

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

YÜKSEKLİSANS TEZİ

**UYGUR TÜRKÜ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
METİNLERİ OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

**YIMINGJIANG SAILIBIYA
15741023**

**TEZ DANIŞMAN
Doç. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

İSTANBUL

2020

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

YÜKSEKLİSANS TEZİ

**UYGUR TÜRKÜ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
METİNLERİ OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**YIMINGJIANG SAILIBIYA
15741023
0000-0002-0791-3721**

**TEZ DANIŞMAN
Doç. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

İSTANBUL

2020

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**UYGUR TÜRKÜ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
METİNLERİ OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**YIMINGJIANG SAILIBIYA
15741023**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 24.07.2020

Tezin Savunulduğu Tarih: 08.07.2020

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Muhammet Eyyüp SALLABAŞ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Yrd. Doç.Dr. Osman ÖZDEMİR

**İSTANBUL
TEMMUZ, 2020**

ÖZ

UYGUR TÜRKÜ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE METİNLERİ OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ymingjiang Salıbıya
Temmuz, 2020

Bu çalışmada, Türkiye’de yaşayan Uygur Türkü öğrencilerinin, Türkçe Metinleri Okumaya Yönelik Tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye’deki TÖMER’lerde B2 ve C1 seviyesinde eğitim gören Uygur Türkü öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma 76 erkek, 28 kız olmak üzere toplam 104 kişinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada bulgular “Kişisel Bilgi Formu”, “Tutum Ölçeği” ve bunun yanında “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma konusu doğrultusunda SPSS20 paket programı ile analiz edilmiştir. Demografik bilgiler doğrultusunda elde edilen sonuçlara Mann – Whitney U Testi ve Kruskal – Wallis H Testi analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin regresyon analizleri, korelasyon değerleri, betimsel istatistik değerleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin okuma tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğrencilerin Türkçe metinlerin önemini fark etme düzeylerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları yüksek olanların okuduğunu anlama düzeyleri daha fazla çıkmıştır. TMOYT ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Okuduğunu Anlama, Tutum

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE ATTITUDES OF UYGHUR STUDENTS FOR READING TURKISH TEXTS AND THEIR UNDERSTANDING SKILLS

Yimingjiang Sailibiya

July, 2020

In this research, the relationship between attitudes towards reading Turkish texts and reading comprehension skills of Uyghur students living in Turkey was investigated. This paper was carried out in a descriptive scanning model. Within the scope of the research, having more than one variable, and examining the relationship between these variables required the research to be done in the relational screening model. The main objects of this research consist of Uyghur students who are studying B2 and C1 level at TOMER Turkish language schools in Turkey, including 104 students in total, 76 boys and 28 girls separately. During the paper, the data were collected by using the "Personal Information Form", "Attitude Scale", and "Reading Comprehension Test". The retrieved data were analyzed in the direction of the SPSS20 package program. The results obtained by demographic information were analyzed by the Mann- Whitney U test and Kruskal- Wallis H Test. The measurement tools consisting of regression analysis, correlation values, and descriptive statistics values were used for the data that were obtained from the previous stage. According to the study result, the reading attitude of the students showed a significant difference regarding the gender variable. It has been revealed that the level of male students' realizing the importance of Turkish texts is higher than female students. Those who have a high attitude towards reading Turkish texts have more reading comprehension levels. As a result, A positive weak relationship was found between their attitudes towards reading Turkish texts and their reading comprehension levels.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, reading comprehension, attitude

ÖN SÖZ

Bu araştırma, Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri ölçmek ve arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak alan taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilerek veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilip değerlendirildi ve yorumlar yapılmıştır.

Yüksek lisans eğitim sürecinde ve tez hazırlama aşamasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, önüme çıkan engelleri aşmama yardımcı olan sayın hocam Doç.Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş'a teşekkürü borç bilirim. Yüksek lisans eğitimimde bilgileriyle, verdiği derslerle okumaya olan ilgimi arttıran çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca tüm çalışmalarımın ve çabalarımın maddi-manevi her zaman arkasında duran babam Emin Yasin'e sonsuz teşekkür ve sevgilerimle. Yine çalışmam boyunca sabırla yanımda olan eşim Küreş Talat'a, annesinin yoğunluğunu paylaşmak zorunda kalan kızım Bilgenur Talat'a sonsuz teşekkür ederim. Çalışmamda yoğun olmasına rağmen bana destek olan arkadaşım Suna Özcan'a müteşekkirim. Son olarak çalışmaya katılan dil öğretim merkezlerindeki Uygur Türkü kardeşlerime yardımlarından ötürü Abdusemi Enver'e teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2020

YIMINGJIANG SAILIBIYA

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar	6
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi	7
2.1.1. Uygurlar Döneminde YTÖ	7
2.1.2. Diğer Dönemlerde Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretimi.....	11
2.2. Okuma	15
2.3. Okuduğunu Anlama	16
2.4. Okuma Eğitimi	18
2.4.1. YTÖ’de Okuma Eğitimi.....	20
2.4.2. YTÖ’ de Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Kullanılan Yöntemler	22
2.4.2.1. Karşılıklı Öğrenme	22
2.4.2.2. Tekrarlı Okuma.....	23
2.4.2.3. Tekrarlı Okuma İçin Metinler.....	23
2.4.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Ölçümü	24
2.5. Tutum	25
2.5.1. Bilişsel Kaynaklı Tutumlar	25

2.5.2.	Duyuşsal Kaynaklı Tutumlar	26
2.5.3.	Davranışsal Kaynaklı Tutumlar	26
2.6.	Tutumun Eğitimi	27
2.7.	Tutumun Ölçümü	28
2.7.1.	Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği	28
2.7.2.	Thurstone Ölçeği	28
2.7.3.	Likert Tipi Ölçekler.....	29
2.8.	Okuma ve Tutum.....	30
2.9.	Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okumaya Yönelik Tutum	31
3.	YÖNTEM.....	32
3. 1.	Araştırma Modeli	32
3. 2.	Evren Ve Örneklem	32
3. 3.	Veri Toplama Araçları	33
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	33
3.3.2.	Tutum Ölçeği	33
3.3.3.	Okuduğunu Anlama Ölçeği.....	34
3. 4.	Verilerin Analizi	34
4.	BULGULAR VE YORUM.....	35
4.2.	Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri	35
4.3.	Okuduğunu anlama ölçeğine ait bulgular	39
4.4.	Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklerle Karşılaştırılması	40
4.5.	Okuma Tutumları Ölçeğine Ait Bulgular	46
4.6.	Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklerle Karşılaştırılması	49
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
5.1	Sonuç	61
5.2.	Öneriler	66
KAYNAKÇA		67
EKLER.....		73
Ek 1.	Kişisel Bilgi formu	73
Ek 2.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	74
EK 3.	Okuduğunu Anlama Ölçeği.....	75
ÖZ GEÇMİŞ.....		79

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa no
Tablo 1: Araştırmanın Yapıldığı Tömerler	32
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri	35
Tablo 3: Katılımcıların Bildiği Diller İle Yazma Seviyelerinin Çaprazlanması.....	38
Tablo 4: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Algılarına Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	39
Tablo 5: Okuduğunu Anlama Algısı Ölçeğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları ..	39
Tablo 6: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	40
Tablo 7: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 8: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Öğrenme Zorluğu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.	41
Tablo 9: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 10: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	42
Tablo 11: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 12: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Çok Zorlanılan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	43
Tablo 13: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Başarılı Olunan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	43
Tablo 14: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	44
Tablo 15: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin E-mail Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	45
Tablo 16: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	45
Tablo 17: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine Ait Güvenilirlik Analizleri	46

Tablo 18: Katılımcıların Okuma Tutumları Algılarına Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları	46
Tablo 19: Okuma Tutumu Algısı Ölçeğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	47
Tablo 20: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	49
Tablo 21: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	49
Tablo 22: Katılımcıların Okuma tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Öğrenme Zorluğu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	50
Tablo 23: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	51
Tablo 24: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	52
Tablo 25: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	52
Tablo 26: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Çok Zorlanılan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	53
Tablo 27: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Başarılı Olunan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları....	54
Tablo 28: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları...	55
Tablo 29: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin E-mail Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	56
Tablo 30: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	57
Tablo 31: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeği Alt Boyut Algılarına Ait Güvenilirlik Analizleri	57
Tablo 32: Okuduğunu Anlama Ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	58
Tablo 33: Katılımcıların Okuduğunu Anlama ile Türkçe Metinlerde Kültür Unsurlarına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	59

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of variance
F	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Toplam Veri
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TMOYT	: Türkçe Metinleri Okumaya Yönelik Tutumlar
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YTÖ	: Yabancılarla Türkçe Öğretimi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaratıldığı ilk günden itibaren çevresiyle iletişim ve etkileşim hâlinde olan insan; dünyanın çeşitli coğrafyalarına yayılmış, birbirinden farklı dilleri konuşan diğer türdeşleriyle de iletişim kurma ihtiyacı hissetmiş ve bunun neticesinde yabancı bir dil öğrenmek istemiştir. Nitekim'in (2002) de ifade ettiği gibi bu ilgi ve ihtiyaç doğrultusunda insanların çağlar boyunca seyahat, iş, sömürgecilik, evlilik gibi nedenlerle farklı toplumlarla iletişim kurabilmek için genellikle sistematik bir eğitim olmadan yabancı dil edindikleri bir gerçektir. Yabancı dil öğrenimi, bireyin ana dili olmayan başka bir dili öğrenmesi şeklinde ifade edilebilir. Yabancı dil öğrenimi insanlarda önyargılar barındırmaktadır. Çünkü ana dili kadar kolay olmadığını düşünürler. Bu durum ülkemizde yabancı dil öğrenme seviyesinin en basit göstergelerinden biridir. Yabancılar dil öğretiminin tarihi gibi Türkçenin de yabancı dil olarak öğretiminin tarihi de eski zamanlara kadar dayanmaktadır (Biçer, 2012, 129; Özkan, 2005, 155). Yabancılar Türkçe öğretiminde dair elimize ulaşılmış olan ilk kaynak Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ü Lügat-it Türk'ü olduğu için birçok araştırmacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilme tarihinin 1071'de başladığını ifade ederler (Açık, 2008, 1; Çangal 2012, 9; Özdemir, 2012, 2). Günümüzde de Türkçenin öğrenimi farklı amaçlarla oldukça hızlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, TÖMER'lerin kendi bünyesinde geliştirilmiş olan öğretim materyalleriyle uygulanmaktadır.

“Oku” kavramını anlatırken aklımıza Allah'ın (c.c.) kelamı olan Kurân'ın indirilişindeki ilk vahiy olan “İkra” ayeti gelmekte ve okumanın önemine dikkat çekmektedir. Okuma yazılı metinlerden bilgi edinme, düşüncüyü geliştirme, estetik deneyimi kazandırma faaliyeti ve görsel materyallerden bilgi edinme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. “Yazıya geçirilmiş olan bir metne bakarak bunu sessiz analiz yapıp anlamak ve aynı zamanda bunları seslere çevirmektir” (Türkçe Sözlük, 2005, 1494).

Genel olarak okumanın tanımlarına bakıldığında okumanın dilimizde iki anlamda kullanıldığını görüyoruz. Bunlardan birincisi araştırmacıların belirttiği gibi “gözün satırlar üzerinde sıçrayarak yazının bütün unsurlarını görmesi ve bunların kavranması” anlamındır. İkincisi ise Göktürk’ün değindiği “öğrenim görmek” anlamıyla kullanımıdır. Bu iki mananın dışında okumayı deyimlerimizde daha farklı kullanımlarda da görebiliriz. (ARICI, 2012, 3)

Tutum, “Kişinin psikolojik bir değer içeren nesne ya da konular karşısında vaziyet alması anlamına gelmektedir” (Tolan, 1983’ten aktaran, Gömleksiz, 2003, 216). Erden’e göre ise, “Kişinin psikolojik objelere karşı olumlu veya olumsuz görüşlerini ifade etmesidir” (Erden, 1995, 99). Olumlu tutumlar öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olmalarını sağlarken, olumsuz tutumlar da başarısızlığa yol açabilmektedirler (Bağcı, 2007, 33). Latince’de “tutum” kelimesi, “eyleme hazır” anlamına gelir ve davranışlarımızdan önce doğrudan gözlemlenmeyen bir yapı olarak kabul edilir (Arkonaç, 2005). Sosyal psikoloji içinde çalışma konularından olan tutum; farklı insan ya da nesnelere ilişkin değerlendirmeleri olarak nitelendirilmektedir. Kişilerin tutumları, bilişsel, duygulanım ve davranışsal tutumlar olmak kaydı ile 3 kısma ayrılmaktadır (Akert ve diğ, 2012).

Türkçe öğretiminde hedef kitleleri Türkiye Türkleri, iki dilliler, Türk soylular ve yabancılar olmak üzere dört farklı gruba toplayabiliriz. Bunlardan Türkiye Türkleri ise Türkiye cumhuriyeti vatandaşı olu Türk eğitim kurumlarında eğitim gören hedef kitledir. İki dilliler; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve ana dili Türkçe olan ama başka toplumda yaşayan, ana dili ile yaşadığı toplumun dil ve kültürü arasında karmaşa yaşayan fakat yerine göre her iki dili kullanmak zorunda kalan kişilerden oluşan guruplardır. Yabancılar ise Türk düşünce dünyası ,yaşayış tarzına aşına olmayan hedef kitledir.Türkçe öğretiminde diğer farklı hedef kitleleri ise Türkiye coğrafyası dışında yaşayan Türk soylulardır.Türk soylular, Türkiye sınırları dışında kendi vatanlarında, kendi devletlerinin veya başka bir devletin egemenliği altında yaşayan Türklerdir(Duman, 2003, 11)

Bu farklı hedef kitlelerin birbirinden farklı özelliği vardır.farklı guruplara Türkiye Türkçesi öğretmen için kullanması gereken yöntem ve materyaller de farklılık göstermektedir. (Duman, 2003, 11). Türkiye Türkçesi öğretiminin etkili ve verimli işlenmesi için ilk başta hedef kitlenin dil öğrenme amacı belirlenmelidir.Bununla birlikte Türkçenin hedef kitlelere ne kadar nasıl öğretileceğine, hangi yöntem tekniklerden faydalanabileceğine karar verilebilir. Dil öğretim sürecinin başında

yapılacak bu tür çalışmalarla etkili bir öğretim süreci gerçekleştirebilir(Barın, 2003, 312). Bu araştırma bahsi geçen guruplardan Türk soylulardan Uygur olan Türkleri ile yapılmıştır.

Türkiye’de bugüne kadar öğrencilerin okumaya yönelik tutumları konusunda (Karatay ve Kartallıoğlu; Gömleksiz, 2004; Çakıcı, 2005; Yücel, 2005; Sallabaş, 2008; Özbay ve Uyar, 2009; Bağcı, 2010; Balcı ve diğ, 2012) ve öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Aydoğan, 2008; Ateş, 2008; Kanmaz, 2012). Okumaya yönelik tutum üzerine yapılan araştırmalara baktığımızda, araştırma hedefi Türk asıllı öğrencilere yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Fakat yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmada Uygur Türkü öğrencilerin TMOYT ile okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Alt Problemler

- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir?
- Katılımcıların Okuduğunu anlama becerileri Türkçe öğrenme amacına göre farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumlarına göre farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar sergilemekte midir?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları Türkçe öğrenme amacına göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları Türkiye’de yaşama süresine göre anlamlı mıdır?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ile Türkçe metinlerin önemini fark etme arasında ilişki var mıdır?
- Katılımcıların Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ile Türkçe metinlerde kültür unsurları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Uygur Türkü öğrencilerinin, TMOYT ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. YTÖ’de okuma becerisinin geliştirilmesi son derece önem arz etmektedir. Öğrenmenin sadece okulda değil, hayat boyu olduğunu düşünecek olursak öğretmenin yanında olmadığı zamanlarda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler okumayla hedef dilini geliştirebilirler. Bu amaçla öğrencilerin TMOYT ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki var olabilecek bir ilişki, çalışmanın temel dayanağını oluşturmuştur.

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler, farklı coğrafyalardan gelmişlerdir. Farklı coğrafyalardan gelen öğrenciler, aynı sınıfta eğitim görmekte, aynı kitaplarla ders işlemektedirler. Bu öğrencilere eğitim sürecinde aynı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Özellikle sınıflarda okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde öğrencilerin anlama düzeylerinin farklılıklarından dolayı birçok sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancı öğrenciler ile ana dilleri Türk lehçesi olan öğrenciler aynı sınıfta öğrenim görürken olumsuz durumla karşı karşıya kalmaları muhtemeldir. Örneğin bu durumda Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri yavaşlamaktadır. Uygur Türkü öğrencilerin anlama ve konuşma düzeyleri aynı dil grubu üyesi olmalarından dolayı diğer öğrencilere göre daha hızlıdır. Yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik birçok araştırma olsa da farklı hedef kitlelere yönelik araştırmalar yeterli değildir. Bu araştırmanın Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik ilk çalışma olması, çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.6. Varsayımlar

- Çalışma kapsamında kullanılmış olan veri toplama araçlarının çalışmanın konusu ile paralel olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan “Tutum Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Ölçeği”, ile “Kişisel Bilgi Formu” katılımcılar tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2018 Türkiye'deki Tömerlerde B2, C1 seviyelerde eğitim gören bütün Uygur Türkü öğrencileri kapsamaktadır.
- Çalışmada kullanılan veri toplama araçları 2009-2010 YÖS Türkçe testleriyle sınırlıdır.
- Araştırmada yapılan ölçümler, kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okuma: Richard (1998)'e göre okuma “Basılı veya yazılı bir iletiden anlam çıkarmadır.”

Okuduğunu Anlama Becerisi: Okurun basılı veya dijital metinlerden bilgi çıkarma, yorumlama ve kullanma becerisidir (Grabe, Stoller, 2011).

Tutum: Alport (1935)'a göre tutum “Deneyim yoluyla bireyin ilişkili olduğu tüm nesnelere verdiği tepki üzerinde direktif veya dinamik bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur.”

Okumaya Yönelik Tutum: Okurun okumaya yaklaşmasını ya da okumadan kaçmasına sebep olan bir duygu sistemidir (Alexander, Filler 1976, 1).

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihi

Dil insanların iletişim kurma vasıtasıdır. Günlük hayatımızda insanların birbirine ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Kendini tanıtmak, güçlenmek, kendi varlığını hayatta tutmak ve geliştirmek amacıyla insanlar değişik yerlere giderler, ticaret yaparlar. Elbette bunun için bir ortak dil gerekir ve bu sebeple insanlar yabancı dil öğrenmeye mecbur olurlar. Tüm bu ihtiyaçlar nispetinde eskiden beri insanlar şimdiki gibi sözlük ve ders kitapları olmadan kültür aktarımı, ticaret, evlilik, siyaset amaçlarıyla yabancı dil öğrenmiştir.

Bilinen kaynaklar incelendiğinde yabancılar Türkçenin öğretiminin ilk kaynağı olarak karşımıza Kaşgarlı Mahmud çıkmaktadır. Türkçenin yazılı olan en eski belgeleri 7. yüzyıla kadar dayandığı bilinmektedir. Göktürk ve Uygur döneminde Türkçe eğitimi hakkında bilgi olmasına rağmen, bunu kanıtlamak için yeterli belge bulunmamaktadır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihi düşünüldüğünde, Türkçenin bilinen ilk sözlüğü 1072 - 1077 arasında “Kitab-i Divan-i-Lûgati't-Türk”tür (Ercilasun, 2005, 319). Kaşgarlı Mahmut, Divan-i-Lûgati't-Türk'ü Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin Arapçaya eşdeğer bir dil olduğunu ortaya koymak için kaleme alınmıştır. Bu muazzam eserin ardından Türkçenin tarihî zamanlarında çeşitli alanlarda yazılan birçok sözlük, yabancılar Türkçe öğretimi alanında değerlendirilmektedir.

2.1.1. Uygurlar Döneminde YTÖ

Karahanlı devrinde yabancılar ilk kez Türkçeyi öğretmek adına Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lûgat-ı Türk'ünden faydalanılmıştır. Kaşgarlı Mahmut 1008 yılında Karahanlı'nın başkenti Kaşgar/Opal'da doğmuştur. Daha sonra Türk yurtlarındaki çeşitli seyahatlerin ardından Bağdat'a gelmiş ve Divan-ı Lûgatit Türk'ü Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Arapça olarak kaleme almıştır. Eserini 1057-1071 yılları arasında topladığı malzemelerle tamamlamıştır (Almas, 2013, 139).

“Kaşgarlı Mahmut’un kullandığı kelimeler Türkçedir. Türklerin o dönem içinde hızla artan siyasi ve askerî gücü Arapların Türkçe öğrenmeyi ihtiyaç hissetmesini sağlamıştır. Bu eserde Türkçenin Arapça ile atbaşı yürüdüğü, kullanımda ve zenginlikte Arapçadan geride olmadığını da ortaya koymuştur” (Biçer, 2013, 114).

Sözlüğün ilk kısmında ayrıntılı olan bir önsöz ile Türklerin yaşamakta olduğu coğrafyayı gösteren bir harita bulunmaktadır. Sözlük içinde 7500 Türkçe kelime bulunmaktadır ve bunların karşısında ise Arapça aynı anlamları yazılmış ve bunların anlaşılması için çeşitli cümleler kullanılmıştır. Bu sözlük içinde sosyal hayatın her alanına ilişkin kelimeler yer almaktadır. Sözlük, Arapça dilbilgisi kategorilerine ve Araplar için anlaşılması kolay sekiz bölüme ayrılmıştır. Bu bölüm bilgilendiricidir. Kelime ve son eklerin farklı Türk lehçelerinin şekillerini de belirttiği dikkate alındığında, bunun diyalektolojik sözlük olduğunu söyleyebiliriz. Değişik diyalektlerin kullanılması aşamasında oldukça fazla sesbilgisel bir tanıtımdan faydalanmıştır. Uzun ünlüler, /w/ ses birimi ve Arap alfabesi içinde yer almayan bazı harflere de yer verilmiştir (Bayraktar, 2002, 1).

Divan’da genel olarak dil bilgisi eğitiminde tümevarım yönteminden faydalanmıştır. Sözlükte kurallar tek tek açıklanmamış, örnekler göstererek anlatılmıştır. YTÖ yöntemi olan dil bilgisi çeviri yönteminin hâkim olan sözlükte dil bilgisi unsurlar yapısalci yaklaşımla işlenmiştir. Pratik Türkçe öğretimi yanında edebî Türkçe öğretiminde ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretiminde de kullanılması amaçlandığından özel amaçlı Türkçe öğretimine de yöneliktir (Bayraktar, 2002, 4).

Kaşgarlı Mahmut kendi eserinin önsözüne şöyle başlamaktadır:

“Allah yeryüzündeki erki (gücü) Türklere vermiştir. Tanrı’nın devlet güneşini Türk burçlarında doğurmuş olduğu ve onların mülkleri üzerinde göklerin bütün tegrelerini döndürmüş bulunduğunu gördüm. Tanrı onlara Türk adını verdi ve onları yeryüzüne İlbay kıldı. Zamanımızın Sultanlarını onlardan çıkardı; Dünya milletlerinin idare yularını onların ellerine verdi; onları herkese üstün eyledi; Hak yolunda onlara destek verdi. Onlardan yana olanı aziz kıldı ve Türkler yüzünden onları her dileklerine erıştirdi; bu kimseleri kötülerin-ayak takımının-şerrinden korudu. Türklerin oklarından korunabilmek için aklı olana düşen şey, onların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü almak için onların dilleriyle konuşmaktan başka çare yoktur.” (Almas, 2013, 329-330). Kaşgarlı’nın bu sözü ve

Divanü Lûgati't-Türk'ün yazılmasının nedeni yazarında açık şekilde ifade ettiği gibi Araplara Türkçeyi öğretmektir. Bu alanda Türkçe bir yabancı dil olarak öğretilmektedir.

“Divanü Lugati't Türk, Türk'ün dilini, coğrafyasını, tarihini, hafızasını temsil etmektedir.” (Akalin, 2001, 1). Kaşgarlı'nın ortaya çıkarmış olduğu bu eser aslında sadece bir dili öğretmek alanında kullanılmamış aynı zamanda, tarih, coğrafya, edebiyat alanlarında da yararlanılmış bir dildir. Eserin belirli kısımlarında farklı Türk boylarının günlük yaşam içinde kullandıkları deyim ve atasözlerine de yer verildiği görülmektedir.

Akyüz Divan-ı Lûgat-it Türk'te Kaşgarlı Mahmut'un izlediği yolun özelliklerini de şu şekilde belirtmiştir (Akyüz, 1989, 45-46):

- 1) Medreselerde yürütüldüğü gibi ilk önce kuralı vermek yerine birçok örnekler verilerek kurallara ulaşmayı hedef hâline getirmiştir. Günümüz yabancı dil eğitiminde yaygın kullanan yöntem XI. yüzyılda uygulamaya konulmuştur.
- 2) Dil öğrenme esnasında örnek ve metinleri oldukça iyi biçimde fark etmiştir. Eser içinde vermiş olduğu birden fazla örneği atasözlerinden ya da sanat eserlerinden toplamıştır.
- 3) Yabancılar Türkçe öğretirken, aynı zamanda da Türk kültürünü de yabancılar öğretmeye ve anlatmaya oldukça özen göstermiştir.
- 4) Dil öğretimi esnasında tekrarın ne kadar önemli olduğunu anladığından dolayı öncelerden geçmiş olan kuralı eseri içinde tekrar etmekten çekinmemiştir.
- 5) İzlemiş olduğu başarılı olan yöntemleri keşfedinceye kadar oldukça fazla çaba sarf eden yazar, iki sene içinde aslında bu eserini üç defa yazmış ama beğenmemiş, bunun ardından dördüncü denemesinde başarıya ulaşmıştır. Bu bağlamda eserleri oluşturma konularında kendisinden sonra geleceklere bir örnek olmuştur.

Türk Uygur kültürü Moğollar üzerlerinde oldukça etki oluşturmaktadır. Cengiz Han'ın Orta Asya'yı işgali sırasında Naiman Han'ın Mühürdarı Tata Tonga dikkatini çeker ve önemli bir kişi olduğunu anlar ve onu tutsak eder. Ona hanının ölümünün ardından neden kaçtığını sorarlar, o da Nayman Han'ın mühürünü taşıdığını mühürü korumak görevi olduğunu belirtir (Moğul Tezkiresi'nden aktaran Hasan, 2013). Cengiz Han mühür ile çok fazla ilgilenir ve onun ne olduğunu öğrenmek ister ve

sorar Tata Tonga: “Tarım alırken, memurları atarken kullanılır ve daha güvenlidir. Herkes bunun ilk bakışta Han’a ait olan bir mühür olduğunu anlamaktadır”. Cengiz Han bu duyduklarına ikna olmasının ardından Tata Tonga’yı mühürdarlık görevine getirir (Hamilton, 1984’ten aktaran Osman, 2002, 117). Tata Tonga Koçu Uygurlarından olup kendi dilini çok iyi bilen biriydi. Moğolcayı da oldukça iyi bilmesinden dolayı Nayman Han ona oldukça önemli olan bu görevi vermiştir. Moğol istilasının ardından Cengiz Han’ın danışmanlığı görevine getirilmiştir. Uygur Türkü olan Tata Tonga Cengizhan’a danışmanlık yaparak onun çocuklarına aynı zamanda da Uygur Türkçesini öğretmektedir. Bunun ardından Moğollarda bulunan diğer üst tabakalar da Uygur Türkçesi öğretmesini teklif eder ve bununla beraber Uygur Türkçesini öğrenmeye başlarlar (NiTianYinFeng, 2003, 459-460). Tata Tonga Moğolların idari yapılarında bulunan eksiklikleri fark eder ve bu eksiklikleri doldurur. Bunun yanı sıra Moğolların kültürel yönden gelişimi için de yardımlarda bulunmuştur. Bu dönemde, Moğollarda sadece avcılık ve hayvancılıkta gelişmişti, eğitim ise avcılık ve hayvancılık gibi gelişim göstermemiştir. Bunun sonucu olarak da Moğol İmparatorluğu’nun resmi yazısı olarak Uygur alfabesi kullanılmıştır. Cengizhan’ın sarayı içerisinde Uygur olan danışman ve yetkili kişiler oldukça fazlaydı. Çünkü o zamanlarda Cengiz Han’ın yanındaki herkes bilgili görünmek için kendilerine Uygur Türkü kâtip tutmuşlardı. Uygur Türkü kâtipler Moğol sarayında önemli görevleri tutmuştu (Gyorgy, 2004, 13-25). Önceleri kültürel ya da edebî alanda bir varlığı olmayan Moğollar artık Uygur alfabesini kabul etmelerinin ardından edebiyat ve sanat alanlarına yönelmeye başlamışlardır. Moğolların artık bir yazı dili olmasının ardından Cengiz Han’ın meşhur yasaları Uygur alfabesi ile yayımlanmıştır. (Ali mazaheri’den aktaran Osman, 2002, 348). Moğolların alfabe yazıları Uygurlardan öğrenmesi aslında Uygurların yabancılara Türkçe öğretme konusunda oldukça tecrübeli olduklarını göstermektedir. Bu dönemdeki yazı Köktürk yazısı olup Uygurlar 15. yüzyıla kadar, Gansu’daki Sarı Uygurlar 17. yüzyıla kadar bu alfabeyi kullanmıştır. Eski Uygur yazıları doğuda bulunan Japonya ile batıda bulunan Avrupa kıtalarına kadar yayılmıştır (Liu Yi Tang, 1990, 435). Eski Uygur yazısının bu kadar geniş alana yayılmasına İç Asya’ya dağılan Uygur kabileleri ile Moğol istilası neden olmuştur. Çünkü Moğollar yeni ayağa kalkarken hayvancılık haricinde eğitimde gelişim yoktu. En basit örnek hâkimiyetin sembolü olanı başkente de “Hanbalık”, Timurçin kendisine Saltanat adı olarak da Cengiz (teniz, deniz anlamında) Han diye Sultan anlamında Uygurca ad kullanmıştır. Cengiz Han ve

evlatlarının hâkimiyet zamanlarında Uygur Türkçesi 4 asır kullanılmıştır. Fars tarih araştırmacısı Ata Malik Juvayni Moğollar için, “Onlar Uygur yazısını ilimin zirvesi yaptılar” demiştir (Juvayni, 1980).

Bunun yanı sıra, Uygurların kültürel etkisi Kuzey Kore’ye kadar yayılmıştır. Kuzey Kore o dönemlerde Moğolların hâkimiyeti altındaydı. Kuzey Kore’de, Saray sakinlerinin Moğol İmparatorluğu ile iletişim kurma ihtiyacı nedeniyle Türk dilini öğrenmeleri zorunlu olmuştur (Hee, 1988, 114). Uzakdoğu’daki İslam kültürünün etkisi üzerine yapılan bir araştırmada, Dr. HeeSooLee Uygur Türklerinin müzik, dans müziği ekipmanları, örf-adet ve yeme-içme kültürünün Kore’de yayılma nedenlerinin ise Uygur yazısı ile Moğol yazısının Kore saraylarında yaygın olarak kullanılmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Türklerin Turpan bölgesindeki egemenliklerini güçlendirdiği dönemde, ana dili Türkçe olmayan, ancak misyonerlik çalışmaları nedeniyle birden fazla dil bilen rahipler bile Ötüken’deki yöneticilerin dikkatini çekmek amacıyla Türkçe yazmaya önem vermekteydiler (Tekin, 2001, 127). Bu yabancı rahipler aracılığı ile Türkçe eserlerin kaleme alınması yabancıların Türk dilini ne kadar iyi kullanabildiklerini ve yabancıların eğitim alanında ki faaliyetlerini göz önüne sermektedir.

2.1.2. Diğer Dönemlerde Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretimi

Selçuklular döneminde YTÖ amaçlı yazılan eserler bulunmamaktadır. “Büyük Selçuklu Devleti döneminde, devletin bir cihan devleti olma politikasını nedeniyle Türkçe ikinci plana atılmış dlebilmektedir. Anadolu Selçuklu Devleti’nde de vaziyet Büyük Selçuklu Devleti ile aynı durumdadır. Saray tarafından Türkçe eserler genelde göz ardı edilmiştir ve günümüze ulaşan dinî ve kahramanlık eserlerinin harıcında Arapça ile Farsça saray tarafından üstün tutulmuştur.”(Yavuz, 1983). Bu dönem içinde halk özellikle medreselerde hem Arapça hem de Farsça eğitim almış hem ilgili dillerde ilim ve edebiyat yapılan ortamlarda bulunmuştur (Ercilasun, 2004, 433). Buradan Selçuklu döneminde Türkçenin yabancılarla öğretimine önem verilmediğini veya Türkçe öğrenimine ihtiyaç duyulmadığını çıkarabiliriz.

Timur döneminde kaydedilen gelişmelerde Türkçe’nin Farsçadan daha muazzam bir dil hâline geldiği görülmektedir. Bu dönemde, “Timur’un gösterdiği millî şuur ve Türkçeyi daha yaygın edebî bir dil hâline getirmek için gösterdiği ciddi gayretler

sonucu, Türk dili ve edebiyatı yeniden canlanmış, müstakil bir dil hâline gelmiştir” (Kitapçı, 1995, 123).

“İki dilin karşılaştırılması veya mukayesesi” anlamına gelen Muhakemetü'l Lügateyn Mir Ali Şir Nevaî tarafından Miladi 1499 yılında yazılmıştır. Eserin temel yazılma hedefi Türkçenin Farsça'dan üstün olduğunu ortaya çıkarmaktır. Nevaîye göre, “Türkçe söz varlığı ve dil bilgisi bakımından Farsçadan çok daha üstündür.” (Akar, 2005, 196). Nevâî, Muhakematü'l-Lügateyn (iki Dilin Mukayesesi) isimli eserinde Türkçe ile Farsçayı karşılaştırmıştır, Türkçenin güzelliklerini savunmuş, Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu ispatlamak için pekçok örnekler vermiş ve kelimeleri sıralamıştır. Farsça ve Türkçeyi sesbilim ve biçimbilim açısından karşılaştıran çalışma, Arapçanın yazım özelliklerinin belirlenmesini de içermektedir. 100'e kadar Türkçe kelime Farsça karşılıkları bakımından değerlendirilmektedir. Türkçedeki konuşma ve anlatımın zenginliğini anlatmakta ve dilin özelliklerini açıklamaktadır. Zarfların çeşitliliği ve sınıfı, vokal sözcük dağarcığı, eylem çerçevesi, son ekler ve ses işlevleri gibi birçok Türkçeyle ilgili özellik bulunmaktadır. Çalışmada, dil bilgisel çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi hedeflenmiştir. Dil bilgisi çeviri yönteminde edebi Türkçe öğretimini akademik amaçlı kullanılmıştır (Bayraktar, 2002, 4).

Kıpçak devrinde Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminin en çok önem kazandığı ve Türk dilinin saygınlığının zirveye ulaştığı devir olarak karşımıza çıkmaktadır. 1250-1517 arasında Türk Sultanların Memluk Devletinin başında bulunmasından kaynaklı olarak Türkçe öğrenmeye ilgi oldukça yükselmiştir. Bu ilgi ve alaka Araplara Türkçe öğretmek için kitap yazılmasına da yol açmıştır (Bayraktar, 2002). Belirli sistem içinde olan nitelikli Türkçe kitapları bu dönem içinde yaygın hale gelmeye başlamıştır. Memluk devletinin yöneticileri ve ordusu Türk olduğu için Türk dilin öğrenilmesine epey önem gösterilmiştir. Bu dönemde Türkçe'ye artılan ilgi, Arapların da Türkçe öğrenmelerine neden olmuştur. Araplarda Türkçe'yi öğrenmeyi amaçlayan kitaplar yazmıştır. Bu kitapların bazıları şunlardır:

Codex Cumanicus (Kodeks Kumanikus), 16. yüzyılda alt İdil Havzası'nda misyoner olarak görev yapan Fransisken rahipler tarafından yazılmış dilbilgisi örnekleri; Türkçe, Latince ve Türkçe sözcük listeleri, Türkçe-Almanca sözlük ve Türkçe

metinler, sözlüğün sözel bölümlerinden oluşan Kıpçak Türkçesi ile yazılmıştır (Bayraktar, 2003, 3).

Cumanicus; Karadeniz'in kuzeyinde, özellikle 1300'lerde bilinen Kıpçak Türklerinden (Türkler) oluşan Türk gizemlerinin en eski örneklerini içerir. Eserde 143 Türk bulmacası bulunmaktadır.

Almanca Kodeksi (Almanca Kitap) olarak adlandırılan ikinci bölüm, Kıpçak-Almanca sözlüğü ile başlar. Sonra Kıpçak-Alman ve Kıpçak-Latin katalogları verilir. Bu dizinlerdeki bazı kelimeler için tipik cümleler verilir. Sonra dualar, ilahiler, Kıpçak diline çevrilmiş 47 Kıpçak bilmece ve Kıpçak dilinin son ekleri için bazı gramer kuralları bulunmaktadır.

Endüktif yöntem çalışma boyunca baskın olmasına rağmen, tümdengelim yöntemi Alman Kodeksinde de kullanılmaktadır. İtalyan hukukunda Latince, Farsça ve Kıpçak dilinde bazı cümlelerin cevaplarının verildiği bölümde gramer çevirisi yöntemi kullanılmıştır (Bayraktar, 2003, 3). Codex Cumanicus, Türkçenin öğretiminde çeşitli amaçlarla kullanılabilecek bir eser olarak yazılmıştır. Hristiyanlıkta iş yerinde yazılan metinler, din eğitimi için Türkçe öğretimi, satış departmanları, ticari Türkçe öğretimi ve günlük yaşamla ilgili kelime bilgisi de dâhil olmak üzere pratik Türkçe öğretimi örnekleridir. Bu nedenlerden dolayı kitabın özel hedefli olarak Türkçeden oluştuğu görülmektedir (Bayraktar, 2003, 3)

Kitabyu'I-Idrak Li Lisanyu'I-Etrak-Esirud-din Abu Haiyan (1312) (Türklerin dilini anlama) kelimeler ve ekleri ve Arap alfabesinde listelenen alfabetik bir Kıbrıs-Arapça sözlüğü. Kahire'de Gırnata'lı Ensirü'd Din Abu Haiyan sözlüğü kaleme alınmıştır. Dil bilgisi bölümü içinde Kıpçakçanın ses ve biçim özelliklerine yer verilmiştir (Ercilasun, 2004, 390).

Bu eserin öğretim şekli tümevarım yöntemidir. Yabancı dil öğretimi yöntemlerinden dil-bilgisel çevri yöntemi, öğretim şekillerinde yapısalcı yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Pratik Türkçe öğretmeyi amaçlayan çalışmada, ticari Türkçe öğretmeyi amaçlayan bölümler de bulunmaktadır.

Kitab-i-Mekm-i-Terkuman-Türk-Türk ve Asem ve Moğol (14. yüzyılın ilk yarısı) (Türkçe, Farsça ve Moğolca çevirmenleri) 1343 yılında Konya'da Halil bin Muhammed el-Konevi adında bir Türk tarafından yazılmıştır; İki bölümden oluşur: birincisi Arapça-Türkçe, diğeri Moğolca-Farsça olarak iki değişik bölümden

meydana gelmektedir (Ercilasun, 2004, 390). Sözlük; Renkler, giysiler, büyüme ve onurla ilişkili isimler, bir kişinin dış ve iç faktörleri gibi değişik ana konular bulunmaktadır. Kelimeler; bu temel isimler altında büyükten küçüğe listelenen öğelerin başlıkları şeklinde verilir. 2000 kelimededen meydana gelmektedir. Başka bir dildeki her kelimenin karşılıklarına yer verilmektedir. Kelimelerin Türkçe kısımları kırmızı kalemle faydalanılarak yazılmıştır. Bunun yanı sıra sözlükte Arapça olan resmi kelimeler de bulunmaktadır. Arapça ve Farsça'da Türkçe olmayan kelimelerin kökenleri eşdeğerlerinden sonra belirtilir. Sözlükten sonra, sette morfoloji ve sözdizimi konusu işlenilir. Örneklerden kuralla gitme yönteminin hâkim olmasıyla beraber, dilbilgisi çeviri yöntemi kullanarak dil öğretimi hedeflemişlerdir (Bayraktar, 2002, 4). Türk dilinin günlük konuşmada öğretilmesinin amaçlandığı ve ticaretle ilgili birçok kelime içerdiği ve bunun yanı sıra özel amaçlı Türkçe eğitime yönelik olduğu da söylenebilir.

“Bulgatî'l-Müştak Fi Lugâtî't-Türk ve'l-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahî't-Türkî,” 14. yüzyılın ikinci yarısında yada 15. Yüzyılın başlarında ele almıştır. İlk kısımları isimlerden ikinci kısımları ise eylemlerden oluşan Türkçe ve Arapça sözlüktür. Burada yazar 1500 sözcüğü Kıpçakça ve Türkmence ayrı biçimde işleyerek değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu kitabın farklı bir özelliği ise yazılmış olan yazıların alt alta üç farklı baklava şeklinde yazılmasıdır (Ercilasun, 2004, 392). Tümevarım yöntemi ile yazılan eser, günlük konuşmada Türkçenin iyi bir şekilde öğretilmesi hedeflenmiştir. Yabancı dil öğretme yöntemlerinden biri olan dil bilgisi çevrimi yöntemleri dillerin karşılaştırmaları ilkeleri kapsamında ortaya konulmuştur. Arapça yapılar göre dilbilgisi kurallarının açıklandığı ve resimlendiği bölümlerde yapılandırmacı bir yaklaşım hâkimdir. (Bayraktar, 2002, 3)

Osmanlı döneminde YTÖ çalışmaları devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağına toplanan Hristiyan çocuklarına Türkçe eğitimi verilmesi ile ilk adım atılmıştır. Balkanlara geçişten sonra kendiliğinden İslam'a geçerek Türkçe öğrenen Balkan sakinlerinin sayıları oldukça fazladır (Karal, 2001, 31). Günümüzde YTÖ 1984 yılında Ankara Üniversitesinde açılan TÖMER (Türkçe ve Yabancı dil uygulama ve araştırma merkezi) sayesinde yabancılara Türkçe öğretimi bir kurumsal kimlik kazanarak büyük başarılar elde etti. Bu kurum 1980'lerde YTÖ'ni amaçlayarak kurulan ilk ve tek kurumdur. Bundan sonra, farklı üniversitelerde kurulan Türkçe eğitim merkezlerinin sayesinde büyük başarılar elde edilmiştir (Biçer, 2012, 129).

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi zamanın ihtiyaçlarına uygun bir biçimde gelişerek devam ediyor, Türkiye’de Türkçe öğretimi üniversitelerin ya da çeşitli merkezlerin YTÖ merkezleri / birimleri tarafından, ağırlıklı olarak eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yapılmaktadır.

2.2. Okuma

Okuma hem günlük hem akademik hayatımızda önemli rol oynar. Okuma yazılı kodlardan anlam çıkarmayı, kodlamada kullanılan dili anlamayı ve bilişsel sistemdeki bir takım zihinsel süreçleri etkinleştirmeyi de kapsıyor(Iskandarwassid, Sunendar, 2008, 246). Üstelik okuma çeşitli okuma tekniklerini kullanmayı da kapsıyor.(Spratt, 2011, 31). Örneğin özel bilgiler için okuma (tarama), Özet için okuma (yüzeysel tarama), ayrıntılı okuma, içerikten anlam çıkarma, metin yapısını kavrama, Sonuç çıkarma, Tahmin etme. Okuma alımlayıcı bir beceri olabilir ama asla pasif değildir. Grabe’ye göre okuma okurun bir metinden soruları kullanarak kavrama ve anlam çıkarmasının birleştirilmesidir.

Okumayı insanlar kendi görüşlerine göre kavramlandırır. Kişiler arasındaki genel okuma kavramı insanlar gözle görüerek, gönlüyle anlamaktır. Alberto Manguel’e göre okuma geniş bir kavramdır, sadece kitapların sayfalarını belirten rakamlarda okumanın birçok yönlerinden biridir. Ayrıca astronomların yıldız haritasını okuması, zoologların hayvanların izini sürmesi, kart oynayanlar ortaklarının jestini okur, ebeveynler bebeklerinin ifadesini okur, falcılar insanların ellerindeki çizgileri okur, balıkçı denizin akışını okur, çiftçi hava durumuna okur vs. Buna göre okuma sadece görsele dayalı faaliyet değildir.

Okumanın diğer kavramı ise okuma bir anlama faaliyetidir. İnsanların topluma tanınması anlaması da okumadır. Rene Descarts Dünya büyük kitabını okuyun diyor. Çinli filolog Zhang Shun Hui de “yeryüzünde iki çeşit kitap vardır biri yazılı kitap, diğeri ise yazı olmayan kitap.” Yani biri normal okuduğumuz kitaplar ve diğeri toplum ve hayatta edindiğimiz öğrendiğimiz bilgilerdir. Bu yoruma göre okuma Yaşadığımız dönem toplumların sağlık, eğitim, kültür ve teknoloji ile beraber alanların tamamında etkin olduğunu göstermektedir. Bilgisayarların ve özellikle internetin kullanılmasıyla insanlar günler hatta aylar alabilecek materyallere istedikleri anda erişebilme imakının kavuşmuşlardır. Bu, dünyada sürekli büyüyen bir bilgi tabanına yol açmıştır. Bilim adamları sürekli büyüyen bu bilgiyi okumak ve

özümsemek için çalışıyorlar ve hem anadillerinde hem de yabancı dillerinde okuma becerisi kazanıyorlar. Çalışmalar okumanın tek yönlü bir bilişsel etkinlik değil, çok boyutlu bir bilişsel eylem olduğunu göstermiştir (Guthrie ve diğ., 2004).

Okuma, tarihin herhangi bir döneminde ve günümüzde insanlar için vazgeçilmez bir beceriydi. Yazının icat edilmesi ile berber farklı kodlama sistemleri oluşmuş ve okuma işlemleri değişim adlar altında belirtilmiştir. Okumaya ilişkin olan beceriler yazma icatları ile beraber meydana gelmiş gibi görünse bile, toplumda insanların kullanmakta olduğu iletişim şekillerini anlamak adına okuma becerilerinin de olması gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse mağara duvarlarına boyanarak yapılan çizimler okuma becerilerini işaret etmektedir. Daha sonraki zamanlarda, Sümerler hiyeroglif yazıyı bulduğunda, Romanlıların Latin alfabesini kullanması ve zamanla diğer insanların çeşitli kodlama sistemleri (alfabe) sayesinde okuma işlemi daha kolay, daha erişilebilir ve yaygın hale gelmiştir. “Okuma” tarihsel süreçte bir ayrıcalık oldu, faaliyet alanı ve konusu fark etmeden zorunlu bir gereksinim ve eylem oldu. Sanayi devriminin bir sonucu olarak ortaya çıkan mekanizasyon süreci, bilimsel araştırmaları hızlandırmada bir dönüm noktasıydı. Bunu gerçekleştirecek eğitim kurumları bu etkinlikler için eğitilmiş bir işgücü hazırlayacak şekilde genişlemiştir. Günümüzde nitelikli insan yetiştirmek daha önemli hale gelmiştir. Tüm toplumlar, her alanda iyi donanımlı insanları eğitmeye çalışmaktadır. Okumanın önemini anlamamanın bir sonucu olarak insanlar: “Okuma nedir? Nasıl gerçekleştirilir? Hangi konularda yapılır? Okuma ve beyin arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabını aramıştır. Onlarca yıldır bilim insanlarının üzerinde çalıştıkları bu sorular insanların var olduğu sürece devam edecektir (Yılmaz, 2013, 3). İlgili literatürde, akademik açıdan, ana dilde ve yabancı bir dil öğretme sürecinde çok önemli olan okuma becerilerinin birçok tanımı vardır.

2.3. Okuduğunu Anlama

Okumanın temel amacı anlamaktır ve okuma, anlamayı gerektirir. Bu nedenle okuma, basılı bir materyal üzerinde, okuyucunun iletiyi anlaması amacıyla sürdürülen bilişsel ve etkin bir süreçtir.

Okumaktan anlam çıkarmaktır. “Aslında okuma ve anlama iki ayrı çaba gibi görünse de birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur ve okuduğunu anlamak ister” (Demirel, 2000, 68). Okumayı anlamak ve anlamlandırmak beyinde

meydana gelen zihinsel bir süreçtir. Peki, beyin bu yorumu nasıl yapar? Metin okumadaki her kod veya harf yerine geçtiği sesin sembolüdür. Kodlar, kelimeler halinde birleştirilir. Bununla birlikte, kelimeler asla kastedilen şeyin aynısı değildir, o her zaman bir kavramın yerini alan bir semboldür” (Karatay, 2014). Bu semboller beyin algılar ve dilsel öğelere dönüştürür. Onan (2014), “metinleri oluşturan harflerin beynimiz tarafından bir resim olarak algılandığını ve beynimizin bu formları harflere dönüştürdüğünü ve fark edemeyeceğimiz bir hızla kelime formları oluşturduğunu savunmaktadır”. Willis (2008)’e göre, yazılı metni anlamak için beyin birbirine bağlı birkaç işlem yapması gerekir ve bunu gerçekleştirir. Bu işlemler aşağıda listelenmiştir:

- 1) Bilgi girişi: ilgili çevresel teşviklere odaklanma ve katılım.
- 2) Akıcılık ve Kelime bilgisi: metindeki ön bilgileri ve bilgileri birleştirerek metni anlama.

Modelleme ve Ağ oluşturma buna benzzörneklerin tanımlanması ve analizi, çözümleme, önceki bilgileri kullanarak yeni bilgilerin anlaşılması. Tüm bu süreçler doğrudan beyinde gözlenemeyen zihinsel süreçlerdir. Okuduğunu anlama, unutma ve elde edilen bilgileri kullanma, beyin prefrontal lobunun aktivasyonu ve beyindeki görme, işitmeye dayanan alanlar olan neokorteks nöronların depolanması ile ilişkilidir. (Willis, 2008). Ön bilgileri anlamak ve hatırlamak, birlikte ve doğru bir biçimde yapıldığında, beyin bu verileri kategorilerde saklayabilir, öncelikli mesajların ilişkilerini planlayabilir, kurabilir ve birçok zihinsel eylem gerçekleştirebilir. Benzer ve genellikle aynı yöntem ve teknikler yerli ve yabancı dillerde okuma becerisini kazandırmak için kullanılır.

Okumanın gerçekleşmesi için okuyucunun önce sözcüğü tanıması gerekir. Kelime tanıma, okuyucunun zihinsel sözlük kullanarak anlamını belirlemesini sağlar. Ön bilgi kesinlikle bu kelimenin anlaşılmasında kullanılır. Anlamli kelimeler ve deyimler kısa süreli hafızadadır ve okuyucu, ön bilgileri kullanarak bütünün anlamını ilgi alanlarına göre elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen değer uzun süreli hafızayla, dolayısıyla okumaya ve anlamaya yöneliktir (Akyol, 2012).

Okuduğunu anlama sürecinde bulunan en az iki öge vardır. Bunlar; okuyucu ve metindir (Carime ve diğ., 2013, 384). Bu iki unsurun yanında metnin çeşidi ve içeriği, uzunluğu, yazarın yazma biçimi, okunabilirliği gibi unsurlar da anlama

sürecini etkilemektedir. Ön bilgileri, tutumları ile okuma faaliyetini gerçekleştiren öge ise okuyucudur (Almasi, 2003, Ülper, 2010). Okuma sürecini kontrol eden önemli bir öge olan okur, aynı zamanda anlamı yapılandıracağı için de önemlidir. Ancak okuyucunun bu sürece katılabilmesi birden çok alanda yeterli donanımına sahip olmasına bağlıdır. Çünkü okuduğunu anlama karmaşık becerileri kapsayan bilişsel bir süreçtir (NRP, 2000).

Okuma sürecinin sonuç noktası okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama, okumanın yalnızca amacı değil, aynı zamanda metni anlamlandırma ve metnin anlamını oluşturma etkinliğidir. Okuduğunu anlamanın, okuyucunun okuma metni üstünde bilinçli ve aktif bir bilişsel gayret göstermesini gerekli kılan sistemli bir süreç olduğu düşünülmektedir. Bu dinamik ve interaktif süreçte, okuyucunun deneyimleri ve ön bilgisi ile okumaya yönelik tutumları da okunan metnin doğası ve türü kadar önemlidir (Kent, 2002, 22). Okumanın temel amacı anlamaktır ve okuma, anlamayı gerektirir. Bu nedenle okuma, basılı bir materyal üzerinde, okuyucunun iletiyi anlaması amacıyla sürdürülen bilişsel ve etkin bir süreçtir.

2.4. Okuma Eğitimi

İnsanoğlu önce kayalara, odunlara, killere, kumaşlara, sonra papirüs ve parşömenlere çeşitli şekiller ve yazılar yazmaya başlayınca, aynı zamanda bunları okumaya da başlamış oldu. Özellikle Hz.Musa (a.s), Hz.İsa (a.s) ve nihayet Hz.Muhammet'e (s.a.v.) ilahi kitaplar önderilmesiyle okuma "kutsal bir görev" halini aldı. Ortaçağın Yahudi toplumlarında okumayı öğrenme töresi açıkça kutlanan bir eylemdir (Arıcı, 2012, 75-85).

Konuşma eğitimi sürecini bireyin anlayışının bir parçası olarak okumak, duyu organları aracılığıyla kelimelerin anlaşılmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir faaliyettir. Okuma aynı zamanda yazar ve okuyucu arasında bağlantı kuran bir iletişim sistemidir; algılamının okuyucu tarafından duyumların yorumlanmasını sağlayan süreç; Bu, okullarda öğretmenin anahtarını ve kelimeleri ve düşünceleri anlamlı bir bütün halinde birleştirebilen bilişsel, duygusal ve psikomotor bir gelişim yolunu oluşturan bir öğrenme adımıdır. Kısacası, okuma okuryazarlığın bilişsel davranış ve zihinsel yetenekler üzerindeki etkisi " anlamına gelir (Demirel, 1990, 149). Bilgiyi elde etmenin en basit yollarından biri okumaktır. Okuma, kendini

yenileme, sınırlarının genişlemesi, evrensellik kazanımı için basit ama yüce bir mücadeledir (Ungan, 2008).

Okumayı öğrenmek, bir kişinin okul yaşı ile başlayan ve kendi anadili açısından okul ortamına giren bir öğrenme sürecidir. Bu bağlamda, akademik öğrenme ve başarının esasi okuma olduğu söylenebilir. Çünkü “öğrenme büyük ölçüde okumaya bağlıdır. Başka bir ifadeyle, neredeyse tüm dersler iyi okuma becerileri ve alışkanlıkları gereklidir” (Kavcar ve diğ., 2005, 42). Eskiden günümüze bilgi aktarmanın en basit yolu yazılı ve basılı kaynakları okumak idi Bilgi çağı olarak adlandırılan 20. yüzyılda okuma becerilerinin önemi daha belirgin hale geldi ve okuma becerilerini edinme üzerine araştırmanın önemi artmıştır.

Okumanın geliştirilmesi okumaya olan ilgiyi ve ihtiyacı etkiler. Eğitim amaçlı veya farklı nedenlerle okumak farklı amaçlara sahip olabilir. İlgi alanları, ihtiyaçlar ve beklentilere göre delik gruplarına ayrılırlar (Aytaç, 2003, 155-160). Aytaç okumayı okumanın ihtiyaçlarına göre aşağıdaki gibi çeşitlendirmiştir:

- 1) Göz atarak okuma
- 2) Gözden geçirme
- 3) Çalışmak için okuma tipi
- 4) Serbest okuma
- 5) Dikkatli okuma
- 6) İnceleyerek okuma
- 7) Sürekli okuma
- 8) Güdümlü okuma
- 9) Bölümler halinde okuma

Bugün okumak artık toplumun bir kısmının ayrıcalığı değil, şimdi sosyal uyumun önemli bir koşulu. Okuyucuların toplumu dünyayı şekillendiren ve şekillendiren toplumdur. Radyo ve televizyon gibi iletişim vasıtalarını tercih ettikleri varsayılabilir. Bununla birlikte, çoğu insanın mesajlara kolayca erişebilecekleri kitaplardan ziyade televizyon ve radyo gibi Özellikle sosyal değişimin istikrarsız olduğu toplumlarda, okuma alışkanlıklarının yerini 'izleme alışkanlıkları' almaktadır. (Çoraklı, 1998). Bu durumun bir yansıması olarak, esasen bir okuma aracı olan

gazetelerde bile, navigasyon materyallerine sahip fotoğrafların çok yer kapladığını görebilmekteyiz.

Okuma, yayıncının açılmasından önce ya da yazmadan önce, yaşam ve eğitimin temellerini anlamamanın bir yolu olarak başladı. Dilin eski olduğunu söyleyebiliriz. Şu anda öğrenmek, anlamak, bilgi almak, deneyimlerimizi paylaşmak, günlük problemlerden kurtulmak, rahatlamak ve hatta inançlarımızı güçlendirmek için okuyoruz. Okuma, edebi karakterlerin anlam geliştirmesini ve yeni bilgileri geliştirmesini ve değerlendirmesini sağlayan bir araçtır. Okuma sadece bir öğrenme biçimi değildir, işitme ve görme de bu deneyimlerden biri olarak algılanmaya başlanmıştır.

Bu, ilkokulun ilk yılından itibaren yaşamınız boyunca kullanacağınız bilgi ve becerileri elde etmek için en etkili araçtır. Okuma, farklı yaşlardaki çocukların olgun bir aktivitesidir. Bu nedenle, ilkokulu bitiren her çocuk aynı yetkinlikte okuyamaz. Hemen hemen her seviyedeki çoğu insanın okuma becerilerini geliştirmesi gerekir. Bugün gittikçe önem kazanan sürekli, tutarlı bir okuma yeteneği olan anlama, anlama, yorumlama ve özetleme yeteneğini geliştirmektedir.

2.4.1. YTÖ’de Okuma Eğitimi

Yabancı dil öğretiminde okuma eğitimi çok eski zamanlardan beri var olan bir işlemdir.18.yüzyılda seçilmiş metinlerin okunması ve hedef dilin inceliklerinin daha iyi kavranmasını sağladığı için okuma eğitimi tercih sebebiydi. Bu anlayışla okuma, yazılı ve sözlü anlatımdan bile öncelikli olarak görülüyordu (Er, 2005, 211-212).

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dildeki bir metni doğru olarak anlayabilmesidir. Okuma, metinden anlam çıkarıldığı zaman gerçekleşen bir beceridir, yoksa yapılan eylem yalnızca bir seslendirme olur. Okuma etkinliği sırasında her öğrencinin birbirinde farklı anlama ve kavrama düzeyleri olduğu asla unutulmamalıdır (Barın, Güzel, 2013, 272). Bir yabancı dili öğrenme sürecinde, okuma becerileri alfabeyi öğrenmek, sesleri tanıtmak, yani öğrenci tarafından hedef dilde sesleri tanımaktan başlar. Ve sonra hedef dilde basit, kısa ve basit sözcüklerin öğretimi sürer. Bunun esası, eğitimin hedef dilde kodunun çözülmesidir. Kod çözme, okuma talimatı için önemli bir adımdır (Adams, 2011). YTÖ’de okuma eğitimi böyle çalışır. Fakat daha önce hiç Türkçe konuşmayan bir talebe alfabenin harfleriyle veya Türkçe kelimelerle karşılaştığında, harflerini

biliyorsa bile karakterlerini anlamsal olarak çözemez. Bu sebeple, yüksek sesle okurken ve okurken sesli hareket etme ve anlama hataları yapmaları doğaldır. Bu hatalar, hedef dili öğrenmeye yeni başlayanlar için normal olsa da, okuma deneyimlerindeki artış nedeniyle bu hatalar giderek azalmaktadır (Adams, 2011). Okuma deneyimi kodların bireysel olarak tanınmasını, harflerin fonetiklerini, ses farkındalığını sağlamaktadır.

Anadilde ve yabancı dillerde okuma eğitiminin amacı, okunan metnin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması için hedef kitlenin becerilerini geliştirmektir. Öğrenciler, kendi veya yabancı dillerinde girdikleri, çalıştıkları ve okudukları dil sınavlarında ve genel olarak akademik yaşamın her aşamasında okuma ve anlama bölümlerinden gelen soruları cevaplamak için bu beceriye ihtiyaç duyarlar. Bu sonucun ortaya çıkışı, öğrencinin doğru, hızlı bir şekilde ve integral özelliklere uygun olarak, okurken hedef dildeki metindeki kelimeleri okuyamamasıdır; Serbest okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna inanılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken temel bilgileri okumanın önemi tüm yabancı diller gibi göz ardı edilemez(Erdem ve diğ, 2015). Türkçenin ana dil öğretiminde olduğu gibi, YTÖ'de de öğretim becerisidir. Buna ek olarak, okuma daha önemlidir, çünkü temel dil becerileri kazanılırken yabancı bir dil öğretilirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretim prosedürü kabul edilemez. Çünkü büyük ödevleri okur, başka beceriler kazanır (Keskin, Okur, 2013, 293).

Akademisyenler için okuma çok önemlidir ve Türk öğrenciler hedef dillerinde diğer dillere göre çok önemlidir. Bu bağlamda öğrencilere okuma sürecini etkileyen faktörlerin farkında olmaları ve okuma süreci hakkında bilgi edinmeleri tavsiye edilir. Örneğin, öğrencilerin hedef dil için genellikle yeterli olduklarından emin olmak için okuma becerilerini geliştirmelerini ve yoğun ve kapsamlı okumadan faydalanmalarını sağlamak önemlidir. Bu, her iki öğrencinin de öğretmenleri altındaki sınıfta okuma becerilerini geliştirmelerini ve sınıflarında yeni stratejiler uygulamalarını sağlayacaktır (Razı, 2014, 390).

Anadil okumayı öğretmenin amacı öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek, onlara okuma becerileri kazandırmak ve onları seçici okuyucular yapmak olmakla birlikte, yabancı bir dil öğretmenin temel olarak öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, ana dilden yabancı dil

okumaya ve okuma süreci, materyal, planlama veya öğrenme gibi farklı dillerde önemli bir geçiş bulunmaktadır (Pang ve diğ., 2012).

2.4.2. YTÖ’ de Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Kullanılan Yöntemler

Türkçe dersleri çok yönlü bir derstir. Türkçe öğretiminde başarılı olmak için sadece tekniklerin değil, birçok tekniğin de kullanılması önemlidir. Türkçe öğretmenleri, dil becerilerini etkili bir şekilde öğretmek için farklı yöntemlere ihtiyaç duyarlar. “Hedefli bir etkinliği olan öğretim, yöntem ile sıkıca ilişkili bir kavramdır. Kısacası, yöntem bir işin yapılmasında izlenen yol demektir”(Büyükkaragöz, Çivi, 1999). “Öğretim yöntemi, öğrencinin özelliklerini, öğretim yardımcılarını ve ekipmanlarını ve ayrıca belirli bir amaca uygun olarak tüm öğrenme durumlarını dikkate alarak, öğrenme kavramının bir parçası olan diğer konuları mantıksal olarak düzenlemek ve dengelemek için yapılan eylemlerdir.” (Binbaşioğlu, 1994, 18).

Yöntem kavramı “hedefe ulaşmanın en kısa yolu” ya da bir konuyu incelemenin olağan yoludur (Demirel, 2004, 138). Dil öğreniminde değişen ihtiyaçlar dil öğrenimindeki zorlukların farklılaşmasına yol açmıştır. Geçmişte olduğu gibi, bugün bir dil öğrenmede karşılaşılan sorunlar bulunmaktadır. Dili istenen seviyede öğretmek için yöntem doğru seçilmelidir. Yöntem seçimini etkileyen çeşitli faktörler vardır. “Öğretme yöntemini etkileyen faktörler, öğretmenin çalışma şekli, zamanı, fiziksel durumu ve maliyeti, öğrenci grubunun büyüklüğü, dersin özellikleri ve öğrencinin ders sonucunda olgunlaşmasıdır” (Küçükahmet, 1997, 62-63).

Yabancı dilde okuma eğitimi ile öğrencilere okuma becerisinde akıcılık kazandırmak önemlidir. Bu aşamada akıcı bir okur, okurken kelimeleri otomatik olarak tanıyabilen ve kelimelerin anlamsal kodlarını doğru telaffuzlarıyla çözebilen bir kişi olarak tanımlanır (Rasinski, 2004’ten aktaran Faver, 2008). Yazınsal eğitim, okuma ve dil öğretiminin başarısında önemli bir rol oynar. Yabancı dil eğitiminde edebi metinlerin kullanılması, öğretmenin, öğretim tarzı ve usulü öğrenmeye olan ilgiyi arttırmak için okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu söyleyebiliriz (Nair ve diğ., 2012).

2.4.2.1. Karşılıklı Öğrenme

Karşılıklı öğrenme Panliscar ve Brown (1984) tarafından Metin parçalarını ilgili metin sorularıyla birleştirmek, ince metin ayrıntılarını, kelime anlamlarını açıklamak

ve sonraki metinleri tahmin etmek için karmaşık stratejilerin birlikte kullanımıdır(Spörer ve diğ., 2009). İfade edilen bu dört teknik de sürmekte olan karşılıklı konuşmalar sırasında iç içe kullanılmaktadır. Yüz yüze konuşmalarda iki yönlü bir konuşma lideri olur. Etkili bir konuşma lideri öğretmen ya da öğrenci olabilir. Lider, iki yönlü diyalog için tekniklerin kullanımını yönlendirir ve liderin konuşma sürecinde değişiklikler yapar. Malzeme, konuşma sırasında zenginleştirme için kullanılabilir. İlk metne yöneltilmiş iç içe sorulardan başlayarak, metnin bölümlerini, karışık bölümlerini veya bilinmeyen bir anlamı olan sözcükleri özetleme yöntemleri ve metnin bir sonraki bölümü için tahmin yöntemleri devam edecektir (Spörer ve diğ., 2009).

2.4.2.2. Tekrarlı Okuma

Yabancı dil öğrencisi olan kişi için yavaş biçimde okuma birden fazla isteklendirme sorunlarını da beraberinde getirmektedir.

“Okurlar yavaş okumalarından dolayı çok fazla okuyamaz ve anlayamaz, anlamadığı için de okumaktan zevk alamazlar. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerden faydalanmalı. Tekrarlı okuma da bu etkinliklerden biridir ve tekrarlı okumada hedef kelimelerin hızlı tanınmasını sağlayarak akıcılığı geliştirirSamuels tarafından geliştirilen tekrarlı okuma ve yabancı dil öğrenenlere yönelik basitleştirilmiş metinlerin tekrar tekrar okunması, sözcük tanımının otomatikleştirilmesi ile anlamsal süreçlerin hızlanması açısından katkı sağlayabilir. Tekrarlı okuma, otomatikleşme, çabasız sözcük tanıma, özgür okuyucu açısından ve dikkatin doğrudan algı sürecine yönlendirilmesi açısından yararlı olabilir. Bu yöntemde öğrenciler bir metni belli bir zaman aralığında üç defa veya daha fazla okuyabilir. Öğretmen veya bir teyp aracılığı ile bir metin öğrencilere önceden sesli okunur. Böylece etkinliğe dinleme becerileri de katılmış olur” (Tüfekçioğlu, 2013, 101-117).

2.4.2.3. Tekrarlı Okuma İçin Metinler

Tekrar okuma, kurmaca veya özgün kısa bölümler olabilir ve her bölüm öğrencilerin 5-10 dakika okumaması için yeterli zamanları olduğunu belirtmektir. Genel olarak parça 100 ila 150 sözcük aralığında olması gerekmektedir. Öğretmenin onayı ile öğrenci kendi materyalini seçebilir. Dergiler şu anda uygun materyal olabilir. Şiirleri

esnek dilleri sebebiyle de yararlanabilir (Faver, 2008). Bu şiirler, internetten, farklı derlemelerden bulunabilir. Bununla birlikte, kullanmadan önce, her şiir öğrenci tarafından okunmalı, dile ya da metne karşılık gelmeyen öğeler kaldırılmalı ve seçimde öğrencilerin yaşı ve eğilimleri dikkate alınmalıdır. Tekrarlanan okumalardan sonra, ikinci düzeyde düşük okuma seviyesine sahip öğrenciler arasında özgüvende belirgin bir artış olmuştur (Faver, 2008). Okuma becerilerini geliştirmek için, bu beceriyle ilgili değişkenleri tanımak ve okuma öğretiminde değişik stratejiler kullanmak önemlidir. Genel olarak okuma stratejileri, metnin bağlamını tahmin etmek, bağlamdan bilinmeyen kelimeleri kaldırmak, sonuç çıkarmak, metnin türünü ve yapısını geri yüklemek ve eserin ana fikrini bulmaktır. Okuma eğitimlerinin başarı durumları uygulanmakta olan eğitimin yanı sıra uygulanan program ve kişinin özelliklerine göre değişimler göstermektedir (Tüfekçioğlu, 2013).

2.4.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Ölçümü

Okuma becerilerinde yaygın olanlardan biriside anlama ilişkin olan sorulardır. Bunun nedeni ise metinlerin anlaşılması soru üzerinden olmaktadır. Metnin anlama düzeyini ölçen sorular en küçük ayrıntıya değil, ana fikre ve taslağa yönlendirilmeli ve kullanılan metinler gerçek olmalı ve günlük hayatı yansıtmalıdır. Öğrencilere, uzun soruların nasıl ve neden cevaplandığını sorarak kısa cevap sorusuna atlamalarına izin vermeyin. Ayrıca, sorular çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve genişletilmiş kısım olabilir (Tüfekçioğlu, 2013). Başka bir okuma tabanlı yaklaşım çoktan seçmeli bir testtir. Bu tür kontroller kabul veya seviyelendirme için organize edilebilir. Ancak, test yöntemi, nihayetinde öğrencinin öğrenme seviyesine ve okumada kullanılan stratejilere bağlı olarak tekniği değiştiren bir tekniktir. (Kashkouli, Barati, 2012). Bu alt bölümler ayrıca okuma becerileri, sessizlik becerileri, vokal, metin okuma (prozodik metin okuma), kelime bilgisi ve anlama stratejileri sağladığı için okuma becerileri ölçülürken de değerlendirilmelidir (Marcotte, Hintze, 2009). Altta bulunan bu yeteneklerin kapsamını değerlendirme adımları, bunları ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeyi ve öğrenci eksikliklerini tespit etmeyi kolaylaştırabilecektir.

2.5. Tutum

Tutum özellikle bir nesneye, duruma, değere his duygularla tepki veren bir eğilimdir (Alexander, Filler 1976). Tutum, "Kişinin psikolojik bir değer içeren nesne ve konular karşısında vaziyet alma biçimidir" (Tolan, 1985, 383-384). "Olumlu bir tutum öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olurken, olumsuz bir tutum başarısızlığa neden olabilir.(Erden, 1995, 99). Olumlu tutumlar eğitim sürecinde öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlarken, olumsuz tutumlar başarısız olmasına neden olmaktadır (Bağcı, 2007, 29-61).

Tutum; bu, bir kişinin belirli insanlara, nesnelere ve durumlara davranmasını ve bunlara yanıt vermesini, belirli bir süre devam etmesini ve davranışa hazır olmasını sağlayan bilimsel bir eğilimdir. (Demirel, 2001; Kağıtçıbaşı, 1988; Tavşancıl, 2005). Bireyin pozitif-negatif durumu ilişki faktörüne bağlı olarak değiştiğinde, bu nesnenin bilişsel ve davranışsal perspektifi de baştan oluşturulur. (İnceoğlu, 1993, 15). Aslında, dersin ruh hali bilişselin davranışı kadar önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Etkili davranışlar öğrencilerin tutumlarını, değerlerini, motivasyonlarını vb. Etkiler. Yüz için (Özkal ve diğ., 602). Öğrenme ilkeleriyle uyumlu motivasyon, dikkat ve tutumlar; öz kontrolle ilişkili bilişsel ölçekler ile alakalı boyutlarıdır (Gelen, 2004). Kişi net bir şekilde sonuç verme eğilimi göstermez ve bu sonuçlara ulaşılabilir (Belet, 2005). Olumlu bir tutum öğrencileri eğitim sürecinde başarıya yol açarken, olumsuz bir tutum başarısızlığa sebep olabilir. Bundan dolayı, öğrencinin dile karşı olumlu tutumu başarılarını artırır; fakat olumsuz bir tutum da başarısızlığı artırabilir (Karacakaloğlu, Saracaloğlu, 2009, 345). Latince "eyleme hazır" anlamına gelen "tutum" kelimesi, davranışlarımıza veya yönelime başlamadan önce gözlemlenemeyen bir yapıdır (Arkonaç, 2005).

2.5.1. Bilişsel Kaynaklı Tutumlar

Bunlar, bir tutum nesnesi hakkındaki inançları, fikirleri veya görüşleri içeren tepkilerdir. Bu tür bir yaklaşım, bir nesnenin artılarını ve eksilerini hızlı bir şekilde sıralamanızı ve onu isteyip istemediğinize karar vermenizi sağlamaktadır (Akert ve diğ., 2012).

2.5.2. Duyuşsal Kaynaklı Tutumlar

Objektif değerdendirmelerden fazla beğenip ve beğenmeme gibi biçimlendirici duyguları kapsayan tepkilerdir. Duyuşsal kaynaklı tutumlar sorunların mantıksal olarak incelenmesine dayandırılmazlar. Klasik koşullanma veya edimsel koşullanma yoluyla oluşturulmaktadır (Akert ve diğ., 2012).

2.5.3. Davranışsal Kaynaklı Tutumlar

Bireyin bir nesneye ilişkin olarak kendi davranışlarından yola çıkarak meydana getirmiş olduğı tutumlardır. Arkadaşlarınızı size yöneltmiş olduğı spor yapmayı seviyor musun? Sorusuna sizlerin vermiş olduğı cevap seviyorum olacaktır, sürekli yürürüm cevabını verseniz eğer bu sizin gözleminizi yansıtmış olacaktır. Bir örnek kullanarak üç ana kaynağı dayanan bu ilişki diyagramını açıklayalım: önemseddiğiniz kişinin size bir kalem verdiğini ve bunu önemli işinize uzun süredir kullandığınızı hayal edin. Kalem diğerdğer öğelerden önemli ölçüde farklı olmasa da, kalemin kaybindan endişe ediyorsunuz. İlişkinin nesnesi olan kalemin önem verdiğiniz biri tarafından bağışlanması, kaleme bilişsel tepkiler verir ve kaleme bağlanma ve onu kaybetme konusundaki endişeniz duygusal tutumunuzu yaratır. Önem derecesi yüksek olan işlerde bu kalem tercih etmeniz davranışsal tepkinizden kaynaklanmaktadır (Arkonaç, 2005).

Genel anlamda tutumlarınızı açık ya da örtük tutumlar şeklinde iki düzeyde sergileyebilirsiniz. Açık olan tutumlarda kolay biçimde aktarım yaparak kendimizi ifade edebildiğimiz, kendi isteklerimiz çerçevesinde olan ve kontrolleri sağlanabilen tutumlardır.

Örtük /kapalı ilişkiler bilinçsiz olan ilişkiler olarak nitelendirilmektedir. Bir örnek vermek gerekirse genç yaşta normal kiloyu aşan, ancak şu anda normal seviyede olan bir kişinin örtülü tutumu, normal şekilde kiloyu aşanlara göre daha olumlu olacaktır. Örtük görüşlerimiz temel olarak çocukluk deneyimlerimize dayanırken, açık görüşlerimiz son zamanlarda yaşadıklarımıza dayanmaktadır (Akert ve diğ., 2012).

Tutum ve davranışlarımızın şekillenmesi ya da değişimlere uğramalarının nedenlerinden bazıları dışsal etkiler ve içsel olan etkilerden meydana gelmektedir.

Davranış Değişikliği: Davranışlarımızı değiştirerek tutumumuzu değiştirebiliriz. İnsanlar görüşleriyle tutarsız olan ve bu görüşler için herhangi bir dış gerekçe

bulamayan davranışlar gösterdiğinde, bu görüşleri değiştirirler. Bir örnek verecek olursak; Sigara içmenin sağlıksız olduğuna ancak sigara içmeye devam ettiğine inanan bir kişi, tutumu nedeniyle sigarayı bırakmaya ve davranışını değiştirmeye çalışacaktır (Akert ve diğ., 2012). *İkna Edici İletişim*: Sosyal Psikologlar insanların tutum ve düşüncelerinin değişiminde ikna yönteminin oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, tutum değişikliği ikna edici iletişimin etkinliğine, iletişimcinin doğasına, mesajın kaynağına ve içeriğine ve dinleyicilerin özelliklerine bağlıdır. *Reklamlar*: Kişileri düşünce ve tutumlarının değişimlere uğramasında sosyal medya ve reklamlar oldukça önemli bir yere sahiptir. Günlük yaşamlarımızdaki görüşlerimizi değiştirmek için birçok duyuru ile karşılaşırız. Reklam, duygusal yaklaşımlarla duygusal yaklaşımlar yaratabilir. Örneğin; Asitli içeceklerin reklamında, soda markası genellikle heyecan, gençlik, mutluluk ve enerji ile ilişkilendirilmeye çalışılır. Bilişsel tutumları etkili bir şekilde etkilemek için, mantıksal gerçekler kullanılarak satılan bir ürün, onu insanlarla kişiselleştirmeye çalışmaktadır. Örneğin; Bir gargara şirketi, bir ürün ilk ortaya çıktığında milyonlarca kişiyi kişisel olarak etkileyen bir fenomen yarattığını söyleyebilmekteyiz (Akert ve diğ., 2012).

2.6. Tutumun Eğitimi

Demirel'e göre, tutum bir kişiyi belirli bir davranışa iten eğilimlerdir. Turgut'a göre, ilişkiler doğrudan gözlemlenememekle beraber davranışlara tabidir.

Bloom'a göre öğrenmeyi etkileyen iki faktör var. Birincisi bilişsel davranış ve duygusal özellikleri içeren öğrenci nitelikleri, diğeri ise sağlanan eğitim hizmetlerinin kalitesidir. Türkçe dersi açısından bilişsel davranış, öğrencinin ne okuduğunu anlama; sözlü anlatım, dilin anlaşılması ve etkin kullanımı gibi özellikleri içerir. Duyuşsal girdi özellikleri, öğrencinin birime, tutuma ve akademik benlik saygısına olan ilgisinin birleşimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kush (2005) ve Annamalai, (2013, 33-34)'nın araştırmalarına göre okuma tutumu eğitilebilen bir eğilimdir. Yaptığı çalışmanın sonucunda, ilk başta okumayı sevmeyen öğrencilerin okumadan keyif aldıklarını, okumayı sevmeye başladıkları ortaya çıkmıştır.

2.7. Tutumun Ölçümü

Tutumların ölçüm şekillerinden biri ise belirlenen tutum ifadeleriyle bireylerin tutumlarını ölçebilecek tutum ölçekleri hazırlamaktır. Tutum ölçekleriyle bireyler ölçekte yer alan olumlu veya olumsuz ifadelerden kendilerine uyan ifadeleri belirleyerek onları tercih eder. Bu ifadelerin puanlanmasıyla bireylerin tutumlarının düzeyi ve yönü belirlenir (Erkuş, 2003, 157).

Tutumların ölçümü sırasında kişilerin belirli bir kişi, nesne ya da olaya karşı davranışının tahmin edilebilmesi için onlara karşı bir tutumunun var olması gereklidir. Kişinin nesne, kişi, olay ile ilgili deneyim yaşamış olması veya yakın çevreden gözlem edinmesi, onlara karşı tutum sahibi olmasını sağlar. Bu çerçevede, tutum ölçümünde kullanılacak ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmalarına, ölçüm işleminin güvenilir olmasına, örneklemin uygunluğuna ve ölçüm süreciyle davranış tahmin edebilme arasındaki zamanda tutumlarda farklılık oluşmamasına dikkatli olmak gerekmektedir (Beck, 2004, 356-357'den aktaran Balcı, 2013, 30). Tutumların ölçülmesi için hazırlanan anketlerde araştırma evreni içerisinde bulunan katılımcılara, ölçülecek konuya dair genel sorular sorularak araştırmaya katılan bireyin konu ile ilgili genel bilgi düzeyi hakkında ölçüm yapılır. Daha sonra ise konuya yönelik daha özel ve tutum ölçümünü amaçlayan sorulara yer verilir (İnceoğlu, 2010, 41-42). Tutumların ölçülmesinde kullanılan farklı ölçekler aşağıda verilmiştir.

2.7.1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

Bogardus ölçeği, bir kişinin bazı etnik gruplarla sosyal mesafede olduğunu varsayarak, yani bu gruba aynı veya olumlu yaklaşım göz önüne alındığında, onlardan ayrı yaşamak istediğini varsayarak iki boyutu birlikte ölçer. Bu, ölçeğin güvenilirliğini ve güvenirliğini olumsuz etkilemektedir. Bogardus ölçeği ile ilgili bir diğer sorun da ölçeğinde kullanılan nesnelerin objektif olmamasıdır. Bu ölçek yalnızca ölçümleri paylaşabilen bir sıralama ölçeğidir (Tavsancıl, 2006).

2.7.2. Thurstone Ölçeği

Thurstone ilk kez sosyal olan tutumların ölçümünün yapılabileceği idda etmiştir. Tek boyutlu olan ölçekleri ortaya çıkarmak için değişik teknikler keşfetmiştir. Bu

teknikler kapsamında en yaygın olanı; çift karşılaştırmalar tekniği ve eşit görünen aralıklar ölçeği tekniğidir. “Çift karşılaştırma tekniğinde, deneklerden her cümlelerin birbiriyle karşılaştırılarak ilişki nesnesine göre iki ifadeden hangisinin daha olumlu veya olumsuz olduğuna karar vermeleri istenir. Eşit Görünen Aralıklar Tekniğinde ise, objelerin sıralı biçimde değerlendirmelerinin yapılması istenilmektedir. Thurstone din, ölüm cezası, doğum kontrolü vb. konulara ilişkin gerekli tutumları ölçmek ve araştırmalar yapmak adına bu tekniği ortaya çıkarmıştır. Bu ölçek üzerinde iki ölçümün arasında bulunan uzaklıklar ile alakalı olarak bir sonuca ulaşmayı geliştirmiştir” (Tavsancıl, 2006).

2.7.3. Likert Tipi Ölçekler

Tutumları ölçmek için yaygın biçimde tercih edilen ‘Likert tipi Tutum Ölçekleri’dir (Tavsancıl, 2006). Likert tipi olan ölçekler ile cevap verici deneklerin tepkilerine dayalı özellikler de tutumların anlaşılması ve ölçümünün yapılmasında sık biçimde tercih edilmekte olan ölçekler arasında bulunmaktadır (Crocker, Algina, 1986).

Likert tipi bir yöntem veya nihai derecelendirme için uygun bir ölçekte elde edilen bir tahmin, kural olarak, ciltteki soruları cevaplamak için alınan toplam puan sayısını içerir (Tezbaşaran, 1997). Başarı testlerinden elde edilmiş olan puanlar, doğru olan cevapların toplamlarından meydana geldiğinden yapılmış olan bu testler Likert Tipi olan ölçeklere örnek teşkil etmektedir. Bu tip ölçekler kişinin kendisi hakkında bilgiler sunmaktadır. Kişi kendisine ilişkin olarak bilgiler sunarken kendisini tanımadığından ya da gerçek olan bilgileri saklamak istemesinden dolayı gerçek olan bilgileri saptırabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu tip ölçeklerde kişinin kimliği gizli tutularak gerçekliği olan bilgilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu tip ölçekte duyguların her birisi sadece bir duyguya sahip olmalı bunun yanı sıra kişiler çoğaldıkça maddelere her kişi için aynı şeyi ifade etmesi gerekmektedir. Bu ölçek içinde verilen ifadeler anlaşılır ve net olması gerekmektedir. Tutum hem olumlu hem de olumsuz ifadeleri içermelidir ve aşırı eğilimleri olan biri, ölçeğin puanlarının yarısını tamamen kabul edilebilir olarak cevaplayabilmeli ve diğer yarısına şiddetle katılmamalıdır (Tezbaşaran, 1997, 13).

2.8. Okuma ve Tutum

“Okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için öncelikle okurun okumayı sevmesi, okumaktan kaçınmaması gereklidir. Bu noktada okumaya yönelik olumlu tutum sergileme gereği meydana gelmektedir” (Akkaya, Özdemir, 2013, 77).

Okuma tutumu okumaya yönelik duyguları ifade eder. Bir bireyin okumaya yönelik tutumu okuma deneyimlerinden elde edilen memnuniyete ve okuma değerinin algılanma seviyesine bağlıdır (Guthrie, Grenay, 1991, 87). Okuma tutumu, okuma olasılığını çoğaltan ya da azaltan, duyu ve hislerin de birlikte bulunduğu zihinsel hâli içerir (Smith, 1990, 215’ten aktaran Özbay, Uyar, 2009, 634). Okuma tutumunun öğeleri incelendiğinde tutumun bilişsel yönünü, bireyin okuma esnasındaki okumanın ilginç ve ihtiyaç olduğuna dair fikirlerini: içli yönünü, heyecan duyması ve zevk alması; davranışsal yönünü de uygun koşullarda yapılıp yapılmama durumu teşkil etmektedir (Özbay, Uyar, 2009, 633). Bireylerin okumaya yönelik tutumları iki ana nedenle önemlidir. Bireyin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olması okuma başarısını arttırırken okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaması okumama davranışını ortaya çıkarabilmektedir. Bireyin okuma bildiği halde fırsatı olsa da okumaması okuma ilgisizliği olarak ifade edilir (Maguri, 2015’ten aktaran Doğan, Çermik, 2016, 169). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yaşı ilerledikçe okumaya yönelik tutumların azaldığı görülmüştür (Beresford, 1997; McKenna ve diğ., 2012; Alpoğuz, 2014; Can ve diğ., 2016; Yıldız, Kaman, 2016;). Okumayı seven talebelerin okumaya yönelik tutumları da olumlu düzeydedir (Baki, 2017, Alpoğuz, 2014). Bununla birlikte öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu olması akademik başarılarının da artmasını sağlayacaktır (Abdullah, 2016). Bireye kazandırılacak okuma alışkanlığında okuma tutumu oldukça önemlidir. Bireyin okumaya karşı tutumunun olumlu mu olumsuz mu olduğunun bilinmesi okuma alışkanlığı sürecini de etkileyecektir. Okuma alışkanlığına yönelik tutumların ölçülmesi de eğitimde başarının yükseltilmesine katkıda bulunacaktır (Özbay ve diğ., 2008, 117-136). Okuma, dili kullanma becerilerini geliştirir ve okuru daha iyi bir spiker olmasını sağlar. Okumaya yönelik tutum ve ilgi, duygu ve okuma konusundaki istekliliği ile ilişkili olabilir. Pozitif okuma tutumları olumlu okuma deneyimlerine ilham verir. Bu, daha yüksek akademik performansları teşvik etmek için olanaklar yaratmaktadır (Annamalai, Muniandy, 2013, 33- 34).

2.9. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okumaya Yönelik Tutum

Dil öğretiminde öğrencinin tutum ve motivasyonu başarılarını son derece etkiler(Dörnyei, 2006). Öğrencilerin öğrenme durumuna yönelik tutumları, başka bir dil öğreniminde hedefe ulaşma sürecindeki motivasyon düzeylerini etkiler(Masgoret ve diğ., 2001). Öğrenciler olumsuz tutum sergilediğinde duygular ilerlemesine engel olur, olumlu tutum ve duygular öğrencilerin dil öğrenmesini daha fazla verimli ve eğlenceli olmasını sağlamaktadır (Oxford, 1990; Meriso, Storm, 2007).

Yabancı dil eğitiminde öğrenciler metin okurken gözden geçirir, yüzeysel tarama yapar, ayrıntılı bilgileri bulur(Hammer, 2007, 100-101) Hakikatan bazı bakış açıları öğrenme süreçlerini etkiler. Dil öğretiminde motivaasyon belirli bir tutum oluşturur.

Okuma etkinliklerine katılım sağlayan bireyin, okuma etkinliklerine yaklaşması ya da uzaklaşmasının neden olan sevgilere bağlı şekilde meydana gelen bir hâl olarak karşımıza çıkmaktadır (Alexander, Filler, 1976).

Okumaları zevkli bir duruma getirmek, bireysel verileri çoğaltmak, okumaya ilişkin olarak olumlu durumları geliştirmek, okumaya ilişkin alışkanlıkların kazanılması bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra tutumları olumsuz olan çocuklar okumalardan kaçınırlar bazen de okumayarak bu duruma karşı bir tepki ortaya koymaktadırlar (Ateş, 2009, 78-79). Yukardaki sonuçlar bize şunu gösteriyor ki olumlu tutumlar yabancı dil öğrenen bir öğrencinin başarılarını arttırırken, olumsuz tutumlar motivasyonlarını azalmasını neden oluyor ve öğrencinin okumaya olan ilgisini de eksilmesine neden oluyor böylelikle öğrenci okumadan uzaklaşıyor. YabancılaraTürkçe öğretiminde öğrencilerde olumlu tutum geliştirmenin ne kadar önemli olduğunu buradan görebilmekteyiz.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, Araştırma modeli, Evren, Örneklem, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi başlıkları yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinde B2 ve C1 seviyelerde eğitim görmekte olan Uygur Türkü öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemek amacı bulunmaktadır (Karasar, 2016, 114).

3. 2. Evren Ve Örneklem

Uygur Türkü öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerileri ile TMOYT arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada, Türkiye’deki Tömerlerde B2 ve C1 seviye sınıfları çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Çalışmanın araştırma alanının oldukça geniş olması nedeni ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan Türkçe öğretim merkezleri, Türkiye’deki bütün Türkçe öğretim merkezlerinden küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı merkezler ve katılan öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1: Araştırmanın Yapıldığı Tömerler

İl Adı	Merkez Adı	Öğrenci sayısı
Kastamonu	Kastamonu Üniversitesi Tömer	35
Bursa	Uludağ Üniversitesi Tömer	7
Samsun	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	5

Eskişehir	Osman Gazi Üniversitesi Tömer	5
İstanbul	Fatih Sultan Mehmet vakıf Üniversitesi Tömer	6
Sakarya	Sakarya Üniversitesi Tömer	3
Kayseri	Ercis Üniversitesi Kaşgarlı Mahmud Tömer	9
Trabzon	Karadeniz Teknik Üniversitesi Tömer	3
Sivas	Cumhuriyet Üniversitesi Tömer	4
Malatya	İnönü Üniversitesi Tömer	7
Kahramanmaraş	Sütçü İmam Üniversitesi Tömer	12
Bolu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Tömer	4
İstanbul	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi	4

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırma kapsamına verileri toplama amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada veri toplama amacıyla 12 maddeden oluşan bir öğrenci tanıma formu kullanılmıştır.(EK: 1). Form örneklem olarak seçilen katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmek amaçlıdır. Kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Tutum Ölçeği

Araştırmada, Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı (2018) tarafından geliştirilen “Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler İçin Tutum Ölçeği ” kullanılmıştır. Tutum ölçeği 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1) Bana hiç uygun değil”, “2) Bana çoklukla uygun değil”, “3) Bana biraz uygun değil”, “4) Kararsızım”, “5) Bana biraz uygun”, “6) Bana çoklukla uygun”, “7) Bana tamamen bana uygun” biçiminde seçeneklerden oluşturulmuştur. Maddeler 1’den 7’ye sıralanmıştır. Böylelikle 7’li likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Katılımcıların ölçekten alınabileceği en düşük puan 25, en yüksek puan ise 175’tir. Ölçekte 5 madde olumsuz, 20 madde olumlu ifadelerden oluşmaktadır. (EK: 2).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ölçeği geliştiren uzmanlar tarafından yapılmıştır. Aynı zamanda ölçeğin çalışma için uygunluğu uzman görüşleri alınarak desteklenmiştir. Hesaplanan Cronbach Alpha, Spearman- Brown, Guttman Split-Half katsayılarının, 3.alt boyutta kabul edilebilir değerde bulunan,659 Cronbach

Alpha değeri hariç, 0,70'in üzerinde olması ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarında kendi içinde tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Sallabai ve diğ., 2018, 382).

3.3.3. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla B2 ve C1 seviye öğrenciler için Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından 2009-2010 yılında yapılan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavın (YÖS)'ten öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla sorulmuş sorulardan istifade edilmiştir (EK:3).

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmada “Türkçe Metinleri Okumaya Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler İçin Tutum Ölçeği ”, “ Okuduğunu Anlama Testi” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen veriler araştırma konusu doğrultusunda SPSS20 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada verilerin dağılımı incelemek için katılımcı sayısı 30'un üstünde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda değerlerin normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Normal olmayan dağılım analizleri (non parametrik) analizlerin uygulanmasıyla yapılmıştır. Ölçekler ile elde edilen puanların ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, çarpıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Korelasyon katsayı tekniği kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koymak için sonuçlar SPSS20 paket programından Mann- Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin yorumu ve değerlendirilmesi “Bulgular ve Yorum” kısmında yer almaktadır.

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2. Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Kız	28	26,9
Erkek	76	73,1
Toplam	104	100,0
Yaş	Sayı	Yüzde(%)
19 yaş veya altı	28	26,9
20-21	32	30,8
22 yaş veya üzeri	44	42,3
Toplam	104	100,0
Ana Dil	Sayı	Yüzde(%)
Uygurca	104	100,0
Toplam	104	100,0
Türkiye'ye Gelmeden Önce Veya TÖMER'den Önce Türkçe Eğitim Alma	Sayı	Yüzde(%)
Evet	17	16,3
Hayır	87	83,7
Toplam	104	100,0
Türkçeyi Öğrenme Amacı	Sayı	Yüzde(%)
Eğitim	101	97,1
İş	3	2,9
Toplam	104	100,0

Türkçeyi Zorluğu	Öğrenme Sayı	Yüzde(%)
Evet, (Zor)	11	10,6
Hayır, (Zor Değil)	93	89,4
Toplam	104	100,0
Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu	Sayı	Yüzde(%)
Evet	50	48,1
Hayır	54	51,9
Toplam	104	100,0
En Çok Zorlandığınızı Düşündüğünüz Beceri	Sayı	Yüzde(%)
Okuma	20	19,2
Yazma	39	37,5
Konuşma	12	11,5
Dil Bilgisi	13	12,5
Dinleme	20	19,2
En Başarılı Olduğunuzu Düşündüğünüz Beceri	Sayı	Yüzde(%)
Okuma	29	27,9
Yazma	21	20,2
Konuşma	37	35,6
Dil Bilgisi	11	10,6
Dinleme	6	5,8
Toplam	104	100,0
Türkiye’de Yaşama Süresi	Sayı	Yüzde(%)
0-6 ay	5	4,8
6 ay - 1 yıl	79	76,0
1-3 yıl	16	15,4
3 yıl ve üstü	4	3,8
Toplam	104	100,0
E-Mail Yazarken En Çok Kullandığınız Dil	Sayı	Yüzde(%)
Türkçe	51	49,0
Ana Dilim	40	38,5

Diğer Bildiğim Diller	13	12,5
Toplam	104	100,0
Diğer Bilinen Diller	Sayı	Yüzde(%)
Arapça	89	30,0
Uygurca	42	14,0
Türkçe	63	21,0
İngilizce	24	8,0
Çince	67	23,0
Özbekçe	4	1,0
Kazakça	2	1,0
Özekçe	1	0,0
Portekizce	1	0,0
Korece	1	0,0
Toplam	294	100,0

#Çoklu yanıt olduğundan n sayısı toplam örneklem sayısını geçebilir

Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil Seviyesi	Sayı	Yüzde(%)
Kötü	51	17,3
Orta	132	44,9
İyi	111	37,8
Toplam	294	100,0

#Çoklu yanıt olduğundan n sayısı toplam örneklem sayısını geçebilir

Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, %26,9'unun kız, %73,1'inin erkek; yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, %26,9'unun 19 yaş ve altı, %30,8'inin 20-21, %42,3'ünün 22 yaş veya üzeri olduğu belirlenmiştir. Anadil dağılımına göre dağılımları incelendiğinde %100'ünün Uygurca, Türkiye'ye gelmeden önce veya TÖMER'den önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, %16,3'ünün evet, %83,7'sinin hayır cevabını verdiği görülmektedir. Türkçeyi öğrenme amacına göre dağılımları incelendiğinde, %97,1'inin eğitim, %2,9'unun iş; Türkçeyi öğrenme zorluğuna göre dağılımları incelendiğinde, %10,6'sının evet, %89,4'ünün hayır cevabını verdiği görülmektedir. Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %48,1'inin evet, %51,9'unun hayır; en çok

zorlanılan beceriye göre dağılımları incelendiğinde, %19,2'sinin okuma, %37,5'inin yazma, %11,5'inin konuşma, %12,5'inin dil bilgisi, %19,2'sinin dinleme cevabını verdiği görülmektedir. En başarılı olunan beceriye göre dağılımları incelendiğinde, %27,9'unun okuma, %20,2'sinin yazma, %35,6'sının konuşma, %10,6'sının dil bilgisi, %5,8'inin dinleme; Türkiye'de yaşama süresine göre dağılımları incelendiğinde %4,8'inin 0-6 ay, %76,0'ının 6 ay -1 yıl, %15,4'ünün 1-3 yıl, %3,8'inin 3 yıl ve üstü cevabını verdiği görülmektedir. E-mail yazarken en çok kullanılan dile göre dağılımları incelendiğinde, %49,0'ının Türkçe, %38,5'inin ana dilim, %12,5'inin diğer bildiğim diller; diğer bilinen dillere göre dağılımları incelendiğinde, %30,0'ının Arapça, %14,0'ının Uygurca, %21,0'ının Türkçe, %8,0'ının İngilizce, %23,0'ının Çince, %1,0'ının Özbekçe ve %1,0'ının Kazakça cevabını verdiği belirlenmiştir. Kısa mesaj atarken kullanılan dil seviyesine göre dağılımları incelendiğinde, %17,3'ünün kötü, %44,9'unun orta, %37,8'inin iyi cevabını verdiği görülmektedir

Tablo 3: Katılımcıların Bildiği Diller İle Yazma Seviyelerinin Çaprazlanması

		Kötü	Orta	İyi
Arapça	f	18	58	13
	%	20,20	65,20	14,60
Uygurca	f	0	1	41
	%	0,00	2,40	97,60
Türkçe	f	3	26	34
	%	4,80	41,30	54,00
İngilizce	f	11	10	3
	%	45,80	41,70	12,50
Çince	f	18	31	18
	%	26,90	46,30	26,90
Özbekce	f	0	3	1
	%	0,00	75,00	25,00
Kazakca	f	0	2	0
	%	0,00	100,00	0,00
Özbekce	f	0	0	1
	%	0,00	0,00	100,00
Portekizce	f	0	1	0

	%	0,00	100,00	0,00
	f	1	0	0
Korece	%	100,00	0,00	0,00

Tablo 3’de katılımcıların bildiği diller ile yazma seviyelerinin çaprazlanması verilmiştir. Arapça bilenlerin %65,2’si genellikle orta, Uygurca bilenlerini %97,6’sı genellikle iyi, Türkçe bilenlerin %41,3’ünün genellikle iyi, İngilizce bilenlerin %45,8’inin genellikle kötü, Çince bilenlerin %46,3’ünün genellikle orta, Özbekçe bilenlerin %75,0’ının genellikle orta, Kazakça bilenlerin %100,0’ının genellikle iyi, Portekizce bilenlerin %100,0’ının orta, Korece bilenlerin %100,0’ının genellikle kötü olduğu belirlenmiştir.

4.3. Okuduğunu anlama ölçeğine ait bulgular

Tablo 4: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Algılarına Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Okuduğunu Anlama	0,095	104	0,021

Verilerin dağılımı incelemek için katılımcı sayısı 30’un üstünde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda ($p < 0.05$) olduğundan değerlerin normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normallikten gelmediği belirlendiğinde, normal olmayan dağılım analizleri (non parametrik) analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 5: Okuduğunu Anlama Algısı Ölçeğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	s.s.
Soru 1	104	0,69	0,46
Soru 2	104	0,63	0,48
Soru 3	104	0,68	0,47
Soru 4	104	0,35	0,48
Soru 5	104	0,82	0,39
Soru 6	104	0,07	0,25

Soru 7	104	0,33	0,47
Soru 8	104	0,36	0,48
Soru 9	104	0,41	0,49
Soru 10	104	0,28	0,45
Soru 11	104	0,40	0,49
Soru 12	104	0,18	0,39
Soru 13	104	0,57	0,50
Soru 14	104	0,55	0,50
Soru 15	104	0,40	0,49
Soru 16	104	0,40	0,49
Soru 17	104	0,63	0,49
Soru 18	104	0,58	0,50
Soru 19	104	0,23	0,42
Soru 20	104	0,19	0,40
Okuduğunu Anlama	104	8,75	3,75

Tablo 5'te yer alan okuduğunu anlama düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. ($\bar{X}=8,75$). Katılımcıların 6. soruda en düşük düzeyde doğru yanıt verdikleri ($\bar{X}=0,07$) belirlenirken, 5. soruda en fazla doğru yanıt verdikleri yüksek ($\bar{X}=0,82$) belirlenmiştir.

4.4. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklerle Karşılaştırılması

Tablo 6: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkiye'ye Önce Veya Önce Türkçe Eğitim Alma	Gelmeden TÖMER'den Alma	n	Mean Rank	U	p
Okuduğunu Anlama	Evet		17	54,47	706,000	0,767
	Hayır		87	52,11		

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonucunda, okuduğunu anlama algılarının daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	Mean Rank	U	p
Okuduğunu Anlama	Kız	28	53,02	1049,5	0,915
	Erkek	76	52,31		

**p<0,01

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. (p>0,05).

Tablo 8: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Öğrenme Zorluğu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçe Öğrenme Zorluğu	n	Mean Rank	U	p
Okuduğunu Anlama	Evet	11	36,27	333,000	0,058
	Hayır	93	54,42		

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann- Whitney U testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 9: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu	n	Mean Rank	U	p
--	---	---	-----------	---	---

Okuduğunu Anlama	Evet	50	43,55	902,500	0,003**
	Hayır	54	60,79		

**p<0,01

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu değişkene göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testine sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur. (U=902,500; p<0,01). Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazmayanların (Mean Rank=60,79) okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazanlara (Mean Rank=43,55) göre daha yüksektir.

Tablo 10: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçeyi Öğrenme Amacı	n	Mean Rank	U	P
Okuduğunu Anlama	Eğitim	101	52,72	129,500	0,668
	İş	3	45,17		

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin Türkçeyi öğrenme amacına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının Türkçeyi öğrenme amacına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 11: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş	n	Mean Rank	χ^2	p	U
Okuduğunu Anlama	19 yaş ve altı ⁽¹⁾	28	35,46	12,700	0,002**	(1-2) (1-3)
	20-21 ⁽²⁾	32	56,31			
	22 yaş ve üzeri ⁽³⁾	44	60,57			

**p<0,01

Çalışmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin yaşlarına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal-Wallis H test sonucunda, okuduğunu anlama algılarının yaş değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak % 99 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur. ($\chi^2=12,700$; $p<0,01$). Okuduğunu anlama algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonucuna göre 19 yaş ve altı (Mean Rank=35,46) olanların okuduğunu anlama algıları 20-21 (Mean Rank=56,31) ve 22 yaş ve üzeri (Mean Rank=60,57) olanlara göre daha düşüktür.

Tablo 12: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Çok Zorlanılan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	En Zorlanılan Beceri	Çok n	Mean Rank	χ^2	p	U
Okuduğunu Anlama	Okuma ⁽¹⁾	20	49,98	11,868	0,018*	(2-5)
	Yazma ⁽²⁾	39	62,74			
	Konuşma ⁽³⁾	12	59,71			
	Dil Bilgisi ⁽⁴⁾	13	41,62			
	Dinleme ⁽⁵⁾	20	37,80			

* $p<0,05$

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin en çok zorlanılan becerisine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının en çok zorlanılan becerisine göre farklılığın istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,868$; $p<0,05$). Okuduğunu anlama algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonucuna göre yazma (Mean Rank=62,74) olanların okuduğunu anlama algıları dinleme (Mean Rank=37,80) olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 13: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Başarılı Olunan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	En Başarılı Olunan Beceri	n	Mean Rank	χ^2	p	U
Okuduğunu Anlama	Okuma ⁽¹⁾	29	59,40	9,906	0,042*	(1-3) (2-4)
	Yazma ⁽²⁾	21	45,29			

Konuşma ⁽³⁾	37	45,35	(3-4)
Dil Bilgisi ⁽⁴⁾	11	72,86	
Dinleme ⁽⁵⁾	6	51,17	

*p<0,05

Katılımcıların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin en başarılı olunan becerisine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuduğunu anlama algılarının en başarılı olunan değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9,906$; $p<0,05$). Okuduğunu anlama algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda okuma becerisinde başarılı olduğunu düşünenlerin (Mean Rank=59,40) okuduğunu anlama düzeyleri konuşma becerisinde başarılı olduğunu düşünenlere (Mean Rank=45,29) göre daha yüksektir. Ayrıca dil bilgisi konusunda başarılı olduğunu düşünenlerin (Mean Rank=72,86) okuduğunu anlama düzeyleri yazma konusunda başarılı olduğunu düşünenlere (Mean Rank=45,29) ve konuşma yazma konusunda başarılı olduğunu düşünenlere (Mean Rank=45,35) göre daha yüksektir.

Tablo 14: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkiye’de Yaşama Süresi	n	Mean Rank	χ^2	p
Okuduğunu Anlama	0-6 ay	5	29,7	3,901	0,272
	6 ay - 1 yıl	79	54,75		
	1-3 yıl	16	51,28		
	3 yıl ve üstü	4	41,38		

Katılımcıların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 15: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin E-mail Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	E-mail Kullanılan Dil	Yazarken n	Mean Rank	χ^2	p
Okuduğunu Anlama	Türkçe	51	48,01	3,060	0,217
	Ana Dilim	40	54,69		
	Diğer Bildiğim Diller	13	63,38		

Katılımcıların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin E-mail yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuduğunu anlama algılarının E-mail yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 16: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil	n	Mean Rank	χ^2	p	U
Okuduğun u Anlama	Türkçe ⁽¹⁾	31	40,00	7,755	0,021*	(1-2)
	Ana Dilim ⁽²⁾	65	58,21			
	Diğer Bildiğim Diller ⁽³⁾	8	54,56			

* $p<0,05$

Araştırmaya katılanların okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuduğunu anlama algılarının kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,755$; $p<0,05$). Okuduğunu anlama algılarında hangi gruplar arasında algının

farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonucuna göre kısa mesaj yazarken Ana dilini kullananların (Mean Rank=58,21) okuduğunu anlama algıları kısa mesaj yazarken Türkçe dilini kullananlara (Mean Rank=40,00) göre daha yüksektir.

Tablo 17: Katılımcıların Okuduğunu Anlama Ölçeğine Ait Güvenilirlik Analizleri

Değişken	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okuduğunu Anlama	0,737	20

Katılımcıların; 20 maddeden oluşan okuduğunu anlama tutumuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,737 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir

4.5. Okuma Tutumları Ölçeğine Ait Bulgular

Tablo 18: Katılımcıların Okuma Tutumları Algılarına Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	n	p
Türkçe Metinlerin Önemi Fark Etme	0,149	104	0,000
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	0,131	104	0,000
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	0,116	104	0,002
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	0,166	104	0,000
Okuma Tutumları	0,113	104	0,002

Verilerin dağılımı incelemek için katılımcı sayısı 30'nin üzerinde olduğundan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda ($p < 0.05$) olduğundan değerlerin normal dağılıma uymadığı belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normallikten gelmediği belirlendiğinde, normal olmayan dağılım analizleri (non parametrik) analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 19: Okuma Tutumu Algısı Ölçeğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	s.s.
Türkçe olan metinlerin okumasını yapmak benim için önem taşımaktadır.	104	6,31	1,41
Türkçe metinlerde okumalar yapmak düşünce gücümün gelişimine katkı sağladığı düşüncesindeyim	104	5,53	1,55
Türkçe olan kitapları okumak oldukça önem taşımaktadır	104	5,54	1,72
Türkçe olan yazıları okumanın bana oldukça değerler kattığı düşüncesindeyim	104	5,89	1,54
Türkçe olan metinlerin yaşımın her anında bana yardımcı olacağı düşüncesindeyim	104	5,39	1,68
Türkçe olan yazıları okuyarak insanları daha çok etkileyeceğimi düşünüyorum	104	5,29	1,70
Türkçe olan yazıları okumanın bana fayda sağlayacağı görüşündeyim	104	5,65	1,36
TÜRKÇE METİNLERİN ÖNEMİNİ FARK ETME	104	39,61	6,24
Maddi gelirimın belirli bir bölümünü Türkçe olan kitapları almak adına kullanıyorum	104	5,21	1,73
Arkadaş olduğum kişilere Türkçe olan kitapları vermeyi severim	104	4,96	1,64
Metinleri Türkçe olan oyunları oynamayı severim	104	4,59	1,74
Gündelik olarak düzenli biçimde Türkçe olan metinleri okumayı seviyorum	104	5,63	1,38
Boş zamanlarımda Türkçe olan metinleri okumaktan hoşlanırım	104	5,34	1,44
Türkçe metinleri düzenli olarak okurum	104	5,37	1,54
Türkçe metinleri okumak beni dinlendiriyor	104	4,34	1,75
Tatilde sıkıldığımda Türkçe metinler okuyacağım	104	4,97	1,88
Türkçe yazılardan oluşan bir kitaplığımın olmasını arzu ediyorum	104	5,32	1,82
TÜRKÇE METİNLERE DAİR ETKİNLİKLERDE BULUNMA	104	45,71	8,87

Türkçe olan yazılar farklı dillerde olan yazılardan daha çok hoşuma gidiyor.	104	4,43	2,08
Yapacak olduğum ödevlerimde Türkçe olan metinleri okumaktan sıkılıyorum	104	4,91	2,02
Türkçe olan metinleri okumak bana oldukça sıkıcı geliyor.	104	5,52	1,78
Türkçe olan kitapları okurken canım sıkılıyor	104	5,55	1,81
İyi şekilde kavrayamadığımdan Türkçe olan yazıları okurken bunalıyorum	104	5,73	1,77
TÜRKÇE METİNLERE DAİR OLUMSUZ DUYGULAR	104	26,14	6,46
Türkçe olan yazılarda gündelik yaşama ilişkin yazılar ile karşılaşmaktan mutlu oluyorum	104	5,24	1,64
Türkçe yazıların içinde bu kültüre ait olan metinleri görmek beni mutlu ediyor	104	5,38	1,56
Bana ait olan şeyleri Türkçe metinlerde görünce mutlu oluyor ve severek okuyorum	104	5,93	1,61
Türkçe olan yazılarda bana ait olan kültür ile bu kültür arasında bağ oluşturabiliyorum	104	5,94	1,60
TÜRKÇE METİNLERDE KÜLTÜR UNSURLARI	104	22,49	4,24
OKUMA TUTUMLARI	104	133,95	17,23

Tablo 18 de yer alan katılımcıların okuma tutumu düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. ($\bar{X}=133,95$). En düşük boyutun madde sayısına göre 45,71 ortalama ile “Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma” boyutu olduğu belirlenmiş, en yüksek düzeye sahip boyutun ise madde sayısına göre 39,61 ortalama ile “Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme” boyutunun olduğu belirlenmiştir

4.6. Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklerle Karşılaştırılması

Tablo 20: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	Mean Rank	U	p
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Kız	28	42,18	775,00	0,033 *
	Erkek	76	56,30		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Kız	28	48,38	948,50	0,397
	Erkek	76	54,02		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Kız	28	50,71	1014,00	0,713
	Erkek	76	53,16		
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Kız	28	53,25	1043,00	0,877
	Erkek	76	52,22		
Okuma Tutumları	Kız	28	46,39	893,00	0,210
	Erkek	76	54,75		

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutunun cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($U=775,00$; $p=0,033$; $p<0,05$). Erkek (**Mean Rank= 56,30**) öğrencilerin Türkçe metinlerin önemini fark etme düzeylerinin kız (**Mean Rank= 42,18**) öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkiye'ye Gelmeden Önce TÖMER'den Türkçe Eğitim Alma	Veya Önce	n	Mean Rank	U	p
Türkçe Metinlerin	Evet		17	54,5	705,50	0,764

Önemi Fark Etme	Hayır	87	52,11	603,00	0,229
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Evet	17	60,53		
	Hayır	87	50,93	731,00	0,940
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Evet	17	53,00		
	Hayır	87	52,40	687,00	0,643
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Evet	17	49,41		
	Hayır	87	53,10	641,50	0,389
Okuma Tutumları	Evet	17	58,26		
	Hayır	87	51,37		

Araştırmaya katılanların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, okuma tutumu alt boyut algılarının daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 22: Katılımcıların Okuma tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Öğrenme Zorluğu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçe Öğrenme Zorluğu	n	Mean Rank	U	P
Türkçe Metinlerin Önemi Fark Etme	Evet	11	34,27	311,00	0,033*
	Hayır	93	54,66		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Evet	11	46,36	444,00	0,475
	Hayır	93	53,23		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Evet	11	40,68	381,50	0,168
	Hayır	93	53,9		
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Evet	11	53,64	499,00	0,894
	Hayır	93	52,37		
Okuma Tutumları	Evet	11	35,09	320,00	0,043*
	Hayır	93	54,56		

* $p<0,05$

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe öğrenme zorluğuna göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, Türkçe metinlerin önemi fark etme alt boyut algılarının Türkçe öğrenme zorluğuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($U=311,00$; $p<0,05$). Türkçe öğrenme

zorluğu durumu hayır (Mean Rank=54,66) olanların Türkçe metinlerin önemini fark etme algıları evet (Mean Rank=34,27) olanlara göre daha yüksektir. Okuma tutumları genel algılarının Türkçe öğrenme zorluğuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur (U=320,00; p<0,05). Türkçe öğrenme zorluğu durumu hayır (Mean Rank=54,56) olanların Türkçe metinlerin önemini fark etme algıları evet (Mean Rank=35,09) olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 23: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçe Kompozisyon, Şiir, Günlük, Hikâye Vb. Yazma Durumu	n	Mean Rank	U	p
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Evet	50	49,45	1197,50	0,318
	Hayır	54	55,32		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Evet	50	46,84	1067,00	0,065
	Hayır	54	57,74		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Evet	50	52,26	1338,00	0,938
	Hayır	54	52,72		
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Evet	50	45,03	976,50	0,015 *
	Hayır	54	59,42		
Okuma Tutumları	Evet	50	46,36	1043,00	0,046 *
	Hayır	54	58,19		

*p<0,05

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumlarına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyut algılarının Türkçe öğrenme zorluğuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur (U=976,50; p<0,05). Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu hayır (Mean Rank=59,42) olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları evet (Mean Rank=45,03) olanlara göre daha yüksektir. Okuma tutumları genel alt boyut algılarının Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur (U=1043,00; p<0,05). Türkçe

kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu hayır (Mean Rank=58,19) olanların okuma tutumları genel algıları evet (Mean Rank=46,36) olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 24: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçeyi Öğrenme Amacı	n	Mean Rank	U	P
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Eğitim	101	52,82	119,00	0,554
	İş	3	41,67		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Eğitim	101	52,96	105,00	0,389
	İş	3	37,00		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Eğitim	101	52,63	138,00	0,812
	İş	3	48,00		
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Eğitim	101	52,72	129,50	0,686
	İş	3	45,17		
Okuma Tutumları	Eğitim	101	52,97	104,00	0,379
	İş	3	36,67		

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin Türkçeyi öğrenme amacına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, okuma tutumu alt boyut algılarının Türkçe öğrenme amacına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır.($p>0,05$).

Tablo25: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş	n	Mean Rank	U	P
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	19 yaş ve altı	28	49,66	1,650	0,433
	20-21	32	58,20		
	22 yaş ve üzeri	44	50,16		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	19 yaş ve altı	28	58,96	3,182	0,204
	20-21	32	45,30		
	22 yaş ve üzeri	44	53,63		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	19 yaş ve altı	28	57,23	1,026	0,599
	20-21	32	51,88		
	22 yaş ve üzeri	44	49,94		
Türkçe Metinlerde	19 yaş ve altı	28	50,55	4,531	0,104
	20-21	32	44,78		

Kültür Unsurları	22 yaş ve üzeri	44	59,35		
	19 yaş ve altı	28	57,32		
Okuma Tutumları	20-21	32	47,36	1,668	0,434
	22 yaş ve üzeri	44	53,17		

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin yaşlarına göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, okuma tutumu alt boyut algılarının yaşlarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır. ($p>0,05$).

Tablo 26: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Çok Zorlanılan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	En Zorlanılan Beceri	Çok n	Mean Rank	U	p	
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Okuma	20	54,08	2,227	0,685	
	Yazma	39	51,41			
	Konuşma	12	54,5			
	Dil Bilgisi	13	42,69			
	Dinleme	20	58,23			
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Okuma ⁽¹⁾	20	58,30	11,836	0,019*	
	Yazma ⁽²⁾	39	43,53			(3-2)
	Konuşma ⁽³⁾	12	67,79			(3-4)
	Dil Bilgisi ⁽⁴⁾	13	40,31			
	Dinleme ⁽⁵⁾	20	62,95			
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Okuma	20	45,25	5,750	0,219	
	Yazma	39	53,19			
	Konuşma	12	69,00			
	Dil Bilgisi	13	55,65			
	Dinleme	20	46,45			
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Okuma ⁽¹⁾	20	36,38	18,637	0,001*	(3-1)
	Yazma ⁽²⁾	39	58,23			(3-2)
	Konuşma ⁽³⁾	12	78,33			(3-4)
	Dil Bilgisi ⁽⁴⁾	13	39,50			(3-5)
	Dinleme ⁽⁵⁾	20	50,40			
Okuma Tutumları	Okuma	20	48,13	6,908	0,141	
	Yazma	39	49,76			
	Konuşma	12	71,13			
	Dil Bilgisi	13	43,50			
	Dinleme	20	56,90			

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin en çok zorlanılan becerisine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algılarının en çok zorlanılan değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,836$; $p<0,05$). Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlemek üzere yapılan Mann- Whitney U testi sonucunda, konuşma (Mean Rank=67,79) olanların Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algıları yazma (Mean Rank=43,53) ve dil bilgisi (Mean Rank=40,31) olanlara göre daha yüksektir. Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarının en çok zorlanılan değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=18,637$; $p<0,01$). Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlemek için yapılan Mann- Whitney U testi sonucunda konuşma (Mean Rank=78,33) olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları okuma (Mean Rank=36,38), yazma (Mean Rank=58,23), dil bilgisi (Mean Rank=39,50) ve dinleme (Mean Rank=50,40) olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 27: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin En Başarılı Olunan Beceri Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	En Başarılı Olunan Beceri	n	Mean Rank	U	p	
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Okuma	29	57,02	5,177	0,270	
	Yazma	21	57,10			
	Konuşma	37	46,18			
	Dil Bilgisi	11	44,59			
	Dinleme	6	68,08			
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Okuma	29	48,09	4,751	0,314	
	Yazma	21	63,98			
	Konuşma	37	48,34			
	Dil Bilgisi	11	57,68			
	Dinleme	6	49,83			
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Okuma	29	58,38	7,609	0,107	
	Yazma	21	37,93			
	Konuşma	37	55,00			
	Dil Bilgisi	11	60,91			
	Dinleme	6	44,25			
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Okuma ⁽¹⁾	29	59,69	16,732	0,002*	(1-2)
	Yazma ⁽²⁾	21	37,86			(1-3)
	Konuşma ⁽³⁾	37	46,01			(4-2)

					(4-3)
	Dil Bilgisi ⁽⁴⁾	11	77,32		

Tablo27- devam

	Dinleme ⁽⁵⁾	6	63,50		
	Okuma	29	57,07		
	Yazma	21	49,43		
Okuma Tutumları	Konuşma	37	48,14	2,402	0,662
	Dil Bilgisi	11	60,27		
	Dinleme	6	53,83		

**p<0,01

Katılımcıların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin en başarılı olunan becerisine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarının en başarılı olunan değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %99 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=16,732$; $p<0,01$). Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann- Whitney U testi sonucunda okuma (Mean Rank=59,69) olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları yazma (Mean Rank=37,86) ve konuşma (Mean Rank=46,01,86) olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca dil bilgisi (Mean Rank=77,32) olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları yazma (Mean Rank=37,86) ve konuşma (Mean Rank=46,01) olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 28: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkiye’de Yaşama Süresi	n	Mean Rank	U	P
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	0-6 ay	5	40,5	1,774	0,621
	6 ay - 1 yıl	79	53,46		
	1-3 yıl	16	54,84		
	3 yıl ve üstü	4	39,13		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	0-6 ay	5	42,8	0,561	0,905
	6 ay - 1 yıl	79	53,04		
	1-3 yıl	16	53,19		
	3 yıl ve üstü	4	51,13		
Türkçe Metinlere	0-6 ay	5	43,6	0,983	0,805
	6 ay - 1 yıl	79	53,51		

Dair	Olumsuz	1-3 yıl	16	52,81		
Duygular		3 yıl ve üstü	4	42,38		
Tablo 28-	devam	0-6 ay	5	35,4		
Türkçe		6 ay - 1 yıl	79	54,32		
Metinlerde	Kültür	1-3 yıl	16	52,78	3,000	0,392
Unsurları		3 yıl ve üstü	4	36,88		
		0-6 ay	5	40,6		
		6 ay - 1 yıl	79	54,11		
Okuma Tutumları		1-3 yıl	16	50,47	1,425	0,700
		3 yıl ve üstü	4	43,63		

Araştırmaya katılanların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuma tutumu algılarının Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 29: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin E-mail Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	E-mail Yazarken Kullanılan Dil	n	Mean Rank	U	p
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Türkçe	51	54,23		
	Ana Dilim	40	47,64	2,189	0,335
	Diğer Bildiğim Diller	13	60,69		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Türkçe	51	51,63		
	Ana Dilim	40	52,51	0,207	0,902
	Diğer Bildiğim Diller	13	55,88		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Türkçe	51	55,49		
	Ana Dilim	40	52,04	2,042	0,360
	Diğer Bildiğim Diller	13	42,19		
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Türkçe	51	57,58		
	Ana Dilim	40	49,8	3,734	0,155
	Diğer Bildiğim Diller	13	40,88		
Okuma Tutumları	Türkçe	51	55,99		
	Ana Dilim	40	49,11	1,341	0,511
	Diğer Bildiğim Diller	13	49,23		

Araştırmaya katılanların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin E-mail yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuma tutumu algılarının E-mail yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 30: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Kısa Mesaj Yazarken Kullanılan Dil	n	Mea n Rank	U	P
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Türkçe	31	51,11	0,215	0,898
	Ana Dilim	65	52,66		
	Diğer Bildiğim Diller	8	56,56		
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Türkçe	31	53,31	0,160	0,923
	Ana Dilim	65	52,60		
	Diğer Bildiğim Diller	8	48,56		
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Türkçe	31	56,23	0,705	0,703
	Ana Dilim	65	50,72		
	Diğer Bildiğim Diller	8	52,56		
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	Türkçe	31	56,32	2,323	0,313
	Ana Dilim	65	49,32		
	Diğer Bildiğim Diller	8	63,56		
Okuma Tutumları	Türkçe	31	55,61	0,850	0,654
	Ana Dilim	65	50,42		
	Diğer Bildiğim Diller	8	57,38		

Araştırmaya katılanların okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuma tutumu algılarının kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 31: Katılımcıların Okuma Tutumu Ölçeği Alt Boyut Algılarına Ait Güvenilirlik Analizleri

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	0,771	7
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	0,768	9
Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	0,710	5

Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	0,752	4
------------------------------------	-------	---

Katılımcıların; 7 maddeden oluşan Türkçe metinlerin önemini fark etme algısına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,771 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 9 maddeden oluşan Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algısına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,768 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 5 maddeden oluşan Türkçe metinlere dair olumsuz duygular algısına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,710 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 4 maddeden oluşan Türkçe metinlerde kültür unsurları algısına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,752 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu görülür.

Tablo 32: Okuduğunu Anlama Ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Spearman Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçekler		Okuduğunu Anlama	Okuma Tutumları	Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları
Okuduğunu Anlama	r	1	0,018	-0,012	-0,204*	0,203*	,195*
	p	.	0,857	0,907	0,041	0,039	0,047
Okuma Tutumları	r	0,018	1	0,667**	0,741**	0,481**	0,581*
	p	0,857	.	0,000	0,000	0,000	0,000
Türkçe Metinlerin Önemini Fark Etme	r	-0,012	0,667**	1	0,585**	-0,017	0,164
	p	0,907	0,000	.	0,000	0,864	0,096
Türkçe Metinlere Dair Etkinliklerde Bulunma	r	-0,204*	0,741**	0,585**	1	-0,089	0,352*
	p	0,041	0,000	0,000	.	0,368	0,000

Türkçe Metinlere Dair Olumsuz Duygular	r	0,203*	0,481**	-0,017	-0,089	1	0,318*
	p	0,039	0,000	0,864	0,368	.	0,001
Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları	r	0,195*	0,581**	0,164	0,352**	0,318**	1
	p	0,047	0,000	0,096	0,000	0,001	.

Okuduğunu anlama ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında negatif düşük kuvvette bir ilişki vardır. ($0,201 < r < 0,40$) ($r = -0,204$). Okuduğunu anlama ile Türkçe metinlere dair olumsuz duygular arasında pozitif düşük kuvvette bir ilişki vardır. ($0,201 < r < 0,40$) ($r = 0,203$). Okuduğunu anlama ile Türkçe metinlerde kültür unsurları arasında pozitif çok düşük kuvvette bir ilişki vardır. ($0 < r < 0,20$) ($r = 0,195$). Okuma tutumları ile Türkçe metinlerin önemini fark etme arasında pozitif yüksek kuvvette bir ilişki vardır. ($0,61 < r < 0,80$) ($r = 0,667$). Okuma tutumları ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında pozitif yüksek kuvvette bir ilişki vardır. ($0,61 < r < 0,80$) ($r = 0,741$). Okuma tutumları ile Türkçe metinlere dair olumsuz duygular arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki vardır. ($0,41 < r < 0,60$) ($r = 0,481$). Okuma tutumları ile Türkçe metinlerde kültür unsurları arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki vardır. ($0,41 < r < 0,60$) ($r = 0,581$). Türkçe metinlerin önemini fark etme ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki vardır. ($0,41 < r < 0,60$) ($r = 0,585$). Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma ile Türkçe metinlere kültür unsurları arasında pozitif düşük kuvvette bir ilişki vardır. ($0,21 < r < 0,40$) ($r = 0,352$). Türkçe metinlere dair olumsuz duygular ile Türkçe metinlere kültür unsurları arasında pozitif düşük kuvvette bir ilişki vardır. ($0,21 < r < 0,40$) ($r = 0,318$).

Tablo 33: Katılımcıların Okuduğunu Anlama ile Türkçe Metinlerde Kültür Unsurlarına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	20,071	1,034	19,417	0,000		
Okuduğunu Anlama	0,277	0,109	2,545	0,012	6,475	0,012
$R^2 = 0,244$						
Düzeltilmiş Durbin						$R^2 = 0,060$
Bağımsız:	Okuduğunu					Watson=2,062
Bağımlı:	Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları					Anlama

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı ($F(1,103)=6,475$ $p=0,012$ $p<0.05$) olduğu görülmektedir. ($t=2,545$ $p=0,012$ $p<0.01$) Türkçe metinlerde kültür unsurları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında otokorelasyon varlığını tespit etmek için durbin Watson istatistiği kullanılmış olup, durbin Watson değeri 2'ye yakın olmadığı için değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığını göstermektedir.

Okuduğunu anlama Türkçe metinlerde kültür unsurları 0,060'ını açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,060$). Regresyon analizi sonucunda Türkçe Metinlerde Kültür Unsurlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Türkçe Metinlerde Kültür Unsurları} = 20,071 + 0,277 * \text{Okuduğunu Anlama}$$

Okuduğunu anlama düzeylerinde bir birim artış olduğunda Türkçe metinlerde kültür unsurları üzerinde 0,277'lik pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde açıklanan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Uygur Türkü öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin daha önce Türkçe eğitim alma, cinsiyet, Türkçe öğrenme zorluğu, Türkçe öğrenme amacı ve e-mail yazarken kullanılan dil değişkenlerine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann- Whitney U test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Uygur Türkü öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin Türkiye’de yaşama süresi değişkenlerine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann- Whitney U test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bunun nedeni, Türkiye’ye yeni gelen Uygur Türklerinin dil ortaklığı ve daha önce gelip düzenini kurmuş olan hemşirelerinin bulunması gibi nedenlerden dolayı Uygur Türklerinin yoğun olarak yaşadığı bölgeleri tercih etmeleri olabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu değişkenine göre farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan test sonucunda, okuduğunu anlama düzeylerinin Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazmayanların okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazanlara göre daha yüksektir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının yaş değişkenine

göre anlamlı olduğu belirlenmiştir. 19 yaş ve altı olanların okuduğunu anlama algıları 20-21 ve 22 üzeri olanlardan daha düşüktür.(Smith, 1990; Van Schooten ve DE Glopper, 2004). İlgili çalışmalarda da yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama düzeylerinin öğrencilerin yaşlarına göre farklılık gösterdiğini söyleyebilmekteyiz.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin en çok zorlanılan beceri değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının en çok zorlanılan beceri değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. En çok zorlanan becerileri yazma olanların okuduğunu anlama algıları, en çok zorlanan beceri dinleme olanlara göre daha yüksektir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin en başarılı olunan beceri değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, okuduğunu anlama algılarının en başarılı olunan beceri değişkenine göre anlamlı olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre okuma becerisinde başarılı olduğunu düşünenlerin okuduğunu anlama düzeyleri konuşma becerisinde başarılı olduğunu düşünenlere göre daha yüksektir. Ayrıca dil bilgisi konusunda başarılı olduğunu düşünenlerin okuduğunu anlama düzeyleri yazma konusunda başarılı olduğunu düşünenlere ve konuşma yazma konusunda başarılı olduğunu düşünenlere göre daha yüksektir. Alderson (2000), yabancı dil bilgisinin okuma sürecini etkileyeceğini ortaya koymuştur bu durum yapılan çalışmanın verileriyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ait görüşlerinin kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, okuduğunu anlama algılarının kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine göre anlamlı çıkmıştır. Okuduğunu anlama algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre kısa mesaj yazarken Ana dilini kullananların okuduğunu anlama algıları kısa mesaj yazarken Türkçe dilini kullananlara göre daha yüksektir.

Türkçe Metinleri Okumaya Yönelik Tutumlara İlişkin Sonuçlar

Uygur Türkü öğrencilerinin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarının daha önce Türkçe eğitim alma, Türkçe öğrenme amacı, yaş, Türkiye’de yaşama süreci, E-mail yazarken kullanılan dil ve kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenlerine göre, farklılığın anlamlı olup olmadığını belirleme amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin Türkçe metinlerin önemini fark etme düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum diğer çalışmalarla zıtlık göstermektedir. Uygur Türklerinin kültürel farklılığından dolayı erkeklerin kızlara göre daha sosyal olduklarından dolayı olabilir. Yurtdışında eğitim aldıkları için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ailesine daha bağlı olmaları ve erkeklerden daha fazla hasret ve özlem duyma ihtimali de kız öğrencilerin eğitim hayatını etkilemiş olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, Türkçe metinlerin önemini fark etme alt boyut algılarının Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Türkçe öğrenme zorluğu durumu hayır olanların Türkçe metinlerin önemini fark etme algıları evet olanlara göre daha yüksektir. Okuma tutumları genel algılarının Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Türkçe öğrenme zorluğu durumu hayır olanların Türkçe metinlerin önemini fark etme algıları evet olanlara göre daha yüksektir.

Öğrencilerin okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, Türkçe metinlerde kültür unsurları alt boyut algılarının Türkçe öğrenme zorluğu değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Türkçe

kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazma durumu hayır olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları evet olanlara göre daha yüksektir.

Öğrencilerin okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin en çok zorlanan beceri değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algılarının en çok zorlanan becerilerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre konuşma olanların Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma algıları yazma ve dil bilgisi olanlara göre daha yüksektir. Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarının en çok zorlanan değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre konuşma olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları okuma yazma, dil ve dinleme olanlara göre daha yüksektir.

Öğrencilerin okuma tutumu ölçeğine ait görüşlerinin en başarılı olunan beceri değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarının en başarılı olunan değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Türkçe metinlerde kültür unsurları algılarında hangi gruplar arasında algının farklılaştığının belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda okuma olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları yazma ve konuşma olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca dil bilgisi olanların Türkçe metinlerde kültür unsurları algıları yazma ve konuşma olanlara göre daha yüksektir.

Uygur Türkü öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla yapılan spearman korelasyon katsayısı test sonuçlarında, okuduğunu anlama ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında negatif düşük kuvvette bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile Türkçe metinlere dair olumsuz duygular arasında pozitif düşük kuvvette bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama ile Türkçe metinlerde kültür unsurları arasında pozitif çok düşük kuvvette bir ilişki vardır. Okuma tutumları ile Türkçe metinlerin önemini fark etme arasında pozitif yüksek kuvvette bir ilişki vardır. Okuma tutumları ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında pozitif yüksek kuvvette bir ilişki vardır. Okuma

tutumları ile Türkçe metinlere dair olumsuz duygular arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki vardır. Okuma tutumları ile Türkçe metinlerde kültür unsurları arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki vardır. Türkçe metinlerin önemini fark etme ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında pozitif orta kuvvette bir ilişki vardır. Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma ile Türkçe metinlere kültür unsurları arasında pozitif düşük kuvvette bir ilişki vardır. Türkçe metinlere dair olumsuz duygular ile Türkçe metinlere kültür unsurları arasında pozitif düşük kuvvette bir ilişki vardır.

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkçe metinlerde kültür unsurları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında korelasyon varlığını tespit etmek için durbin Watson istatistiği kullanılmış olup, durbin Watson değeri 2'ye yakın olmadı değişkenler arasında otokorelasyonun olmadığını göstermektedir.

Okuduğunu anlama düzeylerinde bir birim artış olduğunda Türkçe metinlerde kültür unsurları üzerinde 0,277'lik pozitif bir etki olacağı belirlenmiştir.

Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlamaya yönelik başarıları çeşitli özelliklerine göre karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları yüksek çıkmıştır (Yamashita, 2007; Göçer, 2009; Köse, 2005; Karatay, 2012; Sallabaş, 2008). Yani Türkçeye yönelik olumlu bir tutum sergilemektedirler. Fakat Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında zayıf düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Bu veriler çalışmaya katılanların sadece Uygur Türkü öğrenciler olduğundan olabilir veya öğrencilerin kısıtlı seviyede kelime dağarcı okuduğunu anlama becerilerini etkilemiş olabilir. Bu bulgular (Yamashita, 2004)'nın araştırmasını desteklemektedir. Araştırmada kapsamlı okuma ile okuma tutumları arasındaki ilişki araştırılmış ve anlamlı çıkmamıştır. Yine araştırma sonucu (Lukhele, 2003; Sundari, 2013; Windrah, 2017) ilgili çalışmalarla örtüşmektedir. Sundari'nin İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde, yetkin öğrencilerin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya yönelik etkisi araştırılmış ve anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yaptığımız çalışma ve daha önce yapılan ilgili çalışmaların sonucuna göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde, farklı faktörlerin de etkisi olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarının okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, Tömerlere, yabancılara Türkçe eğitim veren öğretmenlere ve öğrencilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Türkçe metin okumaya yönelik yüksek tutum sergileyen öğrencilerin okuduğunu anlama puanları da yüksektir. Buna göre öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörlerin tespit edilerek ve öğrencilerin Türkçe derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Uygur Türkü öğrencilerin Türkçenin bir lehçesini ana dilleri olarak konuşuyor olmalarının avantajı, öğretmenler tarafından derslerde kullanılmakta olan okuma materyallerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Uygur Türkü öğrenciler için hazırlanacak okuma materyallerinde ortak kültürel unsurların bulunması onların okuma ilgi ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacaktır.

Okuma tutumları ile Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma arasında pozitif yüksek kuvvette bir ilişki vardır. Bu duruma göre öğretmen adayların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek için sık sık etkinlikler düzenlenebilir.

Tutum, sadece okuduğunu anlamayı değil bütün becerileri etkilemektedir. Bu çalışmada çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılarak okuma tutumu ve okuduğunu anlama üzerinde durulmuştur. Evren ve örneklem geliştirilerek tutum ve diğer dil becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, Fatma. 2008. Türkçenin Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Mart 2008**. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 1.
- Adams, Marilyn Jager. 2011. “The relation between alphabetic basics, word recognition, word recognition, and reading”. **What research has to say about reading**. ed. Samuels S Jay, Alen E Farstrup. Newark, DE: International Reading Association: 4-24.
- Alderson, J. Charles. 2000. **Assessing reading**. 1. bs. New York: Cambridge University Press.
- Alexander, J. Estill, Filler, Ronald Claude. 1976. **Attitudes And Reading**. Neward DE: İnternational Reading Association Press.
- Allport, Gordon W. 1935. **In A Handbook of Social Psycholoji**. Clark University press.
- Almas, Turgun. 2013. **Uygurlar**. 2. bs. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Annamalai Subashini, Muniandy Balakrishnan. 2013. Reading Habit and Attitude among Malaysian Polytechnic Students. **International Online Journal of Educational Sciences**. c. 3. s. 1: 32-40.
- Ali Mazaheri. 1993. **Çin ile Farıların Kültür Değişim Tarihi**. Pekin: ZhongHua Yayınları: 118.
- Arıcı, Ali Fuat. 2012. **Okuma Eğitimi**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arkonaç, Sibel Ayşen. 2005. **Psikoloji: zihin süreçleri bilimi**. 4. Bs. İstanbul: Alfa Yayınları.
- . 2001. **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Alfa Basım Yayınları.
- Akkaya, Nevin, Serpil Özdemir. 2013. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.2. s.1: 77.
- Akert ,Wilson, Robin M, Elliot Aronson, Timothy D. 2004. **Social Psychology**. London: Pearson Yayınları.
- Akyol, Hayati. 2014. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**.7.bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz Yahya. 1994. **Türk Eğitim Tarihi**. 12. bs. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ata Malik Juvayni. 1980. **Tarih-i Cihan Güşä**. İç Moğulistan Yayınları.

- Ateş, Murat. 2018. İlk Öğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora tezi. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağcı, Hasan. 2007. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları Ele Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- . 2007. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma Ve Yazılı Anlatım. c. s. 21. **Türklük Bilimi Araştırmaları**: 29-61.
- Barın, Erol, Güzel, Abdurrahman. 2013. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. 1. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bayraktar, Nesrin. 2002. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”. **I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu, 22-25 Haziran 2002**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- . 2003. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. **Dil Dergisi**. c.0. s. 119: 58-71.
- Bayram, Nuran. 2009. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Belet, Dilek. 2005. Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu. Eskişehir. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloom, S. Benjamin. 1995. **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme**. çev. Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Biçer, Nurşat. 2012. Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. s. 1/4: 107-133.
- Çakıcı, Dilek. 2005. Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. Doktora Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Suat. 2013. Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi (Muş İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Özcan. 1997. **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.
- . 2004. **Yabancı Dil Öğretimi**. 2. bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, Asiye. 2003. Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi** Türkçenin Öğretimi Özel sayısı 13: 151-155.
- Erden, Münire. 1995. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.11.
- . 2016. Yasemin Akman, **Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. 24. bs. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ercilasun, Ahmet Bican. 2004. **Türk Dili Tarihi**. Ankara: Akçağ Yayınları: 433.

- . 2005. **Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**. Ankara: Akçağ Yayınları: 319.
- Faver, Sherri. 2008. Repeated Reading of Poetry Can Enhance Reading Fluency. **The Reading Teacher**. s. 62(4): 350-352.
- Gorsuch, Greta, Taguchi, Etsuo. 2008. Repeated Reading For developing Reading Fluency And Reading Comprehension: The case of EFL Learners in Vietnam. (Aktaran: Tüfekçioğlu. 2013. Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma. c 1. **E-Dil Dergisi**).
- Göçer, Ali, Selçuk Moğul. 2011. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. **Turkish Studies**. s. 6(3): 797-810.
- Göğüs, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayın Evi.
- Guthrie, J. T. Wıgfield, A. Barbosa, P. Perencevıch, K. C. Taboada, A. Davis, M. H, Scaffiddı, N. T, Tonks Stephen. 2004. Increasing Reading Comprehension And Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. **Journal Of Educational Psychology**. s. 96(3): 403-423.
- Grabe, William, Fredricka L Stoller. 2011. **Teaching And Reaserching Reading**. Harlow: The Pearson Education.
- Güzel, Abdurahman. 2010. **İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi**, 2. bs. Ankara: Öncü Kitap.
- Hanna Sundari. 2013. EFL Adult Learners Reading Attitude and Reading Comprehension A Preliminary Study. **Seminar Nasional Hasil Penelitian dan Pengabdian Masyarakat, 2013**. Indraprasta PGRI University.
- Hee-Soo Lee. 1988. **İslam Ve Türk Kültürünün Uzak Doğu'ya Yayılması**. 1.bs. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı: 139-178.
- İnceoğlu, Metin. 2000. **Tutum-algı iletisim**. 5. bs. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayın Evi.
- İsa, Özkan. 2005. Türkçenin Yabancılar Öğretimi. **Türk Dil Kurumu Konfreans, 24 Şubat, 2005**. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- İsmail Aydoğan. 2008. Küreselleşme ve etkisi: Rus ve Kırım tatar öğrencilerinin tutum ve davranışlarının analizi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.1. s. 2: 107-119.
- Indah Windra. 2017. The Correlation Between Students' Reading Attitude And Their Reading Comphrehension Achievement. **English Community Journal**. c.1. s. 2: 75–85
- Kağıtçıbası, Çiğdem. 1985. **İnsan ve insanlar**.3. bs. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kanmaz, Ahmet. 2012. Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, Halit. 2014. **Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama**. 2.bs. Ankara: Pegem Akademi.

- . Nurettin Kartallıoğlu. 2015. Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edinimi Arasındaki İlişki. **VIII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 01-03 Ekim 2015**. İstanbul: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- . 2012. Kırgız Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye İlişkin Tutumları. **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi**. s. 2: 1-11.
- Kavcar Cahit, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever. 2005. **Türkçe Öğretimi: Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. 8. bs. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. 1994. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 5.bs. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kashkouli Zohreh, Hossein Barati. 2013. Type of test-taking strategies and task-based reading assessment: A case in Iranian EFL learners. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. s. 70: 1580 – 1589.
- Kent, Anderea M. 2002. An Evalution Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools İn Southwest Alabama. Doktora Tezi. The University Of Alabama.
- Kitapçı, Zekeriya. 1996. **Orta Asya Türklüğünün Büyük İslam Kültür ve Medeniyetindeki Yeri**. Ankara: Şahsi Yayın: 123
- Klein, Marvin L. 1988. **Teaching Reading Comprehension And Vocabulary. A Guide For Teachers**. New Jersey: Prentice – Hall.
- Kush, Josef C, Watkins Marlin W. 1996. Long-term stability of children's attitudes toward reading. **Journal of Educational Research**. s. 89: 315–319.
- LiuYiTang. 1990. **Uygur Türkleri Hakkında Bir Araştırma**, Qing Xi Yayınları: 43- 445.
- Lukhele, B.B. Sibongile. 2013. Exploring Relationships between Reading Attitudes, Reading Ability and Academic Performance amongst Primary Teacher Trainees in Swaziland. **Reading & Writing**. s. 4 (1): 1-8.
- Manguel, Alberto. 2015. **Okumanın Tarihi**. 10. bs. İstanbul: Yapı kredi Yayınları.
- Meskill, Course. 2002. **Teaching And Learning İn Real Time: Media, Technologies, And Language Acquisition**. 2. bs. Houston: Athelstan Publication.
- National Reading Panel. 2000. Teaching To Children To Read. An Evidence-Based Assessment Of Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction: **Report Of The National Reading Panel, 2000 Reports Of The Subgroups**. National Institute For Literacy. Jessup, Md.
- NiTianYinFeng. 2003. **Kuzeydeki Milletler Tarihi ve Moğul Tarihi Hakkında Tercüme Eserler**. KünMing: YunNan Halk Yayınları: 459-460.
- Oğuzhan, Yılmaz. 2019. Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmelerine Katkısı Üzerine Bir Uygulama. **Ekev Akademi Dergisi**. s. 62: 629.
- Onan, Bilginer. 2014. **Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Osman Özdemir. 2012. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevre Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulaması Üzerine Bir Çalışma, **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi**. s. 3.
- Önder Çangal. 2012. Yabancılar Türkçe öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olarak Türküler. **G.Ü. Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi**. c. 2. s. 2.
- Richards, Jack C, Richard Schmidt. 2010. **Longman dictionary of language teaching applied Linguistics**. 4. bs. London: Longman Pearson.
- Sallabaş, M. Eyyüp. 2008. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 16: 141–155.
- . Emre, Yazıcı, Talha, Göktentürk. 2018. Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. s. 6(2): 369-385.
- , Mehmet, Temizkan. 2011. Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**: 207-220.
- Soysal, Pelin İlkay. 2014. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eylül.
- Sever, Sedat. 2015. **Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme**. 5bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, Sabri, Selami, Yangın. 2005. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. **Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11: 393-413.
- Smith, Mc. 1990. A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. **Journal of Educational Research**. s. 83: 215–219.
- . 1971. The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. **The Modern Language Journal**. s. 55: 82-88
- Spörer N Brunstein, Joachim C, Kiescke U. 2009. Improving Students' Reading Comprehension Skills: Effect of Strategy Instruction And Reciprocal Teaching. Learning and Instruction. **ELSEVIER**. s. 19: 272-286.
- Spratt, M. Pulverness, A ve Williams, M. 2011. **the Teaching Knowledge Test Course: Modules 1, 2 and 3**. Singapore: Cambridge University Press.
- Tavşancıl, Ezel. 2006. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın.
- Türk Dil Kurumu. 2005. **Türkçe Sözlük**. Ankara.
- Tekin, Şinasi. 2001. **İstikakçının Köşesi**. İstanbul: Simurg Yayınları: 127.
- Tolan, Barlas. 1985. **Toplum Biçimlerine Giriş**. 2. bs. Ankara: Savaş Yayınları.

- Ungan, Suat. 2006. Avrupa Birliđinin Dil Öğretimine Karsı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 15: 217-226.
- Ülper, Hakan. 2010. **Okuma Ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Van Schooten E, De Glopper K, Stoel R. D. 2004. Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. **Poetics**. s. 32: 343-386.
- Willis, Judy. 2008. **Teaching The Brain To Read-Strategies For Improving Fluency, Vocabulary, And Comprehension**. Alexandria, Virginia: Association For Supervision Curriculum Development.
- Yamashita, Junko. 2004. Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. **Reading in a Foreign Language**. s. 16: 1-19.
- . 2007. The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. **TESOL Quarterly**. c. 41. s.1: 81-105.
- Yavuz, Kemal. 1983. XIII-XVI. Asır Dil Yadıgârlarının Anadolu Sahasında Türkçe Yazılış Sebepleri ve Bu Devir Müelliflerinin Türkçe Hakkındaki Görüşleri. İstanbul: **Türk Dünyası Araştırmaları vakfi**. s. 27: 9-57.
- Yılmaz, Muammer. 2008. Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 6(2): 323-350.
- Yücel, Gül. 2005. Okul Öncesinde Okuma Tutumları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi formu¹

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form, Yıldız Teknik Üniversitesinde yapılacak bir araştırmada kullanılacaktır. Bu formda sizlere kendinizi tanıtmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Sorulara doğru cevap vermeniz çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yımlıngjang SAILIBIYA
Doç. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

1. Cinsiyet: a) () Kız b) () Erkek
2. Yaş: 3. Ana diliniz :
4. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?
a) () Eğitim b) () İş c) () Evlilik d) () Diğer: (Belirtiniz.)
5. Türkiye'ye gelmeden önce veya TÖMER'den önce Türkçe eğitim aldınız mı?
a) () Evet b) () Hayır
6. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?
a) () Evet b) () Hayır
7. Yazma dersi dışında Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazıyor musunuz?
a) () Evet b) () Hayır
8. En çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir?
a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) () Dinleme
9. En iyi olduğunuzu düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir?
a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) () Dinleme
10. Bildiğiniz Diller Bu Dildeki Yazma Düzeyiniz Hakkındaki Düşünceniz
..... Zayıf () Orta () İyi ()
..... Zayıf () Orta () İyi ()
..... Zayıf () Orta () İyi ()
..... Zayıf () Orta () İyi ()
11. Ne kadar zamandır Türkiye'de yaşıyorsunuz?
() 0 – 6 Ay () 6 Ay – 1 Yıl () 1- 3 Yıl () 3 Yıl Ve Üstü
12. E-mail yazarken en çok kullandığınız dil hangisidir?
() Türkçe () Ana dilim () Bildiğim diğer dil(ler) Belirtiniz
13. Cep telefonunuzla kısa mesaj gönderirken en çok kullandığınız dil hangisidir?
() Türkçe () Ana dilim () Bildiğim diğer dil(ler) Belirtiniz

¹ Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Ek 2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği²

Sevgili Öğrenciler, Elinizdeki formda yazılı olan cümleler sizlerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarınızı öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda doğru veya yanlış cevap bulunmamaktadır. Biz sadece sizlerin okuma tutumlarınızı öğrenmek istiyoruz. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **1 hiç bana uygun değil 7 ise tamamen bana uygun demektir**. Sizler bu cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz ve hiçbir cümleyi boş bırakmayınız**. Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

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

² Doç.Dr Sallabaş, M. E. Göktentürk, T. Yazıcı, E. (2018). tarafından geliştirilmiştir.

EK 3. Okuduğunu Anlama Ölçeği³

Lütfen doğru seçenekleri işaretleyiniz.

1. Tarsus Şelalesi kentten bir kilometre uzakta, Berdan Çayı üzerinde yer alıyor. Şelalenin yanında çaylarımızı yudumlarken temiz havayı soluyoruz. Bizden size öneri: Tarsus'a yolunuz düşerse buradaki lezzetli yöresel yemeklerin tadına bakmadan dönmeyin.

Bu parçadaki altı çizili sözlerin anlamı aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) uzanıyor – demlerken – yola çıkmayın
- B) akıyor – doldururken – ayrılmayın
- C) duruyor – bitirirken – terk etmeyin
- D) bulunuyor – içerken – gelmeyin
- E) konuyor – tadarken – göndermeyin

2. (I) Bazı şehirler, yalnızca isimleriyle bile çok ilgi çeker. (II) Genellikle “mega-kent” olarak anılır bu şehirler. (III) Yalnızca nüfuslarının çokluğuyla değil, o nüfusun yarattığı hareketlilik ve farklılıklarla da başka hiçbir yere benzemezler. (IV) Öyle ki dünyanın nabzının orada attığı bile söylenebilir. (V) Gerçekleşmesi mümkün gözükme bile çoğumuz bir gün oraya gitmeyi hayal ederiz. (VI) Roma, Tokyo, Meksiko City, Buenos Aires, Rio de Janeiro, New York ve İstanbul böylesi çekici yerlerdir.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

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

3. Dünyaca tanınan “Anadolu parsı” yalnızca bizim ülkemizde yaşayan bir canlı türüydü. (II) Son olarak 1970’lerde görüldü. (III) Ne yazık ki parsı bugün Anadolu’da gören yok! (IV) Neslinin tamamen tükendiği düşünülüyor. (V) Çizgili sırtlan, Akdeniz fokı, karakulak gibi kimi hayvan türlerinin de sonunun aynı olacağı söyleniyor.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) I. cümlede, ülkemizin tüm canlıların yaşamasına uygun olduğu belirtiliyor.
- B) II. cümlede, Anadolu parsının en son ne zaman görüldüğü açıklanıyor.
- C) III. cümlede, bir canlı türünün günümüzde yok olduğu belirtiliyor.

D) IV. cümlede, konuyla ilgili bir tahmine yer veriliyor.

E) V. cümlede, yok olacak çeşitli türler sıralanıyor.

4. (I) Halam çiçekleri çok severdi. (II) Evinin arkasındaki küçük bahçede çeşit çeşit çiçek yetiştirirdi. (III) Eli her işe yatkın olan halam, çok güzel kanaviçe işler, dantel örerd. (IV) Evinin kocaman pencerelerini süsleyen perdeler de halamın el emeğinin ürünüydü. (V) Renkli, parlak el işi kâğıtlarından yaptığı o güzel oymaları görenler, bunları nasıl yapmış, diye şaşırırdı.

Bu parçada sözü edilen kadımla ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) I. cümlede, bir tutkusundan söz edilmektedir.
- B) II. cümlede, geçimini nasıl sağladığı dile getirilmiştir.
- C) III. cümlede, uğraşlarından ikisi belirtilmiştir.
- D) IV. cümlede, evindeki perdelerin bir özelliğinden söz edilmiştir.
- E) V. cümlede, el işi kâğıtlarıyla yaptığı oymaların beğenildiği vurgulanmıştır.

5. Uzmanlar, kültürel ve sanatsal yönü zayıf olan bir toplumun teknolojik olarak gelişme de çağdaş bir toplum olamayacağını söylüyor.

Bu cümledeki altı çizili söz aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabıdır?

- A) Neden? B) Nasıl? C) Kim? D) Kaç? E) Hangi?

6. Kişinin boy uzunluğunda hormonal ve genetik faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de etkili oluyor. Beslenme ve egzersiz de boyun uzamasında rol oynuyor. Çocukluk döneminden başlayarak yeterli ve dengeli beslenme, yeterli kalsiyum alımı ve düzenli uyku, boyun uzamasında en az genetik faktörler kadar etkilidir. Her gün en az üç bardak süt içen çocukların kemiklerindeki kalsiyum depoları dolar, kemikleri gelişir böylece boyları uzar.

Bu parçaya göre, boy uzamasıyla ilgili olarak verilebilecek en genel yargı, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kemik gelişimiyle ilgilidir.
- B) Beslenme kadar egzersizle de desteklenmelidir.

³ 2009-2010 yılında yapılan YÖS’ten sorulmuş sorulardan istifade edilmiştir.

C) Çocukluk döneminde dengeli beslenme önemlidir.

D) Birden çok etkene bağlıdır.

E) En önemli etken genetik özelliklerdir

7. Sadece diş fırçalama, diş yüzeylerinin ancak beşte üçünü temizler. Bu nedenle temizlenmeyen diş aralarında oluşacak bakteri plağını ve yemek artıklarını temizlemek özel bir bakım gerektirir. Diş çürükleri ve diş eti hastalıkları özellikle bu bölgelerde başladığı için diş hekimleri, her gün düzenli olarak diş ipi kullanılmasını önermektedir.

Bu parçada dişlerle ilgili olarak anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Belirli aralıklarla diş hekimine gitmek gerektiği

B) Çürüklerin ve bakteri plaklarının nelere yol açtığı

C) Fırçalarken nelere dikkat etmek gerektiği

D) Uzmanların farklı önerilerde bulunduğu

E) Bakımının nasıl yapılması gerektiği

8. yüzyılda İznik çinilerinin hamuru kırmızı toprakla hazırlanırdı. Bu çinilerin yüzeyinde en çok mavi, yeşil ve kahverengi kullanılırdı. 15. yüzyılın ortalarında mavi ve beyaz renkli, porseleni andıran, sert hamurla yapılan İznik çinileri görülür. 16. yüzyıl seramiklerinde kullanılan kurşunlu firit sayesinde, verniğin çatlamasına az rastlanır. İznik çiniciliğinin en iyi örnekleri de bu dönemde yapılmıştır. 17. yüzyılda kurşunlu firit kullanımı azaldığı için çini kalitesinde de düşüş görülür.

Bu parçaya göre sözü edilen çini eşyaların sağlamlığı aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?

A) Toprağın niteliğine

B) Kullanılan özel bir maddeye

C) Renk veren boyalar kullanılmasına

D) Kullanılan verniğin kalitesine

E) Porselen gibi yapılmasına

9. Yıldızlar yüzyıllardır yön bulmada kullanılır. Ancak bunun için birkaç takımyıldızı tanımanız gerekir. Eğer gökyüzünü tümüyle gözleyemiyorsanız, size yardımcı olabilecek bir takımyıldızı tanımiyorsanız yapmanız gereken, herhangi bir

yıldızın ne tarafa doğru hareket ettiğini gözlemektir. Bunun için iki sabit noktaya gereksiniminiz olacaktır. İki sopayı yere dikmek ve sopalardan uçları üzerinden yıldızla doğru nişan almak, yıldızın hareketini gözlemek için yeterlidir. Eğer yıldız sağa hareket ediyorsa yüzünüz güneye bakıyor, sola doğru hareket ediyorsa kuzeye, yukarı doğru çıkıyorsa doğuya, aşağı doğru iniyorsa batıya bakıyor demektir.

Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yön bulmada yıldızlardan yararlanıldığı

B) Birçok gök olayının birbiriyle ilişkili olduğu

C) Gök cisimlerinin hareketinin dünyanın dönüşüne bağlı olduğu

D) Kimi yıldızların kendi etrafında da döndüğü

E) Yıldızların bazı günlerde sönük görüldüğü

10. Antik Çağ'da Milas ile kutsal merkez Labranda arasında bağlantı sağlayan on üç kilometrelik bir yol vardı. Şenlikler, kutsal olduğuna inanılan bu yolda yapılırdı. İlkbaharda bu yolun çevresi bembeyaz papatyalarla kaplanırdı. Yolda küçük kulübeler vardı. Buralarda, sıcaktan susayan yolcular için toprak testilerde buz gibi Labranda suyu bulunurdu.

Bu parçada sözü edilen bölgeyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

A) Bir mevsimdeki duruma

B) Yolunun kimi özelliklerine

C) Halkın, geçimini nasıl sağladığına

D) Yoldan geçenlere nasıl bir hizmet verildiğine

E) Şenliklerin nerede yapıldığına

11. Her fuar başlı başına bir yeniliktir. Bu fuarlara her yıl yeni yayınevleri katılır, birçok yeni kitap okurlarla burada buluşur. Yazarlığa adım atmış yeni yazarlar gelir. Ziyaretçiler her yıl yeni yeni ülkelerle ve o ülkelerin yazarlarıyla tanışır.

Bu parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

A) Fuarlar yeni yayınevlerine de kapılarını açar mı?

B) Yeni kitaplarla tanışma yerlerinden biri de fuarlar mıdır?

C) Yerli ve yabancı yazarların yapıtları aynı fuarda bir arada yer alıyor mu?

D) Fuarda, yeni yazarların yapıtlarına yer verilmesi ne ölçüde doğru olur?

E) Fuarların her birinin birbirinden farklı özellikler taşıdığı söylenebilir mi?

12. Çocuklar okula başlarken kimi sorunlarla karşılaşabilir. Anneyle çocuğun, sürekli bir aradayken birbirinden ayrılması çocukta birtakım davranış bozukluklarına neden olabilir. Bu dönemde aile ve okul, sıkı bir iş birliği içinde olmalıdır. Aile, çocuğun okuldaki problemlerini eğitimcilerle paylaşmalı, onların görüşlerini almalıdır. Sorunları yalnızca çocuktan dinlemek, çözüm için yeterli olmayacaktır. Bu konuda objektif düşünülmesi, anne-baba olmanın getirdiği duygusallığın ön plana çıkmasına izin verilmemelidir.

Bu parçada çocukların okula başlamasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

A) Ortaya çıkacak sorunlara

B) Çocukta nasıl bir davranış değişikliği olabileceğine

C) Ailenin sorunu çözmede kimden yardım alabileceğine

D) Ailenin, soruna tarafsız yaklaşması gerektiğine

E) Sorunun neden kaynaklandığına

13. Yoğurt önemli bir hayvansal protein ve kalsiyum kaynağıdır. İki tip bakterinin, sütü mayalamasıyla elde edilir. Bu bakteriler aracılığıyla oluşan asit, ürüne özel bir ekşilik ve koku verir. Bir de ürünün daha kolay sindirilmesini sağlar.

Bu parçaya göre yoğurtla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Sütten elde edilen bir ürün olduğu

B) Değerli bir besin olduğu

C) Her gün mutlaka tüketilmesi gerektiği

D) Birçok besin maddesi içerdiği

E) Yapımında bakterilerin rol oynadığı

14. Karadeniz Ekonomik İşbirliği'ne üye ülkelerin birlikteliklerinin spor alanında da pekiştirilmesi amacıyla Karadeniz Oyunları düzenlendi. Bu oyunlar, on sekiz yaşından küçük sporcular arasında yapılıyor. Projenin amacı, ülkelerin gençleri ve sporcuları arasındaki dostluk ve kardeşlik bağlarını

kuvvetlendirmek, mevcut sosyal ve kültürel ilişkilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak, ulusal federasyonlar arasındaki iş birliğini ve sürekli yardımlaşmayı sağlamak. Türkiye' nin bu özel çağrısına yanıt veren Azerbaycan, Sırbistan, Gürcistan, Arnavutluk, Yunanistan, Moldova, Ermenistan, Romanya, Rusya, Bulgaristan ve Ukrayna Karadeniz Oyunları'na katılan ilk ülkeler oldu. Oyunlarda okçuluk, atletizm, yüzme, güreş, futbol gibi spor dallarına yer verildi.

Bu parçada anlatılan Karadeniz Oyunları'yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

A) Kimlerin yarışmacı olarak katılabileceğini

B) Hangi dallarda yarışmalar düzenlendiğine

C) Hangi amaçlarla ortaya çıktığına

D) Davet edilen ülkeler arasında hangilerinin olduğuna

E) Bu yarışmalara kaç kişinin başvurduğuna

15. içme suyu ile bulaşan hastalıkları, genel olarak mikrobik ve kimyasal etkenlere bağlı hastalıklar olarak iki kümeye ayırabiliriz. Özellikle sıcak ve ılıman iklimlerde insan ve hayvan atıkları ile kirlenen sulardaki çeşitli mikroplar hastalıklara neden olabilir. Aynı su şebekesinden çok kişinin yararlanması durumundaysa salgın hastalıklar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlar, içme suyuna kimyasal maddelerin karıştığını ve böylece suyun kirlendiğini akla getirir. Bu parçaya göre, içme suyuyla bulaşan hastalıklarla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A) Tedavisinin uzun zaman gerektirdiği

B) İklimin etkili olduğu

C) İnsan ve hayvan atıklarının neden olduğu

D) Kimyasal atıkların içme sularına karışmasıyla ortaya çıktığı

E) Kaç gruba ayrılarak incelenebileceği

16. (I) Cildimiz, özellikle de yüzümüz gün boyu, başta makyaj olmak üzere sigara, hava kirliliği ve kimyasallar gibi pek çok olumsuz etkenle karşı karşıya. (II) Bu tür olumsuz etkenlere ve yaşlılık etkilerine karşı direnç gösterebilmesi için cildimizin her gün düzenli bir biçimde temizlenmesi gerekir. (III) İyi bir cilt temizleyicisi, cildin yaşına ve tipine uygun

olmalı. (IV) Ayrıca kir, fazla yağ ve makyaj artıkları cildin koruyucu tabakasına zarar vermeden temizlenmeli. (V) Bir de cildin kuruması önlenmeli, cilt nemsiz bırakılmamalıdır.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I. cümlede, cilde zarar veren etkenler sayılmıştır.
- B) II. cümlede, cildi korumak için alınacak önlem belirtilmiştir.
- C) III. cümlede, cilt bakımı için seçilecek malzemede hangi özellikler aranacağı açıklanmıştır.
- D) IV. cümlede, cildin temizliği sırasında nitelikli ürün kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.
- E) V. cümlede, bir uyarıda bulunulmuştur.

17. Aşağıdaki cümlelerden hangisine “Evet.” ya da “Hayır.” biçiminde yanıt verilemez?

- A) Bir gazeteci olarak, size bilgi veren kişilerin güvenilir olduğundan emin misiniz?
- B) Temel amacınız olan doğruyu, gerçeği ortaya çıkarmak için bir gazeteci olarak neler yapıyorsunuz?
- C) Bir gazeteci olarak, konuştuğunuz kişinin size güven duyabilmesi için ona bilmesi gereken her şeyi söylediniz mi?
- D) Bilgi edindiğiniz kişilere, kamuoyunu aydınlatmaya çalışan bir gazeteci olduğunuzu açıkça belirttiniz mi?
- E) Bir gazetecinin aldatmaya, yalana ya da hileye başvurmadan bilgi toplaması gerektiğini söylediniz mi?

18. Aşağıdaki karşılıklı konuşmalardan hangisi, anlamca birbiriyle uyuşmamaktadır?

- A) – Hava durumunu dinledin mi?
– Evet, sıcaklık birkaç derece artacakmış.
- B) – Pazar günü maça gidecek miyiz?
– Elbette, hiç sorulur mu?
- C) – Evde ne yedin?
– Ne bulduysam.

D) – Verdiğim romanı okudun mu?
– Bu yazarı tanımıyorum.

E) – Ödevlerini bitirdin mi?
– Az kaldı.

19. Hava sıcaklıklarının birden yükselmesi ya da düşmesine bağlı olarak insan vücudunda kimi değişiklikler olur. Bahar aylarındaki ısı değişiklikleri genellikle yorgunluk ve halsizlik olarak kendini gösterir. Bahar yorgunlukları, bir hastalık olarak tanımlanmaz ama önlem alınmadığında kalıcı olabilir. Başlıca belirtileri, burun akıntısı, hapsirme, öksürme ve nefes tıkanmasıdır. Bu mevsimde özellikle romatizma, astım, rinit, kalp, reflü, hipertansiyon gibi rahatsızlıkları olanların dikkatli olması gerekmektedir. Bu parçada bahar mevsimiyle ilgili olarak aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı vardır?

- A) İnsan üzerindeki en belirgin etkileri nelerdir?
- B) Hastalanan kişilerin ne tür ilaçlar alması gerekir?
- C) Sıcaklık değişikliklerinin yarattığı rahatsızlıklar hangi hastalığın belirtileridir?
- D) Sıcaklık değişimlerinde nelere dikkat etmek gerekmektedir?
- E) Rahatsızlıklardan korunmak için neler yapılmalıdır?

20. Ateş üzerinde duran bir kabın içindeki su, önce alttan ısınır. Sıcaklık yükseldikçe dipte buhar kabarcıkları oluşur. Buhar kabarcıkları, sudan daha hafif olduğundan yukarı yükselirken üst kısımlarda, daha soğuk su tabakalarıyla karşılaştığı için söner. Kabarcıkların sönüşünü biz “tıslama” olarak işitiriz. Kaptaki suyun tamamı kaynama noktasına kadar ısıtıldığında buhar kabarcıkları sönmez. Çünkü üst kısımlarda karşılaşılabileceği soğuk bir tabaka kalmamıştır. Kaptaki suyun tamamı kaynamaktadır. Böylece artık “tıslama” da duyulmaz.

Bu parçaya göre kaynamakta olan suyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Tamamen kaynadığında ses gelmediği
- B) Niteliğinin kaynama süresini etkilediği
- C) Ne gibi değişimler gözlemlendiği
- D) Buhar kabarcıklarının niçin sönmediği
- E) Tıslama sesinin neden işitilmez olduğu

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgi

Adı Soyadı: YIMINGJIANG SAILIBIYA(Serbiye Emin)

İletişim Numarası: 05342303806

E- mail: serbiye11@gmail.com

Eğitim Bilgisi

2008-2012: XinJiang Normal Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Lisans Programı.

Mesleki Deneyim

2012-2013: XinJiang Maralbaşı İlçesi 5.İlkokulu, Çince Öğretmenliği

2013-2014: Ürümçi Parlak Etüt ve Dil Merkezi, Müdür ve İngilizce Öğretmeni