



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FARKLI YAŞ VE
MİLLİYET GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA
HATALARI: KERKÜK ÖRNEĞİ**

Manolya Omar

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezdin fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Manolya

Soyadı : OMAR

Bölümü : Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Farklı Yaş ve Milliyet Gruplarındaki Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları: Kerkük Örneği

İngilizce Adı : Acoustic Reading Errors Of Students Of Different Age and Nationality Groups İn Teaching Turkish To Foreigners: The Case Of Kirkuk

ETİK İLKELER UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Manolya OMAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

..... Tarafından hazırlanan “.....
.....
.....” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından
oybirliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi
..... Anabilim dalı Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KARA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Bayburt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları
yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

.....



Aileme...

TEŞEKKÜR

Doktoraya başladığım günden beri beni her daim destekleyen, bilgi birikimi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Mehmet KARA'ya, zor zamanlarımda yanımda duran ve yardımlarını esirgemeyen Ergin BAKİ'ye, bana her zaman moral verip yanımda olan eşim ve beni bugünlere getiren maddi ve manevi desteğini esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim...

Manolya OMAR

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FARKLI YAŞ VE MİLLÎYET GRUPLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA HATALARI: KERKÜK ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

Manolya OMAR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2021

ÖZ

Araştırmanın temel amacı milliyeti Arap ve Kürt olan lise ve üniversitede okuyan öğrencilerin Türkçe sesli okumada yaptıkları hataları tespit etmek ve bu hataların tespiti neticesinde çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan grubun, Irak'ın resmî dilinin Arapça olmasına rağmen Türkiye'ye/Türkçeye duymuş oldukları sempati onları bu dili öğrenmeye teşvik etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere 553 kelimeden oluşan Türkiye Türkçesi bir metin okutularak sesli okumada yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Bu hatalar; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, yanlış okuma, nefes kontrolü yapamama, ses çıkaramama, telâffuz, yanlış okuma, kelime atlama, hece atlama, kelime ekleme, hece ekleme, ses ekleme, tutulma ve yanlış heceleme olarak toplam 13 hata tespit edilmiştir.

Çalışmaya toplam 56 öğrenci katılım sağlamıştır. Katılan öğrencilerin metni okurken ses kayıtları alınmış ve bu ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Sesli okuma için kullanılan metnin yanında öğrencileri tanıma ve Türkçeye karşı tutumları ölçmek amacıyla bir görüşme formu verilmiştir. Yapılan bu çalışmalar neticesinde elde edilen veriler; öğrencilerin cinsiyeti, evlilik türü, milliyeti ve seviyeleri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucundan lisede bulunan öğrencilerin sesli okuma metninde toplam 3719 hata yaptıkları, üniversitede okuyan öğrencilerin ise toplam 2757 hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre lisedeki öğrencilerin ilkokuldan itibaren Türkçe eğitimi görmelerine rağmen, üniversitede okuyan ve ilk defa Türkçeyle karşılaşan öğrencilere göre daha fazla hata yapmalarının nedeni; Türkçe öğretiminin sadece dil bilgisi odaklı olması, üniversitede ise Türkçenin tüm dil becerilerine yönelik öğretilmesi olmuştur. Tespit edilen bu hataların azaltılması veya düzeltilmesi için öneriler bölümünde bilgiler verilmiştir.



Anahtar kelimeler: Sesli okuma, Yabancı dil olarak Türkçe, İki Dillilik, Türkçe Öğretimi, Kerkük.

Sayfa Adedi : 136

Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet KARA

**ACOUSTIC READING ERRORS OF STUDENTS OF
DIFFERENT AGE AND NATIONALITY GROUPS IN
TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: THE CASE OF
KIRKUK**

Ph.D. Thesis

Manolya OMAR

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2021

ABSTRACT

The main purpose of this research is to identify the mistakes that Arab and Kurdish high school and university students make when reading aloud in Turkish and offer solutions these errors. Kirkuk creator of the universe and sample Research / Iraq Although Arabic is the official language of Turkey / Turkish sympathy that they have heard has encouraged them to learn the language.

A text of 553 words in Turkish was read to the students who participated in the study, and their mistakes in were identified. A total of 13 errors were identified as word repetition, syllable repetition, wrong reading, breath control, speaking, misunderstanding, word jumping, syllable jumping, adding words, adding syllables, adding sounds, eclipse and false spelling.

A total of 56 students participated in the study. Voice records were taken ofparicipating students reading the text, later these voice recordings were deciphered by the researcher. In addition to the text used, an interview form was given to measure student's attitudes towards Turkish. As a result of these studies, the data were analyzed by considering the gender, marriage type, nationality and levels of the students. The result of the study, showed that the high school students made a total of 3719 errors in the reading text, while university students made a total of 2757 errors. According to this result, although the high school students have been studying Turkish since primary school, the reason why they make more mistakes than the students who study at the university and encounter Turkish for the first time is because the teaching of Turkish was focused only on grammar. Additionally, Turkish

was taught for all language skills at the university. Information in the form of items is included in the suggestions section to reduce the detected errors.



Keywords : Reading aloud, Turkish as a Foreign Language, Bilingualism, Teaching Turkish, Kirkuk.

PageNumber : 136

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet KARA

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Kerkük'ün Coğrafi Konumu, Tarihî, Siyasi Durum ve Etnik Kimliği	7
2.2 Ortadoğu'da Türkçenin Yayılma Alanları.....	8
2.3 Irak'ta, Türkçe Eğitiminin Durumu	10
2.4 Kerkük'te Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar	12
2.5 Dil.....	13
2.5.1 Anadili.....	15
2.5.2 Dil Edinimi	16
2.5.3 İki Dillilikle İlgili Genel Bilgiler	17
2.5.4 İki Dillilikte Olumlu ve Olumsuz Yönler	19
2.5.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi.....	19
2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kültürün Önemi.....	20
2.7 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi	22

2.8 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi ve Karşılaşılan Zorluklar	25
2.9 Okumanın Yaklaşımları	28
2.9.1 Bütünleştirici Okuma Yaklaşımı.....	29
2.9.2 Çözümleyici Okuma Yaklaşımı.....	29
2.9.3 Etkileşimsel Okuma Yaklaşımı	29
2.10 Okuma Modelleri	29
2.10.1 Sesli Okuma.....	31
2.10.2 Sesli Okuma Becerisine İlişkin Amaçlar	31
2.10.3 Sesli Okumanın Özellikleri	32
2.10.4 Okuma Güçlüğü.....	33
2.11 Ses Bilgisi.....	35
BÖLÜM 3	39
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
BÖLÜM 4	45
YÖNTEM.....	45
4.1 Araştırmanın Modeli	45
4.2 Evren ve Örneklem	45
4.3 Verilerin Toplanması	45
4.4 Verilerin Analizi	46
BÖLÜM 5	47
BULGU VE YORUMLAR	47
BÖLÜM 6	93
SONUÇ VE ÖNERİ	93
6.1 Sonuç	93
6.2 Öneriler	100100
KAYNAKLAR.....	103
EKLER	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkçe Seslerin Arapça ve Kürtçe Karşılığı</i>	366
Tablo 2. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Genel Bilgileri</i>	47
Tablo 3. <i>1. Lise Kız Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	48
Tablo 4. <i>2. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	48
Tablo 5. <i>3. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	49
Tablo 6. <i>4. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	49
Tablo 7. <i>5. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	50
Tablo 8. <i>6. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	50
Tablo 9. <i>7. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	51
Tablo 10. <i>8. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	51
Tablo 11. <i>9. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	52
Tablo 12. <i>10. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	52
Tablo 13. <i>11. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	53
Tablo 14. <i>12. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	53
Tablo 15. <i>13. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	54
Tablo 16. <i>14. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	54
Tablo 17. <i>1. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	55
Tablo 18. <i>2. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	55
Tablo 19. <i>3. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	56
Tablo 20. <i>4. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları</i>	56

Tablo 21. 5. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	57
Tablo 22. 6. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	57
Tablo 23. 7. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	58
Tablo 24.8. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	58
Tablo 25. 9. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	59
Tablo 26.10. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	59
Tablo 27. 11. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	60
Tablo 28. 12. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	60
Tablo 29. 13. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	61
Tablo 30. 14. Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	61
Tablo 31. 1. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	62
Tablo 32.2. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	62
Tablo 33.3. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	63
Tablo 34. 4. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	63
Tablo 35. 5. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	64
Tablo 36. 6. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	64
Tablo 37.7. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	65
Tablo 38.8. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	65
Tablo 39.9. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	66
Tablo 40.10. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	66
Tablo 41.11. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	67
Tablo 42.12. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	67
Tablo 43.13. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	68
Tablo 44. 14. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	68
Tablo 45. 1. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	69

Tablo 46. 2. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	69
Tablo 47. 3. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	70
Tablo 48. 4. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	70
Tablo 49. 5. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	71
Tablo 50. 6. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	71
Tablo 51.7. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	72
Tablo 52.8. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	72
Tablo 53.9. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	73
Tablo 54.10. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	73
Tablo 55.11. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	74
Tablo 56.12. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	74
Tablo 57. 13. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	75
Tablo 58.14. Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları	75
Tablo 59.Lise Seviyesinde Olup Milliyeti (Anne-Babası) Kürt Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları	76
Tablo 60. Üniversite Seviyesinde Olup Milliyeti (Anne-Babası) Kürt Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	76
Tablo 61. Lise ve Üniversite Düzeyinde Olan (Anne-Babası) Kürt Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları Arasında Karşılaştırma.....	77
Tablo 62. Lise Seviyesinde Olup ve Milliyeti (Anne-Babası) Arap Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	78
Tablo 63. Üniversite Düzeyinde Olup ve Milliyeti (Anne-Babası) Arap Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları	79
Tablo 64. Lise ve Üniversite Düzeyinde (Anne-Babası) Arap Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları Arasında Karşılaştırma	80
Tablo 65. Lise Düzeyindeki Milliyeti Kürt (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları	81

Tablo 66. Üniversite Düzeyindeki Millîyeti Kürt (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	82
Tablo 67. Lise ve Üniversite Düzeyindeki Millîyeti Kürt (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 68. Lise Düzeyinde Olan ve Millîyeti Arap (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	84
Tablo 69. Üniversite Düzeyinde Olan ve Millîyeti Arap (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları	84
Tablo 70. Lise ve Üniversite Düzeyinde Olan Arap (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları Arasında Karşılaştırma.....	85
Tablo 71. Lise Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları	86
Tablo 72. Üniversite Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	87
Tablo 73. Lise ve Üniversite Düzeyinde Karma Evlilikten Olan Kız Öğrencilerinin Sesli Okumada Yaptıkları Hataların Karşılaştırılması	88
Tablo 74. Lise Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	89
Tablo 75. Üniversite Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları.....	90
Tablo 76. Lise ve Üniversite Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Öğrencilerin Sesli Okumada Yaptıkları Hataların Karşılaştırılması	91
Tablo 77. Lise ve Üniversite Düzeylerinde Okuyan Öğrencilerin Sesli Okumada Yaptıkları Hataların Karşılaştırılması.....	92

ŞEKİLLER

Şekil 1. Dil Becerilerinin Açıklaması.....	27
Şekil 2. Ölçme Teknikleri ve Ölçme İçin Uygulama Önerileri.....	9999



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TÖMER	Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma Merkezi
YEE	Yunus Emre Enstitüsü
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÖÖÇ	Avrupa Öneriler Ortak Çerçeve Metni
akt.	Aktaran
TV.	Televizyon
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
KTE	Kelime tekrar etme
HTE	Hece tekrar etme
KA	Kelime atlama
HA	Hece atlama
TE	Telaffuz
SÇ	Ses çıkaramama
SE	Ses ekleme
HE	Hece ekleme
NKY	Nefes kontrolü yapamama
TU	Tutulma
HY	Heceleme yanlışı

YO	Yanlış okuma
KE	Kelime ekleme
Üni.	Üniversite
T	Tek tip evlilik
K	Karma evlilik



BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya gözünü açtığı andan itibaren çevresiyle iletişim hâlinde olur. Bu iletişim dört temel dil becerisinden dinleme ile sağlanır. İnsanoğlu ilk çevresiyle ana dili ile iletişim içindedir. Ancak zamanla büyür ve kendini geliştirerek yeni diller öğrenebilir. Bu durum kimi zaman bireyler için ticaret, turizm veya görev gereği olabilir, kimi zaman da eğitim gibi şahsi nedenlerle yeni bir dil öğrenilebilir. İnsanoğlu ister kariyer ister günlük yaşantısından dolayı olsun her geçen gün yeni bir yabancı dile ihtiyaç duyabilmektedir. Teknoloji dünyasının hızla ilerlemesi dolayısıyla artık yeni bir dil öğrenmek zor olmamaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı da büyümektedir. Çünkü insanlar artık birbirlerini görmeden bile, dünyanın neresinde olursa olsun birbirleriyle iletişim kurabilmektedirler.

Okuma becerisi (Sesli okuma), dil öğretiminin önemli temel göstergelerinden biridir. Ayrıca okuma becerisi, dil öğretiminde diğer becerilerin geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır.

İki dilli (Arap ve Kürt) çocuklarına Türkiye Türkçesini öğretirken en önemli okuma stratejilerinden biri olan sesli okumaya önem verilmelidir. Çünkü dil öğreniminin en somut çıktılarından biri olan sesli okuma becerisi kişinin özgüven ve motivasyonunu da artırmaktadır. Dolayısıyla bu alan ve konu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara bakıldığında, birçok yüksek lisans tezi ve çok az sayıda doktora tez çalışması ile karşılaşmaktayız. Özellikle; Ustabulut'un; "İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler; Romanya Örneği" ve Mohammad Alshirah'ın; "Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı iki yüksek lisans tezi çalışmaları araştırmaya en yakın yüksek lisans

tezleri olduğu görülmektedir. Ancak alandaki çalışmaları incelediğimizde “yabancılara Türkçe öğretiminde farklı yaş ve milliyet gruplarındaki öğrencilerin sesli okuma hataları” çalışmasına daha önce rastlanmadığı tespit edilmiştir. Özellikle Kerkük/İrak’ta böyle bir konunun ele alınmaması ve ihtiyaç olan araştırmalardan biri olması bizi bu konuyu çalışmaya yönlendirmiştir. Konunun önemi göz önünde bulundurularak, alanla ilgili yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu sayede yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve genelde Arap alfabeli dil öğrencilerinin, özellikle de o bölgedeki Kürt ve Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandıkları seslerin tespit edilmesi ve bunların öğretime yönelik önerilerin sunulması öngörülmektedir.

Araştırma için gerek duyulan ses kaydı ve öğrenci bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırma hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan Kerkük üniversitesi öğretmen adayları ve Türkçe öğrenim gören lise öğrencilerinin bir kısmı çalışmaya katılmak istememelerini belirterek, bunun için de özellikle kız öğrencilerinin ses kayıtlarının alınması ve dinlenmesi din açısından sakıncalı ve günah olduğunu öngörerek, bazı öğrencilerin de özgüven korkusu nedeniyle araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı araştırma için uygun görülen öğrenciler seçilerek çalışma yapılmıştır.

1.1 Problem Durumu

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayırt eden şeylerden biri, hiç kuşkusuz dildir. Birey, dünyanın neresine giderse gitsin, dili de kendisiyle birlikte götürür. Ancak başka insanlarla iletişim kurabilmek için tek dil yetersiz kalabilir. İnsanoğlu doğası gereği dünyaya gözünü açtığı andan itibaren ilk kendi anne-babasından anadili edinir. Doğal olarak dil becerilerinin temeli olan konuşmayı öğrenir. Daha sonra okula başladığı zaman diğer becerileri de tamamlar.

Günümüzde tek dil hemen hemen her ülkede yetersiz kalmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların da kendilerini geliştirmeleri, dolayısıyla yeni bir dil öğrenmeleri daha da kolay olmuştur.

İrak gibi birçok ülkede insanlar farkında olmadan iki dilli olabilmektedir. Eğer ki bir ülkede birden çok milliyet yaşıyorsa o zaman iki, hatta çok dillilik kavramı ortaya çıkabilmektedir. Irak’ta üç milliyet yaşadığından ve ülkenin resmi dilinin Arapça olmasından dolayı vatandaşlar, anadil ediniminden ayrı ikinci bir dile de sahip

olabilmektedir. Örneğin; milliyeti Kürt olan öğrenciler evde Kürtçeyi edinirken okuldan veya çevreden Arapçayı öğrenebilmektedirler. Bunun sebebi ise, okullarda görülen eğitimin Arapça olmasından kaynaklanmasıdır. Ancak eski rejimin devrilmesinin ardından Kerkük başta olmak üzere, Musul ve ilçelerinde Türkçe eğitim gören okullar açıldı. Böylece bazı aileler çocuklarını Türk okullarına yazdırdı. Bütün bu gelişmeleri göz önünde bulundurarak bu çalışmaya katılacak olan öğrencilerin sesli okuma becerisi ölçülecektir.

Araştırmanın problemi; “Kerkük’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı yaş (lise ve Üniversite seviyesinde olan) ve milliyet (Kürt ve Arap olan) gruplarındaki öğrencilerin bir metindeki sesli okuma hataları” olarak belirlenmiştir. Bu probleme aşağıdaki alt problemler ile yanıt aranacaktır.

Araştırmanın alt problemleri ise;

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise seviyesindeki öğrencilerin sesli okuma hataları nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise seviyesindeki öğrencilerin *cinsiyet değişkenine* göre sesli okuma hataları nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise seviyesindeki öğrencilerin *milliyetine* göre sesli okuma hataları nelerdir?
 - a. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise seviyesindeki *anne-babası Kürt* öğrencilerin sesli okuma hataları nelerdir?
 - b. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise seviyesindeki *anne-babası Arap* öğrencilerin sesli okuma hataları nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise seviyesindeki öğrencilerin anne ve babalarının evlilik (*karma evlilik*) türüne göre sesli okuma hataları nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite seviyesindeki öğrencilerin sesli okuma hataları nelerdir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite seviyesindeki öğrencilerin *cinsiyet değişkenine* göre sesli okuma hataları nelerdir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite seviyesindeki öğrencilerin *milliyete* göre sesli okuma hataları nelerdir?

- a. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite seviyesindeki *anne-babası Kürt* öğrencilerin sesli okuma hataları nelerdir?
- b. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite seviyesindeki *anne-babası Arap* öğrencilerin sesli okuma hataları nelerdir?
8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite seviyesindeki öğrencilerin evlilik (*karma evlilik*) türüne göre sesli okuma hataları nelerdir?
9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise ve üniversite seviyesindeki öğrenciler arasındaki sesli okuma hataları nelerdir?
- a. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise ve üniversite seviyesindeki *Kürt kız* öğrenciler arasındaki sesli okuma hataları nelerdir?
- b. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise ve üniversite seviyesindeki *Arap kız* öğrenciler arasındaki sesli okuma hataları nelerdir?
- c. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise ve üniversite seviyesindeki *Kürt erkek* öğrenciler arasındaki sesli okuma hataları nelerdir?
- d. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise ve üniversite seviyesindeki *Arap erkek* öğrenciler arasındaki sesli okuma hataları nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, “Kerkük’te” Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kürt ve Arap milliyetinden lise ve üniversite düzeyinde olan öğrencilerden alınan verilerin analizi sonucunda çalışma tamamlanacaktır. Çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrenciler sesli okumada birçok hata yapmaktadır. Bu hatalar ana dillerinden, sesletimden, vurgu ve tonlamadan kaynaklanan hatalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada farklı milliyet gruplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesli okuma hatalarını tespit etmek çözüm önerileri getirmektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

İnsanlar arası ve toplumlararası iletişim, son yıllarda küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte önemini daha çok hissettirir durumdadır. Bu açıdan insanlar hem kendi dillerini hem de başka dilleri bilme ve etkili bir şekilde kullanma gereksinimi duymaktadırlar (Özer & Korkmaz, 2016, s. 20).

Çalışmada ise; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı yaş ve milliyetten olan Irak vatandaşlarının sesli okuma becerisi incelenecek ve buradaki yapılan hatalar tespit edilecektir. Türkçenin daha güzel ve doğru öğretilmesi için böyle çalışmaların erken yaştan itibaren yapılması gerekmektedir. Böyle bir çalışmanın Kerkük'te yapılmamış olması bizi bu konuyu çalışmaya yönlendirmiştir. Bu çalışmanın Kerkük'te yapılması açısından ilk doktora tez çalışması olması nedeniyle ve Türk dilinin bir dünya dili olması, Türkçe eğitiminin, öğretiminin ve kültürünün dünyada daha kolay ve hızlı bir şekilde öğretilmesi açısından önem kazanmaktadır. Ayrıca sesli okumanın daha ilköğretimde nasıl etkilendiği göz önünde bulundurarak, bu çalışmanın bulguları neticesinde Türkçe öğretmenlerine ve anne-babalara Türkçe öğrenen bireylerin sesli okumada yaptıkları hataları düzeltmesi açısından yararlı olacağı için önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmaya aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir;

1. Öğrencilerin uygulanan anketleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada her yaştan grup için aynı metin kullanılmıştır. Ancak metin sınıf seviyesine göre uyarlanmıştır.
3. Uygulanan görüşme formu ve sorulan sorular sonucunda, öğrencilerden alınan bilgilerin onların Türkçe eğitimindeki gerçek seviyelerini belirttiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kerkük'te bulunan lise ve üniversite düzeyindeki öğrenciler ile,
2. Sesli okuma için yalnız bir metin kullanımı,
3. 2017-2018 Bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Dil: “Bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır” (Aksan, 2009). “İnsan dili, diğer canlılardan farklı ve gelişmiş bir sistemdir. Duygu ve düşüncenin özelliklerine göre biçimlenip tümüyle bir düşünce kalıbına dökülmüş, değişen koşullara göre gelişmesini sürdüren karmaşık bir sistemdir” (Barın ve Demir, 2006).

İki Dillilik: Doğan her çocuğun ana dilinden başka yaşadığı ülkenin ana dilini öğrenmesidir. Ancak bireyin iki dilli olması, öğrenmiş olduğu dil / lerin tüm becerilerine vakıf olması gerekmektedir.

Okuma: Dört temel dil becerileri içinde ve okulda kazanılan en önemli beceridir. “Okuma, görüp algılama, algıladığını anlama, anladığını seslendirme ya da yazma, zihinde yapılandırma gibi göz, ses organları ve zihnin çeşitli hareketlerden oluşur” (Çelik, 2006).

“Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir.”¹

Sesli Okuma: Gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının anlam özelliklere göre konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Özbay’dan akt. Ustabulut, 2014). Bireyin aktif olduğu, ancak karşı tarafında kulağına hitap ettiği durumdur.

Dil ve Öğrenme: Seslerin daha büyük birimlere yapılandırılmış düzenlenmesinden oluşan insan iletişimi sistemi. Örneğin; kelimeler, cümleler, ifadeler. Ortak kullanımda, arıların “dili”, yunusların “dili” gibi insan dışı iletişim sistemlerine de atıfta bulunabilir(Richards & Schmidt, 2010).

Yabancı Dil: “Bir dili ana dili olarak konuşanların, aynı dilde yeterli düzeyde olmayan yabancılarla konuşurken, daha basit yapılar içerdiğini ve onların daha kolay anlayacağını düşünerek kullandığı dil / konuşma türüdür.” (Durmuş, 2013, 19).Bireyin ana dili dışında bir dili daha basit / sade ve yüksek sesle yavaşça seslendirmesine yabancı dil denir.

Yabancı dil aynı zamanda anadili olmayan dil, belirli bir ülke veya bölgedeki çok sayıda insanın ana dili olmayan bir dil, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmaz ve devlette bir iletişim aracı olarak yaygın olarak kullanılmaz. Yabancı diller genellikle yabancılarla iletişim kurmak veya dilde basılı materyalleri okumak amacıyla okul dersleri olarak öğretilir (Richards & Schmidt, 2010).

¹Aytaş, G. “Okuma Eğitimi”. file:///C:/Users/hp/Desktop/OKUMA%20eğitimi%20Gıyasettin%20A..pdf (sayfasından erişilmiştir).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örneklemi oluşturarak Kerkük/İrak'ın coğrafi konumu, tarihi, Türkçe eğitiminin durumu, Türkçe eğitim ve öğretiminde karşılaşılan zorluklar, dil, iki dillilik, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Türkçe eğitiminin önemi, okuma ve modelleri hakkında bilgilere yer verilmektedir.

2.1 Kerkük'ün Coğrafi Konumu, Tarihî, Siyasi Durum ve Etnik Kimliği

Kerkük, 1560'lı yıllarda Dakuk ve Nilkaz nahiyelerinden meydana gelen ve Kuzey Irak bölgesinde Dicle ve Fırat nehirleri arasında kalan “Cezire” bölgesinin doğusunda yer almaktadır.²

İrak'ta Türk/menlerin yerleşim bölgeleri Irak haritası üzerinde kuzey batıdan doğuya uzanan eğik çizgi üzerinde Irak-Suriye sınırında yer alan Telafer'den (Kerkük dâhil olmak üzere) Irak-İran sınırında yer alan Mendeli'ye kadar uzanmaktadır.³Bu sınırlar içerisinde Türk nüfusunun en kesif olduğu yer Kerkük ve çevresindeki ilçeler olduğu ve aynı zamanda bu bölge Irak'taki Türklerin merkezini teşkil ettiği için Kerkük Irak Türklüğünün sembolü olmuştur (Dönmez, -).

Ortadoğu'da en çok petrol kuyusu barındıran Kerkük, Irak'ın en önemli üç şehrinden biridir. Bu şehirler; başkent olan ve bin bir gece masallarını hatırlatan Bağdat, körfeze açılan tek şehir ve dünyada hurmasıyla meşhur olan Basra ve Irak petrolünün %45'inin bulunduğu Kerkük'tür. Kerkük, Irak'ın kuzeydoğusunda bulunan ve Bağdat-Musul ve Bağdat-Erbil karayollarını birbirine bağlayan tek şehir olarak bilinmektedir.

²bkg. https://www.devletarsivleri.gov.tr/varliklar/dosyalar/eskisiteden/yayinlar/osmanli-arsivi-yayinlar/111_NUMARALI_KERKUK_LIVASI_MUFASSAL_TAHIRI_DEFTERI.pdf (sayfasından erişilmiştir).

2005. حقيقة الوجود التركمان في العراق. اسطنبول. مؤسسة وقف كركوك. ص 12. ارشد هرمزي³

Kerkük'te ilk yerleşim izlerine M.Ö. 2000'nin ortalarında rastlanmaktadır. Şu an bile Kerkük'ün en eski yerleşim yeri Kerkük kalesidir. Kale, şehrin çekirdeğini oluşturmaktadır (Nakip, 2007).

Irak'ın nüfus yapısı etnik ve dinsel bakımdan çeşitlilik gösterir. Irak'ta Araplar çoğunluğu oluşturmakla birlikte, bunlar Sünnî ve Şîî olmak üzere de ikiye ayrılmışlardır. Bunların dışında en kalabalık topluluk ülkenin kuzeyinde yaşayan Türkmenler ve Kürtler ile küçük bir azınlığı oluşturan Hristiyan Yahudilerdir. Irak devleti kurulduğu sırada yaklaşık olarak 2,5 milyon kadar nüfusu barındırıyordu. Bu nüfusun içerisinde halkın %80'e yakını Arap'tı, diğer gruplar ise kuzeyde yaşayan Kürtler, Kerkük bölgesinde yoğunlaşan (Türkler) Türkmenler, Acemler ve Bağdat'ta yoğunlaşan Yahudiler idi (Salihi, 2008, s. 47). Türklerin Irak'a ilk girişleri 674 M. tarihine kadar uzanmaktadır (Saatçi, 2003). Omar; "2003 yılında ABD işgali sonrası Kerkük'teki nüfus sayısının 800-900 bin arası olduğu bilinmektedir"(Omar A. N., 2019). ABD işgali sonrası Kerkük'e büyük göçün başlamasıyla özellikle milliyeti Kürt olan Irak vatandaşları Kerkük'e yerleştirilmiştir.

Günümüzde Irak'ta yaşayan etnik gruplar hakkında kesin bir bilgiye ulaşılmamıştır. Bunun nedeni ise; sağlıklı nüfus sayımının olmamasından kaynaklanmaktadır. Salihi'ye göre; Irak'ın nüfusu 22.675.617'dir. Bu nüfusun %75-80'i Arap, %15-18'i Kürt ve %5 Türkmen, Asurî ve diğer gruplardan oluşmaktadır (Salihi, 2008).

2.2 Ortadoğu'da Türkçenin Yayılma Alanları

Türklerin yaşamış oldukları coğrafya oldukça geniştir. Çünkü dünyanın en hareketli milletlerinden biri, Türkler olmuştur. Türk dilinin tarihî yayılma alanları bugünden daha geniştir. UNESCO, dünyada en çok konuşulan ilk 10 dili şöyle sıralamıştır; Çince, İngilizce, İspanyolca, Hintçe, Türkçe, Arapça, Portekizce, Bengalce, Rusça ve Japonca⁴.

Bugün Türkçe dünyada en çok rağbet gören, öğrenilen ve öğretilen dillerden biri olmuştur. Gerek bilimsel araştırmalarda, gerekse yazılan edebî eser, özel ve resmî kitaplıklarda saygın ve yaygın bir dil olmuştur. Çünkü Türkçenin zengin deyim ve atasözleri, ses ve şekil bilgisi ile dünyanın önde gelen bilim ve edebiyat açısından önemli bir dil oluşunu korumuştur (Durmuş, 2013).

⁴ <https://www.turkceindirilisi.com/turkce/turk-dilinin-bugunku-durumu-ve-yayilma-alanlari-2-h99727.html> (sayfasından erişilmiştir) adresinden 16.10.2020 tarihinde alıntı yapılmıştır.

Arapların yoğun olarak yaşadığı Ortadoğu coğrafyasında harf inkılâbından önce Türkçe, Arap alfabesiyle yazıya geçirilirdi. Günümüzde ise Irak, Suriye, Ürdün, Lübnan vd. yazı dilinde Türkiye Türkçesini kullanmaktadır.

Dünyada kaç dilin konuşulduğuna dair her ne kadar sağlıklı bir veri bulunamasa da Türkçe, dünyada en çok konuşulan diller arasında 5. sırada yer almaktadır⁵. Türk dili; Asya, Afrika ve Avrupa olmak üzere birçok ülkede konuşulmakta ve yayılmaya devam etmektedir. Günümüzde Türk dizi ve filmlerin Türkçe öğretiminde sağladığı kolaylığın önemi büyüktür. Özellikle Ortadoğu’da Türk dili ve kültürüne duyulan sempati oldukça nettir. Arapların Türkçeyi öğrenme nedenleri ise; Türk oyuncularına duyulan sempati, Türkiye’nin verimli topraklarını gezip Türkiye’de barınma, Türkiye’de yaşam şartlarının daha iyi olması ve Türk üniversitelerinde öğrenim (lisans, yüksek lisans ve doktora) görme nedeniyle Türkçe öğrenme istekleri artmıştır.

Türk dizi ve filmlerinin dünyanın birçok ülkesinde farklı dillere çevrilip izlenmesi, Türkçenin bir dünya dili olması ve yayılması açısından önemlidir. Özellikle Türkiye Türkçesinin okunduğu gibi yazılıp ve yazıldığı gibi okunması onu diğer dillerden farklı kıldığı aşınadır.

“Günümüzde dil öğretiminde sosyal medya ve teknolojik ortamlar kullanılmaktadır. Sosyal medya sayesinde gruplar oluşturulmakta ve Facebook, Twitter, Youtube vb. aracılığıyla dil öğretimine yardımcı materyaller paylaşılmaktadır. Birçok öğrenci yazdıklarıyla hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmektedirler.”(Ustabulut ve Keskin, 2020).

Son yıllarda birçok ülke tarafından Türkiye Türkçesine rağbet gösterilmiş ve dünyanın her yerinden farklı milliyet ve yaş grupları Türkiye’ye lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına katılmak amacıyla gelmişlerdir. Türkiye’de Türkçeyi öğrenebilmek için üniversitelerde kurulu olan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER)’inde Türkçe sınavına katılıp gerekli görülen kurlara yerleştirilerek Türkçeyi öğrenmektedirler. TÖMER, Türkçeyi yabancı dil veya ikinci bir dil olarak öğretmeyi amaçlar. Özellikle Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) yürütmüş olduğu Türkiye Burslarına her sene daha fazla öğrenci katılım sağlamaktadır. Aynı zamanda kendi imkânları ile Türkiye’ye gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Bunların yanı sıra; Başbakanlığa bağlı Yunus Emre Enstitüsü (YEE) olmak üzere birçok özel

⁵ <https://indigodergisi.com/2018/04/dunyanin-en-cok-konusulan-dilleri/> sayfasından erişilmiştir 05.10.2020 alıntı yapılmıştır.

dershanelerde de yabancılara Türkçe öğretilmektedir(Demiral & Yavuz, 2016).Elbette ki dil öğrenmek, öğrencinin kendi motivasyonuna ve dil öğrenme kapasitesine bağlıdır.

Araştırmanın evren ve örneklemini oluşturan Irak/Kerkük'te Türkçe eğitimi gören lise ve üniversitelerde okuyan ve milliyeti Kürt ve Arap öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşantısında nerede kullandığı öğrencilere sorulduğunda;

- Annesi Kürt babası Arap olan öğrencilerin evde Türk dizilerini izleyip ve Türkmenceye yakın olduğu düşüncesiyle Türkçe kelimeler kullanması,
- Babası Kürt annesi Arap olan öğrencilerin yine aynı şekilde Türkçeyi kullanmak istemeleri,
- Milliyeti Arap olan öğrencilerin Türkiye'ye gelme amacıyla Türkçe şarkı, dizi ve filmleri takip etmesi,
- Milliyeti Kürt olan öğrencilerin yakın komşu ve arkadaşlarının Türkmen olması dolayısıyla Türkçeyi öğrenmesi,
- Evde Arapça ya da Kürtçe konuşan öğrencilerin okulda Türkçenin zorunlu olduğu dersi alması dolayısıyla Türkçeyi öğrenme durumunda kalması,
- Arap/Kürt öğrencilerin Kerkük'te bulunan ve Türkmenlerin yoğun olarak yaşadıkları mahallelerde oturması,
- Arap/Kürt öğrencilerin Türkiye'ye seyahat etme amacıyla Türkçeyi öğrenmeleri,
- Türkçenin Türkmence ile aynı olması düşüncesi, onların Türkçe öğrenmeye teşvik etmiştir.

2.3 Irak'ta, Türkçe Eğitiminin Durumu

Irak'ta Türkçe eğitimi Osmanlı dönemine kadar dayanmaktadır. Osmanlı döneminden günümüze kadar Türkçe eğitimi mahalle mekteplerinde, külliyelerde ve Türk Kültür Merkezlerinde öğretilmekteydi. Türkçe eğitimi, 1927 yılına kadar ilkokul dördüncü sınıfa kadar verilirdi. Beşinci ve altıncı sınıflarda ise, Arapça dersleri vermeye başlanmıştır. Hürmüzlü'ye göre; 1931 yılında Irak'ta Türkçe eğitimi ile ilgili 7. Yerel diller yasasının 6. Maddesinde, Kerkük, Musul ve Erbil şehirlerine bağlı ilçelerde öğrencilerinin büyük bir kısmının Türkmenlerden oluşan ilkokullarda eğitimin Türkçe olacağına karar verilmiştir.⁶

⁶ Bu bilgiye; 18.05.2020 tarihinde [\(https://www.orsam.org.tr/tr/irak-ta-turkce-egitimin-tarihcesi-ve-hukuki-boyutu/\(sayfasından erişilmiştir\)\)](https://www.orsam.org.tr/tr/irak-ta-turkce-egitimin-tarihcesi-ve-hukuki-boyutu/(sayfasından%20erişilmiştir)).

Irak'ta Cumhuriyetin ilân edilmesi ile birlikte, 1958 yılında çıkarılan anayasada Arap ve Kürtlerin Irak vatandaşı oldukları ve Türkmenlerin azınlık durumunda oldukları gerekçesi dolayısıyla Türkçe eğitime son verilmesi olmuştur. 1968 yılında iktidara gelen Ba's partisi yine Türkmen halkını azınlık olarak göstermiştir. Devamında ise; Türkmenlere Araplaştırma politikası uygulamıştır. Sadece eğitim hakları ellerinde alınmamış, bunun yanı sıra diğer etnik grupların sahip oldukları hak hukuklardan da yoksun bırakılmışlardır. Fakat 24 Ocak 1970 yılında "Devrim Komuta Konseyi" Türkmenlerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde Türkçe eğitime devam edilmesini onaylamış, Türkmen Milli Eğitim Müdürlüğünün kurulmasına izin verip ve tüm eğitim araç gereçlerinin kullanılmasına onaylamıştır (Hürmüzlü, 2017).

Irak'ta 1971 yılında Latin harfleriyle her hangi bir gazete, dergi ve kitabın yayınlanmasını engellemeye yönelik yönetimde olanlar çeşitli yaptırımlar yapmışlardır. Buna ek Türkiye'deki sanat, kültür, edebiyat ve fikir hareketlerini takip etmekten de Türkmenleri mahrum bırakmışlardır (Saatçi & Tütüncü, 2005).

Kerkük başta olmak üzere Erbil, Tuzhurmatu, Telafer, Altunköprü ve Dakuk gibi birçok bölgelerde Türkçe eğitimi verilmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra bu bölgelerde bulunan ve Türkçe eğitimi veren okulların adları "Yedi kızlar, Yıldızlar, Doğruluk, Fuzulî, Karaaltun⁷ vb." olarak değiştirilmiştir. Fakat ne yazık ki bu durum sadece iki yıl sürmüş ve tüm okullar Arapça eğitim sistemine geri dönmüştür. Türkmen halkı ise bu duruma sessiz kalmayıp protesto yapmışlardır. Ancak ne yazık ki haklarını geri alamamışlardır.

Irak yönetimi tarafından Türkmenlerin mağduriyetleri devam etmiş ve Türkmenlerin özellikle Türk dilini kullanmayı engellemeye yönelik yaptırımları olmuştur. Buna karşılık olarak Türkmenlerin ayaklanmaları sonucu Irak yönetimi tarafından çeşitli işkencelere maruz kalmışlardır (Ertuğrul, 2006).

Erbil şehrinde; 1992 yılından itibaren Türkçe eğitimi veren okullar açılmıştır. Amerika Irak'ı 2003 yılında işgal ettikten sonra başta Kerkük olmak üzere Musul, Tuzhurmatu, Telafer ve Diyâla'da 200'e yakın Türkçe eğitim gören okul açıldı ve Irak'taki okullar "Esas" ve "Şûmul" olmak üzere ikiye ayrıldı. Esas okullar; tüm derslerin Türkçe olarak görüldüğü, Arapçanın yabancı dil olarak görüldüğü okullardır. Ayrıca esas okullarında yabancı dil olarak Arapçanın yanı sıra İngilizce ve Fransızca da görülmektedir. Şûmul

⁷ "Kerkük'ün petrolü" anlamına gelmektedir.

okullar ise; Türkçenin yabancı dil olarak görüldüğü okullardır. Şûmul okullarında Türkçe dersi haftada iki saat görülmektedir.

2.4 Kerkük'te Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Kerkük'te araştırma yaparken karşılaşılan sorunlardan biri; öğrencilerin, dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin de, Türkçenin çok kolay bir dil olması kanaatinde olmaları idi. Elbette ki Türkçe öğretimine verilen değer de bu durumu etkilemektedir. Örneğin; Türkçenin Türkmenceye benzetilmesi dolayısıyla Türkçe eğitiminin önemsenmemesi gibi... Çünkü Türkmenceyi konuşan bireyler Irak topraklarında yaşadıklarından dolayı Arapça hatta Kürtçeyi de öğrenmektedirler. Dolayısıyla Türkmence konuştukları zaman biraz da Arapçanın etkisiyle Türkçe sesleri gırtlaktan çıkarabilmektedirler. Bu durumun Türkçeye benzetilmesi ise, Türkçenin daha kibar ve sesleri olduğu gibi güzel bir şekilde telaffuz edilmesidir. Kısacası, Türkmenceyi konuşurken biraz daha kibar konuşulunca Türkçeyi öğrenmiş olma kanaatinde olmalarıdır. Fakat ne yazıkki dile yakından hâkim olmamaları bu şekilde düşünmelerini sağlamaktadır. Bu da Türkçe öğretimi yaparken sorun teşkil etmektedir.

Uygulama yaparken, öğrencilerin sesli okuma ile ilgili birçok hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun en önemli nedenleri ise;

1. Sınıfların kalabalık olması dolayısıyla sesli okuma etkinliğine zamanın olmaması,
2. Sınıf düzeninin olmaması,
3. Sınıfta genellikle öğretmenin baskın olması ve öğretimin öğrencilere sadece bilgi kazandırmaya yönelik olması,
4. Kitap ve materyal yetersizliği,
5. Öğretim aşamalarında bir düzenin olmaması,
6. Öğrencilere okuma sevgisi ve faydalarının yeterince aşılınmaması,
7. Derslerin genellikle dilbilgisine yönelik olması,
8. Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmemek.

Bu nedenlerin oluşmasında ise; öğretmenlerin pedagojik yönden daha az eğitim almaları, Türkçenin “basit bir dil” olması düşüncesi nedeniyle kendini geliştirmemesi, Türkçe kitaplar okumaması, alanla ilgili yeni projeleri takip etmemesi, kendini geliştirmeye yönelik kurslara katılmaması vb. gibi. Bunların yanı sıra; derslerin Türkmence anlatılması, ders kitaplarının ve materyal eksikliği, müfredatın hemen hemen her yıl değiştiriliyor

olması, kitapların okullara gecikmesi ve yardımcı araç-gereç eksikliği gibi (Omar & Okur, 2016).

Belirtilen bu nedenlerin giderilmesi ve hem öğretmen hem de öğrencilerin Türk diline daha yakından hâkim olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin pedagojik yönde kendilerini geliştirmeye yönelik kurs, sempozyum, seminer vb. bilimsel etkinliklere katılmaları; öğrencilerin ise Türkçeyi tüm becerileri ile öğrenmek ve dile hâkim olabilmeleri için ders dışı öğrenme ortamları yaratmaları gerekmektedir. Bu öğrenme ortamları kitap, dergi, gazete vb. okuma, Türk film, dizi ve belgesellerini izleme, şarkı dinleme (gerekirse Türkçe alt yazılı) gibi kendi dil öğrenme ortamını yaratarak hızlı bir şekilde Türkçeyi öğrenebilir.

Yabancı dil öğretiminde iki farklı öğrenim türü vardır. Biri öğretmen merkezli öğrenme, diğeri ise öğrenci merkezli öğrenme. Öğretmen merkezli öğrenmede; öğrencinin derse katılımı düşüktür, öğrenci pasiftir ve daima öğretmen baskındır. Öğrenci merkezli öğrenimde ise; öğrencinin derse katılımı yüksektir, aktiftir ve öğrencinin derse hâkimiyeti daha yüksektir (O'Neill & McMahon, 2005).

Öğrenilmesi hedeflenen dilin, konuşulduğu ülkede öğrenilmemesi büyük bir dezavantajdır. Çünkü öğrenilen dili mümkün olduğu kadar günlük hayatta da kullanılması gerekmektedir (Yavuz, 2015). Yine Yavuz'a göre öğrencinin ders dışında okuma becerisini geliştirmesi oldukça zor bir beceridir. Etkili bir öğrenme yapabilmesi için öğrencinin kelime dağarcığının geniş olması gerekmektedir. Bu durumda öğrenciler, hedef dilde yazılan gazete, ders vs. rahat bir şekilde zorlanmadan okuyabileceklerdir.

2.5 Dil

Dilin ne olduğu hakkında bugüne kadar birçok tanımı yapılmış olup, çeşitli fikirler ortaya konulmuştur. Bu tanımlar dil için çok farklı bakış açıları sergilemiştir. Ancak hepsinin ortak noktası olan düşünce; dilin bir iletişim aracı olmasıdır.

Dil, her zaman insanların kültürle arasında bir köprü olmuştur. Çünkü insanlar duygu ve düşüncelerini dil ile ifade ederken, ifade etme şeklini her zaman kültür yoluyla aktarmıştır. Dil demek, insanoğlunun çevresinde konuşulan ve yazılan her şeyi bir bütün olarak anlaması demektir.

(Kaplan, 1988)'a göre dil; konuşulan ve yazıya aktarılan birtakım cümlelerden oluşur. Aynı zamanda dil, kültür değerlerinin en başında gelir. Aynı zamanda bir dilde ne kadar kelime varsa, o milletin dünyası, duygu ve düşüncesi o kadar sınırlıdır.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, çift eklemli toplumsal bir araç olarak tanımlanır (Sinan & Demir, 2010).

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessese (Ergin'den akt.Özkan, 2015, s. 47). İnsanlar elbette ki dört temel dil becerileri ile iletişim kurarlar. Ancak iyi bir iletişim için bu dört temel dil becerilerini kavramak gerekmektedir.

Kaplan'dan aktaran Yaman ve Bacanlı'ya göre dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan bir cemiyet, yani “millet” hâline getirir (Yaman & Bacanlı, 2009, s. 21)

Vural ve Böler'e göre dil, ses, şekil ve anlam unsurlarının oluşturdukları sistemli bir yapıdır. Seslerden örülü olan bu sistem, her toplumun kendi değer ve yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallar bütünüdür(Vural & Böler, 2012). Dilin özellikleri ise;

1. Seslerden oluşan bir sistem olması,
2. Bir ses kuruluşu olması,
3. Zihnî ve fiziki bir takım özelliklerinin olması,
4. Tabiattaki tüm sesleri taklit etme özelliğinin olması.

Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok'a göre dilin özellikleri ise;

1. Dil bir göstergeler biçimidir.
2. Dil bir uzlaşmalar sistemidir.
3. Dil, toplumsal gelişmelere paralel olarak zenginleşen ve yoksullaşan canlı ve sosyal bir varlıktır.
4. Dil, bilmediğimiz bir dönemde belirlenmiş, değişmez kurallara sahip olan bir sistemdir.
5. Dil, toplum hayatında birleştirici bir güce ve role sahiptir.
6. Dil, kültürün hem bir unsuru hem de taşıyıcısı ve aktarıcısıdır

7. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan toplumsal bir araçtır (Yakıcı, Yücel, Doğan, & Yelok, 2008).

Dilin psikolojik nitelikleri vardır, çünkü dil insana özgüdür. İnsan beyniyle, görme, işitme gibi duyu organlarıyla ilgilidir (Ateş, 1999).

Diller arası benzerlik ve benzemezlikler de üzerine durulması gereken konulardan biridir. Diller arası benzerliklerin önemli bir kısmı kalıtsaldır. Diğer bir kısmı ise rastlantısaldır. Bunların dışında yapay benzerlikler de oluşmuştur (Uzun, 2018). Bahsi geçen kalıtsal benzerlikler tarihsel olarak aynı anadile bağlanan diller arasında yer alır. Zamanla farklılaşan dil de ait olduğu ailenin tipik üyesi olur. Kısaca bir dil ait olduğu ailenin özelliklerini ne kadar çok taşıyorsa o kadar tipiktir.

Bir dildeki tümce için üç temel kurucu vardır. Bunlar: Özne, nesne ve yüklemidir. Bu dizilme başka bir dilde de benzer bir şekilde farklılık gösterebilir. Ancak Türkçe gibi bazı dillerin de önden ya da sondan eklemeli olduğunu da göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Dünyadaki binlerce dilde önden ya da sondan ekleme vardır.

Diller arası benzemezlikler ise yine Uzun'a göre; diller aynı kavramlar için ne kadar benzer veya farklı sözcük kullanıyorsa bu, bize diller arası uzaklık hakkında da bilgi verir (Uzun, 2018).

2.5.1 Anadili

“Ana dili” kavramındaki “ana” sözcüğünün karşılığı olarak “esas, temel, öz, asıl” sözcükleri olarak değil, birebir “anne” sözcüğünün anlamını taşımaktadır. Bu durum batı dilleri içinde geçerlidir. “ana dili” kavramı çocuğun anne ve dolayısıyla ailesinden öğreneceği dil anlamına gelmektedir (Şerif, 2016).

Bir insanın içine doğduğu dile, müdahale edecek gücü de bilinci de yoktur. Belli bir yaşa gelene kadar farkında olmadan bir insanın zihnine işlenen dil kuralları ve sözcüklere denir (Yakıcı, Yücel, Doğan, & Yelok, 2008).

Nas'a göre “Anadil; anadan öğrenilen dildir. Anadilinin ses dizgesi, vurgu, ton gibi ses özellikleri çocuğun diline yerleşir. Bu özelliklerin değiştirilmesi zor, kimileri için de olanaksızdır” (Nas, 2003). Elbette ki çocuk dünyaya gözünü açtığı andan itibaren anne-babasından ve çevresinden anadili edinir. Ancak başka bir ülkede dünyaya gelmiş bir çocuk anadilini başka bir ülkede de edinebilir. Örneğin; Anne-babası Türk olan bir çocuk

İtalya’da yaşıyorsa, anadilini yine anne ve babasından edinir. Ancak bu yetersiz kalmaktadır. Çünkü dil öğretiminde çevrenin de önemi büyüktür.

Anadil, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavrar (Sever, 2004).

“Kültürel ortam, çevre, insanın yaratı kaynakları bu dille zenginleşir, bu dille biçimlenir. Kişiliği oluşturan etkenlerin başında anadil gelir. Anadil hem düşün evrenimizi hem de duygu evrenimizi oluşturur.” (Binyazar’dan akt. Sever, 2004). Dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında; insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur da. Çünkü duygu ve düşünceler dil aracılığı ile toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü durumuna gelebilir. O halde, bir toplumun dili, o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce evrenini de oluşturan bir araçtır. Bu niteliği ile anadili “bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir”(Kavcar ve Kandemir’den akt. Sever, 2004).

Araştırmanın konusu Kerkük/İrak olduğu için oradan da örnek vermek icap eder. Bilindiği üzere Kerkük’te üç ayrı milliyet yaşamaktadır. Dolayısıyla ülkenin resmi dilinin Arapça olmasından dolayı okullarda Arapça dersleri zorunlu olarak görülmektedir. Burada yaşayan milletler (Türkmen, Arap ve Kürt) anadillerini daha önce de belirttiğimiz gibi anne-babalarından öğrenmektedirler. Ancak milliyeti Kürt olan bir çocuk okula başladığı zaman (çocuğun gittiği okul Türk okulu ise) anadilini tüm becerileri ile öğrenmiş olmaktadır. Fakat (çocuğun gitmiş olduğu okul Arap okulu ise) okulda Arapçayı ve Türkçeyi öğrenmiş olur.

2.5.2 Dil Edinimi

Bazı kuramcılar öğrenme ile edinmenin aynı terimler olduğunu doğrularken, bazıları iki farklı terim olduğunu bildirmektedirler. Durmuş, Dil edinimi ile ilgili; “kişinin birinci dilinin öğrenimi “birinci dil edinimi”, ikinci ve yabancı bir dilin öğrenimi ise “ikinci dil edinimi” olarak iki terim arasındaki farkı dile getirmektedir (Durmuş, 2013, s. 21).

Eker, dil edinimi ile ilgili; “Birinci dil edinimi ve ikinci dil edinimi yani yabancı dil öğretimi olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir”(Eker, 2017, s. 46).

Dil edinimi, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren iletişim kurabilmek için önce dil öğrenir. Ardından yaşamış olduğu ülkenin diline göre ikinci dil öğrenir ve yaşamış olduğu alanda her iki dili de kullanır. Ancak öğrenmiş olduğu dili tüm dil becerileri ile öğrenmesi gerekmektedir.

Yine Durmuş’a göre;

“Öğrencilerin dil edinim sürecinde öğrenebildiklerinin içinde, duyduğu veya maruz kaldığı bu dilsel veriler, hedef dili ana dili olarak konuşanların doğal iletişim ortamlarında üretilmiş özgün metinler olabildiği gibi, öğrenici kaygıları gözetilerek doğal yolla veya özgün metinleri hedef kitlenin yeterlilik düzeylerine göre değiştirim yoluyla üretilmiş değiştirilmiş metinler de olabilir”(Durmuş,2013).

Krashen’e göre dil öğretimi, düşük filtreli anlaşılabilir girdinin ana kaynağı olduğunda, yani yeni başlayanlar ve sınıf dışında girdi alma şansı olmayan yabancı dil öğrencileri için yardımcı olur. Zengin girdi kaynakları mevcut olduğunda daha az yardımcı olacaktır. Araştırma literatürü bu genellemeleri destekliyorsa, ikinci dil ediniminin gerçek nedeni olan anlaşılır girdi sağladığında dil öğretiminin ikinci dil edinimine yardımcı olduğu genellemesini doğrular (Krashen, 2009).

2.5.3 İki Dillilikle İlgili Genel Bilgiler

En genel anlamda bireyin ikinci dili dört temel dil becerilerinin birinin en alt seviyede oluşu veya iki ayrı dili tüm dil becerileri ile kusursuz kullanmasına denir.

İki dillilikle ilgili LieWei şöyle bir açıklama yapmıştır;

“Tek dillilik ve tek kültürlülüğün normal yaşam biçimi olarak tanıtıldığı bir toplumda yetiştirilen insanlar genellikle iki dilliliğin sadece birkaç “özel” insan için olduğunu düşünür. Aslında, dünya nüfusunun üçte biri rutin olarak iş, aile hayatı ve eğlence için iki veya daha fazla dil kullanıyor. Kendi anadilleri dışındaki dilleri düzensiz kullanan daha da fazla insan vardır; örneğin, birçok kişi okulda yabancı dil öğrenmiş ve bunları sadece belirli amaçlar için kullanmıştır. Bu insanları iki dilli olarak kabul edersek, tek dilli konuşmacılar bugün dünyada küçük bir azınlık olacaktır.”(Wei, 2000, s. 21)

Bireyin iki dilli olması, her iki dili kullanma zorunda olduğu diye bir şey söz konusu değildir. İki dili de akıcı bir şekilde kullanabilir fakat farklı tek dilli topluluklar olduğu müddetçe birey, tek dili olan anadilini kullanır (Mackey, 2000).Yine Richards ve Schmidt’e göre; iki dillilik, bir birey (iki dilli) veya belirli bir bölge veya ulusun sakinleri gibi bir grup konuşmacı tarafından en az iki dilin kullanılması. Birey tarafından iki dilin kullanımı bireysel iki dillilik olarak bilinir ve bir topluluğun üyeleri tarafından iki dil bilgisine veya bir toplumda iki dilin varlığına toplumsal iki dillilik denir. Bir toplumda iki

dil veya dil çeşidi ortaya çıktığında, her biri farklı sosyal alanlarda çok farklı iletişim işlevlerine sahip olduğunda, “diglossia” olarak bilinir (Richards & Schmidt, 2010).

“İki dillilik” kavramı, bireyin sahip olduğu iki dili de eşit ağırlıkta ana dili gibi kullanabilmesidir. Daha gelişmiş bir tanım ile; “Bireyin iki dile hâkim olması ve iki dili de usulce kullanabilmesidir”. Bu duruma en iyi örnek ise; çalışmanın konusundan verilebilir. “Arap bir ailenin Türkmen yurdunda yaşamaları... Evde Arapça konuşarak, yaşamış oldukları çevrede ise Türkçeye de hâkim olmaları gibi... Birey böylece “iki dilli” kavramını rahatça taşıyabilmektedir.

Bazıları iki dilliliği, kişinin sahip olduğu dilleri nasıl ve hangi şartlar altında öğrendiğini göz önünde bulundurmadan, her iki dile de çok iyi derecede hâkim olmasını ifade ederken, bazıları da ikinci dili belli bir miktarda elde eden kişiyi iki dilli olarak tarif etmektedir (Güzel, 2010).

Hedef dili öğrenmek amacına göre değişiklik gösterir. Bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız bir şekilde ana dili gibi jest, mimik ve yüz ifadesini doğru kullanarak bütün dil yetilerini kapsayan dilsel birikim geliştirmek her zaman amaç edinilmiştir (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2009).

Durmuş’a göre, Türkçe öğretiminin sorumluluk alanında bir takım hedef gruplar vardır. Bunlar; ana dili olarak Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe, iki dilli olarak Türkçe, ikinci dil olarak Türkçe ve Türk soylu olarak Türkçe öğrenenler (Durmuş, 2018).

“İki dillilik evrensel bir durumdur ve bir ülkenin eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan eğitimcilerin bu durum hakkındaki görüşleri ve bilgileri o ülkenin eğitim sistemi için önemlidir” (Akkaya & İşci, 2016).

İki dilliliğin iki çeşidi vardır. Biri bireysel iki dillilik, diğeri toplumsal iki dillilik. Bunlar birbirinde farklı olgulardır. Bireysel iki dillilik bireyin hayatı akışına, toplumsal iki dillilik ise toplumun hayat akışına bağlıdır (Karaağaç, 2011).

Birden fazla dil bilen kişi iki dilli olan bireylerdir. Çok farklı nedenlerle birden fazla dile sahip olan kişiler bireysel iki dilli durumundadır. Bunlar ya ihtiyaç için iki dilli olmuşlardır ki günümüzde hemen hemen insanların çoğu ikinci bir dile ihtiyaç duyduğundan dolayı iki dilli olmuştur ya da iki farklı kültürle büyüdüğü için iki dilli olmuştur. İki farklı kültürde büyüme; örneğin anadilinin Türkçe, yaşadığı ülkenin resmi dilin Arapça olması gibi...

2.5.4 İki Dillilikte Olumlu ve Olumsuz Yönler

İki dilli çocuklar genelde, çevreden öğrendikleri dili, okuldan daha iyi öğrenmiş olurlar. Dolayısıyla daha akıcı konuşurlar. Hata yapma oranları da daha az olur. Ancak öğrenilen dilin dil bilgisi boyutunu elbette okuldan daha iyi öğrenirler. İki dilli olmanın elbette avantajı olduğu kadar dezavantajı da vardır.

(Çetinkaya, 2008) ‘ya göre iki dillilikte olumlu yönler;

1. İki dilli çocuklar dile daha fazla yatkın ve uyumlu olurlar.
2. İki dilli çocuklar daha toleranslı ve açık görüşlü olurlar.
3. İki dilli çocukların daha esnek ve uyum yeteneği olur.
4. İki dilli çocuklar daha entelektüel olur.

Yine (Çetinkaya, 2008)’ya göre iki dilliliğin olumsuz yönleri;

1. İki dilli çocuklar iki dili aynı anda öğrendiği için bilgi yüklemesine maruz kalır.
2. Çocuk iki dile aynı anda hâkim olamaz.
3. Dilsel anlamda gecikmeler yaşar.
4. İki dilli çocuğun bir ana dili olmaz.
5. Dilsel açıdan yaratıcı olmaz.

2.5.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi

Günümüzde yabancı dilin öğrenmenin önemi tartışılmaz. Özellikle iş alımlarında öncelik koşul her zaman yabancı bir dil olmuştur. İnsanoğlu toplum içerisinde kendini ancak ikinci veya yeni bir dille gösterir hale gelmiştir.

“Türkçe, yabancı dil olarak öğretim sürecinde uzun bir geçmişe sahip bir dil değildir. Bu nedenle kuramsal çalışmaların yanında, uygulamalarda yaşanan sorunlar ve öğrenci gereksinimlerine ilişkin tespitlerde bulunan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.”
(Demirtaş & Karataş Acer, 2016).

Türkçenin bir dünya dili olması ve öğrenilmesi en kolay dil olması onu diğer uluslararası dillerden farklı kılmıştır. Birçok öğrenci Türkçeyi öğrenirken zorlanmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de; Türkçenin sondan eklemeli olmasıdır.

Yabancı dilin turizmi güçlendirmesi, kalkınmayı hızlandırması ve bir dünya dili haline gelmesi büyük önem taşımaktadır. Üstelik yabancı dille eğitim veren okulların önemi oldukça büyüktür.

Son zamanlarda özellikle Arap ülkelerinin Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilgisi oldukça artmıştır. Gerek dizi ve oyuncular, gerekse şarkılar olsun Arap ülkelerinin her zaman ilgi odağı olmuştur.

Yabancı dille öğretimi savunanların bilimsel birkaç gerekçeleri vardır. Bunlar:

1. Yabancı dil bilgisi turizmi geliştirir.
2. Kalkınmayı hızlandırır.
3. Türkçe, bilim dili değildir.
4. Batı dilleri, özellikle İngilizce, uluslararası bir dil haline gelmiştir (Çelebi, 2006/2).

“Bir dili konuşan topluluk ticari, dinî, askerî, kültürel ve bilimsel hususlarda ne kadar ileri bir medeniyet oluştursa bu topluluğun dilinin yabancı dil olarak öğrenilmesi o kadar önemli bir hâl alır”(Şengül, 2014).

2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kültürün Önemi

Dil, sadece bir iletişim aracı değildir. Jest ve mimiklerle de insanlar birbirleriyle iletişim kurabilmektedir. İnsanoğlu danslarıyla, beden diliyle, çizmiş oldukları resimleriyle bile duygu ve düşüncelerini ifade edebilen varlıktır. Dil kültür ilişkisi, bir toplumun kültürel varlığı içinde taşıyabilen çok bileşenli bir sistemdir (Barın ve Demir, 2006).

Dil, kültürün hem taşıyıcısı, hem aktarıcısı hem de yayıcısıdır. Dil, temsil etme gücü ve yeteneği ile kültürü taşır. Toplumun hafızası olan dil, bireyin hafızasını da şekillendirir. Bireysel anlamda kültür, öğrenilenlerin hayata aktarılabilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu aktarma işini de dilin sağladığı açıktır (Yakıcı, Yücel, Doğan, & Yelok, 2008). Bir yabancı veya ikinci dili öğrenirken o dilin kültürünü de öğrenmek icap eder.

Türkçe öğretimi yapılırken Türk kültürünü de beraberinde öğretmek gerekir. Çünkü kültür dilin taşıyıcısıdır. Bir dil öğretimi yapılırken kültürü de beraberinde öğretmek öğrenimi kolaylaştıracaktır. Hedef kitlenin dil öğrenme nedenlerini de belirtmek gerekir. Akkoyunlu, kültürle ilgili “Yedi İklim Yabancı Dil Olarak Türkçe Setindeki Kültürel Varlığın İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kültürü; büyük “K” kültür ve küçük “k” kültür olarak iki çeşit olduğunu belirtmiştir. “K” yani büyük kültür “resmî kültür” insanlığın

sanat, edebiyat, teknoloji ve felsefe gibi kültürleri nitelendirirken, “k” yani küçük kültür ise insanoğlunun gündelik yaşam kültürünü nitelendirdiğini ifade etmiştir (Akkoyunlu, 2019).

Her hangi bir toplum ile ilgili olarak araştırma yapılmak istendiğinde, hiç şüphesiz ki o toplumun önce dil ve kültür ilişkisine değinilir. Dil-kültür ilişkisi hakkında ise Yaman ve Bacanlı şu tanımları yapmıştır; kültür, bir milletin hayat tarzıdır. Dilin, insan toplulukları arasında ortak duygu ve düşünce bağları oluşturduğu bilinmektedir. Dilin en önemli işlevlerinden birisi de nesiller arasındaki bağlantıyı sağlamasıdır (Yaman & Bacanlı, 2009).

AOÖÇM’ye göre C2 düzeyine gelmiş bir birey dahi dilini öğrendiği toplumlun bir takım kültürel özelliklerini öğrenmemiş olabilir. Bunun nedeni ise, kültürün kapsam alanının çok geniş olmasıdır (Altunbay, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür de bir öğrenme alanı olarak kabul edilmektedir. Hedef dili öğrenen birey, Türk kültürünü kendi kültürü ile karşılaştırır. Ancak hedef dilin kültürünü uygulama zorunluluğu yoktur. Bireyden hedef dilin kültürüne saygı göstermesi beklenir (Kurt, 2019).

“Türkiye’nin ilk yazılımları hükümetler arası komitenin 2008 yılında İstanbul’da gerçekleşen Üçüncü Olağan Toplantısı’nda daha önce ilan edilen Başyapıtların 16. Madde kapsamındaki Somut Olmayan Kültürel Miras Temsili Listesine alınmasıyla gerçekleşmiştir” (Tepeköylü, 2018). Bu liste Türkiye’nin tek listesi olma özelliğini taşımaktadır. Bunlar:

1. Meddahlık Geleneği.
2. Mevlevi Sema Törenleri.
3. Âşıklık Geleneği.
4. Karagöz.
5. Nevruz.
6. Geleneksel Sohbet Toplantıları.
7. Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah.
8. Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali.
9. Geleneksel Tören Keşkeği.
10. Mesir Macunu Festivali.
11. Türk Kahvesi ve Geleneği.
12. Ebru.

13. İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği.
14. Geleneksel Çini Sanatı.
15. Bahar Bayramı Hıdırellez.

Yukarıda belirtilen bu kültürleri öğrencinin öğrenmesi ve ister istemez kendi kültürüyle karşılaştırması mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde materyallerin kullanımı önemlidir. Çünkü yazılı ve görsel materyallerin en önemli niteliği birer kültür taşıyıcısı olur (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012).

Dil öğretiminde kültür aktarımının temel bileşenleri vardır. Bunlar; Ortam, materyal/ler, kişi/ler ve program olmak üzere toplam dört temel bileşenlerdir.

Hedef dili öğrenme ortamlarında dilbilgisinin yanı sıra dili kültürü ile birlikte öğretmek her zaman dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Dil ile birlikte kültürü de aktarmak, öğrencinin dile daha hâkim olmasını sağlayacaktır. İster yaşam şekli; ister yemeği, dili, dini, örf âdeti ve müziği öğretmek öğrenciyi hedef dili öğrenmede heyecanlandıracaktır. Yabancı dili öğrenirken o dilin ülkesi ve kültürü hakkında da bilgi sahibi olacaktır.

2.7 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Yabancılar Türkçe öğretiminin temelleri 11. Yüzyıla kadar dayanmaktadır. Yabancılar, özellikle de Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ilk eser olan Divan-ü Lügati't Türk, Kaşgarlı Mahmud tarafından 1071-1073 yılları arasında kaleme alınmıştır.. Bu eser Araplara Türk kültürünü, bilim dili ve Türk edebiyatını öğretmek amacıyla yazılmış ve eserde toplam 8624 kelime yer almaktadır. Kaşgalı bu eserinde, Türk kültürünü yansıtan metinlere yer vermiştir. Metinlerin yanı sıra, bol örneklere yer vererek kurala ulaşmayı hedeflemiştir.

Bu eser 1072 Ocağında yazılmaya başlanmış ve 1077 Ocağı da tamamlanmıştır. Eserin malzemesi Türk dünyasında toplanmış, Bağdat'ta kitap haline gelmiştir. Eserin adı “Türk dilleri” anlamına gelmektedir. “Diller”den amaç; Oğuz, Kıpçak ve Arguların dili anlamında kullanılmış, bugün de “Dil” kelimesi bu anlamda kullanılmaktadır (Ercilasun, 2016, s. 314).

“Arapçanın ilim dili olarak kullanıldığı bir dönemde, Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin Arapçadan daha zengin bir dil olduğunu göstermek amacıyla kaleme alınan bu eser, yalnızca bir sözlük mahiyetinde olmayıp aynı zamanda çeşitli Türk lehçeleri ve topluluklarının yaşayış, inanç ve gelenekler dünyalarını da ihtiva etmektedir”(Barın, 1992, s. 47).

Yabancılar Türkçe öğretmek amacı ile yazılan ve tarihin ilk kitabı olan Divan-ü Lügati't Türk kitabını devamında yine yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla yazılan diğer kitaplar ise sırasıyla şöyledir;

Yabancılar Türkçe öğretiminde en önemli eserlerden biri de Codex Cumanicus'tur. Codex Cumanicus "Kıpçak Kitabı" anlamına gelmektedir. Bu kitap XIV. yüzyılda Kıpçak Türklerinden İtalyan ve almanlar tarafından derlenerek yazılan bir eserdir. Eser, Hristiyanlığı yayma amacıyla yazılmıştır. Bu eserin en önemli özelliği ise Latin-gotik harfleri ile yazılmasıdır. Eserde içerik olarak İncil'den çeviriler, bazı Katolik ilahiler ve 47 atasözü bulunmaktadır (Güzel & Barın, 2013).

Muhâkemetü'l Lügateyn; İki dilin karşılaştırılması anlamına gelmektedir. Ali Şir Nevâyî tarafından yazılmış bir ese olan Çağatay sahası eseridir. Ses ve biçim bilgisi olarak Türkçe ile Farsçayı karşılaştırmıştır(Şen Ü. , 2019). Eser, 4 Aralık 1499 yılında kaleme alınmıştır. Eserin bilinen dört adet nüshası bulunmaktadır. Bunlardan Topkapı ve Fatih nüshaları Türkiye'dedir (Özönder, 1996).

Kitâbü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrâk; bu eserin Türkiye Türkçesi adı "Türklerin dilini anlama kitabı" anlamına gelmektedir. Eserin yazarı Kahireli olup Endelüs'lü bir dil bilgini Ebû Gırnatalı Esirüd-din Ebu Hayyan Muhammed Bin Yusuf'tur. Dolayısıyla eser Kahire'de yazılmıştır. Eser, bir sözlük grameridir. Mısır'da 18 Aralık 1312 tarihinde tamamlanmıştır. Günümüzde üç farklı kütüphanede nüshası bulunmaktadır. Biri; Beyazıt Umumî Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi ve son olarak Kahire'de Dârü'l-Kütüp Kütüphanesinde bulunmaktadır (Özcan & Demirdöven, 2018).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyyefi'l-Lügati't-Türkiyye; 15. yüz yılda yazılmış sözlük ve gramerden oluşan bir eserdir. Sözlük bölümünde Arapça kelimeler alfabetik sıralamaya göre yazılmış ve Türkçe karşılıkları verilmiştir. Gramer bölümünde ise, morfoloji ve sentaks konuları ele alınmıştır. Ayrıca eserde toplam 30002e yakın Türkçe kelimler yer almaktadır (Güzel & Barın, 2013).

Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî; "Moğolca, Acem ve Türkçe tercüme kitabı" anlamına gelmektedir. Eser, 1343 yılında bir sözlük grameri olup Konyalı Halil Bin Muhammed El-Konevî bir Türk tarafından yazılmış veya kopyalanmıştır. Sözlük, 2000 kelimeyi barındırmaktadır. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kelime çeşitlerine göre hazırlanmıştır (Özcan & Demirdöven, 2018).

Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lûgati't- Türk ve'l-Kıfçak; “Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin çeşitleri kitabı” anlamına gelen eser, 14. yüz yılın ikinci yarısında veya 15. yüz yılın ilk yarısında yazıldığı öne sürülmüştür. Eser, Arapça ve Türkçe bir sözlüktür. Kitabın yazarı Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî adlı bir Türk'tür. Eser, iki bölümden oluşmaktadır. Yazar 1500 sözcüğü Kıpçakça ve Türkmence olarak ayırmış ve örneklendirmiştir(Özcan & Demirdöven, 2018).

Ed-Dürretü'l Mudiyyefi'l-Lügati't-Türkiye; bu eserin Türkiye Türkçesi adı “Türk Dilinin Parlayan İncisi” anlamına gelmektedir. Bu eser 14. veya 15. yüz yılda yine Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazıldığı hem sözlük hem de konuşma kılavuzudur.

El-Kavânînu'l-Küllîye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiye; bu eserin Türkiye Türkçesi adı “Türk dilinin genel kurallarıdır. Eser, 15. Yüz yılın ilk yarısında yazılan bir Türkçe grameridir. Diğer Türkçe öğretim kitapları gibi sözlük değildir. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır. Kitap, 500 sözcük içermektedir (Güzel & Barın, 2013).

Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla yazılan diğer yabancı eserler ise şöyledir;

Hindoglou, A. (1829). *Theoretisch-Practische Turkische Sprachlere*, Viyana.

Bianchi, T. X. (1839). *Le Guide de la Conversation en Français et en Turc*, Paris.

Güzeloğlu, E. (1852). *Dialogues Français-Turc, Précédés d'une Vocabulaire*, Constantinople.

Sinan, J.P. (1854). *Abrégé de Grammaire Turque*, İstanbul.

Baker, W. B. (1854). *A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary*, London.

Wahrmund, A. (1869). *Practisches Handbuch der Osmanischen-Türkischen Sprache*, Gissen.

Mihri, M. (1884). *Kitabü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't-Tevfikiye*, Mısır.

Gürcü, S. (1839). *Ecnebilere Mahsus Elifbâ-yi Osmanî*.

Manissadjiman J. J. (1893). *Lehrbuch der Modernen Osmanischen Sprache*, Stuttgart.

Fuat Efendi/ Cevdet Efendi (1855). *Grammatik Der Osmanischen Sprache, Deutsch Bearbeitet Von H. Kellgren*, Helsinki. (Güzel & Barın, 2013)

Ruhi, M. (1993). *Conversazione in Lingua Turca* Elkaliona, İstanbul. (Güzel & Barın, 2013)

Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel dönemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. (Kök) Türk öncesinde ve (Kök) Türk sonrasında yabancılar Türkçe öğretimi.
2. Uygur döneminde yabancılar Türkçe öğretimi.
3. Karahanlı döneminde yabancılar Türkçe öğretimi.
4. Kıpçak döneminde yabancılar Türkçe öğretimi.
5. Selçuklu döneminde yabancılar Türkçe öğretimi.
6. Çağatay döneminde yabancılar Türkçe öğretimi.
7. Osmanlı döneminde yabancılar Türkçe öğretimi.
8. Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe öğretimi (Biçer, 2012).

2.8 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi ve Karşılaşılan Zorluklar

Okuma becerisi, tüm yabancı dillerin öğretiminde en önemli beceri olduğundan, Türkçe öğretiminde de önemli bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri, özellikle akademik alanlarda büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma süreçlerini etkileyen faktörlerin bilincinde olmaları ve öğretmenin de bu durumu kontrol altına alması gerekmektedir. Hedef dili daha kalıcı hale getirecektir. Tunalı'ya göre; okuyucu okumadaki amacını belirlerse, okuyacağı materyal üzerindeki yoğunlaşması ona göre belirlenmiş olur (Tunalı, 2018). Öğretme ve öğrenme etkinliklerinde okuduğunun kavramaya dayandığı kabul edilirse ve etkinlik sonucunda amaç gerçekleştirilmemişse, okuma amacına ulaşmamış demektir (Karatay, 2011).

Okumanın üretime katkısı da büyüktür. Öğrencilere herhangi bir yazı okutulduğunda, öğrencilerinin hedef yazı ile ilgili yorumları farklı olur. Farklı birçok yorumla karşılaşmak mümkündür. Bunlar yazar tarafından iletmek istenen ya da öğrencilerin beklediği şeyler olmayabilir (Akbayır, 2013).

Bir dil öğretiminde tüm becerilerin aynı anda öğretilmesi düşünülmesi gereken bir konudur. Becerileri bir bütün içinde öğretmek gerekmektedir. Öğrenci bir önceki kurda temel dil becerilerinden birinde istenilen seviyede başarı göstermemişse, bu elbette ki diğer dil becerilerini de etkiler (Demirci, 2015).

Okuma becerisinin geliştirilmesinde en etkin yöntemlerden biri de filmlerdir. Filmler, sesli ve sessiz okuma özelliklerini yerine getirmede önemli bir etken olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin kazandırılması açısından izlenecek filmlerin seçimi oldukça önemlidir. Okuma becerisi için seçilecek filmlerin özellikler aşağıdaki gibi olmalıdır:

1. Seçilen filmin dili öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.
2. Her kur için alt yazılı veya alt yazısız filmler seçilmelidir.
3. Seçilen filmi öğreticinin daha önceden izlemiş olması ve kur için uygun olup olmaması kontrol edilmelidir. Filmin içeriği olağanüstü olaylar içermemelidir.
4. Filmdeki karakterlerin ağız özelliklerine dikkat edilmelidir.
5. Film temasının karışık olmamasına özen gösterilmelidir (İşcan, 2016).

Lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yükseköğretime girebilen öğrencilerin, “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisini yeterli düzeyde kazanamamış oldukları saptanmıştır(Tekin’den akt. Sever 2004). Bu durum, ilköğretimden lise sona değin sürdürülen 11 yıllık Türkçe öğretiminin verimsizliğine de işaret etmektedir.

Okuma; “bütün sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama ve kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir”(Durmuş, 2013). Okuma, sözcüklerin duyu organları ile seslendirilmesine, anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olan bir etkinliktir. Ancak uzmanlara göre okumanın amaçları, ilkeleri ve bir takım nitelikleri vardır.

Okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve cümlelerden oluşur. Cümleleri seslendirmek, ona anlam kazandırmak ve yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri dile getirmek demektir (TDK, 1998).

Okuma-yazma öğretiminin ilk basamağı olan ve ikinci dil öğretim becerisi olan okuma, bir bilgi olmayıp, bir beceriler toplamı olmuştur. Beceriler ise uygulanarak edinilir (Güneş F. , 2000).

“Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir. Bu özel karakterinden dolayı, okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur.” (Akyol, 2006).

“Aile ve yakın çevrelerinin dışında çocuklar günümüzde sinema, TV. vb. iletişim araçlarından görme, işitme yolu ile birçok bilgi edinebilmektedirler. Ancak bunu çocuğun yetişmesi için yeterli olmadığı açıktır. İnsanlığın bilgi evrenine her gün birçok yeni bilgi eklenmektedir. Bundan dolayı, kişilerin yazılı kültürle daha sıkı bir etkileşim kurmaya gereksinimleri vardır.” (Sever, Kaya ve Aslan 2006).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerdendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerdendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2004).

Anadili öğretiminde, bireyin dört temel dilsel becerilerin tümünü bir denge içerisinde tutması şarttır. Çünkü bu dört temel beceri öğretimin temel amaçlarını belirler. Ancak okuma, yazma, konuşma ve dinleme için daha net bir açıklamayı şöyle bir şekilde gösterebiliriz:



Şekil 1. Dil Becerilerinin Açıklaması

Şekil 1’de gösterildiği gibi birey, dil algısında konuşma ve yazma yaparken verici durumunda olur, dinleme ve okuma yaparken de alıcı durumunda olmaktadır. Dil becerilerinin hepsini kapsayan etkinlikler düzenleyerek öğrenci dili çabuk kavrar ve bilgilerini biçimlendirip zenginleştirebilir.

Öğrenme, okuma ve anlama arasında yakın bir ilişki olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Çünkü okuma öğrenildikten ve okuma alışkanlığı edinildikten sonra öğrenme arttığı gibi; okuduklarına anlam verdikçe de öğrenme artar. Şüphesiz ki okuduklarına

anlam verme de var olan sözcük hazinesi ile ilgilidir. Var olan sözcük hazinesi ile yapılan okumalardan sonra sözcük hazinesi daha da artar. Yani bir döngü içerisinde öğrenme, okuma ve anlama birbirini tamamlar (Okur, 2007).

Okuma öğretimini kolaylaştıran materyallerden biri de görsellerdir. Görsellerden yola çıkılarak öğretim yapılırsa öğrenci daha kolay bir şekilde hedef dili kavrayacaktır. Böylelikle okuma becerisi kolaylıkla hedef kitleye kazandırılacaktır.

Okuma, bireyin kişisel gelişimi açısından da önemlidir. Çünkü insanların ruhsal ihtiyaçlarını da karşılamaktadır.

Dilsel zekâsı baskın kişilerin okumada yapmaktan en çok hoşlandığı etkinlikler şöyledir; kitap, roman, şiir, makale, kısa öykü ve oyun okuma olmuştur (Ay, 2003).

Özbay’a göre okumanın ilkeleri şunlardır;

1. Okuma bir anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmalıdır.
3. Okumada stratejik olmalıdır.
4. Okumanın en önemli ilkesi motivasyon faaliyetidir.
5. Okuma sürekli gelişen bir dil öğretim becerisidir. (Akyol’dan akt.Özbay, 2009).

Okuma öğretimi alanında çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; sentez, analiz ve karma yöntem olarak üçe ayrılmıştır. Sentez yöntemi alfabe ve hece yöntemlerinden oluşmaktadır. Analiz yöntemi, en eski okuma yöntemi olup kelime grubu ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Karma yöntem ise; sentez ve analiz yöntemlerin karşılaştırılmasından ortaya çıkan yöntemdir (Güneş F. , 2000).

Okumanın yanlış ve nedenleri; atlayıp geçmeler ve eklemeler, ters çevirmeler ve tekrarlar olmuştur (Akyol, 2006).

2.9 Okumanın Yaklaşımları

Alan ile ilgili yapılan araştırmalara göre okuma sürecinde üç yaklaşımın olduğu tespit edilmiştir. (Anderson’dan akt.Özbay, 2009)’a göre okumanın süreci aşağıdaki gibidir;

2.9.1 Bütünleştirici Okuma Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre okuyucu, okunması hedeflenen metni tasvir edip, ardından sırasıyla önce harfleri, kelimeleri ve en sonunda cümleleri algılayıp anlamlandırır.

2.9.2 Çözümleyici Okuma Yaklaşımı

Çözümleyici okuma yaklaşımı “Goodman” tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşıma göre okuma, bir tahmin oyunu olarak belirlenmiştir.

2.9.3 Etkileşimsel Okuma Yaklaşımı

Bu yaklaşım belliğin işleyişi olan beyine odaklanır. Bu yaklaşıma göre okur, okuduğunu dünya bilgisi ile ilişkilendirmeyi başarır, okuduğunu anlama becerisine ulaşmış olacaktır.

2.10 Okuma Modelleri

- ✓ Etkileşimsel telâfi modeli.
- ✓ Kelime tanıma modeli.
- ✓ Basit okuma modeli.
- ✓ İkili kodlama modeli(Durmuş, 2013).

Yukarıdaki okuma modellerine göre, doğal ve temelde ana dilinde okuma becerisine yönelik birkaç okuma çeşidi sıralanabilir:

- ✓ Sessiz okuma
- ✓ Sesli okuma
- ✓ Göz atarak okuma
- ✓ Özetleyerek okuma
- ✓ Not alarak okuma
- ✓ İşaretleyerek okuma
- ✓ Tahmin ederek okuma
- ✓ Soru sorarak okuma
- ✓ Grup halinde okuma
- ✓ Okuma tiyatrosu
- ✓ Ezberleyerek okuma

- ✓ Metinlerle ilişkilendirerek okuma
- ✓ Tartışarak okuma
- ✓ Eleştirel okuma
- ✓ Seçmeli okuma
- ✓ Hızlı okuma
- ✓ Yazınsal okuma
- ✓ Anlamlı okuma
- ✓ GÜdümlü okuma
- ✓ Görsel okuma (Gündüz, Şimşek, ve Gündüz, 2012'den akt. Durmuş, 2013).

Okuma eylemi sırasında da birtakım etkinlikler yapmak gerekir. Bunlar; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üçe bölünür.

Okuma öncesinde yapılması gereken etkinlikler;

- a. Okumadan önce metinde göz gezdirme,
- b. Tahminde bulunma,
- c. Amaç oluşturma.

Okuma sırasında yapılması gereken etkinlikler;

- a. Ses tonu, vurgu ve tonlamaya dikkat etme,
- b. Akıcı okumayı sağlama,
- c. İmla kılavuzunu göz önünde bulundurarak okuma,
- d. Anlamayı sağlama.

Okuma sonrasında yapılması gereken etkinlikler,

- a. Okunan metni özetleme,
- b. Değerlendirme,
- c. Yorumda bulunma.

Akyol'a göre okumanın aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- a. Taklit ve hazırlık aşaması,
- b. Başlangıç aşaması,
- c. Gelişim aşaması,
- d. İlerleme aşaması,
- e. İlişkilendirme aşaması,

- f. Akıcı okuma aşaması,
- g. Bağımsız okuma aşaması (Akyol, 2019).

2.10.1 Sesli Okuma

Okuma becerisi, dil öğretiminin en önemli ikinci becerisidir. Okumanın yapılabilmesi için öncelikle dinleme becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Doğru sesli okumanın yapılabilmesi için, okuyucunun metinde geçen duygu ve düşüncelerin, vurgu ve ses tonu ile doğru biçimde iletmesi gerekmektedir. Metni sesli okuma, konuşur gibi okuyarak dinleyiciye aktarımın yapılması gerekmektedir.

Sesli okuma; “Gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının anlam özelliklerine ve diğer özelliklere göre konuşma organları tarafından seslendirilmesidir.” (Özbay, 2009).

Sesli okuma, “Yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır. Göz yazıyı görünce tanımakta; ses organları ile seslendirmekte ve seslendirilen kelimeler kulakla işitilerek belleğe gönderilmektedir.” (Güneş F. , 2000).

Sesli okuma yaparken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır;

1. Sesleri doğru okumak,
2. Anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak ve okuma akışını devam ettirmek,
3. Okuma hızını sabit tutmak,
4. Noktalama işaretlerine uyarak, doğru vurgulama yapmak.

2.10.2 Sesli Okuma Becerisine İlişkin Amaçlar

Sesli okuma sırasında iki amaç vardır:

1. Okuma esnasında yapılan davranışlar.
2. Okunan metni doğru bir biçimde anlamlandırmak.
 - a. Dik, düzgün ve rahat oturmak ya da durmak.
 - b. Okurken, ışığın yeterli ve sol arkadan gelmesine dikkat etmek.
 - c. Okuma gerecini gözden uygun uzaklıkta tutmak.
 - d. Ayakta okurken kitabı sol elle tutup, sayfaları sağ elle çevirmek.
 - e. Parmak ya da kalem ile satır izlememek, başı ve gövdeyi sallamamak.

- f. Ön yüzünün okunması biten kitap yaprağını, okumanın hızını aksatmayacak ve anlamlandırmayı bozmayacak biçimde çevirmek.
- g. Okuma ile ilgili hareketleri yerine getirme.
- h. Okurken hareketlerde ölçülü olma.
- i. Konuşma hızıyla okuma.
- j. Konuşma sesiyle okuma.
- k. Yazıdaki harfleri karşılayan sesleri tam çıkarma.
- l. Ses yolu ve ses organlarını gereğince kullanma.
- m. Sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde okuma.
- n. Soluğu cümleye göre ayarlama.
- o. Anlamın belirginleşmesine yardımcı olacak nitelikteki sözcük, tamlama ve cümle gibi anlam öbeklerini doğru vurgulama.
- p. Ses tonunu metnin anlamına ve duygusuna göre ayarlama.
- q. Metnin tür özelliklerine uygun tonlama yapma.
- r. Sese hoş giden bir renk verme.
- s. Noktalama işaretlerine uygun duraklamalar yapma.
- t. Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin rahatça duyabileceği biçimde ayarlama.
- u. Okumanın doğal akışını bozacak biçimde duraklamama.
- v. Metindeki tamlamaları-ikilemeleri bölmeden okuma.
- w. Dinleyici karşısında olma sıkıntısına düşmeme.
- x. Zaman zaman dinleyicilere bakarak dinleyicilerin ilgisini canlı tutma.
- y. Dakikada en az sesli olarak 70-80 sözcük okuma (Sever, 2004).

2.10.3 Sesli Okumanın Özellikleri

Sesli okuma, yazıları görme, algılama ve dinleyiciye aktarma işlemidir. Bu işlemi yaparken sesli okuma ile ilgili bir takım özellikler ortaya çıkmaktadır. Bu özellikler şöyledir; sesli okuma sırasında bazı organların çalışması söz konusudur. Okuma esnasında enerji harcamak, ses tonunu dinleyiciye göre ayarlamak, okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat etmek okuyucuyu daha stresli duruma getirecektir.

Sesli okuma hem göze hem de kulağa hitap eder. Gözlerin görüp kulakların algılaması sesli okumayı sessiz okumadan bir hayli farklı kılar. Sesli okuma sırasında öğrencilerin dört temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri aynı anda gelişir.

Ayrıca öğretmeninin öğrenme ortamında sesli okuma etkinliğini yapması, öğrencilerin dikkatlerini toplamaları ve dersten kopmamaları için en önemli etkidir.

Sesli okuma ile iletişim daha da kolaylaşır. Çünkü okuma sırasında dikkatleri bir araya toplar. Sesli okumayı sessiz okumadan ayıran en belirgin farklılıklardan biri; sesli okuma sırasında okuyucunun harcamış olduğu enerjidir. Okuyucu sesli okuma sırasında sessiz okumaya göre oldukça nefes harcar.

2.10.4 Okuma Güçlüğü

Okumada farklı bilişsel mekanizmalar olduğuna ve okumaya bazı gelişimsel dönemlerin okuma güçlüğüne etki ettiği aşikârdır. Okuma güçlüğü hakkında şöyle bir kanıya varmıştır;

“İkili yol kuramına göre, çocuk okumada normal gelişim göstermek için sözü edilen sözcük okuma yollarını kullanmayı normal hızda öğrenmelidir. Bunları kazanmada yaşanan güçlükler gelişimsel okuma güçlüklerinin alt tiplerini oluştur. Bunlardan biri olan gelişimsel disleksi bireyin yazıbirim-sesbirim kurallar sistemini öğrenmesini engeller”(Baydık, 2002).

2.10.4.1 Yanlış Okumanın Nedenleri

Genel olarak bir topluluk önünde bir metin okumak ya da konuşma yapmak güçtür. İnsanoğlunun böyle ortamlarda heyecanını kontrol edebilmesi ve okuma/konuşma yapması büyük başarıdır. Gerek bilimsel seminer, sempozyum vb. olsun, gerek ise açılış konuşması olsun insanda her zaman bir korku, heyecan, başaramama hissi uyandırmıştır. Okuma esnasında okuyucunun bulunduğu ortamın sesli okumaya etkisi vardır.

Sesli okuma sırasında yanlış okumanın asıl nedenleri ise;

1. Heyecan,
2. Daha önceden konu ile ilgili hazırlık yapamama,
3. Ortamda bulunan kişilerin mevkii ve kıdemli olmaları,
4. Okuma/konuşma sonrası (soru-cevap bölümü varsa) doğru yanıtları verememe.

2.10.4.2 Sesli Okumanın Ölçülmesinde Kullanılan Teknikler

Sesli okumanın değerlendirilmesinde uygulanması gereken bir takım teknikler vardır. Bunlar sırasıyla aşağıdaki gibidir;

1. Çıkarmalı boşluk doldurma testi.

Bu tür testler, belirlenen metinde art arda dizilmiş kelimelerin silinmesiyle oluşturulmuş, öğrencilerden silinen kelimeleri bulmaları istenir. Burada öğrenci, orijinal metindeki silinmiş olan kelimeleri bulmasa bile, ona uygun kelimeler de yazabilir.

2. Boşluk doldurma testi

Bu tür testlere ön test yapılması gereklidir. Burada hazırlayıcı, testi hazırlarken mantıksal olarak karar vermiştir. Çünkü boşlukları doldurma, hazırlayıcının kontrolündedir.

3. Çoktan seçmeli teknikler

Bu test, daha çok öğrencilerin metni anlamalarını ölçmek için kullanılır. Çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin verilen alternatifler dışında kelime türetmesi ya da benzer/eş anlamlı cevaplar vermesi mümkün değildir.

4. Alternatif objektif teknikler

- a. Eşleşme
- b. Sıralama görevleri
- c. İki şıklı sorular
- d. Düzeltme testleri

5. Alternatif bütüncül yaklaşımlar

Bu yaklaşım birkaç testi içermektedir. Bunlar sırasıyla; C-testi, silme testi kısa cevaplı soru, serbest hatırlama testi, özet testi ve boşluklu özet.

6. Bilgi aktarımı teknikleri

Bu tür testlerde daha çok harita, tablo ve çizelge gibi grafik metinlerle ilişkilendirilmiş tekniklerdir. Belirlenen metinde gerekli olan bilgileri tablo vb. ne aktarması istenir. Burada öğrencinin özellikle istatistiksel tablolar hakkında bilgi sahibi olması elzemdir. Aksi takdirde öğrenci boşlukları doldurmada zorlanabilir.

7. “Gerçek yaşam” yöntemleri: Metin tipleri ve test görevleri arasındaki ilişki(Arıcı, 2018).

Arıcı’ya göre bu test, insanların gerçek hayatta okudukları metinleri nasıl anladığını yansıtamama tehlikesi bulunmaktadır. İnsanlar okul dışında metinleri hangi yollarla okudukları belirsizdir. Arıcı, okurlar için gerçek hayatta bir takım soruların hazırlanması gerektiği kanısındadır.

8. Yukarıda adı geçen ve anlatılan testler çoğunlukla yazma becerisine dayalı yöntemlerdir. Bireyin yüksek sesle metin okuması, günlük ve okuma raporları teknikleri kendi okumasını ölçmesine yardımcı olacaktır.

Bu tür ölçmelerin öğrencilerin sınıf içerisinde güçlü ve zayıf yönlerinin keşfedilmesine yardımcı olduğu iddia edilir.

“Tüm bu yöntemlerin yanında son yıllarda gerek ana dilinde gerekse ikinci dilde okuma becerisinin ölçülmesinde bilgisayar destekli ölçme okuma testleri de kullanılmaktadır.” (Arıcı, 2018).

2.10.4.3 Sesli Okuma Yaparken Dikkat Edilecek Hususlar

Sesli okuma yapılırken, elbette ki dikkat gerektirecek bazı hususlar vardır. Bunların başında ise, telâffuz, vurgu ve tonlamadır. Bir metni okurken özellikle de vurgu ve tonlamaya dikkat edilmelidir. Daha sonra ona duygu ve düşünce yükleyerek bir bütün halinde okunması sağlanmalıdır. Aksi takdirde metin tüm anlamını yitirmiş olacaktır. Ancak bu durum sadece yazılı bir metin için geçerli değildir. Konuşma esnasında da herkes, dilbilgisi kurallarına uymak zorundadır. Kişi, hangi yöreden olursa olsun, okuma ve konuşma yaparken şive ve ağız farklılıklarına yer vermemesi gerekir. Ancak bu şekilde doğru ve sağlıklı bir konuşma/okuma yapmış olacaktır. Kıran’a göre dil; dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir bütündür (Saussure’dan akt. Kıran, 2006).

2.11 Ses Bilgisi

Bir dilin seslerini, oluşumlarını, boğumlanma özellikleri, kelimelerdeki sıralanışları, yükledikleri görevler ve uğradıkları türlü değişimler açısından inceleyen dilbilgisi dalına denir (Vural & Böler, 2012). İnsanın en büyük mucizesi olan dil, esas itibarıyla ve ilk bakışta cümlelerden, kelime gruplarından ve kelimelerden ibarettir. Duygularımızı ve düşüncelerimizi sözlü ya da yazılı olarak anlatırken, sözlerimiz ve metinler birbiri arkasınca eklenen kelimeler dizisi hâlinde uzar gider (Yakıcı, Yücel, Doğan, & Yelok, 2008). Ancak bir metni okurken, ona bazı duygu ve düşüncelerimizi de eklemekte fayda var. Çünkü bazı metinleri okurken, ona duygu ve düşünce eklenince daha anlamlı hale gelecektir.

İnsanın ses organları sınırlı sayıda ses çıkarabilmektedir. Bu durumda her bir birey ancak yaşadığı bölgenin de etkisinde kalarak birçok sesi çıkar(may)abilir. Buna en güzel örneği ise, (Yakıcı, Yücel, Doğan, & Yelok, 2008)vermiştir; Türkçe için ı, ç ve n (damak n’si) sesleri, Arapça için peltek se (ث), ayın (ع) ve dad (ض) gibi.

Hemen hemen her dilde ünlü ve ünsüz harfler bulunmaktadır. Ancak sayı olarak her alfabe farklılık gösterebilir. Bu çalışmanın gereği, Türkçe, Arapça ve Kürtçe dillerinden örnek vermek gerekir. Türkçede toplam 29 ses bulunmaktadır. Ancak Arapçada toplam 28, Kürtçede ise 32 ses bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde kullanılan sesler: “a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z”. Arap ülkelerinde kullanılan sesler: “ا, ب, ت, ث, ج, ح, خ, د, ذ, ر, ز, س, ش, ص, ظ, ط, ض, ع, غ, ف, ق, ك, ل, م, ن, ه, و, ي”. Kürtlerin kullandığı sesler ise: “ا, ب, پ, ت, ژ, ز, ئ, و, ه, گ, ك, ق, ف, ئ, ه, د, خ, چ, ج, پ, ت, پ, ا, س, ن, م, ل, ر, ژ, ز, ئ, و, ه, گ, ك, ق, ف, ئ, ه, د, خ, چ, ج, پ, ت, پ, ا, ي, و, و, ئ, ش”.

Tablo 1.

Türkçe	Arapça	Kürtçe
A	ا	ا
B	ب	ب
C	ج	ج
Ç	-	چ
D	د	د
E	هـ / همزة	ه
F	ف	ف
G	-	گ
Ğ	غ	غ
H	ح/ه	ح
I	-	-
İ	اي/-	-

J	-	ژ
K	ك	ك
L	ل	ل
M	م	م
N	ن	ن
O	او/-	و
Ö	-	-
P	-	پ
R	ر	ر
S	ص/س	س
Ş	ش	ش
T	ت/ط	ت
U	أ	و
Ü	-	ؤ
V	و	ف
Y	ي	ي
Z	ز	ز
Û	-	وو
Â	-	-
Ê	أ	ئ
Kesme İşâreti (‘)	ع	ع
Î	-	ى
-	خ	خ
-	-	ر
-	ض	-
-	ظ	-

-	ث	-
-	ذ	-

Türk alfabesinde toplam 29 seslerin yanı sıra (â, û, î) sesleri bulunurken, Arapçada toplam 28 ses, Kürtçede⁸ ise toplam 32 ses bulunmaktadır. Alfabeler arasında ortak toplam 16 ses bulunmaktadır. Geriye kalan sesler, Türk Alfabesini esas alarak Arapça ve Kürtçede karşılığı bulunmayan seslerdir.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında milliyeti Arap ve Kürt olan öğrencilerin sesli okumada yapmış oldukları hatalara cevap verildiği görülmüştür. Türk alfabesinde yer alan seslerin Arap ve Kürt alfabesinde yer almaması, Arap ve Kürtlerin daha çok hata yapmalarına neden olmuştur.

⁸ Kürtçede toplam 32 ses bulunmaktadır. Bunların 28'i Arap alfabesidir. Diğer sesler ise Farsçadan alınmıştır.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın hazırlanmasında karşılaşılan benzer ve araştırmaya kaynak olan tezler ele alınmıştır.

Sesli okuma ile ilgili yapılan araştırmalar sırasında bazı tezlerin problemleri, veri analizleri, sınırlılıkları ve sonuçları özetlenip bu bölüme eklenmiştir.

Ustabulut'un; "İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)" adlı yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Bu çalışmanın problemi; Romanya'da okuyan iki dilli Türk çocuklarının Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hatalarını belirlemek ve bu hatalara çözüm önerileri sunmak önerilmiştir. Bu çalışmanın evren ve örneklemi Romanya/Köstence ve Bükreş'te YEE'de okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için 812 kelimelik "zeytin küpü" adlı metin kullanılmıştır. Araştırmaya katılan toplam 35 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 17'si erkek, 18'i kız olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrenciler toplam 4689 hata yapmışlardır. Öğrenciler en çok hatayı kelime tekrar etmede yapmışlardır. Ancak araştırmaya katılan kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu hataların, öğrencilerinin anne ve babalarının evlilik türlerine göre değiştiği görülmüştür(Ustabulut, 2014).

Alshirah'ın; "Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri" adlı yüksek lisans tezinin problemi; Türkiye, Ürdün ve Suudi Arabistan'da yaşayan milliyeti Arap olan öğrencilerin Türkçe eğitiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve buna yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın evren ve örneklemi Türkiye'de; TÖMER taksim şubesi, DİLMER Tophane şubesi ve yabancı diller merkezi Süleymaniye şubesi oluştururken, Ürdün, Yermuk ve Al-

Beyit Üniversitesi oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 208 öğrenci katılmıştır. Çalışma için araştırmacı tarafından üç bölümden oluşan bir adet anket formu geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin demografik ve akademik durumlarını belirleyen toplam 8 soru çeşidi bulunmaktadır. İkinci bölümü; Türkçeyi öğrenirken öğrencilerin karşılaştıkları sorun ve zorluklar olarak belirlenmiş ve bu bölümde de toplam 9 soru çeşidi oluşturmuştur. Anketin üçüncü bölümü ise; 19 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde Arap kökenli öğrenciler dil bilgisi öğrenirken zorlandıkları alanlarla ölçme ve değerlendirmenin, terim farklılıklarının ve kaynak bulmanın sorun olduğu, öğrenilen dilin coğrafyası, kültürü, iş ve sosyal yaşantı getirisi tespiti amaçlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir.

Bu çalışmalar neticesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap kökenli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri ve zorlandıkları noktaları tespit etme açısından yararlı olmuştur (Alshirah, 2013).

Şen'in; "Türkiye'de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte Becerisinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde benzer sorunlara değinmiştir. Çalışmanın problemi olan sesli okuma ve dikte çalışması ile ilgili Şen, Suriyeli Arap kökenli öğrencilerin sesli okuma ve dikte çalışmalarında yaptıkları hatalar değerlendirilmiş ve konuyla ilgili veriler elde etmiştir. Şen, betimsel olan bu araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğrenciler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Akçakale'deki 2 ortaokul ve 2 geçici eğitim merkezinden seçilmiştir. Toplam 24 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin seviyeleri ve metinsellik ölçütlerine göre belirlenen 259 kelimelik "Ebe Sobe" adlı metin sesli okuma metni ve 170 kelimelik "Uzayın Ziyaretçileri" adlı dikte çalışması metni kullanılmıştır. Sesli okuma için belirlenen metin, öğrencilere sesli okuma yöntemiyle okutturulmuş ve bu okumalar araştırmacı tarafından ses kayıt yöntemiyle analiz edilmiştir. Sesli okumada toplam 6.092, diktelerde ise toplam 4.186 hata tespit edilmiştir. Sesli okuma için belirlenen hatalar sırasıyla şöyledir: ses atlama, hece atlama, kelime atlama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, hece tekrar etme, kelime tekrar etme ve ses karışması olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok hatayı hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı cinsiyete göre değerlendirirken erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az hata yaptığı görülmüştür. Dikte hataları ise; ses atlama, hece atlama, kelime atlama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, ses karışması, büyük harfleri yanlış kullanma, ayrı yazma, birleşik yazma ve noktalama işaretleri hatalarıdır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında yapmıştır. Bu

hatayı cinsiyete göre değerlendirirken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az hata yaptığı sonucuna varılmıştır (Şen M. , 2019).

Şen'in; "Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, İzmir'in Bergama ilçesinde bulunan 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Sezgin Ortaokulu'nun öğrencileri arasında okuma çalışması ile ilgili karşılaştırma yapmıştır. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırma için toplam 12 sorudan oluşan "öğrenci değerlendirme formu" hazırlanmış ve 21 sorudan oluşan "öğrenme güçlüğü belirti tarama testi" kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 279 öğrenci katılmıştır. Ancak yapılan test ve değerlendirmeler neticesinde okuma güçlüğü yaşayan toplam 14 öğrenci tespit edilmiştir. Belirlenen öğrencilerin okuma düzeyleri istatistik verilerle teyit edilmiş ve bu öğrencilerin yedisine altı hafta boyunca haftalık 30 saat olma koşuluyla özel eğitim verilmiştir. Diğer yedi öğrenciye ise bu eğitim verilmemiştir. Belirlenen sürecin sonunda eğitimden önceki ve eğitimden sonraki okuma hızları karşılaştırılmış ve her bir öğrencinin okuma hızında istatistiksel olarak artış görülmüştür. Bunun yanı sıra eğitim almış öğrenciler ile eğitim almamış diğer grup öğrenciler arasında karşılaştırma yapıldığında, eğitim almış öğrencilerin istatistiksel olarak bir hayli yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin metinleri okurken yapmış oldukları hatalar ise şöyledir; yanlış harf okuma, yanlış sözcük okuma ve yanlış ek okuma olmak üzere toplam üç çeşit yanlış okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir (Şen, 2016).

Özkan'ın; "Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde evrenini 2013-2014 öğretim yılında Aksaray üniversitesinde okuyan yabancı öğrencilerin oluşturduğu, amacını ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki farklı model kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde müdahaleli araştırma olan deneysel araştırma türü kullanılırken, nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Aksaray Üniversitesi'nde Türkçe yeterlilik sınavını geçemeyen ve Türkçe destek dersleri alan toplam 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için "sesli okuma becerisi değerlendirme ölçeği" geliştirilmiştir. Çalışmada 11 kişiden oluşan deney ve 11 kişiden oluşan kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin milliyeti Türkmen ve Arap öğrenciler

olmuştur. Çalışmada denekler için ön test olarak Gazi Üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe A2 düzey kitabında bulunan “Uzun Ömrün Sırları”, son test olarak da B2 düzey kitabında bulunan “Güzel Sanatlar” adlı metin okutulmuş ve ses kayıtları yapılmıştır. Kontrol grubuna müfredata uygun eğitim verilmiştir. Deney grubuna ise bu eğitimin yanı sıra beş haftalık diksiyon eğitimi verilmiştir. Her iki grubun ses kayıtları araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve sesli okuma hataları belirlenmiştir. Bu hatalar, ses yutumu, ses ya da eklerin eklenerek okunması, benzeterek okuma hataları ve yanlış ses kullanılması olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda diksiyon eğitimi alan deney grubunun, kontrol grubuna göre ilerleme kaydettiği görülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 20.2 paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ilk ve son kayıtlar arasında sesli okuma becerisi açısından her hangi bir farklılığın oluştuğunu görebilmek için Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu ise, yine aynı test ile gözlemlenmiştir. Deneklerin ilk ve son kayıtları arasındaki konuşma sesiyle okuma ve ses tonunu metnin anlamına ve duygusuna göre ayarlama dışındaki tüm maddelerde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasındaki sesli okuma beceri düzeyleri ilk ve son kayıtlar göz önünde bulundurularak, diksiyon eğitimi alan deney grubunun, diksiyon eğitimi almayan kontrol grubuna göre daha çok artış gösterdiği gözlenmiştir(Özkan, 2015).

Demirtaş; “Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tez çalışmasında değerlendirmiştir. Çalışmanın amacı; okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerin akademik başarıları ve okul davranışlarının incelenmesi belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 5 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ise gözlem, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı verileri e-okul sisteminde yer alan notlardan elde edilmiştir. Okuma başarıları ise sesli okuma ve okuduğunu anlama ölçüm sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı olumsuz davranışlar sergiledikleri, öğrenme etkinlikleri ve uyum açısından sorular yaşadığı görülmüştür (Demirtaş G. , 2016).

Bu bölümde alan ve konuyla ilgili tezler taranmış ve benzer çalışmalara yer verilmiştir. Ancak Yılmaz; “Sınıf Öğretmenlerinin Sesli Okumaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin sesli okuma ile ilgili görüşlerini incelemiş ve konu ile ilgili alana katkıda bulunmuştur. Yılmaz çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sesli

okumaya ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasını hedeflemiştir. Bu çalışma, Ankara'nın merkez ilçeleri ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracında belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve konuyla ilgili anket uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen veriler SPSS veri analizi programına aktarılmış ve çözümlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın sonucu, öğretmenler tarafından çok farklı yöntemlerin geliştirildiği, fakat öğrencilerin istek, özgüven ve yeteneklerini ortaya çıkaracak bilgi ve sesli okumalara çok az yer verildiği gözlenmiştir (Yılmaz, 2020).

Karahüseyinoğlu, “Okuma Zorluklarını Gidermede Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde okumanın, ilköğretimden itibaren kullanılan en etkili beceri ve bilgi kazanma olduğunu vurgulamıştır. Okuma, öğrencilerin değişik yaşlarda olgunlaştırdıkları bir etkinliktir. Böylece ilköğretimi bitiren her bir çocuk aynı yetkinlikte okuyamamakta olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmada, bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin okuma hatalarını azaltmadaki etkileri incelenmiş ve buna dayalı olarak öğretmenlerin çözüm önerisi sunmaları beklenmiştir.

Araştırma, 2002/2003 eğitim-öğretim yılı ve ilköğretim okulu 3. Sınıf öğrencileri ile sesli okumada güçlük çeken öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada bilimsel araştırma modellerinden deneme modeli kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından öğrenciler deney ve kontrol grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her iki grup üzerinde çalışmalar yapılarak geliştirilen bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri önce deney grubuna uygulanmıştır. Deney grubunun okuma hatalarındaki azalma düzeyine kontrol gruplarıyla karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma grupların ön ve son test sonuçlarının çıkarılmasıyla elde edilen farklılıklar ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu 1 arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubu ile okuma hataları göstermeyen kontrol grubu arasında da yine aynı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenleri de dikkate alınmıştır (Karahüseyinoğlu, 2002).

Ceyhan; “Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi” adlı doktora çalışmasında okuma becerisi ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Araştırmacı çalışmada, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak öntest ve sontest grupları oluşturmuştur. Araştırmacı çalışma için öğretmen ve

öğrenci görüşlerine de yer vermiştir. Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara/Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulunda toplanmıştır. Çalışmanın evrenini 62 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler, 2 deney 1 kontrol grubu olarak üçe ayrılmışlardır. Araştırma toplam 11 hafta sürmüştür. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Rubriği”, okuma motivasyonu düzeyini belirlemek için “Okuma Motivasyonu Profili” ölçeği ve akıcı okuma düzeylerini belirlemek için ise “Kelime Tanıma Yüzdesi”, “Okuma Hızı” ve “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda etkileşimli sesli okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarında yer alan öğrencilerin diğer grup öğrencilere göre seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin genel olarak etkileşimli sesli okuma derslerinden oldukça keyif aldıkları, bunun akıcı okuma ve kelime öğretimi konusunda yardımcı olduğu ve öğrencide ilginin oluşturulduğu gözlenmiştir (Ceyhan, 2019).

BÖLÜM 4

YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada sesli okuma becerisi konuları ele alınmıştır. Bu çalışmada; nicel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel tarama ise; sayısal olarak ifade edilen, çalışmada yer alan yaş, sınıf, katılım sayısı vb. değerlendirmesini kapsayan bir araştırma modelidir. Büyüköztürk’e göre nicel değişken; “Bir obje veya bireyin belli bir özelliğe sahip olması miktar olarak açıklanabilmesine denir.”(Büyüköztürk, 2018).Bu araştırmada da verilerin analizi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

4.2 Evren ve Örneklem

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim Bahar yarıyılında Kerkük’te bulunan Kerkük Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğretmen adayları ile Türkçe eğitimi gören lise son öğrencileri olmak üzere uygulanmıştır. Bu iki gruba “Hepinize Teşekkür” adlı metin ve görüşme formu uygulanmış, daha sonra bu gruplarda sesli okuma ile ilgili yapılan ortak ve benzer hatalar tespit edip karşılaştırma yapılmıştır.

4.3 Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından oluşturulan; Öğrenciyi tanıma anketi ve araştırma için kullanılan “Hepinize Teşekkür” adlı metin öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama için öğrenci sayısı uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama araçları lise ve üniversite öğrencilerinden milliyeti Kürt ve Arap olan öğrencilere uygulanarak veriler elde edilmiştir. İlgili metne ek 1’de yer verilmiştir.

4.4 Verilerin Analizi

Öğrencilerden alınan veriler, ses kayıt deşifre yöntemi ile tek tek araştırmacı tarafından dinlenerek ses kayıt cihazı ile deşifre edilmiştir. Öğrencilere önce kişisel bilgi formu uygulanıp ardından Türkçe B2 seviyesinde “Hepinize Teşekkür” adlı metni okumaları istenmiştir.



BÖLÜM 5

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir. Aşağıdaki tablo 2 öğrenciler hakkında genel bilgi vermek amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Genel Bilgileri

Seviye	Cinsiyet	Doğum yeri	Milliyet	Kişi sayısı	Metindeki toplam kelime sayısı
Lise	Kız	Kerkük	Arap	7	553
			Kürt	7	
Lise	Erkek	Kerkük	Arap	7	553
			Kürt	7	
Üniversite	Kız	Kerkük	Arap	7	553
			Kürt	7	
Üniversite	Erkek	Kerkük	Arap	7	553
			Kürt	7	
Toplam	-	-	-	56	-

Lise seviyesinde okuyan kız öğrencilerin toplam sayısı 14, lise seviyesindeki erkek öğrencilerin toplam sayısı 14, üniversite seviyesindeki kız öğrencilerin toplam sayısı 14 ve üniversite seviyesindeki erkek öğrencilerin seviyesi 14 olarak belirlenmiştir. Her seviye için cinsiyet ve milliyet açısından sayıları eşit tutmak amacıyla toplam 56 öğrenci katılım sağlamıştır.

Tablo 3

1. Lise Kız Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı					
1. Kız	Lise	Kürt	Kerkük	Arap	Kürt	553		84					
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayı	11	4	8	2	1	2	0	5	8	1	6	15	21
% Oran	13,09	4,76	9,52	2,38	1,19	2,38	0	5,95	9,52	1,19	1,14	17,85	25

1. K. Öğrenci 553 kelimelik metinde toplam 84 hata yapmıştır. En çok hatayı %25 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,14 oranla YH'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,85 oranla NKY, %13,09 oranla KTE, %9,52 oranla KA ve TU, %5,95 TE, %4,76 oranla HTE, %2,38 oranla HA ve HE, %%1,19 oranla KE ve SÇ yapmıştır. Ancak öğrencinin SE'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

2. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
2. Kız	Lise	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		59		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	3	6	2	4	1	6	2	3	8	1	3	9	11
% Oran	5,08	10,16	3,38	6,77	1,69	10,16	3,38	5,08	13,55	1,69	5,08	15,25	18,64

2. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 59 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %18,64 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,69 oranla KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,25 oranla NKY, %13,55 oranla TU, %10,16 oranla HTE ve HE, %6,77 oranla HA, %5,08 oranla KTE, TE ve YH, %3,38 oranla KA'da yapmıştır.

Tablo 5

3. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
3. Kız	Lise	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		98		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	13	7	3	8	1	12	6	5	8	1	7	6	21
% Oran	13,26	7,14	3,06	8,16	1,02	12,24	6,12	5,10	8,16	1,02	7,14	6,12	21,42

3. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 98 hata yapmıştır. En çok hatayı da %21,42 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,02 oranla KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %13,26 oranla KTE, %12,24 oranla HE, %8,16 oranla HA ve TU, %7,14 oranla HTE ve YH, %6,12 oranla SE ve NKY, %5,10 oranla TE, %3,06 oranla KA'da yapmıştır.

Tablo 6

4. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı				
4. Kız	Lise	Arap	Kerkük	Kürt	Arap	553			133				
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	12	8	1	8	1	19	6	6	11	1	6	23	31
% Oran	9,02	6,01	0,75	6,01	0,75	14,28	4,51	4,51	8,27	0,75	4,51	17,29	23,30

4. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 133 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %23,30 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,75 oranla KA, KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,29 oranla NKY, %14,28 oranla HE, %9,02 oranla KTE, %8,27 oranla TU, %6,01 oranla HTE ve HA, %4,51 oranla SE, TE ve YH'de yapmıştır.

Tablo 7

5. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı	
5. Kız	Lise	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553			95	
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	10	7	2	6	1	7	3	5	8	3	13	9	21
% Oran	10,52	7,36	2,10	6,31	1,05	7,36	3,15	5,26	8,42	3,15	13,68	9,47	22,10

5. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 95 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %22,10 oranla YO'da yaptığı tespit edilmiştir. En az hatayı ise % 1,05 oranla KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %13,68 oranla YH, %10,52 oranla KTE, %9,47 oranla NKY, %8,42 oranla TU, %7,36 oranla HTE ve HE, %6,31 oranla HA, %5,26 oranla TE, %3,15 oranla SE ve SÇ ve %2,10 oranla KA'da yapmıştır.

Tablo 8

6. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
6. Kız	Lise	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		93		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	6	8	18	5	5	9	1	8	3	0	4	5	21
% Oran	6,45	8,60	19,35	5,37	5,37	9,67	1,07	8,60	3,22	0	4,30	5,37	22,58

6. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 93 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %22,58 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,07 oranla SE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %19,35 oranla KA, %9,67 oranla HE, %8,60 oranla HTE, %6,45 oranla KTE, %5,37 oranla HA, KE ve NKY, %54,30 oranla YH, %3,22 oranla TU'da yapmıştır. Ancak öğrencinin SÇ'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9

7. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
7. Kız	Lise	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		166		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	4	6	9	11	6	14	4	4	35	1	12	21	39
% Oran	2,40	3,61	5,42	6,62	3,61	8,43	2,40	2,40	21,08	0,60	7,22	12,65	23,49

7. K. Öğrenci 553 kelimelik metinde toplam 166 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %23,49 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,60 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %21,08 oranla TU, %12,65 oranla NKY, %8,43 oranla HE, %7,22 oranla YH, %6,62 oranla HA, %5,42 oranla KA, %3,61 oranla HTE ve KE, %2,40 oranla KTE, SE ve TE'de yapmıştır.

Tablo 10

8. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
8. Kız	Lise	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		34		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	3	2	2	1	0	0	0	5	4	1	0	7	9
% Oran	8,82	5,88	5,88	2,34	0	0	0	14,70	11,76	2,34	0	20,58	26,47

8. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 34 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %26,47 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %2,34 oranla HA ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %20,58 oranla NKY, %14,70 oranla TE, %11,76 oranla TU, %8,82 oranla KTE, %5,88 oranla HTE ve KA yapmıştır. Ancak öğrencinin KE, HE, SE ve YH'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11

9. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı				Toplam hata sayısı			
9. Kız	Lise	Arap	Kerkük	Arap	Arap	553				99			
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	8	5	1	7	5	3	6	8	10	2	17	8	19
% Oran	8,08	5,05	1,01	7,07	5,05	3,03	6,06	8,08	10,10	2,02	17,17	8,08	19,19

9. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 99 hata yapmıştır. En çok hatayı ise %19,19 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,01 oranla KA'da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,17 oranla YH, %10,10 oranla TU, %8,08 oranla KTE, TE ve NKY, %7,07 oranla HA, %6,06 oranla SE, %5,05 oranla HTE ve KE, %3,03 oranla HE, %2,02 oranla SÇ'de yapmıştır.

Tablo 12

10. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
10. Kız	Lise	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		118		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	7	9	6	12	1	12	2	10	11	2	8	14	24
% Oran	5,93	7,62	5,08	10,16	0,84	10,16	1,69	8,47	9,32	1,69	6,77	11,86	20,33

10. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 118 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %20,33 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,84 oranla KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %11,86 oranla NKY, %10,16 oranla HA ve HE, %9,32 oranla TU, %8,47 oranla TE, %7,62 oranla HTE, %6,77 oranla YH, %5,93 oranla KTE, %5,08 oranla KA, %1,69 oranla SE ve ses SÇ'de yapmıştır.

Tablo 13.

11. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
11. Kız	Lise	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		116		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	5	9	5	6	2	4	3	8	9	2	9	28	26
% Oran	4,31	7,75	4,31	5,17	1,72	3,44	2,58	6,89	7,75	1,72	7,75	24,13	22,41

11. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 116 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %24,13 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %1,72 oranla KE ve SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %22,41 oranla YO, %7,75 oranla HTE, TU ve YH, %6,89 oranla TE, %5,17 oranla HA, %4,31 oranla KTE ve KA, %3,44 oranla HE, %2,58 oranla SE’de yapmıştır.

Tablo 14

12. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
12. Kız	Lise	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		123		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	11	7	3	5	1	7	6	6	19	2	16	21	19
% Oran	8,94	5,69	2,43	4,06	0,81	5,69	4,87	4,87	15,44	4,62	13,00	17,07	15,44

12. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 123 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %17,07 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %0,81 oranla KE’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,44 oranla TU ve YO, %13,00 oranla YH, %8,94 oranla KTE, %5,69 oranla HTE ve HE, %4,87 oranla SE ve TE, %4,62 oranla SÇ, %4,06 oranla HA ve %2,43 oranla KA’da yapmıştır.

Tablo 15

13. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
13. Kız	Lise	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		125		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	13	11	7	6	5	8	1	7	9	1	0	28	29
% Oran	10,4	8,8	5,6	4,8	4	6,4	0,8	5,6	7,2	0,8	0	22,4	23,2

13. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 125 hata yapmıştır. En çok hatayı %23,2 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,8 oranla SE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %22,4 oranla NKY, %10,4 oranla KTE, %8,8 oranla HTE, %7,2 oranla TU, %6,4 oranla HE, %5,6 oranla KA ve TE, %4,8 oranla HA, %4 oranla KE'de yapmıştır. Ancak öğrencinin YH'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16

14. Lise Kız Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
14. Kız	Lise	Kürt	Kerkük	Kürt	Kürt	553	115						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	3	7	15	17	1	13	5	13	4	0	0	19	18
% Oran	2,60	6,08	13,04	14,78	0,86	11,30	4,34	11,30	3,47	0	0	16,52	15,65

14. K. Öğrenci 553 kelimelik metinde toplam 115 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %16,52 oranla NKY'de yapmıştır. En az hatayı ise %2,60 oranla KTE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,65 oranla YO, %14,78 oranla HA, %13,04 oranla KA, %11,30 oranla HE ve TE, %6,08 oranla HTE, %4,34 oranla SE, %3,47 oranla TU'da yapmıştır. Ancak öğrencinin SÇ ve YH'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17

1. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
1. Erkek	Lise	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		137		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	21	14	6	1	1	7	2	4	9	3	2	26	41
% Oran	15,32	10,21	4,37	0,72	0,72	5,10	1,45	2,91	6,56	2,18	1,45	18,97	29,92

1. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 137 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %29,92 oranla YO'da, en az hata ise %0,72 oranla HA ve KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %18,97 oranla NKY, %15,32 oranla KTE, %10,21 oranla HTE, %6,56 oranla TU, %5,10 oranla HE, %4,37 oranla KA, %2,91 oranla TE, %2,18 oranla SÇ, %1,45 oranla SE ve YH, %0,72 oranla HA ve KE'de yapmıştır.

Tablo 18

2. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
2.Erkek	Lise	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		226		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	19	13	1	10	5	18	21	23	13	2	12	34	55
% Oran	8,40	5,75	0,44	4,42	2,21	7,96	9,29	10,17	5,75	0,88	5,30	15,04	24,33

2. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 226 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %24,33 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,44 oranla KA'da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,04 oranla NKY, %10,17 oranla TE, %9,29 oranla SE, %8,40 oranla KTE, %7,96 oranla HE, %5,75 oranla HTE ve TU, %5,30 oranla YH, %4,42 oranla HA, %2,21 oranla KE, %0,88 oranla SÇ'de yapmıştır.

Tablo 19

3. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı				
3.Erkek	Lise	Kürt	Kerkük	Arap	Kürt	553			107				
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	7	5	2	6	4	12	1	12	2	2	7	19	28
% Oran	6,54	4,67	1,86	5,60	3,73	11,21	0,93	11,21	1,86	1,86	6,54	17,75	26,16

3. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 107 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %26,16 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,93 oranla SE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,75 oranla NKY, %11,21 oranla HE ve TE, %6,54 oranla KTE ve YH, %5,60 oranla HA, %4,67 oranla HTE, %3,73 oranla KE, %1,86 oranla KA, TU ve SÇ'de yapmıştır.

Tablo 20

4. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı				
4.Erkek	Lise	Kürt	Kerkük	Arap	Kürt	553			149				
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	8	1	1	8	19	29	8	12	1	2	5	3	52
% Oran	5,36	0,67	0,67	5,36	12,75	19,46	5,36	8,05	0,67	1,34	3,35	2,01	34,89

4. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 149 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %34,89 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,67 oranla HTE, KA ve TU'da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %19,46 oranla HE, %12,75 oranla KE, %8,05 oranla TE, %5,36 oranla KTE, HA ve SE, %3,35 oranla YH, %2,01 oranla NKY ve %1,34 oranla SÇ'de yapmıştır.

Tablo 21

5. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
5. Erkek	Lise	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		66		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	9	4	3	4	8	11	3	1	4	1	3	5	10
% Oran	13,63	6,06	4,54	6,06	12,12	16,66	4,54	1,51	6,06	1,51	4,54	7,57	15,15

5. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 66 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %16,66 oranla HE’de yapmıştır. En az hatayı ise %1,51 oranla TE’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,15 oranla YO, %13,63 oranla KTE, %12,12 oranla KE, %7,57 oranla NKY, %6,06 oranla HTE, HA ve TU ve %4,54 oranla KA, SE ve YH’de yapmıştır.

Tablo 22

6. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
6. Erkek	Lise	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		129		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	16	14	2	5	4	7	3	9	31	0	8	19	11
% Oran	12,40	10,85	1,55	3,87	3,10	5,42	2,32	6,97	24,03	0	6,20	14,72	8,52

6. E. Öğrenci 553 kelimelik metinde toplam 129 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %24,03 oranla TU’da yapmıştır. En az hatayı ise %1,55 oranla KA’da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14,72 oranla NKY, %12,40 oranla KTE, %10,85 oranla HTE, %8,52 oranla YO, %6,97 oranla TE, %6,20 oranla YH, %5,42 oranla HE, %3,87 oranla HA, %3,10 oranla KE, %2,32 oranla SE’de yapmıştır. Ancak öğrencinin SÇ’de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23

7. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
7. Erkek	Lise	Arap	Kerkük	Kürt	Arap	553	231						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	11	16	5	29	2	11	4	9	39	1	23	40	41
% Oran	4,76	6,92	2,16	12,55	0,86	4,76	1,73	3,89	16,88	0,43	9,95	17,31	17,74

7. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 231 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %17,74 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,43 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %17,31 oranla NKY, %16,88 oranla TU, %12,55 oranla HA, %9,95 oranla YH, %6,92 oranla HTE, %4,76 oranla KTE ve HE, %3,89 oranla TE, %2,16 oranla KA, %1,73 oranla SE, %0,86 oranla KE'de yapmıştır.

Tablo 24

8. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
8.Erkek	Lise	Kürt	Kerkük	Kürt	Kürt	553	24						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayı	3	0	4	3	1	1	0	1	1	1	0	7	2
% Oran	12,5	0	16,66	12,5	4,16	4,16	0	4,16	4,16	4,16	0	29,16	8,33

8. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 24 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %29,16 oranla NKY'da yapmıştır. En az hatayı ise %4,16 oranla KE, HE, TE, TU ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %16,66 oranla KA, %12,5 oranla KTE ve HA ve % 8,33 oranla YO'da yapmıştır. Ancak öğrencinin HTE, SE ve YH'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 25

9. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı					
9. Erkek	Lise	Kürt	Kerkük	Kürt	Kürt	553		45					
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	1	0	0	1	2	0	1	3	2	2	7	17	9
% Oran	2,22	0	0	2,22	4,44	0	2,22	6,66	4,44	4,44	15,55	37,77	20

9. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 45 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %37,77 oranla NKY’da yapmıştır. En az hatayı ise %2,22 oranla KTE, HA ve SE’de yapmıştır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %20 oranla YO, %15,55 oranla YH, %6,66 oranla TE, %4,44 oranla KE, TU ve SÇ’da yapmıştır. Ancak öğrencinin HTE, KA ve HE’de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 26

10. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
10. Erkek	Lise	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		298		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	18	19	8	15	23	51	21	7	17	2	2	26	89
% Oran	6,04	6,37	2,68	5,03	7,71	17,11	7,04	2,34	5,70	0,67	0,67	8,72	29,86

10. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 298 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %29,86 oranla YO’da yapmıştır. En az hatayı ise %0,67 oranla SÇ ve YH’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,11 oranla HE, %8,72 oranla NKY, %7,71 oranla KE, %7,04 oranla SE, %6,37 oranla HTE, %6,04 oranla KTE, %5,70 oranla TU, %5,03 oranla HA, %2,68 oranla KA ve %2,34 oranla TE’de yapmıştır.

Tablo 27

11. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı					
11.Erkek	Lise	Arap	Kerkük	Arap	Arap	553		459					
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	23	9	11	32	7	19	7	39	41	3	24	41	203
% Oran	5,01	1,96	2,39	6,97	1,52	4,13	1,52	8,49	8,93	0,65	5,26	8,93	44,22

11. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 459 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %44,22 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,65 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %8,93 oranla TU ve NKY, %8,49 oranla TE, %6,97 oranla HA, %5,26 oranla YH, %5,01 oranla KTE, %4,13 oranla HE, %2,39 oranla KA, %1,96 oranla HTE ve %1,52 oranla KE ve SE'de yapmıştır.

Tablo 28

12. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
12. Erkek	Lise	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		203		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	7	12	33	16	8	10	9	22	18	1	7	24	36
% Oran	3.44	5.91	16.25	7.88	3.94	4.92	4.43	10.83	8.86	0.49	3.44	11.82	17.73

12. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 203 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %17.73 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0.49 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %16.25 oranla KA, %11.82 oranla NKY, %10.83 oranla TE, %8.86 oranla TU, %7.88 oranla HA, %5.91 oranla HTE, %4.92 oranla HE, %4.43 oranla SE, %3.94 oranla KE ve %3.44 oranla KTE ve YH'de yapmıştır.

Tablo 29

13. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
13. Erkek	Lise	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		174		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	11	9	29	17	4	8	7	13	14	4	8	19	31
% Oran	6.32	5.17	16.66	9.77	2.29	4.59	4.02	7.47	8.04	2.29	4.59	10.91	17.81

13. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 174 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %17.81 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %2.29 oranla KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %16.99 oranla KA, %10.91 oranla NKY, %9.77 oranla HA, %8.04 oranla TU, %7.47 oranla TE, %6.32 oranla KTE, %5.17 oranla HTE ve %4.59 oranla HE ve YH'de yapmıştır.

Tablo 30

14. Lise Erkek Öğrencinin Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
14. Erkek	Lise	Arap	Kerkük	Arap	Arap	553	123						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	14	7	18	9	4	6	5	7	11	4	14	16	21
% Oran	11.38	5.59	14.63	7.31	3.25	4.87	4.06	5.59	8.94	3.25	11.38	13	17.07

14. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 123 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %17.07 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %3.25 oranla KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14.63 oranla KA, %13 oranla NKY, %11.38 oranla KTE ve YH, %8.94 oranla TU, %7.31 oranla HA, %5.59 oranla HTE ve TE, %4.87 oranla HE ve %4.06 oranla SE'de yapmıştır.

Tablo 31

1. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
1. Kız	Üni.	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		98		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	7	6	2	1	5	4	1	5	3	1	4	15	44
% Oran	7,14	6,12	2,04	1,02	5,10	4,08	1,02	5,10	33,33	1,02	4,08	1,67	44,89

1. K. Öğrenci, 553 kelimelik bir metinde toplam 98 hata yapmıştır. En çok hatayı %44,89 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,02 oranla HA, SE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %33,33 oranla TU, %7,14 oranla KTE, %6,2 oranla HTE, %5,10 oranla KE, %4,08 oranla HE ve YH, %2,04 oranla KA ve %1,67 oranla NKY'de yapmıştır.

Tablo 32

2. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
2. Kız	Üni.	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		64		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	8	2	2	3	2	1	4	1	2	2	0	10	27
% Oran	12,5	3,12	3,12	4,68	3,12	1,56	6,25	4,56	3,12	3,12	0	15,62	42,18

2. K. Öğrenci, 553 kelimelik bir metinde toplamda 64 hata yapmıştır. En çok hatayı %42,18 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,56 oranla HE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,62 oranla NKY, %12,5 oranla KTE, %6,25 oranla SE, %4,68 oranla HA, %4,56 oranla TE ve %3,12 oranla HTE, KA, KE, TU ve SÇ'de yapmıştır. Ancak öğrencinin YH'de hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 33

3. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
3. Kız	Üni.	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		79		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	10	4	15	3	3	6	6	3	6	0	8	5	10
% Oran	12,65	5,06	18,98	3,79	3,79	7,59	7,59	3,79	7,59	0	10,12	6,32	12,65

3. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 79 hata yapmıştır. En çok hatayı %18,98 oranla KA'da yapmıştır. En az hatayı ise %3,79 oranla HA ve KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %12,65 oranla YO ve KTE, %10,12 oranla YH, %7,59 oranla HE, SE ve TU, %6,32 oranla NKY ve %5,06 oranla HTE'de yapmıştır. Ancak öğrencinin SÇ'de hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 34

4. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı				
4. Kız	Üni.	Arap	Kerkük	Arap	Arap	553			83				
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	7	5	2	7	1	16	1	2	7	1	8	9	17
% Oran	8,43	6,02	2,40	8,43	1,20	19,27	1,20	2,40	8,43	1,20	9,63	10,84	20,48

4. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 83 hata yapmıştır. En çok hatayı %20,48 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,20 oranla KE, SE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %19,27 oranla HE, %10,84 oranla NKY, %9,63 oranla YH, %8,43 oranla KTE, HA ve TU, %6,02 oranla HTE ve %2,40 oranla KA ve TE'de yapmıştır.

Tablo 35

5. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı					
5. Kız	Üni.	Arap	Kerkük	Arap	Arap	553		146					
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	18	17	2	20	0	0	8	9	17	5	9	38	3
% Oran	12,32	11,64	1,36	13,69	0	0	5,47	6,16	11,64	3,42	6,16	26,02	21,42

5. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 146 hata yapmıştır. En çok hatayı %26,02 oranla NKY'de yapmıştır. En az hatayı ise %1,36 oranla KA'da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %21,42 oranla YO, %13,69 oranla HA, %12,32 oranla KTE, %11,64 oranla HTE ve TU, %6,16 oranla TE ve YH, %5,47 oranla SE ve %3,42 oranla SÇ'de yapmıştır. Ancak öğrencinin KE ve HE'de hata yapmadığı görülmüştür.

Tablo 36

6. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı				
6. Kız	Üni.	Kürt	Kerkük	Kürt	Kürt	553			87				
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	12	6	4	4	7	6	3	5	4	1	5	12	18
% Oran	13,79	6,89	4,59	4,59	8,04	6,89	3,44	5,74	4,59	1,14	5,74	13,79	20,68

6. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 87 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %20,68 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,14 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %13,79 oranla KTE ve NKY, %8,04 oranla KE, %6,89 oranla HTE, HE, %5,74 oranla TE ve YH, %4,59 oranla KA, HA ve TU, %3,44 oranla SE'de yapmıştır.

Tablo 37

7. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
7. Kız	Üni.	Arap	Kerkük	Arap	Arap	553	48						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayı	5	4	5	0	1	5	0	3	5	2	4	6	8
% Oran	10,41	8,33	10,41	0	2,08	10,41	0	6,25	10,41	4,16	8,33	12,5	16,66

7. K. Öğrenci 553 kelimelik metinde toplam 48 hata yapmıştır. En çok hatayı %16,66 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %2,08 oranla KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %12,5 oranla NKY, %10,41 oranla KTE, KA, HE ve TU, %8,33 oranla HTE ve YH, %6,25 oranla TE ve %4,16 oranla SÇ'de yapmıştır. Ancak öğrencinin HA ve SE hatalarını yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 38

8. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
8. Kız	Üni	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		95		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	6	4	2	15	1	9	3	6	10	1	7	9	22
% Oran	6,31	4,21	2,10	15,78	1,05	9,47	3,15	6,31	10,52	1,05	7,36	9,47	23,15

8. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 95 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %23,15 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,05 oranla KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,78 oranla HA, %10,52 oranla TU, %9,47 oranla NKY ve HE, %7,36 oranla YH, %6,31 oranla KTE ve TE, %4,21 oranla HTE, %3,15 oranla SE ve %2,10 oranla KA'da yapmıştır.

Tablo 39

9. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
9. Kız	Üni.	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		112		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	9	13	4	2	3	7	5	11	7	1	14	17	19
% Oran	8,03	11,60	3,57	1,78	2,67	6,25	4,46	9,82	6,25	0,89	12,5	15,17	16,96

9. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 112 hata yapmıştır. En çok hatayı %16,96 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,89 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,17 oranla NKY, %12,5 oranla YH, %11,60 oranla HTE, %9,82 oranla TE, %8,03 oranla KTE, %6,25 oranla HE ve TU, %4,46 oranla SE, %3,57 oranla KA, %2,67 oranla KE, %1,78 oranla HA'da yapmıştır.

Tablo 40

10. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
10. Kız	Üni.	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		48		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	0	7	2	5	2	6	3	2	2	0	3	5	11
% Oran	0	14,58	4,16	10,41	4,16	12,5	6,25	4,16	4,16	0	6,25	10,41	22,91

10. K. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 48 hata yapmıştır. En çok hatayı %22,91 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %4,16 oranla KA, KE, TE ve TU'da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14,58 oranla HTE, %12,5 oranla HE, %10,41 oranla HA ve NKY ve %6,25 oranla SE'de yapmıştır. Ancak öğrencinin KTE ve SÇ hatalarını yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 41

11. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Millîyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
11. Kız	Üni.	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		103		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	13	3	2	5	1	7	5	5	19	3	5	17	18
% Oran	12,62	2,91	1,94	4,85	0,97	6,79	4,85	4,85	18,44	2,91	4,85	16,50	17,47

11. K. Öğrencinin 553 kelimelik bir metinde toplam 103 hata yapmıştır. En çok hatayı %18,44 oranla TU'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,97 oranla KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,47 oranla YO ve %16,50 oranla NKY %12,62 oranla KTE, %2,91 oranla HTE ve SÇ ve %1,94 oranla KA'da yapmıştır.

Tablo 42

12. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
12. Kız	Üni.	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		62		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	3	5	2	2	7	3	4	7	3	1	6	8	13
% Oran	4,83	8,06	3,22	3,22	11,29	4,83	6,45	11,29	4,83	1,61	9,67	12,90	20,96

12. K. Öğrencinin 553 kelimelik bir metinde toplam 62 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %20,96 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %1,61 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %12,90 oranla NKY, %11,29 oranla KE ve TE, %9,67 oranla YH, %8,06 oranla HTE, %6,45 oranla SE, %4,83 oranla KTE, hece ekleme ve TU ve %3,22 oranla KA ve HA'da yapmıştır.

Tablo 43

13. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
13.Kız	Üni.	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		130		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	23	9	5	6	9	13	3	3	8	2	6	19	24
% Oran	17,69	6,92	3,84	4,61	6,92	10	2,30	2,30	6,15	1,53	4,61	14,61	18,46

13. k. Öğrencinin 553 kelimelik metinde toplam 130 hata yapmıştır. En çok hatayı %18,46 oranla YO'da yapmıştır. Öğrenci en az hatayı ise %1,53 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,69 oranla KTE, %14,61 oranla NKY, %10 oranla HE, %6,92 oranla HTE ve KE, %6,15 oranla TU, %4,61 oranla HA ve YH, %3,84 oranla KA, %2,30 oranla SE ve TE'de yapmıştır.

Tablo 44

14. Üniversite Kız Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
14.Kız	Üni.	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		102		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	6	8	7	2	1	17	13	8	2	2	5	14	19
% Oran	5,88	7,84	6,86	1,96	0,98	16,66	12,74	7,84	1,96	1,96	4,90	13,72	18,62

14. K. Öğrencinin 553 kelimelik metinde toplam 102 hata yapmıştır. En çok hatayı %18,62 oranla YO'da yapmıştır. Öğrenci en az hatayı ise %0,98 oranla KE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %16,66 oranla HE, %13,72 oranla NKY, %12,74 oranla SE, %7,84 oranla HTE ve TE, %6,86 oranla KA, %5,88 oranla KTE, %4,90 oranla YH, %1,96 oranla HA, TU ve SÇ'de yapmıştır.

Tablo 45

1. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
1. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		142		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	13	10	2	3	1	17	6	7	14	1	9	31	28
% Oran	9,15	7,04	1,40	2,11	0,70	11,97	4,22	4,92	9,85	0,70	6,33	21,83	19,71

1. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 142 hata yapmıştır. En çok hatayı %21,83 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %0,70 oranla KE ve SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %19,71 oranla YO, %11,97 oranla HE, %9,85 oranla TU, %9,15 oranla KTE, %7,04 oranla HTE, %6,33 oranla YH, %4,92 oranla TE, %4,22 oranla SE, %2,11 oranla HA ve %1,40 oranla KA’da yapmıştır.

Tablo 46

2. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
2. Erkek	Üni.	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		142		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	14	11	8	12	4	8	6	5	23	1	9	24	17
% Oran	9,85	7,74	5,63	8,45	2,81	5,63	4,22	3,52	16,19	0,70	6,33	16,90	11,97

2. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 142 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %16,90 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %0,70 oranla SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %16,19 oranla TU, %11,97 oranla YO, %9,85 oranla KTE, %8,45 oranla HA, %7,47 oranla HTE, %6,33 oranla YH, %5,63 oranla KA ve HE, %4,22 oranla SE, %3,52 oranla TE ve %2,81 oranla KE’de yapmıştır.

Tablo 47

3. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
3. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük	Arap	Kürt	553	131						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	11	8	2	5	3	17	15	8	11	1	9	18	23
% Oran	8,39	6,10	1,52	3,81	2,29	12,97	11,45	6,10	8,39	0,76	6,87	13,74	17,55

3. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 131 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %17,55 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,76 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %13,74 oranla NKY, %12,97 oranla HE, %11,45 oranla SE, %8,39 oranla KTE ve TU, %6,87 oranla YH, %6,10 oranla HTE ve TE, %3,81 oranla HA, %2,29 oranla KE ve %1,52 oranla KA'da yapmıştır.

Tablo 48

4. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri Ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
4. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük		Arap		Kürt		553		138		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	19	1	9	8	1	1	3	2	17	1	19	24	33
% Oran	13,76	0,72	6,52	5,79	0,72	0,72	2,17	1,44	12,31	0,72	13,76	17,39	23,91

4. E. Öğrenci 553 kelimelik metinde toplam 138 hata yapmıştır. En çok hatayı %23,91 oranla yanlış okumada yapmıştır. En az hatayı ise %0,72 oranla hece tekrar etme, kelime ekleme, hece ekleme ve ses çıkaramamada yapmıştır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %17,39 oranla nefes kontrolü yapamama, %13,76 oranla kelime tekrar etme ve yanlış heceleme, %12,31 oranla tutulma, %6,52 oranla kelime atlama, %5,79 oranla hece atlama, %2,17 oranla ses ekleme, %1,44 oranla telaffuzda yapmıştır.

Tablo 49

5. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı				
5. Erkek	Üni.	Arap	Kerkük	Kürt	Arap	553			76				
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	4	5	4	9	1	6	3	7	9	1	6	15	6
% Oran	5,26	6,57	5,26	11,84	1,31	7,89	3,94	9,21	11,84	1,31	7,89	19,73	7,89

5. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 76 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %19,73 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %1,31 oranla KE ve SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %11,84 oranla HA ve TU, %9,21 oranla TE, %7,89 oranla HE, YH ve YO, %6,57 oranla HTE, %5,26 oranla KTE ve KA, %3,94 oranla SE’de yapmıştır.

Tablo 50

6. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
6.Erkek	Üni.	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		133		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	16	24	7	2	4	6	5	7	5	1	13	18	25
% Oran	12,03	18,04	5,26	1,50	3,00	4,51	3,75	5,26	3,75	0,75	9,77	13,53	18,79

6. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 133 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %18,79 oranla YO’da yapmıştır. En az hatayı ise %0,75 oranla SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %18,04 oranla HE, %13,53 oranla NKY, %12,03 oranla KTE, %9,77 oranla YH, %5,26 oranla KA ve TE, %4,51 oranla HE, %3,75 oranla SE ve TU, %3,00 oranla KE ve %1,50 oranla HA’da yapmıştır.

Tablo 51

7. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
7. Erkek	Üni.	Arap	Kerkük		Kürt		Arap		553		147		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	18	14	7	19	5	1	5	10	3	2	6	21	36
% Oran	12,24	9,52	4,76	12,92	3,40	0,68	3,40	6,80	2,04	1,36	4,08	14,28	24,48

7. E. Öğrencinin 553 kelimelik bir metinde toplam 147 hata yaptığı tespit edilmiştir. Öğrenci en çok hatayı %24,48 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,68 oranla HE'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14,28 oranla NKY, %12,92 oranla HA, %12,24 oranla KTE, %9,52 oranla HTE, %6,80 oranla TE, %4,76 oranla KA, %4,08 oranla YH, %3,40 oranla HE ve SE, %2,04 oranla TU, %1,36 oranla SÇ'de yapmıştır.

Tablo 52

8. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
8. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük	Kürt	Kürt	553	148						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	22	9	2	10	2	16	4	17	10	1	15	21	19
% Oran	14,86	6,08	1,35	6,75	1,35	4,05	2,70	11,48	6,75	0,67	10,13	14,18	12,83

8. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 148 hata yapmıştır. En çok hatayı %14,86 oranla KTE'de yapmıştır. En az hatayı ise %0,67 oranla SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14,18 oranla NKY. %12,83 oranla YO, %11,48 oranla TE, %10,13 oranla YH, %6,75 oranla HA ve TU, %6,08 oranla HTE, %4,05 oranla HE, %2,70 oranla SE ve %1,35 oranla KA ve KE'de yapmıştır.

Tablo 53

9. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
9. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		145		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	18	14	1	9	0	2	9	13	17	0	13	21	28
% Oran	12,41	3,65	0,68	6,20	0	1,37	6,20	8,96	11,72	0	8,96	14,48	19,31

9. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 145 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %19,31 oranla YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,68 oranla KA'da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14,48 oranla NKY, %12,41 oranla KTE, %11,72 oranla TU, %8,96 oranla TE ve YH, %6,20 oranla HA ve SE, %3,65 oranla HTE ve %1,37 oranla HE'de yapmıştır. Ancak öğrencinin KE ve SÇ'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 54

10. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri	Anne	Baba	Toplam kelime sayısı	Toplam hata sayısı						
10. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük	Kürt	Kürt	553	149						
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	3	4	0	17	1	8	0	12	21	1	11	33	38
% Oran	2,01	2,68	0	11,40	0,67	5,36	0	8,05	14,09	0,67	7,38	22,14	25,50

E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 149 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %25,50 YO'da yapmıştır. En az hatayı ise %0,67 oranla KE ve SÇ'de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %22,14 oranla NKY, %14,09 oranla TU, %11,40 oranla HA, %8,05 oranla TE, %7,38 oranla YH, %5,36 oranla HE, %2,68 oranla HTE, %2,01 oranla KTE yapmıştır. Ancak öğrencinin KA ve SE'de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 55

11. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
11. Erkek	Üni.	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		52		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	13	5	2	0	1	4	0	3	2	3	2	9	8
% Oran	25	9,61	3,84	0	1,92	7,69	0	5,76	3,84	5,76	3,84	17,30	15,38

11. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 52 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %25 oranla KTE’de yapmıştır. En az hatayı ise %1,92 oranla KE’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %17,30 oranla NKY, %15,38 oranla YO, %9,61 oranla HTE, %7,69 oranla HE, %5,76 oranla TE ve SÇ, %3,84 oranla KA, TU ve YH’de yapmıştır. Ancak öğrencinin ha ve SE’de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 56

12. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
12. Erkek	Üni.	Kürt	Kerkük		Kürt		Kürt		553		75		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	7	5	1	0	3	9	4	5	7	0	3	17	14
% Oran	9,33	6,66	1,33	0	4	12	5,33	6,66	9,33	0	4	22,66	18,66

12. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 75 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %22,66 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %1,33 oranla KA’da yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %18,66 oranla YO, %12 oranla HE, %9,33 oranla KTE ve TU, %6,66 oranla HTE ve TE, %5,33 oranla SE, %4 oranla KE ve YH’de yapmıştır. Ancak öğrencinin HA ve SÇ’de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 57

13. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı		Toplam hata sayısı		
13. Erkek	Üni.	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553		43		
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	9	6	0	3	2	6	1	1	3	2	3	2	5
% Oran	20,93	13,95	0	6,97	4,65	13,95	2,32	2,32	6,97	4,65	6,97	4,65	11,62

13. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 43 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %20,93 oranla KTE’de yapmıştır. En az hatayı ise %2,32 oranla SE ve TE’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %13,95 oranla HTE ve HE, %11,62 oranla YO, %6,97 oranla HA, TU ve YH, %4,65 oranla KE, SÇ ve NKY’de yapmıştır. Ancak öğrencinin KA’da hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 58

14. Üniversite Erkek Öğretmen Adayının Kişisel Bilgileri ve Sesli Okuma Hataları

Cinsiyet	Seviye	Milliyet	Doğum yeri		Anne		Baba		Toplam kelime sayısı			Toplam hata sayısı	
14. Erkek	Üni.	Arap	Kerkük		Arap		Arap		553			51	
Yapılan hata ve oranları													
Hatalar	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
Sayısı	8	1	0	0	1	2	0	4	8	1	4	15	7
% Oran	15,68	1,96	0	0	1,96	3,92	0	7,84	15,68	1,96	7,84	29,41	13,72

14. E. Öğrenci 553 kelimelik bir metinde toplam 51 hata yapmıştır. Öğrenci en çok hatayı %29,41 oranla NKY’de yapmıştır. En az hatayı ise %1,96 oranla HTE ve SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15,68 KTE ve TU, %13,72 oranla YO, %7,84 oranla TE ve YH, %3,92 oranla HE’de yapmıştır. Ancak öğrencinin KA, HA ve SE’de hiç hata yapmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 59

Lise Seviyesinde Olup Milliyeti (Anne-Babası) Kürt Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Kız Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Kürt/Lise	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	3	2	2	1	0	0	0	5	4	1	0	7	9
2. Ö. T.	5	9	5	6	2	4	3	8	9	2	9	28	26
3. Ö. T.	3	7	15	17	1	13	5	13	4	0	0	19	18
Toplam	11	18	22	24	3	17	8	26	17	3	9	54	53
% Oran	4.15	6.79	8.30	9.05	1.13	6.41	3.01	9.81	6.41	1.13	3.39	20.37	20

Tablo 59’da lise seviyesinde okuyan 3 öğrencinin milliyeti (anne-babası) Kürt olan kız öğrencileri sesli okumada toplam 265 hata yaptıkları dikkat çekmektedir. Öğrenciler en çok hatayı %20.37 oranıyla NKY’de yapmışlardır. Öğrenciler en az hatayı ise %1.13 oranıyla KE ve SÇ’de yapmışlardır. Öğrencilerin yaptığı diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %20 oranla YO, %9.81 oranla TE, %9.05 oranla HA, %8.30 oranla KA, %6.79 oranla HTE, %6.41 oranla HE ve TU, %4.15 oranla KTE, %3.39 oranla YH ve %3.01 oranla SE’de yapmışlardır.

Tablo 60

Üniversite Seviyesinde Olup Milliyeti (Anne-Babası) Kürt Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Kız Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Kürt/Üniversite	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	10	4	15	3	3	6	6	3	6	0	8	5	10
2. Ö. T.	12	6	4	4	7	6	3	5	4	1	5	12	18
3. Ö. T.	9	13	4	2	3	7	5	11	7	1	14	17	19
Toplam	31	23	23	9	13	19	14	19	17	2	27	34	47
% Oran	11.15	8.27	8.27	3.23	4.67	6.83	5.03	6.83	6.11	0.71	9.71	12.23	16.90

Tablo 60'ta üniversite seviyesinde okuyan 3 öğrencinin milliyeti (anne-babası) Kürt olan kız öğrencileri sesli okumada toplam 278 hata yaptığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler en çok sesli okuma hatasını %16.90 oranla YO'da yapmışlardır. Öğrenciler en az hatayı ise %0.71 oranla SÇ'de yapmışlardır. Öğrencilerin yaptığı diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %12.23 oranla NKY, %11.15 oranla KTE, %9.71 oranla YH, %8.27 oranla HTE ve KA, %6.83 oranla HE ve TE, %6.11 oranla TU, %5.03 oranla SE, %4.67 oranla KE ve %3.23 HA'da yapmışlardır.

Tablo 61

Lise ve Üniversite Düzeyinde Olan (Anne-Babası) Kürt Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları Arasında Karşılaştırma

Hatalar	Kız-Lise	Kız-Üniversite
KTE	11(%4.15)	31(%11.15)
HTE	18(%6.79)	23(%8.27)
KA	22(%8.30)	23(%8.27)
HA	24(%9.05)	9(%3.23)
KE	3(%1.13)	13(%4.67)
HE	17(%6.41)	19(%6.83)
SE	8(%3.01)	14(%5.03)
TE	26(%9.81)	19(%6.83)
TU	17(%6.41)	17(%6.11)
SÇ	3(%1.13)	2(%0.71)
YH	9(%3.39)	27(%9.71)
NKY	54(%20.37)	34(%12.23)
YO	53(%20)	47(%16.90)
Toplam	265	278

Tablo 61’de lise ve üniversite düzeyinde milliyeti Kürt olan kız öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hatalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde lise düzeyindeki öğrencilerin toplam sesli okuma hataları 265, üniversite düzeyinde okuyan öğrencilerin toplam sesli okuma hataları 278 olduğu görülmüştür. Lise ve üniversite düzeyinde olan ve milliyeti Kürt olan kız öğrencilerin sesli okuma hatalarını karşılaştırırken lise düzeyindeki öğrenciler en çok %20.37 oranıyla NKY’de hata yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler en çok %16.90 oranıyla YO’da yapmışlardır. Lise düzeyindeki öğrenciler en az hatayı %1.13 oranıyla KE ve SÇ’de yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler %0.71 oranıyla SÇ’de yapmışlardır.

Tablo 62

Lise Seviyesinde Olup ve Milliyeti (Anne-Babası) Arap Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Kız Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Arap/Lise	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	8	5	1	7	5	3	6	8	10	2	17	8	19
2. Ö. T.	7	9	6	12	1	12	2	10	11	2	8	14	24
3. Ö. T.	11	7	3	5	1	7	6	6	19	2	16	21	19
4. Ö. T.	13	11	7	6	5	8	1	7	9	1	0	28	29
Toplam	39	32	17	30	12	30	15	31	49	7	41	71	91
% Oran	8.38	6.88	3.65	6.45	2.58	6.45	3.22	6.66	10.53	1.50	8.81	15.26	19.56

Tablo 62’de lise düzeyinde okuyan 3 öğrencinin milliyeti (anne-babası) Arap olan kız öğrencileri sesli okumada toplam 465hata yapmışlardır. Öğrenciler en çok hatayı %19.56 oranla YO’da yaptığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler en az hatayı ise %1.50 oranla SÇ’de yapmışlardır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %15.26 oranla NKY, %10.53 oranla TU, %8.81 oranla YH, %8.38 oranla KTE, %6.88 oranla HTE, %6.66 oranla TE, %6.45 oranla HA ve HE, %3.65 oranla KA, %3.22 oranla SE ve %2.58 oranla KE’de yapmıştır.

Tablo 63

Üniversite Düzeyinde Olup ve Milliyeti (Anne-Babası) Arap Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Kız Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Arap/Üni versite	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	7	5	2	7	1	16	1	2	7	1	8	9	17
2. Ö. T.	18	17	2	20	0	0	8	9	17	5	9	38	3
3. Ö. T.	5	4	5	0	1	5	0	3	5	2	4	6	8
4. Ö. T.	6	4	2	15	1	9	3	6	10	1	7	9	22
Toplam	36	30	11	42	3	30	12	20	39	9	28	45	50
% Oran	10.14	8.45	3.09	11.83	0.84	8.45	3.38	5.63	10.98	2.53	7.88	12.67	14.08

Tablo 63'te üniversite düzeyinde okuyan 3 öğrencinin milliyeti (anne-babası) Arap olan kız öğrencilerin sesli okumada toplam 355 hata yapmışlardır. Öğrenciler en çok hatayı %14.08 oranla YO'da yapmışlardır. Öğrenciler en az hatayı ise %0.84 oranla KE'de yapmışlardır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %12.67 oranla NKY, %11.83 oranla HA, %10.98 oranla TU, %10.14 oranla KTE, %8.45 oranla HTE ve HE, %7.88 oranla YH, %5.63 oranla TE, %3.38 oranla SE, %3.09 oranla KA ve %2.53 oranla SÇ'de yapmışlardır.

Tablo 64

Lise ve Üniversite Düzeyinde (Anne-Babası) Arap Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları Arasında Karşılaştırma

Hatalar	Kız-Lise	Kız-Üniversite
KTE	39(%8.38)	36(%10.14)
HTE	32(%6.88)	30(%8.45)
KA	17(%3.65)	11(%3.09)
HA	30(%6.45)	42(%11.83)
KE	12(%2.58)	3(%0.84)
HE	30(%6.45)	30(%8.45)
SE	15(%3.22)	12(%3.38)
TE	31(%6.66)	20(%5.63)
TU	49(%10.53)	39(%10.98)
SÇ	7(%1.50)	9(%2.53)
YH	41(%8.81)	28(%7.88)
NKY	71(%15.26)	45(%12.67)
YO	91(%19.56)	50(%14.08)
Toplam	465	355

Tablo 64’te lise ve üniversite düzeyinde milliyeti Arap olan kız öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hatalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde lisede düzeyindeki öğrenciler toplam 465 sesli okuma hatası yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler toplam 355 hata yapmıştır. Lise ve üniversite seviyesinde okuyan ve milliyeti Arap olan kız öğrencilerinin sesli okumada en çok yaptıkları hata lise düzeyindeki öğrenciler %19.56 oranla YO’da yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler toplam %14.08 oranla yine YO’da yapmıştır. Lise düzeyindeki öğrenciler en az sesli okuma

hatasını %1.50 oranla SÇ’de yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler %0.84 oranla KE’de yapmıştır.

Tablo 65

Lise Düzeyindeki Millîyeti Kürt (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Erkek Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Kürt/Lise	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	3	0	4	3	1	1	0	1	1	1	0	7	2
2. Ö. T.	1	0	0	1	2	0	1	3	2	2	7	17	9
3. Ö. T.	18	19	8	15	23	51	21	7	17	2	2	26	89
4. Ö. T.	7	12	33	16	8	10	9	22	18	1	7	24	36
Toplam	29	31	45	35	34	62	31	33	38	6	16	74	136
% Oran	6.37	6.81	9.89	7.69	7.47	13.62	6.81	7.25	8.35	1.31	3.51	16.26	29.89

Tablo 65’te lise düzeyinde millîyeti Kürt olan erkek öğrencilerin toplam 455 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok hatayı %29.89 oranla yanlış okumada YO’da yaptığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler en az hatayı ise %1.31 oranla ses çıkaramamada SÇ’de yapmışlardır. Öğrencilerin yaptığı diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %16.26 oranla NKY, %13.62 oranla HE, %9.89 oranla KA, %8.35 oranla TU, %7.69 oranla HA, %7.47 KE, %7.25 oranla TE, %6.81 oranla HTE ve SE, %6.37 oranla KTE ve %3.51 oranla YH’de yapmışlardır.

Tablo 66

Üniversite Düzeyindeki Millîyeti Kürt (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Erkek Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Kürt/Üni versite	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	22	9	2	10	2	16	4	17	10	1	15	21	19
2. Ö. T.	18	14	1	9	0	2	9	13	17	0	13	21	28
3. Ö. T.	3	4	0	17	1	8	0	12	21	1	11	33	38
4. Ö. T.	7	5	1	0	3	9	4	5	7	0	3	17	14
Toplam	50	32	4	36	6	35	17	47	55	2	42	73	99
% Oran	10.04	6.42	0.80	7.22	1.20	7.02	3.41	9.43	11.04	0.40	8.43	14.65	19.87

Tablo 66’da üniversite düzeyinde millîyeti Kürt olan erkek öğrenciler toplam 498 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenciler en çok hatayı %19.87 oranla YO’da yaptığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler en az hatayı ise %0.40 oranla SÇ’de yapmışlardır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %14.65 oranla NKY, %11.04 oranla TU, %10.04 oranla KTE, %9.43 oranla TE, %8.43 oranla YH, %7.22 oranla HA, %7.02 oranla HE, %6.42 oranla HTE, %3.41 oranla SE, %1.20 oranla KE ve %0.80 oranla KA’da yapmışlardır.

Tablo 67

Lise ve Üniversite Düzeyindeki Millîyeti Kürt (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarının Karşılaştırılması

Hatalar	Erkek-Lise	Erkek-Üniversite
KTE	29(%6.37)	50(%10.04)
HTE	31(%6.81)	32(%6.42)
KA	45(%9.89)	4(%0.80)
HA	35(%7.69)	36(%7.22)
KE	34(%7.45)	6(%1.20)
HE	62(%13.62)	35(%7.02)
SE	31(%6.81)	17(3.41)
TE	33(%7.25)	47(%9.43)
TU	38(%8.35)	55(%11.04)
SÇ	6(%1.31)	2 (%0.40)
YH	16(%3.51)	42 (%8.43)
NKY	74(%16.26)	73 (%14.65)
YO	136(%29.89)	99 (%19.87)
Toplam	455	498

Tablo 67’de lise ve üniversitede okuyan millîyeti Kürt olan erkek öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hatalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde lise düzeyinde olan öğrencilerin toplam hataları 455, üniversite düzeyinde olan öğrencilerin toplam sesli okuma hatası ise 498 olduğu dikkat çekmektedir. Lise ve üniversite düzeyinde olup millîyeti Kürt olan erkek öğrencilerin sesli okuma hataları karşılaştırıldığında iki düzey arasında ortak ve en çok yapılan hatanın YO olduğu görülmektedir. Bunlar: lisede %29.89, üniversitede %19.87 oranla yapılmıştır. En az ve ortak hatanın ise lisede %3.51, üniversite %0.40 oranla SÇ’de yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 68

Lise Düzeyinde Olan ve Millîyeti Arap (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Erkek Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Arap/Lise	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	23	9	11	32	7	19	7	39	41	3	24	41	203
2. Ö. T.	11	9	29	17	4	8	7	13	14	4	8	19	31
3. Ö. T.	14	7	18	9	4	6	5	7	11	4	14	16	21
Toplam	48	25	58	58	15	33	19	59	66	11	44	76	255
% Oran	6.25	3.25	7.56	7.56	1.95	4.30	2.47	7.69	8.60	1.43	5.73	9.90	33.24

Tablo 68’de lise düzeyinde millîyeti Arap olan erkek öğrenciler toplam 767 hata yapmışlardır. Öğrenciler en çok hatayı %33.24 oranla YO’da yapmışlardır. En az hatayı ise %1.43 oranla SÇ’de yapmışlardır. Yapılan diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %9.90 oranla NKY, % 8.60 oranla TU, %7.69 oranla TE, %7.56 oranla KA ve HA, %6.25 oranla KTE, %5.73 oranla YH, %4.30 HE, %3.25 oranla HTE ve %2.47 oranla SE’de yapmışlardır.

Tablo 69

Üniversite Düzeyinde Olan ve Millîyeti Arap (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Erkek Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Arap/Üniversite	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. T.	13	5	2	0	1	4	0	3	2	3	2	9	8
2. Ö. T.	9	6	0	3	2	6	1	1	3	2	3	2	5
3. Ö. T.	8	1	0	0	1	2	0	4	8	1	4	15	7
Toplam	30	12	2	3	4	12	1	8	13	6	9	26	20
% Oran	20.83	8.33	1.38	2.08	2.77	8.33	0.69	5.55	9.02	4.16	6.25	18.05	13.88

Tablo 69’da üniversite düzeyinde millîyeti Arap olan erkek öğrencileri sesli okumada toplam 144 hata yapmışlardır. Öğrenciler en çok hatayı %20.83 oranla KTE’de yapmışlardır. En az hatayı ise %0.69 oranla SE’de yapmışlardır. Diğer hatalar sırasıyla şunlardır: %18.05 oranla NKY, %13.88 oranla YO, %9.02 oranla TU, %8.33 oranla HTE ve HE, %6.25 oranla YH, %5.55 oranla TE, %4.16 oranla SÇ, %2.77 oranla KE, %2.08 oranla HA ve %1.38 oranla KA’da yapmışlardır.

Tablo 70

Lise ve Üniversite Düzeyinde Olan Arap (Anne-Babası) Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları Arasında Karşılaştırma

Hatalar	Erkek-Lise	Erkek-Üniversite
KTE	48(%6.25)	30(%20.83)
HTE	25(%3.25)	12(%8.33)
KA	58(%7.56)	2(%1.38)
HA	58(%7.56)	3(%2.08)
KE	15(%1.95)	4(%2.77)
HE	33(%4.30)	12(%8.33)
SE	19(%2.47)	1(%0.69)
TE	59(%7.69)	8(%5.55)
TU	66(%8.60)	13(%9.02)
SÇ	11(%1.43)	6(%4.16)
YH	44(%5.73)	9(%6.25)
NKY	76(%9.90)	26(%18.05)
YO	255(%33.24)	20(%13.88)
Toplam	767	144

Tablo 70’de lise ve üniversitede düzeyinde okuyan ve milliyeti Arap olan erkek öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hatalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde lise düzeyindeki öğrenciler toplam 767 hata yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler toplam 144 sesli okuma hatası yapmıştır. Lise düzeyindeki öğrenciler en çok hatayı %33.24 oranla YO’da yaparken, üniversite düzeyinde olan öğrenciler %20.83 oranla KTE’de yapmışlardır. Lise düzeyinde olan öğrenciler en az hatayı %1.43 oranla SÇ’de yaparken, üniversite düzeyindeki öğrenciler en az hatayı %0.69 oranla SE’de yapmıştır.

Tablo 71

Lise Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Kız Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Karma/Lise	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. K.	11	4	8	2	1	2	0	5	8	1	6	15	21
2. Ö. K.	3	6	2	4	1	6	2	3	8	1	3	9	11
3. Ö. K.	13	7	3	8	1	12	6	5	8	1	7	6	21
4. Ö. K.	12	8	1	8	1	19	6	6	11	1	6	23	31
5. Ö. K.	10	7	2	6	1	7	3	5	8	3	13	9	21
6. Ö. K.	6	8	18	5	5	9	1	8	3	0	4	5	21
7. Ö. K.	4	6	9	11	6	14	4	4	35	1	12	21	39
Toplam	59	46	43	44	16	59	22	36	81	8	51	88	165
% Oran	7.55	5.88	5.50	5.63	2.04	7.55	2.81	4.60	10.37	1.02	6.53	11.26	21.12

Tablo 71’de lise düzeyindeki karma evlilikten olan kız öğrencilerin sesli okuma hataları 781 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler en çok hatayı %21.12 oranla YO’da yapmıştır. En az hatayı ise %1.02 oranla SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hatalı sırasıyla şunlardır: %11.26 oranla NKY, %10.37 oranla TU, %7.55 oranla KTE ve HE, %6.53 oranla YH, %5.88 oranla HTE, %5.63 oranla HA, %5.50 oranla KA, %4.60 oranla TE, %2.81 oranla SE ve %2.04 oranla KE’de yapmıştır.

Tablo 72

Üniversite Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Kız Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Kız Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Karma/Üniversite	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. K.	7	6	2	1	5	4	1	5	3	1	4	15	44
2. Ö. K.	8	2	2	3	2	1	4	1	2	2	0	10	27
3. Ö. K.	0	7	2	5	2	6	3	2	2	0	3	5	11
4. Ö. K.	13	3	2	5	1	7	5	5	19	3	5	17	18
5. Ö. K.	3	5	2	2	7	3	4	7	3	1	6	8	13
6. Ö. K.	23	9	5	6	9	13	3	3	8	2	6	19	24
7. Ö. K.	6	8	7	2	1	17	13	8	2	2	5	14	19
Toplam	60	40	22	24	37	51	33	31	39	11	29	88	156
% Oran	9.66	6.44	3.54	3.86	5.95	8.21	5.31	4.99	6.28	1.77	4.66	14.17	25.12

Tablo 72’de üniversite düzeyindeki karma evlilikten olan kız öğrencilerin sesli okuma hataları 621 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler en çok hatayı %25.12 oranla YO’da yapmıştır. En az hatayı ise %1.77 oranla SÇ’de yapmıştır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14.17 oranla NKY, %9.66 oranla KTE, %8.21 oranla HE, %6.44 oranla HTE, %6.28 oranla TU, %5.95 oranla KE, %5.31 oranla SE, %4.99 oranla TE, %4.66 oranla YH, %3.86 oranla HA ve %3.54 oranla KA’da yapmıştır.

Tablo 73

Lise ve Üniversite Düzeyinde Karma Evlilikten Olan Kız Öğrencilerinin Sesli Okumada Yaptıkları Hataların Karşılaştırılması

Hatalar	Kız-Lise	Kız-Üniversite
KTE	59(%7.55)	60(%9.66)
HTE	46(%5.88)	40(%6.44)
KA	43(%5.50)	22(%3.54)
HA	44(%5.63)	24(%3.86)
KE	16(%2.04)	37(%5.95)
HE	59(%7.55)	51(%8.21)
SE	22(%2.81)	33(%5.31)
TE	36(%4.60)	31(%4.99)
TU	81(%10.37)	39(%6.28)
SÇ	8(%1.02)	11(%1.77)
YH	51(%6.53)	29(%4.66)
NKY	88(%11.26)	88(%14.17)
YO	165(%21.12)	156(%25.17)
Toplam	781	621

Tablo 73'te lise ve üniversite düzeyinde karma evlilikten olan kız öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hataların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu lise düzeyindeki öğrenciler toplam 781 sesli okuma hatası yaptıkları, üniversite düzeyindeki öğrenciler ise toplam 621 sesli okuma hatası yaptıkları dikkat çekmiştir. İki düzey arasında ortak sesli okuma hatası NKY'de lise 88(%11.26), üniversite ise 88(%14.17) olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan diğer sesli okuma hatalarının da birbirine yakın hatalar olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 74

Lise Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Erkek Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Karma/Lise	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. K.	21	14	6	1	1	7	2	4	9	3	2	26	41
2. Ö. K.	19	13	1	10	5	18	21	23	13	2	12	34	55
3. Ö. K.	7	5	2	6	4	12	1	12	2	2	7	19	28
4. Ö. K.	8	1	1	8	19	29	8	12	1	2	5	3	52
5. Ö. K.	9	4	3	4	8	11	3	1	4	1	3	5	10
6. Ö. K.	16	14	2	5	4	7	3	9	31	0	8	19	11
7. Ö. K.	11	16	5	29	2	11	4	9	39	1	23	40	41
Toplam	91	67	20	63	33	95	42	70	99	11	60	146	238
% Oran	8.79	6.47	1.93	6.08	3.18	9.17	4.05	6.76	9.56	1.06	5.79	14.10	22.99

Tablo 74’te lise düzeyindeki karma evlilikten olan erkek öğrencilerin sesli okuma hataları 1035olarak belirlenmiştir. Öğrenciler en çok hatayı %22.99 oranla YO’da yapmışlardır. En az hatayı ise %1.06 oranla SÇ’de yapmışlardır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %14.10 oranla NKY, %9.56 oranla TU, %9.17 oranla HE, %8.79 oranla KTE, %6.76 oranla TE, %6.47 oranla HTE, %6.08 oranla HA, %5.79 oranla YH, %4.05 oranla SE, %3.18 oranla KE ve %1.93 oranla KA’da yapmışlardır.

Tablo 75

Üniversite Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Erkek Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları

Erkek Öğrenci	Sesli Okumada Yapılan Hata Türleri												
Karma/Üniversite	KTE	HTE	KA	HA	KE	HE	SE	TE	TU	SÇ	YH	NKY	YO
1. Ö. K.	13	10	2	3	1	17	6	7	14	1	9	31	28
2. Ö. K.	14	11	8	12	4	8	6	5	23	1	9	24	17
3. Ö. K.	11	8	2	5	3	17	15	8	11	1	9	18	23
4. Ö. K.	19	1	9	8	1	1	3	2	17	1	19	24	33
5. Ö. K.	4	5	4	9	1	6	3	7	9	1	6	15	6
6. Ö. K.	16	24	7	2	4	6	5	7	5	1	13	18	25
7. Ö. K.	18	14	7	19	5	1	5	10	3	2	6	21	36
Toplam	95	73	39	58	19	56	43	46	82	8	71	151	168
% Oran	10.45	8.03	4.29	6.38	2.09	6.16	4.73	5.06	9.02	0.88	7.81	16.61	18.48

Tablo 75’te üniversite düzeyindeki karma evlilikten olan erkek öğrencilerin sesli okuma hataları 909 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler en çok hatayı %18.48 oranla YO’da yapmışlardır. En az hatayı ise %0.88 oranla SÇ’de yapmışlardır. Yapılan diğer sesli okuma hataları sırasıyla şunlardır: %16.61 oranla NKY, %10.45 oranla KTE, %9.02 oranla TU, %8.03 oranla HTE, %7.81 oranla YH, %6.38 oranla HA, %6.16 oranla HE, %5.06 oranla TE, %4.73 oranla SE, %4.29 oranla KA ve %2.09 oranla KE’de yapmışlardır.

Tablo 76

Lise ve Üniversite Düzeyindeki Karma Evlilikten Olan Öğrencilerin Sesli Okumada Yaptıkları Hataların Karşılaştırılması

Hatalar	Erkek-Lise	Erkek-Üniversite
KTE	91(%8.79)	95(%10.45)
HTE	67(%6.47)	73(%8.03)
KA	20(%1.93)	39(%4.29)
HA	63(%6.08)	58(%6.38)
KE	33(%3.18)	19(%2.09)
HE	95(%9.17)	56(%6.16)
SE	42(%4.05)	43(%4.73)
TE	70(%6.76)	46(%5.06)
TU	99(%9.56)	82(%9.02)
SÇ	11(%1.06)	8(%0.88)
YH	60(%5.79)	71(%7.81)
NKY	146(%14.10)	151(%16.61)
YO	238(%22.99)	168(%18.48)
Toplam	1035	909

Tablo 76’da lise ve üniversite düzeyindeki karma evlilikten olan öğrencilerin sesli okumada yaptıkları hataların karşılaştırılması yapılmıştır. Lise düzeyinde olan öğrenciler toplam 1035, üniversite düzeyinde olan öğrenciler ise toplam 909 sesli okuma hatası yaptığı dikkat çekmektedir. Her iki düzeyin ortak sesli okuma hatası olmasa da birbirine yakın sesli okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 77

Lise ve Üniversite Düzeylerinde Okuyan Öğrencilerin Sesli Okumada Yaptıkları Hataların Karşılaştırılması

Sıralama	Lisedeki öğrencilerin sesli okuma hataları		Üniversitedeki öğrencilerin sesli okuma hataları	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
1.	84	137	98	142
2.	59	226	64	142
3.	98	107	79	131
4.	133	149	83	138
5.	95	66	146	76
6.	93	129	87	133
7.	166	231	48	147
8.	34	24	95	148
9.	99	45	112	145
10.	118	298	48	149
11.	116	459	103	52
12.	123	203	62	75
13.	125	174	130	43
14.	115	123	102	51
Toplam	1.348	2.371	1.185	1.572

Tablo 77’de lise ve üniversite düzeylerinde okuyan öğrencilerin sesli okumada yaptıkları hatalar tespit edilip, her iki düzey arasında hataların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde lise düzeyindeki erkek öğrenciler toplam 2.371 sesli okuma hatası yapmışlardır. Diğer düzeylerin toplam hataları ise sırasıyla şunlardır: üniversite düzeyindeki erkek öğrenciler toplam 1.572, lise düzeyindeki kız öğrenciler toplam 1.348 ve üniversitedeki kız öğrenciler toplam 1.185 hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Her iki düzey için kızlarla erkekleri karşılaştıracak olursak; lise ve üniversite düzeylerinde okuyan erkek öğrencilerin kız öğrencilerine oranla sesli okumada yaptıkları toplam hatalar oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİ

6.1 Sonuç

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin Türkçenin tüm becerilerine hâkim olmaları gerekmektedir. Çünkü burada hedef kitle yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Böylece öğretmenin belli bir düzeyde pedagojik yeterliliğe sahip olması şarttır. Sağlıklı bir öğretimin oluşabilmesi açısından etkili bir takım materyallerin bulunması gerekmektedir.

Karababa'ya göre;

“Yabancı dil öğrenen yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve kendi anadilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi anadiliyle karşılaştırır. Dilbilgisi yapılarının çözümleme yoluna gider, çeşitli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları aşabilmek için bir yöntem geliştirir” (Karababa, 2009)

Kara'ya göre yabancı dil öğretimi, öğrenci merkezli olup yöntem ve tekniklerle uygun teknolojileri kullanarak yapılmalıdır(Kara, 2010).

Yabancı dil öğrenmek isteyen bir birey, bunu sınıf duvarlarıyla sınırlandırmamalıdır. Öğrenci, sınıf ortamı dışında olan başka öğrenme ortamlarını da kendi yaratmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrenciler ders dışında da kendi yarattığı öğrenme ortamı, hedef dili öğrenmeye yardımcı olacaktır. Öğrenci, hedef dili dinleyebiliyor, okuyabiliyor, konuşabiliyor ve yazabiliyor ise; o dile hâkim olduğunu düşünüp, kendine olan güveni artacaktır.

Yabancı dil öğretiminin başarısı sadece öğretmenin, sınıf ortamları ya da kitaplar değildir. Öğrencinin dili öğrenmek için göstermiş olduğu çaba ve yaşamış olduğu ortam ve alanların da katkısı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı yaş ve milliyet gruplarındaki öğrencilerin sesli okuma hataları görüşme formu geliştirilerek tespit edilmiş ve bu

doğrultuda gerekli yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın evren ve örnekleme Kerkük Üniversitesi ve Kerkük'te bulunan Türkçe eğitimi gören liselerdir. Sınırlılık ise; milliyeti Kürt ve Arap olan öğrencilerle Kerkük ili ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan ve araştırmanın sınırlılığını oluşturan Kerkük üniversitesi öğrencileri ile lise öğrencilerinin sesli okumada yaptıkları hatalar tespit edilip, veriler araştırmacı tarafından ses kayıtları deşifre edilip analiz edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonunda her iki düzeyde cinsiyet ve milliyete göre gereken analizler yapıp daha sonra hem cinsiyet, hem de milliyet açısından karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma için kullanılan metin, anlam odaklı olmayıp sadece öğrencilerin Türk alfabesinde bulunan sesleri çıkarıp çıkaramamalarına dikkat edilerek ele alınmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuç aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

- ✓ Lise seviyesindeki öğrencilerin *genel olarak* sesli okumada toplam 3,719 hata yaptığı tespit edilmiştir.
- ✓ Lise seviyesindeki öğrencilerin *cinsiyet değişkenine* göre, *kız öğrencilerin* 1,348, *erkek öğrencilerin* ise 2,371 hata yaptığı tespit edilmiştir.
- ✓ *Tek tip evlilikten* doğan lise seviyesindeki milliyeti Kürt olan öğrenciler sesli okumada toplam 720 hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalar; yanlış okuma (YO) ve nefes kontrolü yapamama (NKY) hataları olarak belirlenmiştir.
- ✓ *Tek tip evlilikten* doğan lise seviyesindeki milliyeti Arap olan öğrenciler sesli okumada toplam 1,232 hata yaptığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu en çok sesli okuma hatası yanlış okuma (YO) olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ *Karma evlilikten* doğan lise seviyesindeki öğrenciler sesli okumada toplam 1,816 hata yaptığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler en çok hatayı yanlış okuma (YO)'da yapmıştır.
- ✓ Üniversite seviyesindeki öğrenciler *genel olarak* sesli okumada toplam 2,757 hata yaptığı tespit edilmiştir.
- ✓ Üniversite seviyesindeki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, *kız öğrencilerin* 1,185, *erkek öğrencilerin* ise 1,572 hata yaptığı tespit edilmiştir.
- ✓ *Tek tip evlilikten* doğan üniversite seviyesindeki *milliyeti Kürt* olan öğrenciler sesli okumada toplam 776 hata yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı yanlış okuma (YO)'da yapmıştır.

- ✓ *Tek tip evlilikten* doğan üniversite seviyesindeki *milliyeti Arap* olan öğrenciler sesli okumada toplam 499 hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalar; yanlış okuma (YO) ve kelime tekrar etme (KTE) sesli okuma hataları olarak belirlenmiştir.
- ✓ *Karma evlilikten* doğan üniversite seviyesindeki öğrenciler sesli okumada toplam 1,530 hata yaptığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler en çok hatayı yanlış okuma (YO)'da yapmıştır.
- ✓ Her iki seviyenin karşılaştırılması yapıldığında *milliyeti Kürt olan kız* öğrencilerin toplam 543 sesli okuma hatası yapıldığı tespit edilmektedir.
- ✓ Yine her iki seviyenin karşılaştırılması yapıldığında *milliyeti Arap olan kız* öğrencilerin toplam 820 sesli okuma hatası yapıldığı tespit edilmektedir.
- ✓ Seviyeler arası karşılaştırmada *milliyeti Kürt olan erkek* öğrencilerin toplam 953 sesli okuma hatası olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Üniversite ve lise arasındaki karşılaştırmada *milliyeti Arap olan erkek* öğrencilerin toplam 911 sesli okuma hatası olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ise; üniversite ve lise öğrencileri arasında gerek cinsiyet gerekse milliyet açısından karşılaştırma yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin hata yaptıkları kelimeler ise; “*Jale, altmışlı, avantajlı, kâğıt, çarşıdaki, sağır ve haslet*” olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre sesli okumada yaptıkları hataların karşılaştırılması sonucunda, lisede okuyan kız öğrenciler toplam 1.348 hata yaparken, üniversitede okuyan kız öğrenciler toplam 1.185 hata yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca lisede okuyan erkek öğrenciler toplam 2.371 hata yaptığı, üniversitede okuyan erkek öğrenciler toplam 1.572 hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Lise öğrencileri ilkokul birinci sınıftan itibaren Türkçe dersi görmekte-dirler. Ancak üniversite düzeyindeki öğrenciler daha önce hiç Türkçe dersi ile karşılaşmamışlardır. Lise düzeyindeki öğrencilerin üniversitedeki öğretmen adaylarına yakın oranla hata yaptıkları tespit edilmiştir. Lise düzeyindeki öğrencilerin seviyelerinin düşük olmasının en önemli sebeplerinden biri de; ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde Türkçe öğretmenlerinin pedagojik açıdan kendini geliştirmemesi, Türkçe derslerinde sadece yazma ve dilbilgisi becerilerinin ön planda olması ve diğer dil becerilerinin dil öğretimi yaparken ihmal edilmesi, lise öğrencilerinin hata oranları üniversitedeki öğrencilere yakın çıkmıştır.

Genel sonuç ise; lisedeki öğrencilerin ilkokul birinci sınıftan itibaren Türkçe dersini almış olmalarına rağmen, üniversitede okuyan ve Türkçe ile yeni tanışan öğrencilerden seviyeleri

oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sesli okumada yaptıkları hataların başlıca nedenleri ise;

1. Türkçe öğretiminin beceri odaklı yapılmaması,
2. Dil öğretiminde sadece dilbilgisine önem verilmesi,
3. Türkiye Türkçesi ağız özelliklerinin Türkmenceye benzediği düşüncesiyle Türkçenin Türkmence ile aynı olduğu kanaatinde olmaları,
4. Türkçe kitap okunmaması,
5. Milliyeti Arap olan bazı öğrencilerin Arap alfabesinde “ğ” sesinin olduğu halde “ğ” sessini çıkaramaması,
6. Bazı öğrencilerin “ü” ve “ö” seslerini çıkarabildikleri halde bu seslerin geçtiği kelimeleri telâffuz edememesi,
7. Milliyeti Kürt olan birçok öğrencinin ana dilinde “â” sesinin olmaması öğrencilerin sesli okuma hatası yapmalarına neden oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan ve sesli okumada daha az hata yapan öğrencilerin fazla hata yapan öğrencilere oranla daha az hata yapma sebepleri ise;

1. Milliyeti Kürt ve Arap olan bazı öğrencilerin Türkiye’ye karşı duymuş oldukları sempati,
2. TV.dizileri, Türk oyuncu ve şarkıcıları yakından takip etmeleri,
3. Türkiye Türkçesinin ölçünlü bir dil olması,
4. Düzenli olarak Türkiye’ye seyahat etmeleri dolayısıyla Türkçe öğrenme isteği ve çoğunluğun Türkiye’ye taşınması ve barınma isteği olmuştur.

Genel anlamda araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okuma hata türlerinde en sık yapmış oldukları üç hata tespit edilmiştir. Bunlar; nefes kontrolü yapamama (NKY), yanlış okuma (YO) ve tutulma (TU) olmuştur. Aynı şekilde her iki düzey için öğrencilerin yapmış oldukları en az sesli okuma hata türü ise; kelime ekleme (KE) ve ses çıkaramama (SÇ) olmuştur.

“Arap alfabesinde Türkçe kadar sesli harf kullanılmaz. Dil yapılarının ve kökenlerinin farklı olması, farklı dil ailelerinden olmaları bunun nedenidir. Türkçe Ural-Altay dil ailesinde ve sondan eklemeli dillerdendir. Arapça ise Hami-Sami dil ailesine mensup olup ve bükümlü dillerdendir” (Çelik, 2019).

Moralı'nın "Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar" adlı çalışmasında; Arapçayla Türkçe arasındaki alfabe farklılığının ve bunun yansıması olarak ünlü-ünsüz harflerde çocukların zorlandığını kanaatine varmıştır (Moralı, 2018).

Kara'ya göre yabancı öğrencilerin okumada yaptıkları hataları;

- a. Özellikle Arap kökenli öğrencilerin, Türkçede bulunan bir kelimeyi kendi dillerindeki gibi okumaya ve telaffuz etmeye çalışması,
- b. Kendi dillerinde bulunmayan sesli harfleri çıkarmakta zorlanmaları,
- c. Genellikle kelimelerin ünsüzlerine bakılarak okumaları(Kara, 2010).

Araştırmaya katılan öğrencilere verilen görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar genellikle şöyledir;

1. "Anadiliniz dışında hangi dilleri biliyorsunuz?" Sorusuna verilen cevap genel olarak öğrencilerin Türkçe, Arapça ve Kürtçeyi iyi derecede bildikleri kanaatine varılmıştır.
2. "Ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?" Sorusuna verilen cevap genel olarak hemen hemen hiç okumadıkları sonucuna varılmıştır
3. "Televizyonda en çok hangi milliyetin kanallarını izlersiniz?" Sorusuna öğrenciler genel olarak Türk kanallarını yakından takip ettiklerini belirtmişlerdir.
4. "En çok hangi tür televizyon programını izlersiniz?" Sorusuna öğrencilerin nerdeyse tümü dizi ve sinema cevabını vermişlerdir.
5. "Sizce Türkçe harfleri telaffuz etmek nasıldır?" Sorusuna genellikle orta ve zor cevaplarının olduğu görülmüştür.
6. "Türkçeyi hangi dönemde öğrenmeye başladınız?" Sorusuna lisedeki öğrencilerin ilkokuldan beri Türkçe eğitim aldıklarını, üniversite öğrencilerinin ise üniversitede öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler neticesinde iki yüksek lisans tezinin sonuç bölümünde birtakım benzerlik ve farklılık ortaya çıkmaktadır. Birincisi; Ustabulut'un "İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılabilecek Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)" adlı tezin veri toplama ve sonuç bölümlerinde birtakım benzerlik ve farklılığa rastlanmaktadır bunlar şöyledir;

Benzerlikler;

- ✓ Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az hata yapması,
- ✓ Anne ve babası tek tip evlilikten olan öğrencilerin karma evlilikten olan öğrencilere göre daha az hata yapması,
- ✓ Verilerin toplama ve analizinde aynı hata türlerinin kullanılması ve analiz yönteminin yapılması,

Farklılıklar;

- ✓ Analizde çalışma için 13 sesli okuma hata türü kullanılırken Ustabulut, 16 farklı sesli okuma hata türü kullanmıştır,
- ✓ Çalışma için 553 kelimeden oluşan metin kullanılırken Ustabulut, 812 kelimelik metin kullanmıştır,
- ✓ Analizde çalışma için sadece ses kayıt cihazı kullanılırken Ustabulut, öğrencilerin okumalarını videoya kaydederek verileri toplamıştır.

Yine benzer bir çalışmada da benzer ve farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Şen'in "Türkiye’de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte Becerisinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde, bu çalışma ile ilgili benzer ve farklılıklara rastlanmaktadır. Bunlar;

Benzerlikler;

- ✓ Analizde aynı sesli okuma hata türleri kullanılmıştır,
- ✓ Sonuç bölümünde öğrenciler en az sesli okuma hatasını kelime ekleme hata türünde yaptığı dikkat çekmiştir.

Farklılıklar;

- ✓ Veri toplamada "öğrenci bilgi formu" kullanılmamıştır.
- ✓ Çalışma neticesinde kız öğrenciler daha az sesli okuma hatası yaparken, Şen'in çalışmasında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha az hata yapmıştır.

Geniş bir perspektiften bakıldığında, öğretmenin yaşam boyu kişisel ve mesleki gelişiminin amaçları şunlardır: temel becerileri geliştirmek ve yeni beceriler kazanmak, yeni stratejiler kullanmak, yöntemler, öğretme ve öğrenme değerlendirme araçları, sınıfta eğitim paradigmaları uygulamak, okul ve psikososyal davranış geliştirme, insan kaynakları yönetimi için gerekli disiplinlerarasılık ve bireysel ve takım düzeyinde inovasyon için öğretim araştırmalarını teşvik etme olmuştur(Savu & Chirumbu, 2014).

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin günlük hayatta hedef dili kolayca kullanabilmesine imkân tanınması önemlidir (Demiral & Yavuz, 2016).

Ezbere doğru yönelten bir eğitim anlayışını düzeltmek ve okuma alışkanlığını kazandırmak, kurum olarak okulun okuma alışkanlığı kültürünü yetiştirmesinde en önemli adım oluşturmaktadır (Balcı, 2013).

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında dil becerilerinin ölçülmesinde kullanılan okuma-anlama becerisi ile ilgili ölçme teknikleri ve ölçme için uygulama önerileri sunmuştur(Gültekin, 2019, s. 33). Bunlar;

Ölçme Teknikleri: Bireylerin okumuş oldukları metindeki bilgileri veya görselleri eşleştirme, metindeki kişilerin niyetlerini anlayabilme, ilgisi olmayan bilgiyi çıkarma, metnin dil bilgisel boyutlarını fark etme vb. etkinlikler.
Ölçme İçin Uygulama Önerileri: Kelime eklerinin farkına varılmasına yönelik etkinlikler, anlam temelli etkinlikler ve tümünden gelim ve tüme varım etkinliklerin oluşturulması gereklidir.

Şekil 2.Ölçme Teknikleri ve Ölçme İçin Uygulama Önerileri

Kerkük'te Türkçe öğreticilerinin, Türkçe eğitimi almış olmaları esastır. Her hangi bir fakülteden mezun olanların Türkçe eğitimi vermesi yasaklanmalıdır. Türkçe eğitimi mezunları için ise dönem dönem bir takım eğitimlerin düzenlenmesi şarttır. Öğretmenlerin klâsik öğretim, ölçme ve değerlendirme dışında güncel konulardan ve dolayısıyla yeni öğretim yöntemlerinden haberdar olması esas kılınmalıdır.

“Eğitimin önemli bir değişkeni olarak öğretmenin hem öğretmenlik alan bilgisine ilişkin yeterliği hem de özel alan yeterliği hedef kitlenin başarısı üzerinde doğrudan etkilidir” (Barın, Çangal ve Başar, 2017).

Kara'ya göre; başarılı bir sesli okuma yaparken dikkat edilmesi gereken birkaç husus vardır. Bunlar;

- Ses yüksekliği ayarlanmalı,
- Metni okurken jest ve mimiklere doğru zamanda yer verilmeli,
- Noktalama işaretlerine uyulmalı,
- Okuma hızı dinleyiciye göre ayarlanmalı,
- Metinde heceleme yapılmamalı(Kara, 2013).
- Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmek için tekerlemelerden yararlanılmalıdır (Özkaya & Coşkun, 2012).

Bireylerin gelecekte başarılı birer okuyucu olmalarında en büyük rol ailelere düşmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde hemen hemen bütün evlerde genel ağ (internet) bulunmaktadır. Bireylerin yeni bilgiler edinmek için elbette ki genel ağa ihtiyaç duyarlar, fakat kitaplardan uzaklaşmamak şartıyla...

Günümüz teknolojisinde e-kitap programları oluşturuldu. Bu sayede artık kitap okumanın daha kolay olduğu yönünde yorumlar da mevcut. Gündüz ve Coşkun'a göre aileler çocukları okumaya güdülemelidir. Onlara masal, hikâye ve öyküler okumalıdır. Böylelikle çocuklara kitap okuma zevk ve isteğini aşılamış olurlar (Gündüz & Şimşek, 2011).

(Karatay, 2013); Öğretmenler, öğrencilerine karşı metin okumada stratejik yaklaşmalı ve bilinçli eylemler uygulayarak etkinlikler düzenlemelidir. Öğrencilerin okudukları metinleri kavrayabilmeleri, sorgulayabilmeleri, değerlendirebilmeleri ve metinle ilgili yaratıcı fikirler verebilmeleri önemlidir.

6.2 Öneriler

Sağlıklı bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için, her dilde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bunlar;

1. Dil öğretimi yapılan sınıflarda sınıfın düzeyi U şeklinde olmalıdır. Çünkü öğrencilerin karşılıklı oturmaları dil öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.
2. Öğretim öğretmen odaklı olmamalı.
3. Öğrencilerin ders içerisinde kolay soru sorabilme imkânını yaratılmalıdır.
4. Dil, tüm becerileri ile öğretilmelidir.
5. Dil öğretiminin sadece dil bilgisi odaklı olması, öğrencilerin hedef dili öğrenmede zorlayabilir.
6. Dil öğretimi yapılırken klasik materyaller dışında özellikle müzik dinletilmelidir. Böylece öğretmen dersi hem eğlenceli hale getirecek hem de öğrencilere birçok kelime öğretimi ile birlikte kalıp sözleri öğretmiş olacaktır.
7. Öğretim sırasında yeni materyallerin de geliştirilmesi zorunlu olmalıdır.
8. Kerkük/İrak'ta Türkçe öğretmenlerinin pedagojik eğitimlere katılmaları zorunlu kılınmalıdır.
9. Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı vb. bölümlerden mezun olan öğretmenler dışında farklı fakülte ve bölümlerden mezun olanların Türkçe eğitimi dersini vermemeli gerekmektedir.

10. Öğretmenin yabancı dil öğretiminde her beceriyi geliştirmek için birtakım çalışmalar yapması gerekmektedir (Kara, 2010).
11. Türkçe öğretimi, yalnızca ders saatlerinde gerçekleştirilen bir öğretim olmamalıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olmalarının önemli olduğu bilinmelidir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).
12. İyi bir okuma alışkanlığını kazandırmak için anne-babaların çocuklarına kitap, dergi ve gazete gibi materyalli okuyarak ve okumanın değer ve öneminde bahsederek çocuklarını okumaya özendirebilirler (Güneş f. , 1999).
13. Öğretimde, geleneksel yöntemler yerine, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini uyandıran çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanılmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).
14. Anne-babaların çocuklarının iyi bir okuyucu olmalarını sağlamak için öncelikle kendilerini yetiştirmeleri elzemdir. Gelişmekte olan birçok ülkede anne-babaların kendilerini geliştirmek için katılmış oldukları gerek kişisel geliştirme programları olsun, gerek ise okuma ortamları olsun, çocuklarının geleceğini düşünerek hareket etmektedirler.
15. Ev ortamında okuma etkinliğinin olmaması durumunda okulda okuma salonları oluşturulmalı,
16. Öğreticinin dersin bir dilimini okumaya ayırması, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde yararlı olacaktır.
17. Öğreticinin öğrenciyi okumaya teşvik etmek için okuma ile ilgili çeşitli etkinlikler düzenlemesi, öğrencilere okumayı sevdirmesi durumunda öğrencilerin sesli okuma ile ilgili yapmış oldukları hataların azaltılmasına yardımcı olacaktır.
18. Okuma alışkanlığı ile ilgili önerilen etkinlikler şunlardır;
 - (a) Grup çalışması yapmak. Öğretici, öğrencilerin seviyelerine uygun bir kitap seçer. Seçmiş olduğu kitabın bölümlerini 5 öğrenci arasında paylaştırır. Öğrenciler sırayla kendine düşen kitabın bölümünü okur ve daha sonra öğrenciler bir araya getirilir ve bölüm sırasına göre anlatmaları sağlanır.
 - (b) Kitap özeti çıkarma. Öğretici, öğrencilerin seviyelerine uygun bir kitap seçer ve özet çıkarmalarını ister. Çıkarılan özetler okunur ve böylece öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirmiş olur.

- (c) Günlük gazete okuma. Öğretmen öğrencilerden her gün bir haber başlığı getirip sınıfta okumalarını sağlar. Böylece  ğrenci hem okuma alışkanlığı kazanmış olur, hem de topluluk önünde  zg ven kazanır.



KAYNAKLAR

Avrupa Çerçeve Metni, (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Fransa: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Akbayır, S. (2013). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem.

Akkaya, N.& İşci, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 328-343.

Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi iklim yabancı dil olarak Türkçe setindeki kültürel varlığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileri ile dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Altunbay, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarasılık. Ü. Şen (Ed.), *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 191-209). Ankara: Pegem.

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.

Ateş, K. (1999). *Türk dili*. Ankara: Aktaş.

Ay, S. (2003). *Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem.

Barın, E. (1992). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde bir metod denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırması*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 109-133.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelebi, M. D. (2006/2). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 285-307.

Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Bilimsel/Hakemli Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 23-27.

Çetinkaya, Y. (2008). *Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin etkisi ve bu öğelerin yabancı dil kitaplarında uygulanış biçimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Demiral, H.& Yavuz, Ş. (2016, Yaz 13). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7 (13), s. 129-146.

Demirci, M. (2015, İlkbahar 1). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/7, s. 333-358.

Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Demirtaş, S. K., ve Karataş Acer, E. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*(s. 177-184). Berlin/Almanya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Dönmez, Y. (-). Esaret altındaki Türk sahaları ve Kerkük Türklüğü. *Irak Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Cemiyeti*, 8-11.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker.

Eker, S. (2017). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.

Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 51-69.

Ercilasun, A. B. (2016). *Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.

Ertuğrul, Ü. (2006). *Irak Türkleri ve Türkiye*. İstanbul: Kerkük Vakfı.

Gültekin, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul: Maarif Vakfı.

Gündüz, O.& Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker.

Güneş, f. (1999). *Hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Ocak.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.

Güzel, A.& Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.

İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turic*, 11/21, 487-500.

Kaplan, M. (1988). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.

Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 661-669.

Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dergisi*, 222-228.

Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Dergisi*, 256-277.

Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 221-264). Ankara: Grafiker.

Krashen, S. D. (2009). Principles and practice in second language acquisition. *Univercity Of Southern California*, 33.

Kurt, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 67-95). Ankara: Pegem.

Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. L. WEİ (Eds.), *The Bilingualism Reader* (s. 22-50). New York: Routledge.

Moralı, G. (2018, 08 14). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, s. 1426-1449.

Nakip, M. (2007). *Kerkük'ün kimliği*. Ankara: Bilgi.

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Ezgi.

Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Omar, A. N. (2019). *Osmanlı dönemi Kerkük'te ticaret yapıları: kale, han, beyaz han ve kayseriyye kapalı çarşı*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Omar, M. & Okur, A. (2016). Irak Türkmenlerinin eğitim sorunları, iki dillilik ve Türkçe öğretimi üzerine: Kerkük ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 133-147.

O'Neill, G.& McMahon, T. (2005). Student-centred learning: what does it mean. b. mcmullin(Eds.), *Emerging Issues in the Practice of* (s. 27-36). Dublin: Aishe Readings.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: 1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.

Özcan, E.& Demirdöven, G. H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*(s. 161-170). Ankara: Grafiker.

Özer, B.& Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi* (67).

Özkan, N. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (B1-B2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkaya, P. G.& Coşkun, M. V. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan& Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* (s. 52-60). Sakarya: Pegem.

Özönder, F. S. (1996). *Muhâkemetü'l-lugateyn*. Ankara: Irmak.

Richards, J. C.&Schmidt, R. (2010). *Dictionary language teachingandapplied linguistics*. Britain: Longman.

Saatçi, S. (2003). *Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken .

Saatçi, S.& Tütüncü, M. (2005). *Kerkük'ün sönmez ateşi izzettin Kerkük armağanı*. İstanbul: Irak Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Genel Merkezi.

Salihi, E. (2008). *Irak siyaseti ve etnik kimlikler*. İstanbul: Yayılacık.

Savu, E.& Chirimbu, S. (2014). What skills do foreign languages teachers need in the 21st century? an intercultural configuration. *Professional Communication and Translation Studies* , 7.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Sinan, A. T.& Demir, S. (2010). Dil bilimini sevdiren adam: PROF. DR. Doğan AKSAN (1929-2010). *İnternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 640.

Şen, M. (2019). *Türkiye'de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin Türkçe sesli okuma ve dikte (söyleneni yazma) becerisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şen, N. (2016). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi. İzmir.

Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihi. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 1-22). Ankara: Pegem.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 325-339.

Şerif, O. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal Of Social Science Studies*, 1-13.

TDK. (1998). *Türkçe sözlük (9. baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tepeköylü, İ. (2018). *Somut olmayan kültürel miras listelerinde Türkiye ve korumaya yönelik bir inceleme*. I. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. (s. 461-472). Mersin: Eğitim Kültür ve Birliktelik Derneği- Mersin Üniversitesi, Mersin.

Tunalı, M. (2018). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri ve okuma psikolojisi*. İstanbul: Yediveren.

Ustabulut, M. Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uzun, N. E. (2018). *Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine*. A. Okur, & M. Durmuş (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 551-563). Ankara: Grafiker.

Vural, H.& Böler, T. (2012). *Ses ve şekil bilgisi*. İstanbul: Kesit.

Wei, L. (2000). *The bilinqualism reader*. London and New York: Routledge.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M.& Yelok, V. S. (2008). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Gazi.

Yaman, E.& Bacanlı, E. (2009). *Üniversiteler için Türk dili el kitabı*. M. Durmuş, (Ed.) Ankara: Grafiker.

Yavuz, Ş. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ders dışı öğrenme ortam ve deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yılmaz, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sesli okumaya yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



EKLER



Ek 1. Okuma Parçası

HEPİNİZE TEŞEKKÜR⁹

Mehmet Bey, çarşıdaki bir kafeye oturdu. Yanına güler yüzlü bir garson yaklaştı. Garsonun adı Jale idi. “Buyurun efendim.” dedi. Mehmet Bey cevaplamadı, cebinden bir kalem bir kâğıt çıkardı. Kâğıda “Ben bir gözleme ve bir limonata istiyorum kızım” yazdı. Siparişinin sonuna; kusura bakma kızım ben ne işitiyorum ne de konuşabiliyorum diye eklemişti. Jale, durumu anladı ve kâğıda “Peki efendim.” yazdı.

Mehmet Bey altmışlı yaşlarda, eşini kaybetmiş çok varlıklı biri idi. Dışarıdan bakınca onun zengin olduğu bilinmiyordu. Jale biraz sonra siparişi getirdi. Güler yüzlü bir şekilde siparişini bıraktı. Masadaki kâğıda; “Afiyet olsun efendim” yazdı ve diğer siparişlere yetişmek için acele ile tezgâha koştu. Kafenin hatırı sayılır bir müşterisi vardı. Öğlenleri dolup taşıyordu. Kafe sahibi iyi kazanıyordu. Mehmet Bey yemeğini bitirdi, Jale’ye işret ederek hesabı istedi. Jale güler yüzüyle Mehmet Bey’in yanında geldi. Koşturmaktan kan ter içinde kalmıştı. Mehmet Bey hesabını ödedikten sonra kâğıda; “Teşekkür ederim kızım.” yazdı. Jale de; “Ben teşekkür ederim efendim.” yazdı.

Mehmet Bey insan sarrafı idi. Servetini insani özellikleri ile kazanmıştı. Her şeyi dili ile yani konuşması ile kazanmıştı. Mehmet Bey hayatta her şeye doymuştu. Birkaç nesline yetecek parası vardı. Ama bir şeye doyamamıştı. İnsana, iyi insanlara hep özlem duyuyordu. Güzel insan gördüğünde kendini çok şanslı ve mutlu hissediyordu. Aslında Mehmet Bey ne sağırdı ne de dilsizdi. Bir amacı vardı kendince ve bu rolü oynuyordu.

Ertesi gün yine kafeye gelip masaya oturdu. Jale gülerek yaklaştı, Mehmet Bey yine siparişini yazdı; “Bir gözleme, bir limonata.” Jale koştu getirdi. Mehmet Bey genç kızın ilgisinden memnun kalmıştı. Hesabı ödedikten sonra Jale’ye yüklü bir bahşış bıraktı. Jale, kalemi aldı ve kâğıda “Teşekkür ederim efendim.” yazdı. Mehmet Bey bu ilgi nedeniyle buranın daimi müşterisi olmuştu. Her gün yemeğini yer, genç kıza teşekkür eder bazen bahşış bırakır giderdi. Jale de her seferinde üşenmeden “Teşekkür ederim.” yazar Mehmet Bey’i uğurlardı. Kafe sahibi bir gün Jale’yi yanına çağırıp azarladı; “Bu morukla çok zaman kaybediyorsun, işimiz çok! Sormadan limonatasını ve gözlemesini bırak gel moruğun.” dedi. Mehmet Bey bunları işitiyordu. Ancak bozuntuya vermiyordu. Jale, sormadan gözleme ve limonatayı alıp getirdi. Mehmet Bey bu sefer kâğıda “Ben çay

⁹<http://www.bilgievi.org.tr/Sizden-Gelenler/367/HEPINIZE-TESEKKUR/Story.aspx> 03.01.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

istiyorum kızım.” yazdı. Jale mahcup bir edayla; “Özür dilerim efendim, benim hatamdı” dedi.

Mehmet Bey Jale’nin ilgisinden dolayı buraya geliyordu. Jale’nin ona karşı gösterdiği nezaket onu büyülemişti. Bu durumdan memnun olmayan kafe sahibi idi ve bu yazışma onu çok kızdırıyordu. Ona göre bu, zaman kaybından başka bir şey değildi. Derken kafe sahibi, Jale’yi böyle bir tartışmadan sebeple işten kovdu. Mehmet Bey Jale’nin kovulmasından dolayı kafeye bir daha uğramadı. Onu kafeye çeken ne gözlemenin nede limonatanın lezzeti idi. Mehmet Bey Jale’nin her seferinde üşenmeden “Teşekkür ederim.” yazmasına vurulmuştu. Jale’nin ayrılmasından sonra kafe sahibinin müşterileri giderek azaldı. Nasıl azalmasın; buraya müşterileri çeken şey aslında Jale’nin güler yüzü ve ilgisi idi. Sonunda kafeyi elden çıkarmaktan başka çaresi kalmadı.

Mehmet Bey burayı devir alarak işletmesi için Jale’ye avantajlı teklif götürdü. Jale sevinçle kabul etti. Jale çok mutluydu ama bir o kadar da şaşkındı. Bir akşamüzeri Jale Mehmet Bey’e neden kendisine böyle davrandığını sordu. Bak kızım dedi, “Sen çok iyi bir insansın. Sen benim her gelişimde bana teşekkür ettin, üstelik bunu yazarak yaptın. İnsanların çoğu dili ile bile söylemeye üşenirken sen her seferinde yazma zahmetine katlandın. İşinden olma pahasına bana teşekkürü esirgemedin. Teşekkür, herkesin birbirine borçlu olduğu ama kimsenin ödemek zorunda olmadığı bir borçtur. Ödendiğinde kazancı, ödenmediğinde de kaybı büyük bir haslettir.” diye ekledi.

Uğur Malaman

Ek 2. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenci, bu form sizleri tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanız ve her bir soruyu yanıtlarken karşısında bulunan kutucuklara X işareti bırakmanız rica olunur. İlginiz için teşekkür eder okul hayatınızda başarılar dileriz.

Prof. Dr. Mehmet KARA-Manolya OMAR

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐ **Milliyet:** Arap ☐ Kürt ☐

Okul: Lise ☐ Üniversite ☐

1. Annenizin milliyeti nedir?

Türkmen ☐ Arap ☐
Kürt ☐

2. Babanızın milliyeti nedir?

Türkmen ☐ Arap ☐
Kürt ☐

3. Ana diliniz dışında hangi dilleri biliyorsunuz?

Arapça ☐ Türkçe ☐ Kürtçe ☐

4. Ne sıklıkla kitap okursunuz?

Az ☐ Çok ☒ Hiç ☐

5. En çok hangi dilde kitap okursunuz?

Türkçe ☐ Arapça ☐
Kürtçe ☐ İngilizce ☐

6. Televizyonda en çok hangi milliyetin kanallarını izlersiniz?

Türk ☐ Arap ☐ Kürt ☐

Televizyonda en çok hangi tür programı izlersiniz?

Bilgi/Yarışma ☐ Dizi/Sinema ☐
Haber/Spor ☐ Reklam/Tanıtım ☐

7. Sizce Türkçe harfleri telaffuz etmek nasıldır?

Çok kolay ☐ Kolay ☐
Orta ☐
Zor ☐ Çok zor ☐

8. Türkçeyi hangi dönemde öğrenmeye başladınız?

İlkokul ☐ Ortaokul ☐
Lise ☐ Üniversite ☐

Ek 3. İzin Belgesi 1

TÜRKMEN EĞİTİM MERKEZİ	 TÜRKMEN EĞİTİM MERKEZİ مرکز التعليم التركماني	مرکز التعليم التركماني
Tarih: 16.06.2018 Konu: İzin Belgesi Sayı: 58		
İlgili Makama		
Türkmen Eğitim Merkezi Kurslar Bölümü, Doktora öğrencisi Manolya OMAR'ın Doktora tezinden dolayı merkezimizde lise öğrenciler ile uygulama yapmasına izin verilmiştir.		
Bu konuyu size arz eder saygılar sunarız...		
 		
Kahtan VENDAVİ TEM Müdürü		

DIRAMAN TERCÜME
Y.D. EĞİTİM REKLAM AJANSI
Atatürk Bulv. İnce Han No: 103/12 Kat: 4
Tel: 0312 425 23 50 Kızılay / ANKARA
Çankaya V.D: 335 131 430 50
diramantercume@gmail.com

İşbu belge Aslından Fotokopisindedir

Seit dem 1.1.1990

terakhirnya pemerintah.

Terdimen

İşbu belgenin 15 maddesiyle yeminli tercümanınca

4. nasla Gulistan tarixinda

çevirdiğini onaylarım.

1. Noter



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..