



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİNDEKİ

ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ

DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra Nur ÜNLÜSOY

BURSA

2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra Nur ÜNLÜSOY

Danışman:

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Kübra Nur ÜNLÜSOY

.././2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 23.08.2021

Tez Başlığı/Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 110 sayfalık kısmına ilişkin, 23.08.2021 tarihinde şahsım tarafından "Turnitin" adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezimin benzerlik oranı %15'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dâhil
- 3- Beş kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih
İmza

Adı Soyadı : Kübra Nur ÜNLÜSOY
Öğrenci No : 801773003
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

***Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Kübra Nur ÜNLÜSOY

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Başkanı

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı'nda 801773003 numaralı Kübra Nur ÜNLÜSOY'un hazırladığı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı,...../...../ 2021 günü..... -saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı / başarısız) olduğuna..... (oybirliği / oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Üye
Başkanı)
Doç. Dr. Minara ALIYEVA ÇINAR
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz
Mersin Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Mustafa Uluocak
Uludağ Üniversitesi

Ön Söz

Disiplinler arası bir öneme sahip olan okuma eylemi, öğretme-öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Birey yaşamının hemen her alanında okumaya ve okuduğunu anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde okuma becerisi, üzerinde çalışmalar yapılması ve geliştirilmesi gereken öğretim sahası hâline gelmiştir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin okuduğunu anlamasına etki edebileceği düşünülen çeşitli faktörler, değişkenler olarak belirlenmiş ve bu değişkenlerin okuma başarısı ile ilişkisi ele alınmıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın birinci bölümünde problem durumuna değinilmiş, ikinci bölümünde okuma becerisi ve belirlenen değişkenlere yönelik alanyazın taranmış, üçüncü bölümünde araştırma ölçekleri tanıtılarak yöntemi ayrıntılı olarak ele alınmış, dördüncü bölümünde elde edilen bulgular yorumlanmış ve son bölümünde ise araştırma sonuçları özetlenmiş, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve diğer araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen tecrübeleri ve görüşleriyle katkı sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği geçen tüm hocalarıma, veri toplama sürecinde yardımcı olan tüm ULUTÖMER çalışanları ile Seher İPEK, değerli eşi Arş. Gör. Dr. Ozan İPEK ve Öğr. Gör. Hüseyin KARABUĞA'ya teşekkür ederim. Ayrıca hayatımın her aşamasında sevgisiyle şefkatiyle hep yanımda olan biricik annem Fatma ÜNLÜSOY'a, tez yazma sürecimin başından sonuna kadar manevi desteği ve fikirleriyle katkı sağlayan kıymetli dostum Büşra DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Kübra Nur ÜNLÜSOY

Özet

Yazar	: Kübra Nur ÜNLÜSOY
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı	: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XVII+146
Mezuniyet Tarihi	: 26/11/2021
Tez	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi bağımlı değişken; üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı, kullandığı ders kitabı, ders dışında yapmış olduğu faaliyetler (Türkçe kitap vb. okuma, müzik dinleme, yayın izleme ve ana dili konuşurlarıyla etkileşimde bulunma), yaşı ve cinsiyeti bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile yaşı, cinsiyeti ve ders dışında yapmış olduğu faaliyetler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki Türkçe Öğretimi Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Alanın oldukça geniş olması sebebiyle örneklem alma yoluna gidilerek kurumların kullandığı ders kitapları dikkate alınmış ve üç farklı Türkçe öğretim merkezinden 170 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında birden fazla değişken arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçları ile kurumlarda derslere giren öğretmenlerin rehberliğinde toplanmış ve SPSS (26) paket programıyla analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrenciler, en yüksek puan olarak 45 alabilecekleri “okuduğunu anlama başarı testi”nden ortalama 31 puan almıştır. Öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı”nın 3,53 puanla yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. “Okuduğunu anlama düzeyi” ve “üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı”nın birbirini ne düzeyde etkilediği de incelenmiş ve okuduğunu anlama başarı testi sonucunun %32 oranında üstbilişsel okuma stratejileri kullanımına bağlı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile kullandığı ders kitabı ve ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşimde bulunma faaliyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuşken; ders dışında Türkçe kitap vb. okuma, yayın izleme ve müzik dinleme faaliyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile ders dışında yaptığı Türkçe kitap vb. okuma faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmışken, üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile Türkçe yayın izleme faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuduğunu anlama düzeyi,
çeşitli değişkenler

Abstract

Author : Kübra Nur ÜNLÜSOY
University : Bursa Uludağ University
Field : Turkish and Social Sciences Education
Branch : Teaching Turkish as a Foreign Language
Degree Awarded : Master
Page Number : XVII+146
Degree Date : 26/11/2021
Thesis : The Investigation Of Reading Comprehension Level Of Students At
B2 Level İn Teaching Turkish As A Foreign Language İn Terms Of
Various Variables
Supervisor : Ass. Prof.Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

THE INVESTIGATION OF READING COMPREHENSION LEVEL OF STUDENTS AT B2 LEVEL İN TEACHİNG TURKİSH AS A FOREİGN LANGUAGE İN TERMS OF VARİOUS VARİABLES

In this study; it was sought to examine the reading comprehension level of B2 level students learning Turkish as a foreign language according to several various. In this direction; the reading comprehension level of students is determined as dependent variable, and the awareness of metacognitive reading strategies, the textbook they used, the activities they did outside of the classroom (Reading Turkish boks etc., listening the music, watching the Turkish broadcast and interaction with native Turkish speakers) are determined as independent variables. Additionally; it is investigated if there is any significant relationship between the awareness of metacognitive reading strategies and students' age, gender and the activities they did outside of the classroom.

The target population of the research consists of B2 level students learning Turkish as a foreign language in Turkish Language Teaching Centers in Turkey. Sampling method was used due to massive target population, and 170 students from three different Turkish teaching centers were selected as participants. The relational screening model was employed since relationship between more than one variable will be examined. Data in this study are collected with “Reading Comprehension Success Test”, “Metacognitive Reading Strategies Inventory” and “Personal Information Form” data collection tools under the guidance of teachers who deliver the courses in institutions.

According to analysis results; the average of students point was 31 out of the “reading comprehension success test” , where they can get 45 as the highest score. It was found that the students’ awareness of metacognitive reading strategies was at a high level with a score of 3.53. According to the results of study; a positive but weak relationship between students’ reading comprehension level and their awareness of metacognitive reading strategies was found. It is also investigated that the extent to which “reading comprehension level” and “metacognitive reading strategies awareness” affect each other, and it was observed that the results of the reading comprehension success test were rely on the use of metacognitive reading strategies at a rate of 32%.

Although there is significant relationship between “Reading comprehension level” and the course book used and the interaction activities with Turkish native speakers, there is no significant relationship between “Reading comprehension success” and Reading Turkish book out of lesson etc., watching the Turkish broadcast and listening the music. Similarly, although there is significant relationship between “awareness of metacognitive reading strategies” and Reading Turkish book out of lesson etc, there is no significant relationship between “awareness of metacognitive reading strategies” and watching the Turkish broadcast.

Keywords: TeachingTurkish as a foreignlanguage, reading comprehension level, variables.

İçindekiler

	Sayfa No
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
İNTİHAL RAPORU.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	4
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.7. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Dil.....	10
2.1.1. Ana dili/birinci dil.....	11
2.1.2. İkinci dil.....	12
2.1.3. Yabancı dil.....	13
2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Başvuru Metni.....	14

2.2.1. Önerilen ortak dil düzeyleri ve dil yeterlikleri.....	16
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı.....	18
2.3.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda okuma kazanımları.....	20
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Önemi.....	23
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....	29
2.5.1 Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi.....	32
2.5.1.1. Okuma yaklaşımları.....	36
2.5.1.1.1.Bütünleştirici okuma yaklaşımı.....	36
2.5.1.1.2.Çözümleyici okuma yaklaşımı.....	37
2.5.1.1.3.Etkileşimsel okuma yaklaşımı.....	38
2.5.1.1.4.İşlemsel okuma yaklaşımı.....	39
2.5.1.2. Okuma amaçları.....	39
2.5.1.3. Okuma yöntem ve teknikleri.....	40
2.5.1.3.1. Karşılıklı okuma.....	42
2.5.1.3.2. Tekrarlı okuma.....	42
2.6. Dil Öğrenme Stratejileri.....	43
2.6.1.Dolaysız stratejiler.....	45
2.6.2. Dolaylı stratejiler.....	46
2.6.2.1. Üstbilişsel okuma stratejileri.....	47
2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları.....	54
2.7.1. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti.....	58
2.7. 2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti.....	59
2.7. 3. Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti.....	59
2.8. Ders Dışı Dil Öğrenme Faaliyetleri.....	60
2.9. İlgili Çalışmalar.....	62
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	69

3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	70
3.3.2. Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık envanteri.....	71
3.3.3. Okuduğunu anlama başarı testi.....	74
3.4. Verilerin Toplanması	74
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	76
4. BÖLÜM: BULGULAR	77
4.1. Betimsel Analizler.....	77
4.2. Hipotez Testleri.....	84
4.2.1. Değişkenler ile üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği, alt boyutları ve başarı testi arasındaki farklılıklara yönelik analizler.....	85
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Tartışma ve Sonuç	100
5.2. Öneriler.....	112
KAYNAKÇA	114
EKLER	135
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	135
Ek 2: Üstbilişsel Okuma Stratejileri Envanteri.....	136
Ek 3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarı Testi..	138
Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Belgesi.....	146
Ek 5: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	147

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Ana Dili ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları.....	35
2.	Dil Öğreniminde Başarılı Olanların Kullandıkları Stratejiler.....	44
3.	Üstbilişsel Okuma Stratejileri.....	50
4.	Araştırmanın Evrenini Oluşturan Merkezler ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları.....	70
5.	Araştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Katsayısı.....	73
6.	Başarı Testinin Güvenilirlik Katsayısı.....	74
7.	Araştırma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	75
8.	Sosyo-Demografik Değişkenlerin Dağılımı.....	77
9.	Örneklemin Ders Dışı Türkçe Öğrenim Faaliyetleri Dağılımı.....	78
10.	Başarı Testi, Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Puanları.....	80
11.	Yaş Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Ortalama Farklılıkları.....	85
12.	Cinsiyet Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Ortalama Farklılıkları.....	86
13.	Çalışılan Kitap Değişkeni ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	87
14.	Ders Dışı Türkçe Okuma Faaliyetleri Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	88

15.	Ders Dışı Türkçe Okuma Sıklığı ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	89
16.	Ders Dışı Türkçe Yayın İzleme Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	90
17.	Ders Dışı Türkçe Yayın İzleme Sıklığı ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	91
18.	Ders Dışı Türkçe Müzik Dinleme Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	92
19.	Ders Dışı Türkçe Müzik Dinleme Sıklığı ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	93
20.	Ders Dışında Türk Bireyler ile Etkileşim Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	94
21.	Ders Dışında Türk Bireylerle Etkileşim Sıklığı Değişkeni ile Araştırma Ölçekleri ve Ölçek Alt Boyutları Ortalama Farklılıkları.....	95
22.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları ile Okuduğunu Anlama Başarı Testi Arasındaki Korelasyon.....	97
23.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları ile Okuduğunu Anlama Başarı Testi Arasındaki Regresyon.....	98

Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. AOÖÇ'de Ortak Dil Düzeyleri.....	16
2. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırması.....	45

Kısaltmalar Listesi

%	: yüzde
akt.	: aktaran
AOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
bk	: bakınız
ed.	: editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
p	: anlamlılık ve güven aralığı
r	: korelasyon
s	: sayfa
ss	: standart sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TYDÖP	: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı
vb.	: ve benzeri
\bar{x}	: aritmetik ortalama
YDTOBT	:Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, araştırma sorularına, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın varsayımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan; var olmak, yaşamını sürdürmek, ihtiyaçlarını karşılamak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve bir birey olarak içinde bulunduğu toplumda yer alabilmek için yaşadığı çevrenin dilini kullanmak zorundadır. Bu ihtiyaçlarını, dünyaya geldikten sonra ana dilini edinmeyle karşılamaya başlar. Günümüz dünyasında gelişen teknoloji; bilginin kolay elde edilebilir olmasını ve siyasi, askerî, ticari, ekonomi, eğitim, sağlık gibi birçok alanda uluslararası etkileşimi arttırarak dünyaya hızlı bir şekilde yayılmasını sağlamıştır. Bu sebeple artık sadece ana dil kullanıcısı olmak yeterli görülmemekte ve yabancı bir veya birden fazla dil öğrenme ihtiyacı duyulmaktadır.

Yabancı bir dili öğrenmek, o dile mensup ulusun tarihini, kültürünü, yaşayış biçimini, değer sistemlerini öğrenmenin ve günümüz dünyasında bilime ulaşmanın en kolay yolu olarak görülmektedir. Bununla birlikte yabancı dilin devletlerin ticari, siyasi, askerî, diplomasi, ekonomi ve teknoloji gibi alanlarda hızla gelişmesini sağlayan bir araç olduğu düşünülmektedir. İşcan (2011), yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikleri şöyle sıralamıştır:

- Dünyayı daha iyi tanır ve farklı bakış açılarına karşı hoşgörü geliştirir.
- Kültürel gelişimini hızlandırır ve farkındalık oluşturur.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanında gerekli terminolojiye sahip olur.
- Yabancı bir dilde kendini ifade etme gereği duyduğunda bunu gerçekleştirir.

- Yurt dışı eğitimlerine katılabilmek için gerekli bilişsel ve duyuşsal becerilere sahip olur.
- Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitiminde önemli başarılarla imza atabilir.
- İş bulma imkânlarını arttırır.
- Üst düzey çalışma ortamına katılabilir.
- Küresel dünyada yer alabilir.
- Uluslararası platformlarda bilgiyi öğrenen ve takip eden bir birey haline gelir.

Yurdakul (2015)'a göre ise dilin birey ve toplum hayatındaki önemi, insanların birbirleri ile iletişim kurma ihtiyacından gelmekte ve bu ihtiyacın da en iyi şekilde dil ile karşılanmasından kaynaklanmaktadır.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında Türkiye'nin siyasi iklimi, jeopolitik konumu, kültürel özellikleri vb. nedenlerle Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısındaki artışa bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, üzerinde çalışmaların ve araştırmaların giderek arttığı bir alan hâline gelmiştir (Altunkaya, 2016).

Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci sayısı, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 185.001 olarak tespit edilmiştir (www.istatistik.yok.gov.tr. 10.12.2020). Bu sayı; TÜBİTAK, YÖK, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları(YTB) gibi kurumlar tarafından verilen bursları değerlendirerek gelen öğrencilerle birlikte her yıl çoğalmaktadır. Üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe öğretimi araştırma ve uygulama merkezleri, (TÖMER) Türkiye'deki üniversitelerde yükseköğretime devam edecek öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Bu merkezlerde yükseköğretimini Türkiye'de sürdüreceği öğrenciler için öncelikle genel iletişim amacıyla, sonrasında akademik amaçlar için Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2018).

Tıpkı ana dil eğitiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dört temel dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi üzerinden eğitim süreci

yürütülmektedir. Sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Dinleme ve okuma becerileri dilin anlama boyutunu, konuşma ve yazma becerileri de anlatma boyutunu oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dört temel dil becerisinden biri olan okuma ve okuduğunu anlama öğrenmenin temel anahtarı olarak görülmektedir (Kavcar, Oğuzkan & Sever 1999).

Okuma, bireyi sosyal ve kültürel alanlarda etkilediği gibi akademik alanda da geliştiren bir beceridir. İletişimi güçlendirip etkili konuşma ve yazma becerisi kazandırmakta önemli bir yere sahiptir. Okuma eğitiminde; öğrencilerin metni doğru anlamlandırıp yorumlayabilen ve metnin ana fikrini, türünü, yazarın bakış açısını kavrayabilen okurlar olması amaçlanır. Bu amaçlara ulaşmış bir öğrencinin, okuduklarını eleştirebilen, önceki okumalarıyla ilişkilendirebilen, kendisi için gerekli bilgileri okuyarak elde edebilen nitelikli bir okur olduğu görülmektedir (Altunkaya, 2016; Kızgın & Baştuğ, 2020).

Okuduğunu anlamak, gelişen teknolojiyle birlikte bilgi alışverişinin giderek arttığı günümüzde birçok alanda önemli hale gelmiştir. Yapılan çalışmalar, okuduğunu anlama düzeyi ile akademik alanda ve günlük yaşamın çeşitli alanlarında gösterilen başarının güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretim sürecinde bireylerin bağımsız olarak bilgiye ulaşması, kendini geliştirmesi ve anlama becerilerinin de gelişmesi hususunda okuma becerisi akademik alanda odak noktası durumunda iken; kişilerarası etkileşimde sağlıklı iletişim kurmak için önemli rol oynamakta ve mesleki gelişimi olumlu yönde etkilediği için duyuşsal doyum sağlamaktadır (Kılıç, 2019).

Yabancı dil öğretiminde okumanın önemi daha da artmaktadır. Çünkü birey, akademik alanda en çok okuma eylemi ile karşılaşmakta ve hedef dili öğrenirken daha çok okuma becerisinden faydalanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin de genelde Türkiye'ye bir üniversitede lisans veya lisansüstü eğitim almak amacıyla geldikleri düşünüldüğünde, dil becerilerini akademik düzeyde geliştirilmeleri

beklenmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin akademik alanda en çok kullanacağı öğretim materyalleri olan yazılı materyalleri anlayabilmesi ve kullanabilmesi için okuma becerisinin geliştirilmesi önemlidir (Sallabaş, Göktentürk & Yazıcı, 2018). Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama sürecinde ne düzeyde başarılı olduklarının ve başarı düzeylerine etki eden faktörlerin tespit edilip değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üniversite bünyelerinde birbiriyle bağlı olmayan kurumlar tarafından, herhangi bir bağlayıcılığı olmayan öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış dil öğretim setleriyle ve kurumlar tarafından farklı yapılan uygulamalarla sürdürülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çalışılan ders kitapları, kurumlarca uygulanan dil öğretim yaklaşımları, uygulanan yöntem, teknik ve stratejiler, takip edilen öğretim programı gibi konularda standart bir uygulamanın olmadığı görülmektedir (Memiş, 2019). Dolayısıyla standardı olmayan bu gibi değişkenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma-anlama düzeyine olan etkisinin belirlenmesinin öğretme ve öğrenme sürecinde eksiklikleri gidermek, geliştirmek ve öğretimi daha etkili kılmak için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin; üstbilişsel okuma stratejileri, kullanılan ders kitapları, öğrencilerin ders dışında yaptıkları Türkçe öğrenme faaliyetleri ile ilişkisi tespit edilecek ve problem durumları ortaya konularak çözüm önerileri sunulacaktır.

1.2. Araştırma Soruları

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ne durumdadır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okuma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına,
- d) Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına,
- e) Ders dışında Türkçe müzik dinleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına,
- f) Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri” “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanma durumları nedir?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri” “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanma durumları;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okuma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına,

- d) Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına,
- e) Ders dışında Türkçe müzik dinleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına,
- f) Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin;

- a) “Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”
- b) “Genel okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”
- c) “Problem çözme stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”
- d) “Destekleyici okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, üstbilişsel okuma stratejileri ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kullandıkları ders kitapları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşabilmenin okuma ve okuduğunu anlama ile olan ilişkisi üzerinde fazlasıyla durulduğu görülmektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama düzeyine, hangi faktörlerin ve durumların etkili olduğunun araştırılıp sorunların saptanması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine; kullanılan ders kitaplarının,

üstbilişsel okuma stratejilerinin ve öğrencilerin kurumlardan aldıkları ders dışında Türkçe öğrenme faaliyetlerinin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek ve problem durumlarına çözüm önerileri sunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, okuma becerisi ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yayımlanmış tezlerde (Altunkaya, 2015; Bülbül, 2015; Demirel, 2019; Kiraz, 2018; Tulumcu, 2014;) okuduğunu anlama düzeyinin; okuma kaygısı, öz yeterlik, metinlerin yalınlaştırılması, işbirlikli ve kavram haritasıyla okuma teknikleri, okuma stratejileri, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkisi gibi konular üzerinde durulmuştur. Okuduğunu anlama düzeyinin kullanılan ders kitapları, ders dışı öğrenme faaliyetlerinden Türkçe müzik dinleme, yayın izleme ve Türk bireylerle etkileşimde bulunma faaliyetleri ile olan ilişkisinin ortaya konulmasıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yabancı dil öğretimi için okuduğunu anlamanın birçok araştırmacı tarafından kabul görmüş önemli bir beceri olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlama düzeyine etki edebilecek yukarıda söz edilen değişkenleri tespit etmeye yönelik olarak yapılan bu çalışma, alana önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğrencilerin nicel veri toplama araçlarındaki soruları doğru bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.
- Araştırma yöntemi ve başarı testi söz konusu araştırmanın hedefine ve katılımcıların seviyelerine uygundur.
- Araştırmada uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık envanteri, araştırmanın hedefine ve katılımcıların seviyelerine uygundur.

- Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi formuna, araştırılan konuya dair gerçek durumu yansıtan samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Örneklemin alanı temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören toplam 170 yabancı öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma Altunkaya (2016) tarafından geliştirilen 45 maddelik “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (YDTOBT), Mokhtari ve Reichard (2002)’in geliştirdiği ve Öztürk (2012)’ün Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”ve “Kişisel Bilgi Formu”veri araçlarıyla sınırlıdır.
- Araştırma sadece B2 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ana Dili: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2007, s. 81).

Okuma: “Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır” (Tazebay, 1993, s. 3).

Okuduğunu Anlama: “Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden

geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır” (Güneş, 2009,s. 190).

Okuma Becerisi: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010, s. 3).

Okuma Stratejileri: “Okuma sürecini daha etkin kılmak için kullanılan stratejilerdir” (Reid, 2007, s. 150).

Üstbilişsel Stratejiler: “Üstbilişsel stratejiler, süreci yönetmek adına öğrenme sürecinde kullandığımız stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını, öğrenme süreçleri hakkında düşünmelerini ve bu süreci izleme ve değerlendirmelerini sağlamaktadır” (Oxford, 2003, s. 12).

Yabancı Dil: “Ana dili dışında olan dillerden her biri.” (TDK, 2005, s. 2102).

Yabancı Dil Öğrenimi: “Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir” (Barın, 2004, s. 20).

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1. Dil

“İnsanı insan yapan, lisandır. Belki de, insanı insan yapan yegâne şey lisandır.” (Bickerton, 2009)

İletişim kurmak sadece insan türüne ait bir özellik değildir. Bazı hayvan türlerinin de türdeşlerine bilgi aktarabilen canlılar olduğu bilinmektedir. Ancak dili kullanmak, dil ile iletişim kurmak yalnızca insana ait bir özelliktir (Şahbaz, 2006; Kerimoğlu, 2016). İnsan olarak istek ve ihtiyaçlarımızı gidermemizi sağlayan, toplumun bir ferdi olarak işbirlikçi çalışmamızı mümkün kılan, düşüncelerimizi eyleme dönüştürmemize aracı olan en temel özellik dilimizdir (Özüdoğru & Dilmen, 2014).

Ergin (2002, s. 3), insanın sosyal yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan dili “insanlar 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 müessese” olarak tanımlamıştır. Yukarıda genel olarak tanımlanan dili, başta edebiyatçılar olmak üzere, birçok sanatçı, bilim insanı ve araştırmacı; bir “iletişim aracı” ve “anlaşma vasıtası” olarak görmüş fakat daha çok kendi uzmanlık alanları açısından tanımlamış ve değerlendirmiştir. Örneğin; Banguoğlu (2000, s. 9) dilin sosyal işlevi üzerinde durarak “İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemidir.” ifadesini kullanmış, Sever (2004) kitabının 1994 basımındaki ön sözünde kültür yönüne değinmiş ve “Dil toplumun bütün kültür birikimini, kültür dokusunu, kuşaktan kuşağa aktaran bir araçtır.” sözüyle ifade etmiştir. Aksoy (1975, s. 11) dilin düşünme üzerindeki etkisine değinerek “Dil insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerinin yaratıcısı olmuştur.” şeklinde tanımlamış; dilin toplum üzerindeki birleştirici ve bütünleştirici özelliğine vurgu yapan Kavcar & Kantemir (1986, s.8) ise “Aynı dili

konuşan ve dil birliği sağlanan toplumlarda, bireyler arasında köklü bir yakınlık, sevgi ve saygı bağları oluşur. Bu bağlar toplum yaşayışı için çok önemli olan güven duygusunun kaynağıdır.” ifadelerine yer vermiştir. Görüldüğü üzere dilin birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanması onun çok işlevli, birçok bilim dalıyla ilişkili ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Dil; kendi içinde ana dili, yabancı dil ve ikinci dil olarak incelenebilmektedir.

2.1.1. Ana dili / Birinci dil. Ana dili, en basit ifadeyle bireyin doğumdan sonra annesi ve yakın çevresinden edindiği dil olarak tanımlanmaktadır. Tıpkı dil kavramında olduğu gibi pek çok şekilde tanımlanmıştır. Aksan (1975, s. 430)’a göre ana dili, bireyin başta annesinden ve yakın çevresinden sonra da ilişkide bulunduğu toplumdan öğrenilen ve “kişinin bilinçaltında toplumla bağlarını oluşturan en güçlü olgu”dur. Birey, bebeklik döneminden başlayarak tüm yaşamı boyunca çevresini, yaşadığı toplumu ve bu toplumun oluşturduğu kültürel birikimi ana diliyle algılar ve kavrar. Ana dilini yetkinleştirdikçe kültürünü ve bilgisini de geliştirir. Kendini en iyi şekilde ana diliyle ifade eder (Sever, 2004). Aynı zamanda dili düşüncenin aynası olarak gören Özdemir (1973) insanın dilsiz düşünülmemeyeceğini ve insanın salt bir dilde, sadece kendi ana dilinde düşünebileceğini söylemiştir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere ana dili kültürden, düşünceden, toplumdan ayrı düşünülmemektedir.

Yapılan çalışmalarda “ana dili” kavramının “anne” ile ilişkisinin olduğu, çocuğun ilk olarak annenin çıkardığı sesleri duyduğu ve fiziksel ve bilişsel gelişimiyle birlikte dili kullanmaya başladığı açıklanmış, bu sebeple de ilk öğrenilen dilin “ana dili” olarak adlandırıldığı ifade edilmiştir. Fakat birçok dil bilimci bu adlandırmanın yanlış olduğunu düşünmektedir. Çocuğun ana dilini; annesi dışında -annesiyile hiç tanışmamış da olabilir- yakın çevresinden ve sonrasında uzak çevresinden de edinebileceğini belirtmişler ve mensubu olduğu ulusun ortak dili olarak anlaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple “ana dili”

değil “birinci dil” olarak adlandırılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir (Gökhan, 2020; Koç, 1992).

Ana dilin/birinci dilin öğrenildiği mi edinildiği mi konusunda da bir kavram karmaşası olduğu görülmektedir. Ana dili edinimin ikinci bir dil ya da yabancı dil öğrenimine göre bilinçli bir çaba göstermeksizin doğal ortamlarda insanın yaradılışından gelen doğal bir olgu olduğu belirtilmiş ve ana dili için öğrenme yerine edinme kavramının kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (Dörnyei, 2009’dan akt. Özüdoğru & Dilman, 2014).

Birey, ana dilini okul çağına gelene kadar informal eğitim yoluyla çevresinden edinir. Okula başladıktan sonra ise ülkelerin eğitim öğretim programları doğrultusunda formal eğitim yoluyla doğru ve güzel kullanımını öğrenir (Cavkaytar, Ardiç, Özbey, Sönmez, Özdemir, Aksoy, 2010). Ana dilini doğru ve güzel kullanmanın bireyi kişisel ve sosyal olarak geliştirdiği dikkate alındığında ana dili eğitiminin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Ana dilini doğru kullanmak; kişinin düşünebilmesi, düşüncelerini ve duygularını doğru ifade edebilmesi, toplumun bir ferdi olarak varlığını devam ettirebilmesi, ulusal kimliğini kazanması ve koruması, kültürünü gelecek nesillere doğru şekilde aktarması açısından oldukça önemlidir.

Ana dilini doğru kullanabilme başarısı ile akademik başarı paraleldir. Kişi ana dilini doğru anlayıp kullanabildiği ölçüde eğitim-öğretim ortamlarında gerçek bir başarı yakalayabilir (Calp, 2010). Ana dilinde yeterli gelişimi sağlayamayan bireylerin ikinci bir dili öğrenmesi de zorlaşacaktır. Çağımızda bir eğitim politikası haline gelen yabancı dil öğretimi bilgiye ulaşma ve üretim yolunda önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin yabancı bir veya birden fazla dili öğrenebilmeleri, öncelikle kendi ana dillerinde temel dil becerilerine olan hâkimiyetlerine bağlıdır (Günaydın, 2020).

2.1.2. İki dillilik/İkinci dil. Günümüzde çok uluslu toplumlara ait bir kavram olan iki dillilik/ikinci dil; ülkeler arası etkileşimin artmasıyla iş hayatı, göç, eğitim gibi amaçlar

doğrultusunda ana dili edinimiyle eş zamanlı ya da sonrasında öğrenilen dil; “Çok dilli kişilerin anadilleri dışında bildiği ve öğrenim sırası önemli olmayan her dil.” (Özüdoğru & Dilman, s. 5) şeklinde tanımlanmaktadır. İki dillilik ve ikinci dil kavramları birbiri yerine kullanılırken zaman zaman yabancı dil kavramıyla karıştırılmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], ikinci dil kavramını bireyin ana diline ilaveten edindiği dil olarak tanımlarken, Güzel (2014) yabancı bir ülkede hayatın her alanında ana dilinde olduğu gibi o ülkenin dilini kusursuz kullanması ancak kendi ulusal dilini, kültürünü bilmesi ve yaşatması olarak tanımlamıştır. Özüdoğru & Dilman (2014) ise ikinci dil kavramını, şu tanımla daha kapsayıcı olarak değerlendirmiştir:

İkinci dil edinimi kuramı, çocuklar ve yetişkinlerin doğal şekilde veya öğretim sonucunda, birey veya grup olarak, ikinci veya yabancı dil ortamında eş zamanlı veya birbirlerinin peşi sıra edindikleri veya unuttukları ikinci, üçüncü, dördüncü vs. dilleri ve lehçeleri kapsar (Long, 1993, s. 225; Jordan, 2004, s.10).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere Almanya’da yaşayan ve Almancayı Türkçe kadar yetkin kullanabilen Türklerin birinci dili/ ana dili Türkçe iken, ikinci dili Almancadır. Türkiye’de uzun yıllardır yaşayan yabancı uyruklu vatandaşların birinci dilleri kendi ülkelerinde öğrendikleri dil, ikinci dilleri Türkçedir. Bu kavram Türkiye bir ulus devlet olduğu için karşımıza fazla çıkmamaktadır fakat birçok Afrika ülkesinde insanların ana dilinin yanında mutlaka İngilizce ya da Fransızca’yı ikinci dil olarak edindiği görülmektedir (Yılmaz, 2014). Bu sebeple ikinci dili çok uluslu toplumlara ait bir kavram olarak değerlendirebiliriz.

2.1.3. Yabancı dil. Yabancı dil öğrenmek, günümüz dünyasında uluslararası etkileşimin artmasına ve bilişim teknolojisinin gelişmesine bağlı olarak artık yaşamımızın hemen her alanında karşımıza bir ihtiyaç olarak çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil kavramının farklı birçok tanımının yapıldığı görülmüştür. Yabancı dil, TDK’nin Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde (1974) “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili

gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil.” olarak tanımlanırken, Başkan (2006, s. 194) “Yabancı dil terimi, bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsamaktadır.” ifadesiyle açıklamış, Yağmur (2013) “bir ülkenin halkı tarafından konuşulmayıp farklı amaçlar doğrultusunda sonradan öğrenilen dil” olarak tanımlamıştır. Yaylı & Bayyurt (2014) “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramlarının aynı olduğunu ifade ederken, Özüdoğru & Dilman (2014, s. 6) ikinci dil ve yabancı dil ayrımına vurgu yaparak bireyin yakın çevresinin yaygın olarak kullanmadığı ancak uluslararası seyahat, kültürel etkileşim ya da okulda seçmeli veya zorunlu olarak öğretilen ve bireyin günlük yaşamında pratik yapma imkânı olmayan dil olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada Demircan (2005, s. 8)’ın yaptığı şu tanımın kullanılması tercih edilmiştir: “İlk öğrenilen dile anadil veya birinci dil, ondan sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse (örneğin Almanya’da bir Türk çocuğu) için anadilden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denir.”

2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Birçok tercümesi yapılan “Common European Framework of Reference for Languages”; Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Metni, Avrupa Ortak Dil Kriterleri, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa Ortak Dil Çerçeve Metni, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi farklı biçimlerde Türkçeye çevrilmiştir (Şahin, 2010). Bu çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) adı kullanılacaktır.

Yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesinde Avrupa ülkeleri arasında uluslararası bir kaynak olarak kabul edilen AOÖÇ; amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenerek öğretim programlarının oluşturulması, yönergelerin ve yeterliliklerin saydamlığının artırılması, uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi için temel oluşturmaktadır.

AOÖÇ' nin oluşturulmasının neden gerekli olduğu “Avrupa’da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Sertifikalandırma” adlı sempozyumda şu şekilde özetlenmiştir:

Üye ülkelerde dil öğrenim ve öğretimini, uluslararası hareketliliği ve bildirişimi sağlamak amacıyla etkili bir biçimde geliştirmek ve bununla kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, bilgiye kolay erişimi, bireysel etkileşimi, gelişmiş iş ilişkilerini ve karşılıklı anlayışı arttırmak gerekir. Bundan dolayı dil öğreniminin, eğitim sisteminin tüm alanlarında teşvik edilen ve desteklenen yaşam boyu uygulanacak bir görev olması gerekir. Bu sebeple tüm alanları kapsayan dil öğrenimi için bir Ortak Öneriler Çerçevesi'nin oluşturulması oldukça önemlidir. Tüm bu gereksinimler doğrultusunda hazırlanan AOÖÇ, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının hazırlanması için bağlayıcı olmayan öneriler sunmaktadır. Dil öğrenenlerin; neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiği, başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiği, bu metinde kapsamlı olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte yöneticilere, ders kitabı hazırlayanlara, öğretmenlere, sınav uygulayıcılarına çalışmalarını gözden geçirip bir sisteme oturtmaları; eşgüdümlü çalışmaları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri amacıyla malzemeler sunmaktadır (Telc, 2013, s. 14-15).

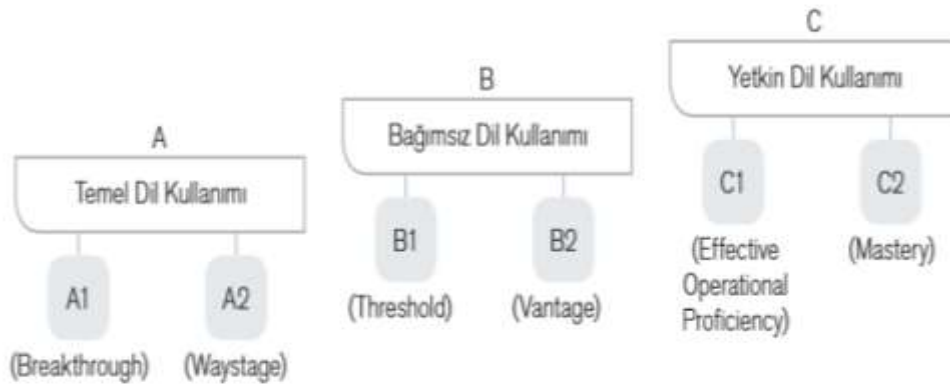
Eylem odaklı bir yaklaşımla hazırlanmış olan AOÖÇ; çok işlevli, esnek, dinamik kullanışlı ve saplantısız olarak nitelendirilmektedir. Temele alınan bu yaklaşımla dil kullanıcıları sosyal aktörler olarak betimlenmiş ve belli çevrelerde bildirişimsel görevler üstlenen toplum üyeleri olarak değerlendirilmiştir. Sosyal yapının bir parçası olarak görülen toplum üyeleri, üstlendikleri bildirişimsel görevlerini yaparken öğrendikleri dili stratejik ve planlı bir biçimde kullanmaktadırlar. AOÖÇ' de dil yeterlikleri, insanların eylemlerini

gerçekleştirmek üzere kullanacağı bilgiler bütünü, kişisel yeterlikler ve genel bilişsel becerilerin toplamı olarak tanımlanmakta ve detaylı olarak açıklanmaktadır (Telc, 2013).

2.2.1. Önerilen ortak dil düzeyleri ve dil yeterlikleri. AOÖÇ’ de dil yeterlikleri, belli düzeylerde ayrıntılı olarak tanımlanmış ve düzeyler “Ortak Öneri Düzeyleri” başlığı altında şu şekilde belirlenmiştir:

Şekil 1

AOÖÇ’de ortak dil düzeyleri



(Telc, 2013, s. 30).

Telc (2013)’e göre ortak dil düzeyleri temel dil kullanımı, bağımsız dil kullanımı ve yetkin dil kullanımı olarak gruplandırılmıştır. Temel dil kullanımı A1 ve A2 düzeyi olarak ikiye ayrılmıştır. A1 düzeyinde dil yeterliği; temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeye yönelik kendini ve çevresini tanıtabilir, günlük ifadeleri algılayabilir ve basit cümleler kurabilir şeklinde özetlenmiştir. A2 düzeyinde dil yeterliği; bildiği konularda direkt bilgi alışverişi olduğunda kendini ifade edebilir, eğitimi çevresi ve geçmişiyle ilgili şeyleri basitçe anlatabilir, şeklinde özetlenmiştir.

Bağımsız dil kullanımı B1 ve B2 düzeyi olarak ikiye ayrılmıştır. B1 düzeyinde dil yeterliği; ilgi duyduğu alanlarda ve bildiği konularda kendini basit olarak ifade edebilir, yaşadığı olaylar hakkında bilgi verebilir, öğrendiği dilin konuşulduğu ülkeye ziyaretinde karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilir, anlaşılır bir dil kullanıldığında konuşmayı ana

hatlarıyla algılayabilir şeklinde özetlenmiştir. B2 düzeyinde dil yeterliği; ana dili konuşurlarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabilir, kendini akıcı bir biçimde ifade edebilir, metinleri ana hatlarıyla anlayabilir, kendi uzmanlık alanına giren konular hakkındaki tartışmaları kavrayabilir, güncel konularda görüşünü ifade edebilir şeklinde özetlenmiştir.

Yetkin dil kullanımı ise C1 ve C2 düzeyi olarak ayrılmıştır. C1 düzeyinde dil yeterliği; kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir, zorlu ve uzun metinleri anlayabilir, dili her alanda etkin kullanabilir ve konu ile ilgili görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilir, dilsel araçları kullanarak metinler arası ilişkiler kurabilir şeklinde özetlenmiş; C2 düzeyinde ise tüm düzeylerdeki dil yeterliliklerine ek olarak okuduğu metinleri ve işittiği her şeyi rahatlıkla anlayabilir, farklı kaynaklardan edindiği bilgileri bir bütün içinde özetleyebilir, kendini bir ana dili konuşuru kadar akıcı şekilde ifade edebilir, olayları neden sonuç ilişkisiyle açıklayabilir şeklinde özetlenmiştir.

AOÖÇ' de düzeylere göre okuma becerisi yeterlikleri, hedef dili öğrenenler için ben dili kullanılarak şu şekilde belirlenmiştir:

A1

Tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.

A2

Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.

B1

İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.

B2

Yazanların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.

C1

Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.

C2

Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim(Telc, 2013, s.32).

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin giderek yaygınlaşmasıyla alana dair yapılan çalışmalar ve yürütülen faaliyetler çeşitli kurum ve kuruluşların sorumluluk üstlenmesiyle artarak devam etmektedir. Yapılan çalışmalardan biri de Türkiye Maarif Vakfının yayımladığı “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”dır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde günümüze kadar AOÖÇ metninden yararlanılmıştır. Fakat AOÖÇ metninin sadece bir öneriler dizini olması, bağlayıcı olmaması ve salt Türkçe öğretime yönelik olmaması gibi nedenlerle kurumlar arasında gerek kullanılan ders materyallerinin gerek öğretim süreçlerinin gerekse değerlendirme ölçütlerinin bir standardının olmadığı görülmektedir. Bu da alanda önemli problemlere yol açmaktadır (Açık, 2008; Balcı & Melanlıoğlu, 2020; Durmuş, 2013; Ünlü, 2011). Problemlerin temel sebebinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlarda ortak bir öğretim programının uygulanmaması olduğu belirtilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders

materyalleri, kullanılan yöntem ve teknikler, değerlendirme ölçütleri gibi birçok unsurdan en önemlisinin öğretim programı olduğu vurgulanmaktadır (Durukan & Maden 2013). İlgili çalışmalara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ait bir öğretim programının geliştirilmesiyle tüm paydaşlar ortak bir noktadan hareket edebilecek ve aynı amaç ve kazanımlara yönelik olarak öğretime etki eden diğer unsurları geliştirebileceklerdir (Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Demirtaş & Acer, 2016).

Bu doğrultuda ortak bir öğretim programının oluşturulması gerekli görülmüş ve Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından geliştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” (TYDÖP), “Talim ve Terbiye Kurulu”nun da onayıyla kabul edilmiş ve alanda önemli görülen bir eksikliği doldurmuştur.

Temel dayanak noktasını AOÖÇ metninden alan TYDÖP, geliştirilirken öneriler çerçevesi dışında Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan önemli ölçütler temele alınmıştır. Program, ihtiyaç analizi- amaçların belirlenmesi- içeriğin oluşturulması- öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması ve değerlendirme aşamalarının tamamlanmasıyla geliştirilmiştir (Balcı & Melanlıoğlu, 2020).

Programın amacı; yurt içi ve yurt dışında Türk kültürünün temel unsurlarını tanıtmak, kültürel farkındalık oluşturmak ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin, dinleme-konuşma-okuma-yazma becerilerini kullanarak gerekli ortamlarda etkileşimde bulunma becerilerini kazandırmaktır. “Programla öğrencilerin;

- Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanması,
- Dinleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerisinin geliştirilmesi,
- Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerisinin geliştirilmesi,
- Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirilmesi,

- Türkçe söz varlığının zenginleşmesi,
- Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanması ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanması,
- Türk kültürünün yanı sıra kendi kültürü ve evrensel değerleri tanınması,
- Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanınması,
- Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi,
- Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.”
(TYDÖP, 2020, s. 24).

Program sarmal yaklaşımla hazırlanmış olup, AOÖÇ metni çerçevesinde belirtilen dil yeterlikleri esas alınarak her bir kur seviyesi için ayrı beceri alanına göre kazanım listesi, kademelere göre de izlenice tablosu oluşturulmuştur. Kademelere göre hazırlanan programa göre yurt içi ve yurt dışı öğrenim süreçleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır (TYDÖP, 2020).

2.3.1. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”nda okuma

kazanımları. Kazanımlar, AOÖÇ metninde belirtilen dil yeterliklerine göre belirlenerek “temel dil kullanımı” A1-A2, “bağımsız dil kullanımı” B1-B2, “yetkin dil kullanımı” ise tek kademe C1 olarak; dil becerileri alanları da dinleme, okuma, yazma, konuşma (sözlü etkileşim-sözlü üretim) olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada B2 düzeyindeki öğrencilerin okuma becerileri ölçüleceği için aşağıda sadece TYDÖP’ de yer alan B2 düzeyi okuma-anlama becerisi kazanım listesine yer verilmiştir:

- “1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
2. Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlar.
3. Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.
4. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
5. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
6. Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.

7. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
8. Tutarlılık unsurlarını belirler.
9. Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.
10. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.
11. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.
12. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
13. Reklam metinlerinin ayırt edici dil özelliklerini belirler.
14. Metinlerdeki örtük iletileri belirler.
15. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
16. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.
17. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.
18. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
19. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
20. Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
21. Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder.
22. Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder.
23. Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar.
24. Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar.
25. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.
26. Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
27. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
28. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
29. Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.

30. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler.
31. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.
32. İlgili alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.
33. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
34. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
35. Dilek ve pişmanlık ifadelerinin geçtiği geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinleri anlar.
36. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
37. Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler.
38. Geleceğe yönelik duygu veya düşünceleri içeren metinleri anlar.
39. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
40. İlgili veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.
41. Okuduklarında biyografi unsurlarını belirler.
42. Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler.
43. Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar.
44. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.
45. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
46. Mizahi unsurları belirler.
47. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.
48. Anahtar kelimeleri belirler.
49. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
50. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.

51. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.
52. Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir.
53. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.
54. Okuma amacını belirler.
55. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
56. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler” (TYDÖP, 2020, s. 60-61).

Kazanımlar, izlenceler etrafında yapılandırılarak sistematik bir dil öğretimi planlanmıştır. İzlenceler, temel dil becerilerine uygun kazanımlar, bu kazanımlarla ilişkili işlevler, işlevlerin gerektirdiği dil bilgisi kuralları ve beceri seviyeleri ile temaya uygun söz varlığı bileşenlerinden oluşturulmuştur. Her tema için ayrı oluşturulan izlencelerle, ders materyalleri olmaksızın da öğretmen ve öğrencinin programdan işlevsel bir şekilde faydalanması ve öğrenim sürecinin devam etmesi amaçlanmıştır (Balcı & Melanlıoğlu, 2020).

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Önemi

Türkiye; doğal güzellikleri ve kültürel özellikleriyle dünya turizmindeki yeriyle, jeopolitik konumuyla, gelişen ticari, askerî ve siyasi gücüyle uluslararası arenada önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla Türkleri, Türk kültürünü, Türkiye’yi tanımak, ticari ilişkiler kurmak, eğitim almak gibi çeşitli sebeplerle Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısı giderek artmaktadır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi konusu, üzerinde çalışmaların giderek arttığı önemli bir alan haline gelmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretme veya yabancıların Türkçeyi öğrenme çabaları her dönem görülmekle beraber Türklerin siyasi bir güç olarak öne çıktığı dönemlerde daha fazla görülmektedir. Bu dönemlerde bazen Türkçenin zenginliklerini anlatmak ve diğer dillerden üstün olduğunu kanıtlamak, bazen de yabancılara Türkçe öğretmek için çeşitli eserler sunulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine bakıldığında çalışmaların

çoğunun Araplara ve Farslara yönelik olduğu görülmektedir. Ancak yakın tarihte bu değişmiş, farklı dilleri konuşanlara da Türkçeyi öğretmek amaçlanmış ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır (Aykaç, 2015).

Türkçe yazılmış ilk yazılı metin olan “Orhun Yazıtları”nın yaklaşık 1.300 yıllık tarihe sahip olduğu bilinmektedir. UNESCO’nun yaptığı tespitlere göre Türkçe ana dilde dünyada üçüncü sırada, resmî dilde beşinci sırada yer almaktadır. Bu kadar köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, önemsenmemiş ve bir bilim dalı olarak yeterince gelişmemiştir (İşcan, 2011).

Türkçenin yabancılara öğretiminin tarihi ile ilgili çalışmalara bakıldığında Durmuş & Okur (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, Türklerin tarihte görüldüğü ilk dönemlere kadar dayandırılabilceğini belirtmişler, Güzel ve Barın (2016) ise Uygurlar öncesine dair bir kanıtın olmadığını söyleyerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Uygurlar dönemi ile başladığını ifade etmişlerdir. Bu dönemde Uygur Türkçesine çeviri eserlerin yapıldığı, ticari ve siyasi ilişkilerden dolayı Türkçeyi bilen yabancıların olduğu, Asya’da Uygur Türkçesinin yaygın şekilde diğer milletlerce de konuşulduğu bilinmekle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi maksadıyla yazılmış bir esere rastlanamamıştır (Biçer, 2012). Ayrıca Şahbaz (2017)’in Göğüş (1971)’ten aktardığına göre, Türkçe öğretimi İslam öncesi Türk uygarlıklarında kurumlar tarafından yürütülmemiş daha çok yaygın eğitim şeklinde toplum arasında kazanılmıştır.

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda bilinen ilk eser Karahanlılar Dönemi’nde Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan “Dîvânu Lugâti’t-Türk” adlı eserdir. Günümüz Türkçesiyle “Türk Dialektleri Sözlüğü” adlı bu eser sözlük olmanın ötesinde Türk edebiyatı, sosyolojisi, psikolojisi ve kültürüyle ilgili bilgiler içeren ansiklopedi niteliğinde bir eserdir. Kâşgarlı Mahmud bu eserini Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazmıştır. Eser 7500 kelime ve Arapça karşılıkları, bunların kullanıldığı örnekler, dil bilgisi kuralları ve bir haritayla sekiz

bölümden oluşmaktadır. Türkçenin zenginliklerine örneklerle yer verilmiş ve Arapçadan eksik bir dil olmadığı bu eserle ortaya koyulmuştur (Kitapçı, 1995).

Akyüz (2009)'e göre, “Dîvânu Lugâti't-Türk” adlı eserde günümüzde yabancı dil öğretiminde kullanılan tümevarım yöntemi uygulanmış, çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolu izlenmiştir. Bununla birlikte Kâşgarlı Mahmud eserini yazarken yalnızca salt bir dil öğretme amacı gütmemiştir. Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü, yaşayış biçimini tanıtmayı ve öğretmeyi hedefleyerek eserini bu doğrultuda yazmıştır. Dil öğretiminde tekrarın önemini iyi bildiği düşünülen yazarın daha önce belirttiği bir kuralı belirtmekten kaçınmadığı görülmektedir. Eserini iki yıl içinde üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncüsünde tamamlamıştır. Bu yönüyle bir eser meydana getirmenin özen gerektiren önemli bir iş olduğunu da gelecek nesillere göstermiş olmaktadır.

Kıpçak döneminin; Türklerin siyasi bir güç olarak öne çıktığı, dolayısıyla Türk dilinin, Türkçe öğrenmenin öneminin arttığı bir dönem olduğu bilinmektedir. Memlük Devleti'nde devlet ve ordu yönetiminde önemli roller üstlenen Türklerin dili yani Türkçe; Araplar tarafından ilgi görmüş, öğrenilmesi ihtiyaç haline gelmiş ve bu doğrultuda birçok dil bilgisi ve sözlük niteliğinde eser yazılmıştır. Bunlar: “Codex Cumanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bülğatü'l-Müştâk fi Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye” (Biçer,2012, s.117-118). Bunlardan “El-Kavânînu'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fil-Lûgati't-Türkiyye” adlı eserlerde akademik düzeyde Türkçe öğretmek amaçlanmıştır. Codex Cumanicus ise yazılış amacıyla Hristiyanlık dinini yaymayı amaçlayan, konuşma becerisinin ön planda tutulduğu bir eserdir (Bayraktar, 2002).

Çağatay sahasına bakıldığında, dönemi Arapça ve Farsça sözcüklerin yoğunlukta olduğu eserlerin oluşturulduğu bir dönem olarak tanımlayabilmekteyiz. Güzel & Barın (2016)

dönemin en önemli eserinin Ali Şir Nevaî'nin kaleme aldığı "Muhâkemetü'l-Lugateyn" adlı eser olduğunu belirtmiştir. "Muhâkemetü'l-Lugateyn" adlı eserde Türkçe ile Farsça karşılaştırılmış ve Türkçenin Farsçadan üstün özellikleri olan bir dil olduğu savunulmuştur. "Eserde, yabancı dil öğretimi olarak dil bilgisi çeviri ve tümevarım yöntemleri kullanılmıştır. Türkçe ve Farsçanın kavramlar bakımından karşılaştırıldığı çalışmada akademik Türkçe öğretimi amaçlanmıştır" (Arslan, 2012, s. 171). Karşılaştırmalı dil bilimin bir örneği olan eserde; ses uyumları bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğu, Türkçede olup Farsçada karşılığı olmayan bazı eklerin bulunduğu, Türkçede olan ettirgen ve işteş çatı özelliğinin Farsçada bulunmadığı, yine Türkçede bulunan pekiştirmenin Farsçada bulunmadığı gibi konular bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2001).

Batı Türkçesi; Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlı Türkçesi ve Çağdaş Türkçe dönemleri olarak incelenebilmektedir. Anadolu'da Selçukluların hükmüyle birlikte resmî yazışma ve edebiyat dili Arapça ve Farsça olarak yürütülmeye başlanmış, bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili önemli bir gelişme yaşanmamıştır. Hatta Türkçe sadece günlük konuşma dilinde varlığını sürdürmüştür. Arapça ve Farsça eğitim veren medreseler açılmış, halk da bu medreselerde eğitim görmüştür (Ercilasun, 2007).

Bu dönemin önemli bir ismi olan Âşık Paşa, "Garîb-nâme" adlı eserinde Türkçenin değer görmediğinden, ikinci plana itildiğinden ve Türk milletinin de bu durumdan habersiz olduğundan yakınlık eserlerini Türkçe yazmıştır. (Günşen, 2006; Yavuz, 2000). Bu dönem için Türkçenin yabancılara öğretimi ile ilgili bilinen tek eser "Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisân"dır. Türkçe- Moğolca-Arapça karışık bir sözlük olan eserde tümevarım ve dil bilgisi çeviri yöntemlerine yer verilmiştir (Güzel & Barın, 2016).

Osmanlı döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin çalışmalar kısmen artmış fakat bunlar Osmanlı Devleti'nin üç kıtaya yayılmasından kaynaklı olarak daha çok yabancılar tarafından yapılmıştır. Çünkü Osmanlı Devleti fethettiği yerlere Türkleri

yerleştirerek oradaki halkla etkileşim sağlayıp entegre etme politikası gütmüştür. Barın (2010)'a göre Osmanlı Devleti'nde yabancılara Türkçe okuma-yazma öğretimi çalışmalarına rastlanmaktadır. Biçer (2012, s. 127) de konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalardan şu örnekleri vermiştir:

- “Barker, W. B. (1854). A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary, London.
- Bianchi, T. X. (1839). Le Guide de la Conversation en Français et en Turc, Paris.
- Gürcü, S. (1892). (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî.
- Güzeloğlu, E. (1852). Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire, Constantinople.
- Hindoglou, A. (1829). Theoretisch- Practische Turkische Sprachlere, Viyana.
- Manissadjiman J. J. (1893). Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache, Stuttgart.
- Mihri, M. (1884). Kitabü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't - Tefikiye, Mısır.
- Ruhi, M. (1893). Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İstanbul.
- Sinan, J. P. (1854). Abrégé de Grammaire Turque, İstanbul.
- Wahrmund, A. (1869). Practisches Handbuchder Osmanische – Turkischen Sprache, Gissen.”

Dil öğretimi konusunda dönemin en önemli gelişmesini, Ağıldere (2010), Avrupalı devletler tarafından kurulan dil oğlanları okulları olarak değerlendirmiştir. Osmanlı'nın büyük bir imparatorluk haline gelmesiyle Avrupa devletlerinin Osmanlı ile iletişim kurma ihtiyacından kaynaklı olarak açılan bu okullarda, öğrencilerin yetiştirilerek elçilik veya konsolosluk heyetlerinde çalışmaları amaçlanmıştır. Buradaki önemli olan nokta, öğrencilere Arapça ve Farsça olmadan Türkçe öğretilecek olmasıdır (Karal, 2001).

Cumhuriyet döneminde ise Türkçe artık yeniden değer kazanarak bilim, sanat ve edebiyatta hak ettiği yeri almaya başlamıştır. Atatürk'ün isteğiyle 1932 yılında “Türk Dili Tetkik Cemiyeti” kurulmuştur. Daha sonra adı Türk Dil Kurumu (TDK) olarak değişen olan bu kurum Türkçeye gereken değer kazandırılması konusunda önemli çalışmalar yapmıştır (Gökhan, 2020).

Son yıllarda yurt içinde yabancılara Türkçe öğretimi, üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) tarafından sürdürülmektedir. 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurulmasıyla başlayan süreç, son yıllarda ivme kazanıp birçok üniversite bünyesinde kurularak yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili faaliyetler göstermektedir (Açık 2008; Bayraktar, 2003). Boylu & Başar (2016) Türkiye'de üniversite bünyesinde YÖK'e bağlı 85 Türkçe Öğretim Merkezi açıldığını belirtmiştir. Bu kurumların amacı yurt içinde ve yurt dışında çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmaktır. TÖMER'lerden başka yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla faaliyet gösteren bir diğer kurum ise “Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı Başkanlığı [TİKA]”dır. TİKA, özellikle yurt dışında eğitim veren yerli ve yabancı üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerine ihtiyaç duydukları ders materyallerini sağlamak ve gerektiği takdirde öğretim üyesi görevlendirmektedir (TİKA, 2017). Yabancılara Türkçe öğretme amacı güden bir başka kuruluş ise 2007 yılında kurulan “Yunus Emre Kültür Vakfı”dır. Vakfın dünya genelinde faaliyet gösteren 43 kültür merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi yanında “Türk kültürü ve sanatını tanıtmak amacıyla birçok ulusal veya uluslararası faaliyet düzenlenmektedir” (Özdemir, 2018, s.16).

Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Özellikle İngiltere, Almanya, Fransa gibi gelişmiş ülkelerin bilim ve teknolojisinden yararlanmak amacıyla dillerini öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bugün İngilizce bir bilim dili haline gelmekle birlikte dünyanın hemen her ülkesinde konuşulan, öğretilen ve

öğrenilmeye ihtiyaç duyulan bir dil olmaktadır. Türkiye, gelişmekte olan güçlü bir ülke olarak uluslararası arenada geri kalmamalı, hem anadili öğretimine hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine önem vermelidir.

Barın (2003)'a göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde amaç, sadece birtakım kelimeler öğretmek değil, Türk kültürünü tanıtmak, sevdirmek ve yeterli ölçüde kazandırmak olmalıdır. Çünkü Türkçeyi isteyerek ve severek öğrenen bir yabancı, artık Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir. Dolayısıyla her bir kültür elçisi ülkemizin gelişmesi ve uluslararası alandaki yeri için önem taşımaktadır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi için yapılan tüm eğitimsel faaliyetler ve bu faaliyetlere ışık tutacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Dil öğretiminde temel beceriler; dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak dörde ayrılmaktadır. Bunlardan dinleme ve okuma dil eğitiminin anlama boyutunu, konuşma ve yazma ise anlatma boyutunu oluşturmaktadır. Ana dili eğitimi olarak nitelendirdiğimiz Türkçe öğretiminde bu beceri alanlarının öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (Şahbaz, 2006; Kavcar, Oğuzkan & Sever 1999; Kılıç, 2019).

Tıpkı ana dili öğretimindeki gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de eğitim süreci “dört temel dil becerisi” etrafında gelişmektedir. Bu dört temel dil becerisi birbiriyle ilişkilidir ve dil öğrenmenin doğası gereği birbirini etkilemektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde dört temel beceri alanının başlangıç düzeyinden itibaren bütünsel bir şekilde geliştirilmesi hedeflenmelidir (Barın, 2004; Sever, 1993).

AOÖÇ metninde temel dil becerileri üretime dayalı ve alımlama becerileri olarak ayrılmış, bunlardan okuma ve dinleme becerileri alımlama becerileri, konuşma ve yazma becerileri üretime dayalı beceriler olmak üzere gruplandırılmıştır. Çünkü birey konuşma eyleminde sözlü bir metin üretirken; yazma eyleminde yazılı bir metin üretir. Her iki durumda

da dili kullanan kişi ortaya bir metin koyarak üretici konuma geçer. Dili kullanan kişi alımlama konumuna geçtiğinde ise okuma eylemi sırasında yazılmış bir metni görsel olarak alımlayıp işleyerek anlamlı hale getirirken; dinleme eyleminde ise sözlü metni işiterek alımlayıp işleyerek anlamlı hale getirir. Her iki durumda da dil kullanıcısı bir girdiye maruz kalarak onu işler (Telc, 2001'den akt. Memiş, 2019). Bundan dolayı AOÖÇ' de temel dil becerileri bu şekilde sınıflandırılmıştır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ayrılan temel dil becerilerinin birbirinden bağımsız düşünölemeyeceği birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Barın, 2004). Bu çalışmada okuma becerisi inceleneceğinden dolayı dinleme, konuşma ve yazma becerisine aşağıda kısaca değinilmiş, okuma becerisi ise ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Dinleme, kişinin işittiği seslerin farkına varıp alması ve zihninde var olan şemalarıyla birleştirerek anlamlandırmasıdır. "Dil öğrenme süreci dinleme yoluyla anne karnında başlamakta, giderek gelişip diğer öğrenme alanlarına, yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır" (Güneş, 2007, s. 73). Yani ana dilde dinleme becerisi kendiliğinden başlar, daha sonra çocuk okula başladığında bu becerisini daha etkili şekilde geliştirir.

Yabancı dil eğitiminde durum ana dili ediniminden daha karmaşık bir süreç olduğu için Demirel (2014) dil becerileri içinde en zor gelişen becerinin dinleme becerisi olduğunu söylemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde "dinleme becerisinin kazandırılmasında genel amaç, öğrencinin hedef dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Daha sonra öğrenenin duyduğu kelimeleri tanınması ve kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru olarak algılayabilmesi de dinleme öğretiminin hedefleri arasındadır" (Güzel ve Barın, 2016, s. 268).

Üretimsel dil becerilerinden biri olan konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesidir. İnsanlar günlük hayatta kendilerini ifade ederken genellikle konuşma becerisini kullanmaktadır. Tağer (2000, s. 27)'e göre "konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin

görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır.” Güncel Türkçe Sözlük (TDK)’te ise konuşmanın on dört farklı tanımını verilmektedir: Konuşmak;

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak,
2. Belli bir konudan söz etmek,
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek,
4. Söylev vermek, konuşma yapmak,
5. Konuşma dili olarak kullanmak,
6. Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak,
7. İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek,
8. Flört etmek,
9. Dargın bulunmamak,
10. Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak,
11. Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek,
12. Becermek, uzman gibi yapabilmek,
13. Geçerli olmak, etkin olmak,
14. Şık ve zarif görünmek (<https://sozluk.gov.tr/?q=&aranan=> Erişim tarihi: 05. 04. 2021).

Bu tanımlardan yola çıkarak Kurudayıoğlu (2003) konuşmanın çok geniş bir kavram olduğunu ifade etmiş ve ayrıca “ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş kavramlar” bileşenlerini kapsadığını söylemiştir.

Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biri, öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel ve psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak dinleme becerisiyle birlikte gelişen bir beceridir (Demirel, 2014). Köksal & Pestil (2014)’e göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi başlarken yapılması gereken ilk çalışmalardan biri, öğrencilerin ana dili ile hedef dil arasında

bağlantı kurmasını sağlamak olacaktır. Yabancı dili öğrenen bireyler bunu, öğrendikleri dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklayarak yapmalıdır. Böylece öğrenciler Türkçeyi genel olarak tanıyacak ve ana dil yapılarıyla karşılaştırarak Türkçenin dil yapısını anlayacaklardır. Yapılan bu çalışmayla öğrenciler, hedefleri doğrultusunda çalışmalarını yönlendirecek ve güdülenecektir.

Dil öğretiminin temel amaçlarından biri de yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Yazmak; duygularımızı, düşüncelerimizi, gördüklerimizi, planladıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Demirel & Şahinel (2006) yazma becerisinin temel dil becerileri zincirinin en son halkası olduğunu belirtmektedir. Diğer dil becerileri ile ilişkili olan yazma becerisi, ancak o becerilerle birlikte gelişme sağlamaktadır. Çünkü dinleyen, konuşan ve okuyan bireylerin bu faaliyetler sayesinde hayal dünyaları gelişerek, ufukları açılacaktır. Bu sayede de kendilerini daha iyi ifade edebilecek alt yapıya sahip olup yazma becerilerini geliştireceklerdir (Maden, Dincel & Maden, 2015).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin diğer dil becerileriyle birlikte sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü yabancı dilde yazma eylemi; iletişimde önemli bir yol, eleştirel düşünmek ve problem çözmek için bir araç, bireyin kendini yenilemesi ve kişisel çevresini kontrol edebilmesinde yardımcıdır (Hughey,1983'ten akt. Tok, 2013).Yabancı dil öğretiminde, özellikle üniversite öğrencileri için yazma becerisi çok önemlidir. Çünkü üniversite öğrencileri eğitim süreçlerinde bir anlatma yolu olarak yazma eylemini konuşma eyleminden daha fazla kullanmaktadır. Dolayısıyla yazma akademik başarılarında öğrenciler için bir ihtiyaçtır. Bunu Tok, 2012 yılında yaptığı çalışmasında öğrencilerin yazılı kâğıtlarını inceleyerek, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden de yararlanarak ifade etmektedir (Tok, 2013).

2.5.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi. Araştırmacılar okumayı çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Bu tanımlamaların özü itibariyle okuma eylemi;

bireyin, yazılı olarak bir araya gelen sembolleri duyu organları yoluyla algılaması ve zihninde var olan eski bilgileriyle karşılaştırarak anlamlandırması faaliyetidir (Altunkaya, 2016; Kavcar, Oğuzkan & Sever 1999; Sever, 2004; Yalçın, 2002). Daha detaylı olarak Göğüş (1978, s. 61-62), “Bildiğimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam kavranmış, algılanmış olur. Sözcüğün zihinde bir de devinimsel imgesi vardır; zihin ve örgenler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Eğer sözcüğü sesli okumak istersek zihin, seslendirme örgenlerini işletir.” şeklinde ifade etmektedir.

Okuma ile ilgili yapılan tanımlarda, okumanın temelinde okuduğunu anlamının olduğu vurgulanmaktadır (Şahbaz, 2006). Bu sebeple Duman (2013) okuma ve anlama eylemlerinin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini belirtir. Ona göre bireyler anlamak amacıyla okurlar. Okuduğunu anlama, sadece bilinen yazı karakterlerini çözmek değil, metinde verilmek istenen “bilgi, düşünce, duygu ve iletileri kavrama, metnin iç ve dış dokusunu oluşturan öğeleri algılama, tanıma, seçme, çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme çabasıdır” (Karatay 2009, s. 59).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanması ile temel beceri alanlarına ve okumaya yüklenen anlam genişlemektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde bireyin, okuma becerisinin diğer temel dil becerileri ile birlikte sistemli olarak formal eğitim yolu ile geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü okuma becerisi gelişmiş bir birey; bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme gibi birçok işlevsel faaliyeti bir arada yürütebilmektedir. Dolayısıyla bu durum kişinin hem akademik olarak derslerinde başarılı olmasını hem de kişisel gelişiminden sosyal yaşamındaki iletişime kadar birçok alanda tatmin olmasını sağlamaktadır (Kılıç, 2019).

“Görme, anımsama, anlama, seslendirme, yorumlama gibi girişik bir dizi eylem” (Göğüş, 1978, s. 63) içeren okuma etkinliğinin genel niteliklerini Sever (2004); zihinsel bir

çaba gerektirdiği için algılama süreci, yazar ve okur arasında bir etkileşim kurduğu için iletişim süreci, bilgiyi ilk elden edinme imkânı sunduğu için öğrenme süreci, duyuşsal-bilişsel-devinişsel boyutları olduğu için de gelişim süreci olarak tanımlamıştır.

Yabancı dil öğretiminde ise okuma becerisinin rolü diğer dil becerilerine göre bir adım daha öne çıkmakta, öğrenmenin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Yabancı dilde “okuma becerisi öğrencilerin anlama becerilerini, sözlükçelerini geliştirmekte ve yazma, dinleme ve konuşma becerilerini daha etkin kullanmada onlara yardımcı olmaktadır” (Şen, 2015, s. 65). Dil becerilerinden en çok okuma becerisine önem verilmesi gerektiğini Mc Donough & Shaw (2003, s. 89) gibi araştırmacılar şu şekilde ifade etmişlerdir: “Dünyanın birçok yerinde, özellikle öğrencilerin kendi alanlarında İngilizce kaynaklar okumaları gerektiği ancak konuşmalarının gerekmediği ülkelerde -ki bu durum ‘Kütüphane dili olarak İngilizce’ diye adlandırılır- okumanın en önemli dil becerisi olduğu tartışılmazdır.” Bu durum özellikle hedef dilin öğrencinin yaşadığı ülkeden farklı bir ülkenin dili olmasıyla -yani öğrenci hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamıyorsa- önemini arttırmaktadır. Keskin & Okur (2013) da ana dilde temel dil becerilerini dinleme-konuşma-okuma-yazma şeklinde sıralarken yabancı dilde okumanın ön plana çıktığını, çünkü diğer dil becerilerinin kazanılmasında okumaya daha büyük görev düştüğünü ifade etmektedir.

Grabe (2009) yabancı dilde okuma sürecinin, ana dildeki okuma sürecinden daha farklı bir bilişsel işleyiş gerektirdiğini belirtmektedir. O, öğrencilerin yabancı dilde okuma yaparken ana dillerine oranla daha az dilsel bilgiye sahip olduğu, söz varlığı-söz dizimi gibi bilgi ve farkındalıklarının sınırlı olduğu ve iki farklı dil sistemine sahip oldukları için okuma eylemini bilişsel yönden farklı şekilde deneyimleyeceklerini söylemektedir. Ayrıca farklı bir kültürle karşılaşacak olan öğrencilerin ana dilde yapabildikleri çıkarımları yabancı dilde yapamayacaklarını, yine yabancı dilde okumaya daha az maruz kalacakları için art alan bilgilerini okuduklarıyla bütünleştirmede zorlanacaklarını ifade etmektedir.

Yaylı, yabancı dilde okuma becerisi ile ana dilde okuma becerisi arasındaki farklılıkları dilbilimsel ve işlemsel farklılıklar, bireysel ve deneyimsel farklılıklar, sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar olarak gruplandırmıştır:

Tablo 1

Ana dili ve yabancı dilde okuma farklılıkları

Dil Bilimsel ve İşlemsel Farklılıklar	Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar	Sosyo-Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar
1. Sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi	1. Bireysel beceri ve güdülenme	1. Okurların farklı sosyokültürel geçmişleri
2. Ana dili ile yabancı dil arasındaki dil bilimsel farklılık düzeyi	2. Metin türleri	2. Farklı söylem ve metin oluşturma yolları
3. Üst-dil bilimsel ve üst-bilişsel farkındalık	3. Kaynaklar	3. Eğitim kurumlarının farklı beklentileri
4. Yabancı dil yeterliliği		
5. Dile maruz kalma düzeyi		
6. Transfer		

(Yaylı, 2011, s. 59)

Yabancı dilde okuma ve ana dilde okuma eylemleri arasındaki bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretiminde okuma eyleminin üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konu olduğu görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için ise okuma becerisi özellikle akademik açıdan diğer dil becerilerine oranla daha önemli görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, eğitim sürecinin planlanması, materyallerin etkili şekilde geliştirilmesi, öğretici ve öğrencilerin bu konuda

bilgilendirilerek etkili okuma stratejilerin uygulanmasının eğitim sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Razı & Razı, 2014).

2.5.1.1. Okuma yaklaşımları. Okuma ile ilgili çalışmalarda okuma sürecinde metnin okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığı üzerinde durulmuş ve nihayetinde üç okuma yaklaşımı ortaya atılmıştır (Anderson, 1999, s. 2'den akt. Özbay, 2011).

2.5.1.1.1. Bütünleştirici okuma yaklaşımı. En eski okuma yaklaşım türü olarak değerlendirilebilecek bütünleştirici okuma yaklaşımı, Gough (1972) tarafından ortaya atılmıştır. Bütünleştirici okuma yaklaşımı parçadan bütüne doğru gerçekleşmektedir. Okuyucu önce harfleri ve kelimeleri tanır, sonra söz öbeklerini ve daha sonra cümleyi anlamlandırarak sonuca ulaşır. “Nunan (1991, s. 64) bu yaklaşımda okumanın, yazılı sembollerin işitsel hale getirilmesi olarak görüldüğünü ifade etmektedir” (akt. Muhtar 2006, s.21). Grabe & Stoller (2002) ise okuyucuların dilin küçük birliklerini daha büyük birlikleriyle birleştirmelerine dayalı bir okuma yaklaşımı olduğunu belirtmektedir.

Bu okuma yaklaşımı bazı araştırmacılar tarafından yabancı dilde okuma yapan kişiler için yetersiz görülmüş ve eleştirilmiştir. Urquhart & Weir gibi araştırmacılar tarafından sesli okuma süreci (akt. Altunkaya, 2015) olarak değerlendirilen yaklaşımı; Muhtar (2006) yabancı dilde sözlü becerilerin kazandırılması için yetersiz görmektedir. Öğrencilerin yabancı dilde sözcük bilgilerinin sınırlı olduğunu, sesli okumalarına rağmen okuduklarını anlamadıklarının çok yaygın olarak görüldüğünü, okurun okuma sürecinde pasif olduğunu, okuma metnine kendi yorumunu katmadığını ifade etmektedir. Ayrıca bu okuma yaklaşımı gerçekten açıklandığı şekliyle uygulanırsa okumanın çok yavaş bir sürede gerçekleşeceği ve öğrencinin cümlenin sonuna gelmeden cümlenin başındaki bölümü unutabileceği belirtilmektedir. Grabe & Stoller (2002) ise bu okuma yaklaşımıyla okuma eylemini gerçekleştirecek bireyin, metindeki bilgiyi zihinsel olarak dönüştürmesinin parça parça olacağını ve bireyin kendi art alan bilgisinden çok az çıkarım yapabileceğini belirterek eleştirmiştir.

Bütünleştirici okuma yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin; önce Türkçedeki sesleri tanınması, sonra heceleri tanıyıp birleştirerek sözcükleri tanınması, sonra Türkçenin cümle yapısını tanıyıp dil bilgisinden de yararlanarak cümleyi anlamlandırması beklenmektedir. Bu şekilde bir okuma süreci yapan öğrenci, metni parça parça çözümleyerek kavramaya çalışacaktır. Ancak bu durum, okuma sürecinde okurun zorluk yaşamasına sebep olacaktır (Altunkaya, 2015). Yukarıda açıklanan bunun gibi eleştirilerin olmasıyla yeni bir okuma yaklaşımı geliştirilmiştir.

2.5.1.1.2. *Çözümleyici okuma yaklaşımı*. Goodman (1976'dan akt. Gül, 2020) tarafından ortaya atılan çözümleyici okuma yaklaşımı, dış doğrultulu okuma yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır. Okuma sürecinde okur, bütünleştirici okuma yaklaşımının tersine bütünden parçaya gitmekte ve metinden anlam çıkarma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma eylemi sırasında okur, metni anlayabilmek için tahminlerde bulunmakta ve metnin devamına göre bu tahminlerinin doğruluğunu aramaktadır. Okuyucu bütünleştirici okuma yaklaşımına göre okuma sürecinde daha aktiftir. Eski bilgileri ve genel kültürüyle metni önce bütün olarak, sonra parça parça algılamaktadır. Coşkun (2002, s. 242) bu çözümleyici okuma yaklaşımının temel esaslarını Akyol (1998)'dan şöyle aktarmaktadır:

- Okuyucu her kelimeyi tanımadan da metni anlar.
- Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri tanımak için ses-şekil ipuçlarına ek olarak anlam ve gramer ipuçlarını da kullanmalıdır.
- Öğrenci, okumayı anlamlı faaliyetlerin neticesinde kazanır; okur, yazar, konuşur ve dinler.
- Öğretimde seçilmiş cümleler, paragraflar ve metinler üzerinde durulmalıdır. Okumada anlama ve anlam kurma önemlidir.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde, okuma vasıtasıyla kazanılan bilginin tümü göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu yaklaşıma göre, iyi bir okuyucu metnin şekilsel görünümünden ziyade içeriğe odaklanıp geçmiş bilgilerini kullanarak metni bir bütün olarak anlamlandırmaktadır (Muhtar, 2006). Ancak okuyucu bu şekilde metnin içindeki öğeleri göz önünde bulundurmadığından metinle ilgisi olmayan anlamlara da ulaşabilmektedir. Eskey (1986) de bu okuma yaklaşımını aynı sebeple eleştirmiş ve iyi okuyucuların metni okurken eski bilgilerini kullanıp metni anlamlandırmalarının yanında parçadan bütüne okuma yaptıklarını da ifade etmiştir. Bu sebeple yeni bir okuma yaklaşımı öne sürülmüştür.

2.5.1.1.3. Etkileşimsel okuma yaklaşımı. Her iki yaklaşımın da eksiklerinin olması sonucunda yeni bir yaklaşım ortaya konulmuştur. Bu yeni yaklaşım her iki modelin birleştirilmiş hali olan etkileşimsel okuma yaklaşımıdır. Ur (1996) okumanın en iyi tanımının “yazılı bir metinden anlam çıkarmak” olduğunu ifade etmektedir. Bu anlam kurma eyleminin ise bütünleştirici ve çözümleyici okuma süreçlerinin birlikte kullanılması ile mümkün olabileceğini savunmaktadır. Yani okuyucu metni harflerden sözcüklere, sözcüklerden cümlelere ve cümlelerden de metne doğru bütünleştirerek okurken; aynı zamanda okuma süreci sırasında önceden var olan eski bilgileriyle karşılaştırarak tahmin eder ve tahminleri doğrultusunda metni anlamlandırmaya çalışır.

Coşkun (2002) çalışmasında okumanın karmaşık bir süreç olduğunu, okuma süreci ile ilgili bu yaklaşımların hepsinin tartışma konusu olduğunu ancak en çok kabul gören okuma yaklaşımının etkileşimsel yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Ona göre, bütünleştirici okuma yaklaşımında metnin unsurlarının zihindeki oluşuma etkisi; çözümleyici okuma yaklaşımında, okuyucunun zihninde var olan bilgilerin metnin unsurlarını anlamlandırmaya olan etkisi öne çıkmaktadır. Etkileşimsel okuma yaklaşımında ise okurun zihninde var olan bilgilerine dayalı beklentileri ile metne ait unsurların birbirinden etkilenmesi sonucu okuma-anlama oluşmaktadır.

2.5.1.1.4. İşlemsel okuma yaklaşımı. Alanda okuma sürecini açıklamaya çalışan bir diğer okuma yaklaşımı Rosenblatt tarafından 1978 yılında geliştirilen işlemsel okuma yaklaşımıdır. Bu okuma yaklaşımı diğer okuma yaklaşımlarından farklı olarak anlamın kaynağıyla ilgilenmektedir (İşcan & Baskın, 2019, s. 177). Temelinde okuyucunun okuduğu metni geçmişte okumuş olduğu metinlerle ilişkilendirerek anlamlandırması vardır. Okuma sürecinde hem yeni okuduğu metinde hem de ilişkilendirdiği metinde anlam değişebilmektedir. Yani anlamlandırma süreci okuyucu ve metin arasında etkileşimsel bir bölgede gerçekleşir. Ateş (2011)'e göre dönüşümsel okuma yaklaşımı olarak da adlandırılan bu yaklaşım, metinler arası anlam kurma işi gerektirdiği için üst düzey zihinsel işlemlerle gerçekleşmektedir.

2.5.1.2. Okuma amaçları. Okuma amaçları, okuyucunun okuma faaliyetini neden başlattığını açıklar. Okuyucu farklı sebeplerle okuma faaliyetini başlatabilmektedir. Örneğin; kimi bilgi edinmek için bir metin okurken kimi haz almak için bir roman okur; kimi adres bulmak için tabelaları okurken kimi akademik bir sunum yapmak için makale okur.

Grabe & Stoller (2002, s. 13) okuma etkinliğinin temel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Basit bilgileri araştırmak
- Hızlıca gözden geçirmek
- Metinler yoluyla öğrenmek
- Var olan bilgiyi tamamlamak
- Yazmak için gerekli olan bilgiyi araştırmak
- Eleştiri metinlerini okumak
- Genel olarak anlamak (Akt. Aygüneş, 2007, s. 91)

Grabe & Stoller (2002)'e göre okuma amaçlarını belirlemek, okuma stratejilerini belirlemenin ön koşuludur. Benzer şekilde Akyol (2006, s. 31)'a göre okuma amaçları; öğrencinin

kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden neyi, ne kadar öğrenmek istediğini belirlemesinde önemlidir.

AOÖÇ’ de yabancı dilde yapılan okumanın amaçları; “fikir edinmek, bilgi edinmek, yönergeleri yerine getirmek, başvuru eserlerini kullanmak ve haz almak” için okuma olarak belirlenmiştir (Telc, 2013, s. 72).

Keskin & Okur (2013) ise okuyucunun okuma amaçlarını, haz almak için veya mesleki amaçlar için yaptığını belirtir. Benzer şekilde Günay (2007) da okuma amaçlarını haz almak için okuma ve bilgi edinmek için okuma olarak sınıflandırmıştır.

Sonuç olarak okuma amaçları öğrencinin okuma sürecini yönlendirmesi açısından oldukça önemlidir. Başarılı bir okuma için okumaya başlamadan önce metnin hangi amaçla okunacağını belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Aygüneş, 2007).

2.5.1.3. Okuma yöntem ve teknikleri. Dil öğretiminde okuma becerisinin doğru ve etkili kılınması için öğretmenlerin, okuma sürecini, yöntem ve tekniklerini bilip süreci planlı şekilde yürütmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ise metnin türünü ve okuma amacını belirlemesi gerekmektedir. Polat (1990) çalışmasında bir roman ile bir gazete veya makalenin aynı şekilde okunamayacağını vurgular. Okur, bilgi almak amacıyla bir gazete metnini göz gezdirerek okuyabilir ancak bir makaleyi okurken ayrıntıyı anlamaya yönelik bir okuma türü yapmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde okuma yöntem ve tekniklerinin farklı şekillerde sınıflandırılmış ve adlandırılmış olduğu görülmektedir. Örneğin, Kuzu (1999) çalışmasında okuma yöntem ve tekniklerinden okuma türleri olarak bahsetmiş, pek çok ortak noktası olduğuna değinmiş ve “tümsel okuma, izleksel okuma, arayıcı okuma ve yönlendirici okuma” olarak sınıflandırmıştır. Okuyucu, tümsel okuyarak metni detaylarıyla anlama çabasında olurken, izleksel okuyarak gerekli ve önemli yerlerini anlamaya çalışır. Yönlendirici okumada okuyucu, metnin kendisini ilgilendirip ilgilendirmediğine bakarken, arayıcı okumada belirli

bir bilgi ihtiyacının giderilip giderilmediğine bakar. Demirel (1993) ise, okuma yöntemlerini yoğun ve yaygın okuma olarak sınıflandırmış, yoğun okumanın sınıf içinde sesli ya da sessiz şekilde, yaygın okumanın sınıf dışında hızlı ve sessiz şekilde okuma türleri olduğunu ifade etmiştir. Buna benzer bir şekilde Ekmekçi (1988) okuma yöntemlerinden okuma türleri olarak bahsetmiş, sesli okuma ve sessiz okuma olarak ikiye ayırmıştır. Duman (2013) ise çalışmasında okuma türleri adlandırmasını değil okuma yöntem ve teknikleri adlandırmasını kullanmakta ve okuma tekniklerini on dört farklı başlık altında sunmaktadır. Buna benzer şekilde Karatay (2014) da okuma yöntem ve teknikleri olarak adlandırmış ve sesli okuma, sessiz okuma, şiir okuma, özetleyerek okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz konusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma olarak on dört başlık altında sıralamıştır.

Önceden belirtildiği gibi okuma yöntemini belirlemede, okuma amacı çok önemlidir. Bir metin okuma amacına göre birden fazla okuma yöntem ve tekniği ile okunabilmekte ve bu sebeple birbirinden kesin olarak ayıramamaktadır. Yabancı dil eğitiminde okuma-anlama becerisini geliştirmek için, amaca ve metin türüne göre okuma yöntem ve tekniklerin uygulanması amaçlanmalıdır (Gül, 2020; Paleit, 1984'ten akt. Kuzu, 1999). Yukarıda açıklanan okuma yöntem ve teknikleri, Türkçe öğretiminde kullanılmakla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılmaktadır. Fakat bazı çalışmalarda (Tüfekçioğlu, 2013; Sallıbya, 2020) bu okuma yöntem ve teknikleri dışında yabancı dil öğretimi için farklı okuma yöntemlerinden bahsedilmiş, yabancı dilde okuma sürecinin; materyal, öğrenim şekli ve planlama açısından ana dilde yapılan okuma sürecinden ayrıldığı ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde geleneksel okuma yöntemleri dışında karşılıklı okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri geliştirilerek alanyazına dâhil edilmiştir.

2.5.1.3.1. *Karşılıklı okuma.* Yabancı dil öğretiminde karşılıklı okuma yöntemi, Panliscar & Brown (1984) tarafından geliştirilmiştir. Karmaşık stratejilerin birlikte kullanımını gerektiren bu yöntemde, metinle ilgili soruların birbirleri ile ilişkilendirilerek sorulması, metindeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin ve karışık kısımların açıklanması, metnin bölümlerinin özetlenmesi ve metni okuma sırasında bir sonraki kısmın tahmin edilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kiescke, U., 2009). Bu “dört teknik diyaloglarda iç içe kullanılmaktadır” (Tüfekçioğlu, 2013, s. 102).

2.5.1.3.2. *Tekrarlı okuma.* Yabancı dil öğrenen kişi ana dili okuyucusuna göre yavaş biçimde okur. Bu durum öğrencinin okumaya olan motivasyonunu düşürmektedir. Bu sebeple de yabancı dil öğretiminde Samuels tarafından tekrarlı okuma yöntemi geliştirilmiştir. Bu okuma yönteminde amaç, kelimelerin hızlı tanınmasını sağlayarak akıcı okumayı geliştirmektir. Basitleştirilmiş metinlerin sürekli tekrar edilerek okunmasıyla sözcüğün tanınması otomatikleşir ve böylece anlamlandırma süreci daha hızlı gerçekleşir. Tekrarlı okuma, sözcüklerin otomatik olarak tanınmasıyla alımlamaya daha az zaman ayıran okurun anlama odaklanmasını sağlayacaktır. Bu yöntemde metin önce öğretmen tarafında sesli okunur, sonra öğrenci belli zaman aralıklarıyla metni üç kez veya daha fazla kendisi okur (Tüfekçioğlu, 2013).

Faver (2008), tekrarlı okuma için seçilen metinlerin basit, öğrencinin 5-10 dakikada okuyabileceği uzunlukta seçilmesinin önemine değinmiş, seçilen parçanın 100-150 sözcük arasında olması gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan tekrarlı okuma faaliyetleri sonrasında birinci okumada düşük performans gösteren öğrencilerin ikinci okumada özgüvenlerinin arttığı gözlenmiştir.

Tekrarlı okumayı Aytan (2015) çalışmasında eşli okuma adı ile ele almış çeşitli tekniklerle birlikte nasıl uygulanabileceğini detaylı olarak anlatmıştır. Bu okuma yöntemini,

gerek ana dili gerek yabancı dil öğretiminde uygulanabilecek etkili bir okuma yöntemi olarak değerlendirilmiştir.

2.6. Dil Öğrenme Stratejileri

Strateji kavramı ilk olarak askeri alanda kullanılmaya başlanmış olup karar alma, hedefe ulaşma, şartları uygun hale getirme, engelleri aşma gibi anlamlar taşımaktadır. Saydı (2007) strateji kavramını bir faaliyetin hedef ve amaçlarını belirleyerek eyleme geçmek ve doğru kaynakları seçip kullanarak hedefe ulaşmak olarak açıklamaktadır.

Alanyazına bakıldığında dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitiminde önemli bir yer edindiği görülmektedir. “Dil öğrenme sürecinde bireyin, yeni bilgiyi anlamayı, öğrenmeyi ve akılda tutabilmeyi sağlamak için” (O’Malley & Chamot, 1999, s. 1) seçtiği eylemler olarak tanımlanan dil öğrenme stratejileri; bilgi işleme kuramına dayandırılmakla birlikte sosyobilişsel öğrenme kuramı, sosyokültürel kuram, Piaget’in Şema Teorisi ve sosyobilişsel kuramın içinde gelişen öz düzenlemeli öğrenme modelinden faydalanılarak oluşturulmuştur (Alyılmaz & Şengül, 2017).

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan çalışmalara ışık tutan araştırmaların başında Naiman vd. (1978), Rubin (1975) ve Stern (1975)’in çalışmaları gelmektedir. Rubin (1975)’e göre dil öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sürecinde başvurduğu türlü araç ya da tekniklerdir. O, yabancı dil öğreniminde öğrencinin başarılı olup olmama durumunun kullandığı stratejiler ile ilgili olduğunu söylemektedir. Stern (1975) de benzer şekilde strateji kullanımının başarıyı etkilediğini, bununla birlikte dil öğrenme sürecinde başarılı öğrencilerin aktif ve dışa dönük özellikler gösteren bireyler olduğunu belirtmektedir. Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (1978) ise yabancı dil öğreniminde başarılı olan öğrencilerin bilişsel olarak aktif olmalarının yanı sıra sosyo-etkileşimi de güçlü bireyler olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmacılar, yabancı dil öğreniminde başarılı olan bireylerin özelliklerini tespit etmişlerdir (akt. Alyılmaz & Şengül, 2017).

Tablo 2

Dil öğreniminde başarılı olanların kullandıkları stratejiler

Rubin (1975)	Stern (1975)	Naiman vd. (1978)
<ul style="list-style-type: none"> • Tahmin eden tümevarımsal çıkarma yapan, • Jestlerini de işe koşarak iletişim kuran, • Risk alan, • Dilsel yapılarda formül ya da modelleri dikkate alan, • Telaffuz, yazı, dinleme vs. becerilerde alıştıırma yapan, • Kendisinin ya da başkalarının konuşmalarını izleyen, • Sözcüklerin ya da cümlelerin taşıdığı bağlamı anlamaya 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrendiklerini uygulamaya geçiren, • Planlama yapan, • Düzenli bir sistemde yeni dili geliştiren, • Devamlı olarak tekrar eden, • Anlamı merak eden, • Alıştıırma yapan, • Dili gerçek iletişimde kullanan, • Kendini izleyen, • İki dil arasında kıyaslama yaparak hedef dili geliştiren, • Hedef dilde düşünmeyi öğrenenler, yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşan bireylerdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif görev paylaşımı yapan, • Dili gerçek iletişimde kullanan, • Dili bir sistem olarak ele alan, ara dili kullanan, • Duygusal sıkıntılarla baş eden, • Performansı izleyen bireylerdir.

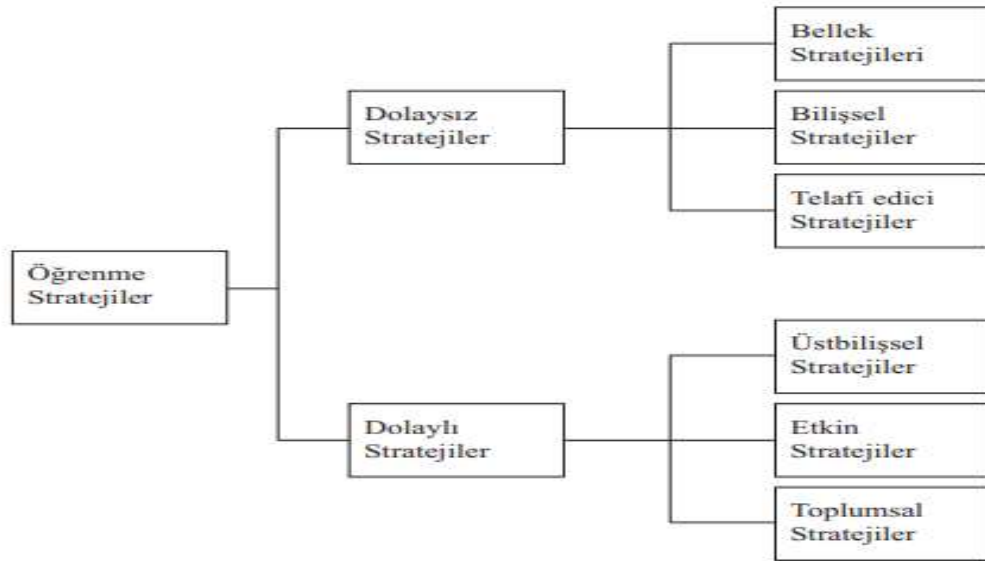
çalışan bireylerdir.

(Alyılmaz & Şengül, 2017, s. 84)

Alanyazında dil öğrenme stratejilerine ilişkin birçok sınıflandırmanın olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalar içinde daha kapsamlı, detaylı ve dört dil becerisiyle ilişkilendirilmiş olarak değerlendirileni Oxford (1990)'un yapmış olduğu sınıflandırmadır. Bu çalışmada dil öğrenme stratejileri “öğrenenin kendi süreçlerini yönetebildiği, bilgiyi yeni durumlara transfer edebildiği, daha etkili ve eğlenceli yollarla öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran eylemler” olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 1990, s. 8). Oxford yapmış olduğu dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını “dolaysız stratejiler” ve “dolaylı stratejiler” olarak iki kategoriye, onları da kendi içinde altı gruba ayırmaktadır (bk. Şekil 2).

Şekil 2

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırması



(Oxford, 1990, s. 17. akt. Ay, 2008, s. 11)

2.6.1. Dolaysız stratejiler. Doğrudan stratejiler olarak da adlandırılan dolaysız stratejiler, öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan bilişsel stratejiler, bellek stratejileri ve telafl stratejileri olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Oxford, 1990):

1. Bellek stratejileri; dil öğrenen bireylerin zihinsel bağlantılar yaratarak, görüntü ve sesleri kullanarak, öğrendikleri konuları gözden geçirmelerini sağlayarak anlama odaklanmalarını ve bilginin hafızada yapılanmasını sağlayan stratejilerdir.

2. Bilişsel stratejiler; alıştırma yapma, ileti alma-gönderme, çözümleme, mantık yürütme, girdi ve çıktı için yapı oluşturma yollarıyla bireylerin hedef dilde öğrendiklerini işleme ve anlam çıkarması için kullandıkları zihinsel stratejilerdir.

3. Telafi edici stratejiler; tahmin ederek, konuşma ve yazmada sınırlılıklarını aşarak öğrenme sürecindeki eksikliklere rağmen bireyin dili kullanmasını sağlayan stratejilerdir. Genellikle dil bilgisi ve sözcük eksiklerini tamamlamak için kullanılır. Bu stratejileri sık kullanan bireylerin iletişim kurmakta daha başarılı olduğu görülür.

2.6.2. Dolaylı stratejiler. Dolaylı stratejiler, hedef dili doğrudan kullanmadan, dil öğrenimini destekleyip, yöneten stratejilerdir. Alyılmaz & Şengül (2017)'ün Oxford (1990)'dan aktardığına göre dolaylı stratejiler, dört temel beceriyi kullanırken dil öğreniminin her aşamasında uygulanabilir. Üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olarak üç gruba ayrılmıştır.

1. Üstbilişsel stratejiler, bireyin öğrenme sürecini düzenleme ve değerlendirmesini sağlayan stratejileri içerir. Öğrenme sürecinde düşünmeyi, planlamayı, süreci takip etmeyi ve sonucu değerlendirmeyi sağlamaktadır. Oxford (1990)'a göre bu stratejiler, öğrenme sürecinde bireyin öz yönetimini ve sürece daha aktif katılımını sağlar. “Öğrenmeye odaklanma”, “öğrenmeyi düzenleme”, “planlama ve öğrenmeyi değerlendirme” olarak üç başlık altında incelenebilmektedir.

Birey, öğrenmeye odaklanırken dikkatini toplama, yeni bilgilerini eski bilgileriyle ilişkilendirme ve sözlü üretimi erteleme stratejilerini; öğrenmeyi düzenlerken öğrenme sürecine başlamadan amaçlarını belirleme, dili öğrenirken ulaşacağı kaynak ve teknikler hakkında bilgi edinme, çalışma ortamını düzenleme, öğrenilen görevin amacını belirleme ve

alıştırma yapmak için fırsat arama stratejilerini; öğrenmeyi değerlendirirken ise öz izleme ve öz değerlendirme stratejilerini kullanır.

2. Duyuşsal stratejiler “kaygıyı azaltma”, “kendini cesaretlendirme” ve “duygularını kontrol etme” başlıkları altında incelenmektedir. Bu stratejiler duygular, tutumlar, motivasyonlar ve değerlere ilişkindir.

Birey, kaygıyı azaltmak için rahatlama, müzik dinleme, gülme, meditasyon yapma ve derin nefes alma stratejilerini; kendini cesaretlendirmek için olumlu yaklaşma, risk alma ve kendini ödüllendirme stratejilerini; duygularını kontrol etmek için vücudunu dinleme, kontrol listesi kullanma, dil öğrenme günlüğü tutma ve duygularını paylaşma stratejilerini kullanır.

3. Sosyal stratejiler “ soru sorma”, “birlikte çalışma” ve “empati kurma” başlıkları altında bireyin edindiği bilgileri sosyal çevresinde kullanmasına imkân veren stratejilerdir (Rubin, 1987).

Soru sormak bireyin anlaşılmayanları anlamak ve kendini ifade etmek için kullandığı bir stratejiyken kendi içinde açıklama, doğrulama için soru sorma ve düzeltme için soru sorma stratejilerini içermektedir. Önemli bir motivasyon sağlayan birlikte çalışma stratejisi, kendi içinde akranlarla çalışma ve hedef dil konuşurlarıyla çalışma stratejilerini içermektedir. Kültürel anlayışı güçlendiren bir strateji olan empati kurma stratejisi ise kültürel anlayışı geliştirme ve başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkına varma stratejilerini içermektedir.

2.6.2.1. Üstbilişsel okuma stratejileri. Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için okuyucunun seçtiği ve kontrol ettiği eylemler olarak tanımlanan okuma stratejilerini Sheoray ve Mokhtari okuyucu tarafından metni anlamak için kullanılan kasıtlı ve bilinçli süreçler olarak tanımlamaktadır. Özbay & Bahar (2012) okuyucunun amacını, ne için neler yapabileceğini bilmesi ve yaptığı faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirebilmesi için kendinin farkında olması olarak açıklamaktadır. Kiroğlu (2002)'na göre de okuma stratejileri, okuyucunun okuduğu metinden ne anlam çıkardığına ve anlamadığında ne yaptığına işaret

etmektedir. Yani okuyucu, okuma stratejilerini okuma-anlama sürecini iyileştirmek ve kavramadaki başarısızlıklarını gidermek için kullanmaktadır.

Okuma stratejilerini kullanmanın yabancı dilde okuma yaparken daha önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin yabancı dilde okuma-anlama yeterliliği, ana dilindeki okuma-anlama yeterliliğinden farklılık göstermektedir. Öğrenciler yabancı dilde okuma sırasında sözcük bilgisi veya dil bilgisi eksiklikleri gibi nedenlerle birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla bilinçli bir davranışta bulunmaları örneğin; metnin içeriği hakkında tahminde bulunma, metne göz gezdirme, ön bilgilerini kullanma, ipuçları yakalayarak bilmediği bir sözcüğün anlamını tahmin etme veya sözlük kullanma gibi çeşitli stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Böylece okuma sırasındaki sorunları daha hızlı ve kolay çözüp okuduklarını daha iyi kavrayabileceklerdir (Gürses & Adıgüzel, 2011). Bu bağlamda yabancı dilde okuma stratejilerinin öğretilmesi, öğrenilip kullanılması ve üzerinde yapılacak çalışmalar alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalarda güçlü ve zayıf okuyucuların kullandıkları okuma stratejilerinin çeşitliliği veya sayısının, kullanım sıklığının ve doğru yerde kullanımının farklılık gösterdiği görülmüştür (Chamot, Barbhardt, Eldinary & Robbins, 1999; Lee & Oxford, 2008; Thampradit, 2006'dan akt. Gürses & Adıgüzel 2011). Bu da iyi okuyucuların okuma sürecinde kullandıkları stratejiler üzerindeki çalışmaları arttırmaktadır. Chamot vd. (1999) yabancı dil öğreniminde strateji kullanımının önemine değinerek öğrencilerin farkındalıklarını geliştirecek etkinlikler yapmanın önemli olduğunu ve bu etkinliklerin okuma sürecine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Anderson (1999) yabancı dil öğreniminde okumayı etkili kılmak için okuyucunun kullanacağı stratejileri iyi bilmesinin anlama başarısını artırmada önemli olduğunu ifade ederken, Carrell (1998) kullanılan okuma stratejilerinin türünün değil sayısının okuma anlama sürecini daha başarılı hale getirdiğini ifade etmektedir (akt. Gürses & Adıgüzel, 2011). Her iki görüş de dikkate alındığında öğrencilerin okuma stratejilerini iyi

bilip kullanmalarının, okuma-anlama süreçlerini daha başarılı hale getireceği esastır. Başaran, çalışmasında bu stratejileri kullanan bireylerin kullanmayanlara göre özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Anlama dışında diğer okuma görevlerinde de(cümle tamamlama, özetleme vb) daha başarılı olurlar.
- Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar, bu nedenle kendi öğrenme becerilerini geliştirmeye daha müsaittirler.
- Metni analiz etmede daha iyidirler.
- Okuma stratejileri hakkındaki bilgileri daha fazladır ve okuma stratejilerinin değerini anladıkları için bu becerileri kullanma oranları daha yüksektir.
- Kendilerini izledikleri için okuma süreci ve okuma hedefine dair farkındalıkları daha yüksektir.
- Metnin türünü ve yapısını daha çabuk ve doğru anlarlar.
- Metnin içindeki tutarsızlıkları daha kolay keşfeder ve bu tutarsızlıkları rahatlıkla anlaşılabilir hale getirirler (Başaran, 2013, s. 229-230).

“Alanyazında üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma stratejilerinin sık sık birbirinin yerine kullanıldıkları görülmekte bazen de üstbilişsel okuma becerileri kavramının kullanıldığı görülmektedir” (Gül, 2020, s. 58). Bu çalışmada dil öğrenme stratejileri, Oxford (1990)’un yapmış olduğu sınıflandırma doğrultusunda açıklandığı için bundan sonra “üstbilişsel okuma stratejileri” kavramı kullanılacaktır.

Ülper (2014) çalışmasında okuma anlamlandırma sürecinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu sebeple de üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere ayrıştırılarak uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Yine alanyazında üstbilişsel okuma stratejileri çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Başaran (2013, s.

228) bu sınıflandırmaların birbiri ile çelişmediğini ifade ederek “üstbilişsel okuma stratejileri”nin genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır: “Üstbilişsel okuma stratejileri,

- Bilinçli bir şekilde kullanılır.
- Metne, okuyucunun özelliklerine ve okuma amacına göre değiştirilir.
- Herhangi bir okuduğunu anlama problemini aşmak için kullanılabilir.
- Öğretilmese bile okur tarafından keşfedilebilir.
- Üstbilişsel farkındalıkla doğrudan ilgilidir.
- Tek başına kullanıldığında okuru hedeflediği okuma amacına ulaştırmaz.
- Bilinçli olarak birden fazla üstbilişsel okuma stratejisi kullanmak gerekir.
- Yetersiz okuyucular tarafından kullanıldığında istenen hedefe ulaştırmaz.”

Türkben & Temizyürek (2018, s. 1247-1249) çeşitli kaynaklardan yararlanarak üstbilişsel okuma stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 3

Üstbilişsel okuma stratejileri

Uygulama Zamanı	Okuma Anlamlandırma Süreci Stratejileri
----------------------------	--

Okuma Öncesi

-
- Okuma amacını belirleme
 - Okuma materyalini gözden geçirme (Materyale ait özelliklerin nasıl organize edildiğini anlamaya çalışma, metnin zorluğu hakkında karar verme)
 - Konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirme
 - Görsellerden ve değişik ipuçlarından hareketle yeni karşılaşılan sözcüklerin anlamını çözme
 - Amacına göre metni okuma türünü ve hızını belirleme
 - Metnin resmine, başlığına, alt başlıklarına koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak tahminde bulunma ve yapılan tahminleri arkadaşlarıyla tartışma
 - Metnin giriş ve sonuç bölümlerini gözden geçirme
 - Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama
 - Bilimsel şemayı etkinleştirme
 - LINK beyin fırtınası
-

-
- Okuma amacına uygun bir okuma hızı ile okuma
 - Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma
 - Okurken önemli yerleri not alma
 - Önemli bilgilerin altına çizme veya onu yuvarlak içine alma
 - Önemli bilgileri bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma
 - Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme, metin üzerine iyice yoğunlaşma
 - Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
 - Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma
 - Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
 - Geriye dönüşler yaparak tekrar okuma
 - Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
 - Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema resim gibi formülleştirme veya görselleştirme
 - Noktalama işaretlerine kalın ve italik yazımlara dikkat etme
 - Ortak (partner) okuma
 - Anlamı bilinmeyen kelime veya kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
 - Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme/özetleme
 - Dil bilgisel ilişkileri kestirme
 - Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme
 - Zihinsel imaj oluşturma
 - Yazarın temel görüşlerini belirleme
 - Yazarın eğilimini ve onu yazmaya yönelten nedenleri göz önünde bulundurma

-
- Metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
 - Metinde işlenen bilgi veya düşüncenin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
 - Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
 - Yeni bilgilerini önceki bilgi ve deneyimleriyle değerlendirme, bağdaşıp bağdaşmadığını kontrol etme
 - Anlaşılmayan yerleri açıklığa kavuşturma
 - Metin hakkında yapılan tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
 - Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme
 - Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme
 - Okuduğu metni başkalarıyla tartışma
 - Metnin yazarıyla konuşma
 - Metni özetleme, temel iletiyi veya olay örgüsünü ortaya çıkarma
 - Metni değerlendirme, okunanlar üzerinde düşünerek sonuçlar çıkartma
 - Okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama
 - Metin sonu sorularını yanıtlama
 - Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme
 - Metin kodlama
 - Yazarın düşünceleri/ Benim düşüncelerim
-

-
- Stratejik not alma
 - Zihinsel imaj oluşturma
 - KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?)
 - BDA (Okuma öncesi, sırası ve sonrası soru üretme)
 - Metin-okur, metin-metin, metin-dünya ilişkisini kurma
 - 5N1K
 - Tahminlerinin doğruluğunu denetleme ve yeni tahminlerde bulunma
 - Yazarla söyleşi
 - Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler
 - Karşılıklı öğretim (Reciprocal Teaching)
 - Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma
 - İş birlikli stratejik okuma
-

Araştırmacılara göre üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı, okuma başarısını etkilemektedir. Balcı & Dündar (2017) çalışmasında okuma stratejileriyle ilgili araştırmalara değinmiş bunları “ana dili olarak Türkçe öğretiminde strateji eğitimi”, “yabancı dil öğretiminde strateji eğitimi” ve “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okutulan ders kitaplarındaki okuma becerisi ve strateji unsurları” olarak ayrıntılı şekilde ele almıştır. Söz konusu çalışmalardan elde edilen sonuçların- strateji öğretimi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin- olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir.

2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları

Çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri öğretmek amacıyla hazırlanan, sistemli ve programlı metinlerin yer aldığı kitaplar olarak tanımlanan ders kitapları; ekonomik olan, öğretmen ve öğrenci için kolay ulaşılabilen, kolay kullanılabilen, bilgilerin dolaysız olarak verildiği, en temel öğretim materyalidir (Richaudeau & Gauquelin, 1997, s. 30’dan akt. Ömeroğlu, 2016).

Araştırmacılar ders kitaplarını çeşitli yönlerden ele alıp tanımlamakta ve değerlendirmektedir. Örneğin; Kılıç & Seven (2011)'e göre ders kitapları geliştirilen farklı eğitim materyallerine göre günümüzde hâlâ temel öğretim aracı olarak birinci derecede önemlidir ve okullarda en çok kullanılan öğretim materyalidir. Güçlü (2001)'ye göre dersin yaşama dönük açılımına yönelik bilginin uygulanmasına katkı sağlayan temel araçtır. Ömeroğlu (2016)'na göre öğretmen ve öğrenciye yardımcı olan, dersin planlı ve düzenli şekilde işlenmesine imkân veren önemli bir öğretim materyalidir.

Duman & Çakmak (2011)'a göre ders kitapları; öğretmenlerin çalışmalarını planlamasında, içerdiği konu ve ödevlerle öğretmenin ders yükünü azaltmasında fayda sağlamaktadır. Yine ders kitapları; sözlü öğretimin boşluk ve eksikliklerini gidererek konular ve bilgiler arasında bağlantı kurmaktadır. Öğrencilerin; derse hazırlanmalarını, derste öğrendiklerini tekrar etmelerini sağlayarak onların daha aktif olmalarını ve öğretmen tarafından verilen örneklere ek farklı soru tipleri ve çözümleriyle karşı karşıya bırakarak konuyu daha iyi kavramalarını sağlamaktadır.

Özbay (2003), Türkçe öğretimi için ders kitaplarının vazgeçilmez bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Tıpkı ana dili olarak Türkçe öğretimindeki gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ders kitapları temel kaynak durumundadır. Özellikle 2020 yılına kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir öğretim programı olmadığından -2020'de TMV bir öğretim programı yayımladı- ders kitapları, materyal olmanın ötesinde bir program görevi de üstlenerek daha önemli hale gelmiştir. Ömeroğlu (2016)'nın Hengirmen (1993)'den aktardığına göre yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında konular günlük yaşamda ihtiyaç duyulan konulardan seçilmeli, okuma-yazma-dinleme-konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı, dikkat çekici ve zevkli olması için resim, fotoğraf ve karikatürlere yer vermelidir. Ayrıca “yabancı dil öğretimi konusunda yazılmış kitaplara ek

olarak anahtar kitaplar, dil bilgisi ve dil bilgisi alıştırmaları kitapları, sözlükler, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü gibi yardımcı kitaplar hazırlanmalıdır (Hengirmen, 1993, s. 64).

Arslan & Adem (2010) de benzer şekilde yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında olması gereken nitelikleri aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- Görsel açıdan zengin olmalıdır. Güncel çizgi film kahramanları, semboller, karakterler kullanılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde belirlenen seviyelere uygun olmalıdır. Her seviyenin kavrama düzeyi farklıdır. Ders kitaplarında ve ders kitaplarını destekleyici amaçla hazırlanan diğer yardımcı kitaplarda ilgili seviyedeki öğrencilerin anlayamayacağı cümleler, deyimler, atasözleri, vb. kullanılmamalıdır.
- Öğrencilerin kolay kavrayabileceği, ilgi ve meraklarına uygun metinler içermelidir.
- Kullanılacağı ülke şartları dikkate alınarak hazırlanmalıdır (s.80).

Dil öğretiminde temel kaynak olan ders kitaplarını hazırlayanlar, temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik metinler ve etkinlikler üretmelidir. Bu sırada hedef dilin kültür boyutunu göz ardı etmemeli, ders kitapları aracılığıyla kültür aktarımını sağlamayı da hedeflemelidir (Göçer, 2013). Demir & Açık (2011)'a göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, dilimizi daha iyi konuşabilmeleri ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için sözcüklerin nerede, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel etkileşimin yaratılacağı ortam ve araçların olması oldukça önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ders kitaplarının kültür aktarımı boyutunu inceleyen Tatan (2018), çeşitli araştırmaları inceleyerek ders kitaplarında yer alan sosyal ve kültürel içeriklerinin anlaşılır şekilde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kitaplar özellikle etnik köken, meslek ve yaş gruplarına karşı olumlu ifadeler içermeli; farklı kültürleri kapsayıcı şekilde hazırlanmalı; tanınmış kişilere yer vermeli, sıradan imge ve bilgilerden

arındırılmalıdır. Bununla birlikte hedef dildeki gelenek ve görenekleri içeren metinler olmalı, başlıklar kültürel ölçütler ile örtüşmelidir.

Ders kitaplarının dil öğrenimindeki yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının dört temel dil becerisiyle birlikte dil bilgisini ve kültür aktarımını nitelikli olarak içermesi gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin temel kaynağı olan ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili pek çok çalışma mevcut olmasına rağmen bu çalışmalar genelde kitap setlerinin karşılaştırmalı incelenmesi üzerine ya da kitapların şekil ve içeriği üzerinedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan çeşitli ders kitaplarının okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerine yapılmış bir çalışma yoktur. Dolayısıyla yapılacak nicel bir çalışma alana katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yoğunlukla üniversitelerin bünyelerinde kurulmuş TÖMER'ler aracılığıyla sürdürülmektedir. Erdil'in (2018, s. 95) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretimi yapan 116 kurumda kullanılan 9 farklı Türkçe öğretim seti tespit edilmiştir:

- “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti” (38 kurumda kullanılıyor.)
- “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” (30 kurumda kullanılıyor.)
- “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” (18 kurumda kullanılıyor.)
- “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti” (17 kurumda kullanılıyor.)
- “Kesit Eğitim Türkçe Öğretim Seti Türkçeye Yolculuk” (5 kurumda kullanılıyor.)
- “DİLMER Yayınları Yabancı Dilim Türkçe Öğretim Seti” (4 kurumda kullanılıyor.)
- “İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” (2 kurumda kullanılıyor.)
- “Ege Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Metinler Okuyorum Öğreniyorum Öğretim Seti” (1 kurumda kullanılıyor.)

- “Karabük Üniversitesi Türkçe Yaşamak Türkçe Öğretim Seti” (1 kurumda kullanılıyor.)

Bu kaynak ders kitaplarının yanında çalışma kitapları, dil bilgisi kitapları, sözlükler, hikâye kitapları, kılavuzlar vb. yardımcı kitaplar da kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın konusu kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkili olabileceği düşünülen değişkenlerden biri de kurumların kullandığı ders kitaplarıdır. Bu sebeple yukarıda adı geçen ve en çok kullanılan 3 kitap seti “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti”, “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”, “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” bu çalışmanın değişkenleri olarak belirlenmiştir.

2.7.1. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti. Türk kültürünü, dilini ve sanatını tanıtmak ve bununla ilgili yurt dışı eğitim imkânı sağlamak, Türkiye ile diğer ülkelerin dostluğunu geliştirmek, kültürel etkileşimi arttırmak gibi amaçları olan Yunus Emre Enstitüsü, vizyonunu “Kültür sanat ve yabancılarla Türkçe öğretimi ana başlıkları altında dünyanın birçok ülkesinde gerçekleştirilecek faaliyetler ve oluşturulacak işbirlikleri ile dünya toplumlarının Türkiye'yi daha yakından ve doğru kaynaklardan tanımasını sağlamak” olarak belirlemiştir (<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> Erişim tarihi 03.03.2021).

Bu doğrultuda “yurt içi ve yurt dışında pek çok çalışma yürüten Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Eğitim Müdürlüğü bünyesinde ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, çalışma kitapları, dinleme kitapçıkları ve ses CD'lerinden oluşan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti hazırlanmıştır. A1-A2-B1-B2-C1 ve C2 düzeyindeki kitap setleri kültür merkezlerinde, işbirliği içinde olunan Türkoloji Bölümlerinde ve yurt içindeki TÖMER'lerde uygulanmaktadır” (<https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri> Erişim Tarihi: 03.03.2021).

2.7.2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. Uluslararası nitelikleri ölçüt olarak çağdaş yöntemler ile kaliteli bir yabancı dil eğitimini amaçladığını belirten İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, vizyonunu “teorik eğitimi uygulama eğitimi ile birleştirerek katılımcıların gerekli olan yabancı dil bilgi ve becerilerini kazanmalarını sağlamak” olarak belirlemiştir (<https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/tr/content/kurumsal/misyon-vizyon> Erişim Tarihi: 03.03.2021).

Bu amaçlar dikkate alınarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi okutmanları tarafından hazırlanan “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti” Avrupa Ortak Dil Kriterleri’nde belirlenmiş dil seviyelerine göre düzenlenerek 2012 yılında Kültür-Sanat Basımevi tarafından yayınlanmıştır. Bu set A1, A2, B1, B2, C1+ düzeyindeki kitaplarda oluşmaktadır. Set’in içinde çalışma kitabı ve dinleme metinlerinin bulunduğu CD de yer almaktadır (Telçeker Sertoğlu, 2019).

2.7.3. Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmek “araştırmacı, sorgulayıcı, çözümleyici düşünce yapısında, değişen dünya koşullarında topluma liderlik yapabilecek, insani değerlere saygılı bireyler yetiştirmeyi; bilgiye ulaşarak, bilgiyi üreterek, paylaşarak ve uygulamaya koyarak toplumların yaşam boyu eğitim ve gelişme sürecine katkıda bulunmayı” görev edindiğini belirten Gazi Üniversitesi TÖMER, vizyonunu “bilim ve teknolojiye özgün araştırmaları, üst düzey eğitimi, yaratıcı faaliyetleri ve hizmeti ile ulusal ve uluslararası düzeyde öncü, saygın ve lider bir dil öğretim merkezi olma”yı şeklinde belirlemiştir. (<http://tomer.gazi.edu.tr> Erişim Tarihi: 03.03.2021).

Bu misyon ve vizyon doğrultusunda Gazi Üniversitesi TÖMER okutmanları tarafından hazırlanan “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” AOÖÇ’de belirlenen dil seviyelerine göre hazırlanmıştır. Bu set temel (A1, A2), orta (B1, B2) ve ileri düzey (C1) düzeyi der kitapları, çalışma kitapları, dinleme metinlerinin yer aldığı CD’lerden oluşmaktadır. 2019 yılında yazılan "Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi Çalışma Kitabı A1" ve

"Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi Çalışma Kitabı A2" sete eklenmiştir

(<http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/merkezimizden-yeni-yayinlar:-dil-bilgisi-calisma-kitaplari-238020> Erişim Tarihi: 03.03.2021).

2.8. Ders Dışı Dil Öğrenme Faaliyetleri

Yabancı bir dil öğrenmek sadece sınıf ortamı ve ders içi çalışmalarla sınırlı bir süreç değildir. Öğrencinin ders dışında yapmış olduğu birçok faaliyet yabancı dil öğrenimini etkilemektedir. Bir dilin nasıl öğrenileceğini bilen öğrenciler, amaçlarına ulaşmak için çeşitli yöntemler seçerek ve çeşitli faaliyetlerde bulunarak daha başarılı olabilirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dersler dışında Türkçe öğrenmeye ayırdıkları süre, hangi ortamları kullandıkları ve bunlara dair deneyimlerinin dil öğrenme başarılarına etki edebileceği düşünülmektedir. Örneğin: sadece ders sırasında öğretmenden, ders kitaplarından ve sınıf içi etkinliklerden öğrendikleriyle yabancı dil öğrenmeye çalışan bireylerin; ders içi etkinliklerle birlikte hedef dilde farklı türlerden okuma yapan, film izleyen, müzik dinleyen veya sosyal etkileşim kuran bireylerin aynı oranda başarılı olacağı düşünülemez. Bu sebeple öğrencilerin ders dışında hedef dili öğrenmeye yönelik yaptığı faaliyetlerin dil öğrenme başarısı üzerindeki ilişkiyi incelemek öğretmen ve öğrenci için önem arz etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ortamı deyince akla sadece öğretmenin içinde olduğu sınıf ortamı değil, günlük yaşam dâhilinde öğrenmenin gerçekleştiği her yer akla gelmelidir. Genel olarak üç tür öğrenme ortamından söz edilmektedir. Bunlar:

- Öğretmen denetimindeki öğrenme ortamları,
- İş birliğine dayalı öğrenme ortamları,
- Bireysel öğrenme için öğrenme ortamlarıdır. (Acat, 2010).

Birey hedef dilde müzik dinleyerek, film izleyerek, kitap okuyarak, ana dili konuşurlarıyla etkileşim kurarak kendi kendine anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilecek bireysel bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Konuyla ilgili olarak Yavuz (2015) ders dışı öğrenme faaliyetlerin dil öğrenmeye olan faydasını Knight (2007, s. 11)'dan şöyle aktarmıştır:

Ders dışı dil öğrenmenin faydalarına bakılacak olursa öğrencinin hedef dile iletişimsel anlamda maruz kalmasını sağlar ve bunu yoğun hedef kültürle birlikte ele aldığımızda ulaşılabildiği istenen tam bilginin üzerinde büyük etkisi vardır. Ders içi dil öğrenim tecrübelerinin tersine ders dışı öğrenim ve iletişim daha işlevseldir ve çoğu zaman doğru fiil kullanımı ya da doğru cümle yapıları gibi dil bilgisi ve anlamlara odaklanmaz. Yine de bu türden durumlarda dile maruz kalma öğrencinin kendi oluşturduğu dile öğrenci biçimsel uygulamalarla değil, iletişimsel kullanımla dilin yeni formlarını edinir yeni formlar dâhil ederek kendisinin yeterliliğini geliştirir.

Köksal & Varışoğlu (2012)'na göre dil öğretiminde amaç, hedef dilin pratikte kullanılabilmesidir. Sınıf içi uygulamalarla öğrenci aktif olarak derse katılıp öğrendiklerini uygulayabilecektir fakat bu öğretmenin sunduğu anlatım ve materyallerle sınırlıdır. Oysa ki bu durum öğrencinin, bireysel özelliklerinden dolayı, ilgisini çekmeyebilir veya yeterli gelmeyebilir. Çünkü öğrenci, bir dil öğretim merkezinde günde yaklaşık 5-6 saatlik bir ders almaktadır. Geriye kalan 18-19 saati ise ders dışında geçirmektedir. Dolayısıyla ders süresince öğrenciye “hitap eden Türkçe ve kullanımı ne kadar sınırlıysa sınıf dışındaki Türkçe ve kullanımı da bir o kadar sınırsızdır; farklı türden kitaplar, Türklerle konuşmak, filmler, diziler, İnternet vb...” (Demiral & Yavuz, 2016, s.141). Bu doğrultuda sınıf dışı öğrenme faaliyetlerinin de sınıf içi öğrenme faaliyetleri kadar önemli olduğu ve öğrencilerin bu konuda farkındalıklarının artırılarak yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamaları, ders dışı dil öğrenme ortamlarında bulunmaları konusunda avantaj sağlamak ve hiç şüphesiz ders dışında çeşitli faaliyetlere katılmasına imkân tanımaktadır. Hepsini ölçmek mümkün

olmadığından bu çalışmada öğrencilerin bireysel ve bağımsız olarak yaptığı ders dışı faaliyetlerini ölçmek amaçlanmış ve aşağıdaki sorular ile sınırlı tutulmuştur:

- Türkçe hikâye, roman vb. okumalar yapıyor musunuz?
- Yanıtınız evet ise hangi sıklıkta yapıyorsunuz?
- Türkçe film veya dizi izliyor musunuz?
- Yanıtınız evet ise hangi sıklıkta izliyorsunuz?
- Türkçe müzik dinliyor musunuz?
- Yanıtınız evet ise hangi sıklıkta dinliyorsunuz?
- Ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunuyor musunuz?
- Yanıtınız evet ise ne sıklıkta bulunuyorsunuz?

2.9. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazın taraması yapılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama becerisi üzerine yapılan tez çalışmaları kronolojik sıra gözetilerek kısa özetlemelerle tanıtılmaya çalışılmıştır.

Aygüneş (2007) tarafından hazırlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*” adlı yüksek lisans tezinde ders kitaplarının okuma becerisine ilişkin alanları değerlendirilmiş ve örnek okuma üniteleri sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kitaplarda en çok kullanılan metin türünün diyalog olduğu, farklı metin türlerine yeterince yer verilmediği, metinlerin ilgi çekici olmadığı, gerçek yaşam durumlarına uygulanabilirliğin kısmen yeterli olduğu belirtilmiştir. Okuma etkinliklerinin de yetersiz olduğu, okuma öncesi ve okuma sırası etkinliklerin neredeyse hiç yer almadığı, okuma sonrası etkinliklere yer verildiği fakat bunların da metni anlamlandırmaya dönük kısa cevaplı sorulardan oluşan etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kitaplardaki okuma becerisine ilişkin etkinliklerin büyük oranda bilişsel alanda bilgi ve kavrama basamaklarına yönelik

olduğu ifade edilmiştir. Saptanan bu eksiklikler neticesinde araştırmacı okuma becerisini geliştirmeye yönelik örnek iki tema hazırlamış ve sunmuştur.

Şahin (2010) “*Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*” adlı yüksek lisans tezinde AOÖÇ metnine bağlı okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzemeyi oluşturmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda AOÖÇ’ deki ölçütlere göre hazırlanmış olduğu belirtilen “Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Serisi” kitabı okuma becerisi kapsamında incelenmiştir. İnceleme sonucunda okuma metinlerinin özgün olmaması, okuma etkinliklerine yeterli ölçüde yer verilmemiş olması ve öğrencileri herhangi bir okuma stratejisini kullandırmaya yönlendirmemiş olması sebepleriyle söz konusu ders kitabı okuma becerisini geliştirme kapsamında yetersiz görülmüştür. Yapılan inceleme sonucunda araştırmacı tarafından tespit edilen eksiklikleri gidermek amacıyla özgün okuma metinleri seçilerek AOÖÇ’ de belirtilen dil yetilerine uygun okuma etkinlikleri tasarlanmıştır.

Varişoğlu (2013)’nin “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri*” adlı doktora tezinde iş birlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniğinin okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı başarı, kalıcılık ve kaygı değişkenleri kapsamında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre BİOK tekniğinin başarı ve kalıcılık üzerinde 0,05’lik önem düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir değişken olan kaygı düzeyi ölçülmüştür. Öğrencilerin BİOK tekniğini kullanmasıyla okuma kaygılarının azaldığı ve kaygı ile okuma anlama başarısı arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sırasında öğrencilerin BİOK tekniğinin kullanımına bağlı olarak okuma performanslarının arttığı ölçülmüştür. Yine araştırmada öğrencilerin ön test ve son test puanlarına bakılarak yazma ve okuma becerileri arasında BİOK tekniğine bağlı olarak bir ilişki olup olmadığı sorgulanmış,

yazma başarısı puanının okuma anlama başarısı puanından düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak BİOK tekniğinin okuma etkinliklerinde daha fazla yer alması ve yazma becerisinin okuma becerisinden daha zor gelişen bir beceri olmasıyla ilgili olabileceği söylenmiştir.

Bülbül (2015) 'ün “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*” adlı doktora tezinde C1 düzeyindeki öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenmiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmada 11 öğrenciye 8 hafta boyunca okuduğunu anlama stratejileri; kavram haritalarıyla araştırmacı tarafından model olma yoluyla öğretilmiş, ardından bağımsız kullanıcı olmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritaları aracılığıyla öğretilen çeşitli okuma stratejilerinin - tahmin etme, soru üretme, özetleme - okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilere yapılan çalışma ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin çalışmanın eğlenceli ve verimli olduğunu, kavram haritalama yöntemini tüm eğitim ve iş hayatlarında da kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Altunkaya (2015) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*” adlı doktora tezinde öğrencilerin okuma başarıları ile okuma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için araştırmacı, okuduğunu anlama başarı testi ve okuma kaygısı ölçeği geliştirmiş sonrasında belirlediği çalışma grubuna bu ölçekleri uygulamıştır. Çeşitli değişkenlerle birlikte okuma kaygısının okuduğunu anlama üzerinde etkili olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin başarı testi puanları ile okuma kaygısı puanları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma kaygıları arttıkça okuduğunu anlama başarılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki

aldığı Türkçe eğitimi, Türkçe kitap, dergi vb. okuma durumları, Türkçe öğrenme amacı, okuma sıklığı değişkenleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Daha fazla bilinen dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların okuma kaygısı ile Türkiye’ye gelmeden önceki aldığı Türkçe eğitimi ve cinsiyet değişkenleri ilişkinin bulunmadığı; bilinen dil sayısı, Türkçe öğrenme amacı, okuma sıklığı, Türkiye’de bulunma süreleri ile anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kiraz (2018) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*” adlı çalışmasında okuma hızı ve okuduğunu kavrama üzerinde yalınlaştırılmış metinlerin etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarından iki metin seçilmiş ve orijinal halleriyle öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin bir dakikada kaç kelime okuduklarına bakılarak okuma hızları, metinlerle ilgili altışar soruya verdikleri yanıtla kavrama düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra aynı metinler sözcüksel ve söz dizimsel olarak yalınlaştırılmış ve aynı öğrenci grubuna tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin yalınlaştırılmış metinlerde okuma hızlarında değişiklik olmazken kavrama düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun seçilmesi ve gerekli durumlarda yalınlaştırılarak öğrenciye okutulması önerilmiştir.

Türker (2018) tarafından hazırlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi*” başlıklı doktora tezinde ders dışı öğrenme ortamı olarak blog kullanımının okuma becerisine etkisi araştırılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından öncelikle blog sitesi tasarlanmıştır. Sitenin içeriği oluşturulurken AOÖÇ’ de belirtilen ölçütlere göre altı farklı okuma stratejisinin öğretimiyle birlikte gazetelerden seçilen metinler kullanılmış ve bu metinlere uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Daha sonra örnekleme

oluşturan 24 öğrenciye ön test olarak bir okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. 6 haftalık uygulama sonucunda blog kullanımının okuduğunu anlama üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla son test olarak tekrar okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Veriler SSPS 22.0 paket programıyla incelenmiş ve blog kullanımının okuma başarı puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarının saptanması amacıyla “Blog Tutum Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarının pozitif yönlü anlamlı bir değişime uğradığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların bloglara yönelik tutumları ile okuma başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Aşçı (2019)’nın “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme*” adlı doktora tezinde ders kitabına ek materyal olarak öykünün okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak iki grup oluşturulmuştur. Gruplar ön test olarak önce Sait Faik Abasıyanık’ın “İpekli Mendil” adlı hikâyesini okumuş ve araştırmacının hazırladığı anlama sorularını yanıtlamışlardır. Sonra deney grubundaki öğrencilere dört öykü daha okutulmuş ve çeşitli okuma yazma etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere tekrar ön teste uygulanan öykü ve form uygulanmıştır. Sonuçlar ek materyal olarak öykü kullanımının okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Demirel (2019) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*” adlı yüksek lisans tezi, ders kitaplarında yer alan metinlerin daha çok özgün metinler olması sebebiyle “temel ve orta düzey öğrencileri için bir problem ihtiva etmektedir” problem durumundan hareketle ortaya konulmuş bir çalışmadır. Çalışmaya göre mevcut dil seviyesinin üzerinde bir metinle karşı karşıya kalan öğrenci okuduğunu anlamada bilişsel bir zorluk yaşarken, aynı zamanda hedef dile karşı ön yargı geliştirebilmekte ve estetik hazdan uzaklaşabilmektedir. Bununla birlikte ders kitapları

dışında bireysel çalışmayı destekleyecek okuma kitaplarının az olması da diğer bir problem durumu olarak ele alınmıştır. Bu sebepler doğrultusunda inşa edilen çalışmada Mustafa Kutlu'nun “ Hayat Güzeldir” adlı öyküsü AOÖÇ’ de belirtilen seviyelere uygun dil ölçütlerine göre koruma, silme, değiştirme, özetleme ve genişletme yöntemleri ile B1 seviyesine göre uyarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulamada B1 seviyesindeki 100 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubuna metnin özgün hali, deney grubuna uyarlanmış hali okutulmuş ve ardından okuma- anlama sınavı yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puan ortalaması % 46, 942 iken, deney grubundaki öğrencilerin aldıkları puan ortalaması %78,6 olarak tespit edilmiştir. Bu verilere göre uyarlanmış metinlerin okuma anlama başarısında etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, “Asfalt Yol” ve “Eskici” adlı öyküleri de B1 seviyesine göre uyarlayarak çalışmasına eklemiş; kullanılmasını önermiştir.

Sarılbıya (2020) tarafından hazırlanan “*Uygur Türkü Öğrencilerin Türkçe Metinleri Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma anlama becerisi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 104 öğrenciden “*Tutum Ölçeği*”, “*Okuduğunu Anlama Başarı Testi*” ve “*Kişisel Bilgi Formu*” veri toplama araçlarıyla bulgular toplanmıştır. Sonuçlar SSPS 20 paket programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca uygulanan “*Kişisel Bilgi Formu*”yla toplanan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, Türkçe öğrenme amaçları, yazma durumları, daha önce Türkçe eğitim alma durumları, Türkiye’deki yaşam süreleri değişkenleri ile okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı da analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin

okuduğunu anlama başarıları ile cinsiyetleri, Türkiye’de bulunma süreleri ve Türkçe öğrenme amaçları arasında anlamlı bir ilişki saptanamazken; yazma durumları ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Çözülmesi” başlıkları altında sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çeşitli değişkenlerin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki ilişkisini saptamayı amaçlayan bu araştırma nicel bir çalışma olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. “Tarama modelleri, bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirilmeye çalışılmaz.” (Karasar, 2013, s. 81). Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2013, s. 81). İlişkisel taramalar bir değişkenler arasında bir neden sonuç ilişkisinin olup olmayacağı konusunda araştırmacıya fikir verebilir fakat bu kesinlikle neden-sonuç şeklinde yorumlanamaz (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

3.2. Çalışma Grubu

Bir araştırma için “evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Bir başka deyişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk vd, 2020, s. 82). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştıran bu

çalışmada, araştırmanın evrenini Türkiye’deki Türkçe Öğretimi Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmanın araştırma alanının oldukça geniş olması nedeni ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. “Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır” (Büyüköztürk vd, 2020, s. 83). Çalışmanın örneklemini ise Türkiye’deki üç farklı Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören B2 düzeyinde 170 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı TÖMER’ler küme örnekleme yöntemiyle kurumlarda kullanılan ders kitapları dikkate alınarak belirlenmiştir. Küme örnekleme yöntemi, “veri toplanacak elemanları tek tek değil, elemanların hâlihazırda içinde yer aldığı grubu seçmektir” (Büyüköztürk vd, 2020, s. 84). Çalışmanın yapıldığı merkezler ve katılan öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4

Araştırmanın evrenini oluşturan merkezler ve ulaşılan öğrenci sayıları

Merkez Adı	Öğrenci sayısı
Bursa Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER	59
Kahramanmaraş Sütçü imam Üniversitesi TÖMER	50
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER	61
Toplam	170

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalık Envanteri” uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini tespit etmek için oluşturulan kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, kullanılan ders kitapları, ders dışı Türkçe okuma, dinleme, izleme ve etkileşim faaliyetleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Ek 1).

3.3.2. Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık envanteri. Bu araştırmada, Mokhtari ve Reichard (2002)'ın geliştirdiği ve Öztürk (2012)'ün Türkçeye uyarladığı “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır (Ek 2). Söz konusu bu ölçek ilköğretim beşinci sınıftan üniversite düzeyine kadar her seviyede kullanılabilir (Öztürk, 2012). Ölçek 30 maddeden oluşan 5’li likert tipli bir derecelendirme içermektedir. Bu derecelendirme “(1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) genellikle, (5) her zaman” şeklindedir (Öztürk, 2012, s. 296).

Okuma stratejilerinin üç alt boyutta değerlendirildiği ölçeğin birinci boyutu, 13 maddeden oluşan “genel okuma stratejileri”dir. Bu maddelerde metnin genel analizine yönelik sorular sorulmuştur. Ölçeğin ikinci alt boyutunu 8 maddeden oluşan “problem çözme stratejileri” oluşturmaktadır. Bu maddeler metin güçleştiği zaman yararlanılan stratejileri içermektedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu ise “destekleyici okuma stratejileri”dir. Bu stratejiler 9 maddeden oluşmakta ve metni anlamayı destekleyici, işlevsel stratejileri içermektedir (Öztürk, 2012). Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler aşağıdaki gibidir:

Genel okuma stratejilerini ölçen maddeler:

1. Okurken zihnimde bir amaç vardır.
3. Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.
4. Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.
7. Okuma amacım ile metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.
10. Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.
14. Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.
17. Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.

19. Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.
22. Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.
23. Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.
25. Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.
26. Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.
29. Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim (Öztürk, 2012, s. 305).

Problem çözme stratejilerini ölçen maddeler:

8. Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.
11. Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.
13. Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.
16. Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.
18. Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.
21. Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.
27. Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.
30. Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım şeklinde ifade edilmiştir (Öztürk, 2012, s. 305).

Destekleyici okuma stratejilerini ölçen maddeler:

2. Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.
5. Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.
6. Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.
9. Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.

12. Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim
15. Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.
20. Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.
24. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum
28. Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım (Öztürk, 2012, s. 305).

Araştırmacı tarafından ölçeğin Türkçesi ve İngilizcesi arasındaki korelasyon kat sayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerin ise .76 ve .85 arası güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur (Öztürk, 2012). Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin toplanmasından sonra bu çalışma için, ölçeğin istatistiksel güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Cronbach's Alpha analizi kapsamında teste tabi tutulacak ölçek bütün maddeleri gözetilerek sınanmaktadır. Elde edilen güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde çıkması ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ifade etmekte ve 1'e yaklaşan ve artan değerler güvenilirlik artışı olarak nitelendirilmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"nin güvenilirlik katsayısı .864 olarak saptanmıştır. Sonuç .70'in üzerinde olduğu için yeterli düzeyde ve yüksek güvenilirliğe işaret etmektedir. Bu değerlere göre ölçek ilave bir güvenilirlik iyileştirmesine gerek duymamakta ve ölçeğin hipotez testlerinde kullanılmasının önünde istatistiksel olarak bir engel bulunmamaktadır.

Tablo 5

Araştırma ölçeğinin güvenilirlik katsayısı

Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
--------------	------------------

3.3.3. Okuduğunu anlama başarı testi. Altunkaya (2016) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarı Testi (YDTOBT)” araştırmada kullanılan diğer bir ölçektir (Ek 3). Araştırmacı tarafından AOÖÇ’ de yer alan kazanımlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi öğreniminin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. 6 adet doğru-yanlış seçenekli ve 39 adet çoktan seçmeli toplam 45 maddeden oluşan testin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış, “KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Testin puanlaması her doğru cevap için 1 yanlış ve boş cevaplar için 0 puan üzerinden hesaplanmıştır. Dolayısıyla testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan 45”tir (Altunkaya, 2016, s. 127).

Bu çalışmada verilerin istatistik güvenilirliği tekrar hesaplanarak Tablo 6’da da görüldüğü üzere KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Bu da .70’in üzerinde olduğu için yeterli ve yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir. Bu değerlere göre söz konusu başarı testinin hipotez testlerinde kullanılmasının önünde istatistiksel olarak bir engel bulunmamaktadır.

Tablo 6

Başarı testinin güvenilirlik katsayısı

	Madde Sayısı	KR-20
Başarı Testi	45	0.90

3.4.Verilerin Toplanması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ölçekler derslere giren öğretmenlerin rehberliğinde -Covid 19 salgın hastalığı sebebiyle- uzaktan eğitim programları doğrultusunda kullanılan Zomm, Microsoft Teams, Whatsapp gibi uygulamalara

bağlantı gönderilmiştir. Öğrencilerin bu bağlantılar yoluyla ölçeklere ait soruları yanıtlamaları sağlanmış ve veriler Google Form's aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler "IBM SPSS Statistics 26" programıyla analiz edilmiştir.

Hipotezlerin ölçümünde kullanılacak testlerin parametrik testler mi parametrik olmayan testler mi olacağının karşılaştırılması amacıyla verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Normallik incelemesi kapsamında araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak kabul edilen ölçeklerin ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 7'de başarı testinin, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırma ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Üstbilişsel Farkındalık	-0,193	0,376
Genel Okuma Stratejisi	-0,298	0,022
Problem Çözme Stratejisi	0,027	-0,380
Okuma Stratejilerini Destekleme	-0,168	0,113
Başarı Testi	-0,193	0,376

Normallik incelemesi kapsamında -2 ve +2 arasında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal olarak dağıldığını ve hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasının gerektiğini ifade etmektedir. Bu değerlerin dışında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise verilerin normal dağılmadığına ve hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Elde edilen değerler incelendiğinde başarı testinin ve okuma stratejileri ölçeğinin ve ölçek alt boyutlarının hem çarpıklık hem de basıklık değerleri -2 ile +2 arasında tespit

edilmiştir. Bu da araştırma verilerinin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bundan dolayı araştırmanın hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin [ders dışı Türkçe öğrenme faaliyetlerinin ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarının (kitap okuma, müzik dinleme, video izleme, sosyal etkileşimde bulunma), kullandıkları kitapların] frekans ve yüzdesel dağılımlarını görmek ve üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için “Betimsel İstatistik” analizi; üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki durumu için “Pearson Korelasyon” analizi yapılmıştır. Araştırmanın sosyo-demografik değişkenleri (yaş, cinsiyet, kullanılan ders kitabı, ders dışı okuma-dinleme-izleme-etkileşim faaliyetleri) ile okuduğunu anlama düzeyi ve okuma stratejileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla da “Bağımsız Örneklem T-Testi” ve “Tek Yönlü Anova” analizinden yararlanılmıştır.

4. Bölüm

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda toplanan verilerin betimsel ve istatistiksel incelemelerine yer verilmiştir. Betimsel analizler kapsamında araştırma verilerinin dağılımları frekans (f), yüzde (%), ortalama (x) ve standart (ss) sapmalar yardımı ile incelenmiş, istatistiksel analizler kapsamında ise araştırma sorularının sınamaları uygun test yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir.

4.1. Betimsel Analizler

Bu bölümde araştırmanın sosyo-demografik değişkenlerinin dağılımları frekans ve yüzdeler ile; araştırma ölçeklerinden alınan puanlar ortalama ve standart sapmalar ile incelenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 8’de araştırmanın sosyo-demografik değişkenlerinden olan “katılımcıların yaşı” “katılımcıların cinsiyeti” ve “katılımcıların kullandıkları ders kitabı” değişkenlerinin dağılımlarının frekans ve yüzde kapsamında değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Sosyo-demografik değişkenlerin dağılımı

		Frekans	Yüzde
Yaş	20 yaş ve altı	118	69
	21 yaş ve üzeri	52	31
Cinsiyet	Kadın	78	45
	Erkek	92	55
Ders Kitabı	Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti	59	35
	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	50	30

Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	61	35
Toplam	170	100

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların 118'i (%69) 20 yaş ve altında, 52'si (%31) 21 yaş ve üzerinde; 78'i (%45) kadın, 92'si (%55) ise erkektir. Katılımcıların kullandığı ders kitabının sorgulandığı değişkenin dağılımı ise şu şekildedir: 59 (%35) katılımcı "Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Seti", 50 (%30) katılımcı "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti" ve 61 (%35) katılımcı "Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti"ni kullanmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 9'da ise araştırmanın diğer değişkenleri olan ders dışı Türkçe öğrenim faaliyetleri ve bu faaliyetlerin yapılma sıklığının sorgulandığı sorulara verilen yanıtların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 9

Örneklemin ders dışı Türkçe öğrenim faaliyetleri dağılımı

	Frekans	Yüzde
Ders Dışı Türkçe Okuma Faaliyetleri		
Evet	118	69
Hayır	52	31
Ders Dışı Türkçe Okuma Faaliyetleri Sıklığı		
Her gün	19	16
Haftada 3-4 defa	48	40
Haftada 1 defa	52	44
Ders Dışı Türkçe İzleme Faaliyetleri		
Evet	160	94
Hayır	10	6

Ders Dışı Türkçe İzleme Faaliyetleri Sıklığı

Her gün	31	19
Haftada 3-4 defa	58	37
Haftada 1 defa	44	28
Ayda 1-2 defa	25	16

Ders Dışı Türkçe Müzik Dinleme Faaliyetleri

Evet	45	85
Hayır	5	15

Ders Dışı Türkçe Müzik Dinleme Faaliyetleri Sıklığı

Her gün	61	42
Haftada 3-4 defa	43	29
Haftada 1 defa	22	15
Ayda 1-2 defa	20	14

Ders Dışı Türkçe Etkileşim Faaliyetleri

Evet	124	73
Hayır	46	27

Ders Dışı Türkçe Etkileşim Faaliyetleri Sıklığı

Her gün	36	27
Haftada 3-4 defa	46	36
Haftada 1 defa	36	27
Ayda 1-2 defa	13	10

Elde edilen bulgular incelendiğinde örneklemin “Ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okumalar yapıyor musunuz?” sorusuna katılımcıların 118’i (%69) evet, 52’si (%31) ise hayır cevabını vermiştir. Bu okuma faaliyetlerinin yapılma sıklığı sorgulandığında

ise 19 (%16) katılımcının her gün, 48 (%40) katılımcının haftada 3-4 defa ve 52 (%44) katılımcının da haftada 1 defa okuduğu tespit edilmiştir.

“Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izliyor musunuz?” sorusuna katılımcıların 160’ı (%94) evet, 10’u (%6) ise hayır cevabını vermiştir. Bu izleme faaliyetlerinin yapılma sıklığı sorgulandığında 31 (%19) katılımcının her gün, 58 (%37) katılımcının haftada 3-4 defa, 44 (%28) katılımcının haftada 1 defa ve 25 (%16) katılımcının ise ayda 1-2 defa Türkçe dizi, film veya video izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

“Ders dışında Türkçe müzik dinliyor musunuz?” sorusuna katılımcıların 145 (%85) evet, 25’i (%15) hayır cevabını vermiştir. Türkçe müzik dinleme faaliyetinin yapılma sıklığına bakıldığında ise 61 (%42) katılımcının her gün, 43 (%29) katılımcının haftada 3-4 defa, 22 (%15) katılımcının haftada 1 defa ve 20 (%14) katılımcının ise ayda 1-2 defa Türkçe müzik dinleme faaliyetinde buldukları tespit edilmiştir.

“Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunuyor musunuz?” sorusuna 124 (%73) katılımcı evet, 46 (%27) katılımcı ise hayır cevabını vermiştir. Bu etkileşimin hangi sıklıkta gerçekleştiğine yönelik sorulara ise 36 (%27) katılımcı her gün bulunuyorum, 46 (%36) katılımcı haftada 3-4 defa bulunuyorum, 36 (%27) katılımcı haftada 1 defa bulunuyorum ve 13 (%10) katılımcı ise ayda 1 defa bulunuyorum yanıtını vermiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 10’da katılımcıların, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları -ölçek toplamının (üstbilişsel farkındalık), ölçek alt boyutlarının (genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri, okuma stratejilerini destekleme) ve ölçek maddelerinin ortalama değerleri- ile “okuduğunu anlama başarı testi”nden aldıkları puanlar yer almaktadır.

Tablo 10

Başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve ölçek alt boyutları ortalama puanları

	Ort ± Ss	Min-Max
1. “Okurken zihnimde bir amaç vardır.”	3,78 ±0,9	1-5

2. "Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım." 3,69 ±1,1 1-5
3. "Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm." 3,63 ±1,0 1-5
4. "Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm." 3,60 ±1,1 1-5
5. "Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum." 3,40 ±1,2 1-5
6. "Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim." 3,28 ±1,2 1-5
7. "Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm." 3,14 ±1,1 1-5
8. "Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum." 4,01 ±1,0 1-5
9. "Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım." 3,07 ±1,1 1-5
10. "Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm." 3,08 ±1,1 1-5
11. "Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım." 3,65 ±1,0 1-5
12. "Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim." 3,41 ±1,3 1-5
13. "Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım." 3,45 ±1,0 1-5
14. "Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm." 3,19 ±1,1 1-5
15. "Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım." 3,87 ±1,2 1-5

16. "Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm."	4,03 ±1,0	1-5
17. "Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım."	3,32 ±1,3	1-5
18. "Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum."	3,37 ±1,0	1-5
19. "Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım."	3,35 ±1,1	1-5
20. "Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim."	3,69 ±1,0	1-5
21. "Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım."	3,47 ±1,1	1-5
22. "Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım."	3,09 ±1,3	1-5
23. "Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim."	3,27 ±1,0	1-5
24. "Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum."	3,42 ±1,1	1-5
25. "Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm."	3,61 ±1,1	1-5
26. "Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim."	3,78 ±1,0	1-5
27. "Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım."	4,14 ±0,9	1-5
28. "Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım."	3,42 ±1,2	1-5
29. "Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim."	3,79 ±1,1	1-5
30. "Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım."	4,02 ±0,9	1-5

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalığı	3,53 ±0,5	2,3-4,9
Genel Okuma Stratejileri	3,47 ±0,6	1,8-4,8
Problem Çözme Stratejileri	3,77 ±0,5	2,5-5,0
Okuma Stratejilerini Destekleme	3,43 ±0,5	1,8-4,9
Başarı Testi	31,18±8,4	10-44

Elde edilen bulgular incelendiğinde "üstbilişsel okuma stratejileri" farkındalığının ortalama kullanım düzeyinin $3,53 \pm 0,5$, "genel okuma stratejileri" ortalama kullanım düzeyinin $3,47 \pm 0,6$, "problem çözme stratejileri" ortalama kullanım düzeyinin $3,77 \pm 0,5$ ve "destekleyici okuma stratejileri" ortalama kullanım düzeyinin $3,43 \pm 0,5$ olduğu tespit edilmiştir. Daha anlaşılır olması açısından bu verilerin yüzdesel olarak yaklaşık değeri hesaplanarak yorumlanırsa katılımcıların %71 oranında "üstbilişsel okuma stratejileri"ni kullandığı, %69 oranında "genel okuma stratejileri"ni kullandığı, %75 oranında "problem çözme stratejileri"ni kullandığı ve %69 oranında da "destekleyici okuma stratejileri"ni kullandığı söylenebilir.

Mokhtari & Reichard (2002) tarafından belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre strateji kullanım düzey ortalamasının 2,4 ve altında olması "Düşük", 2,5 – 3,4 aralığında olması "Orta" ve 3,5 ve üzerinde olması ise "Yüksek" kullanım düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre ise araştırmaya katılan katılımcıların "Üstbilişsel Okuma Stratejileri" ni "Yüksek", "Genel Okuma Stratejilerini "Orta", "Problem Çözme Stratejilerini "Yüksek" ve "Destekleyici okuma stratejileri"ni ise "Orta" düzeyde kullandıkları söylemek mümkündür.

Ayrıca ölçek maddelerinden 8. madde olan "Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum." maddesi $4,01 \pm 1,0$ ortalama ile 16. madde olan "Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm." maddesi $4,03 \pm 1,0$ ortalama ile 27.

madde olan “Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.” Maddesi $4,14 \pm 0,9$ ortalama ile ve son olarak da 30. madde olan “Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.” maddesi $4,02 \pm 0,9$ ortalama ile en yüksek kullanım düzeyine sahiptir. 9. madde olan “Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.” maddesi $3,07 \pm 1,1$ ortalama ile, 10. madde olan “Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.” maddesi $3,08 \pm 1,1$ ortalama ile, 22. madde olan “Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.” maddesi $3,09 \pm 1,3$ ortalama ile en düşük kullanım düzeyine sahiptir.

Yine tabloda yer alan bulgulara göre katılımcıların “okuduğunu anlama başarı testi”nden aldıkları puan ortalamasının $31,18$ standart sapmasının ise $8,4$ olduğu görülmüştür. Katılımcılar başarı testinden en düşük 10 , en yüksek 44 puan almıştır. Bu bulgulardan hareketle puanların geniş bir ranjda dağıldığı söylenebilir. Başarı testinden alınabilecek en yüksek puanın 45 olabileceği düşünüldüğünde başarı ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Hipotez Testleri

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan hipotezlerin uygun test yöntemleri olarak kararlaştırılan parametrik test yöntemleri ile gerçekleştirilen sınamalarına yer verilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın hipotez testlerinde “Bağımsız Örneklem T-Testi” ve “Tek Yönlü Anova” analizinden yararlanılmıştır.

Not: İstatistiksel anlamlılık iki değişkenin arasındaki ilişkinin şanstın başka bir şeyden kaynaklanma olasılığıdır. Verilerin sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespiti amacıyla istatistiksel hipotez testleri kullanılır. Bu testler, rastgele şansın sonucu açıklayabileceği ihtimalini temsil eden bir p değeri sağlar. Genel olarak, % 5 veya daha düşük bir p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilir. Yani istatistiksel olarak

farklılığı gösteren P değeri 0,05'ten küçük olduğunda gruplar arasında farklılık bulunduğu karar verilir. Söz konusu değer 0,05'ten büyük ise karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığına karar verilir (<https://www.expermio.com/gonderi/istatistiksel-anlamlilik-nedir127> Erişim tarihi: 07.07.202).

4.2.1. Değişkenler ile üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği, alt boyutları ve başarı testi arasındaki farklılıklara yönelik analizler. Aşağıda yer alan Tablo 11'de araştırmanın yaş değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11

Yaş değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasındaki ortalama farklılıkları

	Yaş	x	ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık	20 yaş ve altı	3,49	0,52	-1,71	0,089
	21 yaş ve üzeri	3,64	0,48		
Genel Okuma Stratejileri	20 yaş ve altı	3,44	0,63	-1,085	0,279
	21 yaş ve üzeri	3,55	0,56		
Problem Çözme Stratejileri	20 yaş ve altı	3,72	0,55	-1,847	0,067
	21 yaş ve üzeri	3,89	0,60		
Okuma Stratejilerini Destekleme	20 yaş ve altı	3,39	0,58	-1,575	0,117
	21 yaş ve üzeri	3,54	0,54		
Başarı Testi	20 yaş ve altı	31,26	8,68	0,187	0,852
	21 yaş ve üzeri	31,00	7,88		

Elde edilen bulgular incelendiğinde yaş değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 12’de araştırmanın cinsiyet değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12

Cinsiyet değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasındaki ortalama farklılıkları

	Cinsiyet	x	ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	3,60	0,51	1,427	0,155
	Erkek	3,49	0,51		
Genel Okuma Stratejileri	Kadın	3,57	0,59	1,924	0,056
	Erkek	3,39	0,62		
Problem Çözme Stratejileri	Kadın	3,84	0,60	1,406	0,161
	Erkek	3,72	0,55		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Kadın	3,46	0,58	0,644	0,521
	Erkek	3,41	0,56		
Başarı Testi	Kadın	31,74	8,43	0,799	0,425
	Erkek	30,71	8,44		

Elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 13’te katılımcıların kullandıkları kitap değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13

Çalışılan kitap değişkeni ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	f	p
Üstbilişsel Farkındalık	Yunus Emre	3,51	0,56	0,715	0,491
	İstanbul	3,50	0,45		
	Gazi	3,60	0,51		
Genel Okuma Stratejileri	Yunus Emre	3,38	0,67	1,243	0,291
	İstanbul	3,55	0,60		
	Gazi	3,51	0,57		
Problem Çözme Stratejileri	Yunus Emre	3,75	0,64	2,413	0,093
	İstanbul	3,66	0,49		
	Gazi	3,89	0,56		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Yunus Emre	3,45	0,59	0,594	0,553
	İstanbul	3,36	0,51		
	Gazi	3,48	0,60		
Başarı Testi	Yunus Emre	26,49	7,59	35,697	0,000
	İstanbul	29,48	7,77		
	Gazi	37,11	5,91		

Elde edilen bulgular incelendiğinde çalışılan kitap değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi arasında anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Bulgulara göre “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”ni kullanan katılımcılar ($37,11 \pm 5,91$) puan ile en yüksek ortalamaya sahip olmaktadır. Ardından sırası ile “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”ni ($29,48 \pm 7,77$) ve “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Seti”ni ($26,49 \pm 7,59$) kullanan katılımcılar gelmektedir. Yine elde edilen bulgulara göre kitap değişkeni ile üstbilişsel okuma

stratejileri ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki ($p>0,05$) tespit edilememiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 14’te araştırmanın “Ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okumalar yapıyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak ders dışı okuma faaliyetleri değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14

Ders dışı Türkçe okuma faaliyetleri değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık	Evet	3,66	0,46	5,218	0,000
	Hayır	3,25	0,52		
Genel Okuma Stratejileri	Evet	3,63	0,56	5,174	0,000
	Hayır	3,13	0,60		
Problem Çözme Stratejileri	Evet	3,87	0,57	3,264	0,000
	Hayır	3,56	0,53		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Evet	3,56	0,51	4,741	0,000
	Hayır	3,14	0,60		
Başarı Testi	Evet	111	8,48	-0,051	0,960
	Hayır	31,23	8,38		

Elde edilen bulgular incelendiğinde ders dışında Türkçe okuma faaliyeti değişkeni ile “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri” ve “okuma stratejilerini destekleme” arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre bütün anlamlı ilişkilerde ders dışında Türkçe roman, hikâye vb.

okuma faaliyetlerinde bulunan katılımcıların üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının daha yüksek olduğu sonucuna varılabilmektedir. Tabloya göre katılımcıların okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar ile ders dışında Türkçe okuma faaliyeti arasında anlamlı bir ilişki ($p>0,05$) bulunamamıştır.

Tablo 15'te ise ders dışı Türkçe okuma faaliyetlerinde bulunma sıklığı ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15

Ders dışı Türkçe okuma sıklığı ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	f	p
Üstbilişsel Farkındalık	Her gün	3,71	0,48	0,177	0,838
	Haftada 3-4 defa	3,66	0,47		
	Haftada 1 defa	3,64	0,43		
Genel Okuma Stratejileri	Her gün	3,74	0,52	0,534	0,588
	Haftada 3-4defa	3,60	0,57		
	Haftada 1 defa	3,59	0,53		
Problem Çözme Stratejileri	Her gün	3,83	0,60	0,088	0,916
	Haftada 3-4 defa	3,89	0,60		
	Haftada 1 defa	3,85	0,52		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Her gün	3,62	0,54	0,178	0,837
	Haftada 3-4 defa	3,55	0,52		
	Haftada 1 defa	3,53	0,51		
Başarı Testi	Her gün	29,21	8,98	0,625	0,537

Haftada 3-4 defa	30,75	8,77
Haftada 1 defa	31,77	8,49

Elde edilen bulgulara göre ders dışında Türkçe okuma faaliyetlerinde bulunma sıklığı ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 16’da araştırmanın “Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izliyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak ders dışı Türkçe yayın izleme değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16

Ders dışı Türkçe yayın izleme değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık	Evet	3,54	0,51	0,662	0,509
	Hayır	3,43	0,57		
Genel Okuma Stratejileri	Evet	3,47	0,61	-0,183	0,855
	Hayır	3,51	0,68		
Problem Çözme Stratejileri	Evet	3,78	0,57	0,983	0,327
	Hayır	3,60	0,56		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Evet	3,44	0,57	0,899	0,371
	Hayır	3,28	0,62		
Başarı Testi	Evet	31,28	8,47	0,611	0,542
	Hayır	29,60	7,86		

Elde edilen bulgulara göre ders dışında Türkçe yayın izleme değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 17' de ders dışı Türkçe yayın izleme sıklığı ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17

Ders dışı Türkçe yayın izleme sıklığı ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	f	p
Üstbilişsel Farkındalık	Her gün	3,70	0,42	2,583	0,055
	Haftada 3-4 defa	3,61	0,54		
	Haftada 1 defa	3,41	0,53		
	Ayda 1-2 defa	3,47	0,43		
Genel Okuma Stratejileri	Her gün	3,67	0,51	2,624	0,053
	Haftada 3-4 defa	3,55	0,64		
	Haftada 1 defa	3,30	0,67		
	Ayda 1-2 defa	3,43	0,43		
Problem Çözme Stratejileri	Her gün	4,04	0,51	4,767	0,053
	Haftada 3-4 defa	3,85	0,59		
	Haftada 1 defa	3,70	0,54		
	Ayda 1-2 defa	3,52	0,53		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Her gün	3,52	0,53	1,209	0,308
	Haftada 3-4 defa	3,50	0,60		
	Haftada 1 defa	3,31	0,61		

	Ayda 1-2 defa	3,47	0,47		
Başarı Testi	Her gün	30,52	9,74	0,360	0,782
	Haftada 3-4 defa	31,72	7,89		
	Haftada 1 defa	31,80	9,44		
	Ayda 1-2 defa	30,00	7,75		

Elde edilen bulgulara göre ders dışı Türkçe yayın izleme sıklığı ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 18'de ders dışı Türkçe müzik dinleme değişkeni ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18

Ders dışı Türkçe müzik dinleme değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık	Evet	3,57	0,50	1,779	0,077
	Hayır	3,37	0,54		
Genel Okuma Stratejileri	Evet	3,50	0,60	1,384	0,168
	Hayır	3,32	0,69		
Problem Çözme Stratejileri	Evet	3,79	0,58	1,018	0,310
	Hayır	3,67	0,54		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Evet	3,47	0,56	2,011	0,046
	Hayır	3,22	0,56		
Başarı Testi	Evet	31,34	8,48	0,579	0,563

Hayır 30,28 8,16

Elde edilen bulgular incelendiğinde ders dışı Türkçe müzik dinleme ile yalnızca üstbilişsel okuma stratejilerinin alt boyutu olan okuma stratejilerini destekleme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre ders dışında müzik dinleyen katılımcılar ($3,47 \pm 0,56$) daha yüksek ortalama puana sahip olmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 19’da ders dışı Türkçe müzik dinleme sıklığı ile okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19

Ders dışı Türkçe müzik dinleme sıklığı ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	f	p
Üstbilişsel Farkındalık	Her gün	3,68	0,49	1,855	0,14
	Haftada 3-4 defa	3,50	0,49		
	Haftada 1 defa	3,45	0,46		
	Ayda 1-2 defa	3,52	0,56		
Genel Okuma Stratejileri	Her gün	3,66	0,56	2,414	0,069
	Haftada 3-4 defa	3,40	0,59		
	Haftada 1 defa	3,35	0,54		
	Ayda 1-2 defa	3,48	0,69		
Problem Çözme Stratejileri	Her gün	3,85	0,62	0,526	0,665
	Haftada 3-4 defa	3,76	0,55		
	Haftada 1 defa	3,81	0,52		

	Ayda 1-2 defa	3,68	0,59		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Her gün	3,59	0,53	1,878	0,136
	Haftada 3-4 defa	3,40	0,57		
	Haftada 1 defa	3,29	0,62		
	Ayda 1-2 defa	3,46	0,59		
Başarı Testi	Her gün	30,23	8,90	1,675	0,175
	Haftada 3-4 defa	30,56	9,35		
	Haftada 1 defa	34,86	6,24		
	Ayda 1-2 defa	31,20	8,04		

Elde edilen bulgulara göre ders dışı Türkçe müzik dinleme sıklığı ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 20’de ise “Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunuyor musunuz?” sorusuna yönelik verilen cevaplar ile başarı testi, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T-testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20.

Ders dışında Türk bireyler ile etkileşim değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	t	p
Üstbilişsel Farkındalık	Evet	3,58	0,53	1,775	0,078
	Hayır	3,42	0,44		
Genel Okuma Stratejisi	Evet	3,49	0,64	0,569	0,570
	Hayır	3,43	0,54		
Problem Çözme Stratejisi	Evet	3,82	0,58	1,796	0,074

	Hayır	3,64	0,53		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Evet	3,49	0,57	2,135	0,034
	Hayır	3,28	0,54		
Başarı Testi	Evet	30,37	8,43	-2,083	0,039
	Hayır	33,37	8,08		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşim değişkeni ile okuma stratejilerini destekleme ve başarı testi arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılıklar incelendiğinde ana dili Türkçe olan bireyler ile etkileşim halinde olan bireylerin üsbilişsel okuma stratejileri farkındalığının alt boyutu olan okuma stratejilerini desteklemede $3,49\pm 0,57$ ortalama ile daha yüksek puanlara sahip olduğu; başarı testinde ise ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşim göstermeyen bireylerin $33,37\pm 8,08$ ortalama ile daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre “Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyi ile ana dili konuşurlarıyla etkileşim halinde olmak ters orantılıdır.” şeklinde bir yorum yapılabilir.

Tablo 21’de ders dışı Türk bireylerle etkileşim sıklığı ile okuduğunu anlama başarı testi, okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21

Ders dışında Türk bireyler ile etkileşim sıklığı değişkeni ile araştırma ölçekleri ve ölçek alt boyutları ortalama farklılıkları

		x	ss	f	p
Üstbilişsel Farkındalık	Her gün	3,52	0,57	0,454	0,715
	Haftada 3-4 defa	3,53	0,53		
	Haftada 1 defa	3,61	0,50		

	Ayda 1-2 defa	3,68	0,48		
Genel Okuma Stratejileri	Her gün	3,44	0,71	0,134	0,94
	Haftada 3-4 defa	3,52	0,70		
	Haftada 1 defa	3,49	0,51		
	Ayda 1-2 defa	3,55	0,42		
Problem Çözme Stratejileri	Her gün	3,70	0,66	0,765	0,516
	Haftada 3-4 defa	3,81	0,52		
	Haftada 1 defa	3,78	0,62		
	Ayda 1-2 defa	3,99	0,62		
Okuma Stratejilerini Destekleme	Her gün	3,46	0,56	1,181	0,32
	Haftada 3-4 defa	3,36	0,60		
	Haftada 1 defa	3,58	0,52		
	Ayda 1-2 defa	3,59	0,58		
Başarı Testi	Her gün	27,00	8,48	2,726	0,047
	Haftada 3-4 defa	32,15	8,50		
	Haftada 1 defa	30,39	7,78		
	Ayda 1-2 defa	31,77	9,50		

Elde edilen bulgulara göre ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşimde bulunma sıklığı ile üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiş, yalnızca başarı testi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre haftada 3-4 defa etkileşim gösteren katılımcılar en yüksek ortalama başarı puanına ($32,15\pm 8,50$), her gün etkileşim gösteren katılımcılar ise en düşük ortalama başarı puanına ($27,00\pm 8,48$) sahip olmaktadır. Bu sonuç Tablo 20'deki bulguları desteklemektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 22’de örneklemin okuduğunu anlama başarı düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık ölçeği ve alt boyutları ile okuduğunu anlama başarı testi arasındaki korelasyon

		Problem			
		Üstbilişsel Farkındalık	Genel Okuma Stratejisi	Çözme Stratejisi	Okuma Stratejilerini Destekleme
Başarı Testi	r	0,157*	0,145	0,162*	0,117

* = $p < 0,05$

r = Korelasyon katsayısı

Not: Korelasyon katsayısı (r)’nın yorumu;

- $r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki
- $0.2-0.4$ arasında ise zayıf ilişki
- $0.4-0.6$ arasında ise orta şiddette ilişki
- $0.6-0.8$ arasında ise yüksek ilişki
- $0.8 >$ ise çok yüksek ilişki

Elde edilen bulgular incelendiğinde başarı testi ile okuma stratejileri “üstbilişsel okuma stratejileri” ölçeği ve ölçek alt boyutlarından yalnızca “problem çözme stratejileri” arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre örneklemin başarı testinden aldığı puanlar arttıkça üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ve problem çözme stratejileri puanları da artmakta veya tam tersi şekilde gerçekleşmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 23’te üstbilişsel okuma stratejileri ve alt boyutlarının bağımlı değişken olarak kabul edilen başarı testi puanlarını yormadaki gücü ve ilişkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen “Basit Doğrusal Regresyon” testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin, üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık ölçeği ve alt boyutları ile okuduğunu anlama başarı testi arasındaki regresyon

İlişki Katsayıları						
	Standart Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar			
	B	Std.Error	Beta	t	p	R ²
Üstbilişsel Farkındalık	2,602	1,259	0,157	2,066	0,040	0,32
Genel Okuma Stratejisi	1,996	1,047	0,145	1,906	0,058	0,21
Problem Çözme Stratejisi	2,374	1,119	0,162	2,122	0,035	0,29
Okuma Stratejilerini Destekleme	1,726	1,135	0,117	1,521	0,130	0,14

Bağımlı Değişken: Başarı Testi

Elde edilen bulgulara göre “üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı”nın “başarı testi”ni pozitif yönde (Beta= 0,157) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde (p=0,040) yordadığı görülmektedir. Bu ilişkiye göre üstbilişsel farkındalıktaki bir birimlik artışın başarı testinde %15.7 düzeyinde bir artışa neden olduğu görülmektedir. Ayrıca varyansın modeli açıklama gücü ise %32 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte “problem çözme stratejileri”nin de “başarı testi”ni pozitif yönde (Beta= 0,162) ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde (p=0,035) yordadığı görülmektedir. Bu ilişkiye göre problem çözme stratejilerindeki bir

birimlik artış başarı testinde %16.2 düzeyinde bir artışa neden olmuştur ve varyansın modeli açıklama gücü %29 olarak tespit edilmiştir.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara ilişkin tartışmalar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ve alt boyutlarına, kullandıkları ders kitaplarına ve ders dışında yaptıkları çeşitli faaliyetlere (Türkçe kitap vb. okuma, müzik dinleme, yayın izleme, sosyal etkileşimde bulunma) göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Bu amaçla araştırma problemleri oluşturulmuş ve bu problemler sınanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet) ile okuduğunu anlama başarı düzeyinin; üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile demografik özelliklerinin, kullandıkları ders kitaplarının ve ders dışında yaptıkları faaliyetlerin arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da tespit edilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde araştırmadaki problemlerin veriliş sırasına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ne durumdadır?” sorusuna yönelik yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin “okuduğunu anlama başarı testi”den aldıkları puan ortalaması 31,18; standart sapması ise 8,4 olarak tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin testten aldıkları en düşük puanın 10, en yüksek puanın ise 44 olduğu görülmüştür. Söz konusu başarı testi 45 soruluk bir test olup öğrencilerin doğru cevapları 1 puan, yanlış ve boş cevapları 0 puan olarak değerlendirildiğinden ortalamanın yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Uygulanan başarı testinin de geliştiricisi olan Altunkaya (2015) çalışmasında bu başarı testini 510 öğrenciye uygulamış öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamasını 33,

standart sapmasını ise 7,55 olarak bulmuştur. Her iki araştırma sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri;

- a) Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- b) Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
- c) Ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okuma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- d) Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- e) Ders dışında Türkçe müzik dinleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- f) Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Öğrencilerin yaşları ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Alanyazında yapılan incelemeler ışığında “yaş”ın birçok araştırmada bir değişken olarak ele alındığı görülmekte ve farklı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin Altunkaya (2015), Sarcaloğlu & Karasakaloğlu (2011, s. 104)’nin çalışmalarında yaş değişkeni ile okuma başarısı arasında bir ilişki bulunamamışken; Salıbıya (2020)’nin çalışmasında okuduğunu anlama düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada da ele alınan grupların yirmi yaş altı ve üzeri iki grup olması ve heterojen dağılması nedeniyle yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı düşünülebilir.

b) Öğrencilerin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yapılan alanyazın incelemesinde okuma becerisi ile cinsiyet değişkeninin ilişkisini tespiti yönelik de araştırmalar mevcut olmakla birlikte araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Örneğin Altunkaya (2015) ve Sırlıbiya (2020) okuduğunu anlama düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edememişken; Yıldız (2016, s. 106), Gündemir (2002), Sarcaloğlu & Karasakaloğlu (2011), Güngör& Açıkgöz (2005), Kılıç (2019) gibi araştırmacılar okuduğunu anlama ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Bu konuyla ilgili detaylı araştırma yapan Arslan (2013) okuma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları incelemiştir. 54 çalışmanın 36'sında kızların, 2'sinde erkeklerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığını; 14'ünde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farka ulaşamadığını belirtmiştir. Yine söz konusu araştırmada, cinsiyet değişkeni ile ilgili farklılıkların sebeplerine açıklama getirilip getirilmediği incelenmiş ve kızlar ya da erkekler lehine olan durumların açıklanmadığı ya da açıklanamadığı ifade edilmiştir.

c) Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile ders dışında Türkçe okuma faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ders dışında okuma faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puan ortalaması 31,16 iken; bulunmayan öğrencilerin puan ortalaması 31,23 olarak tespit edilmiştir. Yine ders dışında Türkçe okuma faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin bu faaliyetleri yapma sıklıklarına bakıldığında “Her gün okurum.” diyenlerin ortalama başarı puanı 29,21; “Haftada 3-4 defa okurum.” diyenlerin ortalama başarı puanı 30,75; “Haftada bir defa okurum.” diyenlerin ortalama başarı puanı 31,77 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere ders dışında okuma faaliyetlerinde bulunma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır. Alanyazına bakıldığında benzer şekilde Altunkaya (2015) da çalışmasında Türkçe kitap, dergi, gazete okuma değişkenine göre okuma düzeyini ölçmüş ve anlamlı bir farklılığın

olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2012) & Sert (2010) ise çalışmalarında 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuma sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve günlük düzenli kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat okuma başarısı ile okuma sıklığı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak varlığını tespit eden söz konusu araştırmaların örneklemini, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler değil, ana dili Türkçe olan öğrenciler oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama düzeyi ile okuma alışkanlığı veya sıklığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya Altunkaya (2015) ve bu çalışma dışında rastlanılmamıştır.

d) Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile ders dışında Türkçe dizi, film veya video izleme faaliyetleri arasında da istatistiksel bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan inceleme sonucunda ders dışında Türkçe yayın izleyen öğrencilerin başarı testinden aldıkları puan ortalaması 31, 28; izlemeyen öğrencilerin puan ortalaması 29, 60 olarak tespit edilmiştir. İki grubun başarı puanı ortalaması arasında 1,68 puanlık bir fark olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte ders dışında Türkçe yayın izleyen öğrencilerin kendi içinde izleme sıklıkları ile okuma başarısı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve bu inceleme sonucunda da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde dizi, film veya video izlemenin faydalı olabileceğine yönelik araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Barın, 2007; Arslan & Adem, 2010; İşcan, 2011) herhangi bir nicel çalışmaya rastlanılmamıştır. Söz konusu araştırmalar dikkate alındığında bu araştırmalarda Türkçe dizi, film ve video izlemenin yabancı dil öğreniminde başarıyı arttıracakları belirtilmekte ve önerilmektedir. Bu sebeple tespit edilen bulgular araştırmacı için beklenmedik bir sonuçtur.

e) Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile ders dışında Türkçe müzik dinleme faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yapılan inceleme

sonucunda Türkçe müzik dinleyen öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı 31,34; dinlemeyenlerin ortalama başarı puanı 30,28 olarak tespit edilmiş ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca müzik dinleyen öğrencilerin dinleme sıklıkları ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki de incelenmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yabancı dil öğretiminde müzik/şarkı dinlemenin etkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Güngör, 2015; Özer & Korkmaz, 2016; Gürel, 2019; Kahraman, 2019; İşcan & Maden, 2020; Özcan & Yıldız, 2020). Söz konusu bu çalışmalarda; müzik/şarkı dinlemenin yabancı dil öğreniminde hedef dil konuşucularının kültürü hakkında fikir sahibi olmak, söz varlığını genişletmek, öğrenci motivasyonu arttırmak, gibi konularda etkili olabileceği belirtilmekte ve önerilmektedir. İşcan & Maden (2020, s. 648)'in çalışmasında araştırmacılara yönelik “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların kullanımıyla ilgili Türkçenin diğer temel becerilerine olan etkisi incelenebilir.” önerisinin dikkate alınarak bir değişken olarak belirlendiği bu çalışmada, müzik/şarkı dinlemenin okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili bir ilişkisi tespit edilememiştir. Farklı örneklem gruplarıyla bu değişkenin yeniden ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

f) Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunma faaliyetleri ve bu faaliyetleri yapma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ders dışında ana dili Türkçe olan bireyler ile etkileşimde bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamasının 30, 37; etkileşimde bulunmayan öğrencilerin ise başarı puan ortalamasının 33, 37 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile ana dili konuşurlarıyla etkileşim halinde olmanın ters orantılı olduğu söylenebilir. Ayrıca ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşimde bulunan öğrencilerin kendi içinde etkileşimde bulunma sıklıkları ve başarı puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelendiğinde “ Haftada 3-4 defa etkileşimde bulunurum.” diyen öğrencilerin başarı puan

ortalaması 32,15; “ Her gün etkileşimde bulunurum” diyen öğrencilerin başarı puan ortalamasının 27,00 olduğu görülmektedir. Bu sonuç da okuduğunu anlama düzeyi ile ana dili konuşurlarıyla etkileşim halinde olmanın ters orantılı olduğu yorumunu desteklemektedir. Bu sonuç araştırmacı için beklenmeyen niteliktedir. Çünkü iletişimsel olarak değerlendirildiğinde ana dili konuşucularıyla etkileşimde bulunmanın yabancı dil öğrencisini olumlu etkileyeceği düşünülmüş fakat tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Fakat bu iki değişken arasındaki ters orantılı ilişkinin sebebi kesin olarak budur, denilemez. Daha öncesinden de belirtildiği gibi p değerinin 0,05 ten küçük olması iki değişken arasındaki ilişkinin tesadüfi olmama durumunu ortaya koymaktadır fakat bu tesadüfi olmayan durumun sebebi hakkında kesinlik bildirmemektedir. Dolayısıyla farklı değişkenlerin de etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Özetle araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan incelemelerin sonucunda öğrencilerin ders dışında yaptıkları faaliyetlerden Türkçe kitap vb. okumaları, yayın izlemeleri, müzik dinlemeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sadece öğrencilerin ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşimde bulunma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında ters yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmacı için beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü dil becerilerinin birbirinden ayrılmaz olduğu ve birbirini etkilediği, çoklu materyal kullanımının öğrenimi olumlu yönde etkilediği alandaki araştırmacıların hemfikir olduğu bir konudur. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin ders dışında Türkçe kitap okuma, müzik dinleme, film izleme, sosyal etkileşimde bulunma gibi faaliyetlerin genelde dil becerilerine özelde okuma becerisine katkı sağlayacağı düşünülmüş fakat elde edilen sonuçlar bu hipotezleri doğrulamamıştır. Bu sebeple daha geniş örneklem ve farklı değişkenlerle bu doğrultuda yapılacak her çalışma alana katkı sağlayacaktır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları nedir?” sorusuna yönelik olarak yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin %71’inin “üstbilişsel okuma stratejileri”ni kullandığı, %69’unun “genel okuma stratejileri”ni kullandığı, %75’inin “problem çözme stratejileri”ni kullandığı ve son olarak da %69’unun “destekleyici okuma stratejileri”ni kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin ”üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı” ortalama puanının $3,53 \pm 0,5$, “genel okuma stratejileri” ortalama puanının $3,47 \pm 0,6$, “problem çözme stratejileri” ortalama puanının $3,77 \pm 0,5$ ve “destekleyici okuma stratejileri” ortalama puanının $3,43 \pm 0,5$ olduğu tespit edilmiştir. Mokhtari & Reichard (2002) tarafından belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre öğrenciler “üstbilişsel okuma stratejileri”ni “yüksek” düzeyde, “genel okuma stratejilerini” “orta” düzeyde, “problem çözme stratejilerini” “yüksek” düzeyde ve “destekleyici okuma stratejileri”ni “orta” düzeyde kullanmaktadırlar.

Gül (2020) çalışmasında öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve bu çalışmada da kullanılan Öztürk (2012)’ün Türkçeye uyarladığı ölçeği kullanmıştır. Söz konusu çalışmaya ait bulgularda öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri ortalamasının 3.47 olduğu ve “orta” düzeyde; genel okuma stratejileri ortalamasının 3.38 olduğu ve “orta” düzeyde; problem çözme stratejileri ortalamasının 3.74 olduğu ve “yüksek” düzeyde; destekleyici okuma stratejileri ortalamasının 3.37 olduğu ve “orta” düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. İki araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin ortalamalarının yalnızca “üstbilişsel okuma stratejileri”ni kullanım düzeyinde farklılık gösterdiği; ölçeğin alt boyutları olan problem çözme stratejileri, destekleyici okuma stratejileri ve genel okuma stratejilerini kullanım düzeylerinde benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Park (1997), öğrenme stratejilerinin kullanımı ile İngilizce yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Bedir (2002), Tunç Özgür (2003), Muhtar (2006) ve Bolluk & Bağcı (2020) da araştırmalarında üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin ‘üstbilişsel okuma stratejileri’ni kullanma durumları;

- a) Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- b) Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
- c) Ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okuma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- d) Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- e) Ders dışında Türkçe müzik dinleme faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- f) Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunma faaliyetlerine ve bu faaliyetleri yapma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Öğrencilerin yaşları ile “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri”, “okuma stratejilerini destekleme” arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Gül (2020)’ün çalışmasında yaş aralıkları 17-20, 21-25, 26 ve üzeri olarak alınmış, 21-25 ve 26 üzeri olan grubun 17-20 yaş arası öğrencilere göre üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının daha

yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yaş grupları birbirine yakın olup iki grupta incelendiği farklılık göstermemiş olabilir.

b) Öğrencilerin cinsiyetleri ile “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri”, “okuma stratejilerini destekleme” arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Akif (2013), okuma stratejileri kullanımı ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalar ile (Karatay, 2010; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Topuzkanamış, 2009; Maltepe, 2010) anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmaları (Erdem, 2012; Oluk & Başöncül, 2019) tespit etmiştir. Söz konusu bu çalışmalarda cinsiyet değişkeninin okuma stratejileri kullanımında etkili olmasının; kız öğrencilerin okuma tercihleri, okuma sıklıkları ve alışkanlıkları, okumaya karşı besledikleri tutum, metinlere odaklanma süreleri, okuduğunu anlamadaki doğal başarıları gibi çeşitli sebeplere bağlanmıştır.

c) Öğrencilerin ders dışında Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okuma faaliyetleri ile “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri” arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tüm anlamlı ilişkilerde ders dışında Türkçe roman, hikâye vb. okuma faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin, “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan, “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ders dışında okuma faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin bu faaliyetleri yapma sıklıkları incelendiğinde üstbilişsel okuma stratejileri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin okuma stratejilerini kullanımının, farkındalığının ve öğreniminin okuma becerisini olumlu yönde etkilediğine dair pek çok araştırma mevcut olmakla birlikte direkt okuma alışkanlığı ya da okuma sıklığı ile ilişkisini tespiti yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğrencilerin ders dışında yapmış olduğu okuma faaliyetleri

okuma becerisi kapsamında ele alınacak olursa ulaşılan bulgular, bu doğrultuda yapılan araştırmaları desteklemektedir.

d) Öğrencilerin ders dışında Türkçe dizi, film veya video izleme faaliyetleri ve bu faaliyetleri yapma sıklıkları ile “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları olan “genel okuma stratejileri”, “problem çözme stratejileri”, “destekleyici okuma stratejileri” arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçla farklılık gösteren Bolluk & Bağcı (2020)’nin çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile Türk televizyon kanallarını izleme arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre üstbilişsel stratejiler boyutunda Türk kanallarını izlediğini belirtenlerin ortalama puanı 3,67; izlemediğini belirtenlerin ortalama puanı 3,35 olarak tespit edilmiştir.

e) Öğrencilerin ders dışında Türkçe müzik dinleme faaliyetleri ile sadece üstbilişsel okuma stratejilerinin alt boyutu olan “destekleyici okuma stratejileri” arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre ders dışında Türkçe müzik dinleyen öğrencilerin ortalaması 3,47; dinlemeyen öğrencilerin ortalaması 3,22 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu istatistiksel olarak ($p < 0,05$) anlamlıdır. Alanyazında müzik dinleme ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı arasında ilişkiyi inceleyen nicel bir çalışmaya rastlanılmamıştır fakat yukarıda da belirtildiği gibi müzik/şarkı dinlemenin yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkileyeceğine dair çalışmalar mevcuttur. Müzik/şarkı dinlemenin yabancı dil başarı düzeyi ile ilişkisine yönelik olarak yapılacak çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

f) Öğrencilerin ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunma faaliyetlerinin yalnızca üstbilişsel okuma stratejilerinin alt boyutu olan “destekleyici okuma stratejileri”ni kullanım düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı ilişkide ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşim halinde olan öğrencilerin, destekleyici okuma stratejileri kullanımına ilişkin ortalama puanı 3,49 iken etkileşimde

bulunmayan öğrencilerin ortalama puanı 3,28'; p değeri ise 0,03 olarak bulunmuştur. Bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Fakat üstbilişsel okuma stratejileri kullanımını pozitif yönde etkileyen değişkenin okuduğunu anlama başarı düzeyini negatif yönde etkilemesi ikilem yaratmaktadır. Dolayısıyla bu sonucun tesadüfi bir sonuç olabileceği düşünülmektedir ve üzerinde başka çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özetle araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik yapılan incelemelerin sonucunda öğrencilerin ders dışında yaptıkları faaliyetlerden Türkçe dergi, hikâye, roman vb. okuma faaliyetleri ile üstbilişsel okuma stratejileri ve alt boyutları arasında; ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşimde bulunma ve Türkçe müzik dinleme faaliyetleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin alt boyutu olan “destekleyici okuma stratejileri” arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yalnızca ders dışında Türkçe video, film, dizi izleme faaliyetleriyle “üstbilişsel okuma stratejileri” ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buna göre tespit edilen tüm anlamlı çıkan ilişkiler için iki değişken arasındaki etkinin şanstın kaynaklanma olasılığının % 5' ten az olduğunu söylemek mümkündür fakat daha önce de belirtildiği üzere bu ilişkiler arasındaki sebebin ne olduğu bilinemez ve kesinlik ifade etmez. Dolayısıyla alanda ders dışında Türkçe öğrenimine fayda sağlayabileceği düşünülen faaliyetlerle ilgili farklı örneklem gruplarıyla yapılacak her çalışma, değerlendirmelere ışık tutacaktır.

5. Ölçekler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için araştırmanın beşinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin;

- a) Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b) Genel okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

c) Problem çözme stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

d) Destekleyici okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Bu doğrultuda ölçekler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon testi uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı ve alt boyutu olan problem çözme stratejileri kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki vardır (Tablo: 15). Buna göre örneklemin başarı testinden aldığı puanlar arttıkça üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ve problem çözme stratejileri puanları da artmakta veya tam tersi şekilde gerçekleşmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının birbirini ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi sonucu %32 oranında üstbilişsel okuma stratejileri kullanımına bağlıdır (Tablo: 16).

6. Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kullandıkları ders kitapları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan inceleme sonucunda “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”ni kullanan öğrenciler 37,11 puan ile en yüksek ortalamaya sahiptir. “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”ni kullanan öğrenciler 29,48 puan ortalaması ile ikinci sırada yer alırken; “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti”ni kullanan öğrenciler 26,49 puan ortalaması ile son sırada yer almıştır. Bu hipotez oluşturulurken Erdil (2018, s. 95)’in çalışmasında da belirttiği üzere TÖMER’lerde en çok kullanılan kitap olan “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti”ni kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının diğer gruplardan daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla bu bulgular araştırmacı için beklenmedik bir sonuç olmuştur. Bunun sebebi

olarak, Aygüneş (2007) ve Kiraz (2015)'in da çalışmalarında belirttiği üzere ders kitaplarındaki metinlerin özgün metinler olması, genellikle diyaloglardan oluşması, yalınlaştırılmaması, metin altı sorularının sadece bilgi ve kavrama düzeylerinde olması gibi sebeplerle öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluk yaşamalarından kaynaklı olabilir. Dolayısıyla söz konusu kitaplardaki metinlerin ve etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve incelemeler ışığında okuduğunu anlama düzeyine etkisini inceleyen nicel bir çalışma yapılmasıyla bu sonuçları ortaya koyan faktörlerin -kitaplardaki metinler, etkinlikler, metin altı soruları- ne olduğu tespit edilebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin; üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı, kullanılan ders kitapları, ders süreci dışında öğrencinin yapmış olduğu Türkçe kitap okuma, müzik dinleme, yayın izleme, ana dili konuşurlarıyla etkileşim faaliyetleri, cinsiyet ve yaş değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Aynı değişkenler ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki A ve C düzeyleri için de incelenebilir.

Bu çalışmada kullanılan ders kitapları ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve daha önce de belirtildiği üzere “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”ni kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri diğer iki kitap setini kullananlara göre yüksek çıkmıştır. Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’ndeki metinlerin, metin altı soruların ve diğer etkinliklerin okuma başarısını hangi yönlerden etkileyebileceği çalışılabilir.

Ele alınan ders kitaplarının, farklı örneklem grupları ve ölçümle okuma ve diğer dil becerilerine etkisinin olup olmadığı araştırılabilir. Ayrıca söz konusu kitaplardaki metinler, metin altı soruları, okuma-dinleme-konuşma-yazma becerilerine ilişkin etkinlikler karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında öğrencilerin ders dışında yaptıkları bazı faaliyetlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine katkı sağladığını savunan çalışmalar mevcuttur (Bolluk & Bağcı, 2020; İşcan & Maden, 2020; Özcan & Yıldız, 2020; Gürel, 2019; Kahraman, 2019; Özer & Korkmaz, 2016; İşcan, 2011; Barın, 2007; Arslan & Adem, 2010) ancak bu çalışmaların genelde nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Savunulan bu tezlerin doğrulanması amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışında Türkçe kitap okuma, müzik dinleme, yayın izleme ve ana dili konuşurlarıyla etkileşimde bulunma faaliyetlerinin dil becerilerine etkisini inceleyecek nicel çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmekte ve araştırmacılara önerilmektedir.

Bu çalışmada okuduğunu anlama düzeyiyle üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının birbiriyle ilişkisi incelenerek tespitlerde bulunulmuştur. Araştırmacılar okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceriyle dil öğrenme stratejilerinin diğer alt boyutları olan “bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi edici stratejiler, etkin stratejiler, toplumsal stratejiler” ile ilişkisini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapabilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: Öğretmen kılavuz kitaplarına dönük bir eleştiri. *Eğitime Bakış*, 6 (17), 30–35.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27–28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig*, 16, 25-43. Erişim adresi: <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/3431-published.pdf>
- Ağıldere, T. S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa’ında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu. (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1416>
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, 31(285), 423-434.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve özleşen dillimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (1998). *Kelime tanıma ve okumaya etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998. C. I. Konya.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi* (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 113-138.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9324>
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2) , 251-265.
<https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 167-188.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksusbd/issue/10275/126071>
- Arslan, M. & Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780169>
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğrenme- öğretim sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-18. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000095

- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 161-174.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 527-536. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2715>
- Balcı, A. & Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 258-270. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.302672>
- Balcı, M. & Melanlıoğlu D. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı” üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/56190/743192>
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 311-317. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177015>
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Barın, E. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kısa filmlerin yeri*. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (ss.191-195). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

- Barın, Y. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 21-136. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177226>
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5502>
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bayraktar, N. (2002, Haziran). *Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*. I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu’nda sunuldu, Çanakkale.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpjNU1EQTO=>
- Baz Bolluk, D. & Bağcı, H. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2) , 448-463. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.705769>
- Bedir, H. (2002). *Language learning strategies of high school students*. Yunanistan- TESOL, İsrail-ETAI, Türkiye-INGED Uluslararası Konferansı’nda sunuldu, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Belet, Ş. & Yaşar, Ş. (2013). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1) , 69-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5445/73892>
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,

7(19), 125-135. Erişim adresi: <https://avesis.atauni.edu.tr/yayin/f121fcd7-8982-4da0-b432-bc3066dd53bf/turkce-ogrenen-yabanci-ogrencilerin-karsilastigi-sorunlar-ataturk-universitesi-ornegi>

Boylu, E. & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine [Özel Sayısı]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1042>

Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185

Cavkaytar, A., Ardıç, A., Özbey, F., Sönmez, M., Özdemir, O. & Aksoy, V. (2010). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. Cavkaytar, A. (Ed). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244. Erişim adresi: https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetay&Alan=sosyal&Id=AWWPwZwZHDbCZb_mQuxD

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23762/253280>
- Demir, A. & Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(30), 51-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16971/177327>
- Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 7 (13), 129-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/29466/315930>
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, İ. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş Karataş, S. & Acer Karataş, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme: Passau Üniversitesi Örneği. A, Okur, B İnce, & İ. Güleç (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (ss. 177-184). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

- Doğan, S. (2011). *XIX. Yüzyılda Batı 'da yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları: W. B. Barker örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duman, T. & M. Çakmak (2011). Ders kitabının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. Basım) içinde (ss. 17-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Durmuş, M. (2013a). Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi-çeviri yöntemi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 49-54). Ankara: Grafiker Yayınları, 49-54.
- Durmuş, M. (2013b). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi[Özel Sayı]*, 6 (11), 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Durukan, E. & Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş & A. Okur (Editörler), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 511-526). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ercilasun, A. B. (2007). *Türk dili tarihi* (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. Ankara: Bayrak Basım.
- Eskey, D.E. (1986). *Theoretical foundations*. F. Dubin, D.E. Eskey, W. Grabe (Eds.) içinde, s. 3-22.
- Faver, S. (2008). Repeated Reading of Poetry Can Enhance Reading Fluency. *The Reading Teacher*. 62(4), 350-352.
- Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (t.y.). *Misyon ve vizyon* 03.03.2021 tarihinde <http://tomer.gazi.edu.tr> adresinden erişildi.
- Gough, P. (1985). One second of reading. In H. Singer, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 687-688). Newark, DE: International Reading Association.
- Göçer, Ali (2013). *Türkiye 'de yabancılara Türkçe öğretimi. Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. (Ed.), M. Durmuş & A. Okur, Ankara: Grafiker Yayınları, s. 171-178.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading. Ğn M.H. Long ve C.J. Doughty (Eds), *The handbook of language teaching*. Singapore: Blackwell Publishing Ltd, 441462.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., pp. 187-204). USA: Heinle & Heinle.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.

- Güçlü, N. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, D., & Açıkgöz, P. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43 (43) , 355-378. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10354/126784>
- Güngör, Z. (2015). Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı: Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama, *HUMANITAS- Uluslar arası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 141-151. doi: 10.20304/husbd.01073
- Günşen, A. (2006). *İlk Türkçecilerden Kırşehirli Âşık Paşa (Hayatı-Edebi Kişiliği ve Eserleri)*. Kırşehir: Kırşehir Valiliği Yayınları.
- Gürel, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması: Temalara uygun şarkılar oluşturma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4 (2), 305-321. <https://doi.org/10.21733/ibad.539617>
- Gürses, M. Ö. & Adıgüzel, O. C. (2011). Yükseköğretim Fransızca hazırlık programı öğrencilerinin kullandıkları Fransızca okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin

görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 95-110.

Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4387/60279>

Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara:

Akçağ Yayınları.

Güzel, A. & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2. Baskı)*. Ankara: Akçağ

Yayınları.

Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Ankara Üniversitesi, *Tömer*

Dil Dergisi, 10, 5-9.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari/issue/60059/868597>

Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge:

Newbury House Publishers.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (t.y.). *Misyon ve vizyon* 03.03.2021 tarihinde

<https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/tr/content/kurumsal/misyon-vizyon> adresinden erişildi.

İşcan, A. (2011a). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler*

Dergisi, 2011(4), 29-36. Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8538/105970>

İşcan, A. (2011b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish*

Studies, 6 (3), 939-948. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2692>

İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak

filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 58, 437-

452. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/27265/287043>

İşcan, A. & Baskın, S. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Nobel

Yayıncılık.

İşcan, A. & Maden, M.N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz

varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal*

Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2(2), 630- 650.

<https://doi.org/10.35452/caless.2020.33>

- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve müziğin yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Fransız Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karal, E. Z. (2001). Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (Tarih açısından bir açıklama). *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe* içinde (ss. 7-96). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Basım) Ankara: Nobel yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2) , 58-79. doi: 10.11616/AbantSbe.242
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475. Erişim tarihi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177244>
- Karatay, H. (2014) . *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. & Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2016). Dilin kökeni arayışları 1: Dilin kökeniyle ilgili akademik tartışmalar. *Dil Araştırmaları*, 10 (18) , 47-84. Erişim adresi:

- Keskin, F. & Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. Durmuş, M. & Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 293-308). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kılıç, A. & S. Seven (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kıroğlu, K. (2002). *Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızgın, A. & Baştuğ, M. (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6 (2), 601-612. doi: 10.31464/jlere.767022
- Kiraz, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan metinlerde söz dizimsel yalınlaştırmanın okuma hızı ve kavrama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Konya: Damla Ofset Yayınevi.
- Knight, L. T. (2007). *Beyond the classroom walls: a study of out of class English use by adult community college ESL students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Portland State University, Portland, Oregon.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Köksal, D. & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. Kılınc, A. & Şahin, A. (Ed). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*(2. baskı). (ss.49-64).Ankara: Pegem A Yayınları.

- Köksal, D. & Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss.295-316), Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*[Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı], s.13
- Kutuk, Y. (2019). İstatistiksel anlamlılık nedir? 07.07.2021 tarihinde <https://www.expermio.com/gonderi/istatistiksel-anlamlilik-nedir127>adresinden erişildi.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Maden, S., Dincel,Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE)Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Maden, S. & Dincel, Ö. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,2017 (9) , 125-140. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/379934>
- McDonough, S. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in elt: A teacher's guide* (2.th ed.). Cornwall: Blackwell.
- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/46119/521301>
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*.(Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Mutlu, H. H. & Süğümlü, Ü. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde reklam filmlerinin farklı beceri ve seviyelerde kullanımı. *Turkish Studies*, 13 (7), 1039-1053.
doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14400>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2003) *Pratik İngiliz dili öğretimi* (Uluslararası baskı). McGraw-Hill, Singapur, 88.
- Okumuş S, Yılmaz S, Akbaş Ö. (2013) Kosova'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Yunus Emre modeli. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"* bildiri kitabı (ss.276-282) Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi, Tiran, Arnavutluk.
- Okumuş, S. & Demir, H. H. (2014). Kosova'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir dinleme/izleme etkinliği: Türkçe dizi filmler ve etkileri. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı* içinde(ss:78-85).Trakya Üniversitesi.
- Oluk, S. & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626117>
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner - Manzaranes G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). *Learning strategies used by beginning and intermediate esl students*. *Language Learning*, 35(1), 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1999). *Learning strategies in second language acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers. Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.

- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL*, 42 (1), 1-47.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/176998>
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 158-177. <https://doi.org/10.7884/teke.26>
- Özcan, Ş. & Yıldız, M. (2020). Müzik dinlemenin Arapça öğretiminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 261-276. doi: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.001>
- Özdemir, C. (2018). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin durumu. *Alatoo Academic Studies*, 18(1), 11-19.
- Özdemir, E. (1973). *Dil ve yazar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özden Ekmekçi, F. (1983) Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili: Dil Öğretimi [Özel Sayı]*, 106-115. Erişim adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/ekmekci_01.pdf
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84. doi: 10.17753/Ekev657.
- Özgat Tatan, O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (A1-A2 düzeyi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *İlköğretim Online*. 11 (2), 292- 305.
- Özüdoğru, M. & Dilman, H.(2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 69-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1036/11638>
- Razı, S. & Razı, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 373-393). Ankara: Pegem Akademi.
- Reid, G. (2007). *Learning styles and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-19). Cambridge: Prentice Hall International.
- Salıbıya, Y. (2020). *Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sallabaş, M. E., 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. <https://doi.org/10.16916/aded.402001>

- Sarcaoğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/375>
- Saydı, T. N. (2007). *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: Öğrenme stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınları.
- Sert, A. (2010). *Altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the goog language learner. *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Şahbaz, N. K. (2006). Okuma yazma. *Eğitim Dergisi[Ütopya]* (12).<http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-12-utopya-temmuz-2006> adresinden alınmıştır.
- Şahbaz, N. K. (2017). 1958-1980 yılları arasında Türkçe eğitiminin tarihsel gelişimi. A. güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* (ss.466-511). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “bellek stratejilerinin” kullanımı. *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83. Erişim adresi: https://www.academia.edu/15321988/Yabanc%C4%B1_Dil_Olarak_T%C3%BCrk%C3%A7e_%C3%96%C4%9Fretiminde_Okuma_Becerisini_Geli%C5%9Ftirmek_%C3%9Czere_Bellek_Stratejilerinin_Kullan%C4%B1m%C4%B1
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1993). *İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.
- TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınları.
- Telçeker Sertoğlu, P. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kapsamında ‘İstanbul yabancılar için Türkçe’ setinin görsel düzen açısından incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thampradit, P. (2006). *A study of reading Strategies Used By Thai University Engineering Students at King Mangkut’s Institute of Technology Ladkrabang* (Yayımlanmamış doktora tezi). Carbondale: Southern Illinois University.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 249-279. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21644/232685>
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Tunç Özgür, S. (2003). *Başkent Üniversitesi öğrencilerinin özelliklerine göre yabancı dil stratejilerinin kullanımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876764.pdf>
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (1974). Eğitim Bilimleri Sözlüğü.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (1998). Türkçe sözlük.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe sözlük.05.04.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?q=&aranan=>adresinden erişildi.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılarla öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.

- Ünlüler Arabacı, P. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan kısa ve uzun metrajlı filmlerin Kırgızistan bağlamında değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (2) , 83-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40495/485121>
- Varişoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmus, & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuz, K. (2000). *Garib-Nâme*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz, K. (2003). Âşık Paşa. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (13), 29-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sutad/issue/26283/276965>
- Yavuz, Ş. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ders dışı dil öğrenme ortam ve deneyimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yaylı, D. (2011). Ana dilde ve yabancı dilde okuma. D.Yaylı & Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (ss. 53-65) . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2014). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı & Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler* (3. Baskı). (ss. 71-90) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yıldız, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 98-112 . Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rteusbe/issue/2601>
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Ö. Külçü, T. Çakmak & N. Özel. (Yay. haz). Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.
- Yunus Emre Enstitüsü (t.y.). *Ders materyalleri*03.03.2021.tarihinde <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri> adresinden erişildi.
- Yunus Emre Enstitüsü (t.y.). 03.03.2021.tarihinde <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden erişildi.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (t.y) *Öğrenci istatistikleri*.10.12.2020 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişildi.

Ekler

Ek: 1 Kişisel Bilgi Formu

Ad- Soyad

.....

Yaş

.....

Cinsiyet

.....

1) Hangi ders kitabını kullanıyorsunuz?

- Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreti Seti (Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti)
 İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti
 Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti

2) Ders dışında Türkçe dergi, hikaye, roman vb. okumalar yapıyor musunuz ?

Evet

Hayır

Yanıtınız " Evet" ise hangi sıklıkta okursunuz?

- Her gün okurum.
 Haftada 3-4 defa okurum.
 Haftada 1 defa okurum.

3) Ders dışında Türkçe dizi, film veya video izliyor musunuz?

Evet

Hayır

Yanıtınız " Evet" ise ne sıklıkta izlersiniz?

- Her gün izlerim.
 Haftada 3-4 defa izlerim.
 Haftada bir defa izlerim.
 Ayda 1-2 defa izlerim.

4) Ders dışında Türkçe müzik dinliyor musunuz?

Evet

Hayır

Yanıtınız " Evet" ise ne sıklıkta dinlersiniz?

- Her gün dinlerim.
 Haftada 3-4 defa dinlerim.
 Haftada 1 defa dinlerim.
 Ayda 1-2 defa dinlerim.

5) Ders dışında ana dili Türkçe olan bireylerle sosyal etkileşimde bulunuyor musunuz?
 (Yüz yüze sohbet etmek, telefonda konuşmak, çevrim içi görüşmek vb. faaliyetler)

Evet

Hayır

Yanıtınız " Evet" ise ne sıklıkta bulunursunuz?

- Her gün bulunurum.
 Haftada 3-4 defa bulunurum.
 Haftada 1 defa bulunurum.
 Ayda 1-2 defa bulunurum.

EK:2 Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Yönerge: Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

1 anlamı “ Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”

2 anlamı “ Ben bunu nadiren yaparım”

3 anlamı “ Ben bunu ara sıra yaparım”

4 anlamı “Ben bunu genellikle yaparım”

5 anlamı “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım”

Strateji	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.					
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.					
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.					
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.					
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım					
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.					
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.					
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.					
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.					
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım					
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.					
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum					
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.					
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.					
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.					
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.					
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.					
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.					

Ek: 3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi

1 ile 7. sorular arasında cümlede boş bırakılan yerlere uygun düşen sözcüğü bulunuz.

1. Başarılı mühendis Stefan Klein, uçan araba geliştirmeyi.....

- A) yakaladı
- B) kaybetti
- C) başardı
- D) yendi
- E) kazandı

2. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 60 milyon insan ülkesinden göç etmek zorunda kaldı.

- A) fakat
- B) rağmen
- C) oysa ki
- D) yaklaşık
- E) ayrıca

3. Son zamanlarda.....artmaya başlayan obezite, çocuk sağlığını olumsuz etkiliyor.

- A) hızla
- B) yaklaşık
- C) hiç
- D) az
- E) ortalama

4. Uzmanlar, yetersiz beslenmenin demir eksikliği yani anemi hastalığına nedenuyarısında bulundu.

- A) yapabileceği
- B) gelebileceği
- C) gidebileceği
- D) olabileceği
- E) verebileceği

5. Verem, dünyada her yıl iki milyon insanın hayatınıneden oluyor.

- A) yaşamasına
- B) kaybetmesine
- C) kazanmasına
- D) sürdürmesine
- E) kazanmasına

6. Genç öğrencilerülkelerden Türkiye'ye Türkçe öğrenmeye geldiler.

- A) uluslararası
- B) yalnız
- C) geniş
- D) eğlenceli
- E) çeşitli

7. Sınavdan zayıf not aldımgünlerce çalışmışım.

- A) Oysa ki

- B) ve
C) yani
D) sadece
E) rağmen

8. Türkçe / Leyla / öğretmenim / güler yüzlü / öğretmendir / bir / Hanım

1 2 3 4 5 6 7

Yukarıdaki kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturulduğunda doğru sıralama nasıl olur?

- A) 3-1-4-5-7-6-2
B) 1-3-2-7-4-6-5
C) 6-4-2-1-3- 7-5
D) 1-2-3- 7-4-6-5
E) 1- 5-2-3-6-7-4

9. I. kendi

II. haziran

III. gideceğim

IV. ayında

V. ülkeme

Yukarıdaki sözcükler nasıl sıralanırsa anlamlı bir cümle olur?

- A) I.- IV.- II. – III.- V.
B) V. – IV.- III.- I.- II.
C) III. – II.- I.- IV.- V.
D) II.- III.- I.- IV. – V.
E) II. – IV.- I.- V. III.

10. Bütün öğrencilerim bana kulak versin önemli bir konu anlatacağım.

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Dikkatli bakmak
B) Kızmak
C) Dikkatli dinlemek
D) Hediye vermek
E) Az duymak

11. Babam para verirken “ayağını yorganına göre uzat.” dedi.

Yukarıdaki cümlede geçen altı çizili deyim hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Çok az para harcamak
B) Çok para harcamak
C) Para harcamamak
D) Para kazanmak
E) Sahip olunan para kadar harcama yapmak

12. Aşağıdaki soruda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.

Görevli:

-Türk Hava Yolları. Buyurun ben Elif.

Hüseyin Bey:

-İzmir için rezervasyon yaptırmak istiyorum.

Görevli:

-.....

Hüseyin Bey:

Salı günü, saat ikide gitmek istiyorum.

- A) Nereye gideceksiniz?
- B) Ne zaman gideceksiniz?
- C) Kaç kişi gideceksiniz?
- D) Nasıl gideceksiniz?
- E) Ne kadar sürede gideceksiniz?

13. Aşağıdaki soruda karşılıklı konuşmanın boş bırakılan kısmını tamamlayabilecek ifadeyi bulunuz.

Satıcı:

-Hoş geldiniz efendim.

-Müşteri:

-Hoş buldum. Bir gömlek almak istiyorum.

Satıcı:

-.....

Müşteri:

Siyah renk olsun lütfen.

- A) Kaç beden gömlek almak istiyorsunuz?
- B) Kaç tane gömlek almak istiyorsunuz?
- C) Hangi model gömlek istersiniz?
- D) Ne renk gömlek istiyorsunuz?
- E) Bence size çok yakıştı.

14-18. sorularda verilen cümleyi en iyi tamamlayan ifadeyi işaretleyiniz.

14. Victor Hugo,.....

- A) usta bir tamircidir.
- B) büyük bir yapıttır.
- C) ünlü bir roman yazarıdır.
- D) en iyi romandır.
- E) en ünlü şiiirdir.

15. Amerikalı iki bilim adamı.....

- A) önemli buluşlar gerçekleştirdi.
- B) ya da yönetmen oldu.
- C) ama ikisi de çok çalışırdı.
- D) ancak çalışmalarını gerçekleştiremediler.
- E) Amerikalı değillerdir.

16. Çok çalışmış olmasına rağmen....

- A) sınavda çok başarılı oldu.
- B) sınavı kazandı.
- C) sınavda tüm soruları cevapladı.
- D) sınavda başarısız oldu.
- E) sınav soruları yanlıştı.

17. Günümüzde özellikle teknolojinin de katkısıyla.....

- A) bilim daha da geriye gidiyor.
- B) ancak çok önemli gelişmeler sağlanabilirdi.
- C) ilerlemeler yakından takip edilse iyi olurdu.

- D) yaşam şartları daha da zorlaşıyor.
E) birçok hastalığa çare bulunabiliyor.

18. Çamaşır makinenizin çalışması için.....

- A) güzel bir ütü almalısınız.
B) üzerine örtü örtmelisiniz.
C) üzerindeki düğmeye basmalısınız.
D) kapağını çıkarmalısınız.
E) kutusuna koymalısınız.

19-21. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Cici kızlarım,

Yaşam ne garip. Bir baba için en büyük mutluluk kaynağı, aynı zamanda çok büyük bir hüznün nedeni de olabiliyor. Her ikiniz de başarılı birer üniversite eğitimi yaptınız. Ebru Amerika'dan, Elif de buradan birer doktora bursu kazandı. Her ikiniz de yurt dışına gittiniz. Bugün Elif'in yurtdışına gidişinin ilk günü. Ebru gittikten sonra yaklaşık bir yıl geçti. Ben bir yandan bu başarılarınızla övünüyorum, bir yandan da parmak kadar iki kız çocuğunun evden uçup gitmelerinin hem hüznünü hem de korkusunu yaşıyorum.

Emre KONGAR

19. Yukarıdaki metin kim tarafından yazılmıştır?

- A) Anne
B) Baba
C) Gitmek- etmek- giymek
D) Gelmek- duymak- vermek
E) Almak-yaşamak- sevmek

20. Yukarıdaki metne göre Ebru yurt dışına ne zaman gitmiştir?

- A) Yaklaşık iki yıl önce
B) Yaklaşık bir yıl önce
C) Yaklaşık dört yıl önce
D) Yaklaşık bir ay önce
E) Yaklaşık üç yıl önce

21. Yukarıdaki metne göre Ebru ile Elif en son hangi eğitimi almışlardır?

- A) İlköğretim
B) Ortaokul
C) Lise
D) Üniversite
E) Açıköğretim

Günümüze dek boyunbağı takmak, bıyıkları kesmek, tiyatroya....., çatalla yemek, jimnastik yapmak, karı-koca kol kola sokakta yürümek, balolarda dans, birbiriyle tokalaşmak, sokakta şapka....., yazıya soldan başlamak, bütün bu davranış töreleri ilerici, medeni, ideal Cumhuriyet insanının davranışlarını tanımlamaktadır” (Göle, 2001:115).

22. Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi kelimeler gelmelidir?

- A) Tanımak- almak- yürümek
B) Çalmak-yazmak- görmek
C) II
D) III
E) IV

E) V

23. (I) Mehmet Akif Ersoy İstanbul'da dünyaya geldi. (II) İlk öğrenimini babasından aldı. (III) Veterinerlik okulunu bitirerek veteriner oldu. (IV) Mezarı İstanbul'dadır. (V) Bir süre veterinerlik yaptıktan sonra İstanbul'da memur olarak çalışmaya başladı. Yukarıdaki paragrafta anlam bakımından akışı bozan cümle hangisidir?

- A) I
- C) Eş
- D) Kardeş
- E) Amca

24. (I) Balıkta insan sağlığı için yararlı çeşitli vitaminler bulunur. (II) Bu özellikleriyle balık bedene güç ve enerji verir. (III) Zihin yorgunluğunu giderir. (IV) Olta ile tutulabilir. (V) Balıktaki kalsiyum kemiklerin büyümesini sağlar ve özellikle çocukluk çağlarında gelişmeyi kolaylaştırır.

Yukarıdaki paragrafta anlam bakımından akışı bozan cümle hangisidir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

Fıkralarıyla tanınan Nasrettin Hoca, 1208 yılında Eskişehir iline bağlı Sivrihisar ilçesinin Hortu köyünde doğmuştur. Annesinin adı Sıdıka, babasının adı Abdullah'tır. Nasrettin Hoca, insanlara doğru yolu göstermeye çalışan, iyilikleri bildiren bir kişidir.

25. Yukarıdaki metinde Nasrettin Hoca hakkında hangi bilgiye yer verilmemiştir?

- A) Hangi yıl doğduğu bilgisine
- B) Nerede doğduğu bilgisine
- C) Annesinin adı bilgisine
- D) Babasının adı bilgisine
- E) Hangi yıl öldüğü bilgisine

Küresel ısınmaya bağlı olarak dünyanın bazı bölgelerinde kasırgalar, seller ve taşkınların şiddeti ve sıklığı artar. Bazı bölgelerde uzun süreli, şiddetli kuraklıklar ve çölleşme etkili olur. Küresel ısınma yüzünden sıcaklıklar artar, ilkbahar erken gelir, sonbahar gecikir, iklimler değişir.

26. Yukarıdaki metinde yazarın şikâyet ettiği konu nedir?

- A) Küresel ısınmanın zararları
- B) Sonbaharın geç gelmesi
- C) İlkbaharın erken gelmesi
- D) İklimlerin değişmesi
- E) Kuraklık

27.-28. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Helsinki'yi dolaşıyoruz. Burası bir şehir değil; bir çiçek bahçesi... Evler, oteller, lokantalar, dükkânlar hep bir yeşil dekor içinde. Bahçeler, parklar eksik değil. Ağaçların altında, yolların kenarında beyaz boyalı kanepeler, koltuklar var. Burada genç, yaşlı, çocuk, isteyen oturup dinleniyor; okuyor; güneşleniyor. Sokakların ortasındaki bahçeler içinde lokantalar var. Yemyeşil şimşir ağaçlarının kenarında kocaman bahçe şemsiyelerinin altına konmuş masalarda yemek yeniyor.

Şükûfe Nihal BAŞAR

27. Yukarıdaki metne göre Helsinki ile ilgili olarak söylenenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Helsinki’de şimşir ağaçları sapsarıdır.
- B) Helsinki’de beyaz boyalı kanepeler vardır.
- C) Helsinki’de kitap okuyan insanlar vardır.
- D) Helsinki’de bahçeler içinde lokantalar vardır.
- E) Helsinki’de oteller vardır.

28. Yukarıdaki metnin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Helsinki’deki lokantaları tanıtmak
- B) Helsinki gezisinde gördüklerini anlatmak
- C) Helsinki’de yaşayan insanları anlatmak
- D) Helsinki yemeklerini tanıtmak
- E) Helsinki iklimini anlatmak

29. “Okulda kızının yaptıklarını duyunca yerin dibine geçti.” cümlesinde yerin dibine geçmek deyiimiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çok mutlu olmak
- B) Çok sevinmek
- C) Çok şaşırarak
- D) Çok sinirlenmek
- E) Çok utanmak

Aşağıdaki metinden hareketle 30-35. sorulardaki ifadeleri doğru ya da yanlış olarak değerlendiriniz.

İskender kebabı İskender kebab veya İskender döner, Bursa yöresinin meşhur kebab yemeklerinden biridir. İskender kebabının pişirilmesine 1867 yılında Kayhan Çarşısı'nda başlanmıştır. Aslında temel malzemesi döner olsa da İskender’i İskender yapan, üstündeki tereyağı, domates sosu, yanındaki yoğurt ve altındaki yağlı pide parçalarıdır.

D

Y

- | | | |
|--|------|------|
| 30. İskender kebabı Adana yemeklerinden biridir. | .... | .... |
| 31. İskender kebabının üstüne tereyağı konulur. | .... | .... |
| 32. İskender kebabının temel malzemesi patatestir. | .... | .... |
| 33. İskender kebabının pişirilmesine 1867 yılında Kayhan Çarşısı’nda başlanmıştır. | .... | .... |
| | | |
| 34. İskender kebabının yanında yoğurt bulunur. | .... | .... |
| 35. İskender kebabının altında yağlı pide parçaları yoktur. | .... | .... |
| | | |

36 -39. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Sonbahar mevsimi, eylül, ekim ve kasım aylarında yaşanır. Bu mevsimde havalar bir gün sıcak bir gün soğuk olabilir. Bu durum, insan sağlığını etkileyebilir. Yaşanan ani ısı değişiklikleri vücudun direncini etkileyerek soğuk algınlığı, grip, nezle gibi hastalıklara yol açabilir. Bu hastalıklardan korunmak için bol bol su ve bitki çayları içilmeli, besin değeri zengin yiyecekler yenilmeli, düzenli spor yapılmalı, yeterli uyku uyunmalıdır. Ayrıca kapalı, havasız ortamlarda bulunmaktan kaçınılmalı, sigara ve alkolden uzak durulmalıdır.

36. Sonbahar mevsimi hangi aylarda yaşanır?

- A) Ocak-şubat-mart

- B) Nisan- haziran-mayıs
- C) eylül-ekim-kasım
- D) Eylül-ekim-aralık
- E) Haziran-temmuz-ağustos

37. Sonbahar mevsiminde hastalıklara yol açan sebep nedir?

- A) Ani ısı değişiklikleri
- B) Soğuk havalar
- C) Rüzgârlı havalar
- D) Ani ısınan hava
- E) Yağmurlu havalar

38. Metne göre uzak durulması istenen maddeler nelerdir ?

- A) Su
- B) Bitki çayları
- C) Vitaminli yiyecekler
- D) Sigara ve alkol
- E) Kahve ve çay

39. Metinde aşağıdakilerden hangisinin yapılması istenmemektedir?

- A) Bol su içilmelidir.
- B) Düzenli spor yapılmalıdır.
- C) Bitki çayları içilmelidir.
- D) Yeterli uyku uyunmalıdır.
- E) Vitamin ilaçları kullanılmalıdır.

40. Ormanlar ve diğer doğal yeşil alanlar stresi azaltabilir, moral düzeltici olabilir, kızgınlığı ve saldırganlığı azaltabilir ve genel olarak mutluluğu artırabilir. Ormanlık alanlara gitmek bağışıklık sistemimizi de geliştirebilir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki bilgilerden hangisi yer almamıştır?

- A) Ormanlar stresi azaltır.
- B) Ormanlar kızgınlığı azaltır.
- C) Ormanlar mutluluğu artırır.
- D) Ormanlar kızgınlığı artırır.
- E) Ormanlar saldırganlığı azaltır.

41. Buzdolabını ihtiyacınızdan fazla yiyeceklerle aşırı doldurmayın. Aşırı doldurmanız hâlinde kapı açıldığında yiyecekler düşerek size veya buzdolabına zarar verebilir.

Yukarıdaki metinde buzdolabı kullanımı ile ilgili hangi noktaya dikkat edilmesi istenmektedir?

- A) Kapısını kapalı tutmak
- B) Yiyecekleri farklı bölmelere yerleştirmek
- C) Yiyecekleri uzun süre bekletmemek
- D) İçine aşırı fazla yiyecek koymamak
- E) Yiyecekleri buzdolabına sıcak koymamak

42. Buzdolabınızın kapı kolu varsa, buzdolabını taşıırken kapı kolundan tutmayın; aksi takdirde kapı kolu kopabilir.

Yukarıdaki metne göre buzdolabının kapı kolundan tutulursa ne olur?

- A) Kapı kolu bozulabilir

- B) Kapı kolu kopabilir
- C) Kapı kolu yerinde kalır
- D) Kapı kolu kırılabilir
- E) Kapı kolu yerinde kalır

43. Buzdolabı uzun süre kullanılmayacaksa fişi prizden çıkarılmalıdır. Elektrik kablosunda oluşabilecek bir sorun yangına yol açabilir.

Yukarıdaki metne göre yangına aşağıdakilerden hangisi yol açabilir?

- A) Fişi prizden çıkarmak
- B) Fişi prize takmak
- C) Elektrik kablosunda oluşabilecek bir sorun
- D) Fişi uzun süre kullanmak
- E) Elektrik kablosunu kesmek

44. Belirli bir sıcaklık gerektiren aşı, ısıya duyarlı ilaçlar, bilimsel materyaller vb. malzemeler buzdolabında saklanmamalıdır.

Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi buzdolabında saklanmamalıdır?

- A) Isıya duyarlı ilaçlar
- B) Patlıcan
- C) Meyve
- D) Süt
- E) Isıya duyarlı olmayan ilaçlar

45. Ürünü yağmur, kar, güneş ve rüzgâra maruz bırakmak elektriksel güvenlik açısından tehlikelidir.

Yukarıdaki metne göre ürünü aşağıdakilerden hangisine maruz bırakmak tehlikeli değildir?

- A) Kar
- B) Yağmur
- C) Güneş
- D) Rüzgâr
- E) Oda sıcaklığı

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Belgesi

21.10.2021 10:21

Gmail



Oluştur

Gelen Kutusu 8

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Kategoriler

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts

KÜBRA +

Enes Aga

İsmail Baser

Merve Sevincek

Tuğba Ünlüsoy

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Gelen



KÜBRA ÜNLÜSOY

Alıcı:

Merhaba hocam,
Ben Uludağ Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanının
açısından ölçmek olarak belirledim. Çalışma evrenimi de B düzeyine
BAŞARI TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ" adlı makalenizdeki geliştirdiğ
Saygılarımla...
Kübra Nur ÜNLÜSOY
Tel:



Hatice ALTUNKAYA

Alıcı: ben

Sevgili Kübra, testi kullanabilirsin. Başarılar dilerim.

KÜBRA ÜNLÜSOY, 2 Oca 2021 Cmt, 1

--
Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğiti
Bölümü Merkez/AYDIN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

GİZLİLİK NOTU: Bu mesaj ve ekleri yalnızca gönderildiği kişi(lere) özeldir ve gizlidir. Me
veya mesaj içeriği ile ilgili olarak herhangi bir işlem yapılması kesinlikle yasaktır. Böyle bi



KÜBRA ÜNLÜSOY

Alıcı: Hatice

Teşekkür ederim hocam. İyi çalışmalar,

21.10.2021 10:23

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri - damlakubra9@gmail.com - Gmail

Gmail



Oluştur

Gelen Kutusu

8

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Kategoriler

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts



KÜBRA

+



Enes Aga



İsmail Baser



Merve Sevincek



Tuğba Ünlüsoy

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık



KÜBRA ÜNLÜSOY

Alıcı:

Merhaba hocam,

Ben Uludağ Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanına ayrılan süre vs.) açısından ölçmek olarak belirledim. Çalışma evreni formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması" adlı makalenizdeki "Oku Saygılarımla...

Kübra Nur ÜNLÜSOY

Tel:



ERGUN OZTURK

Alıcı: ben

Sayın Kübra Hanım,

Tarafımdan Türkçeye uyarlaması yapılan Okuma Stratejileri

Prof.Dr. Ergün ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Kimden: "KÜBRA ÜNLÜSOY"

Kime:

Gönderilenler: 27 Şubat Cumartesi 2021 0:38:13

Konu: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri

Bu e-posta ve ekleri sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasındadır. Erciyes Üniversitesi bu mesajın içeriği ve ekleri ile ilgili hukuki hiçbir sorumluluğu kabul etmez.

This e-mail communication and its attachments are intended only for the named recipient(s).

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı:

Öğr. Gördüğü Kurumlar:

Lise: Açık Öğretim Lisesi (2010/2013)

Lisans: Uludağ Üniversitesi/ Türkçe Öğretmenliği Bölümü (2013/2017)

Yüksek Lisans: Bursa Uludağ Üniversitesi/ Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans

Programı (2017/ devam ediyor)

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce- A2

Çalıştığı Kurumlar:

1. Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi-

ULUTÖMER- Türkçe Öğretmeni (2017-2018)

2. Karacaoğlan Ortaokulu- Türkçe Öğretmeni (2018- 2021)