



Araştırma/Research

DOI: [10.7822/omuefd.521301](https://doi.org/10.7822/omuefd.521301)

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /
OMU Journal of Education Faculty
2019, 38(1), 253-265

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerin Okuduğunu Anlama Yeterliklerinin Eş Değerliği

Muhammet Raşit MEMİŞ¹

Makalenin Geliş Tarihi: 02.02.2019

Yayına Kabul Tarihi: 29.03.2019

Online Yayınlanma Tarihi: 28.06.2019

Özet: Günümüzde Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretimi yurt içi ve yurt dışındaki resmi veya özel kurumlar bünyesinde, bu süreç için hazırlanmış olan Türkçe öğretim setleri aracılığıyla yapılmaktadır. Farklı kurumlarda ve farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğrenen bireylere, ortalama 920 saat süren öğretim sürecinin akabinde yapılan sınav sonucuna göre C1 sertifikası verilmektedir. Ancak kurumlar arasında herhangi bir uygulama birliğinin olmaması, düzenlenen sertifika sınavlarının kurumların kendisi tarafından hazırlanması ve her kurumun farklı dil öğretim setiyle Türkçe öğretim sürecini yürütmüş olması, öğretim sürecinin sonunda Türkçe öğrenenlerin farklı dil düzeyinde olabileceklerini düşündürmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, farklı kurumlarda ve farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğrenmiş olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki okuma yeterlik düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin eş değerliğini karşılaştırmak ve Türkçedeki okuma yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini, C1 düzeyini 8 farklı kurumda ve 4 farklı Türkçe öğretim setiyle tamamlanmış olan 120 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen Türkçenin uluslararası geçerliliğe sahip standart bir ölçme aracı niteliğindeki Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; örneklemdaki öğrenenlerin okuduğunu anlama düzeylerinin B1 ile C2 arasında değişim gösterdiği ve grubun ortalama okuduğunu anlama seviyesinin B2 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer sonuçları, Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama seviyelerinin, dil öğrendikleri kurum ve öğretim sürecinde kullanılan Türkçe öğretim seti nedeniyle anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, Dil yeterliği, Eş değerlik, Türkçe öğretim seti, Türkçe öğretim merkezi, İkinci dil olarak Türkçe öğretimi

GİRİŞ

Dünyanın en güçlü ve etkili dillerini belirlemek amacıyla dillerin coğrafya, ekonomi, iletişim, bilgi, medya ve diplomasi üst başlıklarında oluşturduğu etki dikkate alınarak Kai L. Chan (2016, s. 8) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçe dünyanın en etkili dilleri arasında 18. sırada yer almaktadır. British Council tarafından farklı yıllarda yaptırılan iki araştırmaya göre ise Türkçe öğrenilmesi gereken yabancı diller arasında 2013 yılında geleceğin en önemli 9. dili, 2017 yılında ise 14. dili olarak gösterilmiştir (Tinsley ve Board, 2013, 2017). Sınırlı istatistikî formüllere dayandığı için bu verilerin, bulunduğu sıra itibarıyla Türkçenin gerçek etki, önem ve gücünü yansıttığını söylemek zor olsa da sözü edilen sıralamalar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeyi düşünen veya düşünecek olan insanların

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6037-3958>

Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değerliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.521301>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019, 38(1), 253-265.

Türkçeyle ilgili muhtemel bakış açılarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu noktada, Türkçenin rekabet ettiği diğer dillerle yarışabilmesi için Türkçe öğretimi sahasında var olan sorunların giderilmesi, eksiklerin tamamlanması, Türkçenin uluslararası arenada tanıtımına daha çok önem verilmesi ve her şeyden önemlisi özellikle yabancı/ikinci dil öğretimi alanında baskın olan Avrupa dilleri ile verilen eğitim, bu eğitimin kalitesi ve eğitim çıktıları konularında standardın yakalanması gerekmektedir. Şu an için Türkçe öğretiminin bu aşamadan uzak olduğu düşünülmektedir.

Hâlihazırda Türkçe, yabancı dil ve ikinci dil olarak birbiriyle organik bağı olmayan kurumlar tarafından, herhangi bir bağlayıcılığı olmayan ve birbirinden bağımsız müfredatlar doğrultusunda, hazırlanış ve yayın sürecinde herhangi bir resmî denetime tâbî tutulmamış öğretim setleriyle ve öğretici niteliği konusundaki kendine has sorunlarıyla birlikte öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu aşamada, sözü edilen sorunlara kısaca değinmenin yararlı olacağına inanılmaktadır.

Öncelikle, yurt içinde Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere ve Türkiye’de ikamet eden mültecilere ikinci dil olarak öğretimi sürecinde, birbirinden bağımsız ve çoğu zaman habersiz olan üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri, belediyeler, halk eğitim merkezleri, AB projeleri kapsamındaki organizasyonlar, vakıflar ve özel kurslar rol almaktadır. Bu kuruluşların bünyesindeki kurslarda benimsenen yabancı dil öğretim yaklaşımı, uygulanan yöntemler, kullanılan materyaller, takip edilen müfredat ve buralarda çalışan öğreticilerin niteliği ve tecrübesi konularında bir standardın olduğunu söylemek güçtür. Erdil’in (2018, s. 111) belirttiğine göre; halihazırda Türkçe öğretimi, yalnızca yurt içindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde bile 19 farklı isim ve statüdeki merkez, enstitü veya bölümün çatısı altında yapılmaktadır. Bu süreçte etkin olan resmi ya da özel tüm kuruluşları birbirine bağlayan belki de tek unsur Türkçe öğretiminde kullanılan dil öğretim setleridir.

Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan başlıca setler arasında Yedi İklim Türkçe, ÇİT Çocuklar İçin Türkçe, Haydi Türkçe Öğrenelim, Türkçe Öğreniyorum, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Altay Türkçe Öğreniyorum, Yabancı Dilim Türkçe, Yabancılar İçin Türkçe Metinler Okuyorum-Öğreniyorum, Kesit Eğitim Türkçeye Yolculuk, Türkçe Yaşamak isimli setler sayılabilir. 2018 yılı itibariyle Türkiye’deki üniversitelerde yapılan Türkçe öğretiminde birbirinden farklı 9 Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır (Erdil, 2018, s. 108). Bu setlerin dışında da hem ikinci dil hem yabancı dil öğretimi için hazırlanmış olan setler bulunmaktadır ancak sözü edilen setlerin bir kısmı yalnızca temel seviyeyi kapsadığı için bir kısmı ise güncelliğini yitirerek artık tedavülde olmadıkları için yukarıdaki listeye dâhil edilmemiştir.

Türkçe öğretiminde işe koşulan bu kitapların hazırlanma süreçleri irdelendiğinde de birçok sorun olduğu rahatlıkla söylenebilir. Türkçenin ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretimi için ortak bir öğretim programının olmaması, kitaplarda yer alan metinlerin ve bu metinlerdeki sözcüklerin rastgele seçilmesi, dilbilgisi öğretimi yöntemi ve konu sıralamasına ilişkin görüş ve uygulama birliğinin olmaması ve her şeyden önemlisi bu kitapların herhangi bir denetime tabi tutulmadan kullanıma sokulması bu sorunların başlıcaları arasında gösterilebilir.

Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerinde yapılan araştırmalarda da kitapların tasarım bakımından istenilen seviyede olmadığı ve piyasadaki kitapların mevcut ihtiyacı karşılamadığı (Gün, Akkaya ve Kara, 2014, s. 14), bu kitaplardaki okuma metinlerinde anlatım bozukluklarına ve diğer dil bilgisi hatalarına rastlandığı (Toprak, 2011, s. 11-24), kitapların söz varlığı unsurları açısından zengin bir içeriğe sahip olmadığı ve setler arasında söz varlığı unsurlarının sayısı bakımından bir uyum bulunmadığı (Arslan ve Durukan, 2014, s. 247; Demir, 2012, s. 293), sözcük öğretimi için ders veya çalışma kitaplarında yeterli etkinliğin olmadığı (Hasekioğlu, 2009, s. 287), öğretim etkinliklerde yer alan

örneklerin sayısının yetersiz olduğu, ikili ve grup çalışmalarına yeterince yer verilmediği, etkinliklerin yapılma süresinin belirtilmediği (Başar, 2016, s. 74), kültür aktarımı konusunda eksiklerinin bulunduğu, Türk kültürünü tam olarak yansıtamadıkları ve öğretim ilkelerine uygunluk bakımından sorunlu oldukları (Demir, 2012, s. 298-300), ders kitaplarının farklı amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyen bireylere hitap etmediği ve kitapların tek tipte hazırlandığı (İşçi, 2012, s. 138), öğretim setlerindeki dil bilgisi konu sıralamasında ve konu dağılımında belli bir standardın olmadığı ve ortak bir izlencenin takip edilmediği, var olan konu sıralamasının da bilimsel araştırmalara dayandırılmadan belirlendiği (Memiş, 2018, s. 5-6), yapım eklerinin öğretime yeterince yer verilmediği (Memiş, 2018, s. 466), yabancı dil ve ikinci dil ayırımına dikkat edilmediği için öğretim sürecinde aynı materyallerin kullanıldığı (Durmuş, 2018, s. 188) şeklinde ders kitaplarının birçok sorunla dolu olduğu ortaya konulmuştur. Hâlihazırda Türkçenin ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretimi sürecinin sözü edilen sorunları taşıyan ders kitapları üzerinden ve büyük oranda bu kitaplara bağlı ve bağımlı olarak yürütülmesi de Türkçe öğretiminin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada, ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil düzeyleri ve dil başarılarının, Türkçe öğretimi sürecinde rol alan kurumlar ve bu kurumlar tarafından çeşitli gerekçelerle tercih edilen öğretim setleri ile ilgili yukarıda sözü edilen sorunlar nedeniyle hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilendiği düşünülmektedir.

Bu düşüncenin doğruluğunu tespit edebilmek için ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması gerekmektedir. Bu noktada, tarafsız ölçülebilirlik bakımından daha elverişli olması, farklı kurumlarda yapılacak sınava en uygun dil becerisi olması ve özellikle yabancı dil eğitiminde ve hedef dil kullanılarak gerçekleştirilen bütün öğrenmelerde motor beceri görevi üstlenmesi gerekçelerine dayanarak temel dil becerileri arasında Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinin eş değerliğinin araştırılmasına karar verilmiştir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan alan yazın bilgisi ve sözü edilen gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı, farklı kurumlarda ve farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğrenmiş olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki okuma yeterlik düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin eş değerliğini karşılaştırmak ve Türkçedeki okuma yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler tarafından etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. C1 düzeyini tamamlamış yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki okuma yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğrenenlerin okuma yeterlik düzeyi üzerinde Türkçe öğrendikleri kurumun bir etkisi var mıdır?
3. Öğrenenlerin okuma yeterlik düzeyi üzerinde kullandıkları Türkçe öğretim setinin etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçeyi farklı Türkçe öğretim merkezlerinde ve farklı dil öğretim setleriyle öğrenerek C1 düzeyini tamamlamış olan yabancı uyruklu öğrenenlerin Türkçe okuma yeterliklerinin eş değerliğinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma karşılaştırma yapmaya imkân veren araştırma desenlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2013, s. 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi esas alınmış ve araştırmacının ulaşabildiği C1 düzeyini, farklı kurumlarda ve farklı dil öğretim setleriyle tamamlamış 65'i (%54,17) kız, 55'i (%45,83) erkek, toplam 120 yabancı uyruklu öğrenci bu araştırmanın

örneklemi olarak seçilmiştir. Her bir kurumdan örnekleme dâhil edilen öğrenen sayısı, eşit bir karşılaştırma yapmak amacıyla 15 olarak belirlenmiştir. Örnekleme yer alan öğrenenlerin Türkçe öğrendiği merkez sayısı 8 ile Türkçe öğrendikleri dil öğretim seti sayısı ise 4 ile sınırlandırılmıştır. Bu setler, ikinci ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yaygın olarak tercih edilen dil öğretim setleri arasından seçilmiştir. Öğrenenlerin dil başarısını etkileyen birçok sebep bulunduğu, ayrıca Türkçe öğretim kursları ile Türkçe öğretim setlerinin ticari bir yönünün de olduğu göz önüne alınarak yanlış anlaşılma ve değerlendirmelerin önüne geçmek ve öğretim merkezleri ile öğretim setleri konusunda yönlendirme yapıldığı algısı oluşturmamak için Türkçe öğretim merkezlerinin ve Türkçe öğretim setlerinin isimleri gizli tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen ve C1 düzeyini tamamlamış bireylerin okuma yeterliklerini belirlemek ve ortaya çıkan sonuçları karşılaştırmak için Yunus Emre Enstitüsü tarafından Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre Türkçe öğrenenlerin dil yeterliklerini ölçmek üzere uzman bir ekipçe geliştirilen ve Türkçenin uluslararası geçerliliğe sahip standart bir ölçme aracı niteliğindeki Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) kullanılmıştır. TYS'de dört temel dil becerisini ölçmek üzere 80 soru bulunmaktadır. Soruların becerilere dağılımı okuma 40, dinleme 30, yazma 2 ve konuşma 8 soru şeklindedir. Sınav süresi okuma için 60, dinleme için 45, yazma için 60 ve konuşma için 15 dakika olmak üzere toplam 180 dakikadır. Bu sınavdan elde edilen puanlar, her bir beceri türünden alınabilecek en yüksek puan 25 olmak üzere, 55-70 puan arası B2 düzeyi, 71-88 puan arası C1 düzeyi ve 89-100 puan arası C2 düzeyi şeklinde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme dil becerilerine dağıtılarak yapıldığında, her bir beceri türünden alınan puanların dil düzeyi karşılıkları 13,75-17,5 puan arası B2 düzeyi, 17,75-22 puan arası C1 düzeyi ve 22,25-25 arası C2 düzeyi şeklindedir. Bu araştırmada TYS'nin okuma bölümü kullanıldığı için bir okuma sorusunun puan karşılığı 0,625 olarak değerlendirilmiş ve sınav süresi olarak öğrenenlere 60 dakika verilmiştir. Veri toplama aracının bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için Yunus Emre Enstitüsünden gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, Türkiye'de 8 farklı kurumda 4 farklı öğretim setiyle ikinci dil olarak Türkçe öğrenmiş olan yabancı uyruklu öğrenenlerden 2017-2019 yılları içerisinde toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için öncelikle ilgili kurumlarla irtibata geçilmiş ve araştırmaya katılabilecek olan öğrenen grupları belirlenmiştir. Daha sonra kararlaştırılan tarihte ilgili kurumlardan bir okutmanın gözetiminde TYS'nin okuma bölümü öğrenenlere uygulanmış ve sınav evrakı gerekli hassasiyet gözetilerek araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı vasıtasıyla elde edilen veriler kodlanıp bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için, örneklem büyüklüğü dikkate alınarak Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testine göre yapılan normallik hesaplamasında hesaplanan p değerinin $\alpha=,05$ 'den büyük çıkması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen normal dağılım analizleri sonucunda, ölçme aracından elde edilen puanların dil öğrenilen merkezlere ve dil öğretiminde kullanılan öğretim setlerine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiş; bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının Türkçe öğrenilen kuruma ve dil öğretimi sürecinde kullanılan dil öğretim setine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. Kruskal Wallis testi ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmeye yarar. Analiz, k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanlarını karşılaştırma esasına dayanır. Bu test, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta normal dağılım ve varyans eşitliği varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizinin alternatifi olarak kullanılabilir (Büyüköztürk, 2017, s. 168).

Örneklemdaki öğrenenlerin TYS'den elde ettikleri puanlar üzerinde dil öğretim seti değişkeninin yol açtığı anlamlı farklılaşmanın hangi dil öğretim setleri arasında ortaya çıktığını belirlemek için ise Mann Whitney U Testi işe koşulmuştur. Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini, yani iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını (Büyüköztürk, 2017, s. 165) belirlemek için kullanılır. Bu test, bağımsız örneklem için t-testinin parametrik olmayan alternatifidir ve parametrik testlerden farklı olarak iki grubun ortalamalarını kıyaslamak yerine ortancaları kıyaslar (Pallant, 2016, s. 249).

BULGULAR

Türkçeyi farklı kurumlarda, farklı dil öğretim setleriyle öğrenmiş ve C1 düzeyini tamamlamış olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki okuma yeterlik düzeylerini tespit etmek, bu düzeylerin eş değerliğini karşılaştırmak ve öğrenenlerin okuma yeterlik düzeylerinin dil öğrenilen kurum ve öğretimde kullanılan dil öğretim seti tarafından etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ulaşılan bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla şu şekildedir:

“C1 düzeyini tamamlamış yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki okuma yeterlik düzeyleri nedir?” sorusu çerçevesinde, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenenlerin Türkçe Yeterlik Sınavından elde ettikleri puanlar ve bu sınava göre buldukları düzey Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

N	\bar{X}	Puan	Okuduğunu Anlama Düzeyi
120	27,76	17,35	B2

Tablo 1’deki verilere göre; örneklemden bulunan C1 düzeyini tamamlamış 120 öğrencinin 40 soruluk okuduğunu anlama testinden elde ettiği ortalama net 27,76 ve ortalama puan 17,35 şeklindedir. Bu puan, TYS’nin değerlendirme çizelgesine göre B2 düzeyine karşılık gelmektedir. Katılımcıların puanları detaylı olarak incelendiğinde okuduğunu anlama seviyelerine göre; C2’ düzeyinde 2, C1 düzeyinde 61, B2 düzeyinde 45 ve B1 düzeyinde 12 öğrenenin bulunduğu belirlenmiştir.

“Öğrenenlerin okuma yeterlik düzeyi üzerinde Türkçe öğrendikleri kurumun bir etkisi var mıdır?” araştırma sorusu doğrultusunda TYS’den elde edilen puanlar Kruskal Wallis Testi ve betimsel istatistik yardımıyla analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Dil Öğrenilen Kurumlara Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

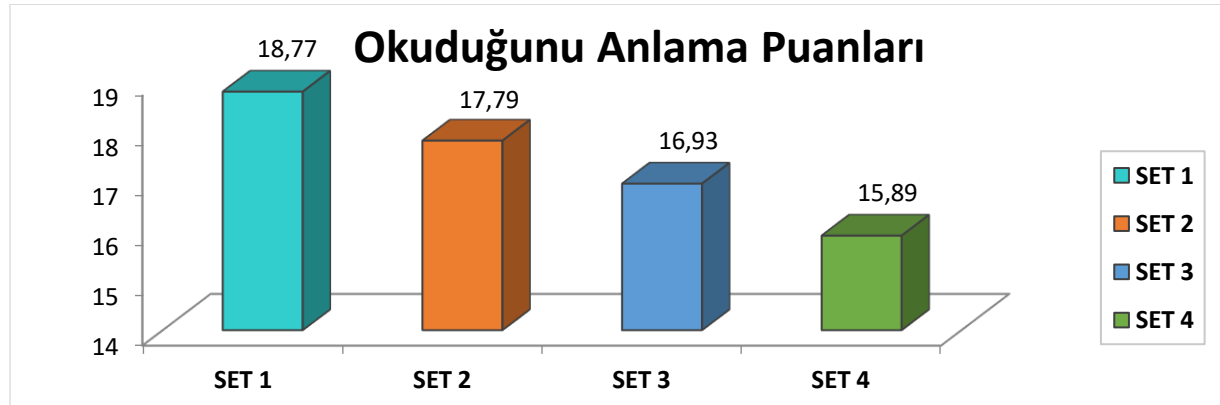
Kurum	N	\bar{X}	Puan	SO	O.A.D.	χ^2	sd	p*
A TÖMER	15	30,73	19,21	83,40	C1			
B TÖMER	15	29,33	18,33	72,40	C1			
C TÖMER	15	28,67	17,92	69,43	C1			
D TÖMER	15	28,27	17,67	65,03	B2	20,686	7	,004
E TÖMER	15	27,73	17,33	62,20	B2			
F TÖMER	15	26,47	16,54	49,53	B2			
G TÖMER	15	25,73	16,08	42,57	B2			
H TÖMER	15	25,13	15,71	39,43	B2			

* $p < ,05$ düzeyinde anlamlı ► O.A.D: Okuduğunu Anlama Düzeyi

Tablo 2'ye göre; 8 farklı kurumdan 15'er kişi olarak örnekleme dâhil edilen öğrenenlerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği puanlar 30,73 ile 25,13 puan arasında değişmektedir. Bu puanlar TYS'nin değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, kurumlardan 3'ünde Türkçe öğrenmiş yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından ortalama C1 düzeyinde, diğer 5 kurumdaki öğrenenlerin ise ortalama B2 seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2'deki Kruskal Wallis testi analiz sonucu göre; Türkçeyi farklı kurumlarda öğrenmiş olan öğrenenlerin okuduğunu anlama bakımından farklı başarı puanları elde ettikleri ve dil seviyesi bakımından farklı düzeylerde buldukları, bu farklılığın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(7)=20,686$; $p=,004$).

Öğrenenlerin ölçme aracından elde ettiği okuma puanları, "Öğrenenlerin okuma yeterlik düzeyi üzerinde kullandıkları Türkçe öğretim setinin etkisi var mıdır?" araştırma sorusu çerçevesinde analiz edilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar Şekil 1'de ve Tablo 3'te sunulmuştur:



Şekil 1. Dil Öğretim Setlerine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Şekil 1'deki verilere göre; Türkçeyi Set 1 ile öğrenenlerin okuduğunu anlama ortalama başarı puanlarının 18,77 puan, Set 2 ile öğrenenlerin 17,79 puan, Set 3 ile öğrenenlerin 16,93 puan ve Set 4 ile öğrenenlerin 15,89 puan olduğu görülmektedir. Bu puanlar, TYS değerlendirme ölçütlerine göre Set 1 ve Set 2 ile dil öğrenenler için C1 düzeyine, Set 3 ve Set 4 ile dil öğrenenler için B2 düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 3.*Dil Öğretim Setlerine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonu*

Öğretim Seti	N	\bar{X}	Puan	SO	O.A.D.	χ^2	sd	p*
Set 1	30	30,03	18,77	77,90	C1	18,744	3	,000
Set 2	30	28,46	17,79	67,23	C1			
Set 3	30	27,10	16,93	55,87	B2			
Set 4	30	25,43	15,89	41,00	B2			

* $p < ,05$ düzeyinde anlamlı ► O.A.D: Okuduğunu Anlama Düzeyi

Bu puanlar üzerinde gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucuna göre; farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından farklı düzeyde oldukları ve bu düzey farkının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret ettiği belirlenmiştir ($\chi_2(3)=18,744$; $p=,000$). Başka bir anlatımla, dil öğretimi sürecinde kullanılan öğretim setinin, öğrenenlerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Dil öğretim setlerine bağlı olarak ortaya çıkan okuduğunu anlama düzeyi farkının hangi dil öğretim setleri arasında ortaya çıktığını saptamak için Mann-Whitney U testi yardımıyla ikili karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.*Öğretim Setlerine Göre Öğrenenler Arasındaki Okuduğunu Anlama Puan Farkına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları*

Öğretim Seti	N	Karşılaştırılan Öğretim Seti	N	U	z	p*
SET 1	30	SET 2	30	367,000	-1,234	,217
		SET 3	30	288,000	-2,407	,016
		SET 4	30	173,000	-4,112	,000
SET 2	30	SET 3	30	362,500	-1,300	,194
		SET 4	30	252,500	-2,931	,003
SET 3	30	SET 4	30	339,500	-1,640	,101

* $p < ,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 4'te yer alan Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına göre; SET 1 ile Türkçe öğrenmiş olan öğrenenlerin SET 3 ($p=,016$) ve SET 4 ($p=,000$) ile Türkçe öğrenmiş olan öğrenenlerden; SET 2 ile Türkçe öğrenmiş olan öğrenenlerin de SET 4 ($p=,003$) ile Türkçe öğrenmiş olan öğrenenlerden okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak daha yüksek puanlar elde ettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre; SET 1 ile Türkçe öğrenenler ile SET 3 ve SET 4 ile Türkçe öğrenenler arasında ve SET 2 ile Türkçe öğrenenler ile SET 4 ile Türkçe öğrenenler arasında okuduğunu anlama bakımından anlamlı bir farklılık saptanırken, SET 1 ve SET 2 ile Türkçe öğrenenler arasında, SET 2 ve SET 3 ile Türkçe öğrenenler arasında ve SET 3 ve SET 4 ile Türkçe öğrenenler arasında okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı kurumlarda farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğrenmiş olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki okuma yeterlik düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin eş değerliğini karşılaştırmak ve Türkçedeki okuma yeterlik düzeyinin dil öğrenilen kurum ile öğretim sürecinde kullanılan Türkçe öğretim seti değişkenleri tarafından etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen tarama modelindeki bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan ve Türkçede C1 seviyesini tamamlamış 120 yabancı uyruklu öğrencinin okuduğunu anlama testinden elde ettiği puanların tamamı bir arada değerlendirildiğinde, öğrenenlerin okuduğunu anlama seviyeleri bakımından ortalama B2 düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Öğrenenlerin aldığı maksimum ve minimum puanlar incelendiğinde ise örneklemdeki öğrenciler arasında C2

seviyesinde bulunanlar olduğu gibi B1 seviyesinde bulunanların da olduğu görülmüştür. C1 düzeyinin gerektirdiği ortalama 920 saatlik dil eğitimini tamamlayarak C1 sertifikası almış öğrenenlerin okuduğunu anlama seviyelerinin bu denli geniş bir yelpazeye yayılması ve örneklemleri oluşturan öğrenenlerin neredeyse yarısının okuduğunu anlama düzeyi bakımından C1 seviyesinin altında olması, dil öğretiminin niteliği, başarısı, ciddiyeti ve eş değeri noktasında önemli bir probleme işaret etmektedir. Ortaya çıkan sonuç, öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi bakımından istenen düzeyin oldukça uzağında olduklarını göstermekte ve farklı kurumlar tarafından yapılan sertifika sınavları ile verilen C1 düzeyini gösterir Türkçe sertifikasını tartışmaya açık hâle getirmektedir. Esasen, Türkçe öğrenimini tamamlayarak farklı bölümlerde lisans veya lisansüstü eğitime başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bölümünün, öğrenimlerinin özellikle ilk yıllarında akademik başarı yönünden yetersiz kaldıkları, sonraki yıllarda ise aynı gruptan önemli sayıdaki öğrencinin dil yeterliği sorununu aşamamasına bağlı olarak eğitimini tamamlayabilmek için öğretim üyelerinin inisiyatif almasına ihtiyaç duydukları uzun zamandır bilinmektedir. Oysa uluslararası öğrencilerin eğitim aldığı batılı ülkelerdeki üniversitelerde, dil yetersizliği gibi bir sorunu olan kişinin lisans veya lisansüstü eğitime başlaması mümkün değildir. Böyle bir sorunun oluşmaması için İngilizce, Almanca ve Fransızca dil sınavları olabildiğince objektif yapılmakta ve sonuçlar öğrenenlerin gerçek dil düzeylerini yansıtabilmektedir. Türkçedeki dil yeterliklerini ölçmede kullanılan sınavların ise şu an için bu nitelikten uzak olduğunu ileri sürmek özellikle yukarıda bahsedilen problemler dikkate alındığında yanlış olmaz. Zaten Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi sahasında çalışanların ortak bir kanaati olarak ve Durmuş'un (2013, s. 215) belirttiği üzere, Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluk söz konusudur. Böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının gerekliliği ortadadır (Durmuş, 2013, s. 215). Bu sorunun çözümü noktasında dil yeterliklerinin isabetli ve bilimsel yöntemlere uygun olarak ölçülebilmesi için Yunus Emre Enstitüsü tarafından çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bu çalışmalardan istenen sonuçların alınabilmesi için sınav geliştirme sürecine, Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi alanında akademik birikime ve uygulama tecrübesine sahip daha çok akademisyenin dâhil edilmesi ve hazırlanan sınavların Türkiye'deki tüm Türkçe öğretim merkezleri tarafından yaygın ve ortak biçimde kullanılmasının sağlanması gerekmektedir. Bu ise, Türkiye şartları düşünüldüğünde, ancak hazırlanan ve hazırlanacak olan sınavların, YÖK ve ÖSYM gibi devlet kurumlarının desteğini almasıyla ve tabii kanun ve yönetmelik güvencesiyle mümkün olabilecektir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç, katılımcıların okuduğunu anlama düzeyi, dolayısıyla dil düzeyleri üzerinde Türkçe öğrendikleri dil öğretim merkezinin bir etkisinin olduğu şeklindedir. Başka bir ifadeyle, öğrenenler dil öğretim merkezinde gördükleri eğitimin bir neticesi olarak Türkçeyi farklı düzeylerde öğrenmişlerdir. Bu sonuç, dil öğretim merkezlerinin niteliği ve sunduğu öğretim imkânları, buralarda tercih edilen öğretim yöntemleri, öğretim sürecini yürüten öğreticilerin niteliği ve yetkinliği, kurumların öğretim sürecine dâhil ettiği ilave öğretim materyalleri ve etkinlikleri, kur bitirme ve sertifika sınavları gibi konularda önemli sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar, genel itibarıyla Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi sürecinde tüm bileşenleriyle eş değeri ve uygulama birliğinin sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu sorunun çözümü için Türkçe öğretimi yapılan kurumların akredite olacağı bir akreditasyon mercii oluşturulmalı ve gerekli yeterlikleri sağlayamayan ve akredite olmayan kurumların öğrenenlere verdiği dil sertifikaları üniversitelerce tanınmamalıdır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen diğer bir sonuca göre; Türkçe öğretiminde kullanılan dil öğretim setleri, öğrenenlerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır. Daha

açıklayıcı bir anlatımla, öğrenenlerin Türkçe öğrenmek için takip ettikleri dil öğretim setinin içeriği ve niteliği öğrenenlerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilemiş, kullanılan Türkçe öğretim setine bağlı olarak öğrenenlerin okuma becerileri olumlu ve olumsuz yönde değişim göstermiştir. Ulaşılan bu sonuç, Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan setlerin, öğretim süreci üzerinde yarattığı etki ve bu sürece yaptığı katkı bakımından birbirine denk olmadığına işaret etmektedir. Bu noktada, Türkçe öğretimi sürecinde işe koşulan setlerin, öğrenci ihtiyaçları, öğretim hedefleri, dil becerilerine yönelik kazanımlar ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi metni dikkate alınarak gözden geçirilmesi ve Türkçe öğretim setlerindeki eksikliklerin tespit edilerek giderilmesi gerektiği rahatlıkla ifade edilebilir.

Okuduğunu anlama başarısında, Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setine göre ortaya çıkan SET1>SET2>SET3i>SET4 sıralamasında, ilgili setlerdeki okuma metninin ihtiva ettiği kelime sayısının da bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Zira bu setlerin sahip olduğu toplam kelime sayısı sıralaması da, ortaya çıkan sonuçla doğru orantılı olarak SET1>SET2>SET3i>SET4 şeklindedir. Bu açıdan öğrenim süreci boyunca daha fazla kelime gören veya kelimeyle muhatap olan öğrenenlerin okuduğunu anlama bakımından daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğrenenlerin dil öğretim setlerinin içerdiği sözcük sayısına bağlı olarak daha fazla anlaşılabilir dil girdisi almasının ve buna bağlı olarak dile hâkimiyetlerinin daha iyi olmasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğrenenlerin, öğretim süreci sonunda okuduğunu anlama başarısı bakımından eş düzeyde olmamaları, yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Dil öğretim setleri, kazanım, metin türü ve niteliği, dil becerilerine yönelik etkinlikler, dil bilgisi içeriği ve konu sıralaması, kelime sayısı ve sıklığı gibi değişkenler açısından mutlaka yeniden ele alınmalı, setler arasında var olan uyumsuzluk ve açıklıkların giderilmesi için çeşitli önlemler alınmalıdır. Zira aynı ders saati boyunca Türkçe öğrenen bireylerin farklı seviyelerde dil becerilerine sahip olmaları eğitimin kalitesi konusunda soru işaretlerine yol açmakta, öğrenciler ve öğretmenler açısından zaman kaybına neden olmaktadır.

Hâlihazırda Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan dil öğretim setlerinin hazırlanmasında, gözden geçirilmesinde ve değerlendirilmesinde herhangi bir denetim mekanizması bulunmamaktadır. Zaten böyle bir mekanizmanın bulunmaması başlı başına bu araştırmada ortaya çıkarılan sorunların ve sonuçların nedenlerine ışık tutmaktadır. Türkçe öğretim setleri özelindeki söz edilen sorunların çözülmesi veya en aza indirilmesi için yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak kitaplara, ana dili eğitimindeki uygulamaya benzer şekilde, Talim Terbiye Kurulu niteliğinde bir kurul denetimi getirilmeli ve ilgili setlerin hem hazırlanması hem de değerlendirilmesi sürecinde dikkate alınacak bilimsel ölçütler oluşturulmalıdır. Eğer böyle bir resmi kurulun oluşturulması konusunda, katı kuralların ve bürokratik bariyerlerin yabancı ve ikinci dil öğretiminin yeniliklere ve denemelere açık doğasıyla uyumlayacağı gibi endişeler taşıyorsa, o hâlde resmi bir denetim kurulu yerine, en azından Talim Terbiye Kurulunun çeşitli işlevlerini yerine getirecek, daha özerk, daha yönlendirici, eğitim rolleri üstlenen, akreditasyonu prestij sağlayan ve başvurulması özendirici olan kurumsal bir yapı muhakkak ikame edilmelidir. Çünkü Türkçenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan dil öğretim setleri özelinde var olan bu denetimsizlik, bu hâliyle öğrenenlerin tutum ve memnuniyetini, Türkçe algısını, dil öğretiminin başarısını ve lisans ve lisansüstü eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkarılan tüm bu sonuçların, yalnızca Türkçe öğretiminde kullanılan setlerin içeriğine ve niteliğine aynı zamanda Türkçe öğretimi yapılan kurumların özelliklerine bağlanması ise eksik bir çıkarım olacaktır. Bu sonuçlar değerlendirilirken öğrenenlerin başarısında, kullanılan dil öğretim seti ve Türkçe öğretimi yapılan kurumunun yanı sıra öğretici nitelikleri, bireysel dil yetenekleri, öğrenenlerin ilgi, istek, ihtiyaç ve motivasyon durumları, dil öğrenim tecrübeleri, zekâ,

Türkiye’de geçirilen süre, öğrenenlerin Türkçe konuşan arkadaşlarının olup olmaması gibi birçok faktörün de etkisinin bulunabileceği akılda tutulmalıdır.

Son olarak, Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenenlerin dil becerilerindeki başarılarını arttırmak için eğitim sürecine dil öğrenme stratejisi eğitiminin de eklenmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle hem dil öğretim setlerinden hem de öğretici niteliklerinden kaynaklanabilecek olumsuzluklar en aza indirilebilir. Bu araştırma dil becerilerinden okuma ile sınırlı tutulduğu için ulaşılan sonuçlara göre; Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinin okuma eğitimi uygulamalarında kullanılan yöntem, teknik, strateji ve materyallerin gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğu ve okuduğunu anlama başarısının istenen düzeye çıkarılabilmesi için yukarıdaki önerilerin dikkate alınarak gerekli adımların atılması gerektiği ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Arslan, N., & Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel seviye: A1, A2) yapılandırıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dergisi*, 1(2), 55-77.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K. L. (2016). *Power language index*. INSEAD. http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf bağlantısından 29.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, T. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan temel düzey ders kitaplarının içerik ve şekil yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112.
- 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.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Memiş, M. R. (2018). *Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi, kelime türetme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Memiş, M. R. (2018). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 439-491.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. United States: Pyrczak Publishing.

- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu - SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Balcı, S. ve Ahi, B.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tinsley, T., & Board, K. (2013). *Languages for the future*. British Council. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf> bağlantısından 29.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tinsley, T., & Board, K. (2017). *Languages for the future*. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages_for_the_future_2017.pdf bağlantısından 29.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyaloglar üzerine bir değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 11-24.

Equivalence of Reading Comprehension Sufficiency of Learners of Turkish as a Second Language

Muhammet Raşit MEMİŞ²

Extended Abstract

Nowadays, teaching Turkish as a second and foreign language is being practiced within official or private organizations in Turkey and abroad through Turkish teaching set which are prepared for this process. Individuals, who learn Turkish with different language teaching sets and under different organizations, are being given a certificate of C1 according to the exam results which is conducted after 920 hours of instruction. However, the absence of implementation unity among organizations, preparation of the certificate exams by the institutions themselves and conducting of Turkish Teaching process with different language teaching sets in each institution suggest that Turkish learners may have different language levels at the end of the teaching process. From this point of view, the aim of this study is to determine the reading proficiency levels of learners, who have learned Turkish in different language centers and with different language teaching sets, to compare equivalence of these levels and to reveal whether reading proficiency levels in Turkish are affected by some other variables. The sample of the study consists of 120 foreign students who have completed C1 level in 8 different institutions and with 4 different Turkish teaching sets. The Turkish Proficiency Exam (TPE) which is a standard measurement tool of Turkish with international validity was used for data collection.

When whole points obtained from reading comprehension test of 120 foreign students who attended to the research and completed C1 level are evaluated all together, it was found out that learners are at B2 level averagely in terms of reading comprehension levels. When the maximum and minimum scores of the learners are examined, it was seen that among these foreign students in the sample, there are those at the level of C2 as well as learners at the level of B1. Having a wide range of reading comprehension levels of learners who received C1 certificate after completing 920 hours of language education that C1 level requires and being below C1 level of nearly half of the learners in the sample in terms of reading comprehension levels indicate that there are important problems on qualification, achievement, seriousness and equivalency of language teaching.

The result show that learners are very far from the desired level in point of reading comprehension and the findings bring the certification exams which is held by different institutions and the certificate that shows C1 level of Turkish into question. In order to solve this problem, Yunus Emre Institute has been conducting various studies for measuring language competencies properly and scientifically. However, in order to obtain desired results from these studies, inclusion of more academicians who have academic knowledge and implementation experience in the field of teaching Turkish as a second and foreign language to the process of exam development and ensuring the use of emerging products by all the Centers of Turkish Teaching commonly and jointly are required. When considering the conditions of Turkey, this can be only possible if the exams which are already prepared or will be prepared, receive support from governmental organizations such as YÖK and OSYM and if these exams are secured by laws and regulations.

² Ondokuz Mayıs University, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6037-3958>

Memiş, M. R. (2019). Equivalence of reading comprehension sufficiency of learners of Turkish as a second language. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 253-265. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.521301>

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019, 38(1), 253-265.

Another result of the study is that the center of language teaching where participants learned Turkish has an effect on the level of reading comprehension of the learners, thus it can be said that center of Turkish teaching affects language levels of Turkish learners. In other words, due to the education that learners took in the centers of language teaching, they have learnt Turkish at different levels. This result shows that there are significant problems on the subjects of the quality and facilities of language teaching centers, the teaching methods preferred in these centers, the competence and quality of the teachers who carry out the teaching process, the additional teaching materials and activities included by centers to the teaching process and the exams of level completion and certificate. In general terms, these issues arise from the fact that there couldn't be provided equivalence and implementation unity with all the components in the process of Turkish teaching as a second and foreign language. In order to solve this problem, an accreditation authority should be established which centers of Turkish teaching are obligated to accredit and the language certificates which are given by non-accredited institutes which can't provide the required qualifications shouldn't be recognized by universities.

According to another result obtained from this research; the teaching sets used in Turkish teaching create a significant influence on the achievement of the reading comprehension of the learners. With a more explanatory statement, the content and the quality of the language teaching sets that learners have followed to learn Turkish, influenced the reading comprehension levels of learners and depending on the Turkish teaching sets used in teaching process, the reading skills of the learners changed positively and negatively.

This result indicates that the course books that are being used in Turkish teaching as a second and foreign language are not equivalent to each other in terms of the effect and contribution on the teaching process. At this point, it can be easily stated that the teaching sets which are employed in the process of teaching Turkish, should be reviewed by taking learners needs, instructional objectives, outcomes towards language skills and Common European Framework of Reference for Languages into consideration, and the deficiencies in the Turkish teaching sets should be spotted and corrected.

Key Words: *Reading comprehension, Language sufficiency, Equivalence, Turkish teaching set, Center of Turkish teaching, Teaching Turkish as second language*