        | 24           | 92,3 |             |      | 2         | 7,7  | 26     | 100 |
| Değerlendirme Düzeyi | 19           | 73,1 | 3           | 11,5 | 4         | 15,4 | 26     | 100 |
| Oluşturma Düzeyi     | 14           | 53,8 |             |      | 12        | 46,2 | 26     | 100 |

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin kelime sorularında başarılı oldukları görülmektedir. Ancak analiz düzeyinden başlayarak değerlendirme ve oluşturma düzeylerinde başarılı olmadıkları görülmektedir.

**Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması**

Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma anlama becerilerine ait sonuçlar Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları*

| Soruların Düzeyi     | Cinsiyet | N  | Ortalama | Standart Sapma | t    | df  | p      |
|----------------------|----------|----|----------|----------------|------|-----|--------|
| Hatırlama Düzeyi     | Kız      | 82 | 0,83     | 0,87           | 2,6  | 150 | 0,01*  |
|                      | Erkek    | 70 | 0,49     | 0,74           |      |     |        |
| Anlama Düzeyi        | Kız      | 82 | 0,52     | 0,44           | 0,78 | 150 | 0,436  |
|                      | Erkek    | 70 | 0,46     | 0,45           |      |     |        |
| Uygulama Düzeyi      | Kız      | 82 | 0,51     | 0,77           | 0,8  | 150 | 0,427  |
|                      | Erkek    | 70 | 0,41     | 0,73           |      |     |        |
| Analiz Düzeyi        | Kız      | 82 | 0,28     | 0,57           | 1,85 | 150 | 0,067  |
|                      | Erkek    | 70 | 0,13     | 0,41           |      |     |        |
| Değerlendirme Düzeyi | Kız      | 82 | 0,38     | 0,66           | 1,19 | 150 | 0,237  |
|                      | Erkek    | 70 | 0,26     | 0,58           |      |     |        |
| Oluşturma Düzeyi     | Kız      | 82 | 0,40     | 0,65           | 2,1  | 150 | 0,037* |
|                      | Erkek    | 70 | 0,21     | 0,41           |      |     |        |
| Toplam Puan          | Kız      | 82 | 2,92     | 2,73           | 2,34 | 150 | 0,021* |
|                      | Erkek    | 70 | 1,96     | 2,24           |      |     |        |

Tablo 37 incelendiğinde Yabancı uyruklu öğrenciler Hatırlama düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t(150)=2,6$ ,  $p<,01$ ). Kız öğrencilerin başarı düzeyleri ( $\bar{X}=0,83$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=0,49$ ) göre daha iyidir. Aynı şekilde oluşturma düzeyinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır ( $t(150)=2,1$ ,  $p<,05$ ). Kız öğrencilerin başarı düzeyleri ( $\bar{X}=0,4$ ), erkek öğrencilerden ( $\bar{X}=0,21$ ) daha yüksektir. Ayrıca test toplam puanında da cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşmuştur ( $t(150)=2,34$ ,  $p<,05$ ). Test toplam puanında da kız öğrencilerin başarı düzeyleri ( $\bar{X}=2,92$ ), erkek öğrencilerden ( $\bar{X}=1,96$ ) daha yüksektir.

#### **Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyruklarına Göre Türkçe Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması**

Yapılan çalışma kapsamında alt amaçlar arasında yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin uyruklarına göre Türkçe okuma anlama becerilerinin karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Uyruklarına Göre ANOVA Sonuçları*

| Soruların Düzeyi     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Hatırlama Düzeyi     | Gruplar Arası     | 3,671           | 3   | 1,224              | 1,813 | 0,147 |
|                      | Gruplar İçi       | 99,881          | 148 | 0,675              |       |       |
|                      | Toplam            | 103,553         | 151 |                    |       |       |
| Anlama Düzeyi        | Gruplar Arası     | 0,6             | 3   | 0,2                | 0,996 | 0,397 |
|                      | Gruplar İçi       | 29,709          | 148 | 0,201              |       |       |
|                      | Toplam            | 30,309          | 151 |                    |       |       |
| Uygulama Düzeyi      | Gruplar Arası     | 3,802           | 3   | 1,267              | 2,286 | 0,081 |
|                      | Gruplar İçi       | 82,034          | 148 | 0,554              |       |       |
|                      | Toplam            | 85,836          | 151 |                    |       |       |
| Analiz Düzeyi        | Gruplar Arası     | 0,132           | 3   | 0,044              | 0,167 | 0,919 |
|                      | Gruplar İçi       | 39,131          | 148 | 0,264              |       |       |
|                      | Toplam            | 39,263          | 151 |                    |       |       |
| Değerlendirme Düzeyi | Gruplar Arası     | 1,847           | 3   | 0,616              | 1,588 | 0,195 |
|                      | Gruplar İçi       | 57,357          | 148 | 0,388              |       |       |
|                      | Toplam            | 59,204          | 151 |                    |       |       |
| Oluşturma Düzeyi     | Gruplar Arası     | 0,684           | 3   | 0,228              | 0,731 | 0,535 |
|                      | Gruplar İçi       | 46,158          | 148 | 0,312              |       |       |
|                      | Toplam            | 46,842          | 151 |                    |       |       |
| Toplam Puan          | Gruplar Arası     | 37,49           | 3   | 12,497             | 1,947 | 0,124 |
|                      | Gruplar İçi       | 949,773         | 148 | 6,417              |       |       |
|                      | Toplam            | 987,263         | 151 |                    |       |       |

Tablo 38 incelendiğinde tüm soru düzeylerinde yabancı uyruklu öğrencilerin uyrukları ile okuma anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir.

### **Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşlarına Göre Türkçe Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması**

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma anlama becerilerinin betimsel istatistikleri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okuma Anlama Becerileri Betimsel İstatistikleri*

| Sınıf Düzeyi | Yaş | N  | Hatırlama Düzeyi | Anlama Düzeyi | Uygulama Düzeyi | Analiz Düzeyi | Değerlendirmeye Düzeyi | Oluşturma Düzeyi | Toplam Puan |
|--------------|-----|----|------------------|---------------|-----------------|---------------|------------------------|------------------|-------------|
| i            |     |    | $\bar{X}$        | $\bar{X}$     | $\bar{X}$       | $\bar{X}$     | $\bar{X}$              | $\bar{X}$        | $\bar{X}$   |
| 5            | 10  | 7  | 0,57             | 0,25          | 0,86            | 0,71          | 0,29                   | 0,43             | 3,11        |
|              | 11  | 32 | 1,25             | 0,45          | 0,78            | 0,44          | 0,31                   | 0,31             | 3,54        |
|              | 12  | 13 | 0,77             | 0,40          | 0,46            | 0,31          | 0,46                   | 0,31             | 2,71        |
|              | 13  | 2  | 2,00             | 0,63          | 2,00            | 2,00          | 1,00                   | 0,00             | 7,63        |
|              | 14  | 1  | 0,00             | 1,00          | 2,00            | 0,00          | 0,00                   | 0,00             | 3,00        |
| 6            | 10  | 1  | 0,00             | 0,00          | 0,00            | 0,00          | 0,00                   | 0,00             | 0,00        |
|              | 11  | 2  | 0,00             | 0,38          | 0,00            | 0,00          | 0,00                   | 0,00             | 0,38        |
|              | 12  | 21 | 0,52             | 0,75          | 0,24            | 0,10          | 0,48                   | 0,43             | 2,51        |
|              | 13  | 13 | 0,31             | 0,31          | 0,15            | 0,08          | 0,15                   | 0,00             | 1,00        |
|              | 14  | 3  | 0,67             | 0,67          | 0,00            | 0,00          | 0,33                   | 0,33             | 2,00        |
| 7            | 12  | 3  | 0,33             | 0,50          | 0,00            | 0,00          | 0,67                   | 0,67             | 2,17        |
|              | 13  | 13 | 0,38             | 0,38          | 0,38            | 0,00          | 0,23                   | 0,46             | 1,85        |
|              | 14  | 13 | 0,08             | 0,27          | 0,23            | 0,00          | 0,00                   | 0,08             | 0,65        |
|              | 15  | 2  | 0,00             | 0,13          | 0,00            | 0,00          | 0,00                   | 0,00             | 0,13        |
| 8            | 13  | 6  | 0,83             | 0,83          | 0,67            | 0,17          | 0,67                   | 0,50             | 3,67        |
|              | 14  | 14 | 0,64             | 0,63          | 0,43            | 0,00          | 0,29                   | 0,43             | 2,41        |
|              | 15  | 5  | 0,80             | 0,85          | 0,40            | 0,00          | 0,40                   | 0,40             | 2,85        |
|              | 16  | 1  | 2,00             | 1,00          | 1,00            | 1,00          | 1,00                   | 1,00             | 7,00        |

Analiz sonuçları incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Hatırlama düzeyindeki Türkçe okuma anlama becerileriyle bireylerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F(5,146)=3,96$ ,  $p<,05$ ). Yaşlar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Dunnett's-C testi sonuçlarına göre, 11 yaşındaki ( $\bar{X}=1,25$ ) bireylerin 13 ve 14 yaşındakilerden daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Analiz düzeyinde de bireylerin yaşları ile ilgili anlamlı farklılık vardır ( $F(5,146)=3,6$ ,  $p<,05$ ). 11 yaşındaki bireylerin 14 yaşındakilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 40

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları*

| Soruların<br>Düzeyi     | Varyansın<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F     | p     | Anlamlı Fark |
|-------------------------|----------------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|--------------|
| Hatırlama<br>Düzeyi     | Gruplar Arası        | 12,367             | 5   | 2,473                 | 3,96  | ,002* | 11-13 yaş    |
|                         | Gruplar İçi          | 91,186             | 146 | 0,625                 |       |       | 11-14 yaş    |
|                         | Toplam               | 103,553            | 151 |                       |       |       |              |
| Anlama<br>Düzeyi        | Gruplar Arası        | 1,553              | 5   | 0,311                 | 1,576 | ,17   |              |
|                         | Gruplar İçi          | 28,756             | 146 | 0,197                 |       |       |              |
|                         | Toplam               | 30,309             | 151 |                       |       |       |              |
| Uygulama<br>Düzeyi      | Gruplar Arası        | 4,634              | 5   | 0,927                 | 1,666 | ,146  |              |
|                         | Gruplar İçi          | 81,202             | 146 | 0,556                 |       |       |              |
|                         | Toplam               | 85,836             | 151 |                       |       |       |              |
| Analiz Düzeyi           | Gruplar Arası        | 4,31               | 5   | 0,862                 | 3,6   | ,004* | 11-14 yaş    |
|                         | Gruplar İçi          | 34,953             | 146 | 0,239                 |       |       |              |
|                         | Toplam               | 39,263             | 151 |                       |       |       |              |
| Değerlendirme<br>Düzeyi | Gruplar Arası        | 1,892              | 5   | 0,378                 | 0,964 | ,442  |              |
|                         | Gruplar İçi          | 57,312             | 146 | 0,393                 |       |       |              |
|                         | Toplam               | 59,204             | 151 |                       |       |       |              |
| Oluşturma<br>Düzeyi     | Gruplar Arası        | 0,561              | 5   | 0,112                 | 0,354 | ,879  |              |
|                         | Gruplar İçi          | 46,281             | 146 | 0,317                 |       |       |              |
|                         | Toplam               | 46,842             | 151 |                       |       |       |              |
| Toplam Puan             | Gruplar Arası        | 51,084             | 5   | 10,217                | 1,593 | ,166  |              |
|                         | Gruplar İçi          | 936,178            | 146 | 6,412                 |       |       |              |
|                         | Toplam               | 987,263            | 151 |                       |       |       |              |

## Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Açısından Karşılaştırılması

Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin okuma anlama becerilerinin karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

*Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları*

| Soruların Düzeyi     | Uyruk           | N   | Ortalama | Standart Sapma | t     | df  | p      |
|----------------------|-----------------|-----|----------|----------------|-------|-----|--------|
| Hatırlama Düzeyi     | Türk            | 280 | 1,05     | 0,8            | 4,654 | 430 | ,000*  |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 0,67     | 0,83           |       |     |        |
| Anlama Düzeyi        | Türk            | 280 | 0,81     | 0,41           | 7,31  | 430 | ,000*  |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 0,5      | 0,45           |       |     |        |
| Uygulama Düzeyi      | Türk            | 280 | 0,88     | 0,77           | 5,371 | 430 | ,000*  |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 0,47     | 0,75           |       |     |        |
| Analiz Düzeyi        | Türk            | 280 | 0,34     | 0,61           | 2,283 | 430 | 0,023* |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 0,21     | 0,51           |       |     |        |
| Değerlendirme Düzeyi | Türk            | 280 | 0,66     | 0,81           | 4,527 | 430 | ,000*  |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 0,32     | 0,63           |       |     |        |
| Oluşturma Düzeyi     | Türk            | 280 | 0,63     | 0,58           | 5,37  | 430 | ,000*  |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 0,32     | 0,56           |       |     |        |
| Toplam Puan          | Türk            | 280 | 4,37     | 2,37           | 7,703 | 430 | ,000*  |
|                      | Yabancı Uyruklu | 152 | 2,48     | 2,56           |       |     |        |

Tablo 41 incelendiğinde tüm soru düzeylerinde yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

## Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süreleri ile Türkçe Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre Türkçe okuma anlama becerilerinin betimsel istatistikleri Tablo 42’ de verilmiştir.

Tablo 42

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Okuma Anlama Becerilerinin Betimsel İstatistikleri*

| Türkiye’de<br>Bulunma<br>Süresi | N  | Hatırlama<br>Düzeyi | Anlama<br>Düzeyi | Uygulama<br>Düzeyi | Analiz<br>Düzeyi | Değerlendirme<br>Düzeyi | Oluşturma<br>Düzeyi | Toplam<br>Puan |
|---------------------------------|----|---------------------|------------------|--------------------|------------------|-------------------------|---------------------|----------------|
|                                 |    | X                   | X                | X                  | X                | X                       | X                   | X              |
| 1                               | 27 | 0,33                | 0,31             | 0,22               | 0,04             | 0,04                    | 0,19                | 1,12           |
| 2                               | 28 | 0,61                | 0,35             | 0,43               | 0,32             | 0,18                    | 0,18                | 2,06           |
| 3                               | 41 | 0,71                | 0,51             | 0,24               | 0,10             | 0,39                    | 0,29                | 2,24           |
| 4                               | 16 | 0,75                | 0,63             | 0,63               | 0,13             | 0,44                    | 0,31                | 2,88           |
| 5                               | 29 | 0,93                | 0,68             | 0,93               | 0,48             | 0,45                    | 0,55                | 4,03           |
| 6 ve Üstü                       | 11 | 0,73                | 0,70             | 0,55               | 0,18             | 0,64                    | 0,45                | 4,49           |

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre Anova sonuçları Tablo 43’te gösterilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri incelendiğinde Anlama Düzeyi 1-5 yıl ile 2-5 yıl arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $F(5-146)=3,215$ ,  $p<,05$ ). 5 yıldır Türkiye’de bulunanların ( $X=0,68$ ), 1 ( $X=0,31$ ) ve 2 ( $X=0,35$ ) yıldır Türkiye’de bulunanlara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Uygulama düzeyinde ise 1-5 yıl ile 3-5 yıl arasında anlamlı ilişki vardır ( $F(5-146)=4,031$ ,  $p<,05$ ). 5 yıldır Türkiye’de bulunanların ( $X=0,93$ ), 1 ( $X=0,22$ ) ve 3 ( $X=0,24$ ) yıldır Türkiye’de bulunanlara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Analiz düzeyinde 1-5 yıl arasında anlamlı farklılık vardır ( $F(5-146)=3,271$ ,  $p<,05$ ). 5 yıldır Türkiye’de bulunanların ( $X=0,48$ ), 1 ( $X=0,04$ ) yıldır Türkiye’de bulunanlara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Değerlendirme düzeyinde 1-3 yıl arasında anlamlı farklılık vardır ( $F(5-146)=2,531$ ,  $p<,05$ ). 3 yıldır Türkiye’de bulunanların ( $X=0,39$ ), 1 ( $X=0,04$ ) yıldır Türkiye’de bulunanlara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Soruların toplam puanına göre ise 1-5 yıl arasında anlamlı farklılık vardır ( $F(5-146)=4,588$ ,  $p<,05$ ). 5 yıldır Türkiye’de bulunanların ( $X=4,03$ ), 1 ( $X=1,12$ ) yıldır Türkiye’de bulunanlara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 43

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları*

| Soruların<br>Düzeyi     | Varyansın<br>Kaynağı | Kareler<br>Toplamı | sd  | Kareler<br>Ortalaması | F     | p     | Anlamlı<br>Fark |
|-------------------------|----------------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|-----------------|
| Hatırlama<br>Düzeyi     | Gruplar Arası        | 5,342              | 5   | 1,068                 | 1,588 | ,167  |                 |
|                         | Gruplar İçi          | 98,21              | 146 | 0,673                 |       |       |                 |
|                         | Toplam               | 103,553            | 151 |                       |       |       |                 |
| Anlama<br>Düzeyi        | Gruplar Arası        | 3,006              | 5   | 0,601                 | 3,215 | ,009* | 1-5 Yıl         |
|                         | Gruplar İçi          | 27,303             | 146 | 0,187                 |       |       | 2-5 Yıl         |
|                         | Toplam               | 30,309             | 151 |                       |       |       |                 |
| Uygulama<br>Düzeyi      | Gruplar Arası        | 10,411             | 5   | 2,082                 | 4,031 | ,002* | 1-5 Yıl         |
|                         | Gruplar İçi          | 75,424             | 146 | 0,517                 |       |       | 3-5 Yıl         |
|                         | Toplam               | 85,836             | 151 |                       |       |       |                 |
| Analiz Düzeyi           | Gruplar Arası        | 3,956              | 5   | 0,791                 | 3,271 | ,008* | 1-5 Yıl         |
|                         | Gruplar İçi          | 35,308             | 146 | 0,242                 |       |       |                 |
|                         | Toplam               | 39,263             | 151 |                       |       |       |                 |
| Değerlendirme<br>Düzeyi | Gruplar Arası        | 4,722              | 5   | 0,944                 | 2,531 | ,031* | 1-3 Yıl         |
|                         | Gruplar İçi          | 54,482             | 146 | 0,373                 |       |       |                 |
|                         | Toplam               | 59,204             | 151 |                       |       |       |                 |
| Oluşturma<br>Düzeyi     | Gruplar Arası        | 2,836              | 5   | 0,567                 | 1,882 | ,101  |                 |
|                         | Gruplar İçi          | 44,006             | 146 | 0,301                 |       |       |                 |
|                         | Toplam               | 46,842             | 151 |                       |       |       |                 |
| Toplam Puan             | Gruplar Arası        | 134,067            | 5   | 26,813                | 4,588 | ,001* | 1-5 Yıl         |
|                         | Gruplar İçi          | 853,196            | 146 | 5,844                 |       |       |                 |
|                         | Toplam               | 987,263            | 151 |                       |       |       |                 |

## Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Nedenleri ile Türkçe Okuma Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma nedenlerine göre Türkçe okuma anlama becerilerinin betimsel istatistikleri Tablo 44’ te verilmiştir.

Tablo 44

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Nedenlerine Göre Okuma Anlama Becerilerinin Betimsel İstatistikleri*

| Türkiye'ye Neden Geldiği | N  | Hatırlama Düzeyi | Anlama Düzeyi | Uygulama Düzeyi | Analiz Düzeyi | Değerlendirm e Düzeyi | Oluşturm a Düzeyi | Toplam Puan |
|--------------------------|----|------------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------------|-------------------|-------------|
|                          |    | X                | X             | X               | X             | X                     | X                 | X           |
| Savaş                    | 95 | 0,59             | 0,46          | 0,39            | 0,19          | 0,29                  | 0,28              | 2,20        |
| Eğitim                   | 13 | 0,92             | 0,54          | 0,69            | 0,38          | 0,62                  | 0,46              | 3,62        |
| İş                       | 9  | 0,89             | 0,61          | 0,44            | 0,22          | 0,44                  | 0,44              | 3,06        |
| Bilmiyorum               | 18 | 0,44             | 0,32          | 0,39            | 0,17          | 0,06                  | 0,22              | 1,60        |
| Diğer                    | 17 | 1,06             | 0,81          | 0,82            | 0,24          | 0,47                  | 0,41              | 3,81        |

Toplam puan için ise bilmiyorum ve diğer nedenler cevabını veren öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F(4-147)=2,85$ ,  $p<,05$ ). Diğer cevabını veren öğrencilerin ( $X=3,81$ ) bilmiyorum cevabını veren öğrencilere göre ( $X=1,60$ ) daha iyi durumda oldukları söylenebilir.

Tablo 45

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Türkiye’de Bulunma Nedenlerine Göre ANOVA Sonuçları*

| Soruların Düzeyi     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     | Anlamlı Fark       |
|----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|--------------------|
| Hatırlama Düzeyi     | Gruplar Arası     | 5,366           | 4   | 1,341              | 2,008 | ,096  |                    |
|                      | Gruplar İçi       | 98,187          | 147 | 0,668              |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 103,553         | 151 |                    |       |       |                    |
| Anlama Düzeyi        | Gruplar Arası     | 2,525           | 4   | 0,631              | 3,34  | ,012* | Bilmiyorum - Diğer |
|                      | Gruplar İçi       | 27,784          | 147 | 0,189              |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 30,309          | 151 |                    |       |       |                    |
| Uygulama Düzeyi      | Gruplar Arası     | 3,506           | 4   | 0,877              | 1,565 | ,187  |                    |
|                      | Gruplar İçi       | 82,329          | 147 | 0,56               |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 85,836          | 151 |                    |       |       |                    |
| Analiz Düzeyi        | Gruplar Arası     | 0,482           | 4   | 0,121              | 0,457 | ,767  |                    |
|                      | Gruplar İçi       | 38,781          | 147 | 0,264              |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 39,263          | 151 |                    |       |       |                    |
| Değerlendirme Düzeyi | Gruplar Arası     | 2,978           | 4   | 0,744              | 1,946 | ,106  |                    |
|                      | Gruplar İçi       | 56,226          | 147 | 0,382              |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 59,204          | 151 |                    |       |       |                    |
| Oluşturma Düzeyi     | Gruplar Arası     | 0,834           | 4   | 0,209              | 0,666 | ,616  |                    |
|                      | Gruplar İçi       | 46,008          | 147 | 0,313              |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 46,842          | 151 |                    |       |       |                    |
| Toplam Puan          | Gruplar Arası     | 71,093          | 4   | 17,773             | 2,852 | ,026* | Bilmiyorum - Diğer |
|                      | Gruplar İçi       | 916,17          | 147 | 6,232              |       |       |                    |
|                      | Toplam            | 987,263         | 151 |                    |       |       |                    |

Yabancı uyruklu öğrencilerin Bilgi Testi ve Alt basamakları ile Türkçeye karşı tutum arasındaki ilişkiyi gösteren bilgiler Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bilgi Testi ve Alt Basamakları ile Tutum Ölçeği Arasındaki Korelasyon Sonuçları*

|                               | Hatırlama<br>Düzeyi | Anlama<br>Düzeyi | Uygulama<br>Düzeyi | Analiz<br>Düzeyi | Değerlendirme<br>Düzeyi | Oluşturma<br>Düzeyi | Bilgi<br>Testi<br>Toplam<br>Puan |
|-------------------------------|---------------------|------------------|--------------------|------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------------|
| Hatırlama<br>Düzeyi           |                     |                  |                    |                  |                         |                     |                                  |
| Anlama<br>Düzeyi              | ,384**              |                  |                    |                  |                         |                     |                                  |
| Uygulama<br>Düzeyi            | ,417**              | ,321**           |                    |                  |                         |                     |                                  |
| Analiz Düzeyi                 | ,400**              | 0,157            | ,604**             |                  |                         |                     |                                  |
| Değerlendirme<br>Düzeyi       | ,346**              | ,425**           | ,324**             | ,284**           |                         |                     |                                  |
| Oluşturma<br>Düzeyi           | ,270**              | ,325**           | ,277**             | ,371**           | ,409**                  |                     |                                  |
| Bilgi Testi<br>Toplam Puan    | ,738**              | ,600**           | ,746**             | ,685**           | ,673**                  | ,618**              |                                  |
| Tutum Ölçeği<br>Ortalama Puan | ,249**              | ,441**           | ,248**             | 0,152            | ,225**                  | ,273**              | ,376**                           |

Tablo 46 incelendiğinde Bilgi testi toplam puanı ile alt basamaklarını oluşturan hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve oluşturma düzeyleri arasında yüksek korelasyon vardır. Tutum ölçeği ile bilgi testi puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise düşük bir korelasyondan bahsedilebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE TARTIŞMA

İnsanlar yaşamlarının gerektirdiği ihtiyaçlarını karşılayabilmek için dili kullanmaktadırlar. Toplum içerisinde kendini ifade edebilmek, haklarını savunabilmek amacıyla birey dili yetkin bir şekilde kullanabilmelidir. Dil yeterliliği temelde birçok beceriyi içerse de okuma ve anlama becerisi bireylerin bilgiye ulaşma ve onu yaşam sürecinde ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmeleri için gereklidir.

Araştırma kapsamında ortaokullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve bu düzeye etki eden değişkenler incelenmiştir. Kastamonu ilinde öğrenim gören 5-8. sınıf arası yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu il merkezinde ve merkezi konumda olan Merkez Ortaokulu ile Yirmi Üç Ağustos Ortaokulunda öğrenim görmektedirler.

Öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden daha geç okula gittikleri belirlenmiştir. Resmi makamlarca bu durum dil probleminin önlenmesi için alınmış bir önlem gibi görünse de öğrencilerimizi akran zorbalığı tehdidi ile karşı karşıya bırakmaktadır. Yapılan birçok araştırma da göstermektedir ki yabancı uyruklu öğrenciler için en önemli sorun dil öğrenimi ve kültüre uyumdur. Fakat bu sorunların çözümünde kullanılan yöntemler başka sorunları da beraberinde getirmektedir. Disiplinsizlik, kurallara uymama, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmeme bu sorunların başında gelmektedir. Nitekim literatürde de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin çalışmalarda da benzer problemler olduğu görülmüştür (Ciğerci & Güngör 2016; Güngör & Şenel, 2018; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Polat, 2012). Bu sorunlar akran zorbalığı ve öğrenciler arası gruplaşmalarla birleşince okullarda verilmek istenen eğitim amacına ulaşamamaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ilgi duydukları ve sevdikleri dersler incelendiğinde ise İngilizce ve matematik dersleri ön plana çıkmaktadır. Türk öğrenciler ise tüm derslere ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Güngör ve Şenel (2018) yaptıkları çalışma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin bir kısmı tarafından öğrencilerin matematik ve müzik gibi derslere daha çok ilgi duyduklarını ve başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Aydın, Saka ve Güzey (2017) de yabancı uyruklu öğrencilerin matematiğe karşı ilgili ve başarılı olduklarını tespit etmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018) ise öğrencilerin dil problemi yaşayacağı için ek eğitimler almaları gerekeceğini belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bu alana ilgi duymalarının ve başarılı olmalarının en temel sebebi matematik ve İngilizceye yönelik eğitimleri ülkelerinde de almaları ve geçmişte bu derslerin sevdilerek işlenmesi olabilir. Türkçe dersine yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı sınav başarıları incelendiğinde ise 5. sınıflar için 100 üzerinden 21-60 arasında, 6. sınıflar için 0-40 arasında, 7. sınıflar için 0-40 arasında ve 8. sınıflar için 21-60 puan arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe yeterliliklerinin belirli bir düzeyde olmamasının bir sonucu olarak sınav puanlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar yapılan birçok araştırma ile benzerdir (Şengül, 2014; Derman, 2010; Göçer, 2009). Yabancı uyruklu öğrenciler gerek Türkçe kelimeleri ve deyimleri öğrenememeleri gerekse dil bilgisi konusunda yaşadıkları sorunlardan dolayı Türkçe dersinde yeterince başarı gösterememektedir. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini arttırmak için destekleme ve yetiştirme kurslarına katılmaları okullarda desteklenmiş ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin bu eğitimlerle Türkçe sınavlarındaki başarılarının arttığı belirlenmiştir.

Çalışma kapsamındaki öğrenciler ülkelere göre incelendiğinde 5 ve 7. sınıf düzeyinde en çok Iraklıların olduğu görülmektedir. 6 ve 8. sınıf düzeyinde ise en çok öğrencinin Afganistanlı olduğu görülmektedir. Genel toplamda bakıldığında ise Iraklı öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize gelme nedenleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğu savaşı sebep olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri ise neden Türkiye'ye geldiklerini bilmemektedir. Geriye kalan kesim ise eğitim, sağlık, iş ve ailevi sorunlardan dolayı ülkemize gelmişlerdir. Ülkemize gelen bu öğrenciler için Türkçe eğitimi çok önemli bir konumda olmasına rağmen 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin %28'i, 6. sınıf düzeyinde %26'sı, 7. sınıf düzeyinde %40'ı ve 8. sınıf düzeyinde %36'sının Türkçe kursu aldıkları belirlenmiştir. Bu kursların büyük çoğunluğu okulda gerçekleşmekle beraber, kamplarda ve yurtdışında gerçekleştirilen

kurslarda bu kapsamda incelenmiştir. Fakat yabancı uyruklu öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde %13'ü, 6. sınıf düzeyinde %33'ü, 7. sınıf düzeyinde %48'i ve 8. sınıf düzeyinde %30'u Türkçe okuma yazma bilmemektedirler. Yapılan araştırmalara göre ise kamplarda yapılan eğitimler örgün eğitime göre daha etkilidir. Örgün eğitimde öğrenim gören öğrencilerde disiplinli bir şekilde okula gidilmesi sonucunda okuma yazma oranları yüksek olmaktadır. Benzer şekilde literatürde de okuma yazma bilen ve eğitimlerine düzenli bir şekilde devam eden öğrencilerin Türkçe akademik başarıları yüksektir (Bulut, Kanat Soysal & Gülçiçek, 2018; Emin, 2016; Gün & Baldık, 2017; Seydi, 2013). Elde edilen bu benzer sonuçlar özellikle alfabenin uyuşmazlığından kaynaklanmaktadır (Şengül, 2014). Bunun dışında 5. sınıf düzeyinde ilimizde alınan önlemler ve ilkokul eğitimi almaları temel Türkçe eğitimini kazanmalarına ve sonuç olarak da ortaokul düzeyinde en çok Türkçe bilen grubun oluşmasını sağlamaktadır (MEB- Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığının yabancı uyruklu öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 2014/21 numaralı genelgesine göre işlemler yapılmaktadır. Bu noktada sorumluluk il milli eğitim müdürlüklerine verilmiş olup her seviye ve türden birer okul müdürü, il emniyet müdürlüğü yabancılar şube müdürlüğünde görevli bir yetkili ile yabancı uyruklu öğrencinin ana dilinde mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman bulundurularak işlemler yapılmaktadır (MEB, 2014). Bu noktada eğer öğrencilerin öğrenim durumunu gösterir bir belge varsa o düzeyde eğitime devam edilmekte, fakat böyle bir belge yok ise komisyon kararı ile uygun bir sınıf düzeyine yerleştirilmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde nesnel ölçütlerin olmadığını görülmektedir. Özellikle Türkçe dil yeterliliği ile ilgili durumlar okulların inisiyatifine bırakılmaktadır (Tanrıku, 2018). Ayrıca öğrenciler çoğunlukla kendi beyanlarına göre sınıflara yerleştirilmektedir. Çalışma kapsamında yaş ve okuduğunu anlama üzerine yapılan analizler sonucunda 11 yaşındaki öğrencilerin 13 ve 14 yaşındaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin büyüklerinden daha başarılı olması öncelikle daha alt seviyelerden itibaren eğitim sistemine dahil olmalarından kaynaklanabilmektedir. Sonuç olarak yaşlarına uygun olmayan sınıflara yerleştirilen öğrenciler beklenen başarıyı gösterememiştir.

Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yeni Bloom taksonomisine göre Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Oluşturma basamaklarında açık uçlu sorular sorulmuş ve sonuçlar bu kapsamda incelenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde okuma yazma oranının en çok olduğu sınıf düzeyi olan 5. sınıf öğrencilerinin hatırlama düzeyinden oluşturma düzeyine gidildikçe yanlış cevaplarının arttığı belirlenmiştir. 6. sınıflar için ise anlama düzeyi sorularında %60 civarında başarı sağladıkları görülmektedir. Fakat özellikle uygulama, analiz, değerlendirme ve oluşturma düzeyinde %2,5 ile %25 arasında değişen bir başarı görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerin okuma anlama düzeyleri tüm düzeylerde %50'nin altındadır. Özellikle analiz ve değerlendirme düzeyinde öğrencilerin başarısız olduğu görülmektedir. 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kelime sorularında başarılı oldukları görülmektedir. Ancak analiz düzeyinden başlayarak değerlendirme ve oluşturma düzeylerinde başarılı olamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar toplu olarak incelendiğinde ise öğrencilerin sınıf seviyesinin artması kelime öğrenme düzeyine olumlu bir etki yaratmaktayken üst düzey zihinsel becerilere yönelik sorulara düşük seviyelerde cevap vermişlerdir. Bu durum okuma anlama düzeyinin istenilen yönde yeterince gelişmemesinden kaynaklanmaktadır. Okuma yazma oranının artması bireylerin orta ve üst düzey zihinsel yapıları çalıştırarak fikir ortaya koyacak bireyler yetiştirilmesini sağlamamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlamaları konusunda çok fazla çalışma bulunmamakla beraber bu alanda yapılan çalışmaların çoğunda Türk öğrenciler için okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Çiftçi & Temizyürek, 2008). Yapılan çalışma kapsamında öğrenciler sorulara açık uçlu olarak cevap vermişlerdir. Okuma yazma bilen öğrenciler cümleler kurarak cevap vermeye çalışmışlardır. Özellikle 5. sınıftaki öğrencilerin cümle oluşturmada zorlanmadıkları görülmüştür. 8. sınıf öğrencileri ise farklı kelimelerle cevaplar oluşturmuştur. Literatürde ise öğrencilerin yazma kaygısını büyük oranda yaşadıkları belirlenmiştir (Maden, Dinçel & Maden, 2015; Şen & Boylu, 2017). Bu durumun oluşmasında sadece kaygıya yönelik sorulardan oluşan bir testin neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında okuma anlamaya odaklanan bu çalışmada ise öğrencilerin çok fazla kaygı yaşamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yapabildikleri yönünde desteklenmesi bu kaygıyı oldukça azaltmaktadır (Kılıç Avan & Kalenderoğlu, 2019). Seymen ve Tok (2015) ise yabancı uyruklu öğrencilerin ileri düzey dil seviyesindeki durumlarını incelediği

çalışmada sosyal bağlamda ele alınan, edebi ve otantik metinlerin öğrenmede önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyet boyutunda incelendiğinde, öğrencilerin hatırlama düzeyinde kızların erkeklerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde oluşturma düzeyinde kız öğrencilerin başarısı erkek öğrencilerden daha fazladır. Fakat ara basamaklarda anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Literatürde yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Anılan, 1998; Çiftçi & Temizyürek, 2008; Temur, 2006). Dil gelişiminde kızların erkeklerden iyi olduğu, özellikle kelime çeşiti, sağlam bir cümle yapısı gibi konularda önemli farklılıklar olduğu yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlardan bazılarıdır (Akçamete, 1990; Carter, Bishop & Kravits, 2002). Sidekli ve Buluç (2006) ise kızların erkeklerden başarılı olmalarının sebebini, kültürel yapıya bağlamıştır. Ülkemizde bulunan yabancı uyruklu kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ev içerisinde daha çok bulunmalarından dolayı okuma oranlarının yüksek olduğu bilinen bir durumdur. Bu çalışmaların tersine Akyol (2005) yaptığı çalışmada cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığını belirlemiştir. Sonuç olarak cinsiyetten ziyade bulunan ortam, kültürel yapı okuduğunu anlamda oldukça etkilidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkeleri ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulunamamıştır. Farklı dilleri konuşan öğrencilerin olduğu bir grup düşünüldüğünde bu önemli bir sonuçtur. Yapılan birçok araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelerinin etkileri konusunda olumlu ya da olumsuz bir sonuç yoktur (Bulut, Kanat Soysal & Gülçiçek, 2018; Çiftçi & Temizyürek, 2008; Emin, 2016; Gün & Baldık, 2017; Seydi, 2013; Şengül, 2014).

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile Türkçe okuma anlama becerileri doğru orantılı olarak arttığı söylenebilir. Özellikle beş yıl ve üzerinde ülkemizde bulunan öğrencilerin 1 ve 2 yıl süre ile ülkemizde bulunan öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ülkemizdeki bulunma sürelerinin artması informal yolla kültürümüzü tanıyıp bunun dile katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca ülkemizde bulunma nedenleri de okuma anlama üzerine etkili bir faktördür. Ülkemize neden geldiklerini bilmeyen öğrenciler ile eğitim, sağlık gibi faktörlerden dolayı gelenler arasında bir farklılık bulunmaktadır. Literatürdeki birçok çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin başarıları ile Türkiye’de bulunma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Boylu & Çangal,

2015; Bölükbaş, 2016; Büyükikiz & Hasırcı, 2013b; Şimşir & Dilmaç, 2018). Fakat literatürdeki bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu yükseköğretim düzeyindedir. Küçük yaş grupları ile ilgili çok fazla çalışmanın bulunmaması bu konuda net bilgiler verememektedir.

Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrenciler ile aynı eğitime tabi tutulan Türk öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlara göre Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Burada ana dil ve ikinci dil önemli faktörler olarak görülse de aradaki farkın büyük olması eğitim sistemimizin bu öğrenciler için hazır olmadığı ve bu öğrencilerin öncelikli bir Türkçe eğitimine tabi tutulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca başarı testi sonuçları ile tutum ölçeği sonuçları arasındaki korelasyonun düşük olması başarı ile tutum arasındaki ilişkinin düşük olduğunun bir göstergesidir. Bunların yanında yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama konusunda yeterli düzeyde olmadıkları büyük bir çoğunluğun hatırlama ve anlama düzeyinde kaldıkları görülmüştür. Fakat eğitimin küçük yaşlara yayılmasının başarıyı arttırdığı görülmektedir. Cinsiyet ve Türkiye’de bulunma süresi de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki konumlarının belirlenmesi ve özel bir yapılanma ile sistemi bozmadan sürecin devam ettirilebilmesi gerekmektedir. Eğer gerekli önlemler alınmazsa içinde bulunduğu toplumu anlamayan, değerlerini bilmeyen, okuduğunu anlayamayan bireylerin sayısının artması ile gelir durumlarının getirdiği zorunluluklar dahilinde sorunlar ortaya çıkacaktır.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama yeterliliklerinin geliştirilmesi ve bu alanda yapılması gerekenler konusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Yabancı uyruklu bireyler Türkiye de yaşamlarını sürdürebilmek için Türkçeyi öğrenmelidirler. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü işbirliğinde yabancı uyruklu bireylerin okullaşma oranlarının arttırılması için ailelere bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin gerekli akademik gelişimlerini sağlayabilmeleri gelecek yaşam ortamlarını oluşturabilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı yabancı uyruklu öğrencileri Türkçe akademik yeterlilikleri

konusunda belirli kriterleri olan sınavlara almalı ve sınav sonuçlarına göre sınıf seviyelerini belirlemelidir.

3. Yabancı uyruklu öğrenciler okuma ve anlama boyutunda kendilerini geliştirmelidir. Bu nedenle bireysel öğrenme ortamları oluşturulup ve kişisel portfolyolar üzerinden bireysel takipler yapılmalıdır.
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum çok önemlidir. Bu nedenle Türk öğrenciler ile ortaklaşa çalışma ve eğlenme ortamları oluşturulmalıdır.
5. Yabancı uyruklu öğrenciler ülkemize geldiklerinde herhangi bir eğitim kurumuna başlamadan önce temel Türkçe dil becerilerini içeren eğitime alınmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 379, 31-35.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Akbaba, S., ( 2006 ) Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343 – 361
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 435-440.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim (3. Cilt)*. Ankara: TDK.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (5. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 169-178.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2007). İlköğretimde Türkçe öğretimi. *H. Akyol (Der.), Okuma içinde* (s. 15 48). Ankara: Pegem A.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University.

- Altıparmak, M. H. (2013). *Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve programı kapsamında İşlevsel kavramsal yaklaşım temelli İhtiyaç analizi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkçede olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 87-118.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802.
- Aydoğmuş, E. (2018). Türkiye Türkçesi öğrenen kazakların Rusçanın Kazak Türkçesine etkisiyle yaptıkları yanlışlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 44, 11-27.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu (Türkçeye Saygı Özel Sayısı)*, 21, 162-163.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Barın, E. (2005). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hüta'd*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan „Ecnebilere Mahsus“ Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.

- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benhür, M. H. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. [www.tdk.gov.tr/images/css/TDA/2006\\_1/2006Ibenhur.pdf](http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDA/2006_1/2006Ibenhur.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Bernaus, M. & Gardner, R.C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Birol, C & Özbay, M.(2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü. (2019). Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/tr/egitim>
- BMMYK (UNHCR) (2001). *Dünya mültecilerinin durumu: İnsani yardımın elli yılı*, Ankara: Başkent Matbaası.
- Boylu, E & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bosna-hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Boylu, E., & ÇAL, P., (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Moment Dergi*, 2(1).
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Journal Of International Social Research*, 9(46).

- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 4.
- Bulut, S, Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D . (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükkız, K. & Hasırcı, S . (2013). Views of Turkish learners as a foreign language about speaking skill. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyükkız, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme/An evaluation of vocabulary teaching on Turkish teaching as a foreign language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Cacho, R. & Frondoso, L . (2018). Exploring the motivational strategies in second language teaching. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 229-243.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278.
- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, L. (2002). *Key to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1151-1169.
- Ciğerci, F. M. & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education And Future*, 10, 137.

- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Cullen, B., & Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-6.
- Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(2), 97-111.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2, 1-12.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çetin, M., & Polat, Z. (2011). *İki dilli ortamlarda Türkiye Türkçesinin öğretimi (Semerkand örneğinde)*. Paper presented at the 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimini etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Demircan, Ö. (1988). Öğretim dili ve yabancı dil olarak Türkçe. *Dünya’da Türkçe Öğretimi*, 1, 28-33.

- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. Baskı), İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (1999), *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Deniz, T. (2014). Uluslar Arası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Dippenaar, A.J.F. (2004). *The vista university english language proficiency course: An evaluation*. Doctoral Dissertation, Potchefstroom: Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 151.
- Dursun, A., Kırbaş, İ., & Yüksel, M.E. (2015). *Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi ve proje üzerine bir değerlendirme*. İnet-Tr'15, XX. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Ankara: SETA.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* (11), 331-352.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metnlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 455-476.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erol, M., & Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.
- Essed, P. (2004). Cloning amongst professors: normativities and imagined homogeneities. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 12(2), 113-122.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and Second Language Acquisition*, 23, 1-19.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference*. Boston: Pearson.
- Girmen, P., Kaya, M. & Bayrak, E., (2010). *Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi*. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ, 133-138, (<http://usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/201.pdf>) adresinden erişilmiştir.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1288-1313.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Gömleksiz, M. N., & Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).

- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the development of second language reading abilities. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Ed.). *Methodology in language teaching* içinde (s. 276-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Göç İdaresi. (2019). Erişim adresi: [https://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi\\_363\\_380](https://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380)
- Güler, E. B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde “öğretmen” unsuru. *International Journal of Social Science*, 5(2), 129-134.
- Gün, M. & Baldık Y. (2017). Türkiye’de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri (Kayseri örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Güzel, A., & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hamutoğlu, A. G. B., Horzum, M. B., & Okur, A. (2016). Yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluklarının değişimi. Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Paper presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Boğaziçi Üniversitesi, Antalya.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. New York: Springer.
- İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Eylem Planı (2003). Erişim 24.03.2019.

[http://www.goc.gov.tr/files/files/turkiye\\_ulusal\\_eylem\\_plani\(2\).pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/turkiye_ulusal_eylem_plani(2).pdf) adresinden erişilmiştir.

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.

İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.

James, M. (2012). An investigation of motivation to transfer second language learning. *The Modern Language Journal*, 96(1), 51-69.

Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerine dayalı gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve bilim*, 40(181).

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.

Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467(1), 153-162.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.

Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde türkçe eğitimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde kaynak metin kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Kartal, B., & BAŞÇI, A. G. E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299.

Kılıç Avan, Ş., & Kalenderoğlu, İ . (2019). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterliliklerinin belirlenmesi: Kastamonu örnekleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 16-30.

Kılıç, A. (2002). Bir metni farklı bir şekilde işlemenin anlama düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123).

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.

- Kolukırk, S. (2009). Mülteci ve sığınmacı olgusunun medyadaki görünümü: Medya politiği üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-20.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A . (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).
- Masgoret, A., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 167–210.
- MEB. (2014). Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi 2014/21. 11.02.2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-8.Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1206-1229.
- Mete, F. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma*. Unpublished Doctoral Thesis, Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage Puplication, Thousand Oaks.

- Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Cenevre Sözleşmesi  
<http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusune%C4%B1%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü (Erişim: 24.03.2019)  
[http://www.goc.gov.tr/files/files/M%c3%9cLTEC%c4%b0LER%c4%b0N%20H2015,2\(1\):60-80\(80\)EdaBozbeyoğluUKUK%20STAT%c3%9cS%c3%9cNE%20%c4%b0L%c4%b0%c5%9eK%c4%b0N%201967%20PROTOKOL%c3%9c\(1\).pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/M%c3%9cLTEC%c4%b0LER%c4%b0N%20H2015,2(1):60-80(80)EdaBozbeyoğluUKUK%20STAT%c3%9cS%c3%9cNE%20%c4%b0L%c4%b0%c5%9eK%c4%b0N%201967%20PROTOKOL%c3%9c(1).pdf) adresinden erişilmiştir.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Omar, M., & Okur, A. (2016). Irak Türkmenlerinin eğitim sorunları, iki dillilik ve Türkçe öğretimi üzerine: Kerkük ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 133-147.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Polat, F. (2012). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In’nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709–743.
- Sallabas, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).

- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Sallabaş, M. E., Göktentürk, T. & Yazıcı, E. (2018). Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumunun Belirlenmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.
- Sarıca, S., & Gündüz, M. (1995). *Güzel konuşma yazma*. İstanbul: Fil.
- Sarıçoban, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Ankara: Anı.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seven, M , & Engin, A . (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sevindi, Z. E. (2012). *Yabancıların Türkçe öğrenme yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Seymen, H & Tok, M . (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Sidekli, S., & Buluç, B. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Spolsky, B. (2000). Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21, 157-169.

- Sugita, M. & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21–35.
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., Doğan, S., Abdullah Alkan, Ö., & Onuk, H. (2016). Düzce Üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1719-1737.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2019, Mart). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri, 2019 Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü. Erişim adresi: [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/05103521\\_05-03-2018\\_\\_Yinternet\\_BYlteni.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/05103521_05-03-2018__Yinternet_BYlteni.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Vol.). Boston, MA: Pearson.

- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Tapan, N.(1990). “Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi”, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-56
- Tavşancıl, E. (2006). *Spss ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32.
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Tunçel, H. (2015). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).
- Turan, M. & Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies*, 12(4), 31-60.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK. 20 Kasım 2018 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb100cc7384c3.65538489](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb100cc7384c3.65538489) adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK. 15 Ocak 2019 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb0f1818c2140.93611956](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb0f1818c2140.93611956) adresinden erişilmiştir.
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin Yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.

- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Walker, I. (2010). *Research methods and statistics*. Macmillan: International Higher Education.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45, 197-210.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 143-152.
- Yılmaz, A. (2014). ULUSLARARASI GÖÇ: ÇEŞİTLERİ, NEDENLERİ VE ETKİLERİ. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Yılmaz, M. (2018). *Türk yabancılar hukukunda yabancıların çalışma izni*. Doktora Tezi, İstanbul Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1115-1158.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

## **EKLER**



## EK 1: İzin Belgeleri



T.C.  
KASTAMONU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 75048956-44-E.22293051  
Konu : Anket İzni (Şengül KILIÇ AVAN)

21/11/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 (Genelge No:2017/25) sayılı emirleri.  
b) Şengül KILIÇ AVAN'ın 20.11.2018 tarihli dilekçesi.

Şengül KILIÇ AVAN'ın ilgi (b) dilekçesine istinaden, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Şengül KILIÇ AVAN'ın hazırlamış olduğu " Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıflarına Göre Türkçe Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme: Kastamonu Örnekleme " konulu anket çalışmasını Kastamonu İlindeki ortaokul öğrencilerine uygulaması isteği ilgi (b) dilekçe ile belirtilmiş olup, konu ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Şengül KILIÇ AVAN'ın hazırlamış olduğu " Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıflarına Göre Türkçe Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme: Kastamonu Örnekleme " konulu anket çalışmasını Kastamonu İlindeki ortaokul öğrencilerine 2018-2019 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yaşar DOLAPCI  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
21/11/2018

Ünal KILIÇARSLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100  
Merkez Kastamonu  
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr  
e-posta: bilgisayar37@meh.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ  
Tel: 0 (366) 214 10 01  
Faks: 0 (366) 214 64 94

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8ca5-a4a6-3b0d-b32b-f98f kodu ile teyit edilebilir.

## Ek1: Türkçe Yeterlilik Ölçekleri

### PÜF NOKTASI

Vaktiyle testi ve çanak çömlek imal edilen kasabalardan birinde, uzun yıllar bu meslekte çalışan bir çırak, kalfa olup artık kendi başına bir dükkân açmayı arzu eder olmuş. Ne yazık ki her defasında ustası ona:

— Sen, demiş, daha bu işin püf noktasını bilmiyorsun, biraz daha emek vermen gerekiyor.

Ustanın bu sonu gelmez nasihatlerinden sıkılan kalfa, artık dayanamaz ve gidip bir dükkân açar. Açar açmasına da yeni dükkânında güzel güzel yaptığı testiler, küpler, vazolar, sürahiler onca titizliğe ve emeğe rağmen orasından burasından yarılmaya, yer yer çatlamaya başlar. Kalfa bir türlü bu çatlamaların önüne geçemez. Nihayet ustasına gider ve durumu anlatır.

Usta:

— Sana demedim mi evladım; sen bu işin püf noktasını henüz öğrenmedin. Bu sanatın bir püf noktası vardır.

Usta bunun üzerine tezgaha bir miktar çamur koyar ve:

— Haydi, der, geç bakalım tezgahın başına da bir testi çıkar. Ben de sana püf noktasını göstereyim.

Eski çırak ayağıyla merdaneyi döndürüp çamura şekil vermeye başladığında usta önünde dönen çanağa arada sırada "püf" diye üfleyerek zamanla testiye çatlatacak olan bazı küçük hava kabarcıklarını patlatıp giderir. Böylece çırak da bu sanatın püf denilen noktasını öğrenmiş olur. Her sanatın incelik gereken nazik kısmına da o günden sonra püf noktası denilmeye başlanır.

İskender PALA

MEB Yayınları 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı (88. Sayfa) 193 Kelime

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Küçük hava kabarcıklarını azaltmak için ne yapılması gerekmektedir?

2. Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını metnin bağlamından hareketle tahmin ediniz.



3. Metinde geçen emek vermek deyimini bir cümlede kullanınız.

4. Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.

5. Sizce kalfa, ustasının sözlerini dinleyip sabretseydi olaylar nasıl gelişirdi?

6. Kalfanın ustasının yanına dönmesi konusunda sizin fikriniz ne olurdu?

MA C. A.



## BEN BİR KÜÇÜK KİLİMİM

Ben Denizli'nin Çal ilçesine bağlı Civelek köyünde dokunmuş küçük bir kilimim. Boyum yüz enim yüz on.

Yiğit adı ile kilim de ne boyda olursa olsun boyası ve nakışı ile anılır. Söze boyumun ölçüsü ile başlamam, boyalarımın solması, nakışlarımın silinmesinden ötürüdür. Ben bir kilimim. Üç sene önce dokundum. Dokunduğum günden beri dahası da var, dokunmaya başlamadan önce yani yünlerim boyandığından beri soluyordum. Beni köyde Çatılmışların ortanca gelini dokudu. Dokuduğu kilimlerin yedincisi olduğum için adımı "Yedinci" koymuştu. Tezgâhta tam kırk beş gün durdum. Ortanca gelin, her oturuşta en aşağı bir saat, en çok dört beş saat uğraştı benimle. Ortalama günde iki saatten kırk beş günde doksan saat eder.

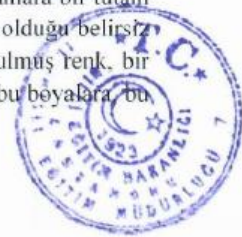
Benim örgümde tam on sekiz çeşit boya, on bir çeşit de nakış vardır. Ortanca gelin bundan evvel dokuduğu kilimde ancak sekiz türlü nakış bilirdi. Beni dokurken üç tane daha belledi. Evvela yünlerin boyanması sonra da bu yeni bellediği nakışlar yüzünden kaynanası ile ilk defa atıştılar. İhtiyar, yünlerin boyanması için dağ köylerinde nam salmış Duru Kadın'a göndermek istedi. Gelin; bunun uzun ve masraflı olduğunu, zaten Duru Kadının da seksen seneden ben sekiz boya bellediğini, boyuna onları tekrarlayıp durduğunu söyler. Kaynana "Sekiz boya ama en çürüğü seksen yıl dayanan kök boyası" dedi. Duru Kadının boyaları nasıl hazırlandığını, ne büyük emeklerle elde ettiğini anlattı:

— Koyu kahverengini elde etmek için yaşına başına bakmadan bilmem hangi dağın doruğuna çıkar, oradaki bataklıktan çamur alır. Bu çamurun içine demir dövülürken tezgâhın önüne yığılan kıymıklardan kor. Çamurun içinde bir demir tozu turşusu kurar, fıkır fıkır kaynamasını bekler. Çamur kıvama geldi mi yönleri basar. Gene bekler. Yün emeceği kadar emer boyasını, sonra yıkanır ama bildiğin dere suyu ile yıkanmaz. Kamburların bağındaki kuyudan kendi eli ile çektiği su ile yıkanır. Bu işler oldu bitti mi Duru Kadın'ın boyadığı yünün boyası dünya durdukça durur. Güneş mi vurmuş, solmak şöyle dursun, bu boya biraz daha kuvvetlenir. Derede tokaçlanmak mı? Kilimin canına minnet. Suya sabuna değince solmak laf mı, bir kat daha ama ötekine berikine yalvararak ta yayla köylerine yün göndermek, götürecek adama boyaların adlarını birer birer belletmek. Sonra Duru Kadın' a bir parça çerez, bir parça incik boncuk, sonra da uzun uzun ha geldi ha gelecek diye bekleyip durmak. Bohçacı kadının on yumurtaya verdiği toz boyalar ne güne duruyor? Bir tutam ile üç evlik yün boyamak dururken Duru ne-nenin nazı çekilir mi? Hem dağ köylerinde herkes kendini bileti sekiz renk, taş çatlasa dokuza çıkmaz. Hâlbuki bohçacı kadının getirdiği tozlarla seksen renge çıkarmak işten bile değil. Ortanca gelin kaynananın öğütlerine kulak asmadı. Bir yandan zahmeti, bir yandan da çürük renklerin alacası ağır bastı. Benim yünlerimi dünyanın en aşağılık boyaları ile boyadı. Boyalarım kurusun diye avluya asıldığı gün, güneşi görür görmez solmaya başladı. Kazandan dumanı üstünde çıkan yünlerimin dili olsa her teli dile gelir.

— Yazık emeklere yazık, diye bağırırlardı.

Ben küçük bir kilimim. Üç yıldan beri her gün bir parça daha sola sola ölüp gidiyorum. Bir küçük kilimin solup gitmesinden ne çıkar? "Su testisi, suyolunda kırılır." diyen sen değil misin? Bırak beni solup gideyim. Yerine yenileri dokunsun. Benden önce dokunanlar, kökboyası ile boyanmış olanlar üç yüz sene dayandılar da ne oldu sanki? Zamanla hepsi de tel tel çözülüp dağılmadılar mı? Ben bir küçük kilimim. Alçak gönüllüyüm, kalenderim ve haddimi bilirim. Biricik ödevim insanlara bir tutam durulmuş renk, bir avuç durulmuş biçim sunmaktır. Dünyamız iç içe, karmakarışık ne olduğu belirsiz bir sürü renklerin ve biçimlerin kaynaştığı bir kazandır. Bu kazandan bir çimdik durulmuş renk, bir kaşık sevindirici düzen çıkaranlara ne mutlu. Ne kadar çabuk solarsa olsun yünlerimi bu boyalara, bu

Handwritten signatures and initials in blue ink.



biçimlere kavuşturan eller dert görmesin. Her vatandaş çevresine bu kadarcık olsun renk ve düzen katmış olsaydı dünyamız çoktan cennete önerdi.

Ah, gözünü sevdiğim küçük kilim! Ben senin ne kadar alçak gönüllü olduğunu nasıl bilmem, bilirim. Seni vaktiyle kökboylarıyla, solmaz renklerle dokurlar gene ayakaltına serer, gene en zahmetli işlerde kullanırlardı. Sen bütün göçlerde bütün evin kabını kacağını sarıp sarmalarsın. Sen çadır olur çatı kurar, üst üste serilir kaba döşek kesilir, paçavra olur mutfakta iş görür, pas pas olur kapılarda nöbet beklersin.

Küçük kilim seni:

— Ben solar giderim. Yerime bir yenisi dokunur, diyorsun. Hem, hala yavaş yavaş solduğunu sanıyorsun. Boyalarının ne kadar kötü solduğunu bilsen böyle söylemezdin. Sonra arkadan durmadan yenileri gelmiyor artık sevgili kilim. Bugün dokunanla yirmi beş yıl önce dokunan arasında korkunç bir düşme var. Rengin arkasından biçim hala dayanıyor ama nafiye. Kilimde biçim her şeyden önce örgünün, ilmiğin sağlığına bağlıdır. Dokuma da gevşiyor, dokuma geleneği de yavaş yavaş çözülüp gidiyor. Derdimizi kime anlatsak küçük kilim? Kime dert yansak? Bak şu senin yanı başındaki minderin üstündeki basma var ya o, tanı on senelik bir basmadır. Sen üç yılda üç defa su yüzü gördünse o, en aşağı yüz defa yıkandı. Senden çok güneşte durdu. Bak, dört renginden yalnız bir tanesi soldu. Ötekiler demir gibi duruyor. Bir çırpıda on binlerce metre basılan bu basma, has renklerden faydalanmış da benim iki metre karesi kırk beş günde dokunan her nakışı en aşağı bin senede süzülüp bize kadar ulaşmış kilimim, üç günde solan renklere bulanmış. Bu kadarına alçak gönüllülük değil de adı ile sanı ile israf derler. Basmadan bin kat daha zahmetli, bin kat daha güzel olduğu hâlde basma fiyatına satıldığına mı yanalım, memleketimde gelişen sanatların en köklüsü, en zengini, en yerlisinin gözümüzün önünde diri diri gömülüp gitmesine mi?

**Bedri Rahmi EYUBOĞLU (Düzenlenmiştir.)**

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı Ezde Yayınları (10-11-12. Sayfa) 858 Kelime

### 1. Kilimi kim dokumuştur?

### 2. Aşağıda verilen kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz.

|         |                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Kilim   | Tahta, çini, kumaş, kâğıt vb. yüzeylerin üzerine yapılan çizim.             |
| Tezgah  | Üzerinde genellikle el veya küçük makinelerle iş görülen yapım aracı.       |
| Desen   | Divan gibi yerlere serilen, genellikle desenli, kalın, kıl veya yün dokuma. |
| Dokumak | İpliği, çözgü ve atkı durumunda kullanarak kumaş yapmak.                    |

*[Handwritten signatures and a circular official stamp of the Ministry of National Education (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı) are visible at the bottom of the page.]*

3. Metinde halı ile aynı kavram alanına giren kelimeyi bularak bir cümle içerisinde kullanınız.

4. Metnin ana fikri nedir?

5. Yazar hangi durumdan şikâyetçidir, neden?

6. Sizce bu metnin başlığı başka ne olabilir?



### BEN ATATÜRK'ÜN ARKADAŞIYIM

(Okuyacağımız metin, Mehmet Seyda'nın "Çocukluk Yılları" adlı yapıtından alınmış bir metindir. Ünlü yazarların çocukluk yıllarına ilişkin anılarının yer aldığı bu kitapta, Mehmet Seyda birçok yazarın çocukluk anısına yer vermiştir. Aşağıdaki metin, Mehmed Kemal Kurşunluoğlu'nun Atatürk'le ilgili çocukluk anısını içermektedir.) (...) Ben, 1920 yılında Ankara'da doğdum, bütün çocukluğum da bu kentte geçti. Atatürk de benim doğduğum yıllarda Ankara'ya gelmişti. (...) Atatürk'ü tanıdığımda sanıyorum yedi sekiz yaşlarındaydım. İstasyondan Samanpazarı'na doğru çıkan yokuşun ortalarında, o zamanlar, (...) görkemli bir yapı yükseliyordu. O günlerin Ankara'sında Atatürk, hemen hemen haftanın birkaç gününde gelir, bu yapının yükselişi ile ilgilenirdi. Evimiz Denizciler Caddesi'nde olduğundan, benim yaşımdaki çocuklar da gider, bu yapının kırık mermerlerinden birer parça alır, gazoz kapağı oynardık. Bu oyun, gazoz kapaklarını bir çemberin içine dizmek ve oradan mermerle dışarı çıkarmak biçiminde oynanırdı. Mermer kırıklarını almaya gittiğimizde çoğu zaman Atatürk'ü görürdük. Otomobilinin çevresinde motosikletli polisleri, arabalara binmiş yakınları ile Atatürk'ün gelişi her zaman belli olurdu. Benim yaşımdaki, mermer almaya gelmiş benim yaşımdaki çocuklar da, yani bizler de tek sıra dizilir, Atatürk'ün önümüzden geçmesini beklerdik. (...) Artık öyle olmuştu ki, biz de, Atatürk de birbirilerimizin tanışı olmuştuk. Bazen önümüzden geçerken kimimizin yanağını sıkar, saçını okşar, kimimizin adını sorardı. Bu tanışıklık (...) aylarca, yıllarca sürdü. (...)

Atatürk, Çankaya'da sıkıldığı zamanlar okulumuza gelir, bazı sınavlara girerdi. Sınavlarda sorular sorardı. Lisede, sorulan sorulara iyi yanıt verenleri Avrupa'da okumaya yolladığını duyardık. Bunları duydukça da: "Ah, Atatürk bizim sınavımıza da girse, biz de sorulara yanıt versek, bizi de Avrupalara gönderse..." diye özenirdik. (...) Bir öğleye doğru idi. Dersten çıkıp bahçede oynarken halkevinin tepesindeki bayrağın yarıya indirilmiş olduğunu gördük. Okulu, öğretmenleri, yöneticileri bir hüzün kaplamıştı. "Ne oluyor?" dememize kalmadı. Atatürk'ün öldüğü, bayrağın onun için yarıya çekildiği kara haberi kulaktan kulağa dolaştı. Öğretmenlerimiz ne yapacaklarını, bize ne diyeceklerini şaşırmışlardı. "Hadi, bugün okul kapalı..." dediler. Evlerimize gittik. Atatürk'ün İstanbul'da öldüğü haberi bütün kente yayılmıştı. (...) Ankara başımıza çökmüş gibi oldu. "O benim arkadaşımı..." diye hıçkırığa hıçkırığa ağlamıştım. Büyükler: "Nereden arkadaşın oluyor?" diye sorduklarında: "Mermer alırken, hep bizi sever, okşardı." diyordum. Bundan olacak, Atatürk'e hep çocukluk arkadaşım gözüyle bakmışımdır. (...)

Mehmet KEMAL Hazırlayan: Mehmet SEYDA (Çocukluk Yıllarından kısaltılmıştır.)

Türkçe 6 Başak Yayınları

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Metinde anlatılan olayların gerçekleştiği süreçte yazar kaç yaşındadır?



Handwritten signatures in blue ink, including the initials 'M.K.' and 'E.A.'.

2. Aşağıda verilen kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz.

- |            |                         |
|------------|-------------------------|
| - Görkemli | Billurlaşmış kireç taşı |
| - Yanıt    | Etkileyici              |
| - Mermer   | Cevap                   |
| - Yapı     | İnşaat                  |

3. Metinde yazar, “Atatürk’ün İstanbul’da öldüğü haberi bütün kente yavılmıştı.” demişti. Yavılmak sözcüğünün bu cümledeki anlamının dışında kalan anlamlarından birine uygun bir cümle kurunuz.

4. Metnin ana fikri nedir?

5. “Dersten çıkıp bahçede oynarken halkevinin tepesindeki bayrağın yarıya indirilmiş olduğunu gördük.” cümlesinde “bayrağın yarıya indirilmesi” nden söz ediliyor. Bayraklar neden yarıya indirilmiştir? Hangi durumlarda bu eylem gerçekleştirilir?

6. Metnin başlığını değiştirmeniz gerekirse hangi başlığı verirdiniz?



My Cc A

## DOSTLUK DERKEN

Dostluk!.. Güzel bir sözcük. Neler söylenmemiş, neler yazılmamış bu konuda. Ne desem eski ne yazsam boş. Kişi kendini bildiğinden bu yana dostluğu öteki duygularından üstün tutmuş. Dost bildiğine sarılmış dört elle. Dostunu dünyanın en çok güvenilir en çok inanılır kişisi bellemiş. Çoğu kez düş kırıklığına uğramışsa da gene de dostluk sürüp gelmiş bu güne dek. Yarınlar da kalıp gidecek.

Montaigne (Montaigne) "Benim bahsettiğim dostlukla ruhlar birbirine o kadar derin bir ahenkle karışmış ve kaynaşmıştır ki onları birleştiren dikişi silip süpürmüş ve artık bulamaz olmuşlardır. Onun için sevdiğimi bana söyletmek isterlerse bunu ancak şöyle bir cevapla ifade edebileceğimi zannediyorum: Çünkü o, o idi, ben de bendim."

İki kişinin dostluk kurmasının nedenleri sayısızdır. İçinden çıkılmaz bunun. Yakın dostlarımı gözümün önüne getiriyorum. Niçin dost oldum onlarla? Neydi beni onlara yakınlık kurmama iteleyen nedenler? Var, ufak tefek şeyler var tabii ama en önemlisi yaşama eş bir anlam vermemiz. Yaşamın anlamını ya da anlamsızlığını aynı açıdan görmek, benimsemek... Şiiri sevmişiz edebiyatı sevmişiz, işte dostluğun nedenleri! Hayır, hayır, şiiri, edebiyatı başkaları da seviyor, onlarla da selamlaşıyoruz, görüşüyoruz. Ama niye dost olamıyoruz? Bir şeyi çok sevmek dostluğun ancak ilk adımı olabilir ama yıllar yılı sürmesinin açıklaması sayılmaz. Yaşamın anlamında birleşmek de öyle. Akla gelen bütün nedenler için öyle. Montaigne en doğrusunu söylemiş "Çünkü o, o idi, ben de bendim."

Eski dostluklar kaldı mı çağımızda? Yok. Gitgide azalıyor öyleleri. Bir gün büsbütün yitip gidecek. Tarih ve edebiyat kitaplarında duyulan, tanınan, okunan ama ne olduğu anlaşılmayan, belirsiz bir duygu haline girecek. Çağımızda kişiler belirsiz duygulardan çok, elle tutulur nesnelere değer veriyorlar. İlle de yarar bekleniyor her şeyden. Yarar yani paraca kazanç! Dostluklar, arkadaşlıklar bir yana itilip gündelik yaşamın çıkarları öne çıkıyor. Dost sandığınızı, dost bellediğiniz bir kişinin birden maskeyi atıverdiğini, sizi ortalıkta bırakıp kaçtığını görüyorsunuz. En acısı bu işte, dost bildiğin birinin yabancılaşması!..

Aristo demiş ki: "Ey dostlarım, dünyada dost yoktur!" Ustası Sokrates'in başına gelenlere bakınca Ariston'a hak vermemek zor. Büyük bilge görmüş gerçeği. Dost sandıklarının dost olmadığını gören Sokrates'in de ölümüne korkusuzca gidişi bundandı belki. Yaşamaya karşı duyduğu bezginlikle dostsuz, dostluksuz bir dünyada yaşamaktansa ölmek daha iyi elbet. Bizim eski bir şairimiz de bunu anlatmıyor mu? "Dünyayı seninle sevmişim ey dost!" Tek bir mısradaki dostluğun taşıdığı engin anlam ne güzel belirtilmiş! Dünya ancak sevgiyle, dostlukla güzelleşiyor. Pinti çıkarların egemen olduğu bir dünya. Dünya mıdır yoksa cehennem mi? Dostluklar azalıyor çağımızda. Bir an dinleyin kendinizi. Çevrenizdekilere bir bakın. Bir deneyin dost bildiklerinizi. Göreceksiniz, dost az, yok hatta... Dostluk dostluk diye kendinizi aldatmışsınız yıllardır! Boş yere... Bir yerlerden geldim bu konuya. Bir şeyler, iç dış etkiler itelemiş olmalı beni dostluk üzerine düşünmeye. Önemli olan şu: Tek bir dostunuz bile varsa bilin değerini. Küçük çıkarlar, geçici amaçlar için bozuk para gibi harcamayın. "Dünyada dost yoktur dostlarım." demiş gerçi Ariston usta. Ama siz "Dünyada dost vardır." ilkesini yaratmaya çalışın. Gücünüzün yettiğince.

Oktay AKBAL (Kısaltılmıştır.)

Dikey Yayıncılık Türkçe 8 sayfa 54-57 462 Kelime



Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Dostluk kelimesinin anlamı nedir?

2. Aşağıda verilen deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

|                         |                                                                   |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Dört elle sarılmak      | Hatırlamak, anımsamak.                                            |
| Düş kırıklığına uğramak | Bir konu ya da olay hakkında çözüm yolu bulamamak.                |
| İçinden çıkılmamak      | Bir şeyin sonucu beklenmedik bir şekilde gelmek, hüsrana uğramak. |
| Gözünün önüne getirmek  | Yapacağı bir işe sahip çıkmak ve özen göstermek.                  |

3. “Dört elle sarılmak” deyimini cümle içinde kullanınız.

4. Metnin ana fikri nedir?

5. Yazara göre çağımızda dostluklar neden yok olmuştur?

6. Metne yönelik bir soru oluşturunuz.



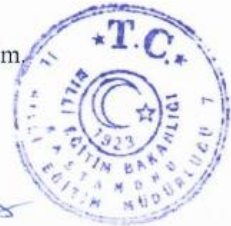
My C.A. C.A.

## Ek2: Öğretmen Ölçeği

### OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

- 1 Okunacak metne öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir olay, konu veya durumu kullanarak derse başlarım.
- 2 Okuma öncesinde öğrencileri, metnin başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etmeye teşvik ederim.
- 3 Öğrencilerin ilgisini çekmek için, günlük yaşamdan seçilmiş parçalarla okuma etkinliğine başlarım.
- 4 Öğrencilerden, parçayı okumaya başlamadan önce, okuma parçasının başlığıyla resim arasında ilişki kurmalarını isterim.
- 5 Öğrencilerin metne ilgilerini çekmek amacıyla yeterli düzeyde işitsel ve görsel uyarıcıları kullanırım.
- 6 Öğrencilerden okudukları metinlerle ilgili sorular yazmalarını isterim.
- 7 Olay örgüsü karışık metinleri, öğrencilerin ana bölümler halinde çözümlemelerini sağlarım.
- 8 Okunan parçayla ilgili hareketli / hareketsiz görsel materyallerle okuduğunu kavrama çalışmalarını desteklemeye çalışırım.
- 9 Öğrencilerden okudukları metinle ilgili notlar tutmalarını isterim.
- 10 Öğrencilerden, okunan metinde önemli görülen yerlerin altını çizmelerini isterim.
- 11 Öğrencilerden, anlamını yeni öğrendikleri sözcükleri ezberlemelerini isterim.
- 12 Okuduğunu anlama etkinliklerini, okuması iyi ve güzel olan öğrencilerle yaparım.
- 13 Öğrencilere eksik bırakılmış metinler / öyküler vererek tamamlamalarını isterim.
- 14 Öğrencilerden sorulara yanıt alırken, öğrenciye düşünme payı vermeyi beklemeden sorunun yanıtını kendim sınıfa söylerim.
- 15 Öğrencilerle, okuduğunu kavrama etkinliklerini diğer derslerle de bağlantı kurarak uygulayım.
- 16 Öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini bulmalarını sağlarım..
- 17 Öğrencilerin her paragrafta dile getirilmek istenen düşünceyi bulmalarını sağlarım.
- 18 Öğrencileri, okuma esnasında “ Sonra ne olacak / Ne olabilir?” soruları yöneltmek tahminlerde bulunmaya teşvik ederim.
- 19 Metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını, okuma esnasında söylerim.
- 20 Okuduğunu anlama etkinliklerini daha çok, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen başarılı ve orta düzeyde öğrencilerle yürütürüm.
- 21 Betimlemeye dayalı okuma parçalarında betimlenen bölümleri öğrencilerin bulmalarını sağlarım.
- 22 Öyküye dayalı parçalarda “Bu öyküyü siz yazsaydınız, nasıl bitirirdiniz?” gibi sorularla öğrencilerin metin üzerinde farklı bir kurgulama yapmalarını sağlarım.
- 23 Metni anlamaya yönelik olarak “Ne, nerede, nasıl, ne zaman, niçin, kim” gibi soruları sorarım.
- 24 Öyküye ve olaya dayalı parçalarda, öğrencilerin olay zincirini basamak basamak bulmalarını sağlarım.
- 25 Okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğrencilere düzeylerinin üstünde kitaplar okuturum.
- 26 Öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için eksik bırakılmış metin tamamlama çalışmaları yaparım.
- 27 Okunan metnin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldığını ölçmek için sadece kitaptaki soruları sorarım.
- 28 Öğrencilerden, okuduğunu anlamaya yönelik soruları kitapta geçen benzer ifadelerle yanıtlamalarını isterim.
- 29 Öğrencilerden, metindeki kahramanları, metinde geçen ifadelerle anlatmalarını isterim.
- 30 Öğrencilerden, okunan parçayla ilgili bir atasözü veya özdeyiş bulmalarını isterim.
- 31 Sınıfta, okunan metinle ilgili küçük drama etkinlikleri düzenlerim.
- 32 Öğrencilerin okudukları metni kendi sözcükleriyle özetlemelerini sağlarım.

*[Handwritten signatures]*



**Ek3: Öğrenci Ölçeği**

**Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumunun Belirlenmesi Ölçeği**

1. Türkçe metinleri okumak benim için önemlidir.
2. Türkçe bir metni okumanın hayal gücümü geliştirdiğini düşünüyorum.
3. Türkçe okuma kitaplarım benim için değerlidir.
4. Türkçe metinleri okuyarak yeni bilgiler öğrendiğimi düşünüyorum.
5. Türkçe metinlerin her yaşta bana gerekeceğini düşünüyorum.
6. Türkçe metinleri okumamın insanları etkilemekte bana yardımcı olduğunu düşünüyorum.
7. Türkçe metinleri okumanın bana katkı sağlayacağını düşünüyorum.
8. Paramın bir kısmını Türkçe kitapları almak için ayırıyorum.
9. Arkadaşılarıma Türkçe yayınlar hediye etmeyi severim.
10. Metinleri Türkçe olan oyunları oynamayı seviyorum.
11. Her gün düzenli bir şekilde Türkçe metin okumak istiyorum.
12. Boş vakitlerde Türkçe metinleri okumaktan hoşlanıyorum.
13. Türkçe metinleri düzenli olarak okurum.
14. Türkçe metinleri okumak beni dinlendiriyor.
15. Tatilde sıkıldığımda Türkçe metinler okurum.
16. Türkçe metinlerden oluşan bir kitaplığımın olmasını isterim.
17. Türkçe metinler diğer dillerdeki metinler kadar ilgimi çekmiyor.
18. Ödevlerim için Türkçe metinleri okurken çok sıkılırım (kitap, dergi, ansiklopedi, çalışma kitabı vb.).
19. Türkçe bir ders kitabındaki metni okumak bana sıkıcı gelir.
20. Türkçe bir metni okumak bana sıkıcı gelir.
21. İyi anlayamadığım için Türkçe metin okumayı sevmiyorum.
22. Türkçe metinlerde günlük hayattan bilgilerle karşılaşmak hoşuma gider.
23. Türkçe metinlerde Türk kültüründen bilgiler görmenin önemli olduğunu düşünürüm.
24. Kendi kültürüme ait bilgileri içeren Türkçe metinleri seyerek okurum.
25. Türkçe metinler sayesinde kendi kültürümle Türk kültürü arasında bağlantı kurabilirim.

Sallabaş, M. E. Göktentürk, T. Yazıcı, E. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(2), 369-385.





## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

|                      |                                                                          |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Soyadı, Adı          | AVAN KILIÇ Şengül                                                        |
| Uyruğu               | T.C.                                                                     |
| Doğum Tarihi ve yeri | 01.01.1988 / Kastamonu                                                   |
| Medeni Hali          | Evli                                                                     |
| Telefon              | 05061148537                                                              |
| E-posta              | <a href="mailto:sengulkilicavan@gmail.com">sengulkilicavan@gmail.com</a> |

| Eğitim Derecesi | Okul/Program                | Mezuniyet yılı |
|-----------------|-----------------------------|----------------|
| Lise            | Göl Anadolu Öğretmen Lisesi | 2006           |
| Üniversite      | Gazi Üniversitesi           | 2010           |

| İş Deneyimi       | Çalıştığı Yer  | Görev    |
|-------------------|----------------|----------|
| 2012-Devam Ediyor | Seka Ortaokulu | Öğretmen |

|             |           |
|-------------|-----------|
| Yabancı Dil | İngilizce |
|-------------|-----------|

### Yayınlar

#### Makaleler

- AVAN, Ş. K., & KALENDEROĞLU, İ. (2019). Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 16-30.
- AVAN, Ş. K., & KALENDEROĞLU, İ. (2018). Yabancı Öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi ile Türk Kültürü Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 51-64.

#### Projeler

- 117B695, SEKA ORTAOKULU BİLİM FUARI, TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı, TÜBİTAK Bilim ve Toplum, Danışman.
- 118B787, Tüketimden Üretime, Hayallerden Bilime Koşalım Haydi Kastamonu! - 2, TÜBİTAK 4007 Bilim Şenliği, TÜBİTAK Bilim ve Toplum, Rehber.
- A19B812, SEKA ORTAOKULU BİLİM FUARI, TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı, TÜBİTAK Bilim ve Toplum, Danışman.

- 218B421, Kastamonu Bilim Şenliği: Hayal Et, Tasarla, Dene, Üret., TÜBİTAK 4007 Bilim Şenliği, TÜBİTAK Bilim ve Toplum, Atölye Lideri.

#### **Bildiriler**

- AVAN, Ş.K., & DUMAN, A. (2019). *Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuma Anlama Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- AVAN, Ş.K., & AVAN, Ç. (2019). *Ortaokul Öğrencileri Tarafından Tercih Edilen Kitapların Türlerine Göre İncelenmesi*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- AVAN, Ş. K., & KALENDEROĞLU, İ. (2017) *Yabancı Öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi ile Türk Kültürü Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi*. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*