



**TÜRKİYE’DE ORTAOKUL DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN
SURIYELİ ARAP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE SESLİ OKUMA VE
DİKTE BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Muhammet Şen

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Muhammet
Soyadı : Şen
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi : 17/01/2020

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye’de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte Becerisinin Değerlendirilmesi
İngilizce Adı : The Evaluation of Reading Aloud in Turkish and Dictation Skills of Syrian Arab Students Studying at the Secondary School Level in Turkey

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı, Soyadı: Muhammet Şen

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhammet Şen tarafından hazırlanan “Türkiye’de Ortaokul Düzeyinde Öğrenim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte Becerisinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet KARA

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/12/2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*Ana Vatanımda
Ana Dilimi Öğrenen
Suriyeli Çocuklara*

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, tecrübe ve yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Kara'ya,

Görüş ve önerileriyle araştırmanın şekillenmesini sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu, Doç. Dr. Mustafa Durmuş, Doç. Dr. Ülker Şen ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem Bayrak Cömert'e,

Araştırmanın resmî işlerinde gerekli kolaylıkları sağlayan Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Sn. Halil Tekyıldız'a,

Araştırmanın uygulama aşamasında destek ve yardımlarını esirgemeyen Farabi İmam Hatip Ortaokulu Müdürü Yasin Çiftçi'ye, Sevimli Ortaokulu Müdürü Yasemin Çitil'e ve Atatürk İlkokulu Müdürü Abdullah Tur'a,

Araştırmamın yazım kontrollerinde yardımcı olan arkadaşlarım H. Yağmur Kara, Venhar Karaköse ve Kezban Kılınç'a,

Güzel bir geleceğe sahip olmam için ellerinden gelen her şeyi yapan annem Muhterem Şen ve babam Bilal Şen'e,

Her ne kadar uzakta olsak da sesiyle ve sevgisiyle bana güç veren, her konuda yanımda olan sevgili eşim Halime Şen'e,

Akademik çalışmalara yönelmem konusunda beni teşvik eden ağabeyim Kamil Yücel'e; arkadaşlarım Erkan Eyüp Atasayar, Yakup Yılmaz, Muhammed Ediz, Mehmet Sağlam ve Ethem Tokur'a,

Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılıp bu çalışmayı gerçekleştirmemi sağlayan Suriyeli Arap öğrencilere,

En içten duygularımla teşekkür ederim.

TÜRKİYE’DE ORTAOKUL DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN SURIYELİ ARAP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE SESLİ OKUMA VE DİKTE BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Muhammet Şen
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2020

ÖZ

Bu araştırmada Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin, temel olarak yaptığı, Türkçe sesli okuma ve dikte (söyleneni yazma) hatalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma düzeyine göre betimsel olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Akçakale’deki 2 ortaokul ve 2 geçici eğitim merkezinden seçilen; ortaokulun her sınıf düzeyinden 3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere toplam 24 Suriyeli Arap öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin seviyeleri ve metinsellik ölçütlerine göre belirlenen, 259 kelimelik “Ebe Sobe” adlı sesli okuma metni ve 170 kelimelik “Uzayın İlk Ziyaretçileri” adlı dikte çalışması metni kullanılmıştır. “Ebe Sobe” metni öğrencilere sesli okuma yöntemiyle okutturulmuş ve bu okumalar, gürültü kesme özelliğine sahip, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. “Uzayın İlk Ziyaretçileri” adlı metin ise araştırmacı tarafından öğrencilere dikte çalışmasıyla yazdırılmış ve bu çalışmalar uygulama sonunda toplanmıştır. Araştırmada, temel olarak yapılan, 9 sesli okuma ve 11 dikte hatası tespit edilmiştir. Sesli okuma hataları: ses atlama, hece atlama, kelime atlama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, hece tekrar etme, kelime tekrar etme ve ses karışmasıdır. Dikte hataları ise harf (ses) atlama, hece atlama, kelime atlama, harf (ses) ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, harf (ses) karışması, büyük harfleri yanlış kullanma, ayrı yazma, birleşik yazma ve noktalama işaretleri hatasıdır. Araştırmadan elde edilen veriler; sesli okuma ve dikte başlıkları altında ayrı ayrı incelenmiş, öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet durumuna göre çözümlenmiştir. Sesli okuma çalışmalarında toplam 6.092 hata yapılmıştır. Öğrenciler en çok hatayı hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla ses karışması, ses ekleme, kelime tekrar etme, ses atlama, hece atlama, hece ekleme, kelime

atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha az sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Sesli okuma hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimizde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Dikte çalışmalarında ise toplam 4.186 hata yapılmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma, birleşik yazma, harf atlama, noktalama işaretleri hatası, hece atlama, ayrı yazma, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme ve kelime atlama hataları takip etmiştir. 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha az dikte hatası yaptığı tespit edilmiştir. Dikte hatalarını cinsiyete göre değerlendirdiğimizde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha az hata yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli Öğrenciler, İkinci Dil, Sesli Okuma, Dikte.

Sayfa Adedi : 81

Danışman : Doç. Dr. Mehmet Kara

**THE EVALUATION OF READING ALOUD IN TURKISH AND
DICTATION SKILLS OF SYRIAN ARAB STUDENTS STUDYING AT
THE SECONDARY SCHOOL LEVEL IN TURKEY**

(M. S. Thesis)

Muhammet Şen

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2020

ABSTRACT

It has been aimed to identify the errors that Syrian Arab students who made in Turkish reading aloud and dictation (dictate writing) studying at the secondary school level in Turkey in this study. The screening model was used in this descriptive study according to research level. The research was carried out in two secondary schools and two temporary education centers which have been chosen in Akçakale in the 2017-2018 academic year; the study was conducted with 24 Syrian Arab students, 3 girls and 3 boys, from each grade level of secondary school. 259-word “Ebe Sobe” aloud reading text and 170-word “Uzayın İlk Ziyaretçileri” dictation text which were determined according to students’ levels and textuality criteria were used in the research. The text “Ebe Sobe” has been read to the students by voice reading method and these readings were recorded with sound recorder which has noise cut-off feature. The text “Uzayın İlk Ziyaretçileri” was written by the researcher with the dictation study and these studies were collected at the end of the application. In this research, basically made 9 aloud readings and 11 dictation errors were determined. Aloud reading errors are: audio skipping, syllable skipping, word skipping, adding audio, adding syllables, adding words, repeating syllables, repeating words and mixing audio. Dictation errors are letter (sound) skipping, syllable skipping, word skipping, adding letter (sound), adding syllables, adding words, letter (sound) mixing, misuse capital letters, separate writing, combined writing and punctuation marks error. The data obtained from the research; voice reading and dictation were analyzed separately according to the class level and gender status of the students. A total of 6.092 errors were made in oral reading studies. The students made the most mistakes in repeating syllables. This error was followed by audio mixing, adding

audio, repeating words, skipping audio, skipping syllables, adding syllables, skipping words and adding words. It was found that 5th grade students made less reading errors than the other grade students. When we evaluate the errors of reading aloud according to gender, it is concluded that male students make fewer mistakes than female students. A total of 4,186 errors were made in dictation studies. The students made the most mistakes in letter mixing. This error was followed by misuse of capital letters, compound writing, letter skipping, punctuation error, syllable skipping, separate writing, adding letters, adding syllables, adding words and skipping errors. It was found that the 8th grade students made less dictation errors than the other grade level students. When we evaluate the dictation errors according to gender, it was concluded that female students made fewer mistakes than male students.

Key Words : Syrian Students, Second Language, Reading Aloud, Dictation.

Page Number : 81

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kara

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM 2.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları.....	6
2.1.1. Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Öğrenciler	8
2.1.2. Devlet Okullarındaki Suriyeli Öğrenciler	9
2.1.3. Eğitim Dışındaki Suriyeli Çocuklar	9
2.2. Dil.....	10
2.3. Ana Dili (Birinci Dil)	10
2.4. Yabancı Dil.....	11
2.5. İkinci Dil.....	11
2.6. Okuma	12

2.7. Sesli Okuma	13
2.8. Sesli Okuma Hataları.....	13
2.9. Yazma.....	15
2.10. Dikte.....	16
2.11. Dikte Hataları	16
BÖLÜM 3.....	18
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
3.1. Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	18
3.2. Sesli Okuma Çalışmaları	20
3.3. Dikte Çalışmaları.....	21
BÖLÜM 4.....	22
YÖNTEM.....	22
4.1. Araştırmanın Modeli.....	22
4.2. Evren-Örneklem.....	22
4.3. Verilerin Toplanması	23
4.4. Verilerin Analizi	23
BÖLÜM 5.....	24
BULGULAR VE YORUMLAR.....	24
5.1. Sesli Okuma Çalışmasına Ait Bulgular ve Yorumlar	24
5.2. Dikte Çalışmasına Ait Bulgular ve Yorumlar	40
BÖLÜM 6.....	58
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	58
6.1. Sonuçlar.....	58
6.1.1. Sesli Okuma Çalışmasına Ait Sonuçlar	58
6.1.2. Dikte Çalışmasına Ait Sonuçlar	60
6.1.3. Genel Sonuçlar	61
6.2. Öneriler	63
KAYNAKLAR.....	65
EKLER.....	69
EK-1. İzin Belgeleri.....	70
EK-2. Sesli Okuma Çalışmasında Kullanılan Metin.....	73
EK-3. Dikte Çalışmasında Kullanılan Metin	74

EK-4. Dikte Çalışması Örneği (5. Sınıf)	75
EK-5. Dikte Çalışması Örneği (6. Sınıf)	76
EK-6. Dikte Çalışması Örneği (7. Sınıf)	78
EK-7. Dikte Çalışması Örneği (8. Sınıf)	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 5. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	24
Tablo 2. 5. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	25
Tablo 3. 5. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	25
Tablo 4. 5. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	26
Tablo 5. 5. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	26
Tablo 6. 5. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	27
Tablo 7. 5. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı	27
Tablo 8. 6. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	28
Tablo 9. 6. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	28
Tablo 10. 6. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	29
Tablo 11. 6. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	29
Tablo 12. 6. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	30
Tablo 13. 6. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	30
Tablo 14. 6. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı	31
Tablo 15. 7. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	32
Tablo 16. 7. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	32
Tablo 17. 7. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	33

Tablo 18. 7. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	33
Tablo 19. 7. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	34
Tablo 20. 7. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	34
Tablo 21. 7. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı	35
Tablo 22. 8. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	36
Tablo 23. 8. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	36
Tablo 24. 8. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	37
Tablo 25. 8. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	37
Tablo 26. 8. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	38
Tablo 27. 8. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı	38
Tablo 28. 8. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı	39
Tablo 29. Temel Sesli Okuma Hatalarının Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı	39
Tablo 30. 5. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	40
Tablo 31. 5. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	41
Tablo 32. 5. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	41
Tablo 33. 5. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	42
Tablo 34. 5. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	42
Tablo 35. 5. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	43
Tablo 36. 5. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı	44
Tablo 37. 6. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	44
Tablo 38. 6. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	45
Tablo 39. 6. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	45

Tablo 40. 6. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	46
Tablo 41. 6. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	46
Tablo 42. 6. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	47
Tablo 43. 6. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı	48
Tablo 44. 7. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	49
Tablo 45. 7. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	49
Tablo 46. 7. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	50
Tablo 47. 7. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	50
Tablo 48. 7. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	51
Tablo 49. 7. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	51
Tablo 50 . 7. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı	52
Tablo 51. 8. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	53
Tablo 52. 8. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	53
Tablo 53. 8. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	54
Tablo 54. 8. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	54
Tablo 55. 8. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	55
Tablo 56. 8. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı	56
Tablo 57. 8. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı	56
Tablo 58. Temel Dikte Hatalarının Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı	57

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PICTES	Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi)
SA	Ses Atlama
HA	Hece Atlama
KA	Kelime Atlama
SE	Ses Ekleme
HE	Hece Ekleme
KE	Kelime Ekleme
HTE	Hece Tekrar Etme
KTE	Kelime Tekrar Etme
SK	Ses Karışması
H(S)A	Harf (Ses) Atlama
H(S)E	Harf (Ses) Ekleme
H(S)K	Harf (Ses) Karışması
BHYK	Büyük Harfleri Yanlış Kullanma
AY	Ayrı Yazma
BY	Birleşik Yazma
NİH	Noktalama İşaretleri Hatası
vb.	ve benzeri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Tunus'ta, 2010 yılının sonlarına doğru, ekonomik sıkıntılar nedeniyle başlayan toplumsal olaylar; demokrasi, özgürlük, insan hakları ve refah talebine dönüşerek diğer Arap ülkelerine yayılmıştır (Orhan, 2013).

“Arap Baharı” olarak adlandırılan bu süreç, 2011 yılında Suriye’yi de etkilemiştir. Suriye rejim güçlerinin yönetim karşıtı gösterileri bastırmak için ateş açması, gösterilerin silahlı ayaklanmalara dönüşerek daha geniş alanlara yayılmasına neden olmuştur (Dilek, 2018, s.43).

Bölgedeki iç çatışma sebebiyle Suriye’nin siyasi, ekonomik ve sosyal düzeni bozulmuş; Suriye vatandaşları en temel ihtiyaçlarını dahi karşılayamaz duruma gelmiştir. Yaşanan bu olumsuzluklar, Suriye’den yoğun bir göç ediş sürecini de başlatmıştır (Kaya, 2017, s.9).

Suriye’nin sınır komşusu olan Türkiye, bu göç akınları karşısında “açık kapı politikası” izleyerek Suriyeli sığınmacılardan en fazla etkilenen ülke olmuştur.

Türkiye; göçün ilk yıllarında Suriyelilerin can güvenliği, gıda, barınma, giyecek gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasına odaklanmıştır. Ancak Suriyelilerin uzun süre Türkiye’de kalacaklarının anlaşılması üzerine, onları Türkiye’nin sosyal hayatına uyumlu hâle getirme konusunda çalışmalar başlatılmıştır (Emin, 2019, s.12).

2016 yılından itibaren Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri ve Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için devlet okullarında eğitim almalarına yönelik

politikalar geliştirilmiştir. 2016'ya kadar geçici eğitim merkezleri veya devlet okullarında eğitim almaları Suriyeli öğrencilerin tercihinin bırakılmışken 2016 sonrasında Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında eğitim almaları için yoğun çaba gösterilmiştir (Emin, 2019, s.15).

Suriyeli öğrencilerin Türkiye'nin eğitim sistemine uyumunu kolaylaştıracak en önemli etken dildir. Türkçeyi hızlı ve doğru bir şekilde öğrenen Suriyeli öğrenciler hem derslerine giren öğretmenlerle hem de sınıflarındaki Türk öğrencilerle iletişim kurabilecek ve bu sayede akademik başarılarını arttırma ve kendileri üzerlerindeki olumsuz algı ve tutumları değiştirme fırsatını yakalayacaktır.

Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi hızlı ve doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için öncelikle onların yaptıkları dil hatalarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu hatalar sesli okuma ve dikte çalışmalarıyla belirlenebilir. Çünkü sesli okuma; konuşma ve okuma becerisini, dikte ise dinleme ve yazma becerisini içerir. Bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin dil yeterlilikleri çok yönlü bir şekilde değerlendirilebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Türkiye'de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin Türkçe sesli okuma ve dikte çalışmasında yaptıkları temel hatalar nelerdir?

1.2. Alt Problemler

1. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel sesli okuma hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
2. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının toplam sayısı kaçtır?
3. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
4. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
5. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel sesli okuma hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
6. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının toplam sayısı kaçtır?

7. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
8. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
9. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel sesli okuma hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
10. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının toplam sayısı kaçtır?
11. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
12. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
13. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel sesli okuma hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
14. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının toplam sayısı kaçtır?
15. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
16. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
17. Bütün sınıf düzeylerindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının toplam sayısı kaçtır?
18. Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının sınıf düzeylerine göre sayısal dağılımı nasıldır?
19. Bütün sınıf düzeylerindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel sesli okuma hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
20. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel dikte hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
21. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının toplam sayısı kaçtır?
22. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
23. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?

24. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel dikte hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
25. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının toplam sayısı kaçtır?
26. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
27. 6. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
28. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel dikte hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
29. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının toplam sayısı kaçtır?
30. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
31. 7. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
32. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, hangi temel dikte hatasını hangi sayı ve oranda yapmaktadır?
33. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının toplam sayısı kaçtır?
34. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının sayısal dağılımı nasıldır?
35. 8. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?
36. Bütün sınıf düzeylerindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının toplam sayısı kaçtır?
37. Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının sınıf düzeylerine göre sayısal dağılımı nasıldır?
38. Bütün sınıf düzeylerindeki Suriyeli Arap öğrencilerin yaptıkları temel dikte hatalarının cinsiyete göre sayısal dağılımı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilerin, temel olarak yaptığı, Türkçe sesli okuma ve dikte hatalarını tespit etmek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına uyum sağlayabilmeleri için Türkçeyi hızlı ve doğru bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe bir metni sesli okurken ve Türkçe bir metinden söylenenleri yazarken yaptıkları temel hataların tespit edilmesi, onların Türkçeyi hızlı ve doğru öğrenmelerini kolaylaştırması açısından ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin fizyolojik durumlarının sesli okuma ve dikte çalışmasına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Çevresel faktörlerin araştırmaya katılan öğrencileri eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Şanlıurfa’nın Akçakale ilçesindeki Abdülhamid Han İmam Hatip Ortaokulu, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Atatürk İlkokulu Geçici Eğitim Merkezi ve Süleyman Şah Konaklama Geçici Eğitim Merkezinden seçilen; ortaokulun her sınıf düzeyinden 3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere olmak toplam 24 Suriyeli Arap öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırma, 259 kelimelik “Ebe Sobe” adlı sesli okuma metni ve 170 kelimelik “Uzayın İlk Ziyaretçileri” adlı dikte çalışması metniyle sınırlıdır.
3. Araştırma, Suriyeli Arap öğrencilerin -temel olarak yaptığı- Türkçe sesli okuma ve dikte hatalarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi hakkında bilgi verilmiş; dil, ana dili, yabancı dil, ikinci dil, okuma, sesli okuma, sesli okuma hataları, yazma, dikte ve dikte hataları açıklanmıştır.

2.1. Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları

Türkiye; Suriyeli sığınmacıların temel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmamış, onlara yönelik eğitim politikaları da geliştirmiştir.

Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik ilk çalışmalar, Suriyelilerin ülkelerine dönüş yapacağı varsayımı üzerinden planlanmıştır. Sadece kamp içindeki Suriyeli sığınmacıları kapsayan bu çalışmalar, Suriyelilerin ülkelerine döndüklerinde eğitimlerine kaldıkları yerden devam edebilmeleri için Arapça müfredata göre düzenlenmiştir (Emin, 2016, ss.12-13).

26 Nisan 2013 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” konulu bir genelge yayımlamıştır. Bu Genelge, MEB’in Suriyelilerin eğitimiyle ilgili yayımladığı ilk resmî belge olması açısından önemlidir. Genelgeyle; valiliklerden kamp dışındaki eğitimlerle ilgili tespit ve teftiş talep edilmiştir (Seydi, 2014, s.276).

26 Eylül 2013 tarihinde MEB “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu daha kapsamlı bir genelge yayımlanmıştır. Bu Genelge; Suriyeli sığınmacılara verilen eğitim hizmetlerinin MEB’in koordinasyonunda yürütüleceği, kamp içindeki Suriyeli öğrencilere sene kaybı yaşatmayacak nitelikte eğitimlerin verileceği, Türk asıllı Suriyelilerin talep etmeleri durumunda devlet okullarında Türkçe müfredata göre eğitim görebileceği, Suriyeliler için

imkânlar çerçevesinde Türkçe ve mesleki eğitim kurslarının açılacağı gibi maddeleri içermesi bakımından önemlidir (MEB, 2013).

23 Eylül 2014 tarihinde MEB “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu yeni bir genelge yayımlamıştır. Bu Genelge; Suriyeli öğrencilerin yabancı tanıtma belgesiyle devlet okullarına kayıt yaptırabileceği, gerekli şartları taşıyan Suriyeli öğrencilerin diploma ve öğrenim belgelerine göre -denklik işlemleri yapılarak- öğrenim görecekları okullara yerleştirileceği, MEB’e bağılı her tür ve derecedeki eğitim kurumları ile geçici eğitim merkezlerinde Türkçenin öğretilceği, Suriyeli öğrencilere yaygın eğitim kurumları aracılığıyla mesleki ve sosyal-kültürel içerikli kursların açılacağı gibi maddeleri içermesi bakımından önemlidir (MEB, 2014).

MEB; mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar ve vatansız olarak ülkemizde bulunanların eğitimi konusuna -bir stratejik planda- ilk kez 2015-2019 Stratejik Planı’nda değinmiştir. Bu planda mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak ülkemizde bulunanların -ülkemizde bulundukları sürece- eğitim görebilmelerini sağlamak için onları eğitim sistemimize entegre etmeye yönelik çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2015).

16 Mayıs 2016 tarihinde MEB, ülkemize gerçekleşen göç dalgalarında eğitim ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlamak amacıyla “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı”nı oluşturmuştur. Göç ve acil durumlarda eğitime yönelik politikalar geliştirmek, uygulamak, izlemek ve değerlendirmek; kriz durumunda geçici olarak oluşturulan eğitim merkezlerinde yürütülen faaliyetleri planlama, izleme ve raporlama çalışmalarını yürütmek; göç ve acil durumlarda ulusal ve uluslararası eğitim projeleri ve destek programlarının koordinasyonunu sağlamak bu kurumun görevleri arasındadır (MEB, 2016a).

3 Ekim 2016 tarihinde Avrupa Birliği ile Türkiye arasında imzalanan sözleşme ile “Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System” [PICLES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi)] başlatılmıştır. Bu projenin genel amacı geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye’deki eğitime erişim sağlamalarına katkıda bulunmak; özel amacı ise geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olmalarına yönelik çabalarında MEB’i desteklemektir. Projede, Türkçe dil eğitimi; Türkçe dil sınav sistemi; Arapça dil eğitimi; eğitim ekipmanları sağlanması; eğitim materyali satın alınması; telafi eğitimi; destekleme eğitimi; öğretmen eğitimleri; idari ve personel eğitimleri; rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri; farkındalık faaliyetleri; kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı; okul ve geçici

eğitim merkezlerine güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması; taşıma hizmeti; izleme ve değerlendirme konularıyla ilgili çalışmalar yürütülmektedir (PICTES, 2019).

Ekim 2018’de tamamlanması planlanan projenin 20 Aralık 2018’de imzalanan yeni bir sözleşmeyle -PICTES II Projesi adıyla- 2021 yılına kadar devam ettirilmesi kararlaştırılmıştır (PICTES, 2019).

Türkiye’deki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikalarından anlaşılacağı üzere Suriyeli öğrencilerin eğitimi için geçici eğitim merkezleri ve devlet okulları olmak üzere iki seçenek vardır.

2.1.1. Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Öğrenciler

Geçici eğitim merkezleri; ülkemizdeki Suriyeli öğrenciler için kamplarda veya kamp dışında oluşturulan, Suriye müfredatına bağlı kalınarak Arapça eğitimlerin verildiği merkezlerdir. Geçici eğitim merkezlerinin amacı Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamak ve ülkelerine döndüklerinde veya MEB’e bağlı okullara geçmek istemeleri durumunda onlara sene kaybı yaşatmamaktır (MEB, 2014; Taştan ve Çelik, 2017).

Geçici eğitim merkezlerinin çoğu MEB’e bağlı okulların binasını kullanmaktadır. Gündüz devlet okulları kendi eğitimini yaparken öğleden sonra bu binalar geçici eğitim merkezlerine tahsis edilmektedir. Bununla birlikte herhangi bir binanın bir katını kullanarak ya da okul özelliklerine uygun olmayan binaların kiralanmasıyla eğitim veren geçici eğitim merkezleri de vardır (Coşkun ve Emin, 2016).

2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren geçici eğitim merkezlerindeki Türkçe dersleri, ilköğretim seviyesinde on beş saate yükseltilmiştir. Bu sayede haftada 30 saatin 15’i Türkçe öğretime ayrılmıştır. Ders saatlerinin artırılmasındaki temel hedef geçici eğitim merkezlerindeki Suriyeli öğrencileri, kısa süre içerisinde Türk eğitim sistemine uyumlu hâle getirmektir (Taştan ve Çelik, 2017, s.24-25).

2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla geçici eğitim merkezlerinde kamp içinde 20 bin 965, kamp dışında ise 75 bin 876 Suriyeli öğrenci öğrenim görmektedir. Eğitim-öğretim kademelerine göre ele alındığında geçici eğitim merkezlerindeki öğrencilerin %55’i ilköğretim, %31’i ortaokul, %13’ü ortaöğretim, %1’i ise anaokulu düzeyindedir (MEB yetkilisinden aktaran Emin, 2019, ss.72-73).

2.1.2. Devlet Okullarındaki Suriyeli Öğrenciler

MEB, “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgeyle, Suriyeli öğrencilere yabancı tanıtma belgesiyle devlet okullarına kayıt yaptırabilme hakkı tanımıştır (MEB, 2014). Bu Genelgeyle; devlet okullarında öğrenim görmek isteyen Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilere sunulan tüm eğitim haklarından yararlanma imkânını da kazanmıştır.

Suriye’deki savaşın ne zaman sona ereceğinin bilinmemesi, Suriyeli sığınmacıların ilerleyen yıllarda da ülkelerine dönemeyeceklerini göstermektedir. Buna bağlı olarak Suriyeli çocukların Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına uyum sağlayabilmesi için Türk eğitim sistemine kazandırılması gerekmektedir.

2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını hızlandırmak amacıyla MEB’e bağlı okullardaki kayıt sayılarının arttırılması hususunda kapsamlı çalışmalar başlatılmıştır. 1, 5 ve 9. sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin MEB’e bağlı okullara geçişlerinin sağlanması için yoğun çaba gösterilmiştir (MEB, 2016b; Taştan ve Çelik, 2017, s.19).

2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla devlet okullarında 532 bin 677 Suriyeli öğrenci öğrenim görmektedir. Eğitim-öğretim kademelerine göre ele alındığında devlet okullarındaki öğrencilerin %60’ı ilkokul, %27’si ortaokul, %7’si ortaöğretim, %6’sı ise anaokulu düzeyindedir (MEB yetkilisinden aktaran Emin, 2019, ss.78-79).

2.1.3. Eğitim Dışındaki Suriyeli Çocuklar

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine göre 1 milyon 167 bin Suriyeli çocuk temel eğitim çağındadır. MEB verilerine göre ise 629 bin 518 Suriyeli çocuk geçici eğitim merkezleri veya devlet okullarında öğrenim görmektedir. Dolayısıyla yaklaşık 538 bin Suriyeli çocuk okula gidememektedir (Emin, 2019, s.82).

Suriyeli çocuklar; ekonomik sıkıntılar, eğitim dilinin farklı olması, kültürel ve psikolojik etkenler, ulaşım ve güvenlik sorunları, fiziksel ve zihinsel engelli çocukların eğitime erişim imkânının kısıtlı olması vb. nedenlerden dolayı istenilen düzeyde okullaştırılamamaktadır (Taştan ve Çelik, 2017, ss.66-69).

2.2. Dil

Kimi bakımdan evrensel, kimi bakımdan ise belli koşullara bağlı özgül nitelikler taşıyan dil; görüş açılarına ve inceleme yöntemlerine göre değişik biçimlerde irdelenebilir (Vardar, 1998, s.11).

Ferdinand de Saussure'e göre dil "Kavramları belirten göstergeler dizgesidir" (Saussure, 1998, s.45). Aksan'a göre dil "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizgedir" (Aksan, 2009, s.55). Güneş'e göre dil "İnsanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir" (Güneş, 2014, s.21). Eker'e göre dil "Toplumsal bir yaşamın parçası olarak sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişen işaretler dizgesidir" (Eker, 2011, s.3). Banguoğlu'na göre dil "İnsanların meramını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir" (Banguoğlu, 2007, s.9). Ergin'e göre dil "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur" (Ergin, 2011, s.4).

Dil hem bireysel iletişimde hem de toplum hayatının devam etmesinde en önemli etkidir. İnsanların birlikte yaşayabilmesi ve bir toplumun var olabilmesi dil sayesinde mümkündür. Kendisini oluşturan bireylerin sağlıklı iletişim kurmalarını isteyen ve sosyal bilinci canlı tutarak varlığını devam ettirmeyi amaçlayan her toplum, diline ve dilinin öğretimine özen göstermelidir (Duman, 2019, s.71).

2.3. Ana Dili (Birinci Dil)

"Dünyaya yeni gelen bir bebek, doğum öncesinden konuşmaları ve sesleri bilerek doğmaktadır. Özellikle doğum öncesi son aylarda annesinin bulunduğu ortamda konuşmaları duymakta ve dinlemektedir. Sık sık tekrarlanan sözcüklerle, annesinin ve babasının ismini bilerek doğmaktadır" (Güneş, 2014, s.34).

İnsanın daha anne karnındayken örtük olarak edinmeye başladığı dile ana dili denir. "Ana dili, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 2009, s.81).

Bireyin ana dili, ikinci/yabancı dil öğrenimini doğrudan etkiler. Edinilmiş olan ana dille öğrenilmekte olan ikinci/yabancı dil arasındaki köken, yapı vb. yönlerden benzerlikler ve

farklılıklar ikinci/yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırabilmekte veya zorlaştırabilmektedir (İltar, 2019, s.10).

2.4. Yabancı Dil

Türkçe Sözlük'te yabancı dil kavramı için “1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” tanımları yapılmıştır (TDK, 2019, s.2496). Richards ve Schmidt'e göre yabancı dil “Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş biçimde yer almayan dildir” (Richards ve Schmidt'ten aktaran Durmuş, 2013, s.16). Kutlay'a göre yabancı dil “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dildir” (Kutlay, 2018, s.183). Kurt'a göre yabancı dil “Bireyin üyesi olduğu toplumda özel amaçlar dışında iletişimsel olarak kullanılmayan, kaynağı veya varlığı diğer coğrafyalarda olan dildir” (Kurt, 2019, s.71).

Yabancı dil öğrenimi, bireyin ana dili haricinde başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Birçok insan yabancı dil öğrenirken önceleri kendisine psikolojik engeller yaratır ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu sebeple yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır (Güzel ve Barın, 2016, s.235).

2.5. İkinci Dil

Geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Dar anlamda ise belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen temel rol oynayan dildir (Richards ve Schmidt'ten aktaran Durmuş, 2013, s.16).

Yabancı dil ve ikinci dil kavramlarının tanımlarına bakıldığında yabancı dil kavramının öğretilen dilin ülkenin dili (ana dili) olmadığı durumlarda; ikinci dil kavramının ise öğretilen dilin ülkenin dili (ana dili) olduğu durumlarda kullanıldığı anlaşılmaktadır (Şen, 2019, s.5).

Durmuş (2018) yabancı dil ile ikinci dil arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

1. İkinci dil öğrencilerinin güdülenme konusundaki ihtiyaçları, yabancı dil öğrencilerine göre daha düşük düzeydedir.
2. İkinci dilde edinim söz konusu olabilirken yabancı dil için bunun gerçekleşmesine zemin oluşturacak şartlar, büyük ölçüde, söz konusu değildir.

3. Yabancı dil öğretiminde hem öğretime hem de öğrenciler tarafından ders dışı çalışmalara ayrılan sürenin azlığı nedeniyle öğrencilerin bütün becerilerde aynı şekilde ileri düzeylere ulaşması, ikinci dil öğrencilerine göre daha zordur.
4. Yabancı dil öğretim ortamları, çoğunlukla yapay iletişim ortamlarıdır ve bu ortamlardaki anlamlılık sınırlıdır. İkinci dilde ise öğrenme süreçlerinin dilsel girdileri ve çıktıları sınıf öğretimlerinde bile daha anlamlıdır.
5. İkinci dil öğreticisi, öğrencilerinin ders dışında hedef dile maruz kalması ile ilgili üzerinde daha az baskı hisseder.
6. İkinci dil öğreticileri, öğrencilerine topluma uyum konusunda danışmanlık yapmakta, karşılaştıkları engelleri aşmaları için onlara destek olmaktadır. Yabancı dilde ise bazı durumlarda hedef dilin günlük hayatla hiçbir ilişkisi bulunmamaktadır.
7. Hedef dilin kültürel arka planına vakıf olma konusunda ikinci dil öğrencileri yabancı dil öğrencilerine göre daha avantajlıdır.
8. Yabancı dil öğretiminde programa bağlılık ikinci dil öğretimine göre daha fazladır.
9. İkinci dil öğrencilerinde dinleme ve konuşma becerileri daha yoğun ve hızlı gelişme gösterebilirken yabancı dil öğrencilerinde daha az gelişme gösterebilmektedir.
10. İkinci dil öğreticileri daha erken aşamalarda hedef dilde iletişim kurabilirken yabancı dil sınıflarının iletişim dili çoğunlukla o ülkenin standart dilidir.
11. Yabancı dil sınıflarında genellikle aynı dilin konuşurları bir aradayken ikinci dil sınıflarında genellikle farklı dillerin konuşurları bir aradadır. Bu durum ikinci dil öğreticilerinin dillerin tipolojik farklılıklarına daha duyarlı olmasına neden olur.
12. İkinci dil öğrenimi sürecinde hedef dilin kültürüne özgün ortam ve durumlarda maruz kalınırken yabancı dil öğrenimi sürecinde özgünlüğü sınırlanmış, bezen etkin yönetilemeyen, hedef kültürü tanıma beklentisiyle örtüşmeyen, özgün girdi yığınları olabildiği görülmektedir.

2.6. Okuma

Okuma “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmektir” (TDK, 2019, s.1793). Göğüş’e göre okuma “Bir yazının harflerini,

sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş, 1978, s.60). Kavcar, Oğuzkan ve Sever’e göre okuma “Bir yazıyı; sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s.41). Demirel’e göre okuma “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2016, s.109). Karatay’a göre okuma “Görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duysal ve zihinsel bir etkinliktir” (Karatay, 2010, s.459).

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma çalışmalarının genel amacı, doğru ve anlayarak okumanın yanında, öğrencinin öğrenmekte olduğu dille yazılmış bir metindeki kelimeleri doğru seslendirmesi ve doğru telâffuza alışmasıdır. Bu yüzden ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken öncelikle sesli okuma yönteminin üzerinde durulması gerekir (Güzel ve Barın, 2016, s.273).

2.7. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir (Demirel, 2002, s.78).

Sesli okuma çalışmalarında okunan metindeki kelimelerin telâffuzunun öğretilmesi ve kelimelerin farklı bağlamda kazandıkları anlamların kavratılması üzerinde durulur. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemeyi ve düzgün konuşma yeteneklerini geliştirmeyi sağlar (MEB, 2006, s.66).

Okuma eğitimi sesli okuma çalışmaları ile başlamalıdır. Çünkü öğrencilerin okumadaki gelişimlerinin adım adım öğretmen tarafından denetlenmesi gerekir. Başlangıçta öğretmen, okumada sağlanan gelişme düzeyini yakından takip etmek zorundadır. Bu da ancak sesli okuma çalışmalarıyla tespit edilebilir (Yalçın, 2018, s.147).

2.8. Sesli Okuma Hataları

Sidekli ve arkadaşları (2007) sesli okuma hatalarını duruş ve seslendirme hataları olarak iki başlık altında incelemiştir. Duruş hataları: düzgün ve rahat oturmama, okuma materyaliyle göz arasındaki mesafeyi ayarlayamama, parmakla takip etme, gövdeyi sallama vb.

hatalardır. Seslendirme hataları ise atlama, ekleme, tekrar, telâffuz, yanlış okuma vb. hatalardır.

Seslendirmeyle ilgili genel sesli okuma hataları şunlardır:

1. Atlama: Sesli okuma yaparken seslerin, hecelerin veya kelimelerin okunmadan geçilmesidir (Harris ve Sipay, 1990).
2. Ekleme: Sesli okuma sırasında o menin içinde olmayan ses, hece veya kelimenin metne dâhil edilmesidir (Harris ve Sipay, 1990).
3. Tekrar: Sesli okuma sırasında metindeki hece, kelime veya cümlelerin geriye dönülerek okunmasıdır (Salvia ve Ysseldyke, 1978).
4. Telâffuz: Şive farklılığıdır (Ustabulut, 2014, s.40).
5. Ters Çevirme: Ses, hece veya kelimelerin yer değiştirilerek okunmasıdır (Harris ve Sipay, 1990).
6. Duraklama: Sesli okuma sırasında kelimeyi tanımada duraksamak, iki saniye beklemektir (Salvia ve Ysseldyke, 1978).
7. Yanlış Okuma: Sesleri, heceleri ya da kelimeleri doğru olarak seslendirememektir (Ustabulut, 2014, s.40).

Biz ise çalışmamızda 9 temel sesli okuma hatası tespit ettik. Hata çeşitliliğinin az olması çalışmanın “Ebe Sobe” adlı sesli okuma metniyle sınırlı olmasından ve duruş hatalarının -video kaydı için izin alınamadığından- incelenememesinden kaynaklanmaktadır.

Çalışmamızda tespit ettiğimiz temel sesli okuma hataları şunlardır:

1. Ses Atlama: Kelimedeki bir veya birden çok sesin okunmadan geçilmesidir.
2. Hece Atlama: Hecenin okunmadan geçilmesidir.
3. Kelime Atlama: Kelimenin okunmadan geçilmesidir.
4. Ses Ekleme: Olmayan bir sesin eklenmesidir.
5. Hece Ekleme: Olmayan bir hecenin eklenmesidir.
6. Kelime Ekleme: Olmayan bir kelimenin eklenmesidir.
7. Hece Tekrar Etme: Hecenin geriye dönülerek okunmasıdır.
8. Kelime Tekrar Etme: Kelimenin geriye dönülerek okunmasıdır.
9. Ses Karışması: Sesin başka bir sesle karışmasıdır.

2.9. Yazma

Türkçe Sözlük'te yazma kavramı için “1. Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak 2. Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek” tanımları yapılmıştır (TDK, 2019, s.2562). Calp’a göre yazma “Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen veya görülenlerin, okunan ve/ya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasıdır” (Calp, 2005, s.195). Yalçın’a göre yazma “Bir kişi, kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanarak metin hâline getirip yaygınlaştırmasıdır” (Yalçın, 2018, s.35). Durmuş’a göre yazma “Düşünceleri örnekler, kanıtlar gibi verilerden yararlanarak açıklayan; kimi örneklerinde günlük hayatın temel yazılı iletişimini sağlamayı, kimi örneklerinde ise etkili bir dil kullanmayı amaç edinen; bunu yaparken de standart bir dilin katı yazım ve noktalama kurallarına ve de dil bilgisinin karmaşık ve çeşitli yapılarına bağlı kalarak ortaya koyan bir anlatma becerisidir” (Durmuş, 2013, s.206).

Yazma, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasını; süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar geçen aşamaları; beceri olarak fiziksel ve zihinsel işlemleri; öğrenme alanı olarak çeşitli süreç, beceri, teknik ve boyutları içeren dil öğretiminin temel kavramlarından biridir (Güneş, 2014, s.s.157-158).

İkinci/yabancı dil öğretiminde yazma, diğer dil becerilerinin gerisinde kalmakta ve geliştirilmesi en sona bırakılmaktadır. Kimi ikinci/yabancı dil öğretmenleri yazma çalışmalarını sınıf dışında gerçekleşen bir ödev olarak görmektedir. Oysa dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir. Sözlü iletişimde yapılan yanlışlar hoşgörüyle karşılanırken yazılı iletişimde bu yanlışlara aynı hoşgörü gösterilmez. Bu nedenle dil öğretiminde yazma becerisi ihmal edilmemeli ve bu becerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Demirel, 2016, ss.116-117).

İkinci/yabancı dil öğretimindeki yazma çalışmalarında öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve bu beceriyi geliştirerek her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelebilmesi amaçlanır. Bunu gerçekleştirmenin yolu da dikte ve kompozisyon çalışmalarından geçer (Güzel ve Barın, 2016, s.283).

2.10. Dikte

Öğrencilerin yazım düzeylerini anlamak, bir kuralın öğrenilip öğrenilmediğini denetlemek ve yazımdaki ilerlemeleri görmek için seçilmiş bir yazıyı öğrencilere söyleyerek yazdırmaya dikte denir (Göğüş, 1978, ss.378-379).

Dikte, öğrencilerin edindikleri yazma becerisini denetlemek ve yazım yanlışlarını ortaya çıkarmak için uygulanabilecek bir etkinliktir. Yapılan dikte çalışmaları sayesinde öğrencilerin yazım düzeyleri belirlenir ve bir kuralın öğrenilip öğrenilmediği fark edilir (Nas, 2003, s.226).

İkinci/yabancı dil öğretiminde dikte çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Öğrenilen dile ait her kelimenin ve dolayısıyla o kelimenin içinde bulunduğu cümlenin yazılması gerekir. Dikte çalışmaları, kelime ve cümleleri doğru olarak yazma becerisini geliştirmenin yanında öğrencilerin hedef dile ait sözcük dağarcığını da zenginleştirir (Güzel ve Barın, 2016, s.285).

Türkçe dikte metinleri, temel düzeyde, bilgilendirici olmalı ve kurallı cümleler içermelidir. Noktalama işaretlerinin henüz öğretilmeye çalışıldığı temel düzeyde, cümlelerin devrik olması öğrencilerin yanlış yapmalarına neden olur. Dikte metinleri çok akıcı ve sade olmalıdır. Bu düzeyde özellikle Türkçede zor anlaşılabilen yumuşak veya uzun okunan sesler üzerinde önemle durulmalı ve “ğ” sesinin yazılışı ve okunuşu öğrencilere kavratılmalıdır (Güzel ve Barın, 2016, ss.285-286).

2.11. Dikte Hataları

Tartar (2013) çalışmasında şu dikte hatlarını tespit etmiştir: harf unutma, harf ekleme, harflerin yerini değiştirme, harflere gereksiz çizgiler ekleme, harflerin alt uzantısını yanlış yazma, harflerin üst uzantısını yanlış yazma, büyük ve küçük yazım olarak birbirine benzeyen harfleri yanlış yazma, harfler arasında uygun boşluk bırakmama, sesleri birbirine karıştırma, büyük harfleri (P, N, V, F, T) kendinden sonra gelen küçük harfle birleştirme, harfi eksik yazma, söylenen heceyi yanlış yazma, hece ekleme, hece unutma, ters yazma, ayrı yazılması gereken heceyi birleşik yazma, birleşik yazılması gereken heceyi ayrı yazma, kelime atlama, kelime ekleme, kelimeyi yanlış yazma, kelimeyi yanlış bölme, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, kelimeyi yazarken elini kaldırma, birleşik yazılması gereken kelimeyi ayrı yazma, cümleler arasında uygun boşluk bırakmama, cümle başında büyük harf kullanmama, özel ismin ilk harfini büyük harfle yazmama, noktayı yerinde kullanmama, virgülü yerinde kullanmama, soru işaretini yerinde kullanmama, ünlem

işaretini yerinde kullanmama, kısa çizgiyi yerinde kullanmama, kesme işaretini yerinde kullanmama, iki noktayı yerinde kullanmama, uzun çizgiyi yerinde kullanmama, tırnak işaretini yerinde kullanmama, gerekmeyen yerlerde noktalama işareti kullanma.

Biz ise çalışmamızda 11 temel dikte hatası tespit ettik. Hata çeşitliliğinin az olması bu çalışmanın “Uzayın İlk Ziyaretçileri” adlı dikte metniyle sınırlı olmasından, yazım ve noktalama işaretleri hatalarının ayrıntılı olarak ele alınamamasından ve yazı biçimleri -dik, bitişik eğik- hatalarının incelenmemesinden kaynaklanmaktadır.

Çalışmamızda tespit ettiğimiz temel dikte hataları şunlardır:

1. Harf (Ses) Atlama: Harfin yazılmadan geçilmesidir.
2. Hece Atlama: Hecenin yazılmadan geçilmesidir.
3. Kelime Atlama: Kelimenin yazılmadan geçilmesidir.
4. Harf (Ses) Ekleme: Olmayan bir harfin eklenmesidir.
5. Hece Ekleme: Olmayan bir hecenin eklenmesidir.
6. Kelime Ekleme: Olmayan bir kelimenin eklenmesidir.
7. Harf (Ses) Karışması: Harflerin başka bir harfle karıştırılmasıdır.
8. Büyük Harfleri Yanlış Kullanma: Büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilmemekten kaynaklanan hatalardır.
9. Ayrı Yazma: Birleşik yazılması gereken harf, hece ve kelimelerin ayrı yazılması hatasıdır.
10. Birleşik Yazma: Ayrı yazılması gereken kelimelerin birleşik yazılması hatasıdır.
11. Noktalama İşaretleri Hatası: Noktalama işaretlerini kullanmamaktan veya yanlış kullanmaktan kaynaklanan hatalardır.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi”, “sesli okuma” ve “dikte” konulu çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Seydi (2014) “Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar” adlı çalışmasında Türkiye’deki Suriyelilerin eğitim konusundaki sorun, beklenti ve istekleriyle ilgili gelişmeleri ortaya koymayı ve Türkiye’nin devlet olarak bu konularda aldığı kararları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında 2011-2012 yılları arasında Suriyeli sığınmacıların kısa bir süre sonra ülkelerine dönecekleri varsayımıyla politikalar geliştirildiğini, sürecin uzaması ve Suriyeli sığınmacı sayısının artması üzerine daha kalıcı ve sürdürülebilir çözümler üretme yoluna gidildiğini tespit etmiştir. Seydi; Suriyeli sığınmacılar sorunun eğitim alanında alınan kararlara etkisini, MEB’in kamplar ve kamp dışındaki eğitimleri düzenlemek amacıyla yayımladığı genelgeler üzerinden açıklamıştır.

Coşkun ve Emin (2016) “Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar” adlı çalışmalarında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde izlemesi gereken yol haritası arayışlarına katkı sunmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında Suriyeli çocukların eğitimi için geçici eğitim merkezleri ve devlet okulları olmak üzere iki seçenek bulunduğunu belirtmişlerdir. Geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli çocuklara verilen Türkçe derslerinin eğitici, materyal ve metodoloji eksikliğinden dolayı nitelikli yapılamadığını; devlet okullarında ise Suriyeli çocuklara Türkçe okuma-yazma öğretilse bile anlama ve kavrama noktasında sorunların yaşandığını tespit etmişlerdir. Coşkun ve Emin; bu sorunları gidermek için Suriyeli öğrencilerin okula başlamadan önce yaz aylarında veya dönem içerisinde 6 ay/1 sene Türkçe dil eğitimi almalarını, okula hazırlık eğitiminden geçirilerek kademelerine göre

eğitim sürecine dâhil edilmelerini, hazırlık sürecinin yeterli olmaması durumunda ise hafta sonlarında veya okul çıkışlarında Türkçe dil eğitimi almalarını, Türkçe dil eğitimi için kitle iletişim araçlarından yararlanılabileceğini önermişlerdir.

Taştan ve Çelik (2017) “Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler” adlı çalışmalarında Türkiye’de geçici koruma altında bulunan okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili tespit ve önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili sorunları üç başlık altında toplamışlardır: yönetim, erişim ve kalite. Yönetimle ilgili sorunlar: denklik ve diploma konularından başlayarak bürokratik sorunlar, idari dirençler, kaynak ve imkânların kullanımına getirilen yerel kısıtlamalar, bütçe ve finans sorunları, izleme ve değerlendirme eksiklikleridir. Erişimle ilgili sorunlar: Suriyeli bireylerin ve ailelerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar, dil (Türkçe) yetersizliği, erken evlilik, karma eğitimin (kız-erkek) uygun görülmemesi, ev-okul arası ulaşımındaki imkânsızlıklar, oryantasyon kaybı, sosyal-hukuki statü ile ilgili belirsizlikler ve okul binalarındaki fiziksel imkânların yetersizliğidir. Kalite ile ilgili sorunlar ise öğretmen, planlama, kaynak, okul yöneticisi, sınıf içi uygulamalar, müfredat, öğrenci hazır bulunuşluğu, sınıf dışı ortamlar, izleme ve değerlendirme konularıyla ilgili sorunlardır.

Gencer (2017) “Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler” adlı çalışmasında Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitim süreçlerinin önündeki engelleri tespit etmeyi ve bu engellere çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Çalışmasında dil (Türkçe) yetersizliği; müfredat ve ders materyallerinin uyumsuzluğu; akran ilişkilerindeki ön yargı, dışlanma, ayrımcılık, şiddet gibi olumsuz durumlar; maddi imkânsızlıklar; toplumsal cinsiyet rolleri gibi sebeplerin Suriyeli sığınmacıların eğitim süreçlerindeki engeller olduğunu tespit etmiştir. Gencer, bu engelleri aşmak için sosyal hizmet kapsamında profesyonel müdahale ve uygulamalarda bulunulmasını önermiştir.

Emin (2019) “Geleceğin İnşası: Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi” adlı çalışmasında Türkiye’de devlet okullarında okuyan Suriyeli çocukların eğitime erişim durumlarını ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında Suriyeli çocukların eğitime uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları; dil bariyeri, eğitime erişim ve uyum, Suriyeli öğrenci-okul ilişkisi, rehberlik ve psikolojik destek, Suriyeli veli-okul ilişkisi vb. başlıklar altında incelemiştir. Emin, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi sınırlı düzeyde bilmelerinin bu sorunlar içerisindeki en önemli sorun olduğunu vurgulamıştır.

3.2. Sesli Okuma Çalışmaları

Kara (2013) “Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları” adlı çalışmasında Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarını tespit etmiştir. Boşnak öğrenciler -çoktan aza doğru- kelime tekrarı, yanlış okuma, hece yutumu, ses yutumu ve ekleme hataları yapmıştır. Kara, bu hataların düzeltilmesi için öğrencilere Türk alfabesindeki seslerin doğru sesletiminin iyi kavratılması; sese dayalı hataların tespit edilip düzeltilmesi; diller arasındaki geçişlerin önlenmesi; öğrencilere kalıp ifadeler, şarkılar ve tekerlemelerin ezberletilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Kara ve Ustabulut (2015) “İki Dilli Türk Çocuklarının Sesli Okuma Hataları Üzerine Tespit ve Öneriler” adlı çalışmalarında Romanya’daki iki dilli Türk öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarını tespit etmişlerdir. Romanya’daki iki dilli Türk öğrenciler kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telâffuz, ses karışması, heceleme yanlış, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip ve eğilerek okuma hataları yapmıştır. Kara ve Ustabulut, bu hataların düzeltilmesi için tiyatro, şiir ve köşe yazıları aracılığıyla sesli okuma çalışmalarının yapılması; öğrencilerin seviyesine uygun sesli görsellerin izletilmesi ve diyalogların canlandırılması; Arapça ve Farsça kelimelerdeki uzun okunan seslerin fark ettirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Demirci (2015) “B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler” adlı çalışmasında B1 kurunda Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitlerde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmasında Suriyeli öğrencilerin Arap harflerine alışmış olmalarının Latin alfabesiyle okumalarını güçleştirdiğini ancak kendi ülkelerinde İngilizce dersleri alarak Latin alfabesini bilen öğrencilerin Türkçe öğrenirken daha az zorlandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin “o, ö, u, ü, b, c, ç, g, ğ, j, k, l, p, v” seslerinin telâffuzunda, “y” kaynaştırma harfinde, üst üste çatı eklerinin geldiği durumlarda “t” ve “l” seslerinde, üçüncü şahıs iyelik eklerinde, “-ler/-lar” çokluk ekinde ve büyük ünlü uyumunda sorun yaşadıklarını örneklerle açıklamıştır.

Yılmaz ve Şeref (2015) “Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma” adlı çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir ezberlemenin sesletim becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında öğrencilerin “ı, i, o, ü, c, ğ, l, p” seslerinde zorlandıklarını

tespit etmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları belli başlı hataları, şiir seslendirme çalışmalarıyla düzeltmeye çalışmış ve bu çalışmalardan olumlu dönütler almışlardır. Yılmaz ve Şeref, şiir etkinliklerinin sesletimde karşılaşılan hataları tamamen ortadan kaldıramadığı fakat öğrencilere yaptıkları hatalar noktasında farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.3. Dikte Çalışmaları

Gültekin ve Aktay (2014) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmaları” adlı araştırmalarında ilk okuma-yazma öğretiminde dikte çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında ilk okuma-yazma öğretiminde dikte çalışmalarının yararlı ve önemli bir etkinlik olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin, dikte çalışmalarını okuma ve yazmayı aynı anda pekiştirmek ve öğrencilerin yazma hatalarını tespit etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) “Dikte Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Becerilerine Etkisi” adlı çalışmalarında öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili davranışlarını, uygulama düzeyine çıkarabilmelerinde dikte uygulamalarının etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmalarında dikte uygulamalarının öğrencilerin hem yazım kurallarını hem de noktalama işaretlerini doğru kullanabilmelerinde etkili ve verimli bir öğretim etkinliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bozkurt, Bülbül ve Demir (2014) “Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adlı çalışmalarında dikte uygulamasının önemi, faydaları, türleri, seçimi, değerlendirilmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri konularını anlatmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında dikte uygulamalarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisi ve kelime öğretiminde faydalı bir öğretim etkinliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diktenin Yeri” adlı çalışmasında öğrencilerin Türkçenin sesbirimsel ve yazımsal özelliklerini doğru kullanabilme düzeyine çıkarabilmelerinde, sesbirimsel öge diktesi ile yazımsal öge diktesi uygulamalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmasında dikte uygulamalarının dinleme ve yazma becerisini geliştirdiği, yardım almaksızın yanlışların düzeltilmesini sağladığı, öğretici açısından yazılı üretimin ölçülmesi ve takip edilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma düzeyine göre betimsel olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda ele alınan durum, olabildiğince eksiksiz ve dikkatli bir şekilde tanımlanır. Eğitim alanındaki çalışmalarda en yaygın betimsel yöntem tarama modelidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.24). Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun var olduğu şekliyle tespit edildiği modeldir. Tarama modelinde araştırmacı, konu edindiği nesneyi ya da bireyi doğrudan inceleyebileceği gibi önceden tutulmuş çeşitli kayıtlardan da yararlanabilir. Önemli olan bilinmek istenen durumun gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2019, s.109).

4.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören temel okuma-yazma yeterliliğine sahip Suriyeli Arap öğrencilerdir. Örneklem grubu ise Şanlıurfa’nın Akçakale ilçesindeki 2 ortaokul ve 2 geçici eğitim merkezinden seçilen; ortaokulun her sınıf düzeyinden 3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere toplam 24 Suriyeli Arap öğrencidir. Öğrenci sayısının sınırlı tutulması, alt problemlerin çok olmasından ve sesli okuma kayıtlarının deşifre edilmesindeki güçlükten kaynaklanmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması

Doküman tekniğı resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2013, s.70). Sesli okuma çalışmasına ait veriler ses kayıt cihazıyla; dikte çalışmasına ait veriler ise öğrencilere yazdırılan metnin toplanmasıyla elde edildiğı için bu çalışmada veri toplama tekniklerinden doküman tekniğı kullanılmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Sesli okuma çalışması verileri kayıt deşifre tekniğıyle, dikte çalışması verileri ise doküman çözümleme tekniğı ile analiz edilmiştir. Örneklem grubunun sesli okuma ve dikte çalışmasında yaptığı hatalar hem ayrı ayrı hem de öğrencilerin seviye ve cinsiyetlerine göre çözümlenmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ses kayıtlarının deşifre edilmesi ve dokümanların çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

5.1. Sesli Okuma Çalışmasına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1

5. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	47	16,66
Hece Atlama	15	5,31
Kelime Atlama	-	-
Ses Ekleme	41	14,53
Hece Ekleme	4	1,41
Kelime Ekleme	1	0,35
Hece Tekrar Etme	77	27,30
Kelime Tekrar Etme	28	9,92
Ses Karışması	69	24,46

Tablo 1'e göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %27,30 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %24,46 ile ses karışması; %16,66 ile ses atlama; %14,53 ile ses ekleme; %9,92 ile kelime tekrar etme; % 5,31 ile hece atlama; %1,41 ile hece ekleme; %0,35 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2

5. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	4	2,72
Hece Atlama	5	3,40
Kelime Atlama	13	8,84
Ses Ekleme	6	4,08
Hece Ekleme	2	1,36
Kelime Ekleme	2	1,36
Hece Tekrar Etme	55	37,41
Kelime Tekrar Etme	6	4,08
Ses Karışması	54	36,73

Tablo 2'ye göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %37,41 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %36,73 ile ses karışması; %8,84 ile kelime atlama; %4,08 ile ses ekleme ve kelime tekrar etme; %3,40 ile hece atlama; %2,72 ile ses atlama; %1,36 ile hece ekleme ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 3

5. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	11	4,47
Hece Atlama	5	2,03
Kelime Atlama	-	-
Ses Ekleme	14	5,69
Hece Ekleme	7	2,84
Kelime Ekleme	-	-
Hece Tekrar Etme	139	56,50
Kelime Tekrar Etme	38	15,44
Ses Karışması	32	13

Tablo 3'e göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %56,50 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %15,44 ile kelime tekrar etme; %13 ile ses karışması; %5,69 ile ses ekleme; %4,47 ile ses atlama; %2,84 ile hece ekleme; %2,03 ile hece atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4

5. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	13	4,60
Hece Atlama	15	5,31
Kelime Atlama	-	-
Ses Ekleme	11	3,90
Hece Ekleme	14	4,96
Kelime Ekleme	1	0,35
Hece Tekrar Etme	88	31,20
Kelime Tekrar Etme	14	4,96
Ses Karışması	126	44,68

Tablo 4'e göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %44,68 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %31,20 ile hece tekrar etme; %5,31 ile hece atlama; %4,96 ile hece ekleme ve kelime tekrar etme; %4,60 ile ses atlama; %3,90 ile ses ekleme; %0,35 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5

5. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	24	9,87
Hece Atlama	36	14,81
Kelime Atlama	27	11,11
Ses Ekleme	10	4,11
Hece Ekleme	28	11,52
Kelime Ekleme	6	2,46
Hece Tekrar Etme	51	20,98
Kelime Tekrar Etme	3	1,23
Ses Karışması	58	23,86

Tablo 5'e göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %23,86 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %20,98 ile hece tekrar etme; %14,81 ile hece atlama; %11,52 ile hece ekleme; %11,11 ile kelime atlama; %9,87 ile ses atlama; %4,11 ile ses ekleme; %2,46 ile kelime ekleme; %1,23 ile kelime tekrar etme hataları takip etmiştir.

Tablo 6

5. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	3	3,12
Hece Atlama	2	2,08
Kelime Atlama	-	-
Ses Ekleme	32	33,33
Hece Ekleme	-	-
Kelime Ekleme	1	1,04
Hece Tekrar Etme	35	36,45
Kelime Tekrar Etme	2	2,08
Ses Karışması	21	21,87

Tablo 6'ya göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %36,45 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %33,33 ile ses ekleme; %21,87 ile ses karışması; %3,12 ile ses atlama; %2,08 ile hece atlama ve kelime tekrar etme; %1,04 kelime ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve hece ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7

5. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1.Öğrenci	2.Öğrenci	3.Öğrenci	4.Öğrenci	5.Öğrenci	6.Öğrenci		
SA	47	4	11	13	24	3	102	259
HA	15	5	5	15	36	2	78	259
KA	-	13	-	-	27	-	40	259
SE	41	6	14	11	10	32	114	259
HE	4	2	7	14	28	-	55	259
KE	1	2	-	1	6	1	11	259
HTE	77	55	139	88	51	35	445	259
KTE	28	6	38	14	3	2	91	259
SK	69	54	32	126	58	21	360	259
Toplam	282	147	246	282	243	96	1.296	259
Cinsiyete Göre Toplam	675			621				

Tablo 7'ye göre 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.296 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı hece tekrar etmede (445) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla ses

karışması (360), ses ekleme (114), ses atlama (102), kelime tekrar etme (91), hece atlama (78), hece ekleme (55), kelime atlama (40), kelime ekleme (11) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (621), kız öğrencilere (675) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8

6. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	16	8,04
Hece Atlama	6	3,01
Kelime Atlama	2	1
Ses Ekleme	27	13,56
Hece Ekleme	3	1,50
Kelime Ekleme	-	-
Hece Tekrar Etme	82	41,20
Kelime Tekrar Etme	12	6,03
Ses Karışması	51	25,62

Tablo 8'e göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %41,20 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %25,62 ile ses karışması; %13,56 ile ses ekleme; %8,04 ile ses atlama; %6,03 ile kelime tekrar etme; %3,01 ile hece atlama; %1,50 ile hece ekleme; %1 ile kelime atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9

6. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	9	3,73
Hece Atlama	3	1,24
Kelime Atlama	1	0,41
Ses Ekleme	21	8,71
Hece Ekleme	5	2,07
Kelime Ekleme	1	0,41
Hece Tekrar Etme	140	58,09
Kelime Tekrar Etme	22	9,12
Ses Karışması	39	16,18

Tablo 9’a göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %58,09 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %16,18 ile ses karışması; %9,12 ile kelime tekrar etme; %8,71 ile ses ekleme; %3,73 ile ses atlama; %2,07 ile hece ekleme; %1,24 ile hece atlama; %0,41 ile kelime atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 10

6. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	18	5,08
Hece Atlama	11	3,10
Kelime Atlama	2	0,56
Ses Ekleme	25	7,06
Hece Ekleme	15	4,23
Kelime Ekleme	2	0,56
Hece Tekrar Etme	183	51,69
Kelime Tekrar Etme	17	4,80
Ses Karışması	81	22,88

Tablo 10’a göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %51,69 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %22,88 ile ses karışması; %7,06 ile ses ekleme; %5,08 ile ses atlama; %4,80 ile kelime tekrar etme; %4,23 ile hece ekleme; %3,10 ile hece atlama; %0,56 ile kelime atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 11

6. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	22	9,16
Hece Atlama	10	4,16
Kelime Atlama	11	4,58
Ses Ekleme	21	8,75
Hece Ekleme	8	3,33
Kelime Ekleme	-	-
Hece Tekrar Etme	43	17,91
Kelime Tekrar Etme	8	3,33
Ses Karışması	117	48,75

Tablo 11'e göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %48,75 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %17,91 ile hece tekrar etme; %9,16 ile ses atlama; %8,75 ile ses ekleme; %4,58 ile kelime atlama; %4,16 ile hece atlama; %3,33 ile hece ekleme ve kelime tekrar etme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12

6. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	39	12,66
Hece Atlama	19	6,16
Kelime Atlama	2	0,64
Ses Ekleme	23	7,46
Hece Ekleme	13	4,22
Kelime Ekleme	5	1,62
Hece Tekrar Etme	90	29,22
Kelime Tekrar Etme	30	9,74
Ses Karışması	87	28,24

Tablo 12'ye göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %29,22 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %28,24 ile ses karışması; %12,66 ile ses atlama; %9,74 ile kelime tekrar etme; %7,46 ile ses ekleme; %6,16 ile hece atlama; %4,22 ile hece ekleme; %1,62 ile kelime ekleme; %0,64 ile kelime atlama hataları takip etmiştir.

Tablo 13

6. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	11	6,96
Hece Atlama	6	3,79
Kelime Atlama	1	0,63
Ses Ekleme	12	7,59
Hece Ekleme	5	3,16
Kelime Ekleme	1	0,63
Hece Tekrar Etme	54	34,17
Kelime Tekrar Etme	6	3,79
Ses Karışması	62	39,24

Tablo 13’e göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %39,24 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %34,17 ile hece tekrar etme; %7,59 ile ses ekleme; %6,96 ile ses atlama; %3,79 ile hece atlama ve kelime tekrar etme; %3,16 ile hece ekleme; %0,63 ile kelime atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 14

6. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
SA	16	9	18	22	39	11	115	259
HA	6	3	11	10	19	6	55	259
KA	2	1	2	11	2	1	19	259
SE	27	21	25	21	23	12	129	259
HE	3	5	15	8	13	5	49	259
KE	-	1	2	-	5	1	9	259
HTE	82	140	183	43	90	54	592	259
KTE	12	22	17	8	30	6	95	259
SK	51	39	81	117	87	62	437	259
Toplam	199	241	354	240	308	158	1.500	259
Cinsiyete Göre Toplam		794			706			

Tablo 14’e göre 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.500 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı hece tekrar etmede (592) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla ses karışması (437), ses ekleme (129), ses atlama (115), kelime tekrar etme (95), hece atlama (55), hece ekleme (49), kelime atlama (19), kelime ekleme (9) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (706), kız öğrencilere (794) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15

7. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	7	4,69
Hece Atlama	4	2,68
Kelime Atlama	4	2,68
Ses Ekleme	10	6,71
Hece Ekleme	6	4,02
Kelime Ekleme	2	1,34
Hece Tekrar Etme	57	38,25
Kelime Tekrar Etme	11	7,38
Ses Karışması	48	32,21

Tablo 15'e göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %38,25 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %32,21 ile ses karışması; %7,38 ile kelime tekrar etme; %6,71 ile ses ekleme; %4,69 ile ses atlama; %4,02 ile hece ekleme; %2,68 ile hece atlama ve kelime atlama; %1,34 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 16

7. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	20	9,04
Hece Atlama	9	4,07
Kelime Atlama	12	5,42
Ses Ekleme	18	8,14
Hece Ekleme	6	2,71
Kelime Ekleme	5	2,26
Hece Tekrar Etme	83	37,55
Kelime Tekrar Etme	14	6,33
Ses Karışması	54	24,43

Tablo 16'ya göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %37,55 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %24,43 ile ses karışması; %9,04 ile ses atlama; %8,14 ile ses ekleme; %6,33 ile kelime tekrar etme; %5,42 ile kelime atlama; %4,07 ile hece atlama; %2,71 ile hece ekleme; %2,26 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 17

7. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	4	2,51
Hece Atlama	2	1,25
Kelime Atlama	3	1,88
Ses Ekleme	9	5,66
Hece Ekleme	4	2,51
Kelime Ekleme	2	1,25
Hece Tekrar Etme	57	35,84
Kelime Tekrar Etme	7	4,40
Ses Karışması	71	44,65

Tablo 17'ye göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %44,65 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %35,84 ile hece tekrar etme; %5,66 ile ses ekleme; %4,40 ile kelime tekrar etme; %2,51 ile ses atlama ve hece ekleme; %1,88 ile kelime atlama; %1,25 ile hece atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 18

7. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	27	6,10
Hece Atlama	13	2,94
Kelime Atlama	3	0,67
Ses Ekleme	22	4,97
Hece Ekleme	15	3,39
Kelime Ekleme	2	0,45
Hece Tekrar Etme	153	34,61
Kelime Tekrar Etme	23	5,20
Ses Karışması	184	41,62

Tablo 18'e göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %41,62 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %34,61 ile hece tekrar etme; %6,10 ile ses atlama; %5,20 ile kelime tekrar etme; %4,97 ile ses ekleme; %3,39 ile hece ekleme; %2,94 ile hece atlama; %0,67 ile kelime atlama; %0,45 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 19

7. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	12	6
Hece Atlama	4	2
Kelime Atlama	1	0,5
Ses Ekleme	16	8
Hece Ekleme	3	1,5
Kelime Ekleme	1	0,5
Hece Tekrar Etme	59	29,5
Kelime Tekrar Etme	6	3
Ses Karışması	98	49

Tablo 19'a göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %49 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %29,5 ile hece tekrar etme; %8 ile ses ekleme; %6 ile ses atlama; %3 ile kelime tekrar etme; %2 ile hece atlama; %1,5 ile hece ekleme; %0,5 ile kelime atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 20

7. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	20	6,30
Hece Atlama	4	1,26
Kelime Atlama	10	3,15
Ses Ekleme	38	11,98
Hece Ekleme	14	4,41
Kelime Ekleme	-	-
Hece Tekrar Etme	136	42,90
Kelime Tekrar Etme	24	7,57
Ses Karışması	71	22,39

Tablo 20'ye göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %42,90 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %22,39 ile ses karışması; %11,98 ile ses ekleme; %7,57 ile kelime tekrar etme; %6,30 ile ses atlama; %4,41 ile hece ekleme; %3,15 ile kelime atlama; %1,26 ile hece atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 21

7. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
SA	7	20	4	27	12	20	90	259
HA	4	9	2	13	4	4	36	259
KA	4	12	3	3	1	10	33	259
SE	10	18	9	22	16	38	113	259
HE	6	6	4	15	3	14	48	259
KE	2	5	2	2	1	-	12	259
HTE	57	83	57	153	59	136	545	259
KTE	11	14	7	23	6	24	85	259
SK	48	54	71	184	98	71	526	259
Toplam	149	221	159	442	200	317	1.488	259
Cinsiyete Göre Toplam		529			959			

Tablo 21'e göre 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.488 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı hece tekrar etmede (545) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla ses karışması (526), ses ekleme (113), ses atlama (90), kelime tekrar etme (85), hece ekleme (48), hece atlama (36), kelime atlama (33), kelime ekleme (12) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan kız öğrencilerin (529), erkek öğrencilere (959) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 22

8. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	11	2,97
Hece Atlama	5	1,35
Kelime Atlama	1	0,27
Ses Ekleme	76	20,54
Hece Ekleme	6	1,62
Kelime Ekleme	1	0,27
Hece Tekrar Etme	139	37,56
Kelime Tekrar Etme	22	5,94
Ses Karışması	109	29,45

Tablo 22'ye göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %37,56 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %29,45 ile ses karışması; %20,54 ile ses ekleme; %5,94 ile kelime tekrar etme; %2,97 ile ses atlama; %1,62 ile hece ekleme; %1,35 ile hece atlama; %0,27 ile kelime atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 23

8. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	44	8,08
Hece Atlama	28	5,14
Kelime Atlama	14	2,57
Ses Ekleme	85	15,62
Hece Ekleme	30	5,51
Kelime Ekleme	3	0,55
Hece Tekrar Etme	150	27,57
Kelime Tekrar Etme	50	9,19
Ses Karışması	140	25,73

Tablo 23'e göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %27,57 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %25,73 ile ses karışması; %15,62 ile ses ekleme; %9,19 ile kelime tekrar etme; %8,08 ile ses atlama; %5,51 ile hece ekleme; %5,14 ile hece atlama; %2,57 ile kelime atlama; %0,55 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 24

8. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	10	6,25
Hece Atlama	3	1,87
Kelime Atlama	-	-
Ses Ekleme	12	7,5
Hece Ekleme	2	1,25
Kelime Ekleme	1	0,62
Hece Tekrar Etme	59	36,87
Kelime Tekrar Etme	11	6,87
Ses Karışması	62	38,75

Tablo 24'e göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %38,75 ile ses karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %36,87 ile hece tekrar etme; %7,5 ile ses ekleme; %6,87 ile kelime tekrar etme; %6,25 ile ses atlama; %1,87 ile hece atlama; %1,25 ile hece ekleme; %0,62 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 25

8. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	12	4,51
Hece Atlama	17	6,39
Kelime Atlama	20	7,51
Ses Ekleme	48	18,04
Hece Ekleme	10	3,75
Kelime Ekleme	1	0,37
Hece Tekrar Etme	95	35,71
Kelime Tekrar Etme	9	3,38
Ses Karışması	54	20,30

Tablo 25'e göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %35,71 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %20,30 ile ses karışması; %18,04 ile ses ekleme; %7,51 ile kelime atlama; %6,39 ile hece atlama; %4,51 ile ses atlama; %3,75 ile hece ekleme; %3,38 ile kelime tekrar etme; %0,37 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 26

8. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	17	11,80
Hece Atlama	4	2,77
Kelime Atlama	-	-
Ses Ekleme	10	6,94
Hece Ekleme	6	4,16
Kelime Ekleme	-	-
Hece Tekrar Etme	69	47,91
Kelime Tekrar Etme	9	6,25
Ses Karışması	29	20,13

Tablo 26'ya göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %47,91 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %20,13 ile ses karışması; %11,80 ile ses atlama; %6,94 ile ses ekleme; %6,25 ile kelime tekrar etme; %4,16 ile hece ekleme; %2,77 ile hece atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 27

8. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Ses Atlama	5	1,54
Hece Atlama	2	0,61
Kelime Atlama	1	0,30
Ses Ekleme	46	14,19
Hece Ekleme	2	0,61
Kelime Ekleme	3	0,92
Hece Tekrar Etme	191	58,95
Kelime Tekrar Etme	36	11,11
Ses Karışması	38	11,72

Tablo 27'ye göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %58,95 ile hece tekrar etmede yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %14,19 ile ses ekleme; %11,72 ile ses karışması; %11,11 ile kelime tekrar etme; %1,54 ile ses atlama; %0,92 ile kelime ekleme; %0,61 ile hece atlama ve hece ekleme; %0,30 ile kelime atlama hataları takip etmiştir.

Tablo 28

8. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Sesli Okuma Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
SA	11	44	10	12	17	5	99	259
HA	5	28	3	17	4	2	59	259
KA	1	14	-	20	-	1	36	259
SE	76	85	12	48	10	46	277	259
HE	6	30	2	10	6	2	56	259
KE	1	3	1	1	-	3	9	259
HTE	139	150	59	95	69	191	703	259
KTE	22	50	11	9	9	36	137	259
SK	109	140	62	54	29	38	432	259
Toplam	370	544	160	266	144	324	1.808	259
Cinsiyete Göre Toplam		1.074			734			

Tablo 28'e göre 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.808 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı hece tekrar etmede (703) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla ses karışması (432), ses ekleme (277), kelime tekrar etme (137), ses atlama (99), hece atlama (59), hece ekleme (56), kelime atlama (36), kelime ekleme (9) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (734), kız öğrencilere (1.074) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 29

Temel Sesli Okuma Hatalarının Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı

Hatalar	Sınıf Düzeyleri				Toplam Hata Sayısı
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
SA	102	115	90	99	406
HA	78	55	36	59	228
KA	40	19	33	36	128
SE	114	129	113	277	633
HE	55	49	48	56	208
KE	11	9	12	9	41
HTE	445	592	545	703	2.285
KTE	91	95	85	137	408
SK	360	437	526	432	1.755
Toplam	1.296	1.500	1.488	1.808	6.092

Tablo 29’a göre bütün sınıf düzeylerindeki öğrenciler toplam 6.092 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalar sırasıyla hece tekrar etme (2.285), ses karışması (1.755), ses ekleme (633), kelime tekrar etme (408), ses atlama (406), hece atlama (228), hece ekleme (208), kelime atlama (128), kelime ekleme (41) hatasıdır. Tabloda sınıf düzeylerine göre sesli okuma hatası sıralaması ise şöyledir: 8. sınıf (1.808), 6. sınıf (1.500), 7. sınıf (1.488), 5. sınıf (1.296).

5.2. Dikte Çalışmasına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 30

5. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	16	10,95
Hece Atlama	-	-
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	8	5,47
Hece Ekleme	-	-
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	48	32,87
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	41	28,08
Ayrı Yazma	11	7,53
Birleşik Yazma	13	8,90
Noktalama İşaretleri Hatası	9	6,16

Tablo 30’a göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %32,87 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %28,08 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %10,95 ile harf atlama; %8,90 ile birleşik yazma; %7,53 ile ayrı yazma; %6,16 ile noktalama işaretleri hatası; %5,47 ile harf ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin hece atlama, kelime atlama, hece ekleme ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 31

5. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	14	6,66
Hece Atlama	3	1,42
Kelime Atlama	2	0,95
Harf (Ses) Ekleme	6	2,85
Hece Ekleme	3	1,42
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	63	30
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	81	38,57
Ayrı Yazma	5	2,38
Birleşik Yazma	3	1,42
Noktalama İşaretleri Hatası	30	14,28

Tablo 31'e göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %38,57 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %30 ile harf karışması; %14,28 ile noktalama işaretleri hatası; %6,66 ile harf atlama; %2,85 ile harf ekleme; %2,38 ile ayrı yazma; %1,42 ile hece atlama, hece ekleme ve birleşik yazma; %0,95 ile kelime atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 32

5. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	7	4,76
Hece Atlama	3	2,04
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	1	0,68
Hece Ekleme	2	1,36
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	18	12,24
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	55	37,41
Ayrı Yazma	28	19,04
Birleşik Yazma	21	14,28
Noktalama İşaretleri Hatası	12	8,16

Tablo 32'ye göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %37,41 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %19,04 ile ayrı yazma; %14,28 ile birleşik yazma; %12,24 ile harf karışması; %8,16 ile noktalama işaretleri hatası; %4,76 ile harf atlama; %2,04 ile hece atlama; %1,36 ile hece ekleme; %0,68 ile harf ekleme hataları takip etmiştir.

Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 33

5. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	29	8,33
Hece Atlama	22	6,32
Kelime Atlama	1	0,28
Harf (Ses) Ekleme	16	4,59
Hece Ekleme	9	2,58
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	124	35,63
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	67	19,25
Ayrı Yazma	9	2,58
Birleşik Yazma	54	15,51
Noktalama İşaretleri Hatası	17	4,88

Tablo 33'e göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %35,63 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %19,25 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %15,51 ile birleşik yazma; %8,33 ile harf atlama; %6,32 ile hece atlama; %4,88 ile noktalama işaretleri hatası; %4,59 ile harf ekleme; %2,58 ile hece ekleme ve ayrı yazma; %0,28 ile kelime atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 34

5. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	17	15,59
Hece Atlama	6	5,50
Kelime Atlama	1	0,91
Harf (Ses) Ekleme	2	1,83
Hece Ekleme	5	4,58
Kelime Ekleme	1	0,91
Harf (Ses) Karışması	45	41,28
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	20	18,34
Ayrı Yazma	5	4,58
Birleşik Yazma	1	0,91
Noktalama İşaretleri Hatası	6	5,50

Tablo 34'e göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %41,28 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %18,34 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %15,59 ile harf atlama; %5,50 ile hece atlama ve noktalama işaretleri hatası; %4,58 ile hece ekleme ve ayrı yazma; %1,83 ile harf ekleme; %0,91 ile kelime atlama, kelime ekleme ve birleşik yazma hataları takip etmiştir.

Tablo 35

5. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	-	-
Hece Atlama	1	1,12
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	2	2,24
Hece Ekleme	-	-
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	17	19,10
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	40	44,94
Ayrı Yazma	8	8,98
Birleşik Yazma	11	12,35
Noktalama İşaretleri Hatası	10	11,23

Tablo 35'e göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %44,94 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %19,10 ile harf karışması; %12,35 ile birleşik yazma; %11,23 ile noktalama işaretleri hatası; %8,98 ile ayrı yazma; %2,24 ile harf ekleme; %1,12 ile hece atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin harf atlama, kelime atlama, hece ekleme ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 36

5. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)A	16	14	7	29	17	-	83	170
HA	-	3	3	22	6	1	35	170
KA	-	2	-	1	1	-	4	170
H(S)E	8	6	1	16	2	2	35	170
HE	-	3	2	9	5	-	19	170
KE	-	-	-	-	1	-	1	170
H(S)K	48	63	18	124	45	17	315	170
BHYK	41	81	55	67	20	40	304	170
AY	11	5	28	9	5	8	66	170
BY	13	3	21	54	1	11	103	170
NİH	9	30	12	17	6	10	84	170
Toplam	146	210	147	348	109	89	1.049	170
Cinsiyete Göre Toplam		503			546			

Tablo 36'ya göre 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.049 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (315) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (304), birleşik yazma (103), noktalama işaretleri hatası (84), harf atlama (83), ayrı yazma (66), hece atlama (35), harf ekleme (35), hece ekleme (19), kelime atlama (4), kelime ekleme (1) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan kız öğrencilerin (503), erkek öğrencilere (546) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 37

6. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	10	8,47
Hece Atlama	4	3,38
Kelime Atlama	1	0,84
Harf (Ses) Ekleme	2	1,69
Hece Ekleme	3	2,54
Kelime Ekleme	4	3,38
Harf (Ses) Karışması	14	11,86
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	49	41,52
Ayrı Yazma	8	6,77
Birleşik Yazma	6	5,08
Noktalama İşaretleri Hatası	17	14,40

Tablo 37'ye göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %41,52 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %14,40 ile noktalama işaretleri hatası; %11,86 ile harf karışması; %8,47 ile harf atlama; %6,77 ile ayrı yazma; %5,08 ile birleşik yazma; %3,38 ile hece atlama ve kelime ekleme; %2,54 ile hece ekleme; %1,69 ile harf ekleme; %0,84 ile kelime atlama hataları takip etmiştir.

Tablo 38

6. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	6	8,33
Hece Atlama	-	-
Kelime Atlama	1	1,38
Harf (Ses) Ekleme	1	1,38
Hece Ekleme	1	1,38
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	21	29,16
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	23	31,94
Ayrı Yazma	-	-
Birleşik Yazma	12	16,66
Noktalama İşaretleri Hatası	7	9,72

Tablo 38'e göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %31,94 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %29,16 ile harf karışması; %16,66 ile birleşik yazma; %9,72 ile noktalama işaretleri hatası; %8,33 ile harf atlama; %1,38 ile kelime atlama, harf ekleme ve hece ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin hece atlama, kelime ekleme ve ayrı yazma hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 39

6. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	23	9,62
Hece Atlama	19	7,94
Kelime Atlama	3	1,25
Harf (Ses) Ekleme	11	4,60
Hece Ekleme	13	5,43
Kelime Ekleme	1	0,41
Harf (Ses) Karışması	76	31,79
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	57	23,84
Ayrı Yazma	3	1,25
Birleşik Yazma	21	8,78
Noktalama İşaretleri Hatası	12	5,02

Tablo 39’a göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %31,79 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %23,84 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %9,62 ile harf atlama; %8,78 ile birleşik yazma; %7,94 ile hece atlama; %5,43 ile hece ekleme; %5,02 ile noktalama işaretleri hatası; %4,60 ile harf ekleme; %1,25 ile kelime atlama ve ayrı yazma; %0,41 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 40

6. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	31	10,23
Hece Atlama	9	2,97
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	15	4,95
Hece Ekleme	9	2,97
Kelime Ekleme	19	6,27
Harf (Ses) Karışması	151	49,83
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	29	9,57
Ayrı Yazma	10	3,30
Birleşik Yazma	14	4,62
Noktalama İşaretleri Hatası	16	5,28

Tablo 40’a göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %49,83 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %10,23 ile harf atlama; %9,57 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %6,27 ile kelime ekleme; %5,28 ile noktalama işaretleri hatası; %4,95 ile harf ekleme; %4,62 ile birleşik yazma; %3,30 ile ayrı yazma; %2,97 ile hece atlama ve hece ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 41

6. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	27	9,89
Hece Atlama	8	2,93
Kelime Atlama	1	0,36
Harf (Ses) Ekleme	17	6,22
Hece Ekleme	7	2,56
Kelime Ekleme	1	0,36
Harf (Ses) Karışması	96	35,16
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	72	26,37
Ayrı Yazma	4	1,46
Birleşik Yazma	30	10,98
Noktalama İşaretleri Hatası	10	3,66

Tablo 41'e göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %35,16 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %26,37 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %10,98 ile birleşik yazma; %9,89 ile harf atlama; %6,22 ile harf ekleme; %3,66 ile noktalama işaretleri hatası; %2,93 ile hece atlama; %2,56 ile hece ekleme; %1,46 ile ayrı yazma; %0,36 ile kelime atlama ve kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 42

6. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	15	7,61
Hece Atlama	14	7,10
Kelime Atlama	4	2,03
Harf (Ses) Ekleme	6	3,04
Hece Ekleme	7	3,55
Kelime Ekleme	1	0,50
Harf (Ses) Karışması	81	41,11
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	30	15,22
Ayrı Yazma	23	11,67
Birleşik Yazma	3	1,52
Noktalama İşaretleri Hatası	13	6,59

Tablo 42'ye göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %41,11 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %15,22 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %11,67 ile ayrı yazma; %7,61 ile harf atlama; %7,10 ile hece atlama; %6,59 ile noktalama işaretleri hatası; %3,55 ile hece ekleme; %3,04 ile harf ekleme; %2,03 ile kelime atlama; %1,52 ile birleşik yazma; %0,50 ile kelime ekleme hataları takip etmiştir.

Tablo 43

6. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)A	10	6	23	31	27	15	112	170
HA	4	-	19	9	8	14	54	170
KA	1	1	3	-	1	4	10	170
H(S)E	2	1	11	15	17	6	52	170
HE	3	1	13	9	7	7	40	170
KE	4	-	1	19	1	1	26	170
H(S)K	14	21	76	151	96	81	439	170
BHYK	49	23	57	29	72	30	260	170
AY	8	-	3	10	4	23	48	170
BY	6	12	21	14	30	3	86	170
NİH	17	7	12	16	10	13	75	170
Toplam	118	72	239	303	273	197	1.202	170
Cinsiyete Göre Toplam		429			773			

Tablo 43'e göre 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.202 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (439) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (260), harf atlama (112), birleşik yazma (86), noktalama işaretleri hatası (75), hece atlama (54), harf ekleme (52), ayrı yazma (48), hece ekleme (40), kelime ekleme (26), kelime atlama (10) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan kız öğrencilerin (429), erkek öğrencilere (773) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 44

7. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	8	8
Hece Atlama	4	4
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	3	3
Hece Ekleme	2	2
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	22	22
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	37	37
Ayrı Yazma	7	7
Birleşik Yazma	3	3
Noktalama İşaretleri Hatası	14	14

Tablo 44'e göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %37 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %22 ile harf karışması; %14 ile noktalama işaretleri hatası; %8 ile harf atlama; %7 ile ayrı yazma; %4 ile hece atlama; %3 ile harf ekleme ve birleşik yazma; %2 ile hece ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 45

7. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	1	1,75
Hece Atlama	-	-
Kelime Atlama	1	1,75
Harf (Ses) Ekleme	2	3,50
Hece Ekleme	-	-
Kelime Ekleme	4	7,01
Harf (Ses) Karışması	16	28,07
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	17	29,82
Ayrı Yazma	5	8,77
Birleşik Yazma	4	7,01
Noktalama İşaretleri Hatası	7	12,28

Tablo 45’e göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %29,82 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %28,07 ile harf karışması; %12,28 ile noktalama işaretleri hatası; %8,77 ile ayrı yazma; %7,01 ile kelime ekleme ve birleşik yazma; %3,50 ile harf ekleme; %1,75 ile harf atlama ve kelime atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin hece atlama ve hece ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 46

7. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	11	7,05
Hece Atlama	4	2,56
Kelime Atlama	3	1,92
Harf (Ses) Ekleme	13	8,33
Hece Ekleme	4	2,56
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	55	35,25
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	36	23,07
Ayrı Yazma	8	5,12
Birleşik Yazma	11	7,05
Noktalama İşaretleri Hatası	11	7,05

Tablo 46’ya göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %35,25 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %23,07 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %8,33 ile harf ekleme; %7,05 ile harf atlama, birleşik yazma ve noktalama işaretleri hatası; %5,12 ile ayrı yazma; %2,56 ile hece atlama ve hece ekleme; %1,92 ile kelime atlama hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 47

7. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	30	10,48
Hece Atlama	42	14,68
Kelime Atlama	7	2,44
Harf (Ses) Ekleme	16	5,59
Hece Ekleme	15	5,24
Kelime Ekleme	12	4,19
Harf (Ses) Karışması	88	30,76
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	33	11,53
Ayrı Yazma	11	3,84
Birleşik Yazma	14	4,89
Noktalama İşaretleri Hatası	18	6,29

Tablo 47’ye göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %30,76 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %14,68 ile hece atlama; %11,53 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %10,48 ile harf atlama; %6,29 ile noktalama işaretleri hatası; %5,59 ile harf ekleme; %5,24 ile hece ekleme; %4,89 ile birleşik yazma; %4,19 ile kelime ekleme; %3,84 ile ayrı yazma; %2,44 ile kelime atlama hataları takip etmiştir.

Tablo 48

7. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	12	5,85
Hece Atlama	19	9,26
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	12	5,85
Hece Ekleme	9	4,39
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	102	49,75
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	28	13,65
Ayrı Yazma	7	3,41
Birleşik Yazma	1	0,48
Noktalama İşaretleri Hatası	15	7,31

Tablo 48’e göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %49,75 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %13,65 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %9,26 ile hece atlama; %7,31 ile noktalama işaretleri hatası; %5,85 ile harf atlama ve harf ekleme; %4,39 ile hece ekleme; %3,41 ile ayrı yazma; %0,48 ile birleşik yazma hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 49

7. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	9	2,95
Hece Atlama	23	7,54
Kelime Atlama	3	0,98
Harf (Ses) Ekleme	9	2,95
Hece Ekleme	13	4,26
Kelime Ekleme	22	7,21
Harf (Ses) Karışması	75	24,59
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	44	14,42
Ayrı Yazma	14	4,59
Birleşik Yazma	77	25,24
Noktalama İşaretleri Hatası	16	5,24

Tablo 49’a göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %25,24 ile birleşik yazmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %24,59 ile harf karışması; %14,42 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %7,54 ile hece atlama; %7,21 ile kelime ekleme; %5,24 ile noktalama işaretleri hatası; %4,59 ile ayrı yazma; %4,26 ile hece ekleme; %2,95 ile harf atlama ve harf ekleme; %0,98 ile kelime atlama hataları takip etmiştir.

Tablo 50

7. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)A	8	1	11	30	12	9	71	170
HA	4	-	4	42	19	23	92	170
KA	-	1	3	7	-	3	14	170
H(S)E	3	2	13	16	12	9	55	170
HE	2	-	4	15	9	13	43	170
KE	-	4	-	12	-	22	38	170
H(S)K	22	16	55	88	102	75	358	170
BHYK	37	17	36	33	28	44	195	170
AY	7	5	8	11	7	14	52	170
BY	3	4	11	14	1	77	110	170
NİH	14	7	11	18	15	16	81	170
Toplam	100	57	156	286	205	305	1.109	170
Cinsiyete Göre Toplam		313			796			

Tablo 50’ye göre 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 1.109 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (358) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (195), birleşik yazma (110), hece atlama (92), noktalama işaretleri hatası (81), harf atlama (71), harf ekleme (55), ayrı yazma (52), hece ekleme (43), kelime ekleme (38), kelime atlama (14) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan kız öğrencilerin (313), erkek öğrencilere (796) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 51

8. Sınıf Düzeyindeki 1. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	6	4,41
Hece Atlama	3	2,20
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	3	2,20
Hece Ekleme	2	1,47
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	41	30,14
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	63	46,32
Ayrı Yazma	7	5,14
Birleşik Yazma	2	1,47
Noktalama İşaretleri Hatası	9	6,61

Tablo 51'e göre birinci kız öğrenci en çok hatayı %46,32 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %30,14 ile harf karışması; %6,61 ile noktalama işaretleri hatası; %5,14 ile ayrı yazma; %4,41 ile harf atlama; %2,20 ile hece atlama ve harf ekleme; %1,47 ile hece ekleme ve birleşik yazma hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 52

8. Sınıf Düzeyindeki 2. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	27	8,85
Hece Atlama	19	6,22
Kelime Atlama	4	1,31
Harf (Ses) Ekleme	12	3,93
Hece Ekleme	12	3,93
Kelime Ekleme	21	6,88
Harf (Ses) Karışması	120	39,34
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	53	17,37
Ayrı Yazma	9	2,95
Birleşik Yazma	10	3,27
Noktalama İşaretleri Hatası	18	5,90

Tablo 52'ye göre ikinci kız öğrenci en çok hatayı %39,34 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %17,37 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %8,85 ile harf atlama; %6,88 ile kelime ekleme; %6,22 ile hece atlama; %5,90 ile noktalama işaretleri hatası; %3,93 ile

harf ekleme ve hece ekleme; %3,27 ile birleşik yazma; %2,95 ile ayrı yazma; %1,31 ile kelime atlama hataları takip etmiştir

Tablo 53

8. Sınıf Düzeyindeki 3. Öğrencinin (Kız) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	14	10,52
Hece Atlama	7	5,26
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	2	1,5
Hece Ekleme	7	5,26
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	47	35,33
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	27	20,30
Ayrı Yazma	2	1,5
Birleşik Yazma	16	12,03
Noktalama İşaretleri Hatası	11	8,27

Tablo 53'e göre üçüncü kız öğrenci en çok hatayı %35,33 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %20,30 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %12,03 ile birleşik yazma; %10,52 ile harf atlama; %8,27 ile noktalama işaretleri hatası; % 5,26 ile hece atlama ve hece ekleme; %1,5 ile harf ekleme ve ayrı yazma hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 54

8. Sınıf Düzeyindeki 4. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	6	6,74
Hece Atlama	5	5,61
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	7	7,86
Hece Ekleme	2	2,24
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	40	44,94
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	15	16,85
Ayrı Yazma	5	5,61
Birleşik Yazma	3	3,37
Noktalama İşaretleri Hatası	6	6,74

Tablo 54'e göre birinci erkek öğrenci en çok hatayı %44,94 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %16,85 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %7,86 ile harf ekleme; %6,74 ile harf atlama ve noktalama işaretleri hatası; %5,61 ile hece atlama ve ayrı yazma; %3,37 ile birleşik yazma; %2,24 ile hece ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 55

8. Sınıf Düzeyindeki 5. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	5	6,09
Hece Atlama	1	1,21
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	1	1,21
Hece Ekleme	1	1,21
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	26	31,70
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	20	24,39
Ayrı Yazma	4	4,87
Birleşik Yazma	3	3,65
Noktalama İşaretleri Hatası	21	25,60

Tablo 55'e göre ikinci erkek öğrenci en çok hatayı %31,70 ile harf karışmasında yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %25,60 ile noktalama işaretleri hatası; %24,39 ile büyük harfleri yanlış kullanma; %6,09 ile harf atlama; %4,87 ile ayrı yazma; %3,65 ile birleşik yazma; %1,21 ile hece atlama, harf ekleme ve hece ekleme hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 56

8. Sınıf Düzeyindeki 6. Öğrencinin (Erkek) Yaptığı Temel Dikte Hatalarının Sayısı ve Oranı

Hatalar	f	%
Harf (Ses) Atlama	8	9,87
Hece Atlama	2	2,46
Kelime Atlama	-	-
Harf (Ses) Ekleme	-	-
Hece Ekleme	-	-
Kelime Ekleme	-	-
Harf (Ses) Karışması	15	18,51
Büyük Harfleri Yanlış Kullanma	50	61,72
Ayrı Yazma	1	1,23
Birleşik Yazma	1	1,23
Noktalama İşaretleri Hatası	4	4,93

Tablo 56'ya göre üçüncü erkek öğrenci en çok hatayı %61,72 ile büyük harfleri yanlış kullanmada yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla %18,51 ile harf karışması; %9,87 ile harf atlama; %4,93 ile noktalama işaretleri hatası; %2,46 ile hece atlama; %1,23 ile ayrı yazma ve birleşik yazma hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan öğrencinin kelime atlama, harf ekleme, hece ekleme ve kelime ekleme hatası yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 57

8. Sınıf Düzeyindeki Suriyeli Arap Öğrencilerin Yaptıkları Temel Dikte Hatalarının Sayısal Dağılımı

Hatalar	Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam Hata Sayısı	Metindeki Kelime Sayısı
	1. Öğrenci	2. Öğrenci	3. Öğrenci	4. Öğrenci	5. Öğrenci	6. Öğrenci		
H(S)A	6	27	14	6	5	8	66	170
HA	3	19	7	5	1	2	37	170
KA	-	4	-	-	-	-	4	170
H(S)E	3	12	2	7	1	-	25	170
HE	2	12	7	2	1	-	24	170
KE	-	21	-	-	-	-	21	170
H(S)K	41	120	47	40	26	15	289	170
BHYK	63	53	27	15	20	50	228	170
AY	7	9	2	5	4	1	28	170
BY	2	10	16	3	3	1	35	170
NİH	9	18	11	6	21	4	69	170
Toplam	136	305	133	89	82	81	826	170
Cinsiyete Göre Toplam		574			252			

Tablo 57'ye göre 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler toplam 826 dikte hatası yapmıştır. Öğrenciler en çok hatayı harf karışmasında (289) yapmıştır. Bu hatayı sırasıyla büyük harfleri yanlış kullanma (228), noktalama işaretleri hatası (69), harf atlama (66), hece atlama (37), birleşik yazma (35), ayrı yazma (28), harf ekleme (25), hece ekleme (24), kelime ekleme (21), kelime atlama (4) hataları takip etmiştir. Ayrıca tablodan erkek öğrencilerin (252), kız öğrencilere (574) göre daha az hata yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 58

Temel Dikte Hatalarının Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı

Hatalar	Sınıf Düzeyleri				Toplam Hata Sayısı
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
H(S)A	83	112	71	66	332
HA	35	54	92	37	218
KA	4	10	14	4	32
H(S)E	35	52	55	25	167
HE	19	40	43	24	126
KE	1	26	38	21	86
H(S)K	315	439	358	289	1.401
BHYK	304	260	195	228	987
AY	66	48	52	28	194
BY	103	86	110	35	334
NİH	84	75	81	69	309
Toplam	1.049	1.202	1.109	826	4.186

Tablo 58'e göre bütün sınıf düzeylerindeki öğrenciler toplam 4.186 dikte hatası yapmıştır. Bu hatalar sırasıyla harf karışması (1.401), büyük harfleri yanlış kullanma (987), birleşik yazma (334), harf atlama (332), noktalama işaretleri hatası (309), hece atlama (218), ayrı yazma (194), harf ekleme (167), hece ekleme (126), kelime ekleme (86), kelime atlama (32) hatasıdır. Tabloda sınıf düzeylerine göre dikte hatası sıralaması ise şöyledir: 6. sınıf (1.202), 7. sınıf (1.109), 5. sınıf (1.049), 8. sınıf (826).

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde Suriyeli Arap öğrencilerin, temel olarak yaptığı, Türkçe sesli okuma ve dikte hatalarına ait bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

6.1.1. Sesli Okuma Çalışmasına Ait Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan Suriyeli Arap öğrenciler toplam 6.092 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalar çoktan aza doğru: hece tekrar etme, ses karışması, ses ekleme, kelime tekrar etme, ses atlama, hece atlama, hece ekleme, kelime atlama ve kelime eklemedir.
2. 5. sınıf düzeyindeki Suriyeli Arap öğrenciler, diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha az sesli okuma hatası yapmıştır. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin MEB'e bağlı okullarda Türkçe müfredata göre öğrenim görmesi, onların sesli okuma çalışmasında diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden daha başarılı olmasını sağlamıştır.
3. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla sesli okuma hatası yapmıştır. Sosyal-kültürel etkenlerin sesli okuma sürecinde kız öğrencileri olumsuz etkilemesi ve kız öğrencilerin metni doğru okuma kaygısının erkek öğrencilerden yüksek olması bu sonuçta etkilidir.
4. Suriyeli Arap öğrenciler, ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde en çok sesli okuma hatasını hece tekrar etmede yapmıştır. Türkçenin hece özelliklerini bilmeme, kelimeleri tanımadaki yetersizlik, kelimeyi doğru okuyabilmek için zaman kazanmaya çalışma ve kelimeyi içten heceleme bu hatanın yapılmasındaki temel sebeplerdir.

5. Suriyeli Arap öğrenciler, ses karışması, ses ekleme ve ses atlama hatasını da yüksek oranda yapmıştır.

- Öğrenciler, ses karışması hatalarını genellikle belli başlı ünlü ikililerinde (a-e, a-ı, e-i, ı-i, o-u, o-ü, o-ö, ö-ü, u-ü) ve Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz harflerde (ç, g, ğ, j, p) yapmıştır.
- Öğrenciler, ses ekleme hatalarını genellikle kelimedeki sesi tanımlarken çıkarılan yardımcı sestten; kelimedeki ünlü harfi, aynı kelimedeyi yan yana bulunan iki ünsüz harf arasına eklemekten ve ünlüyle biten kelimelerin sonuna harf eklemekten dolayı yapmışlardır (gözlerini-gözelerini, karşı-karışı, söylüyordu-söylüyordur). Ayrıca bazı öğrenciler virgül işaretini harf olarak görerek de ekleme hatası yapmıştır (Çağatay, - Çağatayı).
- Öğrenciler; ses atlama hatalarını genellikle dikkatsizlikten, ünlü harfi düşürerek okumaktan, “y” sesini veya kelimenin sonundaki sesi atlamaktan dolayı yapmışlardır (ederek-edrek, kapatarak-kaptarak, saklıydı-saklıdı, oynadığı-oynadığı). Öğrenciler, yan yana bulunan aynı ünsüz harften birini okumayarak da ses atlama hatası yapmıştır (dikkatli-dikatli).

Suriyeli Arap öğrencilerin Türk alfabesini yeni öğrenmesi ve Türkçe ile Arapçadaki ses farklılıklarını kavrayamaması sese dayalı hataların yapılmasındaki temel sebeplerdir.

6. Suriyeli Arap öğrenciler, kelime tekrar etme hatalarını da yüksek oranda yapmıştır. Öğrenciler, bu hataları genellikle kelimeyi doğru okuyup okumadıklarını kontrol etmek ve diğer kelimeyi tanıyabilmek için zaman kazanmaya çalışmak için yapmışlardır.
7. Suriyeli Arap öğrenciler, hece atlama hatalarını genellikle kelimenin ortasında veya son bölümünde yapmıştır (şeyden-şey, duvarına-dovarı).
8. Suriyeli Arap öğrenciler, hece ekleme hatalarını hızlı okuma kaygısıyla kelimeleri çabucak tanımak istemelerinden ve takıldıkları kelimeleri hemen tanımlayıp geçmek istemelerinden dolayı yapmışlardır (tadını-tatından, arkasındaki-arkasındaki).
9. Suriyeli Arap öğrenciler, kelime atlama hatalarını dikkatsizlikten ve zorlanan kelimenin okunmadan geçilmesinden dolayı yapmıştır.
10. Suriyeli Arap öğrenciler, kelime ekleme hatalarını genellikle metindeki kısaltmaları ve sayıları okurken yapmıştır.

6.1.2. Dikte Çalışmasına Ait Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan Suriyeli Arap öğrenciler toplam 4.186 dikte hatası yapmıştır. Bu hatalar çoktan aza doğru: harf karışması, büyük harfleri yanlış kullanma, birleşik yazma, harf atlama, noktalama işaretleri hatası, hece atlama, ayrı yazma, harf ekleme, hece ekleme, kelime ekleme ve kelime atlamadır.
2. 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler; harf atlama, harf ekleme, harf karışması, ayrı yazma, birleşik yazma ve noktalama işaretleri konusunda daha az hata yapmaları sayesinde dikte çalışmasında diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden daha başarılı olmuştur.
3. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha az dikte hatası yapmıştır. Sosyal-kültürel etkenlerin yazma sürecini daha az etkilemesi ve kız öğrencilerin söylenen metni doğru yazma kaygısının yazma çalışmalarını olumlu etkilemesi bu başarıdaki önemli sebeplerdir.
4. Suriyeli Arap öğrenciler, ortaokulun bütün sınıf düzeylerinde en çok dikte hatasını harf karışmasında yapmıştır. Öğrenciler, genellikle “a-e, a-ı, e-i, ı-i, o-u, ö-ü, u-ü” ünlü ikililerini ve “p-b, ç-ş, m-n, ğ-y, s-ş, r-l, f-v, j-c” ünsüz ikililerini birbiriyle karıştırmıştır. Öğrencilerin Türk alfabesini yeni öğrenmeleri, Türkçe ile Arapçadaki ses farklılıklarını bilmemeleri ve harflerin şekil olarak birbirine benzemesi bu hataların yapılmasındaki temel sebeplerdir.
5. Suriyeli Arap öğrenciler, büyük harfleri yanlış kullanma hatalarını başlıkları küçük harfle yazmaktan, cümleye küçük harfle başlamaktan, özel isimleri küçük harfle yazmaktan ve belli başlı harfleri büyük harfle yazmaktan (B, D, F, H, K, P, S, V, Z) dolayı yapmışlardır. Bu hatalar, öğrencilerin Türk alfabesini kavrayamadığını ve Türkçenin yazım kurallarını bilmediğini göstermesi açısından önemlidir.
6. Suriyeli Arap öğrenciler, birleşik yazma hatalarını cümleler arasında uygun boşluk bırakmamaktan, ayrı yazılması gereken kelimeleri birleşik yazmaktan (yerverdi), sayıları birleşik yazmaktan (kırkdörtbin), bağlaçları birleşik yazmaktan (yada) dolayı yapmışlardır. Bu hatalar, yetersiz kelime tanımaktan ve Türkçenin yazım kurallarını bilmemekten kaynaklanmaktadır.
7. Suriyeli Arap öğrenciler, harf atlama hatalarını kelimedeki en son harfi atlamaktan (devam-deva), kelimenin ortasındaki harfi atlamaktan (gerekiyordu-gerekyordu), kelimede tekrar eden ikinci harfi atlamaktan (genellikle-genelikle, ürettiği-ürettiği) dolayı yapmışlardır. Bu hatalar, dikkatsizlikten ve zorlanan harfin yazılmadan geçilmesinden kaynaklanmaktadır.

8. Suriyeli Arap öğrenciler, noktalama işaretleri hatalarını noktalama işaretlerini bilmemekten (noktalama işaretini kullanamama veya vergül, bir gül, virgül yazma), noktalama işaretlerini Arapçadaki biçimleriyle kullanmaktan (‘), her satırın başlangıcında özel işaretler kullanmaktan (*), satır başlarında kısa çizgi kullanmaktan ve kelimeleri yanlış bölmekten (dörtb-in, kısa çizgiyi alt satırda kullanma) dolayı yapmışlardır. Bu hatalar, Suriyeli öğrencilerin noktalama işaretlerini bilmediğini ve noktalama işaretleri konusunda kendi dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarını göstermesi açısından önemlidir.
9. Suriyeli Arap öğrenciler, hece atlama hatalarını genellikle orta veya son hece ile zorlandıkları harfin bulunduğu hecelerde yapmışlardır (kaplumbağa-kaplımba, ürettiği-üretti).
10. Suriyeli Arap öğrenciler, ayrı yazma hatalarını harfleri ayrı yazmaktan (ise-i se, iniş-in i ş), ekleri ayrı yazmaktan (hayvalar-hayvan lar, sırasında-sıra sında), kelimeleri ayrı yazmaktan (kilometre-kilo metre) ve bitişik yazılan birleşik kelimeleri ayrı yazmaktan (birçok-bir çok, erişebilmesi-erişe bilmesi, kayboldu-kayıb oldu) dolayı yapmışlardır. Bu hatalar yetersiz kelime tanımaktan ve Türkçenin yazım kurallarını bilmemekten kaynaklanmaktadır.
11. Suriyeli Arap öğrenciler, harf ekleme hatalarını genellikle kelimenin sonlarına doğru yapmışlardır. Öğrenciler yazmakta zorlandıkları kelimelerde de harf ekleme hatası yapmıştır (âleminin-ayleminin).
12. Suriyeli Arap öğrenciler, hece ekleme hatalarını genellikle zorlandıkları kelimelerde yapmıştır (Sovyetler-subiyetler, programlarında-propreramda).
13. Suriyeli Arap öğrenciler, kelime ekleme hatalarını genellikle noktalama işaretinin okunuşunu yazarak veya sayıları yazarken olmayan bir sayıyı ekleyerek yapmıştır.
14. Suriyeli Arap öğrenciler, kelime atlama hatalarını genellikle dikkatsizlikten, zorlanan kelimeyi atlamaktan ve metni yetiştirememe kaygısından dolayı yapmıştır.

6.1.3. Genel Sonuçlar

1. MEB’de öğrenim gören Suriyeli Arap öğrenciler, sesli okuma ve dikte çalışmasında geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli Arap öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. MEB’e bağlı okullarda Türkçenin öğretimine önem verilmesi ve derslerin Türkçe müfredata göre işlenmesi, MEB’de öğrenim gören Suriyeli

öğrencilerin geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden daha başarılı olmasını sağlamaktadır.

2. Kız öğrenciler, sesli okuma çalışmasında erkek öğrencilere göre daha fazla hata yaparken dikte çalışmasında erkek öğrencilerden daha az hata yapmıştır. Bu durum sosyal-kültürel etkenlerin ve cinsiyete göre kaygı düzeyinin okuma ve yazma sürecini farklı etkilemesinden kaynaklanmaktadır.
3. Suriyeli Arap öğrenciler, sesli okuma ve dikte çalışmasında sese dayalı hataları yüksek oranda yapmıştır.
 - Öğrenciler, bu konuda, en çok hatayı ses/harf karışmasında yapmıştır. Bu hatalar; Suriyeli öğrencilerin Türk alfabesindeki bazı sesleri/harfleri kavrayamadığını, Türkçedeki büyük-küçük ünlü uyumu ve ses olaylarını bilmediklerini göstermesi açısından önemlidir.
 - Öğrenciler, ses/harf ekleme hatasını sesli okuma çalışmasında daha fazla yapmıştır. Bu durum metinlerin farklı uzunlukta olmasından çok, sesli okuma sürecinin öğrenciyi daha etkin kılmasından kaynaklanmaktadır.
 - Öğrenciler, ses/harf atlama hatalarını genellikle dikkatsizlikten, kelimedeki benzer seslerin/harflerin atlanmasından ve zorlanan sesin/harfin okunmadan/yazılmadan geçilmesinden dolayı yapmıştır.
4. Suriyeli Arap öğrenciler, sesli okuma ve dikte çalışmasında ekleme hataları yapmıştır.
 - Öğrenciler, bu konuda, en çok hatayı ses/harf eklemede yapmıştır.
 - Öğrenciler, hece ekleme hatalarını genellikle aynı hecenin tekrar okunması/yazılması ve benzer hecelerin eklenmesinden dolayı yapmışlardır.
 - Öğrenciler, kelime ekleme hatalarını genellikle kısaltmaların ve sayıların okunuşunda/yazımında yapmıştır.
5. Suriyeli Arap öğrenciler hem sesli okuma hem de dikte çalışmasında atlama hataları yapmıştır.
 - Öğrenciler, bu konuda, en çok hatayı ses/harf atlamada yapmıştır.
 - Öğrenciler, hece atlama hatalarını genellikle dikkatsizlikten ve zorlanan hecelerin okunmadan/yazılmadan geçilmesinden dolayı yapmıştır.
 - Öğrenciler, kelime atlama hatasını genellikle dikkatsizlikten, satır atlamaktan ve zorlanan kelimeleri atlamaktan dolayı yapmıştır.

6. Suriyeli Arap öğrencilerin hepsi hem sesli okuma hem de dikte çalışmasında düzeltme işaretinin kullanıldığı kelimelerde hata yapmıştır (hâlâ-hala, âleminin-aleminin). Bu durum öğrencilerin düzeltme işaretini ve bu işaretin anlam üzerindeki etkisini bilmediklerini göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından hareketle Suriyeli Arap öğrencilerin Türkçe sesli okuma ve dikte becerisinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Türkçe ve Arapçanın ses ve biçim farklılıkları belirlenerek Suriyeli Arap öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları engellenmelidir.
2. Suriyeli Arap öğrencilere Türk alfabesindeki sesler uygulamalı çalışmalarla öğretilmelidir.
3. Suriyeli Arap öğrencilere içerisinde zorlandıkları seslerin bulunduğu farklı ritimlerin taklidi yaptırılabilir ve bu sayede sesleri ayırt etmeleri sağlanabilir.
4. Suriyeli Arap öğrencilere melodisi ve sözleri hoş gelen şarkılarla özellikle içerisinde zorlandıkları seslerin bulunduğu tekerlemeler öğretilbilir.
5. Sesle görüntünün birleştirildiği etkinliklerle (tiyatro, çizgi film, animasyon) Suriyeli Arap öğrencilerin telâffuz becerisi geliştirilebilir.
6. Suriyeli Arap öğrencilere aynı kelimeler farklı bağlamlarda öğretilmeli, kelimelerin hangi durumda nasıl okunduğu kavratılmalıdır.
7. Suriyeli Arap öğrencilere Türkçenin yazım kuralları öğretilmeli özellikle büyük harflerin, birleşik kelimelerin, kısaltmaların ve ses olayları bulunan kelimelerin yazımıyla ilgili uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
8. Suriyeli Arap öğrencilere Türkçedeki noktalama işaretleri uygulamalı çalışmalarla öğretilmeli, öğrencilerin bu konuda ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları engellenmelidir.
9. Suriyeli Arap öğrencilerin dikte becerisini geliştirmek için resimli dikte, dinlenen metinle ilgili boşluk doldurma ve yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
10. Suriyeli Arap öğrencilere içerisinde düzeltme işaretinin bulunduğu kelimelerin okunuşu/yazılışı öğretilmeli ve bu işaretin anlam üzerindeki etkisi kavratılmalıdır.
11. Suriyeli Arap öğrencilerin Türkçe dört temel dil becerisini ölçebilecek sınavlar geliştirilmeli ve bu sınavlar MEB’e bağlı okulların kullanımına sunulmalıdır.

12. Türkçe öğretmenleri (MEB ve PICTES II) sınıflarındaki Suriyeli Arap öğrencilere düzenli ve çeşitlendirilmiş sesli okuma ve dikte çalışmaları yaparak onların hatalarını tespit edilebilir ve bu sayede Suriyeli Arap öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi yeterliliklerini değerlendirebilir.
13. Sesli okuma ve dikte çalışmalarında kullanılacak etkinlikler ve materyaller Suriyeli Arap öğrencilerin sınıf düzeylerine göre seçilmelidir.
14. Bu araştırma Suriyeli Arap öğrencilerin, temel olarak yaptığı, Türkçe sesli okuma ve dikte hatalarının tespit edilmesine yöneliktir. Suriyeli Arap öğrencilerin sesli okuma ve dikte çalışmalarındaki duruş hatalarına yönelik araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (1. cilt). Ankara: TDK.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. & Demir H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 159-173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, İ. & Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası: fırsatlar ve zorluklar* (Rapor No: 69). İstanbul: Turkuvaz.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, B. S. (2018). *Suriyeli göçü*. Ankara: Kripto.
- Duman, A. (2019). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss.71-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılarla Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.

- Ekici, Ö. K. (2014). Uzayın ilk ziyaretçileri. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 558, 22-25.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları* (Rapor No: 153). İstanbul: Turkuvaz.
- Emin, M. N. (2019). *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SETA.
- Ergin, M. (2011). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- İltar, L. (2019). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss.1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gültekin, M. & Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods*. New York: Longman.
- Kara, M. (2013). Zenica üniversitesi Türkoloji bölümündeki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 939-950.
- Kara, M. & Ustabulut, M. Y. (2015). İki dilli Türk çocuklarının sesli okuma hataları üzerine tespit ve öneriler Romanya örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 165-182.

- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. & Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, M. (2017). *Türkiye'deki Suriyeliler: iç içe geçişler ve karşılaşmalar*. İstanbul: Hiperayın.
- Kurt, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (ss.67-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlay, Y. (2018). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi içinde* (ss.181-200). Ankara: Grafiker.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2013). *Ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi*. <http://www.memurlar.net/common/news/documents/416126/26092013-2693370.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2014). *Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2015). *T.C. Millî eğitim bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016a). *Göç ve acil durum eğitim daire başkanlığı*. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016b). *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi*. <https://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklari-egitimi-icin-yolharitasibelirlendi/haber/11750/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Orhan, D. D. (2013). Ortadoğu'nun krizi: Arap baharı ve demokrasinin geleceği. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1-2), 17-29.

- PICTES (2019). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi*. <https://piktes.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. E. (1978). *Asssesment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Saussure, F. de (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Berke Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sidekli, S., Güneş F., Yangın, S. & Gökbulut, Y. (2007, Nisan). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının belirlenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şen, Ü. (2019). Dil eğitiminin genel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (ss.1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Tartar, E. (2013). *Dikte (söyleneni yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler* (Rapor No: 78). Ankara: Semih Ofset.
- Tüm, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin yeri. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 29-40.
- TDK (2019). Türkçe sözlük. Anlara: TDK.
- Ustabulut, M. Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sesli okuma hataları üzerine tespit ve öneriler*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1213-1228.

EKLER

EK-1. İzin Belgeleri



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-602.04.01-E.4464512
Konu : Muhammet ŞEN'in
Uygulama İzin İsteği

02.03.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet ŞEN'in "Türkiye' de Ortaokul Düzeyinde, Eğitim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte (Söylenen Yazma) Becerisinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için Müdürlüğümüz Akçakale İlçesine bağlı ortaokullardaki Suriyeli Arap öğrencilere tezinin uygulama isteği ile ilgili yazınız eki ilginin başvurusu değerlendirilmiş olup;

İlgili anketin eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Şerafettin TURAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: N.Cehveri Cad. No:20 İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Haliliye/ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: <http://sanliurfa.meb.gov.tr>
e-posta: arge63@meb.gov.tr

Bilgi için:

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a9c5-13d5-3957-a5df-d666 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AKÇAKALE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56532970-903.01-E.5058736
Konu : Muhammet ŞEN'in
Uygulama İzni İsteği

09.03.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02/03/2018 tarih ve 4464512 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği: : Muhammet ŞEN'in Uygulama İzni İsteği yazısı yazımız ekinde
gönderilmiştir
Bilgi ve Gereğini rica ederim.

Ömer BAYTAK
Müdür a.
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek: 1 Adet Yazı

DAĞITI
Ortaokul Müdürlüklerine

Adres: Adres: Süleymanşah Mah. İstasyon cad.No. 23.Akçakale/
ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: <http://akcakale.meb.gov.tr/>
e-posta: akcamem@gmail.com

Bilgi için: İbrahim TORUMTAY

Tel: 0 (414) 441 42 77
Faks: 0 (414) 411 20 47

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d15-73db-398f-833a-1683 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AKÇAKALE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56532970-903.01-E.12535915
Konu : Muhammet ŞEN'in
Tez Uygulaması İzin İsteği

29/06/2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisi olan Muhammet ŞEN'in "Türkiye'de Ortaokul Düzeyinde Eğitim Gören Suriyeli Arap Öğrencilerin Türkçe Sesli Okuma ve Dikte (Söyleneni Yazma) Becerisinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması için Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gelen 02.03.2018 tarihli ve 26292541-602.04.01-E.4464512 sayılı onay yazısına binaen;

İlgili tez uygulaması, ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kurumlarda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı bir şekilde ve akademik etik ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hamza ÖZER
Akçakale Kaymakamı

Evrak Elektronik İmzalıdır
Resül KARA
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
13/4/2018

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 ()
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.n.eb.gov.tr> adresinden 5002-af62-305f-837e-dad8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Sesli Okuma Çalışmasında Kullanılan Metin

EBE SOBE

Yaz mevsiminin tadını çıkarmak için çayımı alıp rengârenk çiçeklerle süslediğim balkonuma geçtim. Dışarıdaki çocukları seyretmeye başladım.

Karşı komşunun oğlu Çağatay, çevresindeki çocukları saklambaç oynamaya davet etti. İkisi kız, biri erkek toplam üç çocuk oyuna katıldı.

Oyuncular, el ele tutuşarak halka oluşturdu. İçlerinden biri ebeyi belirlemek için tekerleme söylemeye başladı. Sayışmada sona kalan Zeynep ebe seçildi.

Ebe, karşı apartmanın duvarına kolunu yasladı. Gözlerini koluyla kapatarak saymaya başladı: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10... 30... 50... 80... 100. “Önüm, arkam, sağım, solum sobe; saklanmayan ebe!” diyerek arkasına döndü.

Bizim binada oturan Çağatay, çam ağacının arkasına gizlendi. Tuğba bej renkli arabanın yanına, diğerlerine göre zayıf olan Onur ise elektrik direğinin arkasına saklandı.

Zeynep, her şeyden habersizce, arkadaşlarını aramaya başladı. Eğilerek arabaların altlarına baktı. Bej renkli arabanın arkasında birinin saklandığını anlamıştı. Diğer tarafları da kontrol ederek arabanın yanına geldi. Tuğba’yı görür görmez kaleye koştu. Ona imkân vermeden “Ebe!” diye bağırdı.

Geriye iki kişi kalmıştı. Saklanılabilecek yerleri düşündü. Aklına karşı binadaki garaj girişi geldi. Dikkatli bir şekilde oraya doğru ilerledi. Garaj girişinin 15 m ilerisindeki elektrik direğinin arkasına saklanan Onur’u gördü. İkisi de aynı anda koşmaya başladı. Onur, Zeynep’ten sadece 5 sn. önce gelerek onu sobelemeyi başardı.

İçinden bir ses Zeynep’e bahçede birinin gizlendiğini söylüyordu. Hem yakın yerlere saklanan kimse de kalmamıştı. Oraya doğru ilerledi. Çam ağacının arkasındaki Çağatay’ı gördü. Hızlıca koşarak onu ebeledi.

Çocuklar, kendi aralarından ebe seçerek yeni bir oyun kurdu. Havanın sıcaklığına ve bu koşuşturmaya rağmen onların enerji ve neşelerinde hâlâ bir azalma yoktu. İşte tüm insanlığın ihtiyacı olan şey, çocukların oynadığı bu oyunlarda saklıydı.

EK-3. Dikte Çalışmasında Kullanılan Metin

UZAYIN İLK ZİYARETÇİLERİ¹

İnsanlı uzay uçuşlarından önce hayvanlar âleminin birçok üyesi uzaya gönderildi. Meyve sineği, maymun, köpek, kedi ve kaplumbağa uzay uçuşlarında kullanılan ilk canlılar oldu.

Hayvanlar, havacılık ile ilgili keşif çalışmalarına 1783 yılında dâhil edildi. Bu çalışmalar eskiden sıcak hava balonuyla yapılıyordu. Bu alanda, teknolojinin gelişmesiyle birlikte Alman mühendislerin ürettiği füzeler kullanılmaya başlandı. Bu füzeler sayesinde çeşitli hayvanlar, yerden yaklaşık 44.000 m yükseğe gönderildi. Hayvanların havadaki fizyolojik tepkileri ve biyolojik değişimleri yapılan bu çalışmalarla araştırıldı.

Bir canlının uzaya erişebilmesi için deniz seviyesinden yaklaşık 100 km yükselmesi gerekiyordu. Bir kutu dolusu meyve sineği, 1947 yılında uzaya gönderildi. Yerden yaklaşık 109 km yukarıya gönderilen bu sinekler, kapsül içinde paraşütle yeryüzüne canlı olarak inebilen ilk hayvanlar oldu.

NASA uzay uçuş programlarında genellikle maymunu ve fareyi kullandı. Sovyetler Birliği ise uzay çalışmalarında ağırlıklı olarak köpeğe yer verdi.

Uzaya gönderilen hayvanlardan çoğu Dünya'ya canlı olarak dönebildi. Bir kısmı ise ya uzayın derinliklerinde kayboldu ya da iniş sırasında öldü.

Bilime ve insanlığa hizmet eden bu canlılar, birçok ülkede hatıra pullarının üzerinde hâlâ yaşamaya devam ediyor.

¹ Özlem Kılıç Ekici'nin "Uzayın İlk Ziyaretçileri" adlı metninden düzenlenmiştir.

EK-4. Dikte Çalışması Örneği (5. Sınıf)

Uzayın ilk Ziyaretçileri

insanlı uzay uçuşlarından önce Hayvanlar aleminin Bir Gök öyesi uzaya gönderildi. ~~maymun~~ sineyi, maymun, köpek, keçi, ve kaplumbağa uzay uçuşlarında kullanılan ilk canlılar oldu. Hayvanlar, Havacılıkla ilgili keşif çalışmalarına 1783 yılında dahil edildi.

Bu çalışmalar eski dan sıcak hava balonuyla yapıyordu. bu alanda, Teknolojinin gelişmesiyle birlikte alman mühendislerin ürettiği füzeler kullanılmaya başlandı. bu füzeler sayesinde çeşitli hayvanlar, yarıdan yaklaşık 1000 m'ye yüseğe gönderildi. Hayvanların Havadaki fizyolojik Tepkileri ve biyolojik değişimleri yapılan bu çalışmalarla araştırıldı.

Bir canlının uzaya erişebilmesi için deniz seviyesinden yaklaşık yüz km yükselmesi gerek yordu. bir kutu doğusu maymun sineyi, 1947 yılında uzaya gönderildi. yarıdan yaklaşık 109 km yukarıya gönderilen Bu sineklor kapsül içinde Paraşütle yarı yüzüne canlı olarak ine bilen ilk Hayvanlar oldu. nasa uzay uçuş programlarında genellikle maymunu ve fareyi kullandı. Sovyetler birliği ise uzay çalışmalarında ağırlıklı olarak köpekleri yar verdi. uzay gönderilen Hayvanlardan çoğu dünyaya canlı olarak dönebildi. bir kısma ise ya uzayın derinliklerinde kayboldu ya da iniş sırasında oldu. - Bilime ve insanlığa Hizmet eden bu canlılar, birçok ülkede Hatıra butoninin uzerinde hala yaşamay devam ediyor

Bir kısımla ise ya da özayim kısımla bir kısımla ya da
yoda ita ile Sıfırda.
Birman Keinsanlar ile bir kısımla ya da bir kısımla ya da
o ila keinsanlar ile bir kısımla ya da bir kısımla ya da
e diyor.

EK-6. Dikte Çalışması Örneği (7. Sınıf)

- Uzayın ilk ziyaretçileri insanlı uzay uçuşlarından önce hayvanlar alının Bitçok üyesi uzaya gönderindir. meyve sineği, maymun, köpek, kedi ve kaplumbağa uzay uçuşlarında kullanılan ilk canlılar oldu.
- Hayvanlar, havacılık ile ilgilenen keşif çalışmalarına 2783 yılında dahil edildim. Bu çalışmalar eskiden sıcak hava balonuyla yapılıyordu. Bu alanda tek nolucinin gelişmesiyle birlikte alman mühendislerin öğretti füzeler kullanılmaya başlandı. Bu füzeler sayısında seçitli hayvanlar, yerden yaklaşık kırkdört metre yükseğe günde lındır. Hayvanların havadaki fizyölucik tepkilere ve Biyölucik değişimlere yapılan Bu çalışmalarla araştırıldı. Bir canlının uzaya elişebilmesin için deniz seviyesinden yaklaşık yüz kilometre yükselmesi gereki yordo. Bir kotu doğlusı meyve sineği, 2947 yılında uzaya günde rldir. yerden yaklaşık yüz kilometre yokarıya günde ren Bu sinekler, kapsul içinde parasütle yarıyüzüne canlı olarak inebilen ilk hayvanlar oldu.
- nasa uzay uçuş programlarında genellikle maymunu ve farıyı kullandı. Söviyetler birliyi ise uzay çalışmalarında ağırlıklı Uralara köpeye yer verdi.

- Uzaya g ndelilen hayvanlardan  o u d nyaya canlı olarak d nebilir.
- Bir kısmı ise ya uzayın derinliklerinden kayıp oldu inis sırasında oldu
- bilime ve insanlığa hizmet eden bu canlıları Bir  ok  lkede Hatıra p llarının  zrinde Hala ya  maya devam ediyor.

EK-7. Dikte Çalışması Örneği (8. Sınıf)

uzayın ilk ziyaretçileri
insanlı uzay uçuşlarından önce hayvanlar aleminin bir çok
üyesi uzaya gönderildi. maymun, sineği, köpek, kedi
ve kaplumbağa uzay uçuşlarında kullanılan ilk canlılar oldu.
hayvanlar, havacılık ile ilgili keşif çalışmalarına bir yedi yüz
seksen üç yılında dahil edildi. bu çalışmalar eskiden sıcak
hava blonuyla yaptırılıyordu bu alanda, teknolojinin gelişmesiyle
birlikte alman mühendislerin ürettiği füzeler kullanılmaya başlandı.
bu füzeler sayesinde keşif hayvanları, yardım yapılmış kırk
dört bin metre yüksekliğinde hayvanların havadaki
fizyolojik tepkileri ve biyolojik değişimleri yapılan bu çalışmalar
la araştırıldı.

bir canlının uzaya eğilmesinin için deniz seviyesinden yaklaşık
yüz kilo metre yükselmesi gerekiyordu. bir kutu doğrusu maymun
sineği bin dokuz yüz kırk yedi yılında uzaya gönderildi yerden
yaklaşık yüz dokuz kilo metre yukarıya gönderile bu sineğin
kabul içinde paraşütü yer yüzüne canlı olarak inebilen ilk
hayvanlar oldu.

nasa uzay uçuş programlarında genellikle maymunu ve fareyi
kullandı. sovyetler birliği ise uzay çalışmalarında ağırlıklı
olarak köpeğe yer verdi.

uzaya gönderilen hayvanlardan çoğu dünyaya canlı olarak
döne bildi. bir kısmı ise ya uzayı derinliklerinde
kayboldu yada iniş sırasında oldu.

bilime ve insanlığa hizmeteden bu canlıla bir çok ülkede
hatıra pularının üzerinde hala yaşamaya devam ediyor.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..