*YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,*http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 **ISSN:1305-020**

Polonya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri*

Cem ERDEM†

Öz: Okuma becerisi, bilimsel çalışmalarda incelenen temel becerileri alanlarından biridir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde beceri alanlarının öğretimi önemli bir basamağı teşkil etmektedir. Yine yurt dışında yürütülen Türkoloji çalışmalarında öncelikli hedef ise öğrencilerin Türkçe öğrenmesidir. Bu bağlamda Türkçeyi bilim dili olarak kullanacak bireylerde bu becerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması beklenmektedir. Araştırmada okuduğunu anlama becerisi ele alınmış ve öğrencilerin yeterlilik düzeyleri Avrupa ortak başvuru metni kapsamında düzeylendirilmiştir. Bu çalışma tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak okuduğunu-anlama sınavı kullanılmıştır. Okuduğunu-anlama değerlendirmelerine ilişkin veriler istatistikî olarak bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) ile anlamlandırılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır. Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyıllarında Polonya'da Jagiellon Üniversitesi, Varşova Üniversitesi ve Adam Mickiewicz Üniversitesi Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda çalışma grubu öğrencilerinin okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aynı zamanda elde edilen bulgular ilgili bölümlerdeki eğitim programlarının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

* Bu çalışma "Polonya'daki Türkoloji Bölümlerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğrencilerin Türkçe Becerileri" isimli doktora tezinden üretilmiştir

†Dr. Katedra Studiów Azjatyckich, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, cemerdemm@gmail.com. Orcid Number: 0000-0002-1482-7901

Gönderim:08.06.2017 ***Kabul:***05.08.2017 ***Yayın:***30.10.2017

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Anahtar Kelimeler: Okuma Becerisi, Türk dili öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni, Polonya.

Comprehension Levels of Turkish Language and Literature Students In Poland

Abstract: It is one of the basic skill areas of reading skill used in scientific studies. Teaching of skill areas in teaching Turkish language and literature constitutes an important step. Again, the primary goal of Turcology studies carried out abroad is to learn Turkish by students. In this context, it is expected that this skill will be sufficiently developed in the individuals who will use Turkic as a language of science. The skills of reading comprehension were addressed and the level of competence of the students was leveled in the European co-application text. The purpose of this dissertation is to describe the quality of educational activity and writing proficiency which are substantial for Turkic studies departments in Poland. In this study implements the quantitative method has been used. Written expression evaluation form was utilized in the study. Results were tabulated with a statistically independent sample test and single factor analysis of variance (Anova). The survey was carried out in 2012-2013 and 2013-2014 academic years in spring semesters. Thirty four students of the third year of Turkic Studies departments in Poland have been chosen with the stratified random sampling method from Jagiellon University, Warsaw University and Adam Mickiewicz University Turkology departments in Poland. At the end of the study, significant differences were found between the writing levels of the study group students. The findings show that students' writing skills are inadequate to use Turkish as a language of science and it is necessary to observe the education programs and periods.

KeyWords: Reading Skills, Turkish Language Teaching, Poland.

YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

GİRİŞ

Okuma, dil ediniminde temel beceri alanlarından biridir. Kişisel gelişimin gerçekleşmesinde öğrencilerin en çok kullandıkları beceri, okuma becerisi olarak ifade edilmektedir (Melanlıoğlu, 2014, s. 107). Dil becerilerinin gelişmişliği, dili kullanma oranı ile de bağlantılı olduğunu düşündüğümüzde okuma eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların, öğrenicilerin birlikte çalışabilecekleri ve daha çok uygulama yapabilecekleri nitelikte olması gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 2013, s. 115).

Teknolojik gelişmelerle birlikte iletişim araçlarının insanlar arasındaki etkileşimi arttırması, özellikle okuma yoluyla bilgi aktarım alanlarını da genişletmiştir.

Okuma için çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Okuma; içe dönük problem çözme süreci (Bernhardt, 1991, s. 6); dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri duyu organları yoluyla algılayıp, kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmak (Özdemir ve Binyazar, 2002, s. 25); okuyucunun metin üzerinde karışık problemleri çözebilme süreci (Schoenbach, Greenleaf, Cziko and Hurwitz, 2000); bilişsel bir süreç olarak metinden anlam türetme işlemi (Grabe, 2002, s. 51); yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006, s. 29) olarak tanımlanmaktadır.

Okuma sırasında görsel uyarılar sırasıyla görülmekte, anlamlar pasif bir biçimde alınmakta ve sessiz bir biçimde okunmaktadır. (Bentin, Mouchetant-Rostaing, Giard, Echallier ve Pernier, 1999). Aynı zamanda okuma etkinliğinde fiziksel süreçler de etkin bir biçimde rol oynamaktadır. Elektrofizyolojik çalışmalar, okuma esnasında çeşitli anatomik yapıların etkinliklerinin arttığını kanıtlamaktadır (Chiarenza, Olgiati, Trevisan, Marchi ve Casarotto, 2013). Bir kelimenin şekillenerek tam olarak algılanması yaklaşık 150 ms ve frontal bölgede algılanması 180 ms; ve kelimenin anlamsal olarak şekillenmesi yaklaşık olarak 220 ms de frontal bölgede gerçekleşmektedir (Posner ve Raichle, 1995). Okuma

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

etkinliği zihinsel ve fiziksel etkinlik alanlarının eşgüdümlü kullanıldığı karmaşık bir süreci ifade etmektedir.

Okuma, anlama basamağında yer alan bir dil beceri alanı olarak dil öğretiminin temel ögelerinden biridir. Grabe ve Stoller (2002, s. 4) okuma etkinliğini metinden bilgi almak ve bu bilgiyi yeniden yapılandırarak açıklamak olarak ifade etmiştir. Bu beceri alanının tüm dünyada kişisel olarak bilgi toplamanın en temel yolu ve odak noktası olduğu ifade edilmektedir (Ulmer, Timothy, Bercaw ve Gilbert 2011; Chiarenza, vd., 2013). Buradan hareketle bağımsız şekilde bilgi toplamanın başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için okuma becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlamayı değerlendirmede sürecin bilgilerine ulaşmanın önemli olduğu ifade edilmektedir (Cohen, 1994, s. 211). Kişinin dünyayla ve hayatla olan bağını sağlayan dil aynı zamanda onun en iyi bilgilenme aracıdır ve insanın bilgiye ulaşma yolları da okuma ve dinleme temelindedir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s. 657).

Okuma, biliş ve biliş üstü faktörlere bağlı bir beceridir (Carretti, Re, ve Arfè, 2013). İyi bir okumanın gerçekleşmesinde çeşitli değişkenler rol oynamaktadır. Okuma, motor becerilerin gelişmişlik düzeyi ile de yakından ilgilidir. Dikkat algı, hafızalama, planlama, eklemleme ve amaç bu motor becerilerin ögelerini oluşturur (Chiarenza, vd., 2013). Ayrıca okuyucunun bildiği kelimeler de okuduğunu anlamada önem arz etmektedir. Bilinen kelime sayısı arttıkça okuduğunu anlama düzeyi yükselmektedir. Diğer farklı bir boyut ise metinde yer alan kelimelerin doğru anlamını tespit edebilmektir (Smelser ve Baltes 2001, s. 1280). Dil öğretiminde okuma becerisinin kazandırılması dilin birey tarafından bağımsız bir biçimde geliştirilebilmesine imkân verecek şekilde düzenlenmesi bakımından önemlidir. Etkin okuma gerçekleşirken okuyucunun öncesinde edinmiş olduğu bilgi ve becerilerin önemi daha da gerekli hale gelmektedir. Grabe, (akt. Keskin ve Okur; 2013, s. 293) bu birikim beceri ve

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

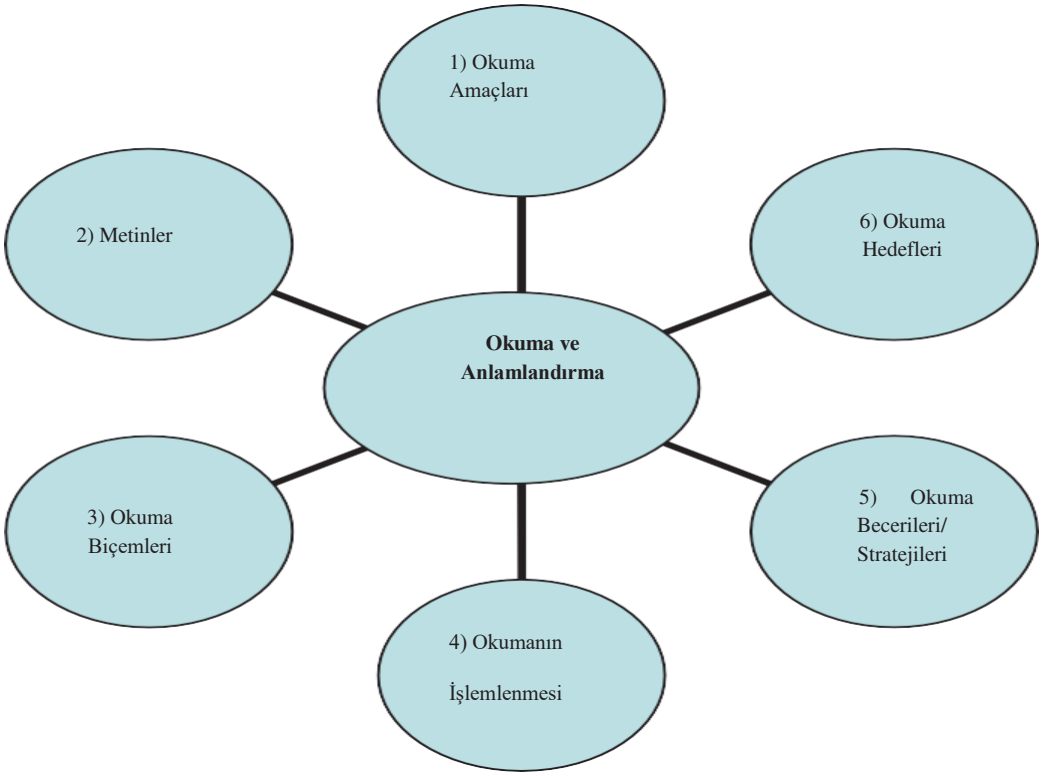
yetenekleri kullanmada zorlanması olası olan yabancı dil okuyucusunun potansiyel altı görünümünü şu şekilde sunmaktadır:

- İkinci dil öğreniminde öğrenciler okumaya başladıklarında ikinci dil temelli daha az miktarda dilsel bilgiye sahiptirler. Söz varlığı bilgileri söz dizimi bilgileri sınırlıdır ve yapı hakkında yerel hiçbir sezgi bulunmamaktadır; ikinci dildeki söylem belirticileri bilgisi ve metin düzenlenişi ile ilgili farkındalıkları da yine sınırlı durumdadır.
- İkinci dil öğrenicileri genelde, yabancı dildeki okumaya maruz kalma noktasında daha az deneyime sahip olacaklardır.
- İkinci dil öğrenicileri, yabancı dilde okumayı farklı şekilde deneyimlendireceklerdir. Çünkü okumayı iki farklı dilde tecrübe edecekler ve bilişsel işlemleme iki dil sistemini içerecektir.
- Az çok farklı bilişsel işlemleri geliştirmenin olasılıklarından başka, yabancı dilde okumaya uyum sağlamış öğrenciler ayrıca bir dizi transfer etkileri deneyimleyeceklerdi (bilişsel beceriler, stratejiler ve hedefler, beklentiler). Transferle ilişkili özel konular dilsel eşik denencesini ve yabancı dilde okumanın özgün görünümlerini içerir. İkinci dilde okumanın özgün görünümleri, okuma sırasında daha yoğun yorum kullanımını, okuma sırasındaki ussal dönüşümleri yürütmeye yönelik çabayı, iki dilli sözlüklerin yoğun kullanımını ve sözcük anlamlarını yordamayı içerirler.
- İkinci dilde okuma ayrıca, okuyucuların, genel artalan bilgisinin farklı bir birleşimine güvenmeleri nedeniyle farklılık gösterir. Dünyanın nasıl işlediği hakkındaki bilgiye eğilmek bazen ana dilde ve yabancı dilde okuma deneyimleri arasında çeşitlenmektedir.

YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

- İkinci dil okuyucuları yabancı dil metinlerinde aşina olmadıkları ya da kabul etmekte zorlandıkları farklı sosyal ve kültürel varsayımlarla karşılaşacaklardır. Ana dili okumasında rutin halde olan çıkarım yapmanın kesin türleri yabancı dildeki anlama sürecini desteklemeyebilir.



Şekil 1. Okuma ve Anlama Sürecine Etki Eden Etmenler (Aygüneç, 2007)

Araştırmalar ikinci dil ve yabacı dil öğrenenlerde etkili okumanın okuyucuların tanımlanmış anlama problemlerinin hafızalama ve tekrar hatırlama ve anlamı yeniden yaratmadan ibaret olduğunu ortaya koymaktadır (Kirby, 1988, s. 232). Demircan'a göre (1990, s. 120) anadilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilerde belli okuma becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu beceriler:

- Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme,
- Okunan metne uygun başlık önerme,
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme,

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

- Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olmak,
- Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme,
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma,
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme,
- Okunan metnin özetini çıkarmadır.

Aobm'de okuyucunun okuma sürecini başarılı bir şekilde yürütebilmesi için öğrenenlerin aşağıdaki becerileri gerçekleştirebilecek yetkinlikte olması gerektiği vurgulanmaktadır.

- Yazılı metni tanımak (imlaya ait beceriler),
- Mesajı tanımak (dilbilimsel beceriler),
- Mesajı anlamak (anlambilimsel beceriler),
- Mesajı yorumlamak (bilişsel beceriler) (Cefr, 2001, s. 87).

Okumada, hafızalama ve okumaya istekli olmanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle kelime yapılarını birleştirme gücü ve işitmenin okuma becerisi üzerindeki etkisi büyüktür. Kelimelerin işaretler olarak algılanması ve sesle desteklenmesi okumanın daha anlaşılabilir olmasını beraberinde getirmektedir. Üstüne üstlük kelimelerin kullanılması anlamsal karışmanın da oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle yazıbirim ve sesbirimsel (grapheme–phoneme) yöntemler okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Chiarenza vd., 2013).

Okuma süreci doğrudan gözlenemeyen bir süreçtir. Tüm sonuçlar dolaylı süreçler tarafından yürütülmekte ve sonrasında anlamlandırılmaktadır. Bu nedenle okuma sürecini ölçmeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmakta ve bu araçların geliştirilmesine yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen materyallerin öğrencilerin düzeyine yönelik olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Cefr dil ölçütleri çerçevesinde okuma-anlama becerisi kazanımlarını aşağıdaki şekilde ortaya koymaktadır.

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

A1: Seviyesinde temel kullanıcı düzeyindeki kişiler çok basit tümceleri, örneğin ilan ve poster ya da kataloglardaki tümceleri, anlayabilir.

A2: Seviyesinde kişiler çok basit tümceleri ve basit metinleri anlayabilir. Reklam, broşür, menü ve tarifeler gibi basit günlük metinlerde aradıkları ayrıntı bilgiyi bulabilir, basit kişisel mektupları anlayabilirler.

B1: Seviyesinde bağımsız kullanıcılar günlük ya da mesleki dil içeren metinleri anlayabilir. Olay, istek ve dileklerin betimlendiği kişisel mektupları anlayabilirler.

B2: Seviyesindeki kullanıcılar yazarın bir sorun hakkında belirli bir tutum aldığı ya da belli bir bakış açısını açıklayan güncel konularda yazılmış makale ve raporları anlayabilir.

C1: Seviyesindeki kullanıcılar uzun ve karmaşık bilgisel ya da yazınsal metinleri biçem farklılıkları dâhil anlayabilir. Makale ve teknik talimatlardaki "özel" dili kendi alanıyla ilgili olmasa da anlayabilirler.

C2: Seviyesindeki kullanıcılar soyut konularda, güç sözcük ve dilbilgisi ile yazılmış bile olsa hiç sorun yaşamaksızın hemen hemen tüm metinleri okuyabilir. Örneğin, el kitabı, özel konularda makale ve yazınsal metinler (Cefr, 2001, s. 211).

Burada üzerinde durulması gereken nokta beceri alanlarının birbiriyle ilintili olduğu gerçeğidir. Araştırmalar bazı bireylerin hem yazma hem de okuma için kodları çözmede yeterli olduğunu; fakat dilin anlamsal yönünü çözmede sözlü ve yazılı yönden yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Carretti vd., 2013). Bu bağlamda becerilerin birlikte ve birbirlerini destekler biçimde geliştirilmesi gerektiği gözden kaçırılmaması gereken bir özelliktir. Yurt dışında yürütülen Türkoloji çalışmalarında öncelikli hedef öğrencilerin Türkçe öğrenmesidir. Yurtdışında Türk dili ve edebiyatını konu edinen üniversitelerde yapılan çalışmaları ve bu bölümlerde okuyan öğrencilerin Türk diline olan ilgi, Türkiye ve Türkçeyle

YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

ilgili görüş ve eğitim sonucunda elde ettikleri kazanımlarını değerlendirmenin Türklük araştırmaları için önemli olduğu belirtilmektedir (Çetin ve Eskimen, 2012, s. 21). Yine Grabe ve Stoller (2002: 60) ikinci dil edinicilerinin dil edinim sürecinde bir kültürden diğerine doğru hareket ettiğini belirtmektedir. Buradan hareketle ikinci dil edinicisinin okuma becerisine yönelik belleğinde yer alan toplumsal bilginin ve tutumun bu becerileri alanının kazanımında da etkili olacağını ileri sürmektedir. Okuma becerisi, bilgiye ulaşmada ve edinmede temel teşkil eden becerilerden biridir. Özellikle kaynaklara ulaşma ve bunları amaçlar doğrultusunda kullanabilme imkânını sunması okumayı bilimin vazgeçilmezleri arasına almıştır. Bu çalışma, "Polonya'da bulunan Türkoloji bölümlerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri nedir ?" sorusuna cevap aramaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma için tarama modeli kullanılmış olup çalışma genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel'e göre (2008, s. 22) bu yöntem eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar yapmaya imkân tanımaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, öğrenim gördükleri dönem (süre) açısından benzer özellik göstermektedir.

Araştırma 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyıllarında,

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

- Jagiellon Üniversitesi- Krakov
- Varşova Üniversitesi - Varşova
- Adam Mickiewicz Üniversitesi- Poznan

Üniversiteleri Türkoloji bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici Veriler

	Bölümler		Cinsiyet		
			Kız	Erkek	Toplam
Çalışma Grubu	Krakov	N	10	-	10
		%Grup	%100	%0	%100
		%Toplam	%29.4	%0	%29.4
	Varşova	N	11	2	13
		%Grup	%84.6	%15.4	%100
		%Toplam	%32.3	%5.8	%38.2
	Poznan		10	1	11
		%Grup	%90.1	%9.9	%100
		%Toplam	%29.4	%2.9	%32.4
	Toplam	N	31	3	34
		%Toplam	%91.2	%8.8	%100

Buna göre çalışma toplamda 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 3'ü erkek 31'i kızdır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile ilgili veri toplamak amacıyla Türkçe beceri sınavından yararlanılmıştır. Bu amaçla Hacettepe TÖMER tarafından geliştirilmiş ölçme aracı, çalışma grubu üzerinde uygulanmıştır. Hacettepe TÖMER'de kullanılan Türkçe

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

beceri sınavına ilişkin geçerlilik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe beceri sınavı, Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretimi alanında çalışan 3 uzman tarafından şekil ve kapsam yönünden değerlendirilmiştir. Beceri sınav sonuçlarının güvenirliğini belirlemek üzere "Cronbach Alpha" iç tutarlılık katsayısı yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen Cronbch-alpha değerinin ,71 olduğu tespit edilmiştir. Alpha güvenirlik değerinin ,80 ile 1.0 arası olması yüksek derecede güvenilirliğin, ,60 ile ,80 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu, ,40 ile ,60 arasında olması düşük güvenirliğe sahip olduğunu ve 0.00 ile 0.40 arasında olması ise çalışmanın güvenilir olmadığını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu bağlamda ölçüm sonuçlarının "oldukça güvenilir" olduğu tespit edilmiştir.

İlgili analizlerin yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan dağılımın normallik göstermesi Kolmogorov-Simirnov, grupların varyanslarının eşitliği ise Levene testi ile sınanmıştır. Spss ile yapılan istatistiksel işlemlerde gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Uygulamalar sonucunda elde edilen toplam 34 sınav metni değerlendirme anahtarına göre puanlanmıştır.

BULGULAR

Aobm (2001, s. 64)'de okuma, dinleme ile birlikte alımlama faaliyetleri ve stratejileri içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyleri ile ilgili veri toplamak amacıyla Türkçe becerileri sınavı okuduğunu anlama testinden yararlanılmıştır. Bu bölümde öğrencilerin okuduğu bir metinde ana ve yardımcı düşünceleri tespit edebilme becerileri ile sözcük bilgisi üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışma için Aobm'de okuma becerisi için ifade olunan "bilgi ve tartışma için okuma, yönlendirme için okuma ve genel okuduğunu anlama" tanımlayıcı ölçekleri okuduğunu anlama bölümünde ölçülmeye çalışılmıştır. İlgili tanımlayıcı ölçekleri yordayacak metin altı sorular yoluyla elde edilen veriler puanlanarak

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

anlamlandırılmıştır. Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okuma Becerisine İlişkin Betimleyici Veriler

Üniversiteler	N	$\overline{X}$	S	En düşük Puan	En Yüksek Puan
Krakov (1)	10	18,70	4,16	15,72	21,68
Varşova (2)	13	16,85	5,12	13,75	19,95
Poznan (3)	11	18,64	3,72	16,14	21,14
Toplam	34	17,97	4,393	16,44	19,50

Türkoloji bölümlerine ilişkin okuma bulguları karşılaştırıldığında en düşük ortalama puana Varşova ($\overline{X}$=16,85) en yüksek ortalamaya ise Krakov Türkoloji öğrencilerinin ($\overline{X}$ =18,70) sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Poznan ($\overline{X}$=18,64) ve Krakov ($\overline{X}$ =18,70) öğrenci ortalamaları arasındaki puan farkının küçük olduğu tespit edilmektedir ($\overline{X}$ =0,06). Varşova Türkoloji öğrencileri ise hem yüksek ($\overline{X}$=19,95) hem de en düşük puanlar ($\overline{X}$ =13,75) bakımından daha düşük ortalamalara sahiptir. Bununla birlikte Poznan ve Krakov Türkoloji bölümü öğrencilerinin en düşük ($\overline{X}$=16,14; ($\overline{X}$=15,72) ve en yüksek puan ($\overline{X}$=21,14; $\overline{X}$=21,68) ortalamalarının birbirine çok yakın değerler alması nedeniyle daha homojen bir yapı gösterdikleri ifade edilebilir. Elde edilen okuma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış, sonuçlar tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okuma Becerisi Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Manidar Fark
Gruplar Arası	26,633	2	13,316	8,720	,676	-
Gruplar İçi	610,338	31	19,688			

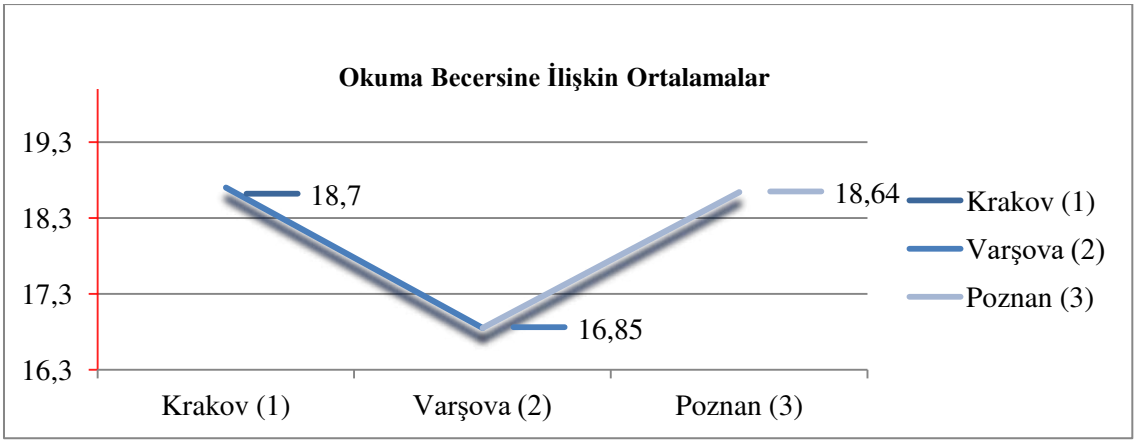
YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Toplam	636,971	33

(F=8,720; p>05; η2= .08)

Türkoloji bölümlerine ilişkin okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [F=8,720; (p=,676); p>,05]. Şekil 1'de okuma becerisine ilişkin ortalama değişim grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Bölümlere ilişkin okuma becerisi ortalama puanları

Şekil 2'de ortalama puanların bölümler arasındaki değişim görülmektedir. Krakov Türkoloji, $\bar{X}$=18,7 ortalama puana sahipken Varşova $\bar{X}$=16,85; Poznan $\bar{X}$=18,64 ortalama puana sahiptir.

Tablo 6. Okuma Becerisi Puan Düzeyleri

Okuma Becerisi Puan Düzeyleri		
Düzey	*Puanlar*	*Puan Aralıkları*
A1	1-6 arası puanlar	6
A2	7-12 arası puanlar	6
B1	13-16 arası puanlar	4
B2	17-20 arası puanlar	4
C1	21-23 arası puanlar	3
C2	24-25 arası puanlar	2

Tablo 6'da okuma puanlarına ilişkin olarak belirtilen değerler, 1-6 arası puanlar A1; 7-12 arası puanlar A2; 13-16 arası puanlar B1; 17-20 arası puanlar B2; 21-23 arası puanlar ise C1;

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

24-25 arası C2; olarak sınıflandırılmıştır. Ortalama puanlar düzeylere uygun olarak değerlendirildiğinde Krakov ($\bar{X}$=18,70) "B2"; Varşova ($\bar{X}$=16,85) "B1", Poznan ($\bar{X}$=18,64) "B2" olarak tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri karşılaştırıldığında en yüksek düzeylere Krakov ve Poznan (B2) Türkoloji bölümlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma

Elde edilen veriler öğrencilerin istenilen okuma düzeylerine ulaşamadığını göstermektedir. Bu durum üzerinde farklı değişkenlerin etkili olabileceği düşünülebilir. Yabancı dilde okuma, ana dilden önemli miktarda aktarımlar yapıldığı ve ikinci dilde okuma sürecinin de materyal, planlama ve öğrenim şekli açısından ana dilde okumaktadır. (Pang S., vd., 2012). Oxford (1990) ise okuma stratejileri üzerine odaklanmakta ve dil öğrenim stratejileri öğrenim sürecini kolaylaştıran, hızlandıran, bağımsız, etkin ve karşılaşılan yeni durumlara daha kolay aktarılabilen ve de öğrenci tarafından belirlenen yolları olduğunu belirtmektedir. Guntermann (1987, s. 297) yabancı dil eğitim programı geliştirenlerin sınırlılıkların farkında olmaları gerektiğini belirtmekte ve özellikle sınırlı zaman diliminin alanda uzmanlaşmanın önündeki en büyük engel olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulguların özellikle sınırlı bir zaman dilimi içerisinde pek çok uzmanlık alanının aktarılmaya çalışmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Yine Türk dili ve edebiyatı bölümleri sonrasında karşılaşılan yetersizlikler öğrencilerin anlama eksiklikleri onlarda yabancılaşma, hayal kırıklığı ve utanma eğilimlerinin oluşmasına sebep olabilir (Trimble, 2013, s. 17).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlara ve bunlara bağlı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen nicel bulgulara ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Polonya'daki Türkoloji bölümleri için okuduğunu anlama düzeyleri Krakov Jagiellonski Üniversitesi "B2"; Varşova Üniversitesi "B1"; Poznan Adam Mickiewicz Üniversitesi "B2" olarak tespit edilmiştir.
2. Hem Krakov hem de Varşova Türkoloji bölümleri için programda ulaşılması planlanan düzey C1 olarak ifade edilmektedir. Bu bakımdan Krakov (B2) ve Varşova (B1) Türkoloji bölümlerinin hedeflenen düzeye (C1) ulaşılamadığı tespit edilmiştir.
3. Polonya'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin Türkçeyi bilim dili olarak kullanmayı mümkün kılacak seviyeye ulaşamadığı görülmektedir.

Öneriler

Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin lisans programı sonrasında dil beceri düzeyleri arasında önemli farklılıklar oluştuğu gözlenmektedir. Türkçenin bir bilim dili olarak kullanılabilmesini mümkün kılmak için öğrencilerin tüm dil beceri düzeylerini B2+ seviyesine gelmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bologna süreci ile tüm Avrupa'da standartlaşmaya başlayan öğretim süresi dil öğretimi bakımından olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmakta, ön görülen kazanımların aktarılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi gerçekleştiren programlar için 3 yıllık öğrenim süresinin yeterli olmadığı ve bu sürenin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin dil becerileri alanlarında üst düzey yetkinlik seviyelerine ulaşabilmelerini mümkün kılmak için Türk okutmanların sayısının arttırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Brumfit ve Carter (2000, s. 25)'ın da belirttiği gibi ana dili farklı olan öğretmenlerin edebi metinleri anlamada ve açıklamada çeşitli problemlerle karşılaşacakları

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

açıktır. Bu nedenle özellikle dil derslerinin ana dili Türkçe olan okutmanlar tarafından yürütülmesi önerilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Cefr'in standartlaştırdığı dil kazanımlarına uygun geliştirilmiş sınavlar ve değerlendirme formları tasarlanabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde her dil beceri alanına yönelik müstakil ders kitapları hazırlanabilir.

Okuma stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılmasının okuduğunu anlama üzerine olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda üst biliş becerilerinin öğretilmesinin önemli olduğu varsayılmaktadır.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri)

Sosyal Bilimler Eğitimi/ Türk dili ve edebiyatı öğretimi

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu çalışmadan elde edilen veriler yoluyla, Polonya'daki Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma beceri düzeylerinin tespiti sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle bu çalışma Slav dilleri içerisinde yer alan Lehçe ana dilli öğrencilerin okuma becerilerinin hâlihazırdaki öğretim programları yoluyla ne derece kazanılabildiği sorusuna cevap vermektedir. Polonya'da Türkçeyi üniversite düzeyinde yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerinin ve edebiyat akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi ve bu tespitler ışığında hâlihazırdaki Türk dili ve edebiyatı öğretim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerinin tespitinde önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışma bulgularının program geliştirme ve eğitimin niteliğinin artırılması konusunda katkılar sunacağı düşünülmektedir.

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Altunışık, R., Coşkun, R.,; Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı.* Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Aygüneç, M. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bentin, M. -R., Gıard, M., Echallier, J. F., & Pernier, J. (1999)." ERP manifestations of processing printed words at different psycholinguistic levels: time course and scalp distribution", *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11, 235–260.

Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language; theoretical, empirical, and classroom perspectives*. California: Ablex Pub.

Brumfit, C., & Carter R. (2000). *Literature and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yay.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.; Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Carretti B.; RE, A. & Arfè, B. (2013). "Reading comprehension and expressive writing: a comparison between good and poor comprehenders." *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 87-96.

CEFR, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assesment.* Cambridge: Cambridge University Presss (Avrupa Ortak Başvuru Metni, Yayına Hazırlayan Meb).

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Chiarenza, G.; Olgiati, P., Trevisan, C., Marchi I. & Casarotto, S. (2013). "Reading aloud: A psychophysio logical investigation in children." *Neuropsychologia*, 51(3), 425–436.

Cohen, Andrew (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Newbury House.

Çetin, İ. & Eskimen, D. (2012). "Avrupa'da Türkoloji Öğrenimi Gören Öğrencilerin Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürüne İlişkin Görüşleri: Fransa Inalco Örneği," *Turkish Studies*,7(1), 19-35.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitabevi.

Erdem C. (2015). *Polonya Türkoloji bölümlerinde Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve öğrencilerin Türkçe becerileri*, Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gay, L. (1987). *Educational research: competencies for analysis and application*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Grabe, W. (2002). *Reading in a second language*. B. Kaplan, (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* içinde (s. 49-60). New York: Oxford University Press.

Grabe W. & Stoller, F. L (2002). Teaching and Researching Reading. London: Pearson Education Longman.

Guntermann, G. (1987). Designing programs for foreign languages. *Theory into Practice, 26*(4), 276-281.

Keskin, F. & Okur, A. (2013). *Okuma Eğitimi*. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (s. 293-308). (Ed. M. Durmuş, A. Okur). Ankara: Grafiker Yayınları.

Kirby, J. (1988). *Strategy, and skill in reading*. New York: Plenum Press.

Melanlioğlu, D. (2014). "Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi" *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), p. 107-119.

Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York, NY: Newbury House Publishers.

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Özdemir, E. & Binyazar, A. (2002). *Yazma öğretimi yazma sanatı.* İstanbul: Papürüs Yayınevi.

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. B., M. L. Kamil. (2009). Educational Practices Series 12. International Academy Of Education (Section 1-6). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf

Posner, M. & Raichle, M. (1995). "Precis of ''images of mind''. *Behav. Brain*, 18, 327–383.

Schoenbach, R., Greenleaf, C. & Hurwitz, L. (2000). "Reading for Understanding" *The Quarterly*, 22: 3. 13 Haziran 2014 tarihinde http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/786 adresinden alınmıştır.

Smelser, N., & Baltes, P. (2001). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, Oxford: Pergamon.

Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinox.

Trimble, B. (2013). *Gear up aspirations project evaluation*, PhD thesis, University of Nevada, Reno Doctor of Philosophy in Educational, Nevada.

Topuzkanamış, E.; Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *Tübar*, Xxvıı, 655-677.

Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. E-dil Dergisi, 1, 101-117.

Ulmer, C., Timothy, M., Bercaw, L. Gilbert, S., Hollemen, J. & Hunting, M. (2011). *Creating games as reader response and comprehension assessment*. 07 Kasım 2014 tarihinde http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/02_yearbook/pdf/16_Ulmer_etal_revised.pdf, adresinden alınmıştır.

YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1440-1461,http://efdergi.yyu.edu.tr

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Extended Summary

Introduction: It is one of the basic skill areas of reading skill used in scientific studies. Teaching of skill areas in Turkish language and literature constitutes an important step. The primary goal of Turcology studies carried out is to learn Turkish by students. In this context, it is expected that this skill will be developed in students who will use a language of science. Reading skills are one of the areas that provide the basis for accessing and acquiring knowledge. Especially reaching the resources and offering them the opportunity to use them in the direction of their aims has made reading one of the indispensable parts of science. The skills of reading comprehension were addressed and the level of competence of the students was leveled in the “common European framework of reference for languages”.

Purpose of Study: The primary target in Turcology studies carried out abroad is to learn Turkish by the students. It is stated that the studies carried out in the universities which mention of the subject of Turkish language and literature at abroad is important for Turkish researches to evaluate the gains. This study is answering the question "What is the reading comprehension level in the students of Turcology departments in Poland?"

Method: For this study, survey model was used and the study was designed with a survey model. According to Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel (2008, p.22) this method allows to study in the field of education to find out the probability, possible relationships beyond just describing situations or events and to make better predictions by investigating. Students were selected by stratified random sampling from 3rd grade students who studying in Turkology departments in Poland

Analysis of Data: Turkish skill test was used in order to collect data about the reading level of comprehension skills. For this purpose, a measuring tool developed by Hacettepe TÖMER that was applied to the study group. Expert opinion has been applied for the validity

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

study of the Turkish skill test used in Hacettepe TÖMER. Turkish specialists who are working in the field of Turkish language and literature and Turkish teaching have been evaluated in terms of form and scope. The "Cronbach Alpha" internal consistency coefficient method was used to determine the reliability of the skill test results. It was determined that the obtained value of Cronbch-alpha was 71.

Findings: Comparing the reading findings of the Turkology departments show that the lowest average score is Warsaw ($\bar{X}$ = 16.85) and the highest average is Krakov Turkology students ($\bar{X}$ = 18,70). However, it is found that the small difference between Poznan (=$\bar{X}$ 18,64) and Cracow ($\bar{X}$ = 18,70) students ($\bar{X}$ = 0,06). Warsaw Turcology students have lower mean scores for both high ($\bar{X}$ = 19.95) and lowest ($\bar{X}$ = 13.75) scores. When the average scores were evaluated according to the levels, Cracow ($\bar{X}$ = 18,70) "B2"; Warsaw ($\bar{X}$ = 16,85) was identified as "B1", Poznan ($\bar{X}$ = 18,64) as "B2". When the reading levels are compared, it is seen that the highest levels are possessed by Krakow and Poznan (B2) Turkology departments.

Results: The results of the quantitative findings from the study can be summarized as follows: 1. Levels of comprehension for the Turcology departments in Poland; Krakow Jagiellonski University "B2"; Warsaw University "B1"; Adam Mickiewicz University has been identified as "B2". 2. The planned level of reach for both Cracow and Warsaw Turcology departments is expressed as C1. In this respect, it has been determined that the targeted level (C1) of the Cracow (B2) and Warsaw (B1) It seems that the level of reading comprehension of students in the Turcology department in Poland has not reached the level of being able to use Turkish as a language of science. Recommendations: It is observed that there is a significant difference between the language skill levels of the students studying in the Turkology departments in Poland after the undergraduate program. It is thought that all the language skill levels of the students should come to a B2 + level in order to enable

http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.51 ISSN:1305-020

Turkish to be used as a scientific language. The Bologna process, which has become standardized throughout Europe, has negative consequences for language teaching and makes it difficult to transfer the achievements. For this reason, it is considered that the three-year learning period is not enough for the programs. It is thought that it would be beneficial to increase the number of Turkish lecturers in order to enable the students to reach higher levels of competence in the language skills field. It is suggested that language courses should be conducted by native speakers of Turkish. In order to determine the level of language skills of learners who are Turkish as a foreign language, exams and evaluation forms developed in accordance with the language achievements standardized by Cefr can be designed. Besides, independent (in language skills) textbooks can be prepared for each field for Turkish as a foreign language.