

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

THE EFFECT OF TEACHING READING METHODS TO READING COMPREHENSION IN THE SCOPE OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Nurettin YILDIZ*

ÖZ: Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin okuma öğrenme yöntemlerine göre okuduğunu anlama seviyeleri sınanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin A1 seviyesinde ve yeterli sınavında aynı puan aralığında, aynı millete mensup 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için üç grup oluşturulmuş, 1. gruba ses temelli cümle öğretimi; 2. gruba sözcük temelli cümle yöntemi; 3. gruba öykü yöntemli okuduğunu anlama öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci toplamda 5 hafta, 45 saat sürmüştür. Araştırma yarı deneysel yöntemle desenlenmiştir. Verilerin analizleri SPSS (21) paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ara sınavda sözcük temelli okuduğuna anlama öğrenme yöntemi diğer okuduğunu anlama yöntemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, son testte ses temelli cümle öğretimi yöntemi lehine anlamlı bir sonuç tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından okuduğunu anlama yöntemlerinde kız öğrenciler lehine bir sonuca varılırken, YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) kapsamında burslu eğitim alan öğrencilerin durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi, okuma öğretim yöntemleri, okuduğunu anlama.

ABSTRACT: In this study, reading comprehension level of the students who want to learn Turkish as a foreign language is tried to be evaluated in the context of their reading and learning styles. This study was conducted at Kahramanmaraş Sütçü İmam University, with 52 students who were from the same nation, learning Turkish as a foreign language at A1 level and at the same score interval depending on the outcome of the preliminary test. Three groups were generated for the study, and for the first group sound-based, for the second group lexis-based and for the third group story-based comprehension teaching were carried out. The teaching process lasted for 5 weeks, 45 hours. The research is a quasi-experimental design type of research. Data were analyzed by the help of SPSS (21) package program. As a result of the analysis, while lexis-based method shows a meaningful difference compared to the other teaching methods in reading comprehension in the phase of mid-test, sound-based method shows a meaningful difference compared to the others in the phase of post-test. In the context of gender, it is revealed that girls are more successful in language learning than boys; however there is no meaningful difference in reading comprehension in the context of YTB (The Presidency of Abroad Turks and Relatives Communities) according to situation of scholarship students.

Key words: Teaching Turkish to foreigners, teaching methods in reading, reading comprehension.

* Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Kahramanmaraş-Türkiye, nyildiz@ksu.edu.tr

1. GİRİŞ

Okuma, ses organları ve göz aracılığı ile algılanan şekiller dizisinin beyin tarafından değerlendirilmesi (Özbay, 2007, s. 4); yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006, s. 29); fiziki unsurlarla, zihni unsurların da işin içinde olduğu karmaşık bir süreç (Akçamete, 1989, s. 735); yazılı veya basılı işaretleri önceden belirlenmiş kurallara uyarak seslendirme (Rozan, 1982, s. 19) olarak tanımlanmıştır. Rozan'ın da belirttiği gibi yazılı ve basılı işaretlerin seslendirilmesi süreci olarak değerlendirilen okumada ilk basamağın alfabe olduğu söylenebilir. TDK'ye (2011, s. 72) göre alfabe "bir dilin seslerini gösteren, belirli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütünü, yazı abc"dir. Alfabenin iki yönü vardır. Bunlar: harf boyutu (1), ses boyutu (2). Ses, konuşma organlarından anlamlı sözcük ve cümleler halinde çıkması (Selen, 1979), harf ise konuşma organlarından çıkan bu seslerin şekiller sayesinde görülmesidir. Dünyadaki bütün dillerde sesler ortaktır, farklılık ise seslerin gösterilme biçimleridir.

PISA ve UNESCO'nun son yıllarda okuma-yazma becerisi üzerine yaptıkları araştırmalar neticesinde okuduğunu anlamada geride kalan ülkeler, okuduğunu anlamada başarı sağlayan Finlandiya, Kore, Kanada ve Avustralya (MEB-EARGED, 2005, s. 114) gibi ülkelerin bu başarıyı nasıl yakaladıklarını sorgulanmaya başlanmış ve onların hangi okuma yöntemlerini kullandıklarını incelemişlerdir. Okuma öğretiminde kullanılan analiz, sentez ve karma yöntemleri tartışılmaya başlanmış ve dünyada günümüze kadar çok sayıda okuma öğretim yöntemleri denenmiş, Türk Milli Eğitim Sistemi de dünyadaki gelişme ve değişimlerle birlikte okuma öğretim yöntemlerini değişik dönemlerde uygulamıştır. Ana dili Türkçe olan öğrencilere 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren okuma öğretim yöntemi olarak ses temelli cümle yöntemi uygulanmaktadır. Koç'a (2012) göre okuma öğretim yöntemlerini üç ana başlık altında toplamak mümkündür: Sentez yöntemler (1), analiz yöntemler (2), karma yöntemler (3).

Sentez yöntemler: Harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemleridir.

a) Harf yöntemi, önce sesli harflerin öğretildiği daha sonra sessiz harf öğretiminin gerçekleştiği yöntemdir. Gray' a göre harf yönteminde öğrenci önce alfabe sırasına göre büyük ve küçük harfleri öğrenir daha sonra ünlü harf ile ünsüzü birleştirir "ab, eb, ıb..." şeklinde heceleyerek okur (Gray, 1964'ten akt. Gülyüz, 1997, s. 1). Yabancılara Türkçe öğretiminde de alfabe öğretimi önem arz etmektedir. Yabancıların öğrenecekleri dile ait harfleri tanıma ve seslendirme, alfabe öğretiminin ilk basamağıdır. Özellikle farklı alfabe kullanan öğrencilerin harflerin telaffuzundan kaynaklanan anlam yanlışlarının önlenmesi için alfabe öğretimi önemlidir.

b) Ses yöntemi, bu yöntem harfleri tanıtmak yerine sesleri tanımak üzerine kurulmuştur. Türkçe, yazıldığı gibi okunan, okunduğu gibi yazılan bir dil olmasından dolayı bu yöntem uygun diller arasındadır. Cemiloğlu'na (2000, s. 64) göre bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrenciler cümle kurma seviyesine geldiklerinde zorlanmaktadırlar. Bu yöntem, önce seslerin öğretimi daha sonra da sesler yoluyla hece ve kelimelerin öğretilmesine dayalı olan bir okuma öğretimi tekniğidir. Bu yöntem daha çok okunuşu ile yazılışı farklı olan diller için uygun görülmüştür (Güneş, 2000). Alfabedeki seslerin öğretilmesi için öğretilecek sesin sık geçtiği kelimeler seçilerek bu kelimelerin telaffuz ettirilme çalışması yapmak faydalı olabilir. Bu yöntemde anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Akyol, 2011, s. 87).

c) Hece yöntemi, bu yöntemde okumaya hecelerle başlanır daha sonra kelime öğretilir. Harfleri öğrencilerin sezmesi gerekir. Bu durum öğrencilerin fazladan enerji sarf etmesine ve dikkat dağınıklığına sebep olabilir. Daha çok Portekiz ve bazı Afrika ülkelerinde çocuklara ve yetişkinlere yönelik okuma çalışmalarında kullanılmaktadır (Güneş, 2000).

Analiz yöntemleri: Sözcük yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemidir.

a) Sözcük yöntemi, öğrencilerin anlamı rahat şekilde bileceği kelimeler seçilir ve kelimelerle kısa cümleler kurulur. Bu şekilde o sözcükler öğrencilere okutulmuş olur.

Cemiloğlu'na (2000, s. 79) göre Türkçe gibi eklemeli dillerde sözcük yöntemi öğretiminde zorluklar çıkabilir. Çünkü "kök"e gelen eklerin öğretiminde zorluklarla karşılaşılabilir.

b) Cümle yöntemi, ülkemizde de uzun süre kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilere kısa cümleler, cümlede geçen kelimeler, kelimeler hecelere bölünerek okuma öğretimi sağlanması hedeflenmiştir. Okuma öğretiminde bu yöntem sayesinde cümlenin tamamı görüldüğü için diğer yöntemlere göre daha hızlı olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçenin eklemeli yapısından kaynaklanan durumlarda yabancılara Türkçe öğretiminde cümlenin kalıp hâlinde öğretilmesi daha faydalı olabilir. Yapılan araştırmalarda psikologlar tarafından harf gibi anlamsız simgeler yerine anlamlı cümleciklerin çocukların zihninde daha kalıcı olduğu belirtilmektedir.

c) Öykü yöntemi, diğer yöntemlere göre daha tümden gelen bir yöntemdir. Bu yöntemde kısa cümlelerden oluşan bir öykü cümlelere ayrılır, cümlelere ayrılan öykü kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılarak okuma öğretimi gerçekleştirilir. Bu yöntem, okuyanda mükemmele yakın bir düşünce sisteminin oluşmasını sağlaması yönüyle çok önemlidir (Baştürk, 2004). Cemiloğlu'na (2000, s. 71) göre bu yöntemde en önemli sorun sınıfların mevcududur. Kalabalık sınıflarda bu yöntemden istenilen seviyede başarı elde etmek zordur.

Karma yöntemler: Karışık yöntem, seçkin yöntem, bilinçlendirme yöntemi. Bu yöntemler harf-fonetik, fonetik-hece, cümle-harf, kelime-hikâye-cümle gibi sentez yöntemlerinin bir araya getirilip oluşturulan bir yöntemdir (Koç, 2012, s. 2264).

Ana dil, kendisinden başka diller veya lehçelerden türemiş olan dil; ana dili ise çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir. Yabancı dil ise ana dilin dışında olan dillerden her biridir (TDK, 2011, s. 119, 2496). Her dilin kendine ait özelliklerinden dolayı yabancı dil öğrenirken öğrenilen dile ait farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Türkçe çok zengin, maksadı en güzel, en ayrıntılı biçimde ifadeye muktedir ve en önemlisi çok düzenli bir sistemli dil olmasına rağmen dil öğretiminde bu sistemi oluşturan yapıların dilden hareketle belirlenmediği için istenilen amaca ulaşılmamaktadır (Börekçi, 1997). Yabancılara Türkçe öğretiminde hedef kitleyi; Latin Alfabeti dışında sağdan sola veya soldan sağa doğru okunup yazılan alfabetlerle okuma-yazma bilenler/bilmeyenler, Türkiye Türkçesi dışında Türkçe için Latin alfabetiyle okuma yazma bilenler/bilmeyenler, Türkçe dışında başka bir dilde Latin alfabeti ile okuma-yazma bilenler/bilmeyenler şeklinde sınıflandırabiliriz (Demirci, 2015, s. 341). Bu çalışmada çalışma grubu olarak Suriyeli öğrenciler seçilmiştir. Bundan dolayı Arap alfabeti ile Türkçe karşılaştırıldığında, metinlerin yazılış yönünden Latin harfleri soldan sağa, Arap harfleri sağdan sola yazılır. Alfabelerin haricinde Arapçadaki ses sayısı ile Türkçedeki ses sayıları da aynı değildir. Ayrıca Türkçede mevcut olan ancak Arap Alfabetinde olmayan "p, o, ö" gibi seslerin telaffuzunda ve verdiği anlamın kavratılmasında zorluklarla karşılaşmaktadır. Sol beyinde bulunan okuma nöronları önce kelimenin harflerini incelemekte, harfleri tek tek seslere dönüştürmektedir ve dönüştürdüğü bu sesleri birleştirerek hece ve kelime olarak algılamaktadır. Daha sonra kelime zihinsel dille veya yüksek dille seslendirilerek tanınmakta ve anlamını bulmaktadır, böylece beyin kelimeyi bir bütün olarak tanımaktadır (Dehaene, akt. Güneş, 2013, s. 11). Yabancılara Türkçe öğretirken önce ses hissettirilmeli, sestem heceye ulaşılmalı, sesin geçtiği kelimeler vurgulanmalı ve cümle içerisinde de o sesler verilmelidir (Demirci, 2015). Bundan dolayı sesin telaffuzu yanlış yapılmış okunan o kelimenin manası da anlaşılammamaktadır. Kara (2010) ve Karababa'nın (2009) da ifade ettiği gibi Türkçe öğrenmeye gelen yabancı öğrenci grupları içerisinde en fazla zorlanan yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı Araplardır. Dil öğretiminde yabancı dil öğretimi yapılacak milletin dil özellikleri göz önünde bulundurularak dil öğretim programı oluşturulabilir.

Yabancı dil öğretimindeki amaç, öğretilen yabancı dili doğru olarak anlayabilmek, okuyabilmek ve konuşup yazabilmektir (Ceyhan, 2007, s. 14). Yabancı dil öğretimi konusu, bugün bile bütün dünyada çözülemediği bir gerçektir. Bunun nedeni ise öğretim programlarında izlenen yöntemlerin gereğince ve yeterince düzenlenmemiş olması gösterilebilir (Başkan, 2006, s. 12). Yabancı dil öğretiminde istenilen seviyenin

yakalanabilmesi için ilk yapılacak şey dil öğretim yönteminin doğru seçilmesidir. Yabancı dil öğretiminin başarısı şu dört temel unsurun bir araya gelmesi ile mümkündür: Yöntem, eğitim araçları, eğitim ortamı, öğretim tekniği (Hengirmen, 1999, s. 13). Yabancı dil öğretiminde yöntem öğretilen dilin özellikleri bulundurulmuş olarak oluşturulmalı, eğitim araçları dil öğretimi donanımına sahip olmalı, sınıfların fiziki yapıları ve sınıf mevcutları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilk üç unsur gerçekleştiikten sonra hangi öğretim tekniği/teknikleri kullanılacağı belirlenmelidir. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilir bazı öğretim teknikleri şunlardır: “1. Sunum tekniği, 2. Mikro öğretim, 3. Küme çalışmaları, 4. Oyun etkinlikleri, 5. Bireyselleştirilmiş öğretim, 6. Programlı öğretim, 7. Tartışma, 8. Şarkılar, 9. Şiirler, 10. Bilmeceler, bulmaca, tekerleme, 11. Yazma, 12. Konuklar, 13. Geziler, 14. Atasözü ve deyimlerin kullanımı, 15. Kültürel uyum, 16. Yazışma-iletişim, 17. Mizah, 18. Karikatürler, 19. Görsel, işitsel araçların kullanılması (Dobson, 1988’den akt. Ceyhan, 2007, s. 115-116). Albayrak (2010, s. 34) ise Türkçe öğretim yöntemlerini şöyle sınıflandırmıştır: 1. Sözel yöntem, 2. Dolaysız yöntem, 3. Birim yöntem, 4. Durumsal yöntem, 5. Bilişsel yöntem, 6. İşitsel-dilsel yöntem, 7. İşitsel-görsel yöntem, 8. Danışmanlı dil öğretimi yöntem, 9. Esinlenmeli dil öğretimi yöntem, 10. İşlevsel-kavramsal yöntem, 11. İletişimsel yöntem.

Bu yöntemlerde ulaşılmak istenen maksat doğru şekilde okumayı gerçekleştirebilmektir. Okumada ulaşılmak istenen hedef ise okuduğunu anlamadır. Anlama, dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla elde edilen bilgiler üzerinde düşünme, sebeplerini sorgulama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme (Güneş, 2007, s. 229) olarak düşünüldüğünde tam ve doğru bir anlamın gerçekleşmesi için kelime, cümle ve paragrafların doğru bir biçimde okunması gerekmektedir. Okunan bir metnin anlaşıldığını gösteren ölçütler şunlardır: a) Yazarın sözlerini anlayıp ana düşüncüyü kavrayabilmek b) Yazarın doğrudan anlatmadığı ama sezdirmediği düşünceleri kavrayabilmek c) Okunanın doğruluk, gerçeklik ve değer yönleriyle ölçülebilmek d) Anladığını, duyduğunu davranışlarında uygulayabilmek (Gray & Rogers’ten akt. Göğüş, 1978, s. 72).

1.1. Çalışmanın Amacı

Türkçe öğrenmeye talep gün geçtikçe artmaktadır. Bu talebin doğru ve güzel bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminin istenilen düzeyde olmadığı bir gerçektir (Alyılmaz, 2010). Son zamanlarda yabancılara Türkçe öğretimine yönelik araç ve gereçler artsa da yabancılara Türkçe öğretiminde metodoloji sıkıntısının bunun da ötesinde program eksikliğinin olduğu literatür taramasında da (Albayrak, 2010; Bölükbaş, 2011; Demir, 2015; Kara, 2010; Karababa, 2009) tespit edilmiştir. Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerle birlikte yürütülmüş ve Suriyeli öğrencilerin dil özellikleri göz önünde bulundurulmuş okuduğunu anlama yöntemleri denenmiştir. Bu çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe okuma yöntem çeşitlerinden hangisi kullanıldığında okuduğunu anlamada daha başarılı olacağı sınırlanmaya çalışılmıştır. Bu amaç etrafında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan okuma yöntemleri sonucunda okuduğunu anlamada farklılık var mıdır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan okuma yöntemleri sonucunda cinsiyete göre okuduğunu anlamada farklılık var mıdır?
3. YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) kapsamında TÖMER’de yabancı dil öğrenenler ile YTB imkânlarını kullanmadan TÖMER’de yabancı dil öğrenenler arasında okuduğunu anlamada farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yarı deneysel yöntemle desenlenmiştir. “Bazı düzenlemeler (deneysel desenler), neden-sonuç ilişkisi bağlamında, genellenebilir sonuçlar vermede diğerlerine göre yetersiz kalır. Böylesi düzenlemelerle yapılmış araştırmalara da yarı deneysel araştırmalar denir” (Can, 2014, s. 14). Araştırma deneme modellerinden deney gruplu ön test, ara test ve son test modelindedir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2007, s. 87).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 52 Suriyeli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan olmak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ve en fazla tasarruf sağlayacak bir durum, örneklem üzerinde çalışır (Cohen & Manion, 1994). Çalışma grubu oluşturulurken gruplardaki farklı milletler ve ön testte başarı puanı yüksek olanlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu değerlendirmeden sonra çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’deki gibi oluşmuştur.

Tablo 1: Araştırma Gruplarının Özellikleri

Grup	Sınıf Mevcudu	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Kız	Erkek	YTB’li	YTB’siz
1	21	17	7	10	9	8
2	22	18	6	12	9	9
3	20	17	8	9	9	8
Toplam	63	52	21	31	27	25

YTB’li: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’ndan burs imkânından yararlanan öğrenciler.

YTB’siz: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’ndan burs imkânından yararlanan öğrenciler.

Grupların homojen dağılıp dağılımını belirlemek için gruplara ön test uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön test bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Ön Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	.215	2	.107	.212	.810
Grup içi	24.785	49	.506		
Toplam	25.000	51			

p>.05

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ön test puanlarının sonuçlarını belirten Tablo 2 incelendiğinde p>.05’ten büyük olduğu ve gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları gibi araçlar kullanılabilir (Yıldız, 2008, s. 355). Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan okuma yöntemleri sonucunda okuduğunu anlamada farklılığını ölçmek için araştırmacı tarafından başarı testleri geliştirilmiştir.

Bu araştırmada ön test, ara test ve son test için üç ayrı başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken alan taraması yapılmış ve taslak bir başarı testi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu başarı testi, alan uzmanlarına sunulmuş ve onların yaptığı dil ve yapı düzeltmelerinden sonra pilot uygulama yapılmıştır. Başarı testlerinin sakıncası olmasına rağmen başarıyı ölçebilmekte önemli bir araç olmaya devam etmektedir. Öğrencilerin bilişsel seviyelerini ölçmek için, bir üst öğrenim kurumlarına yerleştirmede eleme yapmak için birçok ülkede çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler tercih edilmektedir (Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S. and Freebern, G. 1997). “*Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları; geçerlilik, güvenilirlik, objektiflik, örnekleyicilik, kullanılabilirlik ve ayırt edicilik özelliklerine sahip olmalıdır*” (MEB, 1995, s. 703).

Bir testteki maddelerin ayırıcılık gücü -1 ile +1 arasındadır. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliliğini arttırmaktadır (Tekin, 2004). Pilot uygulaması sonucu öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiş, yanlış cevaplar “0”, doğru cevaplar “1” olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı madde analizini ITEAMAN 4.3’ü kullanarak yapmıştır. Testlerin güvenilirliği 15 madde üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik, testte elde edilen sonuçlara ait bir özelliktir (Thompson, 2003’ten akt. Demircioğlu, 2007). Yabancı dil öğretiminde ölçme araçları oldukça fazla önem taşımaktadır. Çünkü dil öğretimi çok boyutludur. Beceriler, dil yapıları, sözcük bilgisi, konu, söylem bilgisi gibi farklı alanlar ele alınmaktadır (Altmışdört, 2010). Başarı testleri için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama araştırmaya dâhil edilmeyen Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 kurunda 4. grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üç başarı testi de uygulama yapılmadan 2 gün önce 4. gruba uygulanmış böylece pilot uygulamanın yapıldığı 4. grup ile diğer gruplar arasındaki dil öğrenim eğitimi alma farkı giderilmeye çalışılmıştır.

Tablo3: Pilot Uygulama Testlerinin Uygulanma Zamanı ve Güvenirlik Sonuçları

Test	N	Uygulama Zamanı	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Ön test	17	14/10/2015	15	.91
Ara test	16	04/11/2015	15	.84
Son test	17	18/11/2015	15	.87

Pilot uygulama sonucunda geliştirilen başarı testlerinin güvenilir olduğu Tablo 3’e bakarak söylenebilir.

2.3.1. Uygulama Süreci

Beş hafta süren uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi ile öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek sınıflar arası eşitsizlik giderilmeye çalışılmıştır.

Toplam 3 sınıfa her hafta 9 saat toplamda 45 ders saati, okuma öğretimi yöntem çeşitleri kullanılarak ders süreci tamamlanmıştır. Uygulama güvenirliliğinin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Billingsley ve diğ., 1980’den akt. Katrancı, 2012).

$$\text{Uygulama Güvenirliliği} = \frac{\text{Gözlenen Uygulamacı Davranışı}}{\text{Planlanan Uygulamacı Davranışı}} \times 100$$

Bu formüle göre yapılan bu araştırmanın uygulamasının güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçme araçlarının tamamen güvenli olduğu söylenemez. Bundan dolayı her ölçme uygulamasından sonra güvenilirlik analizi tekrarlanmalıdır (Şencan, 2005'ten akt. Yıldız, 2015, s.111). Bu yüzden uygulama yapılan grupların maddelerine güvenilirlik analiz tekrarlanmıştır. Tablo 4'te gruplara uygulanan test zamanları ve güvenilirlik bulguları verilmiştir.

Tablo 4: Başarı Testlerinin Uygulanma Zamanı ve Güvenirlik Sonuçları

Test	Gruplar	Uygulama Zamanı	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Ön test	1-2-3	16/10/2015	15	.89
Ara test	1-2-3	06/11/2015	15	.92
Son test	1-2-3	20/11/2015	15	.85

Ölçeklerin güvenilirliğinin, ölçme aracından ziyade ölçümlerin özelliği olmasından hareketle araştırmadaki testlerin tekrarlanması gereği neticesinde başarı testleri tekrarlanmış ve Cronbach Alfa sayısı ön testte: .89, ara testte: .92, son testte: 85 bulunmuştur. Genel olarak .70 ve üzeri olan ölçeklerin güvenilir kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2013, s. 183) bu başarı testlerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen nicel veriler SPSS (21) paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arası ön test-ara test ve son test başarı testleri arasındaki sonuçların değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA); cinsiyetin ve YTB'li olup olmama durumunun okuduğunu anlamaya olan etkisinin belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın problem cümlelerine uygun şekilde verilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan okuma yöntemleri sonucunda okuduğunu anlamada farklılık var mıdır? Biçiminde oluşturulan birinci alt probleme ait bulgular Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5: Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Ara Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14.174	2	7.087		
Grup içi	32.519	49	.664	10.679	.000
Toplam	46.692	51			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde ANOVA analiz testi tablosuna göre anlamlılık değeri .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla grupların ara testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu anlamlı farklılığın nasıl olduğu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Ara Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	P	Anlamlı Fark
1	17	4.529	1.067	.020	2-1
2	18	5.333	.487	.000*	2-3
3	17	4.050	.759	.186	
Toplam	52	4.576	.956		

*p<.05

- 1: Ses temelli cümle öğretimi yöntemine göre okuduğunu anlama öğretimi gerçekleştirilen sınıf.
 2: Sözcük temelli cümle öğretimi yöntemine göre okuduğunu anlama öğretimi gerçekleştirilen sınıf.
 3: Öykü yöntemine göre okuduğunu anlama öğretimi gerçekleştirilen sınıf.

Tablo 6 incelendiğinde 2. grubun diğer 1. ve 3. gruplara göre; 1. grubun 3. gruba göre ara sınavda başarı ortalamasının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 7: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	48.266	2	24.133	42.548	.000*
Grup içi	27.792	49	.567		
Toplam	76.058	51			

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde son test puanlarının tek yönlü varyans analiz tablosuna göre anlamlılık değeri .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla grupların son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu anlamlı farklılığın nasıl olduğu Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Son Test Puanlarının Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	p	Anlamlı Fark
1	17	6.764	.903	.000*	1-2,3
2	18	5.866	.516	.004	2-3
3	17	4.500	.760	.000	
Toplam	52				

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde 1. grubun diğer 2. ve 3. gruplara göre; 2. grubun 3. gruba göre ara sınavda başarı ortalamasının anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Grupların kendi içerisinde ön-ara ve son testten aldıkları puanları tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Ön-ara ve son teste ait t-testi bulguları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Ön Testin Ara-Son Testle İlişkili t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sd	Ön test		Sd	Son test	
			t	p		t	p
1	17	16	-8.82	.000	16	-19.33	.000
2	18	14	-11.82	.000	14	-16.10	.000
3	17	19	-9.75	.000	19	-7.32	.000

p<.05

Tablo 10: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Ön Testin Ara-Son Testle İlişkili t-Testi Ortalamaları

Gruplar	N	Ön test		Ara test		Son test	
		X	SS	X	SS	X	SS
1	17	2.53	.717	4.53	1.067	6.76	.903
2	18	2.40	.736	5.33	.487	5.87	.516
3	17	2.55	.686	4.05	.759	4.50	.760

Tablo 9-10 incelendiğinde 1. grup ön test ortalaması X=2.53 iken ara test ortalaması X=4.53'e yükselmiş son testte ise X= 6.76'ya yükselmiştir; 2. grupta ise ön test ortalaması X=2.40 iken ara test ortalaması X=5.33'e yükselmiş son testte ise X=5.87'ye yükselmiştir; 3.

grupta ise ön test ortalaması $X=2.55$ iken ara test ortalaması $X=4.05$ 'e yükselmiş, son testte ise $X=4.50$ 'ye yükselmiştir. Bu sonuçlar neticesinde tüm gruplara uygulanan öğretim yöntemleri okuduğunu anlamada başarıyı arttırdığı söylenebilir; ancak 1. gruba uygulanan okuma öğretimi yöntemleri ön test ile ara test arasında diğer okuma öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir fark olmasa da son testte anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan okuma yöntemleri sonucunda cinsiyete göre okuduğunu anlamada farklılık var mıdır? Biçiminde oluşturulan ikinci alt probleme ait bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin t-Test Puanlarının Cinsiyeye Göre Analizi

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	P
Kız	21	6.428	1.535	50	4.357	.000*
Erkek	31	4.838	1.098			

p<.05

Tablo 11 incelendiğinde tüm gruplara uygulanan okuma öğretim yöntemlerinin okuduğuna anlamaya etkisinin cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir sonuca varıldığı tespit edilmiştir.

YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) kapsamında TÖMER'de yabancı dil öğrenenler ile YTB imkânlarını kullanmadan TÖMER'de yabancı dil öğrenenler arasında okuduğunu anlamada farklılık var mıdır? Biçiminde oluşturulan üçüncü alt probleme ait bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Öğretimi Yöntemlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin t-Test Puanlarının YTB Durumuna Göre Analizi

YTB Durumu	N	X	SS	Sd	t	p
YTB'li	28	5.678	1.334	50	.278	.782*
YTB'siz	24	5.583	1.000			

p>.05

Tablo 12 incelendiğinde tüm gruplara uygulanan okuma öğretim yöntemlerinin okuduğuna anlamaya etkisinin YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) durumuna göre $p>.05$ olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre YTB'li öğrenciler ile YTB'siz öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir dilin yabancı dil öğretiminde öğrenilecek dilin genel özellikleri, öğrenen kişinin sahip olduğu dilin özellikleri kadar kullanılan yöntem ve teknikler de önem arz etmektedir. Yapılan bu araştırmada Arap alfabesini kullanan Suriyeli öğrencilerin okuma öğretim yöntemlerine göre okuduğunu anlamada farklılık olup olmadığı sınınamaya çalışılmıştır. Okuma öğretim yöntemleri yüzyıllardır üzerinde düşünülen ve uygulamalar yapılan bir alandır. Yüzün üzerinde okuma öğretim yönteminden bahsedilmektedir. Bunlar son dönemde üç ana başlık altında toplanmıştır: sentez yöntemi (1), analiz yöntemi (2), karma yöntem (3). Araştırmada bu üç yöntem içinde en çok tercih edilen ve MEB'in de dönem dönem kullandığı okuma yöntemleri denenmiştir. Türk Milli Eğitim sistemi 2005 yılına kadar cümle temelli okuma öğretim yöntemini kullanırken, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ses temelli cümle öğretim yöntemini kullanmaya başlamıştır. Ses temelli cümle öğretim yöntemi ile öğrenciler tüm dil becerilerini öğrenmede ve geliştirmede daha faydalı olacağı inancı ile uygulanmıştır (MEB, 2005, 254). Bu bağlamda yabancılara Türkçe okuma öğretirken hangi yöntem(ler)in kullanılacağı literatür taraması sonucunda da görüldüğü üzere belirlenmediği tespit edilmiştir. Bu araştırma bu yönü ile kendinden önceki araştırmalardan ayrılmaktadır.

Araştırma, oluşturulan üç grup üzerinden yürütülmüştür. Birinci gruba ses temelli cümle öğretim yöntemi ile okuma öğretimi gerçekleştirilmiş, ikinci gruba sözcük temelli cümle öğretimi yöntemi, üçüncü gruba öykü yöntemi ile okuma öğretim yöntemi gerçekleştirilmiştir. Kısa cümleli ve kısa metinlerde, yani A1 başlangıç seviyesinde ilk 18 saatlik öğretimin sonunda yapılan ara testte sözcük temelli cümle öğretimi yöntemi ile okuma öğretim yöntemi uygulanan grubun okuduğunu anlama seviyesi daha yüksek çıkmıştır. Diğer öğretim yöntemleri, ses temelli cümle öğretim yöntemi ön test 2.53'ten ara testte 4.53'e ve öykü yönteminin ön test 2.55'ten ara testte 4.05'e yükselse de sözcük temelli cümle öğretim yönteminde ön test 2.40'tan ara testte 5.33'e yükselerek diğer iki okuma öğretim yöntemine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ara test verileri neticesinde yabancılara Türkçe okuma öğretim yöntemlerine göre okuduğunu anlama durumu kısa zaman diliminde (18 saatlik kurs dönemi) sözcük temelli cümle öğretiminin başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son testinde ise tüm gruplarda son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Birinci gruba uygulanan ses temelli cümle öğretim yöntemi ön testi 2.53'ten son testte 6.76'ya, sözcük temelli cümle öğretim yöntemi uygulana ikinci grupta ön test 2.40'tan son testte 5.87'ye, öykü yönteminin uygulandığı üçüncü grupta ön test 2.55'ten son testte 4.50'ye yükselmiştir. Bu sonuçla uzun süreli (A1 kuru / 45 saat) yabancılara okuma öğretim yöntemlerinden okuduğunu anlamaya etkisine bakıldığında uygulanan üç okuma öğretim yöntemlerinden ses temelli cümle öğretiminin daha olumlu sonuç verdiği söylenebilir. Ses temelli cümle öğretim yöntemi, cümle temelli ve öykü temelli okuma yöntemlerine göre okuma hızı daha yavaştır. Türk öğrencilerinde olduğu gibi (Koç, 2012) yabancı öğrencilerde sese ağırlık vermektense okudukları metinleri anlayamadıkları; ancak zamanla sesleri doğru kullanma alışkanlık haline geldiğinde okuduğunu anlama seviyesi artmaktadır. Yabancı dil öğretiminde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir. Araştırmada Arap alfabesini kullanan Suriyeli öğrencilerin Türkçede olan ancak Arap alfabesinde olmayan "ö, ü, ş, ç, ı, ğ, p" harflerini bazen kullanmadıkları bazen de anlayamadıkları tespit edilmiştir (Bölükbaş, 2011; Demirci, 2015; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Subaşı, 2010; Okatan, 2012). Araştırmada da elde edilen sonuçlardan anlaşılacağı üzere başlangıç seviyesinde alfabeden kaynaklanan anlam hataları anlamlı bir farklılık oluşturmazken dil öğrenim süresi arttıkça harflerin telaffuzunda doğan anlam kargaşası kelimelerin anlamında önemli olmaktadır. Ayrıca Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sessiz ile biten kelimelerden sonra gelen sesli harfleri söylemedikleri bunun neticesinde de okudukları o kelimenin manasını doğru kavrayamadıkları tespit edilmiştir. Türkçenin, Arap alfabesine göre yapı bakımından farklı olması da öğretim yöntemini etkileyen diğer bir etmendir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve bu dil yapısı neticesinde eklerin doğru okunmaması manayı etkilemektedir. Bu dil yapısı ile ilk kez

karşılaşan Arap alfabe yapısını bilen öğrenciler bir takım okuma yanlışları yapmakta ve bunun neticesinde de anlamada yanlışlıklara sebep olmaktadır. ... göz(de) bir öğrenci, yerin göz bir öğrenci, ...d(ö)nd(ü)m sana, yerine ...d(o)nd(u)m sana okuyabiliyor, ...çalışkan bir(i)dir gibi ek ve sesli harf yanlış okumaları önemli seviyede okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu araştırma bu yönüyle Demirci (2015), Yellok ve Büyükikiz'in (2010) yaptıkları araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde cinsiyet açısından dil öğreniminde kız öğrencilerinin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu bu araştırmada tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde cinsiyet açısından okuduğunu anlama durumu literatür taramasında tespit edilememiştir. Bu yönüyle bu araştırma alana katkı sağlayabilir.

TÖMER'de Türkçe öğrenmek için başvuran öğrencilerin bir bölümü burs başvurusu neticesinde herhangi bir ücret ödmeden dil öğrenim hizmeti alırken bir kısmı ise kendi imkânlarını ile dil öğrenim kurslarından faydalanmaktadırlar. Burs imkânlarından faydalanan yabancı öğrencilere YTB'li (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), burs imkânlarından faydalanamayan öğrenciler ise YTB'siz öğrenciler olarak ifade edilmektedir. YTB durumunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmede motivasyon üzerindeki etkisi bu araştırmada tespit edilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil öğreniminde motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. Motivasyon karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yüzden çok değişik şekillerde tanımlanmıştır. Ryan & Deci (2000), motivasyonu amaçsal davranışları ve niyeti harekete geçiren bir dürtü; Ames & Ames (1984) ise istekle birlikte amaca ulaşmak için bir arzu olarak tanımlamışlardır. Dil öğreniminde motivasyonu etkileyen birçok etmeden YTB durumuna göre değerlendirilen bu araştırmada anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretim programları eğitimin temel unsuru olmasından dolayı yabancılara Türkçe öğretim stratejilerinin, yöntemlerinin, tekniklerinin, amaç ve hedeflerinin belirlenmesi ve doğrultuda yabancı dil öğretim programının oluşturulması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere öncelikle Türk alfabesinin seslerinin doğru öğretilmesi ve kendi ana dillerinin farklılıklardan kaynaklanan hataların giderilmesi çalışmaları yapılmalıdır.

Ses temelli cümle yöntemi, dil öğreniminin başlangıcında zor olsa da, dil öğrencileri tarafından daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir. Al kuru sonu ve diğer kurlarda daha yüksek seviyede başarı elde edilmesinden dolayı ses temelli cümle öğretim yöntemi üzerinde durulması gereken bir okuma öğretim yöntemidir.

Yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ile ana dili Türkçe olan öğrencilere uygulanan okuma yöntemleri birbirinden ayrılmalı ve Türkçe öğrenen yabancılara uygun okuma yöntemleri kullanılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye ihtiyaç vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-746.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Börekeçi, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: Dil bilimin dil öğretimine yansımaması. *Dil Dergisi*, 56, 12-17, 139.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Cemiloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Demircioğlu, G. (2007). *Geçerlilik ve güvenirlik*. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (ss. 51-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgi alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Gülyüz, H. (1997). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katranç, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
- MEB. (1995). *İlkokul öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S. & Freebern, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educ. Psychol. Rev.*, 9(1), 1-38.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-23.

- Ryan, M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-57.
- Selen, N. (1979). *Söyleyiş sesbilim, akustik sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarda hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- TDK (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları.
- Yellok, V. S. ve Büyükikiz, K. K. (2010). Türkçe öğrenen yabancıların okuma sırasında yaptıkları hatalar üzerine tespitler, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yeni çalışmalar. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 224-234, Ankara.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Extended Abstract

Reading can be described as the evaluation by the brain of a series of figures that perceived by vocal organs and eyes, a dynamic sense-building process that necessitates an active and effective communication between writer and reader, or vocalization of written or published symbols in obedience to the rules that have been identified before. It can be said that the first step in reading, which is considered as the vocalization process of written or published symbols, is alphabet. Alphabet has two dimensions. These are Letter dimension (1), and Sound dimension (2). Sound is the meaningful outcomes of speaking organs in the form of words or sentences, as for letter is to be seen of these sounds by the help of some special symbols. In all the languages in the world, sounds are common, but the difference is originated by the shaping of these symbols. Analysis, synthesis and mixed method which are used in teaching reading skills were discussed, and up to now, many methods in teaching reading were experienced in world-size extent. Also Turkish education system has experienced different types of methods in teaching reading skills in different periods along with the changes and developments in the world. It is possible to discuss the methods of teaching reading skills under three major topics: Synthesis methods (1), analysis methods (2) and mixed methods (3). The main aim in teaching a foreign language is to understand, read, speak and write it correctly. The achievement in teaching a foreign language can only be possible by banding together these four core elements: method, teaching tools, physical setting and teaching technique. The very first step to achieve the success in teaching a foreign language is to choose the right method.

The demand for learning Turkish has been rising day by day. Then, this case necessitates satisfying this demand effectively. This study was carried out with Syrian students, and the reading comprehension methods conforming to their special linguistic features were tried. In this research, it is attempted to define the method which fits better in Turkish reading to foreign students in reading comprehension. For this aim, the questions below are tried to be answered:

1. Is there any difference in reading comprehension among the reading methods applied to the students who learn Turkish as a foreign language?
2. Is there any gender-based difference in reading comprehension among the reading methods applied to the students who learn Turkish as a foreign language?
3. Is there any difference in reading comprehension between the foreign language learners in TÖMER who benefit from YTB and the foreign language learners in TÖMER who do not benefit from YTB?

The research is a quasi-experimental design type of research. A pre-mid-posttest model including an experimental group is used in the research.

The research is carried out with 52 Syrian students who learn Turkish as a foreign language at Kahramanmaraş Sütçü İmam University TÖMER in 2015-2016 academic year. The study group of the research is determined by using convenience sampling method. Gathered data were analyzed by the help of SPSS (21) package program

The methods and techniques used in teaching a language as a foreign language is also important as well as the general features of the target language and the mother tongue of the learner. In this research, it is attempted to define if there is any difference in reading comprehension according to teaching methods in reading of Syrian students who use Arabic alphabet. Three groups were generated for the study, and for the first group sound-based, for the second group lexis-based and for the third group story-based comprehension teaching were carried out. As a result of the mid-test which is taken at the end of the 18-hour teaching period of A1 starter level, in short sentences and in short texts, it comes in sight that the comprehension level of the groups, which are taught by the help of the lexis-based and teaching reading methods, is higher. In the context of the other teaching methods, while the sound-based sentence teaching method shows an increase from 2.53 for pre-test to 4.53 for mid-test and story-based method from 2.55 for pre-test to 4.05 to mid-test, lexis-based teaching method shows higher increase than the others by 2.40 for pre-test and 5.33 for mid-test, then this method reveals more meaningful difference than the other two methods.

As a result of the mid-test data of the research, lexis-based method can be seen as more effective than the other teaching methods in reading comprehension in a short period (18-hour course period). In the post-test phase of the research, there is a meaningful difference in all groups on behalf of post-test. Sound-based method shows an increase from 2.53 for pre-test to 6.76 for post-test, lexis-based method from 2.40 for the pre-test to 5.87 for the post-test and story-based method from 2.55 for pre-test to 4.50 for post-test. Taking into account all of these and considering the effects of teaching reading

methods to foreign learners, it can be said that sound-based method is more effective in long-term (A1 level). When compared with lexis-based and story-based methods, sound-based sentence teaching method is slower by means of teaching reading.

As well as Turkish students, foreign students also cannot understand that they read because of concentrating on sound, but in time, when they go in for using the sounds right, the comprehension level goes up. In the scope of gender in teaching Turkish to foreigners, it is revealed in this research that girls are more successful in language learning than boys. Some of the students who appeal to TÖMER for learning Turkish benefit from language learning service without paying any costs, while the others benefit from the same service with their own means. In this research, it is revealed that there is no meaningful difference in reading comprehension in the context of YTB.

Teaching Turkish methods to foreigners and reading methods applied to the students who speak Turkish as the mother tongue should be separated, and new reading methods which would be suitable for foreign learners of Turkish should be enhanced and practiced.