

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN HÂL EKLERİNİ KULLANIM
DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşenur ÖZDAMAR

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN HÂL EKLERİNİ KULLANIM
DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ayşenur ÖZDAMAR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

... / ... / 2019

Ayşenur ÖZDAMAR

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

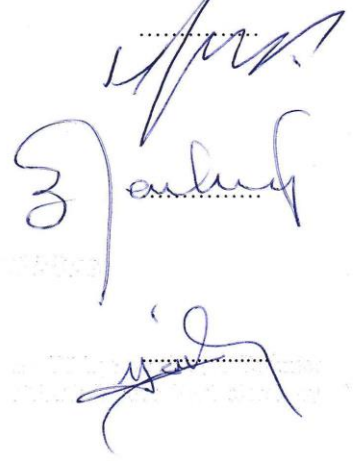
Ayşenur Özdamar'ın bu çalışması 29/08/2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. **Gökhan ÖLKER**
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ/ Eğitim Fakültesi /
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye : Dr. Öğr. Üyesi **Berker KURT**
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ/ Eğitim Fakültesi/
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi **Mevlüt GÜLMEZ**
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ/ Eğitim Fakültesi/
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Suriyeli Öğrencilerin Hâl Eklerini Kullanım Durumlarının Geçitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bir dili öğretirken temel dil becerilerinin öğretilmesi ne kadar önemli ise dil bilgisi konularının öğretilmesi de o derece önem taşır. Bir kişinin yeni öğrendiği bir dile ait dil bilgisi kurallarını uygulayarak okuması, konuşması, yazması ve dinlemesi kişiye o dilde güçlü bir yetkinlik kazandıracaktır. Bu durumlar göz önünde bulundurularak çalışmada dil bilgisinde başlangıçta öğretilen konulardan biri olan hâl ekleri konusu ele alınmış ve Suriyeli öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Akademik hayatıma başladığım andan itibaren bilgi, tecrübe ve öngörülerıyla daima bana yol gösteren kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Eğitim sürecimde ve çalışmam esnasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CANER, Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde akademik olarak destek sağlayan Arş. Gör. Burak ASMA'ya Arş. Gör. Serdar AKBULUT'a tüm yardımları için teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca desteklerini eksik etmeyen arkadaşlarım Tuğba AYTURAZ ve Murat CİVAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatımın her alanında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip sevgili annem ve babama, hoşgörü ve desteklerini eksik etmeyen abim ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Ayşenur ÖZDAMAR

ÖZET

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN HÂL EKLERİNİ KULLANIM DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZDAMAR, Ayşenur

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Ağustos 2019, viii + 76 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören ve bu öğrenim kapsamında Türkçe öğrenen Suriye uyruklu öğrencilerin isim hâl eklerini kullanım durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin yazılı ürünlerine bu kullanımları ne düzeyde yansıtılabildiklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden tamamlayıcı yöntem kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ülkemizde öğrenim gören 40 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci bilgi formu, hâl ekleri çoktan seçmeli testi, hâl ekleri boşluk doldurma testi ve kompozisyon kâğıtları kullanılmıştır. Verilerin toplanması bir aylık bir süreçte gerçekleşmiştir. Uygulamalar belirli bir sıra takip ederek yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen nicel verilerin analizinde ilişkisel tarama analizi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, *cinsiyet, Türkçe kitap okuma, anne ve baba eğitim düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, öğrencilerin evlerinde konuşulan dil* şeklinde belirlenmiş olan bağımsız değişkenlere göre analiz edilmiş ve istatistiksel temelli olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumlarının; cinsiyet, Türkçe kitap okuma, Türkiye’de bulunma süresi ve öğrencilerin evlerinde konuşulan dil değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiş olduğu fakat anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin hâl ekleri kullanımlarını kendi oluşturdukları yazılı ürünlerde ne düzeyde yansıtılabildiklerini ortaya çıkarmak adına öğrencilerden araştırmanın nitel verilerini oluşturan kompozisyonlar toplanmıştır. Bu nitel veriler analiz edildiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğrencilerin hâl eklerini kullanımları çok kullanımdan az kullanıma doğru yalın hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, belirtme hâli ve ayrılma hâli şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı hâl eklerinin bazılarında hatalı kullanımlara rastlanılmıştır. En çok hatalı kullanımın yönelme hâli ekinde yapılmış olduğu ve onu sırasıyla belirtme hâli eki, bulunma hâli eki ve ayrılma hâli ekinin izlemiş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Suriye Uyruklu Öğrenciler, Hâl Ekleri Kullanımı*

ABSTRACT

INVESTIGATING COSE ENDINGS USAGE OF SYRIAN STUDENTS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

ÖZDAMAR, Ayşenur

Master of Arts, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Dr. Mevlüt GÜLMEZ

August 2019, viii + 76 pages

The present study aims at examining case endings usage of middle-school Syrian students studying in Turkey and learning Turkish in this context according to several variables and revealing to what extent students can reflect these uses in their written outputs. It adopted the concurrent triangulation design of the mixed method research. The study group consisted of 40 Syrian students studying in Turkey. Student information form, case endings multiple-choice and gap-filling tests were used as data collection tools in the study. The data were collected over a period of one month. The treatments were carried out following a certain sequence. The quantitative data obtained from the students were analysed through relational survey method; the qualitative data were analysed via content analysis technique. The quantitative data were analysed and statistically interpreted based on the independent variables such as gender, Turkish book reading status, parents' education level, residence time in Turkey and the language spoken at home. While the students case endings usage state did not significantly differ according to gender, Turkish book reading status and the language spoken at home, it showed significant change according to their parents' education level. When the written compositions, which formed the qualitative data of the research and were collected to reveal to what extent the students could reflect their knowledge about case endings, were analysed, it was found that the students most commonly used nominative case and followed by dative case, location case, accusative case and ablative case. In some of the students' case endings, misuses were found. It was revealed that the most misuses was made in dative case and followed by accusative case, location case and ablative case.

Keywords: *Turkish teaching to foreigners, Syrian students, case ending usage*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları).....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	5
2.2. Dil Öğretimi ve Dil Öğrenimi	6
2.2.1 Ana Dili ve Ana Dili Öğretiminin Önemi	6
2.2.2 Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi	7
2.2.3. Yabancı Dil Öğretimde Temel İlkeler ve Yöntemler	8
2.2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	8
2.2.3.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	10
2.2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portföyü.....	11
2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Tarihsel Gelişim Süreci	13

2.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi	15
2.4. Hâl Ekleri	17
2.4.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hâl Eklerinin Önemi.....	19
2.5. Ülkemizde Eğitim Gören Suriyeli Öğrenciler İçin Yürütülen PICTES Projesi	20
2.6. İlgili Araştırmalar	21
2.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	21
2.6.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hâl Ekleri ile İlgili Araştırmalar.....	22
2.6.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suriyeli Öğrenciler ile İlgili Araştırmalar.....	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.3.1. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi.....	25
3.3.2. Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testi.....	25
3.3.3. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi ve Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testlerinde Yer Alan Maddelerin Analizi.....	26
3.3.4. Kompozisyon Kâğıdı.....	28
3.3.5. Öğrenci Bilgi Formu	28
3.4. Verilerin Toplanması.....	28
3.5. Verilerin Analizi.....	29

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Katılımcı Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	30
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	31
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	33
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	34

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	40
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	42
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	44

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	51
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	51
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	52
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	52
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	53
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	53
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	54
5.2. Öneriler	56
KAYNAKÇA.....	57
EKLER	62
EK 1. Etik Kurul Kararı	62
EK 2. Araştırma İzin Onayı.....	63
EK 3. Öğrenci Bilgi Formu	64
EK 4. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi.....	626
EK 5. Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testi	639
EK 6. Öğrencilerin Kompozisyon Örnekleri.....	64
ÖZGEÇMİŞ	74
İNTİHAL RAPORU	75
BİLDİRİM.....	76

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Suriyeli Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler	Hata!	Yer	işareti tanımlanmamış.
Tablo 3.2. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testine Ait Madde Analizi Sonuçları	Hata!	Yer	işareti tanımlanmamış.
Tablo 3.3. Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testine Ait Madde Analizi Sonuçları	Hata!	Yer	işareti tanımlanmamış.
Tablo 4.1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....			30
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları			31
Tablo 4.3. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	Hata!	Yer	işareti tanımlanmamış.
Tablo 4.4. Türkçe Kitap Okuma Durumuna Göre Normallik Testi Sonuçları	Hata!	Yer	işareti tanımlanmamış.
Tablo 4.5. Türkçe Kitap Okuma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....			33
Tablo 4.6. Anne Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları.	Hata!	Yer	işareti tanımlanmamış.
Şekil tablosu ögesi bulunamadı.			

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ADP	: Avrupa Dil Portföyü
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
H	: Kruskal Wallis Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
p	: Anlamlılık Değeri
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi
s.	: Sayfa
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
U	: Mann Whitney U Testi
Yay.	: Yayınları
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada sıkça kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu, yaratılışının doğası gereği hayat boyu iletişime ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu ihtiyacını karşılamadaki en önemli unsur ise dildir. Dil, insanın kendini ifade etme, dış dünyayı algılama ve anlamlandırma yetisi olarak ifade edilebilir.

İçinde bulunduğumuz çağda dünyanın hızla küreselleşmesi sonucunda toplumların birbirleri ile olan etkileşimleri artmış ve bu durum insanları kendi dillerinden başka diller öğrenmeye yönlendirmiştir. Bireyleri başka bir dili öğrenmeye yönlendiren sebeplerden biri de göçlerdir.

Göçler; ekonomik, siyasal ve toplumsal olaylar ve bunlara benzer sebepler doğrultusunda ortaya çıkmakta ve göç etmek zorunda kalan insanlar başka ülkelere sığınmaktadır. 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş Suriye’ye sınır komşusu olan Türkiye’yi yakından etkilemiştir. Türkiye Suriye’den gelen milyonlarca insana kapılarını açmıştır. Suriye’de meydana gelen bu olaylar ve sonrasında oluşan bu durum farklı kültürlere sahip insanlar için bir arada yaşama zorunluluğu ortaya çıkarmıştır. Ortak yaşama durumu, Türkiye’ye göç eden Suriyeliler için başka bir toplumun yaşantısına uyum sürecini beraberinde getirmiştir. Bu uyum sürecinde Türkiye, Suriyeli misafirlerin temel ihtiyaçlarını gidermenin yanı sıra sürecin kolaylaşması adına birçok farklı yaş gruplarına dil öğrenme fırsatları sağlamakta ve zorunlu eğitim çağındaki bireyleri için de birtakım eğitim faaliyetleri yürütmektedir.

Bu bağlamda; çalışmada Türkiye’de ortaokul düzeyinde eğitim gören Suriye uyruklu öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumlarına bakılacaktır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin konu hakkında öğrenmelerinin ne durumda olduğu, eksik ve yanlışlarının nerede

yoğunlaştığı detaylı olarak belirtilip ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilecektir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmadaki problem durumu şudur;
Antalya ili Kepez ilçesindeki Fatma Parıltı Ortaokulunda ortaokul düzeyinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumlarını tespit ederek öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumlarını cinsiyet, Türkçe kitap okuma, anne ve baba eğitim düzeyi, Türkiye’de bulunma süresi, öğrencilerin evlerinde konuşulan dil şeklinde belirlenmiş olan değişkenlere göre incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı; Antalya ili Kepez ilçesindeki Fatma Parıltı Ortaokulunda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumlarını inceleyerek öğrencilerin hâl ekleri kullanımını etkileyen değişkenleri ortaya koymak, öğrencilerin hâl ekleri konusundaki hatalarını tespit etmek ve öneriler getirmektir.

Araştırmada bu amaca ulaşmak adına şu alt problemlerden yararlanılmıştır;

1. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Öğrencilerin Türkçe kitap okuma durumlarına göre hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Anne-Baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğrencilerin evlerinde konuşulan dile göre hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumları yazılı ürünlerinde ne düzeyde ortaya konmuştur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancılara Türkçe Öğretimi, temeli Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı Dîvânü-Lügâti't-Türk eserine dayanan ve geçmişten günümüze kadar birçok ilerleme ve gelişmeyi barındıran bir alandır. Bu alanda yapılan çalışmalar, köklü ve zengin bir tarihe sahip olan Türkçemizin yabancı dil olarak dünya dilleri arasında hak ettiği seviyeye ulaşması açısından oldukça önemlidir.

Araştırma konusu olarak belirlenen hâl ekleri ise Türk dil bilgisinin en önemli temel öğrenme alanlarından biridir. Taşıdığı bu önem dolayısı ile yabancılara Türkçe öğretiminde önceliği olan konular arasındadır.

Bu araştırmada örneklem olarak çalışmaya katkı sağlayan Suriyeli öğrencilere yapılan eğitim de Yabancılara Türkçe Öğretimi kapsamında değerlendirildiği için çalışma alana yapacağı katkı açısından önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında eğitim alan farklı ülkelere mensup öğrencilerin öğrenmelerinin hangi değişkenlerden etkilendiğini belirtecektir. Ayrıca öğrencilerin kendi kullarımlarında ne tür hatalar yaptığına ilişkin veriler sunulacaktır. Bu sonuçlar, gerek çalışma grubunun temsil ettiği evrendeki öğrencilerin eğitiminde gerekse farklı bir çalışma grubunun eğitiminde kullanılmak üzere birtakım bulgular sunacaktır. Bu sayede, öğrenmelerinde istenilen düzeye erişemeyen öğrencilerin öğrenmelerinde bu bulgulardan yararlanılabilir, öğrenme ortamlarında değişiklikler yapılabilir. Aynı şekilde, farklı bir dil bilgisi alanın öğretimine ilişkin yapılacak araştırmaya bu araştırmanın bulguları ve önerileri ışık tutacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

Bu araştırmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir;

- Katılımcıların çalışmaya gereken önemi verdikleri,
- Katılımcılardan alınan kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerin doğru olduğu,
- Çalışma grubunun evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen bulgular, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesindeki Fatma Parıltı Ortaokulunda eğitim gören Suriyeli öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde tez önerisinde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmektedir:

Hâl ekleri çoktan seçmeli testi: Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan hâl ekleri testi.

Hâl ekleri boşluk doldurma testi: Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan cümle tamamlama içerikli hâl ekleri testi.

Kruskal Wallis H- Testi : Kruskal Wallis tekniği, birbiri ile ilişki göstermeyen iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.168).

Mann Whitney U- Testi: Mann Whitney U-testi, ilişkisiz iki örneklemden ortaya çıkan puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.165).

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

Dil, söz-anlam ilişkisi, tabiat taklidi unsurları dışında, tamamıyla nedensizlik ilkesine bağlı olarak uzun dönemler içinde oluşum gösteren, insanoğlunu tarih ile bütünleştiren, bir sosyal sözleşmeler toplamı, bir saymacalar sistemidir (Karaağaç, 2002). Yaratılışı gereği sosyal bir varlık olan insan, varlığını sürdürebilmek adına sürekli bir iletişim hâlidir. İnsanoğlu yaşadığı sosyal alan içinde yardımlaşma, haberleşme, paylaşma gibi gereksinimlere ihtiyaç duyar. Bu gereksinimleri karşılamadaki en temel unsur ise dildir.

Dil, birçok olgu ile ilintili olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar ile yaşadığı coğrafya ve toplum arasında birçok yönden ilişki kurar. Bu olgulardan biri de kültürdür. Dil, kültürlerin geçmişteki birikimlerini geleceğe taşımada önemli bir rol oynar. Kültür ve dili birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bir dilin içinde, taşıdığı kültürün bütün özellikleri, tarihi ve sosyal birikimlerin hepsi bulunur (Bölükbaş ve Keskin, 2010).

Aynı zamanda birçok kaynakta dilin sıkça ele alınan ilişkili olduğu bir diğer konu olarak dil-düşünce başlığı ele alınır. Düşünce var olabilmek için dile ihtiyaç duymaktadır. Dilin insanlar arasında anlaşma aracı olma özelliği, insanlar arasında düşüncelerin sağlıklı ve kolay bir şekilde paylaşılabilmesine olanak sağlar. Yalçın ve Şengül (2007) bunu; bireylerin düşüncelerini ortaya çıkmasını sağlayan sistem, bu düşüncelerin başkaları ile paylaşımını sağlayan düzen dilde yer almaktadır, şeklinde açıklamışlardır.

Dil, farklı açılardan yorumlanan değişik nitelikler taşıyan üzerinde durulması gereken birçok yönü olan ve insanın içinde bulunduğu sosyal çevrede var olmasını sağlayan bir sistemdir. Canlı, dinamik temeli ve sınırları bilinmeyen bir varlıktır. Bu varlık yalnız bireyi etkilemekle kalmayıp sahip olduğu nitelikler ve taşıdığı unsurlar sayesinde toplumun kültürel ve sosyal devamlılığını da sağlar. Bu sebeple dil olgusunun doğru algılanması ve öğretiminde de üstün bir çaba gösterilerek kaliteli bir öğretim yapılması hem toplumun hem de fertlerin üzerine düşen önemli bir sorumluluktur.

2.2. Dil Öğretimi ve Dil Öğrenimi

İnsan beyni, sürekli bir gelişim içinde olan duygusal ve zihinsel faaliyetlerinin bu gelişime her daim ihtiyaç duyduğu bir yapıdır. Bireylerin toplumda, sosyal alanda var olmaları bu gelişime bağlıdır. Bireylerin bu varoluşlarını gösterebilmelerinde, toplum içinde kendilerini doğru ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmelerinde en önemli pay dil öğretimine düşmektedir.

Birey, çevresindeki varlık dünyasına dil ile anlam kazandırır. Bireyin ailesinden aldığı dil ile sonradan öğrendiği dil arasında, dil öğrenimi ve dil öğretimi şeklinde bir bağıntı kurulur. Dil öğretimi daha yapısal ve daha planlı etkinlikler içermesi bakımından dil ediniminden daha farklı çalışmalar sonucunda ortaya konur (Yağmur, 2013). Dil öğrenimi ise bireyin düşünce dünyasının gelişmesini sağlayan bireyde ruhsal, zihinsel ve duygusal değişim ve gelişimlere yol açan bir süreçtir.

Dilin hem toplum hem de birey açısından bu denli gerekli ve önemli olması dil öğretimini zorunlu kılar. Karakuş (2006) bu durumu, dil öğretimi ilk olarak ait olduğu ulusun bireylerine, sonra yakın çevresine, farklı coğrafyalarda yaşayan soydaşlara ve yabancılara öğretilir, şeklinde belirtmiştir. Dil öğretimi bu bağlamda ana dili ve yabancı dil gibi kavramların öğretimini beraberinde getirir.

2.2.1 Ana Dili ve Ana Dili Öğretiminin Önemi

“Ana dili” kavramında yer alan ana sözcüğüyle olan ilişkisine bakılarak kısaca kişinin annesinden öğrendiği dil olarak ifade edilebilir. Daha geniş bir tanımlama yapılırsa “ana dili” için bireyin annesinden, ailesinden ve sosyal çevresinden doğal yollarla ilk edindiği dil, hâkimiyet ve kullanım açısından en becerikli olduğu dil şeklinde tanımlanabilir (Oruç, 2016 s.4).

Ana diline tam anlamıyla hâkim bir bireyin çevresiyle olan iletişimi sağlıklı ve oldukça üst düzeydir. Bununla birlikte bu bireylerde düşünme ve problem çözme becerileri de gelişmiştir. Birey ana dilini öğrenmesi ile kendi kimliğini oluşturmaya ve sahip olduğu kültürü özümsemeye yönelik bir başlangıç yapmış olur.

İşlevleri göz önüne alınırsa toplumlar için en önemli öğretim aracının ana dili olduğu açık bir gerçektir. Bilgiyi doğru anlamak ve işlemek, kültür birikimini gelecek kuşaklara

aktarmak, sağlıklı bir iletişim kurmak anadilini doğru ve etkili öğrenmekten geçer. Bu da sistemli bir dil öğretimine bağlıdır.

Arz ettiği önem bakımından ana dili öğretimi büyük bir dikkat ve incelikle yapılmalıdır. Çelebi (2006) bu konudaki öneme; ana dili bir milletin kimliğini, kültürünü ve benliğini yansıtan bir vasıta olarak tanımlar. Bu yüzden ana dili öğretimi hemen tüm ülkelerde tartışılan en önemli konulardan birisidir. Bu nedenler çerçevesinde ana dili öğretimi bireysel hükümetlerin karar önceliğinden ziyade bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır, şeklinde bir ifade ile dikkat çekmiştir.

2.2.2 Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi

Değişim ve gelişimin açık uçlu olduğu hızla küreselleşen dünyada ülkelerin birbirleri ile sürekli bir iletişim içinde olması, bireyler için başka bir dili öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Bugün bireyler için Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı da standart bir dil öğrenme politikası yürüterek çok dilli olmanın önemine dikkat çekmektedir.

Yabancı bir dil öğrenmek bireye çok yönlü bir gelişim sağlar. “Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve yeni kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir” (Bayyurt ve Yaylı, 2011, s.1). Buradan yola çıkarak yabancı bir dil öğrenen birey sadece iletişimsel boyutta değil, öğrendiği dilin kültürü ve yaşantısına dair bilgi sahibi olarak çok yönlü bakış açısına sahip bir birey olur. İşcan (2011), yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracakları nitelikleri şöyle sıralar:

- Dünyayı farklı bakış açıları ile daha iyi tanıyabilme, anlama ve hoşgörü geliştirebilme.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanabilme.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olabilme.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi anadilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanabilme.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirebilme.
- Yükseköğrenimlerinde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme
- İş bulma olanaklarını çoğaltabilme.

- Yabancı dil bilmenin sağlayacağı ayrıcalık ile liderlik becerilerini geliştirip üst düzey çalışma ortamlarına katılabilme.
- Uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olarak küresel dünyada yer alabilme.

Yaşadığımız yüzyılda yabancı dil bilmenin hem kişisel gelişim hem de iş olanakları bakımından gerekli olduğuna dikkat çeken Tok ve Yığın (2013), bu nedenle her geçen gün yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin oldukça öne çıktığını ve alandaki öneminin arttığını belirtir.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretimde Temel İlkeler ve Yöntemler

Yüzyıllar boyu insanlar, yabancı bir dili öğrenme ya da kendi dilini başka insanlara öğretme ihtiyacı duymuş ve bu ihtiyacını karşılarken de etkili ve hızlı öğrenmeler sağlayabilmek adına yabancı dil öğretiminde ilke ve yöntem geliştirme çabası içine girmişlerdir.

Yabancı dil öğretiminde gerçekleşen öğrenmelerin, sağlıklı ve hedefe ulaşmış bir başarı izleyebilmesi için belirlenen ilke ve yöntemlerin çeşitliliği ve niteliği önemlidir. Çünkü bir kişi üzerinde etkili olan bir yöntem, başka bir kişi üzerinde aynı etkiyi oluşturmayıp aynı ölçüde başarılı olmayabilir veya tamamen başarısızlık içerebilir (Tarcan, 2004).

2.2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretimi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu önem, yabancı dil öğretimi nasıl yapılmalı sorusuna farklı yöntem ve teknik arayışını doğurmuştur. Etkili ve verimli bir öğrenme, yöntem ve tekniklerin çeşitliliği ile mümkündür.

Yabancı dil öğrenimi, bireyin anadili dışında başka bir dil ve farklı bir kültür alanı ile tanışması demektir. İnsanlar yabancı dili öğrenirken ilk önce kendilerine psikolojik bir baskı oluşturarak zaman zaman bu yeni dili öğrenemeyeceklerini düşünürler. Bu sebeple yabancı dil öğretimi yapılırken her türlü sıkıcılık ve zorluktan kaçınılmalıdır (Barın, 2004).

Her dil, kendini öğrenen yabancı insan için karmaşıklıklar içerir. Yabancı dil öğretiminde öğretim yaparken somut ve basit olan bilgilerden karışık ve soyut olana doğru gitmek, öğrenilen bilgi ve kavramaları sık sık tekrar etmek ve pratik yapmak öğrenilenlerin kalıcılığını artırır. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamda öğrenilmesi hedeflenen yabancı dilin

devamlı ve çoğunluklu, anadilin ise gerekli olduğu durumlarda kullanılması, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif bir konuma getirir.

Dikkat edilmesi gereken bu hususlar bağlamında; öğretim yapılmadan önce kullanılacak yöntem ve yaklaşımlar, öğretim için ayrılan süre, kullanılacak araç gereçler, hedef kitleye uygun ve önceden belirlenmiş bir plan çerçevesinde işleyiş göstermelidir. Fakat bu plan uygulamaya konulurken planda yer alan süreçler, yöntem ve teknikler belirli kurallar ve ilkeler içermelidir. Yabancı dil öğretimindeki bu ilkeler Demirel'den (1998, s.31) şöyle sıralanabilir:

Öğretimde uygulanacak etkinliklerin uygulama öncesi planlanması:

Her program uygulama öncesi hedef kitleye, amaca ve sürece göre önceden planlanmalıdır.

Basit olandan kolay; somut olandan soyut olana doğru öğretimin yapılması:

Öğretimde zordan başlamak yerine öğrenenin seviyesiyle eş orantılı olarak kolaydan zora doğru olmalıdır. Öğrenenin dildeki algı düzeyi, dildeki hâkimiyeti kadardır. Burada süreç önemlidir ve zorluk derecesi sürece göre yapılandırılmalıdır.

Görsel araçlarla işitsel araçların kullanılması:

Öğretimde kullanılacak yöntem kadar materyalde önemlidir. Çoklu zekâyı harekete geçirecek işitsel ve görsel araçlar, dildeki kalıcılığı da artırır.

Anadilin gerektiğinde kullanılması:

Dil öğretiminde anadil kullanımı gerektiği yerde aşırıya kaçmadan verilebilir. Bu durum çoğunlukla öğretim esnasında karşılaşılan diller arası anlam karmaşasında tercih edilmelidir.

Bir seferde bir tek yapının sunulması:

Birçok yapının tek seferde verilmesi öğrenmede karşılık bulmaz. Bir dilbilgisi yapısı tam olarak kavratılmadan diğer yapının verilmesi kalıcılığı azaltır. Bu sebeple önceden belirlenen plan ışığında tek seferde tek yapı verilmelidir.

Öğrenilen dilin günlük hayata aktarılması:

Kullanılmayan ve günlük hayatta karşılığını bulmayan dil öğretimleri etkisini ve kalıcılığını kaybeder. Günlük hayattan kopuk sözcük öğretimleri, öğrenenin kullanım alanıyla ilişkisi olmayan dil kullanımları başarılı olamaz.

Bireysel farklılığın göz önünde bulundurulması:

Tüm öğretim süreçlerinde olduğu gibi bireysel farklılık, öğretim yöntemleri seçerken dikkate alınması gereken etmenlerdendir. Bireyin yaşı, anadili, psiko-sosyal durumu, öğrenme amacı, öğrenme sürecinde dikkate alınmalıdır.

Öğrenciyi merkeze alıp, öğrencinin katılımının sağlanması:

Öğretim oyunca öğrenci öğrenmenin merkezinde olmalıdır. Öğrencinin aktif olması, öğrenmenin hızı ve etkisi bakımından önemlidir.

Öğrencinin güdülenmesinin ve cesaretlendirilmesinin sağlanması:

Dil öğreniminde de diğer öğrenmelerde olduğu gibi öğrenmeye dönük güdülenme, motivasyon dil öğrenmedeki ön yargıların olumlu hale gelmesinde yardımcı olur. Güdülenmiş bireyin öğrenmedeki başarısı artar.

Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi:

Dil öğrenmede dört temel dil becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi esas temeldir. Dil kullanımının ileri düzeye taşınması; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki gelişmeye bağlıdır.

2.2.3.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminin tarihi boyunca dilin hangi koşullarda ve hangi şekillerde öğretilmesi gerektiği daima tartışma konusu olmuştur. Buna bağlı olarak süreç boyunca birçok farklı yöntem geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Yöntem, dil öğretim sürecinde öğrenciyi eğitimin amaçlarına hızlı ve güvenilir yoldan ulaştırmayı sağlayan unsurdur.

“Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, öğretimin kuramsal temellerini belirler. Bu sebeple kullanılan yöntemlerin temel prensiplerini, sınırlarını, sınırlılıklarını, kullanım şekil ve özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir” (Memiş ve Erdem, 2013 s. 299)”.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nce kabul edilen yaygın ve alternatif olarak kullanılan yöntemler Memiş ve Erdem’den (2013) şu şekilde özetlenebilir;

Yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
3. Doğal Yöntem (Natural Method)

4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde kullanım olarak daha az tercih edilen alternatif olarak gösterilen diğer yöntemler ise şöyledir:

1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
2. Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
3. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
5. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
6. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
7. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler hedef dili en iyi şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu yöntemlere alternatifler geliştirilmesi, bize mutlak ve tek bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini göstermektedir.

2.2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portföyü

Uluslararası ilişkilerin her geçen gün daha da yoğunlaşması, çağın getirdiği hızlı değişimler ve gelişimler, uluslararası boyutta dil öğrenmeyi amaç ve gereksinim hâline getirmiştir. Birden fazla yabancı öğrenmenin gerekliliği içinde bulunduğumuz yüzyılın kaçınılmaz bir ihtiyacı hâline gelmiştir. Bu gelişmeler seyrinde, Avrupa Konseyi 1990'lı yıllardan bu yana kapsamlı olarak bireysel çok dilliliği ve kültürel kabiliyeti geliştirmek adına çalışmalar yürütmeye devam etmektedir. Bu çalışmalara bağlı olarak Avrupa ülkelerinin dil politikası ve dil amaçlarını belirten, şu anda güncelliğini koruyan iki önemli kaynak ortaya koymuştur: “Avrupa Ortak Başvuru Metni” ve “Avrupa Dil Portföyü” (Yücel, 2006).

Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM); Avrupa Diller Öğretimi Çerçeve Programı, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Metni, Ortak Çerçeve Metni olarak da bilinmektedir. Avrupa Konseyi'nin 2000 yılında hazırladığı AOBM'nin özel amacı Avrupalı vatandaşların iletişimini geliştirmek, genel amacı ise tüm insanların iletişimlerini geliştirmektir. AOBM, bu amaçlar doğrultusunda bütün Avrupa için yabancı dil eğitimi noktasında, program geliştirme

ve uygulama için ortak bir bakış açısı getirir. Bu amaçlarla oluşturulmuş Ortak Çerçeve Metninin öne çıkan özelliklerini Kır (2011 s.14) şöyle özetlemektedir:

- Dillerin var olduğu/kullanıldığı kültürel bağlamlar.
- Yabancı dil öğrenen bireylerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin tüm sürecinde ve yaşam boyu öğrenilmesini, ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeyleri.
- Modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı, Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelinmesi.
- Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına ve benzer birimlere çabalarını düzenleyip eşgüdümleştirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamak.
- Modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artırmak.
- Nesnel ölçütler ile farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasının kolaylaştırması ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olmak.
- Dil öğrencisinin dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerini zenginleştirerek öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmak.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin ortaya çıkışındaki en önemli noktayı, yabancı dil düzeyleri için ortak standartların geliştirilmesi oluşturmaktadır. Avrupa Konseyi dil düzeyleri için üç temel (A - B - C) seviye ortaya koymuştur. Seviyeler kendi içinde alt düzeylere ayrılmaktadır. Dünyadaki birçok ülke Avrupa Konseyi'nin belirlediği bu dil beceri düzeylerine göre yabancı dil öğretimi yapmaktadır. Ülkemiz de 1949 yılından bu yana Avrupa Konseyi'ne üye bir ülke olduğu için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi boyutunda bu dil düzeylerine göre Türkçe öğretimi yapmaktadır. (MEB, 2013, s.30) bu düzeyleri şöyle belirtir:

Temel dil kullanımı: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage).

Bağımsız dil kullanımı: B1 (Threshold), B2 (Vantage).

Yetkin dil kullanımı: C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery).

AOBM gibi Avrupa dil politikalarını kapsayan ve yine Avrupa Konseyi tarafından uluslararası alanda karşılaştırma yapmak amacıyla oluşturulan bir diğer önemli kaynak ise

Avrupa Dil Portföyü'dür. Avrupa Dil Portföyü (ADP), hedef olarak bireyin dil gelişimi ile ilgili kendisini takip etmesini ortaya koymaktadır (Yücel, 2006).

ADP, üç bölümden oluşmakta ve bu bölümler Yücel'e göre (2006) şöyle tanımlanmıştır:

Dil Pasaportu: Bu belgede yer alan düzeylerin belirlenmesinde AOBM temel alınmıştır. Belge bireylerin bildiği tüm dillerin düzeylerini dil becerilerine göre belirterek vermektedir.

Dil Öğrenim Geçmişi: Bu bölüm ise bireyin dil ile ilgili tüm deneyim ve öğrenme süreçlerini kapsar. Bireyin dili nasıl, nerede, ne zaman ve niçin öğrendiğine dair bilgiler verir.

Dil Dosyası: Bu bölüm ise bireyin dil ile ilgili bütün çalışmalarını, sertifikalarını ve diplomalarını içerir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Portföyü, yabancı dil öğreten kurumlar ve yabancı dil öğrenen bireyler için yol gösterici öneme sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda da bu kaynaklar titizlikle ele alınmalı, öğretimde kullanılacak yöntem ve yaklaşımlar evrensel nitelik teşkil edecek şekilde hazırlanmalıdır.

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Tarihsel Gelişim süreci

Bir dilin ihtiyaç hâline gelmesi o dili konuşan milletin dünya üzerinde etkisini arttırmasıyla mümkündür. Türkiye de birçok alanda değişim ve gelişim kaydederek, dünya üzerindeki etkisini her geçen gün daha da arttırmaktadır. Bu da Türkçeyi öğrenilmesi ihtiyaç hâline gelen dillerden biri yapmıştır. Bu ihtiyaç hâli, birçok dönemde çevresine derin izler bırakmış, köklü ve zengin bir tarihe sahip olan Türkçemizin yabancılara öğretimi son yıllarda büyük bir hız kazanmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin temeli, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu *Divânü-Lügâti't-Türk* adlı eserine dayanmaktadır. Eser Türkçeyi Araplara öğretmek amacıyla yazılmıştır. Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olan bu eser, Türkçe ve Arapça kelimelerin anlamını karşılıklı verdiği için bu alanda kullanılan dil bilgisi - çeviri yöntemini örneklemektedir (Erdem, Gün ve Sever, 2015).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir başka önemli eser ise Ali Şir Nevâî tarafından Çağatay Türkçesi ile yazılan "iki dilin karşılaştırılması" anlamına gelen

Muhakemetü'l Lügateyn adlı eserdir. Eserde Türkçenin Farsçadan üstün olduğuna değinilmiştir.

“Bir dil öğretim yöntemi olan ve Kâşgarlı Mahmud’un düşüncelerini açıklamak için seçtiği: Hedef kitleye kendi dilleriyle seslenmek; kendi dilleriyle bir karşılaştırma yapmak fırsatını sağlamak yolunu Ali Şir Nevâî de benimsemiştir” (Erdem, 2009,s.893).

Alanda verilen bir diğer önemli eser ise *Codex Cumanicus* adlı eserdir.

“Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14. yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. Yazı dilini değil, o zamanki Kıpçakların konuşma dilini, ağızlarını yansıtır.”(Ercilasun, 2004, s.386).

Eser içerik olarak Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi bir sözlüktür.

Yabancılara Türkçe Öğretimi tarihine bakıldığında yakın geçmişe kadar alanda yapılan çalışmalarda belirli bir düzen ve birlik olmadığı görülmektedir. Günümüzde ise bu düzensizlik açılan önemli kurumlar sayesinde giderilmiş ve Yabancılara Türkçe öğretiminin daha sistemli bir şekilde yapılması sağlanmıştır.

1984 yılında Ankara Üniversitesine bağlı **TÖMER**'in kurulması ile Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları alanında uzman kişiler tarafından vermeye başlanmıştır. Ankara Üniversitesinin öncülüğünü yaptığı bu kurum, bugün birçok üniversite bünyesinde kurularak yaygınlaşmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren bir diğer kurum da 2007 yılında kurulan **Yunus Emre Enstitüsü**'dür. Enstitü, kanunla kurulmuş bir kamu vakfidir. Bu sayede devlet desteği ile düzenli ve sistemli olarak Yabancılara Türkçe öğretimi yapan bir kurumdur. Faaliyetlerine 2009 yılında başlayan Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında *ABD, Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Bahreyn, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Fransa, Güney Afrika, Güney Kore, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İspanya, İtalya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, KKTC, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Meksika, Mısır, Moldova, Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya, Senegal, Sırbistan, Sudan, Somali, Tunus, Ukrayna ve Ürdün* şeklinde adı geçen merkezlerden bazılarında birden çok olmak üzere toplamda 58 kültür merkezi ile hizmet vermektedir (YEE, 2019).

Bu kuruluşların sayesinde ve Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı bölgesel olaylar neticesinde Yabancılara Türkçe öğretiminin önemi her geçen daha da artmaktadır.

2.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi

Dil öğretimi belirli ilkeler doğrultusunda çeşitli yöntem ve teknikler ile gerçekleşmektedir. Bu yöntemlerin temel hedefi ise dil öğretimine yardımcı olmaktır. Çünkü “dil öğretiminde nihai hedef, bireylere hedeflenen dilde anlama ve anlatma becerilerini kazandırabilmektir” (Boylu ve Çangal, 2015, s.350). Buradan hareketle bir dilin öğrenilmesi için o dilin anlama ve anlatma becerilerinin yani temel dil becerilerinin kazanılması gerekmektedir.

Dilin ana işlevleri içerisinde bireyler arası iletişimsel beceriyi geliştirmek olduğu için hem ana dili olarak Türkçe hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini olabildiğince üst seviyeye taşımaktır (Karadağ, 2017). Bu nedenle konuşma ve yazma becerileri hayatın her alanında ihtiyaç duyulan öğretimi önem arz eden becerilerdir.

Anlatma becerilerinden olan konuşma, gerçekleşirken zihinsel süreçler içerir. Kişinin zihnindeki birikimlerini dil vasıtası ile karşısındakine aktarması söz konusudur. “Bu nedenle dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde asıl amaç, dil öğrenen kişilerin o dilde duygu ve düşüncelerini doğru ve akıcı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır” (Boylu ve Çangal, 2015, s.350). Bu çerçevede yabancılara Türkçe öğretiminde de konuşma eğitimine gerekli önem verilmeli öğretimin boyutu teorikte kalmamalı uygulama içermelidir.

Anlatma becerilerinden bir diğeri olan yazma becerisi ise bilinçli bir çaba ile duygu ve düşüncelerin yazıya aktarılmasını sağlar. Temel dil becerileri arasında yazma, en son kazanılan beceridir. Çünkü okumakta güçlük çeken, dinlediğini anlamlandıramayan veya konuşmakta güçlük çeken bir öğrencide yazma becerisinin iyi gelişim göstermesi beklenemez. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretimi alanında da oldukça hassas bir konudur. Yazma becerisi, uygulamalı bir beceri olduğu için öğrenci öğrendiklerini somut bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle öğrenciye dil ile ilgili dönüt vermede, dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir beceridir. Yazma eğitimi, dil öğrenme ve öğretme becerilerinde önemli bir yer kapsar. Yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken de yabancı öğrencilerin dili öğrenmedeki eksiklik ve yanlışlarının somut bir şekilde tespit edilip öğrencilere dönüt verilmesi açısından

öğreticinin dildeki yeterlilik düzeyi önemlidir. Bu nedenle “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi veren kişi dil bilgisi yeterliliğine, söylem yeterliliğine, iletişim yeterliliğine ve kültürel yeterliliğe ulaşmış olmalıdır” (Tiryaki, 2013, s.39).

Dil öğretimindeki diğer temel beceriler ise anlama becerileri olarak adlandırılan okuma ve dinlemedir.

Öğrenme etkinliği büyük oranda okumayla gerçekleştiği için anlama becerilerinden biri olan okumanın hem ana dili olarak Türkçe hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri önemlidir. Okuduğunu anlamayan bir kişiden yeni yaşantıları öğrenmesi beklenemez. Çünkü “okuma insanların yeni kelimeler öğrenmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, yeni hayaller kurmasını, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesini ve derinleştirmesini sağlar” (Akyol, 2008, s.29, akt. Karadağ, 2017, s.3). Bu ifadeden hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi yaparken de öğrenci düzeylerine uygun metinler seçerek okuma eğitimine gereken önemin verilmesi, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirip dilimizin büyümlü söz varlığının kapılarını yeni öğrenenlere aralamak adına son derece önemlidir.

Anlama becerileri içerisinde yer alan bir diğer beceri ise dinleme becerisidir. Dinleme, karşımızdakinin söylediklerini dikkatle takip ederek beyinde bir anlam süzgecinden geçirme işlemlerini içerir. Yabancı dil öğretimi yapılırken dinleme becerisinin geliştirilmesinde bir takım farklılıklar vardır. Dinleme becerisinin kazandırılmasındaki temel amaç, öğrencinin hedef dilde dinlediklerini doğru bir şekilde anlamasını sağlamaktır (Güzel ve Barın, 2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılırken de öğrencilerin ilk defa duydukları kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi, yeni öğrendiği kelimeleri tanıyıp birbirinden ayırabilmesi adına dinleme becerisinin kazandırılması önemli bir husustur.

Bir dil için dört temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma, dinleme ne kadar önemli ise dil bilgisi de bir o kadar önem taşır. Bir dile ait kuralları bilen bir kişinin, bu kuralları uygulayarak okuması, konuşması, yazması, dinlediğini anlaması kişinin o dilde yetkinlik kazanmasını sağlar (Kaya, 2018). Temel dil becerilerinin ve dil bilgisi öğretilerinin birbirini tamamlaması adına dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığı önemlidir. Temel dil becerilerini desteklemeyen dil bilgisi öğretimi yetersiz kalacaktır.

Tüm bu bilgiler neticesinde, yabancılara Türkçe öğretimi yaparken etkili ve kapsamlı bir eğitim verebilmek adına dil bilgisi öğretimi ve dört temel dil becerisinin öğretimi birbirini destekler nitelikte yapılmalıdır.

2.4. Hâl Ekleri

Çalışmada yer alan problem ve alt problemlerde araştırılan konu olması bakımından hâl (ad durum) eklerine kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Türkçede anlam bütünlüğü ekler ile tamamlanır. Ad durum (hâl) ekleri de adların cümlede üstlendikleri görevleri belirtmeye yarayan eklerdir. Kaynaklarda isimlendirme olarak; Ad Durum Ekleri, İsmi Durumları, İsmi Hâlleri ya da Hâl Ekleri şeklinde çeşitli adlandırmalar ile ele alınan bu ekler farklı terimler ve sınıflamalar ile belirtilmiştir.

Aksan ad durum (hâl) eklerini şu şekilde tanımlamıştır: “Ad durumu, tümcenin düzeni içinde adların ve kimi ad soylu öteki öğelerin yüklendiği görevi belirleyen, tümcede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki öğelerle ilişkisini gösteren, aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleyen durum kavramı çoğu dillerde adların biçim açısından değişimi ve çekiminde belirir” (Aksan, 1980, s.92).

Buran (1996), ismi hâlleri konusunu işleyen eserlere yönelik yaptığı çalışmada ismi hâllerinin sayısının en az beş en çok on dört olarak verildiğini tespit etmiştir. Araştırmada yer alan eserlerde ortak kabul edilen ismi hâlleri şunlardır;

- 1- Yalın hâli (nominatif)
- 2- Belirtme hâli (akkuzatif)
- 3- Yönelme hâli (datif)
- 4- Bulunma hâli (lokatif)
- 5- Çıkma hâli (ablatif)

Kemal Demiray, K. Bilgegil, T.N. Gencan, H. Ediskun gibi araştırmacılar bu beş şekli Türkçenin hâl ekleri olarak ele alırken V. Hatiboğlu, F.R. Zeynelov, N. Memmedov, Z. Korkmaz gibi yerli ve yabancı bazı araştırmacılar ise bu beş şekli kabul etmekte bu şekillere ek olarak “ilgi hâli- genitif- iyelik hâli- tamlama veya tamlayan hâli” olarak adlandırdıkları hâli de ekleyerek bu sayıyı altıya çıkarmaktadırlar. (Buran, 1996, s.19)

Ergin (2013) ise Türk Dil Bilgisi adlı kitabında ismi hâllerini şu şekilde belirtmiştir:

- 1- Yalın hâl (nominatif)
- 2- İlgî hâli (genitif)
- 3- Yapma hâli (akkuzatif)
- 4- Yaklaşma hâli (datif)
- 5- Bulunma hâli (lokatif)

- 6- Uzaklaşma hâli (ablatif)
- 7- Vasıta hâli (instrumental)
- 8- Eşitlik hâli (ekvatif)
- 9- Yön gösterme hâli (direktif)

Görüldüğü üzere hâl ekleri konusunda farklı sayılarda ve isimlerde kategoriler mevcuttur. Bu çalışmada ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Suriyeli öğrencilerin öğretmenleri ile çalışma öncesi sözlü bir ön görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin belirttiği üzere hâl ekleri; yalın hâl, belirtme hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, çıkma hâli / ayrılma hâli şeklinde öğretilmiştir. Buna bağlı olarak çalışmada bu beşli sınıflama ele alınmıştır.

- **Yalın Hâl**

İsmin hâl eki almamış durumudur. Ancak yalın hâlde bulunan sözcükler çoğul ve iyelik eklerini alabilirler.

Örnek: kitap, kitaplar, kitabım

Yeni bir *kalem* aldım.

- **Belirtme Hâli**

“Özellikle tümleç ve yüklem arasındaki ilişki açısından önemli olan bu durum, Türkçede adın gösterdiği şeyin belli bir nesne, bilinen bir varlık olduğunu da açıklamaya yarar” (Aksan, 1995, s.253). Belirtme hâli ekleri sözcüklere; -ı, -i, -u, -ü şeklinde gelir.

Örnek: *Duvarı* boyadım.

Suyu döktüm.

- **Yönelme Hâli**

Yönelme durum eki (-a, -e) kullanıldığı sözcük ve fiil arasında bağlantı kurar ve “adla gösterilen nesneye, varlığa bir yönelme gösterir.” (Aksan, 1995, s.253).

Yönelme hâli eki alan sözcük cümlede yaklaşma, varma, yönelme anlatan dolaylı tümleç yapar.

Örnek: Öğretmen *öğrenciye* kalem verdi.

Annem *okula* geldi.

- **Bulunma Hâli**

Bulunma hâli eki (-da, -de) cümlede hareket, şahıs ve eşyanın yerini bildirir (Buran, 1996). Bulunma hâli eki eklendiği kelimeye meydana gelebilecek ünsüz sertleşmesine göre -ta, -te şeklinde de kelimelere eklenebilir.

Örnek: Ali *okulda* çok ağlamış.

Sokakta oynuyordum.

- **Ayrılma/Çıkma Hâli**

Çıkma hâli eki (-dan, -den) cümlede iş, hâl ve hareketin çıkma, başlama noktasını gösterir (Buran, 1996). Ayrılma hâli eki eklendiği kelimeye meydana gelebilecek ünsüz sertleşmesine göre -tan, -ten şeklinde de kelimelere eklenebilir.

Örnek: *Eviden* ayrıldım.

İşten yeni çıktım.

2.4.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hâl Eklerinin Önemi

Temel dil becerileri bir dilin öğretilmesinde ne kadar önemli ise dil bilgisi konuları da o denli önemlidir. Dil bilgisi konuları arasında hâl ekleri konusu ilk öğretilen konulardan biridir. Hâl ekleri cümlede anlam bütünlüğünü sağlayan unsurlardan biridir, herhangi birinin ya da hiçbirinin kullanılmaması durumunda kelimeler arasında anlam kopukluğu meydana gelir ve bu da cümle yapısının bozulmasına sebebiyet verir. Bu nedenle Yabancılara Türkçe öğretiminde de başlangıçta öğretilen dil bilgisi konularından biridir.

Bu alanda yapılan diğer çalışmalar da ele alındığında, Türkçede önemli bir yere sahip olan hâl ekleri kullanımını yabancı öğrencilerin birçoğu için büyük bir problem teşkil etmektedir (Candaş Karababa, 2009; Ak Başoğul ve Can, 2014; Boylu, 2014). Yabancı öğrencilerin yazılı ürünlerinde ortaya çıkan hataları belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda da öğrencilerin en çok hatayı isim hâl eklerini kullanmada yaptıkları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Yağmur Şahin, 2013; Ak Başoğul ve Can, 2014; Yılmaz ve Temiz, 2015).

Bu çalışmalardan hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi alanında dil bilgisel konular arasında hâl ekleri öğretimi üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri olarak görülmektedir.

2.5. Ülkemizde Eğitim Gören Suriyeli Öğrenciler İçin Yürütülen PICTES Projesi

Ülkemiz Suriye'deki savaş sonrası ülkemize göç eden Suriyeli sığınmacıların sadece barınma ve korunma ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda eğitimleri ve dil öğrenmeleri içinde çeşitli projeler yürütmektedir. Yetişkinler için birden çok kurumda dil öğretimi gerçekleştirmektedir. Okul çağında bulunan zorunlu eğitim seviyesindeki çocuklar için ise Avrupa Birliği ile ortak PICTES projesini yürütmektedir.

Açılımı, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi, kısa adı PICTES olan eğitim projesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği arasında imzalanan protokol ile hayata geçirilmiştir. Bu proje ile ülkemizde geçici koruma statüsünde yer alan Suriyeli çocukların, savaştan dolayı kesintiye uğrayan eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilmeleri ve Türkiye'deki eğitim sistemine uyum sağlamalarına destek olunması hedeflenmiştir.

Proje hakkında MEB (2019) şu başlıklara değinmiştir:

- **PICTES Projesinin Amacı**

Genel Amaç: Geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye'deki eğitime erişim sağlamalarına katkıda bulunmak.

Özel Amaç : Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim sistemine entegre olmalarına yönelik çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığını desteklemek.

- **PICTES Proje Faaliyetleri**

Türkçe Dil Eğitimi, Arapça Dil Eğitimi, Telif Eğitimi, Destekleme Eğitimi, Taşıma hizmeti, Kırtasiye yardımı, Ders kitabı ve giyim yardımı, Farkındalık faaliyetleri, Eğitim materyali satın alınması, Türkçe dil sınav sistemi, Rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri, Güvenlik ve hizmet personelinin sağlanması, Eğitim ekipmanlarının sağlanması, Öğretmen eğitimleri, İdari ve diğer personel eğitimleri, İzleme ve değerlendirme

- **PICTES Çıktıları**

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması

Suriyeli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılması

Eğitim kurumlarının ve personelinin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmanın konusu ve alanıyla ilgili alanda yapılmış olan bazı çalışmalara değinilmiştir.

2.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında her geçen gün pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu alanda yapılmış bazı çalışmalar şunlardır:

Demirel (1989) “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı çalışmasında, Türk ve yabancı öğreticilerin süreçte göstermeleri beklenen yeterlilikler ile gerçekte ortaya koydukları yeterlilikler arasındaki farkın nasıl olduğu hakkında bir araştırma yapmıştır. 50 yabancı ve 50 Türk öğreticinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada sonuç olarak, Türk ve yabancı öğreticilerin yetiştirilmelerinde benzer nitelikler taşıdıkları, meslekî anlamda da öğreticilik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Bayraktar (2003) “Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi” adlı çalışmasında, Türkçenin yabancılara öğretimini ve kaynaklarını tarihsel açıdan değerlendirmiştir. Bu doğrultuda araştırmasında, Orhun Türkçesinden Türkiye Türkçesine gelinceye kadar olan dönemlerde Türkçeye verilen önem ve dönemlere göre yazılan eserleri incelemiştir. Daha sonra çalışmasında Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili kaynakları ele almış ve bu kaynaklardan örnek metinler sunmuştur.

Açık (2008) “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında yabancı dil öğretiminin disiplinler arası bir uygulama olduğunu belirtmiş ancak hâlihazırda yabancılara Türkçe öğretimi yapan merkezlerin disiplinler arası uygulamalardan uzak olduğunu vurgulamıştır. Devletin ilgili birimlerinde de Türkçenin dünya dili olarak öğretim planlaması gerekliliğini ve politikalarının tespit edilmediğini belirtmiştir.

Göçer ve Moğul (2011) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış” adlı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen bu alanda kuramsal bir çerçevenin oluşturulmadığına değinmiştir. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi tarihsel olarak ele alınmış olup bu alanda yazılmış olan bazı eserler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmada bu alanda verilmiş olan doktora ve yüksek lisans tezlerinden de örnekler yer almıştır. Çalışma sonucunda, yabancı dil

olarak Türkçe öğretimi alanının ayrı bir disiplin olarak görülmesi gerektiği ve bu alanda bir eğitim programı hazırlanması noktalarına değinilmiştir. Yine bu alanda görev alacak olan eğitimcilerin donanımlı olmasına ve alanda verilen eğitimin çağdaş dünyadaki ile paralel bir şekilde yürütülmesi gerektiğine, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemler yerine çağdaş yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiğine değinilmiştir.

Durmuş'un (2013) "Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler" adlı çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlara değinilmiş ve bunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmek istenilen bir dil olmasında, Türkiye'nin gerek uluslararası alanda gerekse kültürel ve ekonomik alanda üstlendiği rolün etkili olduğu belirtilmiştir.

Tiryaki'nin (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi" adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alan olduğuna değinmiş, bu süreçteki dil becerilerinden bahsetmiş ve yazma becerisine aşama aşama değinmiştir. Bu alanda eğitim verecek olan kişinin dil bilgisi, söylem, iletişim ve kültür alanında belirli bir yeterliliğe sahip olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Aykaç (2015) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler" adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi hakkında bilgi vermiş ve bu alanda kullanılan birtakım yöntemleri açıklamıştır.

Yine Çetin'de (2017) farklı bir konuda çalışsa da Suriyeli Öğrencileri ele almış ve onların yazma becerilerindeki kelime hazinelerini incelemiştir.

2.6.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hâl Ekleri ile İlgili Araştırmalar

Güven (2007) "Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler" adlı çalışmasında, belirtme durumunun en çok hata yapılan durum olduğuna, bu sebeple öğretiminin özel bir önem gerektirdiğine değinmiştir. Araştırmacı çalışmasında ad durumlarında yapılan hataları ortaya koymuş ve bu hatalara yönelik olarak önerilerde bulunmuştur.

Atagül ve Cevher (2015) "Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Hâl Eki Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği)" adlı çalışmada, öğrencilerin hâl eklerini kullanırken en çok yönelme hâli ekinde hata yaptıklarını tespit etmiştir. Yapılan hataları detaylı bir

şekilde ele almış ve bunun sonucunda öğrencilerin hâl eklerini tam olarak nerede kullanacaklarını bilmedikleri şeklinde bir yorum belirtmiştir.

2.6.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suriyeli Öğrenciler ile İlgili Araştırmalar

Büyükkız ve Çangal (2016) “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada, Suriyeli öğrenciler için takip edilen Türkçe öğretimi projesinin çıktılarını ve zayıf yönlerini ortaya koyarak bu öğrencilerin eğitimi konusunda daha çok öğretici olarak görev alacak öğretmenler hakkında öneriler ortaya sunmuşlardır.

Çetin (2017) “Suriye Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazılı Anlatımlarında Kelime Hazinesi” adlı çalışmada, 41 Suriyeli öğrenci ile çalışmış ve öğrencilerin aktif kelime kullanımlarının okullara ve sınıf seviyelerine göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmadığı, öğrencilerinin kelime hazinelerinin cinsiyet, Türkiye’de bulunma ve Türkiye’de öğrenim görme değişkenlerinden etkilendiği bilgisine ulaşmıştır.

Moralı (2018) “Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmada, PICTES Projesi kapsamında Türkçe öğreticisi olarak çalışan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli çocukların karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda bu alanda kaynaklanan sorunların çocukların duyuşsal durumlarından, hedef dilden, sınıf ortamı ve yönetiminden, materyallerden ve aile işbirliğinden kaynaklandığı tespitine ulaşmıştır.

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, karma araştırma yöntem desenlerinden tamamlayıcılık deseni kullanılmıştır.

Karma araştırma; yalnız bir çalışma içinde ya da birden çok çalışmalar dizisinde veri toplarken hem nicel hem de nitel yöntemin birlikte kullanılmasını ifade eder. Baki ve Gökçek de (2012) karma yöntem ile araştırma yapmanın bir araştırmayı çeşitli yöntemler kullanarak belli bir çerçeve içinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme olduğunu belirtmişlerdir.

“Nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar” (Creswell, 2006, akt. Baki ve Gökçek, 2012, s.2)

Karma araştırma yöntemlerinden tamamlayıcılık deseninde amaç nicel ve nitel verileri birlikte kullanarak elde edilen bulguların detaylandırılması, araştırmanın zenginleştirilmesi ve ayrıntılı bir şekilde düzenlenebilmesini sağlamaktır (Tunalı, Gözü ve Özen 2016). Tamamlayıcı karma yöntem, bir diğer karma yöntem olan üçgenlemedeki gibi aynı olay için farklı yöntemler kullanılmasında bulguların tutarlılığını sağlama amacı içermez. (Baki ve Gökçek, 2012)

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında PICTES Projesi kapsamında Antalya ili Kepez ilçesi Fatma Parıltı Ortaokulunda öğrenim gören 40 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 3. 1. Çalışmaya Katılan Suriyeli Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	24	60
	Erkek	16	40
	Toplam	40	100

Tablo 3,1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 24’ü (%60,0) kız, 16’sı (%40,0) erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört yolla veri toplanmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken Suriyeli öğrencilerin eğitiminde temel alınan PİCTES Çerçeve Programı göz önünde bulundurulmuş ve araştırma konusu olan hâl eklerinin hangi düzeyden itibaren programda yer aldığına dikkat edilmiştir.

Programda hâl ekleri, *Türkçe Dersi Çerçeve Öğretim programı 6-7 Seviyesi Kazanım ve Açıklamaları* başlığı altında okuma kazanımları içerisinde verilmiştir. Okuma kazanımlarından “*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*” kazanımına ilişkin açıklamada “*İsim çekim ekleri (çokluk, hâl, iyelik ve soru) ve fiil çekim ekleri öğrencilerin kavrama durumuna göre kademeli olarak verilir.*” şeklinde yer almıştır (MEB, 2018). Veri toplanan öğrencilerde bu düzeye uygun seçilmiştir.

3.3.1. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi

Uzman görüşü alınarak, hâl eklerinin dağılımları soru sayısı olarak büyük farklar oluşturmayacak şekilde hazırlanmış dört şıklı çoktan seçmeli 16 soruluk testtir.

3.3.2. Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testi

Uzman görüşü alınarak, Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilen ve katılımcılardan kullanması beklenen hâl eklerinin yerlerinin boş bırakıldığı hazır 32 cümleden oluşan Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testidir.

3.3.3. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi ve Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testlerinde Yer Alan Maddelerin Analizi

Madde güçlüğü, soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin yüzdesini ifade etmektedir (Boopathiraj & Chellamani, 2013). İlgili alan yazına göre, madde güçlük değeri 0,90 ve üstü olan maddeler “çok kolay” olarak belirtilirken, 0,20 ve altındaki maddeler “çok zor” olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, 0,50 değeri “en uygun” değer olarak kabul edilmektedir (Boopathiraj & Chellamani, 2013).

Madde ayırt ediciliği ise, soruyu doğru cevaplayan grup ile yanlış cevaplayan gruplar arasındaki farkın ölçümüdür (Sim & Rasiah, 2006). Diğer bir ifadeyle, madde ayırt ediciliği bir soruda bilen ile bilmeyen katılımcıyı ayırt etme gücüdür.

Kuder Ricardson 20-21 (KR 20, KR 21) eş zamanlı olarak elde edilen test puanlarının iç tutarlılığını ölçmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016) ve testler ikili maddelerden oluştuğunda yaygın olarak kullanılmaktadır. Fraenkel ve Wallen (2008)’e göre, tutarlı ölçümlerin elde edilebilmesi için KR20 değerinin 0,70 ve üstü olması gerekmektedir.

Tablo 3. 2. Hâl ekleri çoktan seçmeli testine ait madde analizi sonuçları

Sorular	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
2	0,72	0,46
4	0,8	0,54
5	0,75	0,61
9	0,57	0,37
10	0,6	0,77
11	0,53	0,44
12	0,68	0,61
13	0,6	0,53
14	0,28	0,33
15	0,42	0,84
16	0,65	0,77
17	0,75	0,62
18	0,78	0,38
20	0,57	0,6

Öğrencilerin hâl eklerine yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla hem çoktan seçmeli test hem de boşluk doldurma testi hazırlanmıştır. Tablo 3.2’de hal ekleri çoktan seçmeli testine ait madde analizi bulguları verilmiştir. Geliştirilen test pilot gruba dağıtılarak test maddelerinin madde güçlük ve ayırt ediciliği değerleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, madde ayırt ediciliği indeksi 0,30’un altında olan 1, 3, 6, 7, 8 ve 19.sorular testten çıkarılmıştır. Hâl ekleri çoktan seçmeli testine ait iç tutarlılık güvenilirliği $KR20=0,78$ ve $KR21=0,76$ olarak ölçülmüştür. $KR20$ iç tutarlılık değerinin alt sınır olan 0,70’in üstünde olması, hâl ekleri çoktan seçme testinin kabul edilebilir bir iç tutarlılık değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. 3. Hâl ekleri boşluk doldurma testine ait madde analizi sonuçları

Sorular	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
1	0,88	0,31
2	0,82	0,38
5	0,53	0,47
7	0,65	0,63
8	0,55	0,4
9	0,55	0,41
10	0,6	0,77
12	0,7	0,69
13	0,72	0,55
16	0,55	0,57
17	0,53	0,4
18	0,57	0,34
19	0,4	0,35
25	0,8	0,39
26	0,5	0,4
27	0,42	0,85
28	0,47	0,48
29	0,72	0,39
30	0,35	0,56
31	0,55	0,41
32	0,35	0,57
33	0,2	0,35
34	0,47	0,41
35	0,35	0,64
37	0,6	0,55
38	0,33	0,71
40	0,3	0,57
41	0,6	0,63
42	0,23	0,5
45	0,53	0,32
46	0,23	0,57
48	0,47	0,55

Tablo 3.3'te hâl ekleri boşluk doldurma testine madde analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 32 soru hem madde güçlüğü hem de madde ayırt ediciliği indeksi bakımından kabul edilebilen sınırların içinde yer almıştır. Madde ayırt ediciliği indeksi 0,30'un altında olan 3, 4, 6, 11, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 39, 43, 44, 47 ve 49. sorular testten çıkarılmıştır. Testin son haline ait iç tutarlılık değerleri KR20=,87 ve KR21=,84 olarak ölçülmüştür. KR20 iç tutarlılık değerinin alt sınır olan 0,70'in üstünde olması, hal ekleri boşluk doldurma testinin kabul edilebilir bir iç tutarlılık değerine sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Kompozisyon Kâğıdı

Araştırmada, uzman görüşü neticesinde belirlenen kompozisyon konuları öğrencilere sunulmuş ve bu konulardan istedikleri bir konuyu seçip kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon konularının seçiminde ise şu yollar izlenmiştir:

Toplamda on kompozisyon konusu, Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapan üç alan uzmanına sorulmuştur. Yapılan öneriler ve eleştiriler doğrultusunda üç uzman tarafından uygun bulunmayan yedi kompozisyon konusu listeden çıkarılıp kompozisyon konularının sayısı üçe düşürülmüş ve kompozisyon konularına son hâli verilmiştir.

3.3.5. Öğrenci Bilgi Formu

Çalışma grubunun daha iyi tanılanabilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanabilmesi adına uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından "Öğrenci Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu form, öğrencinin cinsiyeti, anne-baba eğitim düzeyi, Türkiye'de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma durumu, evlerinde konuşan dile ilişkin bilgileri toplamak adına öğrencilerin kişisel verilerinden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılının Mayıs ayında katılımcı öğrencilerin eğitim aldığı Fatma Parıltı Ortaokulunda toplanmıştır.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı okula gidilmiştir. Okul müdürlüğü çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcı öğrencilere Türkçe öğretimi yapan üç öğretmen ile yüz yüze

iletişim sağlanmış ve uygulama sırasında görüşleri alınarak veri toplama araçları uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulaması bir aylık bir sürece yayılmıştır. Uygulamanın ilk haftası okul ve öğrenciler hakkında okul müdürü ve öğretmenlerden bilgi alınmış uygulama yapılacak sahada herhangi olumsuzluk durumu olup olmadığı önceden kontrol edilmiştir.

Araştırmanın ikinci haftasında ise veri toplama sürecine başlanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımın gönüllü olarak yapılması, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Öğrencilerden ilk olarak Öğrenci Bilgi Formlarını doldurmaları istenmiştir. Formları doldurmaları için bir ders saati süre verilmiştir. Veri toplamada üçüncü haftaya gelindiğinde öğrencilere Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi ve Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testi birer gün ara ile uygulanmıştır. Çalışmada son haftaya gelindiğinde ise öğrencilere uygulanacak kompozisyon kâğıtları dağıtılmış ve belirlenen kompozisyon konularından istedikleri birini seçip yazmaları istenmiş bir ders saati süre tanınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanıldığı için elde edilen verilerin analizinde iki farklı yol izlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

“İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2010, s.81).

Araştırmanın nitel boyutunda ele alınan kompozisyon kâğıtları ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan, bu materyallerdeki bilgilerin temel içeriklerinin belirtilmesi yöntemidir (Tanrıverdi ve Apak, 2013).

BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcı Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Tablo 4. 1. Öğrencilere ait demografik bilgiler

Demografik Bilgi	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	24	60
	Erkek	16	40
	Toplam	40	100
Türkçe Kitap Okuma Durumu	Evet	34	85
	Hayır	6	15
	Toplam	40	100
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar	5	12,5
	İlkokul	11	27,5
	Ortaokul	13	32,5
	Lise	7	17,5
	Üniversite	2	5
	Toplam	38	95
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar	3	7,5
	İlkokul	6	15
	Ortaokul	12	30
	Lise	14	35
	Üniversite	3	7,5
	Toplam	38	95
Türkiye’de bulunma süresi	2 yıl	1	2,5
	3 yıl	11	27,5
	4 yıl	13	32,5
	5 yıl	8	20
	6 yıl	3	7,5
	7 yıl	4	10,0
	Toplam	40	100
Evde konuşulan dil	Arapça	28	70
	Türkçe	1	2,5
	İkisi birlikte	11	27,5
	Toplam	40	100

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, araştırmaya 24’ü kız 16’sı erkek olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 34’ü Türkçe kitap okuduğunu beyan ederken 6’sı herhangi bir Türkçe kitap okumadığını belirtmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine ait verilere bakıldığında, anne eğitim düzeyi okuryazar olan 5 öğrenci; ilkokul olan 11; ortaokul olan 13; lise olan 7 ve üniversite olan 2 öğrenci araştırmada yer almıştır. Bu öğrencilerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise, 3 öğrencinin babası okuryazar; 6 öğrencinin babası ilkokul; 12 öğrencinin babası ortaokul; 14 öğrencinin babası lise ve 3 öğrencinin babası ise üniversite düzeyinde eğitime sahiptir. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ait verilere bakıldığında ise bir öğrenci 2 yıldır; 11 öğrenci 3 yıldır; 13 öğrenci 4 yıldır; 8 öğrenci 5 yıldır; 3 öğrenci 6 yıldır ve 4 öğrenci 7 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Yukarıdaki tablodaki son veri ise öğrencilerin evlerinde konuşulan dillere aittir. Öğrencilerin 28’inin evinde Arapça konuşulurken, 1’inin evinde Türkçe ve 11’inin evinde ise hem Türkçe hem de Arapça konuşulmaktadır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Cinsiyetlerine göre öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular başlık altında yer alan tablolarda verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 4. 2. Cinsiyete göre normallik testi sonuçları

		Ortalama	Medyan	Varyans	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Hâl (Boşluk)	Kız	15	13,5	54,26	3,37	,257	-1,207
	Erkek	18,81	18,5	49,90	7,06	,032	-,474
Hâl (Test)	Kız	8,79	9,5	10,17	3,19	-,521	-,680
	Erkek	8,56	9,5	13,73	3,71	-,152	-1,629
Hâl (Toplam)	Kız	23,79	22,5	84,78	9,21	,335	-1,048
	Erkek	27,38	28	66,92	8,18	-,363	,510

Tablo 4.2’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre normallik testi bulguları verilmiştir. Uygulanacak analiz tekniğinin parametrik ya da parametrik olmayan bir teknik mi olacağına ilişkin kararın verilmesinde gerekli olan varsayımlardan biri olan normallik testine göre, öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin verilerde merkezi eğitim ölçüleri birbirinden uzaktır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ele alınan üç boyuta [Hâl ekleri (boşluk, test, toplam)] ait değişkenlerin en az birinde ± 1 tolerans sınırının dışında yer alması dağılımın normallikten saptığının bir göstergesidir (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2013). Bu nedenle, cinsiyet değişkeni açısından gruplar arası karşılaştırmalar yapmak için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 3. Cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hâl Ekleri (Boşluk)	Kız	24	18,02	432,50	132,500	,100
	Erkek	16	24,22	387,50		
	Toplam	40				
Hâl Ekleri (Test)	Kız	24	20,77	498,50	185,500	,856
	Erkek	16	20,09	321,50		
	Toplam	40				
Hâl Ekleri (Toplam)	Kız	24	18,54	445,00	145,000	,194
	Erkek	16	23,44	375,00		
	Toplam	40				

Araştırmaya katılan öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testi ($U=132,500$, $p>.05$), hâl ekleri çoktan seçmeli testi ($U=185,500$, $p>.05$) ve her iki testin toplamından ($U=145.000$, $p>.05$) aldıkları puanlar incelendiğinde, ele alınan üç boyutta da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin hâl eklerine yönelik testlerdeki başarısının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Öğrencilerin Türkçe kitap okuma durumlarına göre hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular başlık altında yer alan tablolarda verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

4.4. Türkçe kitap okuma durumuna göre normallik testi sonuçları

		Ortalama	Medyan	Varyans	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Hâl (Boşluk)	Evet	16,76	16,5	55,76	7,47	-,041	-,999
	Hayır	15,17	12,5	56,57	7,52	1,568	2,314
Hâl (Test)	Evet	9,09	10	9,96	3,16	-,479	-,727
	Hayır	6,5	4,5	15,5	3,94	,885	-1,709
Hâl (Toplam)	Evet	25,85	27	80,07	8,95	-,037	-,785
	Hayır	21,67	20	69,07	8,31	,462	-1,760

Tablo 4.4’te öğrencilerin Türkçe kitap okuma durumlarına göre normallik testi bulguları verilmiştir. İlgili tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, ele alınan üç boyuta ait değişkenlerin en az birinde çarpıklık ya da basıklık katsayısının ± 1 tolerans sınırının dışında olması nedeniyle dağılım normallikten uzaklaşmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin Türkçe kitap okuma durumlarına yönelik gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4.5. Türkçe kitap okuma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Türkçe Kitap Okuma	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hâl Ekleri (Boşluk)	Evet	34	20,99	713,50	85,500	,531
	Hayır	6	17,75	106,50		
	Toplam	40				
Hâl Ekleri (Test)	Evet	34	21,75	739,50	59,500	,105
	Hayır	6	13,42	80,50		
	Toplam	40				
Hâl Ekleri (Toplam)	Evet	34	21,37	726,50	72,500	,263
	Hayır	6	15,58	93,50		

Tablo 4.5'te verilen öğrencilerin Türkçe kitap okuma durumlarına yönelik gruplar arası karşılaştırmalara ait bulgularına bakıldığında, incelenen üç boyutta da [(Hâl ekleri boşluk doldurma testi, $U=85,500$, $p>.05$), (Hal ekleri çoktan seçmeli test, $U=59,500$, $p>.05$), (Hâl ekleri boşluk + test, $U=72,500$, $p>.05$)] istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma görülmemiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin Türkçe kitap okuma durumları hâl eklerini kullanma becerisine yönelik testlerdeki başarısını etkilememiştir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Anne-Baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular başlık altında yer alan tablolarda verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

4.6. Anne eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları

	Anne eğitim düzeyi	Ortalama	Medyan	Varyans	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Hâl Ekleri (Boşluk)	Okuryazar	10,6	9	49,3	7,02	,839	-,430
	İlkokul	17,45	20	48,47	6,96	-,312	-,364
	Ortaokul	20,54	22	46,54	6,85	-,792	,172
	Lise	11,14	10	13,81	3,72	1,152	1,002
	Üniversite	22,5	22,5	112,5	10,61	-	-
Hâl Ekleri (Test)	Okuryazar	6,2	6	3,7	1,92	,590	-,022
	İlkokul	9,82	10	7,56	2,75	-1,109	,742
	Ortaokul	8,85	10	11,64	3,41	-,410	-1,467
	Lise	9	10	15,33	3,92	-,466	-,882
	Üniversite	11,5	11,5	4,5	2,12	-	-
Hâl Ekleri (Toplam)	Okuryazar	16,8	16	66,2	8,14	,271	-2,379
	İlkokul	27,27	30	67,42	8,21	-,052	-1,014
	Ortaokul	29,38	32	56,76	7,53	-,104	-,802
	Lise	20,14	17	45,14	6,72	,608	-1,40
	Üniversite	34	34	72	8,49	-	-

Tablo 4.6'da öğrencilerin anne eğitim düzeylerine yönelik normallik testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, hâl ekleri boşluk doldurma testinde ortaokul, hâl ekleri çoktan seçmeli testte ilkokul ve ortaokul ve hâl ekleri testlerinin toplamında ise okuryazar,

ilkokul ve lise değişkenlerinin arpıklık veya basıklık katsayılarının en az birinin ± 1 tolerans sınırının dışında yer alması nedeniyle dağılım normal değildir. Ayrıca, anne eğitim düzeyinin 5 alt boyuttan meydana gelmesi nedeniyle, gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

4.7. Anne eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Anne eğitim düzeyi	S	Sıra Ortalaması	H	p
Hâl Ekleri (boşluk)	Okuryazar	5	10,20	12,340	,015
	İlkokul	11	20,55		
	Ortaokul	13	25,31		
	Lise	7	11,21		
	niversite	2	28,25		
	Toplam	38			
Hâl Ekleri (test)	Okuryazar	5	10,10	5,708	,222
	İlkokul	11	22,18		
	Ortaokul	13	19,31		
	Lise	7	19,71		
	niversite	2	28,75		
	Toplam	38			
Hâl Ekleri (toplam)	Okuryazar	5	9,00	11,821	,019
	İlkokul	11	21,55		
	Ortaokul	13	24,31		
	Lise	7	12,14		
	niversite	2	29,00		
	Toplam	38			

Tablo 4.7’de verilen öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testi ($H=12,340$, $p <,05$) ve hâl ekleri toplam ($H=11,821$, $p <,05$) kategorilerinde aldıkları puanlar anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tabloda yer alan hâl ekleri çoktan seçmeli testine ($H=5,708$, $p >,05$) ait verilere bakıldığında ise, öğrencilerin bu testteki başarısının anne eğitim düzeyine göre manidar bir şekilde değişmediği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testi ve hâl ekleri toplam puanında anne eğitim düzeylerinin hangilerinin arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

4.8. Anne eğitim düzeyine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Anne eğitim düzeyi	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hâl Ekleri (Boşluk)	Okuryazar	5	5,30	26,50	11,500	,068
	İlkokul	11	9,95	109,50		
	Okuryazar	5	4,80	24,00	9,000	,020
	Ortaokul	13	11,31	147,00		
	Okuryazar	5	5,90	29,50	14,500	,623
	Lise	7	6,93	48,50		
	Okuryazar	5	3,20	16,00	1,000	,121
	Üniversite	2	6,00	12,00		
	İlkokul	11	10,59	116,50	50,500	,221
	Ortaokul	13	14,12	183,50		
	İlkokul	11	11,41	125,50	17,500	,056
	Lise	7	6,50	45,50		
	İlkokul	11	6,59	72,50	6,500	,370
	Üniversite	2	9,25	18,50		
	Ortaokul	13	13,12	170,50	11,500	,007
	Lise	7	5,64	39,50		
Ortaokul	13	7,77	101,00	10,000	,609	
Üniversite	2	9,50	19,00			
Lise	7	4,14	29,00	1,000	,078	
Üniversite	2	8,00	16,00			
Hâl Ekleri (Toplam)	Okuryazar	5	4,90	24,50	9,500	,041
	İlkokul	11	10,14	111,50		
	Okuryazar	5	4,70	23,50	8,500	,018
	Ortaokul	13	11,35	23,50		
	Okuryazar	5	5,40	27,00	12,000	,370
	Lise	7	7,29	51,00		
	Okuryazar	5	3,00	15,00	,000	,051
	Üniversite	2	6,50	13,00		
	İlkokul	11	11,50	126,50	58,000	,433
	Ortaokul	13	13,54	176,00		
	İlkokul	11	11,50	126,50	6,500	,046
	Lise	7	6,36	44,50		
	İlkokul	11	6,64	73,00	7,000	,429
	Üniversite	2	9,00	18,00		
	Ortaokul	13	12,77	166,00	16,000	,019
	Lise	7	6,29	44,00		
Ortaokul	13	7,65	99,50	8,500	,443	
Üniversite	2	10,25	20,50			
Lise	7	4,21	29,50	1,500	,104	
Üniversite	2	7,75	15,50			

Tablo 4.8’de öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Mann Whitney U testi ikili karşılaştırma analizine ait bulgular verilmiştir. Tablodaki bulgular incelediğinde, öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testinden aldıkları puanlar okuryazar-ortaokul (U=9,000, p<.05) ve ortaokul-lise (U=11,500, p<.05) ikili gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermektedir. Başka bir deyişle, anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin bu testten aldıkları puanlar ile anne eğitim düzeyi ortaokul olarak öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Bu durum, ortaokul-lise ikilisi için de geçerlidir. Okuryazar-ortaokul ve ortaokul-lise gruplarının sıra ortalamalarına bakıldığında ise, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testinden aldıkları puanların hem okuryazar hem de lise düzeyinde anne eğitim düzeyine sahip öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Hâl ekleri boşluk doldurma ve çoktan seçmeli testlerindeki puanların toplamını ifade eden hâl ekleri (toplam) kategorisine ait bulgular incelendiğinde ise, öğrencilerin aldıkları puanlar anne eğitim düzeyi okuryazar-ilkokul (U=9,500, p<.05), okuryazar-ortaokul (U=8,500, p<.05), ilkokul-lise (U=6,500, p<.05) ve ortaokul-lise (U=16,000, p<.05) şeklinde olan ikili gruplarda manidar bir şekilde değişim göstermiştir. Bu grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ise, anne eğitim düzeyi ilkokul veya ortaokul düzeyinde olan öğrencilerin her iki testten aldıkları toplam puanların anne eğitim düzeyi okuryazar ya da lise olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.9. Baba eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	Ortalama	Medyan	Varyans	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Hâl (Boşluk)	Okuryazar	8	5	37	6,08	1,680	-
	İlkokul	18,17	18,5	17,77	4,22	-,030	-3,254
	Ortaokul	18,75	20	54,21	7,36	-,469	-,272
	Lise	12,86	11,5	30,75	5,55	,942	-,069
	Üniversite	24,33	29	80,33	8,96	-1,708	-
Hâl (Test)	Okuryazar	7,33	5	24,33	4,93	1,652	-
	İlkokul	10	10	6,4	2,53	-,556	-,166
	Ortaokul	8,67	10	12,61	3,55	-,373	-1,904
	Lise	7,21	8	8,03	2,83	-,538	-,831
	Üniversite	12	12	4	2	,000	-
Hâl (Toplam)	Okuryazar	15,33	9	120,33	10,97	1,732	-
	İlkokul	28,17	29	34,57	5,88	-,339	-1,591

Ortaokul	27,42	27	47,54	6,89	,259	,134
Lise	20,07	17,5	44,38	6,66	1,006	-,325
Üniversite	36,33	40	52,33	7,23	-1,695	-

Tablo 4.9’da öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre normallik testi sonuçları verilmiştir. İlgili tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, hâl ekleri (boşluk), hâl ekleri (test) ve hâl ekleri (toplam) kategorilerine ait alt boyutların en az birinde çarpıklık ve/veya basıklık katsayısı ± 1 tolerans sınırının dışında yer almıştır. Bu bulgu, öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin normal dağılım örüntüsü sergilemediğini göstermektedir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik olmayan istatistiksel analiz tekniklerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

4.10. Baba eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	S	Sıra Ortalaması	H	p
Hâl Ekleri (boşluk)	Okuryazar	3	7,83	11,375	,023
	İlkokul	6	24,08		
	Ortaokul	12	23,21		
	Lise	14	14,54		
	Üniversite	3	30,33		
	Toplam	38			
Hâl Ekleri (test)	Okuryazar	3	16,67	7,304	,121
	İlkokul	6	24,25		
	Ortaokul	12	20,42		
	Lise	14	14,79		
	Üniversite	3	31,17		
	Toplam	38			
Hâl Ekleri (toplam)	Okuryazar	3	9,17	13,807	,008
	İlkokul	6	24,83		
	Ortaokul	12	23,25		
	Lise	14	13,39		
	Üniversite	3	32,67		
	Toplam	38			

Tablo 4.10’da öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre gruplar arası karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, hâl ekleri boşluk doldurma ($H=11,375$, $p <,05$) ve hâl ekleri toplam ($H=13,807$, $p <,05$) kategorilerinde öğrencilerin baba eğitim

düzeyine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma görülmüştür. Hâl ekleri çoktan seçmeli testine ($H=7,304$, $p >,05$) ait bulgular ise, öğrencilerin bu testten aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişiklik göstermediğine işaret etmektedir. Bu veriler doğrultusunda, hâl ekleri (boşluk) ve hâl ekleri (toplam) kategorilerinde farklılaşmanın hangi gruplar arasında manidar olduğu ortaya çıkarmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

4.11. Baba eğitim düzeyine göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hâl Ekleri (Boşluk)	Okuryazar	3	2,83	8,50	2,500	,085
	İlkokul	6	6,08	36,50		
	Okuryazar	3	3,00	9,00	3,000	,030
	Ortaokul	12	9,25	111,00		
	Okuryazar	3	5,67	17,00	11,000	,206
	Lise	14	9,71	136,00		
	Okuryazar	3	2,33	7,00	1,000	,127
	Üniversite	3	4,67	14,00		
	İlkokul	6	9,25	55,50	55,500	,887
	Ortaokul	12	9,63	115,50		
	İlkokul	6	14,92	89,50	15,500	,027
	Lise	14	8,61	120,50		
	İlkokul	6	4,33	26,00	5,000	,285
	Üniversite	3	6,33	19,00		
	Ortaokul	12	16,50	198,00	48,000	,064
	Lise	14	10,93	153,00		
	Ortaokul	12	7,33	88,00	10,000	,246
	Üniversite	3	10,67	32,00		
	Lise	14	7,79	109,00	4,000	,031
	Üniversite	3	14,67	44,00		
Hâl Ekleri (Toplam)	Okuryazar	3	3,00	9,00	3,000	,120
	İlkokul	6	6,00	36,00		
	Okuryazar	3	4,33	13,00	7,000	,111
	Ortaokul	12	8,92	107,00		
	Okuryazar	3	5,67	17,00	11,000	,207
	Lise	14	9,71	136,00		
	Okuryazar	3	2,17	6,50	,500	,072
	Üniversite	3	4,83	14,50		
	İlkokul	6	10,08	60,50	110,500	,742
	Ortaokul	12	9,21	110,50		
	İlkokul	6	15,25	91,50	13,500	,019
	Lise	14	8,46	118,50		
İlkokul	6	4,00	24,00	3,000	,121	
Üniversite	3	7,00	21,00			

Ortaokul	12	17,58	211,00	35,000	,012
Lise	14	10,00	140,00		
Ortaokul	12	7,04	84,50	6,500	,096
Üniversite	3	11,83	35,50		
Lise	14	7,71	108,00	3,000	,023
Üniversite	3	15,00	45,00		

Tablo 4.11’de öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Mann Whitney U testi ikili karşılaştırma analizine ait bulgular verilmiştir. İlgili tablo incelendiğinde, öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyi okuryazar-ortaokul ($U=2,500$, $p < .05$), ilkokul-lise ($U=15,500$, $p < .05$) ya da lise-üniversite ($U=4,000$, $p < .05$) şeklindeki ikili gruplarda anlamlı bir biçimde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. İkili gruplar arasında hangi grubun öğrencilerinin bu testten daha yüksek olduğuna ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise, anne eğitim düzeyi ilkokul veya üniversite olan öğrencilerin hâl ekleri boşluk doldurma testinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin puanlarından, anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin puanları anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Hâl ekleri toplam puanına ilişkin bulgulara bakıldığında ise, baba eğitim düzeyi ilkokul-lise ($U=15,500$, $p < .05$), ortaokul-lise ($U=35,000$, $p < .05$) ya da lise-üniversite ($U=3,000$, $p < .05$) biçimdeki ikili gruplarda öğrencilerin hâl eklerine yönelik uygulanan her iki testten aldıkları toplam puanların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişim gösterdiği dikkati çekmektedir. Hangi gruba mensup öğrencilerin testlerden aldıkları toplam puanların daha yüksek olduğuna ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise, anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ya da üniversite olan öğrencilerin puanlarının anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular başlık altında yer alan tablolarda verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 4.12. Türkiye’de bulunma süresine göre normallik testi sonuçları

	Türkiye’de bulunma süresi	Ortalama	Medyan	Varyans	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Hâl (Boşluk)	3 yıl	15,27	12	79,82	8,93	,330	-1,607
	4 yıl	16,38	15	41,26	6,42	,416	-,291
	5 yıl	16,38	16	59,41	7,71	,153	-,361
	6 yıl	19,33	22	21,33	4,62	-1,732	-
	7 yıl	17	16	100	10	,560	,928
Hâl (Test)	3 yıl	7,55	7	14,67	3,83	,139	-1,562
	4 yıl	9,77	10	7,69	2,77	-1,380	1,897
	5 yıl	7,63	7	11,41	3,38	,669	-,791
	6 yıl	9,33	10	9,33	3,06	-,935	-
	7 yıl	11,25	11	4,92	2,22	,482	-1,700
Hâl (Toplam)	3 yıl	22,82	19	105,56	10,27	,440	-1,263
	4 yıl	26,15	17	57,47	7,58	,068	,044
	5 yıl	24	22,5	105,43	10,27	,406	-,192
	6 yıl	28,67	32	57,33	7,57	-1,597	-
	7 yıl	28,25	29	103,58	10,28	-,429	1,419

Tablo 4.12’de verilen normallik testi sonuçlarına göre, öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ait veriler incelenen üç kategorinin alt boyutlarının en az birinde çarpıklık ve/veya basıklık katsayısı ± 1 tolerans sınırının dışında yer almış, toplanan verilere ait dağılım normal dağılım örüntüsü sergilememiştir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4.13. Türkiye’de bulunma süresine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Türkiye’de bulunma süresi	S	Sıra Ortalaması	H	p
Hâl Ekleri (Boşluk)	2 yıl	1	33,50	2,236	,816
	3 yıl	11	18,36		
	4 yıl	13	20,50		
	5 yıl	8	19,75		
	6 yıl	3	25,67		
	7 yıl	4	20,75		
	Toplam	40			
Hâl Ekleri (Test)	2 yıl	1	5,00	6,684	,245
	3 yıl	11	17,05		
	4 yıl	13	23,81		
	5 yıl	8	16,94		
	6 yıl	3	22,50		
	7 yıl	4	28,75		
	Toplam	40			
Hâl Ekleri (Toplam)	2 yıl	1	22,00	1,981	,852
	3 yıl	11	17,36		
	4 yıl	13	21,62		
	5 yıl	8	19,19		
	6 yıl	3	26,00		
	7 yıl	4	23,63		
	Toplam	40			

* Türkiye’de bulunma süresi “2 yıl” olduğunda Hâl ekleri (boşluk, test, toplam) sabittir. Bu nedenle dâhil edilmemiştir.

Öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresine göre gruplar arası karşılaştırma yapmak amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, ele alınan üç boyutta da [(Hâl ekleri boşluk doldurma, $H=2,236$, $p>.05$), (Hâl ekleri çoktan seçmeli test, $H=6,684$, $p>.05$), (Hâl ekleri toplam, $H=1,981$, $p>.05$)] grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin hâl eklerine yönelik testlerdeki başarısı Türkiye’de bulunma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğrencilerin evlerinde konuşulan dile göre hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular başlık altında yer alan tablolarda verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 4. 14. Öğrencilerin evlerinde konuşulan dillere göre normallik testi sonuçları

		Ortalama	Medyan	Varyans	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Hâl Ekleri (Boşluk)	Arapça	17,68	19,5	65,49	8,09	-,183	-1,163
	İkisi	13,45	13	22,47	4,74	,582	,267
	Birlikte						
Hâl Ekleri (Test)	Arapça	8,89	10	9,8	3,13	-,462	-1,234
	İkisi	7,91	8	15,69	3,96	,129	-1,017
	Birlikte						
Hâl Ekleri (Toplam)	Arapça	26,57	27	8,85	9,43	-,147	-,936
	İkisi	21,36	21	44,06	6,64	,014	-1,713
	Birlikte						

* Evde konuşulan dil “Türkçe” olduğunda Hâl ekleri (boşluk, test, toplam) sabittir. Bu nedenle dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.14’te verilen normallik testi sonuçlarına göre, hâl ekleri boşluk doldurma, çoktan seçmeli test ve toplam kategorilerinin alt boyutlarının en az birinde çarpıklık ve/veya basıklık değerinin ± 1 tolerans sınırının dışında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, toplanan verilere ait dağılımın normallik uzaklaştığını göstermektedir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 4. 15. Öğrencilerin evlerinde konuşulan dillere göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

	Evde konuşulan dil	S	Sıra Ortalaması	H	p
Hâl Ekleri (Boşluk)	Arapça	28	22,36	2,689	,261
	İkisi birlikte	11	15,59		
	Türkçe	1	22,50		
	Toplam	40			
Hâl Ekleri (Test)	Arapça	28	21,02	1,600	,449
	İkisi birlikte	11	18,09		
	Türkçe	1	32,50		
	Toplam	40			
Hâl Ekleri (Toplam)	Arapça	28	22,43	3,426	,180
	İkisi birlikte	11	15,05		
	Türkçe	1	26,50		
	Toplam	40			

Tablo 4.15'te öğrencilerin evlerinde konuşulan dillere göre Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. İlgili tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, ele alınan üç boyutta da [(Hâl ekleri boşluk doldurma, H=2,689, p>.05), (Hâl ekleri çoktan seçmeli test, H=1,600, p>.05), (Hâl ekleri toplam, H=3,426, p>.05)] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin hâl eklerine yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla uygulanan testlerden aldıkları puanlar evlerinde konuşulan dile göre manidar bir şekilde değişmemektedir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumları yazalı ürünlerinde ne düzeyde ortaya konmuştur? alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular başlık altında yer alan tablolarda verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 4.16 Öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumlarına ait bulgular (kompozisyon)

Katılımcı	Yalın	Belirtme	Yönelme	Bulunma	Ayrılma	Toplam (hâl)	Yüzde (%)	Kullanılan Kelime Sayısı
K1	24	1	9	6	0	40	%39	102
K2	13	2	4	1	0	20	%38	53
K3	19	0	9	1	0	29	%49	59
K4	10	1	5	1	0	17	%52	33
K5	6	2	7	1	0	16	%50	32
K6	19	2	5	2	1	29	%51	57
K7	19	1	6	2	0	28	%47	59
K8	14	0	3	1	1	19	%50	38
K9	9	0	3	1	0	13	%50	26
K10	18	0	3	0	1	22	%46	48
K11	12	0	4	2	1	19	%49	39
K12	9	5	4	7	1	26	%47	55
K13	15	1	1	0	0	17	%46	37
K14	7	0	0	0	0	7	%29	24
K15	19	1	9	2	1	32	%41	79
K16	5	0	2	2	0	9	%26	34
K17	10	0	5	1	2	18	%49	37
K18	12	1	4	1	0	18	%33	54
K19	12	1	1	4	1	19	%46	41
K20	9	0	0	0	0	9	%26	35
K21	15	2	9	6	3	35	%46	76
K22	9	2	2	1	0	14	%45	31
K23	4	4	3	0	0	11	%39	28

K24	5	0	4	0	1	10	%36	28
K25	7	0	2	2	0	11	%24	45
K26	25	1	2	5	0	33	%41	81
K27	14	0	3	0	0	17	%52	33
K28	20	1	4	0	0	25	%44	57
K29	18	1	5	0	1	25	%28	88
K30	7	0	3	1	0	11	%34	32
K31	4	0	1	0	0	5	%42	12
K32	9	2	4	1	1	17	%23	75
K33	8	0	2	1	4	15	%43	35
K34	15	0	4	0	3	22	%36	61
K35	10	3	2	0	1	16	%30	53
K36	7	1	3	3	1	15	%38	39
K37	7	0	2	0	0	9	%35	26
K38	2	1	3	0	0	6	%38	16
K39	11	1	4	4	1	21	%46	46
K40	5	4	3	1	1	14	%35	40
Toplam	463	41	149	60	26	739	%39	1883
Yüzde (%)	%25	%2	%8	%3	%1	%39		

Öğrencilerin isim hallerinden *yalın, belirtme, yönelme, bulunma* ve *ayrılma hâllerini* kullanım durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların iki uzman tarafından incelenmesi sonucu elde edilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, araştırma kapsamında kompozisyon yazan 40 Suriyeli öğrencinin kullandığı toplam kelime sayısı 1883’tür. En yüksek kelime kullanım oranına sahip kompozisyon 102 kelimedenden oluşurken en düşük kelime kullanımı 12 kelime olmuştur. Bu da her bir öğrenci için ortalama 46 kelimeye denk gelmektedir. Hâl eklerinin kullanım oranlarına ilişkin değere bakıldığında, toplam 463 (%25) kullanım sayısı ile en çok *yalın hâlinin* kullanıldığı görülmüştür. Bunu 149 (%8) kullanım sayısı ile *yönelme hâli*; 60 (%3) kullanım sayısı ile *bulunma hâli*; 41 (%2) kullanım sayısı ile *belirtme hâli* ve 26 kullanım sayısı ile *ayrılma hâli* izlemiştir. Yazılan kompozisyonların %39’u ele alınan ismin hâllerinden oluşmaktadır. Kompozisyon yazımında kullanılan kelime sayısı ve hâl ekleri kullanım oranlarına göre, yazılan kompozisyonlardan en çok hâl eki içeren kompozisyonun %52’si hâl eklerinden oluşmaktadır. En düşük hâl eki kullanım oranına sahip kompozisyonun %23’ü hal eklerinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumları detaylı bir şekilde incelendiğinde, toplamda 51 örnekte hatalı kullanım diğer bir ifadeyle kullanılan hâlin yerine aslında başka

bir hâlin ifade edilme durumunun meydana geldiği görülmüştür. Bu hatalı kullanımların 20 tanesi belirtme hâli ekinde, 28 tanesi yönelme hâli ekinde, 2 tanesi bulunma hâli ekinde ve 1 tanesi de ayrılma hâli ekinde yapılmıştır. Öğrencilerin doğru ve hatalı kullanımlarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir. Hatalı kullanımlar özel durum olarak belirtilmiştir.

Yalın Hâli

Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlarda en çok kullanılan hâl yalın hâli olmuştur. Toplamda 463 kullanımla genel kullanımın %25'i bu halden oluşmuştur. Öğrencilerin bu hâli kullanım örnekleri aşağıda verilmiştir:

“**Konyaaltı** sahiline gittim. **Oyun** oynuyorum sonra **ders** işliyoruz sonra **ödev** yapıyorum teyzeye gidiyorum. Anneme yardım ediyorum sonra markete gidiyorum sonra **yemek** hazırlıyorum **Aktur** Parkaya gidiyorum. Teyzeye gidiyorum. **Antalya** müzesiye gittim sonra **hayvanat** bahçesine gittim. **Ben** gelecekte **kuaför olmak** istiyorum. **Makyaj yapmak** seviyorum sonra rüjler çok seviyorum **oje yapmak** çok seviyorum. Anneme **örgü** yapıyorum **saç boyama** seviyorum kıvrıcık **saç** yapıyorum.” (K3)

“Oyan oyorum. **Anneme** yardımıyorum. **Ders** çalışıyorum. Her **gün** okula gidiyorum. servislere binip eve gidiyoruz. **Hayvanat** bahçesine gittim. **Antalya** müzesine gittim. Gelecekte **Avukat olmak** istiyorum. Avukatleri çok seviyorum. Hakkını veriyorum insanlara yardım ediyor.” (K5)

“Hergün okula gidiyorum. Okuldan sonra **futbol** oynuyorum ve **akşam ders** çalışıyorum sonra **film** izliyorum. **Hayvanat** bahçesine gittim. Ve **Antalya Müzesi**’ne gittim. Gelecekte **güreşçi olmak** istiyorum ve güreşçi olmak için **spor yapmam** lazım ve **süt** içiyorum ve **basketbol** oynuyorum.” (K8)

“**Sabah** kaktim **kahvaltı** yabtm sona okula gitim. Annemle Anikar ya gitim orda çok gezdik ve orda çok mutlu oldok orsi çok gulzer bir şihir. Avugkat **olmak** istiyorum. Avugkat **olmak** için çok **ders** çalışmama lazım.” (K16)

“**Ben Ali sabah** kalkıyorum **saat 7:00 kahvaltı** sora durakta durıorm sora araca penorm sora öğula gliorm ilk **ders arapça** aliorz sonra tenfüs şkiorz sora turşe aliorz sonra araca biniorm ve eve gidiorrm.” (K30)

“**Ben Ade Fatma Zehra 13** içindnim **Benim hedeflerim** avoğat **Ben** okula gliorum” (K31)

“**Sabah** erken kalkıyorum, ellerini yıkıyorum ve deşlerim fırçladım. Sonra **kahvaltı** yapıyorum Sonra okula gidiyorum **ben** ve kardişim dersleri çalışıyorum örenden eve gidiyorum. Abtest

alıyorum sonra **namaz** kılıyorum Sonra **Kuran** okuyorum **Yemek** yedim. Ailemle suhpet etik. **Saat 8:00** ödevleri yaptın ve biraz **telefon** oynadım. **Saat 10:00** dişlelim fırçladım ve yatağım gittim ve iyi **geceler.**” (K35)

“Her **gün** erken kalkarım **kahvaltı** yaparım sonra okula gelirim sonra **ders** alıyorum sonra **ben** arkadaşlar beraber oynar sonra eve gidiyorum sonra **yemek** yiyorum sonra **telefon** oynuyorum.” (K37)

Yönelme Hâli

Yalın hâlinin ardından öğrencilerin kompozisyonlarda en çok kullandığı hâl yönelme hâli olmuştur. Öğrenciler tarafından 149 kez kullanılan bu hâl eki toplam kullanımın %8’ini oluşturmaktadır. Bu hâl ekine ait kullanım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Ödev yapıyor. Oyun oynuyorum. **Ablaya** gidiyorum. **Anneme** yardım ediyorum yemek hazırlıyorum. **Markete** gidiyorum. antalya müzesi gittim. Hayvanat bahçesi gittim. **denize** yüzdüm. Gelecekte avukat olmak istiyorum avukat çok seviyorum **insanlara** yardım ediyor hakkını veriyor.” (K4)

“Her gün futbol oynuyorum TV izliyorum **parka** gidiyorum. **Teyzme** gidiyorum. Antalya **müzesiye** gezdik ve Hayvanat bahçesi gezdik . Gelecekte futbolcu olmak istiyorum futbol oynamak çok seviyorum.” (K9)

“Sabah erken kalkıyorum elbise geiyorum. **Okula** gidiyorum okul bittikten sonra **eve** dönüyorum. Evde namaz kılıyorum ve Tv izliyorum. Sonra bir saat yatıyorum. Antalya **müzesiye** gezdik ve hayvanat bahçesi gezdik. Gelecekte Ressam olmak istiyorum. Ressamlar çok seviyorum. Resim **yapmaya** çalışıyorum.” (K11)

“Sabah uyanyorum. Hazırlıyorum **okula** gidiyorum. ... Antalyada hayvanat **bahçesine** gittim. **Burdura** gitim. Konya Altı sahili gitim denizde yuzdum. Gelecek zamanda öğretmen olmak istiyorum çok derz çalışıyorum zamanı öyle yada böyle bitirmiyorum derslerimi evde çalışıyorum.”(K12)

“Sabah kakyorum kahveti yapıyorum sonra **okula** gidiyorum okuldan sonra **eve** gidiyorum. Ders çalışıyorum dersden sonra ben ve arkadaşlarım futbol oynuyoruz sonra **eve** gidiyorum oyuyoyorum. Son bir yılda ben arkadaşlarım **denize yuzmeye** gidyoruz. Ben avukat olmak çok seviyorum.” (K17)

“... Dişlerimi ferçalayorum **okula** gidiyorum. Arkadaşlarla dinleriz. **Eve** gitiyorum biraz dinliyorum. Akşam geziyorum top oynuyorum **eve** dönyorum Ailele yemek yiyoruz dişlerimi fırçlıyorum sonra yatıyorum.” (K23)

“Ben her gün sabah **okula** gıdıyurum saat 2:30 okuldan doniyurum ve **eve** yurum sonra telvonla oniyurum arkadaşları konişıyurum sonra **gezmeye** gediyorum **eve** doniyurum Beraz arkadaşlarım kunişıyorum sonra yatıyorum.” (K24)

“Sabah kalkıyorum elbiselerimi giyorum gahvaltı yapıyorum ötübüs **durağına** dururum **okula** gelirim ders çalışıyorum sonra **eve** gidiyorum.” (K38)

“... sonra saat 8.30'ta **okula** gidiyorum okuldan sonra **eve** gidiyorum sonra saat 3:00 te giderim Saat 8:00'de **eve** dünerim ... televizyon izlerim sonra **odama** giderim oyuyorum.” (K39)

Bulunma Hâli

Bulunma hâli öğrenciler tarafından 60 kez kullanılmıştır. Bu sayı toplam kullanımın %3'üne denk gelmektedir. Bu hâl ekine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“Benim günüm hergüg **okula** gidiyorum **okulda** dersler bazen iyi geçiyor... **eve** gidiyorum **evde** namaz kılyorum. Ben **Antalya'da** geziye gittim. ... Bazen **okulda** kavka yadıyorum. ... konyaaltı sahiline gitim **orada** yüzdüm ve. Arkadaşımın doğum günü oldü. Ben çalışkan bir öğrenci olmak istiyorum çünkü **gelecekte** avukat bu en büyük hayarlim ...” (K1)

“... Konyaaltı sahiline gittim **denizde** yüzdüm. **Gelecekte** Polis olmak ...” (K6)

“... **okulda** dersi güzel diniyorum. ... babamı yardım ediyorum **akşamda** ezan **okudunda** ayle yemeyi yiyoruz. **Antalyada** hayvanat bahçesine gittim. Burdura gitim. Konya Altı sahili gitim **denizde** yuzdum. Gelecek **zamanda** öğretmen olmak istiyorum çok derz çalışıyorum zamanı öyle yada böyle bitirmiyorum derslerimi **evde** çalışıyorum.” (K12)

“... kıldım sonra **bahçede** gittim sobor yaptı sonra **okulda** gittim. **Denizde** mangal yabtı. Hayvan **bahçede** gittim...” (K19)

“... **okula** gidiyorum **okulda** dersler saat 9:00 başlıyor sonra **sınıfta** giriyoruz. ...futbol oynuyoruz sonra **sınıfta** çıkıyoruz... oyun oynuyoruz sonra **sınıfta** giriyoruz sonra resim dersi alıyoruz tekrara tenefüs çıkıyoruz sonra **eve** **evde** gidiyorum...”(K26)

“... sabah saat 8.00 **de** **okula** gidıyorum ... saat 7.00 **de** işten gelyorum ...saat 10.00 **de** yatıyorum” (K36)

Belirtme Hâli

Öğrencilerin kompozisyonlarında kullandığı diğer bir hâl belirtme hâli olmuştur. Öğrenciler tarafından 41 kez kullanılan ve toplam kullanımın %2'sini oluşturan bu hâl ekine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“... okulda **dersi** güzel diniyorum. ... **derslerimi** çalışıyorum sonra **babamı** yardım ediyorum ... öğretmen olmak istiyorum çok derz çalışıyorum **zamanı** öyle yada böyle bitirmiyorum **derslerimi** evde çalışıyorum.” (K12)

“Sabah oyanyorum **Elimi yüzümü** yıkıyorum **Dişlerimi** ferçalıyorum okula gidiyorum. ...Ailele yemek yiyoruz **dişlerimi** fırçlıyorum sonra yatıyorum” (K23)

“Sabah erken kalkıyorum, **ellerini** yıkıyorum ve deşlerim fırçladım. ... ben ve kardişim **dersleri** çalışıyorum örenden eve gidiyorum. ... Saat 8:00 **ödevleri** yaptın ...” (K35)

“Sabah kalkıyorum **elbiselerimi** giyorum kahvaltı yapıyorum...” (K38)

“Bir **günü** erken sabah okula gidirem ve arkadaşlarımla oynarım ve öğleden sonra eve giderim **elbiselerimi** değıçtirim namaz kılarım ... uyanınca **elimi yüzümü** yıkarım ...” (K40)

Ayrılma Hâli

Öğrencilerin kompozisyonlarında en az kullandığı hal ayrılma hali olmuştur. Toplamda 26 kullanım sayısı ile genel kullanımın %1'ini oluşturan ayrılma hali ekine ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“Her gün kalkıyorum **ondan** sonra bisiklet sürüyorum” (K10)

“... oyun oynıyorum **okuldan** sonra eve gidiyorum...” (K12)

“... okula gidiyorum **okuldan** sonra eve gidiyorum. Ders çalışıyorum **dersden** sonra ben ...” (K17)

“... çıktık dondurma yedik **ondan** sonra markantalyaya gitik gemiye bindik orda kek yedik **ondan** sonra orda bir havuz vardı orda yüsdük **ondan** ...” (K21)

“... istdi getiriyorum **ondan** sora top oynıyorum **ondan** sora yemek yiyorum **ondan** sora televizyon izliyorsun **ondan** sora yatıyrum” (K33)

“Büğün pazar günü **sbahtan** kakıtı elim yüzme yıkadı ... parka git oynadık sora **evden** gelid düş yaptım **Kaaptan** aldı şiş kepap sora sufra kuyduk ...” (K34)

Hatalı kullanımlara ait örnekler

...yemek yiyorum sonra **ödevlerim** yapıyorum... (K2, belirtme hâli yerine yalın hâli)

...Hayvanat **bahçesi** gezdik... (K9, belirtme hâli yerine yalın hâli)

... Sabah uyanyorum **Elim** yüzümü yıkıyorum... (K22, belirtme hâli yerine yalın hâli)

...Antalya **müzesiye** gezdik.... (K11, belirtme hâli yerine yönelme hâli)

...**Annem** yardım ediyorum... (K13, yönelme hâli yerine yalın hâli)

...**Konyaaltı** gittik çok güzel geçti.... (K14, yönelme hâli yerine yalın hâli)

...Bindik okula geldik indik sora **sınıfımı** girdik... (K32, yönelme hâli yerine belirtme hâli)

...Bazen voleybol oynuyoruz ve futbol oynuyoruz sonra **sınıfta** çıkıyoruz... (K26, yönelme hâli yerine bulunma hâli)

...**Denize** yüzdüm... (K4, bulunma hâli yerine yönelme hâli)

...ben her gün dükana gidiyorum sonra **ezan** önce eve gidiyorum iftar için... (K15, ayrılma hâli yerine yalın hâli)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları verilmiş olmakla beraber bazı sonuçlar daha önce alan yazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, öğrencilerin hâl eklerine yönelik testlerdeki başarısının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Ancak öğrencilerin hâl ekleri kullanımları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark olmasa da öğrencilerin hâl ekleri (toplam) başarıları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin hâl eklerini kullanmada kız öğrencilerden daha iyi olduğu gözlenmiştir.

Çetin (2017), Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde kelime hazinesini incelemiş ve araştırmasında cinsiyet faktörünün kelime hazinesi üzerinde etkili olduğu kız öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hâl ekleri söz konusu olduğunda ise cinsiyet faktörü istatistiksel bir fark oluşturmamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılmış hâl ekleri konusundan farklı konuları ele alan bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar şu şekilde verilebilir:

Boylu ve Çangal (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarını belirleyip çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, cinsiyetin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Maden, Dincel ve Maden (2015), yapmış oldukları çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları konusunu ele almış ve çalışma sonucunda, cinsiyet faktörü ile öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı belirtilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin Türkçe kitap okumalarının hâl eklerini kullanabilme durumlarına etkisi incelendiğinde bu ikili arasında anlamlı bir ilişki gözlenmediği sonucuna varılmıştır. Ancak öğrencilerin hâl ekleri (toplam) başarıları göz önüne alındığında Türkçe kitap okuyan öğrencilerin hâl eklerini kullanmada daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme durumlarına etkisi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır.

Anne eğitim düzeyine göre hâl ekleri (boşluk) ve hâl ekleri (toplam) kategorilerinde öğrencilerin aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Söz konusu olan bu farklılaşmanın anne eğitim düzeylerinden hangileri arasında olduğunu anlamak için yapılan teste göre şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Hâl ekleri (boşluk) testinde anne eğitim düzeyine göre okuryazar-ortaokul, ortaokul-lise eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmış ve bu ikili gruplarda hâl ekleri kullanım başarısı okuryazar-ortaokul karşılaştırmasında ortaokul düzeyinde daha yüksek, ortaokul-lise karşılaştırmasında ise yine ortaokul düzeyinde daha yüksek olarak gözlenmiştir.

Hâl ekleri toplama bakıldığında ise anne eğitim düzeyine göre okuryazar-ilkokul, okuryazar-ortaokul, lise-ilkokul, ortaokul-lise eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu ikili gruplarda hâl ekleri kullanım başarısı okuryazar-ilkokul karşılaştırmasında ilkokul düzeyinde daha yüksek, okuryazar-ortaokul karşılaştırmasında ortaokul düzeyinde daha yüksek, lise-ilkokul karşılaştırmasında ilkokul düzeyinde daha yüksek, ortaokul-lise karşılaştırmasında ise ortaokul düzeyinde daha yüksek olarak gözlenmiştir.

Baba eğitim düzeyine göre hâl ekleri (boşluk) ve hâl ekleri (toplam) kategorilerinde öğrencilerin aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Söz konusu olan bu farklılaşmanın baba eğitim düzeylerinden hangileri arasında olduğunu anlamak için yapılan teste göre şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Hâl ekleri (boşluk) testinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösteren ikili karşılaştırmalarda hâl ekleri kullanım başarısı, okuryazar-ortaokul ikilisinde ortaokul düzeyinde, ilkokul-lise ikilisinde ilkokul düzeyinde, lise-üniversite ikilisinde üniversite düzeyinde daha yüksek olarak gözlenmiştir.

Hâl ekleri toplama bakıldığında ise baba eğitim düzeyine göre farklılık gösteren ikili karşılaştırmalarda hâl ekleri kullanım başarısı, ilkokul-lise ikilisinde ilkokul düzeyinde, ortaokul-lise ikilisinde ortaokul düzeyinde, lise-üniversite ikilisinde üniversite düzeyinde daha yüksek olarak gözlenmiştir. Buradan hareketle ikili karşılaştırmalarda özellikle lise kategorisinde beklenen dışında bir farklılaşma gözlenmiş olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak anne-baba eğitim düzeylerini, hâl ekleri (toplam) ortalamalarını göz önüne alınarak değerlendirildiğimizde; her ne kadar aradaki dağılım sıralı olmasa da öğrencilerin hâl ekleri kullanım başarısı en yüksek üniversite eğitim düzeyinde, en düşük de okuryazar eğitim düzeyinde gözlenmiştir. Buradan hareketle üniversite düzeyinde eğitim görmüş anne babaya sahip olmak çocukların hâl ekleri kullanım becerilerini arttırmıştır yorumuna ulaşılır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri ile hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yönelik ortaya çıkan sonuçta ise; öğrencilerin ülkemizde bulunma süresinin fazla olanların hâl eklerini daha iyi kullanması beklenirken ortaya pozitif bir sonuç çıkmamıştır. Araştırmada öğrencilerin hâl eklerine yönelik testlerdeki başarısının Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin ülkemizde bulunma sürelerinden ziyade ülkemizde buldukları süreç içinde çevre ile etkileşimlerinin az ya da çok olması durumunun, Türkçe kullanılan ortamlarda ne kadar iletişim kurma ya da iletişimden kaçınma durumunun, öğrencilerin hâl eklerini öğrenmesinde daha çok etki oluşturabilecek durumlar olduğu çıkarımına varılabilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada “Öğrencilerin evlerinde konuşulan dile göre hâl eklerini kullanabilme durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna aranan cevap doğrultusunda öğrencilerin

evlerinde konuşulan dil faktörü ile öğrencilerin hâl ekleri kullanımları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusu olmasa da öğrencilerin hâl ekleri (toplam) başarıları göz önüne alındığında Türkçe konuşanların testlerdeki başarıları daha yüksek olarak gözlenmiştir. Toplamdaki bu başarı sıralamasını Arapça konuşanlar takip etmiş son sırayı ise evde her iki dili konuşanlar almıştır. Bu başarı sıralamasında evlerinde iki dilin birlikte kullanıldığı öğrencilerin ikinci sırayı alması beklenirken son sırada yer alarak en başarısız olan grup olmuştur.

Bu sonuçlardan şu çıkarıma varmak yanlış olmayacaktır; iki dili birlikte kullanan çocuklar Arapçanın yanında Türkçe öğrense bile her iki dile ait kavramların birlikte verilmesi çocukların dil öğrenmelerinde kavram karmaşası oluşturmuş olabilir. Evlerinde her iki dili konuşan öğrencilerin, iki dili eş mi konuştuğuna ya da birini az birini daha çok konuştuğuna dair elimizde bir bilgi mevcut değildir. Fakat ortaya çıkan sonuç bizi, öğrencilerin evlerinde Arapçanın daha baskın konuşulduğu çıkarımına ulaştırmaktadır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada “Öğrencilerin hâl eklerini kullanımları yazalı anlatım becerilerinde ne düzeyde ortaya konmuştur? ” sorusuna cevap aranırken çocukların kendi ürünlerinden hareketle araştırılan konu hakkında bir bulgu sunmak ve bu sayede araştırmanın zenginleştirilmesi ve detaylandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Aynı zamanda nitel verilerde yapılan bu inceleme sayesinde öğrencilerin hâl ekleri kullanımlarındaki hatalar da tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yalın, belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma hâl eklerinde yapılan kullanımlar çok olan kullanımdan az olan kullanıma doğru; yalın hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, belirtme hâli, ayrılma hâli sırasını izlemiştir. Burada en çok kullanımın yalın hâlinde çıkması, yalın hâli her ne kadar bazı ekleri alabilen bir durum olsa da temelde sözcüğün kendisi olduğu için beklenen doğal bir sonuçtur. Yalın hâli kullanımın yüksek çıkması beklenen bir durum iken sonrasında öğrencilerin ikinci en çok kullanımı yönelme hâli ekinde göstermişlerdir.

Öğrencilerin yazılı ürünlerinde kullanmış olduğu toplam kelimelerin %39’unda hâl ekleri kullanımının gözlenmesi, öğrencilerin hâl eklerini kullanmaya yönelik becerilerinin olduğunu fakat geliştirilmesi gereken bir düzeyde olduğu sonucuna ulaştırır. Burada öğrencilerin hâl ekleri kullanım düzeylerine ayrı ayrı bakıldığında ise en yüksek kullanımın

%52'lik, en düşük kullanımın ise %23'lük bir orana sahip olduğu gözlenmektedir. En yüksek kullanım yüzdesi ile en düşük kullanım yüzdesi arasında ortaya çıkan yarıya yakın fark, öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında heterojen bir dağılım olduğu sonucuna ulaştırır.

Öğrencilerin hâl eklerindeki hatalı kullanımları detaylı bir şekilde incelendiğinde, bir hâl ekini başka bir hâl ekinin yerine kullanımların söz konusu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu hatalı kullanımlarda 28 hata ile en çok hata yönelme hâli ekinde yapılmış onu sırasıyla, 20 hatalı kullanımla belirtme hâli eki, 2 hatalı kullanımla bulunma hâli eki, 1 hatalı kullanımla ayrılma hâli eki izlemiştir.

Atagül ve Cevher'in (2015) "Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Hâl Eki Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği)" adlı makale çalışmalarını sonucumuzu destekler niteliktedir. Bu araştırmada da elde edilen bulgulara göre yapılan yanlışlar en çok yönelme hâli ekinde toplanmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin hâl eklerini kullanırken eklerin kullanımını birbirinden ayırt etmekte güçlük çektiği çıkarımına varılabilir. Ayrıca kullanım sayısı bakımından fazla olmasına karşın en çok hatalı kullanımın da yönelme hâli ekinde ortaya çıkması bu eki öğrenmelerine rağmen öğrencilerin bu eki kullanırken karışıklık yaşadığı tespitini ortaya koymaktadır. Yine toplam kullanımlar sıralamasında en az kullanımı gösteren ayrılma hâli eki ve sıralamada onu izleyen belirtme hâli ekinin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde öğrenilmediği sonucuna gidilebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırma sonucunda alanda yapılacak olan benzer araştırmalar için cinsiyet değişkeninin ele alınmaması gerektiği vurgulanabilir.
2. Öğrencilerin hatalı kullanımlarından yola çıkarak hâl eklerinde birbiri ile karıştırılan ekler üzerinde daha çok durulmalı, bu ekleri içeren etkinliklere bolca yer verip öğrencilere uygulama yaptırılmalıdır.
3. Türkçe kitap okuma değişkeni ve Türkiye’de bulunma süresi değişkeninin etkisinin tam olarak anlaşılması açısından bu alanda daha detaylı ve çok daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılarak araştırma yapılabilir.
4. Öğrencilerin yazılı ürünlerinden yola çıkarak daha az kullanım gösterdikleri belirtme hâli ve ayrılma hâli konularını daha iyi öğrenmeleri için bu konularla ilgili çalışma kâğıtları ve farklı materyaller hazırlanabilir.
5. Yaptığımız araştırmada öğrencilerin yazılı ürünlerinde yönelme hâl eki yanlışlarının fazla olmasından dolayı öğrencilere öğretilirken bu ek üzerinde ayrıca durulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu”*.
- Aksan, D. (1980). *Her yönüyle dil- II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ak Başoğul D. ve Can, F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Atagül, Y. Y. ve Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya üniversitesi örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 294-332.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi– politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Boopathiraj, C. ve Chellamani, K. (2013). Analysis if the test items on difficulty level and discrimination coefficient in the test for research in education. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2 (2), 189–192.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri, *Journal of World of Turks*, 6/2, 335-349.

- Boylu, E. ve angal, . (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ğrenen Bosna-Hersekli ğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bölükbaşı, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Buran, A. (1996). *Anadolu ağızlarında isim (hâl) ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Büyükkız, K. K. ve angal, . (2016). Suriyeli misafir ğrencilere Türkçe ğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Büyükoztürk, Ő. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ő. (2016), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. Baskı.)*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ő., okluk, ., ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik (13. Baskı) [Statistics for social sciences (13. Ed.)]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candaş Karababa Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin ğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil ğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- etin, S. A. (2017). *Suriye uyruklu ortaokul ğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (471757).
- Demirel, . (1989). Yabancı dil ğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 5-26.
- Demirel, . (1998). *İlköğretimde yabancı dil ğretimi*. İstanbul: M.E Basımevi.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara ğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe ğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Ercilasun, A. B.(2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*, Ankara: Akçağ Yay.

- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (4/3), 888-937.
- Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2008). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6/3, 797-810.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (211613).
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2.Baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (4) , 29-36.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama – anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (462320).
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi* (yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (530676).
- Kır, E. (2011). *OBS (Ortak Başvuru Metinleri) bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (302224).
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (4/2), s. 748-769.

- MEB. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (Öğrenim, öğretim ve değerlendirme). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine desteklenmesi projesi “Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik telafi eğitimi çerçeve öğretim programı tüm dersler”. Ankara: MEB Yayınları
- MEB (2019). *PICTES*. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/> adresinden 23 Temmuz 2019’da alınmıştır.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 9.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), 279-290.
- Sim, S.ve Rasiyah, R., (2006). Relationship between item difficulty and discrimination indices in true/false- type multiple-choice questions of a para-clinical multidisciplinary paper. *Annals Academy of Medicine*, 35 (2), 67-71
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 267-293.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M., ve Yığın Musa. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8 , 132-147.
- Tunalı S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “Karma araştırma yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Yağmur, K. (2013). *Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları*. Mustafa Durmuş, ve Alparslan Okur (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 182.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6/15, 433-449.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2).

- Yılmaz, F. ve Temiz Ç. (2015). İsim hal eklerinin yabancı öğrencilere etkinliklerle öğretimi. (*JASSS*) *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 139-155.
- Yücel, M. S. (2006). Avrupa ortak başvuru metni- Avrupa dil portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.
- YEE (2019). *Kültür merkezlerimiz*. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 18 Temmuz 2019'da alınmıştır.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Kararı

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 22/03/2019

Karar Sayısı : 55

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ**'in danışmanlığını, **Ayşenur ÖZDAMAR**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Hal Eklerini Kullanımları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ**'in danışmanlığını, **Ayşenur ÖZDAMAR**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Hal Eklerini Kullanımları Üzerine Bir İnceleme" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluğun başvuruçuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
(imza)

Üye
Prof. Dr. Ahmet BAYANER
(imza)

Üye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Üye
Prof. Dr. Mustafa ŞEKER
(imza)

Üye
Prof. Dr. Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Üye
Prof. Dr. Adnan DÖNMEZ
(imza)

Üye
Prof. Dr. Abdullah KARAÇAĞ
(imza)

22.03.2019
A.A.D.Kit.
Bil.İşl.

EK 2. Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.8212417
Konu : Anket Uygulaması

24.04.2019

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşenur ÖZDAMAR'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Hal Eklerini Kullanımları Üzerine Bir İnceleme" adlı araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesinde bulunan Fatma Parıltı Ortaokulunda, uygulama isteği ile ilgili 15/04/2019 tarih 11179 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 22/04/2019 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Hal Eklerini Kullanımları Üzerine Bir İnceleme" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez İlçesinde bulunan Fatma Parıltı Ortaokulunda görev yapan Öğretmenlere ve öğrenim gören Suriyeli Öğrencilere, Velilere ve görev yapan Öğretmenlere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
24.04.2019

Mehmet KARABACAK
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

EK 3. Öğrenci Bilgi Formu

Ek-3

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

TARİH:

Değerli Öğrenciler,

Yürütmekte olduğum bilimsel bir çalışma kapsamında sizin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu anlamda vereceğiniz bilgiler yapacağım araştırma için oldukça önemlidir. İçten ve samimi cevaplar vermenizi bekliyorum. Sizinle yapacak olduğum çalışmanın sizlere not olarak bir etkisi olmayacaktır. Verdiğiniz bilgiler çalışmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak olup, bilgileriniz üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya gönüllü olarak katılmaktayım. ()

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu kısımda kişisel bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun seçeneğin olduğu parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek () Yaşınız:

Sınıfınız: 5.Sınıf () 6.Sınıf () 7.Sınıf () 8.Sınıf ()

BÖLÜM II

EĞİTİM ve AİLE BİLGİLERİ

Aşağıdaki soruları size uygun şekilde cevaplandırınız. Seçenekli sorularda size uygun seçeneğin olduğu parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

1.Suriye’de yaşadığınız dönemde çevrenizde Türkçe konuşanlar var mıydı?

EVET () HAYIR ()

2.Suriye’de yaşarken Türk televizyon kanallarını izliyor muydunuz?

EVET () HAYIR ()

3. Türkçe kitap okuyor musunuz ? Kaç tane Türkçe kitap okudunuz?

4. Ana dilinizde kitap okuyor musunuz? Bir ayda ana dilinizde kaç tane kitap okursunuz?



5. Ders dışı faaliyetleriniz nelerdir? (Seçenekleri en çok yaptığınızdan en az yaptığınız faaliyete doğru 1'den 5'e kadar sıklık sıralamasına koyunuz.)

Bilgisayar oyunları oynarım. () Televizyon dizileri takip ederim. ()

Sinema ve tiyatroya giderim. () Sınıf arkadaşlarımızla oyunlar oynarız. ()

Türkçe kitap ve gazete okurum.()

6. Ailenizle mi yaşıyorsunuz?

7. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?

Anne: Okur-Yazar() İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

Baba: Okur-Yazar() İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

8. Anne ve babanızın mesleği nedir?

Anne: Baba:

9. Kaç kardeşiniz var ? Kardeşlerinizden Türkiye' de okuyan var mı?

10.Hangi yıldan beri Türkiye' de bulunuyorsunuz?

11. Evinizde anadilinizi mi Türkçeyi mi kullanıyorsunuz?

12. Lise ve üniversite eğitiminize Türkiye'de devam etmek ister misiniz?



EK 4. Hâl Ekleri Çoktan Seçmeli Testi

Ek-4

SINIF:

HÂL (DURUM) EKLERİ TESTİ

1. Ankara sözcüğü ismin hangi hâindedir?

- a) -de hâli b) Yalın hâli
c) -den hâli d) -e hâli

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bulunma hâli eki vardır?

- a) Çocuklar bahçede oynuyorlar.
b) Öğretmen sınıfa girdi.
c) Pencereden dışarı bakıyordu.
d) Biz karpuzu çok severiz.

3. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerden hangisinde belirtme hâli eki vardır?

- a) Onun dergisi çok güzel.
b) Bu yazıyı dergiden kestim.
c) Kütüphaneden aldığı dergivi okuyor.
d) Birlikte dergide yer alan resimlere baktık.

4. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinde ayrılma hâli eki vardır?

- a) Bahçeye b) Gözlük
c) Okuldan d) Okulda

5. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi ismin yalın hâliindedir?

- a) Sandalye b) Kitaptan
c) Masada d) Kapiya

6. Aşağıda verilen cümlelerden hangisinde yönelme hâli eki almış bir sözcük vardır?

- a) Dere kenarında balık tuttuk.
b) Akşam eve giderken ekmek aldım.
c) O arabayı geçen ay aldık.
d) Ahmet çalışmalarında çok yardımcı oldu.

7. "..... hiç hoşlanmam." Cümlesinde boş bırakılan yere hâl eki almış sözcüklerden hangisinin getirilmesi uygundur?

- a) Çikolatada b) Çikolatayı
c) Çikolataya d) Çikolatadan

8. Aşağıda verilen cümlelerden hangisinde belirtme hâli eki almış sözcük vardır?

- a) Uyanınca ilk işim yüzümü yıkamak olur.
b) Onların arabası bozulmuş.
c) Anahtarım evde kalmış.
d) Yeni işinde çok başarılı olacak.

9. Aşağıda verilen cümlelerin hangisinde hâl eki yoktur?



- a) Bu mahallede zengin insanlar oturuyor.
- b) Yarın tatilden dönecek.
- c) Bir bardak süt içtim.
- d) Parasını hiç harcamıyor.

10. Aşağıda verilen cümlelerin hangisinde bulunma hâli eki vardır?

- a) Elimi yüzümü yıkadım.
- b) Seni görmek için gelmiş.
- c) Zeynep dersten sonra bize gelecek.
- d) Okullar eylülde açılır.

11. Aşağıda verilen cümlelerin hangisinde ayrılma hâli eki vardır?

- a) Yeni evimize baharda taşınacağız .
- b) Bu kitabı ben aldım.
- c) Üst kattan gelen sesler rahatsız ediciydi.
- d) Kısa sürede ödevini bitirdi.

12. "Alışveriş yapmak için çarşıya gittik." Cümlesindeki altı çizili sözcükte hangi hâl eki vardır?

- a) Bulunma hâli
- b) Yönelme hâli
- c) Ayrılma hâli
- d) Belirtme hâli

13. "Türkçe okuma..... ve yazma..... çok severim." Cümlesinde boş bırakılan yerlere aşağıdaki hâl eklerinden hangileri gelmelidir?

- a) -ya , -y1
- b) -y1 , -y1
- c) -da , -dan
- d) -ya , -ya

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yönelme hâli eki almış sözcük vardır?

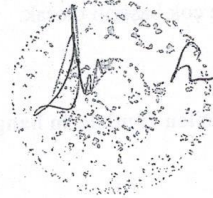
- a) Çöpleri, çöp kutusuna atalım.
- b) Teyzem uzun yoldan geldi.
- c) Odayı temizlediler.
- d) Pencerede bir kuş var.

15. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerden hangisinde bulunma hâli eki vardır?

- a) Dün okula geç kaldım.
- b) Avşe'ye annesi bisiklet aldı.
- c) Pazardan limon aldı.
- d) Parkta oynayan çocuklar arkadaşlıydı.

16. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerden hangisinde belirtme hâli eki vardır?

- a) Caddeden geçerken dikkatli ol.
- b) Sınıfta kimse kalmamıştı.
- c) Ağaçlar çiçek açtı.
- d) Bu kitabı bana ablam aldı.



17. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerden hangisi ismin yahın hâlidir?

- a) Dondurmayı yere düşürdü.
- b) Elindeki dondurmadan bir kısmı yere düştü.
- c) Yaz gelince bolca dondurma yiyeceğim.
- d) Dondurmada en çok çilekli olanı severim.

18. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerden hangisinde ayrılma hâli eki vardır?

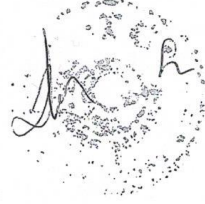
- a) Küçükler büyüklerin ellerinden öper.
- b) Antalya' va çok fazla yağmur yağdı.
- c) Aldığım kavunu tek başıma yedim.
- d) Doğum günümde Fatma yoktu.

19. Aşağıdaki sözcüklerden hangisinde yönelme hâli eki vardır?

- a) Dağda
- b) Sokağa
- c) Çiçeği
- c) Soba

20. "Sokakta" sözcüğünde ismin hangi hâl eki kullanılmıştır?

- a) Bulunma hâli
- b) Yönelme hâli
- c) Ayrılma hâli
- c) Belirtme hâli



EK 5. Hâl Ekleri Boşluk Doldurma Testi

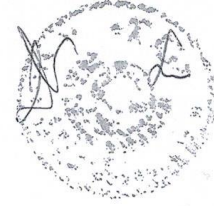
Ek-5

SINIF:

HÂL (DURUM) EKLERİ BOŞLUK DOLDURMA SORULARI

Aşağıda verilen cümlelerdeki boşluklara gelebilecek uygun hâl eklerini yazınız.

1. Sabah uyandım elim..... yüzüm..... yıkadım yatağım..... topladım.
2. Dağın yamacı..... kopup gelen kaya parçası yol.... düştü.
3. Dişlerim..... günde iki kez fırçalarım.
4. Yarın akşam biz..... teyzemler gelecek..
5. Ev..... çıkıp bisikletim..... tamirci..... götürdüm.
6. Okul..... son zil çaldı artık ev..... gitme zamanıydı.
7. Yemek..... kuru fasulye ve pilav vardı.
8. Kahvaltı..... peynir, zeytin, yumurta ve reçel vardı.
9. Kitap defter ve kalemleri..... toplayıp bahçe..... çıktı.
10. Sınav..... sonra çıkış kapı..... buluşalım.
11. Apartman girişi..... birinci kat..... doğru uzun boylu bir adam çıktı.
12. Bir sonraki ders için kendimiz..... hazırladık.
13. İş..... çıkınca fırın..... ekmek alıp eve gideceğim.
14. Ödevim..... okul..... yaptım çünkü akşam lunapark..... gideceğiz.
15. Ben karanlık..... korktuğum için oda.... her zaman bir mum bulunur.
16. Ali , market..... çikolata alıp park..... doğru koştu.
17. Oyuncak bebeği yer.... düşünce ani..... ağlamaya başladı.
18. Bahçe kapısı..... varınca karşısı..... duran köpek(ğ)..... görüp kaçtı.
19. Sınıfın duvarı..... mavi, kapısı... mor bir boya vardı.



20. Ben yeni araba..... garajdan çıkarırken o da cam..... merakla ben.... seyrediyordu.
21. Pazar..... aldığım kavun..... taşımakta zorlandım.
22. Kitap..... yer alan bütün konular özenle seçilmişti.
23. Ali , biz.... gelecek , bizim ev..... film izleyeceğiz.
- 24.Doktor..... arayan kişi, hastane..... gelmesini söyledi.
25. Çocuk evin bahçesi..... bekleyen annesi..... doğru koştu.

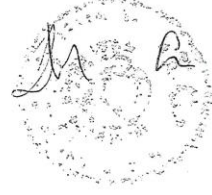


EK 6. Öğrencilerin Kompozisyon Örnekleri

Ek-1

Değerli öğrenciler, aşağıda verilen konulardan birini seçip seçtiğiniz konu hakkında bir kompozisyon yazınız.

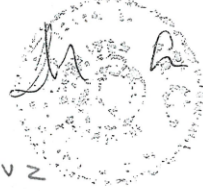
- Bir gününüzü nasıl geçiriyorsunuz? Gün içerisinde neler yapmaktasınız? Anlatınız.
- Son bir yılda Antalya'da nereleri gezdiniz? Gezdiğiniz yerleri anlatınız.
- Gelecekle ilgili hedefleriniz nelerdir? Hedeflerinize ulaşmak için neler yapıyorsunuz? Anlatınız.



Den yahud Bugün pazartesi günü
sabah erken kalkıyorum sonra okula gidiyorum
okulda dersler saat 9:00 başlıyor sonra sınıfta giriyor
Birinü ders arabça der kalır 40 dakika kalır
sonra tenefüs çıkıyoruz bil ya oynuyoruz
ve top oynuyoruz Bazen voleybol oynuyoruz
ve futbol oynuyoruz sonra sınıfta çıkıyoruz
ikinci ders matematik dersi başlıyor
onu öğretmen anlatıyor sonra tenefüs çıkıyoruz
sonra oyun oynuyoruz sonra sınıfta giriyoruz
sonra resim dersi alıyoruz tekrar tenefüs
çıkıyoruz sonra evde gidiyorum.
sonra kahvaltı yapıyorum sonra biraz yatıyorum
sonra arkadaşlarımla oynuyorum

Değerli öğrenciler, aşağıda verilen konulardan birini seçip seçtiğiniz konu hakkında bir kompozisyon yazınız.

- Bir gününüzü nasıl geçiriyorsunuz? Gün içerisinde neler yapmaktasınız? Anlatınız.
- Son bir yılda Antalya'da nereleri gezdiniz? Gezdiğiniz yerleri anlatınız.
- Gelecekle ilgili hedefleriniz nelerdir? Hedeflerinize ulaşmak için neler yapıyorsunuz? Anlatınız.



1 Antalyaaltısatiline gittim.

oyun oynuyorum sonra ders işliyoruz

sonra ödev yapıyorum teyzeye gidiyorum.

Anneme yardım ediyorum sonra markete

Gidiyorum sonra yemek hazırlıyorum

2 Akşehir parkında gidiyorum.

Teyzeye gidiyorum. Antalya müzesine -

Gittim sonra hayvanat bahçesine gittim.

3 Ben gelecekte kuaför olmak istiyorum.

Makyaj yapmak seviyorum sonra rüjler

çok seviyorum oje yapma k çok seviyorum.

Anneme örgü yapıyorum sak boyama seviyorum

kıvrık saç yapıyorum

Değerli öğrenciler, aşağıda verilen konulardan birini seçip seçtiğiniz konu hakkında bir kompozisyon yazınız.

- Bir gününüzü nasıl geçiriyorsunuz? Gün içerisinde neler yapmaktasınız? Anlatınız.
- Son bir yılda Antalya'da nereleri gezdiniz? Gezdiğiniz yerleri anlatınız.
- Gelecekle ilgili hedefleriniz nelerdir? Hedeflerinize ulaşmak için neler yapıyorsunuz? Anlatınız.



Benim günümü her gün okula gidiyorum dersler çok iyi geçiyor bazan kötü geçiyor sonra eve dönüyorum yemek yiyorum sonra ödevlerimi yapıyorum ve t.v izliyorum baza ablam axtimizlik yardım ediyorum ve kitap okuyorum. Antalya Müzesi'ne gittim.

Gelecekte polis olmak istiyorum. Polisleri çok seviyorum. Polis olmak için ders çalışıyorum. Sağlıklı besleniyorum. Boyumun uzaması için içiyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ayşenur ÖZDAMAR

Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta / 01.01.1994

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :Konyaaltı Ortaokulu Konyaaltı/Antalya

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : aysenurozdamar.32@gmail.com

Tarih : 29/08/2019

İNTİHAL RAPORU

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN HÂL EKLERİNİ KULLANIM
DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ayşenur ÖZDAMAR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ



Antalya, 2019



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Öğrencinin Adı Soyadı]

Ayşen