

**İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİNDE
SESLİ OKUMA HATALARI VE BU HATALARIN DÜZELTİLMESİ İÇİN
YAPILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER
(ROMANYA ÖRNEĞİ)**

Mete Yusuf USTABULUT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM
DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2014

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Mete Yusuf

Soyadı : Ustabulut

Bölümü : Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

İmza :

Teslim tarihî :

TEZİN

Türkçe Adı : İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)

İngilizce Adı : Reading Aloud Errors While Teaching Standard Turkish To Bilingual Turkish Students And Methods And Techniques Be Used To Correct These Errors (Romania Sample)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Mete Yusuf USTABULUT

İmza:

Jüri onay sayfası

Mete Yusuf USTABULUT tarafından hazırlanan “İki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem Ve Teknikler (Romanya Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim dalı, Üniversite Adı)

.....

Tez Savunma Tarihi: / ... / 2014

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü:

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

TEŞEKKÜR

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının, konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Özbay,2007) ve sessiz okumanın da temelidir. Okuma alanında yapılan araştırmalar, çoğunlukla sessiz okumaya yöneliktir. Bu araştırmalar, her ne kadar okumaya yönelik önemli bilgiler sunmuşsa da sesli okuma yönünün göz ardı edilmesi konunun bir yönden yetersiz kalmasına neden olmuştur. Ayrıca İki dilli Türk çocukları üzerine yapılmış bir araştırmanın olmayışı bizi bu araştırmaya yönlendirmiştir.

Bu çalışma pek çok kişinin desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, danışman hocam Prof. Dr. Muammer NURLU'ya; araştırmanın aşamalarında yoğun işlerine rağmen her zaman çalışmalarına yön veren, destek ve yardımlarını esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARA'ya, teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamda eleştirileriyle beni yönlendiren Fahri TEMİZYÜREK'e, bu alanda çalışmam için teşvik eden hocam Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a, dostum ve ağabeyim Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ'ye, çalışma sürecinde destek olan, bilgi ve belge paylaşımını esirgemeyen Yunus Emre Enstitüsü ve okutmanlarına; Romanya'da kaldığım sürece destek veren Haşim KOÇ'a, Özgür KIVANÇ'a Ercan ERTÜRK'e, İsa SÜSLİ'ye ve oradaki tüm dostlarıma; ayrıca her an yanımda olan, desteğini esirgemeyen ailem ve nişanlım İrem Perizat SEZER'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Mete Yusuf USTABULUT

**İKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİNDE
SESİLİ OKUMA HATALARI VE BU HATALARIN DÜZELTİLMESİ İÇİN
YAPILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER (ROMANYA ÖRNEĞİ)
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Mete Yusuf USTABULUT

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Aralık, 2014

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde sesli okuma hatalarını tespit etmek, hedef kitlenin bu sesli okumadaki hatalarını düzeltmek için yapılabilecek yöntem ve teknikleri göstermektir. Sesli okuma birden çok dil becerisinin gelişimine katkı sağlamasından dolayı, sesli okuma sırasında yapılan hataların tespiti, bu hataların ortadan kalkması; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. Biz bu çalışmamızda 16 farklı sesli okuma hatası tespit ettik. Bu hatalar sesletim ve duruş olmak üzere iki ana başlık adı altında 16 farklı hatadır. Bu sesli okuma hataları; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okumadır. Çalışmada, öğrencilerin seviyeleri de düşünülerek 812 kelimelik “Zeytin Küpü” adlı metin, uygulama metni olarak belirlenmiştir. Bu metin, öğrencilere sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerin okumaları videoya kaydedilerek veriler toplanmıştır. Bu çalışma, video kayıt, kaydı deşifre etme ve gözleme dayalı nitel bir araştırmanın betimleyici, tanımlayıcı modelidir. Yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen veriler öğrenci öğrenci, öğrenci seviyelerine, cinsiyete ve evlilik türüne göre yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda bütün kurlarda toplam 4689 hata yapılmıştır. Tüm kurlarda en çok hata kelime tekrar etmede yapılmıştır. Seviyeler ilerledikçe öğrencilerin hata sayıları azaldığı görülmüştür. Bütün kurlardaki öğrencilerinin sesli okuma hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimiz zaman, kız öğrencilerin hata yapma ortalamalarının, erkek öğrencilere göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler bütün hataları erkek öğrencilere göre daha

az yapmışlardır. Öğrencilerinin sesli okuma hatalarını anne ve babalarının evlilik türlerine göre değerlendirdiğimiz zaman, anne ve babası Türk olan çocukların hata yapma ortalamaları, karma evlilikten doğan çocukların hata yapma ortalamalarından daha azdır. Karma evlilikten doğan çocuklar bütün hataları, anne babası Türk olan çocuklardan daha fazla yapmışlardır. Öneriler kısmında ise sesli okuma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.



Bilim Kodu :
Anahtar kelimeler : Sesli Okuma, İki Dilli, Sesli Okuma Yöntem ve Teknikleri
Sayfa Adeti : 127
Danışman : Prof. Dr. Muammer NURLU

**READING ALOUD ERRORS WHILE TEACHING STANDARD TURKISH TO
BILINGUAL TURKISH STUDENTS AND METHODS AND TECHNIQUES BE USED
TO CORRECT THESE ERRORS (ROMANIA SAMPLE)
(MASTER THESIS)**

Mete Yusuf USTABULUT

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
December,2014**

ABSTRACT

The main aim of this study is to identify reading aloud errors of the bilingual Turkish children while teaching standard Turkish to them and to show the methods and techniques that can be used to correct these reading aloud errors. Due to the contribution of reading aloud to multiple language skills, detecting of errors made during reading aloud and their eliminations will contribute greatly to the development of reading, listening, speaking and writing skills. In this study, 16 different reading aloud errors were detected. These errors were 16 different reading aloud errors under two main headings as pronunciation and posture. They were repeating words, repeating syllables, eliding syllables, eliding sounds, elision, pronunciation, crosstalk, spelling mistakes, uttering failure, adding sounds, adding syllables, adding words, uncontrolled breathing, arrest, tracking with fingers, leaning while reading. In this study, the text “Olive Cube” with 812 words was designated as an application text on the basis of students’ proficiency levels. The students were made to read aloud the text and the data was collected by video recording while the students were reading. This study is an observational, descriptive model of qualitative research built upon video recording, video decoding and observation. The data was obtained according to students’ proficiency levels, genders and marriage types. As a result of the study, totally 4689 errors were recorded in all of the proficiency classes. In all of the classes most errors were made in repeating words. It was shown that as the students’ levels increased, their error numbers decreased. When we measured all the reading aloud errors in all the proficiency classes according to students’ genders, it was emerged that the average errors that the female students made was lower than those of male students. Female students did all errors less than male students. When we evaluated the students’ reading aloud errors regarding their parents’ marriage types, the error making means of students with both Turkish mothers and fathers was less than those who were born within mixed marriages. The students born in a mixed

marriage did all the types of errors more than the students with Turkish parents. As to suggestions, reading aloud methods and techniques have been mentioned.



Science Kod :

Key Words : Reading Aloud, Bilingualism, Reading Aloud Methods and Techniques

Page Number : 127

Supervisor : Prof. Dr. Muammer NURLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	I
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	II
JÜRİ ONAY SAYFASI	III
TEŞEKKÜR	IV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVIII

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Problemi	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Kuramsal Temeller.....	7

2.1.1. Romanya'nın Coğrafi, Tarihî, Demografik, Siyasi ve İdarî Yapısı.....	7
2.1.1.1. Romanya Türkleri.....	10
2.1.1.1.1. Osmanlı Devletine Kadar Türk Varlığı.....	10
2.1.1.1.2. Osmanlı Devleti Zamanında Türk Varlığı.....	12
2.1.1.1.3. Romanya'nın Bağımsızlığından Sonra Türk Varlığı.....	13
2.1.1.1.3.1. Bağımsızlıktan Komünist Rejime Kadar Türk Varlığı.....	13
2.1.1.1.3.2. Komünist Rejimde Türk Varlığı.....	13
2.1.1.1.3.3. Komünist Rejimden Sonra Türk Varlığı.....	14
2.1.2. Romanya'da Türkçe Eğitimi.....	14
2.1.2.1. Osmanlı Devleti Döneminden Komünist Yönetimine Kadarki Dönemde Türkçe Eğitiminin Durumu.....	14
2.1.2.2. Komünist Yönetim Döneminde Türkçe Eğitimin Durumu.....	16
2.1.2.3. Günümüzde Türkçe Eğitimin Durumu.....	16
2.1.3. Dil.....	19
2.1.4. Ana Dil.....	20
2.1.5. İki Dillilik.....	21
2.1.5.1. İki Dilli Olmanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	24
2.1.5.2. İki Dillilikte Dil Olayları.....	24
2.1.5.3. Romanya'daki İki Dilli Türk Toplumunda Dil Olaylarının Örnekleri.....	25
2.2.1. Okumanın Tanımı.....	27
2.2.2. Okumanın Fiziksel ve Zihinsel Unsurları.....	31
2.2.2.1. Okumanın Fiziksel Unsurları.....	31
2.2.2.1.1. Netlik Alanı.....	32
2.2.2.1.2. Netlik Açısın ve Okuma Mesafesi.....	33

2.2.2.2. Okumanın Zihinsel Unsurları.....	33
2.2.2.2.1. Görüntü Merkezi.....	34
2.2.2.2.2. Tanıma Merkezi.....	35
2.2.2.2.3. Görüntü Yorum Alanı.....	35
2.2.2.2.4. Okuma Merkezi.....	35
2.2.2.2.5. Konuşma Merkezi.....	35
2.3.1. Okuma Türleri.....	36
2.3.1.1. Sessiz Okuma.....	36
2.3.1.2. Sesli Okuma.....	37
2.3.2. Sessiz Okuma ile Sesli Okuma Arasındaki Farklılıklar.....	39
2.3.3. Sesli Okuma Hataları.....	40
BÖLÜM III.	42
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
3.1. Sesli Okuma ile İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM IV.	48
YÖNTEM	48
4.1. Araştırmanın Modeli	48
4.2. Evren ve Örneklem	48
4.2.1. Verilerin Toplanması.....	48
4.2.2. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM V.....	51
BULGULAR VE YORUM.....	50

5.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	50
5.1.1. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A1.2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	50
5.1.2. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	53
5.1.3. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A Kuru Öğrencilerinin Toplam Sesli Okuma Hataları	57
5.1.4. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A Kuru Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları.....	58
5.1.5. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A Kuru Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Evlilik (Karma) Türüne Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	59
5.1.6. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B.1.1 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	59
5.1.7. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B.1.3 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	62
5.1.8. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B.2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	66
5.1.9. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B Kuru Öğrencilerinin Toplam Sesli Okuma Hataları	70
5.1.10. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B Kuru Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	71
5.1.11. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B Kuru Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Evlilik (Karma) Türüne Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	72
5.1.12. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C1 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	73

5.1.13. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları	76
5.1.14. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C Kuru Öğrencilerinin Toplam Sesli Okuma Hataları	79
5.1.15. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C Kuru Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	80
5.1.16. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C Kuru Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Evlilik (Karma) Türüne Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	81
5.1.17. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Bütün Seviyelere Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	82
5.1.18. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Bütün Seviyelerde Cinsiyete Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	83
5.1.19. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Bütün Seviyelerde Öğrencilerin Anne ve Babalarının Evlilik (Karma) Türüne Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları	84

BÖLÜM VI.....85

SONUÇ VE ÖNERİLER.....85

6.1. Sonuç.....85

6.2. Öneriler.....89

6.2.1.Yöntem ve Teknikler.....90

6.2.1.1. Tekrarlı Okuma 91

6.2.1.2. Nörolojik Etki Yöntemi 92

6.2.1.3. Radio Okuma 93

6.2.1.4. Eşli Okuma 93

6.2.1.5. Topping’ın Eşli Okuması	93
6.2.1.6. Televizyon Okuma	94
6.2.1.7. Akıcılığı Geliştirme Dersi.....	94
6.2.1.8. Yankılayıcı Okuma	95
6.2.1.9. Ahenkli Okuma	95
6.2.1.10. 3P Yöntemi	95
6.2.1.11. Kelime Tekrar Tekniği	96
6.2.1.12. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi	97
KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	106
Ek 1: “Zeytin Küpü”	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1- A1.2 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	50
Tablo 2- A1.2 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	51
Tablo 3- A1.2 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	51
Tablo 4- A1.2 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	52
Tablo 5- A1.2 (5.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	52
Tablo 6- A1.2 Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları	53
Tablo 7- A2 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	53
Tablo 8- A2 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	54
Tablo 9- A2 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	54
Tablo 10- A2 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	55
Tablo 11- A2 (5.Öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı	55
Tablo 12- A2 Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları	56
Tablo 13- A Kuru Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları	57
Tablo14- A Kuru Öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama hata sayıları.....	58
Tablo 15- A Kuru Öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları.....	59
Tablo 16- B1.1 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	59
Tablo 17- B1.1 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı... 	60
Tablo 18- B1.1 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	60

Tablo 19- B1.1 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	61
Tablo 20- B1.1 (5.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	61
Tablo 21- B.1.1 Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları.....	62
Tablo 22- B.1.3 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı...	62
Tablo23-B.1.3 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	63
Tablo 24- B1.3 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları sayısı ve oranı....	63
Tablo 25- B1.3 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı..	64
Tablo 26- B1.3 (5.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.	64
Tablo 27- B1.3 Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları.....	65
Tablo 28- B1 Seviyesi Öğrencilerin yaptığı sesli okuma hata sayıları.....	66
Tablo 29- B2 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	66
Tablo 30- B2 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	67
Tablo 31- B2 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	67
Tablo 32- B2 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	68
Tablo 33- B2 (5.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	68
Tablo 34- B2 Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları.....	69
Tablo 35- B Kuru Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları	70
Tablo 36- B Kuru Öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama hata sayıları.....	71
Tablo 37- B Kuru Öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları.....	72
Tablo 38- C1 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	73
Tablo 39- C1 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	73
Tablo 40- C1 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	74
Tablo 41- C1 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	74
Tablo 42- C1 (5.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	75

Tablo 43- C1 Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları	75
Tablo 44- C2 (1.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	76
Tablo 45- C2 (2.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	76
Tablo 46- C2 (3.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı....	77
Tablo 47- C2 (4.Öğrenci) Öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı.....	77
Tablo 48- C2 (5. Öğrenci) Öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları.....	78
Tablo 49- C2 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hataları.....	78
Tablo 50- C kuru öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları.....	79
Tablo 51- C Kuru öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama hata sayıları.....	80
Tablo 52- C Kuru öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları.....	81
Tablo 53- Bütün kurlara göre öğrencilerin hata sayıları.....	82
Tablo 54- Bütün kurlarda öğrencilerin cinsiyete göre ortalama hata sayıları.....	83
Tablo-55 - Bütün kurlardaki öğrencilerin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları.....	84

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	Aktaran
EO	Eğilerek Okuma
ET	El ile Takip
HA	Hece Atlama
HE	Hece Ekleme
HTE	Hece Tekrar Etme
HY	Heceleme Yanlışı
KE	Kelime Ekleme
KTE	Kelime Tekrar Etme
NKY	Nefes Kontrolü Yapamamak
SA	Ses Atlama
SÇ	Ses Çıkaramama
SD	Ses Düşmesi
SE	Ses Ekleme
SK	Ses Karışması
T	Tutulma
Te.	Telaffuz
vb.	ve benzeri

1.BÖLÜM

GİRİŞ

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi üzerine az sayıda çalışma yapılması, bu alanda ciddi bir eksikliğin olduğunu (özellikle İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi dillerin öğretimi üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında) göstermektedir. Bu eksikliklerden biri de İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında araştırma yapılmayan “Sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler” konusudur. İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin giderek yaygınlaştığı ve buna paralel olarak ana dilini öğrenmek isteyen Türk vatandaşlarımızın sayısının hızla arttığı düşünüldüğünde, bilgi edinmenin en önemli ve en kolay yolu olan okuma eğitime ve okuma eğitiminin bir türü olan sesli okuma eğitime gerekli önem verilmelidir.

Sesli okuma eğitimi sadece okuma eğitime katkı sağlayan bir dil becerisi değildir. Doğrudan konuşma ve dinleme becerisine, dolaylı yoldan ise yazma becerisine katkı sağlayan bir beceridir. Böylesine önemli bir dil becerisinde yapılan hatalar ile ilgili ülkemizde çok az çalışma yapılmıştır. Akyol ve Temur 2003 yılında yaptıkları “*İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Sesli Okuma Hataları*” adlı çalışmalarında okuma hataları üzerine yapılan çalışmaları oldukça sınırlı olduğunu, yapılan çalışmaların ise doğrudan okuma hatalarını bulmaya yönelik olmadığını, yurt dışında yapılan çalışmaların çokluğunun konunun önemini açıkça ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Bu ifadelerden hareketle iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde; sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve tekniklerden haberdar olunması, diğer becerilerin de gelişmesine büyük katkı sağlayacak böylece öğreticilerin sesli okuma çalışmalarına yeterince önem vereceğini öngörmekteyiz.

1.1. Problem Durumu

Sınırları büyüyen ve gelişen teknoloji ile giderek küçülen dünyamızda, farklı bir toplumda yaşayıp iki dilli olan bir bireyin ana dilini bilmesinin önemi gittikçe artmaktadır. Buna paralel olarak ise iki dilli bir birey ana dilinde düzgün bir şekilde okuyup kendini anlatması gerekmektedir. Bulunduğu toplumun dilini konuşan birey, ana dilinde çok az konuşmaktadır. İki dili birey, bilgi edinmek için en önemli dil becerisi olan okuma eğitiminde pratik yapmalıdır. Bilindiği gibi okuma eğitimi yöntem ve tekniklerinden en çok sesli okuma ve sessiz okuma yöntemi üzerinde durulmaktadır.

Yapılan çalışmalarda sesli okumanın, sessiz okuma için bir temel olduğunu ve bu temel bilgi verildikten sonra, sesli okumanın bırakılıp tamamen sessiz okumaya geçilmesi belirtilmiştir. Sesli okuma konusundaki görüşler 1900’lü yıllarda değişmeye başladı. Matbaacılıkta hızlı gelişmeler kaydedildi, kitaplarda yazım ve noktalama hataları azalmaya başladı. Böylece sesli okuma yerine sessiz okuma gündeme geldi. Sessiz okumanın yararına ilişkin görüşler ise 1970’li yıllarda üst düzeye çıktı. Eğitimciler “Okumak anlamaktır.” görüşünü ileri sürerek kelimeleri tanımak ve anlamak için sesli okumanın gerekli olmadığını açıkladılar (Güneş, 2011). Yaklaşık olarak 20 yıl sesli okumanın önemsiz olduğunu belirten araştırmalar yapılırken 2000’li yılların başına doğru sessiz okuma ile ilgili değerlendirme yapan bilim adamları ve biz sessiz okumanın tek başına yeterli olmadığını, sesli okumanın da mutlaka olması gerektiğini düşünmekteyiz.

Bilişsel kuramlar ve öğrenci merkezli yaklaşımların ön plana çıkmasıyla diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi iki dilli bireylere ana dilini öğretiminde de öğrenci merkezli dil öğretimine ihtiyaç duyulmuştur. Öğrenci merkezli dil eğitiminde öğrenci aktif durumda olmalıdır. Sesli okuma çalışmaları, öğrencilerin aktif olduğu bir dil becerisidir. Sesli okuma sadece okuma becerisini gelişiminde değil; aynı zamanda dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine de büyük katkı sağlamaktadır.

Sesli okuma birden çok dil becerisinin gelişimine katkı sağlaması, somut bir veri olmasından dolayı, sesli okuma sırasında yapılan hataların tespiti, bu hataların ortadan kalkması; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. Biz de bu çalışmamızda 16 farklı sesli okuma hatası tespit ettik. Bu hatalar sesletim ve duruş olmak üzere iki ana başlık adı altında toplayarak 16 farklı sesli okuma hatası tespit ettik. Bu sesli okuma

hataları; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okumadır.

Bu görüşlerden hareketle iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesini daha verimli bir biçimde öğretmek için, sesli okuma hatalarının tespiti ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler araştırmanın odaklandığı temel problem durumudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hatalarını tespit etmek, hedef kitlenin bu sesli okumadaki hatalarını düzeltmek için yapılabilecek yöntem ve teknikleri önermektedir.

1.3.Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problemi “İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları”olarak belirlenmiştir. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt problem ile yanıt aranmıştır.

Alt Problemler:

1. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde A1.2 seviyesinde sesli okuma hataları,
2. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde A2 seviyesinde sesli okuma hataları,
3. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde A kuru (A1,A2) öğrencilerinin toplam sesli okuma hataları,
4. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde A kuru (A1,A2) öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama sesli okuma hataları,
5. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde A kuru (A1,A2) öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne (karma) göre ortalama sesli okuma hataları,

6. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde B1.1 seviyesinde sesli okuma hataları,
7. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde B1.3 seviyesinde sesli okuma hataları,
8. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde B2 seviyesinde sesli okuma hataları,
9. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde B kuru (B1,B2) öğrencilerinin toplam sesli okuma hataları,
10. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde B kuru (B1,B2) öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama sesli okuma hataları,
11. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde B kuru (B1,B2) öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne (karma) göre ortalama sesli okuma hataları,
12. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde C1 seviyesinde sesli okuma hataları,
13. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde C2 seviyesinde sesli okuma hataları,
14. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde C kuru (C1,C2) öğrencilerinin toplam sesli okuma hataları,
15. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde C kuru (C1,C2) öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama sesli okuma hataları
16. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde C kuru (C1,C2) öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik (karma) türüne göre ortalama sesli okuma hataları
17. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde bütün seviyelerine göre sesli okuma hataları,

18. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde bütün seviyelerde, cinsiyete göre ortalama sesli okuma hataları,
19. İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde bütün seviyelerde, öğrencilerin anne ve babalarının evlilik (karma) türlerine göre ortalama sesli okuma hataları,

1.4. Araştırmanın Önemi

Sesli okuma becerisi; başta sessiz okuma becerisi, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin gelişiminde büyük katkı sağladığı için çok önemlidir. Sesli okuma becerisi üzerinde ülkemizde az çalışma olması; bizi bu alanda çalışmaya yönlendirmiştir. Bu nedenle iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında da bu konunun ele alınması ve çeşitli araştırmalar yapılması gerektiği yargısına varılmış ve bu çalışmaya başlanmıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmada alınan örneklemin iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğrendikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin üyesi olduğu dil gurubunu (A1.2, A2, B1, B1.3 B2, C1, C2) temsil edebilecek yeterlikte oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama aşamasında okudukları metni araştırmayı bilerek ve isteyerek okudukları varsayılmıştır.
4. Çevresel faktörler, öğrencilerin okuma hatalarını eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Romanya (Bükreş ve Köstence) Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.
2. 812 kelimelik “Zeytin Küpü” adlı bir metin ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma 2014-2015 eğitim- öğretim dönemiyle sınırlıdır.

4. Araştırma iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri Türkiye Türkçesi öğrenen (A1.2, A2, B1.1, B1.3, B2, C1 ve C2 düzeylerindeki) öğrencilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde, tez önerisinde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan (TDK, 2005).

Ana dili: “Ana dili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975)”.

İki dilli: İki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir (Weinrich, 1968).

Okuma: Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB,2009).

Sesli okuma: Gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının, konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Özbay, 2007).

Öğrenci: Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kişi

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde Romanya'nın coğrafi, tarihî, demografik, siyasi ve idari yapısı, Romanya'da Türkçe eğitimi, dil, ana dili, iki dillilik, okumanın tanımı, okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları, okuma türleri, sessiz okuma ile sesli okuma arasındaki farklılıklar, sesli okuma hatalarına yer verilmiştir.

2.1.1. Romanya'nın Coğrafi, Tarihî, Demografik, Siyasi ve İdari Yapısı

Avrupa'nın güney doğusunda Balkanların kuzey bölgesinde yer alan Romanya, 2011 nüfus sayımına göre 20.121.641 ve 238.391 km²'lik yüz ölçümü ile Balkanların ve Orta Avrupa'nın stratejik merkezlerinden biridir. Aşağı Tuna Havzası'nda bulunan ve Karadeniz kıyısına 234 kilometre mesafelik çıkışı olan Romanya; Macaristan, Moldova, Bulgaristan ve Eski Yugoslavya ile çevrilmiştir (Özey, 1997). Batı Avrupa ülkelerine yakınlığı ve bu ülkelere ulaşan transit yolları barındırması ve Karadeniz'de Köstence (Constanta) gibi büyük bir limanının bulunması Romanya'nın coğrafi avantajlarını oluşturmaktadır.

Romanya, Balkanlar'da büyük öneme sahiptir. Eski zamanlardan itibaren çeşitli topluluklar Romanya topraklarına yerleşmiştir. Rumenler ata olarak Trakların soyundan gelen Geto-Dakları kabul etmişlerdir. MÖ VII. yüzyılın başlarında Yunan kolonilerin yerleşmesiyle beraber yerli halk farklı bir medeniyet ile karşılaşmıştır. MÖ II. yüzyılın ortalarından itibaren Balkan yarımadasında Romalılar ortaya çıkmaya başlamıştır. Daklar ve Romalılar arasında gerçekleşen savaşlar sonucunda, bugün de Romanya'nın bölgeleri arasında yer alan "Dacia" adı ile Romalılara bağlanmıştır. Romalıların hâkimiyeti ise 6 asır bu topraklarda hüküm sürmüştür.

Daha sonraları Hunlar, Avarlar ve Bulgarlar bu bölgede yerleşmiş, Slavlar bölgeye Hristiyanlığı getirmişlerdir. 1003 yılından itibaren Macar Krallığı bölgede hâkim olmaya başlamıştır. XIII. yüzyıldan itibaren Macar yönetimi tarafından ülkeye Sakson

ve Germen kabileler yerleştirilmiştir. Bu işgaller, yerli halkın Eflak (Wallachia) ve Boğdan (Moldova) bölgesine kaymasına yol açmıştır. Bu bölgeler "Voyvoda" adı verilen ve daha çok Macar veya Polonya kontrolündeki prensler tarafından yönetilmeye başlanmıştır(RomanianHistory,<http://www.rotravel.com/romania/history/index.php>).

1400'lü yılların başında Dobruca bölgesini fetheden Osmanlı 1526 yılındaki Mohaç Zaferi ile Tuna boyuna yerleşmiş ve bu bölgedeki bütün dengeleri değiştirmiştir. Osmanlı bu bölgelerde hâkimiyetini kabul ettirmiştir. Eflak ve Boğdan eyaletleri 1821 yılına kadar genel olarak İstanbul'un Fener semtinden seçilen Rum aileler tarafından yönetilmiştir. Rusların işgaline uğrayan Eflak ve Boğdan eyaletleri Osmanlı-Rus Savaşı'nın ardından 1829 yılında imzalanan Edirne Anlaşması'yla imtiyazlar elde etmiştir. 1856 yılında Eflak ve Boğdan Prenslikleri otonomilerini kazanmışlardır. 1859 yılında birleşen bu iki Prenslik 24 Eylül 1859 tarihinde Romanya Prenslığı ismini almıştır ve Alexandru Ioan Cuza prens seçilmiş ancak Cuza'nın bazı olaylar nedeniyle istifasıyla yerine 1866'da I. Carol Prenslığe getirilmiştir. (XVIII. ve XIX. yüzyıllarda zayıflayan Osmanlı hâkimiyetine karşılık Rumen toprakları Rusya ile Avusturya-Macaristan imparatorluklarının eline geçmeye başlamıştır.) 1877-78 yıllarında yaşanan Rus-Türk savaşları ise, yüzyıllar boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nun egemenliği altında bulunan bölgede Osmanlı'nın varlığını tamamen sona erdirmiştir. Ülke, tam bağımsızlığını 1878 yılında kazanmış ve bu bağımsızlık 13 Temmuz 1878 Berlin Anlaşması ile uluslararası olarak tanınmıştır. 26 Mart 1881 yılında Krallık ilân edilmiştir (Armaoğlu, 1997, Bozkurt 2008). Krallık seviyesine çıkan Romanya Osmanlılardan Dobruca'yı da alarak topraklarına katmıştır (Uçarol, 2000). Osmanlı yaklaşık 500 sene bu topraklara hâkim olmuş hoşgörölü davranışları ve uygulamaları ile Rumenlerin dilinde ve dininde herhangi bir değişiklik yapmamıştır. I. Dünya Savaşı'na kadar Romanya komşu ülkelerde kalan topraklarını geri almaya yönelik çabalarını sürdürmüştür. 1914'de savaşın başlamasından sonra iki yıl tarafsız kalmış, daha sonra (Bu ülkelerde yaşayan büyük Rumen nüfusuna dayanarak Avusturya-Macaristan ve Alman topraklarından pay almayı hedeflemiş ve bu amaçla da) İtilaf devletleriyle ittifaka giderek 1918-1919'da Besarabya, Bukovina ve Transilvanya'yı topraklarına dahil etmiştir (Stephen, 2003, Bozkurt 2008). Nihayetinde savaş sonrasında vermiş olduğu

mücadelenin sonucu olarak yeni topraklar kazanarak topraklarını yaklaşık iki katına çıkarmayı başarmıştır. İki savaş arasındaki dönem Büyük Romanya'nın ulusal kimliğini güçlendirmek ve ekonomisini kalkındırmak çabalarıyla geçmiştir.

II. Dünya Savaşı'nın ilk yılında tarafsız kalmayı tercih eden Romanya daha sonra Almanya'nın yanında savaşa girmiştir. II. Dünya Savaşı boyunca Nazi Almanyası'nın müttefiki olan Romanya'da General Ion Antonescu diktatörlüğü hâkim olmuştur. Savaş sırasında Rusya'ya saldıran ve büyük kayıplara uğrayan Romanya, Kral Michael'in iktidarı devralmasıyla birlikte 1944 yılında Almanya'ya savaş açmıştır (David, 1990 Bozkurt 2008). Ancak müttefiki Almanya'nın savaştan yenik çıkmasıyla Romanya, mağlup sayılmış, Sovyet işgaline maruz kalmış ve Besarabya'yı Sovyetler Birliği'ne bırakmak zorunda kalmıştır. Savaş sonrası Orta ve Doğu Avrupa'daki diğer ülkelerin kaderini paylaşarak Sovyet baskısı altına girmiş ve Komünist rejimi benimsemek zorunda kalmıştır. Ülkede artan Sovyet etkisi, komünizmin etkisini iyice arttırmıştır. Rumen Komünist Partisi ve Sosyal Demokratik Parti birleşerek Rumen İşçi Partisi'ni oluşturmuştur. 30 Aralık 1947'de Rumen Kralı çekilmek zorunda kalmış ve ülke Romanya Halk Cumhuriyeti adını almıştır (Nemoianu ve Raica, 1995). 1952 yılında Sovyet modeline yakın bir anayasa kabul edilmiş ve Gheorghiv Dej, 1965 yılında ölünceye dek ülkenin başkanı olmuştur. Uzun yıllar baskıcı bir Komünist rejimle yönetilen Romanya, Sovyet lider Stalin'in 1953 yılında ölmesinin ardından Sovyetler'den uzaklaşmaya başlamıştır (Tismaneanu, 2003). 1965 yılında Rumen İşçi Partisi yeniden Rumen Komünist Partisi adını almış ve kabul edilen yeni anayasa ile ülkenin adı Romanya Sosyalist Cumhuriyeti olarak değiştirilmiş ve Romanya Komünist Partisi Genel Sekreteri Nikolay Çavuşesku (Nicolae Ceausescu), Devlet Konseyi Başkanı olmuştur. Kurmuş olduğu polis devletiyle baskıcı bir politika izleyen tek parti yönetimi ile uzun yıllar iktidarda kalmayı başaran Çavuşesku'nun ilân ettiği yeni anayasa, Sovyetler'in ülke üzerindeki kontrolünü iyice azaltmıştır. Böylece Sovyetlerden iyice uzaklaşmaya çalışılmıştır. Bu dönemde başta Amerika olmak üzere Batı ülkeleriyle yakınlaşmaya devam edilmiştir. Ancak dışarıya karşı olumlu mesajlar veren Çavuşesku, ülke içinde kanlı Komünist iktidarı sürdürmüş, halkın büyük felaketler yaşamasına, açlık ve sefalet içinde ölmesine sebep olmuştur. 1989 yılında hükümet karşıtı gösterileri kanlı

bir şekilde bastıran Çavuşesku, kısa bir süre sonra Bükreş'e kaçmak zorunda kalmış ancak 22 Aralık 1989 yılında yakalanmış yargılanarak kurşuna dizilmiştir.

Devrimden sonra Romanya, demokrasi ve serbest ekonomi piyasasına yönelmeye başladı. 29 Mart 2004 tarihinde Romanya resmî olarak NATO'nun tam üyesi oldu. Romanya, Aralık 2004 yılında Avrupa Birliği ile üyelik görüşmelerini tamamlayarak 2007 yılı için belirlenen tam üyelik hedefini elde edebilmesi için gerilemekte olan ekonomik ve demokratik reformları güçlendirmenin yanı sıra, önemli boyutlara ulaşan yolsuzluk sorununu aşmak için de hayli mücadele vermiştir. Romanya'nın Bulgaristan ile birlikte 1 Ocak 2007 tarihî itibarıyla resmen Avrupa Birliği üyesi olmaları ile birlikte AB'ye üye ülkelerin sayısı 27'ye yükselmiştir.

2.1.1.1. Romanya Türkleri

Romanya'da Türk varlığını 3 başlık adı altında toplayabiliriz. Bunlar:

- a. Osmanlı Devleti'ne Kadar Türk Varlığı,
- b. Osmanlı Devleti Zamanında Türk Varlığı,
- c. Romanya'nın Bağımsızlığından Sonra Türk Varlığı,

2.1.1.1.1. Osmanlı Devletine Kadar Türk Varlığı

Romanya'da bulunan Türklerin tarihî çok eskiye dayanmaktadır. Tarihçi M. Ali Ekrem'e göre Romanya'da Daklar ile beraber İskitler de yaşamaktaydı. Romanya'daki Türkologlardan M. Guboglu'na göre İskitlerin damarlarında en eski ve en saf Türk kanı akmaktadır. M. Ali Ekrem, M. Guboglu'nun bu düşüncesini desteklediğini belirterek, İskitlerin “komas” yemeğinin Dobruca bölgesinde yaşayan Kırım ve Nogay Türklerinde “omas” veya “omas” adıyla devam etmesiyle birlikte aynı Türk boylarında ve tüm Orta Asya Türklerinde görülen “kıımız” içkisinin de bulunduğunu belirtmektedir (Ekrem, 1994).

Daha sonra bu topraklara Sarmatlar ve Keltler gelmiş. MÖ 280'li yıllarda Tuna Nehri boylarında bugünkü Silistre, Maçın, İsakça gibi kasabaların temellerini atmışlardır (Ülküsal, 1976). III. yüzyıldan itibaren bölgede Türk boyu Hunlar ve Avarları görmektediriz. İç Asya'da büyük bir güç olarak ortaya çıkan Hunların Doğu Avrupa'ya gelişleri dünya tarihî açısından önemli bir hadisedir. Hunların gelişleri MÖ 4. yüzyıla

rastlar. IV. yüzyılda Hunların Avrupa'da Roma İmparatorluğu sınırlarına kadar yayıldıklarını bilinmektedir. Hunlardan sonra bölgeye Avarlar gelmiştir. Avarların; Orta Tuna'da, Baserabya'nın güneyinde ve Dobruca bölgesinde yaşadıklarına dair kanıtlar bulunmaktadır. Türk ve yabancı kaynaklara göre Dobruca'ya ve Balkanların diğer bölgelerine yerleşen Karadeniz'in ilk Türkleri; Peçenekler ve Kumanlardır. IX. yüzyılda Moldova'nın güneyine yerleşen Peçenek Türklerinin önemli bir kısmı 1048 yılında Bizans ile vardıkları bir anlaşma gereğince Kegenes adlı reisleri ile birlikte şimdiki Dobruca topraklarına yerleşmişlerdir (Ekrem, 1993 Nurlu 2002). Kuman ve Peçenek gibi Türk Boylarının da Balkanları fethedip yüzyıllarca bu topraklarda yaşadığı hatta bugün bir kısmı Macaristan'da kalan topraklarla birlikte 13. yüzyıla kadar Kumaneli olarak adlandırıldığı; Moğol istilasının ardından bir kısmı Bulgaristan'a sığınan Kumanların yine bir kısmının Macarlaştığı diğer bir kısmının da Rumenleştiği bilinen gerçekler arasındadır (Akt.Nurlu, 2002). Doğu Avrupa'ya gelenler ve bu bölgeleri yurt edinenlerin arasında Kıpçakları da görmekteyiz. 11-12. yüzyıllarda İdil ile Tuna arasında büyük bir devlet kuran Kumanlar Dobruca'nın bulunduğu yere ve daha güney bölgelere yayılmışlardır.

Dobruca bölgesinin İslâmiyeti kabul etmesinin tarihî eskidir. Bu hususta kaynaklarda verilen bilgi şöyledir: “Dobruca'ya İslâmiyeti ilk getirenlerin Selçuklu Türkleri mi yoksa Güney Türkleri mi olduğunu kesinlikle söylemek zordur. Bir rivayete göre İslamiyet bu topraklara, 1257 yılında İslâmiyeti kabul eden Altınordu Hanı Bërke Han zamanında Anadolu'dan Dobrucaya 12.000 Selçuk Türkü ile gelmiş olan Sarı Saltuk Dede tarafından getirilmiştir” (Ülküsal, 1976).

“13. yüzyılın ortalarında 14. yüzyılın sonlarına kadar ise Altınordu Devleti'nin sınırlarının Tuna'ya kadar genişlemesi üzerine Kıpçak bozkırlarındaki Tatar Türklerinden bir kısmı Dobruca bölgesine gelip yerleştiler (Tufan, 2010)”.

2.1.1.1.2. Osmanlı Devleti Zamanında Türk Varlığı

Osmanlıların Balkanlara geçişi 1354 Gelibolu ile başlamış, 1389 yılında Kosova Savaşı ile sürmüş yaklaşık 30 yıl gibi bir zaman diliminde bölgenin fethi gerçekleşmiştir. 1444 yılındaki Varna Savaşı ile Dobruca bölgesinde etnografik değişiklikler meydana geldi. Köy isimleri Türkçeleşti, Türk asıllı kişiler bölgeye yerleştirildi, şehirler ve kaleler

Osmanlı ordusunun eline geçmiştir. Ancak Osmanlı hâkimiyetinin en çok hissedildiği zaman, Fatih Sultan Mehmet zamanıdır. “Kanunî Devri’ne kadar Osmanlı Devleti’nin Rumen Prenslikleri ile ilgili davranışını özellikle Tuna’nın Türk siyasetinde önemine bağlayarak izah edebiliriz. Osmanlı Hükümeti Tuna’yı doğal bir hudut olarak kabul etmişti. Bilhassa, İstanbul’un fethinden sonra siyasî, askerî ve coğrafi nedenlerden dolayı halk, Tuna boylarında iskân edilmişti. Bu büyük nehir Katolik istilâsını durdurarak yalnız Balkan yarımadasındaki Osmanlı çıkarlarını sağlamak değil, İstanbul’u korumak ve Fatih’in takip ettiği Karadeniz politikasını da sağlamak önemini taşıyordu. Fatih Devri’nde, 1456 senesinde Boğdan (Moldova) Prensliği haraca bağlandı ve 1462’de Eflâk da daha kati bir şekilde Osmanlı etkisi altına alındı. Böylece Rumen prenslikleri dar’ü-l ahd rejimine getirildiler. Bu rejim iki taraf için de geçici bir devir olarak kabul edilmişti” (Cemil, 1981).

Osmanlı Devleti, Dobruca bölgesini tamamen ele geçirdiği zaman Anadolu’dan yörükleri, Karadeniz’de yaşayan Tatar Türklerini bölgeye yerleştirmiştir. Bu yerleştirme gayretleri II. Beyazıt ve Yavuz Sultan Selim döneminde de hız kesmeden devam etmiştir. Türk dilinin bölgedeki hâkimiyeti iyiden iyiye kuvvetlenmiş ve buna bağlı olarak değişik ağız özellikleri ortaya çıkmıştır. Osmanlıların, Tuna’nın alt bölgesine Anadolu insanını getirip yerleştirmesiyle XVII. yüzyılın başlarında artık Dobruca denen geniş alan tamamen Türkleşmiştir. Ayrıca 1593-95 yılları arasında pek çok Tatar Türk’ü Bucak’tan Dobruca’ya gelmişlerdir.

1711 Prut Antlaşması’na kadar Osmanlı Devleti bölgedeki hâkimiyetini tek elden sürdürmüştür. Bu anlaşmadan sonra daha da güçlenen Rus birlikleri 1768’den itibaren Dobruca bölgesini işgal etmiştir. 1774 Küçük Kaynarca Antlaşması ile Dobruca’nın hemen ötesindeki Kili, Akkermen ve Kırım toprakları kaybedilmiştir. Kırım’ın yitirilmesi ile Tatar Türklerinin bir kısmı Dobruca bölgesine yerleştirilmiştir. Türk-Rus savaşları 1768-1856 tarihleri arasında sürekli olarak Ruslar Dobruca bölgesini işgal etmiş, önemli yıkımlara sebep olmuşlardır. 1877-1878 Osmanlı-Rus harbi sırasında, Gazi Osman Paşa karşısındaki Ruslar, önce yenilgiye uğrar. Ruslar tarafından bağımsızlık sözü verilen Rumenler harbe katılınca 1878 yılında Osmanlı ordusu yenilir.

13 Temmuz 1878 Bèrlin Antlaşması ile Romanya bağımsızlığına kavuşur ve bunun sonucunda Kuzey Dobruca, Romanya'ya; Güney Dobruca ise Bulgaristan'a verilir.

2.1.1.1.3. Romanya'nın Bağımsızlığından Sonra Türk Varlığı

Romanya'nın bağımsızlığından sonraki Türk varlığını dönemin siyasal ve sosyal şartları açısından 3 bölümde ele almak gerekmektedir. Bunlar:

1. Bağımsızlıktan Komünist rejime kadar Türk varlığı,
2. Komünist rejimde Türk varlığı
3. Komünist rejimden sonra Türk varlığı.

2.1.1.1.3.1. Bağımsızlıktan Komünist Rejime Kadar Türk Varlığı

Dobruca ve Baserabya bölgelerinde bulunan Türklerin büyük bir bölümü, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra Anadolu'ya göçmeye başlamış ve 1910 yılından sonra göç çok azalmıştır. Fakat 1920'lerden itibaren Romanya'dan Türkiye'ye yapılan göçlerde, yeniden bir hareketlilik yaşanmıştır. 1923-1940 yılları arasında Romanya'dan Türkiye'ye 120 000'e yakın göçmen gelmiştir.

2.1.1.1.3.2. Komünist Rejimde Türk Varlığı

1945 yılında Romanya, Komünist rejime geçmiştir. Rejim değişikliğinden sonra Türkiye olan ilişkiler durma noktasına gelmiştir. İlişkilerin durma noktasına gelmesiyle Romanya'dan Türkiye'ye gerçekleşen göçlerde de büyük azalmalar meydana gelmiştir. Komünist baskının arttığı bu yıllarda Türklerin büyük bir kısmına tehcir uygulanmış, böylece yoğun oldukları Dobruca bölgesindeki etkinlikleri de azalmıştır.

Komünist rejim Romanya'daki Türkleri tehcir etmekle yetinmeyip vakıf mallarının tamamına el koymuş ve tüm okul binalarına 1948 yılında el koymuştur. 1960 yılında sonra ise Türk çocukları Rumen okullarında eğitim almaya başlamıştır. Bu yıldan sonra Türkler kültürlerinden uzak 49 yıl yaşamaya mahkûm bırakılmıştır.

2.1.1.1.3.3. Komünist Rejimden Sonra Türk Varlığı

1989 yılında gerçekleştirilen rejim değişikliğinden sonra Romanya'da her alanda yenilikler meydana gelmeye başlamıştır. Türk Topluluğu da bu yeniliklerden

faaydalanmıştır. Türk Topluluğu, 1989 yılında Romanya Müslüman Demokrat Birliğini kurmuşlar ancak anlaşmazlık sebebiyle bu birlik ikiye ayrılmıştır: Romanya Demokrat Türk Birliği ve Romanya Müslüman Tatar Türklerinin Demokrat Birliği. Anayasaya göre her azınlığın kendine ait birer milletvekili hakkı bulunmaktadır. Bugünkü resmî sayımlara göre Türk ve Tatar Trk'nn nüfusu 47. 980'dır.

Komünist rejimden sonra Türkiye'den Romanya'ya iş adamları gelmeye başlamıştır. 2014 yılında 10 000'e yakın Türk girişimcisi Romanya'da bulunmaktadır. Bu iş adamlarımızın büyük bir çoğunluğu Rumen vatandaşlığı da almıştır.

2.1.2. Romanya'da Trk Eğitimi

Romanya'da Trk eğitiminin tarihî çok eskiye dayanmaktadır. Osmanlı Dönemi'nden öncede bu bölgedeki yer adlarında Trk isimler görünmektedir. Özellikle Sarı Saltuk Baba'nın yaşadığı bölgedeki yer adlarının hemen hemen tamamı günümüzde dahi Trkdir.

Romanya'da Trk eğitimini incelerken yukarıda olduğu gibi sosyal ve siyasal şartlara göre belirli dönemlerle ele almanın faydalı olacağını düşünmekteyiz. Her biri kendine has özellik taşıyan bu dönemleri açıklamaya çalışacağız.

2.1.2.1 Osmanlı Devleti Döneminden Komünist Yönetime Kadarki Dönemde

Trk Eğitiminin Durumu

XV ve XVI. yüzyıllardan itibaren Osmanlı Devleti bölgeyi ele geçirmesiyle Romanya'da Trk öğrenilmeye başlanmıştır. XV. yüzyılın ortalarından itibaren Rumen beylerinin maiyetlerinde bir Rumence-Trk tercüman da bulunurdu (Guboglu, 1969). Dönemin Rumen aydınları İstanbul'a gelip Trk ğreniyorlardı. Ayrıca Rumen yöneticiler Osmanlı Devleti'nin hâkimiyetini kabul edip Trk ğrenmeyi faydalı bir iş olarak görmektedirler. Rumenlerin Trk ğrenmesi için basit dil bilgisi kitapları basılmıştır. C. Petrescu tarafından Türk-Rumen Alfabeti; Adam Kotula tarafından Osmanlı Dilinin Grameri ve Nikola Papahagi tarafından Türk Dili Grameri kitapları yazılmıştır.

XVI. yüzyılda Osmanlı Devleti, Müslüman halkına dinî bir eğitim vermektedir. Eğitim de dinî kıstaslara göre düzenlenmişti. İşlm'ın temel öğretilerine dayalı bir eğitimdi. Öğretimin içeriği münhasıran Arap alfabesine dayalı; Trk okuma-yazma, Kuran'ın kıraatı, ilmihl ve ibadet

uygulamalarıydı. Eğitim kurumları daha çok Dobruca'nın kuzeyinde ve Karadeniz'in kıyı bölgelerinde yer alıyordu. Bölgenin geri kalan taraflarında faaliyet gösteren birkaç okul daha vardı. Türkler, Türkçe öğrenimine sübyan, rüştiye medreselerde alabiliyorlardı. Yüksek okul seviyesinde dinî eğitim veren medrese, bölgedeki en büyük askerî garnizonun bulunduğu Babadağ'da yer alıyordu.

Babadağ Medresesi, çok kültürlü ve çok dinli bir yerleşim birimi olan bu yerde 1610 yılında Gazi Ali Paşa tarafından kurulmuş ve Zebil köyündeki 10 bin dönüm arazisini medresenin bakım, onarım ve diğer masraflarının karşılanması için bağışlamıştır. Dobruca bölgesindeki Müslüman toplumun dinî hayatında çok önemli bir yeri olan bu medrese daha sonraki yıllarda "Müslüman Semineri" olarak anıla gelmiştir. Bu medresede okunan dersler ise; emsele, sarf, nahiv, maani, beyan, faraiz, ilm-i kalam vs. idi (Ülküsal, 1966). 1837 yılında medrese için yeni bir bina tahsis edilmiştir. 1901 yılına kadar da medrese eğitimi Babadağ'da verildi. 1899 yılındaki yoğun göçlerle Babadağ Kasabası'nda Türk nüfusu azalmış medrese ise Türklerin yoğun olduğu ve Abdülmecid tarafından kurulan Mecidiye'ye taşınmıştır. Seminerde Türk dili ders olarak ilk kez 1907 yılında verilmeye başlandı. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise bazı Arapça dersler Türkçe okutulmaya başlandı. Hamdullah Suphi Tanrıöver, Bükreş Büyükelçiliğine atanmasından sonra Semineri ziyaret etmiş ve girişimleri ile Arap harfler çıkarılmış yerine Latin harfler getirilmiş. Türkçe ders saatleri arttırılmış. Arapça dersleri yerine Türkçe dersleri konulmuştur.

Romanya Krallık rejimi zamanında krallık, Türklere samimi olarak davranmış, Türklere ana dillerini öğrenmelerinde hiçbir zorluk çıkarmamışlardır. Türkler yüksek tahsillerini özgürce yapabilmişlerdir.

Rejim değişikliğine kadar Rumenceye Türkçe yoğun bir şekilde etki yapmıştır. Bu etki kişileri bununla ilgili araştırma yapmaya sevk etmiştir. Yapılan çalışmalar şunlardır:

- I. G.Baritui, Transilvanya'da Erdel'de Türkçe Sözcükler
- II. G.Baritui ve G.Pozlu, Rumen Dilinde Türkçe Unsurlar
- III. P.İspiresku, Rumen Dilinde Türkçe, Arapça ve Acemce Unsurlar
- IV. B.P. Hasdeu, Sur les Elements Turcs en Roumain

- V. L.Şaineanu, Rumen Dili ve Kültürü  zerindeki Őark Tesiri
- VI. H.F Wendth Die türkische Elemente im Rum nischen
- VII. L. Galdi, Problemi di Geografi Nel Rumeno Del Settecento

2.1.2.2. Komünist Yönetim Döneminde Türkçe Eēitiminin Durumu

1945 yılında gerçekleşen rejim deēiŐikliēi, Türkçe eēitimi açısından büyük yıkımlara neden olmuştur. Romanya'daki Komünist idare Türklere uygulanan eski kanunları, statüleri ve kararnameleri feshetmiŐtir. 1948 yilındaki eēitim reformuyla seminerde sadece dini hizmet vermiş, dini hizmet vermek amacıyla imam yetiŐtirmiŐtir. Komünist idare 1957 yılına kadar eēitimde deēiŐiklikler yapmıştır. Komünistlerin milletlere kolayca boyun eēdirmek için tatbik ettikleri sistemlerden birisi; milletleri türlü kabilelere ve boylara parçalamak, aralarındaki duygu ve kültür birliēini yıkmak, dayanıŐma ve direnme kudretini kırmaktır. Rumen Komünist idaresi bu maksatla Dobruca'daki Kırım ve Anadolu asıllı Türklere milliyet ve dil bakımından iki ayrı millet sayarak, bunların okullarını kitaplarını ve cemaat teŐkilatlarını ayırmıŐtır ( lk sal, 1966).

Komünist rejim Kırım'dan gelen Türklere, Rusya'da Kiril harfleriyle basılmıŐ Tatarca okul kitapları getirerek bu okul kitaplarını mecburi kılmıŐ ve kesin bir Şekilde uygulamıŐtır. Bu kitapları anlayamayan Türkler arasında anlaŐmazlıklar ve iletiŐimsizlik ortaya çıkmıştır. Böylece rejim amacına ulaşmıştır. 1957 yılından sonra hiçbir Türk lehçesinde ders verilmeyeceēi ve bütün Türk okullarının kapatılacaēı açıklanmıŐtır. 1989 yılına kadar Türk dili eēitimi verilmemiŐtir.

2.1.2.3. Günümüzde Türkçe Eēitiminin Durumu

1989 yılında gerçekleşen devrimle beraber Romanya'da, her alanda olduēu gibi eēitim alanında da birçok yenilik 1991 yılında kabul edilen anayasayla girmiştir. 1997 yılında çıkarılan eēitim talimatı ile beraber Rumen okullarında eēitim gören azınlıkların, ana dili eēitimi konusundaki politikaları belirlenmiştir. "Rumen dilinde eēitim veren okullarda eēitim gören azınlık  ērenciler talep ve kanunlar çerçevesinde ders olarak ana dili dersi ve söz konusu grubun tarihî ve ananeleri hakkında ders alması saēlanmaktadır. Bu dersler  ērencinin ana dilinde verilecektir" (Romanya Milli Eēitim Bakanlıēı Talimatı, 1997).

Romanya’da azınlıkların ana dili eğitimi seçmeli ders konumundadır. Öğrencilerin anne veya babasının imzaladığı dilekçe üzerine okullarda ana dili dersi verilmektedir. Okullarda 8 kişi bu dilekçeyi okula verdiği zaman okullarda Türkçe dersi sınıfı açılmaktadır. Bu dersler genelde hafta sonları ve iki saat yapılmaktadır.

Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1991 yılında Köstence ve Bükreş’te Türkoloji bölümü açılmıştır. Köstence’deki okul bazı zamanlarda öğrenci almamıştır. 2014 yılında Köstence’de, Rumence-Türkçe ve İngilizce-Türkçe bölümlerinde okuyan 35 öğrenci bulunmaktadır. Bükreş’te ise Türkoloji bölümünde 30 öğrenci bulunmaktadır.

Komünizm zamanında kapatılan Mecidiye Semineri’ni canlandırmak ve yeniden kurmak amacıyla 1995 yılında dönemin Cumhurbaşkanı’nın teşrifleriyle “Ulusal Kemal Atatürk Koleji” açılmıştır. Bu okulun amacı ise Romanya’daki soydaşlara, Türkçe ve din derslerinin eğitimini vermek üzere öğretmen yetiştirmektir. Türkçe, Türk Dili Edebiyatı ve din dersleri Türkçe verilmekte, diğer dersler Rumencedir. Türkçe bütün öğrencilere zorunlu ders olarak da okutulmaktadır.

Ünlü Rumen Türkolog Mihai Guboğlu tarafından 2009 yılında “Türkoloji ve Orta Asya Araştırmaları Enstitüsü” Cluj Babeş Bolyai Üniversitesi (UBB) bünyesinde açıldı. Türk Dili, Kültürü ve Medeniyeti dersleri verecek Romanya’nın ilk Türkoloji ve Orta Asya Araştırmaları Enstitüsü’dür.

2011 yılında Yunus Emre Enstitüsü Köstence ve Bükreş’in, Romanya’da açılmasıyla Türkoloji alanında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü Köstence ve Bükreş’te 2011-2014 yılları arasında merkez binalarda toplam 500’e yakın öğrenci Türkçe dersi almıştır. Bu öğrencilerin yarısı ise Rumenlerdir. 2013 yılında Yunus Emre Enstitüsü Köstence, Köstence İl Milli Eğitim Müfettişliği ile protokol imzalamış, bu protokol uyarınca liselerde Türkçe, Rumen öğrencilere seçmeli ders olmuştur. 2014 yılında 250 Rumen öğrenci liselerde Türkçeyi seçmeli ders olarak seçmiştir. 2013 yılında Yunus Emre Enstitüsü Köstence ve Andrei Şaguna Üniversitesi arasında Türkoloji protokolü imzalanmıştır. Bu protokol ile üniversiteye ilk önce Türkçe seçmeli ders olarak girmiştir. 2014 yılında, 20 öğrenci Türkçeyi seçmeli ders olarak seçmiştir. 2014 yılında Ovidius Üniversitesi ile Yunus Emre Enstitüsü Köstence bir protokol

imzalamış, Rumence-Türkçe ve İngilizce-Türkçe bölümlerinde ikinci dil olan Türkçe eğitimi, birinci dil formatına almak için girişimlere başlamıştır.

Sonuç olarak Romanya’da Türkçe eğitimi dönemin sosyal ve siyasal şartlarına göre değişiklikler göstermiştir. Osmanlı Dönemi’nde eğitim dinî kıstaslara göre düzenlenmiş. İslâm’ın temel öğretilerine dayalı bir eğitimmiş. Romanya, bağımsızlığını kazandıktan sonra Türkçe eğitiminde çok fazla bir değişiklik olmamıştır. Romanya’ya Komünist rejim geldikten sonra Türk dili eğitimi okullarda yapılmamış, sadece evlerde konuşulmuştur. Rejimin yıkılması ile Türk dili alanında yeni reformlar yapılmış, Türkçe anayasal bir zemine oturtulmuş, yeni kurum ve kuruluşlar açılmıştır.

Romanya’da Türk dili eğitiminin, yukarıda verdiğimiz bilgilerden yola çıkarak bir gelenek oluşturabilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eleştirilecek yanları da bulunmaktadır.

Romanya’da Türkiye Cumhuriyeti tarafından açılmış tek okul, Ulusal Kemal Atatürk Koleji’dir. Bu okul Köstence şehrine bağlı Mecidiye kasabasında hizmet vermektedir. Mecidiye kasabasının nüfusu çok az olması sebebi ile köylerden öğrenciler gelmektedir. Sadece Mecidiye ve çevre köylerden öğrenci alması, Köstence’den öğrencilerin bu okula gelmemesi, okulun sığ bir öğrenci topluluğuna eğitim vermesine neden olmaktadır. Bu okulun en yakın zamanda Köstence’ye taşınması ve Türk ulusuna yakışan bir bina ile hizmete girmesi gerekmektedir.

Köstence’de bulunan Rumence-Türkçe ve İngilizce-Türkçe bölümlerinde ikinci dil olan ve bu bölümlerde %40 oranında öğretilen Türkçe yerine, Türkçe-Rumence ve Türkçe- İngilizce bölümleri oluşturulmalı böylece Türkçe ikinci dil formatından birinci dile geçecektir.

Romanya’da bulunan Tatar Türkleri, Tatar lehçesini Türkçeden farklı bir dil olarak görmekte ve ana dili olarak okullarda Tatarca öğrenmek istemektedirler. Okullarda 8 öğrenci dilekçe vermediği takdirde, azınlıkların ana dili dersi görmeleri için sınıf açılmamaktadır. Zaten az bir nüfusu sahip Türk ve Tatar Türkleri böyle iki farklı dil talep etmeleri hâlinde yeterli çoğunluk sağlanamayacak, hem Türkçe hem de Tatar Türkçesi dersi okullarda verilemeyecektir. Bu olumsuz durumu yaşamamak için Tatar Türkleri bilinçlendirilmelidir.

İlk ve orta öğretim için Türk dili eğitim-öğretim programları henüz bulunmamaktadır. Acil bir şekilde komisyon oluşturulmalı ve bu programlar hazırlanmalıdır.

2.1.3. Dil

Dil ile ilgili günümüze kadar Türkiye’de ve dünyada farklı tanımlar yapılmış, bugün de yapılmaya devam etmektedir. Genel olarak dil, insanların oluşturduğu topluluklarda; birbirleriyle iletişim kurmayı sağlayan, sistemli, seslerden ve işaretlerden oluşan, kendini devamlı olarak yenileyen bir düşünce aracıdır. Ergin’e göre dil “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurum”dur (Ergin, 2004: 3). Aksan’a göre ise dil, “Bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır” (Aksan, 2003: 11). Kıran’a göre dil “İnsana duygu ve düşüncelerini açıklama, bildirişimde bulunma imkânı sağlayan sesli göstergeler sistemidir” (Kıran, 1986: 19). Dil yetisinin toplumsal bir ürünü olan dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir (Saussure, 1998: 45). “Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir (Banguoğlu, 2007: 9)”. Yapılan bu tanımlara göre dilin ana özellikleri şu şekilde açıklayabiliriz:

Dil bir sistemdir : Dilin kendi kuralları ve bu kurallar çerçevesinde sürekli olarak gelişen bir sistemi vardır. Bu sistem birbiriyle ilişkili öğelerden oluşmaktadır. Dili oluşturan öğeler itinasız değildir. Her öğenin görevi ve kendi içinde değeri vardır. Dil de her sistem gibi bir bütünlüğe, bünyesine giren yabancı öğeleri dışlama ve kendini yenileme özelliğine sahiptir. Dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır (Demirel, 2002; Barın ve Demir, 2006; Çağlar, 1980; Eker, 2006; Tümkeya, 2008).

Dil bir iletişim aracıdır : Sözcüklerden oluşan dil, insanlar arasında anlaşmayı kendi özel koşulları çerçevesinde sağlayan çok yönlü ve en gelişmiş bildirişim aracıdır (Eker, 2006; Aksan, 1990; Tümkeya, 2008). Dil ve iletişimi birbirinden ayırmak bunları birbirlerinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Birey düşüncelerini, başkalarına dil vasıtasıyla iletir. Bu, insanlığın hayatını sürdürebilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Dil hem daha önceki kuşakların bilgi birikimlerini yeni kuşaklara taşır, hem de eş zamanlı olarak bireyler arasındaki bildirişimi sağlar (Erkman-Akerson, 2007; Ağaçsapan, 2002).

Dil canlı bir varlıktır : Dilin kendine özgü bileşenleri, kuralları ve öğeleri vardır. Bunlar dilin değerler sistemini oluşturur. Dilin ortaya çıkmasında rol oynayan bu değerler zaman içerisinde yenilenmektedir. Dildeki değişimler ses, biçim ve anlam düzeylerinde gerçekleşir. Bu bağlamda dil gelişen canlı bir varlıktır ve sürekli bir değişim ve gelişim içindedir (Ünalın, 2005; Eker, 2006).

Dil bir düşünme aracıdır : Dil aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Dil ve düşünce birbirleriyle etkileşim içindedir. Mehmet Kaplan, “Dil ve Kültür” adlı kitabında bu ilişkiyi, “Dil, onu konuşanların; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder” (Kaplan, 2002) diye özetlemektedir. Dilin gelişmediği durumlarda düşüncenin gelişmesi durur. Dil, düşünmenin vazgeçilmez unsurudur. Doğal olarak dille düşünce arasında yakın bir ilişki vardır. Dil ile düşünce arasındaki iç içe görünüm, her ikisinin de ortak bir kökene bağlanabilmesiyle ilgilidir (Eker, 2006; Banguoğlu, 2007).

Dil toplumsal bir kurumdur : Dil, toplumla birlikte var olan, yaşayıp gelişen, kendini yenileyen, sürekli olarak kendini değiştiren bir yapıdır. Toplum yalnızca dille, birey de yalnızca dille olanaklıdır (Benveniste, 1995: 35). Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir toplum hâline getirir. Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturabilmeleri söz konusu değildir (Aksan, 1990; Ağaçsapan, 2002; Özkan, 2003). “Bir topluluğun millet olabilmesi için, o topluluğu meydana getiren kişilerin bazı konularda birlik sağlamış olmaları gerekir. Bunların en önemlisi de dil birliğidir.” (Babacan, 2008: 21).

2.1.4. Ana Dili

İlk önce ana dil ve ana dili terimlerinin farkı üzerinde durmak istiyoruz. İki kavram birbirleriyle devamlı olarak karıştırılmaktadır.

Literatürü incelediğimiz zaman ana dil teriminin dil tarihini alakadar eden, dil bilimi ve dil bilgisi terimi olarak açıklandığı görmekteyiz. Bu tanımlardan bazıları aşağıda gösterilmiştir:

“Başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil” (TDK, 2005: 93).

“Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil; Ana Türkçe, Ana

Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi. Başlıca dünya dilleri, sayıları sınırlı birtakım eski ana dillerin zaman içinde lehçeler ve müstakil diller hâlinde dallanarak farklılaşmasından oluşmuştur” (Korkmaz, 1992: 8). “Kendisinden birçok diller türemiş olan dil; İtalyan, Fransız, İspanyol dillerinin türediği Latince gibi” (Göğüş, 1998: 7).

Ana dili ile ilgili literatüre baktığımız zaman ise ruh biliminde, toplum biliminde ve eğitim bilimlerin dil öğretim sahasında kullanılan terimdir. Ana dili ile ilgili yapılan tanımlar ise aşağıda birkaç örnekle gösterilmeye çalışılmıştır:

“Bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil” (Göğüş, 1998: 7–8).

“İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (TDK, 2005: 93).

“Vygotsky’e göre ana dili kavram öğrenmede, bilginin ve düşünmenin yapılmasında kültürel bir araçtır. Öğrenilen kavramların kapsamı genişledikçe ve öğrenilen kavram sayısı arttıkça daha da önem kazanır (Uzun, 2000: 55).”

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere ana dil ve ana dili terimleri farklı iki kavramdır. Bu kavramların kesinlikle birbiri ile karıştırılmaması gerekmektedir.

İnsan dünyaya geldiği andan sonra ana dilini öğrenmeye ve kullanmaya başlar. Ana dili bireyin ilk dilidir. Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aileden öğrendiği dildir. Bazı tanımlarda çevre unsuru da eklenmektedir ancak yurt dışında yaşayan bir birey için bu tanım yanlış olmaktadır. Çünkü yurt dışında ailenin konuştuğu dil farklı toplum dili farklı olabilir.

2.1.5. İki Dillilik

Dil tanımında da bahsettiğimiz gibi insanların beraber yaşama isteği ve mecburiyeti dil ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Farklı dillere mensup insanlar bir arada yaşama isteği hâsıl olunca veya çeşitli nedenlerle ilişkide bulununca iki dillilik kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. Geçmişteki savaşlar, göçler, kültürel etkileşimler, ticaret gibi sebeplerle birlikte günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini arttırmıştır.

İki dillik üzerine yapılan tanımlarda, genel olarak iki farklı dilde iletişim kurma becerisi olarak anlatılmaktadır. Ancak iki dillilik çok yönlü bir dil olayı olduğu için yapılan tanımlar araştırmanın amacına göre değişmektedir.

İki dillilik üzerine araştırma yapan U. Weinrich “İki dilin birbirini alternatif olacak şekilde kullanılmasına iki dillilik denir ve bunu yapan kişiye de iki dilli denir” (Weinrich, 1968: 1). diye tanımlamaktadır. L.Bloomfield “Yeni bir dilin tam ve eksiksiz öğrenilmesi doğuştan kazanılan dilin kaybolmamasını sağlar ise ortaya çıkan sonuç iki dilliktir. İlk çocukluk döneminden sonra birçok kişi oldukça iyi derecede fiziksel ve zihinsel özgürlüklere sahip olurlar veya oldukça fazla şans yakalayabilir ve bunlar zamanlarını yabancı bir dil öğrenmek için kullanırlar. Bu tür iki dilliler aramızda çok fazladır. Göçmenler de bunlara bir örnek oluşturabilir. Ayrıca yurt dışı gezileri ve araştırmaları vb. faktörler de örnekler arasında yer alabilir. Ancak bir iki dilli olarak görüldüğünde, tabi ki hiç kimse o dilde gerektiği gibi yeterlilik derecesini belirleyemez çünkü farklılık görecelidir” (Bloomfield, 1933: 55). Bloomfield tanımında her iki dilin de iyi şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken bunu tam tersine Haugen “Dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilme noktasında iki dilliğin başladığını savunur. Diebold ise iki dilliliğin her iki dilinde birbiriyle temas etmesi ile başladığını belirtir” (Akt.Romaine, 1989: 10). Yukarıda verilen iki birbirine uç tanımın tam ortasında bir tanımla Titone’dan gelmiştir. Ona göre iki dillilik “Bireyin, ikinci dili, ana dili gibi yorumlamaktan ziyade kendi yapısına ve kavramlarına uyarak konuşma becerisidir”(Hammers, Blanc 2000:6-7).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere iki dillilik izafi bir kavramdır. Charlote Hofmann yaptığı araştırma da bazı profiller çizmiştir. Bunlar:

- Annesiyle İngilizce, babasıyla Galelice konuşan iki yaşındaki çocuk,
- Oyun sahasında İngilizce, evde Bengali dilini konuşan dört yaşındaki çocuk,
- ABD’de yaşayan İtalyan bir ailenin çocuğu; bu çocuk büyüdükçe evde ve dışarıda İngilizce konuşur fakat bazı akrabaları ona İtalyanca hitap etmesi,
- Montreal’de, Kanadalı bir çocuk, bu çocuk ailesinde İngilizce, okul ortamında Fransızca konuşması,
- On bir yıl boyunca Fransızca üzerine çalışan herhangi bir genç kişi,

- Hayatının büyük bir bölümünü Lehçe yazılan eski metin ve evrak üzerine çalışmışn altmış yaşındaki bir bilim adamı,
- Teknik tercüman,
- Önemli bir kamu yöneticisinin özel tercümanı,
- Uzmanlık alanıyla ilgili çalışmaları İngilizce okuyan Portekizli kimyacı,
- İletişiminin önemli bir kısmını İngilizce sağlayan Japon pilot,
- Almanya'ya göç etmiş Türkler, bu kişiler evde, iş arkadaşları ve arkadaşları ile Türkçe konuşurken; müdürü ve resmî makamlarla sözlü ve yazılı olarak Almancayı kullanır,
- Türk göçmenin eşi, alışveriş yaparken Almancayı kullanmasına rağmen Almancada okur-yazarlığı yoktur,
- Yeni Zelanda'da yaşayan Danimarkalı göçmen, bu kişi son kırk yıldır Danca ile iletişimini kesmiştir,
- Brüksel'de yaşayan memurlar, bu kişiler çevresiyle Flamanca konuşur ancak iş ortamlarında iş gereği Fransızca konuşurlar,
- Evde ve iş yerinde Katalanca konuşan milliyetçi Katalanlar, sokakta ve medya açısından bir İspanyol ortamında bulunduğundan İspanyolca konusunda dil sorunu yaşamıyorlar (Hofmann, 1991: 22).

Yukarıdaki profillerin oluşmasında Hoffmann'ın, dillerin; öğrenimini, gelişimini, devamını ve kaybolmasını ya da diller arasındaki ilişkilerin oluşumunu göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

Bizim çalışmamızdaki ise I. ve II. Dünya Savaşlarından sonra Romanya'da azınlık durumuna düşmüş ve Komünist rejimin devrilmesiyle Türkiye'den Romanya'ya gelmiş Türk ailelerin; evlerinde Türkçeyi, okul ve iş hayatında Rumenceyi kullanmaları ile ortaya çıkmış olan iki dilliliktir.

2.1.5.1. İki Dilli Olmanın Olumlu Ve Olumsuz Yönleri

Çocukların iki dilli veya tek dilli olmaları onların kimliklerini, sosyal hayatlarını, eğitim ve öğretim hayatlarını, işlerini, evliliklerini, düşüncelerini etkilemektedir. İki dilli olmak sadece

iki dile sahip olduğu anlamına gelmez. Aynı zamanda eğitsel, sosyal, kültürel sonuçları bulunmaktadır.

İki dilli olmanın birçok olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bunlar aşağıda belirtilmektedir.

Olumlu Yönleri;

- Daha fazla kişi ve topluluklarla iletişim imkânı,
- İki dilde okuma ve yazma zenginliği,
- Değişik topluluklarla kültürel alışveriş,
- Düşünce zenginliği,
- Özgüven ve karşı tarafa daha fazla saygı duymak,
- Derslerde başarı,
- Üçüncü veya daha fazla dili daha kolay öğrenme,
- İş bulmada kolaylık ve tek dillilere göre avantajlı olması,

Olumsuz Yönleri;

- Kişi her iki dilde de yetersiz olursa iletişimde sorun yaşayabilmektedir,
- Kimlik sorunu yaşayabilmektedir,
- Kimlik çatışması yaşayabilmektedir,
- Dil aktarımı, dil karıştırma, dil değiştirme, ödünçleme, düzenek kaydırma,

Yukarıda da görüldüğü gibi iki dilli bir bireyin olumlu yönleri olumsuz yönlerinden daha fazladır. Olumsuz yönlerinin ortadan kaldırmak için anne ve babanın profesyonel bir yardım alması gerekmektedir.

2.1.5.2. İki Dillilikte Dil Olayları

İki dili de yeterli düzeyde konuşamayan bireylerde bazı dil olayları ortaya çıkmaktadır:

- Etkileşim
- Ödünçleme
- Dil karışımı

- Düzenek kaydırma
- Diglossya
- Yarım dillilik
- Dilin unutulması

Etkileşim: Mackey göre “Etkileşim, bir dili konuşurken veya yazarken öteki dilin özelliklerinin kullanımıdır” (Mackey, 1970: 554). diye tanımlamaktadır. Etkileşim fonolojik, gramatik ve sözcük seviyesinde görülmektedir.

Ödünçleme: Başka dillerden alınan sözcüklerdir. Kimi zaman bulunduğu dil ailesinin yapısı ile alınsa da zamanla kendi dillerine uyarlarlar.

Dil Karışımı: İki dilli birey her iki dilden unsurlar alıp bu unsurlar ile yeni bir yapı ortaya koymaktadır. Dil karışımın diğer bir ismi ise kod karışımıdır.

Düzenek Kaydırma: İki dil edinimini doğru olarak gerçekleştiremeyen bireylerde görülmektedir. “Düzenek kaydırma ile ilgili en genel tanımlama; aynı kullanım veya konuşma süresinde iki dilin veya dil değişkenlerinin alternatif şekilde kullanımıdır” (Hasan, 2011: 63).

Diglossya: Ferguson’a göre “İki değişkenli dil, aynı dilin iki veya daha çok çeşitleri arasında yer alan ilişki.” olarak tanımlamaktadır.

Yarım Dillilik: Her iki dilde de yeterli seviyede olamama durumudur.

Dilin Unutulması: Dilini çocuklukta öğrenip kendi isteği veya dış etkenlere bağlı olarak kullanımlarını durdurma durumudur.

2.1.5.3. Romanya’daki İki Dilli Türk Toplumunda Dil Olaylarının Örnekleri

2012 Ekim ayından 2014 Aralık ayına kadar, Romanya’da, Yunus Emre Enstitüsünde Eğitim Koordinatörlüğü-Okutman, Müdür Vekili-Okutman olarak görev yaptığımız süre boyunca tespit ettiğimiz dil olayları ile ilgili örnekler vereceğiz. Tespit ettiğimiz bütün dil olaylarını vermememiz gerek tezin hacminin büyüteceğinden gerekse aynı konulara ileride değineceğimizden dolayı burada uygun görmedik. Bunun için önemli gördüğümüz ve sık rastlanan dil olaylarından bazılarını seçerek vereceğiz.

- *Yarın la spital gideceğim.*

“Yarın hastaneye gideceğim.”(Yer ismini Rumence sözcük ile karşılamaktadır.)

•*AVM’de shopping yapıyoruz.*

“ AVM’de alışveriş yapıyoruz.” (Nesne yerine İngilizce kelime kullanılmıştır.)

•*Akşam club çıkıyoruz.*

“Akşam gece kulübüne çıkıyoruz.” (Yer ismini İngilizce sözcük ile karşılamaktadır.)

•*Bayram fericit.*

“Bayramınız kutlu olsun.”(Bayramı kutsal olduğu için kullanıp kutlu olsun yerine Rumence kelime kullanılmış.)

•*Allah ajuta ma.*

“Allah yardım etsin.” (Türkler Rumence olan Duamneza kelimesi yerine Müslümanlar tarafından kullanılan Allah kelimesini kullanmış, yardım etmek yerine ise Rumence kullanılmış.)

•*Otobüsü şimdi alıyorum.*

“Otobüse şimdi binıyorum.” (Rumenceden Türkçeye çevirirken yanlış bir çeviri örneği)

•*Avionda en iyisi Turkish Airlines de mi?*

“Hava yolunda en iyisi Türk Hava Yolları değil mi?” (Hava yolu yerine uçak anlamına gelen avion kelimesi kullanılmış ayrıca Türk Hava Yolları yerine İngilizce Turkish Airlines kullanılmış.)

•*Ben bakıyorum şimdi sana.*

“Ben şimdi sana bakıyorum.” (Rumencede fiil özneden sonra geldiği için Türkçede de aynısını kullanılmış.)

•*Cuman kayırlı bolsın.*

Cuma günün hayırlı olsun.(Tatarların yoğun olarak bulunduğu camilerde Tatar Türkçesinin etkisiyle söylenmektedir.)

•*Ben derse nu gelmek.*

“Ben derse gelmiyorum.” (Rumencede fiilin önüne gelen nu eki fiili olumsuz yaptığı için Türkçeye de uygulanmış.)

•*Baba dupa de la ders eve geleceğim.*

“Baba dersten sonra eve geleceğim.”(Hâl eklerine hâkim olamayan kişi Rumencede –den ekini karşılayan de la kalıbını kullanmıştır. Ayrıca sonra kelimesi yerine dupa kelimesi kullanılmış.)

•*Stay stay hocam size bir sorum olacak.*

“Bekleyin bekleyin hocam! Size bir sorum olacak.” (İkileme olarak Rumencede kullanılan kelime grubunu aktarım yaparak Türkçede de kullanmıştır.)

Romanya’da iki dilli Türk çocukları yukarıdaki örnekleri günlük hayatlarında devamlı olarak yapmaktadır. Birinci dili hâkim olamayan kişi ikinci bir dile de yeterli kadar hâkim olamaz. Birinci dili iyi bilmek ikinci dile olumlu katkı yapmaktadır.

2.2.1 .Okumanın Tanımı

İçinde yaşadığımız, bilim ve teknolojinin hızlı bir biçimde geliştiği bilişim çağında okuma kişinin öğrenme yollarından en etkili olanıdır. Sadece eğitim öğretim alanında değil, hayatımızın her alanında karşımıza çıkan anlamaya dayalı bir beceridir. Konuşma, yazma dinleme gibi diğer dil becerilerinin de gelişiminde en önemli katkıyı vermesi açısından büyük öneme sahiptir. Okumanın değişik yönleri ve özellikleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların birbirinden farklı olmasının ana sebebi ise okumanın gözle görülmemesi ve zihinsel bir etkinlik olmasıdır.

Okumak Türkçe sözlükte (2005: 1494): “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” tanımlanmıştır.

Akyol (2005: 1 akt. Ateş 2011) “okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci şeklinde betimlemektedir.”

Bamberger (1990: 10) ise “Okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkmaktadır.” demiştir.

“Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. (Nas, 2003: 138)”

Karasakaloğlu’na (2006: 2) göre ise okuma, kaynak tarafındayken oluşturulan iletinin, alıcı tarafından zihinsel işlemlere tabi tutularak algılanması süreci; anlama ise yeni öğrenilen bilgilerin, önceden öğrenilen ve uzun süreli bellekte biriktirip saklanan bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliği biçiminde tanımlanmaktadır.

Öz’e (2001: 193) göre “Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve kelimeleri seslendirmedir.”

“Okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yolu ile algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, bir takım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alılmama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Özdemir, 1993: 13 akt.Durukan 2013).”

Okumayla ilgili verilen tanımlarda iki durum göze çarpmaktadır. Bunlar yazıyı oluşturan sembollerini görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Dolayısıyla okumanın görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, kavrama ve anlama bakımından ise zihinsel bir işlem olduğu söylenebilir (Özbay, 2006: 7-8).

Sever’e (1997: 12) göre “Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemler içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şunlardır:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.”

Tinker ve McCullough’a (1968: 8) göre ise “Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar

kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir.”

Yalçın’a (2002: 47) göre “Okuma, insanların kendi aralarında önceden karşılaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.”

“Okumak; her dilin kendi kurallarına uyarak yazılı mesajları sözlü mesaj haline getirmek, kavramak, muhakeme yürütmek ve yargıya varmak olarak da tanımlanmaktadır (Ruşen, 2006: 1).”

“Staufer’in “Okuma Nedir?” sorusuna maddeler hâlinde verdiği cevaplar, okumanın kapsamı hakkında bize geniş bir perspektif sunmaktadır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Karatay, 2007: 11).”

Göğüş’e (1978: 60) göre “Okuma; bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.”

Güneş (2002: 39) “okuma işlemi, aklın gelişmesine büyük katkı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak tanımlamaktadır.”

Tanımlardan da yola çıkarak okuma, özel sembollerin görme organı ile algılanıp zihinsel süreçte anlamlandırma oluşturacak bir biçimde oluşan karmaşık bir süreçtir.

“Okumanın doğası ve nasıl oluştuğu izah edilirken temel niteliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Çocuk gelişimi, davranış bilimleri, psiko-dilbilim, beynin işleyişi gibi alanlarda yapılan araştırmalardan hareketle Anderson ve arkadaşları (1985) okumanın temel prensiplerini şu şekilde belirlemişlerdir (Akt.: Akyol, 1997: 26-28):

Okuma anlam kurma sürecidir. Hiçbir yazılı kaynak tek başına ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır. Okunan metinden anlamın kurulması büyük ölçüde ön bilgilere balıdır. Nitekim Pearson ve arkadaşlarınca (1979: 201-209) yapılan deneysel çalışmada okunan metinle ilgili ön bilgiye sahip olanların olmayanlara göre okuduklarını daha iyi anladıkları ortaya konulmuştur.

Okuma akıcı olmak zorundadır. Okumanın akıcı olması kelimeleri ayırt etme becerisine (word idendification) bağlıdır. Zayıf okuyucuların kelime tanıma (word recognition) ve ayırt etme hızı oldukça yavaştır. Kapasitelerinin büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye tahsis ettiklerinden dolayı genel anlama yetenekleri gelişmemektedir. Okuyucu, kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk olarak yapabilirse dikkat ve zamanının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltecektir.

Okuma stratejik olmalıdır. Stratejik okuma okuyucunun; konuyla ilgili ön bilgisine, okuma amaçlarına ve metnin seviyesine göre okumasını ayarlayabilmesidir. Daha çok okuma esnekliği ya da esnek okuma (flexible reading) olarak adlandırılan bu strateji okunan metnin türü ve kurgusu ile de yakından ilgilidir.

Okuma motivasyonu gerektirir. Motivasyon, okumayı hem öğrenmede hem de geliştirmede anahtar rol oynar. Okuma büyük oranda okunan metinle okuyucunun zihni arasında kurulan bireysel bir iletişimdir. Bu iletişimin sağlıklı olması için okuyucunun okuma sırasındaki dikkat ve ilgisi son derece önemlidir. Bu konuda problemi olan öğrencilere, öğretmenlerinin ve büyüklerinin yardımcı olması gerekir.

Okuma devamlı gelişen bir beceridir. Okuma bir defada kazanılacak bir beceri değildir. Okumanın devamlılığı ve düzenli bir alışkanlığa dönüştürülmesi gelişmesini sağlar. Bu bakımdan okuma hayat boyu gelişen bir beceridir.”

Harris’in 1970’li yıllarda ortaya koyduğu okuma gelişim aşamaları ise şöyledir (Lerner, 1976: 235-236; Güneş, 1997:6-7; Coşkun,2002:239):

“Okumaya Hazır Olma: Okumayı öğrenebilmek için dinleme ve konuşma becerilerinin, psiko-motor becerilerin, işitsel ve görsel algılamının, kavram gelişiminin, dikkatini bir konu üzerinde odaklaştırabilme becerisinin yeterli olgunluğa erişme sürecinin gerçekleştiği dönemdir. Doğumdan başlayıp okumanın başlangıcına kadar sürer.

Okumaya Başlama (İlk Okuma): Çocuğun okuma işlemini ilk olarak gerçekleştirdiği dönemdir. Bu aşamada çocuklar, harflerin görsel sembolleri ile sesleri eşleştirmeyi, bir sayfadaki satırları soldan sağa doğru izlemeyi öğrenir ve görsel kelime dağarcığını geliştirir. Bireysel farklılıklara dayalı olarak bu dönem her çocukta farklı uzunlukta gerçekleşebilir. Örneğin, bazı çocuklar daha anaokulu düzeyinde bu aşamayı geçerken bazıları iki ya da üçüncü sınıfta ancak geçebilir

Okuma Becerilerinin Hızlı Gelişimi: Daha çok ilköğretim 2-3. sınıfta gerçekleşen bu aşamada çocukların özellikle kelime tanıma (word recognition) becerileri gelişir.

Temel Okuma Becerilerinin Zenginleştirilmesi: Çocuğun zevk için okumaya başladığı bu aşama, ilköğretimin ortalarından (4-5. sınıflardan) itibaren oluşur. Bu aşamadaki çocuklar, kurmaca metinleri okumada zorluk çekmezken, teknik konularda yazılan metinleri okumada yardıma ihtiyaç duyarlar.

Üst Düzey Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bu aşama, özellikle ilköğretim sonunda kişinin okuma hızının arttığı ve farklı amaç ve yöntemlerle esnek okuma (flexible reading) becerisi kazandığı dönemdir.”

2.2.2 Okumanın Fiziksel ve Zihinsel Unsurları

2.2.2.1. Okumanın Fiziksel Unsurları

Görme, anlama ve okuma düzeyi, okuma eğitiminin fiziksel unsurlarından olan göz ve göz kaslarının hareketlerine bağlıdır. Beyin ile gözün birbiriyle uyumlu çalışması daha iyi bir okumayı gerçekleştirir. Bu bölümde okumanın fiziksel unsurlarından olan; göz kasları, netlik alanı, netlik açısı ve okuma mesafesi üzerinde durulacaktır.

“Okuma birbirine sıkı sıkıya bağlı görme ve düşünme mekanizmalarından oluşmaktadır (Richaude ve Gauouelin, 1990: 23). Ancak düşünce ve gözün okuma yeteneği paralel olduğu zaman okumada başarı sağlanabilmektedir.” (Kurudayıoğlu, 2011: 18-19).

“Daha hızlı ve iyi okumak için gözlerimizle beynimizi birlikte çalıştırmaya alıştırmamız gerekiyor (Kurudayıoğlu, 2011: 17).” “Eskiden, okuma sırasında gözlerin satır boyunca kesilmeksizin düz bir çizgi hâlinde gidip geldiği sanılırdı. Bu görüşün yanlışlığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Emile Javal, 1900’lü yıllarda yaptığı araştırmada gözlerin

satır boyunca kayarak değil sıçrayarak hareket ettiğini kanıtlamıştır (akt. (Kurudayıoğlu, 2011: Güneş, 1997; Richaude ve Gauouelin, 1990).”

“Göz kasları satır boyunca zıplar ve bir alan üzerinde duraksar, bu duraksama zamanında okuma eylemini gerçekleştirir. Yani zıplama sırasında göz kasları okuma yapmaz. Göz sıçramaları esnasında gözbebeği duraksar, satırdaki kelime veya kelimelerin fotoğrafını çeker, beyne yollar, sonra tekrar hareket ederek gene bir noktada okumak için durur (akt. Kurudayıoğlu, 2011Türkkan, 2000; Buzan ve Keene, 1996: 41). Bu duraklama süresi 15 salisedir (akt. Kurudayıoğlu, 2011, Güneş, 1997: 54).”

“Normal okuma sırasında, gözlerimiz binlerce satır üzerinde hareket etmekte ve tıpkı uzun mesafeli bir koşu yapmış gibi yorulmaktadır. Eğer bu koşu düzensiz bir koşuysa yani bir hızlı koşuyor, biraz duruyor, biraz geri dönüyor, sonra aşırı bir hızla koşuyor, sonra yavaşlıyor, sonra tekrar duruyor, geri dönüyor ve yürüyorsak hedefimize zamanında veya çabuk varmamız çok zor olduğu gibi aşırı derecede de yorgunluk hissederiz. Oysa hedefimizi belirleyerek kararlı adımlarla aynı tempoda durmadan ve geri dönmeden koşarsak, hedefimize daha çabuk ve yorulmadan ulaşırız. Gözlerimizin yolu ise, işte bu binlerce satırdır. Bu binlerce satır üzerinde gözlerimizi çoğu kez bilinçsizce koşturuyoruz (Kurudayıoğlu, 2011: 18-19).”

“Gözümüz okuma sırasında sıçrama ve durma hareketleri gerçekleştirir. Biz okumayı bilinçli ve özenli bir şekilde gerçekleştiremezsek okuma sırasında göz kaslarımız ağrımaya başlar ve çok yorulur. Göz kasları vücudumuzun diğer kasları gibi eğitilmeli ve güçlendirilmelidir. Ayrıca iyi bir aydınlatma okumayı kolaylaştırır ve gözleri korur. Gözler doğal ışığa karşı dayanıklıdır, fakat kötü ve yetersiz bir ışıktaki gözler çok çabuk yorulmaktadır (akt. Kurudayıoğlu, 2011, Richaude ve Gauouelin, 1990: 16-20).”

2.2.2.1.1. Netlik Alanı

“Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı ile gözümüz kâğıt üzerindeki bir alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açıya netlik alanı diyoruz (Yalçın, 2002: 49).” “ Netlik alanının bir diğer adı da aktif görme alanıdır. Gözle gözün bir bakışta kavradığı sözcükler arasında oluşan alana aktif görme alanı denilmektedir (akt. Kurudayıoğlu, 2011, Richaude ve Gauouelin, 1990: 40).” “Görme genişliği olarak da

adlandırılan aktif görme alanı dar olan okuyucular bir göz duruşunda 6 harf görebilirken, aktif görme alanı geniş olan okuyucular 15-20 harf görebilmektedirler (akt. Kurudayıoğlu, 2011Göğüş, 1978: 61).” “Aktif görme alanındaki harfler net olarak görülmekte iken alanın dışına doğru bulanık olarak görülmektedir. Aktif görme alanı okumada önemli bir faktördür ve çeşitli çalışmalarla geliştirilebilmektedir (akt. Kurudayıoğlu, 2011Güneş, 1997: 54). Gözlerin iki ana görüş biçimi vardır. Bunlar: Keskin ya da merkezî odak ve çevresel ya da geniş görüş. Merkezî görüş yani aktif görme alanı yatay ve dikey olarak altı sözcüğü net olarak kapsamaktadır (akt. Kurudayıoğlu, 2011Buzan ve Keene, 1996: 41).”

Okuma sırasında satırlar geniş bir alanda görülüyor, sıçramalar tempolu ve geniş bir biçimde gerçekleşiyorsa okumada bir o kadar başarılı olur.

2.2.2.1.2. Netlik Açısı ve Okuma Mesafesi

“İki gözümüz birden satırlar üzerinde soldan sağa doğru düzenli bir biçimde hareket etmektedir. Bu hareketleri gözler sıçrayarak gerçekleştirir. Gözler, bir satıra bakıp bir noktada sabitleşme sırasında 13–19 derecelik bir açı yapmaktadır (akt. Kurudayıoğlu 2011 Yalçın, 2002: 49; Arıcı, 2008: 13). Bu esnada göz ile okuma metni arasındaki açı da 50-80 derece olmalıdır. İdeal olanı 70 derecedir (akt. Kurudayıoğlu 2011, Kadioğlu, 2004: 115). Gözlerin okuma esnasında birbiri ve okuma nesnesi ile yapmış olduğu bu açılara netlik açısı denir. Göz ancak bu netlik açısı ile oluşan netlik alanındaki yazıları algılayabilmektedir. Okurken kitap, yüze paralel olarak tutulur ve gözler satırlar üzerinde gezerken onlardan biri satırlardan birine daha uzak kalır. Daha sonra satırın diğer ucuna geçince de diğer göz, satırın diğer ucuna uzak kalmaktadır. İşte gözümüz kitaba ne kadar çok yaklaşırsa satır üzerinde gidiş geliş sırasında daha büyük açılar çizmek zorunda kalmakta ve göz kaslarımız daha çok yorulmaktadır. Bunun için de okuma alışkanlığı kazanırken okuma mesafesini çok iyi ayarlamamız gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2011: 21).”

Okuma mesafesi, göz ile okunan yazı arasındaki mesafedir. Normal oda aydınlığında okuma mesafesi 30-40 cm olmalıdır. Kişiden kişiye değişmesine rağmen bu mesafeye dikkat edilmesi, gözün yorulmadan okuyabilmesi için önemlidir (Yalçın, 2002: 50).

2.2.2.2. Okumanın Zihinsel Unsurları

Okumanın tanımında da bahsettiğimiz karmaşık süreç zihinsel unsurlardan oluşmaktadır. Zihinsel unsurlar beynimiz ile ilgili olan bölümdür. Somut olmadığı için de karmalık bir süreçtir.

“Yıllarca yapılan çalışmalarda bir somut bir sonuç elde edilememiş. Teknolojinin gelişmesiyle beraber Brodman’ın başını çektiği bir grup bilim adamı beyin hücrelerini mikroskop altında inceleyerek farklılaşan alanları numaralandırmış ve bundan stioarşiteknotik yapılanma sistemi doğmuştur. Bu alanların sayısı 100’ün üzerindedir (akt. Kurudayıoğlu 2011 ,Tanrıdağ, 1991: 11).” Bütün alanların fonksiyonları bilinmemekle beraber bazı alanların yerine getirdiği fonksiyonların bilindiği söylenebilir. Bu alanlarla ilgili tespitler, Brodmann ve daha sonra gelen bilim adamlarının yapmış olduğu çalışmalarla geliştirilerek elde edilmiştir. Buna göre; motor fonksiyonların beyindeki 4.alanda, hissiyatın (duygular) 3, 2 ve 1. alanlarda, işitmenin 41. alanda, görme ve tanımanın 17, 18 ve 19. alanlarda, konuşmanın 44. alanda, anlama ve dil formasyonunun 22. alanda, okuma ve yazmanın da 39. alanda gerçekleştiği söylenebilir (Tanrıdağ, 1991: 12-19). Bu çalışmayla beraber okumanın zihinsel unsurları olan görüntü merkezi, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, okuma merkezi, konuşma merkezi ortaya çıkmıştır. (akt. Kurudayıoğlu 2011)”

2.2.2.2.1.Görüntü Merkezi

Öğrendiğimiz bilgilerin büyük bir kısmını gözlem yoluyla elde etmekteyiz. Görüntü ışık aracılığıyla gözlerde toplanır ve bir eyleme dönüşme süreci ise görüntü merkezinde gerçekleşir.

“Gözün retina tabakasında, alınan bilgilerin topografik bir resmî oluşur. Bilgiler iki gözden kortekse tamamen bağımsız ve ayrı yol izleyerek gelir. Görüntü, her iki gözümüz tarafından da algılanarak beynimizin sol ve sağ yarısındaki görüntü alanlarına ulaştırılmaktadır. Görüntü bu merkeze ters olarak düşer. Beynimizin sol ve sağ yarısında bulunan merkezlere görüntü ayrı ayrı gitmekte, daha sonra birleştirilerek düz okunmaktadır. Bu merkez, görüntünün tam ve eksiksiz tanınması için gözümüzün netlik, ışık-gölge ve benzeri gelişmelere göre biçim alarak görüntüyü sağlıklı tanımlamaya yönelik bir çalışma yapmaktadır. Bu merkezin önemi, kendisine gösterilen sembollerin hızla kavranmasını ve beynin diğer bölümlerine iletilmesini sağlaması; görüntünün ışık, gölge ve netlik açısından ortaya çıkan problemlerini çözmesindedir. Eğer görüntünün beyne ulaşmasında, bu merkezden kaynaklanan bir sıkıntı olursa görüntü geri dönmekte ve gözümüz ya oluşturduğu aktif görme alanında uzun süre kalmakta ya da geri dönüşler yapmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011: 23; Doğan, 2001; Yalçın, 2002: 51).”

2.2.2.2.2. Tanıma Merkezi

“Tanıma merkezi görüntü merkezinden gelen bilgileri ivedi bir biçimde tanımayı gerçekleştirmektedir. Tanıma aşamasında görüntü alanından gelen sembollerin sadece zati anlamları vardır. “Zarf” kelimesini düşünelim: Tanıma işlemi “z”, “a”, “r” ve “f” sembollerinin kavranmasıyla gerçekleşir. Bu sembollerin bir araya geldiklerinde oluşturdukları sembol bloğunun anlamı olan “ZARF GÖRÜNTÜSÜ” ise henüz kavranmamıştır (Güneş, 2009).”

2.2.2.2.3. Görüntü Yorum Alanı

Görüntü merkezinden gelen, tanıma merkezince tanımlanan bilgiler görüntü yorum alanında, eskiden öğrendiğimiz ve edindiğimiz tüm bilgiler ile karşılaştırılıp yorumlanır.

“Beynin tanıdığı sembol bloklarına yüklenen imajların, anlamların idrak edildiği an, kavrama anıdır. Kavramayı daha iyi tanımak için şu örneğe bakalım: Japonca bir kelime olan “gakse”yi tanırırsınız, ama Japonca anlamını bilmiyorsanız kavrayamazsınız. Aynı anlama gelen “student” kelimesini İngilizce bilginiz varsa kavrayacaksınız. Türkçede “öğrenci” dediğinizde ise bu kelimeyi hemen hem tanıyacaksınız hem de kavrayacaksınız (Güneş, 2009).”

Bu merkez bilgilerimizi kullandığımız en önemli yerdir. Bu merkez bilgi birikimlerimizin ana merkezidir.

2.2.2.2.4. Okuma Merkezi

Bu merkez beynimizdeki sessiz okumanın gerçekleştiği bölümdür. Görüntü merkezinden gelen, tanıma merkezince tanımlanan bilgiler görüntü yorum alanında, eskiden öğrendiğimiz ve edindiğimiz tüm bilgiler ile karşılaştırılır ve okuma merkezinde anlamamıza yardımcı olur.

2.2.2.2.5. Konuşma Merkezi

Okuma sesli olarak gerçekleşecek ise; görüntü merkezinden gelen, tanıma merkezince tanımlanan bilgiler görüntü yorum alanında, eskiden öğrendiğimiz ve edindiğimiz tüm bilgiler ile karşılaştırılır ve okuma merkezinde anlamlandırdıktan sonra konuşma merkezindeki diyafram, göğüs kafesi, ses telleri, dil ve dudaklar gibi konuşma organlarımız ile sesli olarak dışa vurulduğu bölümdür.

2.3.1 Okuma Türleri

Bilim adamları okuma türleri ile ilgili farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Güneş (1993: 47) sesli okuma, yarı sesli okuma ve sessiz okumayı dile getirmiş, Demirel(2004: 85) sesli ve sessiz okumadan bahsetmiş, Kavcar (Kavcar vd.1998: 43) sessiz okuma, sesli okuma ve inşat okuma, Dökmen (1994: 27) ise sesli okuma ve sessiz okumanın yanına içinden sesli okuma teriminden söz etmiştir. Biz ise tartışılmayan iki okuma türü olduğunu, bunların ise; sessiz okuma ve sesli okuma olduğunu ileri sürüyoruz. Bunları açıklamaya çalışalım:

2.3.1.1. Sessiz Okuma

Görüntü merkezinden gelen, tanıma merkezince tanımlanan bilgiler; görüntü yorum alanında, eskiden öğrendiğimiz ve edindiğimiz tüm bilgiler ile karşılaştırılır ve beyin tarafından anlamlandırmasıyla gerçekleşen süreçtir. Konuşma organları kullanılmadığı için okuma hızı sesli okumaya göre daha yüksektir. Farklı stratejileri olmasına rağmen bireyin hayatında en çok tercih edilen okuma türüdür.

“Sessiz okuma anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar. Gençler ve yetişkinler için yaşamda, bir iş ya da bir meslekte en çok gerekli olan bu tür okuma becerisi ve alışkanlığıdır. Sessiz okuma becerisi tam olarak sesli okumadan sonra kazanılır (akt. Çuhadar 2012, Kavcar vd. 1998: 44).”

“Sessiz okuma hızlı okuma için en iyi okuma türüdür. Bilgiyi elde etmede vakti iyi kullanmak gereklidir. Günümüzde sınavların birçoğunda sessiz okuma ön plandadır. Bu yüzden sessiz okumaya gerekli ehemmiyet mutlaka verilmeli ve ilerletilmelidir. Bunun için ise yapılması gerekenler:

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığını anlatılmalıdır.
- Yazıyı parmakla izlemeleri önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sessiz okuması öğütlenmelidir.
- Serbest okuma etkinlikleri için heveslendirilmelidir.
- Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam sözcük veya cümle bulma çalışmaları sessiz okumayla yaptırılmalıdır (akt. Akar 2009, Demirel, 2006: 87).”

2.3.1.2. Sesli Okuma

“Sesli okuma Türkçenin anadili, yabancı dil olarak öğretimi ve iki dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve sesli okumaya özel ilgi gösterilmelidir. Okumanın temel unsurları olan ses, üslup ve söyleyiş sesli okumanın teknik yönleridir ve öğretmenin bu unsurlara özel ilgi göstermesi gerekmektedir (Durrell, 1956: 89, Akt. Tinker, McCullough, 1968: 229).” Nitekim Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (DAOBM) (2009: 51) dil ve iletişim ilişkisi düşünülerek telaffuzda anlaşılabilirliğin iletişim için olması gerektiği belirtilmiştir.

“Sesli okuma, gözlerin görüp zihnin kavradığı sözcükleri konuşma organlarının seslendirmesidir (Çelik, 2006: 21). Sesli okuma göz ve kas organlarının çeşitli hareketlerinden, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Nas, 2003: 139). Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının anlam özelliklere göre konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Özbay, 2009: 121 akt. Akar 2009).”

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarsak sesli okuma görüntü merkezinden gelen, tanıma merkezince tanımlanan bilgiler görüntü yorum alanında, eskiden öğrendiğimiz ve edindiğimiz tüm bilgiler ile karşılaştırılır ve okuma merkezinde anlamlandırdıktan sonra konuşma merkezindeki diyafram, göğüs kafesi, ses telleri, dil ve dudaklar gibi konuşma organlarımız ile sesli olarak aktarılmasıdır.

İki dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi açısından sesli okumanın olumlu yönleri şu şekilde belirtebiliriz:

1. Öğrencinin okuma gelişiminin belirlenmesini,
2. Doğru ve güzel söyleyiş alışkanlığının kazandırılması ve metinde geçen sözcüklerin hangi bağlamda kullanıldığının anlaşılmasını,
3. Standart konuşma dilinin edinimini veya öğrenimini,
4. Dinleyenlere bilgi vb. aktarılmasını, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesini ve konuya ilgi duymasını,
5. Okumanın asıl amacı olan anlamanın gerçekleşmesini,

6. Öğrencinin sosyalleşmesini,
7. Okuma seviyesinin belirlenmesini ve okuma zevki kazanılmasını,
8. Öğrencilerin konuşma becerilerinin ve kendilerini bir topluluk önünde anlatma yeteneğinin gelişmesini,
9. Öğrencilerin, harflerin ve kelimelerin arasındaki farkları daha rahat fark etmesini sağlar. Nitekim bir yazının topluluk önünde okunmadan önce yazarı tarafından sesli okunması buna örnektir (Çiftçi, 2000: 178; Göğüş, 1978: 69; Gündüz, Şimşek 2011: 182; Karatay, 2011: 63; Özbay 2009: 121, Kara, 2013: 941).

“Sesli okumadan verim alabilmek için iyi bir sesli okumaya ihtiyaç vardır. Bunlar:

1. Yazıdaki ruhsal durumu sesle yansıtabilmek,
2. Harfleri doğru okumak; başka bir deyişle sesleri temiz çıkarmak,
3. Kelimeleri doğru okumak, doğru vurgulamak,
4. Tamlama, cümlecik ve cümle gibi anlam gruplarını doğru vurgulamak,
5. Yazıda hitap, diyalog, açıklama, sonuç gibi öge ve bölümleri titizlikle belirtmek,
6. Yazının noktalama işaretlerini doğru değerlendirmek ve sesle belirtmek,
7. Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak,
8. Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak,
9. Sese, hoş a giden bir renk vermek,
10. Dinleyici karşısında olma sıkıntısı göstermemek,
11. Okurken hareketlerde hoş a giden bir canlılık bulunması; beden ve yüz hareketlerini yapmak,
12. Zaman zaman dinleyicilere bakmak; sesi ile olduğu gibi bakışıyla da dinleyicilerin ilgi göstermesini sağlamak (Korkmaz, 2008: 103–104, Çuhadar 2012).”

Yukarıdaki maddelerden de anlaşıldığı üzere okuma becerisine doğrudan katkısı bulunmakla beraber dinleme ve konuşma becerilerini dolaylı olarak geliştirmektedir. Sesli okuma esnasında kişi kendi sesi ve sesinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olur. Kişi sesini tanır, ses tonunu

ayarlar, ritim oluşturur, vurgu ve tonlama yapar. Bu yaptıklarını hem konuşma hem de dinleme etkinliklerinde kullanmaya başlar. Böylece her iki becerisini de geliştirmiş olur.

2.3.2 Sessiz Okuma İle Sesli Okuma Arasındaki Farklılıklar

Sessiz okuma ve sesli okuma birbirini destekler nitelikte okuma türleri olsa da birbirlerini ayıran farklılıkları mevcuttur. Bu farklılıkları şöyle sıralayabiliriz:

1. Sesli okumada göz beyin konuşma organları aktifken, sessiz okumada göz ve beyin aktiftir.
2. Sesli okuma bütün dil becerilerinde(okuma, konuşma, dinleme, yazma) etkinken, sessiz okuma ise sadece okuma becerisinde etkindir.
3. Sesli okuma anlama ve anlatma alanında etkinken, sessiz okuma sadece anlama alanında aktiftir.
4. Sesli okumada vurgu, tonlama vb. telaffuz özellikleri mevcutken, sessiz okumada bu özellikler yoktur.
5. Sesli okumada okuma hızı düşükken, sessiz okuma da bu yüksektir. Bu durumu Kayalan sayısal ifadeler ile şu şekilde tespit etmiştir:

Sesli okumada 1 sn: 1 sözcük

60 sn: 60 sözcük

Sessiz okumada ¼ sn :1 sözcük

60 sn: 240 sözcük (Kayalan, 2000: 57).

6. Sesli okumada çevresindeki kişileri aktif bir öğrenme alanına çekerken, sessiz okumada sadece okuyan kişi aktif öğrenme sürecindedir.
7. Sesli okumada dikkati toplama, sesli düşünme zihinsel becerilerin gelişiminde etkinken, sessiz okumada ise sessiz düşünmede etkindir.
8. Sesli okumada duygular dinleyiciye aktarılırken, sessiz okumada aktarılmaz.
9. Sesli okumada noktalama işaretlerine dikkat edilirken, sessiz okumada dikkat edilmez.
10. Sesli okumada bütün kelimeler okunur, sessiz okumada ise bağlaç ve anlama katkısı az olan kelime grupları okunmaz.

2.3.3.Sesli Okuma Hataları

Sesli okumadaki hataları Sidekli ve arkadaşları (2007), iki başlık altında toplamışlardır. Öğrenciler sesli okuma sırasında duruş ve seslendirme hataları yapmaktadır. Duruş hataları: Düzgün ve rahat oturmama, materyal ve göz arasındaki mesafeyi 20-30 cm olarak ayarlamama, gövdeyi sallama, nefes kontrolü yapamamak, el ile takip, eğilerek okuma vb. hatalardır. Seslendirme hataları: Tekrar etme, atlama, düşme, telaffuz, ses ve kelime karıştırma, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ekleme, tutulma vb. hatalardır. Sesli okuma hataları ile ilgili genel tanımlar aşağıdadır.

Atlama: Sesli okuma sırasında, seslerin, hecelerin ya da kelimelerin bir bölümünün okunmadan geçilmesidir. Sık atlama sorunu olan çocuklarda parmakla takip faydalı bir yöntemdir (Harris& Sipay, 1990: 213-4).

Ekleme: Sesli okuma esnasında olmayan bir sesin, hecenin ve kelimenin sesli okumaya dahil edilmesidir.

Tekrar: Bir hecenin, kelimenin ya da cümlelerin geriye dönülerek okunmasıdır (Salvia ve Ysseldyke, 1978: 167)

Telaffuz: Şive farklılığıdır.

Ters Çevirmeler: Harflerini, hecelerin veya kelimelerin yer değiştirme olayıdır.

Yanlış Okuma: Harfleri, heceleri ya da kelimeleri doğru olarak seslendirememektir.

Biz bu çalışmamızda 16 farklı hata türünü tespit ettik. Bunlar: Kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okumadır. Kısaca bu hataları tanımlamak istiyoruz.

Kelime tekrar etme : Kelimenin geriye dönülerek okunması,

Hece tekrar etme : Hecenin geriye dönülerek okunması,

Hece atlama : Hecenin okunmadan geçilmesi,

Ses atlama : Sesin okunmadan geçilmesi

Ses düşmesi : Sesi düşürerek okunması,

Telaffuz : Şive farklılığı,

Ses Karışması : Sesin başka bir ses ile karışması,

Heceleme yanlış : Heceleme sırasında yanlış okuma,

Ses çıkaramama : Dile özgü harfleri seslendirememe,

Ses ekleme : Olmayan bir harfin eklenmesi,

Hece ekleme : Olmayan bir hecenin eklenmesi,

Kelime ekleme : Olmayan bir kelimenin eklenmesi,

Nefes kontrolü yapamamak : Okuma sırasında nefesini ayarlayamamak,

Tutulma : Okuma sırasında takılma,

El ile takip : Okuma sırasında el ile yardım almak,

Eğilerek okuma : Okuma esnasında eğilmek,

3.BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmaya kaynak teşkil eden ve araştırmanın konusuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Sesli Okuma ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda sesli okuma ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu bölümde ilgili alanın taranması ile ulaşılan araştırmalar, araştırma problemleri, çalışma grupları, uygulamaları, ölçme araçları ve bulguları ile birlikte ortaya konmuştur.

Özkaya (2012)'nın “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerine Tekerleme Eğitiminin Etkisi” adlı yüksek lisans çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma esnasında takıldıkları seslerin, tekerleme eğitimi sonucunda ne derece düzeltilebileceğini, tekerleme eğitiminin sesli okumadaki akıcılığı ne şekilde etkileyeceğini tespit etmek, böylelikle okuma eğitimi üzerinde yapılan araştırmalara farklı bir boyut kazandırmak olduğunu araştırmacı belirtmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilen metinler, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı, Muğla il merkezindeki 9 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri olan 270 kişiye okutulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen veriler, çeşitli ses analizleri yapabilen Cool Edit Pro programına aktarılmış ve kayıtlar, Muğla Üniversitesi Fonetik Araştırma ve Uygulama Merkezi Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarında, dijital ortamda incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, okumalarında 2 ve 3 ses takıntısı tespit edilen 65 öğrenci araştırmanın örneklemini teşkil etmiştir. Bu öğrencilere, takıldıkları seslere yönelik tekerlemeler verilerek, 4 hafta süreyle tekerleme ve boğumlama çalışması yaptırılmış ve bu çalışmaların da ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra, uygulamanın başında okutulan metinler tekrar okutulmuş ve kayıtlar, Muğla Üniversitesi Fonetik Araştırma ve Uygulama Merkezi Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarında, Praat 3.8.47 programı kullanılarak dijital ortamda analiz edilmiştir. Tekerleme eğitiminin takıntılı seslerin

giderilmesinde ne derece etkili olduğu, tekerleme eğitimi öncesi ve sonrası yapılan okumalar sonucu elde edilen verilerin analizlerini karşılaştırarak tespit edilmiştir. Araştırmacı, araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin öğrencilerinin sesli okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğı sonucuna ulaşmıştır.

Çetin (2008)'in “Türkçe Eğitimi Bölümü Mezunu Öğrenciler ile Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Parçalarüstü Birimler Açısından Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezi bulunmuştur. Bu araştırmada; araştırmacı Türkçe Eğitimi Bölümü'nden mezun olan öğretmen adayları ile söz konusu bölümde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri, parçalarüstü birimler açısından lâboratuvar ortamında incelemiş ve karşılaştırmıştır. Öğrencilerin, psikolojik özellik taşıyan parçalarüstü birimlerden vurgu, ton ve durakları, sesli okuma esnasında doğru olarak yansıtıp yansıtamadıklarını tespit etmek ve böylece öğretmen adaylarına sesli okuma becerisinin nasıl kazandırılabilceğı konusunda önerilerde bulunmak, araştırmanın temel amacı olarak belirlemiştir. Araştırmanın evrenini, Muğla Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olan öğrenciler ile aynı bölümde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri; örneklemini, evreni oluşturan öğrenciler arasından yansız (random) örnekleme ile seçilen 30 birinci sınıf öğrencisi ve 30 mezun öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilen metinlerin, uzman ve öğrencilere okutulmasıyla elde edilmiştir. Çeşitli ses analizleri yapabilen Cool Edit Pro programıyla kaydedilen okumalar, yine aynı programla dijital ortamda süre bakımından incelenerek duraklar tespit edilmiş; prosodik unsurları çözümleyici Praat 3.8.47 programıyla frekans bakımından incelenerek, vurgu ve tonlar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular, önce uzmana ait bulgularla karşılaştırılmış ve böylelikle, mezun öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin başarıları ayrı ayrı tespit edilmiş; sonra tespit edilen bulgular, birbiriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türkçe Eğitimi Bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin sesli okumada, kelime-anlam ve öbek-anlam ilişkisini parçalarüstü birimlerden tonlarla doğru olarak yansıtma düzeyleri, istenilen düzeyde olmasa da yüksek iken, kelime-anlam ve öbek-anlam ilişkisini parçalarüstü birimlerden vurguyla doğru olarak yansıtma düzeyleri düşüktür. Mezun öğrencilerin, sesli okumada, kelime-anlam ve öbek-anlam ilişkisi çerçevesinde cümle unsurlarının sınırlarını çizerek, parçalarüstü birimlerden biri olan durakları yerinde ve doğru

olarak kullanma başarıları yüksek iken, birinci sınıf öğrencilerinin başarıları düşük sonucuna ulaşmıştır.

Çevik (2006)'ın “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sesli Okuma Hızlarının Arttırılmasında Okuma Öncesi ve Okuma Sonrası Sağaltım Tekniklerinin Farklılaşan Etkililiği” adlı yüksek lisans tezi bulunmuştur. Araştırmacı araştırmasında; sesli okuma hızının arttırılmasında okuma öncesi sağaltım tekniklerinin ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin birlikte ve ayrı uygulanmasının zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde en etkili olanının belirlenmesi olarak belirlemiştir. Araştırma yapması için 2004-2005 öğretim yılında Antalya ili Belediye sınırları içerisinde bulunan Dr.İlhami Tankut İlköğretim Okulu, Baraj İlköğretim Okulu ve 100.Yıl İlköğretim Okullarının; a) Özel eğitim dördüncü sınıfına devam eden, b) Okuma hızı sınıf düzeyine göre çok düşük olan (dakikada okuduğu kelime sayısı 40- 50 arası), c) Metnin en az %75'ini doğru okuyan, d) Metnin en az %90'ını hecelemeden okuyan dört öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın desenini, tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni olarak belirlemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayısıdır. Bağımsız değişkenleri ise okuma öncesi ve sonrası tekniklerin birlikte ve ayrı uygulanmasıdır. Bu teknikler sırasıyla; önceden dinleme + tekrarlı okuma (okuma öncesi tekniklerin ayrı uygulanması), geri bildirim + ödül (okuma sonrası tekniklerin ayrı uygulanması), tekrarlı okuma + geri bildirim (okuma öncesi ve sonrası tekniklerin birlikte uygulanması) ve önceden dinleme + tekrarlı okuma + geri bildirim + ödüdür.(Okuma öncesi ve sonrası tekniklerin tümünün birlikte uygulanması) Araştırmada verilerin toplanabilmesi için 4. sınıf düzeyine uygun metinler, okuma hızı kayıt çizelgesi, teyp ve kronometre kullanmıştır. Deney süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, araştırmada elde edilen veriler şu şekildedir; okuma hızının arttırılmasında okuma öncesi sağaltım tekniklerinin ve okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin birlikte uygulanmasının etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Yılmaz (2006)'ın, “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi” doktora çalışması tespit edilmiştir. Araştırmacı bu araştırmasında; ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma

yönteminin etkisi incelemiştir. Araştırma, Ankara'da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulundan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Seçilen öğrencilere 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Tipi” isimli okuma metni ile 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Arslan Kral” isimli okuma metni okutturulmuştur. Öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. İlgili hikâye öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne-babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun masal kitapları seçilmiş ve öğrencilere okutturulmuştur. Her oturumun sonunda öğrencilere ödev olarak bir masal kitabı verilmiş ve öğrencilerden aldıkları kitabı anne-babalarıyla birlikte en az 3 kere tekrarlayarak okumaları istenmiştir. Her bir öğrenciye toplam 35 masal kitabı okutturulmuştur. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak; öğretimin sonunda öğrencilere 2. sınıf Türkçe ders kitabından “Pikniğe Gidiyoruz”, 3. Sınıf Türkçe ders kitabından ise “Güneş Uykuda” isimli okuma parçaları okutturulmuş ve her bir öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Bayındır (2003)’ın “İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi bulunmuştur. Araştırmacı; bu araştırmasında, Ankara'nın Beypazarı ilçesinde bulunan Kırbaşı İlköğretim Okulu birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerini kapsayacak bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Birinci sınıf öğrencileri 13, ikinci sınıf öğrencileri 13, üçüncü sınıf öğrencileri 11 kişidir. İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye ve ailelerin eğitim seviyelerine etki edip etmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, hazırlanan "Bilgi Toplama Formu" ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyeti ve

ailelerin eğitim seviyelerine ilişkin tablolar belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin sesli okuma problemleri ile cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve ailelerin eğitim seviyeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilmiştir. İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf, kız ve erkek öğrencilerin, sesli okuma sırasında, bütün okuma hatalarını gösterdikleri tespit edilmiştir. Genel olarak ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri alt seviyededir. Araştırmacı sonuç olarak, öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyeleri ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindedir. Araştırmanın sonunda, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe dersine daha fazla önem verilmesi gerektiği tespit edilmiş ve araştırmanın amacına uygun bazı öneriler dile getirilmiştir.

Yılmaz (2000)'ın "İlköğretim Okullarındaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezi bulunmuştur. Araştırmacı bu araştırmasında; ilköğretim I. Kademesindeki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hata türlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırmanın örneklemini 1999-2000 eğitim - öğretim yılında, İstanbul ilinin, Ümraniye ilçesine bağlı Ömerli beldesindeki, Erdal Yılmaz İlköğretim Okulu'nun 4. sınıfında bulunan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak okuma hatalarını belirleyecek, 5 katgorili gözlem formu, buna paralel kullanılacak okuma metni ve okuduğunu anlamayı ölçen 10 soru hazırlanmıştır. Bu araçlarla elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu ortaya konan bulgular aşağıda özetlenmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okumada en fazla "tekrar" (510) hatasını yapmışlardır. Bu hatayı, "yanlış okuma" (221), "bırakma" (86), "tekrar düzeltme" (82) ve "ekleme" (75) hataları izlemektedir.
2. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "ekleme" hatası ile okuduğunu anlama basan puanı arasındaki ilişki ($P=.021 < 0.05$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.
3. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "bırakma" hatası ile okuduğunu anlama basan puanı arasındaki ilişki ($P^{.000} < 0.05$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.
4. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "yanlış okuma" hatası ile okuduğunu anlama basan puanı arasındaki ilişki ($P=.000 < 0.05$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.
5. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "tekrar" hatası ile okuduğunu anlama basan puanı arasındaki ilişki ($P=.000 < 0.05$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

6. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "tekrar düzeltme" hatası ile okuduğunu anlama basan puanı arasındaki ilişki ($P=.135 > 0.05$) düzeyinde anlamsız çıkmıştır. 7. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okuduklarını anlama başarısı arasında bir ilişki, ortalamaların eşit olduğu için, ($P=0.792>0.05$) bir etkisi bulunamamıştır.



4. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve veri çözümleme tekniklerine değinilecektir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Romanya'nın Köstence ve Bükreş şehirlerindeki iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hatalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışma, video kayıt, kaydı deşifre etme ve gözleme dayalı nitel bir araştırmanın betimleyici, tanımlayıcı modelidir.

4.2. Evren ve Örneklem

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) verilerine göre Romanya'da 350 öğrenci eğitim görmektedir. Romanya Milli Eğitim Bakanlığında seçmeli olarak Türkiye Türkçesi dersi alan 1000 öğrenci öğrenim görmektedir. Dolayısıyla araştırmanın evreni 1350 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem olarak A1, A2, B1, B1.3, B2, C1 ve C2 düzeylerinde Köstence'den 20, Bükreş'ten 15 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 18'i kız, 17'si erkektir. Ayrıca 18'nin anne ve babaları karma evlilik yapmış, 17'sinin tek tip evlilik yapmıştır. Öğrenci sayısının sınırlı tutulmasının sebebi, alt problemlerin çok olması ve incelemeyi detaylı yapabilmek için yapılmıştır.

4.2.1. Verilerin Toplanması

Çalışmada, öğrencilerin seviyeleri de düşünülerek 812 kelimelik “Zeytin Küpü” adlı metin, uzman görüşleri doğrultusunda uygulama metni olarak belirlenmiştir. Bu metin, öğrencilere sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerin okumaları videoya kaydedilerek veriler toplanmıştır. Elde edilen bu veri, araştırmada bulguların yorumlanması ve önerilerin sunulmasına kuramsal temel oluşturacak. Çalışma grubundaki öğrencilerin az olmasının sebebi, özellikle katılımın gönüllülük esasına dayalı olması (öğrencilerin çalışmaya gönülsüz veya zorlama ile katılması halinde, stres, baskı, isteksizlik, vb. faktörlerin okumalarını etkileyebileceği düşünülerek içsel

ve dışsal etkenleri en aza indirmek amacı ile) ve öğrencilerin sesli okumalarına ilişkin yapılan analizlerde hata oranının daha düşük tutulmaya çalışılması olarak ifade edilebilir.

4.2. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen veriler kayıt deşifre yöntemi ile yapılmıştır. İki dilli Türk ğrencilerin Türkçe bir metni sesli okurken yaptıkları hatalar (*kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlışı, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okuma*) tek tek, seviyelerine, cinsiyete ve evlilik türüne göre yapılmıştır.

5.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerden toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

5.1.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

5.1.1. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A1.2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 1- A1.2 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri		Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Kız		A1.2		21		Türk		Türk		Romanya/Köstence		812		257	
Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları																
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	32	21	25	16	28	5	24	18	30	12	10	6	4	5	7	14
Oranı (%)	12.45	8.17	9.72	6.22	10.89	1.94	9.33	7.00	11.67	4.66	3.89	2.33	1.55	1.94	2.72	5.44

Tabloda öğrenci en çok hatayı %12.45 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla %11.67 ile ses çıkaramama, %10.89 ses düşmesi, %9.72 hece atlama, %9.33 ses karışması, %8.17 hece tekrar etme, %7 heceleme yanlış, %6.22 ses atlama, %5.44 hece ekleme, %4.66 ses ekleme, %3.89 kelime ekleme, %2.72 eğilerek okuma, %2.33 nefes kontrolü yapamamak, %1.94 telaffuz ve el ile takip hatalarını yapmıştır.

Tablo 2- A1.2 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Kız		A1.2		27	Türk		Türk	Romanya/Köstence				812		190	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	20	11	14	8	17	16	14	15	25	6	7	5	6	8	10
Oran (%)	10.52	5.78	7.36	4.21	8.94	8.42	7.36	7.89	13.15	3.15	3.68	2.63	3.15	4.21	5.26	4.21

Tabloda öğrenci en çok hatayı %13.15 ile ses çıkaramamada yapmıştır. Sırasıyla %10.52 kelime tekrar etme, %8.94 ses düşmesi, %8.42 telaffuz, %7.89 heceleme yanlışı, %7.36 hece atlama ve ses karışması, %5.26 eğilerek okuma, %4.21 ses atlama, el ile takip ve hece ekleme, %3.68 kelime ekleme, %3.15 ses ekleme ve tutulma %2.63 nefes kontrolü yapamamak hatalarını yapmıştır.

Tablo 3- A1.2 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş		Anne		Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Erkek		A1.2	30		Rumen		Türk	Romanya/Bükreş			812		339		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	50	37	25	22	28	10	26	19	43	15	16	10	11	2	3
Oranı (%)	14.74	10.91	7.37	6.48	8.25	2.94	7.66	5.60	12.68	4.42	4.71	2.94	3.24	0.58	0.88	6.48

Tabloda öğrenci en çok hatayı %14.74 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla %12.68 ses çıkaramama, %10.91 hece tekrar etme, %8.25 ses düşmesi, %7.66 ses karıştırma, %7.37 hece atlama, %6.48 ses atlama ve hece ekleme, %5.60 heceleme yanlışı, %4.71 kelime ekleme, %4.42 ses ekleme, %3.24 tutulma, %2.94 telaffuz ve nefes kontrolü yapamamak, %0.88 eğilerek okuma, %0.58 ile el ile takip hatalarını yapmıştır.

Tablo 4- A1.2 (4. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet	Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı					
	Erkek	A1.2	16	Türk	Rumen	Romanya/Bükreş			812		412					
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	40	43	28	19	35	21	30	17	70	19	22	15	5	8	10
Oranı (%)	9.70	10.43	6.79	4.61	8.49	5.09	7.28	4.12	16.99	4.61	5.33	3.64	1.21	1.94	2.42	7.28

Tabloda öğrenci en çok hatayı %16.99 ile ses çıkaramama da yapmıştır. Sırasıyla %10.43 hece tekrar etme, %9.70 kelime tekrar etme, %8.49 ses düşmesi, %7.28 ses karıştırma ve hece ekleme, %6.79 hece atlama, %5.33 kelime ekleme, %5.09 telaffuz, %4.61 ses atlama ve ses ekleme, %4.12 heceleme yanlışı, %3.64 nefes kontrolü yapamamak, %2.42 eğilerek okuma, %1.94 el ile takip, %1.21 tutulma hatalarını yapmıştır.

Tablo 5- A1.2 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		A1.2		30		Rumen		Türk		Romanya/Bükreş			812		415	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları																
	KT E	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE	
Sayı	35	35	30	22	33	23	33	20	50	25	28	16	10	10	12	33	
Oranı (%)	8.43	8.43	7.22	5.30	7.95	5.54	7.95	4.81	12.04	6.02	6.74	3.85	2.40	2.40	2.89	7.95	

Tabloda öğrenci en çok hatayı %12.04 ile ses çıkaramama da yapmıştır. Sırasıyla %8.43 hece tekrar etme ve kelime tekrar etme, %7.95 ses düşmesi, ses karıştırma ve hece ekleme, %7.22 hece atlama, %6.74 kelime ekleme, %6.02 ses ekleme, %5.54 telaffuz, %5.30 ses atlama, %4.81 heceleme yanlışı, %3.85 nefes kontrolü yapamamak, %2.89 eğilerek okuma, %2.40 tutulma ve el ile takip hatalarını yapmıştır.

Tablo 6- A1.2 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci	4.Öğrenci	5.Öğrenci		
KTE	32	20	50	40	35	177	812
HTE	21	11	37	43	35	147	812
HA	25	14	25	28	30	122	812
HE	14	8	22	30	33	107	812
SA	16	8	22	19	22	87	812
SD	28	17	28	35	33	141	812
Te	5	16	10	21	23	75	812
SK	24	14	26	30	33	127	812
HY	18	15	19	17	20	89	812
SÇ	30	25	43	70	50	218	812
SE	12	6	15	19	25	77	812
KE	10	7	16	22	28	83	812
NKY	6	5	10	15	16	52	812
ET	5	8	2	8	10	33	812
EO	7	10	3	10	12	42	812
T	4	6	11	5	10	36	812
Toplam	257	190	339	412	415	1613	812

A1.2 öğrencileri toplam 1613 hata yapmıştır. En çok hatayı ses çıkaramamada (218) yapmıştır. Sırasıyla kelime tekrar etme (177), hece tekrar etme (147), ses düşmesi (141), hece atlama (122), hece ekleme (107), heceleme yanlış (89), ses atlama (87), kelime ekleme (83), ses ekleme (77), telaffuz (75), nefes kontrolü yapamamak (52), eğilerek okuma (42), tutulma(36), el ile takip(33) hatalarını yapmışlardır.

5.1.2. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 7- A2 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş	Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		A2		18	Rumen		Türk		Romanya/Bükreş			812		301	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	30	32	30	18	27	13	28	17	16	20	23	10	5	3	4	25
Oranı (%)	9.96	10.63	9.96	5.98	8.97	4.31	9.30	5.64	5.31	6.64	7.64	3.32	1.66	0.99	1.32	8.30

Tabloda öğrenci en çok hatayı %10.63 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %9.96 kelime tekrar etme ve hece atlama, %9.30 ses karışması, %8.97 ses düşmesi, %8.30 hece ekleme, %7.63 kelime ekleme, %6.64 ses ekleme, %5.98 ses atlama, %5.64 heceleme yanlış, %5.31 ses

çıkaramama, %4.31 telaffuz, %3.32 nefes kontrolü yapamamak, %1.32 el ile takip, %0,99 eğilerek okuma hatalarını yapmıştır.

Tablo 8- A2 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Kız		A2		23	Rumen		Türk	Romanya/Köstence				812		273	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	35	43	25	17	25	16	45	10	26	10	5	2	1	1	2	10
Oranı (%)	12.82	15.75	9.15	6.22	9.15	5.86	16.48	3.66	9.52	3.66	1.83	0.73	0.36	0.36	0.73	3.66

Tabloda öğrenci en çok hatayı %16.48 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %15.75 hece tekrar etme, %12.82 kelime tekrar etme, %9.52 ses çıkaramama, %9.15 hece atlama ve ses düşmesi, %6.22 ses atlama, %5.86 telaffuz, %3.66 heceleme yanlış, ses ekleme ve hece ekleme, %1.83 kelime ekleme, %0.73 nefes kontrolü yapamamak ve eğilerek okuma, %0.36 tutulma ve el ile takip hatalarını yapmıştır.

Tablo 9- A2 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı		
	Erkek		A2	36	Türk		Türk	Romanya/Bükreş			812			191		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	21	27	13	20	30	5	14	12	18	12	4	2	3	1	1	8
Oranı (%)	10.99	14.13	6.80	10.47	15.70	2.61	7.32	6.28	9.42	6.28	2.09	1.04	1.57	0.52	0.52	4.18

Tabloda öğrenci en çok hatayı %15.70 ile ses düşmesinde yapmıştır. Sırasıyla; %14.13 hece tekrar etme, % 10.99, %10.47 ses atlama, %9.42 ses çıkaramama, %7.32 ses karıştırma, %6.80 hece atlama, %6.28 heceleme yanlış ve ses ekleme, %4.18 hece ekleme, %2.61, %2.09 kelime ekleme, %1.57 tutulma, %1.04 nefes kontrolü yapamamak, %0.52 tutulma ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır.

Tablo 10- A2 (4. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri		Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Kız		A2		25		Türk		Türk		Romanya/Köstence		812		141	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	19	24	13	12	16	4	7	13	17	6	2	1	1	-	-	6
Oran (%)	13.47	17.02	9.21	8.51	11.34	2.83	4.96	9.21	12.05	4.25	1.41	0.70	0.70	-	-	4.25

Tabloda öğrenci en çok hatayı %17.02 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %13.47 kelime tekrar etme, % 12.05 ses çıkaramama, %11.34 ses düşmesi, %9.21 hece atlama ve heceleme yanlışı, %8.51 ses atlama, % 4.96 ses karıştırma, %4.25 ses ekleme ve hece ekleme, %2.83 telaffuz, % 1.41 kelime ekleme, % nefes kontrolü yapamamak ve tutulma hatalarını yapmıştır. El ile okuma ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 11- A2 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş		Anne		Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Kız		A2	33		Türk		Türk	Romanya/Bükreş			812		173		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	25	17	22	11	23	3	12	10	22	9	3	-	-	1	1
Oranı (%)	14.45	9.82	12.71	6.35	13.29	1.73	6.93	5.78	12.71	5.20	1.73	-	-	0.57	0.57	8.09

Tabloda öğrenci en çok hatayı %14.45 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; % 13.29 ses düşmesi, % 12.71 hece atlama ve ses çıkaramama, %9.82 hece tekrar etme, %8.09 hece ekleme, %6.93 ses karıştırma, %6.35 ses atlama, %5.78 heceleme yanlışı, %5.20 ses ekleme, %1.73 telaffuz ve kelime ekleme, %0.57 el ile takip ve eğilerek okuma hataları yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak ve tutulma hataları yapmamıştır.

Tablo 12- A.2 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci	4.Öğrenci	5.Öğrenci		
KTE	30	35	21	19	25	130	812
HTE	32	43	27	24	17	143	812
HA	30	25	13	13	22	103	812
HE	25	10	8	6	14	63	812
SA	18	17	20	12	11	78	812
SD	27	25	30	16	23	121	812
Te	13	16	5	4	3	41	812
SK	28	45	14	7	12	106	812
HY	17	10	12	13	10	62	812
SÇ	16	26	18	17	22	99	812
SE	20	10	12	6	9	57	812
KE	23	5	4	2	3	37	812
NKY	10	2	2	1	-	15	812
ET	3	1	1	-	1	6	812
EO	4	2	1	-	1	8	812
T	5	1	3	1	-	10	812
Toplam	301	273	191	141	173	1079	812

A2 öğrencileri 1079 hata yapmıştır. En çok hatayı hece tekrar etmede (143) yapmıştır. Sırasıyla; kelime tekrar etme (130), ses düşmesi (121), ses karıştırma (106), hece atlama (103), ses çıkaramama (99), ses atlama (78), hece ekleme (63), heceleme yanlış (62), ses ekleme (57), telaffuz (41), kelime ekleme (37), nefes kontrolü yapamamak (15), tutulma (10), el ile okuma (8), el ile takip (6) hatalarını yapmıştır.

5.1.3. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A Kuru Öğrencilerinin Toplam Sesli Okuma Hataları

Tablo 13- A kuru öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	A Kuru		Toplam Hata Sayısı
	A1.2 Seviyesi	A2 seviyesi	
KTE	177	130	307
HTE	147	143	290
HA	122	103	225
HE	107	63	170
SA	87	78	165
SD	141	121	262
Te	75	41	116
SK	127	106	233
HY	89	62	151
SÇ	218	99	317
SE	77	57	134
KE	83	37	120
NKY	52	15	67
ET	33	6	39
EO	42	8	50
T	36	10	46
Toplam	1613	1079	2692

A kuru öğrencileri 2692 hata yapmıştır. En çok hatayı ses çıkaramamada (317) yapmıştır. Sırasıyla; kelime tekrar etme (307), hece tekrar etme (290), ses düşmesi (262), ses karışması (233), hece atlama (225), hece ekleme (170), ses atlama (165), heceleme yanlış (151), ses ekleme (134), kelime ekleme (120), telaffuz (116), nefes kontrolü yapamamak (67), eğilerek okuma (50), tutulma(46), el ile takip(39) hatalarını yapmışlardır.

5.1.4 İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A Kuru Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma Hataları

Tablo14- A kuru öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama hata sayıları

Hatalar	A Kuru	
	Kız	Erkek
KTE	26,2	35,2
HTE	23,2	34,8
HA	19,8	25,2
HE	10,4	23,6
SA	12,8	20,2
SD	21,8	24,6
Te	8,8	14,4
SK	20,4	26,2
HY	13,2	17
SÇ	24	39,4
SE	8,6	18,2
KE	5,4	18,6
NKY	2,8	10,6
ET	3	4,8
EO	4	6
T	2,4	6,8
Toplam Ortalama	12,925	20,35

A kurundaki kız öğrencilerin ortalama hata sayısı 12,925'tir. Erkek öğrencilerin ise 20,35'tir. Kız öğrenciler; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, talaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eli ile takip, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını erkek öğrencilere göre daha az yapmıştır.

5.1.5. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde A Kuru Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Evlilik Türüne Göre Sesli Okuma Hataları

Tablo15- A kuru öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları

Hatalar	A Kuru	
	Karma Evlilik	Türk- Türk Evlilik
KTE	38	23,4
HTE	38	20
HA	27,6	17,4
HE	24	10
SA	19,6	13,4
SD	29,6	22,8
Te	16,6	6,6
SK	32,4	14,2
HY	16,6	13,6
SÇ	41	22,4
SE	17,8	9
KE	18,8	5,2
NKY	10,6	2,8
ET	4,8	3
EO	6,2	3,8
T	6,4	2,8
Toplam	21,75	11,9

A kuru öğrencilerinin anne ve babasının evlilik türlerine göre hata oranlarında; karma evlilikten doğan çocukların sesli okuma hata sayısı ortalamaları 21,75'tir. Türk anne babadan doğan çocukların ise 11,9'dur. Karma evlilikten doğan çocukların kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, talaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eli ile takip, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını; Türk anne babadan doğan çocuklara göre daha fazla yapmıştır.

5.1.6. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B1.1 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 16- B1.1 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

Cinsiyet		Seviye		Yaş	Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
Erkek		B1		19	Rumen		Türk		Romanya/Köstence			812		164	
Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE

Sayı	22	23	21	15	12	5	15	11	13	8	3	2	1	-	2	11
Oran (%)	13.41	14.02	12.80	9.14	7.31	3.04	9.14	6.70	7.92	4.87	1.82	1.21	0.60	-	1.21	6.70

Tabloda öğrenci en çok hatayı %14.02 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %13.41 ile kelime tekrar etme, %12.80 hece atlama, % 9.14 ses atlama ve ses karışması, %7.92 ses çıkaramama, %7.31 ses düşmesi, %6.70 hece ekleme ve heceleme yanlışı, %4.87 ses ekleme, %3.04 telaffuz, %1.82 kelime ekleme, %1.21 nefes kontrolü yapamamak ve el ile okuma, %0.60 tutulma hatalarını yapmıştır. El ile takip hatasını yapmamıştır.

Tablo 17- B1.1 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet	Seviye	Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Erkek	B1	27		Türk		Rumen		Romanya/Köstence				812		179	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	30	31	17	14	12	5	23	9	13	9	5	1	1	1	1
Oranı (%)	16.75	17.31	9.49	7.82	6.70	2.79	12.84	5.02	7.26	5.02	2.79	0.55	0.55	0.55	0.55	3.91

Tabloda öğrenci en çok hatayı %17.31 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %16.75 kelime tekrara etme, %12.84 ses karışması, %9.49 hece atlama, %7.82 ses atlama, %7.26 ses çıkaramama, %6.70 ses düşmesi, %5.02 heceleme yanlışı ve ses ekleme, %3.91 hece ekleme, %2.79 telaffuz ve kelime ekleme, %0.55 nefes kontrolü yapamamak, tutulma, eğilerek okuma ve el ile takip hatalarını yapmıştır.

Tablo 18- B1.1 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri					Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Kız		B1	33	Türk	Türk	Romanya/Bükreş					812		135		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları : Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	16	15	9	13	20	4	16	11	14	8	2	1	1	-	-	5
Oranı (%)	11.85	11.11	6.66	9.62	14.81	2.96	11.85	8.14	10.37	5.92	1.48	0.74	0.74			3.70

Tabloda öğrenci en çok hatayı %14.81 ile ses düşmesinde yapmıştır. Sırasıyla %11.85 kelime tekrar etme ve ses karışması, %11.11 hece tekrar etme, %10.37 ses çıkaramama, %9.62 ses atlama, %8.14 heceleme yanlışı, %6.66 hece atlama, %5.92 ses ekleme, %3.70 hece ekleme, %2.96 telaffuz, %1.48 kelime ekleme, % 0.74 nefes kontrolü yapamamak ve tutulma hatalarını yapmıştır. Eğilerek okuma ve el ile takip hatalarını yapmamıştır.

Tablo 19- B1.1 (4 öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Kız		B1		27		Türk		Türk		Romanya/Köstence			812		113	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları																
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE	
Sayısı	16	18	11	9	10	2	8	11	16	5	1	-	-	-	1	5	
Oranı (%)	14.15	15.92	9.73	7.96	8.84	1.76	7.07	9.73	14.15	4.42	0.88	-	-	-	0.88	4.42	

Tabloda öğrenci en çok hatayı %15.92 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %14.15 kelime tekrar etme ve ses çıkaramama, %9.73 hece atlama ve heceleme yanlışı, %8.84 ses düşmesi, %7.96 ses atlama, %7.07 ses karışması, %4.42 ses ekleme ve hece ekleme, %1.76 telaffuz, %0.88 kelime ekleme ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, tutulma ve el ile takip hatalarını yapmamıştır.

Tablo 20- B1.1 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri						Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
Kız		B1	30	Rumen	Türk	Romanya/Köstence						812		136		
Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları																
KTE		HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayısı	20	17	18	9	15	2	10	7	20	8	1	1	-	1	1	6
Oranı (%)	14.70	12.5	13.23	6.61	11.02	1.47	7.35	5.14	14.70	5.88	0.73	0.73		0.73	0.73	4.41

Tablo 20’de öğrenci en çok hatayı % 14.70 ile kelime tekrar etme ve ses çıkaramamada yapmıştır. Sırasıyla; %13.23 hece atlama, %12.5 hece tekrar etme, %11.02 ses düşmesi, %7.35 ses karışması, %6.61 ses atlama, %5.88 ses ekleme, %5.14 heceleme yanlışı, %4.41 hece ekleme, %1.47 telaffuz, %0.73 kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır. Tutulma hatasını yapmamıştır.

Tablo 21- B1.1 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci		
KTE	22	30	16	16	20	104	812
HTE	23	31	15	18	17	104	812
HA	21	17	9	11	18	76	812
HE	11	7	5	5	6	34	812
SA	15	14	13	9	9	60	812
SD	12	12	20	10	15	69	812
Te	5	5	4	2	2	18	812
SK	15	23	16	8	10	72	812
HY	11	9	11	11	7	49	812
SÇ	13	13	14	16	20	76	812
SE	8	9	8	5	8	38	812
KE	3	5	2	1	1	12	812
NKY	2	1	1	-	1	5	812
ET	-	1	-	-	1	2	812
EO	2	1	-	1	1	5	812
T	1	1	1	-	-	3	812
Toplam	164	179	135	113	136	727	812

B1.1 öğrencileri 727 hata yapmıştır. En çok hatayı hece tekrar etme ve kelime tekrar etmede (104) yapmıştır. Sırasıyla hece atlama ve ses çıkaramama (76), ses karışması (72), ses düşmesi (69), ses atlama (60), heceleme yanlış (49), ses ekleme (38), hece ekleme (34), telaffuz (18) kelime ekleme (12), nefes kontrolü yapamamak ve eğilerek okuma (5), tutulma (3) ve el ile takip (2) hatalarını yapmıştır.

5.1.7.İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B1.3 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 22- B1.3 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Erkek		B1.3	16	Türk		Türk		Romanya/Bükreş			812		113		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	15	13	14	16	9	2	10	9	7	4	2	1	1	1	1	8
Oranı (%)	13.27	11.50	12.38	14.15	7.96	1.76	8.84	7.96	6.19	3.53	1.76	0.88	0.88	0.88	0.88	7.07

Tabloda öğrenci sırasıyla; tekrar etme, %12.38 hece atlama, %11.50 hece tekrar etme, %8.84 ses karışması, %7.96 ses düşmesi ve heceleme yanlış, %7.07 hece ekleme, %6.19 ses çıkarması, %3.53 ses ekleme, %1.76 telaffuz ve kelime ekleme, %0.88 nefes kontrolü yapamamak, tutulma eğilerek okuma ve el ile takip etme hatalarını yapmıştır.

Tablo 23- B1.3 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		B1.3	20	Rumen		Türk	Romanya/Köstence				812			126	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	E O	HE
Sayı	23	20	14	11	10	4	10	7	12	8	3	-	-	-	-	4
Oranı (%)	18.25	15.87	11.11	8.73	7.93	3.17	7.93	5.55	9.52	6.34	2.38	-	-	-	-	3.17

Tabloda öğrenci en çok hatayı %18.25 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %15.87 hece tekrar etme, %11.11 hece atlama, %9.52 ses çıkarmama, %8.73 ses atlama, %7.93 ses düşmesi ve ses karışması, %6.34 ses ekleme, %5.55 heceleme yanlış, %3.17 telaffuz ve hece ekleme, %2.38 kelime ekleme hatalarını yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 24- B1.3 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı			
	Kız		B1.3	35	Türk	Türk	Romanya/Bükreş			812			97			
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	11	12	7	9	16	3	11	8	8	5	1	1	-	1	1
Oranı (%)	11.34	12.37	7.21	9.27	16.49	3.09	11.34	8.24	8.24	5.15	1.03	1.03		1.03	1.03	3.09

Tabloda öğrenci en çok hatayı %16.49 ses düşmesinde yapmıştır. Sırasıyla; %12.37 hece tekrar etme, %11.34 kelime tekrar etme ve ses karışması, %9.27 ses atlama, %8.24 heceleme yanlış ve ses çıkarmama, %7.21 hece atlama, %5.15 ses ekleme, %3.09 telaffuz ve hece ekleme, %1.03 kelime ekleme ve nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır. Tutulma hatasını yapmamıştır.

Tablo 25- B1.3 (4. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri		Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı																		
Kız		B1.3		22		Rumen		Türk		Romanya/Köstence		812		89																		
Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları																																
KTE		HTE		HA		SA		SD		Te.		SK		HY		SÇ		SE		KE		NKY		T		ET		EO		HE		
Sayısı	14		13		8		7		6		3		7		9		12		4		2		1		1		-		-		2	
Oranı (%)	15.73		14.60		8.98		7.86		6.74		3.37		7.86		10.11		13.48		4.49		2.24		1.12		1.12						2.24	

Tabloda öğrenci en çok hatayı %15.73 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %14.60 hece tekrar etme, %13.48 ses çıkaramama, %10.11 heceleme yanlış, %8.98 hece atlama, %7.86 ses atlama ve ses karışması, %6.74 ses düşmesi, %4.49 ses ekleme, %3.37 telaffuz, %2.24 kelime ekleme ve hece ekleme, %1.12 nefes kontrolü yapamamak ve tutulma hatalarını yapmıştır. El ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 26- B1.3 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Erkek		B1.3	20	Türk		Türk	Romanya/Köstence				812		112		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayısı	15	16	18	7	12	3	7	4	16	7	1	1	1	1	1	2
Oranı (%)	13.39	14.28	16.07	6.25	10.71	2.67	6.25	3.57	14.28	6.25	0.89	0.89	0.89	0.89	0.89	1.78

Tabloda öğrenci en çok hatayı %16.07 ile hece atlamada yapmıştır. Sırasıyla; %14.28 hece tekrar etme ve ses çıkaramama, %13.39 kelime tekrar etme, %10.71 ses düşmesi, %6.25 ses atlama, ses karışması ve ses ekleme, %%2.67 telaffuz, %1.78 hece ekleme, %0.89 kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okuma hatalarını yapmıştır.

Tablo 27- B1.3 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci	4.Öğrenci	5.Öğrenci		
KTE	15	23	15	14	15	82	812
HTE	13	20	16	13	16	78	812
HA	14	14	18	8	18	72	812
HE	8	4	2	2	2	18	812
SA	16	11	7	7	7	48	812
SD	9	10	12	6	12	49	812
Te	2	4	3	3	3	15	812
SK	10	10	7	7	7	41	812
HY	9	7	4	9	4	33	812
SÇ	7	12	16	12	16	65	812
SE	4	8	7	4	7	30	812
KE	2	3	1	2	1	9	812
NKY	1	-	1	1	1	4	812
ET	1	-	1	-	1	3	812
EO	1	-	1	-	1	3	812
T	1	-	1	1	1	4	812
Toplam	113	126	112	89	112	552	812

B1.3 öğrencileri 552 hata yapmıştır.En çok hatayı kelime tekrar etmede (82) yapmıştır. Sırasıyla; hece tekrar etme (78), hece atlama (72), ses çıkaramama (65), ses düşmesi (49), ses atlama (48), ses karışması (41), heceleme yanlış (33), ses ekleme (30), hece ekleme (18), telaffuz (15) kelime ekleme (9), nefes kontrolü yapamamak ve tutulma (4) el ile takip ve eğilerek okuma (3) hatalarını yapmıştır.

Tablo 28- B1 seviyesi öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	B1 Seviyesi		Toplam Hata Sayısı
	B1 Seviyesi	B1.3 seviyesi	
KTE	104	82	186
HTE	104	78	182
HA	76	72	148
HE	34	18	56
SA	60	48	108
SD	69	49	118
Te	18	15	33
SK	72	41	113
HY	49	33	82
SÇ	76	65	141
SE	38	30	68
KE	12	9	21
NKY	5	4	9
ET	2	3	5
EO	5	3	8
T	3	4	7
Toplam	727	552	1279

B1 seviyesi öğrencileri 1279 hata yapmıştır. En çok hatayı kelime tekrar etmede (104) yapmıştır. Sırasıyla; hece tekrar etme (182), hece atlama (148), ses çıkaramama (141), ses düşmesi (118), ses karışması (113), ses atlama (108), heceleme yanlış (82), ses ekleme (68), hece ekleme (56), telaffuz (33) kelime ekleme (21), nefes kontrolü yapamamak (9), eğilerek okuma (8), tutulma (7) ve el ile takip (5) hatalarını yapmıştır.

5.1.8. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 29- B2 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Kız		B2	33	Türk		Türk		Romanya/Köstence			812		37		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	9	5	4	4	3	-	4	3	2	2	-	-	-	-	-	1
Oranı (%)	24.32	13.51	10.81	10.81	8.10	-	10.81	8.10	5.40	5.40	-	-	-	-	-	2.70

Tabloda öğrenci en çok hatayı %24.32 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %13.51 hece tekrar etme, %10.81 hece atlama, ses atlama ve ses karışması, %8.10 ses düşmesi ve heceleme yanlışı, %5.40 ses çıkaramama ve ses ekleme, %2.70 hece ekleme hatalarını yapmıştır. Telaffuz, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 30- B2 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri					Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		B2	23	Türk	Rumen	Romanya/Bükreş					812			116	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	E O	HE
Sayı	15	16	12	10	19	3	8	7	11	7	4	1	-	-	-	3
Oranı (%)	12.93	13.79	10.34	8.62	16.37	2.58	6.89	6.03	9.48	6.03	3.44	0.86	-	-	-	2.58

Tabloda öğrenci en çok hatayı %16.37 ile ses düşmesinde yapmıştır. Sırasıyla; % 13.79 hece tekrar etme, %12.93 kelime tekrar etme, %10.34 hece atlama, %9.48 ses çıkaramama, %8.62 ses atlama, %6.89 ses karışması, %6.03 heceleme yanlışı ve ses ekleme, %3.44 kelime ekleme, %2.58 telaffuz ve hece ekleme, %0.86 nefes kontrolü yapamamak hatalarını yapmıştır. Tutulma, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 31- B2 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		B2		28		Türk		Türk		Romanya/Köstence			812		72	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları																
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE	
Sayı	12	13	7	4	5	2	10	8	5	3	1	-	-	-	-	2	
Oranı (%)	16.66	18.05	9.72	5.55	6.94	2.77	13.88	11.11	6.94	4.16	1.38	-	-	-	-	2.77	

Tabloda öğrenci en çok hatayı % 18.05 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %16.66 kelime tekrar etme, %13.88 ses karışması, %11.11 heceleme yanlışı, %9.72 hece atlama, %6.94 ses düşmesi ve ses çıkaramama, %5.55 ses atlama, %4.16 ses ekleme, %2.77 telaffuz ve hece ekleme, %1.38 kelime ekleme hatalarını yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 32- B2 (4. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı			
	Kız		B2	29	Türk	Türk	Romanya/Bükreş				812		81			
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayısı	10	9	8	8	6	2	14	7	7	3	1	1	-	1	1
Oranı (%)	12.34	11.11	9.87	9.87	7.40	2.46	17.28	8.64	8.64	3.70	1.23	1.23	-	1.23	1.23	3.70

Tabloda öğrenci en çok hatayı % 17.28 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %12.34 kelime tekrar etme, %11.11 hece tekrar etme, %9.87 hece atlama ve ses atlama, %8.64 heceleme yanlış ve ses çıkaramama, %7.40 ses düşmesi, %3.70 ses ekleme ve hece ekleme, %2.46 telaffuz, %1.23 kelime tekrar etme, nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır. Tutulma hatasını yapmamıştır.

Tablo 33- B2 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı		
	Kız		B2	30	Rumen		Türk	Romanya/Bükreş			812			99		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	14	12	13	10	9	3	18	2	9	5	1	-	1	-	-
Oran (%)	14.14	12.12	13.13	10.10	9.09	3.03	18.18	2.02	9.09	5.05	1.01	-	1.01	-	-	2.02

Tabloda öğrenci en çok hatayı %18.18 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %14.14 kelime tekrar etme, %13.13 hece atlama, %12.12 hece tekrar etme, %10.10 ses atlama, %9.09 ses düşmesi ve ses çıkaramama, %3.03 telaffuz, %2.02 heceleme yanlış ve hece ekleme, %1.01 kelime ekleme ve tutulma hatalarını yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 34- B2 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci		
KTE	9	15	10	12	14	60	812
HTE	5			13	12	55	812
HA	4	12	8	7	13	44	812
HE	1	3	3	2	2	11	812
SA	4	10	8	4	10	36	812
SD	3	19	6	5	9	42	812
Te	-	3	2	2	3	10	812
SK	4	8	14	10	18	54	812
HY	3	7	7	8	2	27	812
SÇ	2	11	7	5	9	34	812
SE	2	7	3	3	5	20	812
KE	-	4	1	1	1	7	812
NKY	-	1	1	-	-	2	812
ET	-	-	1	-	-	1	812
EO	-	-	1	-	-	1	812
T	-	-	-	-	1	1	812
Toplam	37	116	81	72	99	405	812

B2 öğrencileri 405 hata yapmıştır. En çok hatayı kelime tekrar etmede (60) yapmıştır. Sırasıyla hece tekrar etme (55), ses karışması (54), hece atlama (44), ses düşmesi (42), ses atlama (36) ses çıkaramama (34), heceleme yanlış (27), ses ekleme (20), hece ekleme (11), telaffuz (10) kelime ekleme (7), nefes kontrolü yapamamak (2), el ile takip, tutulma ve eğilerek okuma (1) hatalarını yapmıştır.

5.1.9 İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B Kuru Öğrencilerinin Toplam Sesli Okuma Hataları

Tablo 35- B kuru öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	B Kuru			Toplam Hata Sayısı
	B1 Seviyesi	B1.3 Seviyesi	B2 Seviyesi	
KTE	104	82	60	246
HTE	104	78	55	237
HA	76	72	44	192
HE	34	18	11	63
SA	60	48	36	144
SD	69	49	42	160
Te	18	15	10	43
SK	72	41	54	167
HY	49	33	27	109
SÇ	76	65	34	175
SE	38	30	20	88
KE	12	9	7	28
NKY	5	4	2	11
ET	2	3	1	6
EO	5	3	1	9
T	3	4	1	8
Toplam	727	552	405	1684

B kuru öğrencileri toplam 1684 kere hata yapmışlardır. En çok hatayı kelime tekrar etmede (246) yapmışlardır. Sırasıyla hece tekrar etme (237), hece atlama (192), ses çıkaramama (175), ses karışması (167), ses düşmesi (160), ses atlama (144) heceleme yanlış (109), ses ekleme (88), hece ekleme (63), telaffuz (43) kelime ekleme (28), nefes kontrolü yapamamak (11), eğilerek okuma (9), tutulma (8) ve el ile takip (6) hatalarını yapmışlardır.

5.1.10. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B Kuru Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma Hataları

Tablo 36- B Kuru öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama hata sayıları

Hatalar	B Kuru	
	Kız	Erkek
KTE	13,75	18,857
HTE	12,625	18,857
HA	9,75	14,714
HE	3,375	5,285
SA	8,325	11
SD	10,625	11,285
Te	2,375	3,428
SK	11	11,857
HY	7,25	7,857
SÇ	11	11
SE	5	6,571
KE	1,125	2,714
NKY	0,625	0,857
ET	0,375	0,428
EO	0,5	0,714
T	0,375	0,571
Toplam	6,129	7,874

B kurundaki kız öğrencilerin ortalama hata sayıları 6,129'dur. Erkek öğrencilerin ise 7,874'tür. Kız öğrenciler; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eli ile takip, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını erkek öğrencilere göre daha az yapmıştır. Ses çıkaramama hatasını ise her ikise de aynı ortalamada yapmıştır

5.1.11. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde B Kuru Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Evlilik Türüne Göre Sesli Okuma Hataları

Tablo 37- B Kuru öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları

Hatalar	B Kuru	
	Karma Evlilik	Türk- Türk Evlilik
KTE	19,714	13
HTE	18,857	12,625
HA	14,714	9,75
HE	5	3,625
SA	10,857	8,75
SD	11,857	10,125
Te	3,571	2,25
SK	13	10
HY	7,428	7,625
SÇ	12,857	9,375
SE	7	4,625
KE	2,714	1,125
NKY	0,857	0,625
ET	0,285	0,5
EO	0,571	0,625
T	0,571	0,375
Toplam	8,112	5,937

B kuru öğrencilerinin anne ve babasının evlilik türlerine göre hata oranlarında; karma evlilikten doğan çocukların sesli okuma hata sayısı ortalamaları 8.112'dir. Türk anne ve babadan doğan çocukların ise 5,937'dir. Karma evlilikten doğan çocukların kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eli ile takip, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını; Türk anne ve babadan doğan çocuklara göre daha fazla yapmıştır. Heceleme yanlış, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını ise daha az yapmıştır.

5.1.12. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C1 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 38- C1 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		C1	27		Rumen		Türk		Romanya/Köstence			812		46	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	10	7	5	5	1	1	5	4	3	3	-	-	-	-	-
Oranı (%)	21.73	15.21	10.86	10.86	2.17	2.17	10.86	8.69	6.52	6.52	-	-	-	-	-	4.34

Tabloda öğrenci en çok hatayı %21.73 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %15.21 hece tekrar etme, %10.86 hece atlama, ses atlama ve ses karışması, %8.69 heceleme yanlış, %6.52 ses çıkaramama ve ses ekleme, %4.34 hece ekleme, %2.17 ses düşmesi ve telaffuz hatalarını yapmıştır. Kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile talip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 39- C1 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı		
	Kız		C1	26	Rumen		Türk	Romanya/Köstence			812			50		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	9	7	6	6	8	1	3	2	4	3	1	-	-	-	-	-
Oranı (%)	18	14	12	12	16	2	6	4	8	6	2	-	-	-	-	-

Tablo 1'de öğrenci en çok hatayı %18 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %16 ses düşmesi, %14 hece tekrar etme, %12 hece atlama ve ses atlama, %8 ses çıkaramama, %6 ses karışması ve ses ekleme, %4 heceleme yanlış, %2 telaffuz ve kelime ekleme hatalarını yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okuma ve hece ekleme hatalarını yapmamıştır.

Tablo 40- C1 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet	Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri					Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı		
	Erkek	C1	26	Rumen	Türk	Romanya/Bükreş					812			47		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NK Y	T	ET	EO	HE
	Sayı	7	8	5	6	4	1	10	2	1	1	-	-	-	-	-
Oran (%)	14.89	17.02	10.63	12.76	8.51	2.12	21.27	4.25	2.12	2.12	-	-	-	-	-	4.25

Tabloda öğrenci en çok hatayı % 21.27 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %17.02 hece tekrar etme, % 14.89 kelime tekrar etme, %12.76 ses atlama, %10.63 hece atlama, %8.51 ses düşmesi, %4.25 heceleme yanlışı ve hece ekleme, %2.12 telaffuz, ses çıkaramama ve ses ekleme hatalarını yapmıştır. Kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 41- C1 (4. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş		Anne		Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Kız		C1	17		Türk		Türk	Romanya/Köstence			812		35		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	7	6	4	3	2	2	4	1	2	1	-	-	-	-	1
Oranı (%)	20	17.14	11.42	8.57	5.71	5.71	11.42	2.85	5.71	2.85					2.85	5.71

Tabloda öğrenci en çok hatayı %20 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %17.14 hece tekrar etme, %11.42 hece atlama ve ses karışması, %8.57 ses atlama, %5.71 ses düşmesi, ses karışması, ses çıkaramama ve hece ekleme, %2.85 heceleme yanlışı, ses ekleme ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır. Kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma ve el ile takip hatalarını yapmamıştır.

Tablo 42- C1 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet	Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı				
	Kız	C1	30	Türk	Türk	Romanya/Köstence			812			40				
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	6	4	3	2	3	2	9	2	4	1	1	-	1	-	-	2
Oranı (%)	15	10	7.5	5	7.5	5	22.5	5	10	2.5	2.5	-	2.5	-	-	5

Tabloda öğrenci en çok hatayı %22.5 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla %15 kelime tekrar etme, %10 hece tekrar etme ve ses çıkaramama, %7.5 hece atlama ve ses düşmesi, %5 ses atlama, telaffuz, heceleme yanlış ve hece ekleme, %2.5 ses ekleme, kelime ekleme ve tutulma hatalarını yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 43- C1 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci		
KTE	10	9	7	7	6	39	812
HTE	7	7	8	6	4	32	812
HA	5	6	5	4	3	23	812
HE	2	-	2	2	2	8	812
SA	5	6	6	3	2	22	812
SD	1	8	4	2	3	18	812
Te	1	1	1	2	2	7	812
SK	5	3	10	4	9	31	812
HY	4	2	2	1	2	11	812
SÇ	3	4	1	2	4	14	812
SE	3	3	1	1	1	9	812
KE	-	1	-	-	1	2	812
NKY	-	-	-	-	-	-	812
ET	-	-	-	-	-	-	812
EO	-	-	-	1	-	1	812
T	-	-	-	-	1	1	812
Toplam	46	50	47	35	40	218	812

C1 öğrencileri 218 hata yapmıştır. En çok hatayı kelime tekrar etmede (39) yapmıştır. Sırasıyla hece tekrar etme (32), ses karışması (31), hece atlama (23), ses atlama (22), ses düşmesi (18), ses çıkaramama (14), heceleme yanlış (11), ses ekleme (9), hece ekleme (8), telaffuz (7) kelime ekleme (2), tutulma ve eğilerek okuma (1) hatalarını yapmışlardır. Nefes kontrolü yapamamak ve el ile takip hatalarını yapmamışlardır.

5.1.13.İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C2 Seviyesinde Sesli Okuma Hataları

Tablo 44- C2 (1. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Kız		C2	28	Türk		Türk		Romanya/Bükreş			812		14		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
Sayı	4	2	1	2	-	-	2	1	-	1	-	-	-	-	1	-
Oranı (%)	28.57	14.28	7.14	14.28	-	-	14.28	7.14	-	7.14	-	-	-	-	7.14	-

Tabloda öğrenci en çok hatayı % 28.57 ile kelime tekrar etmede yapmıştır. Sırasıyla; %14.28 hece tekrar etme, ses atlama ve ses karışması, %7.14 hece atlama, heceleme yanlış, ses ekleme ve eğilerek okuma hatalarını yapmıştır. Ses düşmesi, telaffuz, ses çıkaramama, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip ve hece ekleme hatalarını yapmamıştır.

Tablo 45- C2 (2. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye	Yaş	Anne		Baba	Doğum Yeri				Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Erkek		C2	37	Rumen		Türk	Romanya/Köstence				812		22		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	E O	HE
Sayı	2	3	2	1	1	-	4	1	3	1	1	1	-	1	-	1
Oranı (%)	9.09	13.63	9.09	4.54	4.54		18.18	4.54	13.63	4.54	4.54	4.54		4.54		4.54

Tabloda öğrenci en çok hatayı %18.18 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; 13.63 hece tekrar etme ve ses çıkaramama, %9.09 kelime tekrar etme ve hece atlama, %4.54 ses atlama, ses düşmesi, heceleme yanlış, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve hece ekleme hatalarını yapmıştır. Telaffuz, tutulma ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 46- C2 (3. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet	Seviye	Yaş	Anne	Baba	Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı			Toplam Hata Sayısı				
	Erkek	C2	26	Rumen	Türk	Romanya/Bükreş			812			27				
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NK Y	T	ET	EO	HE
	Sayısı	4	3	4	2	1	1	6	1	1	1	1	-	1	-	-
Oranı (%)	14.81	11.11	14.81	7.40	3.70	3.70	22.22	3.70	3.70	3.70	3.70		3.70			3.70

Tabloda öğrenci en çok hatayı %22.22 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %14.81 kelime tekrar etme ve hece atlama, %11.11 hece tekrar etme, %7.40 ses atlama, %3.70 ses düşmesi, telaffuz, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, tutulma ve hece eklemede hata yapmıştır. Nefes kontrolü yapamamak, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını yapmamıştır.

Tablo 47- C2 (4. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet	Seviye	Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı		
	Kız	C2	32		Türk		Türk		Romanya/Köstence			812		10		
	Yapılan Sesli Okuma Hataları Sayısı ve Oranları															
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE
	Sayı	1	1	-	-	2	-	3	-	1	-		1	1	-	-
Oranı (%)	10	10	-	-	20	-	30	-	10	-	-	10	10	-	-	-

Tabloda öğrenci en çok hatayı %30 ile ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %20 ses düşmesi, %10 kelime tekrar etme, hece tekrar etme, ses çıkaramama, nefes kontrolü yapamamak, tutulma hatalarını yapmıştır. Hece atlama, ses atlama, heceleme yanlış, ses ekleme, kelime ekleme, el ile takip, eğilerek okuma ve hece ekleme hatalarını yapmamıştır.

Tablo 48- C2 (5. öğrenci) öğrencisinin yaptığı sesli okuma hataları; sayısı ve oranı

	Cinsiyet		Seviye		Yaş		Anne		Baba		Doğum Yeri			Toplam Kelime Sayısı		Toplam Hata Sayısı	
	Erkek		C2		30		Türk		Türk		Romanya/Köstence			812		22	
	Yapılan Sesli Okuma Hataları: Sayısı ve Oranları																
	KTE	HTE	HA	SA	SD	Te.	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY	T	ET	EO	HE	
Sayı	4	2	1	4	3	1	4	1	-	-	-	-	-	-	1	1	
Oran (%)	18.18	9.09	4.54	18.18	13.63	4.54	18.18	4.54	-	-	-	-	-	-	4.54	4.54	

Tabloda öğrenci en çok hatayı %18.18 ile kelime tekrar etme, ses atlama ve ses karışmasında yapmıştır. Sırasıyla; %13.63 ses düşmesi, %9.09 hece tekrar etme, %4.54 hece atlama, telaffuz, heceleme yanlış, eğilerek okuma ve hece eklemeye yapmıştır. Ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma ve el ile takip hatalarını yapmamıştır.

Tablo 49- C2 öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hataları

Hatalar	Öğrenciler					Toplam Hata Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
	1.Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci	4.Öğrenci	5.Öğrenci		
KTE	4	2	4	4	1	15	812
HTE	2	3	3	2	1	11	812
HA	1	2	4	1	-	8	812
HE	-	1	1	1	-	3	812
SA	2	1	2	4	-	9	812
SD	-	1	1	3	2	7	812
Te	-	-	1	1	-	2	812
SK	2	4	6	4	3	17	812
HY	1	1	1	1	-	4	812
SÇ	-	3	1	-	1	5	812
SE	1	1	1	-	-	3	812
KE	-	1	1	-	-	2	812
NKY	-	1	-	-	1	2	812
ET	-	1	-	-	-	1	812
EO	1	-	-	1	-	2	812
T	-	-	1	-	1	2	812
Toplam	14	22	27	22	10	95	812

C2 öğrencileri 95 hata yapmıştır. En çok ses karışmasında (17) yapmıştır. Sırasıyla; kelime tekrar etme (15), hece tekrar etme (11), ses atlama (9), hece atlama (8), ses düşmesi (7), ses çıkaramama (5), heceleme yanlış (4), ses ekleme ve hece ekleme (3), telaffuz, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eğilerek okuma ve tutulma (2), el ile takip (1) hatalarını yapmışlardır.

5.1.14 İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C Kuru Öğrencilerinin Toplam Sesli Okuma Hataları

Tablo 50- C kuru öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hata sayıları

Hatalar	C Kuru		Toplam Hata Sayısı
	C1 Seviyesi	C2 seviyesi	
KTE	39	15	54
HTE	32	11	43
HA	23	8	31
HE	8	3	11
SA	22	9	31
SD	18	7	25
Te	7	2	9
SK	31	17	48
HY	11	4	15
SÇ	14	5	19
SE	9	3	12
KE	2	2	4
NKY	-	2	2
ET	-	1	1
EO	1	2	3
T	1	2	3
Toplam	218	95	313

C kuru öğrencileri toplam 313 kere hata yapmışlardır. En çok hatayı kelime tekrar etmede (54) yapmışlardır. Sırasıyla ses karışması (48), hece tekrar etme (43), hece atlama ve ses atlama (31), ses düşmesi (25), ses çıkaramama (19), heceleme yanlış (15), ses ekleme (12), hece ekleme (11), telaffuz (9) kelime ekleme (4), eğilerek okuma ve tutulma (3) nefes kontrolü yapamamak (2) ve el ile takip (1) hatalarını yapmışlardır.

5.1.15 İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C Kuru Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma Hataları

Tablo51- C Kuru öğrencilerinin cinsiyete göre ortalama hata sayıları

Hatalar	C Kuru	
	Kız	Erkek
KTE	5,4	5,4
HTE	4	4,6
HA	2,8	3,4
HE	0,8	1,4
SA	2,6	3,6
SD	3	2
Te	1	0,8
SK	4,2	5,8
HY	1,2	1,8
SÇ	2,2	1,6
SE	1,2	1,2
KE	0,4	0,4
NKY	0,2	0,2
ET	-	0,2
EO	0,4	0,2
T	0,4	0,2
Toplam	1,862	2,05

C kurundaki kız öğrencilerin ortalama hata sayıları 1,862'dir. Erkek öğrencilerin ise 2,05'tir. Kız öğrenciler; hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses ekleme, el ile takip hatalarını erkek öğrencilere göre daha az yapmıştır. Kelime tekrar etme, kelime ekleme nefes kontrolü yapamamaya ise her ikise de aynı ortalama hata yapmıştır. Ses düşmesi, telaffuz, ses çıkaramama, eğilerek okuma, tutulma hatalarını ise erkek öğrenciler daha az yapmıştır

5.1.16 İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde C Kuru Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Evlilik Türüne Göre Sesli Okuma Hataları Nelerdir?

Tablo52- C Kuru öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları

Hatalar	C Kuru	
	Karma Evlilik	Türk- Türk Evlilik
KTE	6,8	4
HTE	5,4	3,2
HA	4,2	1,8
HE	1,2	0,6
SA	4,6	1,6
SD	3,4	1,6
Te	1	0,8
SK	5,6	4,4
HY	2	1
SÇ	1,8	2
SE	1,6	0,8
KE	0,4	0,4
NKY	-	0,4
ET	-	0,2
EO	0,2	0,4
T	0,2	0,4
Toplam	2,4	1,475

C kuru öğrencilerinin anne ve babasının evlilik türlerine göre hata oranlarında; karma evlilikten doğan çocukların sesli okuma hata sayısı ortalamaları 2,4'tür. Türk anne ve babadan doğan çocukların ise 1,475'tir. Karma evlilikten doğan çocukların; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses ekleme, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını; Türk anne ve babadan doğan çocuklara göre daha fazla yapmıştır. Ses çıkaramama el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını ise daha az yapmıştır. Kelime ekleme hatasını aynı oranda yapmışlardır. Karma evlilikten doğan çocuklar nefes kontrolü yapamamak ve el ile takip hatasını yapmamışlardır.

5.1.17. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Bütün Seviyelerine Göre Sesli Okuma Hataları

Tablo53- Bütün kurlara göre öğrencilerin hata sayıları

Hatalar	Bütün Seviyeler			Toplam Hata Sayısı
	A Kuru	B Kuru	C Kuru	
KTE	307	246	54	607
HTE	290	237	43	570
HA	225	192	31	448
HE	170	63	11	340
SA	165	144	31	340
SD	262	160	25	447
Te	116	43	9	168
SK	233	167	48	448
HY	151	109	15	275
SÇ	317	175	19	511
SE	134	88	12	234
KE	120	28	4	152
NKY	67	11	2	80
ET	39	6	1	46
EO	50	9	3	62
T	46	8	3	57
Toplam	2692	1684	313	4689

Bütün kurlardaki öğrenciler 4689 hata yapmıştır.En çok hatayı kelime tekrar etmede (607) yapmıştır. Sırasıyla hece tekrar etme (570), ses çıkaramamada (511), hece atlama ve ses karışması (448), ses düşmesi (447), hece ekleme ve ses atlama (340), heceleme yanlış (275), ses ekleme (234), telaffuz (168), kelime ekleme (152), nefes kontrolü yapamamak (80), eğilerek okuma (62), tutulma (57), el ile takip (46) hatalarını yapmışlardır.

5.1.18. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Cinsiyete Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları

Tablo-54 Bütün kurlarda öğrencilerin cinsiyete göre ortalama hata sayıları

Hatalar	Bütün Seviyeler	
	Kız	Erkek
KTE	15,116	19,859
HTE	13,275	19,419
HA	10,783	14,438
HE	4,858	10,095
SA	7,908	11,6
SD	11,808	12,628
Te	4,058	6,209
SK	11,866	14,619
HY	7,216	8,885
SÇ	12,4	17,333
SE	4,933	8,657
KE	2,308	7,238
NKY	1,208	3,885
ET	1,125	1,809
EO	1,633	2,304
T	1,058	2,523
Toplam Ortalama	6,972	10,093

Bütün kurlardaki kız öğrencilerin ortalama hata sayısı 6,972'dir. Erkek öğrencilerin ise 10,093'tür. Kız öğrenciler; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eli ile takip, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını erkek öğrencilere göre daha az yapmıştır.

5.1.19. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Öğrencilerin Anne ve Babalarının Evlilik Türlerine Göre Ortalama Sesli Okuma Hataları

Tablo-55 Bütün kurlardaki öğrencilerin anne ve babalarının evlilik türüne göre ortalama hata sayıları

Hatalar	Bütün Seviyeler	
	Karma Evlilik	Türk- Türk Evlilik
KTE	21,504	13,466
HTE	20,752	11,941
HA	15,504	9,65
HE	10,066	4,741
SA	11,285	7,916
SD	14,952	11,508
Te	7,057	3,216
SK	17	9,533
HY	8,676	7,408
SÇ	18,552	11,258
SE	8,8	4,808
KE	7,304	2,241
NKY	3,819	1,275
ET	1,695	1,233
EO	2,323	1,608
T	2,390	1,191
Toplam	10,729	6,437

Bütün kurlardaki öğrencilerinin anne ve babasının evlilik türlerine göre hata oranlarında; karma evlilikten doğan çocukların sesli okuma hata sayısı ortalamaları 10,729'dur. Türk anne babadan doğan çocukların ise 6,437'dir. Karma evlilikten doğan çocukların; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, hece ekleme, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlışı, ses çıkaramama, ses ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, el ile takip, eğilerek okuma ve tutulma hatalarını; Türk anne babadan doğan çocuklara göre daha fazla yapmıştır.

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlara ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Romanya'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hatalarını tespit edilmiştir. A1.2 seviyesinden 5 öğrenci, A2 seviyesinden 5 öğrenci, B1.1 seviyesinden 5 öğrenci, B1.3 seviyesinden 5 öğrenci, B2 seviyesinden 5 öğrenci, C1 seviyesinden 5 öğrenci, C2 seviyesinden 5 öğrenci toplam 35 öğrenciye ulaşılmıştır. Her öğrenci ayrı ayrı değerlendirilmiş, daha sonra da seviye seviye değerlendirilmiştir. Öğrenciler cinsiyetlerine ve anne ve babalarının evlilik türlerine göre de değerlendirilmiştir.

- A1.2 seviyesindeki öğrenciler, en fazla hatayı ses çıkaramamada yaptığı tespit edilmiştir. Ses çıkaramama hatasını çok fazla yapmalarının sebebi ise alfabeyi yeni tanımalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler Türk alfabesini yeni öğrendikleri için çoğu sesi çıkaramamaktadırlar. Sırasıyla kelime tekrar etme ve hece tekrar etmede yapmışlardır. Bunun sebebi ise kelimeleri ve heceleri tanıyamamalarından kaynaklanmaktadır. Duruş hatalarından ise en çok hatayı nefes kontrolü yapamamakta yapmışlardır. Bunun sebebi ise kelimeleri ve cümleleri tanıyamadıklarından kaynaklanmaktadır. Sırasıyla eğilerek okuma ve el ile takip hatalarını yapmışlardır. Sebebi ise kelime ve cümleleri tanıyamamaktadır.
- A2 seviyesindeki öğrenciler en fazla hatayı hece tekrar etmede yapmıştır. Kelimeleri ve heceleri tanıyamayan öğrenciler bu hatayı yapmaktadırlar. Ses düşmesi ve ses karışması hatalarını da yüksek oranda yapmışlardır. Bunun sebebi ise öğrenciler Rumen alfabesi ile Türk alfabesindeki harflerin ses özelliklerini karıştırmalarından kaynaklanmaktadır. Ses çıkaramama hatasında A1.2 seviyesine göre bir azalma söz konusudur. Duruş hatalarından ise en çok hatayı A1.2 seviyesinde olduğu gibi nefes kontrolü yapamamakta yapmışlardır. Ancak bu hata da bir azalma olmuştur.

- A kuru öğrencileri genel olarak değerlendirildiği zaman en fazla hatayı ses çıkaramamada yapmışlardır. Öğrenciler harfleri kelimeleri yeni tanıdıkları için bu hatayı çok fazla yapmışlardır. A1.2 seviyesinde yapılan hatalarda, A2 seviyesinde büyük bir azalma yaşanmıştır. Bunun sebebi ise öğrenci harfleri kelimeleri, grameri ileri seviyede öğrenmeye başladıklarından dolayıdır.
- A kuru öğrencilerinin sesli okuma hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimiz zaman, kız öğrencilerin hata yapma ortalamaları 12,925'tir. Erkek öğrencilerin ise 20,35'tir. A kurundaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Kız öğrenciler bütün hataları erkek öğrencilere göre daha az yapmışlardır.
- A kuru öğrencilerinin sesli okuma hataları anne ve babalarının evlilik türlerine göre değerlendirdiğimiz zaman, anne ve babası Türk olan çocukların hata yapma ortalamaları 11,9'ken, karma evlilikten doğan çocukların hata yapma ortalamaları ise 21,75'tir. Karma evlilikten doğan çocuklar bütün hataları, anne babası Türk olan çocuklardan daha fazla yapmışlardır. Bunun sebebi ise anne ya da babanın yabancı olması evde konuşulan dilin Türkçe olmamasından kaynaklanmaktadır. Anne ya da babadan birinin evde yabancı bir dil konuşması çocuğun Türkçe ile olan bağı azaltmakta hata yapma oranını ise arttırmaktadır.
- B1.1 seviyesindeki öğrenciler en fazla hatayı hece tekrar etme ve kelime tekrar etmede yapmıştır. Kelimeleri ve heceleri tanıyamayan öğrenciler bu hatayı yapmaktadırlar. A kuruna göre büyük bir azalma olsa da öğrenciler bu hatayı sıklıkla yapmaktadırlar. Hece atlama ve ses atlama hataları da çok fazla yapılmıştır. Bu hatanın yapılmasının sebebi ise dikkat bozukluğundan kaynaklanmaktadır.
- B1.3 seviyesindeki öğrenciler en fazla hatayı kelime tekrar etmede yapmışlardır. Kelimeleri ve heceleri tanıyamayan öğrenciler bu hatayı yapmaktadırlar. B1.1 seviyesindeki öğrencilere göre azalma söz konusudur. Duruş hatalarında ise büyük bir azalma olmuştur. Öğrenciler kelimeleri ve cümleleri tanıdığı için kendine güvenerek okumasını daha az hata ile yapmıştır.
- B1 seviyesindeki öğrenciler en çok hatayı kelime tekrar etmede yapmıştır. B1.1 seviyesindeki öğrenciler B1.3 seviyesine göre daha çok hata yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenciler kelimeleri ve cümle yapılarını daha çok öğrendikçe hata oranları azalmaktadır.

- B2 seviyesindeki öğrenciler en çok hatayı kelime tekrar etmede yapmışlardır. Hece ekleme ve kelime ekleme hatalarında büyük bir azalma görülmüştür. Bu hataların azalması ile öğrencilerin daha iyi bir sesli okuma yaptıkları görülmektedir. Duruş hatalarında ise A kuru ve B1 seviyesine göre yok diyecek kadar azdır.
- B kurunda öğrenciler 1684 kere hata yapmışlardır. En çok hatayı kelime tekrar etmede yapmışlardır. Ses çıkaramama hatasını A kuruna göre daha az yapmışlardır. Duruş hatalarında da büyük bir azalma söz konusudur.
- B kuru öğrencilerinin sesli okuma hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimiz zaman, kız öğrencilerin hata yapma ortalamaları 6,129'dur. Erkek öğrencilerin ise 7,874'tür. B kurundaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler ses çıkaramama hatasını aynı oranda yapmışlardır. Diğer hataların hepsinde erkek öğrencileri, kız öğrencilere göre daha fazla hata yapmışlardır.
- B kuru öğrencilerinin sesli okuma hataları anne ve babalarının evlilik türlerine göre değerlendirdiğimiz zaman, anne ve babası Türk olan çocukların hata yapma ortalamaları 5,937'yken, karma evlilikten doğan çocukların hata yapma ortalamaları ise 8.112'dir. Karma evlilikten doğan çocuklar heceleme yanlış, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını, anne babası Türk olan çocuklara göre daha az yapmışlardır. Diğer hatalarda ise anne babası Türk olan öğrencilere göre daha fazla yapmışlardır. Bunun sebebi ise anne ya da babanın yabancı olması evde konuşulan dilin Türkçe olmamasından kaynaklanmaktadır. Anne ya da babadan birinin evde yabancı bir dil konuşması çocuğun Türkçe ile olan bağını azaltmakta, hata yapma oranını ise artırmaktadır.
- C1 seviyesindeki öğrenciler en çok hatayı kelime tekrar etmede yapmışlardır. Hece ekleme ve telaffuz hatalarında büyük bir azalma görülmüştür. Bu hataların azalması ile öğrencilerin daha iyi bir sesli okuma yaptıkları görülmektedir. Duruş hatalarında ise A kuru ve B kuruna göre yok diyecek kadar azdır.
- C2 seviyesindeki öğrenciler en çok hatayı ses karışmasında yapmışlardır. Önceki kurlarda kelime tekrar etmede yapılan yanlışlar bu kurda azalmıştır. Öğrencilerin

seviyesi yüksek olsa da dikkat bozukluğu ile sesleri karıştırmaktadır. Diğer hatalarda ise büyük bir azalma olmuştur.

- C kurunda öğrenciler 313 kere hata yapmışlardır. En çok hatayı kelime tekrar etmede yapmışlardır. Bütün hatalarda diğer kurlara göre daha az yapmışlardır. Duruş hatalarında büyük bir azalma söz konusudur.
- C kuru öğrencilerinin sesli okuma hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimiz zaman, kız öğrencilerin hata yapma ortalamaları 1,862'dir. Erkek öğrencilerin ise 2,05'tir. C kurundaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler kelime tekrar etme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak hatalarını aynı oranda yapmışlardır. Erkek öğrenciler; ses düşmesi, telaffuz, ses çıkaramama, eğilerek okuma, tutulma hatalarını kız öğrencilere oranla daha az yapmışlardır. Diğer hataların hepsinde erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla hata yapmışlardır.
- C kuru öğrencilerinin sesli okuma hataları anne ve babalarının evlilik türlerine göre değerlendirdiğimiz zaman, anne ve babası Türk olan çocukların hata yapma ortalamaları 1,475'ken, karma evlilikten doğan çocukların hata yapma ortalamaları ise 2,4'tür. Karma evlilikten doğan çocuklar ses çıkaramama, el ile takip ve eğilerek okuma hatalarını, anne babası Türk olan çocuklara göre daha az yapmışlardır. Kelime ekleme hatasını aynı oranda yapmışlardır. Diğer hatalarda ise anne babası Türk olan öğrencilere göre daha fazla yapmışlardır. Bunun sebebi ise anne ya da babanın yabancı olması evde konuşulan dilin Türkçe olmamasından kaynaklanmaktadır. Anne ya da babadan birinin evde yabancı bir dil konuşması çocuğun Türkçe ile olan bağıni azaltmakta, hata yapma oranını ise arttırmaktadır.
- Bütün kurlara göre öğrencilerin hata sayısı incelendiği zaman toplam 4689 hata yapılmıştır. Tüm kurlarda en çok hata kelime tekrar etmede yapılmıştır. Seviyeler ilerledikçe öğrencilerin hata sayıları azalmaktadır.
- Bütün kurlardaki öğrencilerinin sesli okuma hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimiz zaman, kız öğrencilerin hata yapma ortalamaları 6,972'dir. Erkek öğrencilerin ise 10,093'tür. Bütün kurlardaki kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Kız öğrenciler bütün hataları erkek öğrencilere göre daha az yapmışlardır.

- Bütün kurlardaki öğrencilerinin sesli okuma hataları anne ve babalarının evlilik türlerine göre değerlendirildiğimiz zaman, anne ve babası Türk olan çocukların hata yapma ortalamaları 6,437'yken, karma evlilikten doğan çocukların hata yapma ortalamaları ise 10,729 dur. Karma evlilikten doğan çocuklar bütün hataları, anne babası Türk olan çocuklardan daha fazla yapmışlardır. Bunun sebebi ise anne ya da babanın yabancı olması evde konuşulan dilin Türkçe olmamasından kaynaklanmaktadır. Anne ya da babadan birinin evde yabancı bir dil konuşması çocuğun Türkçe ile olan bağını azaltmakta, hata yapma oranını ise arttırmaktadır.

Romanya'daki iki dilli Türk çocuklarının yaptıkları sesli okuma hataları çoktan aza doğru; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, ses çıkaramama, hece atlama, ses karışması, ses düşmesi, hece ekleme ve ses atlama, heceleme yanlışı, ses ekleme, telaffuz, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eğilerek okuma, tutulma, el ile okumadır.

İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretirken; Türkçenin ses özellikleri, kelime, cümle, metin yapısı okuma eğitiminde sezdirilme vasıtasıyla öğretilmelidir. Bu kapsamda sesli okuma becerisine daha fazla çaba harcanmalıdır. Sesli okuma becerisinin gelişimi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini de geliştiren bir araç olduğu unutulmamalıdır.

6.2. Öneriler

1. “Öğrencilere öncelikle Türk alfabesindeki seslerin doğru sesletiminin iyi kavratılmalı ve hataların tespit edilip düzeltilmesi noktasında çalışmalar yapılmalıdır.
2. Türkçe ve Rumencedeki ses ve sesletim farklılıklarının tespit edilip sesletimdeki diller arasındaki geçişlerin önlenmesi gerekir.
3. Öğrencilerin seviyesine uygun olan gazete, dergi gibi güncel yayınlar derslerde kullanılmalıdır. Güncel yayınların öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülmektedir. Ayrıca güncel yayınların dili yabancı öğrencilerin anlayabileceği dile daha yakındır.
4. Sınıfta öğretmen tarafından tiyatro metinleri, şiirler, köşe yazıları aracılığıyla sesli okuma yaptırılmalıdır. Bu durum hem öğrencileri okumaya teşvik edecek hem de Türkçenin ses özelliklerini öğrencilerin kavramasını sağlayacaktır.

5. Sesli okumanın dinleme, konuşma gibi becerilerle yeri geldikçe bağlantısı kurulmalıdır. Öğrencinin seviyesine uygun sesli görseller dinletilmeli, diyaloglar canlandırılmalı ve bu kazanımlar karşılıklı sesli okumaya aktarılmalıdır.
6. Öğrencilerin anadilinin Türkçe öğrenimine olan (ses, vurgu, tonlama, duraklama, heceleme vb.) yansımaları belirlenmeli ve öğrencilerin yapabileceği sesli okuma hatalarını önlemek için tedbirler alınmalıdır.
7. Türkçeyi iki dilli olarak öğrenen öğrenciler için her kura göre sesli okuma ölçekleri hazırlanmalıdır.
8. Öğrencilere kelimelerin, cümlelerin anlamına uygun ses tonlaması uygulamaları yaptırılarak öğrencilerin hem sesletimi hem de anlatımı ve anlaması güçlendirilebilir.
9. Öğrencilere kalıp ifadeler, şarkılar ve tekerlemeler ezberlettirilmeli.
10. Öğrencilere çeşitli cümle türleri arasında karakteristik tonlama temelindeki ayrımları (açıklayıcı, soru, ünlem bildiren cümleler) fark ettirici çalışmalar yapılmalıdır.
11. Sınıfta daha önceden bilinen, hikâye, adlar, sözcüklere ya da sözcük öbekleri dinlettirilmeli ve sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır.
12. Özellikle Arapça ve Farsça kelimelerdeki uzun okunan sesler fark ettirilmeli ve üzerinde daha fazla durulmalıdır.
13. Melodik, aksan ve ritim kalıpları, mesajın anlamının aktarımını kolaylaştırdığı için öğrencilere farklı ritimlerin taklidi yaptırabilir (Kara, 2013: 948)”
14. Sesli okuma becerilerini geliştirmek için bazı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bunlar:

6.2.1. Yöntem ve Teknikler

Sesli okuma becerilerini geliştirmeleri için çeşitli teknikler tasarlanmıştır. Tierney ve Readence (2005), bu stratejileri şu şekilde gruplamaktadır. Stratejilerin iki tanesi içerik açısından gelişimle ilgili ve sesli okumanın iletişimsel yönüne yoğunlaşmaktadır. Diğer iki strateji ise daha çok okuma güçlüğü olan öğrencilerde kullanılmaktadır. Bu stratejiler birlikte alındığında öğrenciler için tekrarlanan sesli okuma geri bildirime teşvik eder ve rehberlik yapar. Ayrıca bu stratejilerin

uygulanması, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler kadar iyi okuyan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine yön verebilir (Sidekli, 2010: 36). Sesli okuma ile ilgili çeşitli yöntem ve teknikler aşağıda açıklanmaktadır.

6.2.1.1. Tekrarlı okuma

Rumen öğrencilerin sesli okuma hatalarını düzeltmek için kullanılabilecek tekniklerden birisi tekrarlı okumadır (Tierney ve Kubina, 2006: 156-160). Bu yöntem, öğrencilere tekrar tekrar okuma imkanı vermek için oluşturulmuş bir yöntemdir. Bütün sınıf için uygulandığında yararlı olan bu strateji, öğrencilerin okumaya aktif katılımını sağlamaktadır. Tekrarlı okumadaki amaç:

- “1.Öğrencilere anlam oluşturmada gerekli ifade ile okurken uygulama yaptırmak,
- 2.Her bir öğrenciye grubun bir parçası olarak görev yapma şansı vererek özgüveni geliştirmek,
- 3.Sesli ifadelere katılımı artırmada öğrencilere yardım etmektir (Tierney ve Readence, 2005 akt Sidekli 2010).”

Akyol’a (2006) göre, tekrar ve koral hâlinde okuma, akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Tekrar okuma, okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle öğrencilerin sık sık karşılaştığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlar. Doğru okumanın yanında öğrencilere akıcı okuma becerisini de kazandırır.

Tekrarlı okumada öğrenciler metni öğretmen ya da daha iyi okuyan bir öğrenci ile birlikte okur, daha sonra öğrenci metni akıcı okuyana kadar kendi başına okumaya devam eder (Wright, 2001; Karasu 2007). Tekrarlı okuma öğrencilerin akıcı bir biçimde okumalarına katkı sağlar (Lane ve Pullen, 2005: 702-714).

Tekrar ve koral okuma her sınıf düzeyindeki öğrenci için uygundur. Sınıf ve başarı seviyesi bu strateji açısından önemsizdir. Sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen büyük bir grubu küçük parçalara daha başarılı koral gruplara ayırırken önemli olur. Sık sık uygulanan sesli okuma çalışmalarında koral yöntemlerle tekrar okuma, öğretmenlere beceri farklılıklarına rağmen bütün öğrencileri birleştirebilen eşsiz bir yönetim etkinliği sağlar. Aynı zamanda bu strateji öğrencilere eğlence, grup katılımı ve kendi ifadesi ile okuma deneyimi sağlar (Tierney ve

Readence, 2005).

Bu teknik uygulandığı zaman, tekrar ve heceleme hatalarında büyük bir azalma olacağından söz edilebilir. Ancak bu teknik uygulanırken öğretmen şunlara dikkat etmelidir:

1. Uyum hassasiyeti geliştirme

2. Rol taksimi yapma (Tierney ve Readence, 2005).

“Ulusal Okuma Paneli (NRP) araştırmaları raporu, dönüt ve rehberlikle tekrar sesli okumanın öğrencilerin okuma becerisinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Tekrar ve koral okuma, dinleme ve konuşma gibi iki dil becerisini tamamladığı için öğrencilere eşsiz ve değerli bir dil deneyimi sağlar. Bunun yanında tekrar ve koral okuma, gruptaki kişilerin katılımına olumlu bir etki yapar ve öğrencilerin hayal gücü becerisini geliştirir. Bunun yanında rehberlikte tekrarlanan sesli okuma yöntemlerinin kelime tanıma, akıcılık ve sınıf seviyelerindeki kavrama üzerindeki başarılarla olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (NRP, 2000). Ayrıca Rashotte ve Torgesen’in 1985 yılında yaptığı araştırma sonuçlarında tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiği hem de okuma hızını %50 arttırdığını göstermektedir (Akt: Yılmaz ve Köksal, 2008:179)”

6.2.1.2Nörolojik Etki Yöntemi

“Koro okumaya benzeyen, sesli okuma temeline dayanan bir uygulamadır. Heckelman (1969) tarafından geliştirilmiş. Temel olarak bu yöntem, model okuyucuyu takip eden öğrencinin zihninde okumaya yönelik izlenim bırakmayı amaçlar. Bundan dolayı Nörolojik Etki Metodu olarak bilinmektedir. Öğretmen ve öğrencinin metni aynı zamanda okuması esasına dayanır. Ancak öğretmen öğrenciden az farkla ileride okumaktadır. Öğretmen ve öğrenci genellikle yan yana otururlar. Metinler ders kitaplarından seviyeye uygun seçilebileceği gibi öğrencinin ilgisine çeken bir metinde olabilir. Çalışmalar oturum hâlinde yapılır. Başlangıçta birkaç dakika olan oturumların çalışmanın sonlarına doğru uzatılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda haftalık ortalama beş oturum şeklinde toplam altı hafta yürütülmesinin yeterli olduğu ortaya konmuştur (Akt: Rasinski, 2010: 74 Keskin ve Baştuğ 2012).” Nörolojik etki yönteminin aşamaları şunlardır (Mercer, 1987):

- “Öğretmen okuma güçlüğü çeken öğrencinin biraz arkasında oturur.
- Öğretmenin sesi öğrencinin kulağına yönelmektedir.

- Beraber yüksek sesle okunur. Öğretmen öğrenciye kılavuzluk yapar. Bazen de öğrencinin kılavuz olmasına izin verir.
- Okunan sözcükler parmakla veya kalemle takip edilir. “(Duran ve Sezgin 2012)

6.2.1.3 Radyo Okuma

Öğrencilere hem okuma hem de dinleme etkinliklerinde uygulama fırsatı sağlayan radyo okuma (bir mesajı aktarma), özellikle sesli okumanın bir öğretim yöntemi olduğu her sınıfta yararlıdır(Tierney ve Readence, 2005).

Radyo okumanın amacı (Greene, 1979):

1. Sesli okuma ile bir mesajı doğru bir şekilde aktarma
2. Dinleme seviyesinde yorum yapma
3. Sesli bir şekilde okunan mesajı özetleme ve tekrarlama, olmaktadır.

Radyo okuma adını, radyo sunucusunun dinleyicilere bilgileri aktarma ve sesli okuma arasındaki benzerlikten alır. Öğrenci, elinde yazılı bir metin bulunansunucu rolünde, diğer öğrenciler de radyo programını dinleyen dinleyiciler konumundadırlar. Bu uygulamada sesli okuma ile bir mesajın doğru olarak aktarılması amaçlanır. Dinleyici rolündeki öğrenciler tartışarak, mesajı tekrarlayarak ve aktarılan cümleyi değerlendirerek cevap verirler.

6.2.1.4 Eşli okuma

“Birebir yürütülen bir çalışma şeklidir. Akıcı okuma güçlüğü bulunan bir öğrenci ve daha iyi okuyabilen bir model tarafından yürütülür. Ancak okuma becerileri açısından denk olmayan iki öğrenci arasında da uygulanabilir. Model okuyucunun yaptığı okuma, diğer okuyucu tarafından takip edilir ve daha sonra okunur. Okuma güçlüğü bulunan öğrencinin yaptığı hatalar model tarafından düzeltilir. Bu stratejinin uygulanması için doğru okuma becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir (Vaughn, Chard vd., 2000; Walpole & McKenna, 2007). Eşlerin birlikte okuduğu Koro Eşli Okuma olarak isimlendirilen farklı uygulamaları da bulunmaktadır (Walpole & McKenna, 2007 Keskin ve Baştuğ 2012).”

6.2.1.5. Topping'in Eşli Okuması

“Topping'in eşli okumasının amacı, öğretmenin okuma becerilerini geliştirememiş öğrencilere basit bir yolla yardım sağlamasıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yardım eden ebeveynlerin henüz keşfolunmamış yeteneklerini kullanma olarak da anlaşılan eşli okuma, bireylerin (Scople, Topping ve Wicklesword, 1988) ve çocukların (Topping, 1989) eşlenmesini, birlikte okumasını içerir. Bütün uygulamalarda okuma becerisi gelişmiş bir öğretmen, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenciyle eşleşir. Öğrencileri kelime kelime okumadan kurtaracak ve akıcı okumanın gelişmesine engel olacak bir hata ortaya çıktığında, öğretmen öğrenciye destek verir. Öğretmen, öğrenciye düzgün okuması için sürekli bilgi veren bir model gibi davranır (Sidekli, 2010: 41).”

6.2.1.6 Televizyon Okuma

Bu teknikle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. Televizyon okuma etkinliği, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metin okumaktan sıkılmamaları, okumanın daha eğlenceli ve etkili olması için geliştirilmiş bir etkinliktir. Etkinliğin uygulanması iki aşamada gerçekleşmektedir.

Öğretmen amaca uygun metinleri seçer. Daha önceden sınıfa kurulmuş olan projeksiyon, kamera ve bilgisayar sayesinde etkinliğin uygulanması gerçekleştirilir.

Birinci Aşama: “Öğrenciler arasından televizyonda sunucu olması için bir öğrenci belirlenir. Bu öğrenciye daha önceden seçilmiş bir metin verilir. Aynı metin sınıftaki diğer öğrencilere de verilir. Sunucu olan öğrenci kameranın karşısına geçer ve elindeki metni okumadan önce seyircilerine doğaçlama olarak seslenir. Ardından haberleri okumuş gibi metni okumaya başlar. Sınıftaki diğer öğrenciler de arkadaşlarını kendilerine verilen metinden takip eder. Sunucunun hata yaptığı yerde seyirci konumundaki öğrenciler sunucunun hata yaptığını belirtmek için (dıd) diye uyarırlar. Bu durum sunucunun her hatasında uygulanır.

İkinci Aşama: “Sunucu haberleri sunduktan sonra (metni okuduktan sonra) dinleyicilere, sunulan haberlerle ilgili anlama soruları sorulur. Sınıftaki her bir öğrenciye söz hakkı verilir. Hatalı olarak verilen cevaplar anlık dönütler verilerek düzeltilir (Sidekli, 2010: 42).”

6.2.1.7. Akıcılığı Geliştirme Dersi

“Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından doğrudan akıcı okumayı geliştirmeye yönelik desenlenmiş ve yapılan çalışmalarla etkililiği ispatlanmış bir uygulamalar dizisidir. Sınıf ortamında kolayca uygulanabilen bir yapıdadır. Genellikle 100-200 kelimelik kısa metinler kullanılır. Öğretmen metni sesli olarak birkaç defa okur. Öğrencilerle metnin anlamı üzerinde konuşulur. Daha sonra metin sınıfla birlikte koro halinde birkaç defa okunur. Sonra ikili gruplar halinde eşlenen öğrenciler birbirlerine metni okur. Öğrenciler tekrar metni değerlendirme amaçlı bir dinleyiciye sunum yapar. Bu dinleyici sınıf arkadaşı veya okul çalışanı olabilir. Öğrencilerden sınıfta hazırlanan “kelime duvarına” okunan metinden kelime seçmeleri istenir. Bu kelimeler üzerinde sınıf etkinlikleri yolu ile çalışmalar yapılır. Okulda okunan metinler ev ortamında da okunur ve anne babadan öğrencileri okuma konusunda desteklemeleri beklenir. “Akıcılığı Geliştirme Dersi” dikkat edilirse birçok okuma becerisini (sesli okuma, dinleme, prozodik modelleme, sessiz okuma, anlatım ve kelime bilgisi) kapsamaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2012).”

6.2.1.8. Yankılayıcı Okuma

Sesli okuma becerisini geliştirmek için yapılacak yöntemlerden biri de yankılayıcı okumadır. Yankılayıcı okuma yöntemi uygulanırken şu yol izlenebilir:

- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalem ile takip eder.
- İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister.
- Zayıf okuyucunun hata yaptığı ya da takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar eder (Sezgin ve Duran, 2012: 149).

6.2.1.9. Ahenkli Okuma

Bu stratejide öğretmen ve öğrenci aynı anda okur ve bazen öğretmen, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sonraki kelimenin öğrenci tarafından okunmasını bekler (Hudson, Lane ve Pullen,2005: 704).

6.2.1.10. 3P(Pause, Prompt,Praise- Duraksama, Yöneltilme, Övme) Yöntemi

“3P metodu, birebir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle birebir yapılan işlemsel bir süreci kapsar. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi; uygun okuma materyalinin hazırlanması, diğeri ise; öğreticinin öğrenciye “duraksama, yöneltilme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama (pause) evresinde, bağlama(context) uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yöneltilme aşamasına geçilir (Dağ, 2010: 64). Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006).”

“3P metodu ile gerçekleştirilen okuma çalışmaları, boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin esas alındığı etkinlikler ile desteklenmiştir. Boşluk tamamlama tekniği, okuyucunun iyi bilmediği kelimeleri tahmin etmesine yardım ederek bağlamdaki ipuçlarının farkına varmasını sağlamak için tasarlanmış bir tekniktir. Cümledeki veya paragraftaki belli kelimelerin silinmesi ve okuyucunun paragrafın anlamından yola çıkarak boşluğa gelebilecek uygun kelimeyi tahmin etmesi olayıdır. Bu teknik, daha çok grup çalışmalarını kapsamaktadır. Hazırlanan paragraflar, çocuklar için çoğaltılır ya da projeksiyondan yansıtılır. Çocuklar, grup hâlinde boşluğa en uygun alternatifi belirleme konusunda tartışır ve bunu öğretmenlerine arz ederler (James, 2004; Westwood, 1997 akt Dağ 2010).”

6.2.1.11. Kelime Tekrar Tekniği

“Okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede yararlanılan tekniklerden biridir. Öğrencinin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrar edilerek okunması şeklinde yapılan araştırmaları kapsar. Teknik, öğrencilerin okuma sürecindeki sözcük bilgisinin inşasında oldukça etkilidir (Yılmaz, 2008; Wright, 2001 akt Ekiz vd.).” “ Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metin okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri kartlara yazar.

Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Eğer öğrencinin okuma sürecinde yanlış okuduğu kelime sayısı yirmiden fazlaysa öğretmen çalışmada bu kelimelerin ilk yirmisini öğrenciye sunar ve bu kelimelerle çalışma yapar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder (Rosenberg, 1986: Akt; Yılmaz, 2008; Wright,2001 akt Ekiz vd).”

6.2.1.12. Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumalarını geliştirmek için kullanılan diğer bir stratejidir. Bu stratejide, ilk olarak iyi veya uzman okuyucu metnin bir bölümünü sesli olarak okur. Bu sırada öğrenci sessiz bir şekilde okunan bölümü dinler. Daha sonra öğrenci aynı bölümü sesli olarak okur. Gerekğinde öğrenci, okumasıyla ilgili geri bildirim alır (Wright, 2001; Yüksel, 2010; Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009). Bu strateji beş aşamada uygulanır (Wright, 2001; Van Bon, Bokseveld, Font Freide, ve Van den Hurk, 1991; Yüksel, 2010):

- 1.Dikkat dağıtıcı şeylerden arındırılmış sessiz bir yerde öğrenci ile birlikte oturulur. Seçilen okuma metnini birlikte rahatça takip edebilecek şekilde pozisyon alınır.
- 2.Öğrenciye, o sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünü önce sesli olarak kendisine okunacağı, sonra aynı bölümü kendisinin sesli olarak okuyacağı söylenir.
- 3.Metnin bir bölümü yaklaşık olarak 2 dakika boyunca sesli olarak okunurken öğrenci sessiz bir şekilde okunan bölümü takip eder. Eğer küçük yaşta bir öğrenciyle çalışıyorsa öğretici parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.
- 4.Okuma durdurulur ve öğrenciye okumaya başlaması, okuyamadığı kelimelerde kendisine yardım edileceği söylenir. Eğer 3-5 saniye boyunca öğrenci herhangi bir kelimeyi okuyamazsa veya yanlış okursa kelimenin doğru okunuşu söylenir ve okumaya devam etmesi sağlanır.
- 5.Seçilen metin veya hikâye bitinceye kadar 3 ve 4. adımlar tekrarlanır.”(Ekiz vd.2010)

KAYNAKÇA

- Ağaçsapan, K. (2002). *Dil Üzerine*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileri ile Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Baskı.
- Aksan, D. (1990). *Şiir Dilinin Kimi Semantik Özellikleri Üzerine Gözlemler*. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri; Boğaziçi Üniversitesi, 59-69.
- Akyol, H. (1997). *Okuma ve Prensipleri*. Çağdaş Eğitim, 26-28.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, Ş. (2005). *Çocuklara Yönelik Reklamlarda Anlamın Görüntüsü ve Reklam Okur Yazarlığı*. İstanbul: Medya Eleştirmenliği. Beta, 25-59.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1997). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihî (1789-1914)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını, 183-184.
- Ateş, S. (2011). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (B.Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E., Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1-Ses Bilgisi*. İstanbul: Öncü Kitap.
- Baştuğ, M., Keskin, H.K. (2012). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 189-194.
- Bayındır, B. (2003). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Problemlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G., Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated passage reading, listening preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education, 18*(3), 211–228.
- Benveniste, É. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları*. (Çeviren: E. Öztokat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Blomfied, L. 193*Langue*. NewYork: Hlt,Rinehart dWinso.
- Bozkurt, Giray Saynur, “Geçmişten Günümüze Romanya’da Türk Varlığı”, Karadeniz Araştırmaları, C 5, S 17, Ankara 2008, ss.1-31.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education. 33* (2),62-67.
- Buzan, T., Keene, R. (1996). *Dehanın El Kitabı*. İstanbul: Sabah Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). *Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu*. Türklük Bilimi Araştırmaları, 239.
- Çelik, C. E. (2006). *Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması*.
- Çetin, D. (2008). *Türkçe Eğitimi Bölümü Mezunu Öğrenciler ile Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Parçalarüstü Birimler Açısından Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, G. (2006). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sesli Okuma Hızlarının Arttırılmasında Okuma Öncesi ve Okuma Sonrası Sağaltım Tekniklerinin Farklılaşan Etkililiği Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, M. (2000). *Sesli Okuma*. Bilge, 24.
- Çuhadar, F. (2012). Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 11, 63-74.
- David, T. (1990). *European Since Napoleon*. London: Penguin Books, 813.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). "Portfolio-Oriented Foreign Language Education in Turkey", Famagusta, North Cyprus, Eastern Mediterranean University, *First International Education Conference: Changing Times, Changing Needs*.
- Doğan, M. (2001). *Neyi Nasıl Görüyoruz? Nasıl Öğreniyoruz?*. Popüler Bilim.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*.
- Duran, E., Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2), 145-164.
- Durrell, D. D. (1956). *Improving Reading Instruction*. Harcourt. New York: Brace And World, Chap.8.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hız ve anlama düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi . Milli eğitim dergisi , 43 (200) , 180-188
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 111-131.
- Ekrem, M. A. (1983). *Kırım ve Noğay Türklerinin Osmanlı Devrinde Dobruca'ya ve Tüm Rumeli'ye Geçmeleri ve Yerleşmeleri*. Ankara: VIII. Türk Tarih Kongresi.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. (2007). *Dile Genel Bir Bakış Genişletilmiş Yeni Basım*. İstanbul: Multilingual.
- Gemil, T. (1981). *Rumen – Osmanlı Münasebetlerine Dair Bazı Mülâhazalar*. Ankara: VIII. Türk Tarih Kongresi Bildiriler, II, 1503-1510.
- Gencan, T. N. *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınları.

- Greene, F.P. (1979). Radio Reading. In C. Pennoch(ed.), *Reading Comprehension at Four Lingistic Levels*. Newark, DE: International Reading Association, 104-107.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Guboğlu, M. (1969). *Prof. Tayyib Gökbilgin Hakkında Anılarım ve Onun Eserlerinde Rumen Ülkeleri*, 22-23.
- Güneş A.(2002). *Crisis of Identity in A Portrait of The Artist as a Young man*. Journal of Doğuş University,vol 6, 37-49.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, İ. (2009). *Okuma ve Hızlı Okuma Eğitimi*.
- Gündüz, O., Şimşek T. (2011). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, A.J., Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A gnauide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Heckelman, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial- reading instruction. *Intervention in School and Clinic*, 4(4), 277-282.
- Herrien, W. J., Kubina, R. M. (2006). *Developing reading fluency with repeated reading*. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156–160.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London, New York: Longman.
- Hudson, R.F., Lane, H.B., Pullen, P.C. (2005). *Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how*. *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.

- James, W. (2004). *Special Education And Social Development*. New Delhi: Anmol Publications PVT. LTD.
- Jısa, H. (2000). Language mixing in the weak language: Evidence from two children. *Journal of Pragmatics*, 32, 1363-1386.
- Kadıoğlu, M. (2004). *Çok Hızlı Okuma Teknikleri*. İstanbul: İm Yayınları.
- Kara, M. (2011). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim programı Örneği*. ZfWT (Zeitschrift für die Welt der Türken) 3(3).
- KARATAY Halit, *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., SEVER, S. (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. Ankara: *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 31(1), 15-29.
- Korkmaz, Z. (1992), *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları, 575.
- Lerner, J. (1976). *Children & Learning Disabilities*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Makkey, W. (1970). *Bilingualism as a Word Problem*. Montreal, Harvest House.
- Mercer, C. D. (1987). *Students With Learning Disabilities*. USA: Merrill Publishing.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınevleri.
- Nurlu, M. (2002). *Rumencede Türk İzleri*. Elvan. Galati.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Özey, R. (1997). *Dünya Platformunda Türk Dünyası*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları, 323.

- Özkan, M. (2003). Yenileşme Sürecinde Türk Dili. İstanbul: *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, XXX ,359-385.
- Pearson, P.D., Hansen, J., Gordon, C. (1979). The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit and Information. *Journal of Reading Behavior*. (11), 201-209.
- Rasımskı, T., Padak, N., Lineks, W., Sturttivant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasımskı, T. (2010). *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Inc
- Richaude, F., Gauouelin, M. F. (1990). *Çok Hızlı Okuma Teknikleri*. (Çev: A. Sarp), Ankara: Nil Yayınları.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. UK: Blackwell Publishers.
- Romanya Milli Eğitim Bakanını 84/1995 Sayılı Eğitim Kanunu,121.madde; Milli Eğitim Bakanının 4796/10.09.1997 talimatı
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E. (1978). *Assesment in Special and Remedial Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Saussure, F.D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Scoble, J., Topping, K., Wigglesworth, C. (1988). Training Family & Friends as Adult Literacy Tutors. *Journal of Reading*, 31, 410-417.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık. *Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Sidekli, S., Güneş, F., Yangın, S., Gökbulut, Y. (2007). *İlköğretim 2.Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Belirlenmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Kitabı (Bildiri)* Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Ankara: Gazi Üniversitesi (Doktora Çalışması).
- Stephen, J. L. (2003). *Aspects of European History 1789-1980*. London & New-York: 153.

- Tanrıdağ, O. (1991). Davranış Nörolojisi Yazıları. Ankara: GATA Basımevi.
- Tinker, M. A., Mccullough, C. M. (1968). *Teaching Elementary*.
- Tierney, R. J., Readence, J. E. (2005). *Reading strategies and practices: A compendium* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçarol, R. (2000). *Siyasi Tarih (1789-1999)*. İstanbul: 218-221.
- Uzun, N.E. (2000). *Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Ülküsal, M. (1966). *Romanya Türkleri Türk Dünyası El Kitabı*. Ankara:1082-1085.
- Ünal, Ş. (2005). *Dil & Kültür*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Van-Bon, W.H.J., Bokseveld, L.M. Font-Freide, T.A.M, & Van Den Hurk, J.M.(1991). A comparison of three methods of reading-while-listening. *Journal of Learning Disabilities*,24,471-476.
- VAUGHN, S., CHARD, D. J., BRYANT, D. P., COLEMAN, M., TYLER, B.-J., LINAN-THOMPSON, S., et al. (2000). Fluency & comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335.
- Vladimir Tismaneanu(2003), *Stalinism for All Seasons: A Political History of Romanian Communism Societies and Culture in East-Central Europe*, University of California Press; 1 edition ,s.395.
- Westwood, P. (1997). Commonsense methods for children with special educational needs (3rd ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- WALPOLE, S. & MCKENNA, M. C. (2007). Differentiated reading instruction. New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.
- WEINREICH, Uriel (1968), *Languages in Contact: Findings and Problems*, Mouton
- Sayı1. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/7.html> (Erişim: 28.12.2009).
- <http://idari.cu.edu.tr/igunes/hizli1.htm1> (Erişim: 24.12.2009).
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 124-134.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi*, Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, M., Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Wright, T.Y. “The Savvy Teacher’s Guide: Reading Interventions That Work”
<http://www.jimwrightonline.com/pdffdocs/brouge/rdngManual.PDF> adresinden 16 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

EKLER



Ek 1 : “Zeytin Dalı” Metni

ZEYTİN KÜPÜ

Çok eskiden Bağdat’ta Ali Hoca adında bir kumaş tüccarı vardı. Ali Hoca iyice yaşlandıktan sonra Hacca gitmeye karar verdi. Evini barkını sattı, dükkânını başkasına devretti. Yol parasını yanına aldı, kalan bin altını da bir küpe koydu. Küp, oldukça büyüktü. İçindeki paralar şingirdamasın diye, küpün üstünü zeytinle doldurdu, kapattı. Yola çıkmadan bir akşam önce en yakın dostu olan bir tüccara götürdü.

“Kardeşim,” dedi, “biliyorsun, Hacca gidiyorum. Dönüşüme kadar şu zeytin küpümü saklar mısın?”

“Hay hay...” dedi arkadaşı, “Dükkânımı aç, küpü istediğin yere koy. Hiç merak etme, dönüşte, bıraktığın gibi bulursun küpünü.”

Ali Hoca, ertesi gün, Mekke’ye giden kervana katıldı, Hacca gitti. Kâbe’yi ziyaret ettikten sonra “hacı” oldu. Bu arada Mısır’ı, Kudüs’ü, Şam’ı, Musul’u, Hindistan’ı da ziyaret ettiği için, ancak yedi yıl sonra Bağdat’a dönebildi.

Ali Hoca Hac yolundayken, küpünü bıraktığı arkadaşı onu anımsadı.

“Adamcağız gideli yedi yıl oldu, sağ mı, öldü mü? Hiç ses çıkmadığına göre ölmüş olmalı... Bozulmadıysa şu zeytinleri yemeli bari...” dedi.

Tüccarın karısı, kocasına karşı çıktı:

“Emanete hıyanet olur mu? Ali Hoca bir gün dipdiri karşımıza çıkarsa ne deriz ona?”

Adam, karısının sözüne aldırmadı. Dükkâna gidip Ali Hoca’nın küpünü açtı. Zeytinlerin çürüdüğünü görünce üzüldü. Zeytini çöplüğe boşaltırken kulağına birtakım şingirtılar geldi. Elini küpün dibine daldırınca avuç avuç altın buldu. Adam ne yapacağını şaşırdı. Parayı cebine indirmeyi düşündü. Sonra bu düşüncesinden utandı.

Altınları da, zeytini de geri yerine koydu. Ne var ki, altınları düşündükçe sabaha kadar uyuyamadı. Sonunda dayanamadı. Gün doğar doğmaz dükkâna koştu. Çürük zeytinlerin hepsini çöplüğe boşalttı, altınları aldı. Sonra küpü o yılın yeni ürünü zeytinle doldurdu, kapattı.

Ali Hoca bir ay sonra Bağdat’a vardı. İlk işi, dostunun evine uğramak oldu. Küpünü isterken, onlara zahmet verdiği için dostundan özür diledi.

“İşte dükkânımın anahtarı!” dedi dostu, “Git, koyduğun yerden bıraktığın gibi al!”

Ali Hoca küpü alıp evine gitti. Açıp baktı ki altınlar yerinde yok!

“Ah, güvendiğim dostum bunu bana yapsın ha!..” diye dövünmeye başladı. Gene tüccar dostuna koştu:

“Kardeşim, ben seyahate çıkarken küpümün dibine bin altın koymuş, üstünü zeytinle örtmüştüm. Şimdi yalnız zeytinleri buldum.” dedi.

“Değerli dostum, küpünü yedi yıl önce istediğin yere koyan, şimdi de aynı yerden alan yine sensin! Sen o zaman yalnız zeytinden söz etmiştin, ben de öyle biliyordum.”

Ali Hoca:

“Senin gibi namlı bir tüccarı mahkemeye versem, herkesin güveni sarsılmaz mı sana karşı?” dedi, sertçe.

“Zeytin bıraktığını söylemiştin, zeytin alıyorsun; altın bıraksaydın, altın istemeye hakkın olurdu!..” dedi tüccar.

Ali Hoca, bunun üzerine doğruca kadıya gitti. Mahkeme günü kadı, Ali Hoca’ya küpüne altın koyduğunu bilen ya da gören bir tanığı olup olmadığını sordu. Ali Hoca, parasını emanet ettiği adamı namuslu bir adam bildiğinden ve dostu saydığından böyle bir şeye gerek görmediğini söyledi.

Ali Hoca’nın dostu, kadıya da, ona söylediklerinin aynısını söyledi, üstelik yalan yere yemin de etti.

Dostunun yaptığı bu kötülük Ali Hoca’yı çok üzmüştü. Davayı, Harun Reşit’e kadar götürdü. Ertesi gün, ikisi de sultanın huzuruna çıkacaktı. Mahkeme görülmeden bir gün önce, her zamanki gibi, Harun Reşit, başvezirini yanına alarak, değişik kıyafetle halk arasında dolaşıyordu. Sokaklardan birinde birtakım bağırışmalar, gürültüler duyular. O taraf yönelince çeşme başında on, on beş çocuk gördüler. Çocuklardan biri bağırıyordu:

“Kadılık oynayalım çocuklar! Ben kadı olacağım, siz bana Ali Hoca’nın altınlarını çalan tüccarı getireceksiniz!”

Harun Reşit, gündüz okuduğu dilekçeyi anımsayarak çocuklarla ilgilendi. Kenara çekilip izlemeye başladılar bu oyun mahkemeyi. O günlerde Ali Hoca'nın küpünün öyküsü bütün kente yayılmıştı. Demek çocuklar bile bu mahkemeyle ilgileniyorlardı.

Büyük bir taşın üzerine oturan küçük kadı, Ali Hoca olan çocuğa, davayı anlatmasını söyledi. Onu dinledikten sonra, istemediği hâlde tüccar rolünü almak zorunda kalan çocuğa döndü:

“Niçin Ali Hoca'nın altınlarını vermiyorsun?”

Çocuk, Bağdat Kadısının mahkemesinde ne söylendiyse onları tekrarladı. Tam yemin etmek isterken küçük kadı:

“Dur!” diye bağırdı, “Yeminden önce şu küpü göreyim.”

Ali Hoca rolü yapan çocuk, mahkemeden dışarı çıkıp elinde hayali bir küple döndü. Kadı, tüccara, küpün, dükkândaki küp olup olmadığını sordu. “Evet” yanıtını alınca, kapağı açtı, zeytin tanelerinden birini ağzına atıp tadına bakıyormuş gibi yaptı.

“Oooo, zeytinlerin de pek lezzetli!..” dedi. “Yedi yıllık zeytin bu kadar güzel olur mu? Bana iki bilirkişi çağırın!”

Çocukların arasından iki zeytin tüccarı çıktı. Kadı:

“Tuzlanmış zeytinin ne kadar dayanacağını söyler misiniz bana?”

“Kadı Efendi, en usta elin hazırladığı zeytin bile iki yıl dayanır, üçüncü yıl çürür.”

“Pekâlâ, şu küpteki zeytinlere bakın ve bunların kaç yıllık olduğunu söyleyin.”

Bilirkişiler, zeytini inceleyip tadına bakar gibi yaptılar, sonra bunların iyi ve taze zeytin olduğunu söylediler.

Kadı:

“Yanılıyorsunuz!” dedi bilirkişilere, “Ali Hoca bunları yedi yıl önce bastırmıştı küpe.”

Küçük zeytinciler, kadının sözüne karşı çıktılar:

“Olamaz efendim, bu yılın zeytini bunlar! Hangi zeytin tüccarına sorarsanız sorun...”

Hırsız, savunmaya geçecek gibi oldu ama, kurnaz küçük kadı fırsat vermedi:

“Sus, yalancı sen de!”

Çocuklar alkışlamaya başladılar. Oyun çok beğenilmişti. Harun Reşit de dayanamadı, gizlendiği yerden çıktı. Davayı ustalıkla çözümleyen küçük kadıyı alnından öptü. Ayrıca, başvezirine, çocuğun ödüllendirilmesini buyurdu.

Ertesi gün, Harun Reşit, Ali Hoca'nın davasını aynı biçimde sonuçlandırdı. Ali Hoca altınlarına kavuştu. Hem hırsızlık yapan, hem de yalan yere yemin eden tüccar da hak ettiği cezaya çarptırıldı.

Binbir Gece Masalları'ndan

Çev.: Nihal Yalaza TALUY