

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SURİYE UYRUKLU ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE YAZILI
ANLATIMLARINDA KELİME HAZİNESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sadık Ahmet ÇETİN

Antalya, 2017

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SURİYE UYRUKLU ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE YAZILI
ANLATIMLARINDA KELİME HAZİNESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sadık Ahmet ÇETİN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

Antalya, 2017

DOĞRULUK BEYANI

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

07/08/2017

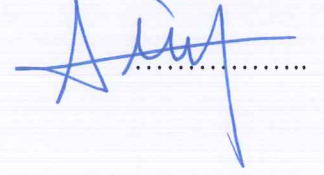
Sadık Ahmet ÇETİN



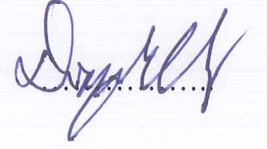
T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sadık Ahmet ÇETİN'in bu çalışması 07.08.2017 tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe Eğitimi** Anabilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir


Başkan : Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

İMZA


Üye : Yrd. Doç. Dr. Derya YILDIZ
(Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)



Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: SURIYE UYRUKLU ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE YAZILI ANLATIMLARINDA KELİME HAZİNESİ

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. Mehmet CANBULAT
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Uzun bir geçmişe sahip olan yabancılara Türkçe öğretimının önemi günümüzde daha çok artmıştır. Bunun en önemli nedeni son yıllarda Türkiye'nin dünya devletleri ile birçok konuda etkileşime girmesidir. Bu etkileşim dünya devletlerinin Türkçe öğrenmeye olan ilgisini arttırmıştır.

Özellikle son beş yılda Ortadoğu'da yaşanan siyasi olaylar hem Türkiye'nin bölgedeki önemini hem de Türkçenin önemini arttırmıştır. Suriye'de yaşanan savaşın etkileri dünyada en çok Türkiye'ye olmuştur. Bu yaşanan olaylardan dolayı Türkiye'ye üç milyona yakın Suriyeli gelmiştir.

Türkiye'deki Suriyelilerin zamanla birtakım sorunları ortaya çıkmıştır. Bu sorunların başında uyum sorunu gelmektedir. Bu insanların uyum sorununu aşabilmeleri için Türkçeyi ve Türk kültürünü çok iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun yanında bu insanların kendilerini Türkçe olarak doğru ve etkili bir şekilde ifade etmeleri onların Türkiye'ye uyum süreçlerini hızlandıracaktır.

Kişinin kendisini ifade etme becerilerinden birisi yazmadır. Bu beceri günlük ihtiyaçlar başta olmak üzere okulda, adli, idari ve daha birçok yerde kullanılır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda yazı insanlar için çok önemlidir. Yazının öneminden yola çıkarak bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Akademik hayatıma başladığım andan itibaren bilgi, tecrübe ve öngörüleleriyle daima yolumu aydınlatan ve her zaman yanımda olan kıymetli hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde bana yol gösteren ve bu süreçte karşılaştığım sorunları çözmemde bana yardımcı olan Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ hocama teşekkür ederim.

Yüksek lisans tez dönemim boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana rehberlik ederek yol gösteren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ'e teşekkür ederim.

Hayatımda her daim yanımda olan, çalışmalarım boyunca bıkmadan usanmadan beni destekleyen hayat arkadaşıma ve çok küçük olmasına rağmen bana ilham kaynağı olan kızıma sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak da bugünlere gelmemde en büyük desteği gördüğüm annem ve babama en içten duygularımla teşekkür ederim.

Sadık Ahmet ÇETİN



ÖZET

SURİYE UYRUKLU ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE YAZILI ANLATIMLARINDA KELİME HAZİNESİ

ÇETİN, Sadık Ahmet

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

Haziran 2017, 92 + xii sayfa

Bu çalışmanın amacı ortaokulda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini belirlemek ve kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya'nın Kepez ve Muratpaşa ilçelerinde öğrenim gören 41 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve kompozisyon kâğıdı kullanılmıştır. Veriler tek bir uygulama yapılarak toplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizi sonucunda öğrencilerin toplam, farklı, aktif kelime kullanımının okullara ve sınıf seviyelerine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeylerinin öğrencilerin kelime hazinelerine bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada altıncı sınıflar en yüksek, sekizinci sınıflar en düşük kelime hazinesine sahip gruptur. Öğrenciler arasında farklı ve aktif kelime kullanımında çok fazla fark yoktur. Bu da öğrencilerin kelime çeşidi açısından hemen hemen aynı kelimeleri bildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin kullandıkları kelimelerin sıklığına bakıldığında yetersiz düzeyde kelime ile yazı yazdıkları görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçede sıklıkla kullanmaları gereken kelimelerin birçoğunu kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin kelime hazinelerine etki etmediği görülmüştür. Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin kelime hazineleri ortalaması en yüksek çıkmıştır. Cinsiyetin öğrencilerin kelime hazinelerine etki ettiği ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin kelime hazinelerinin erkek öğrencilere göre kayda değer şekilde fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerinin artması ile kelime hazinelerinin de arttığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görme sürelerinin kelime hazinelerine

etki ettiği grlmŖtr. Ama daha önce Türkiye’de okula hiç gitmeyen öğrencilerin kelime hazineleri ortalaması bunun aksi yönünde bir durumu ortaya koymuŖtur.

Sonuç olarak Suriyeli ğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmadığı grlmŖtr. Ayrıca ğrencilerin kelime hazinelerinin cinsiyeti, Türkiye’de yaŖama süreleri ve Türkiye’de öğrenim görme süreleri durumlarından etkilendiği ortaya ıkmıŖtır.

Anahtar Kelimeler: Suriye uyruklu öğrenciler, yazma becerisi, kelime hazinesi.



ABSTRACT

VOCABULARY SETS OF SYRIAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TURKISH WRITTEN EXPRESSION

CETIN, Sadık Ahmet

Master's of Art, Department of Turkish Language Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mevlut GULMEZ

June 2017, 92 + xii pages

The purpose of this study is to determine the vocabulary sets in Turkish written expression of Syrian secondary schools students and to reveal the factors that affect their vocabulary sets. This study adopts qualitative research methods. The study group consists of 41 students studying in the districts of Kepez and Muratpaşa, Antalya. The demographic information form and composition paper are used to collect the data. The data are collected from the students in one sitting. The collected data are analysed through descriptive analysis technique.

As a result of the analysis, it has been revealed that the students' total, different and active vocabulary usage changes according to the schools and the grades. The increase in the grades doesn't correspond with the increase in vocabulary in the study. The students in 6th grade have the highest, and the ones in 8th grade have the lowest vocabulary sets in this study. There isn't a big difference among students in terms of using different and active vocabulary. That shows that the students know almost the same words in terms of word type. Considering the frequency of the vocabulary used by the students, it is observed that they maintain the writing activities with insufficient number of vocabulary. Besides, it was revealed that Syrian students do not use the vocabulary they should use frequently in Turkish.

In the study, the students whose parents' education level is higher have generally better vocabulary sets than the other students and the parents' socio economic level doesn't affect their vocabulary sets. The students with low socio-economic level have the highest average of vocabulary sets. It is revealed that the gender variable affects students' vocabulary sets. It is also observed that the female students have considerably higher vocabulary sets than the male students. The result "The longer the students live in Turkey, the higher vocabulary sets they will have" is

among the research results. There is a relationship between students' duration of stay in Turkey and their vocabulary sets. Nevertheless, the vocabulary set averages of the students who never attended the school in Turkey reverse this case.

In conclusion, it is observed that Syrian students don't have sufficient vocabulary level in Turkish written expression. Besides, it is revealed that the students' vocabulary sets are affected from their gender, the duration of stay and education in Turkey.

Keywords: Syrian students, Writing skills, Vocabulary Set.



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar).....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil	10
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	11
2.2. Yazma Eğitimi	13
2.2.1. Yazma Becerisi	13
2.2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi.....	15
2.2.3. Yazma Süreci	19
2.2.3.1. Hazırlık Aşaması.....	19
2.2.3.2. Yazma Taslağı Oluşturma.....	20
2.2.3.3. Yazma Taslağını Düzenleme-Geliştirme	20
2.2.3.4. Düzeltme	21
2.2.3.5. Yayımrama	21
2.2.4. Yazmada Amaç ve Kazanımlar.....	21
2.2.5. Yazmada Üst Düzey Beceriler.....	22
2.2.5.1. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	22

2.2.5.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi	23
2.2.5.3. İletişim Becerisi	23
2.2.5.4. Araştırma Becerisi.....	23
2.2.5.5. Problem Çözme Becerisi.....	23
2.2.5.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	24
2.2.5.7. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	24
2.2.6. Yazma Becerisinde Kullanılan Yöntemler.....	24
2.2.6.1. Anlatma (Düz Anlatım)	24
2.2.6.2. Örnek Olay	24
2.2.6.3. Gözlem.....	25
2.2.6.4. Problem Çözme.....	25
2.2.6.5. Listeleme	25
2.2.6.6. Kavram Haritası	26
2.2.6.7. Kelime Ağı Oluşturma	26
2.2.6.8. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK).....	26
2.2.7. Yazma Eğitiminde Yazım ve Noktalama.....	27
2.2.7.1. Beşinci Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri	27
2.2.7.1.1. Yazım Kuralları.....	27
2.2.7.1.2. Noktalama İşaretleri.....	28
2.2.7.2. Altıncı Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri.....	28
2.2.7.2.1. Yazım Kuralları.....	28
2.2.7.2.2. Noktalama İşaretleri.....	28
2.2.7.3. Yedinci Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri ...	29
2.2.7.3.1. Yazım Kuralları.....	29
2.2.7.3.2. Noktalama İşaretleri.....	29
2.2.7.4. Sekizinci Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri .	29
2.2.7.4.1. Yazım Kuralları.....	29
2.2.7.4.2. Noktalama İşaretleri.....	30
2.2.8. Yazma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme	30
2.3. Kelime Hazinesi.....	32
2.3.1. Kelime.....	32
2.3.2. Kelime Hazinesi.....	32
2.3.3. Pasif Kelime Hazinesi	34
2.3.4. Aktif Kelime Hazinesi	34

2.3.5. Kelime Öğretimi	35
2.4. İlgili Araştırmalar.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	41
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kompozisyon Kâğıdı	43
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.4. Verilerin Toplanması	44
3.5. Verilerin Analizi	45
3.6. Araştırmanın Geçerliliği	46
3.7. Araştırmanın Güvenilirliği.....	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
4.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum	56
4.3.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59
4.3.3. Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum	61
4.3.4. Türkiye’de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum	62

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	66
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	66
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	67
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	68

5.1.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	68
5.1.3.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	70
5.1.3.3. Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	71
5.1.3.4. Türkiye’de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	71
5.2. Öneriler	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	79
Ek-1. Araştırma İzin Onayı.....	79
Ek-2. Kişisel Bilgi Formu	80
Ek-3. Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Listesi.....	81
Ek-4. Öğrencilerin Yazdıkları Kompozisyon Örnekleri.....	85
ÖZGEÇMİŞ	90

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları.....	41
Tablo 2. Öğrencilerin Sayılarının ve Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımları	41
Tablo 3. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo 4. Öğrencileri Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye’de Öğrenim Görme Sürelerine Göre Dağılımları	43
Tablo 6. Öğrencilerin Okullara Göre Toplam, Farklı, Aktif Kelime Kullanımlarının Dağılımı	49
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Toplam, Farklı, Aktif Kelime Kullanımlarının Dağılımı	52
Tablo 8. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Sıklığının Dağılımı 55	
Tablo 9. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı	57
Tablo 10. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı	59
Tablo 11. Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı	61
Tablo 12. Türkiye’de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı	63

KISALTMALAR LİSTESİ

- a. BİOK: Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
- b. f: Frekans
- c. kel: Kelime
- d. MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
- e. ort: Ortalama
- f. say: Sayısı
- g. TDK: Türk Dil Kurumu
- h. TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi
- i. YEE: Yunus Emre Enstitüsü



BÖLÜM I

GİRİŞ

Anadili ve yabancı dil eğitiminde en önemli becerilerden birisi yazmadır. Yazma dil becerileri içerisinde en son kazanılır. Bu beceri dil öğrenmenin ve kişinin kendini ifade etmesinin temelidir. Türkçe dersi öğretim programında yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini dilin imkânlarından yararlanarak uygun şekilde anlatmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2015).

Yazma ve diğer dil becerileri bir bütünlük içindedir. Özellikle bu becerinin bilgi birikimini ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin diğer dil becerileri ile bütünleşmesi ve desteklenmesi gerekir (MEB, 2015). Yazma ile Türkçe Öğretim Programı'nda kazanılması beklenen temel beceriler vardır. Bunlar: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik (MEB, 2006, s. 5). Türkçeyi tüm yönleriyle öğrenen yabancı öğrenciler bu becerileri daha sonra kazanırlar. Böylece bu öğrenciler Türkçede daha yetkin hâle gelirler. Bu da onlara kendilerini Türkçe olarak en doğru ve en iyi şekilde ifade edebilme imkânı sağlar.

İnsanların kendisini ifade etmede yazma becerisi önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu beceri dilin anlatma araçlarından birisidir. Yazma da bir kişi kendisini kelimeler aracılığı ile anlatır. Burada da kelime hazinesinin önemi ortaya çıkar. Yazma becerisini etkin kullanılması kelime hazinesi ile ilgili bir durumdur. Kelime hazinesi fazla olan kişiler bu beceriyi daha iyi kullanırlar. Bu durumu Karatay (2007) şöyle ifade etmiştir: “Anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerinin etkin kullanımı zengin kelime hazinesi sayesinde artar”.

Kelime hazinesi yazılı metnin niteliği açısından da çok önemlidir. İyi bir yazılı metin oluşturmak için yeterli düzeyde kelime ile yazı yazılması gerekmektedir. Yazıda kullanılan kelimelerin farklı ve çeşitli olması yazının kalitesini artırır. Bir yazıda farklı ve çeşitli kelime kullanımı kişinin kelime hazinesine göre değişir. Kelime

hazinesi fazla olan kişiler yazılı anlatımlarında daha fazla farklı ve çeşitli kelime kullanırlar.

Kelime hazinesi insanların doğumundan başlayarak ölümüne kadar gelişmeye devam eder. Bu durumu etkileyen birçok etmen vardır. Okumayan bir kişi ile okuyan eğitilmiş birisinin kelime hazinesi arasında çok fark vardır. Kelime hazinesini eğitim, meslek, ihtiyaçlar, bölgeler, gelenekler gibi birçok unsur etkiler. Bu ve bunun gibi etmenler insanların kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağlar. Kelime hazinesinin gelişmiş olmasının birçok avantajı vardır. Okulda ders başarısından, toplumda saygın bir insan olmaya kadar kelime hazinesinin insanlara büyük katkısı vardır. Söz dağarcığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirememiş bir öğrencinin, derslerde başarılı olabilmesi imkânsızdır (Çeçen, 2002, s. 8; aktaran; Göçer, 2009).

Kelime hazinesi yazma becerisinde önemli olduğu kadar insanlar arasında iletişim kurmada da çok önemli bir yere sahiptir. İletişim kurmak için önce insanların söylediklerinin anlaşılması gerekmektedir. Yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmayan insanların sağlıklı bir iletişim kurması mümkün değildir.

Kelime hazinesinin iletişim kurmadaki önemi göz önünde bulundurulduğunda özellikle yabancı dil öğrenenlerin öğrendikleri dilde yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olması gerekir. Bu durum yabancı ülkelerde yaşayan kişiler için de geçerlidir. Yabancı ülkelerde yaşayan insanlar içinde buldukları toplum ile iletişimlerini ancak o dilde kelime hazinelerini arttırarak geliştirebilirler. “Kişinin, kelime hazinesinin geniş olması ferdin dil başarısına etki eder (Porzig, 1985; aktaran; Erdem, 2017, s. 138). Kelime hazinesi dil başarısına etki ederek yabancıların dil öğrenme sürecinin hızlanmasını sağlar.

Yabancı insanların yaşadıkları ülkenin dilinde kelime hazinelerini yeterli düzeyde arttırmaları onların o topluma uyum sürecini hızlandıracaktır. Bu uyumun sağlanması, yabancılara buldukları ülkeye ait olma duygusu kazandıracaktır. Çünkü yabancı insanların o dilde yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmaları çevresindeki insanları anlamalarına olanak tanıyacaktır. Böylece bu insanlar kendilerini yabancı ve dışlanmış hissetmeyeceklerdir. Fakat yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmazlarsa günlük yaşamlarında birçok sıkıntı yaşayacaklardır. Bu durum da onları psikolojik ve sosyal olarak etkileyebilir. Daha sonra bu insanlar

iletişim kurmaktan çekinebilirler. Bu da onlara dışlanmışlık ve yabancılık duygusu verebilir.

Kelime hazinesinin uyum sürecine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'ye ve Türk kültürüne yabancı olan insanların Türkçe kelime hazinelerini yeterli düzeyde geliştirmeleri gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yabancılara Türkçe öğretimi geçmişten günümüze kadar birçok gelişme ve ilerleme kaydetmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi tarihine bakıldığında Kâşgarlı Mahmut'un yazdığı Divânü Lügâti't-Türk'ten başlayarak günümüze kadar yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla birçok eser yazılmıştır. Geçmişte yapılan çalışmaların belli bir düzeni yoktur ve bu çalışmalar birbirinden bağımsız şekilde ortaya çıkmıştır. Bu düzensizlik günümüzde bazı kurumların öncülüğünde giderilmiştir. Böylece yabancılara Türkçe öğretimi belli bir sisteme oturtulmuştur.

1984 yılında Ankara Üniversitesine bağlı TÖMER'in kurulması ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları uzman kişiler tarafından yapılmaya başlanmıştır. Ankara Üniversitesinin başlattığı ve öncülüğünü yaptığı TÖMER, bugün yaygınlaşmış, birçok üniversite bünyesinde TÖMER kurulmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretimi yapan bir diğer kurum da 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü'dür. Yunus Emre Enstitüsü yabancılara Türkçe öğretimini devlet desteği ile düzenli ve sistemli olarak yapan kurumdur. Enstitü, yurt dışında *Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, KKTC, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Moldova, Mısır, Polonya, Romanya, Rusya, Sudan, Sırbistan ve Ürdün*'de hizmet vermektedir (YEE, 2017). Yunus Emre Enstitüsü'nün 35 ülkede hizmet vermesi yabancılara Türkçe öğretimi için çok önemli bir gelişmedir.

Bu gelişmelerin yanında yabancılara Türkçe öğretiminin önemi Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı bölgesel olaylardan dolayı daha da artmıştır. Bu artış sınırlarımızda yaşanan olaylarla doğrudan bağlantılıdır.

Bu durumların yanında yabancılara Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği de çok önemli bir konudur. Bu öğretimin dil becerileri ile bir bütünlük içinde yapılması gerekmektedir. Bu şekilde yabancılara Türkçe öğretiminde başarıya ulaşılabilir.

Dil becerileri anadili ve yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. İnsanlar dil becerileri anne karnında kazanılmaya başlarlar ve tüm becerilerin kazanılması birinci sınıfta gerçekleşir. Bu süreçte ilk olarak dinleme kazanılır ve daha sonra dinleyerek konuşma kazanılır. Okul çağına gelindiğinde ise sırasıyla okuma ve yazma kazanılır. Okul çağında kazanılan yazma becerisi çok önemlidir. Ayrıca yazma insanların günlük yaşamlarında en çok başvurduğu becerilerdendir. Okul, iş hayatı, resmi evraklar yazının kullanıldığı bazı yerlerdir. Bu beceriye sahip olmayan ya da yetersiz düzeyde sahip olan kişiler birçok yerde problem yaşarlar. Örneğin toplumda, eğitimde, kamuda vb. yerlerde bazı problemlerle karşılaşılır. Bu problemler daha çok kendini ifade edemeden kaynaklanır.

Kişinin kendisini ifade etmesi bazı durumlardan etkilenmektedir. Bu durumlar kelime hazinesi ve dilin nasıl kullandığı ile ilgilidir. Düşüncelerin ifade edilmesi kelimeler sayesinde gerçekleşir. Bu yüzden düşüncelerin doğru ve tam bir şekilde ifade edilmesinde kelime hazinesi büyük rol oynar. Düşünceleri yazılı olarak ifade etmede de kelime hazinesinin gelişmiş olmasının çok avantajı vardır. Yazılı anlatımın daha iyi kullanabilmesi için belirli bir kelime hazinesine sahip olunmalıdır (Tok, 2013). Ayrıca yazılı anlatımda nitelikli ve güzel yazı yazabilmek için kelime hazinesinin zengin ve gelişmiş olması gerekmektedir.

Yazılı anlatımda kelime hazinesi önemli bir yere sahiptir. Yazılı ya da sözlü olarak düşüncelerini doğru ve eksiksiz şekilde anlatan kişilerin başarılarında kelime hazinelerinin zengin olmasının payı çok fazladır (Yakar, 2016). Bu kişiler yazılı anlatımda zengin kelime hazinelerinin avantajından faydalanırlar. Bu da onların yazma becerisini daha etkili kullanmalarını sağlar. Yazmayı etkili kullanan kişiler okuldan iş hayatına kadar birçok yerde başarılı olurlar. Bu başarı hem Türk öğrenciler için hem de yabancı öğrenciler için geçerlidir. Türkçe öğrenen

yabancıların Türkçe öğrenmede ve Türkçe derslerinde daha başarılı olmaları için yazma becerisinde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Yabancı öğrencilerin yazma becerisinde kendilerini geliştirmeleri için önce nerelerde sorun yaşadıklarının tespiti yapılmalıdır. Daha sonra bu durumlara yönelik çözümler sunulmalıdır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıklarını göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden birisi olan yazma becerisi öğrencilerin ve öğretmenlerin en zorlandığı beceridir (Çakır, 2010, s. 166). Yazmanın en son kazanılan beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda yabancı öğrencilerin yazmada problem yaşamaları normaldir.

Yabancı öğrencilerin yazmada yaşadıkları sorunlar, yazılı anlatımlarında bazı yanlışlar yapmalarına neden olur. Bu yanlışlardan birisi öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelimeleri yanlış yerlerde kullanmalarıdır. Bu durumun nedeni Büyükkız ve Hasırcı'ya (2013) göre öğrencilerin söz dizimsel kuralları eksik uygulamasından ve bu kuralların sınırlılıklarını bilmediklerindedir. Bu yanlışlardan bir diğeri de öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Bu öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hataların düzeltilmesi gerekliliği Türkiye'de bulunan Suriyelilerin vatandaşlığa geçirilmesiyle daha da önemli hale gelmiştir. Bu kişilerin Türk toplumuna ve kültürüne uyum sağlamaları için dilimizi tüm yönleri ile öğrenmeleri ve kendilerini yazılı olarak ifade ederken herhangi bir hata yapmamaları gerekmektedir. Bu yüzden Türkiye'deki okullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin yazmada kelime hazinelerinin tespitinin yapılması gerekmektedir ve yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olup olmadıkları belirlenmelidir. Bu öğrenciler yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip değilse kelime hazinelerini arttırmaya yönelik çözümler sunulmalıdır.

Bu çalışmada ortaokul düzeyinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazma becerisinde kelime hazinelerine bakılmıştır ve araştırmanın sonunda bu öğrencilerin yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olup olmadıkları ve nerede eksiklikleri olduğunun alt boyutları açıklanmıştır. Alt boyutlarıyla ele alınan sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazineleri nedir ve bu öğrencilerin kelime hazinelerini etkileyen değişkenler var mıdır?

Araştırmada bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için;

1) Öğrencilerin yazılı anlatımlarında okullara ve sınıf seviyesine göre toplam, farklı, aktif kelime kullanım durumu nedir?

2) Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin sıklık durumu nedir?

3) Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin;

a) Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre,

b) Cinsiyete göre,

c) Türkiye’de yaşama sürelerine göre,

d) Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre dağılımı nasıldır? alt problemlerinden yararlanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Antalya’da yaşayan Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini belirlemek ve kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri tespit etmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretimi, dil becerileri ile bir bütünlük içindedir. Öğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir (MEB, 2006).

Türkçe dersi öğretim programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler aracılığıyla dil becerilerini geliştirerek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2006). Programın bu hedefi dahilinde öğrenciler dil sevgisi ve dil bilinci kazanacaklardır. Bu da öğrencileri süreçte daha aktif yaparak onların gelecekte kullanacakları bilgileri öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Dil becerileri aracılığı ile Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Dil öğrenme sürecinde başarılı olunması yabancıların yaşadıkları sorunların üstesinden gelmelerinde onlara yardımcı olacaktır. Yabancıların farklı kültürden, coğrafyadan gelmeleri ve başka bir dili konuşmaları Türkiye’de bazı sorunlar yaşamalarına neden olmuştur. Bu sorunları Suriyeli insanlarda da görmekteyiz. Orhan (2015) Suriyeliler ile Türk halkı arasında, farklı dil, kültür ve yaşam tarzından kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade etmiştir.

Bu insanların özellikle okul çağındaki Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunların başında kendilerini ifade etme yetersizlikleri gelmektedir. Bu yetersizlikleri dil becerilerini geliştirerek aşabilirler. Kendini düzgün bir şekilde ifade edemeyen birey; başarılı, atılgan, girişimci, yaratıcı, yenilikçi olamaz ve en önemlisi de toplum içinde saygın bir yer edinemez. Bu yüzden Suriyeli öğrencilerin Türkçe olarak kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için yazma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu öğrencilerin yazmada kendilerini geliştirmelerinin yollarından biri de kelime hazinelerini arttırmaktır.

Bu araştırmanın yazma becerisi üzerinde yapılmasının sebebi ise yazmanın en çok zorlanılan dil becerisi olması ve insanların hayatlarında çok önemli bir yere sahip olmasıdır. Ayrıca yazma bilmeden yabancı bir dilde eğitim almak çok zordur. Yazma becerisini etkin olarak kullanamayan bir öğrenci aldığı eğitimden yeterli düzeyde faydalanamayabilir. Bir öğrencinin derslerinde başarılı olabilmesinin temelinde yazma becerisi ve yazma becerisinde yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olması vardır.

Bu çalışma farklı değişkenlerin kelime hazinesine etkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma daha sonra farklı değişkenlerin kelime hazinesine etkisi üzerine yapılacak çalışmalarla karşılaştırılabilecektir.

Şimdiye kadar kelime hazinesine yönelik yapılan çalışmalarda anadili Türkçe olan öğrenciler hedef kitle olarak belirlenmiştir. Yabancı öğrencilerin kelime hazinelerine yönelik çalışmalar kelime sıklığı ve kelime öğretimi ile ilgili çalışmalardır. Bu öğrencilerin kelime hazinelerini etkileyen değişkenlere yönelik henüz bir çalışma

yoktur. Ayrıca bu çalışma Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerine yönelik yapılan ilk çalışmadır. Türkiye’de bulunan Suriyeli insan sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ilk olduğundan dolayı ortaya çıkacak sonuçlar daha sonra yapılacak birçok çalışmaya da katkı sağlayacaktır.

Araştırmada elde edilen bulguların; MEB’in Suriye uyruklu öğrencilere yönelik hazırlayacağı Türkçe öğretimi programına ve ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

- Katılımcıların çalışmaya gereken önemi verdikleri,
- Katılımcıların çalışmanın amacını anladıkları,
- Araştırmada yaptırılan yazma çalışmasının öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu,
- Öğrencilerden alınan kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerin doğru olduğu.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular;

- İl olarak Antalya ili ile sınırlıdır.
- İlçe olarak Muratpaşa ve Kepez ilçeleri ile sınırlıdır.
- Zaman açısından 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Okul açısından MEB’e bağlı okullarla sınırlıdır.
- Çalışma grubu açısından ortaokulda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerle sınırlıdır.
- Konu açısından yazma becerisinde kelime hazineleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde, tez önerisinde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmektedir:

Kelime Hazinesi: Bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır.

Değişken: Değişebilme özelliği gösteren kararlılık göstermeyen durum.

Bütüncül yaklaşım: Birbiri ile ilişkili birimlerin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini kabul eden yaklaşımdır.

Sosyo-ekonomik düzey: Bir kişinin hem toplumsal hem de ekonomik düzeyini gösteren durumdur.

Bio-fizyoloji: Biyolojik durumların açıklanmasında fiziksel birimlerden yararlanan bilim.

Kişisel bilgi formu: Öğrencilerin araştırmada kullanılacak bilgilerinin yazılı olduğu form.

Toplam kelime: Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bütün kelimeler.

Farklı kelime: Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelimeler.

Aktif kelime: Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları özel isim ve tarihler hariç kalan diğer farklı kelimelerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde *Yabancı Dil (yabancı dil öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi), Yazma Eğitimi (yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi, yazma süreci, yazma becerisinin türleri, yazma becerisinin amaçları, yazma becerisinde kullanılan yöntemler, yazma becerisinde yazım ve noktalama, yazma becerisinde ölçme ve değerlendirme), Kelime Hazinesi (kelime, kelime hazinesi, pasif kelime hazinesi, aktif kelime hazinesi, kelime öğretimi) ve ilgili araştırmalar* yer almaktadır.

2.1. Yabancı Dil

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Anadilinin haricinde olan diğer diller yabancı dil olarak adlandırılır. Bu dil insanların doğduğu ülkede değil, ancak başka bir milletle iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dildir (Akkurt, 2012).

Bir dilin yabancı dil olarak başkalarına öğretimi tarihte milattan önceki yıllara uzanır. MÖ 2225 yılında Sümerler Akadların kontrolüne geçtiğinde, Sümerler Akadlardan daha ileri ve baskın bir uygarlıktı bu yüzden Akadlar Sümerlerin kullandıkları dili öğrendiler (Hengirmen, 1997). Bu da insanlık tarihi açısından ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi olarak kabul edilir. Burada görüldüğü gibi bir toplumun kültürel baskınlığı diline de yansımıştır. Yani kültür olarak ileri olan toplumlar kendilerinden kültürel olarak geride olan toplumlara dil yönünden de etkilemiştir. Türk tarihinde bunun bir örneğini Uygurları egemenliği altına alan Moğollarda görmekteyiz. Moğollar kendilerinden kültür olarak daha ileri bir toplum olan Uygurların dilini ve kültürlerini benimsemişlerdir (Onay, 2012).

Yabancı dil öğretimine yönelik birçok kurumun çalışmaları vardır. Bu kurumların başında Avrupa Konseyi gelmektedir. Avrupa Konseyi ortak bir yabancı dil öğretimi programı hazırlamak ve yabancı dil öğretimini belli bir temele oturtmak için “Diller İçin Ortak Çerçeve Metni” hazırlatmıştır. Hazırlanan bu çerçeve metin ile yabancı dil öğretiminin bir standardı oluşturulmuştur. Çerçeve metin birçok bölümden

oluşmaktadır. Bu metnin özellikle önemli olan kısmı dil beceri düzeyleridir. Çerçeve metninde bütün diller için ortak beceri düzeyleri belirlenmiştir (MEB, 2013, s. 30).

Bu dil beceri düzeyleri (MEB, 2013, s. 30) şunlardır:

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

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

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

Dünyadaki birçok ülke Avrupa konseyinin belirlediği bu dil beceri düzeylerine göre yabancı dil öğretimi yapmaktadır. Türkiye’de de yabancılara Türkçe öğretimi buna göre yapılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin önemi ve nasıl yapılması gerektiği konusunda Avrupa Konseyi Çerçeve metninde her şeyi belirtmiştir. Bunun yanında dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktaları Güneş (2014, s. 39) dil öğretiminde dikkat edilecek ilkeler başlığı altında şu şekilde sıralamıştır:

- a) Bireyin aktif çabalarıyla öğrenilir.
- b) Bireyin ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasıyla öğrenilir.
- c) Dil tek başına değil sosyal etkileşimlerle öğrenilir.
- d) Dil zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapıyı düzenleyerek öğrenilir.
- e) Dil gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilir.
- f) Dil bilgisi, anlamak ve anlamı aktarmak için kullanılır.

Bu sıralanan maddelerin dil öğretiminde göz önünde bulundurulması öğrenilen yabancı dilin kalıcı olmasını sağlayabilir.

2.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye’de son yıllarda önem kazanan bir alandır. Bu alanda yazılan kitapların, yapılan çalışmaların, hazırlanan tezlerin, yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurumların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu artışla

birlikte Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaların daha nitelikli, plânlı ve programlı şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Bu plân ve programı sağlayabilmek için yabancılara Türkçe Öğretimi çalışmalarının tek elden yürütülmesi ve alanında donanımlı personel yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde yabancılara Türkçe eğitimi işi uzmanlarına bırakılacak ve Türkçe öğrenen yabancılardan daha nitelikli eğitim almaları sağlanabilecektir. Buradan yetişen personeller Güzel'in (2003, s. 70) sınıflamasını yaptığı gibi alana dair şu özellikleri kazanacaklardır: Genel kültür, Özel alan bilgisi, Öğretmenlik meslek bilgisi.

Yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçenin bazı dilsel özellikleri de dikkate alınmalıdır. Bu dilsel özellikler Türkçenin tarihî gelişim sürecinde ortaya çıkmıştır. Bu süreçte Türkçe bazı üstünlükler elde etmiştir. Bu üstünlükleri Güneş (2014, s. 8) şu şekilde tanımlamıştır: 1) Ses Zenginliği 2) Ses-Harf İlişkisi 3) Kelime Tanıma 4) Hece ve Kelime Türetme 5) Zihinsel Sözlük 6) Diğer Özellikler.

Bu özellikler yabancılara Türkçe öğretiminde bir avantaja dönüştürerek kullanılabilir ve yabancı öğrencilere Türkçe daha kısa sürede öğretilir. Örneğin Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması beynin kelime tanıma işlemiyle örtüşür, bu da Türkçede kelimeleri tanıma, okuma, anlamının daha kolay olmasını sağlar (s. 11). Bu şekilde yabancı bir öğrencinin kelimeleri okuduğu zaman kısa sürede anlayıp anlamlandırması sağlanabilir.

Nitelikli bir Türkçe öğretimi yapabilmek için öncelikle hedef kitlenin tam olarak tespit edilmesi ve doğru analiz edilmesi gerekir (Güzel, 2003). Hedef kitlenin doğru bir şekilde analiz edilmesi yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken hangi yöntem ve tekniğin uygulanacağını belirlemesine yardımcı olacaktır. Hedef kitleye yönelik kullanılacak uygun yöntem ve teknikler Türkçe öğretiminin daha etkili yapılmasını sağlayarak öğrencilerin Türkçeyi daha kısa sürede ve daha kalıcı öğrenmesine yardımcı olacaktır.

2.2. Yazma Eğitimi

2.2.1. Yazma Becerisi

Yazma becerisi insanlık tarihinde çok önemli bir yere sahiptir. Yazının icadı toplumların medenileşme sürecini başlatmıştır. Yazı ile birlikte medeniyet ve bilim şimdiki durumuna ulaşmıştır. Yazıyı icat eden Sümerlilerin ilk medeni toplum olarak kabul edilmesi, yazı ile medeniyet ilişkisini göstermesi bakımından önemlidir. İnsanlar yazı aracılığı ile bilgilerini, deneyimlerini, kültürlerini sonraki kuşaklara aktarmıştır. Sürekli artan bilgilerle medeniyet bugünkü seviyesine erişmiştir. Bu durumlar yazının insanın hayatında önemini gösterir.

Yazma becerisi hayatın birçok yerinde aktif olarak kullanılan bir beceridir. Örneğin iletişim kurmada en çok kullanılan yöntemlerden birisi yazıdır. Yazılı olarak bir bireyin kendini ifade etmesi iletişim kurmada en etkili yöntemlerdendir (MEB, 2006). Yazma becerisi çocukların okulda kazandıkları bir beceridir. Okula gitmeyen bir çocuk dinleme ve konuşma becerisini edinebilirken yazma becerisini çocuk okulda kazanmaktadır. MEB 2015 Türkçe dersi öğretim programına göre birinci sınıfta çocuklar yazma becerisini edinirler. “Anlamlı ve kurallı cümleler yazar” kazanımı birinci sınıfta çocukların yazma becerisini kazandıklarının göstergesidir. Ayrıca MEB yazma becerisinin diğer dil becerileri ile dinleme, konuşma, okuma ile birlikte yürütülmesi gerektiğini belirtir. Dil becerileri ile bir bütünlük sağlanırsa yazma becerisinde dilin etkili kullanımı gerçekleştirilebilecektir. Birtakım edebî türlerde özellikle hikâye, roman, şiir gibi türlerde nitelikli ürünler verebilmek için yazma becerisinin iyi olması gerekmektedir.

Türkçe öğretim programında yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, plânlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Programda yazma çalışmalarında farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği belirtilir.

Türkçe öğretim programında yazmada istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için öğrencinin yazma çalışmalarını gözden geçirmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Bu şekilde öğrenci yazılarını kontrol ettiğinde yanlışlarını ve hatalarını görerek onları düzeltecektir yani öğrenci kendi kendine dönüt vermiş olacaktır. Programda ortaokulda öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden geçirmeleri ile birlikte akranlarının yazma çalışmalarını incelemeleri ve onlar hakkında yapıcı eleştiriler geliştirmeleri tavsiye edilmektedir.

İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Ses temelli cümle yöntemi öğretime sesler ile başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler kelimeler oluşturulması ve cümleler kurulması öğrencinin bilgilerinin yapılandırmasını kolaylaştırmaktır. Böylece öğrenci çalışmayı tamamen kendisi yürütecek ve yaparak yaşayarak öğrenecektir. Öğretmen bu süreçte rehberdir. Daha önceki yıllarda kullanılan harf temelli cümle öğretimi birtakım sıkıntılarından ve geleneksel bir yöntem olduğundan 2006 Türkçe öğretim programında yer almamıştır.

Programda yazma becerisinde “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Bütün yazma kazanımları birbiri ile ardışık bir süreç takip etmektedir. Öğrenciye süreç temelli yazmanın aşamaları ile ilgili beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır.

Öğretmen, ders sürecinde yazma çalışması yaptırırken farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğretmen kullandığı yöntem ve tekniklere uygun etkinlikler ile yazma çalışmalarını öğrenciler için zevkli hâle getirmelidir. Öğrenciler yaptıklarından hoşnut kalıp zevk alırlarsa yazma alışkanlığı kazanabilirler. Yazma çalışmalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı ve onların başarılı olduğu türlerde yazma çalışmaları yapmalarına izin verilmelidir.

Bir insanın kendisini bir başka dilde etkili olarak ifade edebilmesi ancak o dilin inceliklerini kavradığı zaman gerçekleşir (Bağcı ve Başar, 2013). Her ne kadar öğrenciler yazma becerisinde zorlansalar da yazma becerisi özellikle yabancı dil öğretiminde oldukça önemlidir. Çünkü duygu ve düşüncelerin belli sembol ve ifadelerle yazıya aktarılması, iyi kurgulanmış cümleler oluşturulması o dilde yetkinliğe ulaşmanın göstergesidir.

Türkçe öğretim programında yazmanın kişinin kendisini ifade etmek için bir alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazma becerisinin geliştirilmesi hedeflenir (MEB,

2006). Buradan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde de yazma becerisinin öğrencilerin kendisini ifade etmesinde bir araç hâline getirilmesi gerekmektedir.

Yabancı öğrencilerin kendilerini Türkçede yazılı olarak ifade edebilecek düzeye erişmesi Türkçede büyük oranda bir yetkinliğe ulaştıklarının göstergesidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde, yazma becerisiyle öğrencilerin basit kelimelerle kısa metinler yazma, günlük yaşamdaki iletişim araçlarını kullanarak yazılı iletişim kurma, anket formu doldurma, kendisini gerçek ya da hayali kişileri/varlıkları tanıttıcı cümleler yazma, verilen metinlerin dikte etme kazanımlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Bağcı ve Başar, 2013).

2.2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancı dil öğrenmede yazma becerisi ile öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelmesi hedeflenmiştir (Güzel ve Barın, 2013, s. 283).

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisine derslerde aynı oranda yer verilmesi gerekmektedir. Ders süresince yapılan bütün etkinlikler dil becerileri ile birlikte yürütülmelidir. Fakat yabancılara Türkçe öğretiminde ders sürelerinin sınırlı olması konuşma ve okuma çalışmalarına daha çok önem verilmesine yol açmış, bu da yazma becerisi ikinci plâna atmıştır (Yılmaz, 2014, s. 39). Aslında dil öğretiminde dört temel dil becerisi iç içe yürütülmelidir. İnsanların doğumundan itibaren dil becerilerinin gelişimi belirli bir sıra dahilinde gerçekleşir. Ve bütün dil becerileri birbirinin tamamlayıcısıdır. Örneğin dinlemeyen, okumayan, düzgün konuşamayan, kendisini ifade edemeyen kişiler yazma becerisinde başarılı olamaz.

Farklı dil ailelerinden ve anadili farklı alfabelerden oluşan öğrenenlerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenirken yazma becerisinde daha çok zorlandıkları ve problem yaşadıkları görülmektedir. Yazma becerisinde öğrencilerin daha fazla zorluk yaşamaları yazma çalışmalarına daha çok önem verilmesi gerektiğinin göstergesidir.

Yabancı dilde yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha zor gelişen ve belirli bir süreç gerektiren bir beceridir (Kalfa, 2014, s. 91). Yazma becerisi zor gelişen bir beceri olduğu için yabancılara Türkçe öğretiminde bu beceri üzerinde daha fazla

durulması gerekmektedir. Öğrencilere sık sık yazma çalışmaları yaptırılmalı ve bu çalışmalarının bir değerlendirmesi yapılarak öğrencilerin hataları tespit edilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin hata yaptıkları noktalar üzerinde durularak, öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi sağlanabilir.

Yılmaz (2014) yaptığı çalışmada B1 düzeyindeki Yeni Hitit Yabancılara Türkçe Ders Kitabı 2'deki yazma çalışmalarını incelemiştir. Yılmaz (2014, s. 45) bu kitaptaki yazma çalışmalarının güdümlü yazma, kontrollü yazma, eleştirel yazma, metin tamamlama, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, özet çıkararak yazma ve yaratıcı yazma yöntemlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Bu kitapta güdümlü yazma çalışmalarına ağırlık verilmiş yaratıcı yazma çalışmaları daha sınırlı kalmıştır. Aslında yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin özgün fikirler ortaya koyabilmeleri ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri için yaratıcı yazma çalışmaları büyük bir önem arz eder. Bu yüzden yabancılara Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında yaratıcı yazma etkinliklerine daha fazla önem verilmesi gerekir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında döngüsel yazma etkinliğinin öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve üst bilişsel yönden geliştirdiği tespit edilmiştir (Takıl, 2016, s. 310). Döngüsel yazma etkinliği bir dizi süreçten oluşur, öğrencilerin yazdıkları metinler öğretmen tarafından incelenir sonra sınıf ortamında düzeltilir ve tekrar öğretmenin kontrolünden geçer. Tüm bu süreçte öğrenciler yaptıkları yanlışları sınıf ortamında anında gördüğü için daha sonra o hataları yapmaktan kaçınacaktır. Bu da öğrencilerin yazma süreçlerine olumlu etki yapacaktır. Döngüsel yazma etkinliği yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması gereken yazma etkinliklerinden birisi olmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde hangi konuda yazı yazılması gerektiğinden ziyade bu konunun nasıl ele alınacağına önemli olduğu ifade edilmiştir (Çakır, 2010). Çünkü öğrenciler yazacakları konuyu anlamalarına rağmen hem o dilde yeterli düzeyde yetkin olmadıklarından hem de yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmadıklarından düşüncelerini kâğıda aktaramazlar.

Yabancı dilde yazma becerisinin kazandırılmasında dört aşamalı bir süreç takip edilir: *Alıştırma, Kontrollü yazma, Güdümlü yazma, Serbest yazma* (Hyland, 2004;

aktaran; Tiryaki 2013, s. 40). Bu aşamalarla birlikte kazandırılan yazma becerisinin birtakım faydaları da vardır. Bu faydaları Hughey (1983; aktaran, Tok 2013, s. 251) şu şekilde aktarmıştır:

Yazma iletişimin önemli bir boyutudur, yazma eleştirel düşünme ve problem çözme içindir, yazma kişinin kendini yenilemesidir, yazma kişisel çevrenin kontrol edilmesinde insanlara yardımcı olur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimini geliştirebilmek için bazı noktalar tespit edilmiştir. Bu noktalar Tiryaki'ye (2013, s. 39) göre şöyledir:

1. Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, anadili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü Arabistanlı ile Pakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır.
2. Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.
3. Bireylerin anadilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi “özne + eylem + nesne” şeklindeyken; Türkçede bu yapı “özne + nesne + yüklem” şeklindedir.
4. Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve plânlı çalışmalar yapılmalıdır.
5. Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye rehberlik etmelidir.
6. Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner; Seaman, 2000: 172; aktaran; Tiryaki, 2013, s. 39).

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bazı eğitici oyunlar belirlenmiştir (Mahir, 2014, s. 93-99). Bunlar: *Piramit, Kelime sayma oyunu,*

Baş harflerim aynı, Komik cevaplar, Çağrışım, Cümle tamamlama, Anahtar kelimeler, Resmi hatırla. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenciler yazma çalışmalarında zorlandıkları ve bir süre sonra sıkıldıkları göz önünde bulundurulduğunda yukarıda belirtilen eğitici oyunlarla yazma etkinlikleri daha eğlenceli hâle getirilebilir. Bu şekilde öğrencilerin yazma etkinliklerine katılma istekleri de arttırılabilir. Eğitici oyunlar öğrencileri yazma çalışmalarına karşı olumlu bir şekilde güdülediği için bu oyunlar yabancılara Türkçe öğretiminde derslerde daha fazla kullanılmalıdır. Derslerde kullanılan eğitici oyunlar seçilirken sınıf seviyeleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin düzeylerine uygun olmayan eğitici oyunlarla öğrencilerde istendik davranışlar geliştirilemez.

Yabancılara Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme etkinliği kapsamında yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin dil öğrenme kaygı düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı görülmüştür (Varışoğlu, 2016, s. 1115). Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere yabancılara Türkçe öğretiminde yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin kaygılarını azaltmak ve onların başarılarını arttırmak için işbirlikli öğrenme etkinlikleri bu sınıflarda kullanılabilir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde yazma çalışmaları grup içerisinde ve grupla beraber yürütüldüğü için öğrenciler kendilerini daha rahat hissedecekler ve bu etkinliklere daha istekli bir şekilde katılacaklardır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin Çakır'a (2010, s. 167) göre şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir:

Öğrenme sürecini kontrol etmeye, Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye, Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine, Dil yanlışlarının görülmesine, Noktalama işaretlerinin öğretilmesine, Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine, Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine, Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine, Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına, Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine.

Anadilinde yazma alışkanlığı edinmeyen öğrenciler öğrendikleri yabancı dilde yazma çalışmalarında zorlanmıştır (Çakır, 2010). Yabancı dil öğrenmede başarılı olabilmek için öncelikle anadilinde yetkin olunmalıdır. İnsanlar anadilinde ne kadar yetkinse, onların ikinci dilde başarılı olma ihtimali de o kadar çok artar. İkinci dilde

yazma becerisinde başarılı olmak için öncelikle anadilindeki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

2.2.3. Yazma Süreci

Türkçe öğretimi programında yazma becerisi öğrenciye süreç içerisinde kazandırılacak bir beceri olarak görülmektedir. Karatay'a (2011, s. 1036) göre yazma süreci şu aşamalardan oluşur:

Hazırlık, yazma taslağı oluşturma, yazma taslağını düzenleme-geliştirme, yazıyı düzeltme, yazıyı ortaya koyma-yayınlama.

2.2.3.1. Hazırlık Aşaması

Yazma çalışmalarının en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada daha çok konuya dair ne biliniyor onun sorgulaması yapılır. Yazıda nelere değinileceğı ve ne anlatılacağına genel çerçeveleri belirlenir. Bu aşamada beyin fırtınası yapılır, alanda daha önce yazılmış, kitap, makale, dergi, gazeteden yararlanılabilir, soru-cevap tekniğı, küçük grup tartışması gibi birtakım teknikler kullanılabilir.

Hazırlık aşamasında öğrenciler konuya güdülenmeli, ne yazacaklarına konsantre olmalıdırlar. Yazacakları metnin türünü belirlemelidirler. Bu türler şiir, hikâye, anı, günlük, biyografi, makale, deneme vs. olabilir. Bu aşamada öğrenciler bir konu belirlemelidir. Belirledikleri konu çerçevesinde yazılarını şekillendirmelidirler.

Konu seçimi çok önemlidir çünkü tam olarak bilgi sahibi olunmayan bir alana dair konu seçimi yapılırsa o konu tam ve nitelikli bir şekilde aktarılamaz. Bu durum da yazının kalitesini düşürür. Bu aşamada bir yazma amacı belirlenir, niçin yazılacağı tespit edilir. Yazıda ulaşılmak istenilen nokta bilinmeli ve yazma sürecinde ona göre hareket edilmelidir. Yazının konusu sınırlandırılmalı ve çerçevesi çizmelidir. Konuyu sınırlandırmak yazılacak konunun daha detaylı anlatımına olanak sağlayacaktır. Bu aşamada metnin hedef kitlesi belirlenmelidir. Belirlenen hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç, eğitim seviyesi gibi özellikler yazma esnasında dikkate alınmalıdır.

2.2.3.2. Yazma Taslağı Oluşturma

Hazırlık aşamasında ortaya konan düşünceler ve konunun belirlenen yönleri bu aşamada düzenlenir. Yazma taslağında yazının ana ve alt başlıkları oluşturulur; giriş, gelişme, sonuç bölümleri belirlenir (Karatay, 2011, s. 1036). Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturan kişi metnin temel çerçevesini belirlemiş olur ve sonraki bölümlerde de oluşturulan bu temel çerçeve büyük oranda korunur. Daha sonraki aşamalarda sadece bazı noktalar düzeltilir. Taslak bölümde düşünceler artık daha çok detaylandırılır ve konunun alt boyutları da ele alınır.

Bu aşamada öğrenciler yazılarında doğru yazıp yazmadığı ile ilgili bir kaygı yaşamamalıdır. Çünkü öğrencilerin burada yazdıklarını düzeltmek için daha sonra imkânları olacaktır. Hazırlık aşamasındaki ham veriler burada artık daha organize ve düzenli hâle getirilir. Taslak aşamasında yazının biçimsel özelliklerine ve noktalama işaretlerine çok fazla zaman ayrılmamalıdır (Karatay, 2011, s. 1036). Çünkü yazının biçimsel özellikleri ve noktalama işaretlerinin doğruluğuna düzeltme aşamasında tekrar zaman ayrılacaktır. Bu yüzden biçimsel özelliklere ve noktalama işaretlerinde çok fazla oyalanılmamalıdır.

2.2.3.3. Yazma Taslağını Düzenleme-Geliştirme

Bu bölümde hazırlanan taslak düzenlenmiş şekilde bir metin hâline getirilir. Taslak kısmında daha karmaşık olan bilgiler bu aşamada detaylı bir şekilde kontrol edilerek yazıya aktarılır. Öğretmen bu aşamada öğrencilere yazılarında nelere değinmeleri gerektiğini öğrencilere söyleyebilir ve oluşturdukları taslak hakkında değerlendirme yapabilir (Karatay, 2011, s. 1036). Öğretmenin bu aşamadaki yaptığı yönlendirmeler ve değerlendirmeler öğrencilerin yanlışlarını görmelerine olanak sağlayacaktır. Öğrenciler yeniden düzenledikleri yazılarında eksik kalan, değinmedikleri noktaları tamamlayabileceklerdir. Bu da düzenlenen yazının daha iyi ve daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

Taslak aşamasında genel hatları belirlenen giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbirini tamamlar şekilde sıralanması ve konu akışının düzenlenmesi burada yapılır. Yazılarda bilgilerin mantıksal sıralanması bu bölümde düzenlenir. Yani yazıda anlatılan olay ve durumlar birbirini tamamlar şekilde ilerlemelidir.

2.2.3.4. Düzeltme

Bu aşama, yazının yayınlanmadan ve paylaşılmadan önce son kontrol aşaması olarak adlandırılabilir. Çünkü bu aşama daha çok biçimsel ve noktama işaretleri odaklıdır. Yani yazının biçimsel hataları varsa bu aşamada düzeltilir. Ayrıca noktalama yanlışları da bu aşamada düzeltilir. Bu aşama yayımlamadan önce son kontrol aşaması olduğu için yazımı bir başkasına okutmak yerinde olacaktır. Çünkü yazarın göremediği hataları bir başkası görebilir. Bu da yazının yayımlanmadan önce hatasız olmasını sağlayacaktır.

Bu aşamada yazıda dil bilgisel açıdan cümle kuruluşlarında hatalar varsa onlar da düzeltilir. Ayrıca bu bölümde kâğıt kullanımından, büyük ve küçük harf kullanımından kaynaklanan hatalar varsa düzeltilmelidir. Burada yazının birkaç defa okunması yerinde olacaktır. Bu sayede görülemeyen hatalar tekrar bakıldığında görülebilir. Bu bölümde öğretmen her öğrencinin kâğıdını bir başka öğrenciye vererek kontrol ettirebilir.

2.2.3.5. Yayımlama

Bu aşama yazma sürecinin son aşamasıdır. Yazma sürecinin bitmesiyle birlikte yazının okuyucuya ulaştığı aşamadır. Bundan sonra artık yazı metni oluşturan kişiden çıkmış okuyucunun yorumuna kalmıştır. Bu aşamadan sonra yazıya katkı sağlayacak ya da yazıya dair bir eleştiri yapacak olan okuyucudur. Yazılar birtakım medya araçları, internet, gazete, dergi gibi yerlerde yayınlanabilir. Okulda öğrencilerinin yazmış oldukları metinler okulun duvar gazetelerinde yayımlanabilir. Yazıların yayımlanması öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve yazma çalışmalarına daha fazla önem vermelerini sağlayacaktır.

2.2.4. Yazmada Amaç ve Kazanımlar

Kazanımlar, öğrencilerin öğretim sürecinde öğrenecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsayan bir bütündür (MEB, 2006). Öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanım adı altında somutlaştırılarak programda yer almıştır. Kazanımlar ve öğrenme alanları bir bütünlük içindedir her öğrenme alanının kazanımı kendine özgü ve ayrıdır.

2006 Türkçe öğretimi programı daha önceki programlarla karşılaştırıldığında, yayımlanan en kapsamlı programdır. Bu programda yazma becerisinde altı amaca ve kırk iki kazanıma yer verilmiştir. Bu amaç ve kazanımlar 6, 7, 8. sınıflarda ortaktır. Bu programda kazanımlar sınıf seviyelerine ve öğrenci düzeylerine göre ayrılmamıştır, sadece dil bilgisi, yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar sınıf seviyelerine göre ayrılmıştır.

Ancak son yayımlanan program olan 2015 Türkçe öğretim programında önceki programdaki gibi amaç ve kazanımlar ortak değildir. Birinci sınıftan başlayarak tüm sınıflarda ayrı ayrı yazma amaçlarına, kazanımlarına ve bu kazanımların alt kazanımlarına yer verilmiştir. Verilen kazanımlardan farklı sınıflarda ortak olanları da vardır fakat tümüyle aynı değildir. Birinci sınıfta iki amaca, dokuz kazanıma yer verilmiştir. İkinci sınıfta on kazanıma yer verilmiştir. Üçüncü sınıfta on bir kazanımına yer verilmiştir. Dördüncü sınıfta on bir kazanıma, altı alt kazanıma yer verilmiştir. Beşinci sınıfta on üç kazanıma, on altı alt kazanıma yer verilmiştir. Altıncı sınıfta on üç kazanıma, on altı alt kazanıma yer verilmiştir. Yedinci sınıfta on bir kazanıma, on sekiz alt kazanıma yer verilmiştir. Sekizinci sınıfta on iki kazanıma, on sekiz alt kazanıma yer verilmiştir. Bütün kazanımlar öğrencilerin seviyelerine göre ardışık bir süreç izleyerek her sınıfta farklı verilmiştir.

2.2.5. Yazmada Üst Düzey Beceriler

Bu üst düzey yazma becerileri öğrencilerin dil becerileriyle birlikte sekizinci sınıfın sonuna kadar kazanacakları ve daha sonra ki hayatlarında da kullanacakları becerilerdir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması yazma becerisinin kazanımları ile birlikte gerçekleştirilecektir. 2015 Türkçe öğretim programının kazandırılmasını hedeflediği üst düzey dil becerileri şunlardır:

2.2.5.1. Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi herhangi bir konuya olumlu ve olumsuz yanları ile birlikte bakarak konu hakkında bir değerlendirmeye varma aşamalarını içerir. Kişiye konu hakkında sorgulama yaptırır, konuyu tüm yönleri ile birlikte ele alıp, konuyu iyi analiz etmeyi gerektiren bir beceridir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir kişi

konu hakkında yeni ve özgün fikirler üretir. Münazarada, panelde, forumda ve büyük grup tartışmalarında eleştirel düşünme becerisi kullanılır.

2.2.5.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Bu beceri bir konu ya da duruma farklı bir bakış açısıyla bakmayı gerektirir. Konuya farklı açılardan bakabilmek daha önce ortaya konmamış özgün fikirler ortaya koymaya imkân tanır. Yaratıcı düşünme var olan bilgiye yeni boyutlar getirmeyi de içeren bir beceridir. Yaratıcı düşünme becerisine sahip olan bir kişi detaylı fikirler üretir, konuya ve sorunlara kendine özgü çözümler ortaya koyabilir.

2.2.5.3. İletişim Becerisi

İletişim becerisi dil becerileri ile içiçe geçmiş üst düzey bir beceridir. Bir insanın iyi ve sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için öncelikle dilde yetkin olması gerekir. Dil yetkinliği de dil becerilerinin gelişmesi ile gerçekleşir. İletişim sözlü ve yazılı olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. İnsanın iletişim becerisinde iyi olması için vücut dilini, jest ve mimiklerini iyi kullanması ve iletişim organlarında herhangi bir fiziksel bozukluk olmaması gerekir.

Kişinin iletişim becerisini geliştirmesi için kendine güven duyması ve kendini iyi ifade etmesi gerekmektedir. Bir kişi ile iletişim kurmanın gerekleri arasında dönüt almak vardır. Eğer kişi muhatabından dönüt alamazsa bu bir iletişim olmaz.

2.2.5.4. Araştırma Becerisi

Araştırma becerisi kişiyi bir konu hakkında sorgulamaya yönlendirir. Doğru bilgiye sorgulayarak ulaşılır. Bu beceri insanları araştırma süreci boyunca aktif yapar, insanlar bilgiye kendisi ulaşır. Ayrıca araştırma becerisi bir konuyu anlamak ve değerlendirmek için kullanılır. Bu beceri aynı zamanda yaratıcı düşünme becerisi ile de bağlantılıdır. Çünkü yaratıcılık bir kişiyi araştırmaya ve sorgulamaya sevk eder.

2.2.5.5. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisine sahip olan bir kişi yaratıcıdır. Bu beceri karşılaşılan sorunlara yapıcı ve akılcı bir şekilde karşılık verebilmeye olanak tanır. Problem çözme becerisi bir çocuğun kişisel gelişimi için çok önemlidir. Çocuğun özerkliğini ve kendine olan güvenini arttırmada bu beceri önemli bir rol oynar.

2.2.5.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Yaşanılan çağın bilgi çağı olarak adlandırılması ve sahip olunan bilgilerin sürekli değişmesi, her gün yeni bir şeylerin ortaya çıkması ve teknolojinin çok hızlı ilerlemesi bu becerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu beceride dikkat edilmesi gereken durum ise karşılaşılan her bilginin doğru kabul edilmemesidir. Önce bilgiler teyit edilmeli sonra kullanılmalıdır. Bu beceri aynı zamanda kişiyi araştırma ve sorgulamaya teşvik eder.

2.2.5.7. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

Bu beceri dil odaklıdır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dört temel dil becerisini merkezine alır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan her kişi çok iyi dinleyebilir, konuşabilir, okuyabilir, yazabilir. Aynı zamanda bu beceriye sahip olmak iletişim becerilerinde daha iyi olmayı da sağlayacaktır. Bu şekilde insanların toplum içinde sosyalliği de artacaktır. Ayrıca bu beceri okul derslerinde başarılı olunmasında pozitif bir etki yapacaktır.

2.2.6. Yazma Becerisinde Kullanılan Yöntemler

Yazma becerisini kazandırmada birtakım yöntem ve teknikler kullanılır. Bu yöntem ve tekniklerden bazıları aşağıda verilmiştir.

2.2.6.1. Anlatma (Düz Anlatım)

Anlatma yöntemi daha çok büyük sınıflarda uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen bilgileri aktaran konumundadır. Yazma çalışmalarında öğretmenler yazma becerisi ile ilgili genel kuralları öğrencilere aktarmada bu yöntemden yararlanırlar. Bu yöntemde öğretmen anlatımın monotonluğunu önlemek için ders sırasında örneklendirmeler yapabilir. Anlatma yöntemi öğretmen merkezli bir yöntem olduğu için ders sırasında öğretmen beden dilini çok iyi kullanmalı, sesini sınıfa göre ayarlamalıdır.

2.2.6.2. Örnek Olay

Örnek olay yöntemi gerçek hayatta karşılaşılabilecek bir olayın sınıf ortamında gerçekleştirilmesi ile yapılır. Hikâye edici metinlerin oluşturulması ve hazır metinlerin tekrar yazılmasında örnek olay yönteminden yararlanılabilir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 281).

MEB'in yazma türleri kısmında yer verdiği bir metinden hareketle metni yeniden oluşturma ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma türleri ile örnek olay tekniği ilişkilidir. Burada öğrenciler kendi cümlelerini kurarlar ve kendilerine has yazı tarzı ile metni yeniden kurgularlar. Bu teknik öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesine de katkı yapar.

2.2.6.3. Gözlem

Gözlem araştırmacıya verilere ilk elden ulaşma imkânı sunar. Bu açıdan gözlem bir durumun ya da eylemin ayrıntılı olarak incelenmesine fırsat verir. Yazma becerisinde öğrenciler gözlemledikleri durumları yazıya aktarabilirler. Böylece gözlem yapmak öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirir.

Öğrenciler bir eylem veya bir durumu ayrıntılı olarak inceleyerek birinci elden elde ettikleri verileri ve deneyimlerini yazıya aktarırlar. Ayrıca gözlem yapmak öğrencilerin yazma sürecinde seçecekleri konuyu daha kolay oluşturmalarına olanak sağlayacaktır. Gözlem yapmak öğrencilerin zihinsel ve bilişsel becerileri kullanmasını gerektirir.

2.2.6.4. Problem Çözme

Problem çözme tekniği önemli bir tekniktir. Problem çözme birden fazla tekniğin bir arada kullanılmasını gerekli kılar. Problem çözebilen birey eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir. Yani problem çözme becerisine sahip olmak üst düzey bilişsel becerilere sahip olmaktır. Yazma becerisinde öğrenciler günlük hayatlarında karşılaştıkları bir problemin çözümüne yönelik ya da öğretmenlerinin sınıfta vermiş olduğu problemlerin çözümüne yönelik yazı yazabilirler.

Öğrencilerin problemin çözümüne yönelik yapmış oldukları çalışmalar, öğrencileri karşılaştıkları problemlerin çözülmesinde daha başarılı yapacaktır. Bu şekilde öğrenciler problemlere daha akılcı çözümler getirebilecektir.

2.2.6.5. Listeleme

Listeleme tekniği aynı zamanda beyin fırtınası tekniği ile bağlantılıdır. Öncelikle bir konu belirlenir ve bu konunun alt boyutları alt alta liste şeklinde sıralanır. Listelenen bu düşünceler sınıfta tartışılarak bir sonuca varılır. Öğretmen bu tekniği yazma çalışmalarında şu şekilde uygulayabilir:

Öğretmen önce sınıfta bir konu belirler, öğrenciler bu konunun alt boyutlarını sırayla her bir öğrenci farklı şekilde ifade eder, daha sonra listelenen bu düşünceler sınıfta tartışılır ve son olarak da tüm bunlardan yola çıkarak öğrencilere yazma çalışması yaptırılır.

2.2.6.6. Kavram Haritası

Genel anlamda kavram haritaları kavramlar arasındaki ilişkileri gösterir. Kavram haritaları daha çok zihinsel becerileri gerektirir çünkü kavramlar arasındaki ilişkiler zihinde kurgulanır. Yazma çalışmalarında öğretmen hikâye, anı ve günlük gibi yazma çalışmalarında öğrencilere kavram haritalarından yararlanmalarını tavsiye edebilir. Kavram haritaları öğrencilerin olay kurgusunu daha iyi yapmalarına yardımcı olur. Olay kurgusu iyi yapılmış bir hikâye metni daha nitelikli bir ürün haline gelir.

2.2.6.7. Kelime Ağı Oluşturma

Kelime ağı oluşturma yönteminde başlangıçta temel bir kelimedenden yola çıkılır. Daha sonra bu kelime ilişkili bulunduğu diğer kelimelerle bağlanılır ve kelime salkımları oluşturulur. Bu yöntem öğrencilerin özerkliğini ve yaratıcılıklarını geliştirir. Öğrenciler yazma çalışmalarında kelime ağı oluşturmaya bir süre sonra eğlenceli bulacaklardır. Böylece öğrenciler sıkılmadan zevk alarak bu tekniği uygulayacaklardır. Bu da öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha başarılı olmalarını sağlayacak ve onların yazma çalışmalarında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Anılan ve Gültekin (2006) yaptıkları çalışmada Türkçe dersi yazılı anlatım dersinde kelime ağı oluşturma yöntemini kullanan grubun kelime ağı oluşturma yöntemini kullanmayan gruba göre daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan yola çıkarak öğretmenler yazma çalışmalarında kelime ağı oluşturma yönteminden etkili şekilde faydalanmalıdır. Bu yöntem öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

2.2.6.8. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)

İşbirlikli öğrenme sınıfta heterojen gruplar oluşturularak uygulanır. İşbirlikli öğrenme kendisini ifade etmekte güçlük çeken öğrencilerin olumlu bağlılık duygusu geliştirmelerini sağlar. Bu yöntem ile öğrencilerin özgüvenleri, eleştirel ve yaratıcı

düşünme becerileri de gelişir. Gruplar içinde öğrenciler arkadaşlarının düşüncelerine kendi düşüncelerini ekleyerek yaratıcılıklarını geliştirebilir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin okul başarısını arttırdığı gibi sosyal yönlerini, iletişim becerilerini ve kendilerine güvenlerini de arttırır.

2.2.7. Yazma Eğitiminde Yazım ve Noktalama

Yazma eğitiminde noktalama ve imlânın önemi göz ardı edilemez. Ayrıca yazılı bir metin oluşturulduğunda yazım kurallarına uyulması ve noktalama işaretlerinin kullanılması gerekir. Bu kurallara uyulmadığı zaman ise yazı şekilsel ve içerik açısından eksik kalır.

Şekil olarak yazının kötü olması yazım kuralları ile ilgilidir. Eğer yazım kurallarına uyulmazsa yazı okuyucunun gözünü yoracak ve okuyucuyu okuma esnasında rahatsız edecektir.

Noktalama işaretlerine uymamak ise daha çok içerik ile ilgilidir. Çünkü noktalama işaretleri konuşma dilindeki vurgu ve tonlamaların yazmadaki karşılığıdır. Yani noktalama işaretlerine uyulmadığı zaman anlatılmak istenilen şeyler tam olarak okuyucuya aktarılamaz. Okuyucu noktalama işaretleri sayesinde yazıda verilmek istenilen duyguyu anlayabilir.

MEB'in yayımladığı 2006 ve 2009 Türkçe öğretimi programlarında yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin hangi sınıf düzeyine göre nasıl olması gerektiği belirtilmiştir.

MEB 2009 yılında yayınladığı Türkçe öğretimi programında 5. sınıflar için hangi yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin ele alınacağını belirtmiştir. Bunlar:

2.2.7.1. Beşinci Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

2.2.7.1.1. Yazım Kuralları

1) Dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harfi büyük yazdırılmalıdır.

2) Soru edatı (mı) ile “de” ve “ki” bağlaçları verilmelidir.

2.2.7.1.2. Noktalama İşaretleri

Nokta (.), Virgül (,), İki nokta (:), Üç nokta (...), Ünlem işareti (!), Kısa çizgi (-), Tırnak işareti (“ ”), Kesme işareti (‘), Noktalı virgül (;), Uzun çizgi (—), Parantez (()), Denden işareti (”).

MEB 2006 yılında yayınladığı Türkçe öğretim programında 6-7-8. Sınıflarda hangi yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin ele alınacağını belirtmiştir. Bunlar:

2.2.7.2. Altıncı Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

2.2.7.2.1. Yazım Kuralları

1) Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin, soru eki “mi”nin, bağlaç olan “de” ve “ki”nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı, sayıların yazımı, büyük harflerin kullanımı.

MEB 6. sınıfta yazım kuralları ile ilgili şu uyarılarda bulunmuştur:

- 1) Birleşik kelimelerin yazımına okuma, yazma, dil bilgisi etkinliklerinde yer geldikçe değinilir.
- 2) Ses olaylarına dayalı yazım kuralları verilirken ilgili ses olayları da açıklanır.
- 3) Yazım kuralları verilirken okunuşla ilgili hususlara da değinilir.

2.2.7.2.2. Noktalama İşaretleri

Nokta (.), Virgül (,), Noktalı virgül (;), İki nokta (:), Üç nokta (...), Kısa çizgi (-), Eğik çizgi (/), Tırnak işareti (“ ”), Yay ayraç (()), Kesme işareti (’).

MEB burada şu uyarılarda bulunmuştur:

- 1) Noktalama işaretlerinin işlevleri ve yazım kuralları verilirken TDK Yazım Kılavuzu’nun son basımı esas alınır.
- 2) Noktalama işaretlerinin ilköğretim 1-5. sınıflarda ele alınan işlevleri hatırlatılır.
- 3) Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar okuma, yazma, dil bilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verilebileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilebilir.

4) Öğrencilere, yazımını bilmedikleri kelimeler için Yazım Kılavuzu'na başvurmaları, sınıf içi çalışmalarda, özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde yanlarında Yazım Kılavuzu bulundurmaları önerilir.

2.2.7.3. Yedinci Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

2.2.7.3.1. Yazım Kuralları

Yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.) yazımı, sayıların yazımı, büyük harflerin kullanımı.

MEB burada şu uyarıda bulunmuştur:

Birleşik kelimelerin yazımına okuma, yazma, dil bilgisi etkinliklerinde yeri geldikçe değinilir.

2.2.7.3.2. Noktalama İşaretleri

Nokta (.), Virgül (,), İki nokta (:), Üç nokta (...), Soru işareti (?), Ünlem işareti (!), Kısa çizgi (-), Eğik çizgi (/), Yay ayraç (()), Köşeli ayraç ([]), Kesme işareti (').

MEB burada şu uyarılarda bulunmuştur:

1) Noktalama işaretlerinin işlevleri ve yazım kuralları verilirken TDK Yazım Kılavuzu'nun son basımı esas alınır.

2) Noktalama işaretlerinin daha önceki sınıflarda ele alınan işlevleri hatırlatılır.

3) Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar okuma, yazma, dil bilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verilebileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilebilir.

4) Öğrencilere, yazımını bilmedikleri kelimeler için Yazım Kılavuzu'na başvurmaları, sınıf içi çalışmalarda, özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde yanlarında Yazım Kılavuzu bulundurmaları önerilir.

2.2.7.4. Sekizinci Sınıfta Ele Alınacak Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

2.2.7.4.1. Yazım Kuralları

Sekizinci sınıfta yazım kuralları ile ilgili bir kural belirtilmemiştir. Programda sekizinci sınıflarda sadece “yazım kurallarını kavrayarak uygular” adı altında bir kazanım belirtilmiştir.

2.2.7.4.2. Noktalama İşaretleri

Virgül (,), Noktalı virgül (;), Kısa çizgi (-).

MEB burada şu uyarılarda bulunmuştur:

- 1) Noktalama işaretlerinin işlevleri ve yazım kuralları verilirken TDK Yazım Kılavuzu'nun son basımı esas alınır.
- 2) Noktalama işaretlerinin daha önceki sınıflarda ele alınan işlevleri hatırlatılır.
- 3) Bu sınıfta özellikle pekiştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- 4) Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar okuma, yazma, dil bilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verilebileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilebilir.
- 5) Öğrencilere, yazımını bilmedikleri kelimeler için Yazım Kılavuzu'na başvurmaları, sınıf içi çalışmalarda, özellikle yazılı anlatım etkinliklerinde yanlarında Yazım Kılavuzu bulundurmaları önerilir.

2.2.8. Yazma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim sürecinde değerlendirme sorunları tespit etme işidir (MEB, 2006). Değerlendirme, sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koyar, sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasına ve yanlışlıkların düzeltilmesine fırsat tanır (MEB, 2006). Eğitim sürecinde değerlendirme yapmak derslerde başarının anahtarıdır. Çünkü değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin yanlış öğrenmelerini ve eksik öğrenmelerini tespit etme imkânı olacaktır. Tespit edilen sorunlar çözüldüğü zaman ise öğrencilerin derslerdeki başarıları artabilir.

MEB'in 2006 yılında yayınladığı Türkçe öğretim programına göre değerlendirme süreci üç şekilde yapılır. Bunlar:

Öğretim süreci başında, öğretim sürecinde ve öğretim süreci sonunda. Öğretim sürecinin başında girdiler, süreçte öğretim ve öğrenme, sonuçta çıktılar değerlendirilir.

Yazma eğitiminde öğrencilerin yazıları biçim yönünden ve içerik yönünden değerlendirilir.

2006 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programında yazma kazanımlarının değerlendirilmesi ile ilgili şunlar önerilmiştir:

1) *Yazma kurallarını uygulamayla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde*; çalışma kâğıtları, süreç gelişim dosyaları, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

2) *Plânlı yazma ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde*; çalışma kâğıtları, süreç gelişim dosyaları, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

3) *Farklı türlerde metin yazmayla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde*; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, performans değerlendirme formları, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, süreç gelişim dosyaları, öz değerlendirme formu, gözlem formları kullanılabilir.

4) *Yazdıklarını değerlendirmeye ilgili kazanımların değerlendirilmesinde*; açık uçlu, kısa cevaplı sorular; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, performans değerlendirme formları, süreç gelişim dosyaları, değerlendirme anketleri, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

5) *Yazma alışkanlığı kazanmayla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde*; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, performans değerlendirme formları, süreç gelişim dosyaları, değerlendirme anketleri, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

6) *Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde*; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir.

Değerlendirme araç ve yöntemleri: Kısa cevaplı maddeler, Çoktan seçmeli maddeler, Eşleştirme maddeleri, Doğru/Yanlış maddeleri, Açık uçlu sorular, Görüşme, Tutum ölçekleri, Öz değerlendirme, Akran değerlendirme, Gözlem (gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı), Öğrenci ürün dosyası, Performans ödevi, Proje ödevi (MEB, 2006).

2.3. Kelime Hazinesi

2.3.1. Kelime

TDK'de kelime şöyle tanımlanmıştır: “Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük.” TDK'nin tanımına göre kelime, tek başına olan ve bir anlam ifade eden sestir.

Korkmaz kelimeyi “bir veya birde çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belirli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır” olarak açıklamıştır (Korkmaz, 2003, s. 6; aktaran; Ölker, 2011).

Zengin kelime hazinesine sahip olan insanların düşünme yetenekleri gelişmiştir. Çünkü insanlar kelime dağarcığı içerisinde düşünülebilir. Kelime dağarcığının zenginliği insanlara bir durum hakkında daha detaylı düşünme imkânı tanır. Bunun yanı sıra kelime dağarcığı az olan insanların düşünceleri belirli kelimelerle sınırlıdır.

Kelimeler anlatma ve anlama aracıdır. Bir şeyler anlatılacağı zaman kelimelerin anlamlarının bilinmesi gerekmektedir. Kelimeler sayesinde insanlar birbirlerini anlayabilirler. Kelimeler iletişim kurmanın bir aracıdır. Kelimeler insanları toplumsal bir varlık olmaya götüren süreçte önemli bir işlevi üstlenirler. Kısacası insan kelimeler sayesinde toplumsal bir varlık olabilir.

Kelimeler dil göstergeleridir, anlama ve anlatma becerilerinin işlevlerini yerine getirmesine yardımcı olur, sosyal rolleri belirleyerek üst zihinsel becerilerin taşıyıcılık görevini üstlenirler (Güney ve Aytan, 2014).

İnsanların kelime hazinesi doğumundan itibaren gelişerek devam eder. Bu gelişim sürecinde insanlar farklı uyarıcılara maruz kalırlar, farklı alanlarla etkileşim kurarlar ve farklı insanlarla iletişime geçerler. Bu süreçte insanların kelime hazineleri yavaş yavaş artar.

2.3.2. Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi; kelime serveti, söz varlığı ve söz dağarcığı olarak da adlandırılır. Kavramların bu şekilde çeşitlilik göstermesi anlamlarının farklı olduğunun göstergesi olamaz hemen hemen hepsi aynı anlama tekabül etmektedir.

Kelime, söz varlığı ve kelime hazinesi sözün unsurlarını kapsar (Karadağ, 2013). Bu üç kavram birlikte değerlendirilebilir. İnsanların bildikleri ve kullandıkları kelimeler onların o dile ait kelime hazinesini oluşturur. Kelime hazinesini insanlar doğduktan sonra kazanır ve kelime hazinesi insanların yaşamı süresince ilerleyerek ve gelişerek devam eder (Karadağ, 2013). İnsanların dili taklit yolu ile öğrenmesi dilin sonradan kazanıldığına göstergesidir. Yeterli düzeyde uyarıcı alan her birey dili öğrenir. Dil ile birlikte dile ait unsurlarda öğrenilir ve kişinin kelime hazinesi bu şekilde gelişir. Kişinin çevre ile etkileşimi arttıkça ve kişi daha farklı alanlarda bilgiler edindikçe yaşamı boyunca onun söz dağarcığı da artar. “Çocuğun zihni dilin ses, şekil, cümle ve anlam özelliklerine göre biçimlenirken söz varlığı temel ihtiyaçlardan genele doğru hızlı bir gelişim göstermektedir” (Karadağ, 2013, s. 10).

“Kelime hazinesi, temel veya çekirdek kelimelerle birlikte; yabancı kökenli kelimelerden, deyimlerden, atasözleri, bilim, sanat ve teknik alanlardaki terimler ile kalıp sözlerden meydana gelmektedir” (Aksan, 1990). İnsanların çevrelerinde, ilgi alanlarında, mesleklerinde, kültüründe, günlük yaşamında ve daha birçok alandaki nesnelere, varlıkların adları onların kelime hazinesini oluşturur.

“Öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri amaçlanır” (MEB, 2006, s. 4). MEB’in Türkçe öğretim programında söz varlığı ile yaptığı bu tespit söz varlığının dil becerileri ile birebir bağlantılı olduğunun göstergesidir. Söz varlığını zenginleştirmek için önce dil becerileri geliştirilmelidir. İnsanlar günlük hayatlarında kullanmadığı kelimeleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile yeterli düzeyde çalışma yaparak kelime hazinesine katabilir (Yakar, 2016).

Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinde kelime hazinelerinin önemi büyüktür. Kelime hazinesi gelişmiş olan bir öğrenci sınıfta, arkadaş ortamında, ders esnasında ve sınavlarda kelime hazinesinin avantajından faydalanır. Kelime hazinesi öğrencilerin ders başarısının artmasında en önemli unsurlardan birisidir. Araştırmalar, öğrencilerin bildiği sözcük sayısının okul başarısıyla doğru orantılı olduğunu da göstermektedir (Yavuzer, 2001, s. 92; aktaran; Yakar, 2016).

Okuma alışkanlığı kelime hazinesini arttırır (Güney ve Aytan, 2014). Okuma alışkanlığına sahip olan bir kişi sürekli yeni metinlerle karşılaşır ve bu metinlerdeki kelimelerin anlamlarını öğrenir. Bu da onun kelime hazinesinin gelişmesine önemli bir katkı yapar.

Okula başlayıncaya kadar kelime hazinesi dinleme ve konuşma becerileri ile sınırlı kalır, okula başladıktan sonra okuma ve yazma becerilerinde de kelime hazinesi gelişir (Güney ve Aytan, 2014). Okuma ve yazma becerisi okulda kazanılan beceriler olduğu için doğal olarak bu becerilerde kelime hazinesinin okul öncesinde gelişmesi beklenemez.

2.3.3. Pasif Kelime Hazinesi

Pasif (edilgen) kelime hazinesi, kelime hazinesinin ilk katmanını oluşturur (Yakar, 2016). Pasif kelime hazinesinin, kelime hazinesinin ilk katmanı oluşturması bu kelimelerin daha çok anlama ile ilişkili olmasından kaynaklanır. Bu kelimeler aktif olarak kullanılmaz. Bu kelimeler işitme ve okuma kelimeleri olarak da adlandırılır. (Yakar, 2016). İnsanlar bu kelimeleri bilir, duyar ve okuyabilir fakat anlamsal olarak bu kelimeyi açıklayamazlar. Bunların pasif kelime olarak adlandırılmasının nedeni ise bu kelimelerin günlük hayatta, okulda, iş yerinde ve başka alanlarda kullanılmamasıdır.

Pasif kelime hazinesi aktif kelime hazinesine göre daha fazladır. Aslında birçok kelime duyulduğunda kelimeler tanıdık gelir fakat bu kelimeler tam olarak anlamlandırılmaz. Öğrenilen yeni kelimeler ilk olarak pasif kelime hazinesine kazandırılır (Yakar, 2016). Çünkü pasif kelime hazinesi işitme ve okuma ile sınırlıdır. İlk kez duyulan ve okunan kelimeler önce pasif kelime hazinesine kazandırılır.

2.3.4. Aktif Kelime Hazinesi

Aktif kelime hazinesi, kelime hazinesinin ikinci katmanını oluşturur (Yakar, 2016). Aktif kelime hazinesinin, kelime hazinesinin ikinci katmanını oluşturması bu kelimelerin aktif olarak kullanılması ile ilgilidir. Bu kelimeler günlük hayatta, okulda, iş yerinde ve birçok yerde iletişimde aktif olarak kullanılan kelimelerdir. Bu

kelimeler yazma ve konuşma kelimeleri olarak da adlandırılır (Yakar, 2016). Bu kelimelerin yazma ve konuşma kelimeleri olarak adlandırılması, bu kelimelerin iletişim kurmada kullanıldığını gösterir.

Öğrencilerin aktif kelime hazinelerini geliştirmeleri kelime öğretimi ile sağlanabilir. Kelime öğretiminin amaçlarından birisi de kelimeleri öğrencilerin aktif kelime hazinelerine katmaktır (Güney ve Aytan, 2014). Kelime öğretimi pasif kelime hazinesindeki kelimeleri aktif kelime hazinesine kazandırmak için birtakım tekniklerden yararlanır. Bu şekilde öğrencilerin aktif kelime hazineleri arttırılabilir.

Aktif kelime hazinesi pasif kelime hazinesinden azdır. Bunun nedeni kelime öğretimi etkinliklerinde konuşma ve yazmaya dayalı etkinliklerin az olmasıdır (Güney ve Aytan, 2014). Bilindiği gibi aktif kelime hazinesi konuşma ve yazmaya dayalıdır. Konuşma ve yazma sürecinde kelimelerin aktif olarak kullanması bu kelimelerin aktif kelimeler olarak adlandırılmasını sağlamıştır.

2.3.5. Kelime Öğretimi

Kelime öğretiminde hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiği önemlidir. Öncelikle öğretilecek kelimeler insanların işine yaramalı ve insanlar bu kelimeleri günlük hayatta aktif olarak kullanabilmelidirler. Bu kelimelerin öğretimine öncelik verilmelidir. Okullarda kelime öğretimi çalışmalarına bakıldığında burada bir belirsizlik vardır. Bu belirsizlik sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken kelimelerin tespitinin yapılmadığından kaynaklanır. Bu duruma yönelik Karadağ'ın (2013) bir çalışması olsa da MEB sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken kelimeleri belirlememiştir. Okullarda sınıf düzeylerine göre öğrencilere hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğinin tespiti yapılmalıdır. Sınıf düzeylerine göre bu kelimelerin türleri ve sayıları belirtilmelidir. Bu şekilde yapılacak uygulamalar öğrencilerin kelime hazinelerinin artmasına da önemli miktarda katkı yapacaktır. Öğrencilerin seviyeleri sınıflara, bölgelere ve yörelere göre farklılaştığından, kelime öğretiminde bu durumlar dikkate alınmalıdır.

Öğretilecek olan kelimelerin belirlenmesinde en çok kullanılan kelimeler ve ilgi alanlarına yönelik kelimelerin öğretilmesi bir ölçüt olabilir (Demirel, 1999). En çok kullanılan kelimelerin ve ilgi alanlarına yönelik kelimelerin öğretilmesi öğrencilere

birçok kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca bu kelimelerin öğretilmesi öğrencilerin ders başarısını da arttıracaktır.

Kelime öğretimi karmaşık bir süreçtir. Bu süreç sadece sözlüğe bakarak kelimelerin anlamlarına göre cümleler yazmak şeklinde değil, kelimelerin fikirler ile ilişkilendirilerek öğretildiği bir süreçtir (Akyol ve Temur, 2014). Sadece sözlüğe bakarak kelimenin öğrenildiğini sanmak bir yanılgıdır. Kelimeyi tam anlamıyla ve tüm yönleri ile öğrenmek için o kelime ile hangi düşünce ifade edilmek istenmiş, onun bilinmesi gerekmektedir.

Kelime öğretiminde öğretimin kalıcılığını arttıran en önemli unsur o kelimenin cümle içinde verilmesidir. Bu şekilde kelimenin ifade ettiği anlam belirginleşecek ve kelime ile verilmek istenilen anlam daha net şekilde anlaşılacaktır.

Kelime öğretiminde bir ders saatinde öğretilecek kelimeler önceden belirlenmelidir. Öğrencilerin düzeylerine göre öğretilecek kelimelerin sayıları arta da bilir azala da bilir. Kelime öğretiminde, kelimelerin tam olarak öğretildiğinden emin olunmalıdır. Yeni kelimelerin öğretime geçilmeden daha önce öğretimi yapılan kelimelerin yeterli düzeyde cümle içinde kullanılması ve o kelimelerle ilgili yeterli düzeyde alıştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu şekilde kelimelerin tam olarak öğretildiğinden emin olunabilir.

Kelime öğretiminde, öğretmen öğrencileri aktif hâle getirmelidir. Bu aktifliği öğretmen performans ödevleri ile sağlayabilir. Performans ödevleri süreç değerlendirmeyi esas alan bir yöntemdir. Burada süreç değerlendirmenin esas alınması öğrencilerin yanlış yapma kaygısını ortadan kaldırır. Bu şekilde öğrenciler kelime hazinelerini geliştirmek için daha rahat ortamlar elde ederler. Süreç değerlendirmede öğrencilerin kelime hazinelerinin başlangıçta ne olduğu görülecek ve süreç içerisinde kelime hazinelerinin ne kadar gelişme sağladığı belirlenebilecektir. Bu da öğrencilere uygulanan yöntemin onların kelime hazinelerini artırıp artırmadığını ortaya çıkaracaktır.

Türkiye’de kelime öğretimi çalışmalarının istenilen başarıya ulaşamamasının nedeni ilk kez duyulan kelimenin öğrenci tarafından bilmesi ve anlaması beklendiğindedir (Yakar, 2016). Bir kelimenin tam olarak öğretildiğinden emin olmadan, o kelimenin

bir kez duymakla öğretildiğini savunmak çok yanlış olur. Kelime öğretimi çalışmalarında buna dikkat edilmesi ve bu ayrıntının gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Suriyeli öğrencilerin kelime hazinelerine yönelik alan yazında bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bölümde yabancı öğrencilerin Türkçe kelime hazinesi üzerine yapılan çalışmalarından bahsedilmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar en çok bu öğrencilere kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, kelime öğretimi stratejilerine, kelime hazinelerinin geliştirilmesi, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında geçen kelimelerin sıklık durumuna, yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının belirlenmesi gerekliliği üzerine yapılmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini etkileyen değişkenlere yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Yurt dışında yaşayıp Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini belirlemeye yönelik sadece Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin (2015) çalışmasına rastlanmıştır. Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin çalışması anadili Türkçe olan öğrencilere yapıldığı için bu araştırmayla tam olarak örtüşmez. Ama Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin araştırması yurt dışında yaşayıp Türkçe öğrenen öğrenciler üzerine uygulandığı için bu araştırmaya yakın sayılır.

Bu çalışmanın yanında yabancılara Türkçe öğretiminde kelime sıklığı ile ilgili yapılan çalışmalar vardır.

Açık (2014) Temel Türkçe (A1 / A2) için söz dağarcığı tespit denemesi adlı bir çalışma yapmıştır. Bu kelimeleri daha önce Türkçede en sık geçen kelimelere göre belirlemiştir.

Araştırmanın sonucunda oluşturduğu tabloda en sık geçen kelimelerin türleri şöyle olmuştur: en siktan aza doğru isim, sıfat, fiil, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem'dir.

Aslan ve Durukan (2014) yaptıkları araştırmada Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti (1,2,3) kitaplarında en sık geçen ilk yirmi kelimeye bakmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1(A1-A2)'de en sık kullanılan kelimeler bir, ve, bu, da/de, çok, için, ama, o, insan, ol, gün, yap, sonra, mı/mi/mu, iş, var, yıl, tatil, en, daha, ben, zaman, gibi, iste, iyi, saat, yolculuk, git, her, kendi; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 2 (B1)'de en sık kullanılan kelimeler bir, ve, da/de, bu, ol, o, için, çok, kendi, insan, ben, en, ama, her, yıl, kadar, daha, şey, gibi, sonra, dünya, olarak, hayret, zaman, gün, var, iş, ne, onlar, mı/mi/mu/mü; Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3 (B2-C1)'de en sık kullanılan kelimeler bir, ve, da/de, bu, için, daha, ol, insan, çok, kendi, gibi, o, olarak, en, olan, kadar, ile, müzik, var, ben, mı/mi/mu/mü, ama, yıl, şey, değil, her, biz, dünya, ne, yer'dir.

Son olarak bu üç kitapta en sık geçen yirmi kelime: “bir, ve, da/de, bu, ol, o, için, çok, insan, ben, en, daha, gibi, sonra, şey, kadar, her, ama, kendi, biz”dir.

Aydın (2015) yaptığı araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve kelime hazinelerine bakmıştır. Araştırmada Gazi Tömer (A1, A2, B1, B2, C1), Gökkuşığı (A1, A2, B1, B2, C1), İstanbul (A1, A2, B1), İzmir (A1, A2), Lale (A1, A2, B1) ve Yeni Hitit (A1, A2, B1, B2, C1) kitaplarındaki kelime sayılarını tespit etmiştir.

Araştırmanın sonucunda bu ders kitaplarından Gazi Tömer, Gökkuşığı, Yeni Hitit kitapları olması gerektiği düşünülen 5500 kelime hedefine ulaşmıştır. Diğer üç kitaptan İstanbul 3523, Lale 2826, İzmir ise 2019 kelime bir söz varlığına sahiptir.

Gökkuşığı temel seviye okuma kitapları incelendiğinde kelime hazinesi bakımından bir çeşitlilik görülmüştür. Bu kitaplar Yazılı Türkçenin Kelime sıklığı Sözlüğündeki ilk 1200 sözcük dikkate alınarak yazılmıştır. Lale temel seviye okuma kitapları sözcük hazinesi bakımından oldukça zayıf bulunmuştur. Gökkuşığı orta seviye okuma kitapları sözcük hazinesi bakımından temel seviyedeki hedef sayı olan 2500 sözcüğe yaklaşıldığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırmada yer alan durum çalışması deseninde yapılmıştır. Çalışma da var olan bir durumun betimlemesi yapılmıştır. Çalışmanın amacı var olan duruma ilişkin belli sonuçları ortaya koymaktır. Araştırmada mevcut olan durumdaki çeşitlilik esnek bir yaklaşımla ele alınmış ve farklı değişkenlerin bu duruma etkisine bakılmıştır. Nitel araştırmalarda bir duruma ilişkin etkenler bütüncül yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu duruma ilişkin etkenler “toplam-farklı-aktif kelime kullanım durumu, kelime kullanım sıklığı, cinsiyet, öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri, sosyo-ekonomik faktörler, öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri” bütüncül bir yaklaşımla araştırılmıştır ve ilgili durumlara göre dağılımları üzerine odaklanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Suriyeliler Türkiye’nin hemen hemen bütün büyük şehirlerinde yaşamaktadırlar. Bu insanların okul çağında olan çocukları Türk çocuklarla birlikte eğitim görmektedirler. MEB’e bağlı okullarda eğitim gören bu öğrenciler devlet tarafından kimlik verilen öğrencilerdir. Suriyelilerin vatandaşlığa geçirilmeye başlanması ile birlikte Türkiye’de okullarda eğitim gören Suriyeli öğrenci sayısı büyük oranda artmıştır. Ayrıca MEB’in Suriye uyruklu öğrencilere eğitim verecek Türkçe öğretmenleri ataması yapması belirli şehirlerde eğitim gören bu öğrencilerin sayısını artırmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği Antalya’ya bağlı Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde yoğun olarak Suriyeli bulunmaktadır. Bu yüzden araştırmanın çalışma grubunu Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde ortaokul düzeyinde eğitim gören 41 Suriye uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin listeleri Kepez ve Muratpaşa ilçe milli eğitim

müdürlüklerinden ilgili izin ile alınmıştır (Ek-1). Çalışma grubunun seçiminde Suriye uyruklu öğrencilerin bu okullarda yoğun olarak bulunmaları, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmiş olması ve öğrencilerin düşüncelerini kâğıda aktarabilmeleri ölçütleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler kişisel bilgi formundan elde edilmiştir (Ek-2).

Suriyeli öğrencilere MEB tarafından gönderilen öğretmenlerin, öğrencileri yazma becerisinde daha fazla geliştirmelerine olanak tanımak için araştırma 2017 yılının Mart ayında yapılmıştır.

Araştırmanın sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için çalışmanın yapılacağı okullar araştırmacının yaşadığı bölgeye yakın okullardan seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu için Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde MEB'e bağlı 10 okul seçilmiştir. Bu okullarda ulaşılabilen öğrenci sayıları şu şekildedir: Turgut Reis Ortaokulu'ndan 15 öğrencinin 12'sine, Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu'ndan 5 öğrenciden 4'üne, Demirgül Ortaokulu'ndan 7 öğrenciden 5'ine, Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu'ndan 8 öğrencinin tamamına, Ünsal Ortaokulu'ndan 5 öğrenciden 1'ine, Varsak Ortaokulu'ndan 4 öğrencinin tamamına, Varsak Şelale Ortaokulu'ndan 4 öğrenciden 1'ine, Varsak İmam Hatip Ortaokulu'ndan 2 öğrenciden 1'ine, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu'ndan 3 öğrenciden 2'sine, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu'ndan 3 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır. Ulaşılamayan öğrencilerin bir kısmı kaydını başka bir okula aldırılmış, bir kısmı da kaydını yaptırmasına rağmen okula hiç devam etmemiştir. Daha sonra çalışma grubunda yer alan 41 öğrenciden 4'ü kompozisyon kağıdına herhangi bir şey yazmayıp boş verdikleri için çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmada 37 öğrencinin kompozisyonları değerlendirilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Tablo 1. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları

Okul	Öğrenci Say. (f)
Turgut Reis Ortaokulu	9
Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu	4
Demirgöl Ortaokulu	5
Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu	7
Ünsal Ortaokulu	1
Varsak Ortaokulu	4
Varsak Şelale Ortaokulu	1
Varsak İmam Hatip Ortaokulu	1
Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu	2
Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	3
Toplam	37

Tablo 1’de öğrencilerin okullara göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 9 öğrenci Turgut Reis Ortaokulunda, 4 öğrenci Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulunda, 5 öğrenci Demirgöl Ortaokulunda, 7 öğrenci Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulunda, 1 öğrenci Ünsal Ortaokulunda, 4 öğrenci Varsak Ortaokulunda, 1 öğrenci Varsak Şelale Ortaokulunda, 1 öğrenci Varsak İmam Hatip Ortaokulunda, 2 öğrenci Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulunda, 3 öğrenci de Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulunda öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sayılarının ve Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımları

Sınıf	Kız (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
5. sınıf	8	10	18
6. sınıf	6	2	8
7. sınıf	4	2	6
8. sınıf	1	4	5
Toplam	19	18	37

Tablo 2’de öğrencilerin sayılarının ve cinsiyetlerinin sınıflara göre dağılımları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin sınıflara göre kız ve erkek dağılımları farklılaşmaktadır. Tabloda beşinci sınıfa giden 18 öğrencinin 8’i kız 10’u

erkektir; altıncı sınıfa giden 8 öğrencinin 6'sı kız 2'si erkektir; yedinci sınıfa giden 6 öğrencinin 4'ü kız 2'si erkektir; sekizinci sınıfa giden 5 öğrencinin 1'i kız 4'ü erkektir. Öğrencilerin 19'u kız, 18'i erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci vardır. Tabloda kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden bir fazladır fakat çalışma grubuna dahil edilmeyen 4 erkek öğrenci daha vardır. Bu öğrenciler dahil edilseydi erkek öğrencilerin sayısı kız öğrencilerden fazla olacaktı.

Tablo 3. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Düzey	Öğrenci Sayısı (f)
Düşük	8
Orta	18
Yüksek	4
Toplam	30

Tablo 3'te öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloda 30 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Tabloya dahil edilmeyen 7 öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik durumlarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Tabloda düşük sosyo-ekonomik düzey ile geliri 0-999 TL arasında olan aileler, orta sosyo-ekonomik düzey ile geliri 1000-2999 TL arasında olan aileler, yüksek sosyo-ekonomik düzey ile geliri 3000 TL ve üzerinde olan aileler ifade edilmiştir. Tabloda 8 öğrenci düşük sosyo-ekonomik düzeye, 18 öğrenci orta sosyo-ekonomik düzeye, 4 öğrenci de yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

Tablo 4. Öğrencileri Türkiye'de Yaşama Sürelerine Göre Dağılımları

Yıl	0-23 ay (f)	24-47 ay (f)	48 ay+ (f)
Kişi Sayısı	3	11	23

Tablo 4'te öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası en az 48 aydır Türkiye'de yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 23 ay ve daha az süre Türkiye'de yaşayan öğrenci sayısı ise en az olmuştur. 24 ay ve 47 ay arası Türkiye'de yaşayan öğrenci sayısı 11 kişidir.

Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye’de Öğrenim Görme Sürelerine Göre Dağılımları

Yıl	Öğrenci Sayısı (f)
Hiç gitmeyen	14
1 yıl giden	12
2 yıl giden	5
3 yıl giden	6
Toplam	37

Tablo 5’te öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde Türkiye’de önceki yıllarda okula hiç gitmeyen öğrenci sayısı 14 kişi ile en fazladır. Daha sonra sırasıyla 12 kişi en az bir yıl, 6 kişi üç yıl ve 5 kişi iki yıl Türkiye’de okula gitmişlerdir. Öğrencilerin öğrenim görme sürelerinin farklılaşmasında Türkiye’de yaşama süreleri ve kimliği olmayan öğrencilerin okullara alınmaması etkili olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma becerisinde kelime hazinesini tespit etmeye yönelik yazdırılacak konu belirlenmiştir. Öğrencilere verilen yazma konusu daha önce alanda yapılmış yazma çalışmaları ve uzman görüşleri esas alınarak belirlenmiştir. Ayrıca bir yıl önce yapılan pilot uygulamada öğrencilerin yaşam deneyimlerini yazmada zorlanmadıkları görülmüş ve kendi hayat deneyimleri olan Türkiye’nin yardımseverliği ve Türk insanı hakkındaki düşünceleri adlı konuda yazma çalışması yaptırılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla “Kompozisyon Kâğıdı”, “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-2) kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kompozisyon Kâğıdı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere yazma çalışmasında kullanacakları kompozisyon kâğıdı verilmiştir.

Çalışmanın başında kompozisyon kâğıdına öğrencilere “Türkiye’nin yardımseverliği ve Türk insanı hakkındaki düşünceleri” adlı yazma konusu yazdırılmıştır. Daha sonra öğrenciler kompozisyonlarını yazmaya başlamışlardır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu” Türkçe öğretimi alanından uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form öğrencinin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu (Suriye’de okula gidip gitmediği), kardeş sayısı, babasının işi, annesinin işi, ailesinin sosyo-ekonomik durumu, Türkiye’ye kaç yılında geldiği, Türkiye’de önceki yıllarda okula gidip gitmediğine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra her öğrencinin formu üzerine araştırmacı tarafından öğrencilerin okullarının ismi, öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine ilişkin notlar alınmıştır. Kişisel bilgi formunda alınan bilgiler daha sonra araştırmacı tarafından bulgular kısmında kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Mart ayında öğrencilerin okullarında toplanmıştır.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra Muratpaşa ve Kepez ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Suriye uyruklu öğrencilerin sayıları ve bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların listesi alınmıştır. Bu listeden 10 okul seçilmiştir. Gerekli izinlerle araştırmanın yapılacağı okullara gidilmiştir. Çalışmanın içeriği hakkında okul yönetimi bilgilendirilmiştir. Okul müdürlüğünün onayı ile çalışma boş bir sınıfta uygulanmıştır.

Çalışmanın başında önce öğrencilere kişisel bilgi formları dağıtılmış ve bu formları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere kişisel bilgi formunda anlamadıkları soruları sormaları istenmiş, anlamadığı soruları soran öğrencilere ne yazmaları gerektiği detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Kişisel bilgi formlarını öğrenciler doldurduktan sonra öğrencilere boş kompozisyon kâğıtları dağıtılmıştır. Her öğrenciye ayrı ayrı yazma çalışması yaptırılmış, veriler öğrencilerden doğrudan alınmıştır.

Öğrencilerin yazma becerisinde kelime hazineleri tespit edileceği için veriler öğrencilerden kompozisyon kâğıtları ile alınmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerden Türkiye’nin yardımseverliği ve Türk insanı hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilere konuyu hangi yönlerden ele alacakları daha açık

bir şekilde ifade edilmiştir. Verilen konunun öğrencileri duygusal açıdan etkilememesi amacıyla öğrencilere bu çalışmanın onlara herhangi bir etkisinin olmayacağı anlatılmıştır. Daha sonra öğrencilerden duygularını açıkça dile getirmeleri istenmiştir.

Öğrencilere kompozisyon yazmaları için bir ders saati süre (40 dk.) verilmiştir. Araştırma sürecinde çalışmanın yapıldığı okullara tek tek gidilmiş, araştırmanın uygulaması 30 günde tamamlanmıştır.

Verileri elde etme sürecinde öğrencilere uygulanan çalışma yarı yapılandırılmış bir çalışmadır. Öğrencilere belirli bir yazma konusu verilerek öğrencilerin yazma konusu sınırlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Araştırma kapsamında alt problemlere yönelik toplanan veriler, araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okullara ve sınıflara göre kullandıkları toplam, farklı, aktif kelimelere ve bu kelimelerin sıklık durumuna bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime hazinelerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyetleri, Türkiye’de yaşama süreleri ve Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin toplam kelime, farklı kelime ve aktif kelime kullanımları analiz edilmiştir. Öğrencilerin kelime hazineleri üzerine değerlendirme, toplam kelime kullanımları üstünden yapılmıştır. Kullanılan kelimelerde çekim ekleri alan kelimeler tek kelime, olumsuzluk eki (me-ma) alan kelimeler ayrı birer kelime sayılmıştır. “İle”, “kadar”, “gibi”, “ama”, “fakat” vb. kelimeler somut bir varlığı ya da soyut bir kavramı karşılamazlar fakat bu kelimeler gramer görevli kelimeler olarak nitelendirilir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2005). Bu kelimelerin gramer görevli kelimeler olarak nitelendirilmesi bunların cümlede bir anlamı olduğunu gösterir. Bu sebeple söz konusu edat ve bağlaçlar da kelime kabul edilip sayılmıştır.

Alanda yapılan çalışmalardan yola çıkılarak özel isim ve sayılar aktif kelime hazinesine dahil edilmemiştir. Araştırmada sayılar bir kavramı karşıladıkları için veri analizine dâhil edilmiş ve tek bir kelime gibi değerlendirilmiştir. Bu araştırmada kelimeler sayılırken ve kelime listeleri hazırlanırken kelimelerin yan ve mecaz anlamları dikkate alınmamıştır. Yani bu kelimeler farklı kavramları ifade etse de tek kelime olarak değerlendirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği

Bu araştırmada, araştırmacı çalışmanın geçerli olması için araştırma sürecinde objektif davranmıştır. Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gzlemesidir (Kirk ve Miler, 1986; aktaran; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için araştırma sürecinde nitel araştırmaların esnekliğinden faydalanılarak kişisel bilgi formuna yeni sorular eklenmiştir. Bu soru ğrencilerin Türkiye'deki okullarda öğrenim görme süreleri ve öğrencilerin okullarının ismidir. Ayrıca araştırma yapılacak okullar araştırmacının yaşadığı bölgeye yakın okullardan seçilmiştir. Bu da araştırmanın geçerliliğini arttıran durumlardan birisidir. Nitel araştırmalarda araştırma alanına yakınlık araştırmanın geçerliliğini sağlayan özelliklerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için toplanan veriler ayrıntılı olarak yöntem ve bulgular bölümünde açıklanmış ve araştırmacı sonuçlara nasıl ulaştığını veri analizi başlığında anlatmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliliğini arttırmak için çalışmaya verilerden doğrudan örnekler eklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın da geçerliliğini arttırmak için Ek-4'te öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan örnekler verilmiştir.

3.7. Araştırmanın Güvenilirliği

Bu araştırmada araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizi ve ulaşılan sonuçlar başka bir araştırmacıya teyit ettirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik sağlamada dördüncü strateji verilerin analizi ve ulaşılan sonuçları başka araştırmacıya teyit ettirmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu Şekilde elde edilen

sonuçların, araştırmacının kendi görüşleri olmadığı sonuçların elde edilen verilere dayandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın uygulamasından sonra rastgele seçilen 20 öğrencinin kompozisyon kâğıdı hem çalışmayı yapan araştırmacı hem de Türkçe Eğitimi alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen verilerde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmıştır. 20 öğrencinin kompozisyonun incelenmesinde 16 öğrencinin kompozisyonu üzerinde görüş birliğine varılmış 4 öğrencinin kompozisyonu üzerinde görüş ayrılığı yaşanmıştır.

İki araştırmacının görüş birliğinde olduğu sonuçlar şunlardır: İki araştırmacı da Ö1'in kompozisyonunda toplam 180 kelime, 88 farklı kelime, 70 aktif kelime, Ö2'nin kompozisyonunda toplam 151 kelime, 80 farklı kelime, 74 aktif kelime, Ö3'ün kompozisyonunda toplam 46 kelime, 37 farklı kelime, 30 aktif kelime, Ö4'ün kompozisyonunda toplam 76 kelime, 48 farklı kelime, 45 aktif kelime, Ö5'in kompozisyonunda toplam 97 kelime, 58 farklı kelime, 53 aktif kelime, Ö6'nun kompozisyonunda toplam 112 kelime, 60 farklı kelime, 55 aktif kelime, Ö7'nin kompozisyonunda toplam 100 kelime, 48 farklı kelime, 47 aktif kelime, Ö8'in kompozisyonunda toplam 66 kelime, 42 farklı kelime, 40 aktif kelime, Ö9'un kompozisyonunda toplam 89 kelime, 43 farklı kelime, 63 aktif kelime, Ö10'un kompozisyonunda toplam 117 kelime, 59 farklı kelime, 57 aktif kelime, Ö11'in kompozisyonunda toplam 110 kelime, 56 farklı kelime, 49 aktif kelime, Ö12'nin kompozisyonunda toplam 46 kelime, 40 farklı kelime, 37 aktif kelime, Ö13'ün kompozisyonunda toplam 54 kelime, 36 farklı kelime, 31 aktif kelime, Ö14'ün kompozisyonunda toplam 80 kelime, 46 farklı kelime, 39 aktif kelime, Ö15'in kompozisyonunda toplam 118 kelime, 57 farklı kelime, 52 aktif kelime, Ö16'nın kompozisyonunda toplam 186 kelime, 60 farklı kelime, 54 aktif kelime ile yazı yazdıklarını tespit etmiştir.

İki araştırmacının görüş ayrılığında olduğu sonuçlar şunlardır: Çalışmayı yapan araştırmacı Ö17'nin kompozisyonunda toplam 79 kelime, 40 farklı kelime, 36 aktif kelime bulmuştur. Diğer araştırmacı Ö17'nin kompozisyonunda toplam 80 kelime, 42 farklı kelime, 39 aktif kelime bulmuştur. Çalışmayı yapan araştırmacı Ö18'in kompozisyonunda toplam 107 kelime, 60 farklı kelime, 55 aktif kelime bulmuştur.

Diğer araştırmacı Ö18'in kompozisyonunda toplam 109 kelime, 65 farklı kelime, 60 aktif kelime bulmuştur. Çalışmayı yapan araştırmacı Ö19'un kompozisyonunda toplam 50 kelime, 24 farklı kelime, 22 aktif kelime bulmuştur. Diğer araştırmacı Ö19'un kompozisyonunda toplam 52 kelime, 27 farklı kelime, 25 aktif kelime bulmuştur. Çalışmayı yapan araştırmacı Ö20'nin kompozisyonunda toplam 74 kelime, 50 farklı kelime, 46 aktif kelime bulmuştur. Diğer araştırmacı Ö20'nin kompozisyonunda toplam 75 kelime, 55 farklı kelime, 50 aktif kelime bulmuştur.

Daha sonra araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır.

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %80 bulunmuştur. Güvenilirlikte hesaplamının %80 çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu gösterir. Güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırma sorularına göre incelenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında okullara ve sınıf seviyesine göre toplam, farklı, aktif kelime kullanım durumu nedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerinin okul ve sınıf seviyesine göre toplam, farklı, aktif kelime kullanımlarının dağılımı Tablo 6 ve 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Okullara Göre Toplam, Farklı, Aktif Kelime Kullanımlarının Dağılımı

İlçeler	Okullar	Sınıf	Öğrenci say.	Toplam kelime	Farklı kelime	Aktif kelime	Toplam Kelime Ort.	Farklı Ort.	Aktif Ort.	
Kepez	Turgut Reis Ortaokulu	5	5	343	178	159	69	36	32	
		6	2	197	88	86	99	44	43	
		7	-	-	-	-	-	-	-	-
		8	2	112	82	77	56	41	38,5	
	Demirgül Ortaokulu	5	5	473	275	261	95	55	52	
		6	-	-	-	-	-	-	-	-
		7	-	-	-	-	-	-	-	-
		8	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	3	308	140	128	103	47	43	
		6	-	-	-	-	-	-	-	-
		Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu	7	1	180	88	78	180	88	78
		8	-	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-	-
		6	-	-	-	-	-	-	-	-
Ünsal Ortaokulu	7	1	78	45	39	78	45	39		

		8	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-
		6	2	151	94	84	75,5	47	42
	Varsak Ortaokulu	7	2	100	54	50	50	27	25
		8	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-
	Varsak İmam Hatip	6	1	110	56	49	110	56	49
	Ortaokulu	7	-	-	-	-	-	-	-
		8	-	-	-	-	-	-	-
		5	1	74	55	45	74	55	45
	Varsak Şelale	6	-	-	-	-	-	-	-
	Ortaokulu	7	-	-	-	-	-	-	-
		8	-	-	-	-	-	-	-
		5	-	-	-	-	-	-	-
	Fatma Nur Çelik	6	1	112	60	55	112	60	55
	İmam Hatip	7	1	158	80	74	158	80	74
	Ortaokulu	8	-	-	-	-	-	-	-
		5	3	340	188	152	113	63	51
	Mareşal Fevzi	6	-	-	-	-	-	-	-
	Çakmak Ortaokulu	7	-	-	-	-	-	-	-
		8	-	-	-	-	-	-	-
		5	1	50	24	22	50	24	22
	Hamza Taş İmam	6	2	185	103	91	92,5	51,5	45,5
	Hatip Ortaokulu	7	1	29	20	11	29	20	11
		8	3	230	122	105	77	41	35
Toplam	10 Okul	-	37	3230	1752	1566	87,2	47,3	42,3

Tablo 6'da 37 öğrencinin Türkçe yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayıları ve bu öğrencilerin kullandıkları kelimelerin sınıf seviyelerine göre oranları verilmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin kullandığı toplam kelime, farklı kelime ve aktif kelime sayılarının oranları tablonun toplam kısmında gösterilmiştir.

Tabloya göre öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayısı 3.230, farklı kelime sayısı 1752, aktif kelime sayısı 1566'dır.

Tabloda bu öğrencilerin kişi başına toplam kelime kullanım oranı 87,2, farklı kelime kullanım oranı 47,3, aktif kelime kullanım oranı ise 42,3 çıkmıştır.

Tabloda toplam kelime kullanım oranında Turgut Reis Ortaokulu 72,4, Demirgöl Ortaokulu 94,6, Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu 122, Ünsal Ortaokulu 78, Varsak Ortaokulu 62,7, Varsak İmam Hatip Ortaokulu 110, Varsak Şelale Ortaokulu 74, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu 135, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu 113, Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu 70 kelime ortalamasında sahiptir.

Tabloda farklı kelime kullanım oranında Turgut Reis Ortaokulu 38,6, Demirgöl Ortaokulu 55, Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu 57, Ünsal Ortaokulu 45, Varsak Ortaokulu 37, Varsak İmam Hatip Ortaokulu 56, Varsak Şelale Ortaokulu 55, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu 70, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu 63, Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu 38,4 kelime ortalamasında sahiptir.

Tabloda aktif kelime kullanım oranında Turgut Reis Ortaokulu 35,7, Demirgöl Ortaokulu 52,2, Şehit Kahraman Çelikbaş Ortaokulu 51,5, Ünsal Ortaokulu 39, Varsak Ortaokulu 35,5, Varsak İmam Hatip Ortaokulu 49, Varsak Şelale Ortaokulu 45, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu 64,5, Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu 51, Hamza Taş İmam Hatip Ortaokulu 32,7 kelime ortalamasında sahiptir.

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin okullara göre kelime kullanımları farklılaşmaktadır. Bu farklılığın oluşmasına etki eden bazı değişkenlerin olduğu ortadadır. Bu değişkenler okulların bulunduğu çevrede ailelerin sosyo-ekonomik durumu, ailelerin meslekleri, bölgenin toplumsal ve fiziksel yapısı, okullardaki öğretmenlerin mesleki başarısı olabilir. Bu durumların öğrencilerin eğitimlerine etki etmesi kaçınılmazdır. Okullar arasında, öğrencilerin kelime hazinelerinde bu farklılıkların oluşmasına bu durumlar etki edebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Toplam, Farklı, Aktif Kelime Kullanımlarının Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Aktif Kelime	Toplam Ort.	Farklı Ort.	Aktif Ort.
5. Sınıf	18	1588	860	767	88,2	47,7	42,6
6. Sınıf	8	755	401	365	94,3	50,1	45,6
7. Sınıf	6	545	287	252	90,8	47,8	42
8. Sınıf	5	342	204	182	68,4	40,8	36,4
Toplam	37	3230	1752	1566	87,2	47,3	42,3

Tablo 7’de öğrencilerin sınıf düzeylerine ve onların toplam, farklı, aktif kelime kullanımlarına ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda her düzeye ait toplam, farklı ve aktif kelime kullanımları verilmiş ve verilen bu kelimelerin öğrenci sayılarına göre oranları gösterilmiştir.

Tabloda beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı toplam kelime sayısı 1588, farklı kelime sayısı 850, aktif kelime sayısı 767; altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı toplam kelime sayısı 755, farklı kelime sayısı 402, aktif kelime sayısı 361; yedinci sınıf öğrencilerinin kullandığı toplam kelime sayısı 545, farklı kelime sayısı 287, aktif kelime sayısı 252; sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandığı toplam kelime sayısı 342, farklı kelime sayısı 204, aktif kelime sayısı 182’dir.

Tabloya göre beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenci başına düşen toplam kelime kullanımı ortalaması 88,2, farklı kelime kullanımı ortalaması 47,7, aktif kelime

kullanım ortalaması 42,6; altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenci başına düşen toplam kelime kullanımı ortalaması 94,3, farklı kelime kullanımı ortalaması 50,1, aktif kelime kullanımı ortalaması 45,6; yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenci başına düşen toplam kelime kullanımı ortalaması 90,8, farklı kelime kullanımı ortalaması 47,8, aktif kelime kullanımı ortalaması 42; sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenci başına düşen toplam kelime kullanımı ortalaması 68,4, farklı kelime kullanımı ortalaması 40,8, aktif kelime kullanımı ortalaması 36,4 kelimedir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin yazılı anlatımlarında kelime kullanımlarını doğal olarak etkilemesi gerekmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kullandıkları kelime sayısının da artması gerekir. Çünkü daha üst sınıflarda okuyan öğrencilerin dil becerileri alt sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla gelişmiştir. Dil becerilerindeki bu gelişme üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre daha fazla okuma ve yazma çalışması yapması sayesinde gerçekleşir. Bu durumlar üst sınıfta okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha fazla kelime ile yazı yazmasını gerektirir. Bu yüzden üst sınıflarda okuyan öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı alt sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla olmalıdır.

Tabloya bakıldığında toplam kelime, farklı kelime ve aktif kelime oranlarının sınıf düzeylerine göre dağılımları sınıf seviyelerinin artması ile paralel şekilde olmamıştır. Toplam kelime kullanımı açısından 94,3 kelime ortalaması ile altıncı sınıflar birinci; 90,8 kelime ortalaması ile yedinci sınıflar ikinci; 88,2 kelime ortalaması ile beşinci sınıflar üçüncü; 68,4 kelime ortalaması ile sekizinci sınıflar dördüncü olmuştur.

Farklı kelime kullanımı açısından 50,1 kelime ortalaması ile altıncı sınıflar birinci; 47,8 kelime ortalaması ile yedinci sınıflar ikinci; 47,7 kelime ortalaması ile beşinci sınıflar üçüncü; 40,8 kelime ortalaması ile sekizinci sınıflar dördüncü olmuştur.

Aktif kelime kullanımı açısından 45,6 kelime ortalaması ile altıncı sınıflar birinci; 42,6 kelime ortalaması ile beşinci sınıflar ikinci; 42 kelime ortalaması ile yedinci sınıflar üçüncü; 36,4 kelime ortalaması ile sekizinci sınıflar dördüncü olmuştur.

Öğrencilerin toplam kelime kullanımları, farklı kelime kullanımları ve aktif kelime kullanımları sınıf seviyelerinden bağımsız olmuştur. Oranların bu şekilde

beklenenden farklı çıkmasını bazı değişkenler etkilemiştir. Bu değişkenler öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri ve öğrenim görme süreleridir.

Öğrenciler arasında toplam kelime kullanımında fazla olan kelime sayısı farkı, farklı kelime kullanımında ve aktif kelime kullanımında azalmıştır. Örneğin toplam kelime kullanımında en fazla ortalamaya sahip altıncı sınıflar ile en az ortalamaya sahip sekizinci sınıflar arasındaki kelime farkı 25,9 kelime iken bu oran farklı kelime kullanımında 9,4 kelimeye, aktif kelime kullanımında da 8,7 kelimeye gerilemiştir. Bu da öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında farklı kelime kullanımlarının ve aktif kelime kullanımlarının birbirine çok yakın olduğunu göstergesidir. Toplam kelime kullanımında kelime farkının fazla olması öğrencilerin aynı kelimeleri tekrar ettiğinin göstergesidir. Öğrenciler arasında farklı ve aktif kelime kullanımının da farkın az olması onların kelime çeşidi açısından hemen hemen aynı kelimeleri bildiklerini gösterir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin sıklık durumu nedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin sıklık dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Sıklığının Dağılımı

Kelime	Sıklık (f)	Kelime	Sıklık (f)
Çok	146	Ev	30
Ben	117	Güzel/Antalya	28
Sonra	105	Baba/Komşu	27
Biz	104	Suriye/Sınıf	26
Okul	86	Öğrenmek/Türk	25
İyi	80	Kardeş/Hiç/Öğretmen/O/Onlar	22
Gitmek	76	Davranmak	21
Ve	73	Bilmemek/Bana	19
Arkadaş	71	Oturmak	18
Bir	67	İlk/Anne	17
Gelmek	64	İçin/İnsan/Ay/Biraz	16
De/Da	61	Kalmak/Bu/Çünkü/Daha/Vermek	15
Türkiye	53	Geçmek/İş/Bazı/Zaman/Yıl	14
Sevmek	44	Millet/Şey/Almak	13
Etmek/Olmak	37	Kilis/Başlamak/Bura/Çalışmak/Demek/Ondan	12
Ama/Var	36	Hayat/Abi/Yapmak/Şimdi	11
Yardım	35	En/Kimse/Gün/Okuma/Yaş	10
Türkçe	31		

Tablo 8’de öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin sıklık durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin en az 10 defa kullandığı kelimeler vardır. Dokuz kez ve daha az kullanılan kelimeler Ek-3’te yer almaktadır. Bu araştırmada tabloda yer almayan kelimelerle birlikte toplamda bütün öğrencilerin kullandıkları kelime çeşidi 480’dir.

Öğrencilerin kullandıkları 480 çeşit kelime yetersiz düzeydedir. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sıklıkla kullanmaları gereken kelime çeşidi daha fazla olmalıdır. Öğrencilerin kullandıkları bütün kelimelerin listesi Ek-3’te verilmiştir.

Tabloya göre öğrencilerin en 10 kez ve üzerinde kullandığı kelimeler şunlardır: çok (146), ben (117), sonra (105), biz (104), okul (86), iyi (80), gitmek (76), ve (73), arkadaş (71), bir (67), gelmek (64), de/da (61), Türkiye (53), sevmek (44), etmek/olmak (37), ama/var (36), yardım (35), Türkçe (31), ev (30), güzel/Antalya (28), baba/komşu (27), Suriye/sınıf (26), öğrenmek/Türk (25), kardeş/hiç/öğretmen /o/onlar (22), davranmak (21), bilmemek/bana (19), oturmak (18), ilk/anne (17), için/insan/ay/biraz (16), kalmak/bu/çünkü/daha/vermek (15), geçmek/iş/bazı/zaman/ yıl (14), millet/şey/almak (13), Kilis/başlamak/bura/çalışmak/ demek/ondan (12), hayat/abi/yapmak/şimdi (11), en/kimse/gün/okuma/yaş (10)'dır.

Öğrencilerin en sık kullandığı özel isimler Türkiye, Türkçe, Antalya, Suriye, Türk, Kilis'tir.

Tabloya göre bu araştırmada öğrenciler en fazladan aza doğru sırasıyla isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, edat, birleşik fiil, bağlaç türünden kelimeler kullanmışlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Düşük	Kişi Say. (f)	Orta	Kişi Say. (f)	Yüksek	Düşük Ort.	Orta Ort.	Yüksek Ort.
5. Sınıf	4	444	6	535	3	222	111	89,1	74
6. Sınıf	1	78	4	406	1	110	78	101,5	110
7. Sınıf	1	180	5	365	-	-	180	73	-
8. Sınıf	2	81	3	261	-	-	40,5	87	-
Toplam	8	783	18	1597	4	332	97,8	88,7	83

Tablo 9’da ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine ve öğrencilerin kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 30 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Çalışmaya dahil edilen ama tabloda yer almayan 7 öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik durumunu bilmediğini ifade etmiştir.

Bu tabloda düşük, orta ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının sahip oldukları kelime hazineleri her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Öğrencilerin kelime hazineleri oranları da her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan 30 öğrencinin ailelerinin 8’i düşük sosyo-ekonomik düzeye, 18’i orta sosyo-ekonomik düzeye, 4’ü de yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

30 öğrencinin 13'ü beşinci sınıf, 6'sı altıncı sınıf, 6'sı yedinci sınıf, 5'i sekizinci sınıftır. Beşinci sınıfa giden öğrencilerden 4'ü düşük sosyo-ekonomik düzeye, 6'sı orta sosyo-ekonomik düzeye, 3'ü yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Altıncı sınıfa giden öğrencilerden 1'i düşük sosyo-ekonomik düzeye, 4'ü orta sosyo-ekonomik düzeye, 1'i de yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Yedinci sınıfa giden öğrencilerden 1'i düşük sosyo-ekonomik düzeye, 5'i orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Yedinci sınıfta yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuk yoktur. Sekizinci sınıfa giden öğrencilerden 2'si düşük sosyo-ekonomik düzeye, 3'ü orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Sekizinci sınıfta yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenci yoktur.

Tabloya göre düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler 783, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler 1597, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler de 332 kelime kullanmışlardır. Çıkan sonuçların oransal dağılımına bakıldığında ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler 97,8 kelime ortalaması ile birinci; ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan öğrenciler 88,7 kelime ortalaması ile ikinci; ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler 83 kelime ortalaması ile üçüncü çıkmıştır.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çocukların eğitimlerine etki yaptığı düşünülür. Çünkü sosyo-ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarına daha iyi imkânlar sağlayabilirler. Bu imkânlar onların eğitimleri için de geçerlidir. Aileler çocuklarının daha iyi eğitim almaları için onlara çok fazla fırsat sunabilirler. Daha çok fırsat sağlanan çocukların da sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından daha başarılı olmaları beklenir.

Tabloya bakıldığında öğrencilerin kelime hazinelerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilenmediği görülmektedir. Yani genel kanıdan farklı olarak sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının kelime hazinesi sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan ailelerin çocuklarının kelime hazinesinden daha yüksek çıkmıştır.

4.3.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerin cinsiyetlerine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Kız	Kişi Say. (f)	Erkek	Kız Ort.	Erkek Ort.
5. Sınıf	8	894	10	694	111,7	69,4
6. Sınıf	6	622	2	133	103,6	66,5
7. Sınıf	4	417	2	128	104,2	64
8. Sınıf	1	118	4	224	118	56
Toplam	19	2051	18	1179	107,9	65,5

Tablo 10’da cinsiyete ve öğrencilerin kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları her sınıf için ve toplam kız erkek öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Öğrencilerin kelime hazineleri oranları da her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan 37 öğrencinin 19'u kız 18'i erkektir. Kızların 8'i beşinci sınıf, 6'sı altıncı sınıf, 4'ü yedinci sınıf, 1'i de sekizinci sınıftır. Erkeklerin 10'u beşinci sınıf, 2'si altıncı sınıf, 2'si yedinci sınıf, 4'ü de sekizinci sınıftır.

Tabloda 19 kız öğrenci toplamda 2051, 18 erkek öğrenci de toplamda 1179 kelime kullanmıştır. Kız öğrencilerin kelime hazineleri ortalamaları kişi başına 107,9 kelime ile erkek öğrencileri geçmiştir. Erkek öğrencilerin kelime hazineleri kişi başına 65,5 kelime çıkmıştır.

Tabloya göre kız öğrenciler erkek öğrencilerin iki katına yakın kelime hazinesine sahiptirler. Bu durumu Yakar (2016) şöyle açıklamıştır: “Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kelime hazinesi ortalamasına sahip olması ergenlikte bio-fizyolojik gelişimin kızlarda erkeklerden önce başlaması ile ilişkilidir”.

Yakar (2016) bu farklılığın bio-fizyolojik durumla ilgili olduğunu belirtmesine rağmen bu çalışmanın yapıldığı öğrenciler ülkelerinden ayrılmış çocuklardır. Bu çocukların ülkelerinden ayrılmış çocuklar olması bu duruma başka değişkenlerin etki etmesini gerektirir. Öğrencilerin bilmedikleri yabancı oldukları bir ülkede kız öğrencilerin erkeklerden daha geri plânda kalması ve erkek öğrencilerin bazı yönlerden kızlardan daha önde olması gerekir. Fakat bu beklentiye rağmen erkek öğrencilerin kelime hazineleri kız öğrencilerden çok geride kalmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin kelime hazinelerine etki yapan bir başka durum ise ilgiler ve ihtiyaçlardır. Bu ilgi ve ihtiyaçlar kız ve erkek çocukların eğitim başarılarını etkileyen değişkenlerdir. Kız öğrencilerin ilgileri bazı derslere ve alanlara karşı daha fazla olurken bazı derslere ve alanlara karşı daha az olmuştur. Aynı şekilde erkek öğrencilerin ilgileri bazı derslere ve alanlara karşı daha fazla olmakta bazı ders ve alanlara karşı ise daha az olmaktadır.

Ortaya çıkan bu farklılıklar kız ve erkeklerin yazılı anlatımlarında kelime kullanımlarında da olmuştur. Yapılan araştırmalar, uygulanan yazılı anlatımlarda tekrarlı ve tekrarsız kelime sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri

kelimeleri yazılı anlatımlarında daha fazla kullandıkları görülmektedir (Anılan ve Genç, 2011, s.127).

4.3.3. Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin Türkiye’de yaşama sürelerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	0-23 ay	Kişi Say. (f)	24-47 ay	Kişi Say. (f)	48+ ay	0-23 ay Ort.	24 -47 ay Ort.	48+ ay Ort.
5. Sınıf	1	38	6	557	11	993	38	92,8	90,2
6. Sınıf	1	97	2	172	5	486	97	86	97,2
7. Sınıf	-	-	1	78	5	467	-	78	93,4
8. Sınıf	1	35	2	112	2	195	35	56	97,5
Toplam	3	170	11	919	23	2141	56,6	83,5	93

Tablo 11’de öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerine ve onların kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri ile kullandıkları

kelime sayıları her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Tabloda kelimelerin oransal dağılımı da her sınıf için ve toplam kişi sayısı üzerinden gösterilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan 37 öğrencinin 3'ü 0-23 aydır Türkiye'de yaşamakta, 11'i 24-47 aydır Türkiye'de yaşamakta, 23'ü 48+ aydır Türkiye'de yaşamaktadır.

0-23 aydır Türkiye'de yaşayan öğrencilerden 1'i beşinci, 1'i altıncı, 1'i de sekizinci sınıftır. 24-47 aydır Türkiye'de yaşayan öğrencilerden 6'sı beşinci, 2'si altıncı, 1'i yedinci, 2'si de sekizinci sınıftır. 48+ aydır Türkiye'de yaşayan öğrencilerden 11'i beşinci, 5'i altıncı, 5'i yedinci, 2'si de sekizinci sınıftır.

Tabloya göre 0-23 aydır Türkiye'de yaşayan öğrenciler 170, 24-47 aydır Türkiye'de yaşayan öğrenciler 919, 48+ aydır Türkiye'de yaşayan öğrenciler 2141 kelime kullanmıştır. Çıkan sonuçların oranlarına bakıldığında 0-23 aydır Türkiye'de yaşayan öğrenciler ortalama 56,6, 24-47 aydır Türkiye'de yaşayan öğrenciler ortalama 83,5, 48+ aydır Türkiye'de yaşayan öğrenciler ortalama 93 kelime kullanmışlardır.

Tabloya bakıldığında öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerinin kelime hazinelerine etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türkiye'de yaşama süreleri arttıkça onların kelime hazineleri de aşamalı olarak artmıştır. Türkiye'de daha uzun süredir yaşayan öğrencilerin doğal olarak çevre ile etkileşimleri daha fazla olmuştur ve Türkçeye ait kelimelere zamanla daha çok aşına olmuşlardır. Bu durumda onların kelime hazinelerinin Türkiye'de daha az süredir yaşayan öğrencilere göre daha fazla olmasını sağlamıştır. Yabancı dil öğrenmede, yabancı dil ile etkileşime girmek çok önemlidir. Yani yeni bir dil en kolay o dil ile etkileşime girilerek, o dili konuşarak öğrenilir. Burada öğrencilerin Türkiye'de daha uzun süredir yaşamaları onların Türkçe ile etkileşimlerinin artmasını sağlamıştır. Bu da onların Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin anlamlı seviyede artmasına katkı yapmıştır.

4.3.4. Türkiye'de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerinin Türkiye'de öğrenim görme sürelerine göre dağılımı nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır.

Bu alt problemle ilgili olarak ortaokuldaki Suriyeli öğrencilerinin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine göre kelime hazinelerinin dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Türkiye’de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Dağılımı

	Kişi Say. (f)	Hiç Gitmeyen	Kişi Say. (f)	1 Yıl Giden	Kişi Say. (f)	2 Yıl Giden	Kişi Say.	3 Yıl Giden	Hiç Gitmeyen Ort.	1 Yıl Giden Ort.	2 Yıl Giden Ort.	3 Yıl Giden Ort.
5. Sınıf	7	707	6	408	1	117	4	356	101	68	117	89
6. Sınıf	1	118	4	398	1	54	2	185	118	99,5	54	92,5
7. Sınıf	4	445	1	50	1	50	-	-	111,2	50	50	-
8. Sınıf	2	81	1	66	2	195	-	-	40,5	66	97,5	-
Toplam	14	1351	12	922	5	416	6	541	96,5	76,8	83,2	90,1

Tablo 12’de öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme sürelerine ve onların kelime hazinelerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Tabloda 37 öğrencinin bilgisi yer almaktadır. Bu tabloda önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen, 1 yıl giden, 2 yıl giden ve 3 yıl giden öğrencilerin sahip oldukları kelime hazineleri her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden gösterilmiştir. Kelime hazineleri oranları da her sınıf için ve toplam öğrenci sayısı üzerinden verilmiştir.

Tablo üzerine yapılan değerlendirme ve yorumlar toplam öğrenci sayıları üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 14'ü önceki yıllarda Türkiye'de okula hiç gitmemiş, 12 öğrenci 1 yıl, 5 öğrenci 2 yıl, 6 öğrenci de 3 yıl okula gitmiştir.

Tabloda öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görme süreleri şöyle olmuştur: beşinci sınıf öğrencilerinden 7'si okula hiç gitmemiş, 6'sı 1 yıl, 1'i 2 yıl, 4'ü de 3 yıl gitmiştir; altıncı sınıf öğrencilerinden 1'i okula hiç gitmemiş, 4'ü 1 yıl, 1'i 2 yıl, 2'si 3 yıl gitmiştir; yedinci sınıf öğrencilerinden 4'ü okula hiç gitmemiş, 1'i 1 yıl, 1'i 2 yıl gitmiştir, yedinci sınıfta önceki yıllarda Türkiye'de 3 yıl okula giden öğrenci yoktur; sekizinci sınıf öğrencilerinden 2'si okula hiç gitmemiş, 1'i 1 yıl, 2'si 2 yıl gitmiştir, sekizinci sınıfta önceki yıllarda Türkiye'de 3 yıl okula giden öğrenci yoktur.

Tabloya göre önceki yıllarda Türkiye'de okula hiç gitmeyen öğrenciler 1351, 1 yıl gidenler 922, 2 yıl gidenler 416, 3 yıl gidenler 541 kelime kullanmışlardır. Sonuçların oransal dağılımına bakıldığında önceki yıllarda Türkiye'de okula hiç gitmeyen öğrenciler ortalama 96,5, 1 yıl giden öğrenciler ortalama 76,8, 2 yıl giden öğrenciler ortalama 83,2, 3 yıl giden öğrenciler ortalama 90,1 kelime kullanmışlardır.

İnsanların yabancı dil öğreniminde örgün eğitimin önemi göz ardı edilemez. Bir kişinin öğrendiği yabancı dilde aldığı eğitimin süresi o dili öğrenmeye büyük oranda etki eder. Yabancı dilde alınan örgün eğitimi süresi ile yabancı dilin gelişiminin paralellik göstermesi gerekir. Bu tabloya göre en fazla kelime hazinesine sahip olması gereken grubun önceki yıllarda Türkiye'de 3 yıl eğitim alan grup olması gerekiyor. Fakat bu tabloda önceki yıllarda Türkiye'de okula hiç gitmeyen grup en fazla kelime hazinesine sahiptir. Önceki yıllarda Türkiye'de okula hiç gitmeyen öğrencileri tablo dışında bırakılırsa diğer öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görme süreleri ile kelime hazineleri paralellik göstermektedir. Yani okula gitme yılları arttıkça kelime hazineleri de artmıştır. 1 yıl gidenlerin kelime hazinesi ortalama 76,8 kelimeyken, 2 yıl gidenlerin kelime hazinesi ortalama 83,2, 3 yıl gidenlerin kelime hazinesi de ortalama 90,1 kelimedir. Bu üç grubun ortalama kelime kullanımları genel kaniya uygundur.

Tabloda önceki yıllarda Türkiye'de okula hiç gitmeyen grubun kelime hazinesinin ortalama 96,5 kelime olması en fazla öğrencinin bu grupta yer alması ile alakalıdır. Yani diğer gruplarda daha fazla öğrenciye ulaşılabilmiş olsaydı bu oranların genel

kaniya uygun Şekilde bir düzelme gösterme ihtimali yüksektir. Aslında tablo daha detaylı incelendiğinde sınıflar bazında örneğin sekizinci sınıflarda genel kaniya uygun Şekilde ğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme süreleri arttıķa kelime hazineleri de aşamalı olarak artmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları yorumlanmış ve araştırma alanda daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okullara ve sınıf seviyelerine göre toplam, farklı, aktif kelime kullanımları farklılaşmaktadır. Öğrencilerin toplam kelime kullanımlarında fazla olan kelime sayısı farkı, farklı ve aktif kelime kullanımlarında azalmıştır.

Araştırmada sınıf düzeylerinin öğrencilerin toplam, farklı, aktif kelime kullanımlarına doğrudan bir etki yapmadığı görülmüştür. Sınıf seviyeleri ile öğrencilerin bu kelimeleri kullanım oranının artması beklenmesine rağmen bu çalışmada sınıf seviyelerin artışı, öğrencilerin bu kelimeleri kullanımlarının artışına paralel olmamıştır.

Araştırmada altıncı sınıfların kişi başına toplam kelime kullanım ortalamaları yedinci ve sekizinci sınıflardan daha fazla çıkmıştır. Bu çalışmada sekizinci sınıflar bu kelimeleri kullanım bakımından en az ortalamaya sahip sınıftır. Bu durumun başka değişkenler tarafından da etkilenme ihtimali yüksektir. Çünkü sekizinci sınıflar yaş itibariyle diğer sınıflardan daha büyük oldukları için okula devam etmekten ziyade ailelerine ekonomik olarak katkı sağlamak için çalışmakta olabilirler. Bu durumda yeterli düzeyde eğitim almayan sekizinci sınıfların kelime hazineleri bakımından diğer sınıfların gerisinde kalmasını açıklayabilir.

Ayrıca bu duruma etki eden değişkenlerden biri de yaş faktörüdür. Çünkü yabancı dil öğrenmede yaşı küçük olan çocukların dil öğrenme süreci yaşı büyük olan çocuklardan daha hızlı olmaktadır. Yaş faktörü de Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme sürecine etki etmiştir. Bu sekizinci sınıfların kelime kullanım ortalamasında en geride grup olmasını açıklayabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kullanılan kelimelerin sıklığına baktığımızda Suriyeli öğrencilerin Türkçede sıklıkla kullanmaları gereken birçok kelimeyi henüz kullanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları kelimelerin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bu kelimeleri kullanmamaları onların kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu gösterir. Fakat bu araştırmada öğrenciler yazılı anlatımlarında belirli bir konuda ve tek seferde bir yazma çalışması yaptıkları için öğrencilerin kelime kullanımları da azalmıştır. Buna rağmen bu öğrencilerin daha fazla kelime ile kompozisyon yazması gerekmektedir.

Barın'a (2003) göre yabancılara Türkçe öğretiminde son derece önem taşıyan temel söz varlığını belirlemede en önemli husus kelimenin Türkçe olup olmadığı değil, sık kullanılması ve Türk insanının kelimeye yüklediği anlam zenginliğidir.

Barın (2003) temel söz varlığını belirlemek için yapılan çalışmalarda organ adlarının sıkça kullanıldığını görmüştür ve Türkçe kelime öğretiminde ilk önce organ adlarının belirlenmesi gerektiğini söyler. Bu tespite rağmen bu çalışmada öğrencilerin sıklıkla kullandıkları kelimelere baktığımızda Suriyeli öğrencilerin en çok kullandığı kelimeler arasında organ adları yer almamaktadır.

Tatar Kırılmış ve Çelebi (2015) yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime sıklığı üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışma yabancı bir ülkede Türkçe Öğrenen öğrenciler üzerinde uygulaması bakımından önemlidir. Çalışmada en sık kullanılan kelimeler şöyle olmuştur: çok (415), ben/sonra (336), ekmek (315), bul (281), o (264), bu/koyamak (261), film (256), sandviç (170), almak (168), ama (161), iki (153), peynir (127), çünkü (122), yapmak (117), en (115), anne (108), üst (106), güzel (104)'dir.

Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin (2015) çalışmasında en sık kullanılan ilk yirmi kelimedен çok, ben, sonra, ama, çünkü, yapmak, en, anne, güzel kelimeleri Suriyeli öğrencilerin en sık kullandığı ilk yirmi kelime arasında yer almaktadır. Aslında bu çalışma ile Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin (2015) çalışmasında öğrencilere verilen yazma konuları farklı olmasına rağmen en sık kullanılan ilk yirmi kelimedен 9'u

ortaktır. Bu durumdan söyle bir sonuç çıkarılabilir öğrencilerin yazdıkları konular farklı olsa da yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları kelimeler genel itibarıyla aynı olmaktadır.

Açık (2014) Temel Türkçe (A1 / A2) için söz dağarcığı tespit denemesi çalışmasında Türkçe öğretimi için hazırlanacak ders kitaplarında kullanılması ve öğretilmesinin gerekli olduğu düşünülen sözcükleri tespit etmiştir. Bu tespit sonucunda kelimelerin türlerine göre sıklıklarını vermiştir. Bu tabloda en fazladan aza doğru türlere göre sıklıkla kullanılması gereken kelimeler sırasıyla isim, sıfat, fiil, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem'dir. Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin türlere göre sıklıkla kullandığı kelimeler ise en fazladan aza doğru sırasıyla isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, edat, birleşik fiil, bağlaç'tır. Bu iki araştırmada en sık kullanılan kelime türleri arasında birkaç fark vardır. Fakat iki araştırmada da en sık kullanılan kelime türü isimdir.

Arslan ve Durukan (2014) Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti (1,2,3) kitaplarındaki kelimelerin sıklık durumuna bakmışlardır. Bu kitaplarda en sık geçen yirmi kelime şunlardır: "bir, ve, da/de, bu, olmak, o, için, çok, insan, ben, en, daha, gibi, sonra, şey, kadar, her, ama, kendi, biz". Bu kelimelerden "bir, ve, da/de, olmak, çok, ben, sonra, ama, biz" kelimeleri Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları ilk yirmi kelime arasında yer almaktadır. Buradan şu sonuca ulaşılabilir: Türkçede en sık kullanılan kelimeler konu sınırlaması olmaksızın büyük oranda aynı kalmaktadır. Yani Türkçe öğrenen yabancıların sık kullandıkları kelimeler ve onlara yönelik hazırlanan kitaplarda da sık kullanılan kelimeler çok fazla değişmemektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin kelime hazinesine bir etkisi olmadığı görülmüştür. Beklenenden farklı olarak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının kelime hazineleri ortalaması sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan ailelerin çocuklarına göre daha az çıkmıştır.

Bu araştırmada araştırmalarda farklı bir durum ortaya çıkmıştır. Bu farklılık sosyo-ekonomik düzeyin çocukların kelime hazinesine etki etmediğindendir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının kullandıkları toplam kelime sayısı, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının kullandıkları toplam kelime sayısından daha fazladır.

Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime hazinelerinin az olmasının birçok nedeni olabilir. Bu sonucun böyle çıkmasına etki eden en önemli durum bu öğrencilerin Türk öğrenciler olmamasıdır. Ayrıca kelime hazineleri ölçülen öğrenciler, ülkelerinden zorunlu olarak ayrılmış farklı psikolojide olan kişilerdir. Daha sonra Türkiye’de sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin Suriye’deki sosyo-ekonomik durumları bilmemektedir. Bu öğrencilerin Suriye’de ekonomik durumlarının daha iyi olma olasılığı vardır. Bu durum da onların orada daha iyi eğitim almaları sonucunu doğurabilir bu da kelime hazinelerinin yüksek çıkmasının sebeplerindedir.

Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlara bakıldığında bu öğrencilerin başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin başarılı olmaları onların Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazineleri üzerine olumlu bir etki yapmış olabilir.

Sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan iki okuldaki öğrencilerin kelime hazinelerinin incelendiği araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime hazinesinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Davaslıgil, 1985; aktaran; Başoğlu, Kaplan ve Okur, 2014). Başka bir çalışmada çocukların kullandıkları farklı kelimelerde üç yaş civarındaki çocuklarda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, yüksek ekonomik düzeydeki ailelere kıyasla çocuklarına daha az sayıda ve daha az türde kelime söylemektedirler (Hart ve Risley, 1995; aktaran; Kırkkılıç ve Akyol, 2014).

Tulu (2009) anadili Türkçe olmayan (iki dilli) ve anadili Türkçe olan çocukların dil düzeylerine ve kelime hazinelerine etki eden faktörleri incelendiği araştırmasında sosyo-ekonomik düzeyin çocukların dil gelişimlerine ve kelime hazinelerine etki ettiğini görmüştür. Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların

dil gelişimleri ve kelime hazineleri daha iyi çıkmıştır. Ama Tulu bu etkinin çok fazla olmadığını çok az düzeyde olduğunu belirtmiştir.

5.1.3.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kelime Hazinelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada cinsiyet faktörünün kelime hazinesini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayısı eşit sayılır fakat öğrencilerin toplam kelime kullanımlarında kız öğrencilerin lehine bir fark vardır. Kız öğrencilerin toplam kelime kullanım ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasının iki katına yakındır. Bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Tatar Kırılmış ve Çelebi (2015) yaptığı çalışmada anı, film yazısı ve tarif yazısı olmak üzere üç türde yapılan yazılı anlatımlarda kız öğrencilerin toplam kelime, farklı kelime ve tekrar edilen kelime sayılarında erkek öğrencilere göre daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir. Tatar Kırılmış ve Çelebi'nin (2015) çalışması da bu çalışma ile aynı sonuçları vermiştir. Bu çalışmanın sonuçları da kız öğrencilerin kelime hazinelerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tulu (2009) anadili Türkçe olmayan (iki dilli) ve anadili Türkçe olan çocukların dil düzeylerine ve kelime hazinelerine etki eden faktörleri incelendiği araştırmasında hem iki dilli hem de anadili Türkçe olan öğrencilerde kız öğrencilerin dil düzeylerinin ve kelime hazinelerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görmüştür.

Ergenlikte bio-fizyolojik gelişimin kızlarda erkeklerden daha önce başlaması kızların dil gelişiminin erkeklerden daha iyi olmasını sağlamıştır (Yakar, 2016). Bu durumda kız çocukların ergenliğe erkek çocuklardan daha erken girdikleri göz önünde bulundurulduğunda kız çocukların erkek çocuklara göre dil gelişimleri yönünden daha iyi durumda olmaları gerekmektedir. Doğal olarak bu durum öğrencilerin kelime hazinelerine de yansımıştır. Kız öğrencilerin kelime hazinelerinin erkek öğrencilere oranla kayda değer şekilde fazla olması bu şekilde açıklanabilir.

5.1.3.3. Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerinin onların kelime hazinelerini etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin Türkiye’de yaşama yılları arttıkça kelime hazineleri oranları belirgin şekilde artmıştır. Türkiye’de yaşama süresi 0-23 ay arasında olan öğrencilerin kelime hazineleri ile Türkiye’de yaşama süresi 48+ ay olan öğrencilerin kelime hazinelerinde kayda değer şekilde fark vardır. Türkiye’de yaşama süresi 48+ ay olan öğrencilerin toplam kelime kullanım ortalaması Türkiye’de yaşama süresi 0-23 ay arasında olan öğrencilerin toplam kelime kullanım ortalamasının neredeyse iki katına yakındır. Başka araştırmalar ve çalışmalar da bu durumu doğrulayan sonuçlar ortaya koymuştur.

İnsanların hayatları boyunca kelime hazineleri artmaya devam eder. Bu gelişim yaşanan olaylar, ilgiler, ihtiyaçlar ve daha başka şeyler sayesinde gerçekleşir. Herhangi bir çaba içerisinde bulunmayan insanlar da yaşantı yoluyla bir kelime hazinesine sahip olabilirler (Demir, 2006). Görüldüğü üzere sadece yaşantılar da insanların kelime hazinesini geliştirebilmektedir. Bu çalışmada da Türkiye’de yaşama süreleri fazla olan öğrencilerin kelime hazineleri fazla çıkmıştır. Bu öğrenciler herhangi bir çaba göstermemiş olsalar da sadece yaşantılarla belirli miktarda kelime hazinelerini arttırmış olabilirler.

Bir dile daha uzun süre etkileşime giren bireyler istemeden de olsalar o dili öğreneceklerdir. Dil öğreniminde yaşanan ülkede geçirilen süre ile o dili öğrenmek doğru orantılıdır. Yani yabancı bir ülkede ne kadar fazla yaşanılırsa, o ülkenin dili geçen zaman ile birlikte daha iyi öğrenilir ve insanların o dile ait kelime hazinesi de yaşanan süre ile birlikte artar. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlarda tüm bu belirtilen durumlar ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada Türkiye’de yaşama süreleri daha fazla olan öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrendikleri ve Türkçe kelime hazinelerinin de daha fazla olduğu görülmüştür.

5.1.3.4. Türkiye’de Öğrenim Görme Süresine Göre Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme sürelerinin onların kelime hazinelerini kısmen etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada daha önce

Türkiye’de okula hiç gitmeyen öğrenciler tablo dışında bırakıldığında öğrencilerin Türkiye’de yaşama yılları arttıkça kelime hazineleri de bununla paralel şekilde artmıştır. Ama bu araştırmada çıkan sonuca göre en fazla kelime hazinesine sahip grup önceki yıllarda Türkiye’de okula hiç gitmeyen gruptur. Beklenilenden farklı olarak sonucun böyle çıkmasını etkileyen bazı değişkenlerin olduğu ortadadır.

Araştırma sonucunda önceki yıllarda Türkiye’de okula gitmeyen öğrencilerin kelime hazinelerinin okula giden öğrencilere göre fazla olmasını etkileyen durumlardan birisi bu grupta yer alan öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere göre sayılarının daha fazla olmasıdır. Eğer diğer gruplarda daha fazla öğrenciye ulaşılabilseydi öğrencilerin kelime hazineleri de beklenen seviyelere göre dağılım gösterebilirdi.

Araştırmada önceki yıllarda okula hiç gitmeyen öğrencilerin kelime hazinelerinin fazla olmasının nedenlerinden birisi de bu öğrencilerin başarılı öğrenciler olabileceğidir. Öğrencilerin ders başarılarının kelime hazineleri üzerine olumlu etki yapması beklenir. Ders başarısı ile kelime hazinesi doğru orantılıdır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
2. Bu araştırmanın ve daha sonra yapılacak araştırmaların sonuçları ile Suriyeli öğrencilere öğretilmesi gereken kelimelerin tespiti yapılmalıdır.
3. Yabancı öğrencilere kelime öğretimi çalışmalarında kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık oluşturan bio-fizyolojik gelişim dikkate alınmalıdır. Buna göre kelime öğretimi yapılmalıdır.
4. Sınıf düzeyleri ile öğrencilerin kelime hazineleri arasındaki dengesizliğin nedenlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Bir ülkede yaşama süresinin kelime hazinesine etkisinden dolayı yabancı öğrencilerin bir ülkede yaşama sürelerine göre öğrencilere uygulanan yöntemler değiştirilmelidir.

6. Okullar arasında öğrencilerin kelime hazinelerinde olan farklılıkların sebepleri araştırılmalıdır. Bu sebepler çerçevesinde okullar arasında bir denge sağlanması için geride kalan okullara yönelik çözümler bulunmalıdır.



KAYNAKÇA

Açık, F. (2014). Temel Türkçe (A 1/ A 2) için söz dağarcığı tespit denemesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1-17.

Akkurt, B. (2012). *Yabancı dilde eğitim nedir, ne değildir?*. <http://www.bilim.org/yabanci-dilde-egitim-nedir-ne-degildir/> adresinden 13 Haziran 2017'de alınmıştır.

Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil*. Ankara: TTK Yayınları.

Akyol H. ve Temur T. (2014). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. Ahmet Kırklılıç ve Hayati Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi: Ankara.

Anılan, H. ve Genç, B. (2011). Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanım durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 111-132.

Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-25.

Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.

Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. Mustafa DURMUŞ ve Alpaslan OKUR (Editörler), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker Yayınları: Ankara.

- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 311-317.
- Başoğlu, N., Kaplan, T. ve Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazandırılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 165-176.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 34, 169.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Erdem, C. (2017). Lise öğrencilerinin sözcük kazanımında sözlük kullanım eğilimlerinin etkisi. *Gefad / Gujgef*, 37(1), 119–150
- Güney, N. ve Aaytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 63-86.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1055.

Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, (163), 36-45

Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 85-102.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerini kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman. GÜZEL ve Halit. KARATAY (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 265-306). Pegem Akademi: Ankara.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kırılmış Tatar, İ. ve Çelebi, C. (2015). İngiltere’de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies Of The Ottoman Domain*, 5(8), 2147-5210.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (öğrenim, öğretim ve değerlendirme). Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

Orhan, O. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye etkileri*. <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/suriyeli-siginmacilarin-turkiyeye-etkileri/> adresinden 13 Haziran 2017’de alınmıştır.

Onay, İ. (2012). Cengiz han’ın devletinde Türk kültürünün etkisi ve katkısı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2441-2455.

Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, (9), 45-60.

Takıl, B. N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 0(1), 299-312.

Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

TDK. (2017). *Kelime*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 15 Nisan 2017'de alınmıştır.

Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(12), 249-279.

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uslu Üstten, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında kullandıkları kelimelerin türleri üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 232-242.

Yakar, H. G. İ. (2016). *Yazılı anlatımda kullanılan aktif kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Proceedings of SOCIOINT 2016 3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities Sempozyumunda sunulmuştur, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, F. (2014). Yeni hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48.

YEE (2017). *Enstitülerimiz*. <http://www.yee.org.tr/> adresinden 05 Ocak 2017'de alınmıştır.

EKLER

Ek-1. Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.1700200
Konu : Anket Uygulaması

09.02.2017

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sadık Ahmet ÇETİN'in "**Suriyeli Çocukların Türkçeyi Öğrenmede Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri**" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa ve Kepez İlçelerine bağlı okul ve kurumlarda uygulama isteği ile ilgili 20/12/2016 tarih ve 37613 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 06/02/2017 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**Suriyeli Çocukların Türkçeyi Öğrenmede Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri**" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa ve Kepez İlçelerine bağlı okul ve kurumlarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması ve araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
09.02.2017

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

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

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 92eb-53f7-3741-9f14-a580 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrencinin

1) Cinsiyeti

a) Kız

b) Erkek

2) Yaşı

3) Eğitim durumu (Suriye’de okula gidip gitmediği)

4) Kardeş sayısı

5) Babasının işi

a) Suriye’de.....

b) Türkiye’de.....

6) Annesinin işi

a) Suriye’de.....

b) Türkiye’de.....

7) Ailesinin eğitim seviyesi

a) Annenin.....

b) Babanın.....

8) Ailesinin aylık geliri

9) Türkiye’ye kaç yılında geldiği

10) Türkiye’de okula başlamadan önce bir yerde Türkçe eğitimi alıp
almadığı

Ek-3. Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Listesi

Alfabetik					
Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
A		B		46. Birkaç	1
1. Arkadaş	71	1. Ben	117	47. Bunlar	1
2. Ama	36	2. Biz	104	48. Belki	1
3. Antalya	28	3. Bir	67	49. Beri	1
4. Anne	17	4. Baba	27	50. Birçok	1
5. Ay	16	5. Bilmemek	19	51. Buna	1
6. Almak	13	6. Bana	19	52. Bebek	1
7. Abi	11	7. Biraz	16	C	
8. Artık	5	8. Bu	15	1. Cevap	1
9. Altıncı	5	9. Bazı	14	2. Cihaz	1
10. Altı	4	10. Başlamak	12	Ç	
11. Aynı	4	11. Bura	12	1. Çok	146
12. Anlamak	4	12. Bakmamak	7	2. Çünkü	15
13. Anlamamak	4	13. Bilmek	7	3. Çalışmak	12
14. Akraba	4	14. Birinci	6	4. Çıkmak	5
15. Aile	4	15. Bulmak	6	5. Çıkartmak	4
16. Abla	3	16. Bulamamak	4	6. Çekmek	3
17. Anlatmak	3	17. Büyük	4	7. Çıkarmak	2
18. Aramak	3	18. Bazen	4	8. Çağırarak	2
19. Almamak	3	19. Başka	4	9. Çıkmamak	2
20. Az	3	20. Böyle	4	10. Çocuk	2
21. Alay (etmek)	2	21. Beşinci	4	11. Çalışkan	1
22. Ad	2	22. Bitmek	3	12. Çalmak	1
23. Amca	2	23. Batman	3	13. Çeşit	1
24. Ayrılmak	2	24. Biri	2	14. Çalışmamak	1
25. Ameliyat	2	25. Bina	2	D	
26. Aşk	1	26. Bundan	2	1. De / Da	61
27. Açılmak	1	27. Bütün	2	2. Davranmak	21
28. Alınmak	1	28. Belediye	2	3. Daha	15
29. Ali	1	29. Beş	2	4. Demek	12
30. Arap	1	30. Bırakmak	2	5. Ders	9
31. Akşam	1	31. Buçuk	2	6. Değil	6
32. Atmış	1	32. Buzlu	2	7. Dört	5
33. Adam	1	33. Bisiklet	1	8. Dede	5
34. Arapça	1	34. Bakara Suresi	1	9. Devlet	3
35. An	1	35. Bayram	1	10. Deniz	2
36. Ayak	1	36. Boyunca	1	11. Dönem	1
37. Alçı	1	37. Başarılı	1	12. Dönmek	1
38. Antakya	1	38. Buluşmak	1	13. Durum	1
39. Ancak	1	39. Bugün	1	14. Ders	1
40. Almanya	1	40. Başarı	1	15. Dam	1
41. Anasınıfi	1	41. Babaanne	1		
42. Amcaoğlu	1	42. Babamgil	1		
43. Ateş	1	43. Birbiri	1		
44. Araba	1	44. Burun	1		
		45. Bile	1		

16. Dutlu Bahçe	1	10. Görememek	5	10. İstememek	3
17. Diyarbakırlı	1	11. Görmek	4	11. İyileşmek	2
18. Dövmek	1	12. Genç	3	12. İçinde	2
19. Dememek	1	13. Göz	2	13. İnan Sitesi	1
20. Dağılmak	1	14. Geçirmek	2	14. İnşallah	1
21. Diğer	1	15. Geçinmek	2	15. İtiraz	1
22. Davranmamak	1	16. Getirmek	2	16. İstop	1
23. Dil	1	17. Gidebilmek	1	17. İse	1
24. Dilemek	1	18. Göstermek	1	18. İfade	1
25. Değiştirmek	1	19. Göstermemek	1	19. İyilik	1
26. Doktor	1	20. Götürmek	1	20. İnternet Kafe	1
		21. Gece	1	21. İşlemek	1
E		22. Gıda	1	22. İhtimal	1
		23. Google	1		
1. Etmek	37			K	
2. Ev	30	H		1. Komşu	27
3. En	10			2. Kardeş	22
4. Eski	8	1. Hiç	22	3. Kalmak	15
5. Erkek	3	2. Hayat	11	4. Kilis	12
6. Eşya	3	3. Her	8	5. Kimse	10
7. Eğlenmek	3	4. Hep	7	6. Kız	9
8. Evlenmek	2	5. Hastane	6	7. Kötü	8
9. Eczane	2	6. Hasta	5	8. Konuşmak	8
10. Ezberlemek	2	7. Hoca	5	9. Kimlik	6
11. Elhamdülillah	2	8. Hepsi	4	10. Kumluca	5
12. Etmemek	1	9. Hâlâ	3	11. Karışmamak	5
13. Ebelemece	1	10. Hatta	3	12. Küçük	4
14. Eğer	1	11. Harf	2	13. Kişi	3
15. Elbet	1	12. Hafızlık	2	14. Kapatmak	3
16. Elektrik Mühendisi	1	13. Hükümet	2	15. Konya	3
17. Esra	1	14. Hayal	2	16. Karşılaşmak	2
18. Elbise	1	15. Hazırlamak	2	17. Kim	2
19. Evet	1	16. Herkes	1	18. Koymak	2
20. Elli	1	17. Hemen	1	19. Kadar	2
		18. Hasar	1	20. Kayıt	2
F		19. Hak	1	21. Kapanmak	1
		20. Hangi	1	22. Kendi	1
1. Fen	2			23. Kuran-ı Kerim	1
2. Fazla	1	I		24. Karar	1
3. Felç	1			25. Kolay	1
4. Filistinli	1	1. İslah	1	26. Kurs	1
				27. Karşıyaka	1
G		İ		28. Karakol	1
				29. Kırmak	1
1. Gitmek	76	1. İyi	80	30. Kaza	1
2. Gelmek	64	2. İlk	17	31. Karşı	1
3. Güzel	28	3. İçin	16	32. Kitap	1
4. Geçmek	14	4. İnsan	16	33. Kiralamak	1
5. Gün	10	5. İş	14	34. Koyulmak	1
6. Gaziantep	8	6. İstemek	8	35. Kafa	1
7. Gitmemek	7	7. İki	6	36. Kepez Beldiye	1
8. Gibi	7	8. İstanbul	4	37. Kabul	1
9. Girmek	6	9. İkinci	3		

38. Karne	1	18. On	1	17. Sevinmek	2		
L		19. On Beş	1	18. Sevgi	2		
		20. On Beş Tatil	1	19. Sahip	2		
				20. Soru	2		
1. Lazım	1	Ö		21. Sert	1		
2. Lene	1			22. Son	1		
			1. Öğrenmek	25	23. Sürpriz	1	
M		2. Öğretmen	22	24. Sen	1		
		3. Öğretmek	9	25. Sürmek	1		
	1. Millet	13	4. Önce	5	26. Sınav	1	
2. Müdür	7	5. Öyle	4	27. Sosyal	1		
3. Müdür Yardımcısı	3	6. Özlemek	3	28. Sürekli	1		
4. Memnun	3	7. Öğrenmemek	2	29. Sokak	1		
5. Matematik	2	8. Öğrenci	2	30. Soğuksu	1		
6. Meslek	2	9. Ölmek	1	31. Suç	1		
7. Mareşal	2	10. Öylece	1	32. Saye	1		
8. Mutlu	1	11. Ödev	1	33. Saygılı	1		
9. Mobilya	1	P		34. Satmak	1		
10. Muğla	1			35. Saklambaç	1		
11. Mısın	1		1. Polis	2	36. Sadece	1	
12. Mı	1		2. Pamuk	1	37. Sevinçli	1	
13. Meryem	1		3. Pislik	1	38. Süre	1	
14. Mahalle	1	4. Plan	1	Ş			
15. Muayene	1	5. Park	1		1. Şey	13	
16. Memleket	1	R			2. Şimdi	11	
17. Muamele	1		1. Ramazan		2	3. Şu	1
18. Malzeme	1		2. Rencide		1	4. Şeker	1
19. Muhammet	1		3. Resim		1	5. Şelale	1
N			4. Rahat		1	6. Şikâyet	1
	1. Ne		3		5. Rahatlatmak	1	7. Şehir
	2. Niye	1	6. Rand	1	8. Şahin	1	
			S		T		
				1. Okul		86	1. Türkiye
		2. Olmak		37		2. Türkçe	31
		3. O		22		3. Türk	25
		4. Onlar		22		4. Tane	8
		5. Oturmak		18		5. Taşınmak	7
		6. Ondan		12		6. Teyze	2
		7. Okuma		10		7. Tatil	2
		8. Oynamak		9		8. Teşekkür	2
		9. Orada		8		9. Tüm	2
		10. Okumak		6		10. Tanışmak	2
		11. Oyun		4		11. Taşımak	1
		12. Olmamak		4		12. Tatlı	1
		13. Ora		2		13. Tanıştırmak	1
		14. Oğlan		1		14. TL	1
		15. Oğul		1		15. Taktir	1
		16. Onu		1		16. Teneffüs	1
		17. Oruç	1	17. Tekrar	1		

18. Terzi	1	22. Yeniden	1
19. Telefon	1	23. Yardımcı	1
20. Tek	1	24. Yazılı	1
		25. Yeter	1
U		26. Yakar top	1
		27. Yeşil Evler	1
1. Urfa	8	28. Yaşatmak	1
2. Uğraşmak	2	29. Yazdırmak	1
3. Ucuz	1	30. Yıkma	1
4. Uçak	1	31. Yapmamak	1
		32. Yazmamak	1
Ü		33. Yasak	1
		34. Yemek (yemek)	1
1. Üç	9	35. Yaptırmak	1
2. Ülke	4	36. Yıldırım Beyazıt	1
3. Üzülme	3	37. Yerleşme	1
4. Üst	1	38. Yüzden	1
V		Z	
1. Ve	73	1. Zaman	14
2. Var	36	2. Zor	6
3. Vermek	15	3. Zorluk	4
4. Vurmak	1	4. Zarar	2
5. Vakıf	1	5. Zorlanmak	1
6. Vermemek	1	6. Zaten	1
7. Varsak Ortaokul	1	7. Zorunda	1
8. Voleybol	1	8. Ziyaret	1
9. Vali	1	9. Zil	1
Y			
1. Yardım	35		
2. Yıl	14		
3. Yapmak	11		
4. Yaş	10		
5. Yok	8		
6. Yaşamak	7		
7. Yazma	6		
8. Yavaş	6		
9. Yer	4		
10. Yabancı	4		
11. Yeni	4		
12. Yemek	4		
13. Yurt	3		
14. Yedinci	3		
15. Yedi	2		
16. Yazmak	2		
17. Yine	2		
18. Yakın	2		
19. Yürüyememek	2		
20. Yan	2		
21. Yol	2		

Ek-4. Öğrencilerin Yazdıkları Kompozisyon Örnekleri

Surigeden gelince urfaya gittik çok zor günler geçti
Abim yollarında pamuk şeker satıyordu iki ay okula gittim
hocalarımda çok iyidi arkadaşlarımda iyidi bazı arkadaşlarımda
Bana kutu davranıyordu urfada bir buçuk yıl kaldık
sonra konyaya gittik babam ise aradı bulmadı konyada
15 gün kaldık sonra urfaya döndük bir kaç gün daha
kaldık sonra Antalyaya geldik durumumuz biraz iyidi
bir ay okula gittim sonra Kumluca'ya gittik
baba ise aradı bulmadı Kumluca'da oturduk
Kumluca'da bir buçuk yıl kaldık sonra yiniden Antalyaya
geldik babam ise aradı sonra eczenede çalıştı
bir kaç ay kaldı sonra ayrıldı ben de okula gittim
ablam 7.sınıfa ben de 6.sınıfa hafelik kursuna gitti
ordaki arkadaşlarımda iyidi amma bazı arkadaşlarımda
Bana kutu davranıyordu

Türkiye'ye geldiğinde devlet bize yardım etmedi.
babam çalıştı, İstanbul'da oturduk.

Orda mutlu değildim çünkü Türkçe bilmiyordum.
Okula gitmiyordum çünkü dedem evde oturuyordu.
ev bulamadık, kimse bize yardım etmedi.

Antalya'ya gittik. Okula gittim, okulmdan çok memnunum.
çünkü öğretmenler, müdür, müdür yardımcısı herkes iyidir.
Bütün öğrencilerden memnun değilim.

Çok öğrenciler var bizimle kötü konuşuyorlar.

Bize Süryeliler çağırıyorlar.

Türkiye'de bazı kişiler süryeliler sevmiyorlar.

ama aynı zamanda çok iyi kişiler var.

Benim öğretmenlerim çok seviyorum, benimle çok iyi davranıyorlar.

Sınıfımda çok iyi arkadaşlarım var.

Müdürü çok seviyorum bizimle çok iyi davranıyor.

İstanbul'da hayatımız çok zordur, Antalya'da hayatım
daha kolay ve güzel.

Türkiyenin yardım severliği ve türk insanları hakkındaki düşüncelerinizi yazınız ?

Ban okula gitti arkadaşım çok seviyorum ve teniüs çok oyn oynuyorum ve arkadaşlar beni çok seviyor ve okula çok seviyorum ve öğretmenler benim çok seviyorlar .
ve bizim evde kumşyular çok bizim seviyor ve diyu bunlar kumşyular çok iyi .

ve daha kumşyur suri var . ve kumşyur türk var ve bizim habsida kumşyur türk ve suri habsida seviyorum .
ve arkadaşım suri var ve arkadaşım türk var ve türkya arkadaş çok seviyorum ve banda çok seviyorum .

ve ban burda antalya da çok seviyorum ve evin çok seviyorum .

Ban okulda yeni geldi daha kimsa bilmiyorum ve arkadaşım daha bilmiyorum ama şimdi Ban okula ve arkadaşlar kız ve erkek habsida seviyorum

ama anne ve baba surya biliyorlar çünkü baba kadesleri habsida surya da kız ve erkek ve babaanne ve dedem . ve anne daha böyle aynı baba ve bizim çok suryada seviyorum .
ama surya da çok savac var .

bizim burda okula gitiyorum çünkü ban ve kardişem çok okul seviyorum çünkü ban Matematik öğretmen olmak istiyorum . ve ban ve üç kades kızlar burda okula gitiyorum iki tane Birinci sınıf ve Ban altı sınıf semdi ama ban türkçe biraz kumşyur ve böyle bes sınıf giti .

Türkiye'nin yardım severliği ve Türk insanları hakkında düşüncelerinizi yazınız?

Türkiye ilk gördümde çok sevdim ilk batmana gitim çok güzeldi

büsrü insanlarla buluştum önceden konuşmayı

bilmiyordum sonra öğrendim sonra komsularımız

oldu arkadaşlarım oldu sonra dama çıkıp oyun

oynuyoruz kızın adı merjem çok tatlı bir kızdı

Sonra okula gitim önce 3, 4, 5, sonra antalyaya

gitim orada okula gitim 6.sınıfa gitim burdada busuru

arkadaşım oldu busuru busuru onarla oyun oynuyoruz

biraz saklambaç biraz öbelemece oynuyoruz sonra

boleypol oynuyoruz yakan top sonra istop oynuyoruz

Türkiyeye ilk geldiğimizde ilk yıla çok zorluk çektiğimiz sonra
Abim İstanbul çalışmaya başladı abimin yaşı kuşkuyla 15 yaşındaydı
başlangıçta yardım etiler bazıları kötü davranırdılar Türkiye binyaralıs
çok zorluk çektiğimiz ilk geldiğimizde ırfada bir yıl kaldık sonra Konya'ya
taşındık yâne babam iş bulmadı yerleşmekte çok zorluk çektik ve hâlâ
~~bu şekilde~~ sürekli taşınmaz yâne babam iş bulamaz Antalya'da bir
ezanede çalıştı üç ay çalıştı sonra İstikrar ayırdı yâne Konya'ya
taşındık benle kız kardeşim ~~orada~~ Antalya'da okula gittik üç sene
böylece okula gitmiyodu okula gitmekten sonra bir yurtda gitmeye
başladık hafızlık yapmaya başladık okuldaki öğretmenler çok iyi
yurtda çok iyi davranıyorlar Aytem Konya'ya taşındı benle
kardeşim yurtda kaldık önce okula gitmedim için çok üzüyordum
sonra okula başladık çok zorluk yaşadım ilks girerinde derslere
anlamıyordum sonra yavaş yavaş anlamaya başladım suan kadar
bunları dersleri anlamıyorum çok üzüyorum sınıfları sınıflanmaktan
gözlerim yakından çok görmeyi başladık Ben sınıfta çok başarılı
dım Türkiye'de derslerim iyi olmadı iyi üzüyorum ama öğretmenler
çok iyiler bazıları beni ~~okulda~~ dersleri anlatmak için çok uğraşıyorlar

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sadık Ahmet ÇETİN

Doğum Yeri ve Tarihi : Serik / Antalya 16/10/1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Başkent Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (C2), Almanca (A1), Rusça (A1)

Bilimsel Faaliyetleri : 1. Uluslar Arası Balkan Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Kongresi Bildiri Çalışması.

İş Deneyimi

Stajlar : Necdet Seçkinöz Ortaokulu. Çankaya/Ankara

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : sadikahmetcetin@gmail.com

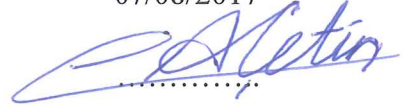
Tarih : 07/08/2017

BİLDİRİM

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

Tezim tamamı her yerden erişime açılabilir.

07/08/2017



Sadık Ahmet ÇETİN

Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinesi

ORIJINALLIK RAPORU

%6

BENZERLİK ENDEKSİ

%4

İNTERNET
KAYNAKLARI

%4

YAYINLAR

%2

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

<%1

acikerisim.deu.edu.tr

İnternet Kaynağı

2

<%1

Yrd. Doç. Dr. Mevlüt BÜYÜK

Mevlüt