



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 8, Issue 1, March 2020, p. 149-160

| Received | Reviewed | Published | Doi Number |
|------------|------------|------------|----------------------|
| 15.01.2020 | 12.03.2020 | 15.03.2020 | 10.29228/ijlet.40579 |

“Common Texts” in Teaching Turkish as a Foreign Language

*Mustafa BAŞARAN*¹

ABSTRACT

One of the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language is that the texts used are not suitable for the target audience and these texts are often insufficient to reflect Turkish culture. In this study, it is aimed to determine the effectiveness of “common texts which are a part of both Turkish culture and foreign language culture in teaching Turkish as a foreign language on Turkish Language Learners' reading skills and attitude towards reading. In the study, “pre-test and post-test with control group experimental model” was used. The population of the study consists of Syrian immigrants who were selected by the Presidency of Abroad Turks and Relative Communities (YTB) in 2017-2018 academic year to study Turkish as scholarships at state universities in Istanbul. Sixty of these students, who continue to learn Turkish at Yıldız Technical University TÖMER, were selected as samples. According to the results of the study, the positive attitude towards reading developed by the learners of Turkish as a foreign language common texts is higher than that first time readied Turkish texts. In addition, as these students' positive attitudes towards reading the text increases, their level of comprehension increases. Finally, according to the results of the research, the learners of Turkish as a foreign language both understand and remember the common texts better.

Key Words: Text, Common Text, Teaching Turkish to Foreigners

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde “Ortak Metinler”

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de kullanılan metinlerin hedef kitleye uygun olmaması ve bu metinlerin çoğu zaman Türk kültürünü yansıtmaya açısından yetersizliğidir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem Türk kültürünün hem de yabancı dili öğrenenlerin geldiği kültürün bir parçası olan “ortak metinlerin” yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduklarını anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkililiğinin tespiti amaçlanmıştır. Çalışmada “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 öğretim yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından İstanbul'daki devlet üniversitelerinde burslu olarak Türkçe öğrenmeleri için seçilen Suriyeli göçmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmeye devam eden 60 tanesi örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları ve kendi kültürlerinden aşına oldukları Türkçe yazılmış “ortak metinleri” okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutum, ilk kez karşılaştıkları ve kendi kültürlerinden aşına olmadıkları Türkçe yazılmış metinleri okumaya göre daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin metni okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça okuduklarını anlama düzeyleri de artmaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler kendi kültüründen aşına oldukları metinleri hem daha iyi anlamakta hem de daha iyi hatırlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Metin, Ortak Metin, Yabancılar Türkçe Öğretimi

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mbasarn66@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1684-5852

Giriş

Türkçe, çok geniş bir coğrafyada konuşulmaktadır ve dolayısıyla dünyada en çok konuşuru olan dillerden biridir. Eski tarihlerde yazıldığı bilinen çok sayıda Türkçe eser bulunmaktadır. Günümüzde de çeşitli alanlarda çok sayıda Türkçe eser verilmeye devam etmektedir. Ayrıca yurt dışında bulunan pek çok üniversitede Türkçe üzerine bilimsel çalışmalar yapılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin sayısı özellikle son yıllarda katlanarak artmıştır. Bunun nedenlerinden biri Türkiye'nin çevresinde meydana gelen siyasi-askerî gelişmeler sonucu Türkiye'de yaşayan göçmen sayısındaki artıştır. Ayrıca Türkiye'nin yürüttüğü dış politikalarının bir sonucu olarak, Türkiye tarafından ülke dışında çok sayıda Türkçe kursu açılmıştır. Son olarak, 2010 yılında, merkezî olarak yapılan Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) kaldırılmış; üniversiteler kendi kabul şartlarıyla öğrenci almaya başlamıştır. Bu durum da Türkiye'de lisans ve lisansüstü öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısının artmasına zemin hazırlamıştır. Tüm bu gelişmeler sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye olan talep artmış; bu talep karşısında, birçok üniversite kendi bünyesinde TÖMER'ler açmaya başlamıştır (Durmuş, 2013; Gün vd., 2014; Erdem vd., 2015). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yurt içinde büyük ölçüde TÖMER'ler, yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (Alyılmaz, 2010; Er vd., 2012), Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı tarafından yapılmaktadır.

Eldeki kaynaklara bakıldığında sistemli bir şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yakın tarihlerde başladığı görülse de yabancı bir dili öğrenmenin ihtiyaca binaen olduğu göz önüne alındığında, Hun İmparatorluğu'ndan beridir dünyada çok geniş coğrafyalarda hüküm sürmüş, bilimsel, dinî ve edebî çok sayıda eserler ortaya koymuş ayrıca ticarete yön vermiş Türklerin dilinin, diğer milletlerce öğrenilmemiş olması düşünülemez. Kaldı ki Türkçe, Hun İmparatorluğu (MÖ. III. yy.) döneminden beri bilinen, Göktürk devleti (MS. VI - VIII. yy.) dönemiyle birlikte yazılı metinlerle izlenebilen, oldukça gelişmiş bir dildir (Barın, 2004; Açar, 2004; Biçer, 2012). Ancak günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzun yıllardan beri elde edilen tecrübe ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin gayretlerine rağmen hâlen bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemlerden en önemlileri şu şekilde sıralanabilir (Barın, 2003; Karababa, 2009; Alyılmaz, 2010; Göçer vd., 2011; Güler, 2012; Özdemir, 2013; Durmuş, 2013):

- Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yetişmiş öğretmen sayısı az olmakla birlikte bu alanda öğretmenlerin yetişebileceği lisans ve yüksek lisans programları da son derece azdır. Bu alanda eğitim veren lisans ve yüksek lisans programlarındaki öğretim üyelerinin uzmanlıkları da genelde farklı alanlardadır. Bu sebepten yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ölçme ve değerlendirme, sınıfların oluşturulması, sürecin planlanıp yürütülmesi, bireysel farklılıklara duyarlı yöntem-tekniklerin geliştirilmesi vb. hususlarda problemler yaşanmaktadır.
- Yürürlükteki Türkçe öğretimi programları yabancı öğrencilerin ana dilinin yapısına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmadığı gibi esnek olmadığı için öğretim süreci içinde öğrencilere uygun hâle de getirilememektedir. Ayrıca bu programlar, öğretmenlere farklı kültürden öğrencilere nasıl davranacakları hakkında da bilgi sunmamaktadır.
- Türkçenin dil özellikleri ve [latin harfleriyle anadilini okuyup yazmayı öğrenmeyen öğrenciler için] Latin alfabesi, Türkçe öğretiminde bazı zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Dilin yapısından kaynaklanan bu kaçınılmaz zorluğa bir de yanlış örnekler ve metin seçimi

eklendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi daha da zorlaşmaktadır. Yabancılar Türkçeyi öğretmek için hazırlanan metinlerde, seyrek kullanılan ya da hiç kullanılmayan yapılarla ilişkin zorlama örnekler verme; anlatım bozuklukları; anlam açısından kelimeleri yanlış kullanma; Türkçe veya Türkçeleşmiş sözcükler varken ısrarla yabancı sözcükleri kullanma; metinde bağlaşıklık problemleri -özellikle zamanların yanlış kullanımı-, metinde bilgi yanlışlıkları olması vb. hatalar sıklıkla yapılmaktadır (Toprak, 2011). Metin seçimindeki diğer bir problem ise yazılı ve görsel metinlerin kültür taşıyıcısı olduğu gerçeğinin dikkatlerden kaçması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılan görsel ve metinlerin bu işlevi yerine getirememesidir.

- Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller ihtiyaca uygun değildir. Bu materyaller dünyada son 50 yılda ikinci dil olarak çok sayıda kişi tarafından öğrenilen ancak Türkçeden çok farklı özelliklere sahip Batı dillerini öğretir gibi öğretilmektedir. Özellikle Türkçe öğretimi için seçilen metinlerin popüler olan başka bir dili öğretmek için yazılmış metinlerin Türkçe çevirilerine benzediği söylenebilir. Türkçe öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin hemen tamamı da Türklere yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinliklerin kopyasıdır.

Dilin temelde bir iletişim aracı olduğu ve iletişimin ses, kelime veya cümle düzeyinde değil metin düzeyinde sürdürüldüğü gerçeğinden hareketle, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan ve yukarıda sıralanan bazı sorunların amaca uygun metinler seçilerek giderilebileceği söylenebilir. Bu bağlamda Noam Chomsky tarafından yapılan ve genel kabul gören, dili “sonsuz sayıda cümle üretilebilecek sonlu bir sistem”; dolayısıyla da cümleyi “bir duyguyu bir düşünceyi/yargıyı tam olarak anlatan kelimeler bütünü” olarak tarif eden tanımların (Müldür, 2016; Çelik, 2017) günümüzde geçerliliğini yitirdiği söylenebilir. Zira bir cümleyle bir duygu veya düşüncenin tam olarak ifade edilebilmesi oldukça zor, çoğu zaman imkânsızdır. Ayrıca soyut semboller bütünü olan dilin temel amacı, mesajı dilin imkânları ölçüsünde kodlamak ve gelen mesajın kodlarını çözebilmektir. Dille oluşturulabilecek makro düzeydeki gösterge ise metindir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, dil bilgisi, semantik vb. araştırma alanları en nihayetinde bir metni uygun şekilde oluşturmak ve bir metnin taşıdığı anlamı doğru şekilde çözümlmek için gerekli kuralları tespit etmeyi amaçlamaktadır. İster ana dili isterse yabancı bir dilin öğretimi olsun bir dili öğretirken temel amaç dilin imkân ve kuralları ölçüsünde duygu ve düşünceleri aktarmak için yazılı veya sözlü metin oluşturmak ve ilgili dilin imkân ve kuralları ölçüsünde oluşturulmuş metinlerdeki anlamı çıkarmaktır. Bu açıklamalardan hareketle dil öğretiminde kullanılacak temel aracın da metinler olduğu söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınması gereken diğer bir unsur da dil ve kültür arasındaki ilişkidir. Dil, kültürün sözle yaşatılan manevi değerlerinin taşıyıcısı; gelecek kuşaklara kültür aktarımında kullanılan en önemli araçtır. Bir dili öğrenmek zorunlu olarak o dilin olduğu kültürü de öğrenmeyi gerektirmektedir. Günümüzde millî kültürünü dünyaya tanıtmak ve kabul ettirmenin en etkili yolu, o kültürün çevresinde oluşan dili öğrenen sayısını artırmaktır. Birey ana dili dışında bir dili öğreneceği zaman, o dilin konuşulduğu ülkeye ilişkin yerleşik algılardan etkilenir. Bu sebepten bir dili öğrenmeye yönelik ilginin ortaya çıkması için o dili konuşan ülkeler, söz konusu süreçleri manipüle etmek, düzenlemek ve yürütmek amacıyla birçok uygulama yürütürler (İşcan, 2011; Durmuş, 2013). Yukarıda da tartışıldığı üzere dilin imkânları dâhilinde oluşturulan asıl mesaj taşıyıcısı olarak metinlerin, kültürün de asıl taşıyıcısı olduğu görülecektir. Bu sebepten hem Türk kültürünü tanıtmak hem de öğrencilerin metinlerin bağlamını daha iyi anlamalarını sağlamak için

yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin Türk kültürünü yansıtan metinlerden seçilmesi oldukça önemlidir (Durmuş, 2013; Güneş, 2007).

Uygun metin seçme problemini aşmak için yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde “ortak metinler” kullanılabilir. “Ortak metinler” hem Türkçede hem de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin dilinde yazılmış ve her iki dil etrafında gelişen kültüre sahip insanların bildiği/duyduğu olayları hikaye eden metinler olarak tanımlanabilir. Bu metinler tam olarak öğrenilmese bile yabancı bir dilde işitilip okunsa bile sağladığı ön öğrenmeler ve kültürel yatkınlık sebebiyle öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılabilir.

Araştırmanın Amacı

Okuma; yazılı sembolleri seslendirmenin ötesinde, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda ön bilgileri de sürece katarak gerçekleştirilen *anlam kurma süreci* olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2010; Yılmaz, 2012). Okuma becerisinin, hem anlama gerektiren tüm akademik faaliyetlerin temeli hem de bireyin kendini gerçekleştirmesinde, içinde yaşadığı topluma daha kolay uyum sağlamasında, üyesi olduğu toplumun üyeleriyle ilişkilerini düzenlemesinde, varoluş nedenini sorgulamasında ve ihtiyaç duyduğu her çeşit bilgiye ulaşım almasında hayati öneme sahip olduğu (Gallik, 1999) düşünüldüğünde yeni gelen bir ülkede toplumsal yapıya uyum sağlamak veya yeni öğrenilen dili kullanarak iletişim kurmak için o dili öğrenmenin ve o dilde yazılan metinlerden anlam kurmanın ne kadar önemli olduğu görülecektir. Okuma becerilerinin öğretilmesi sürecinde kullanılan metinler tüm süreci ve sonucu etkileyecek temel değişkendir. Yukarıda da tartışıldığı gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri kullanılan metinlerin hedef kitleye uygun olmaması iken diğeri de seçilen metinlerin Türk kültürünü yansıtmaya açısından yetersizliğidir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan hem Türk kültürünün hem de yabancı dili öğrenenlerin geldiği kültürün bir parçası olan “ortak metinlerin” okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ile verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türkçeyi öğretme sürecinde “ortak metinlerin” kullanımının yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmak için yapılan bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır (Singh, 2007; Karasar, 2012). Çalışmada “ön test-son test kontrol gruplu deneysel model” kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2017–2018 öğretim yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bursuyla İstanbul’daki devlet üniversitelerinde Türkçe öğrenen Suriyeli göçmenler oluşturmaktadır. Bu evrende bulunan denekler en az lise mezunu olup çoğunluğu Suriye iç savaşı başlamadan önce kendi ülkelerinde bulunan üniversitelerde lisans öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu evrenden Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenmeye devam eden 60 öğrenci, kolay örnekleme yolu ile örneklem olarak seçilmiştir. Kolay örnekleme, yapısı

gereği araştırmacıya istediği veriye daha çabuk ulaşabilme ve ekonomiklik sağlamaktadır (Cohen vd., 2007). Örnekleme alınan öğrencilere ilişkin betimsel veriler şu şekilde gösterilebilir.

Tablo 1. Örnekleme Alınan Öğrencilere İlişkin Betimsel Veriler.

| | Deney grubu | Kontrol grubu |
|-----------------------|-------------|---------------|
| N | 30 | 30 |
| Yaş | 19-28 | 19-27 |
| Kadın | 14 | 13 |
| Erkek | 16 | 17 |
| Düzeyi | B1 | B1 |
| Lise mezunu | 4 | 5 |
| Lisans mezunu | 2 | 2 |
| Lisansı yarıda kalmış | 24 | 23 |

Ölçme araçları

Araştırmada öğrencilerin metni okumaya ilişkin geliştirdikleri tutumları belirlemek için Başaran (2007) tarafından geliştirilen likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için yapılan faktör analizinde, toplam varyansın 46.35'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 11 maddenin tamamının faktör yükleri .30'dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin okudukları metinden yüzeysel anlam kurma becerilerini tespit etmek amacıyla kullanılan metinler (ön testte kullanılan "Baş Aşağı Fareler" metni; son testte deney grubuna uygulanan "Leyla ve Mecnun" ile kontrol grubuna uygulanan "Hazır Yiyiciler") öğrencilerin Türkçe düzeyleri dikkate alınarak kelime seçimi ve dilbilgisi kuralları açısından üç alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ön testte metinle ilgili olarak derinlemesine anlam kurmaya dayalı 5 açık uçlu soru ve yüzeysel anlam kurmaya dayalı 15 boşluk doldurma sorusu hazırlanmıştır. Son testte de yine kullanılan metinlerle ilgili derinlemesine anlam kurmaya dayalı 5 açık uçlu soru ve yüzeysel anlam kurmaya dayalı 15 boşluk doldurma sorusu hazırlanmıştır. Son testte her iki gruba da yöneltilen soruların birbirinin aynı veya muadili olmasına dikkat edilmiştir. Boşluk doldurmaya dayalı kısa cevaplı sorular bilgi basamağında olup daha çok metindeki ayrıntıları hatırlama becerisini ölçmektedir. Derinlemesine anlam kurmayı tespit etmek için hazırlanan sorular ise cevabı açıkça metinde geçmeyen, yorumlamaya (analiz, sentez ve değerlendirme yapmayı gerektiren; derinlemesine anlam kurmaya/çıkarım yapmaya) dayalı açık uçlu sorulardır.

Kısa cevaplı sorular, doğru cevaba 1; yanlış cevaba 0 olacak şekilde; açık uçlu sorular ise cevaplar tam doğru cevaptan yanlış cevaba doğru 3, 2, 1, 0 şeklinde puanlanmıştır. Açık uçlu soruların kullanıldığı testte tek bir doğru cevap olmadığı için öğrencilerin verdiği cevapların doğru kabul edilip edilmemesine veya kaç puan verilmesi gerektiğine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzmanlığını tamamlamış üç alan uzmanının ortak kararı dikkate alınarak karar verilmiştir.

Uygulama

Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de, YTB burslusu Suriyeli göçmenlere Türkçe öğretimi programına kayıtlı öğrenciler random olarak iki şubeye ayrılmıştır. Araştırmada A şubesi kontrol; B şubesi ise deney grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında her iki gruba da “Baş Aşağı Fareler” isimli metin okutulmuştur. Bu metinle ilgili olarak derinlemesine anlam kurma yönelik 5 açık uçlu soru ve yüzeysel anlam kurmaya yönelik 15 kısa cevaplı soru yöneltilmiştir. Ayrıca bu metinle ilgili olarak “Metni Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise kontrol grubuna, bu araştırma için kısaltılmış, öğrencilerin Türkçe düzeyleri dikkate alınarak kelime seçimi ve dilbilgisi kuralları açısından gözden geçirilip gerekli düzenlemelerin yapıldığı Anton Çehov’un “Hazır Yiyiciler” isimli hikâyesi okutulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere bu hikâyeyi daha önce okuyup okumadıkları sorulmuş ve grubun tamamının bu hikâyeyi daha önce okumadığı tespit edilmiştir. Deney grubuna ise Fuzuli’nin “Leyla ve Mecnun” mesnevisinin mensur hâli okutulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan mülakatta öğrenciler, bu hikâyeyi ya okuduğunu ya da duyduğunu belirtmişlerdir. Bu uygulamadan sonra öğrencilere okudukları metinle ilgili olarak hazırlanan derinlemesine anlam kurmaya dayalı 5 açık uçlu soru ve yüzeysel anlam kurmaya dayalı 15 kısa cevaplı soru yöneltilmiştir. Ayrıca bu metinle ilgili olarak da “Metni Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Hatırlama düzeyini ölçmek için uygulamadan 14 gün sonra, son testte kullanılan metinlerle ilgili olarak, son testte kullanılanlardan farklı derinlemesine anlam kurma gerektiren 3 açık uçlu soru ve yüzeysel anlam kurma gerektiren boşluk doldurmaya dayalı 10 kısa cevaplı soru sorulmuştur. Öğrencilerin derinlemesine anlam kurma sorularını -öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin farklı olabileceği gerçeği dikkate alınarak- önce yazılı olarak cevaplaması istenmiş; gerekli görüldüğü durumlarda öğrencilerin bu cevaplarını sözlü olarak açıklaması istenmiş ve puanlama buna göre yapılmıştır. Tüm uygulamalar sınıf ortamında ve araştırmacının kontrolünde yapılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerle ilgili istatistik testler SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. “Ortak Metin” Kullanımının Metni Okumaya İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisi

| Metne ilişkin tutum | Deney grubu | | | Kontrol grubu | | | t | p |
|---------------------|-------------|-------|------|---------------|-------|------|-------|------|
| | N | X | S | N | X | S | | |
| Ön test | 30 | 20,63 | 2,61 | 30 | 20,86 | 2,99 | ,321 | ,749 |
| Son test | 30 | 29,03 | 1,09 | 30 | 27,10 | ,71 | 8,092 | ,000 |

Tablo 2.’de “ortak metin” kullanımının metni okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkisi görülmektedir. Tabloya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte kendilerine okutulan aynı metni okumaya ilişkin tutumları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır [$t=,321$; $p>,05$]. Buna karşın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte okudukları birbirinden farklı metinleri okumaya ilişkin tutumları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür [$t=8,092$; $p<,05$]. Deney grubundaki öğrencilerin okudukları “ortak metne” ilişkin tutum puanlarının ortalaması 29.03 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise 27.01’dir. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi kültürlerinden aşına oldukları Türkçe metinleri daha severek okudukları söylenebilir.

Tablo 3. “Ortak Metin” Kullanımının Yüzeysel Anlam Kurma Üzerindeki Etkisi

| Yüzeysel Anlam Kurma | Deney grubu | | | Kontrol grubu | | | t | p |
|----------------------|-------------|------|------|---------------|------|------|-------|------|
| | N | X | S | N | X | S | | |
| Sd=58 | | | | | | | | |
| Ön test | 30 | 3,73 | 2,18 | 30 | 3,83 | 2,01 | ,184 | ,854 |
| Son test | 30 | 9,03 | 2,12 | 30 | 6,73 | 1,89 | 4,427 | ,000 |

Tablo 3.’te “ortak metin” kullanımının yüzeysel anlam kurma üzerindeki etkisi görülmektedir. Tabloya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte okutulan aynı metinle ilgili kendilerine sorulan yüzeysel anlam kurma sorularından oluşan testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark bulunmamaktadır [$t=,184$; $p>,05$]. Buna karşın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte okudukları birbirinden farklı metinlere ilişkin yüzeysel anlam kurma sorularından oluşan testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür [$t=4,427$; $p<,05$]. Deney grubundaki öğrencilerin yüzeysel anlam kurma testinden aldıkları puanlarının ortalaması 9.03 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise 6,73’tür. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi kültürlerinden aşına oldukları Türkçe metinlerde açıkça söylenen ayrıntıları daha iyi anladıkları; diğer bir deyişle bilgi ve kavrama düzeyindeki soruları daha doğru şekilde cevaplayabildikleri söylenebilir.

Tablo 4. “Ortak Metin” Kullanımının Derinlemesine Anlam Kurma Üzerindeki Etkisi

| Derinlemesine Anlam Kurma | Deney grubu | | | Kontrol grubu | | | t | p |
|---------------------------|-------------|------|------|---------------|------|------|-------|------|
| | N | X | S | N | X | S | | |
| Sd=58 | | | | | | | | |
| Ön test | 30 | 9,13 | 1,77 | 30 | 9,46 | 1,71 | ,739 | ,463 |
| Son test | 30 | 9,76 | 1,81 | 30 | 7,40 | 2,01 | 4,788 | ,000 |

Tablo 4.’te “ortak metin” kullanımının derinlemesine anlam kurma üzerindeki etkisi görülmektedir. Tabloya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte okutulan aynı metinle ilgili kendilerine sorulan derinlemesine anlam kurma sorularından oluşan testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark bulunmamaktadır [$t=,739$; $p>,05$]. Buna karşın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte okudukları birbirinden farklı metinlere ilişkin derinlemesine anlam kurma sorularından oluşan testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür [$t=4,788$; $p<,05$]. Deney grubundaki öğrencilerin derinlemesine anlam kurma testinden aldıkları puanlarının ortalaması 9.76 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise 7,40’tır. Bu bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi kültürlerinden aşına oldukları Türkçe metinlerde ima edilen bilgileri daha iyi anladıkları ve analiz, sentez ve değerlendirme gerektiren soruları daha doğru şekilde cevaplayabildikleri söylenebilir.

Tablo 5. “Ortak Metin” Kullanımının Hatırlama Üzerindeki Etkisi

| Hatırlama | Deney grubu | | | Kontrol grubu | | | t | p |
|---------------------------|-------------|-------|------|---------------|------|------|-------|------|
| | N | X | S | N | X | S | | |
| Sd=58 | | | | | | | | |
| Derinlemesine anlam kurma | 30 | 11,10 | 1,39 | 30 | 9,70 | 1,57 | 3,636 | ,001 |
| Yüzeysel anlam kurma | 30 | 9,26 | 2,34 | 30 | 7,33 | 1,60 | 3,724 | ,000 |

Tablo 5.’te “ortak metin” kullanımının metinde geçen bilgileri hatırlama üzerindeki etkisi görülmektedir. Tabloya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hem derinlemesine anlam kurma hem de yüzeysel anlam kurma sorularından oluşan testten aldıkları puanlar arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür [derinlemesine anlam kurma için $t=3,636$; $p<,05$ ve yüzeysel anlam kurma için $t=3,724$; $p<,05$]. Deney grubundaki öğrencilerin derinlemesine anlam kurma testinden aldıkları puanlarının ortalaması 11,10 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise 9,70’tir. Aynı şekilde

deney grubundaki öğrencilerin yüzeysel anlam kurma testinden aldıkları puanlarının ortalaması 9.26 iken kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ise 7.33'tür. Bu bulgulara göre kendi kültürlerinden aşına oldukları Türkçe metin okutulan deney grubundaki öğrencilerin; aşına olmadıkları metni okuyan kontrol grubundaki öğrencilere göre, hem derinlemesine hem de yüzeysel anlam kurma ile ilgili bilgileri daha uzun süre hatırladıkları söylenebilir.

Tablo 6. Metni Okumaya İlişkin Tutum İle Yüzeysel Anlam Kurma, Derinlemesine Anlam Kurma ve Hatırlama Arasındaki İlişki

| Değişken N=60 | Tutum (son test) | Yüz. anlam kurma (son test) | Derin. anlam kurma (son test) | Yüzeysel hatırlama (son test) | Derin. hatırlama (son test) |
|--------------------------------------|---------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Tutum (son test) | r 1 | | | | |
| | p 000 | | | | |
| Yüzeysel anlam kurma (son test) | r ,420** | 1 | | | |
| | p ,001 | ,000 | | | |
| Derinlemesine anlam kurma (son test) | r ,410** | ,151 | 1 | | |
| | p ,001 | ,250 | ,000 | | |
| Yüzeysel hatırlama (son test) | r ,366** | ,089 | ,724** | 1 | |
| | p ,004 | ,500 | ,000 | ,000 | |
| Derinlemesine hatırlama (son test) | r ,381** | ,265* | ,155 | ,186 | 1 |
| | p ,003 | ,041 | ,237 | ,156 | ,000 |

Tablo 6.'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metni okumaya ilişkin geliştirdiği olumlu tutum ile aynı metinden yüzeysel olarak anlam kurma, derinlemesine anlam kurma, yüzeysel bilgileri hatırlama ve derinlemesine anlamayla elde edilecek bilgileri hatırlama arasındaki ilişki gösterilmektedir. Tabloya göre metni okumaya ilişkin olumlu tutum ile yüzeysel olarak anlam kurma ($r=,420$; $p<,05$), derinlemesine anlam kurma ($r=,410$; $p<,05$), yüzeysel bilgileri hatırlama ($r=,366$; $p<,05$) ve derinlemesine anlamayla elde edilecek bilgileri hatırlama ($r=,381$; $p<,05$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve manidar bir ilişki vardır. Tablodan hareketle yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin metni okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça metni daha iyi anladıkları ve daha uzun süre hatırladıkları söylenebilir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları ve kendi kültürlerinden aşına oldukları Türkçe yazılmış metinleri okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutum, ilk kez karşılaştıkları ve kendi kültürlerinden aşına olmadıkları Türkçe yazılmış metinleri okumaya göre daha yüksektir. Ayrıca bu öğrencilerin metni okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıkça okuduklarını anlama düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu okumaya ilişkin olumlu tutumun okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkaran diğer araştırmaların (Baker vd., 1999; Wang vd., 2004; Başaran vd., 2009; Yıldız, 2010) bulgularıyla da örtüşmektedir.

Tutum, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu gelişen ve bireyin bir olay/olgu ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen, oldukça kalıcı eğilimdir. Bu tanımdan hareketle okumaya ilişkin tutum okumanın niteliğini etkileyen ve sıklığını/süresini arttıran ya da azaltan zihinsel durum olarak tanımlanabilir (Yamashita, 2004). Tanımdan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, onların okuma performansı üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Zira okumadan beklenen kazanımların ortaya çıkması için evvela öğrencinin, okumaya yönelmesi ve zaman ayırması gerekmektedir. İlgili literatür (Guthrie vd., 1999; Black vd., 2005; Leppanen, vd., 2005) incelendiğinde

öğrencinin okumaya ilişkin geliştirdiği olumlu tutumun, okuma isteğini ve okumaktan alınan zevki arttırdığı; okuma alışkanlığı kazanmada ve okuma alışkanlığının yaşam boyu sürmesinde ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca okumaya ilişkin tutum akıcı okuma üzerinde de oldukça etkili olmaktadır. Diğer yandan olumsuz tutuma sahip öğrenciler sadece zorunlu olduklarında okumakta, okumaktan kaçınmakta ve bazen de okumayarak tepkisel davranabilmektedir.

Okumaya ilişkin tutum üzerinde birçok faktör etkilidir. Öğrencinin genelde çevresinin, temelde ailesinin okumayla ilgili gösterdikleri her davranış, öğrencinin okumaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olacaktır. Ana-babanın model olması, okumanın önemi hakkındaki söz ve fiilleri, okuma için ev şartlarında yaptıkları değişiklikler, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını etkiler. Öğretmenlerin sınıf ortamında okuma ile ilgili yaptıkları etkinlikler de öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Okumaya ilişkin tutum üzerinde etkili olan diğer bir faktör ise okunacak metindir. Öğrencilere yeterli ön bilgiye sahip oldukları ve hoşuna giden konularda yazılmış metinler sunulduğunda öğrencinin okumaya ilişkin olumlu tutumu artmaktadır (Kush vd., 1996: 315; Lazarus vd., 2000; Black vd., 2005; Temple vd., 2005; McCormack vd., 2010).

Yine bu araştırma sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler kendi kültüründen aşına oldukları metinleri hem daha iyi anlamakta hem de daha iyi hatırlamaktadır. Bu durumun sebebi metnin konusu hakkındaki ön bilgilerin, okuduğunu anlama ve hatırlama üzerindeki etkisi olabilir.

Okuma aynı anda yapılan, karmaşık, ayrı ayrı düşünülüp incelenebilecek bilişsel, duyuşsal (okumaya ilişkin tutum vb.) ve psiko-motor (göz hareketleri, sesletim vb.) süreçlerin kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Okumanın temel amacı ise okuduğundan bir anlam inşa etmektir. Anlam inşası, okumanın bilişsel yönünü oluşturmaktadır. Okuma esnasında zihin aynı anda, yazılara bir anlam yüklemekte (sözcüğü okumakta ve ne anlama geldiğini bilmekte); anlık çıkardığı anlamları az önce okuduğu satırdaki anlamlarla birleştirmekte ve nihayet bu bilgileri de hafızada tuttuğu diğer bilgiler aracılığıyla anlamlı hâle getirip yapılandırmaktadır. Okuma becerisi aynı düzeyde olan her okurun aynı metni aynı düzeyde anlayamamasının temelinde de işte bu ön bilgiler bulunmaktadır. Hatta bir okuyucu bir metni yeniden okuduğunda farklı anlamlar da üretebilir. Başarılı okurlar, daha iyi anlamak için, okumadan önce metne göz atmakta, ön bilgilerini kullanarak okuma amacını, metnin türünü ve konusunu belirlemektedir. Yine ön bilgilerini kullanarak metinle ilgili tahminler yapmaktadır. Okuma esnasında da metinde verilen yeni bilgileri o konu hakkındaki ön bilgilerini kullanarak değerlendirme, sıralama, sınıflama, ekleme vb. zihinsel diğer becerileri kullanarak anlamlandırmaktadır. Beynin çalışma/anlama prensipleri göz önüne alındığında bu durum daha iyi anlaşılacaktır: Beyin bir kitabı okumadan, bir resme bakmadan veya bir filmi izlemeden önce o materyal ve konu hakkında ne bildiği neye inandığı üzerinde çalışmaya başlar. Bu sırada beyin aslında bir zihinsel model (düşüncelerden oluşan ağlar) aramakta yeni bilgilerle örüntü oluşturabileceği bir düzlem oluşturmaya çalışmaktadır. Zira yeni bilgilerin nasıl düzenleneceği; hangi bilgilerle beraber saklanacağı ve nasıl şekilleneceği tamamıyla ön bilgilere bağlıdır. Zira beyin/zihin yeni bilgi ve düşüncelerle karşılaştıkça bunlar için yeni şemalar oluşturmakta veya eski şemaları değiştirmektedir. Şema bilişsel, duyuşsal, psiko-motor tüm davranış, inanç veya bilgilerin saklandığı zihinsel yapıdır. Okuyucunun, ön bilgilerini kullanması ve bilgileri zihinde yapılandırması aşamasında şemalar, hayati önem taşımaktadır. Yapılandırılan bilgiler ise yapılandırılmadan aynen alınan/ezberlenen bilgilere göre hafızda daha uzun süre saklanmaktadır (Pressley, 2002; Güneş, 2007; Akyol, 2010; Aktaş vd., 2016). Okurun konu hakkında ön bilgisi yetersizse veya hiçbir bilgisi yoksa materyalden anlam çıkarması hemen hemen imkânsızdır. Okumanın yazarla bir nevi sohbet olduğu

düşünüldüğünde, okumada ön bilgilerin önemi daha da iyi anlaşılacaktır. Sohbet esnasında bilinçli bireyler karşısındakinin söylediklerini aynen almamakta her duyduğu yeni bilgiyi anlamlı hâle getirmek için ön bilgilerini kullanmaktadır. Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendi kültüründen aşına olduğu, bağlamını bildiği metinleri daha iyi anlaması ve hatırlaması da beklendik bir sonuçtur.

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kendi kültürlerinden aşına oldukları “ortak metinlerin” kullanımı, öğrencilerin hem okuduğunu anlaması hem hatırlaması hem de metni okumaya ilişkin tutumları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu sebepten yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin amaçları doğrultusunda yeniden düzenlenen, mümkün olduğunca çok “ortak metin” kullanılmalıdır. Bu süreçte dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu; kültürü öğrenmeden bir dili öğrenmenin eksik kalacağı ilkesi göz önüne alınmalıdır. Ortak tarih ve inanca sahip Ortadoğu kökenli öğrenciler ile bunlara ilaveten ortak tarihî yazılı/sözlü eserlere sahip Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılacak “ortak metin” bulmak zor olmayacaktır. Diğer kültürlerden gelen öğrenciler için ise metin seçiminde şu yol kullanılabilir: Süreçte kullanılacak metinler seçilirken özellikle okuma parçaları Türk kültürünün ürünlerinden; okuma becerisini geliştirmek veya gramer öğretimi amacıyla kullanılacak metinler ise öğrencinin aşına olduğu kültürün ürünlerinden seçilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki başlangıç düzeyi hariç, tüm düzeylerde gramer kuralı öğretmek amacıyla oluşturulsa dahi hiçbir edebî değer taşımayan, kültürel bağlamdan yoksun metinler kullanılmamalıdır.

Kaynakça

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aktaş, N. & Ertem, S. (2016). Okuma öncesi strateji öğretiminin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (36), 131-157.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Baker, T. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 13 (2), 311-317.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1(1) 19-30.
- Başaran, M. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. & Ateş S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4) 107-133.
- Black, A. ve Young, J. (2005). Attitudes to Reading: An Investigation across the Primary Years. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Turkish Studis*, 12(28), 193-208.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş M. (2013). Türkçenin Yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül M. & Şimşek R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (3), 455-476.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of adolescent & adult literacy*, 42(6), 480-489.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde “öğretmen” unsuru. *International Journal Of Social Science*, 5(2), 129-134.
- Gün M., Akkaya, A. & Kara Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (6), 1-16.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999) Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6 (3), 939-948.
- Karababa, Z. C. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Kimmel, M. ve Segel, E. (1983). *For reading out loud: a guide to sharing books with children*. New York: Delacorte Press.
- Kush, J. C. ve Watkins, M.W. (1996). Long Term Stability of Children’s Attitudes toward Reading. *The journal of educational research*, 89 (5), 315-319.
- Lazarus, B. D. ve Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271-282.
- Leppanen, U., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of research in reading*, 28, 383-39
- McCormack, L. R. & Pasquarelli, L. S. (2010). *Teaching reading: Strategies and resources for grades K-6*. New York: The Guilford Pres.

- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi felsefe dergisi*, 27, 59-74.
- Özdemir, C. (2013) Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish studies*, 8(1), 2049-2056.
- Pressley, M. (2002), *Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres: London.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Temple, C.; Ogle, D.; Crawford, A. ve Freppon, P. (2005). *All Children Read: Teaching for Literacy in Today's Diverse Classrooms*. New York, Pearson Education, Printed United States of America.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6)1, 249-279.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyaloglar üzerine bir değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 11-24.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in I1 and I2, and their influence on I2 extensive reading. *Reading in a foreign language*. 16 (1), 1539-0578.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (Ed.: Külcü, Ö., Çakmak, T., Özel, N.), (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.