



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

**GÜNEY KORE ÜNİVERSİTELERİNDE YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİSİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

Kowoon JEON

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

**GÜNEY KORE ÜNİVERSİTELERİNDE YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİSİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

Kowoon JEON

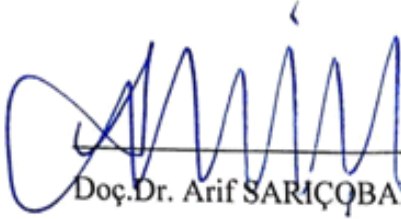
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

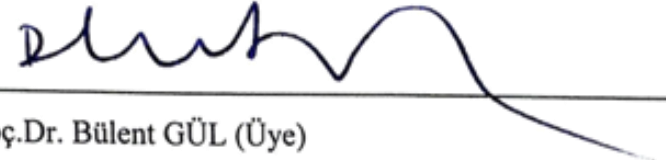
Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2017

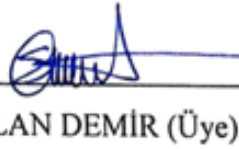
KABUL VE ONAY

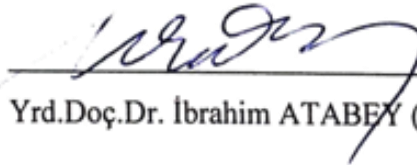
Kowoon JEON tarafından hazırlanan "Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar" başlıklı bu çalışma, 10.01.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç.Dr. Arif SARIÇOBAN (Başkan)


Doç.Dr. Bülent GÜL (Üye)


Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Danışman)


Doç.Dr. Sema ASLAN DEMİR (Üye)


Yrd.Doç.Dr. İbrahim ATABEY (2.Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Prof.Dr. Yunus KOC
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

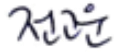
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin³ yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

10.01.2017



Kwoon JEON

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.
(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)
- Tezimin/Raporumun 10.01.2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.
(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)
- Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

18 / 01 / 2017

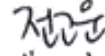
(imza) KJ

Öğrencinin Adı SOYADI

Kowoon JEON

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanının Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.


(imza)

Öğrencinin Ünvanı (varsa). Adı SOYADI

KoWoon JEON

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında beni yönlendiren ve yardımını esirgemeyen tez danışmanı hocam sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim ATABEY'e teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimimin bütün aşamalarında sürekli beni yüreklendiren ve destekleyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ, Doç. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ'ye teşekkürlerimi borç bilirim.

Ayrıca çalışmamın birçok aşamasında eleştirel bakış açısı ile yardım sağlayan Tayfun KARTAV'a sonsuz teşekkür ederim. Tez dönemi süresince yanımda olup hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen sevgili dostlarım Mina EOM, Yeji HWANG, Zeynep UZUN, Sümeyye Ö ZER, Hatice TUNÇ , Tansu KUZU'ya da çok teşekkür ederim.

Son olarak, bana her zaman bitmez tükenmez sevgisi ile destek veren ve hayatımın anlamı olan annem, babam, ablam, Seongjun JEONG ve Evren'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Sizi çok ama çok seviyorum.

Ö ZET

JEON, Kowoon. *Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017.

Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar isimli bu çalışmada, Güney Kore’de Türkçe öğretim verilen Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi (HUFS) Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü ve Busan Yabancı Diller Üniversitesi (BUFS) Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümü ele alınmıştır. Bu üniversitelerde uygulanmakta olan Türkçe dersleri, bu derslerde kullanılan yöntem ve metin bakımından incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu, derslerde kullanılan ders yöntemi, metinler, metinlerdeki sözcük varlığı ve dil bilgisi bakımından tespit edilmiştir. Bu çalışmada, elde edilen sonuçlara dayanılarak bu üniversitelerdeki Türkçe okuma derslerinin ve öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesine çözüm önerilerinin sunulması hedeflenmiştir.

Gerekli araştırma, bu iki üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler baz alınarak anket ve görüşme şeklinde yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda bu iki üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gören öğrencilerin, Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu, derslerinde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük varlığı ve dil bilgisi bakımından tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre Türkçe okuma derslerinde öğrencilerin okuma becerisini geliştirecek çözüm önerilerin sunulması, öğrencilere hem akademik hem de günlük yaşantılarında okuma yaparken fayda sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe, okuma, okuma becerisi, Güney Kore

ABSTRACT

JEON, Kowoon. *Problems Students of Turkish as a Foreign Language at Korean Universities Encounter in Reading Skills*, Master Thesis, Ankara, 2017.

In this study which is named as “Problems Students of Turkish as a Foreign Language at Korean Universities Encounter in Reading Skills”, it is aimed (1) to analyze the Turkish lessons which are practised at two universities that teach Turkish as a foreign language in terms of the teaching and text method; (2) to find out the problems that students face while reading in Turkish; (3) to determine the teaching method that is used in lessons in terms of the text, vocabulary of the text, and grammar; and on the basis of the results that are concluded, (4) to propose solution recommendations for Turkish reading lessons that are practised at two universities and also for the improvement of the reading skills of students.

The required research was done by using the survey and questionnaire method with the students of Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) and Busan University of Foreign Studies (BUFS) which provide education for Turkish as a foreign language, today.

In accordance with the gathered data as a result of the study, the problems that students, who have Turkish education as foreign language at two universities at issue, face in Turkish reading were determined in terms of the teaching method used in lessons, text, text vocabulary and grammar.

According to the result of the study, the propositions of the solutions, which will improve the reading skills of the students at Turkish reading lessons, will benefit the students while they practise reading both in their daily and academical lives.

Key Words

Turkish as a foreign language, reading, reading skill, South Korea

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	
BİLDİRİM	
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	
ETİK BEYAN	
TEŞEKKÜR	i
Ö ZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇ İNDEKİLER	iv
KISALTMALAR DİZİNİ	vii
TABLOLAR DİZİNİ	viii
SİMGELER DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
I. BİRİNCİ BÖ LÜ M	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Tezin Amacı	8
1.3. Tezin Ö nemi	9
1.4. Sınırlıklar	9
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Tanımlar	10
II. İKİNCİ BÖ LÜ M	11
2. OKUMA KURAMLARI	11
2.1. Okuma Kavramı	11
2.2. Okuduğunu Anlama	13
2.3. Okuma Sürecini Etkileyen Temel Faktörler	14
2.4. Güney Kore’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	15
III. Ü Ç Ü NCÜ BÖ LÜ M	16
3. YÖ NTEM	16
3.1. Araştırmanın Şekli	16
3.2. Evren ve Ö rneklem	16
3.3. Araştırmanın Modeli	17

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	17
3.4.1. Anket	17
3.4.1.1. Anket Formu	18
3.4.2. Görüşme	19
3.4.2.1. Görüşme Soruları	21
3.4.2.2. Görüşme Aşamaları	21
3.5. Veri Toplama Süreci	23
3.5.1. Anket	23
3.5.2. Görüşme	23
3.6. Verilerin Analizi	23
3.6.1. Anket Sonuçlarının Analizi	24
3.6.2. Görüşme Sonuçlarının Analizi	24
IV. BÖ LÜ M	26
4. BULGULAR VE YORUMLAR	26
4.1. Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	26
4.2. Derslerde Kullanılan Ders Yöntemine İlişkin Bulgular	31
4.3. Derste Kullanılan Metinlere İlişkin Bulgular	45
4.4. Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisine İlişkin Bulgular	53
V. BÖ LÜ M	63
5. SONUÇ LAR VE ÖNERİLER	63
5.1. Sonuçlar	63
5.1.1. Derslerde Kullanılan Ders Yöntemine İlişkin Sonuçlar	63
5.1.2. Derste Kullanılan Metinlere İlişkin Sonuçlar	65
5.1.3. Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisine İlişkin Sonuçlar	65
5.2. Öneriler	66
5.2.1. Derslerde Kullanılan Ders Yöntemine Yönelik Öneriler	66
5.2.2. Derste Kullanılan Metinlere Yönelik Öneriler	67
5.2.3. Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisine Yönelik Öneriler	69
KAYNAKÇ A	71
EKLER.....	76
EK 1: TÜRKÇE OKUMA DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLER (1)	76
.....	76
EK 2: TÜRKÇE OKUMA DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLER (2)	77
.....	77

EK 3: TÜRKÇE OKUMA DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLER (3)	
.....	78
EK 4: ANKET FORMU (TÜRKÇE)	79
EK 5: ANKET FORMU (KORECE)	84
EK 6: ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU	89
EK 7: ORJİNALLİK RAPORU	91
EK 8: İNTİHAL RAPORU	93
ÖZGEÇMİŞ	94

KISALTMALAR DİZİNİ

HUFS: Hankuk University of Foreign Studies (Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi)

BUFS: Busan University of Foreign Studies (Busan Yabancı Diller Üniversitesi)

AOÖ Ç : Avrupa Ortak Örnekleme Çerçevesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TÜBAR: Türklük Bilimi Araştırmaları

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde Uygulanmakta Olan Türkçe Dersleri

Tablo 2. BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde Uygulanmakta Olan Türkçe Dersleri

Tablo 3. İki Üniversitede Türkçe Okuma Derslerinde Kullanılan Metinlerden Birkaç Bölüm

Tablo 4. Ankete Katılan Öğrencilerin Sayısı

Tablo 5. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 6. Ankete Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 7. Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Sayısı

Tablo 8. Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Türkçe Seviyesiyle İlgili Bilgileri

Tablo 9. Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 10. Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 11. Görüşmelerdeki İfadelerin İçerik Analizine Göre İncelenmesinin Bir Örneği

Tablo 12. Öğrencilerin “Kaçınıcı Sınıftasınız?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 13. Öğrencilerin “Daha Önce Hiç Türkçe Okuma Dersi Aldınız Mı ya da Şimdi Alıyor Musunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 14. Öğrencilerin “Türkçe Öğrenmenizdeki Amaç Nedir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 15. Öğrencilerin “Türkçe Metin Okumayı Seviyor Musunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 16. Öğrencilerin “Bir Haftada Ne Kadar Türkçe Metin Okuyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 17. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerini Kimden Aldınız (alıyorsunuz)?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 18. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersleri Amacınızı Karşılıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 19. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerini Kimden Almak İstersiniz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 20. Öğrencilerin “Size Göre Türkçe Öğreniminde En Önemli Beceri Hangisidir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 21. Öğrencilerin “Türkçe Öğrenimde En Çok Hangi Ders Uygulanmaktadır?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 22. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersleri, Türkçe Okuma Becerinizin Gelişmesini Sağlıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 23. Öğrencilerin “Sizce Türkçe Okuma Dersleri En Çok Neye Odaklıdır?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 24. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerinde Okuma Öncesi Etkinlikleri ya da Metinle İlgili Çeşitli Alıştırmalar Yapılıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 25. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersleri Okuma Öncesi-Okuma Sırası-Okuma Sonrası Sürecine Göre Uygulanıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 26. Öğrencilerin “Sizce Türkçe Okuma Derslerini İşleyen Öğretim Görevlisinin Tutumu Nasıldır?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 27. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerinde En Çok Kullanılan Metin Türü Nedir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 28. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerinde Kullanılan Metinler İlginizi Çekiyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 29. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersinde En Çok Hangi Metin Türlerinin Kullanılmasını İstiyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 30. Öğrencilerin “Okuma Derslerinde Kullanılan Metinler Türkçe Seviyenize Uygun Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 31. Öğrencilerin “Bu Konular Arasında En Çok Hangisine İlgi Duyuyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 32. Öğrencilerin “Size Göre Bir Türkçe Metni İyi Anlamak İçin En Önemli Faktör Nedir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 33. Öğrencilerin “Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Konuda Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 34. Öğrencilerin “Genelde Türkçe Metin Okurken Sözcük Türü Bakımından En Çok Hangisinde Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 35. Öğrencilerin “Genelde Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Dil Bilgisi Konusunda Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

Tablo 36. Öğrencilerin “Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Cümle Türlerinde Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdellik Dağılımı

SİMGELER DİZİNİ

n: Örnekleme Büyüklüğü

f: Frekans

%: Yüzde

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Görüşme Aşamaları

Şekil 2 Yapılan Araştırmalar ve Araştırmaların Amacı

I. BÖ LÜ M

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerileri aynı oranda geliştirilmeye çalışılır. Ancak bu becerilerin yoğunluk dereceleri, dil öğrenme ihtiyacının ve amacının ne olduğuna göre değişebilir.

Dilin temel becerilerinde yer alan okuma becerisi, bir yabancı dil öğreniminde çok büyük rol oynayan bir ögedir. Okuma becerisi, yabancı dil öğreniminde diğer dil becerilerinin gelişmesini olumlu bir şekilde etkileyen bir beceridir. Dolayısıyla eğitimde okuma öğretimi öncelik kazanır. Ayrıca okuma becerisi, bir yabancı dil öğreniminde konuşma ve yazma becerisine bir örnek olabildiği için oldukça önemlidir.

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir (Akyol, 2015: 2). Akademik açıdan düşünüldüğünde, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur (Bloom, 1998: 59-61, aktaran, Yıldız, 2010: 27). Okullarda öğretme öğrenme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması okuduğunu anlama düzeyini öne çıkarmaktadır (Demirel, 1992: 325).

Bunun yanında, okumanın kişisel bakımdan önemine değinen Akyol (2007: 2) ve Ö zbay (2009: 3), duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağladığı için okumanın kişisel gelişim açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler. Özdemir (1987: 25) ise okumayı öğrenme, anlama, düşünme, düşleme, yargılama gibi edimlerin aracı olduğu gibi, bunlara bağlı kalarak kişinin düşünme ve duyarlık örüntüsünü etkileyen, davranış biçimlerini yönlendiren değişkenlerden biri olarak görmektedir.

Okumanın dil, beceri, birey, toplum ve akamedî bakımından büyük bir önem taşıdığı anlaşıldığında, yabancı dil öğrenenlerin okumanın yararlarından faydalanabilmeleri hususunda hiçbir şüphe görünmemektedir.

Buna rağmen dilin anlama becerisine giren okuma ve dinleme becerileri konusunda yapılan araştırmaların sayısı çok azdır. Buna karşılık dilin anlatma becerisine karşılık gelen konuşma ve yazma becerileri, verilerinin toplanıp incelenmesi bakımından daha kolay olduğundan günümüze kadar araştırmacılar tarafından daha çok irdelenmiştir.

Ancak dilin okuma becerisi ile konuşma becerisi birbirini tamamlayıcı bir etkileşim içinde buldukları için bunlar yabancı dil öğreniminde önem kazanmaktadır. Dolayısıyla okuma becerisinin değeri bu alanda artmaktadır, bu sebeple bu beceri ile ilgili daha fazla araştırma gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Okumanın özelliklerinden birisi ise, öğrencilerin bu beceriyi istedikleri zaman rahat ve kolay bir şekilde geliştirebilmeleridir. Yabancı dil öğrenen herkesin, o dilin kullanıldığı ülkede eğitim göremeyeceği düşünüldüğünde o dili öğrenenlerin, hedef dili öğrenmesi daha çok okuma odaklı gerçekleşmektedir.

Özdemir'e (1987: 18-26) göre günümüzde ekonomik, toplumsal, siyasal ve sosyal ortam sürekli bir değişim içindedir. Bireylerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilince ulaşmaları ancak okuma ile mümkündür. Çünkü günlük yaşamda öğrendiklerimizin büyük bir bölümünü okuma yoluyla ediniriz.

Ayrıca yabancı dilin konuşulmaya çalışıldığı ülkede bulunma olasılığı oldukça zayıf olduğundan hedef dildeki iletişim kurma yolları yabancı dilde yazılmış metinleri okuma yoluyla olacaktır.

Sınıf içerisindeki etkinliklerde okuma yoluyla algılama ve öğretmek istediğimiz yabancı dilin çoğu zaman yabancı, bazı durumlarda öz dünyası sınıfın içinde yaşatılarak yabancıyı anlama gerçekleştirilmelidir. Böylelikle öğrencilere daha o ülkeye gitmeden yabancı olarak algıladıkları o mekâna/dünyaya yani kültürüne okuma yolu ile seyahat etme olanağı tanınır. Yabancı dünyaya yönelik bilgi aktarımı gerçekleşir (Ç öltü, 2011).

Dolayısıyla yabancı dil öğrenen kişiler, hedef dilde aktarılan tüm bilgileri ve o dilin kullanıldığı ülkenin tarihi, sosyolojik, siyasi, dinî kültürel ve ahlaki değer ve öğelerini ancak okuma metinleri vasıtasıyla dolaylı bir şekilde ele alabilirler. Böylece okuma becerisi, yabancı dil öğrenenleri hedef dile yaklaştıran en büyük etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde Güney Kore'de sadece Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi (HUFS) ve Busan Yabancı Diller Üniversitesi (BUFS), yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi olanağı sağlamaktadır. HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde okuyan öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedirler. Ancak iki bölümün isimlerinden de anlaşılacağı üzere bu bölümlerde yapılan Türkçe öğretimi, tamamen Türkçe öğretimine odaklı değildir. Bu durum, bu iki

üniversitede mevcut bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğretim sisteminin o kadar da düzenli olmadığını göstermektedir. Bu iki bölümde verilen Türkçe dersleri, sadece sınıf içerisindeki yazı dili ile kısıtlıdır. Bu nedenle öğrencilerin çoğu sınıf dışında hiçbir yerde Türkçe ile karşılaşmamakta ve Türkçeyi kullanma fırsatını bulamamaktadır.

Fakat bu durum sadece üniversitelerdeki Türkçe öğretim sistemi için geçerli değildir. Çünkü Türkçe, Güney Kore’de İngilizce, Japonca ve Çince gibi diğer yabancı diller kadar önemsenen bir yabancı dil olarak algılanmamaktadır. Ayrıca Türkçe, son günlerde Güney Kore şirketleriyle ticari ilişkilerde bulunmaya başlayan Güneydoğu Asya ülkelerinin dilleri kadar tanınmış bir dil olarak da algılanmamaktadır. Bunun dışında Türkçenin Korece ile birlikte Altay dil ailesinde bulunması ve bundan dolayı iki dilin cümle yapılarının aynı olmasının verdiği kolaylıkla Türklerin ve Korelilerin birbirlerinin dillerini hızlı bir şekilde öğrenebileceği de tam olarak bilinmemektedir. Bunun asıl sebebi ise Korelilerin, Güney Kore’ye coğrafi ve kültürel bakımdan Türkiye’den daha yakın olan Japonya’ya ve yine Altay dil ailesinde bulunan Japoncaya daha ilgili olmalarıdır. Ayrıca Türkiye, Güney Kore’de sadece 1950 yılında Kore Savaşı’na yardıma gelen kardeş ülke olarak tanınmaktadır. Yani Türkiye, Güney Kore için ne dil bilgisi bakımından ne de tarihî ve kültürel bakımdan incelenmiş ve bilinen bir ülkedir.

Ayrıca günümüzde Güney Kore’de yapılmakta olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, daha yaygın bir şekilde yapılan İngilizce, Japonca, Çince, Vietnamca, Endonezyaca, Fransızca ve İspanyolca öğretimiyle karşılaştırıldığında, öğretim gören öğrencilerin sayısı ve öğretim kalitesi bakımından daha düşük seviyede görünmektedir. Bunun sebebi ise, Güney Kore’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan öğretim kurumlarının çok az olması ve insanların Türkçeye fazla ilgi duymamasıdır.

Dolayısıyla Güney Kore’de verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de çok sınırlıdır ve geniş ölçüde bilinmemektedir. Üstelik Türkçe ile ilgili sadece iki bölümün bulunmasından dolayı Türkçe öğretim yöntemlerinin ve eğitim sisteminin gelişmesi de oldukça zor görünmektedir.

Yukarıda bahsedildiği üzere günümüzde Güney Kore üniversitelerinde verilmekte olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, yeteri kadar profesyonel ve sistemli bir şekilde yapılmadığı gözlenmektedir. Fakat bunun tam tersi düşünüldüğünde Türkçenin, Güney Kore’de ne kadar gelişme imkânına sahip olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Öncelikle Güney Kore'deki Türkçe öğretimini geliştirebilmek için ilk adım olarak öğrencilerin Türkçe okuma becerisini geliştirebilecek çeşitli yöntemler oluşturulmalıdır. Çünkü günümüzde Güney Kore'deki üniversitelerde uygulanmakta olan Türkçe dersleri, sadece sınıf içinde yazı dili ile sınırlı kaldığı için öğrenciler genellikle okuma dersleri ve metinler vasıtasıyla bu dili öğrenme fırsatı bulabilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe okuma becerisini geliştirmek için atılması gereken ilk adım ise mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin geliştirilmesidir. Çünkü iki üniversitenin öğrencileri, en çok okulda yapılan okuma derslerinde Türkçe metin okumaktadır. Ayrıca bu, Türkçe okuma derslerinde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi ile birlikte öğrencilerin okuma becerisini etkileyen faktörler olmaktadır.

Dolayısıyla günümüzde iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin geliştirilmesi için öğrencilerin seviyeleri belirlenerek uygun ders yöntemi sunulmalı ve öğrencilerin okuma becerisini olumlu bir şekilde etkileyecek metinler seçilip kullanılmalıdır. Ayrıca okuma dersleri, öğrencilerin öğrenim amacını teşvik etmeli ve öğrencilerin ilgisini arttırmalıdır.

Ancak günümüzde Güney Kore'nin iki üniversitesinde uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin, hem ders yöntemi hem de derste kullanılan metinler bakımından öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesini olumsuz etkilediği gözlenmektedir. Daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekirse iki üniversitede verilmekte olan Türkçe okuma derslerinde, sadece sınıftaki öğrencilerin metni Koreceye çevirmeleri istendiğinden dolayı öğrencilerin hem Türkçe okumaya hem de Türkçe okuma derslerine olan ilgisi düşük görünmektedir. Ayrıca Türkçe okuma derslerinde kullanılan metin türü, sadece açıklayıcı metin ve edebiyat metinleriyle sınırlı kaldığı için öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesini olumlu etkilemediği düşünülmektedir.

Bu sorunlara çözüm üretebilmek için öncelikle bu iki üniversitedeki Türkçe okuma derslerinde kullanılan ders yöntemi ve metinler incelenerek öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe okumada sözcük ve dil bilgisi bakımından karşılaştıkları sorunların neler olduğunun da belirlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın ana amacını şöyle özetlemek mümkündür:

1. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde uygulanmakta olan okuma derslerinin, derslerde kullanılan ders yöntemi ve metin bakımından incelenmesi.
2. Bu iki üniversitedeki öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğunun; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmesi.
3. Elde edilen sonuçlara dayanılarak bu üniversitelerde yapılan Türkçe okuma derslerinin ve öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesine çözüm önerilerinin sunulması.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde Güney Kore’de sadece HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir.

Yukarıda bahsedildiği üzere bu iki üniversitede Türkçe öğrenen öğrenciler, en çok Türkçe okuma metinlerinde Türkiye ve Türkçe ile ilgili bilgileri elde edebilmektedirler: Türkçe dersleri, sadece sınıf içinde yazı dili ile sınırlı kaldığı için öğrenciler genellikle Türkçe okuma dersleri ve Türkçe metinler vasıtasıyla bu dili öğrenme fırsatı bulabilmektedir. Bu durumda Türkçe okuma dersleri, öğrencilerin Türkiye ve Türkçe ile ilgili bilgi edinebilmeleri ve Türkçe okuma alışkanlığı kazanabilmeleri bakımından çok önemlidir.

Buna rağmen bu üniversitelerde uygulanmakta olan Türkçe dersleri; Azerbaycan Türkçesi, Özbek Türkçesi, Kazak Türkçesi, Rusça gibi diğer dil ve lehçelerin dersleri ile birlikte karışık bir şekilde verilmektedir. Üstelik bu üniversitelerde uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin sayısı, diğer derslerin sayısından daha azdır.

Tablo 1. *HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde Uygulanmakta Olan Türkçe Dersleri*

Ders \ Sınıf	Birinci	İkinci	Üçüncü	Dördüncü
Dinleme	2	4	4	-
Konuşma	4	4	4	4
Okuma	-	-	4	4
Yazma	4	4	4	4
Dil bilgisi	4	4	4	4
FLEX (Foreign Language EXamination)	-	-	2	2
Türkçe Biçim Bilimi	4	4	4	4

Bir numaralı tablo, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde Türkçe okuma derslerinin diğer derslerden daha az uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Ayrıca Türkçe okuma dersleri, sadece üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilere verilmektedir. Bunun sebebi ise, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde okuyan öğrencilerin birinci ve ikinci sınıftayken Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi öğrenimini karışık bir şekilde görüp üçüncü sınıfa geçerken Türkçeye yönelik dersler almalarıdır.

Tablo 2. *BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde Uygulanmakta Olan Türkçe Dersleri*

Ders \ Sınıf	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Dinleme	2	2	4	2
Konuşma	2	4	4	4
Okuma	-	-	4	4
Yazma	-	4	4	4
Dil bilgisi	4	4	4	4
Türkçe Konuşma Pratikleri	1	1	2	2
Görsel ve İşitsel Türkçe	-	-	1	1

İki numaralı tablo ise, BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde Türkçe okuma derslerinin diğer derslerden daha az verilmekte olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu tablo, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde olduğu üzere BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde de Türkçe okuma derslerinin sadece üçüncü ve dördüncü

sınıftaki öğrencilere uygulanmakta olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi ise, BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde okuyan öğrencilerin birinci ve ikinci sınıftayken Türkçe, Rusça, Kazakça ve Özbekçe öğrenimini karışık bir şekilde görüp üçüncü sınıfa geçerken Türkçeye yönelik dersler almalarıdır.

Ancak bu iki üniversitede Türkçe dinleme, konuşma ve yazma derslerinin birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilere de verilmesi düşünüldüğünde, Türkçe okuma dersinin yapılmamasından kaynaklı sorunlar mevcut olacaktır.

Bununla birlikte Türkçe okuma derslerinde kullanılan metin türlerinin sadece açıklayıcı metinlere ve edebiyat metinlerine odaklı kalması, öğrencilerin derse ve Türkçe okumaya olan merak ve ilgilerinin azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca bu, öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesini de olumsuz yönde etkilemektedir.

İkinci dilde okuma derslerinde kullanılan metinlerin çeşitli olması gerektiğine değinen Aygüneş'e (2007) göre, ikinci dil edinimi özellikle sadece sınıf ortamında gerçekleştiğinde ikinci dil edincilerinin karşılaştıkları metinler sınıf ortamı ve ders materyalleri ile sınırlanmaktadır. Bu noktada ikinci dildeki farklı türdeki metinlerin sınıf ortamına taşınması ve bu metinlerle ilgili etkinliklerin oluşturulması daha önemli bir hâl almaktadır.

Üç numaralı tabloda, mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde kullanılan metin türleri ve konuları gösterilmiştir.

Tablo 3. *İki Üniversitede Türkçe Okuma Derslerinde Kullanılan Metinlerden Birkaç Bölüm*

Üniversite	Derslerde Kullanılan Metinlerden Birkaç Bölüm
HUFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Benim Okulum (açıklayıcı metin) ▪ Emeklilik (açıklayıcı metin) ▪ Çağdaş Yaşam ve Sorunlar (açıklayıcı metin) ▪ Güzellik (açıklayıcı metin) ▪ Çocuklar (açıklayıcı metin) ▪ Telefon Görüşmesi (açıklayıcı metin) ▪ Kore'nin Bağımsızlık Günü (açıklayıcı metin) ▪ Kore Savaşı (açıklayıcı metin) ▪ THY (açıklayıcı metin) ▪ Türk Atasözleri (açıklayıcı metin)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Talihli Gün” (Kore edebiyatı eseri) ▪ “Bahar, bahar” (Kore edebiyatı eseri) ▪ “Masumiyet Müzesi” (Türk edebiyatı eseri)
BUFS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kar Nedir? (açıklayıcı metin) ▪ Yaşlılık (açıklayıcı metin) ▪ Zararlı Alışkanlıklar (açıklayıcı metin) ▪ Tatil (açıklayıcı metin) ▪ Bayramlar (açıklayıcı metin) ▪ Kore ve Han Nehri Mucizesi (açıklayıcı metin) ▪ Kore ve Teknoloji (açıklayıcı metin) ▪ Yağmur ve Toprak (açıklayıcı metin) ▪ Çanakkale Zaferi (açıklayıcı metin) ▪ “Lüften Anneme İyi Bak” (Kore edebiyatı eseri) ▪ Nazım Hikmet’in Şiirleri (Türk edebiyatı eseri)

Üç numaralı tabloda görüldüğü gibi, mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde ağırlıklı olarak açıklayıcı metinler ve edebiyat metinleri kullanılmaktadır. Metinlerin başlıklarından anlaşılacağı gibi konuları Türkiye değil, daha çok Kore ya da genel bilgi odaklıdır (EK 1, 2, 3).

Ancak okuma derslerinde kullanılan metinler, yabancı dil öğretiminin temel gerekliliklerinden olan kültür aktarımının sağlanmasında önemli işlevlere sahiptir. Öğrenciler derste kullanılan metinler aracılığıyla öğrendikleri yabancı dilin ait olduğu toplumsal özellikleri, gündelik yaşam biçimlerini daha iyi fark edebilirler. Haley ve Austin’e (2004: 93, aktaran, Vargelen, 2013: 36) göre yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler ve ders kitapları kültür aktarımının en önemli unsurlarındandır. Dolayısıyla okuma derslerinde kullanılan metinler her şeyden önce uygun bir dille hedef dilin kültürünü içermeli, kültürle ilgili önyargılardan arınmış ve özgün olmalıdır.

1.2. Tezin Amacı

Yukarıda bahsedildiği üzere mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde birçok sorun bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, bu sorunlardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğunu; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmesini amaçlamıştır.

Öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların okuma derslerinin incelenmesi aracılığıyla tespit edilmesinin sebebi ise, mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerindeki sorunların ve bunlardan kaynaklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunların bu araştırma neticesinde ele alınabilecek olmasıdır. Bununla birlikte diğer bir sebep ise, bu iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerindeki sorunlar ve öğrencilerin bu sorunlardan dolayı karşılaştıkları zorlukları araştırmak için bir dayanak noktasına ihtiyaç duyulmasıdır.

1.3. Tezin Ö nemi

Bu çalışmanın önemi, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde birçok sorunun bulunmasına rağmen günümüze kadar bu konu üzerinde hiçbir araştırmanın yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu iki üniversite öğrencilerinin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğunun; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmesini hedefleyen bu çalışma, Güney Kore’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

1.4. Sınırlıklar

1. Bu çalışmada, Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunlar; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmiştir.
2. Araştırmanın örneklemi; ilk önce yapılan anket çalışması için HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde Türkçe öğrenen 52 öğrenci ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde Türkçe öğrenen 50 öğrenci, daha sonra gerçekleştirilen görüşmeler için HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümündeki 5 öğrenci ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümündeki 5 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonuçları, her iki üniversitedeki öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmesi sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmanın sayıtlarını şöyle özetlemek mümkündür:

1. Gerçekleştirilen ankete ve görüşmelere katılan öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Gerçekleştirilen anketten ve görüşmelerden elde edilen sonuçların, mevcut iki üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları tespit ettiği varsayılmıştır.
3. Yapılan araştırmaların, bu çalışmanın amacına katkıda bulunduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma:

1. Bireyin, yazarın iletisini algılama ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel süreç (Keçik ve Uzun, 2002: 127, aktaran, Kuzu, 2003: 16).
2. Sessiz Okuma: “Sessiz okuma, sözcükleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır.” (Güneş, 2013).

Metin: Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey (Özdemir, 2002:36).

B2 seviyesi: Yazarların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilir ve anlayabilir. Çağdaş yazınsal düzyazı metinleri anlayabilir (Avrupa Konseyi, 2013: 32).

C1 seviyesi: Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanı içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilir (Avrupa Konseyi, 2013: 32).

C2 seviyesi: Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilir (Avrupa Konseyi, 2013: 32).

II. BÖ LÜ M

2. OKUMA KURAMLARI

Bu bölümde sırasıyla okumanın genel kavramı, okuduğunu anlama, okuma sürecini etkileyen temel faktörler ve Güney Kore’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Okuma Kavramı

Okuma görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Çoşkun, 2002).

Seong (2014: 25) ise okumayı “Yazılı veya basılı işaretleri, belli kurala uyarak seslendirmek” olarak tanımlamaktadır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995: 41), okumayı “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci.” olarak belirtmektedir.

Göğüş (1978: 60) ise, “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak.” biçiminde okumayı tanımlamaktadır.

Özbay (2009:2) okumanın, “Bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi” olduğunu vurgulamaktadır.

Dökmen, “*Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*” isimli araştırmasında, okuma becerisinin eğitim yoluyla mümkün olabileceğini ve bu eğitim programının dayanması gereken hedefleri şu şekilde sıralamıştır (1994: 29-30):

1. Okuyucunun görsel algı kapasitesini artırmak: Belli bir eğitimden geçmemiş okuyucunun görsel algı alanı yaklaşık 4-5 sözcük iken uygun eğitim olanağı ile bir bakışta çok sayıda sözcüğü görür hâle gelebilir. Belli tekniklerle gözlerini kaydırarak bir paragrafı ya da sayfayı çok kısa sürede algılayabilir ve metnin anlamını kavrayabilir.
2. Okuyucunun kötü okuma alışkanlıklarını gidermek ve yeni okuma stratejileri

öğretmek: Okuma hızını kesen ve okuma için gerekli çağrışımları yavaşlatan kötü okuma alışkanlıkları giderilmelidir.

3. Okuyucunun sözcük hazinesini, genel kültür düzeyini ve uyarıcıları organize etme becerisini artırmak: Okumak, bir algısal etkinliktir; bir düşünce sürecidir ve üst düzeydeki birtakım bilişsel etkinliklere dayanır. Daha iyi bir okuma için hem sözcük dağarcığı genişletilmeli, hem okunacak konuya ilişkin genel bilgi arttırılmalı, hem de öğrenme öğrenilmelidir.

‘Okuma’ terimi, harflerin doğru okunmasına yönelik eğitim verilen ilkökul birinci sınıftaki abece okuma-öğrenme ya da çözümlenme (decoding) olarak anlaşılmaktadır. Örneklendirmek gerekirse harfleri doğru bir şekilde sesli okuma, berrak bir ses tonuyla net okuma, tümceleri uygun aralıklarla okuma, tonlamaya uygun okuma vb. Bunların tümü abece okumaya ya da çözümlenmeye karşılık gelen okuma örnekleridir. Okuma kavramının abecenin düzgün seslendirilmesini, yani çözümlenmesini (decoding) vurgulayan bir anlamda kabul görmesinin nedeni, okuma eğitiminin “abecce seslendirme” ile başlamasından kaynaklanmıştır (Lee, 2001: 23).

Hem salt okuma hem de kitap okuma, yazının okunması fiili anlamına gelir. Genellikle salt okuma, yazının okunmasında en acemi olunan evreyi, kitap okuma ise yazının okunmasındaki en son evreyi tanımlayan bir terim olarak kullanılır. Abecenin seslendirilmesini amaçlayan salt okuma ya da kişinin karakter oluşumunu amaçlayan kitap okuma buna en iyi örnektir.

Kang’a (1999: 34) göre Abecenin seslendirilmesi ya da karakter, duygu oluşumu sadece yazının okunması fiilindeki başlangıç ve amaçlardır; burada önemli olan ise bu iki kavramın arasında bir yerlere karşılık gelen “anlamın kavranması”dır. Anlamın kavranmadığı bir abecce seslendirmesi ya da anlamın kavranmasına kadar uzanmayan bir karakter ve duygu oluşumu imkânsızdır. Salt okuma olsun ya da kitap okuma olsun anlamın oluşturulması noktasında ortak yönleri sahiptir.

Son zamanlarda kitle iletişim ortamlarının değişmesiyle, “okuma faaliyeti” sadece yazı ya da kitapla sınırlı kalmayıp film altyazısı okuma, internette web sayfası okuma vb. çok çeşitli kitle iletişim dili de kullanılmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, okuma hem kitap ve yazı okuma faaliyeti hem de çok çeşitli kitle iletişim dilinin okunması fiilini kapsar. Buna kıyasla kitap okuma, salt kitap okuma faaliyetiyle sınırlıdır (Kang, 1999: 36).

Salt okuma ve kitap okuma kavramı sınıflandırıldığında, kitap okumanın salt okumayı kapsadığı düşünüldüğü gibi, salt okumanın kitap okumayı da göz önüne aldığı düşünülmektedir. Ancak bu türden kavramsal bir sınıflandırma üretken bir tartışma sağlamayacaktır. Kitap okuma ve salt okuma kavramı, okumanın hedefindeki kapsam içerisinde algılanır. Dolayısıyla salt okuma ya da kitap okuma ifadesinin esası “anlam oluşturmaya” odaklanmalıdır (Lee, 2001: 54).

2.2. Okuduğunu Anlama

Öğrenciler, anlama ve okuma becerisine sahip olabilmek için, bilgileri uyarlama, bu bilgileri yeni bilgiyle bütünleştirme ve yeni anlamları yapılandırma becerisine sahip olmalıdırlar. Yeterli art alan bilgisine sahip olmayan veya bu bilgiyi aktif hâle getiremeyen öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde zorluk çekebilirler (Özenici, 2007).

Strangman ve Hall (2004, aktaran, Özenici, 2007: 77), okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencinin başarı düzeyi
- Öğrencinin kişisel özellikleri
- Konu alanına olan aşinalığı
- Art alan bilgisinin tam olup olmadığı
- Art alan bilgisini aktifleştirmeye destek olan stratejilerin seçimi

Pardo'ya (2004, aktaran, Özenici, 2007: 83) göre okuma anlama, okuyucu ve metin arasında oluşan karşılıklı bir etkileşim içerisinde meydana gelmektedir. Okuyucular, her bir metin ve durumla bağlantılı olarak farklı biçimde uygulanan birçok özelliği okuma etkinliğine dönüştürürler. Bu özelliklerin en önemlisi ise, okuyucunun dünya bilgisi veya dil becerisidir.

Okuduğunu anlama ile ilgili bulunan tanımlamalarda anlam ve anlama kavramları çok sık kullanılmaktadır. Klein (1988: 9, aktaran, Yıldız, 2010: 20), okuduğunu anlamayı, okuyucunun metnin anlamını açıkça kavramasına ve yazılanları anlayabilmesine bağlamıştır. Yazara göre, bu süreçte okuduğunu anlamayı oluşturan kritik nokta ise okurun anlamını açıkça bildiği ve anlayabildiği metnin “anamlılığı”na ilişkin yargılamaları ve çıkarımlarıdır. Yani okuduğunu anlama, “anlam” ve “anlama”yı içeren

ancak bunların ötesinde “okunanın anlamlılığına” ilişkin yargıları barındıran bir süreçtir.

Okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun öncelikle sözcük bilgisini kullandığını belirten Temple, Ogle, Crawford ve Freppo’ya (2005: 8, aktaran, Yıldız, 2010: 21) göre, okuduğu sözcükleri ön bilgileriyle ve bilişsel şemalarıyla örtüştüren okuyucu, okurken çıkarımlar yapmaya başlar. Yazara göre bu süreci, okunanların görselleştirilmesi ve zihinsel imaj oluşturma izlemektedir. Sonunda öğrenci paragrafın ana fikrine ulaşır. Paragrafın ana fikrini kavrayan öğrenci, diğer paragraflar konusunda tahminde bulunabildiğini ifade etmektedir.

2.3. Okuma Sürecini Etkileyen Temel Faktörler

Akyol (2015: 40) ve Güneş (2007: 142), okuduğunu anlamamanın ya da anlam kurmanın okuyucu, metin ve ortam arasındaki ilişkiye dayalı olarak gerçekleştiğini ifade etmektedirler.

Okunan metnin niteliği ne olursa olsun basılı ve yazılı bir sayfaya bakarak iletişim sürecinin içine giren, o sayfayı alımlamaya çalışan herkese “okur / okuyucu” denir (Özdemir, 1987: 53). Metin, mesajın ayrıntılarını içermesi bakımından ne kadar önemliyse okuyucunun buna getirdiği yorum da o kadar önemlidir (Sadoski ve Paivio, 2007: 341, aktaran, Yıldız, 2010: 26). Okuyucunun ön bilgileri ve zihinsel yapısı, tutumu, zevkleri, ihtiyaçları, kendine güvenmesi anlamada belirleyici olmaktadır. Okuyucu, bilgileri kendine göre seçmekte, bazılarını atlamakta bazı yerlerde eklemeler yapmaktadır (Güneş, 2007: 42, 43). Anlama, metne karşı olan tutumumuzun etkisi altında kalabilmektedir (Sadoski ve Paivio, 2007: 342, aktaran, Yıldız, 2010: 26). Bu durum okuduğunu anlama sürecinde kişisel niteliklerin önemli olduğunu, anlamın kişiselleştiğini göstermektedir.

Metin, anlamada en önemli öğelerden birisidir. Yazarın amacı, metnin içeriğini ve düşüncelerinin düzeni, okuma sürecini kolaylaştırmakta veya okuyucunun görevini karmaşık bir hâle getirmektedir. Hatta metnin tipi, yazı biçimi, metnin yapısı ve yazı uygunluğu da anlamayı etkileyen öğelerdendir (Güneş, 2007: 143). Her metin belirli kurallara göre birbiriyle örüntülenerek belirli bir iletişim dizgesine göre belirli bir bilim dalının nesnelere yaslanılarak kurulmuş olur (Özdemir, 1987: 34).

Okuma sürecinde etkili olan faktörlerden birisi de “ortam”dır. Okuma ortamı psikolojik,

sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınmaktadır. Psikolojik ortam okuyucunun okuma amacı, ilgisi, psikolojik durumu vb. olarak belirlenir (Güneş, 2007: 143). Öğrencinin iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır (Demirel, 2002: 75). Sosyal ortam öğretmenin arkadaşların tutumu, fiziksel ortam ise metnin durumu, araç-gereç, aydınlık, süre vb. olarak tanımlanır (Giasson, 1995; Soskatchewan, 2000, 2001; Lachepalle, 2001; aktaran, Güneş, 2007: 143).

2.4. Güney Kore’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Güney Kore’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, 1953 yılında Seul Ulusal Üniversitesi Dilbilim Bölümünde başlamıştır. İlk zamanlarda sadece dil aileleri çalışmalarının bir dalı olarak başlayan Türkçe öğretimi, 1972 yılında HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünün açılmasıyla birlikte tam olarak başlamıştır. Daha sonra 1994 yılında BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaya başlanmıştır. 2011 yılında ise HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinin (TÖ MER) Güney Kore birimi açılmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın şekli, evren ve örneklem, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Şekli

Bu çalışmada, Güney Kore’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan HUFŞ Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından irdelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma için yapılan araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir.

İlk önce bu iki üniversitede Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğunu; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından belirlemek amacıyla bir anket düzenlenmiştir. Daha sonra elde edilen anket sonuçlarına dayanılarak öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Güney Kore’nin başkenti Seul’de bulunan HUFŞ Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ve Busan şehrinde bulunan BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminin ise yukarıda adı geçen iki üniversitede Türkçe okuma dersi almış ve almakta olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilmesi planlanmıştır. İlk anket için belirlenen örneklem, bu çalışma evreninde ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 102

öğrenciden oluşmaktadır. Daha sonrasında yapılan görüşme için belirlenen örneklem ise toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır.

Her iki bölümdeki öğretim üeleriyle yapılan görüşmeler neticesinde üçüncü sınıftaki öğrencilerin Türkçe metin okuma seviyelerinin B2, dördüncü sınıftaki öğrencilerin ise C1 ve C2 seviyesine karşılık geldiği belirtilmiştir.

3.3. Araştırmanın Modeli

Araştırma verilerinin toplanmasında tarama modellerinden “genel tarama modeli” seçilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2015: 77).

Yapılan bu çalışmada ayrıca içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Bireylerin, ekiplerin, kurumların ilgilerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında kullanışlı bir tekniktir. Hatta içerik analizi ile insanların ya da grupların inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ortaya çıkarılabilir (Stemler, 2001, aktaran, Büyüköztürk, 2015: 247).

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veriler, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde Türkçe öğrenen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde Türkçe öğrenen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan anket ve görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

3.4.1. Anket

İlk önce öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmek amacıyla bir anket düzenlenmiştir. Ankete katılan öğrencilerin sayısı ise üç numaralı tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. *Ankete Katılan Öğrencilerin Sayısı*

Üniversite	Sınıf	Sayı
HUFS	üçüncü ve dördüncü	52
BUFS	üçüncü ve dördüncü	50

Dört numaralı tabloda görüldüğü gibi bu anket, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde üçüncü ve dördüncü sınıflarda Türkçe öğrenim gören toplam 52 öğrenci ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde üçüncü ve dördüncü sınıflarda Türkçe öğrenim gören toplam 50 öğrenci baz alınarak yapılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ise beş ve altı numaralı tabloda belirlenmiştir.

Tablo 5. *Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Erkek	43	42,2
Bayan	59	57,8
Toplam	102	100

Beş numaralı tablo, ankete katılan öğrencilerin %42,2'sinin erkek olduğunu ve %57,8'inin bayan olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. *Ankete Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş Grupları	f	%
20-23 yaş	49	48
24 yaş ve üstü	53	52
Toplam	102	100

Altı numaralı tablo, ankete katılan öğrencilerin %48'inin 20-23 yaş arası ve %52'sinin 24 yaş ve üstü yaş grubuna dâhil olduğunu göstermektedir.

3.4.1.1. Anket Formu

Anketteki toplam soru sayısı yirmi beş olup her bir soru, öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğunu; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından anlayabilmek amacıyla belirlenmiştir.

Ankette yer alan yirmi beş soru, dört bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm, ankete katılan öğrencilerin kişisel özelliklerini belirtecek altı sorudan; ikinci bölüm, derslerde

kullanılan ders yöntemi ve bunun etkisiyle öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları belirtecek dokuz sorudan; üçüncü bölüm, derste kullanılan metinler ve bunun etkisiyle öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları belirtecek beş sorudan; dördüncü bölüm ise metindeki sözcük ile dil bilgisi bakımından öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları belirtecek beş sorudan oluşmaktadır. (EK 4, 5)

Derslerde kullanılan ders yöntemi ile ilgili sorular ise Yang'ın (2001: 98) belirttiği üç ölçüt kullanılarak oluşturulmuştur. Yazara göre, okuma ders yönteminin doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için üç ölçüt mevcuttur:

1. Dersin hangi öğretim metoduna odaklı olduğu,
2. Dersin “okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası” süreçlerine göre uygulanıp uygulanmadığı,
3. Derste öğretmenin tutumunun nasıl olduğu.

Bunun yanında ankette yer alan her bir soruya birden fazla seçeneğin işaretlenmesine izin verilmemiştir.

3.4.2. Görüşme

Gerçekleştirilen görüşme, yarı yapılandırılmış görüşmelerin özelliklerine sahiptir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle, bu tür görüşme diğer yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmelerin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 152).

Görüşmeler, Korece yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ise araştırmacı tarafından Türkçeye çevrildikten sonra yazıya aktarılmıştır.

Bu görüşmeler, daha önce gerçekleştirilen ankette yer alan her bir soruya yönelik öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları daha ayrıntılı bir şekilde elde etmek amacıyla yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğrenci sayısı ise yedi numaralı tabloda belirlenmiştir.

Tablo 7. *Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Sayısı*

Üniversite	Sınıfı	Sayısı
HUFS	üçüncü ve dördüncü	5
BUFS	üçüncü ve dördüncü	5

Bu görüşmeler, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünden ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünden ankete katılan toplam 102 öğrenci arasından rastgele seçilen 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ise sekiz, dokuz ve on numaralı tabloda belirlenmiştir.

Tablo 8. *Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Türkçe Seviyesiyle İlgili Bilgileri*

Öğrenciler	Üniversiteler	Sınıf	Türkçe Seviyesi
Katılımcı 1	HUFS	Dördüncü	C1-C2
Katılımcı 2	HUFS	Üçüncü	B2
Katılımcı 3	HUFS	Üçüncü	B2
Katılımcı 4	HUFS	Dördüncü	C1-C2
Katılımcı 5	HUFS	Dördüncü	C1-C2
Katılımcı 6	BUFS	Üçüncü	B2
Katılımcı 7	BUFS	Dördüncü	C1-C2
Katılımcı 8	BUFS	Üçüncü	B2
Katılımcı 9	BUFS	Üçüncü	B2
Katılımcı 10	BUFS	Dördüncü	C1-C2

Tablo 9. *Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Erkek	4	40
Bayan	6	60
Toplam	10	100

Dokuz numaralı tablo, görüşmelere katılan öğrencilerin %40'ının erkek olduğunu ve %60'ının bayan olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. *Görüşmelere Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

Yaş Grupları	f	%
20-23 yaş	6	60
24 yaş ve üstü	4	40
Toplam	10	100

On numaralı tablo, görüşmelere katılan öğrencilerin %60'ının 20-23 yaş arası ve %40'ının 24 yaş ve üstü yaş grubuna dâhil olduğunu göstermektedir.

3.4.2.1. Görüşme Soruları

Görüşme soruları, daha önce gerçekleştirilen ankette yer alan her bir soruya yönelik öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları daha ayrıntılı bir şekilde elde etmek amacıyla açık uçlu soru tipleri oluşturulmuştur. Ayrıca elde edilen cevaplar, anket sonucuyla birlikte yazıya aktarılmıştır.

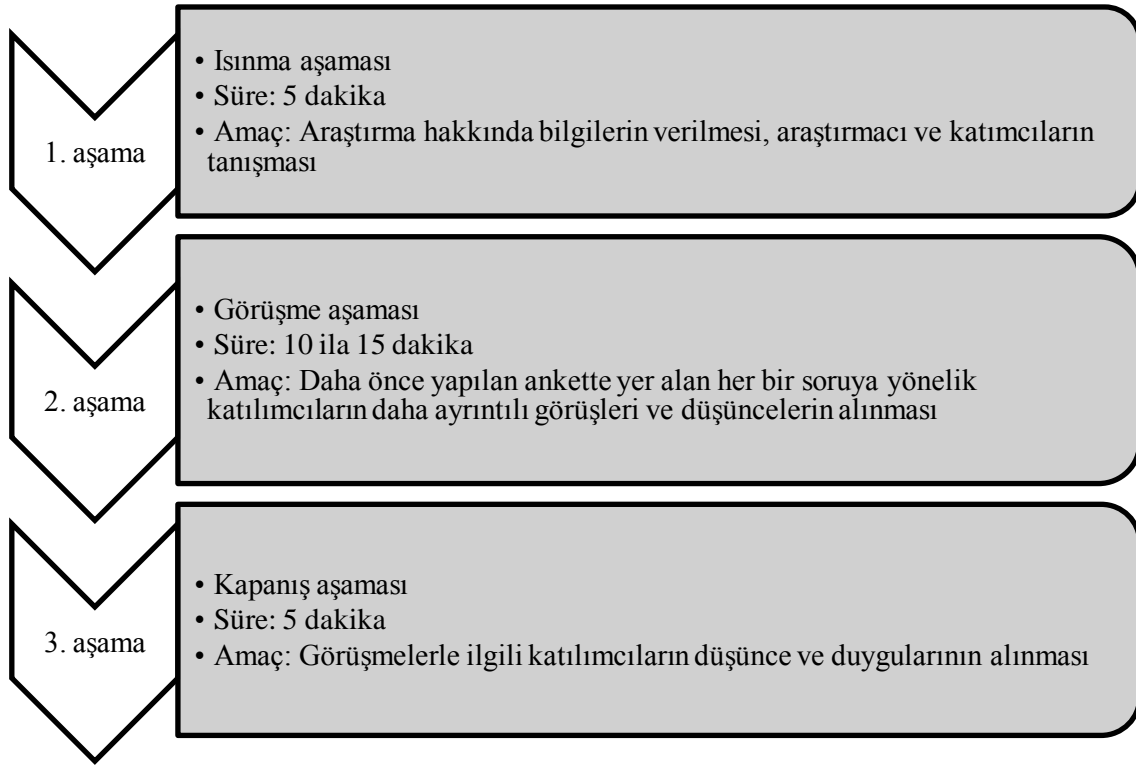
3.4.2.2. Görüşme Aşamaları

Bu görüşme, “ısınma”, “görüşme” ve “kapanış” aşamalarının sırasıyla gerçekleştirilmiştir.

Isınma aşamasının süresi 5 dakika ile sınırlandırılmıştır. Bu aşamada ilk olarak araştırmacı, kendisi ve araştırma hakkında bilgi vermiş ve her bir katılımcıdan isim ve sınıf gibi genel bilgiler aracılığıyla kendilerini tanıtmaları istenmiştir.

Isınma aşamasından sonra görüşme aşamasına geçilmiş olup burada araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan görüşme soruları yardımıyla veriler toplanmıştır. Oturumda her bir katılımcıya en az 10-15 dakika süre verilmiştir. Daha sonra açık uçlu sorular kullanılarak katılımcılardan daha önce gerçekleştirilen ankette yer alan her bir soruya yönelik daha ayrıntılı görüşlerin ve düşüncelerin alınması amaçlanmıştır.

Görüşme aşamasının ardından kapanış aşamasına geçilmiştir. Kapanış aşamasına ayrılan süre 5 dakika ile sınırlandırılmıştır. Bu süre zarfında araştırmacı tarafından görüşme ile ilgili katılımcıların düşünce ve duygularının alınması sağlanmıştır.



Şekil 1. *Görüşme Aşamaları*

Bu araştırma sırasında anket ve görüşmelerle birlikte kademeli bir sürecin uygulanmasının nedeni ise öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları ortak sorunların açıkça ortaya çıkarılmak istenmesindedir. Buna dayanılarak araştırmanın esas noktası için mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma ders yöntemleri, derste kullanılan metinler, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunlar araştırmaya dâhil edilmiştir.



Şekil 2. Yapılan Araştırmalar ve Araştırmaların Amacı

3.5. Veri Toplama Süreci

3.5.1. Anket

İlk önce hazırlanan anket formu, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünde 19 ve 24 Mayıs 2016 tarihlerinde ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde ise 25 ve 27 Mayıs 2016 tarihlerinde öğrenciler tarafından yaklaşık 15 dakika içinde doldurulmuş ve araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

3.5.2. Görüşme

Daha sonra yapılan görüşmeler ise, HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümünden 5 öğrenci ile 24 Mayıs 2016 tarihinde ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünden 5 öğrenci ile 27 Mayıs 2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme ses kaydı altına alınmıştır. Görüşme süreleri ise 20 ila 30 dakika arasında değişmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde sayı (frekans), yüzdeler ve içerik analizinden

yararlanılmıştır.

3.6.1. Anket Sonuçlarının Analizi

Yapılan anketin sonuçları tablo olarak sunulmuştur. Tablolar, anketteki her bir soruya dair her iki üniversitenin öğrencilerinin cevap sayılarını göstermektedir. Buna uygun yüzdelik dağılımlara ve her bir soruya karşılık gelen sonuçlara dair yorum yapılmıştır. Ele edilen cevap sayılarının yüzdelik dağılımı ise elektronik tablolama programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.6.2. Görüşme Sonuçlarının Analizi

Öğrencilerin rızası alınarak ses kaydına alınan yüz yüze görüşme içerikleri, araştırmacı tarafından araştırmaya yansıtılarak açıklamalarla içerikleri analiz edilmiştir.

İçerik analizinin gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken aşamalardan ilki verilerin kodlanmasıdır. Bu araştırma için kullanılan kodlama türü ise elde edilen verilerden ortaya çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamadır. Bu tür kodlamada, araştırmacı verileri okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır.

Araştırmacı elde edilen verileri okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. Bu şekilde kod listesi oluşur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur. Toplanan verilerin tümünün kodlanması şart değildir. Araştırma sorularının dışında kalan veriler kodlama dışında bırakılabilir (Sari, 2006: 43).

On bir numaralı tabloda, bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan kodlama verilmiştir.

Tablo 11. Görüşmelerdeki İfadelerin İçerik Analizine Göre İncelenmesinin Bir Örneği

<p>Araştırmacı: “Türkçe okuma dersini kimden almak istersiniz?”</p> <p>Katılımcı 4: “Türk hocadan almak istiyorum. Çünkü <u>Türkçe metin okumayı daha profesyonel bir şekilde öğretebilir.</u>”</p> <p>Katılımcı 5: “Türk hocalardan almak isterim. Türkçe onların anadili olduğundan <u>metin hakkında daha iyi bilgi verebilirler.</u>”</p> <p>Katılımcı 6: “Türk hocalardan almak istiyorum. Metindeki bilmediğim <u>sözcükler ya da dil bilgisini daha ayrıntılı bir şekilde açıklayabilirler.</u>”</p> <p>Katılımcı 10: “Türk hocadan almak istiyorum. Okuduğumuz metni daha iyi anlatabilir çünkü.”</p> <p>Araştırmacı: “Genelde Türkçe okuma derslerinin Koreli hoca tarafından verilmesiyle ilgili olarak okumada ne tür zorluklar yaşadığınızı düşünüyorsunuz?”</p> <p>Katılımcı 4: “Koreli hocaların Türkçesi de iyi. Ama yine de Türk hocalar gibi <u>metinle ilgili sorularımızı yüzde yüz cevaplayamıyorlar</u> bazen.”</p> <p>Katılımcı 5: “Ben okuma dersini hem Koreli hocadan hem de Türk hocadan aldım. Ama sanki <u>Türk hocaların işlediği ders daha eğlenceli geçti.</u> Çünkü onlar ders arasında Türkiye hakkında ilginç şeyler anlatıyordu bizim için.”</p> <p>Katılımcı 6: “<u>Koreli hocalar sadece metni bize Koreceye çevirttiği için dersler sıkıcı geçiyordu.</u>”</p> <p>Katılımcı 10: “Koreli hocalar bizimle ilgilenmiyorlar ve dersleri daha sıkıcı bir şekilde işliyorlar.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin Türkçe okuma dersini Türk öğretim görevlisinden almak istemelerinin nedeni <ol style="list-style-type: none"> 1. Türk öğretim görevlisinin Türkçe metin okumayı daha profesyonel bir şekilde öğretebilmeleri 2. Türk öğretim görevlisinin okuma derslerinde kullanılan metinler hakkında daha iyi bilgi sağlayabilmeleri 3. Türk öğretim görevlisinin metinde geçen sözcük ve dil bilgisi konularını daha detaylı bir şekilde açıklayabilmeleri 4. Türk öğretim görevlisinin okuma dersini daha çok eğlenceli bir şekilde işlemeleri <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin Türkçe okuma dersini Koreli öğretim görevlisinden almak istememelerinin nedeni <ol style="list-style-type: none"> 1. Koreli öğretim görevlisinin, öğrencilerin metinle ilgili sorularına %100 cevap verememeleri 2. Koreli öğretim görevlisinin sadece öğrencilerin metni Koreceye çevirtmeleri
--	--

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilk önce elde edilen anketin sonuçları tablo şeklinde düzenlenmiş ve ankette yer alan her bir sorunun altında incelenerek yorumlanmıştır. Daha sonra yapılan görüşme kayıtlarının içeriği yazıya aktarılarak anket sonucuyla birlikte yer almıştır.

4.1. Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 12. Öğrencilerin “Kaçınıcı Sınıftasınız?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Üçüncü	29	55,8
		Dördüncü	23	44,2
BUFS	50	Üçüncü	26	52
		Dördüncü	24	48

On iki numaralı tablo, ankete katılan iki üniversitenin öğrencileri arasında %53,9’unun üçüncü sınıfta ve %46,1’sinin dördüncü sınıfta olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin “Daha Önce Hiç Türkçe Okuma Dersi Aldınız mı ya da Şimdi Alıyor Musunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	52	100
		Hayır	0	0
BUFS	50	Evet	50	100
		Hayır	0	0

On üç numaralı tabloda görüldüğü gibi; ankete katılan tüm öğrenciler daha önce Türkçe okuma dersini almış ya da şu anda almakta olanlardan oluşmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin “Türkçe Öğrenmenizdeki Amaç Nedir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Bir işe girme	36	69,2
		Türkiye’de okuma	7	13,5
		Türklerle iletişim kurma	4	7,7
		Türkiye’ye duyulan ilgi	2	3,8
		Diğer	3	5,8
BUFS	50	Bir işe girme	37	74
		Türkiye’de okuma	9	18
		Türklerle iletişim kurma	2	4
		Türkiye’ye duyulan ilgi	0	0
		Diğer	2	4

On dört numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Bir işe girme” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %71,6’lık bir orana karşılık gelmiştir. Buna karşılık en düşük cevap “Türkiye’ye duyulan ilgi” olmuş ve bu toplamda %2’lik bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme ayrıntıları yer almaktadır.

Araştırmacı: “Niçin Türkçe öğreniyorsunuz?”

Katılımcı 1: “Üniversiteye girmeden önce Türkçeye bir ilgim vardı. Ama şimdilik mezun olduktan sonra bir işe girmek amacıyla Türkçe öğreniyorum.”

Katılımcı 3: “Mezun olduktan sonra Türkiye ya da Türkçe ile ilgili bir şirkete girmek istiyorum.”

Katılımcı 5: “Türkçe-Korece tercümanlık yapmak için Türkçe öğreniyorum.”

Katılımcı 8: “Mezun olduktan sonra Türkiye’de okumak için Türkçe öğreniyorum.”

Katılımcı 10: “Türkiye’deki Kore Büyükelçiliğinde çalışmak benim hayalim.”

On dört numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, iki üniversitedeki öğrencilerin Türkçe öğrenim amacının “Bir işe girme” olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu sonuç Türkçe öğrenen iki üniversitenin öğrencilerinden büyük çoğunluğunun Türkiye ile ilgili iş yapan şirketlere girmek ya da ağırlıkta Türkçe kullanılan işler yapmak istediklerini göstermektedir. Güney Kore’deki üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenimdeki ana amacının “Bir işe girme” olması, uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin

öğrencilerin iş arama faaliyetleriyle ilgili bir içerikten ya da Türkçe ile ilgili çok çeşitli görev, sözün kısası ticaret ya da muhasebe vb. alanlarında kullanılan sözcüklerden oluşması gerektiğini işaret etmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin “Türkçe Metin Okumayı Seviyor Musunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	13	25
		Hayır	39	75
BUFS	50	Evet	21	42
		Hayır	29	58

On beş tablo, ankete katılan iki üniversitenin öğrencilerinin %66,7'sinin Türkçe metin okumayı sevmediklerini göstermektedir. Buna karşılık Türkçe metin okumayı sevdiğini söyleyen öğrenciler, toplam içerisinde %33,3'lük bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe metin okumayı seviyor musunuz yoksa sevmiyor musunuz? Eğer sevmiyorsanız onun sebebi nedir?”

Katılımcı 2: “Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinler çok sıkıcı. Hiç ilgimi çekmiyor. O yüzden okuyasım gelmiyor.”

Katılımcı 3: “Derslerde kullanılan metinler ilginç değil. Türkçe metin okumaktan soğuyorum.”

Katılımcı 9: “Türkçe metin okurken canım sıkılıyor. Okumaya başlar başlamaz esniyorum.”

Katılımcı 10: “Pek sevmiyorum. Türkçe metinler sıkıcı geliyor.”

Bu soruyla ilgili görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu, Türkçe metin okuma sıkıcı geldiğinden okumayı sevmediklerini söylemişlerdir. Özellikle katılımcı 2 ve 3, Türkçe metin okumayı sevmeme nedenini okuma derslerinde kullanılan metinlerin sıkıcı olmasına bağlamışlardır.

Okuma becerisinin gelişmesini engelleyen faktörler arasında derste kullanılan okuma metinlerine değinen Karakuş (2002, aktaran, Kuşçu, 2010: 73), metinlerin pedagojik bakımdan ilgi çekici, dil ve anlatım bakımından sağlam olmaması; uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ve düzeylerine uygun olmayışı; öğretmenlerin etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde sürdürmemesi gibi faktörlerin,

okuma becerisinin gelişmemesinin eğitimle ilgili sebepleri arasında yer aldığını belirtmektedir.

Dolayısıyla bu sonuç, iki üniversitedeki Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin, öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin gelişmesini yeterince sağlamamasındaki en bariz kanıt olarak görünmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin “Bir Haftada Ne Kadar Türkçe Metin Okuyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Hiç	2	3,8
		Bir defadan az	39	75
		İki defadan fazla	9	17,3
		Üç defadan fazla	2	3,8
		Daha fazla	0	0
BUFS	50	Hiç	0	0
		Bir defadan az	44	88
		İki defadan fazla	5	10
		Üç defadan fazla	1	2
		Daha fazla	0	0

On altı numaralı tablodan, iki üniversitenin öğrencilerinin bir haftada bir defadan az Türkçe metin okudukları anlaşılmaktadır. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Bir haftada ne kadar Türkçe metin okuyorsunuz ve nasıl okuyorsunuz?”

Katılımcı 1: “En fazla iki defa okuyorum. Türkçe okuma dersinde Türkçe metinler okuyorum ve bazen Facebook’ta Türk arkadaşlarımla paylaştıklarını okuyorum.”

Katılımcı 4: “Sadece bir defa. Okuma dersi haricinde hiç Türkçe metin okumuyorum.”

Katılımcı 7: “Sadece okuma dersinde Türkçe metin okuyorum. Okuma dersi ise haftada bir defa.”

Katılımcı 8: “Haftada bir defa derste okuyorum.”

Katılımcı 9: “Sadece okuma dersinde okuyorum yani haftada bir defa. Onun dışında hiç Türkçe metin okumuyorum.”

Bu soruyla ilgili görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğu, sadece Türkçe okuma dersi yoluyla Türkçe metin okuduklarını ve bunun dışında okumadıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe dersleri, sadece sınıf içerisinde yazı dili ile kısıtlı olduğundan öğrenciler hedef dilde aktarılan tüm bilgileri ve o dilin kullanıldığı ülkenin tarihi, sosyolojik, siyasi, dini, kültürel ve ahlaki değer ve öğelerini ancak okuma metinleri vasıtasıyla dolaylı bir şekilde ele alabilmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin sıklıkla ve daha çok metin okumasını sağlayacak yöntemlerin oluşturulması gerekli görünmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerini Kimden Aldınız (alıyorsunuz)?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Koreli öğretim elemanı	38	73,1
		Türk eğitim elemanı	14	26,9
		Diğer	0	0
BUFS	50	Koreli öğretim elemanı	22	44
		Türk eğitim elemanı	13	26
		Diğer	15	30

On yedi numaralı tabloda görüldüğü gibi; HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümündeki öğrencilerin %73,1’i Koreli öğretim görevlilerinden, %14’ü Türk öğretim görevlilerinden Türkçe okuma dersini almaktadır. BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümündeki öğrencilerin ise, %44’ü Koreli öğretim görevlilerinden, %26’sı Türk öğretim görevlilerinden ve %30’u diğerlerinden Türkçe okuma derslerini almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma dersini kimden aldınız (alıyorsunuz)?”

Katılımcı 1: “Şimdiye kadar iki defa okuma dersi aldım ve her seferinde Koreli hocadan ders aldım.”

Katılımcı 8: “Türkçe okuma dersini Kazak hocadan alıyorum.”

Katılımcı 6: “Geçen sene Kazak hocadan ders aldım.”

Türkçe okuma derslerini diğer öğretim görevlilerinden aldığını söyleyen öğrenciler ise BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri bölümünde okuyanlardır. Çünkü BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde uygulanmakta olan Türkçe okuma dersleri, Koreli ve Türk öğretim görevlilerinin haricinde Kazak öğretim görevlisi tarafından da verilmektedir.

4.2. Derslerde Kullanılan Ders Yöntemine İlişkin Bulgular

Tablo 18. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersleri Amacınızı Karşılıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	6	11,5
		Hayır	42	80,8
		Bilmiyorum	4	7,7
BUFS	50	Evet	7	14
		Hayır	39	78
		Bilmiyorum	4	8

On sekiz numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Hayır” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %79,4’lük bir orana karşılık gelmiştir. “Evet” cevabının oranı ise %12,7’dir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Yapılan okuma dersleri sizin Türkçe öğrenim amacınızı yeterince karşılıyor mu?”

Katılımcı 1: “Bence değil.”

Katılımcı 4: “Hiç karşılamıyor.”

Katılımcı 6: “Okuma dersi zaten hiçbir işime yaramıyor.”

On sekiz numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, Türkçe okuma derslerinin öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki amaçlarını yeterince karşılayamadığını göstermektedir. Daha önceki soruda da görüldüğü üzere, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerindeki ana amaç “Bir işe girme” olmuştur. Dolayısıyla her iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin, öğrencilerin öğrenim amaçlarına göre planlanarak uygulanması ve öğrenim amacına ulaşılmasında gerçekçi bir yardımın sağlanabilmesine varıncaya kadar ilerletilmesi gerekli görünmektedir.

Tablo 19. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerini Kimden Almak İstersiniz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Koreli öğretim görevlisi	13	25
		Türk öğretim görevlisi	39	75
		Diğer	0	0
BUFS	50	Koreli öğretim görevlisi	6	12
		Türk öğretim görevlisi	40	80
		Diğer	4	8

On dokuz numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Türk öğretim görevlisi” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %77,5’lik bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma dersini kimden almak istersiniz?”

Katılımcı 4: “Türk hocadan almak istiyorum. Çünkü Türkçe metin okumayı daha profesyonel bir şekilde öğretebilir.”

Katılımcı 5: “Türk hocalardan almak isterim. Türkçe onların anadili olduğundan metin hakkında daha iyi bilgi verebilirler.”

Katılımcı 6: “Türk hocalardan almak istiyorum. Metindeki bilmediğim sözcükler ya da dil bilgisini daha ayrıntılı bir şekilde açıklayabilirler.”

Katılımcı 10: “Türk hocadan almak istiyorum. Okuduğumuz metni daha iyi anlatabilir çünkü.”

Araştırmacı: “Genelde Türkçe okuma derslerinin Koreli hoca tarafından verilmesiyle ilgili olarak okumada ne tür zorluklar çektiğinizi düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 4: “Koreli hocaların Türkçesi de iyi. Ama yine de Türk hocalar gibi metinle ilgili sorularımızı yüzde yüz cevaplayamıyorlar bazen.”

Katılımcı 5: “Ben okuma dersini hem Koreli hocadan hem de Türk hocadan aldım. Ama sanki Türk hocaların işlediği ders daha eğlenceli geçti. Çünkü onlar ders arasında Türkiye hakkında ilginç şeyler anlatıyordu bizim için.”

Katılımcı 6: “Koreli hocalar sadece metni bize Koreceye çevirttiği için dersler sıkıcı geçiyordu.”

Katılımcı 10: “Koreli hocalar bizimle ilgilenmiyorlar ve dersleri daha sıkıcı bir şekilde işliyorlar.”

On dokuz numaralı tablo ve yer alan görüşme, öğrencilerin bir Türk öğretim görevlisinin verdiği Türkçe okuma derslerine katılmak istediklerini doğrudan göstermektedir. Çünkü anadili Türkçe olan bir öğretim görevlisinin gözetiminde yapılan okuma derslerinin, Türkçenin öğrenilmesinde nispeten daha gerçekçi bir yardım sağlayarak öğrencilerin Türkçe okuma yeteneğini tetiklemede daha büyük bir alternatif olacağı şüphe götürmez bir durumdur.

Han (1999: 57), Koreli öğretim görevlisi tarafından uygulanan yabancı dilde okuma dersinin zayıf yönlerini şöyle belirtmektedir:

1. Koreli öğretim görevlileri, ana dili konuşan öğretim görevlileri kadar o dilin kullanıldığı ülkenin tarihine ve kültürüne yakın olamadıklarından öğrencilere metinle ilgili kültür öğretimini daha sınırlı bir şekilde vermektedirler. Ayrıca Koreli öğretim görevlilerinin dil seviyesi, ana dili konuşan öğretim görevlisi kadar iyi olamadığı için öğrencilerin okuma becerisini daha kapsamlı bir şekilde geliştirememektedirler.
2. Ana dili konuşan öğretim görevlileri derslerde yukarıdan aşağıya okuma modelini¹ kullanırken, Koreli öğretim görevlileri aşağıdan yukarıya okuma modelini² kullanmaktadır. Koreli öğretim görevlileri daha çok metindeki sözcüklere, dil bilgisi konularına odaklanarak okuma dersini işledikleri için sınıftaki öğrencilerin metni bütünsel olarak kavramaları engellenir.
3. Koreli öğretim görevlileri, okul ya da eğitim bakanlığının disiplinlerine uymak zorunda olduklarından dolayı ana dili konuşan öğretim görevlileri kadar ihtiyari karara göre ders işleyemez. Bu ise, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine olumsuz etkide bulunabilir.

¹ Yukarıdan aşağıya okuma modelinde (top-down reading), yazının kendisinden çok yazıya dair okuyucunun aktif öngörülerini ya da tahminlerini esas alarak anlamı kavradığı görüşü savunulur. Bu sırada okuyucunun arka planda sahip olduğu bilgisi önemlidir ve dolayısıyla yazıyı okurken yazının içeriğine dair okuyucunun bilgisi ne kadar çoksa yazının anlaşılması da o ölçüde kolaydır. Bunun okuyucunun önceden sahip olduğu bilgileri işleyen, okuyucu merkezli bir okuma faaliyet olduğu söylenebilir (Lee, 2001: 33).

² Aşağıdan yukarıya okuma modelinde (bottom-up reading), dil işaretlerinin sembolleşmesi süreci küçük birimdeki dilden başlayarak kademeli olarak, nispeten daha büyük bir dil birimine doğru genişler ve dahası bunun sonucunda bütünsel bir anlamın oluştuğu öngörülür. Bu modelde anlamın dilden başlayarak oluştuğu öngörüldüğünden okuyucunun rolü pasiftir (Lee, 2001: 33).

Tablo 20. Öğrencilerin “Size Göre Türkçe Öğreniminde En Önemli Beceri Hangisidir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Dinleme becerisi	4	7,7
		Konuşma becerisi	27	51,9
		Okuma becerisi	17	32,7
		Yazma becerisi	4	7,7
BUFS	50	Dinleme becerisi	5	10
		Konuşma becerisi	23	46
		Okuma becerisi	19	38
		Yazma becerisi	3	6

Yirmi numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Konuşma becerisi” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %49’luk bir orana karşılık gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin en fazla verdikleri ikinci cevap “Okuma becerisi” olmuş ve oranı ise %35,3’tür. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Sizce Türkçe öğreniminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında en önemlisi hangisidir?”

Katılımcı 1: “Bence konuşma becerisi en önemli. Eğer Türklerle konuşamazsam Türkçe öğrenmemin bir anlamı yok.”

Katılımcı 4: “Okuma becerisi en önemli. Çünkü iyi okuyanlar iyi konuşur, iyi dinler ve iyi yazarlar.”

Katılımcı 5: “Konuşma becerisi ve okuma becerisi en önemli bence.”

Katılımcı 6: “Tabii ki konuşma becerisi en önemli. Bir dil zaten konuşmak için öğrenilir.”

Katılımcı 8: “Okuma becerisi konuşma becerisinden daha önemli. İyi konuşanlar iyi okuyamayabilir ama iyi okuyanlar iyi konuşabilir bence.”

Yirmi numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, öğrencilerin Türkçe öğreniminde konuşma becerisini en önemli dil becerisi olarak gördüklerini göstermektedir. Çelikkün’e (2011) göre konuşma algısı, konuşma üretiminin başlaması, dil gelişimi ve okuma becerisi arasında güçlü bir bağ mevcuttur. Okuma becerisi, konuşma becerisinin gelişmesine olumlu ve etkili bir model olabileceği için konuşma becerisi ile tamamlayıcı bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla okuma becerisi,

diğer dil becerilerine göre daha büyük bir önem kazanmaktadır. Okuma becerisinin ikinci sırada tercih edilme oranı yüksek olduğundan, öğrencilerin Türkçe öğreniminde konuşma becerisi kadar okuma becerisine de önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Öğrencilerin “Türkçe Öğrenimde En Çok Hangi Ders Uygulanmaktadır?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Dinleme dersi	11	21,2
		Konuşma dersi	19	36,5
		Okuma dersi	7	13,5
		Yazma dersi	15	28,8
BUFS	50	Dinleme dersi	10	20
		Konuşma dersi	20	40
		Okuma dersi	3	6
		Yazma dersi	17	34

Yirmi bir numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Konuşma dersi” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %38,2’lik bir orana karşılık gelmiştir. Buna karşılık en düşük cevap “Okuma dersleri” olmuş ve oranı ise %9.8’dir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Okulda verilen Türkçe dersleri içerisinde okuma dersinin diğer derslere oranı ne kadardır?”

Katılımcı 5: “Okuma dersi en az veriliyor.”

Katılımcı 9: “Birinci ve ikinci sınıftayken Türkçe dil bilgisi, dinleme, konuşma ve yazma derslerini almıştım ama sadece okuma dersi verilmiyordu.”

Katılımcı 10: “Türkçe okuma dersini ancak üçüncü sınıfa geçince aldım. En az veriliyor.”

Yirmi bir numaralı tablo ve yer alan görüşme içeriği, bu iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin diğer derslerden daha az ve kısıtlı verildiğini göstermektedir. Ancak bu üniversitelerde uygulanmakta olan Türkçe derslerinin sadece sınıf içerisinde yazı diliyle sınırlı kaldığından öğrencilerin en çok Türkçe okuma dersinden faydalanarak Türkiye ve Türkçe ile ilgili bilgilere sahip olabilmeleri düşünüldüğünde, okuma dersinin diğer derslere oranının düşük olmasında sorunlar mevcuttur. Bununla birlikte, az önceki tabloda belirtildiği üzere öğrenciler, Türkçe öğrenimde önemli bir dil becerisi olarak konuşma ve okuma becerisini seçmişlerdir. Buna dayanıldığında, Türkçe okuma ders sayısının az olması ve diğer derslerden daha

kısıtlı verilmesi sorun teşkil etmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersleri, Türkçe Okuma Becerinizin Gelişmesini Sağlıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	11	21,2
		Hayır	33	63,5
		Bilmiyorum	8	15,4
BUFS	50	Evet	8	16
		Hayır	37	74
		Bilmiyorum	5	10

Yirmi iki numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Hayır” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %68,6’lık bir orana karşılık gelmiştir. “Evet” cevabının oranı ise %18,6’dır. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Okulda uygulanan Türkçe okuma dersleri, sizin Türkçe okuma becerinizi geliştiriyor mu? Eğer geliştirmiyorsa onun sebebi nedir sizce?”

Katılımcı 2: “Hiç geliştirmiyor. Aksine Türkçe okumaktan nefret ettiriyor. Çünkü Türkçe okuma derslerinde sadece metin çevirisi yapılıyor.”

Katılımcı 4: “Hayır. Ben dördüncü sınıftayım ama Türkçe okuma becerim henüz birinci ya da ikinci sınıf seviyesiyle hemen hemen aynı.”

Katılımcı 5: “Hiç sanmıyorum. Türkçe okuma dersleri hiçbir işime yaramıyor. Derslerde de özel bir şey yapılmıyor zaten.”

Katılımcı 10: “Geliştirmiyor. Türkçe okuma dersleri yüzünden okuma becerim daha da düşüyor hatta. Çünkü sadece metin çeviriyoruz derste.”

Yirmi iki numaralı tablo ve yer alan görüşme içeriği, Türkçe okuma derslerinin, öğrencilerin Türkçe okuma yeteneğinin gelişmesinde yeterli bir katkıda bulunamadığını göstermektedir. Arıcı’ya (2012, aktaran, Gerez Taşgın, 2015: 18) göre okuma, bir dil becerisi alanı olarak diğer dil becerileri arasında ortak bağ oluşturan en önemli beceridir. Bu ilişki bazen birbirini tamamlama şeklinde kendini gösterirken bazen de sarmallık oluşturmakta veya aynı göreve hizmet etme şeklinde kendini göstermektedir. Dolayısıyla Türkçe okuma derslerinin, öğrencilerin Türkçe okuma yeteneğinin nasıl geliştirilebileceğinden, öğrencilerin Türkçe yeterlilik seviyesine en uygun ders

yönteminin ne olduğunun incelenmesinden yola çıkılarak hazırlanması gerekli görünmektedir. Ayrıca Türkçe okuma derslerinin amacı, sadece öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek değil, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmeye odaklı olmalıdır.

Tablo 23. Öğrencilerin “Sizce Türkçe Okuma Dersleri En Çok Neye Odaklıdır?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Türkçe sözcük öğretimi	9	17,3
		Türkçe dil bilgisi öğretimi	4	7,7
		Türk kültürü öğretimi	3	5,8
		Türkçe-Korece çeviri	32	61,5
		Diğer	4	7,7
BUFS	50	Türkçe sözcük öğretimi	8	16
		Türkçe dil bilgisi öğretimi	7	14
		Türk kültürü öğretimi	1	2
		Türkçe-Korece çeviri	29	58
		Diğer	5	10

Yirmi üç numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Türkçe-Korece çeviri” olmuş ve bu toplam içerisinde %59,8’lik bir orana karşılık gelmiştir. Buna karşılık en düşük cevap “Türk kültürü öğretimi” olmuş ve oranı ise %3,9’dur. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Okulda uygulanan Türkçe okuma dersleri ağırlıkta neye yönelik işleniyor?”

Katılımcı 1: “Türkçe okuma dersinde biz sadece metni Koreceye çeviriyoruz. Bunun dışında hiçbir şey yapmıyoruz.”

Katılımcı 2: “Türkçe okuma dersi en çok Türkçe-Korece çeviriye odaklı. Biz dağıtılan metni okuyup doğrudan onu Koreceye çeviriyoruz.”

Katılımcı 6: “Biz en çok metni Koreceye çeviriyoruz. Ondan sonra hepimiz sırayla cümleleri okuyoruz.”

Katılımcı 8: “Bence bir şey öğretilmiyor Türkçe okuma dersinde.”

Katılımcı 10: “Biz Türkçe okuma dersinde sadece metni Koreceye çeviriyoruz. Cidden bunu yapıyoruz sadece.”

Araştırmacı: “Derslerin Türkçe-Korece çeviriye odaklı olmasıyla ilgili olarak okumada

ne tür zorluklar çektiğinizi düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 1: “Metindeki bilmediğim sözcüklerin anlamını çıkarmakta zorlanıyorum.”

Katılımcı 2: “Metinde Korece karşılığı olmayan sözcükler ya da dil bilgisi konuları olduğunda çevirisini zor yapıyorum. Böyle olunca da sözcüklerin anlamı değişiyor ve metni yanlış bir şekilde anlamış oluyorum.”

Katılımcı 3: “Belli bir zaman içinde metnin hepsini okuyup anlamak ve Koreceye çeviri yapmak zorunda kalınca her Türkçe okuma dersinde tedirgin oluyorum.”

Katılımcı 4: “Sadece çeviriye yoğunlaşınca metni bütünsel olarak anlayamıyorum. Yani, metnin bütünsel bağlamını kaçıyorum.”

Katılımcı 5: “Türkçe metin okumaktan yoruluyorum.”

Katılımcı 6: “Çevirdiğimiz cümleyi sırayla okuyoruz. O yüzden metnin bütününe çevirmek yerine benim sıramın ne zaman geleceğini tahmin ederek sadece o kısmı çeviriyorum. Böyle olunca da metnin bütününe okumama gerek kalmıyor.”

Katılımcı 8: “Metin çevirmekte zorluk çektiğim için Türkçe seviyeme göre daha kolay metinler okumayı tercih etmiş oluyorum.”

Yirmi üç numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, Türkçe okuma derslerinin ağırlıkta Türkçe-Korece çeviriye odaklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca görüşmeye katılan öğrencilerin belirttikleri üzere bu ders yöntemi, öğrencilerin Türkçe okumada güçlük çekmelerine neden olmaktadır.

Han’a (1999: 78) göre öğrencilerin hedef dilden kaynak dile çeviri yapmaları istenen bir okuma dersinde öğrencilerin ilgisini çekme konusunda zayıf yönler vardır. Ayrıca bu tip bir yöntemle işlenen dersler, bir süre sonra öğrencilerin sıkılmasına ve dikkatlerinin dağılmasına neden olacaktır.

Sınıftaki öğrenciden okuduğu metni sadece hedef dile çevirmesinin beklenildiği bir okuma dersinde, öğrencinin okuma becerisinin gelişmesi ümit edilemez. Ayrıca Güney Kore’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok okuma dersi ve derste kullanılan metinler vasıtasıyla okuma becerisini geliştirme fırsatını bulabilmeleri düşünüldüğünde, derslerin sadece Türkçe-Korece çeviriye odaklı kalması, okuma becerisinin geliştirilmesini olumsuz bir şekilde etkiler.

Görüşmeye katılan öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, okuma derslerinin Türkçe-Korece çeviriye odaklı kalmasından ötürü öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunlar da artmaktadır. Dolayısıyla derslerde sadece metin çevirisi değil, daha çok

okuma becerisini geliştirebilecek ve okuma isteğini uyandırabilecek çok çeşitli ders yöntemleri uygulanmalıdır.

Tablo 24. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerinde Okuma Öncesi Etkinlikleri ya da Metinle İlgili Çeşitli Alıştırmalar Yapılıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	2	3,8
		Hayır	46	88,5
		Bilmiyorum	4	7,7
BUFS	50	Evet	7	14
		Hayır	40	80
		Bilmiyorum	3	6

Yirmi dört numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Hayır” olmuş ve bu toplam içerisinde %84,3'lük bir orana karşılık gelmiştir. “Evet” cevabının oranı ise %8,8'dir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma derslerinde herhangi bir okuma öncesi etkinliği ya da metinle ilgili alıştırmalar yapılıyor mu?”

Katılımcı 1: “Yapılmıyor. Biz Türkçe okuma dersinde sadece verilen metni okuyup Koreceye doğrudan çeviriyoruz. Metindeki bilmediğimiz sözcükleri ise kendimiz anlam çıkararak çeviriyoruz.”

Katılımcı 3: “Yok. Metindeki sözcükler hakkında bile hiçbir açıklama yapılmıyor ki.”

Katılımcı 4: “Hayır, hiç yapılmıyor. Ne metin hakkında ne de metindeki sözcükler ve dil bilgisi hakkında.”

Katılımcı 6: “Bizde yapılmıyor bunlar.”

Katılımcı 7: “Benim aldığım okuma derslerinde hiç yapılmıyordu.”

Araştırmacı: “Derlerde bunların yapılmamasıyla ilgili olarak okumada ne tür zorluklar çektiğinizi düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 1: “Metindeki bilmediğim sözcükler ya da dil bilgisi konusunda zorluk çekerken bu konuda yardımcı olacak bir şey yapılmıyor derste.”

Katılımcı 2: “Türkçe okuma sıkıcı geliyor.”

Katılımcı 3: “Derste bazen zor metinleri okumak zorundayken metin üzerinde hiçbir fikir oluşmuyor. Bu da metnin okunmasını daha çok zorlaştırıyor.”

Katılımcı 7: “Derste sadece çeviri yapıldığı için metni doğru kavrayıp kavramadığımı bilemiyorum.”

Katılımcı 9: “Bizim bu derste ne okuyacağımız ve metin üzerinde neler yapacağımız hakkında hiçbir bilgimiz yok. Bu derse olan ilgimizi de azaltıyor.”

Araştırmacı: “Bunların Türkçe okuma dersinde uygulanmasını ister misiniz?”

Katılımcı 3: “Ben çok isterim. En azından ders biraz daha aktif olur.”

Katılımcı 5: “Okuma dersleri eğlenceli ve ilginç olur.”

Katılımcı 6: “İsterim. Bence bunlar yapılırsa öğrencilerin derse katılım oranı da artır.”

Yirmi dört numaralı tablo, Türkçe okuma derslerinde okuma öncesi etkinlikleri ve kullanılan metinle ilgili çeşitli alıştırmaların yapılmadığını göstermektedir. Görüşmeden, Türkçe okuma derslerinde okuma öncesi etkinliklerin ve metinle ilgili alıştırmaların yapılmamasından dolayı metin okumada öğrencilerin sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Okuma öncesi etkinlikleri, okumaya başlanmadan öğrencilerin güdülenmesini sağlama hususunda çok büyük bir önem kazanır. Chastain’e (1988, aktaran, Birincioğlu, 2006: 63) göre, okuma öncesi etkinlikleri, okuyucuları metni okumaları için güdüler. Okuyucular güdülendikleri zaman okuma etkinliğine hazırlanmış olurlar, hazırlanmış oldukları zaman da kendilerine güvenleri arttığı için etkinliğe katılmak için hevesli olurlar ve daha az çabayla etkinliği tamamlamayı başarırlar.

Türkçe okuma derslerinde ders öncesi etkinliklerin uygulanması, öğrencilerin derse, okumaya merak ve ilgilerinin artmasına, okuma becerisinin geliştirilmesine olumlu etki sağlayacaktır.

Okuyucu, bir yandan okur, bir yandan da metindeki bilgi üzerinde çalışır. Bu yüzden, yabancı dil öğretmenleri yazar ile okuyucu arasında iletişim kurmaya yardımcı olacak anlamlı etkinlikler tasarlamalı ve hazırlamalıdır. Etkinlikler esnek ve çeşitli olmalıdır. Okuma-anlama etkinlikleri metne uygun olarak seçilmelidir. Metni tam olarak anlamak için yazarın bakış açısını göz önünde bulundurmak esastır. Bu, açık uçlu sorularla, çoktan seçmeli sorularla, doğru-yanlış cümleleriyle vs. sağlanabilir. Aksi takdirde, metni anlama, resimlerle paragrafları eşleştirmek gibi dilsel olmayan bir etkinliğe kolayca dönüşebilir (Sarıçoban, 2002: 2).

Okuma derslerinin ağırlıklı olarak Türkçe-Korece çeviriye odaklı uygulanması, öğrencilere verilen metni doğru bir şekilde kavrayıp kavramadıkları hususunda

kendilerini değerlendirme fırsatını sağlamaz. Dolayısıyla metinlerle ilgili çeşitli alıştırmaların hazırlanması, hem öğrencilerin okuma ve anlama konusunda belli bir değerlendirme ölçütü olması hem de okuma sorunlarına bir çözüm yolu sunması konusunda önem kazanabilmektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersleri Okuma Öncesi-Okuma Sırası-Okuma Sonrası Sürecine Göre Uygulanıyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	0	0
		Hayır	48	92,3
		Bilmiyorum	4	7,7
BUFS	50	Evet	1	2
		Hayır	46	92
		Bilmiyorum	3	6

Yirmi beş numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Hayır” olmuş ve bu toplam içerisinde %92,2’lik bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma dersleri okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası sırasına göre işleniyor mu?”

Katılımcı 1: “Hayır. Sadece hoca sınıfa giriyor, metni dağıtıyor, biz de bunu okuyup Koreceye çeviriyoruz.”

Katılımcı 3: “Derste böyle bir sıra yok.”

Katılımcı 4: “Dersin başlangıcı ve bitiş noktası bile belli değil.”

Katılımcı 6: “Aldığım okuma dersinde öyle bir şey yoktu.”

Katılımcı 10: “Keşke olsaydı.”

Araştırmacı: “Derslerde bunların yapılmamasıyla ilgili olarak okumada ne tür zorluklar çektiğinizi düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 2: “Okuyacağımız metin üzerinde ne bilgi ne de ipucu verildiği için o kadar zor bir metin olmasa da hep zor geliyor.”

Katılımcı 4: “Metnin ne ile ilgili olduğunu hiç öğrenmeden doğrudan metin okumaya geçince sıkıcı ve yorucu hissediyorum.”

Katılımcı 6: “Metin okumada hiçbir yönlendirici olmadığı için metni nasıl okuyacağımı ve nasıl doğru kavrayabileceğimi bilemiyorum.”

Katılımcı 10: “Metni nasıl okuyup anlayacağımı hiç bilemiyorum.”

Yirmi beş numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, Türkçe okuma derslerinde okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası sürecinin uygulanmadığını göstermektedir. Ayrıca görüşmede öğrencilerin ifade ettikleri üzere bu okuma süreçlerinin uygulanmamasından dolayı okumada çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Okuma öncesindeki süreç, öğrencileri belli bir metinle tanıştırma, uygun art alan bilgisini ortaya çıkarma ve gerekli şemayı³ tetikleyip harekete geçirme amacıyla yapılmalıdır. Demirel (2003: 105), okuma öncesinde izlenecek sırayı şöyle belirtmektedir:

1. Metin ile ilgili resim ya da bir başlık hakkında konuşma, öğrencilerin verilen resme ya da başlığa bakarak ne tür bir metin okuyacaklarını tahmin etmeleri istenir.
2. Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerle ilgili açıklama ve ön çalışma yapılır.
3. Metin ile ilgili genel birkaç soru sorulur. Metnin konusuna göre günlük hayattan örnekler verilebilir.

Bunun Türkçe okuma derslerinde uygulanması konusunda ise, öğrencilere derste kullanılan metnin konusu ya da metindeki bilinmeyen sözcükler, dil bilgisi konularıyla ilgili art alan bilgilerin veya ipuçlarının sunulması, öğrencilerin metin okumada bir yönlendirici olarak kullanılması düşünülebilir. Bu tür etkinliklerin uygulanması, okuma öncesinde heyecan ve ilgiyi uyandırarak zihinleri açar ve sınıftaki öğrencileri kaynaştırır.

Ancak mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde okuma sırası etkinlikleri yapılmaktan ziyade doğrudan metin dağıtılarak öğrencilerin metni Koreceye çevirmeleri istenmektedir. Öğrencilerin okuyacağı metin hakkında hiçbir art alan bilgileri ve ipuçlarına sahip olmadan metni doğru bir şekilde kavramaları mümkün değildir. Ayrıca derslerin en çok Türkçe-Korece çeviriye odaklı kalması ise, öğrencilerin metni bütünsel bağlamına göre kavramalarını engellemektedir.

Okuma sonrası süreci ise, öğrenilen dilin dil bilgisini pekiştirmeyi ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okuma sonrası etkinlikleri öncelikle öğrencilerin metni nasıl anladığını ölçer ve sonra öğrenciyi metnin daha derin bir incelemesini yapmaya yönlendirir. Okuma sonrası yapılacak çalışmalar büyük oranda

³ Chun ve Plass (1997) şemayı, kümeler hâlinde depolanmış ve organize edilmiş bilgi olarak tanımlamaktadır. Sequera (1995) ve Lan ve Farzad (2002) ise şemaların, içerisine bilgi kümelerinin depolandığı, bellekte depolanmış, genel kavramları sunmak için kullanılan bilişsel yapı blokları olduğunu düşünmektedirler.

değerlendirme çalışmaları olmaktadır. Metinde aktarılan bilgileri değerlendirme, sorgulama, eleştirme, yorumlama, nedenleri, sorunları ve yazarın bakış açılarını değerlendirme, anlamayı değerlendirme, okuma amacına ulaşma durumunu belirleme vb. çalışmalar yapılabilir. Çeşitli değerlendirme formları kullanılabilir (Güneş, 2007).

Okuma sonrası etkinlikleri, öğrencilerin metni doğru kavrayıp kavramadığını değerlendirir ve öğrencilere Türkçe okuma becerisinin geliştirme yollarını sunar. Fakat mevcut iki üniversitede yapılan Türkçe okuma derslerinde okuma sonrası etkinliklerinin uygulanmamasından dolayı öğrencilerin verilen metni doğru okuyup okumadığını ve doğru kavrayıp kavramadığını değerlendirecek hiçbir belli ölçüt bulunmamaktadır. Böyle olunca da, öğrenciler kendi Türkçe seviyelerini belirli bir şekilde ölçmeden gerçek seviyelerinden daha kolay metin okumayı tercih ederler. Ayrıca bu, öğrenciler Türkçe bir metin okurken, ilgili metnin konusunu kesin olarak anlayıp anlamadıklarından emin olamadıklarından öğrencilerin okumaya dair özgüvenlerini azaltan bir faktör oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe okumalarında belirli değerlendirme ölçütlerinin bulunmaması, okuma becerisinin düşük olmasına yol açar ve öğrencilerin okuma alışkanlığının zenginleştirilmesine de olumsuz etki yapar. Sadece öğrencilerin okuduğu metni hedef dilden kaynak dile ne kadar doğru çevirip çevirmediği, öğrencilerin okuma becerisinin değerlendirilmesinde bir ölçüt olamaz.

Tablo 26. Öğrencilerin “Sizce Türkçe Okuma Derslerini İşleyen Öğretim Görevlisinin Tutumu Nasıldır?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Otoriter	4	7,7
		İlgisiz	41	78,8
		Duyarlı	4	7,7
		Diğer	3	5,8
BUFS	50	Otoriter	2	4
		İlgisiz	44	88
		Duyarlı	3	6
		Diğer	1	2

Yirmi altı numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “İlgisiz” olmuş ve bu toplam içerisinde %83,3’lük bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin görüşme içerikleri yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma derslerini işleyen hocaların tutumları nasıl?”

Katılımcı 2: “Hoca bizimle pek ilgilenmiyor bence.”

Katılımcı 3: “Bence okuma dersini işleyen hocalar ilgisizler. Ne dersle ne de bizimle ilgileniyorlar.”

Katılımcı 5: “İlgisiz bence. Hatta bazen biraz otoriter davranıyorlar.”

Katılımcı 7: “Derste biz hocanın umurunda bile değiliz.”

Katılımcı 10: “Neredeyse hiç ilgilenmiyor bizimle.”

Araştırmacı: “Derslerde hocaların tutumlarının böyle olmasıyla ilgili olarak okumada ne tür zorluklar çektiğinizi düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 2: “Ben bunu neden, ne için okuyorum diye düşünüyorum bazen. Yani, Türkçe okumamın bir anlamı ve nedenini bulamıyorum.”

Katılımcı 3: “Türkçe okumaktan sıkılıyorum.”

Katılımcı 5: “Hocalar ilgisiz kalınca bizim de Türkçe okumaya ilgimiz kalmıyor ve bu metni neden okuyup metinden neyi anlamam gerektiğini bilemiyorum.”

Katılımcı 7: “Hocalar sadece bizim metni Koreceye çevirdiklerimizin doğru olup olmadığını kontrol ediyor. Bu beni alıştırdığı için Türkçe metin okurken sadece çeviri yapmaya yoğunlaşmış oluyorum. Ders dışında bile.”

Katılımcı 10: “Benim de neredeyse hiç ilgim olmuyor Türkçe okumaya.”

Yirmi altı numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, iki üniversitede Türkçe okuma derslerini işleyen öğretim görevlilerinin tutumunun ‘ilgisiz’ olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin sınıfta gösterdiği tutumu, tepkileri ve çeşitli alışkanlıkları en çok öğrenciyi etkilemektedir. Öğretmenin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri ise tutumlarıdır. Öğretmenin bir duruma ya da insana yönelik gösterdiği tepki öğrencileri derinden etkilemektedir (Wang, 2004: 50, aktaran, Yang, 2001). Dolayısıyla Türkçe okuma derslerinde öğretmenin tutumu, öğrencinin Türkçe okumadaki becerisini, ilgisini, alışkanlıklarını, özgüvenini ve sevgisini etkileyen en bariz faktördür.

İlgisiz tutum içerisindeki öğretmenler başlıca şu özellikleri taşırlar:

1. Ders etkinliklerinde ve sınıf içi iletişimde pasiftirler.
2. Öğrencilerin sorunlarıyla yeterince ilgilenmeyip rehberlik görevlerini yerine getirmezler.
3. Ders etkinliklerinde öğrencilere yeterince yardım etmezler.

4. Kararsız ve hareketsiz oldukları için çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık göze çarpar.
5. Değerlendirmelerinde tutarsız bir tablo çizerek öğrenciler arasında huzursuz ve kararsız bir ortam yaratırlar (Oğuzkan, 1985: 63, aktaran, Çelik, 2011: 73).

Türkçe okuma derslerinde öğretmenlerin ilgisiz tutumu, sınıfta öğrenme, çalışma atmosferinin zayıf olmasına ve öğrencilerin Türkçe okumadaki motivasyonunun düşük olmasına sebep olur. Ayrıca öğretmenin sadece öğrencilerin metni Koreceye çevirip çevirmedikleriyle ilgilenmesi, öğrencilerin Türkçe okuma üzerinde amaçsız ve ilgisiz kalmasına sebep olur aynı zamanda da öğrencilerin ders dışındaki Türkçe okumalarına da olumsuz etkide bulunur. Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi ve derse olan merak ve heyecanlarının artırılması için öğretim görevlilerinin tutumu daha çok alanında aktiflik, uzmanlık ve öğrenciye değer verme şeklinde olmalıdır.

4.3. Derste Kullanılan Metinlere İlişkin Bulgular

Tablo 27. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerinde En Çok Kullanılan Metin Türü Nedir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Edebiyat metinleri	7	13,5
		Açıklayıcı metinler	37	71,2
		Görsel metinler	3	5,8
		İşitsel metinler	2	3,8
		Diğer	3	5,8
BUFS	50	Edebiyat metinleri	8	16
		Açıklayıcı metinler	31	62
		Görsel metinler	4	8
		İşitsel metinler	6	12
		Diğer	1	2

Yirmi yedi numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Açıklayıcı metin” olmuş ve bu toplam içerisinde %66,7’lik bir orana karşılık gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin en fazla verdikleri ikinci cevap “Edebiyat metinleri” olmuş ve oranı ise %14,7’dir. Buna karşılık “Görsel metinler” ve “İşitsel metinler” şeklinde verilen cevabın toplam oranı %14,7’dir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma derslerinde en çok kullanılan metin türü nedir?”

Katılımcı 1: “En çok açıklayıcı metinler kullanılır.”

Katılımcı 2: “Açıklayıcı metin ve edebiyat metinleri en çok kullanılır. Ama açıklayıcı metinler daha çok kullanılır.”

Katılımcı 5: “Açıklayıcı metinler en fazla kullanılır.”

Katılımcı 10: “Bence açıklayıcı metinler en çok kullanılır. Edebiyat metinleri de çok kullanılır.”

Araştırmacı: “Metinlerin konusu nelerdir?”

Katılımcı 1: “Genel bilgileri içeren metinler en fazla. Mesela su, telefon, yaşam vb.”

Katılımcı 2: “Derslerde kullanılan metinlerin konusu, en çok genel bilgiler ya da Kore ile ilgili şeyler oluyor.”

Katılımcı 5: “Türk ya da Kore edebiyat eserleri kullanılıyor. Açıklayıcı metinlerin konusu ise en çok genel bilgilerle ilgili bir şeyler.”

Katılımcı 8: “Açıklayıcı metinler genel bilgilerle ilgili konular içeriyor. Bazen Türk kültürü ile ilgili metinler de kullanılıyor ama çok az.”

Katılımcı 10: “Nazım Hikmet’in eserlerini gördüm derste. Açıklayıcı metinler genel bilgiler ya da Kore ile ilgili konular içeriyor.”

Yirmi yedi numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin en çok açıklayıcı ya da edebi metin türlerine odaklı kaldığını göstermektedir. Ayrıca görüşmeye katılan öğrenciler, derste kullanılan metinlerin konu itibarıyla ağırlıkta genel bilgilere odaklı kaldığını belirtmişlerdir.

Tablo 28. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Derslerinde Kullanılan Metinler İlginizi Çekiyor Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	6	11,5
		Hayır	42	80,8
		Bilmiyorum	4	7,7
BUFS	50	Evet	8	16
		Hayır	39	78
		Bilmiyorum	3	6

Yirmi sekiz numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Hayır” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %79.4’lük bir orana karşılık gelmiştir. “Evet” cevabının oranı ise %13.7’dir. Aşağıda bu soruya ilişkin

görüşme içerikleri yer almaktadır.

Araştırmacı: “Derslerde kullanılan metinler ilginizi çekiyor mu?”

Katılımcı 3: “Derste kullanılan metinlere neredeyse hiçbir ilgim yok.”

Katılımcı 4: “Bazı metinlerin konusu ilginç geliyor ama onları hep Koreceye çevirmek zorunda kalınca yine sıkıcı oluyor.”

Katılımcı 5: “Derste kullanılan metinleri pek sevmiyorum. Konuların hepsi çok sıkıcı.”

Katılımcı 6: “Ben derste kullanılan metinleri hiç sevmiyorum. Hiç ilgimi de çekmiyor. Hep yorucu ve sıkıcı geliyorlar.”

Katılımcı 9: “Edebiyat eserlerini seviyorum. Ama açıklayıcı metinleri hiç sevmiyorum. Konuları ne eğlenceli ne de etkileyici.”

Araştırmacı: “Derslerde kullanılan metinlerin çekici olmamasıyla ilgili olarak okumada ne tür zorluklar çektiğinizi düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 3: “Metinler ilgimi çekmeyince hiç okuyasım da gelmiyor. Yani Türkçe metin okumak sıkıcı.”

Katılımcı 4: “Metni okur okumaz canım sıkılıyor.”

Katılımcı 5: “Türkçe okuma sıkıcı geldiğinden metinleri neredeyse hiç okumak istemiyorum.”

Katılımcı 6: “Türkçe pek okuyasım gelmiyor.”

Katılımcı 9: “Benim Türkçe okumaya ilgim yok.”

Yirmi sekiz numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin, öğrencilerin ilgilerini çekmede yeterli bir katkıda bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca bu, öğrencilerin Türkçe metin okumaya olan ilgi ve heyecanlarının azalmasına sebep olmaktadır.

Türkçe okuma derslerinde kullanılan ders kitapları ve metinler büyük ölçüde öğrencilerin okuma becerisini etkiler. Çünkü derslerde okutulan metinler okumanın temel amacı olmaktadır. Kullanılan okuma metinleri, öğrencilerin dil kurallarını sezmelerini, düşüncelerini davranışa dönüştürmelerini ve alışkanlık hâline getirmelerini, değerlerin ve kazanımların aktarılmasını sağlar (Alan, 2012: 22). Ayrıca derste kullanılan metinlerin, öğrencilerin dil seviyesine uygun olarak seçilmesi konusu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Milî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2006: 56), Türkçe derslerinde kullanılacak olan ders

kitaplarının ve okuma metinlerinin sahip olması gereken özellikleri belirtmektedir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

6. Metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
8. Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
10. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
11. Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
15. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
20. Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
23. Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermelidir.

Yer alan özelliklerin ortak noktası ise, derste kullanılan ders kitaplarının ve okuma metinlerinin öğrencilerin okuma ilgisi ve sevgisini artırıp öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Buna rağmen Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinler, öğrencilerin okumaya olan merak ve sevgisinin azalmasına yol açarak okumayı sıkıcı ve yorucu bir faaliyet olarak algılatmaktadır. Geniş ölçüde bu, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesini engelleyen bir faktör olabilir ve öğrencilerin Türkçe yeterlilik seviyesini düşürebilir. Dolayısıyla Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinler, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve amaçlarına göre oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin merak ve ilgilerini nasıl çekebileceğinden, öğrencilerin öğrenme arzusunu nasıl artırabileceğinden yola çıkılarak seçilmesi gerekli görünmektedir.

Tablo 29. Öğrencilerin “Türkçe Okuma Dersinde En Çok Hangi Metin Türlerinin Kullanılmasını İstiyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Edebiyat metinleri	4	7,7
		Açıklayıcı metinler	3	5,8
		Görsel metinler	27	51,9
		İşitsel metinler	13	25
		Diğer	5	9,6
BUFS	50	Edebiyat metinleri	4	8
		Açıklayıcı metinler	4	8
		Görsel metinler	32	64

İşitsel metinler	8	16
Diğer	2	4

Yirmi dokuz numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Görsel metinler” olmuş ve bu toplam içerisinde %57,8’lik bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okuma derslerinde hangi metin türlerinin kullanılmasını istiyorsunuz?”

Katılımcı 1: “Sadece yazılı metinler değil, görsel metinlerin kullanılmasını isterim. Onlar daha ilginç gelir.”

Katılımcı 5: “Derste video, resim ve harita gibi şeyler kullanılırsa şimdi kullanılan metinler gibi sıkıcı ve yorucu gelmez.”

Katılımcı 6: “Geçen sene ‘Görsel ve İşitsel Türkçe’ dersini almıştım. Çok güzel geçti. Bir gün Türk deyimleri hakkında bir video izledim. Eğer bir yazılı metinde o konuyu görseydik çok sıkılırdım ama video olarak görünce çok eğlenceliydi.”

Katılımcı 9: “Ben işitsel ya da görsel metinlerin kullanılmasını istiyorum. Onlar daha çok ilgimi çekiyor.”

Yirmi dokuz numaralı tablo ve yer alan görüşme, öğrencilerin Türkçe okuma derslerinde en fazla görmek istedikleri metin türü olarak görsel metinleri tercih ettiklerini göstermektedir. İnternet kullanım oranının süratle arttığı düşünüldüğünde, öğrenciler sadece yazılı metinleri değil internet üzerindeki çeşitli Türkçe metinleri okuma imkânına sahiptir. Öğrencilerin Türkçe okuma derslerinde en çok görsel metinleri görmek istemeleri ise bunun en büyük etkisi olarak gözlemlenmektedir.

Okuma ve yazma öğretiminde görsel metinlerin önemini vurgulayan Bozkurt’a (2011) göre görsel araç, insanların gördüğünü daha kolay öğrendikleri ve kalıcı öğrenme sağladıkları bilinmektedir.

Seferoğlu (2010: 28) ise görsel metinlerin öğrenme sürecinde şu katkıları yapabileceğini vurgulamaktadır:

1. Öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler.
2. Onların dikkatini canlı tutar.
3. Duygusal tepkiler vermelerini sağlar.
4. Kavramları somutlaştırır.

5. Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir.
6. Şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır.
7. Bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verilebilir.
8. Bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası birtakım noktaları anlama şansı verebilir.

Görsel metinler öğrencilerin Türkçe okumalarını somutlaştırarak öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe okuma sürecinin verimliliğini ve kalıcılığını arttırmaktadır.

Özellikle bu iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin sadece Türkçe-Korece çeviriye odaklı kalması, bu nedenle öğrencilerin okumada amaçsız ve ilgisiz kalması, okuma becerisinde sorunların yaşanması düşünüldüğünde, Türkçe okuma derslerinde görsel metinlerin kullanılması birçok yönden büyük bir önem ve anlam kazanmaktadır.

Ancak daha önceki yirmi yedi numaralı tabloda gösterildiği üzere Türkçe okuma derslerinde en az kullanılan metin türü görsel metinler olmuştur. Bu ise, Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin tercih edilmesi sürecinde öğrencilerin taleplerinin yeterince yansıtılmadığı anlamına gelmektedir. Öğrencilerin beklentilerini yeterince karşılamayan metinler, öğrencilerin derse olan ilgisini, dersin verimliliğini ve okuma becerisini düşüren bir faktör olabilir.

Tablo 30. Öğrencilerin “Okuma Derslerinde Kullanılan Metinler Türkçe Seviyenize Uygun Mu?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Evet	11	21,2
		Hayır	38	73,1
		Bilmiyorum	3	5,8
BUFS	50	Evet	4	8
		Hayır	44	88
		Bilmiyorum	2	4

Otuz numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Hayır” olmuş ve bu toplam içerisinde %80,4’lük bir orana karşılık gelmiştir. “Evet” cevabının oranı ise %14,7’dir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme

içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Derslerde kullanılan metinler Türkçe seviyenizi yeterince yansıtmakta mıdır?”

Katılımcı 1: “Bence değil. Hep zor geliyor metinler.”

Katılımcı 4: “Bir metin aşırı kolay geliyor bir diğer metin ise aşırı zor geliyor. Yani derste kullanılan metinler biraz tutarsız.”

Katılımcı 7: “Ben dördüncü sınıftayım ama bana hâlâ zor gelen metinler var. Sorun, üçüncü sınıftaki bir arkadaşımın aynı metni çok iyi anlaması.”

Katılımcı 9: “Sanmıyorum. Elbette ki her bir öğrencinin Türkçe seviyesi aynı değildir ama bazen anlamakta zorlandığımız metinler var.”

Araştırmacı: “Kullanılan metinlerin Türkçe seviyenizi yeterince yansıtmamasıyla ilgili olarak okumada ne tür zorluklar yaşadığınızı düşünüyorsunuz?”

Katılımcı 1: “Türkçe seviyeme uygun olmayan zor metni okuyunca metindeki bilmediğim sözcüklerde ya da daha öğrenmediğim dil bilgisi konularında zorluk çekiyorum.”

Katılımcı 4: “Türkçe seviyemin üstünde bir metin okuyunca okumadaki özgüvenim azalıyor.”

Katılımcı 6: “Hep Türkçe seviyemin altında kalan metinleri okumak istiyorum.”

Katılımcı 9: “Türkçe seviyemin altında kalan bir metin okuyunca tedirgin olduğum için metin okumaya yoğunlaştıramıyorum kendimi.”

Otuz numaralı tablo ve burada yer alan görüşmelerden, Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin, öğrencilerin Türkçe seviyesini yeterince yansıtmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dil beceri seviyesine uygun olmayan bir metin, öğrencilerin okuma derslerine duydukları ilginin düşük olmasına yol açabilir. Bununla birlikte öğrencilerin dil beceri seviyesine uygun olmayan aşırı derecede kolay metinler öğrencilerin Türkçe okuma becerisinin azalmasına neden olurken aşırı derecede zor metinler ise öğrencilerin Türkçe okumaya dair şevkini kırabilir.

Kuşkusuz ki Türkçe okuma derslerinde kullanılacak metinler seçilirken bunların öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun olup olmadığı göz önünde tutulmalıdır.

Tablo 31. Öğrencilerin “Bu Konular Arasında En Çok Hangisine İlgi Duyuyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Türk kültürü	18	34,6
		Türk tarihi	30	57,7
		Genel bilgiler	1	1,9
		Türk edebiyatı	2	3,8
		Diğer	1	1,9
BUFS	50	Türk kültürü	37	74
		Türk tarihi	8	16
		Genel bilgiler	2	4
		Türk edebiyatı	1	2
		Diğer	2	4

Otuz bir numaralı tabloda görüldüğü gibi; HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümündeki öğrencilerin %57,7’si “Türk tarihi”ni seçmişlerdir. BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümündeki öğrencilerin %74’ü ise “Türk kültürü”nü seçmişlerdir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Söylediğim konular arasında en çok neye ilgi duyuyorsunuz?”

Katılımcı 3: “Türk tarihi en çok ilgimi çekiyor.”

Katılımcı 4: “Türk kültürü en çok çekici geliyor bana.”

Katılımcı 5: “Türk tarihi.”

Katılımcı 7: “Türk kültürüne en çok ilgi duyuyorum.”

Katılımcı 8: “Türk kültürü ilgimi çekiyor.”

Okuma derslerinde kullanılan metinler, kültürlerarası karşılaştırmalarını içermelidir. Kültürlerarası etkileşim için okuma metinlerinde Türk kültürü ve diğer kültürlerle ait özelliklerin karşılaştırmalı olarak verilmesi gerekmektedir.

Yabancı bir dili öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlenmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir. Daha başka bir ifade ile öğrenci yabancı gerçekle karşılaştığında onu ilk önce kendi ön bilgisi ve deneyimleriyle kavramaya çalışır, yabancı olanla kendisinin olan arasında karşılaştırmalar yapar, ilişkiler kurar, her iki kültürün benzer ve farklı yanlarını görür. Bu uğraş ise onun yalnız yabancı olan ile ilgili bilgilenmesine değil, aynı zamanda

kendi kültürüne de yeni bir açıdan, daha nesnel bakmasına yol açar (Tapan, 1995).

Bu iki üniversitenin öğrencilerinin Türk tarihi ve Türk kültürü konularına ilgi duymalarına rağmen derste kullanılan metinlerin konusunun en çok genel bilgilere odaklı kalmasında sorunlar mevcuttur. Derste kullanılan metinlerin, öğrencilerin Türkçe okumadaki becerilerini, alışkanlıklarını ve meraklarını derinden etkilediği düşünüldüğünde, metinler öğrencilerin beklentisini yeterince karşılayarak öğrencilerin Türkçe okumalarına olumlu etki sağlayabilmelidir.

4.4. Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisine İlişkin Bulgular

Tablo 32. Öğrencilerin “Size Göre Bir Türkçe Metni İyi Anlamak İçin En Önemli Faktör Nedir?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Metindeki sözcükleri iyi bilme	38	73,1
		Metindeki dil bilgisini iyi bilme	7	13,5
		Metinle ilgili art alan bilgileri iyi bilme	3	5,8
		Metnin konusunu iyi bilme	2	3,8
		Diğer	2	3,8
BUFS	50	Metindeki sözcükleri iyi bilme	35	70
		Metindeki dil bilgisini iyi bilme	6	12
		Metinle ilgili art alan bilgileri iyi bilme	4	8
		Metnin konusunu iyi bilme	4	8
		Diğer	1	2

Otuz iki numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Metindeki sözcükleri iyi bilme” olmuş ve bu toplam içerisinde %71,6’lık bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Sizce bir Türkçe metni iyi anlayabilmek için en önemli şey nedir?”

Katılımcı 1: “Metindeki sözcükleri ne kadar iyi biliyorsam o metni de o kadar iyi anlıyorum.”

Katılımcı 3: “Bence metni iyi anlamak için metindeki sözcükleri iyi bilmek lazım.”

Katılımcı 4: “Metindeki sözcükleri iyi bilmek eşittir metni doğru kavramak.”

Katılımcı 7: “Bence Türkçe sözcükleri iyi bilmek gerek.”

Katılımcı 8: “Metinde bilmediğim sözcükler varsa metni anlamakta zorlanıyorum.”

Otuz iki numaralı tablo ve burada yer alan görüşme içeriği, öğrencilerin Türkçe bir metni iyi anlamak için çok sözcük bilmeyi ve metin içerisindeki sözcüklerin anlamlarını iyi kavramayı en önemli faktörler olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesinin önemini vurgulayan Tülü'nün (2014) sözleri ile de bağdaşmaktadır. Yazara göre, öğrencinin dil ve sözcük hakkındaki bilgisi ve sözvarlığı onun öğrenmekte olduğu dili nasıl kullandığını ve dört temel beceride (okuma, yazma, konuşma, dinleme) nasıl bir başarı sergileyebileceğini gösterir. Öğrenci ne kadar sözvarlığına sahip olursa dört temel becerideki başarısı da o derecede artış gösterecektir. Çünkü sözvarlığı, öğrencinin söylenenleri anlarken, iletişimi doğru bir biçimde kurarken, duygu, düşünce ve deneyimlerini başkalarına aktarırken öğrencinin en temel dayanağı, iletişimin, anlamamanın, anlaşmanın kilit noktasıdır. Bunun yanında Karatay (2007: 144) ise bu noktayı, “Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir.” sözleri ile vurgulamaktadır.

Tablo 33. Öğrencilerin “Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Konuda Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Metnin zorluğu	5	9,6
		Sözcük dağarcığının eksikliği	34	65,4
		Dil bilgisi eksikliği	7	13,5
		Cümlenin uzunluğu	5	9,6
		Diğer	1	1,9
BUFS	50	Metnin zorluğu	3	6
		Sözcük dağarcığının eksikliği	38	76
		Dil bilgisi eksikliği	4	8
		Cümlenin uzunluğu	3	6
		Diğer	2	4

Otuz üç numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Sözcük dağarcığının eksikliği” olmuş ve bu toplam cevap içerisinde %70,6’lık bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe okumada en çok hangi konuda zorluk çekiyorsunuz?”

Katılımcı 2: “Metindeki bilmediğim sözcükler yüzünden zorluk çekiyorum.”

Katılımcı 5: “Türkçe sözcük dağarcığım zengin olmadığı için sorun yaşıyorum.”

Katılımcı 9: “Bilmediğim sözcükler fazla olduğundan metin okurken zorlanıyorum.”

Katılımcı 10: “Metindeki bilmediğim sözcükler çok olduğu için metni anlamakta zorluk çekiyorum.”

Araştırmacı: “Türkçe sözcük dağarcığınızın zayıf olmasıyla ilgili olarak okumada ne tür zorluklar çektiğinizi biraz daha ayrıntılı söyler misiniz?”

Katılımcı 2: “Metindeki bilmediğim sözcükler yüzünden Türkçe metin okurken tedirgin oluyorum.”

Katılımcı 5: “Türkçe metin okurken bilmediğim sözcüklerle fazla karşılaşmamak için Türkçe seviyemden kolay metinleri okumayı tercih etmiş oluyorum. Bu nedenle Türkçe okuma becerimi geliştiremiyorum.”

Katılımcı 9: “Önceden bildiğim bir sözcük olsa da metinde onun diğer anlamı ya da mecazi anlamıyla kullanıldığında onun anlamını bir türlü çıkartamıyorum.”

Katılımcı 10: “Türkçe metin okumaktan sıkılıyorum. Metindeki bilmediğim sözcükler fazla olunca hep sözlüğe bakmak zorunda kalıyorum ve bu beni sıkıyor.”

Araştırmacı: “Türkçe okuma derslerinde sözcük dağarcığınızı zenginleştirmek amaçlı herhangi bir etkinlik yapıyor mu?”

Katılımcı 2: “Biz metni Koreceye çevirirken bilmediğimiz sözcükleri hocaya soruyoruz. Ama normalde biz onu sözcüğe bakarak kendimiz çözüyoruz.”

Katılımcı 5: “Şimdiye kadar hiç görmedim.”

Katılımcı 9: “Hayır, yapılmıyor. Metindeki bilmediğim sözcükleri Türkçe-Korece sözlüğe ya da telefondaki sözlüğe bakarak anlamaya çalışıyorum.”

Katılımcı 10: “Hiç yapılmıyor. Öyle bir etkinlik yapılsaydı metindeki bilmediğim sözcükler yüzünden zorluk çekmezdim.”

Otuz üç numaralı tablo ve burada yer alan görüşmeden, öğrencilerin Türkçe metin okurken en çok sözcük dağarcığının eksikliğinden dolayı zorluk çektikleri ve Türkçe okuma derslerinde öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştiren herhangi bir etkinliğin yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretiminin önemini vurgulayan çok fazla araştırma vardır.

Taşdemir’e (2003: 6, aktaran, İnce, 2006: 104) göre sözcükler, matematikte problem çözmeye olduğu gibi önemli bir yer teşkil eden formüller gibidir. Formülsüz,

matematiksel işlemlerin çözülmesi mümkün olmadığı gibi, yeteri kadar sözcük bilgisine sahip olmayan bireylerin de bir dili etkili bir biçimde kullanması, konuşması pek mümkün değildir.

Dil öğretiminin temellerinden biri olan sözcük öğretiminin temeli ne kadar sağlam olursa, dil öğretimindeki başarı da o kadar yüksek olur. Öğrenilen her sözcük, aynı zamanda öğrencinin erek dilin düşünce sistemi hakkındaki bilgilerinin artmasına ve dilsel gelişimine de katkı sağlayacaktır. Bir dili öğrenmek, temel olarak, o dildeki sözcükleri öğrenmektir. Öğrenciler de dil öğrenirken ilk önce sözcük bilgisine gereksinim duymaktadır. Sözcük öğretiminde de en önemli etken yapılan tanımlar, açıklamalar ve açıklamalardır (Tülü, 2014: 73).

Buna rağmen mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde, öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesini sağlayan hiçbir ders etkinliği yapılmamaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin belirttikleri üzere bunun etkisi, öğrencinin okuma korkusunun artmasına, Türkçe seviyesinin düşük olmasına ve okuma ilgisinin azalmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla Türkçe okuma derslerinde, öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesini sağlayacak ders öncesi faaliyetlerin ve uygulamaların hazırlanması gerekmektedir. Demirel, Hameau ve Pehlivan'ın önerdiği sözcük dağarcığının geliştirilme yöntemlerini şu şekilde sıralamaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 35-37):

1. Görsel araçlardan yararlanma,
2. Öğretilecek sözcüğün anlamını jest ve mimiklerle açıklama,
3. Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dilbilgisi çalışmalarından yararlanma,
4. Sözlük defteri oluşturma, bunu kullandırma,
5. Sözlük ve yazım kılavuzu kullandırma,
6. Gözlem ve yaşantılara yer verecek durumlar oluşturma,
7. Sözcüklerin değişik anlamlarını seçtirme,
8. Sözcüklerden aynı ekle bitenleri buldurma,
9. Ayrı ayrı verilmiş sözcüklerden birleşik sözcük oluşturma,
10. Bazı deyimlerin bağlı oldukları öyküleri anlatma,
11. Anlam değiştirme,
12. Sözcüğün yapısını inceleme,
13. Sözcükleri ilgili oldukları konulara, eş, yakın ve karşıt anlamlarına göre sınıflandırma,

14. Tümcenin geneline bakarak sözcüğün anlamını çıkarabilme,
15. Sözcüğün anlamını buldurma,
16. Eşanlımlı sözcükleri bir arada verme,
17. Çok anlamlı sözcükleri ve onların anlamlarını buldurma, birçok anlamı verilen sözcükten hangisinin tümedeki anlamı karşıladığını seçtirme,
18. Bir kavramla ilgili değişik sözcükler türetme, buldurma,
19. Bir sözcüğün hangi sözcüklerle birlikte kullanılabileceğini gösterme,
20. Bağlantı sağlayan sözcükleri gösterme,
21. Uzun bir sözcük verip bunun içinden başka sözcükler çıkarma,
22. Bir sözcüğün bir harfini değiştirip yeni bir sözcük oluşturma,
23. Basamak oluşturma; bilinen bir sözcükten başlayıp her sözcüğün son harfinden yeni bir sözcük oluşturarak basamakları tamamlama,
24. Varlıkları karşılaştırarak benzetmelerden yararlanma,
25. Sözcük bilmecelerinden yararlanma,
26. Bulmacalardan yararlanma,
27. Şarkılardan, şiirlerden, yazınsal metinlerden yararlanma.

Tablo 34. Öğrencilerin “Genelde Türkçe Metin Okurken Sözcük Türü Bakımından En Çok Hangisinde Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	İsimler ya da sıfatlar	8	15,4
		Fiiller	16	30,8
		Bağlaçlar	20	38,5
		Zarflar	3	5,8
		Diğer	5	9,6
BUFS	50	İsimler ya da sıfatlar	4	8
		Fiiller	21	42
		Bağlaçlar	19	38
		Zarflar	3	6
		Diğer	4	8

Otuz dört numaralı tabloda görüldüğü gibi; HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümündeki öğrencilerin %38,5’i “Bağlaçlar”ı seçmiştir. BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümündeki öğrencilerin %42’si ise “Fiilleri” seçmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe metin okurken sözcük türü bakımından en çok hangisinde sorun yaşıyorsunuz?”

Katılımcı 1: “Türkçe bağlaçlar çok karışık. Metin okurken bunları nasıl Koreceye çevireceğimi bilemiyorum.”

Katılımcı 3: “Metinde Türkçe bağlaçları görünce kafam karışıyor.”

Katılımcı 5: “Türkçe bağlaçlar arasında Korece karşılığı olmayanlar çok olduğu için anlamakta zorluk çekiyorum.”

Katılımcı 7: “Türkçe fiiller kafamı karıştırıyor. Mesela karışmak sözcüğü var bir de karıştırmak, karşılamak, karşılaşmak ve karşılaştırmak var. Bunlar birbirine çok benziyor ve cümle içinde bunları görünce kafam iyice karışıyor.”

Katılımcı 8: “Türkçe metin okurken fiiller beni en çok zorluyor. Çünkü farklı kipler eklendiği için anlamak zor oluyor.”

Katılımcı 10: “Türkçe fiillerin sayısı çok olduğundan metin okurken zorluk çekiyorum.”

Görüşmede öğrencilerin belirttikleri üzere, iki üniversitenin öğrencileri Türkçe metin okurken sözcük türü arasında en çok bağlaçlardan ve fiillerden dolayı zorluk çekmektedirler.

Zeynep Korkmaz’ın (2003: 1091, aktaran, Yersüren, 2009: 121) belirttiğine göre, Türkçede çok geniş yer tutan bağlaçlar; sözcükleri, sözcük gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yükledikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran gramer öğeleridir. Bu, öğrencilerin Türkçe metin okurken metindeki sözcükleri daha çok bağlı bir şekilde kavramaları için bağlaç öğretiminin önemini göstermektedir.

Hengirmen (2003: 169) ise yabancı dil öğretiminde fiillerle ilgili şunları ifade etmektedir: “Sözcük türleri içerisinde en önemli öge fiillerdir. Çünkü fiiller, tanımlardan da anlaşılacağı gibi varlıkların yaptıkları işleri, oluşları, hareketleri ve içinde buldukları durumları bildirirken, kişi, zaman ve yargı kavramları verir.” Yani bundan, öğrencilerin bir metni daha iyi kavrayabilmeleri için metindeki fiillerle ilgili bir öğretimin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 35. Öğrencilerin “Genelde Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Dil Bilgisi Konusunda Zorluk Çekiyorunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	İsim tamlaması	29	55,8
		Hâl ekleri	6	11,5
		Ettirgenlik	3	5,8
		Edilgenlik	12	23,1
		Diğer	2	3,8
BUFS	50	İsim tamlaması	12	24
		Hâl ekleri	2	4
		Ettirgenlik	5	10
		Edilgenlik	29	58
		Diğer	2	4

Otuz beş numaralı tabloda görüldüğü gibi HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümündeki öğrencilerin %55,8'i, Türkçe metin okurken dil bilgisi konuları arasında en çok “İsim tamlamasında” zorluk çektiğini belirtmiştir. BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümündeki öğrencilerin %58'i ise, en çok “Edilgenlik” konusunda zorluk çektiklerini açıklamışlardır. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe metin okurken en çok hangi dil bilgisi konusunda zorluk çekiyorsunuz? Bunun sebebi nedir?”

Katılımcı 1: “Benim için Türkçedeki isim tamlaması en zor. Metindeki uzun cümleleri okuyunca içindeki isim tamlaması yüzünden kafam karışıyor. Sanki bir matematik sorusunu çözmüş gibi hissediyorum.”

Katılımcı 3: “Metindeki cümleleri okurken isim tamlaması yüzünden okumayı sürekli tekrarlamış oluyorum.”

Katılımcı 4: “Edilgenlik yüzünden metni anlamakta biraz zorlanıyorum.”

Katılımcı 5: “İsim tamlaması Korecede olmadığı için çok değişik geliyor.”

Katılımcı 7: “Beni en çok edilgenlik zorluyor çünkü Türkçe ve Korecedeki edilgenlik, kullanım bakımından çok farklı.”

Katılımcı 8: “Edilgen kullanılan cümleleri Koreceye nasıl çevireceğimi bilemiyorum.”

Katılımcı 10: “En çok isim tamlaması zorluyor beni. Bu Korecede olmadığı için herhâlde.”

Araştırmacı: “Okuma derslerinde metindeki bilmediğiniz dil bilgisi konuları ile ilgili

herhangi bir öğretim yapılıyor mu?”

Katılımcı 1: “Şimdiye kadar hiç görmedim.”

Katılımcı 3: “Metni çevirirken bilmediğimiz dil bilgisi varsa hocaya soruyoruz. Ama hoca zaten bizim ders kitabına bakarak çevirmemize izin verdiği için bilmediğimiz dil bilgisi konularını kitaptan araştırıyoruz.”

Katılımcı 6: “Okuma dersinde özel olarak dil bilgisi öğretimi yapılmıyor.”

Katılımcı 9: “Hayır, yapılmıyor. Metindeki sözcük ya da dil bilgisi konusunda hiçbir açıklama yapılmadan metni doğrudan Koreceye çeviriyoruz.”

Otuz beş numaralı tablo ve burada yer alan görüşmeden tespit edildiği üzere, iki üniversitenin öğrencileri Türkçe metin okurken en çok isim tamlaması ve edilgenlik konusunda zorluk çekmektedirler. Bunun sebebi ise isim tamlamasının Korecede bulunmaması ve Türkçedeki edilgen kullanımıyla Korecedeki edilgen kullanımının farklı olmasıdır.

Buna rağmen Türkçe okuma derslerinde öğrencilerin okumada zorluk çektikleri dil bilgisi konusunda hiçbir öğretim yapılmamaktadır. İki üniversitede Türkçe dil bilgisi dersleri uygulanmaktadır fakat okuma derslerinde de öğrencilerin metin okumada karşılaştıkları dil bilgisel sorunları azaltmak için metindeki dil bilgisi konuları ile ilgili açıklama yapılmalıdır. Çünkü dil bilgisi, dille anlatımın şekillerini inceler ve belirler şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk, daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur (Özbay, 2006: 145, aktaran, Memiş, 2014: 69).

Dil bilgisi öğretimini gerekli kılan pek çok neden (Thornbury, 1999: 15-17, aktaran, Memiş, 2014: 70) sıralanabilir:

1. Dil bilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dil bilimsel yaratıcılığı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Bu nedenle dil öğrenenler, dil bilgisinin sunduğu kuralları göz önüne alarak ve yaratıcılıklarını kullanarak birçok yeni cümle kurarlar.

2. Dil bilgisi, sözlüksel sistemden daha çok cümledeki anlam inceliğini sunar. Dil bilgisi öğretimi, anlamda oluşan belirsizliğe karşıt olarak düzeltici görevini üstlenir. Yani açık, anlaşılır ve kurallara uygun olmayan cümlelerin zihinde oluşturduğu belirsizlikleri engellemek dil bilgisinin görevidir.

3. Dil bilgisi ile ilgili öğretimden uzak olan ve dil bilgisi konularıyla ilgili hiçbir bilgi

almayan öğrencilerin, bilgi alan öğrencilere göre dil bilimsel becerileri kısa zamanda yok olur.

4. Dil bilgisi konusunda yapılan bilgilendirme, dil öğrenenlere dil bilimsel yapıları tanımları açısından yardımcı olur. Dil bilgisini tanıma ve dil bilgisi yapılarının farkına varma, dil edinimi için çok gereklidir. Bu nedenle dil bilgisi çalışmaları, daha sonraki edinim aşamaları için de bir çeşit "önder yönetici" olarak işlev görmektedir.

5. Dil, sınırı olmayan aynı zamanda öğrenci için karışık, zor bir alan olarak görülür. Fakat dilbilgisi sayesinde dilin düzenlenmesi ve kategorilere ayrılması sağlanmış olup, o dil daha anlaşılır hale gelebilir.

6. Dil bilgisi, öğrenilebilir kurallardan oluştuğu için dil bilgisi öğretimi, kuralı bilen kişiden bilmeyene geçiş (transfer) olarak ifade edilebilir. Bu durumda dil bilgisi öğretmene öğretilen ve düzenli aralıklarla değerlendirilecek bir kurallar sistemi sunar.

7. Yabancı dil öğrenenler, dil öğrenmeye ne yapacaklarına ilişkin belirli beklentilerle gelirler. Bu beklentiler, geleneksel dil öğretiminin transfer ile gerçekleştiği konusunda edinilen tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Bu tür beklentileri olan öğrenciler, kurallarla yapılan yabancı dil öğretiminin çok daha etkili ve sistematik olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 36. Öğrencilerin “Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Cümle Türlerinde Zorluk Çekiyorsunuz?” Sorusuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Üniversiteler	n	Cevaplar	f	%
HUFS	52	Devrik cümle	1	1,9
		Birleşik cümle	46	88,5
		Emir cümle	0	0
		Kesik cümle	1	1,9
		Diğer	4	7,7
BUFS	50	Devrik cümle	2	4
		Birleşik cümle	39	78
		Emir cümle	1	2
		Kesik cümle	2	4
		Diğer	6	12

Otuz altı numaralı tabloda görüldüğü gibi; iki üniversitenin öğrencilerinin en fazla verdikleri cevap “Birleşik cümle” olmuş ve bu toplam içerisinde %83,3’lük bir orana karşılık gelmiştir. Aşağıda bu soruya ilişkin bazı görüşme içeriği yer almaktadır.

Araştırmacı: “Türkçe metin okurken en çok hangi cümle türlerinde zorluk çekiyorsunuz? Bunun sebebi nedir?”

Katılımcı 3: “Birleşik cümle çok zor geliyor bana. Birleşik cümleler çok karışık olduğu için anlamakta zorluk çekiyorum.”

Katılımcı 5: “En çok birleşik cümle okumakta zorlanıyorum. Çünkü cümleyi nasıl anlayacağımı bilemiyorum.”

Katılımcı 7: “Metindeki birleşik cümleleri okurken zorlanıyorum. Birleşik cümleler kafamı karıştırıp benim metni anlamamı engelliyor.”

Katılımcı 10: “Birleşik cümleleri okumakta çok zorluk çekiyorum. Çünkü cümlenin anlamı çok karışık oluyor. O yüzden anlayamıyorum.”

Otuz altı numaralı tablo ve burada yer alan görüşme, öğrencilerin Türkçe metin okurken en çok birleşik cümle konusunda zorluk çektiklerini göstermektedir. Bunun sebebi ise metinde bulunan birleşik cümlelerin metni karışık bir hâle getirerek metnin anlaşılmasını engellemesidir.

V. BÖ LÜ M

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğunun; derslerde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından tespit edilmesidir. Bu bölümde araştırma aracılığıyla elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Tezin amacına yönelik yapılan araştırma sonunda, elde edilen veriler yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Derslerde Kullanılan Ders Yöntemine İlişkin Sonuçlar

İlk önce öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları derslerde kullanılan ders yöntemi bakımından tespit etmek amacıyla okuma derslerinde uygulanan ders yöntemi göz önüne alınmış ve bununla ilgili öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Elde edilen sonuçlar aracılığıyla mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinin, öğrencilerin öğrenme amaçlarını yeterince karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen anket ve görüşmede belirtildiği üzere, öğrenciler en çok “bir işe girme” amacıyla Türkçe öğrenmektedirler. Fakat buna rağmen okuma derslerinde uygulanan ders işleme yöntemleri ve derste kullanılan metinler, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarını yeterince yansıtmamaktadır.

2. İki üniversitedeki Türkçe okuma derslerinin ağırlıkta Koreli hocalar tarafından verilmesine rağmen araştırma aracılığıyla öğrencilerin okuma derslerini Türk hocalardan almak istedikleri tespit edilmiştir. Bu, anadili Türkçe olan bir hocanın gözetiminde yapılan okuma derslerinin, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde nispeten daha gerçekçi bir yardım sağlayacağını göstermektedir.

3. İki üniversitede Türkçe okuma dersleri, diğer derslerden daha az uygulanmaktadır. Araştırma sonucunda da ortaya çıkarıldığı üzere öğrenciler, Türkçe öğreniminde en çok konuşma ve okuma becerilerinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Okuma becerisinin konuşma becerisi ile birbirini tamamlayıcı bir etkileşim içinde bulunduğu düşünüldüğünde, okuma derslerinin daha fazla artırılması hususunda hiçbir şüphe görünmemektedir. Ancak sadece derslerin sayısının artırılması değil, öğrencilerin öğrenme amaçlarını karşılayacak ve okuma becerilerini geliştirecek şekilde ders içeriğinin de yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

4. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma dersleri ağırlıkta çeviriye odaklıdır. Gerçekleştirilen görüşme aracılığıyla ortaya çıkarıldığı üzere, okuma derslerinin çeviriye odaklı kalması, öğrencilerin hem derse hem de okumaya ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır. Sınıftaki öğrenciden okuduğu metni sadece hedef dile çevirmesinin beklenildiği bir okuma dersinde, öğrencinin okuma becerisinin gelişmesi ümit edilemez.

5. İki üniversitede uygulanmakta olan Türkçe okuma derslerinde, hiçbir okuma öncesi etkinliğin ve metinle ilgili herhangi bir alıştırmanın yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun etkisiyle, öğrenciler metin okurken metindeki bilinmeyen sözcüklerle ya da dil bilgisi konularıyla karşılaştıklarında bununla ilgili hiçbir ipucu ya da yönerge alamamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin metni doğru kavrayıp kavramadığını değerlendirecek belli bir ölçütün bulunmaması, okumada öğrencilerin amaçsız ve ilgisiz kalmasına yol açabilir.

6. Araştırma sonucunda Türkçe okuma derslerinin “okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası” sürecine göre uygulanmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşmede belirttikleri üzere bu okuma sürecinin uygulanmaması, öğrencilerin metinle ilgili hiçbir bilgiye ya da ipucuna sahip olmamasına sebep olmaktadır. Bunun etkisiyle öğrencilerin metni iyi ve doğru bir şekilde kavramaları engellenmiş olup öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunlar daha çok artmaktadır.

7. Araştırma aracılığıyla belirtildiği üzere Türkçe okuma derslerine öğretmenler ilgisiz kalmaktadır. Bu, öğrencilerin hem derse hem de Türkçe okumalarına olan heyecan ve ilgilerinin dağılmasına, Türkçe seviyelerinin düşmesine neden olur.

5.1.2. Derste Kullanılan Metinlere İlişkin Sonuçlar

Daha sonra öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunları okuma derslerinde kullanılan metin bakımından tespit etmek amacıyla mevcut iki üniversitede uygulanmakta olan okuma derslerinde kullanılan metinler göz önüne alınarak bununla ilgili öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Araştırma sonucunda Türkçe okuma derslerinde en çok kullanılan metin türlerinin açıklayıcı metin ve edebiyat metinleri olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat bu metin türleri, öğrencilerin okuma derslerinde görsel metinlere olan öğrenim talepleriyle bağdaşmamaktadır. Bununla birlikte, Türkçe okuma derslerinde kullanılan metinlerin, öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun bir şekilde seçilmediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dil seviyesine uygun olmayan bir metin, öğrencilerin okumaya olan merak ve ilgisinin azalmasına neden olabilir.

2. Öğrencilerin Türkçe okuma öğretimiyle birlikte Türk kültürü ve tarihini görmek istemelerine rağmen derste kullanılan metinler çoğunlukla genel bilgileri içeren açıklayıcı ya da edebi metinlere yöneliktir.

5.1.3. Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisine İlişkin Sonuçlar

Son olarak metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından öğrencilerin Türkçe okumada karşılaştıkları sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. İki üniversite öğrencilerinin Türkçe metin okumada ağırlıkta sözcük dağarcığının eksikliğinden kaynaklı güçlükler yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe bir metni anlamak için metinde kullanılan sözcüklerin tamamını iyi bilmeye önem verdikleri de ortaya çıkmıştır.

2. Dil bilgisi bakımından, iki üniversitenin öğrencilerinin Türkçe metin okurken en çok isim tamlaması ve edilgenlik konusunda zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi ise, isim tamlamasının Korecede bulunmaması ve Türkçedeki edilgenlik kullanımıyla Korecedeki edilgenlik kullanımının farklı olmasıdır.

5.2. Öneriler

Türkçe okuma derslerinde kullanılan ders yöntemi, metin, metindeki sözcük ve dil bilgisi bakımından öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunların tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri sürülen öneriler aşağıdaki gibidir:

5.2.1. Derslerde Kullanılan Ders Yöntemine Yönelik Öneriler

Ders yöntemi, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşme hususunda çok önemli bir rol oynar. Öğrenme sırasında bilinçli etkinliklerde bulunmak öğrencileri edilgin durumdan etkin bir duruma sokarak öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır (Dervişoğulları, 2008). Dolayısıyla Türkçe okuma derslerinde kullanılan ders işleme yönteminin hem öğrencilerin öğrenim amaçlarını ve ihtiyaçlarını yeterince karşılaması hem de öğrencilerin okumaya merak ve ilgisini uyandırabilmesi gerekmektedir.

1. Türkçe okuma dersleri ana dili Türkçe olan öğretim görevlileri tarafından uygulanmalıdır. Çünkü ana dili Türkçe olan öğretim görevlileri, metindeki sözcükleri, kalıpları ve dil bilgisi konularını daha ayrıntılı ve hızlı bir şekilde detaylandırabilmektedirler. Ayrıca ana dili Türkçe olan öğretim görevlileri, okuma öğretimi ile birlikte öğrencilerin kültür, tarih, atasözleri ve deyimler gibi Türkiye ve Türkçeye yönelik bilgilere sahip olabilmelerini de daha etkili bir şekilde sağlayabilir.
2. Türkçe okuma derslerinde öğrencilerin sadece metni Koreceye çevirmeleri istenmemelidir. Çünkü metin çevirisine odaklı bir okuma dersi, öğrencilerin sadece metindeki sözcükleri ve dil bilgisi konularını ezberlemelerine yol açar. Ayrıca metinle ilgili hiçbir etkinlik ya da alıştırma uygulanmadan doğrudan metin çevirisine geçilmesi, derse ve okumaya olan merak ve ilginin dağılmasına sebep olur. Dolayısıyla Türkçe okuma dersinin amacı, öğrencilerin metni kaynak dile ya da hedef dile çevirme becerisini geliştirmesi değil, öğrencilerin Türkçe dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin daha çok kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine olumlu etki yaratabilmesi olmalıdır.
3. Türkçe okuma derslerinde öğrencilerin okumalarını geliştirecek ve kolaylaştıracak çeşitli etkinlikler ve alışırmalar, okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası sürecine göre hazırlanmalıdır.

Okuma öncesinde, öğrencilerin derse ve okuma metinlerine olan merak ve ilgisini uyandırabilecek çeşitli ders materyallerinin kullanılması gerekmektedir. Okuma öncesinde metinle ilgili fotoğraflar, haritalar, reklamlar ve müzikler gibi görsel ve işitsel öğelerden faydalanılarak öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını sağlayacak etkinlikler hazırlanmalıdır.

Okuma öncesinde yaptırılan etkinlikler, öğrencilere metin okumaya geçmeden önce metinle ilgili ipuçlarına ve bilgilere sahip olma fırsatını vererek öğrencilerin metne olan ilgilerinin artmasını sağlar.

Okuma sırasında faydalanılabilecek etkinlik veya alıştırmalar, okuma metni üzerinde çalışılırken metnin incelenmesini gerektiren alıştırmalardır.

Okuma sonrasında yaptırılacak alıştırmalar veya etkinlikler ise, özetleme ya da öğrendiklerini kullanmaya yönelen alıştırmalar olarak vurgulanmaktadır. Bu tür etkinlikler ve alıştırmalar, öğrencilerin metni doğru kavrayıp kavramadığını değerlendirecek belli bir ölçüt olarak kullanılarak öğrencilerin Türkçe okumalarında karşılaşılan sorunların azalması ve öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesini de sağlayabilir.

4. Türkçe okuma derslerinde öğretim görevlilerinin, öğrencilerin ilgisini çekebilecek türde metinler okumaya teşvik etmeleri gerekir. Okuma dersini işleyen öğretim görevlileri, metin okumaktan soğuyan öğrencileri kısa, resimli ve onların ilgisini çekebilecek metinler okumaya teşvik ederken öğrenciler okuma alışkanlığı kazanmış olup öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi de sağlanabilir. Babacan (1999) ise öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının, öğrencilerle kurdukları iletişimi, tutumun devamlılığını ve düzenliliği etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca bunun heyecan, konu hakkında uzmanlık, canlılık, öğrenciye değer verme, onlara arkadaşça davranma, esneklik özellikleri taşıyan ve o doğrultuda davranan öğretmenlerin olumlu sınıf çevresinin yaratılmasında önemli katkıları olduğunu vurgulamaktadır.

5.2.2. Derste Kullanılan Metinlere Yönelik Öneriler

“Okuma dersinin amacı, dil öğrenen kişiyi yazılı metinler aracılığı ile amaç dilde bilgilendirme durumuna getirmektir” (Kuzu, 1999: 54, aktaran, Şimşek, 2001).

Yabancı dil öğrenenlerin o dilin konuşulduğu ülkeden uzak olması o dildeki metinler vasıtasıyla o dil ve ülke hakkında bilgilendirmeye yönlendirmektedir. Bu bağlamda birey kitap, dergi, gazete gibi okuma metinlerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla okuma derslerinde kullanılan metinlerle çalışmanın önemi belirtilirken okuma becerisinin aynı oranda değerine değinmek gerekir. Çünkü hedef dil, o dilde yazılmış metinlerle çalışıldığında daha iyi öğrenilebilmektedir.

1. Okuma dersinde kullanılan metinler, yabancı dil öğretiminin temel gerekliliklerinden olan kültür aktarımının sağlanmasında önemli işlevlere sahiptir. Öğrenciler derste kullanılan metinler aracılığıyla öğrendikleri yabancı dilin ait olduğu toplumsal özellikleri, gündelik yaşam biçimlerini daha iyi fark edebilirler. Dolayısıyla derste kullanılan metinler, her şeyden önce uygun bir dille hedef dilin kültürünü içermeli, kültürle ilgili önyargılardan arınmış olmalı ve özgün metinler sunmalıdır.

2. Bir metnin yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılabilmesi için bazı özellikleri olması gerekir. Yabancılar için Türkçe öğretimi için seçilecek metinler şu özellikleri taşımalıdır (Şimşek, 2001):

- Okunabilir bir metin olma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmalı.
- Farklı türde olmalı, Bilgilendirici ve amaçsal metinlerin yanı sıra özgün metinlere çokça yer verilmeli.
- Seviyeye uygun bir uzunluğu olmalı, sözcük ve cümle yapıları seviyeye uygun olmalı.
- Öğrencinin ilgisi, amaçları ve ihtiyaçlarına uygun olmalı.
- Alımlama estetiğine sahip olmalı.
- İçerdiği konular dil ve kültür öğretimine uygun olmalı, dil özellikleri açısından uygun olmalı.
- Yabancı dil ile ana dil arasında karşılaştırılabilir kültürel özellikleri barındırmalı.
- Metnin konusu esnek, canlı ve geliştirilmeye açık olmalı.
- Metinler, Türk kültürünü, Türkçeyi öğrenen bireylerin kültürünü ve evrensel ortak kültür unsurlarını içermelidir.

3. Türkçe okuma derslerinde sadece açıklayıcı ve edebi metinler değil, öğrencilerin Türkçe okumaya ve derse olan ilgilerini artırarak çeşitli görsel ve işitsel metinler de kullanılmalıdır. Görsel ve işitsel metinler, hem öğrencilerin Türkçe okumaya yönelik merak ve sevgisini artırır hem de öğrencilerin metinle ilgili çeşitli etkinliklere katılmalarını sağlar.

5.2.3. Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisine Yönelik Öneriler

1. Türkçe okuma derslerinde, metin içinde geçen sözcükler ve öğrencilerin metni daha çok iyi ve doğru bir şekilde kavramalarını sağlayabilecek sözcükler üzerinde öğretim yapılmalıdır.

Tanın (2004), bu tür sözcüklerin öğretim yöntemlerini şöyle önermektedir:

- Öğretilecek sözcüklerin görsel olarak öğretilebilecek sözcüklerden seçilmesi daha uygun olur. Anlama, duyma ve görme, sözcüğü bilmeye doğru atılan sadece ilk adımlardır. Böylelikle yeni öğrenilen sözcükler, öğrencilerin sözcük dağarcıklarının bir parçası olmaktadır. Bunun için kullanılacak görsel araçları ise resim, kataloglar, gerçek nesnelere, çizim yapma, flaş kartlar, afişler ve slaytlar vb. olabilir.
- Soyut sözcükler, somut sözcüklere oranla daha zor öğrenilir. Soyut sözcüklerin öğretimini kolaylaştırmak için, o sözcükle ilgili örnek bir durum oluşturmak, birkaç örnek cümle yapmak, sözcüğün, eş anlamlısını, karşıt anlamlısını ya da tanımını vermek gibi etkili yöntemler kullanılabilir.
- Öğrencilerin birçoğu sözcükleri listeler hâlinde öğrenmekten hoşlanırlar. Bunun bir sebebi, bu şekilde öğrenmenin oldukça ekonomi olmasıdır. Bir sürü sözcük kısa bir sürede öğrenilebilir.
- Öğretmen, sözcük öğretiminin amaçlarını belirlemede açık ve net olması gerekir. Öğretmen öğrenciye metindeki belli sözcüklerin önemli olduğunu göstermelidir. Ayrıca, öğretmen öğrencilerin hangi sözcükleri öğrenmek istediklerini belirlemelidir ki, daha sonra öğrencilerin ne kadar başarılı olup olmadığını saptayabilsin.

2. Yabancı bir dilde sözcük öğretimi, sadece sınıf içinde sınırlı kalmamalıdır. Sözcük öğretimi, bir yabancı dil öğrenme sürecinde sadece öğrencilerin okudukları metindeki sözcük üzerinde yapılmaz. Çünkü öğrenciler sınıf dışındaki ortamlarda da tamamen kendi ihtiyaçlarına göre sözcük öğrenebilirler. Ayrıca yapılan okuma dersleri, sınıf dışındaki ortamlarda da öğrencilerin sözcük öğrenmeye devam etmelerini sağlarken öğrencilerin sözcük öğrenmelerini son derecede kolaylaştırır.

3. Türkçe okuma derslerinde, öğrencilerin genel olarak en çok zorluk çektikleri dil bilgisi konuları ve metinde geçen önemli dil bilgisi konuları üzerinde öğretim yapılmalıdır. Çünkü dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri

desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Altas, 2009).

Ele alınan iki üniversitede Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçe metin okurken en çok isim tamlaması ve edilgenlik konusunda zorluk çekmektedirler. Bu durumu göz önünde bulundurarak öğrencilerin Türkçe metin okurken karıştırdıkları isim tamlaması ve edilgenlik konusu üzerinde iki dilin dil bilgisi konularının karşılaştırılması yoluyla daha çok sistematik öğretim yapılmalıdır.

KAYNAKÇ A

- Akyol, H., Kırıkkılıç, A. (2013). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (14. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2.
- Alan, Y. (2012). Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma ve Serbest Okuma Metinlerinin Dini ve Ahlaki Değerler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altas, S. (2009). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Güdülleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkinliğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu İle İlgili Yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çelikkün, B. (2011). *Erken ve Geç İmlante Olan Çocuklarda Okuma, Konuşma ve Dil*

- Gelişiminin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çöktü, İ. (2011). *Almanca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Çocuk ve Gençlik Yazınının Yeri ve Öğrenimin Okuma Dersleri Bağlamında İrdelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, M. (1992). *Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Anlama Süreci*. Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 325-326.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Ve Şahinel, M. (2006) *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, A. (2013). *Türkiye'de Köy İlköğretim Okul Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığı: Kastamonu İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırsası ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Haley, M. H., Austin T. Y. (2004). *Content-Based second language teaching and learning-an interactive approach*. USA: Pearson Education Inc.

- Han, S. (1999). *한국인 교사와 원어민 교사의 읽기 교수법 (Koreli Öğretmen ve Yabancı Öğretmenin Okuma Dersi İşleme Yönteminin Karşılaştırılması)*. (3.baskı). Seul: Bakmungak.
- Hasekioğlu, I. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi -Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi ve Sözcük Öğretimi İçin Uygulanma Örnekleri-. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hengirmen, M. (2003). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İskender, H. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Jeong, J. (2000). *읽기와 사회 (Okuma ve Toplum)*. (11. baskı). Seul: Munhaksa.
- Kang, S. (1999). *읽기의 원리 (Okumanın Temel Kavramları)*. Seul: Jipmundang.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* . (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-153.
- Kartav, T. (2013). *한국어 설명적 텍스트 읽기 교육 방법 연구-터키인 고급 학습자를 대상으로 (Türkler için Korece Açıklayıcı Metin Okuma Teknikleri)*. Yüksel Lisans Tezi, Seul Ulusal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Seul.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı, S. (2015). *Türkçe Öğretim*. (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kim, Y. (2009). *읽기 영역의 의미 (Okuma Becerisinin Anlamı)*. Seul: Hanseong.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü (Çekmeköy İlçesi Örneği)*. Yüksek

- Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, G. (2001). *읽기 교육의 원리와 방법 (Okumanın Prensipleri ve Yöntemleri)*. (5. baskı). Seul: Bagijeong.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Yazar.
- Memiş, M. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Zarfların Öğretimine Yönelik Materyal Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Oğuzkan, F. (1983). *Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-45.
- Özbay, M. (2009). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1987). *Okuma Sanatı. Nasıl Okunmalı, Neler Okunmalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. (5. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özenici, S. (2007). *Şema Teorisinin Öğrenci Erişimine Okuduğunu Anlama Düzeyine ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pardo, L.S. (2004). What Every Teacher Needs To Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272- 279.
- Sarıçoban, A., (2002), Reading Strategies of Successful Readers through the Three Phase Approach, *The Reading Matrix*, vol.2, No.3.
- Sari, E. (2006). *Yabancı Dil Okumada Strateji Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seferoğlu Sadi, S. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seong, H. (2014). *읽기의 원리와 이해 (Okumanın Kavram ve Anlamı)*. Sangju:

Hakmundang.

- Strangman, N., Hall, T. ve Meyer, A. (2004). *Background Knowledge with UDL*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tanın, R. (2004). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tapan, N. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım. *İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 149-167.
- Tülü, T. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sınıflarında Sözcük Öğretiminde Tanım Türlerinden Yararlanma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vargelen, H. (2013). *Küştürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, J. (2001). *읽기 수업과 수업의 원리 (Okuma Dersi ve Ders Yöntemi)*. (4. baskı). Seul: Cheongdamsa, 97-101.
- Yersüren, N. (2009). *Türk Dil Bilgisinde Kelime Türleri (Ad ve Ad Soylu Kelimeler)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zengin, R. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alistirmalar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1: TÜRKÇE OKUMA DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLER (1)

TATİL

Benim adım Ece. Ben bir öğrenciyim. Liseyi bu sene bitiriyorum. Bütün yıl çok ders çalıştım ve çok yoruldum. İyi bir tatili hakettim. Bunun için babam beni bu sene tatile gönderecek ve gelecek yıl üniversiteye başlayacağım. Tatilde bütün sorunlarımdan uzaklaşacağım ve Türkiye'ye tatile gideceğim. Ne parayı ne okulu ne de sorunlarımı düşüneneğim. Sadece gezmeyi, eğlenmeyi ve dinlenmeyi düşüneneğim.

Arkadaşlarım tatilde başka ülkelere gidecekler. Ben de tatilimi Türkiye'de geçireceğim. Çünkü Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanımak istiyorum. Önce Türkiye hakkında kitaplar okuyacağım, İnternette Türkiye'nin tarihini ve turistik yerlerini öğreneceğim.

Daha sonra eşyalarımı hazırlayacağım, bavuluma yerleştireceğim ve uçağa bineceğim. Param az. Onun için Türkiye'de ucuz ve temiz bir otel bulacağım ve o otele yerleşeceğim. Denizin, kumun, doğanın tadını çıkaracağım. Türk yemeklerinden yiyeceğim.

Dönüşte bir çok güzel anım olacak. Ayrıca Türkiye'den bir çok hediye alacağım. Hediyeleri anneme, babama ve kardeşime vereceğim. Onları da mutlu edeceğim. Onlara Türkiye hakkında bilgi vereceğim. Gelecek yıl da kardeşim Liseyi bitirecek ve o da tatile gidecek. Kardeşim de Türkiye'ye gidecek ve orada uzun zaman kalacak. Orada hem Türkçe öğrenecek hem de tatil yapacak. Çünkü kardeşim üniversitede Türkçe bölümünde okuyacak. Siz tatilde nereye gideceksiniz?

EK 2: TÜRKÇE OKUMA DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLER (2)

TEKNOLOJİ VE YALNIZLIK

Eskiden telefon ve İnternet gibi iletişim araçları yoktu. İnsanlar birbirleriyle sık sık görüşürdü. Ama günümüzde, genellikle herkes yalnız yaşamayı tercih ediyor. Artık hiç kimse komşuluk ve yardım gibi şeylere eskisi kadar önem vermiyor.

Mektubun yerini de e-posta aldı. Kimse mektup yazmıyor. Herkes artık mektup yerine e-posta göndermeyi tercih ediyor. Artık herkesin evinde İnternet, herkeste cep telefonu var. Bayramlarda insanlar uzaktan haberleşmeyi tercih ediyor.

Eskiden bir yerden bir yere gitmek çok zordu. Şimdi herkesin arabası var. İnsanlar ulaşım araçları daha çok kişisel ihtiyaçları için kullanıyorlar. Büyük şehirde ki insanlar komşularına vakit ayırmakta güçlük çekiyorlar. Şehirde ki insanlar birbirlerini tanımıyorlar, birbirlerine selam vermiyorlar.

Bu durum, yalnız Türkiye için geçerli değil. Bu durum dünyanın her yerinde böyle. İnsanlar istemeden birbirlerinden uzaklaşıyorlar. Çünkü artık herkes çalışmak zorunda. Eskiden komşuluk çok daha önemliydi. Biz komşuluğun önemini unutmamalıyız. Sizde daha sosyal bireyler olmak için çabalamalısınız.

EK 3: TÜRKÇE OKUMA DERSLERİNDE KULLANILAN METİNLER (3)

SİNEMA

Thomas Edison 1883 yılında bir sinema filmi makinası yaptı. Filmler yaklaşık onbeş metre uzunluğundaydı ve gösteriler çok kısaydı. Her seferin de yalnız bir kişi film seyredebiliyordu.

İlk hikayeyi anlatan film 1903 yılında yapıldı. Bu filmin adı “Büyük Tren Soygunu”ydü. Bir süre sonra sinemalar popüler oldu. Çok geçmeden büyük bir sinema endüstrisi kuruldu. Bu endüstri New York’da başladı. Fakat kısa bir süre sonra Hollywood sinema merkezi oldu.

İlk filmler sessizdi. 1926 yılında ilk müzikli film, 1928 yılında da ilk sesli film yapıldı. Yıllarca filmler Amerika Birleşik Devletlerin’de yapıldı. Sonra Avrupada’ da birçok filmler yapıldı. Şimdi bütün ülkelerde çeşitli filmler yapılıyor. Ve her ülkede sinema endüstrisi var.

Televizyon çıktıktan sonra televizyon filmleri yapıldı. Evde oturmak ve televizyonda film seyretmek çok rahat olduğu için herkes televizyon filmlerini seyretmeye başladı. Bu durum sinemalar için iyi olmadı.

İlk sinema filmi 1830’larda Avrupada yapıldı. Bunlar çok basit filmlerdi. Filmler bir tekerlek üzerine konuluyordu ve sonra tekerler döndürülüyordu. Resimler hareket ediyor gibi görünüyordu. Kırk yolda Amerika’da bir adam yirmi dört makina ile bir at yarışının resimlerini çekti. Resimler birbiri arkasına çekildi. Bu resimler arka arkaya gösterildiği zaman atlar koşuyormuş gibi görünüyordu.

EK 4: ANKET FORMU (TÜRKÇE)

<p>Değerli Katılımcı;</p> <p>Bu anket; “Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar” konulu yüksek lisans tezinde kullanılmak adına hazırlanmıştır. Anket verileri sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.</p>	
<p>Öğrencilerin Kişisel Özellikleri (6 soru)</p>	
1. Kaçınıcı Sınıftasınız?	<p>① Üçüncü</p> <p>② Dördüncü</p>
2. Daha Önce Hiç Türkçe Okuma Dersi Aldınız mı ya da Şimdi Alıyor musunuz?	<p>① Evet</p> <p>② Hayır</p>
3. Türkçe Öğrenmenizdeki Amaç Nedir?	<p>① Bir işe girme</p> <p>② Türkiye’de okuma</p> <p>③ Türklerle iletişim kurma</p> <p>④ Türkiye’ye duyulan ilgi</p> <p>⑤ Diğer</p>
4. Türkçe Metin Okumayı Seviyor Musunuz?	<p>① Evet</p> <p>② Hayır</p>
5. Bir Haftada Ne Kadar Türkçe Metin Okuyorsunuz?	<p>① Hiç</p> <p>② Bir defadan az</p> <p>③ İki defadan fazla</p> <p>④ Üç defadan fazla</p> <p>⑤ Daha fazla</p>
6. Türkçe Okuma Derslerini Kimden Aldınız(alıyorsunuz)?	<p>① Koreli hoca</p> <p>② Türk hoca</p> <p>③ Diğer</p>
<p>Öğrencilerin Türkçe Okumada Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu;</p>	

Derslerde Kullanılan Ders Yöntemi Bakımından (9 soru)	
7. Türkçe Okuma Dersleri Amacınızı Karşılıyor Mu?	<p>① Evet</p> <p>② Hayır</p> <p>③ Bilmiyorum</p>
8. Türkçe Okuma Derslerini Kimden Almak İstersiniz?	<p>① Koreli hoca</p> <p>② Türk hoca</p> <p>③ Diğer</p>
9. Size Göre Türkçe Öğreniminde En Önemli Beceri Hangisidir?	<p>① Dinleme becerisi</p> <p>② Konuşma becerisi</p> <p>③ Okuma becerisi</p> <p>④ Yazma becerisi</p>
10. Türkçe Öğrenimde En Çok Hangi Ders Uygulanmaktadır?	<p>① Dinleme dersi</p> <p>② Konuşma dersi</p> <p>③ Okuma dersi</p> <p>④ Yazma dersi</p>
11. Türkçe Okuma Dersleri, Türkçe Okuma Becerinizin Gelişmesini Sağlıyor Mu?	<p>① Evet</p> <p>② Hayır</p> <p>③ Bilmiyorum</p>
12. Sizce Türkçe Okuma Dersleri En Çok Neye Odaklıdır?	<p>① Türkçe sözcük öğretimi</p> <p>② Türkçe dil bilgisi öğretimi</p> <p>③ Türk kültürü öğretimi</p> <p>④ Türkçe-Korece çeviri</p> <p>⑤ Diğer</p>
13. Türkçe Okuma Derslerinde Okuma Öncesi Etkinlikleri ya da Metinle İlgili Çeşitli Alıştırmalar Yapılıyor Mu?	<p>① Evet</p> <p>② Hayır</p>

	③ Bilmiyorum
14. Türkçe Okuma Dersleri Okuma Öncesi-Okuma Sırası-Okuma Sonrası Sürecine Göre Uygulanıyor Mu?	① Evet ② Hayır ③ Bilmiyorum
15. Sizce Türkçe Okuma Derslerini İşleyen Öğretim Görevlisinin Tutumu Nasıldır?	① Otoriter ② İlgisiz ③ Duyarlı ④ Diğer
Öğrencilerin Türkçe Okumada Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu; Derste Kullanılan Metinler Bakımından (5 soru)	
16. Türkçe Okuma Derslerinde En Çok Kullanılan Metin Türü Nedir?	① Edebiyat metinleri ② Açıklayıcı metinler ③ Görsel metinler ④ İşitsel metinler ⑤ Diğer
17. Türkçe Okuma Derslerinde Kullanılan Metinler İlginizi Çekiyor Mu?	① Evet ② Hayır ③ Bilmiyorum
18. Türkçe Okuma Dersinde En Çok Hangi Metin Türlerinin Kullanılmasını İstiyorsunuz?	① Edebiyat metinleri ② Açıklayıcı metinler ③ Görsel metinler ④ İşitsel metinler ⑤ Diğer
19. Okuma Derslerinde Kullanılan Metinler Türkçe Seviyeye Uygun Mu?	① Evet ② Hayır

	③ Bilmiyorum
20. Bu Konular Arasında En Çok Hangisine İlgi Duyuyorsunuz?	① Türk kültürü ② Türk tarihi ③ Genel bilgiler ④ Türk edebiyatı ⑤ Diğer
Öğrencilerin Türkçe Okumada Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu; Metindeki Sözcük ve Dil Bilgisi Bakımından (5 soru)	
21. Size Göre Bir Türkçe Metni İyi Anlamak İçin En Önemli Faktör Nedir?	① Metindeki sözcükleri iyi bilme ② Metindeki dil bilgisini iyi bilme ③ Metinle ilgili art alan bilgileri iyi bilme ④ Metnin konusunu iyi bilme ⑤ Diğer
22. Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Konuda Zorluk Çekiyorsunuz?	① Metnin zorluğu ② Sözcük dağarcığının eksikliği ③ Dil bilgisi eksikliği ④ Cümlelerin uzunluğu ⑤ Diğer
23. Genelde Türkçe Metin Okurken Sözcük Türü Bakımından En Çok Hangisinde Zorluk Çekiyorsunuz?	① İsimler ya da sıfatlar ② Fiiller ③ Bağlaçlar ④ Zarflar ⑤ Diğer
24. Genelde Türkçe Metin Okurken En Çok Hangi Dil Bilgisi Konusunda Zorluk Çekiyorsunuz?	① İsim tamlaması ② Hâl ekleri

	<p>③ Ettirgenlik</p> <p>④ Edilgenlik</p> <p>⑤ Diğer</p>
25. Türkçe Metin Okurken En ok Hangi Cümle Türlerinde Zorluk çekiyorsunuz?	<p>① Devrik cümle</p> <p>② Birleşik cümle</p> <p>③ Emir cümle</p> <p>④ Kesik cümle</p> <p>⑤ Diğer</p>

EK 5: ANKET FORMU (KORECE)

<p>설문조사에 참여하는 분들께 알립니다.</p> <p>이 설문조사는 “대한민국 소재 대학교에서 외국어로서의 터키어를 학습하는 학생들이 겪는 읽기 학습의 문제점”이라는 주제의 석사 학위 논문에 사용되기 위한 목적으로 구성되었습니다. 설문조사 표본 및 결과는 오직 논문 조사의 학문적 연구를 위해 사용됩니다. 참여해주셔서 감사합니다.</p>	
참여자 정보 (6문항)	
1. 몇 학년에 재학중입니까?	① 3학년 ② 4학년
2. 이전에 터키어 읽기 수업을 수강했거나 현재 수강 중에 있습니까?	① 네 ② 아니오
3. 터키어 학습의 목적이 무엇입니까?	① 취업 ② 터키에서의 학업 ③ 터키인들과의 의사소통 ④ 터키에 대한 관심 ⑤ 기타
4. 터키어 텍스트 읽기를 좋아합니까?	① 네 ② 아니오
5. 일주일 기준으로 터키어 텍스트를 얼마나 읽습니까?	① 전혀 읽지 않는다 ② 1회 이하 ③ 2회 이상 ④ 3회 이상 ⑤ 그 이상
6. 터키어 읽기 수업을 누구로부터	① 한국인 교수

들었습니까? (듣고 있습니까?)	② 터키인 교수 ③ 기타
학생들이 터키어 읽기에서 겪는 어려움: 수업 방식의 관점에서 (9문항)	
7. 터키어 읽기 수업이 학습 목적을 충족시킵니까?	① 네 ② 아니오 ③ 모르겠습니다
8. 터키어 읽기 수업을 누구로부터 듣고 싶습니까?	① 한국인 교수 ② 터키인 교수 ③ 기타
9. 터키어 학습에서 가장 중요한 능력이 무엇이라고 생각합니까?	① 듣기 능력 ② 말하기 능력 ③ 읽기 능력 ④ 쓰기 능력
10. 터키어 수업들 중 어떤 수업이 가장 많이 행해지고 있습니까?	① 듣기 수업 ② 말하기 수업 ③ 읽기 수업 ④ 쓰기 수업
11. 터키어 읽기 수업이 당신의 터키어 읽기 능력을 향상시키는 데 도움이 된다고 생각합니까?	① 네 ② 아니오 ③ 모르겠습니다
12. 터키어 읽기 수업이 어떤 학습에 가장 중점을 두고 있다고 생각합니까?	① 터키어 어휘 교육 ② 터키어 문법 교육 ③ 터키 문화 교육 ④ 터키어-한국어 번역

	⑤ 기타
13. 터키어 읽기 수업에서 읽기 전 활동 혹은 텍스트와 관련된 다양한 사전 활동이 행해집니까?	① 네 ② 아니오 ③ 모르겠습니다
14. 터키어 읽기 수업에서 ‘읽기 전-읽기- 읽은 후’ 과정이 적용되고 있습니까?	① 네 ② 아니오 ③ 모르겠습니다
15. 터키어 읽기 수업을 강의하는 교수들의 태도는 어떠합니까?	① 권위적이다 ② 무관심하다 ③ 까다롭고 예민하다 ④ 기타
학생들이 터키어 읽기에서 겪는 어려움: 수업에 사용되는 텍스트 관점에서 (5문항)	
16. 터키어 읽기 수업에서 가장 많이 사용되는 텍스트 종류가 무엇입니까?	① 문학작품 ② 설명문 ③ 시각적 텍스트 ④ 청각적 텍스트 ⑤ 기타
17. 터키어 읽기 수업에서 사용되는 텍스 트들이 당신의 흥미를 유발합니까?	① 네 ② 아니오 ③ 모르겠습니다
18. 터키어 읽기 수업에서 어떤 텍스트 종류가 가장 많이 사용되기를 바라고 있습니까?	① 문학작품 ② 설명문 ③ 시각적 텍스트 ④ 청각적 텍스트

	⑤ 기타
19. 터키어 읽기 수업에서 사용되는 텍스트들이 당신의 터키어 등급에 알맞다고 생각합니까?	① 네 ② 아니오 ③ 모르겠습니다
20. 다음 주제들 중 어떤 것이 가장 당신의 흥미를 유발합니까?	① 터키 문화 ② 터키 역사 ③ 일반적인 정보 ④ 터키 문학 ⑤ 기타
<p>학생들이 터키어 읽기에서 겪는 어려움: 텍스트에 있는 어휘, 문법 관점에서 (5문항)</p>	
21. 터키어 텍스트를 잘 이해하기 위해 가장 중요한 요소가 무엇이라고 생각합니까?	① 텍스트에 있는 어휘를 잘 아는 것 ② 텍스트에 있는 문법 사항을 잘 아는 것 ③ 텍스트와 관련된 배경지식을 잘 아는 것 ④ 텍스트의 주제를 잘 아는 것 ⑤ 기타
22. 터키어 텍스트를 읽을 때 어떤 이유로 가장 어려움을 겪습니까?	① 텍스트의 난해함 ② 어휘력 부족 ③ 문법 지식 부족 ④ 긴 문장 ⑤ 기타
23. 보통 터키어 텍스트를 읽을 때 어떤	① 명사 혹은 형용사

<p>품사 때문에 가장 어려움을 겪습니까?</p>	<p>② 동사 ③ 접속사 ④ 부사 ⑤ 기타</p>
<p>24. 보통 터키어 텍스트를 읽을 때 어떤 문법 사항 때문에 가장 어려움을 겪습니까?</p>	<p>① İsim tamlaması ② Hâl ekleri ③ Ettirgenlik (사동) ④ Edilgenlik (피동) ⑤ 기타</p>
<p>25. 터키어 텍스트를 읽을 때 다음 중 어떤 문장 종류 때문에 어려움을 겪습니까?</p>	<p>① 도치문장 ② 결합문장 ③ 명령문 ④ 생략문 ⑤ 기타</p>

EK 6: ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU (TÜRKÇE)



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
...Türkiyat... Araştırmaları... ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 16/01/2017

Tez Başlığı / Konusu: Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil olarak
Türkçe öğrenen öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır;
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

16.01.2017 전권

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Kowoon JEON
Öğrenci No: N14130697
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Bu çalışmamın uygulanma kısmı
Güney Kore Cumhuriyeti'nde gerçekleştirileliği için
Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul iznine gerek
gözetmemiştir.

Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr

ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU (İNGİLİZCE)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
..... Turkish Studies TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY

Date: 16/01/2017

Thesis Title / Topic: Problems Students of Turkish as a Foreign Language
at Korean Universities Encounter in Reading Skills

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.


I respectfully submit this for approval.

16.01.2017

Date and Signature

Name Surname: Kowoon JEON
Student No: N14130697
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL


Prof. Dr. Nazmiye TOPRAK TECELLİ
(Title, Name Surname, Signature)

EK 7: ORJİNALLİK RAPORU (TÜRKÇE)



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Türkiyat Araştırmaları ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 18/01/2017

Tez Başlığı / Konusu: Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 113 sayfalık kısmına ilişkin, 18/01/2017 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

18.01.2017 전은

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Kowoon JEON
Öğrenci No: N14130697
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

Doç. Dr. Nazmiye Topçu TECELLİ

ORIJİNALLIK RAPORU (İNGİLİZCE)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF ...Turkish... Studies.....

Date 18.01/2017

Thesis Title / Topic: Problems Students of Turkish as a Foreign Language
at Korean Universities Encounter in Reading Skills

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 18.01.2017 for the total of 113 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 5%.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

18.01.2017 KJW

Date and Signature

Name Surname: Kowoon JEON
Student No: N1430697
Department: Turkish Studies
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

(Title, Name Surname, Signature)

Prof. Dr. Nazmiye TOPRAK TECELLİ

EK 8: İNTİHAL RAPORU

Güney Kore Üni. Y. Dil O. Türkçe Öğrenen Öğr. Ok. Be.
Karşı. S.

ORIJINALLIK RAPORU

%5

BENZERLİK ENDEKSİ

%4

İNTERNET
KAYNAKLARI

%1

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart
University
Öğrenci Ödevi

%2

2

www.e-dil.net
İnternet Kaynağı

%1

3

turkcede.org
İnternet Kaynağı

%1

4

acikerisim.selcuk.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

%1

5

library.cu.edu.tr
İnternet Kaynağı

%1

ALINTILARI ÇIKART
BİBLİYOGRAFYAYI
ÇIKART

ÜZERİNDE
ÜZERİNDE

EŞLEŞMELERİ ÇIKAR < %1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Kwoon JEON

Doğum Yeri ve Tarihi : Seul, Güney Kore. 17.03.1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

2009-2014 Kyunghee Üniversitesi Kore Dili ve Edebiyatı Bölümü (Güney Kore)

Yüksek Lisans Öğrenimi :

2015-2017 Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

Bildiği Yabancı Diller : Türkçe

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : heregoun2@naver.com

Tarih : 10.01.2017

