



**ROMANYA’DAKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE
TÜRKÇESİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE DİL DÜZEYLERİ**

Tamer Okuç

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tamer

Soyadı : Okuç

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Romanya'daki Lise Öğrencilerinin Türkiye Türkçesine Yönelik Tutumları ve Dil Düzeyleri

İngilizce Adı : Attitudes of High School Students in Romania Towards Turkey Turkish And Their Language Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Tamer Okuç

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tamer Oku tarafından hazırlanan “Romanya’daki Lise Öğrencilerinin Türkiye Türkçesine Yönelik Tutumları ve Dil Düzeyleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliğı/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/10/2021

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Necati DEMİR'e; değerli katkılarından dolayı hocam Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e, Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN'a; T.C. Bükreş Büyükelçiliği Eğitim M  aviri Sayın Seyfi ÖZKAN'a; Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde görev yapan, saygıdeğer Türk Dili ve Edebiyatı  ğretmeni  zlem AKAR başta olmak üzere, yönetici ve öğretmenlere; araştırmaya destek olan Kemal Atatürk Ulusal Koleji  ğrencilerine sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca  l ek kullanım izni nedeniyle Akdeniz  niversitesi'nde görev yapan kıymetli bilim insanı Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a   ranlarımı sunarım.

ROMANYA'DAKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE DİL DÜZEYLERİ

(Doktora Tezi)

Tamer Okuç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2021

ÖZ

Araştırmanın ana amacı, Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesine yönelik tutumlarını ve dil düzeylerini değerlendirerek, söz konusu bölgede Türkçe eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, Romanya Mecidiye'deki Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunun Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özellikleri belirlenmiş, Türkiye Türkçesi eğitime yönelik tutumları analiz edilmiş, temel dil becerileri alanında başarı durumları incelenmiştir. Araştırma, bireyin sahip olduğu beceri düzeyleri ve taşıdığı özelliklerin, olduğu şekliyle ve kendi koşulları içerisinde gözlemlenip belirlenmeye çalışılması dolayısıyla betimsel araştırma modeli özelliği göstermektedir. Çalışma grubundan elde edilen verileri istatistikî değerlerle somutlaştırarak grup içi eğilimleri ortaya çıkarmak ve yeni bilgi üretmek için araştırmanın her aşamasında SPSS programı vasıtasıyla nicel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin temel dil beceri alanlarındaki başarı düzeylerinin belirlenmesi sürecinde, öğrenci çalışmaları birtakım değerlendirme ölçütleri doğrultusunda incelenmiş, bu sırada nitel analiz yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma, sonuçları itibarıyla değerlendirildiğinde; öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimlerine ilişkin yeterli özgüven ve güdülenmişlik düzeyine sahip oldukları, Türkiye ve Türkiye Türkçesine yönelik ilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Temel beceri alanlarındaki performansları ile ilgili olarak,

öğrencilerin en başarılı oldukları alanın “konuşma”, en başarısız oldukları alanın da “yazma” beceri alanı olduğu tespit edilmiştir. Dil düzeylerindeki ilerlemeyle birlikte yazma becerisinde bir iyileşme görülse de, yazım ve noktalama kurallarına uyma konusu başta olmak üzere, öğrencilerin yazma alanında özel bir ilgiye ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Yaşanılan bölgede sözlü iletişim dili hâlinde varlık gösteren bölgesel Türkçeden, öğrenciler Türkiye Türkçesini kavrama, uygulama, içselleştirme konusunda olumlu etkilenmektedirler. Ancak, yerel Türkçeye ait sözcük ve söyleyiş özelliklerinin etkisinde kalarak konuşma ve yazma etkinliklerinde, zaman zaman standart Türkçeden uzaklaşılması gibi olumsuz etkileri de söz konusudur.



Anahtar Kelimeler : Romanya’da Türkçe eğitimi, öğrenci tutumları, temel dil becerileri, başarı durumları, Romanya Türkçesi.

Sayfa Adedi : 254+xxv

Danışman : Prof. Dr. Necati DEMİR

ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN ROMANIA TOWARDS TURKEY TURKISH AND THEIR LANGUAGE LEVELS

(Doctoral Dissertation)

Tamer Oku

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2021

ABSTRACT

The main aim of this research is to evaluate the attitudes and language levels of high school students in Romania towards Turkey Turkish; to identify the problems experienced in Turkish education conducted in this region and to develop solutions to them. For this purpose, the general characteristics of a working group of students of the Kemal Atatürk National College in Mecidiye, Romania, in the context of Turkish education in Turkey were determined. Attitudes of these students towards Turkey Turkish language education were analysed and their success status in the field of basic language skills was examined. In the research, the skill levels and characteristics of the individuals were observed and determined as they were and within their own conditions. For this reason, this research shows the characteristic of a descriptive research model. In order to identify in-group trends and create new information by embodying the data obtained from the working group with statistical values, quantitative analysis techniques were used through the SPSS program at every stage of the research. However, during the process of determining the success levels of students in the basic language skills fields, student studies were examined in accordance with a number of evaluation criteria. In doing so, qualitative analysis methods and techniques were used. When the research is evaluated in terms of its results, it is observed that the students have sufficient self-confidence and motivation in their Turkish language education. It is also monitored that the level of interest in Turkey and Turkey Turkish is quite high. As for their

performance in the basic skills fields, it was found that the field in which students were most successful was the “speaking” field, and the area in which they were most unsuccessful was the “writing” skill field. Along with progress in language levels, an improvement in writing skill was observed. However, it is believed that the students need special attention in the field of writing, especially when it comes to following the rules of spelling and punctuation. In terms of comprehending, applying and internalizing the Turkey Turkish students are positively affected by the local Turkish, which is the oral communication language in the region they live in. However, since the students are under the influence of Turkish words and pronunciation, this local effect sometimes has negative effects such as moving away from standard Turkish in speaking and writing activities.



Keywords : Turkish education in Romania, student attitudes, basic language skills, success status, Romanian Turkish.

Number of Pages : 254+xxv

Advisor : Prof. Dr. Necati DEMİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Romanya ve Romanya'daki Türk Toplumu	7
2.1.1. Romanya Hakkında Genel Bilgiler.....	7
2.1.2. Tarihsel Süreç İçinde Romanya'daki Türk Toplumu	10
2.1.3. Türkiye Romanya İlişkileri	12
2.2. Romanya'da Türk Dili, Edebiyatı ve Türkçe Basın	13
2.2.1. Romanya'da Türk Dili.....	13
2.2.1.1. <i>Oğuzlar ve Oğuz Türkçesi</i>	15
2.2.1.2. <i>Tatarlar ve Tatar Türkçesi</i>	17
2.2.1.3. <i>Nogaylar ve Nogay Türkçesi</i>	19
2.2.1.4. <i>Ağız Araştırmaları Işığında Romanya Türkçesi</i>	20
2.2.1.4.1. <i>Türkçenin Köstence Ağızı</i>	21
2.2.1.4.2. <i>Türkçenin Tulça İli Babadağ İlçesi Ağızı</i>	25
2.2.2. Romanya'da Türk Edebiyatı	27
2.2.2.1. <i>Romanya Türk Edebiyatında Başlıca Şair ve Yazarlar</i>	29
2.2.2.2. <i>Romanya'daki Türk Edebiyatına İlişkin Örnek Metinler</i>	32
2.2.3. Romanya'da Türkçe Basın.....	36
2.3. Romen Eğitim Sistemi ve Romanya'da Türkçe Eğitimi	39
2.3.1. Romanya Eğitim Sistemi ve Türk Azınlığın Durumu	39
2.3.2. Romanya'da Türkçe Eğitimi.....	42
2.3.3. 13 Temmuz 1995 Tarihli Protokol Metninde Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nin Kuruluş İlkeleri	45
2.3.4. Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde Türkçe Eğitimi.....	47
2.4. İlgili Araştırmalar.....	49
2.4.1. Romanya'da Türkçe Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	50

BÖLÜM III	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	61
BÖLÜM IV	64
BULGULAR VE YORUMLAR.....	64
4.1. Türkiye Türkçesi Eğitimi Bağlamında Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.1.1. Cinsiyet.....	64
4.1.2. Sınıf Seviyeleri	65
4.1.3. Türkiye Türkçesi Seviyeleri	65
4.1.4. Öğrencilerin Bildiği Diller	66
4.1.5. Aile ve Arkadaş Çevresinde Kullanılan Dil	66
4.1.6. Okul Dışında Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumu	67
4.1.7. Okul Dışında Türkiye Türkçesinin Kullanılma Durumu.....	68
4.1.8. Türkiye'ye Gitme Durumları.....	69
4.1.9. Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar.....	71
4.1.10. Kitap Okuma Durumları.....	73
4.2. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	75
4.2.1. Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Zorlanılan Dil Becerisi	76
4.2.2. Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Önem Verilen Dil Becerisi	76
4.2.3. Türkiye Türkçesi Öğrenirken En fazla Zaman Ayrılan Dil Becerisi.....	77

4.2.4. Öğrencilerin Okuma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
4.2.4.1. Alfabedeki Farklılıkların Türkiye Türkçesi ile Okumaya Etkisi.....	78
4.2.4.2. Sessiz Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki.....	78
4.2.4.3. Sesli Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki.....	79
4.2.4.4. Türkiye Türkçesinin Cümle Yapısının Okuma Becerisi ile İlişkisi.....	80
4.2.4.5. Romanya Türkçesi Bilmenin Türkiye Türkçesi ile Okumaya Etkisi.....	81
4.2.4.6. Türkçe Metinlerde Milli Değerlerin Durumu	81
4.2.4.7. Türkçe Okuma Hatalarında Öğretmenlerin Tutumu	82
4.2.5. Öğrencilerin Dinleme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
4.2.5.1. Söyleyiş Farklılıklarının Dinlemeye Etkisi.....	83
4.2.5.2. Türkçenin Hızlı Konuşulması Hâlinde Anlama Durumu	84
4.2.5.3. Uzun Metinlerin Dinlemeye Etkisi.....	84
4.2.5.4. Dinlenen Kaydın Nitelikleri	85
4.2.5.5. Dinlenen Metinle İlgili Önbilgilerin Önemi.....	86
4.2.5.6. Türkiye Türkçesi İle Romanya Türkçesi ve/veya Romence Arasındaki Farklılıkların Dinlemeye Etkisi	87
4.2.5.7. Derste Dinlenen Kayıtlarla Günlük Konuşmalar Arasındaki Farkların Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Etkisi	88
4.2.5.8. Türkçe Kayıtlardaki Dudak, Yüz ve Beden Hareketlerinin Yokluğunun Anlamaya Etkisi	89
4.2.5.9. Romanya Türkçesi Bilmenin Türkiye Türkçesinde Dinlemeye Etkisi	89
4.2.6. Öğrencilerin Konuşma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.2.6.1. Türkiye Türkçesi Kelimelerin Telaffuzu	91
4.2.6.2. Türkiye Türkçesi Vurgu ve Tonlama Kurallarının Konuşmaya Etkisi.....	92
4.2.6.3. Türkiye Türkçesi Ses Olaylarının Konuşmaya Etkisi.....	93

4.2.6.4. Türkiye Türkçesi Sözcük Dağarcığının Konuşmaya Etkisi.....	94
4.2.6.5. Türkiye Türkçesi Cümle Yapısının Konuşmaya Etkisi.....	95
4.2.6.6. Romanya Türkçesi Bilmenin Türkiye Türkçesiyle Konuşmaya Etkisi	96
4.2.6.7. Türkiye Türkçesi Konuşma Hataları Karşısında Öğretmenlerin Tutumu.	98
4.2.7. Öğrencilerin Yazma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
4.2.7.1. Türkiye Türkçesi Ses Olaylarının Yazmaya Etkisi.....	99
4.2.7.2. Türkiye Türkçesi Sözcük Dağarcığının Yazmaya Etkisi	99
4.2.7.3. Alfabedeki Farklılıkların Türkiye Türkçesiyle Yazmaya Etkisi	100
4.2.7.4. Türkiye Türkçesiyle Yazarken Duygu ve Düşüncelerin Aktarımı Durumu.....	101
4.2.7.5. Türkiye Türkçesiyle Yazma Çalışmalarının Ders Saatinde ya da Ödev Olarak Yapılması.....	102
4.2.7.6. Türkiye Türkçesi Yazma Çalışmalarındaki Hatalar Karşısında Öğretmenlerin Tutumu	103
4.2.8. Öğrencilerin, Türkiye Türkçesi Derslerinde Kullanılan Materyal ve Araç–Gereçler Hakkındaki Görüşlerine ilişkin Bulgular ve Yorumlar	104
4.2.8.1. Ders ve Çalışma Kitaplarının Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Etkisi	104
4.2.8.2. Türkçe Öğretim Setlerinin Milli Değerlerin Aktarımındaki Rolü.....	106
4.2.8.3. Türkçe Öğretim Setlerinin Dil, Din ve Kültürel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi	106
4.2.8.4. Güncel Türkiye Türkçesiyle Öğrenilen Türkçe Arasındaki Farklılık.....	107
4.2.8.5. Derslerde Film, Gazete, Broşür, Resim, Fotoğraf, Hafıza Kartı Gibi Görsel Unsurların Kullanımı.....	108
4.2.8.6. Derslerde CD, Kaset, Radyo, Ses Kaydı Gibi İşitsel Unsurların Kullanımı	109
4.2.8.7. Türkiye Türkçesi Sözlüğünün Kullanımı	109

4.2.9. Öğrencilerin, Türkiye Türkçesi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	110
4.2.9.1. Öğrenilenlerin Uygulamaya Aktarılması Durumu	111
4.2.9.2. Derslerin İşlenişinde Kitaptaki Etkinlik Sırasının Önemi.....	111
4.2.9.3. Derslerde Dil Bilgisi Öğretimine Ağırlık Verilmesinin Dil Becerilerine İlişkin Uygulamalara Etkisi.....	112
4.2.9.4. Kelime Öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romence'den Yararlanma Durumu.....	113
4.2.9.5. Dil Bilgisi Öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden Yararlanma Durumu.....	113
4.2.9.6. Yönergelerin Açıklamasında Romanya Türkçesinden ve/veya Romence'den Yararlanma Durumu	114
4.2.9.7. Kalıp İfadelerin Öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romence'den Yararlanma Durumu	115
4.2.9.8. Derslerde Drama, Rol Yapma, Canlandırma, Taklit Etme Gibi Tekniklerin Kullanımı	115
4.2.9.9. Türkiye Türkçesi Derslerinde Yapılan Hatalar Karşısında Öğretmenlerin Tutumu.....	116
4.3. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Temel Beceri Alanlarındaki Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
4.3.1. A1 Düzey Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	121
4.3.1.1. A1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumları	121
4.3.1.2. A1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumları	122
4.3.1.3. A1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumları.....	123
4.3.1.4. A1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumları	125
4.3.2. A2 Düzey Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
4.3.2.1. A2 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumları	127

4.3.2.2. A2 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumları	128
4.3.2.3. A2 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumları.....	129
4.3.2.4. A2 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumları	129
4.3.3. B1 Düzey Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
4.3.3.1. B1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumları	131
4.3.3.2. B1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumları	132
4.3.3.3. B1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumları.....	132
4.3.3.4. B1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumları	133
4.4. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Yazma Becerilerinin Çeşitli Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi.....	134
4.4.1. A1 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	135
4.4.1.1. A1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyuma Durumu	135
4.4.1.2. A1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu	137
4.4.1.3. A1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu.....	138
4.4.1.4. A1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu	141
4.4.1.5. A1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgili ve Bağlantı Kurma Durumu	143
4.4.1.6. A1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu.....	144
4.4.1.7. A1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu..	146
4.4.1.8. A1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu.....	147
4.4.1.9. A1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu.....	149

4.4.1.10. A1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu.....	150
4.4.2. A2 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	153
4.4.2.1. A2 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu	153
4.4.2.2. A2 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu	154
4.4.2.3. A2 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu.....	156
4.4.2.4. A2 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu	157
4.4.2.5. A2 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu	159
4.4.2.6. A2 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu.....	160
4.4.2.7. A2 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu..	162
4.4.2.8. A2 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu.....	163
4.4.2.9. A2 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu.....	164
4.4.2.10. A2 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu.....	166
4.4.3. B1 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	168
4.4.3.1. B1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu	168
4.4.3.2. B1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu	169
4.4.3.3. B1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu.....	170
4.4.3.4. B1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu	171

4.4.3.5. <i>B1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgı ve Bağlantı Kurma Durumu</i>	172
4.4.3.6. <i>B1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu</i>	173
4.4.3.7. <i>B1 Düzey Öğrencilerin Yazıtı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu</i> ..	174
4.4.3.8. <i>B1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu</i>	176
4.4.3.9. <i>B1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu</i>	177
4.4.3.10. <i>B1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu</i>	179
4.5. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Becerilerinin Çeşitli Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi.....	183
4.5.1. A1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları	184
4.5.2. A2 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları	186
4.5.3. B1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları	187
BÖLÜM V	190
SONUÇ VE ÖNERİLER	190
5.1. Sonuç	190
5.2. Öneriler	196
KAYNAKÇA	199
EKLER	206
Ek 1. Araştırma İzni	207
Ek 2. Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde Türkçe Eğitime İlişkin Resmi Evrak	208

Ek 3. Kemal Atatürk Ulusal Koleji Protokol Metni	210
Ek 4. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler	216
Ek 5. Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler	236



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Bazı Kelimelerin Eski Türkçe, Köstence Ağzı ve Türkiye Türkçesi Şekilleri</i>	25
Tablo 2. <i>Romanya’da Türkçe Basın</i>	37
Tablo 3. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	64
Tablo 4. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı</i>	65
Tablo 5. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Seviyesine Göre Dağılımı</i> ..	65
Tablo 6. <i>Öğrencilerin Bildiği Diller</i>	66
Tablo 7. <i>Günlük Yaşantınızda Genellikle Aile ve Arkadaşlarınızla Hangi Dil/Dillerle Anlaşıyorsunuz?</i>	67
Tablo 8. <i>Bu Okul Dışında Başka Bir Yerde Türkiye Türkçesi Eğitimi Alıyor musunuz/Aldınız mı?</i>	67
Tablo 9. <i>Ne Kadar Süre Türkiye Türkçesi Eğitimi Aldınız?</i>	68
Tablo 10. <i>Türkiye Türkçesini Okul Dışında Kullanıyor musunuz?</i>	68
Tablo 11. <i>Türkiye Türkçesini Okul Dışında Niçin Kullanıyorsunuz?</i>	69
Tablo 12. <i>Türkiye’ye Gittiniz mi?</i>	69
Tablo 13. <i>Türkiye’de Ne Kadar Kaldınız?</i>	70
Tablo 14. <i>Türkiye’ye Gitmek İster misiniz?</i>	70
Tablo 15. <i>Türkiye Türkçesini Niçin Öğrenmek İstiyorsunuz?</i>	71
Tablo 16. <i>Size Göre Türkiye Türkçesi Öğrenilmeli midir?</i>	73
Tablo 17. <i>Romanya, Türk ve Dünya Edebiyatından Son Bir Yıl İçerisinde Okuduğunuz Eser Sayısını Belirtiniz</i>	74

Tablo 18. <i>Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Zorlandığınız Dil Becerisi Hangisidir?...</i>	76
Tablo 19. <i>Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Hangi Dil Becerisine Önem Verirsiniz?..</i>	76
Tablo 20. <i>Türkiye Türkçesi Derslerinde En Fazla Zaman Ayırdığınız Dil Becerisi Hangisidir?</i>	77
Tablo 21. <i>Alfabadeki Farklılıklar Türkiye Türkçesiyle Okumayı Zorlaştırmaktadır.....</i>	78
Tablo 22. <i>Türkçe Bir Metni Sessiz Okuma Yaparken Anlatılmak İsteneni Daha İyi Anlarım</i>	79
Tablo 23. <i>Türkçe Bir Metni Sesli Okuma Sırasında Dikkatimi Doğru Okuma ve Söyleyişe Verdiğimden Metni Anlamak İçin Çaba Sarf Etmem.....</i>	79
Tablo 24. <i>Türkiye Türkçesinin Cümle Yapısı Okumayı Kolaylaştırmaktadır.....</i>	80
Tablo 25. <i>Romanya Türkçesi Bildiğim İçin Türkiye Türkçesiyle Okurken Zorlanmıyorum</i>	81
Tablo 26. <i>Okuduğumuz Türkçe Metinlerde Milli Değerlerimiz Ön Planda Tutulmaktadır</i>	81
Tablo 27. <i>Türkçe Bir Metni Okurken Yaptığım Okuma Hatalarını Öğretmenimiz Düzeltir</i>	82
Tablo 28. <i>Söyleyiş Farklılıkları Dinlememi Zorlaştırmaktadır</i>	83
Tablo 29. <i>Türkçenin Hızlı Konuşulduğu Durumlarda Anlamakta Güçlük Çekiyorum</i>	84
Tablo 30. <i>Dinlediğim Türkçe Metinler Uzun Olduğu İçin Takip Edemiyorum</i>	84
Tablo 31. <i>Dinlediğim Türkçe Kaydın Niteliği Dinlememi Etkiler</i>	85
Tablo 32. <i>Türkçe Olarak Dinlediğim Metinle İlgili Önceden Bilgim Yoksa Hiçbir Şey Anlamam</i>	86
Tablo 33. <i>Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/ veya Romence Arasındaki Farklılıklar Dinlememi Zorlaştırıyor.....</i>	88
Tablo 34. <i>Sınıfta Dinlediğim Kayıtlarla Günlük Konuşmalar Arasındaki Farklar Türkiye Türkçesi Öğrenmemi Zorlaştırıyor</i>	88
Tablo 35. <i>Dinlediğim Türkçe Kayıtlardaki Dudak, Yüz ve Beden Hareketlerinin Yokluğu Anlamamı Zorlaştırıyor</i>	89
Tablo 36. <i>Romanya Türkçesi Bildiğim İçin Türkiye Türkçesinde Bir Şey Dinlerken Özel Çaba Harcamaya Gerek Yoktur.....</i>	90
Tablo 37. <i>Türkiye Türkçesinde Kelimeleri Telaffuz Etmek Zordur</i>	92

Tablo 38. <i>Türkiye Türkçesinin Vurgu ve Tonlama Kurallarına Uygun Konuşmak Zordur</i>	92
Tablo 39. <i>Türkiye Türkçesinin Ses Olaylarını (Düşme, Kaynaşma, Yumuşama, Benzeşme vb.) Konuşurken Uygulamak Zordur</i>	93
Tablo 40. <i>Sözcük Dağarcığının Yetersizliği Türkiye Türkçesi Konuşmamı Olumsuz Yönde Etkilemektedir</i>	94
Tablo 41. <i>Türkiye Türkçesinin Cümle Yapısına Uygun Konuşmak Kolaydır</i>	95
Tablo 42. <i>Romanya Türkçesi Bilmem, Türkiye Türkçesiyle Konuşmamı Kolaylaştırmaktadır</i>	96
Tablo 43. <i>Türkiye Türkçesi Konuşurken Yaptığım Hatalar, Öğretmenimiz Tarafından Düzeltilir</i>	98
Tablo 44. <i>Türkiye Türkçesinin Ses Olaylarını (Düşme, Kaynaşma, Yumuşama, Benzeşme vb.) Yazarken Uygulamak Zordur</i>	99
Tablo 45. <i>Sözcük Dağarcığının Yetersizliği Türkiye Türkçesi Yazmamı Olumsuz Yönde Etkilemektedir</i>	100
Tablo 46. <i>Alfabadeki Farklılıklar Türkiye Türkçesiyle Yazmayı Zorlaştırmaktadır</i>	100
Tablo 47. <i>Türkiye Türkçesiyle Yazarken Duygu ve Düşüncelerimi Sıralamakta Zorluk Yaşıyorum</i>	101
Tablo 48. <i>Türkiye Türkçesiyle Yazma Çalışmalarını Ders Saati Yerine Ev Ödevi Olarak Yaparız</i>	102
Tablo 49. <i>Türkiye Türkçesiyle Yazdığımız Çalışmalardaki Hatalar Öğretmenimiz Tarafından Düzeltilir</i>	103
Tablo 50. <i>Okul Tarafından Verilen/Önerilen Ders ve Çalışma Kitabı Türkiye Türkçesi Öğrenmemizi Kolaylaştırmaktadır</i>	105
Tablo 51. <i>Kullandığımız Türkçe Öğretim Seti Aracılığıyla Milli Değerlerimiz Hakkında Bilgi Sahibi Olduğumu Söyleyebilirim</i>	106
Tablo 52. <i>Kullandığımız Türkçe Öğretim Seti ve Materyallerinin, Dilimiz, Dinimiz ve Kültürümüz Göz Önüne Alınarak Hazırlandığını Düşünüyorum</i>	106
Tablo 53. <i>Güncel Türkiye Türkçesiyle Öğrendiğimiz Türkçe Arasında Fark Vardır</i>	107

Tablo 54. Derslerimizde Film, Gazete, Broşür, Resim, Fotoğraf, Hafıza Kartı Gibi Görsel Unsurları Kullanırız.....	108
Tablo 55. Derslerimizde Cd, Kaset, Radyo, Ses Kaydı Gibi İşitsel Unsurlardan Yararlanılır.....	109
Tablo 56. Türkiye Türkçesi Sözlüğü Yararlandığım Temel Bir Kaynaktır	110
Tablo 57. Öğrendiklerimi Uygulamaya Aktaramıyorum	111
Tablo 58. Derslerin İşlenişinde Önemli Olan Kitaptaki Etkinlik Sırasıdır	111
Tablo 59. Derslerde Türkçenin Dil Bilgisi Kurallarına Ağırlık Verilmesi Uygulama Yapmamızı Engellemektedir.....	112
Tablo 60. Kelime Öğrenirken Romanya Türkçesinden ve/veya Romence'den Yararlanılır.....	113
Tablo 61. Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence Kullanırız	114
Tablo 62. Yönergelerin Açıklamasında Romanya Türkçesi ve/veya Romence Kullanırız.	114
Tablo 63. Kalıp İfadeleri (Merhaba, Günaydın, Hayırlı Olsun, Kolay Gelsin vb.) Öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence'den Yararlanılır.....	115
Tablo 64. Derslerde Drama, Rol Yapma, Canlandırma, Taklit Etme Gibi Teknikleri Kullanırız	116
Tablo 65. Öğretmenimiz Yaptığımız Hataları Anında Düzeltir	116
Tablo 66. A1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumu	121
Tablo 67. A1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumu	122
Tablo 68. A1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumu	123
Tablo 69. A1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumu.....	125
Tablo 70. A2 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumu.....	127
Tablo 71. A2 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumu	128
Tablo 72. A2 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumu	129
Tablo 73. A2 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumu.....	130
Tablo 74. B1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumu.....	131

Tablo 75. B1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumu	132
Tablo 76. B1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumu	132
Tablo 77. B1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumu	133
Tablo 78. A1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyuma Durumu	136
Tablo 79. A1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu.....	137
Tablo 80. A1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu	138
Tablo 81. A1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu	141
Tablo 82. A1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgi ve Bağlantı Kurma Durumu	143
Tablo 83. A1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu	144
Tablo 84. A1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu	146
Tablo 85. A1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu.....	147
Tablo 86. A1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu	149
Tablo 87 A1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyuma Durumu	150
Tablo 88. A2 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyuma Durumu	154
Tablo 89. A2 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu.....	155
Tablo 90. A2 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu	156
Tablo 91. A2 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu	157
Tablo 92. A2 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgi ve Bağlantı Kurma Durumu	159
Tablo 93. A2 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu	161

Tablo 94. A2 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu	162
Tablo 95. A2 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu.....	164
Tablo 96. A2 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu	165
Tablo 97. A2 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyuma Durumu	166
Tablo 98. B1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyuma Durumu	168
Tablo 99. B1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu.....	169
Tablo 100. B1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu	170
Tablo 101. B1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu	171
Tablo 102. B1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu	172
Tablo 103. B1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu	173
Tablo 104. B1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu	175
Tablo 105. B1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu. ...	176
Tablo 106. B1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu	177
Tablo 107. B1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyuma Durumu	179
Tablo 108. A1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları	185
Tablo 109. A2 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları	186
Tablo 110. B1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları	188

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	Yüzde
AB	Avrupa Birliği
AGİT	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
Ar.	Arapça
BM	Birleşmiş Milletler
DEİK	Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
F	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Sayısı
NATO	Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı
OBM	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
RO	Romanya
Rum.	Rumca
Rus.	Rusça
S	Standart Sapma
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
T.T.	Türkiye Türkçesi
TDK	Türk Dil Kurumu
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, alt problemler, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde Romanya'nın siyasi sınırları içinde kalan coğrafya, çok eski çağlardan bu yana çeşitli Türk topluluklarına ev sahipliği yapmıştır. Hâlen önemli sayıda Oğuz, Tatar ve Nogay Türklerinin yerleşik hâlde bulunduğu bu bölge, geçmişte yaklaşık dört asır Osmanlı hâkimiyeti altında bulunmuştur (Demir, 2009, s. 2). Osmanlı öncesinde de İskitler, Hunlar, Avarlar, Kıpçaklar gibi farklı Türk boylarının etkisi altında kalmıştır. Bu yönüyle bakıldığında Romanya'da milattan önceki dönemlere kadar Türklüğün etkisi izlenebilmektedir (Önal, 2008, s. 178).

Romanya'daki Türk varlığının etkisini ve gücünü Romencedeki Türkçe kökenli kelimelerle de takip etmek mümkündür. Gruyte ve Haspelmath (2009), Romencede alt veri tabanındaki kelimelerin yaklaşık % 2'lik kısmının Türkçeden ödünç alındığını, Türkçenin Romenceye en çok kelime veren 6. dil olduğunu ifade eder. Bu durum Romanya'daki Türk varlığının ve hâkimiyetinin uzun tarihsel süreçlere dayandığını kanıtlar niteliktedir.

Tarih boyunca çeşitli Türk topluluklarına mesken olan, asırlarca Türk siyasi hâkimiyetinde bulunan Romanya'da, demokratikleşme dönemi olarak da adlandırılan 1990 sonrası süreçte, Türk dili ve Türkçe eğitimi açısından çok önemli atılımlar gerçekleşmiştir. Türk azınlığın ana dili eğitimlerinin yanı sıra üniversitelerin bünyesinde açılan Türkoloji bölümleri ve Türk

diline, Türk tarihine ilişkin kurulan araştırma merkezleri bunun en büyük göstergelerindendir. Bu dönemde Bükreş ve Köstence Üniversiteleri'nde açılan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Bükreş Tarih Fakültesi'nde açılan Osmanlı Araştırmaları Merkezi ile Köstence Ovidius Üniversitesi bünyesinde açılan Uluslararası Atatürk Romen Türk Araştırma Merkezi bu konuda atılan adımlardan yalnızca birkaçıdır (Arkeş, 2005, s. 72). 1990 sonrası dönemde Türkiye Romanya ilişkilerindeki canlanmanın getirdiği en mühim sonuçlardan biri kuşkusuz dil, eğitim ve kültürel alanlardaki gelişmelerdir. Romen Eğitim Bakanlığınca 1991 yılında çıkarılan bir kanunla azınlıkların eğitimi ile ilgili bir Genel Müdürlük kurulmuştur. Bu tarihten itibaren diğer azınlık gruplar gibi Türkler de 5. sınıftan 12. sınıfa kadar haftada 3 saatlik ana dili dersleri almaya başlamıştır (Önal, 2008, s.185). Ayrıca 1995 tarihinde iki ülke Milli Eğitim Bakanlıkları arasında imzalanan protokolle Mecidiye'de Kemal Atatürk Ulusal Koleji açılmıştır. Bu şekilde Türk azınlıklar için ihtiyaç duyulan din adamı ve öğretmen ihtiyacının tedarik edilmesi amaçlanmıştır (Arkeş, 2005, s. 72). Bu yaşanan gelişmeler, söz konusu bölgede Türkçe eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinin daha nitelikli, profesyonel bir şekilde yürütülmesi, eğitim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliği için, bu alanda bilimsel araştırmalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada Romanya'da Türkiye Türkçesi eğitimi alan lise öğrencilerinin Türkçe eğitimine yönelik tutumları ve dil düzeyleri konu edinilmiştir.

“Dünyada hızla yaygınlaşmakta olan Türkiye Türkçesi öğretimi hakkında, uzaktan eğitim ya da Türkiye'deki öğretim konusunda sıkça araştırmalar yapılmaktadır. Ancak ülkelerde Türkçe eğitiminin durumunun ne olduğu konusunun araştırılması gerekiyor. Özellikle yasal açıdan durum nedir? Şu anki uygulama durumu nedir?” sorusu başlıca problem durumunu ifade etmektedir.

Bundan hareketle, araştırmada ele alınan alt problemler şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1- Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında taşıdığı genel özellikler nelerdir?
- 2- Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi eğitimine yönelik tutumları nasıldır?
- 3- Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi temel beceri alanlarındaki başarı durumları ne düzeydedir?
 - Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi okuma beceri alanında başarı durumları ne düzeydedir?

- Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi dinleme beceri alanında başarı durumları ne düzeydedir?
 - Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi konuşma beceri alanında başarı durumları ne düzeydedir?
 - Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi yazma beceri alanında başarı durumları ne düzeydedir?
- 4- Romanya'daki lise öğrencileri, Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarında ne tür hatalar yapmaktadırlar?
- 5- Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı, Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesine yönelik tutumlarını ve dil düzeylerini değerlendirerek, söz konusu bölgede Türkçe eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, Romanya Mecidiye'deki Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunun Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özellikleri belirlenmiş, Türkiye Türkçesi eğitime yönelik tutumları analiz edilmiş, temel dil becerileri alanında başarı durumları incelenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencilerin en başarılı oldukları beceri alanının “konuşma”, en başarısız oldukları alanın ise “yazma” olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin konuşma ve yazma çalışmaları birtakım değerlendirme ölçütleri ile incelenerek öğrencilerin bu beceri alanlarında yaptıkları hatalar ortaya çıkarılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yukarıda ilgili bölümlerde de sıklıkla ifade edildiği gibi Romanya'nın bağlı bulunduğu coğrafya, çok eski çağlardan bu yana çeşitli Türk boylarına yurt olmuştur. Hâlen bünyesinde bulunan önemli sayıda Türk nüfusu ile bu özelliğini günümüzde de devam ettirmektedir. Ülkenin demokratikleşme dönemine girdiği 1990 senesinden itibaren azınlık dili eğitimi ve Türkoloji araştırmaları gibi geniş bir kapsamda Türkçe eğitimi lehine atılımlar gerçekleşmiş ve Türkiye Türkçesi, söz konusu ülkede öğretimi yapılan önemli diller arasına girmiştir.

Bu durumda, tüm dünyada olduğu gibi Romanya'da da Türkçe eğitimi faaliyetlerinin daha etkili, verimli ve profesyonelce yürütülmesi için gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik bilimsel araştırma ve incelemelerin yapılması önemli bir vazife olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Türkçe eğitimi alanında Romanya'da yaşanan tüm bu gelişmeler karşısında akademik kurumların ve Türkçe eğitimi araştırmacılarının kayıtsız kalması düşünülemez.

Araştırma tam da bu amaca hizmet etmektedir. Öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özelliklerinin belirlenmesi, eğitim sürecinin önemli kavramlarından olan öğrencilerin “hazırbulunuşluk” seviyeleri hakkında bilgi vermesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Öğrencinin, öğrenme davranışını gerçekleştirebilmesi için gerekli donanıma sahip olma durumunu ifade eden “hazırbulunuşluk” düzeyine ilişkin dönütler, başarılı bir eğitim süreci için öğretmenler ve program geliştirmeciler açısından hayati öneme sahiptir.

Araştırmada ele alınan diğer bir konu olarak, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ile eğitim süreci içerisinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ortaya çıkarılmaktadır. Öğrenme davranışının temelde bir ilgi ve ihtiyaçtan doğduğu düşünüldüğünde, bu tür bir araştırmadan yoksun bir eğitim sürecinde, öğrenci davranışları ve başarı durumları bakımından yaşanan problemlere çözüm üretilmeyecektir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özelliklerinin belirlenmesi ve Türkiye Türkçesine yönelik tutumlarının analiz edilmesi sayesinde, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik “güdülenmişlik” düzeyi hakkında fikir sahibi olunacaktır. Eğitimde içsel güç olarak da tabir edilen ve öğrenilenlerin birey için ifade ettiği değeri ortaya koyan güdülenmişlik durumunun bilinmesi, öğretmenlerin öğrenciyi eğitim sürecine dâhil etmesi bakımından önemli olduğu gibi, öğrencilerin kendi duyuşsal farkındalıkları açısından da önem arz etmektedir.

Öğrencilerin dil düzeylerinin değerlendirilmesi ile eğitim sürecinin genel özellikleri ortaya konulmakta, sürecin aksayan yanları, olumlu ve olumsuz görünüşleri hakkında ilgililere dönüt sağlanmaktadır. Bu durum sadece öğrenciler için olmayıp öğretmen, okul yöneticisi, program ve materyal geliştirmeciler içinde bir başarı değerlendirmesidir.

Görüldüğü üzere, araştırmada ele alınan konu geniş açılardan betimlenmekte ve ortaya koyduğu sonuçlar itibarıyla öğrenci, öğretmen, program ve materyal geliştirmeci, eğitim araştırmacısı ve öğretmen yetiştiren kurumlar gibi eğitim öğretimin birçok farklı unsuruna

inceleme alanı hakkında dönüt sağlamaktadır. Araştırmada ortaya konan tespitlerin ilgililerce değerlendirilmesi eğitim sürecinde ve söz konusu eğitim ortamlarında sorunların fark edilmesine ve çözümüne yardımcı olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma verileri, Mecidiye’de Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde öğrenim gören öğrenciler ile bu okulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden toplanacaktır.
2. Araştırma verileri, bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak belirlenen gözlem formları, görüşme formları, başarı testleri ve tutum ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın bir diğer sınırlılık alanı, araştırma yapılan okulun statüsünden kaynaklı olarak araştırma izni ve vize işlemleri için gerekli belgelerin temini konusunda yasal süreçlerin gerçekleştirilmesinde oluşmuştur. Daha sonra tüm dünyayı etkisi altına alan, yüz yüze eğitimin ve yurt dışı seyahatlerin askıya alınmasına sebep olan Covid salgını bu sınırlılık alanını daha da güçlendirmiştir.

Söz konusu araştırmaya ilişkin tez önerisi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından uygun bulunduktan sonra, 17.07.2018 tarihli dilekçe ile T.C. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’ne, araştırma uygulama izin talebi için başvuruda bulunulmuştur. Bunun üzerine söz konusu dilekçe, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 24.07.2018 tarih ve 81576613/605.01/13700102 sayılı yazı ile cevaplanmıştır. Bahse konu yazıda, araştırma uygulama izni hakkında Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü’nün görüşüne başvurulduğu, Romanya Mecidiye’de faaliyet gösteren Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nin, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile Romanya Eğitim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığı’na bağlı olarak eğitim veren ortak bir kurum olduğu; araştırma izninin, denetimi eğitim müşavirliklerinde olmak üzere, Romanya Eğitim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığı’ndan da alınması gerektiği bildirilmiştir.

Bunun üzerine, araştırma uygulama izni için T.C. Bükreş Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği’ne başvurulmuştur. Eğitim Müşavirliği tarafından, 15.04.2019 tarih ve 68106776-604.01.01-E.7626736 sayılı yazı ile araştırma uygulama izin talebinin uygun görüldüğü bildirilmiştir. Ancak araştırma vizesi işlemleri için Romanya Konsolosluğu tarafından, Romanya Eğitim Bakanlığı’nın ilgili makamlarınca düzenlenmiş yazılı onaylı

davet mektubu şart koşulmuştur. Tüm uğraşlara rağmen Romanya Eğitim Bakanlığı'ndan davet mektubu elde edilememiş; Romen yetkililer, “Araştırmanızı Romence gerçekleştirirseniz ilgili belge konusunu değerlendirebiliriz.” gibi sözlerle konuyu zora sokmuştur.

Bu şartlar doğrultusunda, bölgeye erişim için vize çıkarmak üzere, araştırmada kapsam genişliğine gidileceği ifade edilerek, Yunus Emre Enstitüsü Başkanlığı'ndan davet mektubu talebinde bulunulmuştur. Söz konusu talep doğrultusunda, Yunus Emre Enstitüsü Bükreş Türk Kültür Merkezi'ne ait 19 Şubat 2020 tarihli davet mektubu ile 03.04.2020 – 14.04.2020 tarihleri arasında davet gerçekleşmiştir. Bu belge ile vize işlemleri için Konsolosluga yeniden başvurulmuş; ancak, bu kez de tüm dünyayı etkisi altına alan Covid salgını nedeniyle her iki ülkede de seyahat kısıtlamalarına gidilmiş ve yüz yüze eğitim askıya alınmıştır. Bu şartlar doğrultusunda araştırma, ilgili okul yönetimi ve öğretmenleri aracılığıyla kurulan iletişim neticesinde ve uzaktan eğitim koşulları içinde yürütülmüştür.

1.5. Tanımlar

Dinleme: “İletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.” (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, s.5)

Eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye” (TDK, 2005, s. 606).

Konuşma: “Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır.” (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, s. 6).

Okuma: “Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, s. 6).

Yazma: “Bireyin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini, dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmasıdır.” (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, s. 7).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan Romanya Türklüğü, tarihsel süreç içinde ve günümüzde sahip olduğu özellikler yönüyle incelenmiş, geçmişten bugüne Türkiye Romanya ilişkileri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Ardından Romanya’da varlığını sürdüren Türk dili ağız, şive ve lehçe özellikleriyle değerlendirilmiş, bölgede gelişen Türk edebiyatı ve Türkçe basın konusuna değinilmiştir. Araştırmanın ana amacını teşkil eden eğitim konusu Türk toplumu ve Türkçe eğitimi açısından ele alınmış, Romanya eğitim sistemi bölgedeki Türk azınlığın durumu açısından incelenerek Romanya’da Türkçe eğitimi genel hatlarıyla betimlenmiştir. Sonrasında, Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nin kuruluş ilkeleri, 1995 tarihli protokol metninde bulunan maddeler aracılığıyla değerlendirilmiştir.

2.1. Romanya ve Romanya’daki Türk Toplumu

Romanya’daki Türk varlığı tarihin çok eski dönemlerine kadar dayanmaktadır. Hatta yüzyıllarca bu coğrafya Türk devletlerinin siyasi hâkimiyeti altında yönetilmiştir. Türk dünyası açısından önemli bir alanı teşkil eden Romanya Türklüğü, geçmişten günümüze taşıdığı genel özellikler yönüyle aşağıdaki şekilde ele alınmaktadır:

2.1.1. Romanya Hakkında Genel Bilgiler

238,391 km² yüzölçüme sahip olan ve Orta Avrupa’nın güneydoğusunda, Balkan Yarımadası’nın kuzeyinde, Aşağı Tuna Havzası’nda yer alan Romanya’nın Karadeniz’e 140

km uzunluğunda kıyısı vardır. Doğuda ve kuzeyde Ukrayna ve Moldova, batıda Macaristan, güneybatıda Sırbistan ve Karadağ, güneyde ise Bulgaristan ile komşudur.



Şekil 1. Romanya siyasi haritası, Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) (2011). Romanya ülke bülteni https://www.google.com/search?source=hp&ei=ju3EW8DJGIGlwQK8_LG4BQ&q=romanya+%C3%BCIke+raporu+2017&oq=romanya+%C3%BCIke+raporu&gs_l=psy-ab.1.0.0j0i22i30k1.1424.10664.0.15293.19.10.0.9.0.189.1667.0j10.10.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.19.1896...0i131k1.0.3cZGMZ7tu6I sayfasından erişilmiştir.

Romanya'nın başkenti Bükreş, başlıca önemli şehirleri ise Köstence, Timisoara, Yaş (Iasi), Galaţi, Craiova, Cluj-Napoca, Braşov'dur. Bunlar arasında Köstence'yi önemli kılan bir diğer özellik de, ülkedeki Türk azınlığın yoğun olarak yaşadığı bir şehir olmasıdır.

Ülkenin doğusunda yer alan Dobruca bölgesi, Türk nüfusun en yoğun olduğu bölgedir ve Romanya'nın tek sahil bölgesidir. Ülkenin iklimi orta nemlikte olan tipik bir kara iklimidir. Ülkede yağış hemen her yerde aynı olmakla birlikte, doğu bölgeleri ve dağlık alanlar diğer yerlere göre daha yağışlıdır. (Romanya Ülke Raporu, 2012, s. 6). Bu bakımdan Türk azınlığın yaşadığı, Türk dilinin konuşulduğu bölge, ülke içerisinde coğrafi özellikler anlamında da önem teşkil etmektedir.

Başkenti Bükreş olan Romanya'nın resmî dili Romence olmakla birlikte İngilizce, Fransızca, İtalyanca ve Almanca ülkenin ticari alanında etkin olan dillerdir. Ayrıca ülkedeki

azınlık nüfus dolayısıyla, Macarca ve Türkçe anadili olarak kullanılmaktadır.Ülkenin para birimi Rumen Ley'i, yönetim biçimi ise Cumhuriyettir.

Romanya'nın Ulusal İstatistik Kurumu (Institutul National De Statistica) verilerine göre Romanya nüfusu incelendiğinde en son 2011 nüfus sayımı verilerinin mevcut olduğu görülmektedir.Buna göre, Romanya 20.121.641 yerleşik nüfusa sahiptir. Nüfus sayısı uyruğa göre değerlendirildiğinde 2011 nüfus sayımı verilerinde 27.698 Türk, 20.282 Tatar nüfusundan bahsedilmektedir.

Institutul National De Statistica verilerine göre ülkede 18.022.221 on yaş üstü yerleşik nüfusun yaşadığı, 2.591.021 yüksek okul mezunu bulunduğu, ülkede okul bitiremeyen nüfusun 541.244 olduğu ve bunlardan 245.387'sinin okuma yazma bilmediği ifade edilmektedir. Ayrıca on yaş üstü yerleşik nüfus inanç bakımından sınıflandırıldığında, Müslüman nüfusun 54.995 kişiden oluştuğu belirtilmektedir.

Romanya'da komünist rejimin yıkılıp, demokratikleşme döneminin başlamasının ardından bölgesinde ve dünyada etkinliği hızla artmış, batılı ülkelerle ilişkilerinde önemli bir iyileşme yaşanmıştır. Ülkede yaşanan demokratikleşme ve Avrupa Birliği üyeliği sürecinin, Türk azınlığın anadili eğitim hakkının gündeme gelmesinde ve bu konuda çeşitli düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde önemli etkileri olmuştur. 2004 yılında NATO'ya dâhil olan ve 2007 senesinde Avrupa Birliği'ne katılan Romanya'nın NATO'ya üyelik süreci Türkiye Cumhuriyeti tarafından da desteklenmiştir. Siyasi alanda Türkiye ve Romanya'nın iyi ilişkiler içerisinde olduğunu işaret eden bu durum, Romanya'da Türkçe eğitimi ve Türkoloji araştırmaları konusunda da atılacak adımların habercisidir.

Romanya'nın dışa en kapalı olduğu ve Türkiye ile ilişkilerin en durgun olduğu komünist dönemde bile iki ülke arasındaki ilişkiler devam etmiştir. Okuç (2017), “ Cumhuriyet Arşiv Belgelerinde Türkiye İle Romanya Arasında Kültür ve Eğitim Alanındaki İlişkiler” adlı çalışmasında arşiv belgelerinden hareketle iki ülke arasındaki kültür ve eğitim alanında yaşanan ilişkileri betimlemiştir. Arşiv dokümanlarının incelendiği bu araştırmada, her iki ülke arasında kültür ve eğitim ilişkilerinin hemen her dönem devam ettiği ancak, en verimli ve yoğun ilişkilerin yaşandığı dönemin Atatürk dönemi olduğu görülmüştür. Türkiye ve Romanya arasındaki dostane ilişkiler yalnızca eğitim ve kültür alanındaki münasebetlerle sınırlı değildir. İki ülke arasında siyasi ve ticari alanlarda da tarihten bu yana önemli gelişmeler yaşanmıştır.

2.1.2. Tarihsel Süreç İçinde Romanya'daki Türk Toplumu

Romanya Türkleri yoğun olarak, Tuna nehri ile Karadeniz arasında kalan ve Dobruca olarak adlandırılan bölgede yaşamaktadır. Dobruca adının bu bölgenin eski yöneticilerinden Kuman asıllı Dobrotiç'ten geldiği düşünülmektedir (Bozkurt, 2008, s. 14). Bu durum sadece Dobruca'ya özgü değildir. Romanya'daki birçok yerleşim bölgelerinin adları, Osmanlı hâkimiyeti sonrasında birçoğunun değiştirilmesine rağmen, kaynağını Türkçeden almaktadır. Söz konusu durum Romanya'daki Türk varlığı ve hâkimiyetinin ne denli köklü bir geçmişe dayandığını göstermektedir.

Romanya'daki Türk varlığı tarihsel süreçler içerisinde milattan önceki dönemlere kadar izlenebilmektedir. Milattan önce İskitlerin (Saka Türkleri) egemen olduğu Dobruca bölgesinde, MS V. yüzyılda Hunlar, VII. yüzyılda Avarlar, XI. yüzyıldan itibaren de Oğuzlar etkili olmuştur (Önal, 2008, s. 178). Doğu Avrupa'ya Hazar denizi ile Karadeniz'in kuzeyinden gerçekleşen Türk göçlerinin bir bölümü IV. – X. Yüzyıllar arasında Hunlar ve Bulgarlar, bir bölümünü de IX. – XI. yüzyıllar arasında, Selçuklulardan önce batıya göçen Oğuzlar oluşturmaktadır (Demir, 2009, s. 2). Oğuzların bölgedeki diğer temasları Selçuklular döneminde Dobruca'ya gelen Sarı Saltuk ve beraberindeki Türkler şeklindedir. Bu Türkmen grubu, bölgenin İslam diniyle tanışması ve müslümanlaşması sürecini başlatsa da yeterince etkili olamamıştır (Aksu 2005, s. 12). XII. ve XIV. yüzyıllar arasında Kıpçak/Kuman Türklerinin de etkili olduğu bölgede, en güçlü Türk hâkimiyeti XIV. ve XVIII. yüzyıllar arasında Osmanlı Devleti ile kurulmuştur.

Dobruca bölgesi ilk olarak 1393 tarihinde Yıldırım Beyazıt tarafından fethedilmiş, ancak Ankara Savaşı'ndaki yenilgi ile birlikte başlayan Fetret Devri sürecinde Osmanlı hâkimiyetinden çıkmıştır. Daha sonra I. Mehmet tarafından 1419 yılında tekrar fethedilerek Osmanlı Devleti'ne katılmıştır. Bölgede yaklaşık 4 asır süren Osmanlı egemenliği, 1878 tarihinde yaşanan Osmanlı-Rus savaşı sonucunda imzalanan Berlin anlaşması ile son bulmuş, bu tarihten sonra Romanya bağımsızlığına kavuşmuştur (Önal, 2008, s. 179).

Dobruca bölgesinde tarihsel süreç içerisinde çok farklı Türk boylarının egemenliği görüldüğü gibi, günümüzde de bu bölge farklı boylardan ve coğrafyalardan kaynağını alan Türk topluluklarına ev sahipliği yapmaktadır. Bu bölge, geçirdiği tarihi gelişmelere de uygun olarak genel itibarla, Osmanlılar döneminden kalan Oğuz Türklerinden, 1774 yılında Küçük Kaynarca Anlaşması ile Kırım ve çevresinin Osmanlı topraklarından ayrılması sonucu bölgeye göç eden Kırım Tatarlarından ve Altınordu devletinden kaldığı düşünülen Nogay

Türklerinden oluşmaktadır. Bunların dışında bölgede Ortodoks inancına sahip Gagavuz Türkleri de bulunmaktadır.

Romanya'daki Türk varlığı, sayısı itibarıyla bölgedeki Osmanlı egemenliğinin son bulmasının ardından yaşanan göçlere bağlı olarak sürekli azalma eğilimi göstermiştir. Önal (2008), 1868-1869 tarihinde Mithat Paşa tarafından yaptırılan sayımda Dobruca 'da 125.850 Müslüman nüfusun yaşadığını; 1880 senesi Romen resmî sayımlarında ise 18.624'ü Türk, 29.476'sı Tatar olmak üzere toplam 38.100 Müslüman nüfustan bahsedildiğini ifade etmektedir (s. 180). Romanya Türk Demokrat Birliği Genel Sekreteri Ervin İbrahim (2008), Uluslararası Balkan Kongresinde sunduğu Romanya Türkleri adlı bildiride, 1920'lerde bölgede Türk nüfusunun 250 bin civarında olduğunu, resmî kaynaklara göre bölgede 34.000 Oğuz, 29.000 Tatar olmak üzere toplamda 63.000 Türk yaşadığını, gayri resmî rakamlara göre ise Türk nüfusunun 80 bini bulduğunu ifade etmiştir (s. 431). Aksu (2005) da bu durumu doğrular biçimde Romanya'da yaklaşık 80.000 Türk nüfusun yaşadığından bahsetmektedir (s. 12). Romanya'nın Ulusal İstatistik Kurumu olan Institutul National De Statistica verilerine göre ülkede 1992 nüfus sayımında 29.832 Türk, 24.596 Tatar nüfusundan; 2002 nüfus sayımı verilerine göre 32.098 Türk, 23.935 Tatar nüfusundan; 2011 nüfus sayımı verilerine göre de 27.698 Türk, 20.282 Tatar nüfusundan bahsedilmektedir. Bozkurt (2008), gayri resmî rakamlara göre 70 bini bulduğunu ifade ettiği bölgedeki Türk nüfusunun, 1920'lerde 250 bin civarında olduğunu ve göçlerle azalarak günümüzdeki sayıya geldiğini belirtmiştir (s. 10). Bu bilgiyi doğrular biçimde Kara ve Ustabulut (2015), 1923-1940 arasında Romanya'dan Türkiye'ye 120 bine yakın göçmen geldiğinden bahsetmektedir (s. 8).

Romanya'nın bağımsız olmasının ardından her ne kadar bölgeden Anadolu'ya yönelik Türk göçleri yaşansa da, Romanya'da önemli bir Türk nüfusu ve tarihten gelen bir Türk kültürü etkisi bölgede hâlâ egemendir. 1878'de Osmanlı hâkimiyetinin son bulmasının ardından Romanya'da azınlık konumunda yaşamını sürdüren Türklerin, bu tarihten itibaren geçirdikleri süre 1880-1944 arası Romanya Krallığı Dönemi, 1944-1989 yılları arası Komünizm Dönemi, 1989 sonrası Demokratikleşme Dönemi şeklinde ifade edilmektedir (Önal, 2008, s. 180). Romanya Krallığı Döneminde dil, din ve kültür kaygıları ile Anadolu'ya göçler başlamışsa da bu dönemde Romanya yönetimi tarafından Türk azınlığa yönelik önemli bir baskı görülmemektedir. Romanya Türklerine yönelik esas baskı ortamı Komünist rejimin egemen olduğu yıllarda gerçekleşmiştir. Bu dönemin etkileri günümüzde de sürmekle birlikte 1989 yılından sonra demokratikleşme dönemi ile birlikte hem Türkiye

Romanya ilişkilerinde canlanma meydana gelmiş hem de Romanya'da yaşamını sürdüren Türkler dil, eğitim ve kültür alanında birtakım haklara yeniden kavuşmuştur.

2.1.3. Türkiye Romanya İlişkileri

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde kurulan ve “Yurtta Barış, Dünyada Barış” ilkesini prensip edinen Türkiye Cumhuriyeti, diğer devletlerle olduğu gibi, tarihi, sosyal, siyasal, ekonomik ve coğrafi bağlarla bağlı olduğumuz Romanya ile de mümkün olduğunca dostane ilişkiler içinde bulunmuştur.

Romanya'nın bağımsızlığını kazanmasının ardından kısa bir süre durağanlaşan ilişkiler, kısa zaman sonra canlanmıştır. Romanya Krallık Devri'nde Türklerin ilkokulları ve 8 yıllık öğretmen imam hatip okulu seminarı vardı (Bozkurt, 2008, s. 12). Romanya Krallığı tarafından, Müslümanlara dinin esaslarını öğretmek ve camilerde görev yapacak personeli yetiştirmek amacıyla Babadağ'da bir medrese Müslüman Seminarı olarak görevlendirilmiştir. Bu okulların yönetimi Romen hükümetine ait olup, masrafları da yine Romen hükümetince karşılanmaktaydı (Metin, 2011, s. 174).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından iki ülke arasındaki ilişkiler daha da yoğunlaşmıştır. Atatürk döneminin önemli isimlerinden olan Bükreş Büyükelçisi Hamdullah Suphi Tanrıöver ile Gazeteci Yaşar Nabi Nayır'ın Ortodoks Hristiyan olan Gagavuz Türklerinin Türkiye'ye kabulü için önemli gayret ve teşebbüsleri olmuş, ancak bu talepleri hayata geçmemiştir (Duman, 2008, s. 44). Buna rağmen Hamdullah Suphi Tanrıöver'in, Gagavuz Türk'ü öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görmeleri konusunda önemli hizmetleri olmuştur.

1944 yılında Komünist rejimin ülkeye egemen olmasından sonra ülkede Türk okulları, dernekleri, gazete ve dergileri kapatılmış, Türklere yönelik asimilasyon politikaları izlenmiştir (Bozkurt, 2008, s. 13). Bu dönemde dış politikada Türkiye ile ilişkiler oldukça zayıflasa da her iki ülke arasında asla düşmanca bir tutum gelişmemiştir. Hatta 1957 yılında Romanya Başbakanı tarafından, Türkiye'nin de içinde bulunduğu, Balkan ülkeleri arasında iş birliğini ön gören Stoica Planı teklif edilmiştir. Ancak Komünist rejimle yönetilen Romanya'nın bu teklifi NATO üyesi Türkiye tarafından reddedilmiştir (Arkeş, 2005, s. 45).

1989 yılında Komünist rejimin son bulup, Romanya'da Demokratikleşme Dönemi şeklinde adlandırılan sürecin başlaması ile hem bu ülkede yaşayan Türk azınlıklar ana dili ve eğitim alanında tekrar geniş haklar elde etmiş hem de Türkiye Romanya arasındaki ilişkiler yeniden

ve süratle canlanmıştır. Romanya ile Türkiye arasında 1990 sonrası dönemde çok önemli siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel iş birliği ve yaklaşımlar hayata geçmiştir. Bunların en önemlilerinden birisi Türkiye'nin, Romanya'nın NATO'ya girişine destek vermesidir.

1990 sonrası dönemde Türkiye Romanya ilişkilerindeki canlanmanın getirdiği en mühim sonuçlardan biri kuşkusuz dil, eğitim ve kültürel alanlardaki gelişmelerdir. Romen Eğitim Bakanlığınca 1991 yılında çıkarılan bir kanunla azınlıkların eğitimi ile ilgili bir Genel Müdürlük kurulmuştur. Bu tarihten itibaren diğer azınlık gruplar gibi Türkler de 5. sınıftan 12. sınıfa kadar haftada 3 saatlik ana dili dersleri almaya başlamıştır (Önal, 2008, s. 185). 1990 sonrasında Romanya'da Türk dili ve Türkçe eğitimi açısından çok önemli atılımlar gerçekleşmiştir. Türk azınlığın ana dili eğitimlerinin yanı sıra üniversitelerin bünyesinde açılan Türkoloji bölümleri ve Türk dili, tarihine ilişkin araştırma merkezleri bunun en büyük göstergelerindendir. Bu dönemde Bükreş ve Köstence Üniversiteleri'nde açılan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Bükreş Tarih Fakültesi'nde açılan Osmanlı Araştırmaları Merkezi ile Köstence Ovidius Üniversitesi bünyesinde açılan Uluslararası Atatürk Romen Türk Araştırma Merkezi bu konuda atılan adımlardan yalnızca birkaçıdır. Ayrıca 1995 tarihinde iki ülke Milli Eğitim Bakanlıkları arasında imzalanan protokolle Mecidiye şehrinde Kemal Atatürk İlahiyat ve Pedagoji Lisesi açılmıştır. Bu şekilde Türk azınlıklar için ihtiyaç duyulan din adamı ve öğretmen ihtiyacının tedarik edilmesi amaçlanmıştır (Arkeş, 2005, s. 72).

2.2. Romanya'da Türk Dili, Edebiyatı ve Türkçe Basın

Romanya'daki Türk toplumu genel anlamda Oğuz/ Osmanlı Türklüğü, Kırım Tatarları ve Nogay Türklerinden oluşmaktadır. Bu durum aynı şekilde dile de yansımış, Romanya Türkçesini de bu Türk topluluklarının sahip olduğu dilsel özellikler meydana getirmiştir.

Bölgede geçmişten günümüze önemli sayılabilecek bir Türk edebiyatı birikimi dikkatleri çekmektedir. Romanya Türk edebiyatı eserleri Oğuz ve Tatar Türkçeleri ile verilmekle birlikte, bölgede Türkçe yazı dili olarak güçlü duruşundan taviz vermeyen Oğuz Türkçesinin yazılı edebiyat ve Türkçe basındaki etkisi kendini göstermektedir.

2.2.1. Romanya'da Türk Dili

Romanya'daki Türk toplumu genel olarak Oğuz, Kırım Tatarı ve Nogay Türklerinden oluşmaktadır. Bu bölgedeki Türkçe de, söz konusu duruma paralel olarak bu Türk boylarının

ağız ve şive özelliklerini taşımaktadır. Görüldüğü gibi bölgede Osmanlı Devleti döneminden kalma, Oğuz lehçesi konuşan bir Türk halkının yanı sıra, Tatar Türk'ü şeklinde adlandırılan ve Tatarca, yani Kıpçak/Kuman Türkçesi konuşan diğer bir Türk halkı da varlığını devam ettirmektedir.

Murtazayeva (2010), Romanya'da gazete ve kitap dili ile halk dili olmak üzere iki farklı Türkçeden söz etmektedir. Gazete ve kitap dili diye tabir edilen yazı dilinin Türkiye Türkçesi olduğu bilgisini vermektedir (s. 2). Bu görüşe paralel olarak Eker (2006), Romanya Tatarcasının bir sözlü iletişim aracı olduğunu savunmaktadır (s. 96). Tatarca yayımlanmış eserler bulunduğunu, ancak bu durumun Romanya Tatarcasının ölçünlü bir yazı dili olduğunu göstermediğini, yalnızca eseri kaleme alan yazarın sahip olduğu diyalekt özelliklerin bir yansıması olabileceğini ifade etmiştir.

Bölgede yüzyıllarca hüküm süren Osmanlı Devleti'nin yanı sıra, Türkiye Cumhuriyeti'nin Türk ve dünya devletleri arasındaki seçkin durumunun etkisiyle tüm Balkan coğrafyasında olduğu gibi Romanya Türkleri arasında da Oğuz lehçesinin, yani Türkiye Türkçesinin etkisi büyüktür. Öte yandan bölgede konuşulan diğer bir Türk lehçesi olan Kırım Tatarcası üzerinde Osmanlı Devleti döneminden kalma derin bir Oğuz lehçesi ve İstanbul ağızı etkisi vardır. Çünkü Kırım, uzun dönem Osmanlı idaresinde yaşamış ve burada İstanbul Türkçesi yazı dili olarak aktif bir biçimde kullanılmıştır.

Eker (2006), Romanya Tatarcasının Dobruca Nogaycası, Dobruca Tatarcası ve Dobruca Tatçası şeklinde üç ana ağızdan oluştuğunu bildirmekle birlikte, Tatarcanın Romanya'da bir "ev dili" özelliği gösterdiğini ifade etmektedir (s. 93). Eker'e (2006) göre, nüfusları az olan ve büyük şehirlerde dağınık hâlde yaşayan Tatarlar arasında bağ kısmen zayıflamıştır. Özellikle de bürokratik kademelerde Romenceyi kullanan Tatarlar için Tatar Türkçesi ikinci plana itilmiştir. Bu durumda bir yandan Romanya Tatarcası, Romencenin etkisine açık hâlde gelmekte, diğer yandan Tatarca bu bölgede bir "ev dili" durumuna düşmektedir.

Görüldüğü gibi Oğuz lehçesi ya da en yaygın bilinen şekliyle Türkiye Türkçesi bölgede önemli bir etkiye sahiptir. Öyle ki, yalnızca diğer Türk şivelerini etkisi altına almamış, Romence gibi bölgede kullanılan yabancı dilleri de tarih boyunca derinden etkilemiştir. Gruyte ve Haspelmath (2009), Romencede alt veri tabanındaki kelimelerin yaklaşık % 2'lik kısmının Türkçeden ödünç alındığını; Türkçenin, Romenceye en çok kelime veren 6. dil olduğunu ifade eder. Ayrıca Cioranescu (2007), konuyu biraz daha somutlaştırarak, günümüz Romencesinde Romen Dili Etimolojik Sözlüğünün Türkçe kökenli olarak tanımladığı kelime sayısının yaklaşık 2000 civarında olduğunu belirtir (Cioranescu'dan

aktaran, Gökçel, 2012, s. 75).Ancak burada Öz Türkçe sözcükler dikkate alınmıştır. Oysa Romencedeki Arapça, Farsça gibi farklı kökenden dillere ait kelimeler de Türkçe aracılığı ile bu dile kazandırılmıştır. Söz konusu bu kelimeler de dikkate alındığında yukarıda belirtilen sayının 2000 ile 5000 arasında değiştiği ifade edilmektedir.

Türkçenin Romence üzerindeki bu etkisine karşılık, Romence kökenli kelimelerin Türkçeye geçmemiş olması ilginç bir durumdur. Aktaş (2007), Türk Dil Kurumu tarafından internet ortamında yayımlanan Güncel Türkçe Sözlükte günümüz Türkçesinde tek bir Romence kaynaklı kelimenin görülmediğini ifade etmektedir.

Türkçeden Romenceye geçen kelimelerin türlerine bakıldığında ise bu sözcüklerin daha çok kültür alanını ifade eden kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Öyle ki Gökçel (2012), Balkan dillerinde Türkçeden alınmış kültür sözcüklerinin sayısının, bölgeye göre değişmekle birlikte 2000 ile 5000 kelime arasında değiştiğini belirtmektedir (s. 74). Balkanlarda Türkçeden ödünç alınan kelimelerin ağırlıklı olarak kültür alanından olması, bu bölgede Türkler ile diğer halklar arasında önemli bir kaynaşmanın işareti olarak yorumlanabilir.

2.2.1.1. Oğuzlar ve Oğuz Türkçesi

Oğuzların Türk tarihi içerisindeki seyri gerek siyasi tarihimiz gerekse dil ve kültür tarihimiz bakımından Göktürk Devleti dönemine kadar takip edilebilmektedir. Bu dönemde Göktürk hâkimiyetindeki diğer Türk boyları ile birlikte yaşayan Oğuzlar, diğer Türk boylarından ayrı olarak siyasi anlamda dönemin yazılı kaynaklarında belirgin bir şekilde karşımıza çıkmasa da, yazılı metinlerin taşıdığı dil özellikleri bakımından bazı unsurların Oğuz Türkçesinin karakteristik özelliklerini yansıttığı görülmektedir.

Türk tarihinin daha önceki dönemlerinin izlerinin Türkçe yazılı kaynaklardan takip edilemediği, bu dönemlere ait bilgilere Çin kaynaklarından ulaşılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Milattan sonraki ilk yüzyıllarda Orta ve Doğu Asya’da büyük bir imparatorluk kurmayı ve tüm Türk boylarını bünyesinde toplamayı başarmış Hun İmparatorluğu’nu oluşturan kavimler arasında Oğuzların adına rastlanmamaktadır. Bu durumu Korkmaz (2013), “Türkiye Türkçesinin Temeli Oğuz Türkçesinin Gelişimi” adlı eserinde, Oğuzların söz konusu dönemde henüz etnik bir oluşum geçirmediikleri ve Hun Devleti içerisindeki birçok Türk boyunu içerisinde barındıran Tölöslerin arasında yer aldıkları şeklinde açıklamaktadır (s. 11).

Konar göçer yaşam tarzına sahip olan Oğuzların batıya yönelik göçleri 8. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlamıştır. 9. ve 10. yüzyıllar içinde Seyhun ırmağının güneyi ile Aral Gölü'nün kuzeyini içine alan bölgede merkezi Yenikent olan bir Oğuz Yabgu Devleti kurulmuştur. Bu Yabgu Devleti Karahanlı Devleti'nin batısında ve siyasi olarak da yine Karahanlı Devleti'ne bağlı durumdadır. Oğuzlar bu bölgede yarı göçer yarı yerleşik vaziyette varlığını sürdürmüştür (Ercilasun, 2015, s. 360).

Türk dil, kültür ve siyasi tarihinin aydınlanmasında çok büyük bir öneme sahip olan Kaşgarlı Mahmut'a ait Divanı Lügatit Türk adlı eser, Oğuzların tarihine ışık tutması yönüyle de bu önemini korumaktadır. Kaşgarlı Mahmut, söz konusu eserinde Oğuzların büyük bir Türk boyu olduğunu belirtmekle kalmaz, sahip oldukları sözlü kültür ürünlerinden de örnekler paylaşır. Sadece bu yönüyle bile Kaşgarlı'nın Divanı, Türk dili tarihi ve kültürü bakımından eşsiz bir hazine değeri taşımaktadır. Kaşgarlı, ayrıca Divan'da Oğuzlar için zaman zaman Türkmen ifadesini de kullanarak günümüzde oluşabilecek Oğuz/ Türkmen kavram karışıklığının da önüne geçmiştir.

Türk boylarının ayrıntılı biçimde tasnif edildiği Divanı Lügatit Türk'te Oğuzların 22 boy olduğu, iki boydan oluşan Halaçların da Oğuzlardan ayrıldığı ifade edilmiştir. Kaşgarlı Mahmut'un Divanın'da da sözü edilen başlıca Oğuz boyları aşağıdaki şekildedir (Gündüz, 2002, s. 271):

Bozoklar: Kayı, Bayat, Alka-Evli, Kara-Evli, Yazır, Döger, Dodurga, Yaparlı, Avşar, Kızık, Begdili, Karkın.

Üçoklar: Bayındır, Beçene, Çavuldur, Çepni, Salur, Eymür, Ala-Yundlu, Üregir, Yigdir, Bügdüz, Yıva, Kınık. (Gündüz'den aktaran, Korkmaz, 2013, s. 27).

Oğuzlar, Yabgu Devleti'nin yıkılmasının ardından batıya ilerleyişini sürdürmüştür. Arap ve Bizans hâkimiyetindeki bölgelere egemen olmaya başlayan Oğuzlar, Horasan'da Gazneli Devleti'ne son vererek 1040 yılında Büyük Selçuklu Devleti'ni, 1071'de de Anadolu'nun fethi ile Anadolu Selçuklu Devleti'ni kurmuştur.

Hâkimiyet alanlarını genişleterek büyük devletler, imparatorluklar kurmayı başaran Oğuz Türklerinin, konuşma dili olarak kullanılagelen Oğuz ağzı, 13. yüzyıldan itibaren bir yazı dili hâline gelmiştir. İlk dönemlerde yalnızca Anadolu ve Azerbaycan sahasında etkili olan bu yeni yazı dili günümüzde Afganistan, İran, Irak, Suriye, Türkmenistan, Azerbaycan, Anadolu ve Balkanlar başta olmak üzere dünya üzerinde çok geniş coğrafyalarda kullanılmaktadır (Demir, 1996, s. 173).

Oğuz Türkçesi, diğer adıyla Batı Türkçesinin yazı dili hâline gelmesiyle, bu zamana kadar tek bir yazı dili olarak kullanılan Türk dili, 20. yüzyıla kadar iki ayrı yazı dili şeklinde varlığını sürdürmüştür. Her geçen gün, siyasi alandaki başarılarla da doğru orantılı olarak etkinliğini artıran Oğuz Türkçesi günümüze kadar çeşitli tarihsel süreçlerden geçmiştir. Ercilasun (2015), Batı (Oğuz) Türkçesinin yazı dili hâline geldiği 13. yüzyıldan 16. Yüzyıl başlarına kadar geçirdiği süreyi Eski Anadolu Türkçesi ya da Eski Oğuz Türkçesi olarak tanımlar (s. 438). Bu dönem için kullanılan Eski Türkiye Türkçesi tabirine ise Azerbaycan sahasını kapsam dışı bırakması nedeniyle karşı çıkar. Zira bu dönemde Anadolu’da olduğu kadar Azerbaycan’da da Türkçe etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Ercilasun (2015) Oğuz Türkçesinin geçirdiği ikinci tarihsel süreci de Osmanlı Türkçesi şeklinde adlandırır ve 16. yüzyıldan başlattığı bu dönemi 20. yüzyıl başlarında Genç Kalemler hareketinin yarattığı terkipsiz Türkçe ile sona erdirir (s. 457). Osmanlı Türkçesi dönemi, Türk dilinin yabancı dillerden çok yoğun bir şekilde etkilenmesi dolayısıyla eleştirilmekle birlikte, bu dönemde Osmanlı devletinin geniş alanlarda hâkimiyet kurması nedeniyle Oğuz Türkçesinin etkinlik alanının arttığı bir dönem olmuştur.

20. yüzyıla gelindiğinde, dünya savaşları, devletlerin parçalanması, yeni devletlerin kurulması ve bu siyasi karmaşıklıklar içerisinde yaşanan nüfus hareketlikleri neticesinde Oğuz Türkçesi 4 ayrı yazı dili hâline gelmiştir:

- 1- Türkiye, Irak, Suriye, Kıbrıs, Yunanistan, Bulgaristan, Yugoslavya ve Almanya başta olmak üzere Türkiye Türklerinin bulunduğu ülkelerde kullanılan Türkiye Türkçesi.
- 2- Moldovya Gagavuz Özerk Bölgesi ile Ukrayna, Romanya ve Bulgaristan’da kullanılan Gagavuz Türkçesi.
- 3- Azerbaycan, İran, Gürcistan ve Türkiye’de kullanılan Azerbaycan Türkçesi.
- 4- Türkmenistan, İran, Afganistan ve Pakistan’da kullanılan Türkmen Türkçesi (Buran ve Alkaya, 2006, s. 33).

2.2.1.2. Tatarlar ve Tatar Türkçesi

Bugünkü Tatar Türklerinin etnik temellerini büyük ölçüde Hun İmparatorluğu döneminde Don-Kuban sahasında yaşarken 5. yüzyılın sonu ve 6. yüzyılın başında İdil boyuna göç eden Bulgar Türklerinin teşkil ettiği düşünülmektedir. Dolayısıyla idil-Ural Tatarları Suvar, Sibir,

kısmen Hunlar ve İdil Bulgarları ile 12. yüzyılda Türkistan'dan bu bölgeye gelen Kıpçak Türklerinin soyundan gelmektedir (Buran ve Alkaya, 2006, s. 162).

Ancak Kurat'a (1972) göre, Orta İdil boyu 3. yüzyıldan itibaren Türkleşmiştir, buradaki Türk boylarının başlıcaları ise Bulgar, Eskel, Bersil, Sabir ve Balancarlardır (Kurat'tan aktaran, Ercilasun, 2015, s. 200).

Tatar Türkleri daha sonraki dönemlerde Moğolların bölgeyi ele geçirmesinin ardından Cengiz Han'ın torunu Batu Han tarafından kurulan Altın Ordu Devleti'nin bünyesinde varlıklarını sürdürmüşler ve bu devletin Türkleşmesinde önemli rol oynamışlardır. Tatarlar 13. yüzyılın ortalarına doğru Kırım yarımadasına yerleşmeye başlamışlar, böylece bu bölgede Kırım Tatarcasının temelleri atılmıştır (Eker, 2006, s. 88).

14. yüzyılın sonunda Altın Ordu Devleti'nin yıkılmasının ardından bölgede Kazan, Kırım, Astrahan, Kasım, Sibir ve Nogay Hanlıkları ortaya çıkmıştır. Kurulan bu hanlıklardan en önemlisi kabul edilen Kazan Hanlığı 1552 yılında Rusların hâkimiyetine geçmiştir. Bu tarihten sonra Tatar Türkleri sürekli olarak Ruslar tarafından asimilasyon, Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma tehdidiyle karşılaşmışlardır. 20. Yüzyıla kadar Tatar Türklerinin içinde bulunduğu koşullar bu şekilde devam etmiştir. 1917 yılında önce İç Rusya ve Sibirya Müslüman Türk Tatarları Muhtar Cumhuriyeti, daha sonra İdil-Ural Devleti'nin kuruluşu ilan edilse de Bolşevikler tarafından bu kuruluş dağıtılarak yerine ayrı ayrı Başkurt ve Tatar Muhtar Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri ilan edilerek bölgede Türk birliğinin dağıtılması amaçlanmıştır (Buran ve Alkaya, 2006, s. 163).

Tatar Türkçesinin tarihi seyrine bakıldığında, Tatarların siyasi tarihleriyle büyük benzer özellikler ve paralellikler taşıdığı görülmektedir. Tatar Türkçesi, Türk dilinin boylara göre yapılan lehçe tasniflerinden (Karluk, Kıpçak, Oğuz) Kıpçak Türkçesi içerisinde yer almaktadır. Yönlere göre yapılan lehçe tasnifinde ise Kuzey Türkçesi grubunda bulunmaktadır (Buran ve Alkaya, 2006, s. 163). Ancak Türk dilinin lehçe tasniflerinde Johanson'un görüşlerini esas alan Eker (2006), yönlere göre gruplandırmada Kıpçak Türkçesini Kuzeybatı Türkçesi olarak değerlendirmekte, Tatarcayı da Kumukça, Karaçayca, Balkarca ve Karaimce ile birlikte bu dalın Batı Kıpçakçası grubuna dahil etmektedir.

Tatar Türkçesinin temelini İdil Bulgarcası oluşturur. İdil Bulgarcası başlangıçta, bugünkü Çuvaş Türkçesi gibi Türkçenin r-l grubuna dâhil iken, 920 yılında İslamiyet'i kabul ile birlikte diğer Müslüman Türk halklarla etkileşime girmeleri sonucu dillerinde meydana gelen değişimle Türk dilinin z-ş grubuna geçmiştir (Buran ve Alkaya, 2006, s. 163). İdil

Bulgarlarının Kıpçak Türkleriyle kaynaşarak Kıpçaklaştığı tarihi süreç Altın Ordu Devleti dönemine denk gelmektedir (Ercilasun, 2015, s. 201).

Tatar Türkçesi, kendisi gibi Kıpçak dillerinden olan Nogayca ve Oğuz grubu Türk lehçesi Osmanlıcadan derin izler taşımaktadır. Yüzyıllarca Osmanlı hâkimiyetinde bulunan Kırım’da sözlü iletişim dili Tatarca iken yazı dili olarak Osmanlıca kullanılmıştır. Hatta bu bölgede etkin olan Osmanlıca yazı dili, bölgenin sözlü iletişim dili olan Tatarca’yı da Oğuzcanın etkisine açık hâle getirmiştir. Eker (2006), Kırım yarımadasında Oğuzcanın etkisinin güney bölgelere doğru daha da arttığını ifade etmektedir (s. 88).

İslamiyet’i kabulün ardından uzun süre Arap alfabesini kullanan Tatarlar, 1927 yılında Latin alfabesine geçmişler, daha sonra 1940 yılından itibaren de Kiril alfabesini kullanmışlardır. Günümüzde Tatar Türkçesi merkezi Kazan olan Tataristan’da resmî dil olarak kullanılmaktadır (Buran ve Alkaya, 2006, s. 164).

2.2.1.3. Nogaylar ve Nogay Türkçesi

Nogaylar, diğer birçok Türk boyları gibi konargöçer hayat tarzını benimsemiş bir Türk topluluğudur. Asıl anavatanları İdil Irmağının doğusunda Yayık ve Emba Irmakları civarlarıdır. Nogaylar, 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren günümüzde yoğun olarak yaşadıkları Kuzey Kafkasya ve Dağıstan bölgelerine Ruslar tarafından yerleştirilmiştir.

Nogaylar, Kıpçak grubuna dâhil bir Türk topluluğudur. Nogayların kökeni ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya atılan farklı görüşler mevcuttur. Ancak özetle bazı araştırmacılar Nogayların Uz, Peçenek, Kıpçak, Özbek vb. Türk boylarından türediğini ifade ederken; bazı araştırmacılar Nogayları Moğol Mangıt kökenine dayandırır. Moğol Mangıtların Türkleşmesi sonucu bugünkü Nogayların oluştuğunu iddia etmektedirler. Ancak Cengiz Han’ın hâkimiyeti ele geçirdiği bölgelerde Moğol nüfusunun azlığını öne süren araştırmacılar Nogayların Moğol kökenli olduğu fikrine karşı çıkmışlardır. Altın Ordu döneminde Mangıtların idaresi altında yaşamak durumunda kalmış olan Kıpçaklar, Moğol isimleri ile anılmışlardır. Bu yüzden isimlerden yola çıkarak bir topluluğun etnik yapısı hakkında hükümde bulunmak yanıltıcı olacaktır (Ergönenç Akbaba, 2013, s. 233- 240).

Nogay ismi Cengiz Han’ın torunu Nogay Han’dan gelmektedir. Nogay Han’ın ölümünün ardından onun idaresindeki beyler Nogaylar adıyla anılmıştır. Altın Ordu Devleti’nin yıkılmasının ardından da bu beyler Nogay Hanlığı’nı kurmuşlardır. Nogay Hanlığı döneminde nüfusun büyük çoğunluğu Kıpçak Türklerinden oluşmakla birlikte, çoğu yönetici

olan Mangıtlar azınlık durumundadırlar. Zamanla azınlık durumundaki Mangıtların da Türkleşmesi ile bugünkü Nogaylar meydana gelmiştir (Ergöner Akbaba, 2013, s. 240).

Nogayca, Kazakça ve Karakalpakçaya çok yakın bir Kıpçak dilidir ve Rus devriminden sonra yazı dili hâline getirilmiştir (Yılmaz, 2018, s. 1). Nogay dili Stavropol Eyaleti ve kısmen Astrahan bölgesi, Krasnodar ve Dağıstan'da yaşayan halklar tarafından kullanılan bir dildir (Baskakov, 1997, s. 57).

Johanson (2012), Nogaycanın yaklaşık 70.000 ile 90.000 arası konuşurunun olduğunu belirterek bu dili, az konuşuru olan (küçük) diller ile ilgili yaptığı sınıflandırmada orta küçüklükte bir dil grubuna dâhil etmiştir (Johanson'dan aktaran, Ergöner Akbaba, 2013, s. 234). Baskakov (1997) ise Nogayca konuşan halkların sayısının 1989 yılındaki nüfus sayımına göre 75.000 kişiden oluştuğunu ifade etmektedir (s. 57).

1928-1938 yılları arasında Latin harfleri ile yazılan Nogayca, 1938'den itibaren Kiril alfabesi ile yazılmıştır (Yılmaz, 2018, s. 1).

Müslüman bir topluluk olan Nogayların dilinde, çoğu dini terimler olmak üzere Arapça ve Farsça kelimelerin etkisi büyüktür. Ayrıca Sovyetler Birliği döneminden itibaren Rusçanın da etkisi Nogayca üzerinde oldukça fazlalaşmıştır.

2.2.1.4. Ağız Araştırmaları Işığında Romanya Türkçesi

Yukarıda çeşitli başlıklar altında da ayrıntılı olarak ifade edildiği gibi Romanya tarihin çok eski dönemlerinden itibaren çeşitli Türk boyları tarafından yurt edinilmiş ve asırlarca Türk siyasi hâkimiyetinde kalmıştır. 4. yüzyıldan itibaren Hun, Bulgar, Kıpçak hâkimiyetinin görüldüğü bölgede 9. yüzyıldan itibaren de Selçuklu öncesi Batıya göç eden Oğuz Türkleri ile etkisi yüzyıllarca devam edecek olan Oğuz hâkimiyeti başlamıştır (Demir, 2009, s. 2). Bu durum söz konusu bölgede Türk dilinin ayrı bir gelişim alanı bulması anlamına da gelmektedir. Bölgenin Türk siyasi hâkimiyetinden çıkması ile birlikte zaman içerisinde Türk nüfusu azalma eğilimine girmiş olsa da hâlâ Romanya'da birçok yerleşim alanı Türk yurdu özelliği taşımaktadır. Burada yaşamını sürdüren Türk toplumu, kökenini tarihin çok eski dönemlerinden alan ve günümüzde Romanya Türkçesi şeklinde adlandırılabilir önemli bir ağız grubu meydana getirmiştir.

Romanya'da konuşulan Türkçenin taşıdığı ağız özellikleri ile ilgili olarak büyük ve geniş kapsamlı bir araştırma yapılmamış ve bölgedeki tüm ağız grupları sistematik bir şekilde

ortaya çıkarılarak bu ağız gruplarının kesin sınırları belirlenmemiştir. Ancak Dönmez (2018) tarafından ortaya konulan “Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağızları” adlı kitap çalışması ile Murtazayeva (2010) tarafından oluşturulan “Kırım Türkçesi Romanya Köstence Ağız - Ses Bilgisi, Metin, Sözlük - ” adlı yüksek lisans tezi hem Romanya’daki iki önemli Türk merkezinde konuşulan Türkçenin özelliklerinin belirlenmesi hem de bu konunun araştırmacılar tarafından ilgi odağı olmaya başladığını göstermesi yönüyle sevindiricidir. Söz konusu bu araştırmaların bulgularından yararlanılarak çalışmada Türkçenin Köstence ve Babadağ ağız özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda dikkat çeken bir diğer özellik de bulgularından birçoğunun birbiriyle yakın özellikler taşımasıdır. Bu durumun Romanya’da yaşayan Türk topluluklarının evlilik gibi nedenlerle kaynaşmalarından ileri geldiği düşünülmektedir. Nitekim Dönmez (2018), çalışması sırasında Babadağ’da birçok ailenin fertlerinin Oğuz, Tatar ya da Yörük gibi farklı boylardan olduğunu, bu durumun dile de yansması sebebiyle ağız özelliklerinin sınırlarının çizilmesinde zorluk yaşandığını belirtmiştir.

2.2.1.4.1. Türkçenin Köstence Ağız

Romanya Türklüğünün önemli merkezlerinden olan Köstence’de konuşulan Türkçenin ağız özellikleri Murtazayeva (2010) tarafından incelenmiş ve araştırmanın sonucunda önemli veriler ortaya konulmuştur. Söz konusu çalışmada da değinildiği gibi bölgede konuşulan Türkçeye yönelik henüz geniş kapsamlı bir ağız çalışması yürütülmemiş ve ilgili bölgede etkili olan Türkçeye yönelik tam bir ağız sınıflandırması yoluna gidilmemiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, söz konusu bölgede konuşulan Türkçenin ait olduğu ağız grubunu belirleyebilmek için Baskakov’un “Türk Dillerinin Tasnifi” adlı çalışmasından yararlanmıştır.

Kırım’ın uzun süre Osmanlı hâkimiyetinde kalması nedeniyle aslen Kıpçak grubunda bulunan Kırım Tatarcası, bölgesinde yazı dili olarak kullanılan Osmanlıca ile Oğuz lehçesi etkisine girmiştir. Eker (2006), bu etkinin Kırım’ın değişik bölgelerinde farklı düzeylerde olduğunu savunarak Oğuzca etkisinin en yoğun hissedildiği bölgenin Kırım’ın güneyi olduğunu ifade etmektedir. Kırım Türkçesinin güney kolunda Oğuz Türkçesi özellikleri yoğun bir biçimde görülürken Kırım Türkçesinin orta kolunda Kıpçak ve Oğuz özellikleri bir arada bulunmaktadır. Kırım Tatarcasının kuzey kolunda ise Kıpçak Nogay özellikleri kendini göstermektedir.

Köstence Kırım ağzını konuşan halkın Kırım'ın kuzey bölgelerinden Dobruca'ya göç etmiş olmaları ve Baskakov'un "Türk Dillerinin Tasnifi" adlı çalışmasında belirtilen özelliklere uygunluğu gereği Murtazayeva (2010), Türkçenin Köstence Kırım ağzının Kıpçak Nogay grubuna ait olabileceğini ifade etmiştir.

Eker (2006), Romanya Tatarcası hakkında, Kırım Tatarcasının diasporadaki bir diyalekti olduğu ve Kırım'daki varyantların Romanya'ya taşındığı şeklinde genel bir kanıyı ortaya koymuştur. Ülküsal (1970) ise Romanya Tatarcasının; Kırım Tatarcası, Nogayca ve Tatçadan oluştuğunu ifade ederek Kırım Tatarcasının genellikle Köstence şehrinin güneyinde ve merkezinde; Nogaycanın, Köstence'nin yakın ve uzak kuzeyinde Tulça'da; Tatçanın ise Hacıoğlu ve Pazarcık şehirleri civarında konuşulduğunu savunur.

Eker (2006), Ülküsal'ın (1970) yaptığı dağılımın bölgede şehirleşmeye bağlı olarak değiştiğini belirterek Romanya Tatarcasının Nogayca, Tatarca ve Tatça varyantları arasındaki ayrımı belirleyen en önemli etkenin Kıpçakça ve Oğuzcaya yakınlık ya da uzaklık derecesi olduğunu bildirir. Nogayca, Kıpçakça öğeleri korumakta en muhafazakâr; Tatça, Oğuzcaya en yakın; Tatarca ise Oğuzcadan önemli ölçüde etkilenen varyanttır.

Diğer taraftan bölgede Türk dili ağızları üzerine çalışması bulunan Dönmez (2018), "Romanya Tulça ili Babadağ ilçesi Türk Ağızları" adlı çalışmasında, bölgedeki Oğuz, Tatar, Yörük gibi Türk unsurların evlilik yoluyla önemli ölçüde kaynaştıklarına dikkat çekerek bu durumun dile de yansıdığını, dolayısıyla bölgede ağız gruplarının net bir biçimde belirlenmesi konusunda önemli zorluklar yaşandığını ifade etmektedir. Dönmez'in (2018) Babadağ için yaptığı bu tespitin Köstence'de yapılan araştırmalar için de söz konusu olduğu muhakkaktır.

Bu bağlamda, Murtazayeva'nın (2010) yazı dili olmayan ağızlardan, Türkçenin Köstence Kırım ağzının incelenmesi sonucunda elde ettiği bulguların başlıcası şu şekildedir:

Ünlülerde Ses Olayları

Kalınlık incelik uyumu tam olarak gerçekleşmemektedir:

Dedelerim, azır > azırler, eşittim, sebebimizi...

Dudak uyumu gerçekleşmemektedir:

korınnıy, unuttım, togerek, borek...

Ses olayları bakımından en çok kalınlaşma, düzleşme ve yuvarlaklaşma görülmektedir:

İzin > ızın, düşünmek > tuşuner, börek > berek, sarburma > sarmırma, eb > üy, tegül > tuwul...

Ünsüzlerde Ses Değişmeleri

t ≥ d değişmesi

toksun > doksan, munta > mında

d/ > y/ değişmesi

tod > toy

g/ > y/ değişmesi

tegre > töyerek, tüg- > tüymeli

ç > c değişmesi

ilinçü > eglence

ç > ş değişmesi

çiçek > şeşek, avuç > awuş

#y ≥ #c değişmesi

yol > colımnı, yer > cerıne

f ≥ p değişmesi

fıdan > pıdan, nefis > nepis, şeftali > şeptali

b ≥ p değişmesi

tapa > taba, bazar > Pazar

b/ > [v/] w/ değişmesi

tebe > dew, sub > suw, ab > awlamağa

h > ø değişmesi

hoca > oca, hemen > emen, cahil > cail

Ünsüzlerde Ses Olayları

İlgili araştırmada eklerde ekleşme sırasında bulunan ünsüzler arasında oluşan benzerliklere bakıldığında ağızın ünsüz uyumuna sahip olduğu tespitine varılmıştır.

Köstence Kırım ağızında yutulma, erime ve düşme olayları yaygın olarak görülmüştür.

şimdi > şını, onlar > onar (yutulma)

tuw- > tudım, Perşembe > perşembı, sağa > saa (erime)

turist > turis, abdest > abdes, dost > dos (düşme)

Ünsüzlerde büzülme ve derilme olaylarına da sıkça rastlanmıştır.

aşağıda > aşāda, diyeceğim > decēm, ne bileyim > ne bilim (büzülme)

bayağı > bayā, kezmege > gezmē, kulağı > kulā (derilme)

Ses türemelerine sıklıkla rastlanmıştır.

Abi > abiyime, zurna > zurnay, dua > duwalarğa

İlgili araştırmada, bölgede en yaygın kullanılan değişmenin benzetme olduğu ifade edilmiştir:

Nişanlar > nişannar (geniz benzetmesi)

Günlük hayatta konuşmada vurgulama için kullanılan ikizleşmelere sıkça rastlanmaktadır:

Eşek > eşek, epıŋıznı > eppıŋıznı, baba > babbaŋ

Buna karşılık bazı alıntı kelimelerde ünsüz tekleşmesi hadisesi görülmektedir:

Evvel > evela, mufettiş > mufetişlik, kuvvet > kuvetlendi

Türkçenin Köstence ağız özellikleri hakkında diğer bir çalışma da Öztürk'ün (2017), "Dobruca – Köstence Ağzı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzı Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler" adlı çalışmasıdır. Öztürk (2017), bu araştırmada Köstence ağız ile Anadolu ağızlarını zarf-fiil kullanımı bakımından karşılaştırmıştır. Anadolu ağızları ile Dobruca Köstence ağızlarındaki ortak zarf-fiil ekleri –A, -ArAk, -(I)p, -mAdAn, -ken ekleridir. Köstence ağızına özgü olup Anadolu ağızlarında görülmeyen zarf-fiil eki –y'dir. Bu araştırma ile Anadolu ağızlarının zarf-fiiller konusunda oldukça zengin olduğu ve zarf-fiiller üretmeye devam ettiği sonucuna varılmıştır. Anadolu ağızları kadar zengin bir zarf-fiil hazinesine sahip olmayan Dobruca Köstence ağızının ise bu durumunun ölçünlü bir dile dayanmayışından ve Romencenin olumsuz etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Köstence ağız araştırmalarında görülen bir başka önemli özellik de bu ağız grubunun Eski Türkçede bulunan fakat günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmayan birçok kelimeyi bünyesinde koruyor olmasıdır:

Tablo 1

Bazı Kelimelerin Eski Türkçe, Köstence Ağızı ve Türkiye Türkçesi Şekilleri

Eski Türkçe	Köstence Ağızı	Türkiye Türkçesi
ayıtmak	aytmak	söylemek
sakınmak	sağınmak	özlemek
süñük	süyük	kemik
uruğ	urluk	kısır
küzüngü	kuzgü	ayna
yaruk	carık	ışık
aşukmak	aşıkmak	acele etmek
bit	bet	yüz
ır	cır	türkü
karak	karamak	bakmak
kıyın	kıyın	azap
kintik	kuntuk	göbek
miskiç	mışık	kedi
miyi	miy	beyin
sımak	sınmak	kırılmak
tapmak	tapmak	bulmak
yaşın	yaşın	şimşek
yırlamak	cırlamak	şarkı söylemek

Murtazayeva, N. (2010). *Kırım Türkçesi Romanya Köstence ağızı – ses bilgisi, metin, sözlük-*
Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

2.2.1.4.2. Türkçenin Tulça İli Babadağ İlçesi Ağızı

Romanya Tulça iline bağlı Babadağ ilçesi asırlar boyunca Balkanların önemli Türk yerleşim bölgelerinden biri olma özelliğini korumuştur. 1845 tarihli temettüat defterlerine göre Babadağ'da nüfusun % 63'ünü Müslüman Türkler oluşturmaktadır. Ancak bölgenin Osmanlı hâkimiyetinden çıkmasının ardından Türklerin bu yerleşim yerinden göç etmesi (göçe zorlanması) ile Müslüman Türkler bu bölgede azınlık durumuna düşmüştür. 2002 yılı verilerine göre Babadağ'ın nüfusunun % 84,3'ünü Romenler, %12,8'ini ise Türkler oluşturmaktadır (Dönmez, 2018, s. 22).

Sayıları tarihi dönemlerdekine göre azalmış olsa da Tulça ili Babadağ ilçesi Romanya'daki önemli Türk yerleşim bölgelerinden biridir. Bu yerleşim biriminde Özlem Demirel Dönmez tarafından bölgede konuşulan Türkçenin ağız özelliklerine yönelik yapılan araştırmalar sonucu sunulan “Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağızlarında Dil Uyumsuzluğu” (2016) adlı bildiri ve Mehmet Dönmez editörlüğünde yayımlanan “Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağızları” (2018) adlı kitap çalışması, bu bölgede konuşulan Türkçenin ağız özelliklerinin yanı sıra, bölgenin demografik yapısı ve kültürel özelliklerinin de belirlenmesinde etkili olacaktır.

Dönmez (2018), Babadağ Türkçesini karakteristik özelliklerine göre üç ağız grubuna ayırmaktadır (s. 26):

- 1- Türk – Oğuz Ağız Grubu veya “k” Ağız Grubu.
- 2- Türk – Tatar Ağız Grubu veya “g” Ağız Grubu.
- 3- Türk – Yörük Ağız Grubu veya “yor” Ağız Grubu.

Bu ağız gruplarının iki değişik isimlendirmelerinden de anlaşıldığı gibi bu bölgede Türk – Oğuz ağız grubunun karakteristik özelliği ön seste $k > g$ değişimi görülmemesidir. Buna karşılık Türk – Tatar ağız grubunun en belirleyici özelliği ise ön seste $k > g$ değişimidir. Türk – Oğuz ve Türk – Tatar ağız gruplarında şimdiki zaman ekinin ünlüsü daima düz-dar ünlülü iken Türk – Yörük ağız grubunda şimdiki zaman eki yuvarlak ünlülüdür.

Söz konusu araştırmada Babadağ Türkçesinin taşıdığı ağız özelliklerine yönelik tespitler kısaca şunlardır:

Kalınlık – incelik uyumu genellikle $i > ı$ değişimi sonucu bozulur.

İsmim (ismim), gördım (gördüm), bır (bir), senesı (senesi), şındı (şimdi), benim (benim)

Bu ağız bölgesinde kapalı “e” sesi (é) yaygın olarak kullanılmaktadır. Bazı kelimelerde kapalı “e” sesinin kullanımı standartlaşmışken, bazı kelimelerde “e” ya da “i” sesine dönüşmüş şekilleri de görülmektedir.

év (ev), évli (evli), Bén (ben), étmediler (etmediler)

téze (teyze), tizem (teyzem), tezene (teyzene)

Bölge ağzının karakteristik özelliği olarak ara ses konumundaki ünlü ve ünsüzlerin kullanımı görülmektedir. En sık rastlanan ara ses ünlüleri; $ı - i$ arası, $ı - u$ arası, $o - u$ arası ses olan ünlülerdir. Bölge ağızlarında sıkça karşılaşılan ara ses ünsüzler ise $b - p$ arası P, $c - ç$ arası Ç, $d - t$ arası T, $k - g$ arası K, $s - z$ arası S, $ş - j$ arası Ş sesleridir.

Son hecesi “n” sesiyle biten kelimelere “l” sesiyle başlayan bir ek geldiğinde $nl > nn$ şeklinde ilerleyici benzeşme bölge ağızlarında yaygın bir biçimde görülmektedir:

Kızınnan (kızıyla), onnar (onlar), annadım (anladım), üretmenner (öğretmenler)

Ön seste daha yaygın olmakla birlikte, ön ve iç seste “h” sesinin düşmesi olayı bölge ağzının karakteristik özelliği konumundadır. Ancak günlük konuşma dilinde aynı kişi tarafından, aynı sözcüğün tekrarında “h” sesinin düşmüş ve düşmemiş şeklinde kullanımı söz konusu olabilmektedir:

Isım (hısım), er (her), elva (helva), ayvan (hayvan), ediye (hediye), asan (hasan)

Daa (daha), paalı (pahalı), mapısa (mahpusa)

Ön seste $k > g$ ses değişimi olayı bölge ağızlarından Türk – Tatar ağız grubunun belirleyici özelliği konumundadır. Bu ses olayına bölgede Türk – Yörük ağız grubunda nadiren rastlanırken, Türk – Oğuz ağız grubunda nerdeyse hiç rastlanmaz.

galdı (kaldı), gız (kız), gadar (kadar), ganal (kanal), gaç (kaç), goç (koç)

esgi (eski), işgici (içkici), başga (başka), unuttug (unuttuk), çocug (çocuk)

$\check{c} > j$ ses değişmesi olayı “hiç” ve “üç” kelimelerinde sistemlidir. Bunun dışında örneği çok fazla olmamakla birlikte görülmektedir:

hij (hiç), üj (üç), gejmi (geçmiyor), genjlerinde (gençlerinde)

$\check{s} > j$ değişimi bölge ağızlarında kelime sonunda yaygın olarak görülmektedir:

aldmij (altmış), yetmij (yetmiş), bej (beş), bitmij (bitmiş), yavaj (yavaş)

Şimdiki zaman eki (- yor) bölgede, Türk – Oğuz ve Türk – Tatar ağız gruplarında düz ünlülü olarak kullanılırken Türk – Yörük ağız grubunda yuvarlak ünlülü kullanımı görülmektedir. Bu durum Türk – Yörük ağız grubu için en belirgin karakteristik özellik olarak belirlenmiştir.

Düz ünlülü kullanım: bilmiim (bilmiyorum), yapıız (yapıyoruz), satın alıız (satın alıyoruz)

Yuvarlak ünlülü kullanım: fark etmior (fark etmiyor), acior (acıyor), yaşıorum (yaşıyorum)

2.2.2. Romanya’da Türk Edebiyatı

Edebiyat, topluma tutulan bir aynadır. Dolayısıyla toplumu ilgilendiren her durumun, toplumlara ait karakteristik özelliklerin edebi eserler üzerinden takibi mümkündür. Ayrıca bir toplum içerisindeki dil eğitiminin çeşitli yönlerden araştırılması ve incelenmesi söz konusu olduğunda, o dille oluşturulan edebi eserlerin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu nedenle Romanya’da Türkçe eğitimi alan lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin yaşadığı toplumsal yapının anlaşılmasına yönelik bölgede ortaya konan Türkçe eserlerin ve bu eserlerin sahibi yazar/şairlerin tanınması ve incelenmesi büyük önem arz etmektedir.

Romanya’da Müslüman Türklerin yoğunlukta olduğu bölgede 13. yüzyıldan itibaren ağırlıklı olarak Oğuz Türkleri bulunsa da, 18. yüzyıldan itibaren Kırım’dan bölgeye göçler sonucu Türk nüfus yapısı değişerek bölgede Türkmen Tatar edebi muhiti meydana gelmiştir (İsmayılova, 2010, s. 173).

Romanya’da yazılı Türk edebiyatı 19. yüzyılın sonlarından itibaren başlamıştır (İsmayılova, 2010, s. 174). Ancak bu döneme kadar, yukarıda sözü edilen Romanya Türk Tatar edebi muhitinde oldukça zengin sayılabilecek sözlü edebiyat geleneği hâkimdir. Öyle ki, Dobruca Türk Tatar halklarının sözlü kültür ürünleri yerli ve yabancı birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Önceleri Romen araştırmacılar tarafından derlenen sözlü edebi ürünler, daha sonra Türk Tatar halkı içerisindeki aydınlar tarafından da muhafaza edilmiştir. Böylece Dobruca Türk Tatar halkının sözlü edebiyatları üzerine araştırma yapan bilim insanları, söz konusu toplumun edebi geleneklerini ortaya koymuştur. Bu alanda Cornelya Calin tarafından oluşturulmuş bir kaynakça çalışması öne çıkmaktadır (Önal, 2010, s. 2).

Bölgede yaşayan Türklerin asırlar boyunca sözlü edebiyat geleneğini sürdürmeleri nedeniyle Romanya Türk edebiyatı içerisinde, Türk Tatar kültürü ve yaşam tarzını göstermesi yönüyle sözlü Türk edebiyatı ürünleri önemli yer tutmaktadır. Durbilmez (2010), bu ürünler içerisinde özellikle de sayıların simge niteliği taşıdığı, Türk mitolojisinden kaynaklanan kullanımlara dikkat çekmektedir.

Nedret Ali Mahmut, Romanya’daki Türk edebiyatını 15. yüzyıldan başlatmış, bu dönem edebiyatına ilişkin ise sadece Ozan Şal Kızı Dilencioğlu’nun adını zikretmiştir. Bölgenin Türk edebiyatı tarihinde 16. yüzyıl için Helaki adlı bir şairin adı öne çıkmaktadır. 17. yüzyılda ise Bektaşî şairlerinden olan ve Dobruca ozanı olarak bilinen Qazaq Abdal ile birlikte saz şairleri Kul Mehmet ve Öksüz Âşık Romanya Türk edebiyatı tarihinde önemli isimlerdir (Horata, 1997, s. 17) (Horata’dan aktaran, İsmayılova, 2010, s. 174). Dobruca Türk Tatar halk edebiyatı arasında farklı nesir ve nazım türlerinde eserlere rastlamak mümkündür. Bölgede ortaya konan sözlü edebiyat ürünleri içerisinde destanlar, masallar, halk hikâyeleri, efsaneler ve fıkralar gibi mensur türler ile türkü, mani, bilmece, tekerleme, ninni gibi manzum türler bulunmaktadır (Önal, 2010, s. 2).

Daha önce de ifade edildiği gibi, Romanya’da yazılı Türk edebiyatı 19. yüzyılın sonlarından itibaren başlamıştır. Yani 20. yüzyıl Romanya Türk edebiyatı için yazılı edebiyat çağı olarak tarihe geçmiştir. Ancak 20. yüzyıl Romanya Türk edebiyatı da kendi içinde farklı özellikler gösteren farklı dönemlerden oluşmaktadır. Örneğin Nedret Ali Mahmut, 20. yüzyıl Dobruca Türk edebiyatını iki döneme ayırmaktadır: Yeni Edebiyat adını verdiği ilk dönem, İkinci

Dünya Savaşı'na kadar olan dönemdir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonrasını ise Modern Edebiyat şeklinde nitelemektedir (İsmaylova, 2010, s. 174).

Romanya'da Türk Tatar azınlık grubunun meydana getirdiği yazılı edebiyatın yanı sıra 20. yüzyılda Türkiye Cumhuriyeti'nde ortaya konan edebi eserler de Romence'ye çevrilerek bu ülkede büyük ilgi görmüştür. Örneğin Sabahattin Ali'nin 1955 yılında Bükreş'te basılan "Asfalt Yol" ve 1959 yılında yayımlanan "Kuyucaklı Yusuf" adlı eserleri, Aziz Nesin'in 1963 yılında "Ya Kadın Olsaydım" başlığıyla Romence yayımlanan hikâyeleri, 1952 yılında Romence'ye çevrilip yayımlanan Nazım Hikmet şiirleri, Mahmut Makal'ın 1955'te Romence yayımlanan "Bizim Köy" adlı eseri, Yaşar Kemal'in 1965'te Romence'ye çevrilen "İnce Memed" adlı romanı ile 1966'da Romence yayımlanan Sait Faik hikâyeleri bu yüzyılda Romence'ye çevrilerek Romen okurlar arasında ilgiyle karşılanan eserlerden başlıcalarıdır (Yusuf, 1967, s. 18).

Romanya'da Türk edebiyatının 19. yüzyıl sonlarında yazılı edebiyat hâline gelmesinde, bu dönemde ülkede Türkler arasında süreli yayınların gelişmesinin payı oldukça büyüktür. Türkçe basın faaliyetlerinin gelişmesinde de İttihatçı İbrahim Temo etkili olmuştur. Bölgede İttihat ve Terakki'nin Balkan şubesini açan İbrahim Temo, bir yandan da Türkçe yayın faaliyetleri yaparak bölgedeki yetenekli gençleri etrafında toplamıştır. Bu dönemde Avrupa ve İstanbul'dan gelen gazetelerle birlikte Dobruca'da Dobruca'nın Sedası, Işık, Hak Söz, Hasret, Şark, Seda-i Millet, Mektep ve Aile gibi otuzu aşkın gazete ve dergi dönemin düşünce hayatı ve edebiyatına ev sahipliği yapmıştır (İsmaylova, 2010, s. 175).

2.2.2.1. Romanya Türk Edebiyatında Başlıca Şair ve Yazarlar

Araştırmada, Romanya'daki lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesine yönelik tutumları ve dil düzeyleri konu edinilmiş, Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla, tezde amaçlandığı biçimde, bölgede yürütülen Türkçe eğitimi faaliyetleri, sahip olduğu genel nitelikler bakımından betimlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkiye Türkçesine yönelik tutumları ve dil düzeylerinin değerlendirilmesi ve doğru bir biçimde yorumlanabilmesi için, yaşadıkları bölgedeki toplumsal arka planın anlaşılması gerekmektedir. Bu kapsamda, söz konusu öğrencilerin ait olduğu toplumun Türkiye Türkçesine yönelik tutumu ve Türkçenin bu toplumsal yapı içerisindeki görünümü hakkında bilgi edinmek üzere Romanya'daki Türk edebiyatı eserleri, şair ve yazarlarının tanınması ve incelenmesi gerekliliği hissedilmektedir.

Önal (1997), Acıemin Baubec, Ahmet İsmail Daut, Emel Emin, Enver Mahmut, Gülten Abdulla, Güner Akmolla, Hacı Ahmet Cemal, İsmail H. A. Ziyaettin, Mustafa Ali Mehmet, Nevzat M. Yusuf Sarıgül, Piraye Kadri-Zade, Yaşar Memedemin adlı edebiyatçıları Romanya’da günümüz Türk edebiyatının şiir alanında temsilcileri olarak gruplamıştır. İsmail H. A. Ziyaettin, Atilla Emin, Acıemin Baubec, Emel Emin isimlerini Romanya Türk edebiyatının hikâye alanındaki temsilcileri olarak göstermekle birlikte, Ekrem Menlibay adlı yazarı da Romanya’da günümüz Türk edebiyatının roman alanındaki temsilcisi olarak ifade etmiştir.

Acıemin Baubec: 1942 yılında Dobruca Mangalya’da doğan yazar, aslen Kırım kökenlidir. Bükreş Üniversitesi Türkoloji bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapmıştır. Şiir ve hikâyelerinin yanı sıra Türkçe-Romence, Romence-Türkçe sözlük çalışmaları da vardır.

Ahmet İsmail Daut: Köstence doğumludur. Karadeniz gazetesinde yayımlanan dini ve milli içerikli şiirleri ile tanınmaktadır.

Emel Emin: 1938 yılında Bulgaristan’ın Dobriç şehrinde doğmuştur. Türk kökenli bir Romen vatandaşı ile evlenerek Köstence’ye yerleşmiştir. Köstence’de çeşitli liselerde öğretmenlik yaptıktan sonra Ovidius Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı bölümünde görev almıştır. 1995 yılında Umut-şiirler- adlı kitabı yayımlanmıştır.

Enver Mahmut: Romanya Tatar Türklerinden olan Enver Mahmut, şair ve araştırmacıdır. Bükreş Üniversitesi Tatar dili bölümünde ve 1992 yılında Ovidius Üniversitesi Türkoloji bölümünde görev yapmıştır.

Gülten Abdulla: 1943 yılında Galati (Kalas) doğumlu olan şair, ilkokul öğretmeni olarak görev yapmıştır. Aynı zamanda Türk kültürünü yaşatmak için sosyal faaliyetleri bulunan Gülten Abdulla, Karadeniz gazetesinde yayımlanan tabiat ve sevgi konulu şiirleriyle tanınmaktadır.

Güner Akmolla: 1943 Köstence doğumlu olan şair, Kırım kökenlidir. Bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra Köstence radyosunda Türkçe yayınları idare etmiş, ardından Karadeniz gazetesinde görev yapmıştır. Vatan ve millet sevgisi konulu şiirleriyle tanınmaktadır.

Hacı Ahmet Cemal: 1941 Köstence doğumlu olan şair, Kırım kökenlidir. Şiirleri Karadeniz gazetesinde yayımlanmaktadır.

İsmail H. A. Ziyaettin: 1912 yılında Köstence’de doğmuştur. Romanya Tatar Türklerinden olan Ziyaettin, bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra Romanya Başmüftülüğü’nde çalışmış,

Bükreş Camisi'nde imamlık yapmıştır. Şiirlerinin yanı sıra Türk öğrenciler için okuma ve gramer kitapları da bulunmaktadır.

Mustafa Ali Mehmet: 1924 doğumludur. Türk tarihi ile ilgili kitap çalışmalarıyla da tanınmaktadır. Uzun süre Kuzeydoğu Avrupa Araştırmaları Enstitüsü'nde görev yaptıktan sonra Romen parlamentosunda bir dönem milletvekilliği yapmıştır.

Nevzat M. Yusuf Sarıgül: 1943 yılında Mangalya'da doğmuştur. Bükreş Üniversitesi Türkoloji bölümünden mezun olmuş, aynı bölümde öğretim elemanı olarak görev yapmıştır. Şiirleri, makaleleri ile birlikte Nasreddin Hoca adlı bir eseri de bulunmaktadır.

Piraye Kadri-Zade: Kırım'da doğan şair, tahsilini de Kırım'da tamamlamıştır. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Bükreş'e yerleşen şair, Karadeniz gazetesi ve Renkler dergisinde yayımlanan şiirleriyle tanınmaktadır.

Yaşar Memedemin: 1948 yılında Köstence'de doğan şair, ilkokul öğretmenliğinden emekli olmuştur. Karadeniz gazetesinde görev yapmış ve aynı gazetede şiirleri yayımlanmıştır.

Atilla Emin: 1933 yılında Bulgaristan'ın Dobriç şehrinde dünyaya gelmiştir. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Romanya'ya yerleşmiş, mühendis olarak görev yapmıştır. Emekli olduktan sonra Karadeniz gazetesinde redaktör olarak çalışmıştır. Renkler dergisinde yayımlanan hikâyeleri ile tanınmaktadır.

Ekrem Menlibay: 1928 yılında Köstence'de doğan yazar, uzun süre öğretmenlik yapmış, bir dönem Türk Tatar Birliği başkanlığını yürütmüştür. Roman türünde eserleri ile tanınan Menlibay'ın yazdığı romanlar, Renkler dergisinde tefrika hâlinde yayımlanmıştır.

Görüldüğü gibi Romanya'da yaşayan Türk toplumu, yüksek bir milli bilinç ile dilini, kültürünü, kısacası milli benliğini koruyabilmiş, yaşadıkları bölgeyi Türk edebi muhiti hâline getirebilmiştir. Enver Mahmut'a ait aşağıdaki dörtlük, Romanya'daki Türk Tatar toplumunun Türk diline ve Türk kimliğine olan bağlılıklarını çok net bir biçimde ifade etmektedir:

“Gülseler de, ölseler de,

Kendi dilimde yazayım.

Ben kestane değilim,

Kabuğuma kızayım!”

Romanya’da Türklerin ortaya koyduğu edebi ürünler yalnızca Türkçe metinlerle sınırlı değildir. Yukarıda adı geçen şair yazarların dışında Romence yazan şair ve yazarlar da vardır. Romanya’da Romence eser veren şair ve yazarlar arasında genellikle Seitbala Rustem, Ahmet Cemal ve Aledin Ahmet isimleri ön plana çıkmaktadır (İsmayılova,2010, s. 182):

Seitbala Rustem: 1937 yılında doğan şair, şiirlerinde genellikle modern bireyin yaşantısını ve çıkmazlarını konu edinmiştir. Belli bir dönemde eserlerinde bireysel ve toplumsal davranış biçimleri ile ilgili sorunları irdeleyerek manevi meseleleri ön plana çıkarmıştır.

Hacı Ahmet Cemal: 1943 yılında doğan şair, şiirlerinde daha çok yüce aşk arayışı, bireyin his ve heyecanlarını betimlemesi ile dikkat çekmektedir.

Ahmet Aledin: Romence yazan diğer bir şair olan Ahmet Aledin ise şiirlerinde birey toplum ilişkilerini, sıradan insanların duygu ve düşüncelerini ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca bu şiirlerinde zıt kutuplara has hislerin mücadelesini, isyanını izlemek mümkündür.

2.2.2.2. Romanya’daki Türk Edebiyatına İlişkin Örnek Metinler

Önal (2010), “Romanya Dobrucası Tatar Halkının Sözlü Edebiyatları” adlı çalışmasında, bir kısmı aşağıda paylaşılan Romanya Tatar Türklerinin sözlü halk edebiyat ürünlerini incelemiştir. Bu sözlü kültür ürünleri incelendiğinde Romanya Türk Tatar toplumunun duygu, düşünce dünyası ve tarihine ilişkin veriler elde etmek mümkündür. Ayrıca bu sözlü ürünlerin diğer bir önemli yanı, Romanya/Kırım Tatar’larının konuştukları dilin Anadolu Türkçesine yakınlığını göstermesidir. Bu durum, Murtazayeva’nın (2010), Romanya’da gazete ve kitap dili ile halk dili olmak üzere iki farklı Türkçenin varlığından söz ettiği ve gazete/ kitap dili diye tabir edilen yazı dilinin Türkiye Türkçesi olduğu görüşünü desteklemekle birlikte, bölgede yürütülen Türkiye Türkçesi eğitimi bakımından da olumlu bir nitelik taşımaktadır.

Bir Tatar Türküsü

Tütep kaldı ocaklar,

Süner mi erken?

Tatar halkı korlıkka

Koner mi eken?

Kaldı çizme astında

Babaylar kabri.

Bonu körgeñ bayguşnıñ

Kalmadı sabrı.

Ketiyatır gemimiz,

Tütünü budak.

Biz ketken sun Kırım'dan,

Kalmadı kunak.

Bilmece

Cumak aytıp cuturttuk.

Cümle alemni kuruttuk.(burçe/pire)

(Fazıl ve Abdulaziz, 1940)

Maniler/ Şırlar

Deren kuyga taş atsan

Şıngırday keter.

Uzak yerge kız bersen

Cılay keter.

Cılay kette kula kayt
Kapını şeklep.
Men turarman colında,
Kelentır beklep.

Dal pes (fes) ketti deryaya
Calday calday
Başına nokta urdular
Alday alday
Ninniler/ Beşik Cırları

Kızım kızım kılıklı
Kız Allah'tan tılekli
Otuz ola kolekli(ola: ipek)
At başından cürekli

Romanya'da Oğuz Türkçesinin yanı sıra Tatar Türkçesi de konuşulmakta ve bu iki ayrı lehçe grubuna ait dillerde yüzyıllardır devam eden sözlü edebiyat geleneğinin üzerine günümüzde yazılı edebi ürünler de eklenmektedir. Ağız özelliklerinden en yoğun biçimde etkilenen sözlü Tatar edebi ürünlerinin bile Oğuz Türkçesine yakınlığı yukarıdaki örnek metinlerde açıkça görülmektedir. Önal (1997), “Günümüz Romanya Türk Edebiyatı” adlı çalışmasında yazılı edebiyat geleneğine ait şiirlere yer vermiştir. 1995 yılında Karadeniz gazetesinde yayımlanan Piraye Kadri-Zade'ye ait “Kardaşıma” adlı şiirde söz konusu yakınlık daha net biçimde görülmektedir:

Kardaşıma

Kelmesem de bekle meni
Bir kün bir gemi

Yanaşır o limanga

Ketirir elemimni

Belki bir zerre bolurman

Çatırtauga konarman

Vatanımnı seyir eter

Kavuşur kuanırman

Belki de bir kuş bolurman

Uçup kelip konarman

Tukumumnu yerge eker

Öser, açar, onarman

Bir çiçekni kolga alsan

Hatırla sen meni de

Vatanına basalmayan

Pirayedir elinde!

Romanya Türk edebiyatında Oğuz Türkçesi ile yazan şair ve yazarlara ait eserleri ise gerek his ve fikir dünyası, gerekse kullanılan dil bakımından Anadolu’da ortaya konan eserlerden ayırmak mümkün değildir. 1993 yılında Karadeniz gazetesinde yayımlanan Ahmet İsmail Daut’a ait “Günaydın” adlı şiir, bu durumun en iyi örneklerindendir:

Günaydın

Yıldızlar birer birer

Gün ağardıkça söner

İlahi bir uykuda

Uyur gibi türbeler

Semadan küreye nur

Yağıyor gibi olur

Minarelerde ezan

Hazin hazin okunur

Bütün canlar uyanır

Dünya nura boyanır

Dilek arayan eller

Yaradana uzanır

Ezan sesi yükselir

Göklere perde perde

Yaşı iletken bir şair

İlam arar seherde.

Söz konusu eserler, ortaya konan dil, üslup ve duygu değerleri bakımından incelendiğinde, bölge halkının Anadolu Türklüğü ve Türkiye Türkçesine olan yakınlığı ve yatkınlığı düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

2.2.3. Romanya’da Türkçe Basın

Romanya’da yaşayan Türkler arasındaki gazete ve dergi çalışmaları 19. yüzyılın sonundan itibaren başlamıştır. Dobruca bölgesinde matbuat faaliyetleri 1878 Berlin Antlaşması ile Romanya’nın bağımsızlığını ilan etmesinden sonra kendini göstermektedir (Koçak, 2015, s. 325). Türkçe süreli yayıncılığın bölgede bu tarihlerde başlamasında birçok etken söz konusudur. 1883 yılında Kırım’da yayımlanan Tercüman gazetesinin bu bölgedeki Türkçe basın faaliyetlerinin başlangıcını büyük ölçüde etkilediği açıktır. Zira Tercüman gazetesi

yayımlandıktan 5 yıl sonra Romanya'daki ilk yerli Türk gazetesi olan Dobruca gazetesi yayımlanmaya başlamıştır (Omer, 2013, s. 172).

1 Eylül 1888 tarihinde yayın hayatına başlayan ve Romanya'nın ilk yerli Türkçe basın organı özelliği taşıyan Dobruca gazetesinden sonra aşağıdaki tabloda adları geçen birçok gazete ve dergi çıkarılmış, ancak bunların çoğu fazla uzun ömürlü olamamıştır (Sannav&Vatansever, 2016, s. 410).

Tablo 2

Romanya'da Türkçe Basın

Yayın Adı	Yayın Tarihi	Yayın Yeri
Dobruca Gazetesi	1888-1894	Dobruca
Sadakat	1897	
Şark	1898	Bükreş
Sada-i Millet	1898	Bükreş
Dobruca	1901	Köstence
Çolpan	1909	İstanbul
Tonguç	1909	İstanbul
Dobruca	1909	İstanbul
Işık	1909-1910	İstanbul
Işık Dergisi	1914-1915	Mecidiye
Mektep ve Aile Mecmuası	1915-1916	Mecidiye
Dobruca	1919-1924	Dobruca
Tuna (Eski Dobruca)	1924	Ruscuk
Hayat	1921	Dobruca
Tan	1921	Dobruca
Romanya	1921	Pazarcık
Haber	1921	Pazarcık
Tuna	1925-1938	Silistre
Güneş Sahili	1928-1929	Balçık
Hak Söz	1929-1941	Silistre
Bizim Sözümüz	1929	Pazarcık
Emel Mecmuası	1930	Pazarcık, Ankara, İstanbul
Türk Birliği	1930-1934-1940	Pazarcık
Yıldırım	1932	Pazarcık
Tuna	1936	Silistre
Hak	1936	Köstence
Deliorman	1936	Silistre
Çardak	1937-1940	Kamerler Köyü
Bora	1938	Silistre

İslam, A. (2001). Balkanlarda Türkçe basın hakkında bir değerlendirme, *Bilig*, 19/Güz, 53-67.

Görüldüğü gibi bölgede ilk yayıncılık faaliyetlerinin başlamasından 2. Dünya Savaşı'na kadar geçen sürede Dobruca, Bükreş, Köstence, Pazarcık, Mecidiye ve Silistre gibi merkezlerde otuza yakın gazete ve dergi yayınlanmış, ancak bunların birçoğu fazla uzun

ömürlü olamamıştır (İslam, 2001, s. 61). Bu mecmualar içinde en etkili olanlardan biri Türk Birliği gazetesidir. Türk Birliği gazetesi, “Türk’ü gaflet uykusundan uyandırmak” sloganı ile yayına başlamış, bu gazetenin yönetimini doğrudan dönemin T.C. Bükreş Büyükelçisi Hamdullah Suphi Tanrıöver üstlenmiştir (Sannav&Vatansever, 2016, s. 407).

Bu sürede, yukarıda adı geçen gazete ve dergilerden başka süreli yayın niteliği taşıyan ve doğrudan Romanya’daki Türk toplumunu ilgilendiren yayın faaliyetleri mevcuttur. 1903-1904, 1915-1916, 1928-1933 yılları arasında Mecidiye Müslüman Semineri yıllıkları bunun en güzel örneklerindendir. Okul yıllıklarının haricinde bölgede Romenlerin girişimi sonucu Türklerle ilgili çıkan kısa süreli gazeteler de vardır: Bunların başlıcaları 1928’de yayımlanan Revista Musulmanilor Dobrogeni (Dobruca Müslümanlarının Dergisi) ile her sayısında bir sayfası Türkçe yayımlanarak içeriğinde Türk Tatar toplumuna yer veren Coasta de Argint’tir (Gümüş Sahil)(Omer, 2013, s. 175).

Görüldüğü gibi Romanya’da ilk yayıncılığın başlamasından itibaren 2. Dünya Savaşı’na kadar geçen süre, bölgede Türkçe basın faaliyetleri açısından oldukça verimli bir dönem olmuştur. Bilhassa 1. ve 2. Dünya Savaşları arasındaki süreç Romanya’daki Türkçe yayıncılığın en parlak çağıdır denebilir. Bu durumun meydana gelmesinde, Romanya’nın ilgili süreçte siyasi, ekonomik ve kültürel anlamda olumlu bir çağı yakalaması etkili olduğu gibi ülkede o dönemde önemli sayılabilecek bir Türk Tatar aydın sınıfının varlığının katkısı da büyüktür (Omer, 2013, s. 173). Söz konusu süreçte Türkçe ve Türk toplumu açısından yaşanan bu olumlu gelişmelerde İbrahim Temo’nun basın ve fikir faaliyetleri ile sonraki dönemde T.C. Bükreş Büyükelçisi Hamdullah Suphi Tanrıöver’in başarılı devlet adamlığının etkisini unutmamak gerekir.

2. Dünya Savaşı’ndan sonra 1989 devrimine kadar süren Komünist rejim döneminde neredeyse Türkçe yayın yapılmamıştır. Basına yönelik büyük sansürlerin uygulandığı bu devirde Türkçe yayın olarak 1981 yılında Romanya’daki Müslümanlar Dergisi’nin sadece bir sayısı yayımlanmış; Renkler Dergisi’nin ise 1987, 1988, 1992 ve 1995 yıllarında birer sayıları yayımlanmıştır (İslam, 2001, s. 62).

1989 devriminin ardından Romanya’nın demokratikleşme dönemine girmesi ile ülkede Türk Tatar toplumu kendi gazete ve dergilerini çıkarmaya devam etmiştir. Bu tarihten itibaren Karadeniz gazetesi, Caş dergisi, Kadınlar Dünyası, Haksess, Emel ve Genç Nesil dergileri ile 2001-2003 yılları arasında Romanya Demokratik Türk Birliği Galati Şubesi tarafından çıkarılan Tuna Mektupları dergisi, Romanya Türk Tatar toplumunun sesi olmuştur (Omer, 2013, s. 175). Bunlardan başka Romen devlet kanalı Romania 1 ve TVR 1’de tüm azınlık

faaliyetlerine olduğu gibi “Convietuiri” adlı programda Türk azınlığın etkinliklerine yer vermektedir (Arkeş, 2005, s. 71).

2.3. Romen Eğitim Sistemi ve Romanya’da Türkçe Eğitimi

Romen eğitim sisteminin, sahip olduğu genel özellikler yönüyle bölgedeki Türk azınlığa ve Türkiye Türkçesi eğitim faaliyetlerine olan etkisi aşağıdaki şekilde ele alınmaktadır:

2.3.1. Romanya Eğitim Sistemi ve Türk Azınlığın Durumu

Romanya eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi ile büyük benzerlikler taşımaktadır. Türkiye’de olduğu gibi 4+4+4 eğitim sistemi modeli bu ülkede de uygulanmaktadır. Ancak, Türkiye’de 12 yıl olan zorunlu eğitim, bu ülkede 10 yıldır ve lise öğreniminin son iki yılı (11. ve 12. sınıflar) zorunlu eğitime tabi değildir. Fakat yüksek öğrenime devam edebilmek için 11. ve 12. sınıfların da başarıyla tamamlanması gerekir. Ülkede bir ders yılı 36 hafta, 2 sömestrden oluşmaktadır. Yaz tatilinin haricinde bir ders yılı içerisinde yılbaşında, şubat ayında ve nisan ayı Paskalya zamanında olmak üzere üç tatil dönemi bulunur (Çelik, 2015, s. 7).

Okulöncesi Eğitimi: Romanya’da eğitim öğretim süreci okulöncesi eğitimi ile başlar. Okulöncesi eğitimi 3-6 yaş arasını kapsayan bir süreçtir. Ülkede hem devlet okullarında hem de özel eğitim kurumlarında çocukların yaş gruplarına göre düzenlenerek eğitimler verilir (Ersoy, 2012, s. 34).

Bu ülkede anaokullarına katılım oranı %69 ile oldukça yüksektir. Ayrıca Romanya’da demokratikleşme döneminden itibaren eğitim öğretim kurumlarında kalite ve demokratik standartların geliştirilme çabalarından okulöncesi eğitim kurumları da etkilenmiştir. Örneğin 2012 yılından itibaren anaokullarında da azınlık dilleriyle eğitim yapılmasının önü açılmıştır. Bu değişiklikten sonra Mecidiye’de Kemal Atatürk Ulusal Koleji’ne bağlı anaokulunda ve Köstence’de Zübeyde Hanım Anaokulu’nda Romencenin yanı sıra Türkçe eğitim yapılmaya başlanmıştır (Çelik, 2015, s. 7).

İlkokul (Şcoala Primara): Romanya’da 10 yıllık zorunlu eğitimin ilk 4 yılını ilkokul kapsamaktadır. Ülkede 4 yıl süren ilkokul eğitiminde 6-10 yaş arası çocuklar öğrenim görmektedir (Ersoy, 2012, s. 34).

Ortaöğretim (Gimnaziu + Liceu Ciclul Inferior/ Școala de Arte Gi Meserii): Ülkede ortaöğretim iki devreden oluşmaktadır. Ortaöğretim birinci devresi zorunlu eğitim kapsamındadır ve bu da kendi içerisinde iki aşamalıdır. Ortaöğretimin birinci devre ilk aşaması Gimnaziu diye adlandırılır. 5-8. sınıfların eğitimini içeren bu süreçte 10-14 yaş grubu öğrenciler öğrenim görür. 9-10. sınıfları içeren, 14-16 yaş grubu öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim birinci devre ikinci aşaması ise Liceu Ciclul Inferior/ Școala de Arte Gi Meserii şeklinde adlandırılan okulları ifade eden süreçtir (Ersoy, 2012, s. 35).

Gimnaziu sürecini tamamlayan öğrenciler, yani 8. sınıfın sonunda, Romanya Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ulusal final sınavına tabi tutulur. Bu sınavdan elde ettikleri başarıya göre öğrenciler, öğrenimlerini ya Liceu ya da ülkedeki mesleki yeterlilik, sanat ve ticaret okullarını ifade eden Școala de Arte Gi Meserii okullarında devam ettirirler (Ersoy, 2012, s. 35). Öğrencilerin 8. sınıfta tabi tutuldukları söz konusu sınavda Romen dili ve edebiyatı ile matematik konularından oluşan sorular yer almaktadır. Sınav klasik usulle yapılmakta 1-10 arasında değerlendirilmektedir. Öğrencilerin diploma notunun % 50'si ile sınavdan aldıkları notun % 50'si bir üst öğretimde gidecekleri okulu belirlemektedir. Ayrıca ortaokul ve liselerde öğrenci başarısı 10'luk sisteme göre değerlendirilir. Bir dersten başarılı sayılmak için ders ortalamasının en az 5 olması gerekir (Çelik,2015, s. 8).

Romanya'da 2004 yılı verilerine göre okuma yazma oranı %97,3 ile oldukça yüksek bir özellik göstermektedir (Çelik, 2015, s. 6). 1991 tarihinde hazırlanan ve yürürlüğe giren Romanya anayasası, tüm vatandaşlarına birlik, eşitlik, kimlik hakkı, kendini ifade etme serbestliği, vicdan özgürlüğü ve eğitim hakkı tanımıştır (Ibram, 2009, s. 174). Eğitim hakkının toplumun her kesimi için anayasal güvence altına alınmasının bu başarıda payı büyüktür. Ayrıca Çelik (2015), Romanya anayasasının 32. maddesi gereği eğitimin ücretsiz ve eşitlikçi bir niteliğe sahip olduğunu vurgulayarak 2011 yılı verilerine göre 4.700 okul ve 3 milyondan fazla öğrenci bulunan Romanya'da öğrencilerin %95'inin kamu okullarında öğrenim gördüklerini, özel eğitimin ise daha çok üniversite seviyesinde yaygın olduğunu ifade etmiştir (s. 6).

Romanya'da Komünist rejimin yönetimi ele geçirmesinden itibaren 1948-1959 yılları arasında Türkçe eğitim veren okullar için büyük zorluklar çıkartılmıştır. Bu tarihler arasında Türkçe eğitim veren okul sayısı 152, Tatarca eğitim veren okul sayısı da 18'dir. 1959 yılından sonra bu okullar kapatılmıştır. Bu dönemde ülkede Türk birliğini bozmak için Türkçe ve Tatarca ayırımına gidilmiş, Türk diline ait bu iki lehçe ve Türk Tatar toplumu iki ayrı etnik grupmuş gibi lanse edilmiştir (Ibram,2009, s. 175). Komünist rejimi döneminde

Türkiye Türkçesi için olumsuz bir süreç yaşanırken, siyasal yakınlık nedeniyle Kazan Tatarcası ön plana çıkarılmış, Kazan Tatarcasının etkinlik alanının geliştirilmesine yönelik faaliyetler desteklenmiştir.

Romanya’da 1989 yılında yaşanan rejim değişikliği ile birlikte ülkede görülen demokratikleşme atılımları sonucu, 1991 tarihli Romanya anayasası doğrultusunda 1995 yılında hazırlanan 84 sayılı eğitim kanunu ile Romanya’daki Türk Tatar azınlığı tekrar anadilde eğitim hakkını elde etmiştir (Aksu, 2003, s. 195).

Romanya’nın Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde Avrupa Azınlık Dilleri Konvansiyonu’nu imzalaması, Türkler de dâhil olmak üzere, bu ülkede azınlıkların kendi anadillerini kullanmaları ve bu dillerde eğitim yapabilmeleri hususunda büyük katkılar sağlamıştır. Öyle ki, Romanya yasaları, herhangi bir etnik grup yaşadıkları bölgedeki nüfusun % 20’sini geçiyorsa, o etnik gruba söz konusu bölgede kendi anadilini kamusal alanda kullanma ve anadilinde eğitim alma hakkı tanımaktadır. Bu şekilde 2011 tarihli Romen eğitim kanunu azınlık mensuplarına kendi anadillerinde eğitim hakkı sağlamaktadır (Türk, 2016, s. 47).

Nüfusun % 89,5’i Romenlerden oluşan ve Eğitim dili Romence olan ülkede günümüzde azınlık dillerinde eğitim yapılmaktadır. % 6,6’lık nüfus ile ülkedeki en büyük azınlık grup olan Macar’lara ait Macarca başta olmak üzere Almanca, Sırpça, Ukraynaca, Çekçe, Hırvatça dillerinde eğitim yapılmaktadır (Ersoy, 2012, s. 33). Romanya’nın dördüncü büyük azınlık grubunu oluşturduğu gerekçesiyle Türk azınlığa yönelik Köstence, Mecidiye, Kobadin, Hasanca, Mangalya, Tuzla, Basarabi, Kastelu, Kuzey Eforia, Tekirgöl, Başpınar, Tulça ve Babadağ şehirlerinde Türkçe eğitimi aynı şekilde uygulanmaktadır (Ibram, 2009, s. 176).

Romanya Milli Azınlıklar Koruma Dairesinin resmî verilerine göre 2000-2001 öğretim yılında 3159 öğrenci Türkçe dersi görmüştür. 2004-2005 öğretim yılında Köstence Müfettişliği istatistiklerine göre 61 okulda 3484 öğrenci Türkçe anadili derslerinden yararlanmıştır (Ibram, 2009, s. 176). Türk (2016) ise, 2008 yılında Romanya’da, müfredatında Türkçe derslere yer veren 53 okul bulunduğunu, bu okullarda Türkçe eğitim gören öğrenci sayısının 3603 olduğunu, 2009 yılında okul sayısının 70’e yükseldiğini ifade etmiştir. Ayrıca Türk (2016), Romanya yasalarında azınlık hakları konusunda iyileşme ve imtiyazlara rağmen yıllar içinde Türkçe eğitimi ve Türk dilinin bölgede etkinliğinin bu sayılarla artışı yetersiz bulmakta ve bu durumun başlıca müsebbiplerinden biri olarak bölgedeki Türk toplumunun konuya yeterli ilgi göstermemesini öne sürmektedir.

Romanya’da azınlık okulu statüsünde olmayan okullarda 10 kişilik sınıflar oluşturulmak şartıyla haftada 3 saat anadili dersi açılabilir. Yarı azınlık okulu statüsündeki Kemal Atatürk Ulusal Kolejinde ise Türk dili ve edebiyatı dersleri zorunlu ders olarak okutulmakta, yine aynı okulda ilahiyat dersleri de Türkçe verilmektedir (Çelik, 2015, s. 11).

2.3.2. Romanya'da Türkçe Eğitimi

Yüzyıllar boyunca çeşitli Türk toplulukları tarafından yurt edinilmiş ve uzun süre Türk devletleri tarafından idare edilmiş olan Romanya bölgesinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi, son yüzyıla kadar sistemli olmasa da, oldukça geniş bir tarihi sürece sahiptir. Romanya'da Türkoloji'ye yönelik sistemli çalışmalar 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlamıştır. Ancak Romen Prenslikleri 15. asırdan itibaren tercüman ihtiyaçlarını karşılamak ya da patrikhanede din eğitimi almak gibi maksatlarla Türkçe öğrenmişlerdir.

Osmanlı yönetimi döneminde bölgede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yoğun bir şekilde yaşanmıştır. Romen Prensliklerinde yerel yöneticiler ve soylu ailelerin çocukları çeşitli sebeplerle ve öğrenim görmek için uzun süre İstanbul'da bulunmuş, bu kişiler Romanya'ya döndüklerinde önemli görevler üstlenmişler ve bölgede adeta bir Türk kültür elçisi vazifesi görmüşlerdir.

Osmanlı yönetimi devrinde bölgede bulunan Türk halkının ana dillerinde öğrenim görmeleri konusunda doğal olarak bir sorun yaşanmamıştır. Sübyan mektebi, rüştiye ve medreselerden oluşan Osmanlı eğitim sisteminin içeriği, yöntem ve yaklaşımı aynı şekilde bu bölgedeki Türk ve Müslüman halklar tarafından uygulanmıştır (Stefan, 2013, s. 18).

Romanya'nın bağımsızlığını kazanmasının ardından kısa bir durgunluk döneminden sonra Türkler yine ana dillerinde eğitim alabilmişler, bu süre zarfında Romanya yönetimi ile Türkler arasında önemli bir sorun yaşanmamıştır. Romanya Krallık Döneminde Türklerin ilkokulları, 8 yıllık öğretmen imam hatip seminerleri olmuştur. Bu okulların yönetimi Romen hükümetine ait olmuş, masrafları da yine Romen idarecileri tarafından karşılanmıştır (Bozkurt, 2008, s. 12). Romanya Müslümanlarına dinin esaslarını öğretmek ve camilerde görev yapacak personeli yetiştirmek için Babadağ'da bir medrese Müslüman Semineri olarak göreve devam etmiştir. Ancak bu bölgede Türk nüfusunun azalması sonucu bu okul Mecidiye'ye taşınmıştır. Mecidiyedeki bu Müslüman Seminerinde Türk dili dersleri ilk olarak 1907 yılında okutulmaya başlanmıştır. Hamdullah Suphi Tanrıöver'in Bükreş Büyükelçiliği yaptığı dönemde bu okulda Arap harfleri yerine Latin harfleri ile öğretim

yapılmaya başlanmış, Arapça dersler yerine Türkçe dersler konularak Türk dili derslerinin ders saati sayısı artırılmıştır (Kara ve Ustabulut, 2016, s. 10). Komünist idaresi döneminde, 1967 yılında kapanan bu Müslüman Semineri, 1992 yılında NikolaeBalcescu Lisesi bünyesinde yeniden faaliyete geçmiştir. 1996 yılında Pedagoji ve İlahiyat Lisesi olan bu okul, 2001 yılından itibaren Kemal Atatürk Ulusal Koleji adıyla öğretmen ve din görevlisi yetiştirmektedir (Çelik, 2015, s. 12).

Romanya'da komünist rejimi döneminde ihlal edilen Türklerin ana dili eğitim hakları, bu rejimin son bulmasıyla yeniden sağlanmıştır. Romen Eğitim Bakanlığınca 1991 yılında çıkarılan bir kanunla azınlıkların eğitimiyle ilgili bir Genel Müdürlük kurulmuştur. 1997 senesinden itibaren Romanya'da azınlık çocukları ana dili dersi alabilmektedir. Ancak bu ders seçmeli ders olup, sınıf açılabilmesi 8 öğrenci velisinin başvuru koşuluna bağlanmıştır. Bu şekilde Türk azınlıklar haftada 2 saat Türkçe ana dili dersi alabilmektedir (Kara ve Ustabulut, 2016, s. 11).

Günümüzde Romanya'da Türkçe eğitimi yalnızca ana dili öğretimi olarak değil, yoğun bir biçimde yabancı dil öğretimi olarak da uygulanmakta ve Romanya üniversitelerinde Türk Dili ve Edebiyatı, Türkoloji alanlarında bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Romanya'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, bilimsel ve sistematik anlamda, ilk olarak 1957 yılında Bükreş Üniversitesi Türkoloji bölümüyle başlamıştır. Burada öğretim materyali Yabancılar Türkçe Öğretimi Hitit ders ve çalışma kitabı kullanılmaktadır (Stefan, 2013, s. 30). Bunun dışında Köstence Ovidius Üniversitesi'nde Türkoloji Bölümü, ClujBabeşBolyai Üniversitesi'nde Türkoloji ve Orta Asya Araştırmaları Enstitüsü mevcuttur.

2011 yılından itibaren Yunus Emre Enstitüsü Romanya'da Türkçe ve Türk kültürü öğretimi konusunda çok önemli işlevleri yerine getirmektedir. 2013 yılında Köstence İl Milli Eğitim Müfettişliği ile Yunus Emre Enstitüsü bir protokol imzalamış, bu protokol gereğince liselerde Türkçe Romen öğrencilere seçmeli ders olmuştur. Yine aynı yılda Yunus Emre Enstitüsü AndreiŞagunna Üniversitesi ile bir protokol imzalayarak bu üniversitede Türkçe seçmeli ders yapmıştır.

Bu kurumların yanı sıra Romanya'da çeşitli dil merkezleri bünyesinde yabancılar yönelik Türkçe eğitimi yapılmaktadır. B Smart Dil Merkezi, Halt Dil Merkezi, Ariel Dil Merkezi, Rodiap-Romen Diyalog Platformu, Echo Language Center, Turkish Language Training, Fides gibi dil eğitim merkezleri bunların başlıcalarıdır (Stefan, 2013, s. 34).

Romanya'da Türkçe eğitim kurumlarının yanı sıra, Türk dili ve Türkçe eğitimi konusunda çok önemli eserlerin varlığı da dikkat çekmektedir. Bölgede yayımlanan Türkçe eserlere bakıldığında genel olarak bu çalışmaların tarih, sözlük, gramer, konuşma kılavuzu ve Romen kültüründeki Türk unsurlar araştırması olduğu görülmektedir.

İstanbul'da öğrenim gören ve Romen şiirinin önemli isimlerinden olan JenachitaVacarescu, Romanya'daki ilk Türkçe-Romence, Romence-Türkçe Lügati (1780) yazmıştır. Ayrıca Romen Prenslüklerine gönderilen hatt-ı hümayunların tercümesini de yapan bu şairin “Büyük Osmanlı Hanedanlarının Tarihi” adlı bir eseri de vardır.

19. yüzyılda Romanya'da birçok yazar tarafından Türkçe konuşma kılavuzları hazırlanmıştır. Bunların en iyi bilinen örnekleri: PitarYenake Pascal ile AntonPann'ın “Türkçe Romence Rusça Konuşma Kılavuzları” ve İttihatçı İbrahim Temo'nun “Türkçe Romence Konuşma Kılavuzu” adlı eseridir. Ayrıca bölgede konuşma kılavuzları dışında Nikola Papahagi (1911), Adam Kotula (1905), ConstantinPetroscu (1877) tarafından basit Türkçe gramerler hazırlanmıştır.

Bunların dışında Romanya'da;

- VladimirDrimba, (1973) Kıpçak Türkçesinin Sentaksı.
- AgreminBaubec, (1972) Limba Turca adlı eseri yayımlamıştır. Bu eser daha sonra 1995 yılında Limba Turca Fara Profesor (Öğretmensiz Türkçe) ismiyle yeniden yayımlanmıştır.
- MihaiMaxim, (1984) Limba Turca OsmanaCursPractice (Osmanlı Türkçesi Pratik Kursu) ile PaleografiaŞiDiplomatica Turca Osmana (Türk Osmanlı Paleografyası ve Diplomasisi) eserlerini kaleme almıştır.
- Bükreş Üniversitesinde Enver Mahmut ve Şükran Vuap-Mocanu Tatarca ders kitapları yayımlamıştır.

Romanya'da anadili olarak Türkçe derslerinde EdituraDidacticaŞiPedagogica yayınevinin yayımladığı kitapların yanı sıra Türkiye'den getirilen kitaplar kullanılmaktadır (Stefan, 2013, s. 29).

2.3.3. 13 Temmuz 1995 Tarihli Protokol Metninde Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nin Kuruluş İlkeleri

Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nin geçmişi, 1837 yılında Babadağ'da kurulan Babadağ Medresesi'ne kadar uzanmaktadır. Bölgede Müslüman Türk nüfusunun azalması üzerine medrese 1901 yılında Mecidiye 'ye nakledilmiş ve Mecidiye Medresesi adını almıştır. 17 Ağustos 1904 tarihinde kabul edilen nizamname ile Arapçanın yanı sıra Türkçe ve Romence dersler de bu okulda okutulmaya başlanmış, okulun eğitim süresi 8 yıl olarak belirlenmiştir (Çayırılı, 2005, s. 2).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ardından Romanya Krallığı ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki ilişkiler daha iyi yönde seyretnmiş, Atatürk'ün Romanya'ya Büyükelçi olarak görevlendirdiği Hamdullah Suphi Tanrıöver, her iki ülke arasındaki ilişkilerin daha da yakınlaşması ve Romanya'daki Türk toplumunun şartlarının iyileşmesi konusunda önemli başarılar göstermiştir. Bu süreçte yoğun bir şekilde Türkiye'de modernleşme ve yenileşme hareketleri birbirini izlerken Romanya'da da etkileri seri bir biçimde gözlenmiş ve Türkiye Cumhuriyetinde yaşanan gelişmelere uygun düzenlemeler yapılmıştır. Böylece Latin harflerinin uygulanması, kılık kıyafet düzenlemesi gibi gelişmeler Mecidiye Medresesi'nde de gecikmeden hayata geçirilmiştir.

Romanya'da Komünist rejimin ülkeye hâkim olması ile birlikte öncelikle 1948 yılındaki eğitim reformu ile ülkede Türk dilinde eğitime sınırlama getirilmiş, ardından 1967 yılında Mecidiye Medresesi kapatılmıştır (Çayırılı, 2005, s. 3). Ancak 1989 yılında Romanya'da Komünist rejimin yıkılması ile birlikte demokratikleşme dönemi başlamış, bu durum tüm azınlık gruplarda olduğu gibi ülkedeki Türk toplumunun dil, din, kültür, kimlik ve eğitim sorunlarının çözümü için de olumlu gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda 13 Temmuz 1995 tarihinde Türkiye Romanya arasında imzalanan protokolle, yarı azınlık okulu statüsünde, Kemal Atatürk İlahiyat ve Pedagoji Lisesi kurulmuştur. Türk dili ve edebiyatı derslerinin zorunlu olduğu bu okulda, Türkçe ana dili dersleri ile birlikte ilahiyat alan dersleri de Türkçe okutulmaktadır (Çelik, 2015, s. 11). Söz konusu okulun adı 2000 yılından itibaren Kemal Atatürk Ulusal Koleji olarak değiştirilmiştir.

Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nin kuruluşunun resmî dayanağı olan ve ilgili okulun çalışma şartları ile maddi koşullarını düzenleyen 12 maddelik protokol metni, 13 Temmuz 1995'te Bükreş'te imzalanmıştır. Söz konusu protokolü Romanya tarafından Romanya Eğitim Bakanı Liviu MAIOR, Türkiye Cumhuriyeti tarafından ise T.C. Milli Eğitim Bakanlığı adına Büyükelçi Yaman BAŞKUT imzalamıştır. Protokol metninin imza tarihinden itibaren

geçerli olmak üzere onaylanması 17.11.1995 tarihli Bakanlar Kurulu'nca, 95/7576 sayı ile kararlaştırılmıştır. Bakanlar Kurulu tarafından onaylanan metin 11 Ocak 1996 Perşembe günü yayımlanan 22520 sayılı Resmî Gazete'de Yürütme ve İdare Bölümü'nde, "Mecidiye'deki Kemal Atatürk İlahiyat ve Pedagoji Lisesi'nin Çalışma Koşulları ile İlgili Protokol" başlığı ile yayımlanmıştır.

Protokolün ilk maddesinde, "Mecidiye'deki Kemal Atatürk İlahiyat ve Pedagoji Lisesi, Romanya'daki Türk ve Türk-Tatar azınlığı için devlet okuludur" ifadesi ile bahsi geçen okulun genel bir tanımlaması yapılmıştır. Bu madde, okulun azınlık okulu statüsünde olduğunu ve ülkedeki Türk azınlığa yönelik eğitim hizmetlerinin bu okulda bir kamu hizmeti olarak sunulduğunu ifade etmesi yönüyle önem taşımaktadır. Protokol metninin ilk maddesinin diğer bir önemli tarafı Romanya'da yaşayan tüm Türk topluluklarını birleştirici rolüdür. Özellikle de Komünist rejimin hâkim olduğu dönemde Oğuz Türkleri ile Tatar Türklerini iki ayrı etnik grup gibi sunma faaliyetlerinin aksine Müslüman Türk toplumu için öğretmen ve din adamı yetiştirmek üzere kurulmuş bir eğitim kurumunda Türk Tatar birliğinin desteklenmesi gayreti oldukça mühimdir.

Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nin tarihi geçmişi Mecidiye Medresesi'ne (Mecidiye Müslüman Semineri), hatta Babadağ Medresesi'ne kadar uzanmaktadır. Protokolün ikinci maddesinde bu konuya değinilmekte, yeni kurulan okulun Mecidiye Müslüman Semineri'nin yerini alacağı ve bu kurumun tarihi geleneklerini devam ettirecek şekilde düzenleneceği ifade edilmektedir.

Protokolün üçüncü maddesinde, kurulan okulda 1-13 sınıf aralığında eğitim yapılacağı belirtilmektedir. 1-8 sınıf aralığı genel okul işlevinde olup yürürlükteki kanunlar nispetinde öğrencilere anadil ve İslam dini derslerinin Türkçe okutulması imkânı sağlanacaktır. 9-13. sınıflar ise pedagoji ve ilahiyat bölümlerinden oluşacak, anadil ve ilahiyat dersleri yine Türkçe okutulacaktır.

Dördüncü maddede 9-13 sınıf aralığında eğitim öğretimin Romanya'daki dini liselerdeki ders programına uygun olacağı belirtilmiştir. Dini ders programlarının Romanya Müftülüğüne tespit edileceği, Diyanet İşleri Sekreterliği ve Eğitim Bakanlığı'nca onaylanacağı kararlaştırılmıştır.

Okuldan mezun olanların hukuki statülerine beşinci maddede değinilmiştir. Burada, söz konusu okuldan mezun olanların, Romanya'daki bütün lise mezunları ile eşit haklara sahip

oldukları, ilahiyat bölümünden mezun olanlara imam-hatip sertifikası verileceği, pedagoji bölümü mezunlarına ise anaokulu ve ilkokul öğretmen sertifikası verileceği ifade edilmiştir.

Okulun bina/tesis masrafları ve öğrenci personel giderleri, Türkiye ile Romanya arasında altıncı madde ile paylaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin yatak, yemek, elbise ve ders eğitim araç gereçlerini Türk tarafı karşılayacak; anadil ve dini ders kitapları Türk tarafınca sağlanacaktır. Diğer ders kitapları, Romen mevzuatına göre, Romen tarafınca sağlanacaktır. Ayrıca Romen tarafı kanunlara uygun olarak binanın işletme masraflarını üstlenecek, sekreteryaya ve yardımcı personelin maaşlarını ödeyecektir.

Yedinci madde ile Mecidiye Romana sokak no: 2’de bulunan Nicolai Balcescu Lisesi’nin eski yurt binası, müstemilatı ile birlikte Kemal Atatürk Pedagoji ve İlahiyat Lisesi’ne tahsis edilmiştir. Sekizinci maddede ise bu binanın onarım masraflarının Türk tarafınca karşılanacağı belirtilmiştir. Okul mobilyaları ve eğitim için gereken araç gereçlerin ise Köstence Müfettişliğinin yardımıyla Türk tarafınca temin edileceği dokuzuncu maddede ifade edilmiştir.

Onuncu madde gereği, anadil ve dini dersler için öğretmenler Türk tarafınca Bakanlıklar arasında yapılan anlaşmalar dâhilinde sağlanacaktır. Bu öğretmenler Romanya’daki tüm Romen kanunlarına itaat edeceklerdir ve tahsil kıdem durumlarına göre Romen öğretmenlerle eşit şekilde maaş ve tatil haklarına sahip olacaklardır.

Okul yönetimi ile ilgili olarak okul müdür yardımcısının, Türkiye’den gönderilen öğretmenler arasından, Türk tarafın tavsiyesi ile yürürlükteki kanunlar çerçevesinde Köstence Eğitim Müfettişliğince tayin edileceği, maaşın da Türk tarafınca ödeneceği on birinci maddede belirtilmiştir.

13 Temmuz 1995 tarihinde Bükreş’te imzalanan bu protokol, on ikinci madde gereği imzalandığı tarihten itibaren yürürlüğe girmiştir.

2.3.4. Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde Türkçe Eğitimi

Araştırmaya konu olan, Romanya Mecidiye’deki Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde lise düzeyinde yürütülen Türkçe eğitiminin taşıdığı genel özellikler bakımından betimlenmesine yönelik olarak MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığıyla bilgi talebinde bulunulmuştur. Bilgi talep edilen konular genel olarak, söz konusu okulda Türkçe eğitiminin hangi mevzuat doğrultusunda yürütüldüğü, burada görev yapan Türkçe

öğretmenlerinin hangi mevzuat esasları doğrultusunda görevlendirildiği, Türkçe eğitiminin hangi öğretim programı çerçevesinde uygulandığı, kullanılan ders kitaplarının neler olduğu, Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirmenin hangi esaslar çerçevesinde ve nasıl gerçekleştirildiği hususlarını içermektedir.

Bilgi talep edilen konulara yönelik açıklamalar T.C. Bükreş Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Kemal Atatürk Ulusal Koleji Müdürlüğü'ne ait 11.08.2021 tarih ve 44 sayılı yazı ekinde bildirilmiştir. Bahse konu yazıda okulun genel koordinesi ile ilgili olarak, Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde eğitim öğretimin, okulun kuruluşunda oluşturulan protokolde belirtilen ifadeler doğrultusunda "Romanya'da yürürlükte olan mevzuat" hükümlerince yürütüldüğü belirtilmiştir.

Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde görevli Türkçe  ğretmenleri, Türkiye Cumhuriyeti tarafından "Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonunun  alı ma Esas ve Usulleri" ile bu komisyon tarafından "Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar" doğrultusunda görevlendirilmektedir. Romanya Devleti de "Ortak Protokol"  er evesinde öğretmenlere çalışma izni (ordin) vermektedir.

Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde yürütülen Türkçe eğitiminin bağlı bulunduğ   ğretim programının, "Protokol uyarınca tarafların tayin edeceği uzmanlar ile Bakanlığın iki temsilcisinden oluşan bir çalışma grubu tarafından hazırlandığı ve  ğretim programlarının geliştirilmesi ve değiştirilmesinin yine aynı usullerle yapıldığı ifade edilmiştir.

Resmî yazıda, söz konusu okulda Türkçe eğitiminde kullanılan kitaplar hakkında, Romanya Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kitapların kullanılmakta olduğ , buna ek olarak yardımcı kitap bazında Yunus Emre Enstitüsü'nün "Yedi İklim Türkçe Kitapları"nın tercih edildiği belirtilmektedir.

Diğer bir husus olarak Türkçe eğitiminde  l me ve değerlendirmenin, Romanya Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği usul ve esaslara göre yapılmakta olduğ ; sınavların, öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçecek şekilde uygulandığı bildirilmiştir.

Ayrıca okuldaki eğitim  ğretim süreci hakkında, Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde lise düzeyinde yürütülen Türkçe eğitimi derslerinde A1, A2, B1 vs.  eklinde kur uygulaması yapılp yapılmadığı; buna ek olarak, eğer Türkçe eğitimi bu şekilde bir kur uygulaması doğrultusunda ger ekle tiriliyorsa, öğrencilerin düzeylerinin nasıl belirlendiği sorulmuştur. Türkçe eğitimi bu şekilde bir kur uygulaması doğrultusunda ger ekle tirilmiyorsa ve farklı

dil düzeylerine ait öğrenciler aynı ders saatinde, aynı sınıf ortamında Türkçe eğitimi alıyorsa, kur sisteminin uygulanabilirliğinin mümkün olup olmadığı, öğrenci sayısı, ders planlaması ve okul zaman çizelgesi konusundaki işleyişin, kur uygulamasına geçiş açısından nasıl değerlendirildiği hakkında bilgi talep edilmiştir.

Kur uygulaması hakkındaki bilgi talebi yine resmî yazı ile cevaplanmış olup, öncelikle okuldaki öğrencilerin ana dilleri ve Türkiye Türkçesi eğitime yönelik hazırbulunuşluk seviyeleri bakımından çok farklı özellikler gösterdiği ifade edilmiştir. Bu anlamda öğrencilerden, ana dili Türkçe olan ve çok iyi Türkçe bilen, ana dili Türkçe olan-olmayan ama temel ihtiyaçları giderecek kadar Türkçe bilen, ana dili Romence olup kısmen Türkçe bilen ve hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin aynı sınıfta bulunması durumuna dikkat çekilmiştir. Türkçe eğitiminde, A1, A2 vb. şekilde kur uygulamasının, okulun özel yapısı sebebiyle (hazırbulunuşluk seviyeleri birbirinden çok farklı öğrencilerin aynı sınıfta bulunması - özel sınıflar oluşturulamaması) yapılamadığı; kur sisteminin okulda uygulanmasının fiziki şartlardaki yetersizlik ve öğrencilerin ana dillerinin farklı olması sebebiyle mümkün olmadığı ifade edilmiştir.

Ancak okuldaki eğitim öğretim uygulamalarına bakıldığında, öğrenciler için kur sistemine bağlı özel sınıflar oluşturulmasa da öğretmenler tarafından ders içi etkinlikler ile sene başında ve eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerin ait oldukları kur hakkında öngörü oluşturulmakta, eğitim materyali ve etkinlikler bu doğrultuda tanzim edilmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Romanya’da Türkçenin eğitimi ve öğretimini doğrudan konu edinen çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte, bu alanda sınırlı sayıda da olsa yazılmış tezler ve yakın ilgili eserler aracılığıyla ilgili literatür konusunun aydınlatılması mümkün olmaktadır. Romanya’da Türk dili, edebiyatı, kültürü ve genel eğitim konularında oluşturulmuş yayınlar ve bilimsel çalışmalardan, söz konusu araştırmaya katkı sağlamak üzere, kapsam genişliği dolayısıyla daha iyi veri elde edildiği için basılı kitap ve tezlerden geniş ölçüde yararlanılmıştır. Bu kapsamda, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi katalogları ve T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Kütüphane Başkanlığı katalogları “Romanya” anahtar kelimesi kullanılarak kapsamlı bir şekilde taranmış, yakın ilgiye sahip çalışmalar incelenerek tezin literatür kısmı aydınlatılmıştır.

2.4.1. Romanya’da Türkçe Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Romanya’daki Türk varlığı tarihin çok eski dönemlerine kadar dayanmaktadır. Hatta yüzyıllarca bu coğrafya Türk devletlerinin siyasi hâkimiyeti altında yönetilmiştir. Dolayısıyla Romanya Türkleri birçok araştırmacının ilgi alnına girmiş ve çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Ülkemizde ve dünyada Romanya Türklerinin dili, edebiyatı, kültürel özellikleri hakkında önemli araştırmalar olmasına rağmen bu ülkede Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine ayrıntılı bir araştırma yapılmadığı, aşağıda bilgileri paylaşılan çalışmalar gibi oldukça genel hususları aydınlatan temel birtakım araştırmaların var olduğu görülmektedir.

Çelik, E. (2015), “ Romanya’da Okutulan ve Romen Eğitim Bakanlığı Tarafından Basılan İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Yazım, Noktalama Yanlışlıkları ve Anlatım Bozuklukları Bakımından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Romanya’da Türkçe eğitiminde kullanılan sekiz ders kitabı yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından doküman tarama yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarında yoğun bir şekilde yanlışlar bulunduğu, ve bu yanlışların genel olarak Romen dil bilgisi kuralları, Tatar Türkçesinin etkisi, Türkçenin yazım kuralları hakkında eski bilgiler ya da yazım kuralları hakkında yanlış bilgilenmeler gibi sebeplerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Demirel Dönmez, Ö. (2016), “Romanya Tulça İli Babadağ İlçesi Türk Ağzlarında Dil Uyumsuzluğu” adlı çalışmasında Babadağ Türk ağız özelliklerini, Türkçenin önemli bir karakteristiği olan uyum özellikleri bakımından incelemiştir. İlgili bölgede yapılan saha araştırmasında, görüşme yöntemi ile elde ettiği metinlerin incelenmesi sonucu Babadağ Türkçesinin uyum yönünden oldukça zayıf olduğu gözlenmiştir. Bu ağız bölgesinde uyumun bozulmasının genel olarak dış etkenlere bağlı olarak geliştiği ve bunun tek bir etkene bağlanamayacağı ifade edilmiştir.

Deniz, K. (2011). “Avrupa’da Türk Dili ve Kültürünü Yaygınlaştırmak İçin Bir Fırsat: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni” adlı makalesinde yapılandırmacı, işlevsel ve yenilikçi yaklaşımlar ışığında Avrupa eğitim sistemlerinin dile bakış açılarını değerlendirmiştir. Avrupa Konseyi’nin bireylere, anadilinden hariç olmak üzere en az iki topluluk dilinin daha öğrenilmesini öngören çok dillilik politikası ve kültürel sınırların meydana getirdiği problemlere diller arası yöntemle yaklaşımından hareketle, Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metninin Avrupa’da Türk dili ve kültürünü yaygınlaştırmada bir fırsat olduğu gerçeğine açıklık getirmektedir.

Eker, S. (2006). “Ekstra Küçük Bir Dil Olarak Romanya Tatar Türkçesi” adlı çalışmasında Kırım Tatarcasının bir varyantı olan Romanya Tatar Türkçesinin, Johanson’ın ölçütlerine göre küçük dillerin ekstra küçük alt grubu için belirlenen profile uygunluğu incelenmiş; daha sonra bu dil, Türkiye Türkçesi ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Kurt, B. (2017). “Moldova Cumhuriyeti Gagavuz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı doktora tezinde, Gagavuzya’da Türkiye Türkçesi eğitimi alan lise öğrencilerinin dil becerilerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, söz konusu bölgede Türkçe eğitiminde karşılaşılan sorunların tespit edilerek bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 149 öğrenciden oluşan Kongaz Süleyman Demirel Moldova – Türk Lisesi’nde yapılan araştırmalar neticesinde öğrencilerin Türkiye Türkçesine yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları ancak günlük hayatta Türkiye Türkçesini aktif bir biçimde kullanamadıkları, günlük yaşamda Türkiye Türkçesi ile olan temaslarında internet ve kitle iletişim araçlarının geniş yer tuttuğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, söz konusu öğrencilerin okuma ve dinleme gibi anlama becerilerinde daha başarılı oldukları, yazma ve konuşma gibi anlatma becerilerinde ise orta düzey ya da ortalamanın biraz altında performans gösterdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin yakın çevreleri ile Gagavuzca iletişim kurmalarının Türkiye Türkçesi dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği; Rusça, Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca iletişim kurmalarının ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Metin, Ö. (2011). “Atatürk Dönemi Türkiye – Romanya İlişkileri” adlı doktora tezinde öncelikle Cumhuriyetin ilanından önceki süreçte Türk - Romen ilişkileri genel özellikleri ile değerlendirilmiş, ardından Türk ve Romen arşiv belgeleri esas alınarak 1923 – 1938 yılları arasında her iki ülke arasında yaşanan siyasi ve ekonomik ilişkiler ortaya konulmuştur. Ardından Romanya’da yaşayan Türk halkının Türk – Romen ilişkilerini ne şekilde etkilediği incelenmiştir.

Murtazayeva, N. (2010), Kırım Türkçesi Romanya Köstence Ağzı – Ses Bilgisi, Metin, Sözlük – adlı yüksek lisans tezinde, Romanya’nın Köstence vilayetinde konuşulan Türkçenin ağız özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bölgede yapılan saha araştırmaları sonucunda bölge halkının büyük çoğunluğunun Kırım göçmeni olduğu gözlenmiş, elde edilen metinler incelenerek söz konusu yerleşim biriminde kullanılan Türkçenin ağız özellikleri ortaya konulmuştur.

Oku, T. (2017), “ Cumhuriyet Arşiv Belgelerinde Türkiye İle Romanya Arasında Kùltür ve Eğitim Alanındaki İlişkiler” adlı makalesinde arşiv belgelerinden hareketle iki ÷lke arasındaki kùltür ve eğitim alanında yaşanan ilişkileri betimlemeyi amaç edinmiştir. Arşiv dokümanlarının içerik analizi yöntemi ile incelendiği bu araştırmada, her iki ÷lke arasında kùltür ve eğitim ilişkilerinin hemen her dönem devam ettiği ancak, en verimli ve yoğun ilişkilerin yaşandığı dönemin Atatürk dönemi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk, J. (2017), “Dobruca Köstence Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzı Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler” adlı çalışmasında Romanya’nın önemli Türk yerleşim birimlerinden olan Köstence’de etkili olan Türk ağız özellikleri, bölgede kullanılan zarf-fiiller yönünden incelenmiştir. Köstence ağzında kullanılan zarf-fiiller Anadolu ağızlarındaki zarf-fiillerle mukayese edilmiş; Romanya Köstence ağzının, Anadolu ağızları kadar zengin bir zarf-fiil hazinesine sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Stefan, C. A. (2013), “Romanya’da Türkçe Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde Romanya’daki Türk toplumu, Romanya’da Türkçe öğretiminin tarihi gelişimi ve öğretim süreçlerini ana hatları ile betimlemiş, Romanya’daki Türkçe öğretim merkezleri ve kullanılan kaynaklar hakkında bilgiler vermiştir. Ancak bu çalışmada Romanya’daki Türkçe öğretimi konusu oldukça genel bir yaklaşımla ele alınmış ve öğretim süreçleri içerisinde ayrıntıya girilmediği gibi, öğrencilerin dil becerileri de araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Ustabulut, M. Y. (2014), “İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılacak Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, iki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hatalarının tespit edilmesi ve bu hataların düzeltilmesine yönelik olarak uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar neticesinde sesletim ve duruş olmak üzere iki ana başlık adı altında 16 farklı hata tespit edilmiştir. Bu sesli okuma hataları; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlışı, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, tutulma, el ile takip, eğilerek okumadır. Tespit edilen bu sesli okuma hatalarının düzeltilmesi için tavsiye edilen uygulamalar ve yöntem teknikler, ilgili araştırmanın öneriler kısmında detaylıca açıklanmıştır.

Ustabulut, M. Y. & Kara, K. (2016). “Romanya’da Türk Dili Tarihi ve Dobruca’daki (Köstence) Türkoloji Eğitimi” adlı makalesinde, geçmişten günümüze Romanya’nın geçirdiği tarihsel süreçler hakkında bilgi verilmiş, bu tarihsel süreçler içerisinde Osmanlı Dönemi, Romanya Krallığı Dönemi, Komünist Yönetim Dönemi ve Demokratikleşme Dönemlerinde ülkedeki Türk varlığı ve Türkçe eğitimi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından Romanya’nın Köstence ilinde öğretime devam eden Türkoloji bölümünde Türkçe öğretimi ve ders içerikleri incelenmiştir. Türkçe eğitim yapılan kurumlarda yaşanan sorunların dile getirildiği bu çalışmada, sorunların çözümüne yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma,Romanya Mecidiye'deki lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özelliklerinin tespit edilmesi, Türkçe eğitimine yönelik görüş, yaklaşım ve tutumlarının belirlenmesi, Türkiye Türkçesi okuma, dinleme, konuşma ve yazma, becerilerinde başarı durumlarının incelenerek karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşaması, yani öğrencilerin genel birtakım özelliklerinin tespiti, Türkçe eğitimine yönelik görüş, yaklaşım ve tutumlarının belirlenmesi, Türkçe temel dil becerilerindeki başarı durumlarının saptanması ve değerlendirilmesi sırasında anket çalışması, çalışma kâğıtları kullanılarak ve uygun birtakım etkinlikler yoluyla veri elde edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, bu aşamada kullanılan teknikler yönüyle bakıldığında, nicel araştırma tekniğine uygun bir biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmanın ilk aşamasında bireyin sahip olduğu beceri düzeyleri ve taşıdığı özelliklerin, olduğu şekliyle ve kendi koşulları içerisinde gözlemlenip belirlenmeye çalışılması dolayısıyla çalışmamızın bu bölümü betimsel tarama modeli özelliği göstermektedir.

Tez çalışmasında, öğrencilerin temel dil becerilerindeki başarı durumlarının değerlendirilmesi sonrasında “yazma” ve “konuşma” beceri alanlarına ilişkin yapılan

ayrıntılı analizlerin bulguları, her ne kadar sayısal istatistikî verilerle somutlaştırılarak ifade edilse de, araştırmanın bu aşaması nitel araştırma ve değerlendirme süreçlerini barındırmaktadır. Zira burada öğrenci etkinliklerinin birtakım değerlendirme ölçütlerine göre niteliksel olarak ifadesi söz konusudur. Değerlendirme sonuçlarının “zayıf”, “orta” ve “iyi” gibi kategorik sınıflandırmalarla açıklanması ve sonuç bölümünde sayısal verilerden ziyade öğrencilere ait bulguların niteliksel değerlerle ifade edilmesi, nicel ve nitel araştırma yöntemine dair özelliklerin bir arada kullanıldığını göstermektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, Romanya'da lise düzeyinde Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özelliklerinin belirlenmesi, Türkçe eğitimine yönelik görüş, yaklaşım ve tutumlarının ortaya çıkarılması, Türkçe temel beceri alanlarında başarı durumlarının değerlendirilerek karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi ve bunlara yönelik etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, bölgede resmî olarak Türkiye Türkçesi eğitiminin verildiği Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesi ve betimlenmesi süreçlerinde bilimsel etik değerler gereği, çalışmalara gönüllük esasına dayalı katılım için öğrenciler teşvik edilmiş, öğrencilerin verecekleri cevapların sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve gizli tutulacağı taahhüt edilerek isim yazmalarına gerek olmadığı bildirilmiştir.

Bu şekilde, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özelliklerinin belirlenmesi ve Türkçe eğitimine yönelik görüş, yaklaşım ve tutumlarının incelenmesi anket çalışması 61 kişilik öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve dil düzeylerine ilişkin dağılım şu şekildedir: 32 öğrenci (% 52,5) 9. sınıf, 14 öğrenci (%23,0) 10. sınıf, 9 öğrenci (%14,8) 11. sınıf, 6 öğrenci (% 9,8) 12. sınıf öğrencisidir. Dil düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde ise; 22 öğrenci (% 36,1) A1 düzey, 23 öğrenci (% 37,7) A2 düzey, 16 öğrenci de (% 26,2) B1 düzeyi temsil etmektedir. Araştırmanın ilerleyen aşamasında, öğrencilerin temel dil becerileri alanında başarı düzeylerinin değerlendirilmesi sürecinde çalışma grubu kısmen genişleyerek 64 öğrenci sayısına ulaşmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin, Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özelliklerini belirlemek üzere anket çalışması uygulanmış, uygulanan bu ankette öğrenciler hakkında aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

- Cinsiyetiniz.
- Sınıfınız.
- Bildiğiniz yabancı diller.
- Günlük yaşantınızda genellikle aile ve arkadaşlarınızla hangi dil/ dillerle anlaşıyorsunuz?
- Bu okul dışında başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi alıyor musunuz/ aldınız mı?
- Türkiye Türkçesini okul dışında kullanıyor musunuz?
- Türkiye Türkçesini okul dışında niçin kullanıyorsunuz?
- Türkiye'ye gittiniz mi? Gittiyseniz ne kadar kaldınız?
- Türkiye'ye gitmek ister misiniz?
- Kişisel amaçlarınız doğrultusunda Türkiye Türkçesini niçin öğrenmek istiyorsunuz?
- Size göre Türkiye Türkçesi öğrenilmeli midir?
- Son bir yıl içinde Romanya, Türk ve dünya edebiyatından okuduğunuz eser sayısı nedir?

Bu sorular karşısında elde edilen yanıtlar analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimiyle ilgili görüşlerini belirlemek üzere yine bir anket çalışması uygulanmıştır. Bu aşamada öncelikle öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlandığınız dil becerisi hangisidir?
- Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok hangi dil becerisine önem verirsiniz?
- Türkiye Türkçesi derslerinde en çok zaman ayırdığınız dil becerisi hangisidir?

Öğrencilerin okuma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiş, cevaplar beşli likert hâlinde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle alınmıştır:

- Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle okumayı zorlaştırmaktadır.

- Türkçe bir metni sessiz okuma yaparken anlatılmak isteneni daha iyi anlarım.
- Türkçe bir metni sesli okuma sırasında dikkatimi doğru okuma ve söyleyişe verdiğimden metni anlamak için çaba sarf etmem.
- Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır.
- Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum.
- Okuduğumuz Türkçe metinlerde milli değerlerimiz ön planda tutulmaktadır.
- Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir.

Öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiş, cevaplar beşli likert hâlinde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle alınmıştır:

- Söyleyiş farklılıkları dinlememi zorlaştırmaktadır.
- Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda anlamakta güçlük çekiyorum.
- Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum.
- Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler.
- Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam.
- Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/ veya Romence arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor.
- Sınıfta dinlediğim kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor.
- Dinlediğim Türkçe kayıtlardaki dudak, yüz ve beden hareketlerinin yokluğu anlamamı zorlaştırıyor.
- Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamaya gerek yoktur.

Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiş, cevaplar beşli likert hâlinde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle alınmıştır:

- Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur.
- Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur.

- Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur.
- Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır.
- Romanya Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır.
- Türkiye Türkçesi konuşurken yaptığım hatalar, öğretmenimiz tarafından düzeltilir.

Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiş, cevaplar beşli likert hâlinde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle alınmıştır:

- Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur.
- Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır.
- Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum.
- Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız.
- Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hatalar öğretmenimiz tarafından düzeltilir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi derslerinde kullanılan materyal ve araç - gereçlere ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiş, cevaplar beşli likert hâlinde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle alınmıştır:

- Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır.
- Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılığıyla milli değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim.
- Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerinin, dilimiz, dinimiz ve kültürümüz göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum.

- Güncel Türkiye Türkçesiyle öğrendiğimiz Türkçe arasında fark vardır.
- Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız.
- Derslerimizde cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanırız.
- Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yöneltilmiş, cevaplar beşli likert hâlinde “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle alınmıştır:

- Öğrendiklerimi uygulamaya aktaramıyorum.
- Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasındır.
- Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir.
- Kelime öğrenirken Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden yararlanırız.
- Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırız.
- Yönergelerin açıklamasında Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırız.
- Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romenceden yararlanırız.
- Derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanırız.
- Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları konusunda, Kurt’a (2017) ait “Moldova Cumhuriyeti Gagavuz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı doktora tezinde kullanılan ölçme araçlarından, araştırmacının izni alınarak yararlanılmıştır. Söz konusu çalışmanın yürütüldüğü Gagavuz Yeri Özerk Bölgesi ile bu araştırmanın yapıldığı Dobruca bölgesinin coğrafi yakınlığı, ortak tarihsel süreçlere ait olunması, her iki araştırmanın amaç ve yöntem konusunda benzer özellikler taşıması, bahse konu ölçme araçlarının bu araştırma için de işlevsel olacağı kanaatini oluşturmuştur.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi hakkındaki görüşlerinin tespiti için uygulanan anket maddeleri, güvenirlik istatistikleri açısından değerlendirildiğinde;

- Öğrencilerin okuma becerisi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerinin cronbach alpha katsayısının (0,713),
- Öğrencilerin dinleme becerisi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerinin cronbach alpha katsayısının (0,736),
- Öğrencilerin konuşma becerisi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerinin cronbach alpha katsayısının (0,681),
- Öğrencilerin yazma becerisi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerinin cronbach alpha katsayısının (0,682),
- Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi derslerinde kullanılan materyal ve araç - gereçler hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerinin cronbach alpha katsayısının (0,859),
- Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerinin cronbach alpha katsayısının (0,714),
- Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik anket maddelerinin bütününe cronbach alpha katsayısının (0,888) olduğu belirlenmiştir.

Cronbach alpha katsayısında 0,60 - 0,80 aralığının “güvenilir”, 0,80 – 1,00 aralığının “yüksek derecede güvenilir” olduğu göz önüne alındığında; araştırmada okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve öğretim yöntem, teknikleri hakkındaki görüşleri belirlemeye yönelik anket maddelerinin “güvenilir”; materyal, araç – gereçler hakkındaki görüşleri belirlemeye yönelik anket maddeleri ile anket maddelerinin bütününe “yüksek derecede güvenilir” özelliğe sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer aşamasını, öğrencilerin Türkiye Türkçesi temel dil beceri alanlarındaki başarı durumlarının, ait oldukları dil düzeyi doğrultusunda incelenmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Bu kapsamda, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için seviyelerine uygun metinler kullanılmış; metinle ilgili sorular boşluk doldurma, doğru yanlış testleri ve açık uçlu

sorulardan oluşan çalışma kâğıtları aracılığıyla öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin okuma anlama becerileri değerlendirilmiştir.

Dinleme becerisine ilişkin ise öğrencilere dinledikleri metin hakkında sorular yöneltilerek alınan cevaplar aracılığıyla öğrencilerin dinleme anlama becerisi konusunda veri elde edilmiştir. Dinleme becerisine ait verilerin toplanmasında yine boşluk doldurma, doğru yanlış testleri ve açık uçlu sorulardan oluşan çalışma kâğıtları kullanılmıştır.

Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için, öğrencilere düzeylerine uygun, ilgilerini çekebilecek konuşma konuları sunulmuş, seçtikleri bir konu hakkında konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin yaptığı konuşmalar birtakım değerlendirme ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir.

Yazma becerilerini değerlendirmek için öğrencilere düzeylerine uygun, ilgilerini çekebilecek yazma konuları sunulmuş, öğrencilerin seçtikleri bir konuda serbest yazı çalışması yapmaları istenmiştir. Bu şekilde elde edilen veriler birtakım değerlendirme ölçütleri aracılığıyla incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada hedeflenen amacı gerçekleştirmek üzere veriler, çalışma grubu olarak belirlenen Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde öğrenim gören öğrencilerden ve burada görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın asıl amacından sapmadan, planlandığı gibi ilerlemesi ve etkili sonuçlar doğurması için elde edilen verilerin güvenilirliğine azami ölçüde dikkat edilmiş, gönüllü katılım için öğrenciler teşvik edilmiş, yarım bırakılan, gerekli özenin gösterilmediği düşüncesi uyandıran ve doğru bilimsel bilgiye ulaşmada katkı sunmayacağı şüphesi oluşturan öğrenci çalışmaları analize dâhil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında genel özellikleri belirlenmiş, elde edilen bulgular SPSS programı aracılığıyla nicel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi hakkındaki görüş ve tutumlarının belirlenmesine yönelik uygulanan anket çalışmasından elde edilen bulgular yine SPSS programı aracılığıyla nicel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi temel beceri alanlarındaki başarı durumlarını belirlemek, farklı beceri alanlarındaki başarı düzeylerini karşılaştırarak uygulanan eğitim faaliyetlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini betimlemek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere ders içi faaliyetler kapsamında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ait etkinlikler uygulanmıştır. Uygulanan bu etkinlik ile öğrencilerin çalışmaları 100 üzerinden puanlanmış ve aşağıda belirtilen puan aralıkları dâhilinde farklı kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir:

0 – 20 puan aralığı: “çok zayıf”.

21 – 40 puan aralığı: “zayıf”

41 – 60 puan aralığı: “orta”

61 – 80 puan aralığı: “iyi”

81 – 100 puan aralığı: “çok iyi” şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilere düzeylerine uygun metinler verilerek boşluk doldurma, doğru yanlış testleri ve metne ilişkin açık uçlu sorular yoluyla, öğrencilerin okuma anlama ve dinleme anlama yeterlilikleri ölçülmüştür.

Öğrencilere, ilgilerini çekebilecek değişik konular sunularak seçtikleri bir konuda konuşma yapmaları istenmiş. Aşağıda belirtilen ölçütler kapsamında konuşmaları değerlendirilerek, bu beceri alanındaki başarı durumları ortaya çıkarılmıştır.

Konuşma becerisi değerlendirme ölçütleri:

- Seviyeye uygun sözcük seçimi.
- Sesini etkili bir şekilde kullanma.
- Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma.
- Vurgulamayı yerli yerinde yapma.
- Cümleleri doğru kurma.
- Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma.
- Konuşmayı planlı yapma.
- Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma.
- Konuşma konusunu anlama/ konuşmasında konuyla ilgili çeşitli örnekler verme.

- “Eee”, “ııı” gibi anlamsız seslerden ve/veya anadiline ait sözcüklerden kaçınma.
- Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma.

Öğrencilere, yine ilgilerini çekebilecek değişik konular sunularak seçtikleri bir konuda yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Aşağıda belirtilen ölçütler kapsamında çalışmalarını değerlendirilerek, bu beceri alanındaki başarı durumları ortaya çıkarılmıştır.

Yazma becerisi değerlendirme ölçütleri:

- Kâğıt düzenine uyma.
- Düzgün ve okunaklı yazma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma.
- Ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma.
- Cümleleri doğru kurma.
- Cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma.
- Anlatım yöntem ve tekniklerinden (alıntı, örnekleme, benzetme vs.) yararlanma.
- Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma.
- Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma.
- Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme (ana fikre ulaşma).
- Yazım ve noktalama kurallarına uyma.

Yapılan incelemeler neticesinde çeşitli puan değerleri verilerek farklı kategorilere ayrılan öğrenci başarı durumlarından, kitlesel başarı oranları çıkarmak, temel beceri alanlarında çalışma grubunun başarı grafiğini somut biçimde ortaya koyabilmek için SPSS programı vasıtasıyla nicel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Görüldüğü üzere araştırmada, verilerin analiz edilmesi sürecinde ağırlıklı olarak nicel analiz teknikleri kullanılmakla birlikte, öğrenci başarı durumlarının değerlendirilmesi sürecinde nitel analiz yöntem ve tekniklerinden de yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Türkiye Türkçesi Eğitimi Bağlamında Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında kişisel özellikleri belirlenmeye çalışılmış; bu doğrultuda söz konusu öğrencilere cinsiyetleri, sınıf seviyeleri, Türkiye Türkçesi seviyeleri, bildiği dil/ diller, günlük yaşantılarında aile ve arkadaşlarıyla genellikle hangi dil/ diller ile iletişim kurdukları, Kemal Atatürk Ulusal Koleji dışında başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almadıkları, Türkiye Türkçesini okul dışında ne kadar sıklıkla ve niçin kullandıkları, Türkiye'ye gitme durumları ve Türkiye'ye gitmeyi isteyip istemedikleri, Türkiye Türkçesini niçin öğrendikleri, Türkiye Türkçesi eğitimine yaklaşımları ve son bir yıl içinde okudukları eser sayısı hakkında sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırma grubumuzu oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına ilişkin frekans değerleri ve yüzdeleri aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Bayan	40	65,6
	Bay	21	34,4
	Toplam	61	100,0

Buna göre, 61 kişilik öğrenci grubu 21 bay (% 34,4), 40 bayan (% 65,6) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu içerisinde bayan öğrencilerin dağılımının daha ağırlıkta olduğu görülmektedir.

4.1.2. Sınıf Seviyeleri

Öğrencilerin sınıf seviyelerinin belirlenmesine yönelik oluşturulan anket maddesi tüm katılımcılar tarafından yanıtlanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	F	%
Sınıf Seviyeleri	9. sınıf	32	52,5
	10. sınıf	14	23,0
	11. sınıf	9	14,8
	12. sınıf	6	9,8
	Toplam	61	100,0

Araştırma grubumuzu oluşturan 32 öğrencinin (% 52,5) 9. sınıf, 14 öğrencinin (% 23,0) 10. sınıf, 9 öğrencinin (% 14,8) 11. sınıf, 6 öğrencinin ise (%9,8) 12. sınıf düzeyinde oldukları görülmektedir.

4.1.3. Türkiye Türkçesi Seviyeleri

Türkçe eğitimi araştırmalarının önemli bir değişkeni olan Türkçe dil seviyeleri, araştırmanın her aşamasında olduğu gibi, kişisel bilgilerin belirlenmesinde de öncelikli olarak ele alınmış, bu konuda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Seviyesine Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	F	%
Türkiye Türkçesi seviyesi	A1	22	36,1
	A2	23	37,7
	B1	16	26,2
	Toplam	61	100,0

Araştırmada, Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin Türkiye Türkçesi eğitimiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi, Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılmasına yönelik gerçekleştirilen anket çalışmasına katılan 61 kişilik öğrenci grubunda,

A1 düzeyde 22 öğrenci (%36,1), A2 düzeyde 23 öğrenci (%37,7), B1 düzeyde 16 öğrenci (% 26,2) bulunmaktadır.

4.1.4. Öğrencilerin Bildiği Diller

Çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenci grubu büyük ölçüde Romanya'nın azınlık gruplarından oluşmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye Türkçesi eğitimi alan bu öğrencilerin hangi dilleri, ne oranda bildiklerinin belirlenmesi, Türkçe eğitimine yönelik bulguların daha sağlıklı değerlendirilmesi için büyük önem arz etmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Bildiği Diller

Değişken	Bilinen Diller	F	%
Öğrencilerin bildiği diller	Türkçe	49	80,3
	Romence	61	100,0
	Tatar Türkçesi	9	14,8
	İngilizce	43	70,5
	Fransızca	15	24,6
	İspanyolca	2	3,3
	Arapça	1	1,6
	Toplam (N)	61	100,0

Not: Bir öğrenci birden fazla dil bildiğinden frekans (F) değerlerinin toplamı, çalışma grubundaki (N) toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

İlgili soruya verilen cevapta 49 öğrencinin (%80,3) Türkçeyi dâhil etmesi, 12 öğrencinin ise Türkiye Türkçesi eğitimi aldığı hâlde “bildiği diller” grubuna Türkçeyi almaması oldukça düşündürücüdür. Ülkenin resmî dili olan Romence, tüm öğrenciler tarafından bildiği diller listesine dâhil edilmiştir. 9 öğrenci (% 14,8), Tatar Türkçesine bildiği diller grubunda yer vermiştir. 43 öğrenci (% 70,5) İngilizce bildiğini ifade etmiştir. 15 öğrenci (% 24,6) Fransızca bildiğini ifade etmiştir. 2 öğrencinin (%3,3) bildiği diller grubunda İspanyolca yer almaktadır. Sadece 1 öğrenci (%1,6) bildiği diller arasında Arapçayı belirtmiştir.

4.1.5. Aile ve Arkadaş Çevresinde Kullanılan Dil

Bireyin aile ve yakın arkadaşları ile iletişimde kullandığı dilin önemi herkesçe malumdur. Bu nedenle, araştırmanın hedef kitlesi öğrencilere, günlük yaşantılarında genellikle aile ve arkadaşları ile hangi dil/ dillerle anlaştıkları sorusu yöneltilmiş, elde edilen veriler tablo hâlinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7

Günlük Yaşantınızda Genellikle Aile ve Arkadaşlarınızla Hangi Dil/Dillerle Anlaşıyorsunuz?

Değişken	Kullanılan Dil	F	%
Aile ve arkadaş çevresinde kullanılan dil	Oğuz/Osmanlı Türkçesi	21	34,4
	Romence	28	45,9
	Kırım Tatarcası	6	9,8
	Nogay Türkçesi	6	9,8
	Toplam	61	100,0

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin aile ve arkadaşları ile çoğunlukla Romence iletişim kurdukları, bunu Oğuz/ Osmanlı Türkçesinin takip ettiğini görmekteyiz. “Günlük yaşantınızda aile ve arkadaşlarınız ile genellikle hangi dil/ dillerle anlaşıyorsunuz” sorusuna, 28 öğrenci (% 45,9) Romence, 21 öğrenci (% 34,4) Oğuz/ Osmanlı Türkçesi, 6 öğrenci (%9,8) Kırım Tatarcası, 6 öğrenci (%9,8) ise Nogay Türkçesi cevabını vermiştir.

4.1.6. Okul Dışında Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumu

Öğrencilerin, Kemal Atatürk Ulusal Koleji dışında Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almadıkları, alıyorlarsa veya daha önceki bir dönemde aldılarsa ne kadar süre devam ettikleri sorulmuş, öğrencilerin genel olarak başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi almadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 8

Bu Okul Dışında Başka Bir Yerde Türkiye Türkçesi Eğitimi Alıyor musunuz/Aldınız mı?

Değişken	Yanıt	F	%
Okul dışında Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu	Hayır	48	78,7
	Evet	13	21,3
	Toplam	61	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi 48 öğrenci (% 78,7) başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi almadığını ifade etmiştir. Başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi aldığını belirten 13 öğrenciye (%21,3) ise, bu eğitimin süresi sorulmuştur:

Tablo 9

Ne Kadar Süre Türkiye Türkçesi Eğitimi Aldınız?

Değişken	Süre	F	%
Türkiye Türkçesi eğitimi alma süresi	0-3 Ay	1	1,6
	3-6 Ay	3	4,9
	2 Yıldan Fazla	9	14,8
	Toplam	13	21,3
	Diğer	48	78,7
	Genel Toplam	61	100,0

Başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi aldığını belirten 13 öğrenciden 9'u (% 69,2) bu eğitimin 2 yıldan fazla sürdüğünü, 3'ü (% 23,1) 3 - 6 ay arasında sürdüğünü, 1'i ise (% 7,7) 0 – 3 ay arasında sürdüğünü ifade etmiştir.

4.1.7. Okul Dışında Türkiye Türkçesinin Kullanılma Durumu

Öğrencilere okul dışında Türkiye Türkçesini kullanıp kullanmadıkları sorulmuş, öğrenciler tarafından Türkiye Türkçesinin okul dışında da genel olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır:

Tablo 10

Türkiye Türkçesini Okul Dışında Kullanıyor musunuz?

Değişken	Kategori	F	%
Okul dışında Türkiye Türkçesinin kullanılma durumu	Her Zaman	26	42,6
	Sık sık	16	26,2
	Bazen	17	27,9
	Az	1	1,6
	Hiç	1	1,6
	Toplam	61	100,0

Tabloda da görüldüğü gibi, 26 öğrenci (% 42,6) “her zaman”, 17 öğrenci (% 27,9) “bazen”, 16 öğrenci (% 26,2) “sık sık” yanıtını vermiştir. 1 öğrenci (% 1,6) Türkiye Türkçesini okul dışında “az” kullandığını ifade etmiş ve yine 1 öğrenci (% 1,6) Türkiye Türkçesini okul dışında “hiç” kullanmadığını belirtmiştir.

Öğrencilere Türkiye Türkçesini okul dışında niçin kullandıkları sorulmuş, Türkiye Türkçesinin okul dışında internet sosyal paylaşım (facebook, instagram, skype vb.) sitelerinde oldukça yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 11

Türkiye Türkçesini Okul Dışında Niçin Kullanıyorsunuz?

Değişken	Yanıt	F	%
Türkiye Türkçesinin okul dışında kullanılma nedeni	Türkçe Gazete, Dergi ve Yayınları Takip Ederken	29	47,5
	İnternet, Sosyal Paylaşım (Facebook, İstagram, Skyp vb.) Sitelerinde Kullanırken.	41	67,2
	Uydu ile Türk radyo ve TV programlarını takip ederken.	29	47,5
	Toplam (N)	61	100,0

Not: Bir öğrenci birden fazla seçeneği tercih edebildiğinden, frekans (F) değerlerinin toplamı, çalışma grubundaki (N) toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

Türkiye Türkçesinin okul dışında kullanılma nedeni sorulduğunda, 29 öğrenci(% 47,5) Türkiye Türkçesini okul dışında Türkçe gazete, dergi ve yayınları takip ederken kullandığını ifade etmiştir.41 öğrenci (% 67,2) Türkiye Türkçesini okul dışında internet sosyal paylaşım (Facebook, İstagram, Skype vb.) sitelerinde kullandığını belirtmiştir.29 öğrenci (% 47,5) ise, Türkiye Türkçesini okul dışında uydu ile Türk radyo ve televizyon programlarını takip ederken kullandığını ifade etmiştir.

4.1.8. Türkiye'ye Gitme Durumları

Öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumları hakkında bilgi sahibi olmak ve Türkiye'ye yönelik yaklaşımlarını belirlemek üzere öğrencilere, Türkiye'ye gidip gitmedikleri, gidenlerin ne kadar süre Türkiye'de kaldığı, hangi sebeplerle Türkiye'ye gitmek istedikleri hakkında sorular yöneltilmiş, elde edilen veriler tablolar hâlinde sıralanmıştır:

Tablo 12

Türkiye'ye Gittiniz mi?

Değişken	Yanıt	F	%
Türkiye'ye gitme durumu	Evet	32	52,5
	Hayır	29	47,5
	Toplam	61	100,0

Öğrencilerden 32'si (% 52,5)Türkiye'ye gittiğini belirtmiş, 29'u (% 47,5) ise Türkiye'ye gitmediğini ifade etmiştir. Türkiye'ye giden öğrenci grubunun, burada ne kadar süre kaldığına ilişkin veriler ise aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 13

Türkiye’de Ne Kadar Kaldınız?

Değişken	Süre	F	%
Türkiye’de kalma süresi	0-3 Ay	18	29,5
	3-6 Ay	1	1,6
	6-12 Ay	2	3,3
	2 Yıldan Fazla	11	18,0
	Toplam	32	52,5
	Diğer	29	47,5
	Genel Toplam	61	100,0

Türkiye’ye gittiğini ifade eden 32 kişilik (% 52,5) öğrenci grubunda 18 kişi (% 29,5) Türkiye’de 0 – 3 ay arası kaldığını, 1 kişi (% 1,6) 3 – 6 ay arası kaldığını, 2 kişi (% 3,3) 6 – 12 ay arası kaldığını, 11 öğrenci ise (% 18,0) Türkiye’de 2 yıldan fazla kaldığını belirtmiştir.

Görüldüğü gibi öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri 0 – 3 aylık zaman dilimi ve 2 yıldan fazla süreler üzerinde yoğunlaşmaktadır. 0 – 3 aylık bir periyotta Türkiye’de kaldığını ifade eden öğrenciler genellikle okul gezileri ve kısa süreli turistik seyahatler sebebiyle Türkiye’ye giriş yaptıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de 2 yıldan fazla kalan öğrencilerin Türkiye’ye giriş çıkış sebepleri ise daha çok ailevi nedenler ve ebeveynlerin iş durumuna dayanmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye’ye yönelik yaklaşımlarını belirlemek üzere Türkiye’ye gitmeyi isteyip istemedikleri, istiyorlarsa sebeplerinin neler olduğu hakkında sorular yöneltilmiş, elde edilen bulgular tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 14

Türkiye’ye Gitmek İster misiniz?

Değişken	Yanıt	F	%
Türkiye’ye gitme isteği	Evet, üniversite eğitimimi yapmak amacıyla gitmek isterim.	21	34,4
	Evet, kısa veya uzun süreli bir işte çalışmak amacıyla gitmek isterim.	7	11,5
	Evet, turist olarak gitmek isterim.	26	42,6
	Evet, akraba ve arkadaşlarımı ziyaret etmek isterim.	6	9,8
	Toplam	60	98,4
	Diğer	1	1,6
	Genel Toplam	61	100,0

“Türkiye’ye gitmek ister misiniz?” sorusu 60 öğrenci (% 98,4) tarafından olumlu bir şekilde yanıtlanmış, sadece 1 öğrenci (% 1,6) tarafından soru yanıtı bırakılmıştır. Soruyu olumlu bir biçimde yanıtlayan 21 öğrenci (% 34,4) üniversite eğitimini yapmak üzere Türkiye’ye gitmek istediğini, 7 öğrenci (% 11,5) kısa veya uzun süreli bir işte çalışmak amacıyla Türkiye’ye gitmek istediğini, 26 öğrenci (% 42,6) turist olarak gitmek istediğini, 6 öğrenci (% 9,8) ise akraba ve arkadaşlarını ziyaret etmek için Türkiye’ye gitmek istediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Türkiye’ye gitme isteklerinin nedenleri arasında en çok turistik seyahatlerin tercih edildiği görülmektedir. Bu durumu, öğrencilerin Türkiye’de yüksek öğrenim yapma hayalleri takip etmektedir. Söz konusu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin Türkiye’ye büyük oranda ilgi duydukları açıkça görülmektedir.

4.1.9. Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını belirlemek üzere, öncelikle onlara neden Türkiye Türkçesi öğrenmek istedikleri sorulmuş, ardından konuya daha geniş açıdan bakmaları sağlanarak, Türkiye Türkçesinin neden öğrenilmesi gerektiği soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin verdiği yanıtlar analiz edilerek tablo hâlinde sıralanmıştır:

Tablo 15

Türkiye Türkçesini Niçin Öğrenmek İstiyorsunuz?

Değişken	Yanıt	F	%
Türkiye Türkçesi öğrenme nedeni	Türk dili, edebiyatı, kültürü, tarihi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istediğim için.	45	73,8
	Türk firmalarında çalışmak istediğim için.	27	44,3
	Türkiye'ye yerleşmek ve orada çalışmak istediğim için.	23	37,7
	Yakın arkadaş ve dostlarım Türkiye Türkçesi bildiği için.	26	42,6
	Türkiye'de lisans veya lisansüstü eğitim yapmak için.	23	37,7
	Romanya'da veya diğer ülkelerde Türkoloji bölümünde okumak istediğim için.	20	32,8
	Yeni diller öğrenmeye çok meraklı olduğum için.	26	42,6
	Okul müfredatında zorunlu olduğu için.	19	31,1
	Toplam (N)	61	100,0

Not: Bir öğrenci birden fazla seçeneği tercih edebildiğinden, frekans (*F*) değerlerinin toplamı, çalışma grubundaki (*N*) toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

Türkiye Türkçesini niçin öğrenmek istedikleri sorusuna 45 öğrenci (% 73,8) “Türk dili, edebiyatı, kültürü, tarihi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istediğim için” yanıtını vermiştir.27 öğrenci (% 44,3) Türk firmalarında çalışmak istediği için Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirtmiştir.Öğrencilerden 23’ü (% 37,7) Türkiye’ye yerleşmek ve orada çalışmak istediği için Türkiye Türkçesi öğrenmektedir.26 öğrenci (% 42,6) yakın arkadaş ve dostları Türkiye Türkçesi bildiği için Türkçe eğitimi aldığını ifade etmiştir.23 öğrenci (% 37,7) Türkiye’de lisans veya lisansüstü eğitim yapmak için Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirtmiştir.20 öğrenci (%32,8) Romanya veya diğer ülkelerde Türkoloji bölümünde okumak istediği için Türkiye Türkçesi öğrenmektedir.26 öğrenci (% 42,6) yeni diller öğrenmeye meraklı olduğu için Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirtmiştir.Öğrencilerden 19’u (% 31,1) ise, okul müfredatında zorunlu olduğu için Türkiye Türkçesi öğrendiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme sebepleri incelendiğinde; “Türk dili, edebiyatı, kültürü, tarihi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istediğim için” fikrinin, konuya ilişkin verilen diğer yanıtlardan bariz bir şekilde önde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin Türk dili, edebiyatı, kültürü, tarihi hakkında ilgilerinin yüksek olduğunu açıkça göstermektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin yaklaşımlarını belirlemek üzere, konuya daha geniş açıdan bakmaları sağlanarak, Türkiye Türkçesinin neden öğrenilmesi gerektiği sorulmuş, verilen yanıtlardan elde edilen bulgular analiz edilerek tablolar hâlinde sıralanmıştır:

Tablo 16

Size Göre Türkiye Türkçesi Öğrenilmeli midir?

Değişken	Yanıt	F	%
Türkiye Türkçesi öğrenilmeli midir?	Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğuna inanıyorum.	35	57,4
	Evet, çünkü milli duygu ve düşüncelerimizin benimsenmesinde yararlı olacağına inanıyorum.	32	52,5
	Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin dünya dilleri arasında öneminin arttığını düşünüyorum.	33	54,1
	Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin Romanya'da konuşulan Türkçeye yakın olduğunu düşünüyorum.	34	55,7
	Evet, çünkü Türkiye'nin hızla yükselen bir ülke olduğunu düşünüyorum.	26	42,6
	Toplam (N)	61	100,0

Not: Bir öğrenci birden fazla seçeneği tercih edebildiğinden, frekans (F) değerlerinin toplamı, çalışma grubundaki (N) toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

35 öğrenci (% 57,4) Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğuna inandığı için öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. 32 öğrenci (% 52,5) milli duygu ve düşüncelerin benimsenmesinde yararlı olacağına inandığı için Türkiye Türkçesinin öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. 33 öğrenci (% 54,1) Türkiye Türkçesinin, dünya dilleri arasında önemi arttığı için, öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. 34 öğrenci (% 55,7) Türkiye Türkçesinin, Romanya'da konuşulan Türkçeye yakın olduğu için öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. 26 öğrenci (% 42,6) ise, Türkiye'nin hızla yükselen bir ülke olduğuna inandığı için Türkiye Türkçesinin öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Türkiye Türkçesinin neden öğrenilmesi gerektiği sorusuna verilen cevaplar birbirine yakın oranlarda olmakla birlikte, "Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğu" düşüncesinin en çok tercih edilen yanıt olması, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının ne kadar olumlu olduğunu göstermektedir.

4.1.10. Kitap Okuma Durumları

Öğrencilerin edebiyat ile ilgilerini, okuma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik olarak son bir yılda okudukları eser sayısını belirtmeleri istenmiştir. Burada okunan eserler yalnızca Türkçe ile sınırlı tutulmamış Romen, Türk ve dünya edebiyatından tüm eserler kapsama dâhil edilmiştir. Zira burada esas amaç öğrencilerin edebiyat ilgisi ve okuma alışkanlıkları hakkında fikir edinebilmektir.

Tablo 17

Romanya, Türk ve Dünya Edebiyatından Son Bir Yıl İçerisinde Okuduğunuz Eser Sayısını Belirtiniz

Değişken	Eser Sayısı	F	%
Öğrencilerin Romanya, Türk ve dünya edebiyatından son bir yıl içerisinde okuduğu eser sayısı	1 Eser	12	19,7
	2 Eser	10	16,4
	3 Eser	5	8,2
	4 Eser	6	9,8
	5 Eser	2	3,3
	6 Eser	6	9,8
	7 Eser	4	6,6
	8 Eser	2	3,3
	9 Eser	2	3,3
	10 ve Üzeri Eser	4	6,6
	Toplam	53	86,9
	Cevapsız	8	13,1
	Genel Toplam	61	100,0

Öğrencilerden 8'i (% 13,1) son bir yılda okuduğu kitap sayısına ilişkin soruyu yanıtlamamıştır. Soruyu yanıtlayan 53 öğrenci(% 86,9) arasından 12 öğrenci (19,7) 1 eser okuduğunu, 10 öğrenci (% 16,4) 2 eser okuduğunu, 5 öğrenci (% 8,2) 3 eser okuduğunu, 6 öğrenci (% 9,8) 4 eser okuduğunu, 2 öğrenci (% 3,3) 5 eser okuduğunu, 6 öğrenci (% 9,8) 6 eser okuduğunu, 4 öğrenci (% 6,6) 7 eser okuduğunu, 2 öğrenci (% 3,3) 8 eser okuduğunu, 2 öğrenci (% 3,3) 9 eser okuduğunu, 4 öğrenci de (% 6,6) 10 ve üzeri sayıda eser okuduğunu ifade etmiştir.

Türkiye Türkçesi öğretimi bağlamında, öğrencilerin kişisel özellikleri genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, ortamdaki çok dilli yapı hemen dikkatleri çekmektedir. Resmî dil olan Romence tüm öğrenciler tarafından bilinmekte; azınlık dili olarak, Oğuz/ Osmanlı Türkçesi başta olmak üzere, Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesi yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca İngilizce ve Fransızca, öğrenciler arasında yaygın olarak bilinen yabancı diller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler arasında, aile ve arkadaş çevresinde en sık kullanılan dilin Romence olduğu belirtilmiştir. Romenceyi ise Oğuz/ Osmanlı Türkçesi takip etmektedir. Oğuz/ Osmanlı Türkçesinin Türkiye Türkçesi ile yakınlığı dikkate alındığında, bu durumun Türkçe eğitimi açısından sonuçları araştırmanın ilerleyen bölümlerinde incelenecektir.

Öğrenciler arasında yalnızca Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde Türkiye Türkçesi eğitimi almış öğrencilerin çoğunluğu teşkil ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin geneli tarafından Türkiye Türkçesi, okul dışında da aktif olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler okul dışında Türkçeyi en çok internet sosyal paylaşım sitelerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler arasında Türkiye'ye gidenlerin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'ye gidenler kendi içinde değerlendirildiğinde, Türkiye'ye gitme nedenleri arasında kısa süreli tatil ve okul gezileri öne çıkmaktadır. Diğer öğrencilerde de Türkiye'ye gitme arzusu oldukça güçlüdür. Öğrencilerin Türkiye'ye gitme isteklerinin ardındaki en büyük nedeninin turistik seyahat olduğu, bunu Türkiye'de üniversite okuma fikrinin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin Türkiye'ye, Türk diline, kültürüne ve Türkiye Türkçesi öğrenmeye karşı ilgileri oldukça yüksektir. Türkiye Türkçesi öğrenmelerinin gerekçesi olarak da, büyük oranda, Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi edinmek istemelerini işaret etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler arasında, Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğu, bu yönüyle öğrenilmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, öğrenme durumlarını incelemek, Türkçe eğitimiyle ilgili görüşlerini tespit etmek, Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları problemleri belirleyerek eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli hâle getirilmesine katkı sunmak üzere öğrencilere anket uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bu doğrultuda, öncelikle öğrencilere Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisinin hangisi olduğu, en çok hangi dil becerisine önem verdikleri, derslerde en fazla zaman ayırdıkları dil becerisinin hangisi olduğu soruları yöneltilerek öğrencilerin farklı dil becerileri arasındaki genel değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Daha sonra öğrencilere okuma, dinleme, konuşma, yazma beceri alanlarında ve derslerde kullanılan materyal, araç – gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri hususunda yöneltilen ifadelerle, öğrencilerin konu hakkında görüşleri alınmış, böylece Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde yürütülen Türkiye Türkçesi eğitimi genel hatlarıyla betimlenmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Zorlanılan Dil Becerisi

Öğrencilere, Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisinin hangisi olduğu sorusu yöneltilmiş, en çok zorlanılan beceri alanının “yazma becerisi” olduğu sonucuna varılmıştır:

Tablo 18

Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Zorlandığınız Dil Becerisi Hangisidir?

Değişken	Kategoriler	F	%
Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlanılan dil becerisi	Okuma	10	16,4
	Dinleme	7	11,5
	Konuşma	10	16,4
	Yazma	32	52,5
	Toplam	59	96,7
	Cevapsız	2	3,3
	Genel Toplam	61	100,0

En çok zorlanılan dil becerisinin hangisi olduğu sorusunu 2 öğrenci (% 3,3) yanıtsız bırakmış, 10 öğrenci (% 16,4) “okuma”, 7 öğrenci (% 11,5) “dinleme”, 10 öğrenci (% 16,4) “konuşma”, 32 öğrenci (% 52,5) “yazma” şeklinde yanıtlamıştır. Tablodan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanının “yazma”, en az zorlandıkları beceri alanı “dinleme” olduğu tespit edilmiştir. Bu soruya “okuma” ve “konuşma” cevabı verenlerin oranı ise eşittir.

4.2.2. Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Önem Verilen Dil Becerisi

Öğrencilere, Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok hangi dil becerisine önem verdikleri sorulduğunda, öğrencilerin en çok “konuşma” beceri alanını önemsedikleri görülmüştür. Bunu takip eden “yazma” becerisi olmuş, en az önemsenen beceri alanının ise “okuma” olduğu görülmüştür:

Tablo 19

Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Çok Hangi Dil Becerisine Önem Verirsiniz?

Değişken	Kategoriler	F	%
Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok önem verilen dil becerisi.	Okuma	8	13,1
	Dinleme	9	14,8
	Konuşma	27	44,3
	Yazma	16	26,2
	Toplam	60	98,4
	Cevapsız	1	1,6
	Genel Toplam	61	100,0

Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok önemsedikleri dil becerisi olarak 8 öğrenci (% 13,1) “okuma”, 9 öğrenci (% 14,8) “dinleme”, 27 öğrenci (% 44, 3) “konuşma”, 16 öğrenci de (% 26,2) “yazma” cevabı vermiştir. 1 öğrenci (% 1,6) ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

4.2.3. Türkiye Türkçesi Öğrenirken En fazla Zaman Ayrılan Dil Becerisi

Öğrenciler, Türkiye Türkçesi derslerinde en fazla zaman ayırdıkları dil becerisinin hangisi olduğu sorusuna en yüksek oranda “konuşma” cevabı vermişlerdir. Bunu “yazma” becerisi takip etmiş, derslerde en az zaman ayrılan beceri alanının da “dinleme” olduğu görülmüştür:

Tablo 20

Türkiye Türkçesi Derslerinde En Fazla Zaman Ayırdığınız Dil Becerisi Hangisidir?

Değişken	Kategoriler	F	%
Türkiye Türkçesi derslerinde en fazla zaman ayrılan dil becerisi	Okuma	11	18,0
	Dinleme	9	14,8
	Konuşma	21	34,4
	Yazma	19	31,1
	Toplam	60	98,4
	Cevapsız	1	1,6
	Genel Toplam	61	100,0

Türkiye Türkçesi derslerinde en fazla zaman ayırdıkları dil becerisinin hangisi olduğu sorusuna 11 öğrenci (% 18,0) “okuma”, 9 öğrenci (% 14,8) “dinleme”, 21 öğrenci (% 34,4) “konuşma”, 19 öğrenci (% 31,1) “yazma” cevabı vermiştir. 1 öğrenci (% 1,6) ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

4.2.4. Öğrencilerin Okuma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma eğitimi hakkında görüşlerini tespit etmek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere aşağıdaki ifadeler yöneltilmiştir:

- Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle okumayı zorlaştırmaktadır.
- Türkçe bir metni sessiz okuma yaparken anlatılmak isteneni daha iyi anlarım.
- Türkçe bir metni sesli okuma sırasında dikkatimi doğru okuma ve söyleyişe verdiğimden metnianslamak için çaba sarf etmem.
- Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır.

- Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum.
- Okuduğumuz Türkçe metinlerde milli değerlerimiz ön planda tutulmaktadır.
- Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir.

Yöneltilen bu ifadeler karşısında, öğrencilerden “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde alınan yanıtlar analiz edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.2.4.1. Alfabedeki Farklılıkların Türkiye Türkçesi ile Okumaya Etkisi

“Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle okumayı zorlaştırmaktadır” ifadesi hakkındaki öğrenci görüşlerinde “kesinlikle katılmıyorum” düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir:

Tablo 21

Alfabedeki Farklılıklar Türkiye Türkçesiyle Okumayı Zorlaştırmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle okumaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	33	54,1
	Katılmıyorum	10	16,4
	Kararsızım	5	8,2
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	4	6,6
	Toplam	61	100,0

Alfabedeki farklılıkların Türkiye Türkçesiyle okumayı zorlaştırdığı düşüncesine 33 öğrenci (% 54,1) “kesinlikle katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılmıyorum”, 5 öğrenci (%8,2) “kararsızım”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılıyorum”, 4 öğrenci (% 6,6) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.4.2. Sessiz Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki

“Türkçe bir metni sessiz okuma yaparken anlatılmak isteneni daha iyi anlarım” ifadesi karşısında öğrenci tutumlarının oldukça birbirine yakın olduğu görülmektedir:

Tablo 22

Türkçe Bir Metni Sessiz Okuma Yaparken Anlatılmak İsteneni Daha İyi Anlarım

Değişken	Yanıtlar	F	%
Sessiz okuma ve anlama arasındaki ilişki	Kesinlikle Katılmıyorum	12	19,7
	Katılmıyorum	13	21,3
	Kararsızım	13	21,3
	Katılıyorum	10	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	13	21,3
	Toplam	61	100,0

“Türkçe bir metni sessiz okuma yaparken anlatılmak isteneni daha iyi anlarım” ifadesini 12 öğrenci (% 19,7) “kesinlikle katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kararsızım”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır.

4.2.4.3. Sesli Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki

“Türkçe bir metni sesli okuma sırasında dikkatimi doğru okuma ve söyleyişe verdiğimden metni anlamak için çaba sarf etmem” ifadesi karşısında en yüksek cevaplanma oranı “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde olsa da, öğrenci yanıtlarının birbirine yakın dağılım sergilediği görülmektedir:

Tablo 23

Türkçe Bir Metni Sesli Okuma Sırasında Dikkatimi Doğru Okuma ve Söyleyişe Verdiğimden Metni Anlamak İçin Çaba Sarf Etmem

Değişken	Yanıtlar	F	%
Sesli okuma ve anlama arasındaki ilişki.	Kesinlikle Katılmıyorum	17	27,9
	Katılmıyorum	9	14,8
	Kararsızım	10	16,4
	Katılıyorum	12	19,7
	Kesinlikle Katılıyorum	13	21,3
	Toplam	61	100,0

“Türkçe bir metni sesli okuma sırasında dikkatimi doğru okuma ve söyleyişe verdiğimden metni anlamak için çaba sarf etmem” ifadesine 17 öğrenci (% 27,9) “kesinlikle katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “kararsızım”, 12 öğrenci (% 19,7) “katılıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.4.4. Türkiye Türkçesinin Cümle Yapısının Okuma Becerisi ile İlişkisi

“Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır” ifadesinin en yüksek cevaplanma oranı “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde olmuştur. Ancak, “katılıyorum”/ “katılmıyorum” temelinde değerlendirildiğinde, “katılıyorum”/ “kesinlikle katılıyorum” toplamının, “katılmıyorum”/ “kesinlikle katılmıyorum” toplamından daha fazla olduğu görülmektedir. Yani genel eğilimin “katılıyorum” lehinde olduğu görülmektedir:

Tablo 24

Türkiye Türkçesinin Cümle Yapısı Okumayı Kolaylaştırmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesinin cümle yapısının okuma becerisi ile ilişkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	19	31,1
	Katılmıyorum	5	8,2
	Kararsızım	8	13,1
	Katılıyorum	13	21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	16	26,2
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır” ifadesi, 19 öğrenci (% 31,1) tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, 5 öğrenci tarafından (% 8,2) “katılmıyorum”, 8 öğrenci tarafından (% 13,1) “kararsızım”, 13 öğrenci (% 21,3) tarafından “katılıyorum”, 16 öğrenci (% 26,2) tarafından “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplanmıştır.

Öğrenciler arasında, Türkiye Türkçesinin cümle yapısının okumayı kolaylaştırdığına ilişkin ortak ya da genel bir tutum geliştirilememesinde, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Türkçe dil düzeyi geri olan ve Türkçe ile aşinalığı pek fazla olmayan öğrencilerin varlığı etkili olmaktadır.

Bu konunun değerlendirilmesinde, öğrencilerin Türkçe eğitimi bağlamında kişisel özelliklerine ilişkin bulguların hatırlanması faydalı olacaktır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin % 45,9’u günlük yaşantısında aile ve arkadaş çevresi ile Romence iletişim kurduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, söz konusu öğrencilerin tamamı Romenceyi bildiğini ifade ederken, % 19,7’si Türkçeyi bildiği diller arasında dahi gösterememiştir.

Öğrencilerin içerisinde bulunduğu toplumsal koşullar ve eğitim ortamı şartları dikkate alındığında, resmî dil olan Romenceyi hayatın tüm alanlarında kullanan ve Romence eğitim alan Romanya vatandaşları karşımıza çıkmaktadır. Kemal Atatürk Ulusal Koleji dışında Türkiye Türkçesi eğitimi almadığını ifade eden % 78,7 öğrenci de göz önünde bulundurulduğunda Türkiye Türkçesinin cümle yapısı nedeniyle Türkçe okuma becerisinin zorluğundan yakınan öğrenciler daha iyi anlaşılmaktadır.

4.2.4.5. Romanya Türkçesi Bilmenin Türkiye Türkçesi ile Okumaya Etkisi

“Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum” ifadesi en yüksek oranda “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır. “Katılıyorum”/“katılmıyorum” tabanlı değerlendirildiğinde de yine “katılıyorum” tabanlı cevapların önde olduğu görülmektedir:

Tablo 25

Romanya Türkçesi Bildiğim İçin Türkiye Türkçesiyle Okurken Zorlanmıyorum

Değişken	Yanıtlar	F	%
Romanya Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesi ile okumaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	15	24,6
	Katılmıyorum	5	8,2
	Kararsızım	9	14,8
	Katılıyorum	14	23,0
	Kesinlikle Katılıyorum	18	29,5
	Toplam	61	100,0

“Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum” ifadesine 15 öğrenci (% 24,6) “kesinlikle katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) “katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “kararsızım”, 14 öğrenci (% 23,0) “katılıyorum”, 18 öğrenci (% 29,5) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.4.6. Türkçe Metinlerde Milli Değerlerin Durumu

“Okuduğumuz Türkçe metinlerde milli değerlerimiz ön planda tutulmaktadır” görüşü en yüksek oranda “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır. “Katılıyorum”/“katılmıyorum” tabanlı değerlendirildiğinde de yine “katılıyorum” tabanlı cevapların önde olduğu görülmektedir:

Tablo 26

Okuduğumuz Türkçe Metinlerde Milli Değerlerimiz Ön Planda Tutulmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkçe metinlerde milli değerlerin durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	13	21,3
	Katılmıyorum	5	8,2
	Kararsızım	9	14,8
	Katılıyorum	11	18,0
	Kesinlikle Katılıyorum	23	37,7
	Toplam	61	100,0

“Okuduğumuz Türkçe metinlerde milli değerlerimiz ön planda tutulmaktadır” görüşü 13 öğrenci (% 21,3) tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) tarafından

“katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) tarafından “kararsızım”, 11 öğrenci (% 18,0) tarafından “katılıyorum”, 23 öğrenci (% 37,7) tarafından “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

4.2.4.7. Türkçe Okuma Hatalarında Öğretmenlerin Tutumu

“Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir” ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek oranı “kesinlikle katılıyorum” almıştır. “Katılıyorum” tabanlı cevapların oranının, “katılmıyorum” tabanlı cevaplara göre oldukça yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir:

Tablo 27

Türkçe Bir Metni Okurken Yaptığım Okuma Hatalarını Öğretmenimiz Düzeltir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkçe okuma hatalarında öğretmenlerin tutumu.	Kesinlikle Katılmıyorum	13	21,3
	Katılmıyorum	4	6,6
	Kararsızım	7	11,5
	Katılıyorum	8	13,1
	Kesinlikle Katılıyorum	29	47,5
	Toplam	61	100,0

“Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir” ifadesine 13 öğrenci (% 21,3) “kesinlikle katılmıyorum”, 4 öğrenci (% 6,6) “katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “kararsızım”, 8 öğrenci (% 13,1) “katılıyorum”, 29 öğrenci (% 47,5) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.5. Öğrencilerin Dinleme Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme eğitimi hakkında görüşlerini tespit etmek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere aşağıdaki ifadeler yöneltilmiştir:

- Söyleyiş farklılıkları dinlememi zorlaştırmaktadır.
- Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda anlamakta güçlük çekiyorum.
- Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum.
- Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler.
- Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam.

- Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/ veya Romence arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor.
- Sınıfta dinlediğim kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor.
- Dinlediğim Türkçe kayıtlardaki dudak, yüz ve beden hareketlerinin yokluğu anlamamı zorlaştırıyor.
- Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamaya gerek yoktur.

Yöneltilen bu ifadeler karşısında, öğrencilerden “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde alınan yanıtlar analiz edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.2.5.1. Söyleyiş Farklılıklarının Dinlemeye Etkisi

“Söyleyiş farklılıkları dinlememi zorlaştırmaktadır” ifadesine “katılmıyorum” tabanlı cevap veren öğrencilerin oranının, toplam öğrenciler içerisinde oldukça yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir:

Tablo 28

Söyleyiş Farklılıkları Dinlememi Zorlaştırmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Söyleyiş farklılıklarının dinlemeye etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	30	49,2
	Katılmıyorum	14	23,0
	Kararsızım	9	14,8
	Katılıyorum	4	6,6
	Kesinlikle Katılıyorum	4	6,6
	Toplam	61	100,0

“Söyleyiş farklılıkları dinlememi zorlaştırmaktadır” ifadesine 30 öğrenci (% 49,2) “kesinlikle katılmıyorum”, 14 öğrenci (% 23,0) “katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “kararsızım”, 4 öğrenci (% 6,6) “katılıyorum”, 4 öğrenci de (% 6,6) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.5.2. Türkçenin Hızlı Konuşulması Hâlinde Anlama Durumu

“Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda anlamakta güçlük çekiyorum” ifadesinde yine “katılmıyorum” tabanlı görüş hâkim görünmektedir.

Tablo 29

Türkçenin Hızlı Konuşulduğu Durumlarda Anlamakta Güçlük Çekiyorum

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkçenin hızlı konuşulması hâlinde anlama durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	24	39,3
	Katılmıyorum	15	24,6
	Kararsızım	13	21,3
	Katılıyorum	7	11,5
	Kesinlikle Katılıyorum	2	3,3
	Toplam	61	100,0

“Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda anlamakta güçlük çekiyorum” ifadesine 24 öğrenci (% 39,3) “kesinlikle katılmıyorum”, 15 öğrenci (% 24,6) “katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kararsızım”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılıyorum”, 2 öğrenci (% 3,3) ise “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.5.3. Uzun Metinlerin Dinlemeye Etkisi

“Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum” ifadesine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, “kesinlikle katılmıyorum” görüşü öne çıkmakla birlikte, “kararsız” olduğunu belirtenlerin ikinci sırada yer alıyor olması oldukça düşündürücüdür:

Tablo 30

Dinlediğim Türkçe Metinler Uzun Olduğu İçin Takip Edemiyorum

Değişken	Yanıtlar	F	%
Uzun metinlerin dinlemeye etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	23	37,7
	Katılmıyorum	12	19,7
	Kararsızım	15	24,6
	Katılıyorum	8	13,1
	Kesinlikle Katılıyorum	3	4,9
	Toplam	61	100,0

“Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum” ifadesini 23 öğrenci (% 37,7) “kesinlikle katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “katılmıyorum”, 15 öğrenci (% 24,6) “kararsızım”, 8 öğrenci (% 13,1) “katılıyorum”, 3 öğrenci (% 4,9) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Dinlenen Türkçe metinleri uzun olduğu için takip edemediğini ifade eden ya da bu konuda kararsız kalan öğrencilerin durumunun anlaşılması için konu, hem öğrencilerin Türkçe dil düzeyleri bakımından hem de kullanılan eğitim aracının öğrenci düzeyi, yeterliliği ve eğitim ihtiyacına uygunluğu bakımından değerlendirilmelidir.

Öncelikle öğrencilerin Türkçe dil düzeyleri dikkate alındığında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden % 36,1'inin A1 seviye olduğu görülmektedir. Bahsedilen seviyenin dil ediniminde en temel seviye olduğu dikkate alındığında, dinlenen metnin kısa ve basit cümle yapılarından oluşması gerektiği malumdur.

Öte yandan bölgedeki öğrenciler arasından, dinlenen Türkçe metnin takip edilememesi hakkında ortaya konan problem, söz konusu öğrencilerin Kırım Tatar'ı ya da Nogay Türk'ü olabileceği ihtimalini kuvvetlendirmektedir. Eker (2006), bölgedeki Türk varyantları hakkında araştırmasında, Kırım Tatarcasının Oğuzcadan etkilenmiş olmasının yanı sıra, özellikle Nogaycanın Kıpçakça öğeleri koruma konusunda oldukça muhafazakâr olduğunu belirtmektedir.

Dinlediği Türkçe metinlerde, uzun olduğu için takip sorunu yaşayan öğrencilerin Tatar ya da Oğuz olmasından ziyade, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyesi esas alınmalı ve gereksinimine uygun eğitim araçları ile öğrenim süreci desteklenmelidir.

4.2.5.4. Dinlenen Kaydın Nitelikleri

“Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler” ifadesinde “kararsızım” görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca “katılmıyorum” ve “katılıyorum” tabanlı yanıtların oranlarının birbirine eşit olduğu dikkatleri çekmektedir:

Tablo 31

Dinlediğim Türkçe Kaydın Niteliği Dinlememi Etkiler

Değişken	Yanıtlar	F	%
Dinlenen nitelikleri	Kesinlikle Katılmıyorum	13	21,3
	Katılmıyorum	9	14,8
	Kararsızım	17	27,9
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	13	21,3
	Toplam	61	100,0

“Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler” ifadesi 13 öğrenci (% 21,3) tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, 9 öğrenci tarafından (% 14,8) “katılmıyorum”, 17

öğrenci tarafından (% 27,9) “kararsızım”, 9 öğrenci tarafından (% 14,8) “katılıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) tarafından ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

Dinlenen kaydın niteliklerinin dinleme eğitimine etkileri konusundaki öğrenci tutumlarında net bir duruşun olmadığı gibi, esas dikkat çeken unsur “kararsızım” görüşünün grup içerisindeki baskınlığıdır.

Dinlenen kaydın nitelikleri elbette anlamayı ve öğrenim sürecini etkiler. Ancak burada üzerinde durulması gereken esas unsur, özellikle de “kararsız” duruş sergileyen öğrencilerde dinleme eğitimi araçlarına ilişkin sorun algısı olup olmadığıdır. Bunu anlamak için benzer konulardaki öğrenci görüşlerinin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin dinleme araçlarına yönelik getirdiği eleştiriler bu açıdan incelendiğinde, dinleme metninin uzun olmasından kaynaklı takip sorunu ve sınıfta dinlenen kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farkların öğrenme süreci üzerindeki olumsuz etkileri konusunda oldukça benzer bir duruş sergilendiği gözlenmektedir. Bu nedenle öğrenci tutumlarının dikkate alınarak dinleme eğitiminde kullanılan materyallerin ihtiyaca göre revize edilmesi gerekmektedir.

4.2.5.5. Dinlenen Metinle İlgili Önbilgilerin Önemi

“Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam” ifadesinde “kesinlikle katılmıyorum” görüşü öne çıkmakla birlikte, “kararsız” olduğunu belirtenlerin oranının oldukça yüksek oluşu ve diğer cevaplar arasındaki dağılımın birbirine yakın oranlarda seyretmesi dikkatleri çekmektedir:

Tablo 32

Türkçe Olarak Dinlediğim Metinle İlgili Önceden Bilgim Yoksa Hiçbir Şey Anlamam

Değişken	Yanıtlar	F	%
Dinlenen metinle ilgili önbilgilerin önemi	Kesinlikle Katılmıyorum	17	27,9
	Katılmıyorum	10	16,4
	Kararsızım	16	26,2
	Katılıyorum	10	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	8	13,1
	Toplam	61	100,0

“Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam” ifadesine 17 öğrenci (% 27,9) “kesinlikle katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4)

“katılmıyorum”, 16 öğrenci (% 26,2) “kararsızım”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

“Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam” ifadesine katılan ya da bu konuda “kararsız” duruş sergileyen öğrencilerin sayıca çokluğu, bölgedeki öğrencilerin Türkiye Türkçesi açısından yaşadıkları önemli bir sorunu işaret etmektedir.

Çalışma grubunu temsil eden öğrencilerin Türkçe eğitimi bağlamında kişisel bilgilerinin ele alındığı bölümde de açıkça belirtildiği üzere, öğrencilerin geneli mevcut okulun dışında Türkçe eğitimi almamış, hatta günlük yaşamlarında aile ve yakın arkadaşlarıyla dahi Romence iletişim kuran bireylerdir. Bunun üzerine Romence eğitim görmeleri nedeniyle hayatı bu dil üzerinden tasvir etmekte ve kavram dünyalarını Romence kurmaktadır.

Araştırmanın uygulanması sürecinde de görülmüştür ki, öğrenciler terimler başta olmak üzere belli alanlara ait kelime ve kavramlara oldukça yabancıdırlar. Kişisel bilgilerin incelendiği bölümde de görüldüğü üzere öğrenciler okul dışında Türkçeyi % 67,2 gibi büyük oranda internet ve sosyal paylaşım sitelerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda Türkçe söz varlığı ve kavram dünyası günlük hayatın rutini kadar olan bireylerin belli bir alana ait bilgilendirici açıklayıcı metni, konu hakkında ön bilgileri bulunmadığını gerekçe ederek anlamadığını ifade etmesi şaşırtmamaktadır.

4.2.5.6. Türkiye Türkçesi İle Romanya Türkçesi ve/veya Romence Arasındaki Farklılıkların Dinlemeye Etkisi

“Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/ veya Romence arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor” ifadesine verilen cevaplarda “kesinlikle katılmıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. İkinciliği “katılmıyorum” ve “kararsızım” yanıtları aynı cevaplanma oranları ile paylaşırsa da, “katılmıyorum” tabanlı cevapların lehine bir durum açıkça görülmektedir.

Tablo 33

Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/ veya Romence Arasındaki Farklılıklar Dinlememi Zorlaştırıyor

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/veya Romence arasındaki farklılıkların dinlemeye etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	22	36,1
	Katılmıyorum	13	21,3
	Kararsızım	13	21,3
	Katılıyorum	7	11,5
	Kesinlikle Katılıyorum	6	9,8
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesi ile Romanya Türkçesi ve/ veya Romence arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor” ifadesini 22 öğrenci (% 36,1) “kesinlikle katılmıyorum”, 13 öğrenci (%21,3) “katılmıyorum”, yine 13 öğrenci (%21,3) “kararsızım”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılıyorum”, 6 öğrenci (% 9,8) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.5.7. Derste Dinlenen Kayıtlarla Günlük Konuşmalar Arasındaki Farkların Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Etkisi

“Sınıfta dinlediğim kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor” ifadesine en çok verilen yanıt “kesinlikle katılmıyorum” olmuştur. “Katılmıyorum” tabanlı cevapların bu konuda da ağırlığını koruduğu görülmektedir:

Tablo 34

Sınıfta Dinlediğim Kayıtlarla Günlük Konuşmalar Arasındaki Farklar Türkiye Türkçesi Öğrenmemi Zorlaştırıyor

Değişken	Yanıtlar	F	%
Derste dinlenen kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farkların Türkiye Türkçesi öğrenmeye etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	24	39,3
	Katılmıyorum	15	24,6
	Kararsızım	11	18,0
	Katılıyorum	6	9,8
	Kesinlikle Katılıyorum	5	8,2
	Toplam	61	100,0

“Sınıfta dinlediğim kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor” ifadesine 24 öğrenci (% 39,3) “kesinlikle katılmıyorum”, 15 öğrenci (%24,6) “katılmıyorum”, 11 öğrenci (%18,0) “kararsızım”, 6 öğrenci (% 9,8) “katılıyorum”, 5 öğrenci (%8,2) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.5.8. *Türkçe Kayıtlardaki Dudak, Yüz ve Beden Hareketlerinin Yokluğunun Anlamaya Etkisi*

“Dinlediğim Türkçe kayıtlardaki dudak, yüz ve beden hareketlerinin yokluğu anlamamı zorlaştırıyor” ifadesine en fazla verilen yanıt “kesinlikle katılmıyorum” olmuştur. Bu durumu “kararsızım” cevabı verenler takip etse de, toplam öğrenciler içerisinde “katılmıyorum” tabanlı görüş ağırlığını korumaktadır:

Tablo 35

Dinlediğim Türkçe Kayıtlardaki Dudak, Yüz ve Beden Hareketlerinin Yokluğu Anlamamı Zorlaştırıyor

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkçe kayıtlardaki dudak, yüz ve beden hareketlerinin yokluğunun anlamaya etkisi.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	36,1
	Katılmıyorum	13	21,3
	Kararsızım	16	26,2
	Katılıyorum	3	4,9
	Kesinlikle Katılıyorum	7	11,5
	Toplam	61	100,0

“Dinlediğim Türkçe kayıtlardaki dudak, yüz ve beden hareketlerinin yokluğu anlamamı zorlaştırıyor” ifadesi 22 öğrenci (% 36,1) tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) tarafından “katılmıyorum”, 16 öğrenci (% 26,2) tarafından “kararsızım”, 3 öğrenci tarafından (% 4,9) “katılıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) tarafından ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

4.2.5.9. *Romanya Türkçesi Bilmenin Türkiye Türkçesinde Dinlemeye Etkisi*

“Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamaya gerek yoktur” ifadesine verilen cevaplar arasında “katılmıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. Ayrıca “kararsızım” cevabının oranının yüksek olduğu görülmekte ve diğer yanıtların dağılımının birbirine yakın oranlarda seyrettiği dikkat çekmektedir:

Tablo 36

Romanya Türkçesi Bildiğim İçin Türkiye Türkçesinde Bir Şey Dinlerken Özel Çaba Harcamaya Gerek Yoktur

Değişken	Yanıtlar	F	%
Romanya Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesinde dinlemeye etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	14	23,0
	Katılmıyorum	15	24,6
	Kararsızım	14	23,0
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	9	14,8
	Toplam	61	100,0

“Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamaya gerek yoktur” ifadesini 14 öğrenci (% 23,0) “kesinlikle katılmıyorum”, 15 öğrenci (% 24,6) “katılmıyorum”, 14 öğrenci (% 23,0) “kararsızım”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Bu soruya cevap veren öğrencilerin tutumlarının doğru değerlendirilebilmesi için Romanya Türkçesinin, hatta öncesinde Romanya Türklüğünün doğru analiz edilmesi gerekmektedir. Varlığı uzun tarihi süreçlere dayanan Romanya Türklüğü, bölgedeki Osmanlı hâkimiyeti döneminden kalma Oğuz Türklerinin yanı sıra Kırım Tatarları ve Nogay Türklerini de barındırmaktadır.

Bu durum doğal olarak dile de yansımakta ve Türkçenin farklı lehçe gruplarına ait varyantların bir arada bulunduğu bir manzara ile karşılaşılacaktır. Bölgedeki Osmanlı hâkimiyeti döneminden kalma Oğuz Türklerinin yaşattığı Oğuz Türkçesi, Türkiye Türkçesine yakın olması nedeniyle eğitim süreci içerisinde öğrencilere öğrenme yaşantılarında olumlu aktarım imkânı sunmaktadır.

Burada esas üzerinde durulması gereken konu, bölgede hâkim olan Tatar Türkçesi varyantlarıdır. Eker (2006), Romanya Tatarcası hakkında, Kırım Tatarcasının diasporadaki bir diyalekti olduğu ve Kırım’daki varyantların Romanya’ya taşındığı şeklinde genel bir kanıyı ortaya koymaktadır. Ülküsal (1970) ise Romanya Tatarcasının; Kırım Tatarcası, Nogayca ve Tatçadan oluştuğunu ifade etmektedir. Eker (2006), Ülküsal’ın (1970) yaptığı dağılımın bölgede şehirleşmeye bağlı olarak değiştiğini belirterek Romanya Tatarcasının Nogayca, Tatarca ve Tatça varyantları arasındaki ayrımı belirleyen en önemli etkenin Kıpçakça ve Oğuzcaya yakınlık ya da uzaklık derecesi olduğunu bildirmektedir. Bu kapsamda Eker (2006), Nogaycanın, Kıpçakça öğeleri korumakta en muhafazakâr; Tatçanın,

Oğuzcaya en yakın; Tatarcanın ise Oğuzcadan önemli ölçüde etkilenen varyant olduğunu belirtmektedir.

Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, “Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamaya gerek yoktur” ifadesine verilen cevaplardaki dağılımın farklılaşması ve öğrenciler arasında ortak bir tutumun oluşmaması daha iyi anlaşılmaktadır.

4.2.6. Öğrencilerin Konuşma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma eğitimi hakkında görüşlerini tespit etmek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere aşağıdaki ifadeler yöneltilmiştir:

- Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur.
- Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur.
- Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur.
- Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır.
- Romanya Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır.
- Türkiye Türkçesi konuşurken yaptığım hatalar, öğretmenimiz tarafından düzeltilir.

Yöneltilen bu ifadeler karşısında, öğrencilerden “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde alınan yanıtlar analiz edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.2.6.1. Türkiye Türkçesi Kelimelerin Telaffuzu

“Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur” ifadesine verilen en yüksek cevap “kesinlikle katılmıyorum” olmuştur ve “”katılmıyorum” tabanlı cevapların toplam öğrenciler içerisindeki oranı oldukça yüksektir:

Tablo 37

Türkiye Türkçesinde Kelimeleri Telaffuz Etmek Zordur

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi kelimelerin telaffuzu	Kesinlikle Katılmıyorum	31	50,8
	Katılmıyorum	13	21,3
	Kararsızım	9	14,8
	Katılıyorum	6	9,8
	Kesinlikle Katılıyorum	2	3,3
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur” ifadesine 31 öğrenci (% 50,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “kararsızım”, 6 öğrenci (% 9,8) “katılıyorum”, 2 öğrenci (% 3,3) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.6.2. Türkiye Türkçesi Vurgu ve Tonlama Kurallarının Konuşmaya Etkisi

“Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur” ifadesine verilen en yüksek cevap “kesinlikle katılmıyorum” olmuştur. Genel dağılımda da “katılmıyorum” tabanlı yanıtların baskın olduğu görülmektedir:

Tablo 38

Türkiye Türkçesinin Vurgu ve Tonlama Kurallarına Uygun Konuşmak Zordur

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi vurgu ve tonlama kurallarının konuşmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	20	32,8
	Katılmıyorum	16	26,2
	Kararsızım	12	19,7
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	4	6,6
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur” ifadesini 20 öğrenci (% 32,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 16 öğrenci (% 26,2) “katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “kararsızım”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılıyorum”, 4 öğrenci (% 6,6) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.6.3. Türkiye Türkçesi Ses Olaylarının Konuşmaya Etkisi

“Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur” ifadesine verilen yanıtlar arasında “kesinlikle katılmıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. “Katılmıyorum” tabanlı düşünce hâkim olsa da, “kararsızım” cevabı verenlerin oranının yüksek oluşu düşündürücüdür:

Tablo 39

Türkiye Türkçesinin Ses Olaylarını (Düşme, Kaynaşma, Yumuşama, Benzeşme vb.) Konuşurken Uygulamak Zordur

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi ses olaylarının konuşmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	20	32,8
	Katılmıyorum	11	18,0
	Kararsızım	18	29,5
	Katılıyorum	8	13,1
	Kesinlikle Katılıyorum	4	6,6
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur” ifadesine 20 öğrenci (% 32,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 11 öğrenci (% 18,0) “katılmıyorum”, 18 öğrenci (% 29,5) “kararsızım”, 8 öğrenci (% 13,1) “katılıyorum”, 4 öğrenci (% 6,6) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi almadan önce bölgesel Türkçe ile aşinalıkları, eğitim süreci içerisinde olumsuz aktarım yapma, yeni öğrenilenlerin içselleştirilememesi ya da yeni bilginin uygulamaya aktarımında sorun yaşanması şeklinde sonuçlar doğurmaktadır. Karşılaşılan bu durumlar konuya ilişkin öğrenci cevaplarının dağılımında da kendini göstermektedir.

Bölgesel Türkçenin etkileri tartışılırken, ses olayları mevzusu konu içerisinde önemli bir alan teşkil etmektedir. Zira dil canlı, yaşayan, gelişen ve değişen bir varlıktır. Dil özde sözlü bir iletişim aracı olduğundan, zamana dayalı ya da bölgesel olarak geçirdiği değişim evreleri de yine sözel anlamda karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda dilin farklı varyantları arasındaki değişiklik sürecinde ilk etki alanı ses olayları üzerinde gözlenmektedir.

Konuyla ilgili değerlendirmelerin daha somut veriler üzerinden yürütülebilmesi için bölgede hâkim olan Türkçenin ağız özelliklerini hatırlamak faydalı olacaktır. Murtazayeva’nın (2010) Türkçenin Köstence ağızı üzerine yaptığı incelemelerde ses olayları hakkında önemli bulgulara rastlanmaktadır. Bunların başında kalınlık incelik uyumunun tam olarak gerçekleşmemesi, kalınlaşma, düzleşme ve yuvarlaklaşma gelmektedir. Ünsüzlerde ise

yutulma, erime ve düşme olaylarının yaygın olarak görüldüğü ilgili araştırmada örnekleriyle sabittir.

Bu durumda öğrencilerin Türkiye Türkçesinin ses olaylarını konuşurken uygulamada zorluk yaşamaları hakkında farklı tutumlar içinde olmaları; öğrencilerin bireysel farklılıkları, bölgesel Türkçenin ses özellikleri ve öğrencilerin bölgesel Türkçe ile aşinalıkları boyutunda değerlendirilmelidir.

4.2.6.4. Türkiye Türkçesi Sözcük Dağarcığının Konuşmaya Etkisi

“Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesine verilen en yüksek cevap “kesinlikle katılmıyorum” olsa da, ikinci en yüksek cevabın “katılıyorum” oluşu ve diğer cevaplar arasındaki dağılımın birbirine yakın oranlarda seyretmesi öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine yönelik faaliyetlerde daha hassas olunması fikrini güçlendirmektedir:

Tablo 40

Sözcük Dağarcığının Yetersizliği Türkiye Türkçesi Konuşmamı Olumsuz Yönde Etkilemektedir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığının konuşmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	18	29,5
	Katılmıyorum	12	19,7
	Kararsızım	11	18,0
	Katılıyorum	13	21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	7	11,5
	Toplam	61	100,0

“Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesini 18 öğrenci (% 29,5) “kesinlikle katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “katılmıyorum”, 11 öğrenci (% 18,0) “kararsızım” 13 öğrenci (% 21,3) “katılıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Türkiye Türkçesi söz varlığı konusunda kendisini yeterli ya da yetersiz bulan öğrencilerin varlığı şaşırtmamaktadır. Zira öğrencilerin tamamının hayatında Türkiye Türkçesi aynı oranda aktif rol oynamamaktadır. Öğrencilerin bir kısmı okulda aldığı Türkçe eğitime belli bir hazırbulunuşluk düzeyi ile giren ve okul dışında da öğrendiklerini uygulama imkânı bulan öğrenciler iken, diğer taraftan Türkiye Türkçesi konusunda yeterli ön bilgi ve hazırbulunuşluk düzeyinde olmayan ve öğrendiklerini de daha dar koşullarda uygulama fırsatı bulan öğrenciler şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bireyde hedef dile ilişkin söz varlığının uygulama ve dile maruz kalma şeklinde geliştiği dikkate alındığında öğrenciler arasında yukarda bahsi geçen bireysel farklılıkların Türkiye Türkçesi söz varlığı yeterlilik durumlarını ne denli etkilediği anlaşılmaktadır.

Çelik'in de (2015) belirttiği gibi, Romanya'da azınlık okulu statüsünde olmayan okullarda 10 kişilik sınıflar oluşturulmak şartıyla haftada 3 saat anadili dersi açılabilmektedir. Yarı azınlık okulu statüsündeki Kemal Atatürk Ulusal Kolejinde ise Türk dili ve edebiyatı dersleri zorunlu ders olarak okutulmakta, yine aynı okulda ilahiyat dersleri de Türkçe verilmektedir. Bunun dışında, öğrenciler resmî dil olan Romence ile eğitim almaktadır.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi söz varlığı konusunda yetersiz kalmalarında bu ayrıntı önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmanın uygulanma sürecinde de özellikle terimler konusunda öğrencilerin sorun yaşadığı gözlenmiştir. Diğer alanlarda eğitim süreci Romence ile yürütülen öğrencilerin, bu alanlardaki kavram dünyaları Türkiye Türkçesi derslerinde karşılaştıkları metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu durum da, söz konusu öğrencilerin söz dağarcığı gelişiminin daha yavaş ilerlemesine neden olmaktadır.

4.2.6.5. Türkiye Türkçesi Cümle Yapısının Konuşmaya Etkisi

“Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır” ifadesine verilen cevaplar arasında “kesinlikle katılıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. “katılıyorum” tabanlı görüş baskın olsa da, ikinci en yüksek cevabın “kesinlikle katılmıyorum” oluşu göz ardı edilmemelidir:

Tablo 41

Türkiye Türkçesinin Cümle Yapısına Uygun Konuşmak Kolaydır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi cümle yapısının konuşmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	14	23,0
	Katılmıyorum	6	9,8
	Kararsızım	9	14,8
	Katılıyorum	13	21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	19	31,1
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır” ifadesini 14 öğrenci (% 23,0) “kesinlikle katılmıyorum”, 6 öğrenci (% 9,8) “katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “kararsızım”, 13 öğrenci (% 21,3) “katılıyorum”, 19 öğrenci (% 31,1) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Türkiye Türkçesine aşinalığı yüksek olan ve belli bir hazırbulunuşluğa sahip öğrenci sayısı çoğunluğu teşkil etmektedir. Ancak bu durum, bütün öğrenciler için söz konusu değildir. Öğrencilerin Türkçe eğitimi bağlamında kişisel özelliklerinin incelendiği bölümde, önemli orandaki bir öğrenci grubunun hayatında Türkçenin fazla etkili olmadığına dair bulgular unutulmamalıdır.

Bildiği diller sorulduğunda, tamamı tarafından Romence belirtilen, ancak %19,7'si tarafından bildiği diller grubunda Türkçeye yer verilmeyen ve dil düzeyi olarak % 36,1'i A1 düzeyinde olan bir çalışma grubunda, % 32,8 oranında öğrencinin Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmanın zor olduğunu savunması oldukça olağan görünmektedir.

4.2.6.6. Romanya Türkçesi Bilmenin Türkiye Türkçesiyle Konuşmaya Etkisi

“Romanya Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır” ifadesine verilen cevaplarda “katılmıyorum” cevabı öne çıkmaktadır. Öte yandan ikinci en yüksek cevap olarak “kararsızım” görüşü gelmektedir. Diğer cevapların dağılımı ise birbirine yakın oranlarda seyretmektedir.

Bu konunun değerlendirilmesinde, Romanya’da konuşulan Türkçenin, sadece Türkiye Türkçesine yakın olan Oğuz/ Osmanlı Türkçesinden ibaret olmadığı; bölgede, Türkiye Türkçesi ile farklı lehçe gruplarına giren Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesinin de egemen olduğunun hatırlanması gerekmektedir.

Tablo 42

Romanya Türkçesi Bilmem, Türkiye Türkçesiyle Konuşmamı Kolaylaştırmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Romanya Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesiyle konuşmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	10	16,4
	Katılmıyorum	16	26,2
	Kararsızım	14	23,0
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	12	19,7
	Toplam	61	100,0

“Romanya Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır” ifadesine 10 öğrenci (% 16,4) “kesinlikle katılmıyorum”, 16 öğrenci (% 26,2) “katılmıyorum”, 14 öğrenci (% 23,0) “kararsızım”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “kesinlikle katılıyorum” yanıtı vermiştir.

Bu konudaki öğrenci tutumlarının oldukça benzeri, dinleme eğitimine ilişkin bölümde yakın bir durumu ölçen “Romanya Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamaya gerek yoktur” ifadesine verilen cevaplarda da kendini göstermiştir. Bu konudaki öğrenci tutumlarının böyle dağınık bir yapı sergilemesi, Romanya Türkçesi şeklinde tabir ettiğimiz alanın özellikleri dikkate alındığında daha anlaşılır hâle gelmektedir.

Hatırlanacağı üzere, bölgede Osmanlı hâkimiyeti döneminden kalan Oğuz Türklerinin yaşattığı Oğuz Türkçesinin yanı sıra Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesi de varlığını sürdürmektedir. Ayrıca Tatar Türkçesini temsil eden Kırım ve Nogay varyantları da Oğuzcadan etkilenme durumlarına göre gruplara ayrılmaktadır. Eker (2006), Romanya Tatarcası hakkında, Kırım Tatarcasının diasporadaki bir diyalekti olduğu ve Kırım’daki varyantların Romanya’ya taşındığı şeklinde genel bir kanıyı ortaya koymaktadır. Ülküsal (1970) ise Romanya Tatarcasının; Kırım Tatarcası, Nogayca ve Tatçadan oluştuğunu ifade etmektedir. Eker (2006), Ülküsal’ın (1970) yaptığı dağılımın bölgede şehirleşmeye bağlı olarak değiştiğini belirterek Romanya Tatarcasının Nogayca, Tatarca ve Tatça varyantları arasındaki ayrımı belirleyen en önemli etkenin Kıpçakça ve Oğuzcaya yakınlık ya da uzaklık derecesi olduğunu bildirmektedir. Bu kapsamda Eker (2006), Nogaycanın, Kıpçakça öğeleri korumakta en muhafazakâr; Tatçanın, Oğuzcaya en yakın; Tatarcanın ise Oğuzcadan önemli ölçüde etkilenen varyant olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca Murtazayeva (2010) ve Dönmez (2018) tarafından, bölgede konuşulan Türkçenin ağız özelliklerine yönelik yapılan araştırmada, kaynağını yukarıda bahsi geçen varyantlardan alan özelliklerin de dışında değişimler tespit edilmiş ve bu durum evlilik gibi sosyolojik gerekçelerle açıklanmıştır. Dönmez (2018), çalışması sırasında Babadağ’da birçok ailenin fertlerinin Oğuz, Tatar ya da Yörük gibi farklı boylardan olduğunu, bu durumun dile de yansması sebebiyle ağız özelliklerinin sınırlarının çizilmesinde zorluk yaşandığını belirtmiştir.

Bölgede hâkim olan Türkçenin taşıdığı özellikler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, “Romanya Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır” ifadesine verilen cevaplardan “katılmıyorum” cevabının önde olması ve bu konudaki genel öğrenci tutumunun dağınık yapı göstermesi daha iyi anlaşılmaktadır.

4.2.6.7. Türkiye Türkçesi Konuşma Hataları Karşısında Öğretmenlerin Tutumu

“Türkiye Türkçesi konuşurken yaptığım hatalar, öğretmenimiz tarafından düzeltilir” ifadesine verilen en yüksek cevap olarak “kesinlikle katılıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. Ayrıca “katılıyorum” tabanlı görüşün genel değerlendirmede hâkim olduğu görülmektedir:

Tablo 43

Türkiye Türkçesi Konuşurken Yaptığım Hatalar, Öğretmenimiz Tarafından Düzeltilir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi konuşma hataları karşısında öğretmenlerin tutumu	Kesinlikle Katılmıyorum	10	16,4
	Katılmıyorum	9	14,8
	Kararsızım	5	8,2
	Katılıyorum	13	21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	24	39,3
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesi konuşurken yaptığım hatalar, öğretmenimiz tarafından düzeltilir” ifadesini 10 öğrenci (% 16,4) “kesinlikle katılmıyorum”, 9 öğrenci (%14,8) “katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) “kararsızım”, 13 öğrenci (%21,3) “katılıyorum”, 24 öğrenci (% 39,3) ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.7. Öğrencilerin Yazma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma eğitimi hakkında görüşlerini tespit etmek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere aşağıdaki ifadeler yöneltilmiştir:

- Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur.
- Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır.
- Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum.
- Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız.
- Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalarda hatalar öğretmenimiz tarafından düzeltilir.

Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular analiz edilerek tablo hâlinde sıralanmıştır.

4.2.7.1. Türkiye Türkçesi Ses Olaylarının Yazmaya Etkisi

“Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur” ifadesine verilen cevaplar arasında en yüksek orana sahip olan “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği öne çıkmaktadır. Diğer cevaplar ise birbirine yakın oranlarda dağılım göstermektedir:

Tablo 44

Türkiye Türkçesinin Ses Olaylarını (Düşme, Kaynaşma, Yumuşama, Benzeşme vb.) Yazarken Uygulamak Zordur

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi ses olaylarının yazmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	27	44,3
	Katılmıyorum	8	13,1
	Kararsızım	10	16,4
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	7	11,5
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur” ifadesine 27 öğrenci (% 44,3) “kesinlikle katılmıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “kararsızım”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

4.2.7.2. Türkiye Türkçesi Sözcük Dağarcığının Yazmaya Etkisi

“Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesine verilen cevaplarda “kesinlikle katılmıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. Ayrıca ikinci en yüksek cevabın da “katılmıyorum” şeklinde gelmesi, bu görüşü grup içerisinde desteklemiştir:

Tablo 45

Sözcük Dağarcığının Yetersizliği Türkiye Türkçesi Yazmamı Olumsuz Yönde Etkilemektedir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığının yazmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	19	31,1
	Katılmıyorum	15	24,6
	Kararsızım	9	14,8
	Katılıyorum	10	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	8	13,1
	Toplam	61	100,0

“Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesine 19 öğrenci (% 31,1) “kesinlikle katılmıyorum”, 15 öğrenci (% 24,6) “katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “kararsızım”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılıyorum”, 8 öğrenci (%13,1) ise “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.7.3. Alfabedeki Farklılıkların Türkiye Türkçesiyle Yazmaya Etkisi

“Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır” ifadesinde “kesinlikle katılmıyorum” görüşü hâkimdir. Ancak ikinci en yüksek cevap olan “kararsızım” seçeneğinin yüksek oranda işaretlenmesi bu konu hakkında tereddütler oluşturmaktadır:

Tablo 46

Alfabedeki Farklılıklar Türkiye Türkçesiyle Yazmayı Zorlaştırmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Alfabedeki farklılıkların Türkiye Türkçesiyle yazmaya etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	27	44,3
	Katılmıyorum	8	13,1
	Kararsızım	15	24,6
	Katılıyorum	6	9,8
	Kesinlikle Katılıyorum	5	8,2
	Toplam	61	100,0

“Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır” ifadesi 27 öğrenci (% 44,3) tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “katılmıyorum”, 15 öğrenci (% 24,6) tarafından “kararsızım”, 6 öğrenci (% 9,8) tarafından “katılıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) tarafından ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

4.2.7.4. Türkiye Türkçesiyle Yazarken Duygu ve Düşüncelerin Aktarımı Durumu

“Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum” ifadesinde “katılmıyorum” tabanlı görüş hâkim olmakla birlikte, “kararsızım” diyenlerin ve “katılıyorum” cevabı verenlerin oranlarının nispeten yüksek oluşu, eğitim faaliyetlerinin planlanmasında bu konunun üzerinde durulması gerektiği fikrini vermektedir:

Tablo 47

Türkiye Türkçesiyle Yazarken Duygu ve Düşüncelerimi Sıralamakta Zorluk Yaşıyorum

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerin aktarımı durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	23	37,7
	Katılmıyorum	12	19,7
	Kararsızım	11	18,0
	Katılıyorum	10	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	5	8,2
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum” ifadesini 23 öğrenci (% 37,7) “kesinlikle katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “katılmıyorum”, 11 öğrenci (% 18,0) “kararsızım”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşünceleri sıralamakta zorluk yaşayıp yaşamama durumu, esasen öğrencinin dil düzeyi ve Türkiye Türkçesi yeterliliğine bağlı olarak anlatımı zenginleştirme ve yazıyı bir plan dâhilinde sunma becerisini yansıtmaktadır.

Genellikle A1 seviye öğrenciler gibi düşük dil düzeyine ait grupta yer alan öğrencilerin yakındığı bu durum, hedef dile hâkim olamamaktan kaynaklanan anlatımı zenginleştirememesi sorunu olarak gözlenmektedir. Yukarıdaki tabloda cevapların dağılım oranlarına bakıldığında % 24,6 oranında öğrenci bu konuda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bünyesinde % 36,1 oranında A1 düzey öğrenci barındıran bir çalışma grubunda, % 24,6 oranındaki öğrencinin böyle bir sorundan yakınması makul olarak karşılanabilir. Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerini sıralamakta zorluk yaşamadığını ifade eden % 57,4 oranındaki öğrenci grubu, eğitim öğretim süreci için olumlu bir dönüt sağlamaktadır. Ancak konu hakkında “kararsızım” şeklinde görüş bildiren % 18,0 oranındaki öğrenci grubu, sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerle birlikte değerlendirildiğinde, bu konuyla ilgili eğitim öğretim sürecinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği fikrini uyandırmaktadır.

4.2.7.5. Türkiye Türkçesiyle Yazma Çalışmalarının Ders Saatinde ya da Ödev Olarak Yapılması

“Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız” ifadesine verilen en yüksek cevap “kesinlikle katılmıyorum” olmakla birlikte, “kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin ve “katılıyorum” tabanlı yanıtların oranının nispeten yüksek oluşu tereddütler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, ders saatleri içerisinde yazma etkinliklerinin daha işlevsel biçimde değerlendirilmesi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır:

Tablo 48

Türkiye Türkçesiyle Yazma Çalışmalarını Ders Saati Yerine Ev Ödevi Olarak Yaparız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarının ders saatinde ya da ödev olarak yapılması	Kesinlikle Katılmıyorum	18	29,5
	Katılmıyorum	12	19,7
	Kararsızım	13	21,3
	Katılıyorum	10	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	8	13,1
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız” ifadesine 18 öğrenci (% 29,5) “kesinlikle katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kararsızım”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, tek bir öğretmenin öğrencilerinden ibaret olmayıp, farklı öğretmenlerin öğrencilerini kapsamaktadır. Bu nedenle öğretmen tutumlarıyla ya da öğretmenin derste kullandığı yöntemle alakalı konularda öğrenci cevapları farklılık gösterebilmektedir. Bu konuda da benzer bir durum ile karşılaşılmaktadır.

Öğretmenlerin zaman zaman müfredatı yetiştirme kaygısıyla yazma çalışmalarını ev ödevi olarak vermesi karşılaşılan bir durumdur. Ancak, “Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlanılan dil becerisi” konusunda %52,5 oranında “yazma” becerisini işaret eden bir öğrenci grubunda yazma çalışmalarının sınıf ortamında, öğretmen gözetiminde ve kontrollü bir biçimde yürütülmesi büyük önem arz etmektedir.

4.2.7.6. Türkiye Türkçesi Yazma Çalışmalarındaki Hatalar Karşısında Öğretmenlerin Tutumu

“Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hatalar öğretmenimiz tarafından düzeltilir” ifadesine verilen en yüksek cevap “kesinlikle katılıyorum” olmakla birlikte, diğer cevaplar da birbirine yakın ve eşit dağılım göstermektedir. Dolayısıyla “kararsızım” diyenler ve “katılmıyorum” tabanlı düşünceyi savunanların oranı konu hakkında tereddütler oluşturmaktadır:

Tablo 49

Türkiye Türkçesiyle Yazdığımız Çalışmalardaki Hatalar Öğretmenimiz Tarafından Düzeltilir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarındaki hatalar karşısında öğretmenlerin tutumu	Kesinlikle Katılmıyorum	10	16,4
	Katılmıyorum	10	16,4
	Kararsızım	8	13,1
	Katılıyorum	10	16,4
	Kesinlikle Katılıyorum	23	37,7
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hatalar öğretmenimiz tarafından düzeltilir” ifadesine 10 öğrenci (% 16,4) “kesinlikle katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılmıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kararsızım”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılıyorum”, 23 öğrenci (% 37,7) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

“Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız” ifadesine yönelik öğrenci cevaplarının değerlendirilmesi sırasında da değinildiği gibi, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı öğretmenlerin öğrencilerini kapsamaları, öğretmen tutumlarıyla ya da öğretmenin derste kullandığı yöntemle alakalı konularda öğrenci cevaplarının farklılaşmasına neden olabilmektedir.

Ancak burada farklı bir durum daha söz konusudur. Zira okuma, dinleme, konuşma beceri alanları ile ilgili olarak da öğretmen tutumları sorgulanmış, bu konularda önemli bir sorun algısına rastlanmamıştır. Aynı öğretmenlerin öğrencilerinin okuma, dinleme, konuşma beceri alanları ile ilgili eğitim süreçlerindeki öğretmen algısı daha olumlu ve daha istikrarlı iken yazma eğitimi alanında daha dağınık bir yapıya sahip olması öğretmenlerin yazma eğitimi süreçlerini yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır.

Öte yandan bir önceki tabloda Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarının ders saati yerine ev ödevi olarak yapıldığı yönünde görüş bildiren öğrencilerin varlığı, “Türkiye Türkçesiyle

yazdığımız çalışmalardaki hatalar öğretmenimiz tarafından düzeltilir” ifadesine yönelik olumsuz bir yaklaşım sergileyen öğrencilerin bu tutumunu daha anlaşılır kılmaktadır.

4.2.8. Öğrencilerin, Türkiye Türkçesi Derslerinde Kullanılan Materyal ve Araç–Gereçler Hakkındaki Görüşlerine ilişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitiminde kullanılan materyal ve araç – gereçler hakkındaki görüşlerini tespit etmek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere aşağıdaki ifadeler yöneltilmiştir:

- Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır.
- Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılığıyla milli değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim.
- Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerinin, dilimiz, dinimiz ve kültürümüz göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum.
- Güncel Türkiye Türkçesiyle öğrendiğimiz Türkçe arasında fark vardır.
- Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız.
- Derslerimizde cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanırız.
- Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır.

Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular analiz edilerek tablo hâlinde sıralanmıştır.

4.2.8.1. Ders ve Çalışma Kitaplarının Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Etkisi

“Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır” ifadesine verilen en yüksek yanıt “kesinlikle katılıyorum” olmuştur. Ancak, ikinci en yüksek yanıtın “kesinlikle katılmıyorum” olması ve “katılmıyorum” tabanlı cevapların oranının nispeten yüksek oluşu, ders ve çalışma kitapları üzerindeki tereddütleri artırmaktadır:

Tablo 50

Okul Tarafından Verilen/Önerilen Ders ve Çalışma Kitabı Türkiye Türkçesi Öğrenmemizi Kolaylaştırmaktadır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Ders ve çalışma kitaplarının Türkiye Türkçesi öğrenmeye etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	15	24,6
	Katılmıyorum	7	11,5
	Kararsızım	5	8,2
	Katılıyorum	11	18,0
	Kesinlikle Katılıyorum	23	37,7
	Toplam	61	100,0

“Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır” ifadesine 15 öğrenci (% 24,6) “kesinlikle katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) “kararsızım”, 11 öğrenci (% 18,0) “katılıyorum”, 23 öğrenci (% 37,7) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

Ders ve çalışma kitaplarıyla ilgili öğrenci ve öğretmenlerde önemli oranda bir memnuniyetsizlik durumu söz konusu olmamakla birlikte metinlerin uzunluğu, bazı metinlerde yer alan söz ve ifadelerin Güncel Türkiye Türkçesiyle farklılık göstermesi, eski dile ait kelime ve kelime gruplarının anlaşılabilirliği etkilemesi gibi birtakım eleştirilere de rastlanmaktadır.

Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitaplarının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştırmadığı fikrini savunan öğrencilerin bu tutumunun anlaşılabilmesi için, bölgede hâkim olan Türkçenin tarihsel süreç içerisinde değişik lehçe grupları düzeyinde farklılaşan ve sosyolojik etkilerle homojenleşmeye doğru ilerleyen yapısının hatırlanması gerekir. Ardından, bu etkiyi de arkasına alarak Türkiye Türkçesi aşinalığı, eğitim geçmişi ve uygulama alanı konusunda önemli bireysel farklılıklara sahip öğrenci grubunun iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

Bu şartlar altında tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek ve eğitim ihtiyaçlarına sorunsuz bir biçimde hitap edebilecek tek bir eğitim materyali oluşturmanın ne kadar zor olacağı malumdur. Bölgesel etkilerden ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan eğitim problemlerinin çözümü, öğretmenlerin eğitim sürecinde daha aktif rol alarak bölgeyi ve öğrencilerini iyi analiz etmeleri, bireysel gereksinimler doğrultusunda materyal kullanımı ve materyal geliştirme sürecini profesyonelce yönetmesi ile sağlanabilecektir.

4.2.8.2. Türkçe Öğretim Setlerinin Milli Değerlerin Aktarımındaki Rolü

“Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılığıyla milli değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim” ifadesinde en yüksek cevabın “kesinlikle katılıyorum” olduğu görülmektedir. “Katılmıyorum” ifadesine verilen cevaplar nispeten yüksek olsa da, “katılıyorum” tabanlı cevapların hâkim pozisyonunda olduğu gözlenmektedir:

Tablo 51

Kullandığımız Türkçe Öğretim Seti Aracılığıyla Milli Değerlerimiz Hakkında Bilgi Sahibi Olduğumu Söyleyebilirim

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkçe öğretim setlerinin milli değerlerin aktarımındaki rolü	Kesinlikle Katılmıyorum	6	9,8
	Katılmıyorum	11	18,0
	Kararsızım	8	13,1
	Katılıyorum	12	19,7
	Kesinlikle Katılıyorum	24	39,3
	Toplam	61	100,0

“Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılığıyla milli değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim” ifadesini 6 öğrenci (% 9,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 11 öğrenci (% 18,0) “katılmıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kararsızım”, 12 öğrenci (% 19,7) “katılıyorum”, 24 öğrenci (% 39,3) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.8.3. Türkçe Öğretim Setlerinin Dil, Din ve Kültürel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi

“Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerinin, dilimiz, dinimiz ve kültürümüz göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum” ifadesinde en yüksek cevap “kesinlikle katılıyorum” olmuştur. İkinci en yüksek cevap “kararsızım” diyenlerden oluşsa da, “katılıyorum” tabanlı görüşün hâkim olduğu görülmektedir:

Tablo 52

Kullandığımız Türkçe Öğretim Seti ve Materyallerinin, Dilimiz, Dinimiz ve Kültürümüz Göz Önüne Alınarak Hazırlandığını Düşünüyorum

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkçe öğretim setlerinin dil, din ve kültürel öğeler açısından değerlendirilmesi	Kesinlikle Katılmıyorum	8	13,1
	Katılmıyorum	5	8,2
	Kararsızım	10	16,4
	Katılıyorum	9	14,8
	Kesinlikle Katılıyorum	29	47,5
	Toplam	61	100,0

“Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerinin, dilimiz, dinimiz ve kültürümüz göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum” ifadesi, 8 öğrenci (% 13,1) tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) tarafından “katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) tarafından “kararsızım”, 9 öğrenci (% 14,8) tarafından “katılıyorum”, 29 öğrenci (% 47,5) tarafından ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

4.2.8.4. Güncel Türkiye Türkçesiyle Öğrenilen Türkçe Arasındaki Farklılık

“Güncel Türkiye Türkçesiyle öğrendiğimiz Türkçe arasında fark vardır” ifadesine verilen cevaplar arasında “kesinlikle katılmıyorum görüşü öne çıkmaktadır. Ancak, “katılıyorum” tabanlı cevapların toplamı da göz ardı edilemeyecek oranları bulmaktadır:

Tablo 53

Güncel Türkiye Türkçesiyle Öğrendiğimiz Türkçe Arasında Fark Vardır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Güncel Türkiye Türkçesiyle öğrenilen Türkçe arasındaki farklılık	Kesinlikle Katılmıyorum	24	39,3
	Katılmıyorum	7	11,5
	Kararsızım	7	11,5
	Katılıyorum	11	18,0
	Kesinlikle Katılıyorum	12	19,7
	Toplam	61	100,0

“Güncel Türkiye Türkçesiyle öğrendiğimiz Türkçe arasında fark vardır” ifadesine 24 öğrenci (% 39,3) “kesinlikle katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “kararsızım”, 11 öğrenci (% 18,0) “katılıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden, dil düzeyi düşük seviyede bulunanlar ve Türkiye Türkçesi ile temasları genellikle günlük hayatın rutini şeklinde ifade edilebilecek kapsamda olan öğrencilerin ders/ çalışma kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde ve sadeleştirilmemiş edebi eserlerde söz varlığı bakımından sorun yaşadığı gözlenmektedir.

Bu anlamda, öyküleyici metinlerin günlük hayatın akışı içerisindeki eylem ve ifade kalıplarından oluşuyor olması temel düzey öğrencilerin yeni bilgileri içselleştirmelerinde daha etkili olmaktadır. Bilgilendirici metinler ise daha çok terimler ve belli bir alana ait kavramlardan oluştuğu için Türkiye Türkçesi dışında farklı bir dilde öğrenim görmüş bireylerin metni anlamlandırma süreçlerini zorlamaktadır.

4.2.8.5. Derslerde Film, Gazete, Broşür, Resim, Fotoğraf, Hafıza Kartı Gibi Görsel Unsurların Kullanımı

“Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız” ifadesine verilen en yüksek cevap “kesinlikle katılıyorum” olmuştur. Ancak, ikinci en yüksek cevabı “kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin takip etmesi ve diğer cevapların dağılımlarının birbirine yakın oranlarda seyretmesi bu tür materyalden yeterince faydalanamayan sınıf ve şubelerin olduğu fikrini vermektedir:

Tablo 54

Derslerimizde Film, Gazete, Broşür, Resim, Fotoğraf, Hafıza Kartı Gibi Görsel Unsurları Kullanırız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Derslerde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurların kullanımı	Kesinlikle Katılmıyorum	14	23,0
	Katılmıyorum	7	11,5
	Kararsızım	10	16,4
	Katılıyorum	13	21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	17	27,9
	Toplam	61	100,0

“Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız” ifadesini 14 öğrenci (% 23,0) “kesinlikle katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “kararsızım”, 13 öğrenci (% 21,3) “katılıyorum”, 17 öğrenci (% 27,9) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Öğretmen tutumlarıyla ve öğretmenin derste kullandığı yöntemle ilgili konuların değerlendirilmesi sırasında, daha önce de değinildiği gibi, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler farklı öğretmenlerin öğrencilerinden meydana gelmektedir ve öğretmen tutumlarıyla alakalı sorulara verilen cevaplarda bu nedenle ortak bir eğilimin oluşmadığı gözlenmektedir.

Derslerde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullandıklarını ifade eden öğrenci sayısının çoğunluğu temsil etmesi, söz konusu okulda yürütülen eğitim süreci için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu konuda kararsız kalan öğrenciler de, derslerde bu tür materyallerin zaman zaman kullanıldığı, ancak bu durumun çok yaygın ve işlevsel olmadığı intibasını uyandırmaktadır. Burada esas üzerinde durulması gereken husus, bahse konu materyallerin derslerde kullanılmadığını ifade eden öğrencilerdir. Zira dil eğitiminde gerçek bir başarıyı yakalamak için farklı duyu organlarına

hitap edecek görsel ve işitsel materyallerle eğitim sürecinin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir.

4.2.8.6. Derslerde CD, Kaset, Radyo, Ses Kaydı Gibi İşitsel Unsurların Kullanımı

“Derslerimizde cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanınız” ifadesine verilen en yüksek yanıt “kesinlikle katılıyorum” olmuştur. İkinci en yüksek yanıtın da “katılıyorum” şeklinde gelmesi bu kanıyı güçlendirmiştir. Ancak, “katılmıyorum” tabanlı görüşü savunan öğrencilerin de beklentilerini karşılayacak ölçüde materyal kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir:

Tablo 55

Derslerimizde Cd, Kaset, Radyo, Ses Kaydı Gibi İşitsel Unsurlardan Yararlanınız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Derslerde CD, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurların kullanımı	Kesinlikle Katılmıyorum	9	14,8
	Katılmıyorum	6	9,8
	Kararsızım	12	19,7
	Katılıyorum	15	24,6
	Kesinlikle Katılıyorum	19	31,1
	Toplam	61	100,0

“Derslerimizde cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanınız” ifadesine 9 öğrenci (% 14,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 6 öğrenci (% 9,8) “katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “kararsızım”, 15 öğrenci (% 24,6) “katılıyorum”, 19 öğrenci (% 31,1) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.8.7. Türkiye Türkçesi Sözlüğünün Kullanımı

“Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır” ifadesinde en yüksek cevabın “kesinlikle katılıyorum” olduğu görülmektedir. İkinci en yüksek cevabın da “katılıyorum” şeklinde gelmesi bu tutumu güçlendirmektedir. Ancak sözlük kullanımının, Türkçe eğitimi açısından önemi dikkate alındığında, “katılmıyorum” tabanlı düşüncenin çok daha aşağılara indirilmesi beklenmektedir:

Tablo 56

Türkiye Türkçesi Sözlüğü Yararlandığım Temel Bir Kaynaktır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi sözlüğünün kullanımı	Kesinlikle Katılmıyorum	7	11,5
	Katılmıyorum	9	14,8
	Kararsızım	5	8,2
	Katılıyorum	17	27,9
	Kesinlikle Katılıyorum	23	37,7
	Toplam	61	100,0

“Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır”ifadesini 7 öğrenci (% 11,5) “kesinlikle katılmıyorum”, 9 öğrenci (% 14,8) “katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) “kararsızım”, 17 öğrenci (% 27,9) “katılıyorum”, 23 öğrenci (% 37,7) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.9. Öğrencilerin, Türkiye Türkçesi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki görüşlerini tespit etmek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere aşağıdaki ifadeler yöneltmiştir:

- Öğrendiklerimi uygulamaya aktaramıyorum.
- Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasıdır.
- Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir.
- Kelime öğrenirken Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden yararlanırım.
- Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırım.
- Yönergelerin açıklamasında Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırım.
- Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romenceden yararlanırım.
- Derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanırım.
- Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir.

Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular analiz edilerek tablo hâlinde sıralanmıştır.

4.2.9.1. Öğrenilenlerin Uygulamaya Aktarılması Durumu

“Öğrendiklerimi uygulamaya aktaramıyorum” ifadesi oldukça yüksek oranda “kesinlikle katılmıyorum” yanıtı almıştır. İkinci en yüksek cevabın da “katılmıyorum” şeklinde gelmesi bu görüşü kuvvetlendirmektedir:

Tablo 57

Öğrendiklerimi Uygulamaya Aktaramıyorum

Değişken	Yanıtlar	F	%
Öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	28	45,9
	Katılmıyorum	14	23,0
	Kararsızım	8	13,1
	Katılıyorum	5	8,2
	Kesinlikle Katılıyorum	6	9,8
	Toplam	61	100,0

“Öğrendiklerimi uygulamaya aktaramıyorum” ifadesine 28 öğrenci (% 45,9) “kesinlikle katılmıyorum”, 14 öğrenci (% 23,0) “katılmıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kararsızım”, 5 öğrenci (% 8,2) “katılıyorum”, 6 öğrenci (% 9,8) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.9.2. Derslerin İşlenişinde Kitaptaki Etkinlik Sırasının Önemi

“Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasıdır” ifadesine verilen en yüksek yanıtın “kesinlikle katılmıyorum” olması ve “katılmıyorum” tabanlı cevapların oranının grup içerisinde yüksekliği öğrencilerin bu konudaki eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Ancak, ikinci en yüksek cevabın “kararsızım” görüşü olması öğrenciler arasında konu hakkında tereddütlerin bulunduğuna işaret etmektedir:

Tablo 58

Derslerin İşlenişinde Önemli Olan Kitaptaki Etkinlik Sırasıdır

Değişken	Yanıtlar	F	%
Derslerin işlenişinde kitaptaki etkinlik sırasının önemi	Kesinlikle Katılmıyorum	19	31,1
	Katılmıyorum	10	16,4
	Kararsızım	17	27,9
	Katılıyorum	7	11,5
	Kesinlikle Katılıyorum	8	13,1
	Toplam	61	100,0

“Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasıdır” ifadesine 19 öğrenci (% 31,1) “kesinlikle katılmıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “katılmıyorum”, 17 öğrenci (%27,9) “kararsızım”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

Ders/ çalışma kitaplarında ya da ders planında etkinlik sırası, öğrenme sürecindeki öğrenciye rehberlik edecek şekilde ve önceki öğrenmeler sonraki öğrenmelere zemin oluşturacak biçimde tasarlanmaktadır. Ancak bu durum etkinlik sırasının kesinlikle dışına çıkılamayacağı anlamına gelmez. Eğitim sürecinde esas dikkate alınması gereken, öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı eğitim ihtiyaçlarıdır. Bu anlamda değerlendirildiğinde, “derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasıdır” ifadesine “kararsızım” ve “katılıyorum” şeklinde cevap veren öğrencilerin öğretmenleri tarafından, eğitim sürecinin öğrenci merkezli olarak yürütülmesi faydalı olacaktır.

4.2.9.3. *Derslerde Dil Bilgisi Öğretimine Ağırlık Verilmesinin Dil Becerilerine İlişkin Uygulamalara Etkisi*

“Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir” ifadesinde de yine “kesinlikle katılmıyorum” görüşü öne çıkmaktadır. Ancak “kararsızım” diyenlerin oranının oldukça yüksek olması ve “katılıyorum” tabanlı görüş bildirenlerin oranı, Türkçe eğitiminde dilbilgisi öğretimi ve farklı dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin faaliyetler konusunda daha hassas bir denge oluşturulması gerektiğini düşündürmektedir:

Tablo 59

Derslerde Türkçenin Dil Bilgisi Kurallarına Ağırlık Verilmesi Uygulama Yapmamızı Engellemektedir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Derslerde dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmesinin dil becerilerine ilişkin uygulamalara etkisi	Kesinlikle Katılmıyorum	19	31,1
	Katılmıyorum	10	16,4
	Kararsızım	17	27,9
	Katılıyorum	7	11,5
	Kesinlikle Katılıyorum	8	13,1
	Toplam	61	100,0

“Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir” ifadesini 19 öğrenci (% 31,1) “kesinlikle katılmıyorum”, 10 öğrenci (%)

16,4) “katılmıyorum”, 17 öğrenci (% 27,9) “kararsızım”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.9.4. Kelime Öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romence’den Yararlanma Durumu

“Kelime öğrenirken Romanya Türkçesinden ve/veya Romence’den yararlanırsınız” ifadesine verilen en yüksek yanıt “katılıyorum” şeklinde olmuştur. İkinci en yüksek yanıt “kararsızım” olmakla birlikte “katılıyorum” tabanlı görüşlerin lehine bir dağılım söz konusudur:

Tablo 60

Kelime Öğrenirken Romanya Türkçesinden ve/veya Romence’den Yararlanırsınız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Kelime öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden yararlanma durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	12	19,7
	Katılmıyorum	6	9,8
	Kararsızım	13	21,3
	Katılıyorum	20	32,8
	Kesinlikle Katılıyorum	10	16,4
	Toplam	61	100,0

“Kelime öğrenirken Romanya Türkçesinden ve/veya Romence’den yararlanırsınız” ifadesine 12 öğrenci (% 19,7) “kesinlikle katılmıyorum”, 6 öğrenci (% 9,8) “katılmıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kararsızım”, 20 öğrenci (% 32,8) “katılıyorum”, 10 öğrenci (% 16,4) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.9.5. Dil Bilgisi Öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden Yararlanma Durumu

“Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırsınız” ifadesinde en yüksek cevap olma özelliğini, “kesinlikle katılıyorum” ve “kararsızım” görüşü aynı oranda işaretlenerek paylaşmaktadır. Mevcut durum, dilbilgisi öğretimi sırasında bölgesel Türkçeden faydalandığı, Romence’den ise farklı dil yapıları nedeniyle faydalanmanın sınırlı kaldığı düşüncesi uyandırmaktadır:

Tablo 61

Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence Kullanırsınız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Dil bilgisi öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden yararlanma durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	6	9,8
	Katılmıyorum	8	13,1
	Kararsızım	17	27,9
	Katılıyorum	13	21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	17	27,9
	Toplam	61	100,0

“Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırsınız” ifadesini 6 öğrenci (% 9,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 8 öğrenci (% 13,1) “katılmıyorum”, 17 öğrenci (% 27,9) “kararsızım”, 13 öğrenci (% 21,3) “katılıyorum”, 17 öğrenci (% 27,9) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.9.6. Yönergelerin Açıklamasında Romanya Türkçesinden ve/veya Romence'den Yararlanma Durumu

“Yönergelerin açıklamasında Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırsınız” ifadesinde de yine “katılıyorum” en yüksek cevap olmuştur. Bu durumu “kararsızım” görüşü takip etmektedir. Dağılım, bölgesel Türkçeden etkin, Romence'den ise daha pasif düzeylerde faydalandığı fikrini vermektedir:

Tablo 62

Yönergelerin Açıklamasında Romanya Türkçesi ve/veya Romence Kullanırsınız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Yönergelerin açıklamasında Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden yararlanma durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	8	13,1
	Katılmıyorum	5	8,2
	Kararsızım	17	27,9
	Katılıyorum	18	29,5
	Kesinlikle Katılıyorum	13	21,3
	Toplam	61	100,0

“Yönergelerin açıklamasında Romanya Türkçesi ve/veya Romence kullanırsınız” ifadesine 8 öğrenci (% 13,1) “kesinlikle katılmıyorum”, 5 öğrenci (% 8,2) “katılmıyorum”, 17 öğrenci (% 27,9) “kararsızım”, 18 öğrenci (% 29,5) “katılıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.9.7. Kalıp İfadelerin Öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romence'den Yararlanma Durumu

“Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence'den yararlanınız” ifadesinde de en yüksek yanıt “katılıyorum” olmuştur. Ancak “kararsızım” görüşünün nispeten yüksek oluşu ve diğer cevaplar arasındaki dağılımın birbirine yakın seyretmesi eğilimin belli bir noktada toplanmadığını göstermektedir:

Tablo 63

Kalıp İfadeleri (Merhaba, Günaydın, Hayırlı Olsun, Kolay Gelsin vb.) Öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence'den Yararlanınız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Kalıp ifadelerin öğretiminde Romanya Türkçesinden ve/veya Romenceden yararlanma durumu	Kesinlikle Katılmıyorum	12	19,7
	Katılmıyorum	6	9,8
	Kararsızım	12	19,7
	Katılıyorum	18	29,5
	Kesinlikle Katılıyorum	13	21,3
	Toplam	61	100,0

“Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Romanya Türkçesi ve/veya Romence'den yararlanınız” ifadesini 12 öğrenci (% 19,7) “kesinlikle katılmıyorum”, 6 öğrenci (% 9,8) “katılmıyorum”, 12 öğrenci (% 19,7) “kararsızım”, 18 öğrenci (% 29,5) “katılıyorum”, 13 öğrenci (% 21,3) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

4.2.9.8. Derslerde Drama, Rol Yapma, Canlandırma, Taklit Etme Gibi Tekniklerin Kullanımı

“Derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanınız” ifadesi için en yüksek cevap “kesinlikle katılıyorum” olmuştur. “Katılıyorum” tabanlı görüşün oranı yüksek olmakla birlikte, “kararsızım” diyenlerin ikinci en yüksek yanıt olması ve diğer yanıtların cevaplanma oranları dikkate alındığında söz konusu öğretim tekniklerinin daha kapsayıcı uygulanması gerektiğini düşündürmektedir:

Tablo 64

Derslerde Drama, Rol Yapma, Canlandırma, Taklit Etme Gibi Teknikleri Kullanınız

Değişken	Yanıtlar	F	%
Derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi tekniklerin kullanımı	Kesinlikle Katılmıyorum	9	14,8
	Katılmıyorum	7	11,5
	Kararsızım	15	24,6
	Katılıyorum	14	23,0
	Kesinlikle Katılıyorum	16	26,2
	Toplam	61	100,0

“Derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanınız” ifadesine 9 öğrenci (% 14,8) “kesinlikle katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “katılmıyorum”, 15 öğrenci (% 24,6) “kararsızım”, 14 öğrenci (% 23,0) “katılıyorum”, 16 öğrenci (% 26,2) “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

4.2.9.9. Türkiye Türkçesi Derslerinde Yapılan Hatalar Karşısında Öğretmenlerin Tutumu

“Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir” ifadesi için en yüksek yanıt “kesinlikle katılıyorum” olmuştur. İkinci en yüksek yanıtın “katılıyorum” olması bu görüşü güçlendirmektedir:

Tablo 65

Öğretmenimiz Yaptığımız Hataları Anında Düzeltir

Değişken	Yanıtlar	F	%
Türkiye Türkçesi derslerinde yapılan hatalar karşısında öğretmenlerin tutumu	Kesinlikle Katılmıyorum	10	16,4
	Katılmıyorum	3	4,9
	Kararsızım	7	11,5
	Katılıyorum	15	24,6
	Kesinlikle Katılıyorum	26	42,6
	Toplam	61	100,0

“Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir” ifadesini 10 öğrenci (% 16,4) “kesinlikle katılmıyorum”, 3 öğrenci (% 4,9) “katılmıyorum”, 7 öğrenci (% 11,5) “kararsızım”, 15 öğrenci (% 24,6) “katılıyorum”, 26 öğrenci (% 42,6) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimiyle ilgili görüşleri genel hatlarıyla değerlendirildiğinde şu özellikler ortaya çıkmaktadır:

Öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi “yazma” becerisidir. En çok önem verdikleri dil becerisi “konuşma”, en fazla zaman ayırdıkları dil becerisi de yine “konuşma” becerisidir.

Öğrenciler, alfabedeki farklılıkların Türkiye Türkçesi ile okumayı zorlaştırmadığını düşünmektedir.

Sessiz okuma ya da sesli okumanın, öğrenciler için, anlama becerileri üzerinde çok önemli bir değişken olmadığı görülmüştür.

Türkiye Türkçesi cümle yapısının okumayı kolaylaştırdığını düşünenler çoğunlukta olmakla birlikte, bunun aksini savunan önemli sayıda bir öğrenci grubu da bulunmaktadır.

Söyleyiş farklılıklarının Türkiye Türkçesinde dinlemeyi zorlaştırmadığını savunan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu, Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda ya da metinlerin uzun olması hâlinde anlamada güçlük çekmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu konularda kararsız kalan ya da aksini iddia eden öğrencilerin oranı da göz ardı edilemeyecek durumdadır.

Öğrencilerin dinleme eğitimiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, dinlenen metinlere ilişkin önbilgilerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmenin zor olmadığı görüşündedir. Ayrıca vurgu, tonlama ve ses olaylarını konuşurken uygulamanın zor olmadığını düşünen öğrenciler de çoğunlukta.

Sözcük dağarcığının yetersiz olduğu gerekçesiyle Türkiye Türkçesi konuşma ve yazma becerilerinde sorun yaşamadığını ifade eden öğrenciler çoğunlukta. Ancak, bu konuda sorun yaşadığını söyleyen öğrencilerin sayısı da kararsızlarla birlikte değerlendirildiğinde toplam öğrenci sayısı içerisinde önemli rakamlara ulaşmaktadır.

Öğrencilerin çoğu, Türkiye Türkçesi ses olaylarını yazarken uygulamanın zor olmadığı görüşündedir.

Alfabedeki farklılıkların Türkiye Türkçesinde yazmayı zorlaştırmadığını ifade eden öğrenci sayısı çoğunlukta. Ancak, bu konuda kararsız olduğunu bildiren öğrencilerin de oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarının ev ödevinden ziyade, ders saatleri içerisinde yapıldığını ifade eden öğrenci sayısı çoğunlukta. Ancak, bu durumun aksini bildiren

öğrenci sayısı, kararsızlarla birlikte değerlendirildiğinde, toplam öğrenci sayısının yarısını oluşturmaktadır.

Romanya Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tarafımızca gözlenmektedir. Romanya Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki farklılıkların, Türkiye Türkçesi dil becerilerinin uygulanmasını zorlaştırmadığı öğrencilerin çoğunluğu tarafından bildirilmiştir. (Aksini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır). Bu konunun değerlendirilmesinde, Romanya’da konuşulan Türkçenin, sadece Türkiye Türkçesine yakın olan Oğuz/ Osmanlı Türkçesinden ibaret olmadığı; bölgede, Türkiye Türkçesi ile farklı lehçe gruplarında bulunan Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesinin de egemen olduğunun hatırlanması gerekmektedir.

Okul tarafından verilen ders ve çalışma kitaplarının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade eden öğrenciler çoğunluktadır. Ancak, aksini bildiren öğrencilerin sayısı da göz ardı edilemeyecek boyuttadır.

Türkçe öğretim setleri, milli değerlerin aktarımı ve din, dil, kültürel öğeleri içermesi yönüyle öğrencilerin geneli tarafından yeterli bulunmaktadır.

Güncel Türkiye Türkçesi ile öğrenilen Türkçe arasındaki farklılık konusunda, ders ve çalışma kitaplarının kapsamlı bir şekilde yeniden gözden geçirilmesinin faydalı olacağı gözlenmektedir.

Derslerde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurlar ile cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan öğrencilerin çoğunluğu faydalanmaktadır. Ancak bu tür materyalden yeterince faydalanamayan sınıf ve şubelerin olduğu fikri oluşmaktadır.

Türkiye Türkçesi sözlüğü öğrencilerin geneli tarafından temel kaynak olarak kullanılmaktadır. Ancak, sözlüğün Türkçe eğitimindeki önemi dikkate alındığında kullanım oranının çok daha yükseklere taşınması gerektiği düşünülmektedir.

Derslerde dil bilgisi kurallarına ağırlık vererek dil becerileri konusunda yeterli düzeyde uygulama yapılamamasının önlenmesi için, dilbilgisi öğretimi ve farklı dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin faaliyetler konusunda daha hassas bir denge oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde, yönergelerin açıklanmasında, kalıp ifadelerin öğretiminde bölgesel Türkçeden faydalandığı, Romence’den ise farklı dil yapıları nedeniyle faydalanmanın sınırlı kaldığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin geneli tarafından, derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ancak, bu konuda “kararsız” görüş bildiren öğrenci oranının yüksek olması, söz konusu öğretim tekniklerinin daha kapsayıcı bir şekilde kullanılması gerektiğini düşündürmektedir.

Türkiye Türkçesi eğitiminde çeşitli dil becerilerinde yapılan hatalar karşısında öğretmen tutumu araştırılmış. Öğrencilerin önemli bir kısmı, öğretmenlerinin yapılan hataları anında düzelttiğini ifade etmiştir.

4.3. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Temel Beceri Alanlarındaki Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi temel beceri alanlarındaki başarı durumlarını belirlemek, farklı beceri alanlarındaki başarı düzeylerini karşılaştırarak uygulanan eğitim faaliyetlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini betimlemek, problemleri ortaya çıkarmak üzere, öğrencilere ders içi faaliyetler kapsamında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ait etkinlikler uygulanmıştır. Uygulanan bu etkinlik ile öğrencilerin çalışmaları 100 üzerinden puanlanmış ve aşağıda belirtilen puan aralıkları dâhilinde farklı kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir:

0 – 20 puan aralığı: “çok zayıf”.

21 – 40 puan aralığı: “zayıf”

41 – 60 puan aralığı: “orta”

61 – 80 puan aralığı: “iyi”

81 – 100 puan aralığı: “çok iyi” şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilere düzeylerine uygun metinler verilerek boşluk doldurma, doğru yanlış testleri ve metne ilişkin açık uçlu sorular yoluyla, öğrencilerin okuma anlama ve dinleme anlama yeterlilikleri ölçülmüştür.

Öğrencilere, ilgilerini çekebilecek değişik konular sunularak seçtikleri bir konuda konuşma yapmaları istenmiş. Aşağıda belirtilen ölçütler kapsamında konuşmaları değerlendirilerek, bu beceri alanındaki başarı durumları ortaya çıkarılmıştır.

Konuşma becerisi değerlendirme ölçütleri:

- Seviyeye uygun sözcük seçimi.

- Sesini etkili bir şekilde kullanma.
- Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma.
- Vurgulamayı yerli yerinde yapma.
- Cümleleri doğru kurma.
- Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma.
- Konuşmayı planlı yapma.
- Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma.
- Konuşma konusunu anlama/ konuşmasında konuyla ilgili çeşitli örnekler verme.
- “Eee”, “ııı” gibi anlamsız seslerden ve/veya anadiline ait sözcüklerden kaçınma.
- Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma.

Öğrencilere, yine ilgilerini çekebilecek değişik konular sunularak seçtikleri bir konuda yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Aşağıda belirtilen ölçütler kapsamında çalışmalarını değerlendirilerek, bu beceri alanındaki başarı durumları ortaya çıkarılmıştır.

Yazma becerisi değerlendirme ölçütleri:

- Kâğıt düzenine uyma.
- Düzgün ve okunaklı yazma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma.
- Ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma.
- Cümleleri doğru kurma.
- Cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma.
- Anlatım yöntem ve tekniklerinden (alıntı, örnekleme, benzetme vs.) yararlanma.
- Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma.
- Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma.
- Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme (ana fikre ulaşma).
- Yazım ve noktalama kurallarına uyma.

4.3.1. A1 Düzey Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Başarı durumları incelenen 64 öğrencinin 29'unun (% 45,3) A1 düzeyinde olduğu görülmektedir. A1 düzey öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki başarı durumları incelenerek grup içi ve farklı beceriler arası başarı değerlendirmeleri yapılmıştır.

4.3.1.1. A1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumları

A1 düzey öğrencilerin okuma alanında başarı durumları incelendiğinde, “iyi” olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 66

A1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin okuma alanı başarı durumları.	Çok Zayıf	1	3,4
	Zayıf	4	13,8
	Orta	10	34,5
	İyi	13	44,8
	Çok İyi	1	3,4
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin okuma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 1 öğrencinin (% 3,4) “çok zayıf”, 4 öğrencinin (% 13, 8) “zayıf”, 10 öğrencinin (% 34,5) “orta”, 13 öğrencinin (% 44,8) “iyi”, 1 öğrencinin (% 3,4) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

Bu grup öğrencilerin okuma alanı başarı grafiğinin, araştırmanın önceki bölümlerinden elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında kişisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik bulgulardan, Türkçe gazete, dergi ve yayınları takip ederken Türkçeyi kullananların oranının % 47,5 olması ile bu grupta okuma alanında “iyi” ve “çok iyi” öğrenci oranının toplam % 48,2 şeklinde görünmesi bulguların birbiriyle tutarlılığını yansıtmaktadır. Zira okuma alanında başarı durumu, hedef dilde gazete, dergi ve yayın takibinden birinci dereceden etkilenen bir konudur.

Okuma alanında “zayıf”, “çok zayıf” düzeyde olan öğrencilerin de durumunun anlaşılması için öğrencilerin okuma eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik anket maddelerine verdikleri cevapların gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Öğrenciler büyük oranda alfabedeki farklılıkların Türkiye Türkçesi ile okumayı zorlaştırmadığını

düşünmektedir. Ancak Türkiye Türkçesi cümle yapısının okumayı kolaylaştırdığı düşüncesine “kesinlikle katılmıyorum” cevabı veren % 31,1 oranındaki öğrencinin durumunun iyi değerlendirilmesi gerekir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında günlük hayatta aile ve arkadaş çevresi ile Romence iletişim kuranların (% 45,9) oranının önde olduğu unutulmamalıdır. Günlük hayatta Türkçe ile aşinalığı pek fazla olmayan ve öğrendiklerini geniş ölçüde uygulama fırsatı bulamayan öğrencilerin Türkiye Türkçesi cümle yapısına dayalı sorunlar yaşamaları şaşırtıcı olmamaktadır.

4.3.1.2. A1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumları

A1 düzey öğrencilerin dinleme alanında başarı durumları incelendiğinde, “çok iyi” olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 67

A1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin dinleme alanı başarı durumları	Zayıf	2	6,9
	Orta	9	31,0
	İyi	8	27,6
	Çok İyi	10	34,5
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin dinleme becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 2 öğrencinin (% 6,9) “zayıf”, 9 öğrencinin (% 31,0) “orta”, 8 öğrencinin (% 27,6) “iyi”, 10 öğrencinin (% 34,5) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme eğitimi yönelik görüşleri de, bu alanda başarı düzeyi yüksek bir grafiği destekler niteliktedir. Öğrencilere yöneltilen “Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlandığınız dil becerisi” sorusuna “dinleme” yanıtını verenlerin oranı % 11,5 ile en düşük yanıtlanma oranını temsil etmektedir.

Grup içerisinde dinleme eğitimi başarı düzeyi “iyi” ve “çok iyi” olanların oranı oldukça yüksek olsa da “orta” ve “zayıf” seviye öğrencilerin durumunun da dikkatle değerlendirilmesi gerekir.

Öğrencilere yöneltilen “Türkiye Türkçesi öğrenirken en fazla zaman ayrılan dil becerisi” sorusuna “dinleme” yanıtı veren % 14,8 oranındaki öğrencinin, söz konusu maddeye verilen

yanıtlar içinde en düşük seviyeyi oluşturması, başarı durumu istenilen düzeyde olmayan öğrencilerin durumlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Bunun dışında, öğrencilerin dinleme eğitimine ilişkin eğitim materyali ve Türkçe metinler konusundaki yaklaşımı bu konuda tereddütlerin oluşmasına sebep olmaktadır. Örneğin, “dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum” ifadesine katılım gösteren ve bu konuda kararsız yaklaşım sergileyen öğrencilerin toplamı neredeyse toplam öğrenci sayısının yarısına yaklaşmaktadır.

Yine aynı şekilde öğrencilere yöneltilen, “dinlediğim Türkçe kayıtlardaki dudak, yüz, beden hareketlerinin yokluğu anlamamı zorlaştırıyor” ifadesine katılım gösteren ve bu konuda kararsız yaklaşım sergileyen öğrencilerin toplamı da benzer oranlara ulaşmaktadır. Dudak, yüz, beden hareketlerinden yoksun bir dinleme kaydı en çok A1 düzey öğrencileri zorlayacaktır. Bu bakımdan, özellikle de düşük dil düzeyine ait öğrencilerde, öğrenim sürecinin birden fazla duyu organına hitap edecek materyallerle desteklenmesi sadece dinleme eğitimleri için değil, tüm alanlarda başarıyı artırmak için bir zaruret teşkil etmektedir.

4.3.1.3. A1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumları

A1 düzey öğrencilerin konuşma alanı başarı durumları incelendiğinde, “iyi” ve “çok iyi” olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin aynı oranda önde geldikleri görülmektedir:

Tablo 68

A1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin konuşma alanı başarı durumları	Çok Zayıf	2	6,9
	Zayıf	2	6,9
	Orta	1	3,4
	İyi	12	41,4
	Çok İyi	12	41,4
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin konuşma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 2 öğrencinin (% 6,9) “çok zayıf”, 2 öğrencinin (% 6,9) “zayıf”, 1 öğrencinin (% 3,4) “orta”, 12 öğrencinin (% 41,4) “iyi”, 12 öğrencinin de (% 41,4) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A1 grubu öğrenciler arasında “konuşma” beceri alanında “iyi” ve “çok iyi” şeklinde nitelendirilebilen öğrenci sayısının oldukça yüksek olması, eğitim süreci için oldukça önemli bir durumdur. Dilin esas itibarla sözlü iletişim aracı olması, dil eğitiminde konuşma becerisinin birey için önemini bir kat daha artırmaktadır. Öğrencilerin konuşma beceri alanındaki bu başarısı, araştırmanın önceki bulgularını da pekiştirmiştir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimlerine yönelik tutumlarının incelenmesi sırasında “Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok önem verilen dil becerisi” sorusuna “konuşma” yanıtı verenlerin oranı % 44,3 ile ilk sırada olmuştur. Bununla birlikte, “Türkiye Türkçesi derslerinde en fazla zaman ayrılan dil becerisi” sorusu da % 34,4 oranında, ilk sırada “konuşma” becerisi şeklinde yanıtlanmıştır. Görüldüğü üzere “önem” ve “zaman” eğitim sürecinde başarı olgusunu getirmiştir.

Öğrencilerin henüz temel dil düzeyinde iken diğer beceri alanlarına fark atmak suretiyle “konuşma” becerisinde yakaladıkları başarıda, çalışma grubu içerisinde Oğuz/ Osmanlı Türkçesi konuşuru olan öğrenci sayısının nispeten yüksek olması da etkili olmaktadır.

“İyi” ve “çok iyi” seviye öğrencilerin yüksek oranlarda temsil ediliyor olması, grup içerisinde “zayıf” ve “çok zayıf” öğrencilerin varlığının göz ardı edilmesi anlamına gelmemelidir. Bu anlamda, gruptaki konuşma becerisi “zayıf” düzey olarak değerlendirilen öğrencilerin başarısızlıklarının ne olduğu ve nereden kaynaklandığının iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin konuşma eğitimi hakkındaki görüş ve tutumları bu anlamda incelendiğinde bazı öğrencilerin sözcük dağarcığı yetersizliği nedeniyle Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde sorun yaşadığını dile getirdiği gözlenmektedir. Resmî dilin Romence olduğu bir ülkede, Romence eğitim gören ve Türkçe ile aşinalığı günlük hayatın rutini ile sınırlı olan ve okulda sınırlı bir ders saatinde Türkiye Türkçesi ile karşılaşan bir öğrencinin sözcük dağarcığına bağlı sorunlar yaşaması oldukça olağandır. Öte yandan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular arasında da hatırlanacağı üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin % 45,9 oranında günlük hayatın rutinini de Romence yaşadıkları görülmektedir.

Hayatında Romence ağır basan ve Türkçe ile aşinalığı zayıf olan öğrencilerin konuşma beceri alanında yakındıkları diğer bir husus, Türkiye Türkçesi cümle yapısının konuşmayı kolaylaştırmadığı ve Türkiye Türkçesinin ses olaylarını konuşurken uygulamanın zor olduğu konusudur. Özellikle de A1 düzeyinde Türkiye Türkçesi gramer yapısının tam anlamıyla içselleştirilememesine bağlı olarak bu sorun söz konusu öğrenciler tarafından derinden hissedilmektedir.

4.3.1.4. A1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumları

A1 düzey öğrencilerin yazma alanı başarı durumları incelendiğinde, grup içerisinde en yüksek oranı, “zayıf” ve “iyi” öğrenciler, aynı değerde temsil etmektedir. Ancak dağılıma bakıldığında, eğilimin “zayıf” öğrenciler lehinde olduğu görülmektedir:

Tablo 69

A1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin yazma alanı başarı durumları	Çok Zayıf	4	13,8
	Zayıf	8	27,6
	Orta	7	24,1
	İyi	8	27,6
	Çok İyi	2	6,9
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin yazma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 4 öğrencinin (% 13,8) “çok zayıf”, 8 öğrencinin (% 27,6) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 24,1) “orta”, 8 öğrencinin (% 27,6) “iyi”, 2 öğrencinin de (% 6,9) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma beceri alanında, diğer alanlara nispeten başarısız oldukları gözlenmektedir. Bu durum, öğrenci tutumlarına ilişkin bulgulardan “Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok zorlandığınız dil becerisi” sorusuna % 52,5 oranında verilen “yazma becerisi” yanıtını desteklemektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma eğitimleri hakkındaki görüş ve tutumları, yazma beceri alanında karşılaşılan bu başarı düşüklüğünün sebepleri hakkında fikir vermesi yönünden önemlidir.

Bazı öğrenciler, diğer bir anlatma becerisi olan “konuşma” eğitimleri hakkında olduğu gibi, “yazma” eğitimine yönelik olarak da “Türkiye Türkçesi ses olaylarını yazarken uygulamanın zor olduğunu” ifade etmişlerdir. Bu durum, dil bilgisel özelliklerin kavranması ve içselleştirilmesi ile alakalı olması nedeniyle A1 düzey öğrencilerin daha fazla etkileneceği bir problem alanıdır.

Ayrıca çalışma grubu içerisinde Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığının yetersizliği nedeniyle yazma becerisinde sorun yaşadığını belirtenlerin oranı, bu konunun dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Resmî dilin ve eğitim dilinin Romence olduğu bir toplumsal yapı içerisinde öğrencilerin Türkiye Türkçesinde söz varlığının yetersizliği sorunu ile karşılaşmaları oldukça olağandır. Öğrencilerin bu problem alanını aşmaları için

öğretmenlerin farklı disiplinlere ait konuların ele alındığı çeşitli metinlerle Türkçe eğitimi derslerini desteklemesi önem arz etmektedir. Ayrıca derslerde kullanılan eğitim materyallerinde kullanılan metinlerin, öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik tedbirler doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir.

Alfabeedeki farklılıklar nedeniyle Türkiye Türkçesi yazma becerisinde sorun yaşadığını ifade eden öğrenci sayısı az olmakla birlikte, bu konuda “kararsız” görüş belirtenlerin oranının nispeten yüksek oluşu (% 24,6), bazı öğrencilerin alfabe konusunda uyum sorunu yaşadıkları konusu düşündürmektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesine yeterince hâkim olamamaktan kaynaklanan anlatımı zenginleştirememe sorunu, yazma becerisinde de başarı düşüklüğünün önemli etkenleri arasındadır.

Öğrencilerin yazma beceri alanında yaşadıkları bir diğer sorun alanının öğretmen tutumlar ve derslerin işlenişinden kaynaklandığı görülmektedir. “Türkiye Türkçesi ile yazdığımız çalışmalardaki hatalar öğretmenimiz tarafından düzeltilir” ifadesinde “katılmıyorum” ve “karasızım” şeklinde cevap verenlerin oranı toplam öğrenci sayının yaklaşık yarısını bulmaktadır. Öğretmen tutumları ile ilgili bu soru, diğer beceri alanları için de öğrencilere yöneltilmiş ve diğer beceri alanlarının eğitim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarına yönelik öğrencilerin daha olumlu yaklaşımları ile karşılaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin yazma eğitimi alanında öğrencileriyle daha ilgili olmaları gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin ders işleme süreçleri ile ilgili yazma eğitimindeki başarıyı etkileyen bir diğer konu, yazma çalışmalarının ders saati yerine ödev olarak yapılması durumudur. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, araştırma yapılan okulda görevli farklı öğretmenlerin öğrencilerinden oluşmakla birlikte, Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarını ders saati yerine ödev olarak yaptığını ifade eden ve bu konuda karasız olduğunu belirtenlerin toplam oranı, çalışma grubunu oluşturan toplam öğrencilerin yarısını teşkil etmektedir.

4.3.2. A2 Düzey Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Başarı durumları incelenen 64 öğrencinin 24’ünün (% 37,5) A2 düzeyinde olduğu görülmektedir. A2 düzey öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki başarı durumları incelenerek grup içi ve farklı beceriler arası başarı değerlendirmeleri yapılmıştır.

4.3.2.1. A2 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumları

A2 düzey öğrencilerin okuma alanında başarı durumları incelendiğinde, “orta” seviye olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 70

A2 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin okuma alanı başarı durumları	Zayıf	3	12,5
	Orta	11	45,8
	İyi	5	20,8
	Çok İyi	5	20,8
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin okuma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 3 öğrencinin (% 12,5) “zayıf”, 11 öğrencinin (% 45,8) “orta”, 5 öğrencinin (% 20,8) “iyi”, 5 öğrencinin (% 20,8) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrencilerin “okuma” alanı başarı durumu A1 düzey öğrencilerle karşılaştırıldığında, “çok zayıf” kategorideki öğrencilerin bu grupta bulunmaması ve “çok iyi” kategorideki öğrenci oranının yükselmesi, Türkiye Türkçesi eğitimlerinin “okuma” alanı açısından olumlu bir dönüt olarak değerlendirilebilir. Ancak “orta” düzey başarı sergileyen öğrenci sayısının artması ve grup içerisinde bu düzey öğrencilerin sayısının hayli önde oluşu okuma alanına dair eğitim sürecinin iyi değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Esasen öğrencilerin tutumlarının belirlenmesine yönelik anket çalışmasının sonuçları incelendiğinde, okuma eğitimleri hakkındaki bulguların uç noktalarda seyretmediği, genellikle bu alana dair “orta” düzey bir yaklaşım sergilendiği görülecektir. Öğrencilere yöneltilen “en çok zorlanılan dil becerisi” sorusunda ve “Türkiye Türkçesi derslerinde en fazla zaman ayrılan dil becerisi” sorusunda “okuma” alanı orta düzeyde yanıtlanmıştır. Ancak “Türkiye Türkçesi öğrenirken en çok önem verilen dil becerisi” sorusunda “okuma” cevabı %13,1 ile en düşük orana sahiptir. Başarı artışının istenen düzeyde sağlanamamasının nedenlerini bu maddeden yola çıkarak araştırmak faydalı olacaktır. Zira eğitim süreci içerisinde gereken önemin verilmediği bir alanda istenen düzeyde başarı artışını sağlamak mümkün olmayacaktır.

4.3.2.2. A2 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumları

A2 düzey öğrencilerin dinleme alanında başarı durumları incelendiğinde, “iyi” seviye olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 71

A2 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin dinleme alanı başarı durumları	Zayıf	3	12,5
	Orta	7	29,2
	İyi	10	41,7
	Çok İyi	4	16,7
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin dinleme becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 3 öğrencinin (% 12,5) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 29,2) “orta”, 10 öğrencinin (% 41,7) “iyi”, 4 öğrencinin de (% 16,7) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrencilerin, dinleme eğitimi alanında A1 düzey öğrencilerden daha düşük bir performans sergiledikleri gözlenmektedir. A1 düzey öğrenciler arasında dinleme becerisi bakımından “zayıf” ve “orta” seviye öğrencilerin başarı düşüklüğüne ilişkin ortaya konulan sebeplerin uzun vadede A2 düzey öğrencilerde daha fazla kendini hissettirdiği ve öğrencilerde başarı durumunu olumsuz etkilediği görülmektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimine yönelik tutumları hakkındaki bulgular arasında, Türkçe eğitimi derslerinde en az zaman ayrılan dil becerisinin “dinleme” alanı olarak belirtilmesi uzun vadede başarı düzeyinin düşmesine neden olmuştur.

Bununla birlikte öğrenciler tarafından dinleme eğitimi materyalleri ve dinleme kayıtlarındaki Türkçe metinlerin uzunluğu konusunda getirilen eleştirilerin de hatırlanması gerekir. Öğrencilerin dinleme eğitimi hakkındaki görüş ve tutumları dikkate alındığında daha kısa metinlerin daha somut kayıtlarla sunumuna yönelik bir talep hissedilmektedir.

Öğrencilerin başarısızlığında etkili olan diğer bir konu, öğrencilerin Türkiye Türkçesi ön bilgileri ve hazırbulunuşluk seviyeleri açısından bireysel farklılıkların dikkate alınması hususudur. Öğrencilerden bazıları günlük hayatta Türkiye Türkçesine yakın özellik gösteren Oğuz/ Osmanlı Türkçesi konuşuru iken bazıları Türkiye Türkçesi ile farklı lehçe gruplarına ait Kırım Tatarcası ve Nogayca temelli öğrencilerdir. Bunun da ötesinde Türkçe ile aşinalığı çok zayıf olan, günlük hayatta en yakınları ile dahi Romence iletişim kuran, hatta Türkçeyi bildiği diller sıralamasında bile belirtmeyen öğrencilerin varlığı unutulmamalıdır. Bu denli

bireysel farklılıklara sahip bir öğrenci grubunda başarı düzeylerinin farklılık göstermesi olağandır; ancak, öğrencilerde genel başarı artışının sağlanması için de eğitim sürecinin bu bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesi zorunludur.

4.3.2.3. A2 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumları

A2 düzey öğrencilerin konuşma alanında başarı durumları incelendiğinde, “çok iyi” seviye olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 72

A2 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin konuşma alanı başarı durumları	Zayıf	4	16,7
	Orta	3	12,5
	İyi	7	29,2
	Çok İyi	10	41,7
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin konuşma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 4 öğrencinin (% 16,7) “zayıf”, 3 öğrencinin (% 12,5) “orta”, 7 öğrencinin (% 29,2) “iyi”, 10 öğrencinin (% 41,7) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrenciler arasında, “konuşma” alanı başarı düzeyi yönünden “çok iyi” seviyedeki öğrencilerin çoğunluğu teşkil etmesi ve bu grup öğrenciler arasında “çok zayıf” seviye olarak nitelendirilebilecek öğrenci bulunmaması eğitim süreci açısından olumlu bir dönüt olarak değerlendirilebilir. Başarı düzeyinin, diğer beceri alanlarına nispeten oldukça yüksek olduğu bir grupta hâlâ “zayıf” seviye olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin bulunması, eğitim sürecinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak yürütülmesi ve öğrencilerin öğrenme gereksinimleri doğrultusunda eğitim ortamlarının oluşturulması hususunda daha dikkatli olunması gerektiğini düşündürmektedir.

4.3.2.4. A2 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumları

A2 düzey öğrencilerin yazma alanında başarı durumları incelendiğinde, “zayıf” seviye olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 73

A2 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin yazma alanı başarı durumları	Çok Zayıf	3	12,5
	Zayıf	8	33,3
	Orta	5	20,8
	İyi	6	25,0
	Çok İyi	2	8,3
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin yazma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 3 öğrencinin (% 12,5) “çok zayıf”, 8 öğrencinin (% 33,3) “zayıf”, 5 öğrencinin (% 20,8) “orta”, 6 öğrencinin (% 25,0) “iyi”, 2 öğrencinin (% 8,3) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrenciler için bahsedilen yazma becerisi performans düşüklüğü konusunda, A2 düzeye gelindiğinde de önemli bir ilerleme kaydedilemediği gözlenmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri konusunda sorun yaşadıkları problem alanlarına bakıldığında, hedef dilin dil bilgisel yapılarının kavranması ve içselleştirilmesini gerektiren sorun alanlarının A2 düzeyinde tamamen aşılmasını beklemek erken olacaktır.

Örneğin öğrencilerin Türkiye Türkçesinin ses olaylarını yazarken sorun yaşamamaları için Türkçe düzeylerini daha ileriye aşamaları taşımaları gerekir. Bununla birlikte Türkçe sözcük dağarcığının zayıflığına bağlı sorunları aşmaları, Türkçe dil seviyelerinin de ötesinde birtakım etkenlerin çözüme kavuşması ile ilgili bir durumdur.

Ancak A2 düzeye gelindiğinde alfabedeki farklılıklardan kaynaklı yazma sorunları konusunda öğrencilerin ilerleme kaydetmiş olmaları beklenmektedir. Bunun gibi, A1 düzey öğrencilere kıyasla hedef dildeki hâkimiyet alanının genişlemesine bağlı olarak Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarında duygu ve düşüncelerin sıralanması, anlatımın genişletilmesi ve zenginleştirilmesi konularında kısmen de olsa bir iyileşme beklenmektedir. Bu anlamda, A1 düzeyinde % 13,8 oranında temsil edilen “çok zayıf” seviye öğrencinin A2 düzeyinde azalarak % 12,5 ile temsil edilmesi; aynı şekilde A1 düzeyinde % 6,9 oranına sahip “çok iyi” seviye öğrencinin kısmen de olsa artarak % 8,3 oranına yükselmesi, eğitim sürecinden beklenenler konusunda umut oluşturmaktadır.

4.3.3. B1 Düzey Öğrencilerin Başarı Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Başarı durumları incelenen 64 öğrencinin 11'inin (% 17,2) B1 düzeyinde olduğu görülmektedir. B1 düzey öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarındaki başarı durumları incelenerek grup içi ve farklı beceriler arası başarı değerlendirmeleri yapılmıştır.

4.3.3.1. B1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumları

B1 düzey öğrencilerin okuma alanı başarı durumları incelendiğinde, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” seviyedeki öğrencilerin birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği; “zayıf” ve “çok zayıf” öğrenciye ise rastlanılmadığı görülmüştür:

Tablo 74

B1 Düzey Öğrencilerin Okuma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin okuma alanı başarı durumları	Orta	4	36,4
	İyi	3	27,3
	Çok İyi	4	36,4
	Toplam	11	100,0

B1 düzey öğrencilerin okuma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 4 öğrencinin (%36,4) “orta”, 3 öğrencinin (% 27,3) “iyi”, 4 öğrencinin (%36,4) “çok iyi” seviyede olduğu görülmüştür.

Bu grup öğrencilerin “okuma” alanı başarı değerlendirmesinde “zayıf” seviye öğrencilere rastlanmaması, eğitim süreci için oldukça olumlu bir durumu işaret etmektedir. Ancak “çok iyi” seviye öğrencilerle “orta” düzey başarılı öğrencilerin grup içerisinde aynı oranda temsil ediliyor olması, grubun “okuma” alanı başarı artışına gölge düşürmüştür.

Bununla birlikte okuma eğitimi hakkındaki tutum anketinde, Türkiye Türkçesinin cümle yapısı nedeniyle ve Romanya Türkçesi bildiği için Türkiye Türkçesinde okurken zorlandığını ifade edenlerin oranı toplam öğrenci sayısının yarısını geçiyorken, bu grupta okuma alanı başarı durumu istenen düzeyde olmayan öğrencilerin oranının % 36,4 ile temsil ediliyor olması başarı artışı yönünde bir ilerlemeyi işaret etmektedir.

4.3.3.2. B1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumları

B1 düzey öğrencilerin dinleme alanı başarı durumları incelendiğinde, “çok iyi” seviyedeki öğrencilerin önde olduğu, grup içi eğilimin “iyi/ çok iyi” seviye öğrenciler lehine olduğu görülmektedir:

Tablo 75

B1 Düzey Öğrencilerin Dinleme Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin dinleme alanı başarı durumları	Orta	1	9,1
	İyi	4	36,4
	Çok İyi	6	54,5
	Toplam	11	100,0

B1 düzey öğrencilerin dinleme becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 1 öğrencinin (% 9,1) “orta”, 4 öğrencinin (% 36,4) “iyi”, 6 öğrencinin (% 54,5) “çok iyi” seviye olduğu görülmektedir.

B1 düzey öğrencilerde Türkiye Türkçesi “dinleme” beceri alanında olumlu bir ilerleme görülmektedir. A2 düzey öğrencilerde yaşanan performans düşüklüğünün bu seviye öğrencilerde devam etmemesi, sürecin aksayan yanları konusunda ilgili öğretmenlerin daha dikkatli tedbirler aldığı fikrini vermektedir.

4.3.3.3. B1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumları

B1 düzey öğrencilerin konuşma alanı başarı durumları incelendiğinde, grubun “iyi” ve “çok iyi” seviyedeki öğrencilerden oluştuğu, “çok iyi” seviye öğrencilerin önde olduğu görülmektedir:

Tablo 76

B1 Düzey Öğrencilerin Konuşma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin konuşma alanı başarı durumları	İyi	3	27,3
	Çok İyi	8	72,7
	Toplam	11	100,0

B1 düzey öğrencilerin konuşma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 3 öğrencinin (% 27,3) “iyi”, 8 öğrencinin (% 72,7) “çok iyi” seviye oldukları görülmektedir.

B1 düzeye gelindiğinde öğrencilerin temel dil becerilerinin tüm alanlarında bir iyileşme ve ilerleme yaşadıkları bariz bir şekilde kendini göstermektedir. Çalışma grubunun, diğer beceri alanlarına nispeten “konuşma” alanındaki başarılı duruşu B1 düzeyinde de kendini göstermiştir. Diğer alanlarda B1 düzeyine gelindiğinde genel olarak “zayıf” seviyenin grubu terk ettiği görülürken konuşma alanında, B1 düzeyinde, “orta” seviyenin de bulunmadığı gözlenmektedir. Bu durum, bölgede sözlü iletişim dili hainde varlık gösteren yerel Türkçenin eğitim sürecine katkısı şeklinde değerlendirilebilir.

4.3.3.4. B1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumları

B1 düzey öğrencilerin yazma alanı başarı durumları incelendiğinde, grubun “orta” ve “çok iyi” seviyedeki öğrencilerden oluştuğu, “çok iyi” seviyedeki öğrencilerin önde olduğu görülmektedir:

Tablo 77

B1 Düzey Öğrencilerin Yazma Alanı Başarı Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin yazma alanı başarı durumları	Orta	2	18,2
	Çok İyi	9	81,8
	Toplam	11	100,0

B1 düzey öğrencilerin yazma becerisi başarı durumları grup içerisinde değerlendirildiğinde 2 öğrencinin (% 18,2) “orta”, 9 öğrencinin (% 81,8) ise “çok iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dil düzeylerindeki ilerlemeye bağlı olarak yazma becerilerinde beklenen performans artışı B1 düzey öğrencilerin çalışmalarında kendisini göstermektedir. Bu grup öğrencilerin çalışmalarında yazma ölçütleri bazında ayrıntıya inildiğinde geliştirilmesi gereken durumlar mevcut olmakla birlikte, söz konusu öğrencilerin yazılı anlatımlarının, taşıdığı genel özellikler yönüyle iyileşme eğiliminde olduğu hissedilmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yazma beceri alanında, diğer beceri alanlarına göre daha fazla sorun yaşamaları, daha düşük performans gösteriyor olmaları nedeniyle, araştırmanın ilerleyen aşamalarında öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, yazma becerisi değerlendirme ölçütleri doğrultusunda detaylı olarak incelenecektir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Temel Beceri Alanlarındaki Başarı Durumlarına İlişkin Genel Değerlendirme

Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, A1 düzey öğrencilerin en başarılı oldukları beceri alanının “konuşma” olduğu; en başarısız oldukları beceri alanının “yazma” olduğu görülmüştür.

A2 düzey öğrenciler için de durum değişmeyerek en başarılı oldukları beceri alanının “konuşma” olduğu; en başarısız oldukları beceri alanının “yazma” olduğu görülmüştür.

B1 düzey öğrencilerin en başarılı oldukları alanın, sürpriz bir şekilde, “yazma” becerisi olduğu, bunu “konuşma” becerisinin takip ettiği görülmüştür. B1 düzey öğrencilerin çalışmalarında “zayıf”, “çok zayıf” olarak nitelendirilebilecek bir ürüne rastlanmamıştır. Ancak, diğerlerine nispeten “okuma” beceri alanında bir performans düşüklüğü gözlenmiştir.

Öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili olarak, A1 ve A2 düzeylerinde, bölgede sözlü iletişim dili olarak kullanılan yerel Türkçenin öğrencilerin konuşma ve dinleme beceri alanlarına olumlu etkisi görülmektedir. B1 düzeyine gelindiğinde ise Türkçeye tüm beceri alanlarında hâkim olma durumu kendini göstermektedir. B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki başarı artışı, aldıkları Türkçe eğitiminin kazanımlarının birey üzerindeki etkisini yansıtmaktadır.

4.4. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Yazma Becerilerinin Çeşitli Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi

Araştırmanın önceki bölümlerinde, Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin Türkiye Türkçesi eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanının yazma becerisi olduğu tespit edilmişti. Daha sonra öğrencilerin dil düzeyleri ve Türkiye Türkçesi beceri alanları temelinde başarı durumları incelenmiş, diğer beceri alanlarına göre, yazma alanındaki başarı durumlarının önemli ölçüde düşük olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin aldıkları Türkçe eğitiminin betimlenmesi, problemlerin belirlenerek eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli sürdürülmesine yönelik önerilerin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yazma becerilerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi zarureti oluşmuştur.

Bu kapsamda, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, aşağıda belirtilen değerlendirme ölçütlerine göre incelenmiştir:

- Kâğıt düzenine uyma.
- Düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma.
- Ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma.
- Cümleleri doğru kurma.
- Cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma.
- Anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma.
- Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma.
- Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma.
- Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyma.

Türkiye Türkçesi dil düzeyleri temelinde, yukarıdaki değerlendirme ölçütlerine göre yazılı anlatım çalışmaları incelenen öğrencilerin durumları “zayıf”, “orta”, “iyi” şeklinde sınıflandırılarak elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.4.1. A1 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

A1 düzey öğrenciler araştırma grubumuz içerisinde 29 kişiyle toplam grubun % 44,6’sını temsil etmektedir.

4.4.1.1. A1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu

A1 düzey öğrenciler kâğıt düzenine uyma konusunda incelendiğinde “zayıf” öğrencilerin önde olduğu, ancak “orta” ve “iyi” seviye öğrencilerle kıyaslandığında dağılımın birbirlerine yakın oranlarda seyrettiği görülmektedir:

Tablo 78

A1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu	Zayıf	11	37,9
	Orta	9	31,0
	İyi	9	31,0
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrenciler kâğıt düzenine uyma konusunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde 11 öğrencinin (% 37,9) “zayıf”, 9 öğrencinin (% 31,0) “orta”, 9 öğrencinin (% 31,0) “iyi” seviyede oldukları görülmektedir.

Yazılı anlatımlarında kâğıt düzenine uyma konusunda, bulundukları dil seviyesi dikkate alındığında başarılı sayılabilecek öğrenciler mevcut, ancak kâğıt düzeni konusunun yazma çalışmaları sırasında, öğrencilerin çoğu tarafından fazla önemsenmediği de gerçektir. Bu durum, sayfa düzeni konusunda birçok hatayı beraberinde getirmektedir.

A1 düzey öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde sayfanın sağından ve solundan boşluk bırakılmasına fazla dikkat edilmediği gözlenmektedir.

Bu seviye öğrencilerin çoğunun yazma çalışmaları fazla kapsamlı olmadığı için sayfanın altından ve üstünden bırakılması gereken boşluk ve buna bağlı düzenleme hakkında kimi zaman fikir yürütmekte zorlanılmaktadır. Bu tür çalışmalar sayfanın ortaya yakın bir bölümünde ve genellikle tek paragraf şeklinde oluşturulmaktadır.

A1 düzey öğrencilerin çalışmalarında en sık görülen hatalardan biri yazıya bir başlık belirlenmemesidir. Başlık belirlenen yazılarda da, çoğu zaman başlığın tam olarak ortalı olmadığı, sağa sola yatık bir biçimde olduğu gözlenmektedir. Başlığın yazımı ile ilgili diğer bir problem de, başlık olarak belirlenen ifadenin altının çizilmesidir. Başlığın vurgulu ya da dikkat çekici hâle gelmesi için yapıldığı intibaini uyandıran bu eylem, kâğıt düzenine aykırı özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma çalışmaları incelenen öğrencilerden bazılarında, kâğıt düzeni konusunda karşılaşılan bir diğer hata da paragraf girintisi oluşturulmamasıdır.

4.4.1.2. A1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu

A1 düzey öğrenciler, düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma konusunda incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin önde olduğu, “orta” seviye öğrencilerle de dağılımın birbirine yakın seyrettiği görülmektedir:

Tablo 79

A1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu	Zayıf	11	37,9
	Orta	10	34,5
	İyi	8	27,6
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrenciler, düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma konusunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde 11 öğrencinin (% 37,9) “zayıf”, 10 öğrencinin (% 34,5) “orta”, 8 öğrencinin de (% 27,6) “iyi” seviyede oldukları görülmektedir.

A1 seviye öğrencilerin yazma çalışmaları arasında, düzgün ve okunaklı yazma konusunda iyi örnekler bulunmakla birlikte, düzensiz ve okumakta güçlük çekilen, bazı kelimelerin tahmin edilmek suretiyle okunduğu yazılı anlatımlar da mevcuttur.

Farklı yazı karakteri kullanma konusunda, öğrencilerin çok dillilik durumundan kaynaklanan, bölgede hâkim olan yerel Türkçenin söyleyiş özelliklerinden ve kelimenin standart Türkçede doğru yazım şeklini bilmemekten kaynaklanan hatalar görülmektedir.

Çalışma grubu içerisindeki bir öğrencinin, öyküleyici bir anlatımla oluşturduğu yazının başlığını “soygwmçü” şeklinde belirlediği gözlenmektedir. Burada orta hece ünlüsü “u” yerine, alfabeye hâkim olamamaktan kaynaklı olarak benzerlik ilgisıyla “w” harfini kullanmıştır. Son hecedeki yapım ekinin sert sessiz olması ve burada ince ünlünün kullanılması suretiyle kelimedeki büyük ünlü uyumunun bozulması ise bölgenin ağız özelliklerinin yazılı anlatıma yansımaları olarak değerlendirilmektedir. Orta hecedeki asli ses “n” yerine “m” sesinin kullanılması sadece bu öğrenciye özgü olmayıp, farklı öğrencilerin yazılı anlatımlarında da karşılaşılan bir durumdur. Bu durum öncelikle bitişik eğik el yazısı ile yazan öğrencilerde “n” harfinin kendinden önceki harfe bağlanması sırasında “m” harfi izlenimi uyandırdığı şeklinde tahmin edilmiştir. Ancak dik temel harflerle yapılan

çalışmalarda da aynı durum gözleendiğinde, bu sorunun bölgesel Türkçenin ağız özelliklerinden kaynaklandığı ya da alfabeyle hâkim olunamadığı için birbirine yakın olan “n” ve “m” harflerinin karıştırılmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

“soygwmçü”, “bir güm”, “marketim ömümde bayılam bir lise öğrencisi vardı.”

Bunun dışında, bölgenin ağız özelliklerinden kaynaklı farklı yazı karakteri kullanımının sebep olduğu yazım yanlışları da mevcuttur:

“onun aylesi kaza geçiriyor”, “öylen olmuş” “bir lise öğrencisi baiygin bulunmuştu”...

Türkiye Türkçesine yabancı dillerden yerleşmiş olan bazı sözcüklerin yazımında, farklı yazı karakteri kullanım hatası gözlenmektedir. Öğrencilerin çok dilli olması ve bu kelimelerin orijinal hâline vakıf olmaları dolayısıyla ya kelimenin orijinal hâli kullanılmakta, ya da orijinal hâli ile Türkçeleşmiş hâli arası bir kullanımla yazım hatası yapılmaktadır.

“taxi”, “adamın piçhologisi bozuktu”, “policler onu yakaladı”, “doctor söyledi”...

Bir öğrencinin çalışmasında, “taksi” sözcüğünün yazımıyla ilgili aynı metinde iki farklı tutum gözlenmiştir. Öğrenci ulaşım aracı, vasıta ismi olarak bu sözcüğü “taxi” biçiminde kullanmış, yapım eki getirilerek bu sözcükten türetilmiş kelimelerde ise “taksici, taksiciden” şeklinde Türkçeleşmiş hâlini kullanmıştır.

4.4.1.3. A1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu

A1 düzey öğrenciler ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma konusunda incelendiğinde “orta” seviyedeki öğrencilerin önde olduğu, bu durumu “zayıf” seviye öğrencilerin takip ettiği gözlenmektedir:

Tablo 80

A1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu	Zayıf	10	34,5
	Orta	13	44,8
	İyi	6	20,7
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrenciler, ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma konusunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde 10 öğrencinin (% 34,5) “zayıf”, 13 öğrencinin (% 44,8) “orta”, 6 öğrencinin de (% 20,7) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, Romence veya diğer bir yabancı sözcük kullanımının yok denecek kadar az olduğu, kullanılan yabancı sözcüklerin de genellikle özel isimler şeklinde karşımıza çıktığı, bunun da oldukça makul bir durum olduğu söylenebilir.

Ancak öğrenciler, Türkiye Türkçesi yazılı anlatımlarını, bölgesel Türkçenin söyleyiş özelliklerinin etkisi altında oluşturmakta ve bu nedenle standart Türkçeden zaman zaman uzaklaştıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bu konuda yaptığı hatalar incelendiğinde kalınlık incelik uyumunun sıklıkla bozulduğu gözlenmektedir. Kalınlık incelik uyumunun bozulmasında “i” sesinin kullanımı yönündeki güçlü eğilim kendini göstermektedir:

“Ambulansi çağırdı, marketin önünde bayılan bir lise öğrencisi vardı.”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi “ı” sesinin inceltilerek (i) kullanılması öğrenci çalışmalarında oldukça yaygın olan bir durumdur. Bu durum eklerde daha yaygın olmakla birlikte, kelime köklerinde de örneğine rastlamaktadır.

Yukarıdaki örnek cümlede öğrenci sözcüğünün yazımı, konuyla ilgili diğer bir hatayı örneklemektedir. “öğrenci” sözcüğünde “n” sesinin düştüğü, “r” ve “e” sesleri arasında da göçüşme yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında, bölgenin ağız özelliklerinden kaynaklanan ses düşmesi ve göçüşme gibi ses olayları sıklıkla kendini göstermektedir.

“Bir kasier bir Pazar günü market önünde çığlık atıyor.”

Bu cümlede “kasiyer” sözcüğünde “y” sesinin düştüğü ve yukarıda bahsi geçen, “i” sesi yönündeki eğilim doğrultusunda kalınlık incelik uyumunun bozulduğu görülmektedir. Ayrıca “çığlık” sözcüğünün yazımında “i” sesinin kullanımına yönelik temayülün yanı sıra, son sesteki k>g değişimi dikkat çekmektedir.

Dönmez’in (2018), ön seste daha yaygın olmak üzere, ön ses ve iç seste bölge ağızında “h” sesinin düştüğü tespiti öğrenci çalışmalarında doğrulanmaktadır:

“Hemen astaneye gitik.”

Yukarıdaki cümlenin yüklemine görülen ünsüz tekleşmesi bölge ağızında örneğine sıkça rastlanan bir durumdur. Öğrenci çalışmalarında da bu durum yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır:

“Ona evine kadar yardım **etim** ve çok teşekkür **eti**.”

“Cebindeki çiçeği çıkardı ve sokaktaki beyefendiye **uzatı**.”

Sözlü dilde çabuklaşma ve kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan ses düşmesi ve hece kaynaşması durumunun yazılı anlatıma sıklıkla yansıdığı gözlenmektedir:

“Hemen ambulans **çarır**.”

“Ne görsün, **yatanın** üstünde bir köpek yavrusu.”

“Hastaneye **etiştinde** çok geçti, adam hayatını kaybetmişti.”

Şimdiki zaman ekinin kullanımı konusunda da bölgenin ağız özelliklerinin yazılı anlatıma yansıyan örnekleri tespit edilmektedir. Dönmez (2018), şimdiki zaman ekinin (-yor) bölgede, Türk – Oğuz ve Türk – Tatar ağız gruplarında düzlünlü, Türk – Yörük ağız grubunda ise yuvarlak ünlülü biçimde olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci çalışmalarında genellikle Türkiye Türkçesindeki kullanımı esas alınmakla birlikte, bazen bölgesel ağız özelliklerinin yazılı anlatıma girdiği görülmektedir:

“Otobüse bir hırsız girio ve bütün paraları istiyo.”

Yukarıda bahsi geçen “i” sesinin kullanımına yönelik eğilim sadece kalın ünlünün inceltmesi ile değil, düzleşme ve daralma ile de sağlanmaktadır:

“Çünkü bu bir hastalıkmiş.”

“Sabaha karşı yanına bir çocuk **gelicek** ve ona bütün parayı **vericeksin**.”

A1 düzey öğrencilerin yazma çalışmalarında “aile” ve “şoför” gibi günlük hayatta sık kullanılan kelimelerde ağız etkisinin daha fazla olduğu gözlenmektedir:

“Güvenlik görevlisi taxi şoferinin yerine ambulansı arar.”

“Kızı zengin bir ayle hizmeçi olarak yanlarına alıyor.”

Bu cümlelerde ayrıca “taksi” sözcüğünün yazımında farklı yazı karakteri kullanıldığı ve “hizmetçi” sözcüğünde ses düşmesi yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin çalışmalarında ayrıca ç>ş değişimi gibi ağız özelliklerine bağlı ses değişim özelliklerine rastlanmaktadır:

“Sonra iki saat geşti.”

4.4.1.4. A1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu

A1 düzey öğrenciler cümleleri doğru kurma konusunda incelendiğinde “iyi” seviye ve “zayıf” seviye öğrencilerin aynı oranda temsil edildiği gözlenmektedir:

Tablo 81

A1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu	Zayıf	11	37,9
	Orta	7	24,1
	İyi	11	37,9
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrenciler cümleleri doğru kurma konusunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde 11 öğrencinin (% 37,9) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 24,1) “orta”, 11 öğrencinin de (% 37,9) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

Söz konusu öğrencilerin cümleleri doğru kurma konusunda yaptığı hatalara bakıldığında kelimelerin yanlış anlamda kullanılması, gereksiz sözcük kullanımı, özne ve diğer öğelerle yüklem arasındaki uyumsuzluk gibi anlatım bozukluklarının yaygın olduğu görülmektedir. Bunun dışında hâl eklerinin amacına uygun kullanılmaması ve fiil çekimlenmesinde görülen yanlışlar, A1 düzey öğrencilerde en sık karşılaşılan dilbilgisel hata türleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bazı öğrencilerin çalışmalarında, birbiriyle ilişkili bir biçimde devam eden cümlelerde ya da bağlı sıralı cümlelerde fiil kip çekimlerinde uyumsuzluk görülmektedir:

“Bir ailenin çok güzel bir kızları varmış. Kız o kadar güzelmiş ki herkes ona hayranmış. Bu kızın adı Zeynep’ti. Zeynep çok zeki bir kızmış. Bir süre sonra Zeynep’in ailesi kaza geçiriyorlar ve ölüyorlar.”

Yukarıdaki örnek cümlelerde de görüldüğü gibi öğrenilen geçmiş zamanla anlatılan konu, bir ara görülen geçmiş zamana dönüşüyor, ardından tekrar öğrenilen geçmiş zamanla ifade edilmek suretiyle, anlatım şimdiki zamanla bitiriliyor.

Ayrıca bu cümlede geçen, “bir ailenin çok güzel bir kızları” tekil/ çoğul uyumsuzluğundan kaynaklanan tamlama hatası dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin kimi zaman yönelme durum ekini işlevine uygun kullanmadıkları görülmektedir:

“Sabaha karşı taksi şoförü banka önüne çığlık attı.”

Bulunma durum ekinin kullanılması gereken yerde yönelme durum ekinin kullanıldığı görülmektedir. Bu tür hatalar diğer hâl eklerinin kullanımı konusunda da yaşanmaktadır:

“Benim **mahallemden** bir taksi şoförü vardır. Taksi şoförü komşularınla hiç konuşmazdı.”

Bu cümlede bulunma durum eki yerine ayrılma durum ekinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca “komşularınla” sözünde, üçüncü tekil iyelik yerine ikinci tekil iyelik kurulduğu, bu durumun anlatım bozukluğuna neden olduğu görülmektedir.

“Bir gece kızlarla birlikte çarşıya çıktık ve biraz şeker almak için markete gitmeye düşündük. Onları yedik ve acil olarak alerji yaptık.”

“...markete gitmeye düşündük” ifadesinde belirtme hâl eki yerine yönelme hâli kullanılmıştır. Ayrıca devamında geçen “acil” sözcüğü, Türkiye Türkçesinde bu durum için kullanılan sözcük değildir. Burada sözcük seçiminde hata yapıldığı gözlenmektedir. Ardından gelen “alerji yaptık” ifadesi duruma uygun düşen bir ifade değildir. “şeker bizde alerji yaptı” şeklinde düzeltilmesi gerekir.

Öğrencilerin cümleleri doğru kurma konusunda zaman zaman gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan hatalar yaptığı görülmektedir:

“Kasiyerişini yapıyordu, birden bir çığlık sesi işitti.”

Bu cümlede ses sözcüğünün gereksiz yere kullanılması anlatım bozukluğuna sebep olmuştur.

A1 düzey öğrencilerin hâl eklerini ve fiilimsileri işlevlerine uygun kullanamamaları anlatımı zenginleştirememelerine sebep olmaktadır. Bu konuda yaptıkları denemeler ise bu dil düzeyi öğrencilerde genellikle anlatım bozukluğu ve anlam bakımından belirsiz cümle yapıları şeklinde sonuçlanmaktadır:

“Bir adam etrafına bakar ve birkaç dakika sonra yaşlı kadın dükkândaki tüm parayı vermekle tehdit eder ve kimseye söylemez.”

Bu cümlede soyguncunun kim olduğu, kimin kimi tehdit ettiği belirsiz olmakla birlikte, kimseye söylememe durumu da bu anlamda kapalılığını korumaktadır. Metnin bağlamından hareketle cümlenin, “bir adam etrafına bakar ve birkaç dakika sonra yaşlı kadından dükkândaki tüm parayı vermesini ister; daha sonra kadını, kimseye söylememesi için tehdit eder” şeklinde düzeltilmesi gerekmektedir. Öğrencinin bulunduğu dil seviyesi gereği hâl

ekleri ve fiilimsiler konusundaki yetersizliği, böyle bir hatayı gerçekleştirmesinde etkili olmuştur.

Öğrenciler arasında sayısı az olmakla birlikte fiil çekimlemesi yapamadığı için cümle kuramayan öğrencilere de rastlanmaktadır:

“Lise öğrencisi gece saat 00.00, karanlık bir sokakta saklanma, 155’i arama.”

Örnek cümlede de görüldüğü gibi, öğrenci fiilleri uygun kip ekiyle çekimleyememekte ya da bu konuda tereddüt yaşamaktadır. Bunun sonucunda, anlatmak istediklerini fiillerin mastar hâlini kullanarak anlatmaya çalışmaktadır.

4.4.1.5. A1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu

A1 düzey öğrenciler cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma konusunda incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin önde olduğu gözlenmektedir:

Tablo 82

A1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu	Zayıf	12	41,4
	Orta	7	24,1
	İyi	10	34,5
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrenciler cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma konusunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde 12 öğrencinin (% 41,4) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 24,1) “orta”, 10 öğrencinin (% 34,5) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

Bu grup öğrencilerin Türkiye Türkçesine yeterince hâkim olamamaları anlatımlarının tekdüze ve basit cümlelerle sınırlı kalmasına sebep olmaktadır. Fiilimsileri etkili kullanamayan ve edat grupları oluşturamayan öğrenciler, cümle içerisinde ve cümleler arası ilgi ve bağlantıları genel olarak bağlaçlar yardımıyla oluşturmaktadır. A1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımları genellikle tek paragraflı olduğundan paragraflar arası anlam ilgisinin takibi az sayıda örnekle sınırlı kalmaktadır.

“Hizmetçi gece 00.00’da ambulans çağırdı. Marketin önünde bayılan bir lise öğrencisi vardı.”

Yukarıdaki örnek cümlelerde, ambulans çağırma eylemi ile bayılan bir öğrencinin fark edilmesi arasındaki neden sonuç ilgisi dilbilgisel olarak kurulamamıştır.

“Bir taksi şoförü son yolcusunu almış. Saat çok geçmiş. Müşteri arabaya binmiş. Silahı taksi şoförünün başına dayamış.”

Gece geç bir vakitte bir taksi şoförünün gasp edilmesine ilişkin bu dört cümle, ilgi bağıntısı kurularak, tek cümle hâlinde ve daha etkili bir anlatımla sunulabilirdi.

“Bir gün iş çıkışı markete uğrayıp ateş etmeye kalktı. Adamın psikolojisi bozuktur.”

İkinci cümlelerin başına getirilecek “çünkü” bağlacı ile kurulabilecek olan sebep sonuç ilgisi oluşturulamamıştır.

“Eylül akşamı saat 00.00’da kasiyer mağazayı temizliyordu. Bu kasiyer kadın dışında o dükkânda kimse yoktu. O benzin istasyonunda bu dükkân vardı.”

Soygun öncesi bir dükkân ve bir çalışanın durumun betimlendiği bu cümleler arasında gerekli ilgi bağıntısının oluşturulamadığı görülmektedir.

“lise öğrencisi, gece saat 00.00, karanlık bir sokakta saklanma, 155’i arama.”

Fiil çekimi yapılamaması nedeniyle cümle tam olarak oluşturulamamıştır. Ancak doğru kipte fiil çekimlenip, cümle kurulmuş olsaydı da “öğrencinin neden saklandığı”, “155’i neden aradığı”, “olay yerinde bulunma sebebi” gibi konularda bir ilgi kurulamadığı için yine tam olarak doğru bir cümle olmayacaktı.

4.4.1.6. A1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

A1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarında, anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir:

Tablo 83

A1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu	Zayıf	15	51,7
	Orta	10	34,5
	İyi	4	13,8
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarında, anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma konusu grup içerisinde değerlendirildiğinde 15 öğrencinin (% 51,7) “zayıf”, 10 öğrencinin (% 34,5) “orta”, 4 öğrencinin de (% 13,8) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ile yaratıcı yazma yöntemleri ışığında, öyküleme tekniği kullanılarak; öğrencilerden, belirledikleri kelimelerden hareketle öykü oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları öyküler değerlendirildiğinde, seçilen öğelerin olay örgüsü içerisinde kullanımı, anlatım ve kurgu hatası gibi eksiklikler tespit edilmektedir. Örneğin bazı çalışmalarda zaman öğesinin seçilmediği, öyküde zaman unsurunun belirsiz olduğu ya da kelime havuzundan belirli bir zaman ifadesinin seçilmiş olmasına rağmen, öykünün “bir gün” tabiri kullanılarak geniş zaman aralığında veya belirsiz zaman diliminde kurgulandığı görülmektedir.

Öğrencilerin oluşturdukları öykülerin anlatımında ve kurgulanmasında kişi unsuru bakımından da hatalar gözlenmektedir. Örneğin kelime havuzundan iki kişi seçen öğrencinin, öyküde yalnızca seçilen kişilerden birini kullandığı, öyküye farklı kişilerin dâhil edildiği, yazının ilerleyen kısımlarında anlatıma “ben” ve “biz” ifadelerinin girdiği görülmektedir. Hatta bazı çalışmalarda, seçilen kişinin öyküde pasif unsur olduğu, sonradan dâhil edilen hayali öğenin öykünün merkezine alındığı olmaktadır. Birinci şahsın ağzından anlatım yapılan bazı çalışmalarda, kişi öğesi olarak “biz” unsurunun öne çıktığı, ancak anlatıcı haricindeki kişi ya da kişiler hakkında aydınlatıcı bilgiler verilmediği gibi, farklı kişilerin olay örgüsü içerisindeki rolüne de değinilmediği görülmektedir.

Öğrenci çalışmalarında, olay öğesinin seçimi, kurgulanması ve anlatımı konusunda hatalar mevcuttur. Kimi çalışmalarda olay öğesi seçilmekte, öyküde buna yer verilmekte, ancak bir öykü vasfını elde edecek şekilde olay örgüsü ayrıntılandırılmamaktadır. Bu tür yazılarda olayın yaşandığı birkaç cümle ile geçilmektedir.

Bazı öğrenciler tarafından olay örgüsünün doğru kurulamadığı gözlenmektedir. Örneğin, olay öğesi olarak ambulans çağırmanın belirlendiği bir öyküde, hamile bir kadının doğuma yetiştirilmesi süreci anlatılmış ve “ambulans çağırma” eylemi söz konusu dahi olmadan öykü tamamlamıştır.

Bunun gibi bir başka öyküde olay olarak “ateş etme” seçilmiş, bir taksi şoförünün gasp edilmesi üzerinden kurgulanmış, ancak öyküde “ateş etme” durumu gerçekleşmediği gibi böyle bir tehdit ifadesi dahi kullanılmamıştır.

Bazı çalışmalarda ise olay örgüsünde bağlantı hatası gibi eksikler dikkat çekmektedir. Örneğin bir çalışmada olay ögesi olarak “155’i arama” seçilmiş; olay, bir dükkânın soyulma süreci üzerinden kurgulanmış, ancak öyküde 155 aranmadan ve herhangi bir şekilde polis çağrılmadan polisin olaya girdiği görülmüştür.

4.4.1.7. A1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu

A1 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu incelendiğinde, burada da “zayıf” seviye öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir:

Tablo 84

A1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu	Zayıf	15	51,7
	Orta	9	31,0
	İyi	5	17,2
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 15 öğrencinin (% 51,7) “zayıf”, 9 öğrencinin (% 31,0) “orta”, 5 öğrencinin (% 17,2) “iyi” seviyede olduğu gözlenmektedir.

Bu gruptaki öğrencilerin çalışmalarında, dil düzeylerinin yetersizliği nedeniyle anlatımın geliştirilememesi, içeriğin zenginleştirilememesine bağlı olarak yazının planının etkili bir şekilde uygulanamadığı görülmektedir.

Çok sayıda öğrenciye ait çalışmanın başlıksız olduğu ya da yazıya uygun bir başlık belirlenemediği tespit edilmiştir. Bazen belirlenen başlık ilgi çekici bir nitelikte olmamakta ya da başlığın içeriği tam olarak yansıtmadığı gözlenmektedir. Örneğin, bir taksi şoförünün bir yayaya çarptığı ve yaralının hastaneye götürülme sürecinde bir lise öğrencisinin taksi şoförüne yardım ettiği bir öyküye “bir gün” şeklinde bir başlık belirlenmiştir. Hâlbuki daha ilgi çekici ve içerikle uyumlu birçok başlık düşünülebilirdi.

İncelenen çalışmalarda sıklıkla, metnin doğrudan olay cümlesiyle başlatıldığı ve yazıya etkili bir giriş yapılamadığı gözlenmektedir. Metinlerin giriş (serim) bölümünün yanı sıra, sonuç (çözüm) bölümleri bakımından da zayıf olduğu görülmektedir. Metinler genellikle tek paragraftan oluşuyor. Bu paragraf da bütünüyle gelişme (düğüm) bölümü özelliği gösteriyor.

Bazı metinlerde olay kurgusunun etkili planlanamadığı görülüyor. Belli bir yer, belli bir zaman dâhilinde kişiler hareket hâlinde sunuluyor; ancak, olay belli değil. Kişilerin eylemleri bu bakımdan anlamlandırılmıyor:

“Kasiyer sabaha karşı taksi şoförünü çağırdı ve benzin istasyonuna geldi. Tam kapıyı açmak için anahtarı çıkardı. İçerisini gördü, içerisi dağınıktı, dışarıya çıktı ve 155’i aradı.”

Bazı çalışmalarda, diğerlerine nispeten anlatım zenginleştirilmiş, daha kapsamlı bir yazı meydana getirilmiş, hatta cümle düzeyinde yazının bir plan dâhilinde oluşturulduğu izlenimi olmasına rağmen, yazı planının şekil olarak yansıtılmadığı gözlenmektedir. Bu tür yazılarda bölümler, ayrı paragraflar hâlinde ifade edilmemiştir.

Birçok çalışmada sonuç bölümleri ihmal edilmiş ya da hatalı oluşturulmuştur. Olay birden sonuca bağlanıyor. Okuyucunun bir fikre ya da duyguya ulaşması amacının planlanmadığı görülüyor.

Anlatılacakların doğru bir sıraya konulamaması bakımından hatalar mevcut. Normalde kişi ve yer betimlemelerinin metnin girişinde yapılması ve olayın anlatımı için zemin hazırlanması gerekirken; metnin, doğrudan olayın anlatılması ile başladığı, metnin sonuna doğru kişi ve yer betimlemelerinin yapıldığı görülmektedir.

4.4.1.8. A1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu

A1 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin önde olduğu, “orta” seviye öğrencilerin de yakın dağılım oranıyla bunu takip ettiği görülmektedir:

Tablo 85

A1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu	Zayıf	12	41,4
	Orta	11	37,9
	İyi	6	20,7
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 12 öğrencinin (% 41,4) “zayıf”, 11 öğrencinin (% 37,9) “orta”, 6 öğrencinin (% 20,7) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

Bu grupta yer alan öğrencilerin yazılı anlatımlarında bazı kelimelerin cümle içerisinde gereksiz bir şekilde tekrarlandığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin yazarken dikkatsizliğinden kaynaklanabileceği gibi dil seviyesinin yetersizliği, Türkçe cümle yapısına hâkim olamama durumundan da kaynaklanabilmektedir:

“Bir gün parka giderken, **önüme** yaşlı bir kadın **önüme** çıktı ve ona yardım etmemi istedi.”

Gereksiz tekrar yapma konusunda, en çok bağlaç kullanımında hata yapılmaktadır. Örneğin aşağıdaki cümlede, cümle sonuna nokta koyup yeni cümleye başlamak yerine “ve” bağlacı kullanarak birçok cümlenin art arda sıralandığı görülmektedir:

“Bir gece müşterisini eve bırakan bir taksi şoförü, müşterisini bıraktıktan sonra taksiyi yerine götürürken iki tanıdık yüz gördü **ve** onlardan saklanmak için taksiyi durdurup başını eğdi **ve** o iki adam arkasını tam döndüğü zaman başını kaldırarak **ve** telefonla patronu aradı **ve** tam patronuyla konuşurken o sırada iki adam taksiciyi gördü **ve** iki adam taksicinin olduğu arabaya doğru koşup yakalamaya çalıştılar.”

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında “bir” sözcüğünün belirsizlik sıfatı ve sayı sıfatı şeklinde kullanımı konusunda da sık sık gereksiz tekrara düşüldüğü gözlenmektedir:

“Bir gün bir beyefendi sokakta yürüyordu, yanına siyah bir gömlekli biri geldi ve siyah bir şapkası ve siyah gözlükleri vardı.”

Yukarıdaki cümlede “gömlek” ve “şapka” sözcüklerinin sıfatı olarak kullanılan “bir” sözcüğü gereksiz kullanılmıştır.

Farklı bir çalışmada, öğrenci arkadaş grubuyla birlikte şeker yediklerinde topluca kendilerinde alerji oluştuğunu ve fenalaştıklarını “yediğimiz şeker bizde alerji yaptı”, “biz çok fenalaştık” şeklinde birinci çoğul kişi çekimi ile verdiği hâlde, öykünün değişik yerlerinde kendisinin ve tek tek arkadaşlarının fenalaştığını belirterek gereksiz tekrara düşmüştür.

4.4.1.9. A1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu

A1 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin önde olduğu görülmektedir:

Tablo 86

A1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu	Zayıf	13	44,8
	Orta	9	31,0
	İyi	7	24,1
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 13 öğrencinin (% 44,8) “zayıf”, 9 öğrencinin (% 31,0) “orta”, 7 öğrencinin (% 24,1) “iyi” seviye oldukları gözlenmektedir.

A1 düzey öğrencilerin, ait oldukları düşük dil seviyesi nedeniyle, bazı öğrencilerin doğru cümle oluşturmakta bile zorluk yaşadıkları göz önüne alındığında, metinde düşüncenin geliştirilmesi konusunda yaşanan başarısızlık daha iyi anlamlandırılabilir.

Bu gruptaki birçok öğrencinin çalışmasında metinde düşünceyi geliştirme, anlatımı zenginleştirme kaygısından ziyade, kelime havuzundan belirlenen sözcükleri cümle içerisinde kullanma güdüsüyle hareket edildiği görülmektedir. Bunun sonucunda, kapsamlı bir metin yerine, çoğu zaman birkaç cümleyle sınırlı bir paragrafla karşılaşmaktadır.

Bu durum göstermektedir ki tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, somutlama, soyutlama, benzetmeye dayalı düşünceyi geliştirme ifadeleri ile zenginleştirilmiş bir metin oluşturmanın yolu hedef dile ve kurallarına hâkim olmakla mümkündür.

A1 düzey öğrencilerin ait oldukları dil seviyesinin özellikleri dikkate alındığında düşünceyi geliştirme ve anlatımı zenginleştirme konusunda başarılı sayılabilecek öğrenciler mevcuttur. Öğrenci çalışmaları arasında deyim kullanımı ve mecaz anlamın öne çıkarılması hususunda bazı çalışmaların olumlu olarak nitelendirilmesi mümkündür:

“O esnada olayın yaşandığı yere **meraklı gözlerle bakan** bir lise öğrencisinden telefonunu rica eder.”

Yukarıdaki cümlede “meraklı gözlerle bakmak” deyiminin kullanımı ile birlikte temel cümle içerisinde bir fiilimsi ile yan cümlecik oluşturulması öğrencinin ait olduğu seviye bakımından başarı olarak değerlendirilebilir.

“Bankanın güvenlik elemanı olayı **kıl payı** kaçırıyor.”

Bu cümlede “çok az bir farkla” anlamı “kıl payı” deyimini kullanılarak sağlanmıştır.

“**Bir el ateş etmek** zorunda kalır.”

Tabancada harcanan mermi sayısının “bir el ateş etmek” şeklinde deyimle ifade edilmesi anlatımın etkililiğini artırmıştır.

“Taksiyi yerine götürürken **iki tanıdık yüz** gördü.”

İki insana olan aşinalığın “iki tanıdık yüz” şeklinde ifade edilmesi cümlede anlam derinliğini artırmıştır.

4.4.1.10. A1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu

A1 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin oranının ciddi anlamda yüksek olduğu görülmektedir:

Tablo 87

A1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu	Zayıf	22	75,9
	Orta	5	17,2
	İyi	2	6,9
	Toplam	29	100,0

A1 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 22 öğrencinin (% 75,9) “zayıf”, 5 öğrencinin (% 17,2) “orta”, 2 öğrencinin de (% 6,9) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yazma becerileri alanında en zayıf oldukları alan yazım ve noktalama kurallarına uyma konusudur. A1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarının fazla kapsamlı olmamasına rağmen yazma çalışmalarında, noktalama ve imla kurallarına ait en temel hususlarda bile yanlış kullanım örneklerine rastlamak mümkündür.

Bazı çalışmalarda cümlelerin küçük harfle başlatıldığı, cümle içerisindeki bazı kelimelerin ise ilk harfinin büyük harfle yazıldığı, hatta bazı kelimelerin büyük harf/ küçük harf iç içe oluşturulduğu gözlenmektedir:

“bir Kasier bir pazar günü MARKet önünde çiglig atiyor.”

Cümle küçük harfle başlatılmıştır. “kasiyer” sözcüğünde ses düşmesine bağlı yazım yanlışının yanı sıra kelimenin büyük harfle başlatılması, “çığlık” sözcüğünün bölgesel Türkçe etkisi ile yazımı, “atıyor” sözünün yine bölgesel Türkçe kaynaklı olarak kalınlık incelik uyumuna aykırı kullanımı Türkiye Türkçesi yazım kurallarından ne denli uzaklaştığını göstermektedir. Ayrıca “market” sözcüğünün yazımındaki hata, yazım kuralları konusunun Türkiye Türkçesi derslerinde çok hassas bir şekilde ele alınması gerektiğini işaret etmektedir.

“Kadını otobüse bindirip hemen astaneye gitik.”

“Hastane” sözcüğünün yazımında, Dönmez’in (2018) belirttiği gibi, bölgesel Türkçede ön ses “h”nin düşme eğilimine bağlı olarak yazım yanlışı yapılmıştır. Ayrıca “gittik” sözünün yazımında Murtazayeva’nın (2010) ifade ettiği ünsüz tekleşmesinin yazım yanlışına sebep olduğu görülmektedir.

“Taksı şoforu, eski bir dostunu, marKet’e gormuştu, ve hemen yanına gitmişti.”

Yukarıdaki cümleye ilk bakıldığında Mutazayeva’nın (2010) bölgesel Türkçe hakkındaki kalınlaşma eğilimi tezini akıllara getirmektedir. Bu eğilimin yazılı anlatıma yansması önemli bir imla hatasının oluşmasına sebep olmuştur. Ayrıca “market” sözcüğünün yazımızda “k” sesinin büyük harfle yazımı, öğrenciler arasında oldukça yaygındır. “k” sesinin büyük harf ile küçük harfi arasındaki fark, yazma çalışmalarında öğrenciler tarafından çoğu zaman yansıtılamamaktadır. Bu cümlede ayrıca virgölün işlevine uygun kullanılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte özel isim olmayan “market” sözcüğüne getirilen yönelme durum ekinin kesme işareti ile ayrılması da, öğrencinin noktalama işaretleri konusundaki bilgi eksikliğini göstermektedir.

“Bir gün bir taxi şöforü yolun kenarında bir yolcu alır yolcu bancada. Acil bir işi olduğunu söyler ve mümkünse hızlı sürmesini ister taksicide bu isteği üzerine hızla geçer bankanın yolunun kavşağına.”

Öğrenci, “taksi” sözcüğünün yazımında gördüğünün etkisiyle, “şöför” sözcüğünün yazımında ise duyduğunun etkisiyle yazım yanlışı yaparak standart Türkçeden

uzaklaşmıştır. Yabancı dillerin etkisi ile “banka” sözcüğündeki “k” sesini “c” harfi ile ifade etmiştir. Ayrıca noktalama işaretinin kullanımı konusunda oldukça kötü bir performans sergilenmiştir. Zira nokta konulması gereken yerlerin boş olduğu, arada kullanılan noktanın da yerli yerinde kullanılmadığı gözlenmektedir. “Taksici” sözcüğüne bitişik yazılan “de” bağlaç olup ayrı yazılması gerekirdi. “Kavşağına” sözcüğünde “ı” sesi inceltilerek kelimenin yazımında imla hatası yapılmıştır.

“Bir gün kocaman bir villa da tek başına yaşlı bir Kadın yaşarmış.”

Bulunma durum eki olan “da” ayrı yazılarak imla hatası yapılmıştır. “K” sesinin yazımı konusunda yukarıda bahsedilen yanlış yazma eğilimi burada da kendini göstermektedir. Ayrıca, “tek başına” sözünden sonra getirilmesi gereken virgül ihmal edilmiştir.

“Erkenden uyumaya gittmiş ama Kilosu yüzünden çok zor uyuyormuş.”

Bölgede yaygın olarak görülen ünsüz tekleşmesinin zıttı “gitmiş” sözünde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca “k” harfindeki yanlış yazma eğilimi bu cümlede de görülmektedir.

“Bir ailenin çok güzel bir Kızları varmış, Kız o kadar güzel miş ki her kez ona hayranmış.”

“aile” sözcüğü yanlış yazılmıştır. “k” harfinde büyük yazma eğilimi devam etmektedir. “ki” bağlaç olması nedeniyle ayrı yazımı doğrudur. Ancak öğrenilenlerin genellenmesi durumu ile “miş” ekinin de ayrı yazılarak imla hatasına düşüldüğü gözlenmektedir. Ayrıca “herkes” sözcüğünün yazımında, hem ayrı yazım ile hem de yanlış harf kullanımı ile hataya düşülmüştür.

“ötöbüse bir hırsız girio ve bütün paraları istiyo.”

Şimdiki zaman ekinin yazımında, Dönmez’in (2018) ifade ettiği Türk Yörük ağız grubunun karakteristik özelliğinin yazılı anlatıma yansıdığı görülmektedir. Bu durum yazım yanlışına sebep olmuştur. Ayrıca “otobüs” sözcüğünün yazımı, cümledeki diğer bir yazım yanlışını örneklemektedir.

“Hizmetçi gege 00:00 da ambulansi çağıRdi maRKetin önünde bayılan biR lise ögeRcisi vaRdi.”

“Gece” sözcüğünün yazımında, saat ile dakikayı ifade eden rakamların arasında kullanılan noktalama işareti konusunda hata yapılmıştır. Saati ifade eden rakamlardan sonra kullanılan “da” bağlaç olmadığı hâlde ayrı yazılmıştır.

“K” harfine yönelik büyük yazma eğilimi hakkında daha önce değinilmişti. “R” harfinde de böyle bir eğilimden söz edilebilecek örnekler mevcuttur. Ayrıca “ı” sesinin inceltilmesine yönelik eğilim cümlede yazım yanlışlarına sebep olmuştur.

Bazı öğrencilere ait çalışmaların yazım ve noktalama kurallarının uygulanması yönünden çok zayıf olduğu tespit edilmektedir. Örneğin tek paragraflık bir çalışmada, metnin ilk kelimesi büyük harfle başlamış, metnin sonunda nokta konulmuş, bunun dışında yedi ayrı yerde nokta konulması gerekirken konulmamıştır. Ayrıca paragraf boyunca diğer noktalama işaretlerine yer verilmemiştir. Metnin başı hariç, büyük harfe dikkat edilmemiştir.

“Adamın pichologisi bozuktı.”

“Policler onu yakaladı.”

Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerin yazımında, yabancı dillerin etkisiyle, yukarıda olduğu gibi zaman zaman yazım yanlışına düşülmektedir.

Özel ad olmayan kelimelere getirilen eklerin bazı öğrenciler tarafından kesme işareti ile ayrıldığı gözlenmektedir:

“**Kadın**’ın biri kasiyer başında işini yapıyordu.”

“Bir gün eski bir **villa**’da yaşlı bir kadın yaşıyordu.”

Bazı öğrenciler tarafından da özel isim olan kelimenin küçük harfle yazıldığı görülmektedir:

21 Ocak 2019, köstence yolundaydık.

4.4.2. A2 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

A2 düzey öğrenciler araştırma grubumuz içerisinde 24 kişiyle toplam grubun % 36,9’unu temsil etmektedir.

4.4.2.1. A2 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu

A2 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin önde olduğu gözlenmektedir:

Tablo 88

A2 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu	Zayıf	11	45,8
	Orta	8	33,3
	İyi	5	20,8
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 11 öğrencinin (% 45,8) “zayıf”, 8 öğrencinin (% 33,3) “orta”, 5 öğrencinin (% 20,8) “iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrencilerin yazma çalışmalarında, kâğıt düzenine uyma konusunda tespit edilen hatalar A2 öğrencilerin çalışmalarında da gözlenmektedir. A2 düzey öğrencilerin yazılı anlatımları, A1 düzey öğrencilere göre daha kapsamlı olduğu için sayfa düzeni hakkında yapılan yanlışlar daha fazla dikkat çekmektedir.

Yazıya başlık belirlenmesi, başlığın metnin üst kısmında ve ortalı bir şekilde yazılması konusunda ilgi ve özen kısmen artmış olsa da, başlık olarak belirlenen ifadenin altının çizilmesi, A2 düzey öğrencilerin bazılarında da tespit edilmektedir.

Bu seviye öğrencilerin yazılı anlatımlarında metnin kapsamı kısmen genişlediği için sayfanın sağ, sol, alt ve üst kısımlarından bırakılması gereken boşluk daha rahat değerlendirilebilmektedir. Bu konuda, sayfa düzeninin sağlanması için bilincin yerleştiği, fakat birçok öğrenci tarafından düzenin tam olarak sağlanamadığı gözlenmektedir.

Paragraf girintisinin oluşturulmasında da aynı şekilde bir bilincin var olmaya başladığı, ancak bazı çalışmalarda uygun oranda boşluğun yakalanamadığı görülmektedir.

4.4.2.2. A2 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu

A2 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrenciler ağırlıkta olmakla birlikte, “orta” ve “iyi” seviye öğrencilerin dağılımlarının birbirine nispeten yakın oranlarda seyrettiği gözlenmektedir:

Tablo 89

A2 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu	Zayıf	10	41,7
	Orta	8	33,3
	İyi	6	25,0
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 10 öğrencinin (% 41,7) “zayıf”, 8 öğrencinin (% 33,3) “orta”, 6 öğrencinin (% 25,0) “iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, A1 düzey öğrenci çalışmasına göre kapsamı kısmen genişlemiş metinler karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte düzgün ve okunaklı yazı kullanma konusunda da A1 düzeyine göre nispeten bir iyileşmeden söz edilebilir.

Ancak farklı yazı karakteri kullanma konusunda A1 düzey öğrencilerde karşılaşılan bazı problemlerin A2 düzey öğrenci çalışmalarında da devam ettiği görülmektedir. Örneğin A1 düzey öğrenci çalışmasında sözü edilen taksi sözcüğünün hatalı kullanımı, bazı A2 düzey öğrenci çalışmalarında da “taxi” şeklinde hatalı kullanılmıştır.

Yine yabancı menşeli kimi kelimelerin Türkçeleşmiş hâllerinden ziyade Batı dillerindeki hâliyle kullanıldığı, hatta kelimeyi Türkçeleştirme çabası içerisinde kelimenin daha hatalı hâle getirildiği gözlenmektedir. Bir öğrenci çalışmasından alınan, “kart” (card) sözcüğünün kullanıldığı cümle konuyu daha anlaşılır hâle getirmektedir:

“Bilmiorduk neylen ödelim... Çünkü bizim **car** vardı. Ordan bir kasiyer geldi, o söyledi. Burda **carklan** gitmiyor, başka yere gidiniz.”

Bölgesel Türkçenin söyleyiş özelliklerinin yazılı anlatımlara yansması nedeniyle kelimelerin bünyesinde farklı yazı karakteri kullanımına dayalı yazım yanlışları A2 düzey öğrencilerde de gözlenmektedir:

“sağt ikide”, “inşallah”, “liseyi çok sevmiyoruz ama gitmek lağzım”

Bu örneklerden bir kısmı, ses türemesi ya da ağız özellikleri ile açıklanan ses değişmesi şeklinde de değerlendirilebilir. Ancak öğrencilerin bildiği dillere ait alfabe benzerliği nedeniyle, Türkiye Türkçesi alfabesinde olmayan farklı karakter kullanımının yanı sıra,

Türkçe alfabede bulunan ve kullanıldığında standart Türkçeyi bozan farklı karakter kullanımı da bu kapsamda değerlendirilmiştir.

4.4.2.3. A2 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu

A2 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

Tablo 90

A2 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu	Zayıf	12	50,0
	Orta	7	29,2
	İyi	5	20,8
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 12 öğrencinin (% 50,0) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 29,2) “orta”, 5 öğrencinin (% 20,8) “iyi” seviye olduğu gözlenmektedir.

A2 düzey öğrencilerin çalışmalarında da Romence ya da diğer yabancı dillere ait sözcüklerin etkisi fazla görülmemektedir. Öğrenciler bu yönden başarılı sayılabilir. Ancak bölgesel Türkçenin ağız özelliklerinin yazılı anlatıma etkisi bakımından, A1 düzey öğrencilerde görülen hataların A2 öğrencilerde devam ettiği görülmektedir. Örneğin aşağıda paylaşılan cümle ağız özelliklerinin yazılı anlatıma yansımaları bakımından birçok hatayı barındırması yönüyle konuya açıklık getirmektedir:

“Pazar günü markete gittim Zeyneplen. Ordan sü ve emnek aldık. Ben ve Zeynep bilmirdük neylen ödelim.”

Yukarıdaki cümlede de görüldüğü gibi bölgesel ağız özelliklerinden kaynaklanan ses olayları, kelimelerin söyleniş şekli, Türk – Yörük ağız grubuna ait şimdiki zaman eki kullanım biçimi ve sözel dile ait hece kaynaşması yazılı anlatıma yansıtılmaktadır.

Şoför, kasiyer ve otobüs sözcüklerinin yazımında A1 düzey öğrencilerin yaptığı hataların A2 düzey öğrencilerde de devam ettiği görülmektedir:

“taksi şofürü”, “kasier”, “ötobüs”.

Bazı kelimelerdeki ünsüz tekleşmesi devam etmektedir:

“Büyük bir vilada oturuyor.”

“Zeynep marketen bişi çaldı.”

Yukarıdaki son örnekte ünsüz tekleşmesinin yanı sıra, sözlü dile ait ses düşmesi ve ses değişmesi ile kalınlık incelik uyumunun bozulması gözlenmektedir. Kalınlık incelik uyumunun bozulduğuna dair daha farklı örnekler de mevcuttur:

“Yaşantımız iyi.”

“Türkiye tüm dünyadaki ülkelerden güzel bir ülkedir.”

“Birden çığlık atmaya başladı.”

Sözlü dilde çabuklaşma ve kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan hece kaynaşması A2 öğrencileri tarafından da yazılı anlatıma yansıtılmıştır:

“Bir kişi ambulans **çarmış**.”

“Saklanmayın **bülüçam**.”

Son örnekte hece kaynaşmasına ek olarak, kalın ünlünün incelendiği ve yumuşak ünsüzün sertleştiği görülmektedir.

Ayrıca A2 düzey öğrencilerden bazılarının çalışmalarında “çünkü” kelimesinin yazımında ikinci hecedeki yuvarlak ünlünün düzeltilildiği (çünkü) görülmektedir. “Saat” sözcüğünde ise ikiz ünlünün tekleştiği (saat) örneklerine rastlanmaktadır.

4.4.2.4. A2 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu

A2 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin önde olduğu, “orta” seviye öğrencilerinde yakın bir dağılım oranıyla bunu takip ettiği gözlenmektedir:

Tablo 91

A2 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu	Zayıf	10	41,7
	Orta	8	33,3
	İyi	6	25,0
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 10 öğrencinin (% 41,7) “zayıf”, 8 öğrencinin (% 33,3) “orta”, 6 öğrencinin (% 25,0) “iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrencilerde, cümleleri doğru kurma konusunda karşılaşılan sorunların A2 düzey öğrencilerde de devam ettiği görülmektedir.

Hâl eklerinin amacına uygun kullanımı ve fiil çekimlenmesinde görülen hatalar A2 öğrencilerin çalışmalarında da yaygın bir biçimde kendini göstermektedir:

“Sabah karşı bir lise öğrencisi bir marketin önünde baygın bulunmuştur. Yaşlı bir kadın 155’i aramıştır. Öğrenci doktorlardan korktuğu için saklanmıştır.”

Bu cümlede “sabah karşı” ifadesinde yönelme durum ekinin eksikliği hemen dikkatleri çekmektedir. Bunun yanı sıra öyküleyici bir anlatımda, olaylar oluş hâlinde verilirken çekimli fiillerin üzerine ek fiilin geniş zamanının getirilmesi diğer bir durumdur. Normalde bu yapı cümleye ihtimal veya kesinlik anlamı kazandırmak için yapılır. Ancak burada cümlelere ihtimal ve kesinlik anlamı katma gereği görülmemekte ve metnin bağlamından da böyle gereksinim hissedilmemektedir.

“Benim babam benzin istasyonu arabaya güç vermek.”

“istasyonu” sözcüğünde kullanılması gereken bulunma hâl eki kullanılmamıştır. “benzin almak” yerine kullanılan “güç vermek” ifadesi Türkiye Türkçesine uygun bir söylem değildir. Öğrencinin bildiği farklı bir dilden çeviri yoluyla oluşturulmuş bir mantık izlenimi vermektedir. Ayrıca öğrencinin fiili uygun bir kipte çekimleyememiş olması Türkiye Türkçesi seviyesi hakkında önemli ipucu niteliği taşımaktadır.

“Markete içinde girdi.”

“Markete girdi” ya da “marketin içine girdi” şeklinde oluşturulması gereken cümle, öğrencinin gereksiz sözcük kullanımı ve hâl eklerinin işlevine uygun kullanımı konusundaki yeterlilik durumu hakkında bilgi vermektedir.

“Günlerden bir gün güvenlik görevlisi yine işine gitmek erken kalkmış.”

Edat kullanımı eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu görülmektedir.

“15 dakika sonra ambulans geliyor ve yaralılara danışıyor hastaneye kaldırılmalıyı. Ciddi şekilde yaralandı, şekilde yaralandı.”

Ambulansın, yaralıların durumunu değerlendirip, hastaneye kaldırılma zaruretlerinin belirlenmesi süreci doğru bir şekilde ifade edilememiştir. Bunda, öğrencinin söz varlığı yetersizliğinin yanı sıra Türkçenin dilbilgisi özelliklerine yeterince hâkim olmaması etkili olmaktadır.

“Bir kasiyer gece 00.00 benzin istasyonu bir otobüs gelir. Benzin doldurup parayı vermeden gitmeye çalıştı. Kasiyer 155’i aramaya istedi.”

Hâl eklerinin yanlış kullanımının ve kip uyumsuzluğunun iç içe olduğu örnek cümleler görülmektedir. Birinci cümlede “istasyon” sözcüğüne yönelme durum eki getirilmesi gerekir. Son cümlede “aramaya” yerine “aramayı” şeklinde belirtme hâl ekinin kılınılması gerekir. Ayrıca ilk cümlede fiilin geniş zamanda çekimlenip, sonrasında devam cümlelerin görülen geçmiş zamanda çekimlenmiş olması kip uyumsuzluğu oluşturmaktadır.

“Kız, eve koşup elması bahçenin bir ağacın altına saklamış ve annesinin evde olmadığını görünce komşusuna sormuşlar.”

“Bahçenin” sözcüğündeki ilgi ekinin kullanımı yanlış bir durumu örneklemektedir. Bunun yerine, kelimeye bulunma durum ekinin getirilmesi gerekirdi. Ayrıca cümlede teklik/ çokluk ilişkisi bakımından özne yüklem uyumsuzluğu gözlenmektedir. Buna ek olarak ikinci cümlede nesne eksikliğine bağlı bir anlatım bozukluğu bulunmaktadır.

4.4.2.5. A2 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu

A2 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu incelendiğinde “zayıf” öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir:

Tablo 92

A2 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu	Zayıf	13	54,2
	Orta	5	20,8
	İyi	6	25,0
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 13 öğrencinin (% 54,2) “zayıf”, 5 öğrencinin (% 20,8) “orta”, 6 öğrencinin (% 25,0) “iyi” olduğu gözlenmektedir.

Yukarıdaki istatistikî verilerden de anlaşılacağı üzere, A2 grup öğrenci çalışmalarında da cümleler ve paragraflar arası ilgi ve bağlantı kurma konusunda hatalar devam etmektedir:

“Sabaha karşı bir lise öğrencisi marketin önünde bayılmıştır. Yaşlı bir kadın 155’i aramıştır.”

Neden sonuç ilişkisi içerisinde olan iki cümlenin arasında bu ilgi dilbilgisel olarak sağlanamamıştır.

“Saat 05.00 – 05.30, benim babam benzin istasyonu arabaya güç vermek. Kasiyer yeni soyuldu, polisi aradık.”

“Benzin almak için benzin istasyonuna gidildiği” ifadesinin edat kullanmak suretiyle sağlanamadığı görülmektedir. Ayrıca devamındaki cümleler arasında yine neden sonuç ilgisi kurulamamıştır.

“Taksi şoförü bir kaza yapmış. Hızlı kaçmış.”

“Kaçan kim?”, “neden kaçıyor?”, “kazanın mahiyeti nedir?” sorularının yanıtsız kaldığı, cümlelerin kendi içerisinde eksik olmaları bir yana birbirlerini tamamlamadığı görülmektedir.

“Günlerden bir gün güvenlik görevlisi yine işine gitmek erken kalkmış.”

Cümlede “için” edatının ihmal edilmesi nedeniyle, öğeler arasında bir ilgi ve bağlantı oluşturulamamıştır.

“Bir otobüs benzin doldurarak parayı vermeden gitmeye çalıştı. Kasiyer 155’i aramak istedi.”

“Liseye giderken Merve, birden çığlık atmaya başladı. Genç kız bir bankanın nasıl soyulduğunu görüyor.”

Yukarıdaki iki örnekte de yine cümleler arasında neden sonuç ilgisinin kurulamadığı görülmektedir.

4.4.2.6. A2 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

A2 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir:

Tablo 93

A2 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu	Zayıf	14	58,3
	Orta	5	20,8
	İyi	5	20,8
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 14 öğrencinin (% 58,3) “zayıf”, 5 öğrencinin (% 20,8) “orta”, 5 öğrencinin (% 20,8) “iyi” seviye olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada da, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma ile yaratıcı yazma yöntemleri ışığında, öyküleme tekniği kullanılarak öğrencilerden, belirledikleri kelimelerden hareketle öykü oluşturmaları istenmiştir.

Bu gruptaki bazı öğrencilerin çalışmalarında metin kurgusu, seçilen öğelerin tamamını kapsayacak şekilde genişletilememiştir. Örneğin, yer olarak “market”, “benzin istasyonu”, “otobüs” seçilen bir yazıda, olayın sadece market ve hastanede geçtiği görülmektedir.

Bazı öğrenciler metin oluşturmaya odaklı değil de, seçilen sözcükleri cümle içinde kullanmaya yönelik yazmaktadır. Bu durumda mantıklı, ilgi çekici bir olay örgüsünden ziyade birbiriyle ilgisiz ya da yarı ilgili birkaç cümleden oluşmuş bir paragrafla karşılaşmaktadır.

Bazı çalışmalarda, kelime havuzundan seçilen zaman dilimine sadık kalınmadığı tespit edilmiştir. Böyle bir çalışmada, olay örgüsü geniş zamanda anlatılmakta iken, birden seçilen zamanı kullanma gerekliliği hissediliyor olmalı ki, bu zaman aralığına dair bir olaydan bahsediliyor. Sonra tekrar geniş zaman aralığında olay örgüsü devam ettiriliyor.

Metinde anlatılan kişilerin adlandırılmasında birlik, uyum ve istikrarın olmadığı çalışma örneklerine rastlanmaktadır. Örneğin yazının başında “güvenlik görevlisi” şeklinde adlandırılan öykü kahramanı hakkında metnin ilerleyen aşamasında “Mehmet bey” denilmektedir. Ancak yazıda, güvenlik görevlisinin adının Mehmet olduğuna dair kişiyi tanıttıcı, betimleyici herhangi bir unsur bulunmamaktadır.

Bazı çalışmalarda, kelime havuzundan belirlenen olaya metinde yer verilmediği görülmektedir. Örneğin, kelime havuzundan olayın “bayılma” olarak belirlendiği bir

çalışmada, dramatik bir kurgunun oluşturulduğu, ancak metinde bayılma olayının gerçekleşmediği görülmektedir.

Öyküde olay, kişi, yer, zaman öğelerinden en az birinin ihmal edilmesi durumuna sıkça rastlanmaktadır. Bu durum öğrencinin düşük dil seviyesi nedeniyle metne yeterince hâkim olmadığını düşündürmektedir.

Bazı öğrencilerin dil seviyesinin yetersizliği, olay örgüsünün mantıksal tutarlılık ve kronolojik sıra içerisinde sunulamamasına neden olmaktadır. Bu durum genellikle öğrencilerin tasarladıkları cümleleri öncelik sonralık ilişkisi içerisinde sıralayamamalarından kaynaklanmaktadır.

4.4.2.7. A2 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu

A2 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu incelendiğinde yine “zayıf” seviye öğrencilerin en yüksek orana sahip olduğu gözlenmektedir:

Tablo 94

A2 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu	Zayıf	13	54,2
	Orta	7	29,2
	İyi	4	16,7
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 13 öğrencinin (% 54,2) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 29,2) “orta”, 4 öğrencinin (% 16,7) “iyi” seviye olduğu görülmektedir.

Bu grupta yer alan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları değerlendirildiğinde, başlıksız birçok çalışmanın bulunduğu dikkat çekmektedir. Başlığı olan çalışmalar, A1 düzey öğrenci çalışmalarına nispeten değerlendirildiğinde, başlıkların daha ilgi çekici ve konuyla alakalı olduğu söylenebilir.

Dil düzeyi yetersiz öğrencilerin çalışmalarında, metin oluşturmaktan ziyade, kelime havuzundan seçilen sözcükleri cümle içerisinde kullanma amacı sezilmektedir.

Paragraf oluşturma konusunda sorun yaşanmaktadır. Birçok ğrencinin çalışmasının tek paragraftan oluştuğu gözlenmektedir. Bir çalışmada ise, her cümlenin ayrı bir paragraf hâlinde alt alta yazıldığı tespit edilmiştir.

Bazı paragraflarda, metnin ana fikrinden, ana duygusundan uzaklaşıldığı görülmektedir. Örneğin bir çalışmada, metnin başından itibaren öğrencinin en yakın arkadaşı ile olan arkadaşlık ilişkileri, yakınlığı, maceraları anlatılırken, son paragrafta birden sınıf ğretmeni anlatılıyor, herhangi bir şekilde, daha önce anlatılan arkadaşlık ilişkileri ile bir bağlama kavuşturulmuyor.

Olay örgüsünün planlanmasında, olayların kronolojik sıra ile verilmesine dikkat edilmemektedir. Eş zamanlı olmayan olaylar, kimi çalışmalarda eş zamanlı gibi anlatılmaktadır:

“Olay yerine hemen polis ve ambulans gelmiş. Mehmet Bey hastaneye kaldırılmış. şüpheli ise on yıl cezaya çarptırılmış. Vurulan Mehmet Bey kazadan ucuz kurtulmuş.”

Giriş (serim) bölümü ihmal edilmekte, uygun giriş cümleleri yerine doğrudan olayın anlatımına geçilmektedir. Bu durum, yazının ilerleyen aşamalarında, cümlelerin anlamlandırılmasında soruna sebep olmaktadır.

Bazı çalışmalarda, öğrencinin dil düzeyinin yetersizliği nedeniyle anlatım zenginleştirilememekte, ana olay yan olaylarla desteklenmemekte ve okuyucuda merak duygusu oluşturulamamaktadır.

Sonuç (zm) bölümü çoğu zaman ihmal edilmektedir. Metin bir olay ile tamamlanmakta; metnin ana fikre, ana duyguya uygun bir şekilde bitirilmesi beklentisi çoğu zaman karşılanmamaktadır.

4.4.2.8. A2 Düzey ğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu

A2 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu incelendiğinde “orta” seviye öğrencilerin önde olduğu görülmektedir:

Tablo 95

A2 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu	Zayıf	8	33,3
	Orta	10	41,7
	İyi	6	25,0
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 8 öğrencinin (% 33,3) “zayıf”, 10 öğrencinin (% 41,7) “orta”, 6 öğrencinin (% 25,0) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

A1 düzey öğrencilerin çalışmalarında gereksiz tekrara düşülen bazı konuların A2 seviye öğrencilerin çalışmasında da devam ettiği görülmektedir. Bunlardan en yaygını bağlaçların kullanımında gereksiz tekrara düşme durumudur:

“Bir gün bir yaşlı kadın market alışverişi yapmak için hazırlanıyor. **Ve sonra** otobüse binmek için para çıkarmış. **Ve sonra** otobüsten inmiş. Marketin içine girip lazım olan malzemeleri almış. Kasada ödemiş ve marketten çıkıp eve gitmek için otobüs beklemiş.”

Cümle içerisinde bazı sözcüklerin gereksiz yere tekrar edilmesi sorununa A2 öğrenci çalışmalarında da rastlanmaktadır:

“Ciddi **şekilde** yaralandı **şekilde** yaralandı.”

Öğrenci çalışmalarında bazen “yer” ve “zaman” kavramlarının gereksiz tekrar edildiği görülmektedir. Örneğin bir çalışmada, bir lise öğrencisinin sabah okula giderken bir soyguna şahit olduğu anlatılıyor. Anlatılan olaylar zaten eş zamanlı gerçekleşmektedir. Buna rağmen olayın her aşamasında vaktin sabah olduğu sıklıkla dile getiriliyor.

4.4.2.9. A2 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu

A2 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin ağırlıkta olduğu, “orta” seviye öğrencilerinde çok yakın bir oranla bunu takip ettiği görülmektedir:

Tablo 96

A2 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu	Zayıf	10	41,7
	Orta	9	37,5
	İyi	5	20,8
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 10 öğrencinin (% 41,7) “zayıf”, 9 öğrencinin (% 37,5) “orta”, 5 öğrencinin (% 20,8) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrencilerde, A1 düzey öğrencilere nispeten cümle kurma konusundaki problemler azalmakta ve buna bağlı olarak metinlerin kapsam genişliğinde bir nebze iyileşme görülmektedir.

Bununla birlikte bu gruptaki öğrencilerin çalışmalarında, deyimlerin kullanım sıklığının artması ile mecaz anlamdan hareketle anlatımın derinleştirilmesi, anlamın güçlendirilmesi ve akıcılığın artmasına yönelik birtakım ifadeler dikkat çekmektedir:

“Vicdanı rahat bir şekilde başını yastığa koyup uyur.”

Yukarıdaki cümlede “vicdanı rahat olmak” ve “başını yastığa koymak” şeklinde, kısa bir anlatımda iki ayrı deyim kullanıldığı görülmektedir.

“Gözü pek bir şekilde genç suçluya kelepçeyi vurur.”

Bu cümlede de “gözü pek olmak” ve “kelepçe vurmak” şeklinde iki ayrı deyim kullanmak suretiyle anlatımın zenginleştirildiği gözlenmektedir.

“Benzin istasyonunda sohbete dalmışlardı.”

Bu cümlede “sohbet etmek” yerine, her işi bırakıp dostça ve arkadaşça uzun süre vakit geçirmek anlamında “sohbete dalmak” deyimini kullanılmıştır. Bu şekilde cümlede bir anlam derinliği sağlanmıştır.

Bazı cümlelerde mecaz anlamlı kelime ve kelime gruplarının kullanılması anlatımın etkililiğini artırmıştır:

“Bir adam gözlerine çarpmış. Sürekli etrafı gözlüyormuş.”

“Fark etmek” yerine kullanılan “göze çarpmak” deyimini anlatımın etkililiğini artırmıştır.

“Duyduğu zaman dünyası ve hayalleri başına yıkıldı.”

“Umutsuzluk” hâlinin, “dünyası başına yıkılmak” ve “hayalleri başına yıkılmak” deyimleri ile anlatılması, cümlede anlamın derinleşmesini ve anlatım gücünün artmasını sağlamıştır. Burada ayrıca soyut bir kavram olan “umutsuzluk” durumunun somutlaştırıldığı da gözlenmektedir.

Öğrenci çalışmalarında buna ek olarak düşünceyi geliştirme ifadelerinden “benzetme” de görülmektedir:

“Öğrendiğinde gözyaşları bir boncuk gibi akmaya başlamıştı.”

Yukarıdaki cümlede gözyaşları bir boncuğa benzetilerek iki kavram arasında ilgi sağlanmış ve anlatım daha ilgi çekici hâle getirilmiştir.

4.4.2.10. A2 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu

A2 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu incelendiğinde “zayıf” seviye öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir:

Tablo 97

A2 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu	Zayıf	13	54,2
	Orta	7	29,2
	İyi	4	16,7
	Toplam	24	100,0

A2 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 13 öğrencinin (% 54,2) “zayıf”, 7 öğrencinin (% 29,2) “orta”, 4 öğrencinin (% 16,7) ise “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

A2 düzey öğrencilerin çalışmaları, yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu bakımından değerlendirildiğinde, A1 düzey öğrenciler kadar yaygın olmasa da benzer sorunların bu grup öğrencilerde de yaşandığı görülmektedir.

Büyük harf kullanımı konusunda cümle içerisindeki bir kelimenin büyük harfle başlatılması ya da kelime içinde büyük harf/ küçük harf iç içe kullanım A2 düzey öğrenci çalışmalarında da mevcuttur:

“Sabah karşı bir lise öğrencisi bir Marketin önünde baygın bulunmuştur.”

“Market” sözcüğünün yazımındaki bu hatanın aynısı A1 düzey öğrenciler tarafından da gerçekleştirilmişti. Kelimedeki bu tür kullanımın bir tabela yazısının etkisiyle de gerçekleşebileceği muhtemeldir. “ı” sesinin inceltilmesine dayalı yazım yanlış A1 düzey öğrencilerde de bir eğilim hâlinde kendini göstermiştir. Ayrıca “K” harfi ve “R” harflerinin büyük yazılmasına yönelik öğrenciler arasında bir eğilimden söz edilmiş olup, bu etki A2 öğrenci çalışmalarında da tespit edilmektedir:

“doktorlar onu Kovalamıştır.”

“Pazar günü Karkete gittim Zeyneplen. Ordan sü ve emnek aldık. Ben ve Zeynep Bilmirdük neylen ödelim... Çünkü bizim car vardı.”

Bu cümlede “market” sözcüğünün “karket” şeklinde yazılmasının dikkatsizlik sonucu olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenci metnin devamında doğru yazım şekillerini de uygulamıştır.

Bölgede hâkim olan Türkçenin söyleyiş özelliklerinin cümleye geniş oranda girdiği ve yazım yanlışlarına sebep olduğu görülmektedir. Ayrıca üç nokta, işlevine uygun kullanılmamıştır.

Bu cümlede dikkat çeken diğer bir unsur kart sözcüğünün yazımındaki hatadır. Yabancı dillerden Türkçeye girmiş olan bir kelimenin yazımında, yabancı dillerin etkisi ile yanlış bir kullanım sergilenmiştir.

“Bir kişi ambulans çarmış.”

“O aile kızın dürüstlüğüne görünce kızını işe alıp annesini **ileştirip** mutlu yaşamışlar.”

Bölgesel Türkçede, sözlü dilde meydana gelen, çabuk ve kolay söyleme esasına dayalı hece kaynaşmasının yazılı dile yansıdığı ve imla hatasına sebep olduğu gözlenmektedir.

“Mehmet efendi bu günde her zaman ki gibi çok yorulmuştu.”

Bu cümlede özel isimden sonra gelen saygı ifadesinin küçük yazıldığı, bağlaç olan “de”nin bitişik yazıldığı, bitişik yazılması gereken “ki”nin de ayrı yazıldığı ve bu sebeple imla hatası yapıldığı görülmektedir.

“Çünkü sevgilisinin kendisini aldattığını duymuştu.”

“Çünkü” sözcüğünün yazımında yuvarlak ünlünün düzleşmesi yazım yanlışına sebep olmuştur.

“Market alışveriş yapmak için hazırlanıyo.”

Şimdiki zaman ekinin kullanımı hakkında Dönmez'in (2018), Türk Yörük ağız grubunun karakteristik özelliği olarak nitelendirdiği durum yazılı anlatıma girmiş ve yazım yanlışı oluşturmuştur.

“Benzin istasyonu bir otobüs benzin doldurup parayı vermeden gitmeye çalıştı kasier 155'i arama istedi.”

“Otobüs” ve “kasiyer” sözcüklerindeki yazım yanlışları dikkat çekmektedir. “ı” sesinin inceltilmesi eğilimi bu cümlede görülen geçmiş zaman ekinde karşımıza çıkmaktadır. Bunların dışında cümlede noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda ihmaller bulunmaktadır.

“Genç kız, bir **banka'nın** nasıl soyulduğunu görüyor.”

Özel isim olmayan banka sözcüğüne getirilen ek, kesme işareti ile ayrılmıştır.

“Kızın acil para bulması ta gerekiyormuş.”

Bağlaç olan “da”nın sert sessiz hâlinin kullanımı yazım yanlışı oluşturmuştur. Üstelik bir önceki kelime ünlü ile bittiğinden böyle bir yanlışla düşmek için bir sebep de görünmemektedir.

4.4.3. B1 Düzey Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

B1 düzey öğrenciler araştırma grubumuz içerisinde 12 kişiyle toplam grubun % 18,5'ini temsil etmektedir.

4.4.3.1. B1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu

B1 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu incelendiğinde “orta” seviye öğrencilerin önde olduğu görülmektedir:

Tablo 98

B1 Düzey Öğrencilerin Kâğıt Düzenine Uyma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	7	58,3
	İyi	5	41,7
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin kâğıt düzenine uyma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 7 öğrencinin (% 58,3) “orta”, 5 öğrencinin (% 41,7) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

A1 ve A2 düzey öğrencilere göre, B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarında belirgin bir iyileşme dikkat çekmektedir. Sayfa düzenine ilişkin tüm ayrıntılar kusursuz bir biçimde uygulanmasa da, bu bilincin öğrenci tarafından içselleştirildiği ve uygulanması adına bir çaba sarf edildiği hissini uyandırmaktadır.

4.4.3.2. B1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu

B1 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu incelendiğinde “orta” düzey öğrencilerin oldukça yüksek bir oranda önde olduğu gözlenmektedir:

Tablo 99

B1 Düzey Öğrencilerin Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	9	75,0
	İyi	3	25,0
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 9 öğrencinin (% 75,0) “orta”, 3 öğrencinin (% 25,0) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

B1 düzey öğrencilerde dil seviyesindeki iyileşmenin yanı sıra düzgün ve okunaklı yazı kullanma konusunda duyarlılığın arttığı gözlenmektedir.

Farklı yazı karakteri kullanma konusunda da A1 ve A2 öğrencilerde görülen bariz hatalar yerine, Türkiye’deki öğrencilerin yazılı anlatımlarında da görülebilecek makul hatalar gözlenmektedir:

“**Bağzı** yerlerde başka türlü konuşulur.”

“giğmişti”, “dağıdıyorlar”, “herkez”

B1 öğrencilerin çalışmalarında dikkat çeken bir diğer husus da, tespit edilen hatalı kullanımların süreklilik göstermiyor olmasıdır.

4.4.3.3. B1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu

B1 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu incelendiğinde “orta” seviye öğrencilerin oranının önemli ölçüde yüksek olduğu gözlenmektedir:

Tablo 100

B1 Düzey Öğrencilerin Ana Dili veya Diğer Bir Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	8	66,7
	İyi	4	33,3
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin ana dili veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 8 öğrencinin (% 66,7) “orta”, 4 öğrencinin (% 33,3) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarında kapsamın genişlemesine rağmen hata sayısının azaldığı görülmektedir.

Romence ve diğer yabancı dillere ait sözcüklerin,yazma çalışmalarında sınırlı sayıda ve genellikle özel isim şeklinde yer aldığı gözlenmektedir.

Bölgesel Türkçenin ağız özelliklerine ise bazı çalışmalarda rastlanmakta, ancak metin içerisinde bu hatalı durumların süreklilik göstermediği ve yapılan hatanın, kelimenin doğru biçimini bilmekten ziyade dikkatsizlik nedeniyle yapıldığı izlenimi vermektedir.

Dönmez’in (2018) Türk – Yörük ağız grubunun karakteristik özelliği olarak nitelendirdiği şimdiki zaman eki kullanım şekline B1 grubundan bir öğrencide rastlanmıştır:

“Tatarlar söz konusu olursa % 97’si erken evlenio.”

Sözlü dile ait göçüşmenin yazılı anlatıma yansıdığı görülmüştür:

“Damat gelini **anlından** öpmeyi tercih etti.”

Sözlü dilde kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan hece kaynaşmasının sınırlı sayıda örneklerine rastlanmıştır:

“Aslında şöyle **söylim.**”

“Kilo **alcam** diye hepsini bitirmiyorum.”

Bunun dışında, bölgenin ağız özelliklerinden ve sözlü dildeki uygulamalardan kaynaklı ses düşmesi, ses türemesi ve ses değişmesi konusunda aşağıdaki örneklerde belirtilen durumlar tespit edilmiştir:

“Dilimiz az farklıdır, **bağzı** yerlerde başka Türkçe konuşulur.”

“Fotoğrafta **bi** kızla çıkmışsın.”

“Gelin bindallı **giğmişti**.”

“Çocuklara yemek **dağıdıyorlar**.”

4.4.3.4. B1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu

B1 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu incelendiğinde “iyi” seviyedeki öğrencilerin oranının önemli ölçüde yüksek olduğu görülmektedir:

Tablo 101

B1 Düzey Öğrencilerin Cümleleri Doğru Kurma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	5	41,7
	İyi	7	58,3
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin cümleleri doğru kurma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 5 öğrencinin (% 41,7) “orta”, 7 öğrencinin (% 58,3) “iyi” seviyede olduğu tespit edilmektedir.

A1 ve A2 düzey öğrenci çalışmalarındaki kadar yaygın olmamakla birlikte, B1 düzey öğrencilerin çalışmalarında da cümleleri doğru kurma konusunda hatalar tespit edilmektedir.

B1 düzey öğrencilerin çalışmalarında dilbilgisel yanlışların A1 ve A2 düzey öğrenci çalışmalarına kıyasla bariz bir şekilde azaldığı gözlenmektedir. Tespit edilen hataların da süreklilik göstermediği, aynı çalışma içerisinde tekrarlanmadığı görülmektedir.

Çoğu kelime kullanımı hakkında olan anlatım hataları, genellikle eksik ya da yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır:

“Romanya Türklerinin dilimizi, dinimizi ve yaşantımızı merak olduğunu söylemiştir.”

Yukarıdaki cümlede esasen, “Romanya Türkleri olarak dilimizi, dinimizi ve yaşantımızı merak ettiğini söylemiştir” şeklinde ifade edilmesi gereken cümle, eksik ve yanlış sözcük

seçimi nedeniyle anlatım bozukluğuna uğramıştır. Bu cümlede ayrıca “Türklerinin dilimizi...” şeklinde ifade edilen tamlama, kullanılan iyelik ekinin ait olduğu şahıs yönünden hatalıdır.

“Süt alınca on günde tarihi bitiyor.”

Bu cümlede de yine sözcüğün eksik kullanımından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu dikkat çekmektedir. “tarihi” yerine “son kullanma tarihi” ifadesinin kullanılması gerekiyordu.

“Arkadaşım bana Romence zor mu? Sordu.”

Öğrencinin, aktarmak istediği cümleyi, kendi cümleleriyle dolaylı aktarım yapmak suretiyle bildirmesi sürecinde problem yaşandığı görülmektedir.

“Hıdrellezde herkes camiye gidip Kuran okunur.”

Özne yüklem uyumsuzluğu anlatım bozukluğuna neden olmuştur.

“Ve dünkü hazırladıkları yağlı çörekleri tekerliyorlar.”

“Tekerlemek” sözcüğünün “yemek” anlamında kullanımı Türkiye Türkçesi için geçerli bir kullanım değildir. Bu sözcüğün kullanımında, bölgesel Türkçeye ait ağızlardan etkilendiği ya da sözlü dile ait argo bir kelimenin yazılı dile yansıdığı izlenimi vermektedir.

4.4.3.5. B1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma Durumu

B1 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu incelendiğinde “iyi” düzey öğrencilerin yüksek oranda temsil edildiği görülmektedir:

Tablo 102

B1 Düzey Öğrencilerin Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgi ve Bağlantı Kurma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	4	33,3
	İyi	8	66,7
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 4 öğrencinin (% 33,3) “orta”, 8 öğrencinin (% 66,7) “iyi” durumda olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyelerindeki genel iyileşmeye bağlı olarak B1 düzey öğrenci çalışmalarında, cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma konusunda hata yapma oranının düştüğü gözlenmektedir.

Söz konusu öğrenci grubunun bu konuda gerçekleştirdiği hatalar nicelik olarak az olmakla birlikte, genellikle bir edat ya da bağlaç kullanımı ile telafisi mümkün olan hatalardır:

“Yaşantımız hiç değişik değil, İstanbul’a benziyor. Düğünümüz İstanbul’a benzemez, kırmızı kuşak bağlanmıyor.”

Yukarıdaki örnekte, olumlu anlam ifade eden birinci cümle ile olumsuz anlam ifade eden ikinci cümlenin arasına “ama”, “fakat”, “ancak” bağlaçlarından biri getirilerek cümleler arasındaki bağlantıyı oluşturmak mümkündür.

“Romanya’da yaşamak Türkiye’ye göre daha kolay. Her şey doğal.”

Bu örnekte de yine ikinci cümlenin başına getirilecek “çünkü” bağlacı ile cümleler arası bağlantı problemi çözmek mümkündür.

Bunun dışında, bazı öğrencilerin çalışmalarında gereksiz yere bağlaç kullanımı ile tekrara düşüldüğü gözlenmektedir:

“Aşureyi çok sevdim, gerçekten de tadı da görüntüsü de çok güzel.”

Noktalama işaretiyle ya da farklı bir bağlaç kullanımı ile anlamsal ilgi oluşturmak mümkün iken, “de” bağlacının kullanımı üzerinden gereksiz tekrara düşülmüştür.

4.4.3.6. B1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

B1 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu incelendiğinde “iyi” seviye öğrencilerin önde olduğu görülmektedir:

Tablo 103

B1 Düzey Öğrencilerin Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	5	41,7
	İyi	7	58,3
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 5 öğrencinin (% 41,7) “orta”, 7 öğrencinin (% 58,3) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesine yönelik, serbest yazma yöntemi ile açıklayıcı ve betimleyici anlatım tekniği kullanılarak, öğrencilerden Türkiye’deki arkadaşlarına Romanya Türkleri hakkında dil, din, yaşantı ve geleneklerin anlatıldığı bir elektronik posta yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin çalışmaları genel anlamda olumlu özellikler göstermekle birlikte, birtakım hataları da bünyesinde barındırmaktadır. Bu hatalar çoğunlukla, metnin türüne uygun olmayan anlatım tarzlarından kaynaklanmaktadır.

Bir çalışmada, hitap ifadesinin “saygılı arkadaşım” şeklinde kullanıldığı görülmüştür. Bu tarz bir kullanımın Türkiye Türkçesinde yaygın bir ifade olmadığı açıktır. Başka öğrencilerin çalışmalarında da bu şekilde bir hitap ifadesine rastlanılmadığından, durumun bölgesel Türkçe ile ilgili olmadığı düşünülmektedir. Söz konusu öğrencinin çalışmasının genel açıdan olumlu özellikler gösterdiği dikkate alınınca, durumun dikkatsizlik nedeniyle gerçekleşmiş olabileceği kanısı güçlenmektedir.

Bazı çalışmalarda içerik amaca uygun olarak geliştirilememiştir. Bu tür çalışmalarda anlatılacaklar arasından sadece bir durumun tüm içeriğe hâkim olduğu görülmektedir.

Bazı çalışmalarda hitap ifadesinin eksik olduğu gözlenmektedir. Bazı çalışmalarda ise yazının içeriği ve yazılma nedeni hakkında ön bilgi verilen giriş paragrafının olmadığı ya da etkili olmadığı görülmektedir. Yine bu tür eksikliğe bağlı olarak kimi çalışmalar iyi dilek ve temenni cümleleri ile bitirilmemekte, sadece anlatılmak istenenler anlatılmaktadır.

Bir çalışmada ise metnin türüne uygun bir anlatım geliştirilememiştir. Öğrenci, arkadaşına hitaben bir mektup yazmak yerine, arkadaşına anlatacağı durumları öyküleştirmiştir.

4.4.3.7. B1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu

B1 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu incelendiğinde “iyi” seviye öğrencilerin önde olduğu, ancak grupta “zayıf” seviye öğrencinin de bulunduğu dikkat çekmektedir:

Tablo 104

B1 Düzey Öğrencilerin Yazıyı Bir Plan Dâhilinde Oluşturma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu	Zayıf	1	8,3
	Orta	4	33,3
	İyi	7	58,3
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 1 öğrencinin (% 8,3) “zayıf”, 4 öğrencinin (% 33,3) “orta”, 7 öğrencinin de (% 58,3) “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından bu konuda gerçekleştirilen hatalardan biri olarak, metnin içeriğinin belirlenen amaç doğrultusunda planlanamadığı görülmektedir. Metnin giriş bölümünde yazının amacına değinilerek, Romanya Türklerinin dili, dini, yaşantısı ve geleneklerinin anlatımına ilişkin bir zemin hazırlanıyor. Ancak, metnin ilerleyen aşamasında bu özellikler hakkında somut örneklerle açıklamalar yapmak yerine, Romanya ve Türkiye arasındaki farklılıklar “iyi – kötü”, “güzel – çirkin” gibi vasıflarla mukayese ediliyor.

Bir çalışmada, metne hatalı bir giriş yapıldığı gözlenmiştir. Öğrenci, arkadaşına yönelik bir hitap ifadesi kullandıktan sonra, genel okuyucuya yönelik yazıyı yazma sebebini açıklayan bir cümle kullanmaktadır:

“İstanbul’da yaşayan bir arkadaşım Romanya’yı merak ediyor ve ben de ona kendi ülkemi anlatacağım. Yani dilimizi, dinimizi, yaşantımızı, düşünlerimizi anlatacağım.”

Hitap ifadesinden sonra, metnin bu tür bir açıklamayla başlatılması, metnin türüne uygun olmayan bir anlatım planlamasıdır. Ayrıca bu çalışmada metnin sonu da yanlış bitirilmiştir. İyi dilek ve temenni yerine, “işte bu kadar...” şeklinde bir ifade tercih edilmiştir.

Bazı çalışmalarda, gelişme bölümü ile sonuç bölümü arasında etkili bir geçiş yapılamadığı gözlenmektedir. Konu birden sonlandırılmakta, uygun olmayan ifadelerle metin bitirilmektedir:

“Bu arada sen bana bir fotoğraf atmıştın. Orada bir kızla çıkmışsın. O kız kim? Merak ettim sadece... Neyse canım benim işlerim var. Allah’a emanet ol.”

Paragraf konusundaki dikkatsizlik B1 öğrencilerinde de görülmektedir. Bu tür çalışmalarda, yazının tamamı tek paragraf hâlinde oluşturuluyor, farklı bir paragrafta geçilmesi gereken yerde geçilmiyor ya da gereği yokken anlatılanlar iki ayrı paragrafta bölünebiliyor.

Kimi çalışmalarda, metnin oluşturulma amacında birkaç konu varken, bunlardan birine ait örnek bir duruma takılıp, yazının bununla sonlandırıldığı gözlenmektedir. Örneğin, Romanya Türklerinin dili, dini, yaşantısı ve geleneklerinin anlatılacağı bir yazıda, Tatarların düşünlerine kısa bir şekilde değinilmiş, daha sonra Hıdrellez etkinlikleri ve camide yapılan yüzük saklama oyununa ayrıntılı bir şekilde girilerek yazı bununla tamamlanmıştır.

4.4.3.8. B1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu

B1 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu incelendiğinde “iyi” ve “orta” seviyedeki öğrencilerin eşit oranda temsil edildiği gözlenmektedir:

Tablo 105

B1 Düzey Öğrencilerin Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu	Zayıf	0	0
	Orta	6	50,0
	İyi	6	50,0
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 6 öğrencinin (% 50,0) “orta”, diğer 6 öğrencinin de (% 50,0) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

B1 düzeyine gelindiğinde öğrenciler yazılı anlatımlarında nispeten daha başarılı bir performans sergilemektedir. Ancak öğrencilerin çalışmalarında zaman zaman karşılaşılan gereksiz tekrara dayalı hatalar, başarı durumunu orta seviyelere çekmektedir.

Günlük konuşma dilinde, onay anlamı ihtiva eden ve çoğu zaman gereksiz yere tekrar edilen kimi sözcüklerin yazı diline girdiği görülmektedir:

“**Biliyor musun?** Seni çok özledim. Bu gün aşure günü **biliyor musun?**”

Bağlaçların gereksiz tekrarı konusunda “de” bağlacının bu şekilde kullanımına rastlanmaktadır:

“Aşureyi çok sevdim, gerçekten **de** tadı **da** görüntüsü **de** çok güzel.”

“Bir **de** dinimizi merak etmişsin, dinimiz İslam’dır. Bir **de** yemeklerimizi sormuşsun. Tatarların meşhur yemekleri var.”

Yukarıdaki “bir de” ifadelerinden ilki gereksiz kullanılmıştır. Bağlaçların gereksiz tekrarı konusunda “ve” bağlacına ilişkin örneğe de rastlanmaktadır:

“Tatarlar söz konusu olursa % 97’si erken evleniyor **ve** erkenden yemek **ve** temizlik yapmaya başlıyorlar.”

Bir çalışmada, Romanya Türklerinin düğün gelenekleri anlatılmaktadır. Birden fazla paragrafta ve değişik ayrıntıların anlatılması sırasında “bu gün düğün var”, “düğünümüz var” ifadesinin gereksiz tekrarı görülmektedir.

Gereksiz kelime tekrarının başka örneklerine de rastlanmaktadır. Aynı kelimenin cümle içerisinde birden fazla tekrar edildiği görülmektedir:

“Bana Romanya’daki Türklerin dilini, **yaşantısını**, yemeklerini, inanışlarını, **yaşantılarını** ve geleneklerini, kısacası buradaki Türklerin hayatını sormuşsun.”

Bazen de aynı anlama gelen ifadeler cümle içerisinde gereksiz yere tekrar edilmektedir:

“Romanya’da hayat güzel, yani güzel bir yaşantı var.”

4.4.3.9. B1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu

B1 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu incelendiğinde “iyi” seviye öğrencilerin önde olduğu gözlenmektedir:

Tablo 106

B1 Düzey Öğrencilerin Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu	Zayıf	0	0
	Orta	5	41,7
	İyi	7	58,3
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 5 öğrencinin (% 41,7) “orta”, 7 öğrencinin (% 58,3) “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

B1 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyelerindeki genel iyileşmeye bağlı olarak yazılı anlatımlarının zenginleştiği ve düşünceyi geliştirme ifadelerinin bu gruptaki öğrenciler tarafından daha işlevsel bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin

alışmalarında tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, benzetme gibi düşünceyi geliştirmeye yönelik ifade örneklerine sıkça rastlanmaktadır:

“Yaşantımız iyi. Türkiye kadar iyi değil, çünkü Türkiye tüm dünyadaki ülkelerden güzel bir ülkedir.”

Türkiye ile diğer lkeler, Türkiye’deki yaşam ile diğer ülkelerdeki yaşam arasında karşılaştırma yapılmıştır.

“Bizim Hıdrellezimiz var ama Romenlerin de Hıdrellez bir kültürü var.”

Romanya’daki Türk ve Romen kültürleri arasında Hıdrellez inancının varlığı bakımından yüzeysel bir karşılaştırma yapılmıştır.

“Romanya’da konuşma farklıdır, Türkiye Türkçesi konuşulmuyor. Romence ve Türkçeyi karıştırıyorlar.”

Romanya’da konuşulan Türkçe ile Türkiye’de konuşulan Türkçe, farkları yönüyle karşılaştırılmıştır.

Öğrenci çalışmalarında örnekleme ifadelerine de rastlanmaktadır:

“Ayşğlcm tatarların meşhur yemekleri var örneğin cantık, taba börek böyle bunlar devam ediyor.”

Örnekleme ifadeleri genellikle karşılaştırma ile birlikte kullanılmıştır. Yani karşılaştırma bildiren ifadeler, örnekleme ifadeleri ile desteklenmiştir:

“Dğnmz aslında İştanbul’a benzemez. Kırmızı kuşak bağlanmıyor, Romen havaları alıyor, yemekleri, içecekleri yani burası değişik bir lke.”

“Yemeklerimiz ise mesela İştanbul’da hazır pakette mantılar satılıyor ama burada hiçbir tane satılmıyor.”

“Romanya’da yaşamak Türkiye’ye göre daha kolay. Her şey doğal. Mesela süt alınca 10 günde tarihi bitiyor. Sokaklardan çok az araba geçiyor. Bütün evlerin önünde ağaçlar var.”

Karşılaştırma ifadelerinden sonra yapılan bazı örneklemelerin ve değerlendirmelerin uygun olmadığı gözlenmektedir:

“Romanya’nın yemekleri Türkiye’ye göre çok değişik. Burada su 5 lei. Burada su az olduğu pahalı.”

Romanya ve Türkiye'nin yemeklerinin karşılaştırılmasından sonra Romanya'daki su fiyatının değerlendirilmesi uygun olmamıştır.

Çalışmalarda fazla yaygın olmamakla birlikte benzetme ifadeleri kullanılmıştır:

“Dilimiz, Romence. Yani Fransızca diline çok benziyor.”

“Birçok güney ülkesi gibi Romenler müziğe tapıyorlar.”

Sınırlı sayıda olmakla birlikte, tanımlama ifadelerine rastlanmaktadır:

“Romanya'daki yeni yıl genellikle küçük bir Noel olarak adlandırılır.”

“Geleneksel folklor şarkıları, ninniler ve lirik şarkılar olarak söylenen perdelerdir.”

Öğrenci çalışmalarında ayrıca sayısal verilerden yararlanılan ifadeler bulunmaktadır:

“Tatarlar söz konusu olunca % 97'si erken evlenio.”

“Hıdrellezde herkes camiye gidip kuran okunur caminin etrafında 7 kez dönerler.”

“Hoca kuran okurken mezarlığın etrafında 7 kez dönülür.”

“Romanya'daki Türkler ana dillerini rahatlıkla konuşabiliyorlar. Neredeyse sokaktaki 3 kişiden 1'i Türkçe biliyor.”

4.4.3.10. B1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu

B1 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu incelendiğinde “orta” seviye öğrencilerin önde olduğu, ancak bunu takip eden “zayıf” seviye öğrencilerin oranının da oldukça yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir:

Tablo 107

B1 Düzey Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyma Durumu

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu	Zayıf	5	41,7
	Orta	6	50,0
	İyi	1	8,3
	Toplam	12	100,0

B1 düzey öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uyma durumu grup içerisinde değerlendirildiğinde 5 öğrencinin (% 41,7) “zayıf”, 6 öğrencinin (% 50,0) “orta”, 1 öğrencinin de (% 8,3) “iyi” seviyede olduğu görülmektedir.

B1 seviye öğrencilerin dil yeterliklerindeki artışa bağlı olarak yazılı anlatımlarında iyileşme görülmektedir. Ancak, yazım ve noktalama kurallarına uyma bakımından hâlâ önemli eksikleri olduğu ve öğrencilerin bu anlamda geliştirilmeleri gerektiği muhakkaktır.

B1 seviye öğrencilerden bazılarının yazma çalışmalarında “Türkiye” ve “Türkçe” sözcüklerinin küçük harfle yazıldığı örneklerle rastlanmaktadır. Bu durum yaygın olmamakla birlikte, aynı metin içerisinde söz konusu kelimelerin doğru ve yanlış kullanım şekillerini bir arada görmek mümkündür.

Bazı kelime ve ifadelerin doğru yazım şeklini bilmemekten kaynaklanan yazım yanlışları da mevcuttur:

“Seni çok özledim, inşallah bir ara iyine görüşürüz.”

Bu cümlede “inşallah” sözü doğru yazım şekliyle ifade edilememiştir. Bununla birlikte “yine” sözünde ön ses ünlü türemesi yazım yanlışına sebep olmuştur. Ayrıca “görüşürüz” çekimli eyleminde, bölgesel Türkçe etkisi ile kalınlaşma eğilimi yine imla hatası oluşturmuştur.

Bazı çalışmalarda, hitap ifadesinden sonra noktalı virgül veya iki nokta kullanılması, öğrencilerde noktalama işaretlerinin işlevlerine uygun kullanılması durumunun yeterince olgunlaşmadığı fikrini uyandırmaktadır:

“Sevgili arkadaşım Esra;”

“ARKADAŞIM SİLA:”

Yukarıda ikinci hitap ifadesi noktalama işareti kullanımındaki yanlışın yanı sıra, büyük harf kullanımı yönünden de imla hatası oluşturmaktadır. Öğrencinin, hitap ifadesini bir nevi başlık gibi değerlendirdiği gözlenmektedir.

“İstanbulda yaşayan bir Arkadaşım Romanya’yı merak ediyor Ve bende ona kendi ülkemi anlatacağım.”

Yazım ve noktalama kurallarına uyma bakımından birçok hatanın bir arada olduğu görülmektedir. “İstanbul” sözcüğüne getirilen bulunma durum eki kesme işareti ile ayrılmamıştır. “Arkadaşım” sözcüğü özel isim olmadığı hâlde cümle içerisinde büyük harfle başlatılmıştır. “Merak ediyor” çekimli eyleminden sonra nokta kullanılmadığı hâlde bir sonraki sözcük büyük harfle başlatılmıştır. Bununla birlikte, “de” bağlacı kelimeye bitişik yazılmıştır.

“**Bende** yiyorum ama kilo **alcam** diye hepsini bitirmiyorum.”

“de” bağlacının kelimeye bitişik yazıldığı görülmektedir. Ayrıca sözlü dilde kolay ve çabuk söyleyiş esasına dayalı ses düşmesi ve hece kaynaşması yazılı anlatıma yansıtılarak imla hatası oluşturulmuştur.

“Bu arada sen bana **bir** fotoğraf atmıştın orda **bi** kızla çıkmışsın.”

“Bir” sözcüğünün “bi” şeklinde yanlış yazımına sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu cümlede olduğu gibi kelimenin doğru ve yanlış yazım şekillerinin zaman zaman bir arada kullanıldığı görülmektedir.

“Bütün Evlerin önünde ağaçlar var.”

Özel isim olmadığı hâlde cümle içerisinde bir sözcüğün büyük harfle başlatıldığı görülmektedir. Bu durumun aksine, özel isim olan bazı kelimelerin de cümle içerisinde küçük harfle başlatıldığı örneklerle rastlamak mümkündür:

“Dılara arkadaşım **türkiyeden romanyayı** çok merak ediyor.”

Bu cümlede büyük harf hatası ile birlikte, kesme işareti kullanımının ihmali de söz konusudur.

Bazı çalışmalarda virgül kullanımının ihmal edildiği gözlenmektedir. Metin boyunca nokta, soru işareti gibi işaretlerin kullanılması, virgölün öğrenci tarafından fazla önemsenmediğini düşündürmektedir.

Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonunda bazen iki nokta kullanımının ihmal edildiği gözlenmektedir:

“Ayşegülcüm tatarların meşhur yemekleri var Örneğin cantık, taba börek böyle bunlar devam ediyor.”

Bu cümlede örnekten önce iki nokta kullanımı ihmalinin yanı sıra, örneklerin bitiminde üç nokta kullanımı gerekirken uygulanmamıştır. Ayrıca özel isim küçük harfle başlatılmış ve hitap ifadesinden sonra virgül kullanımı ihmal edilmiştir.

“**Dünki** hazırladıkları yağlı çörekleri tekerliyorlar.”

“Dünkü” sözcüğünde yuvarlak ünlünün düzleştirilmesi imla hatasına sebep olmuştur.

Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Genel Değerlendirme

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, A1 ve A2 düzey öğrencilerin oldukça düşük bir performans sergilediği, B1 düzeyine gelindiğinde ise konunun iyileşme yönünde bir eğilime girdiği görülmektedir.

Öğrencilerin kâğıt düzenine uyma konusunda bilgi sahibi oldukları, ancak bunun tam olarak alışkanlık hâline getirilemediği anlaşılmaktadır.

Farklı yazı karakteri kullanma konusunda önemli hatalar yapılmamakta, ancak düzgün ve okunaklı yazma konusunda öğrencilerin geliştirilmesi gerektiği gözlenmektedir.

Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarında Romencenin etkisi fazla söz konusu değildir. Genelde özel isimler şeklinde karşımıza çıkmaktadır, bu da oldukça olağandır. Ancak, Romanya’da konuşulan bölgesel Türkçeye ait sözcükler ve söyleyiş tarzlarının yazılı anlatıma sıklıkla girdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarının zaman zaman standart Türkçeden uzaklaşmasına sebep olmaktadır.

Cümlelerin doğru kurulması konusunda öğrencilerin daha az hata yaptıkları ve bu konuda iyileşmenin daha hızlı geliştiği gözlenmektedir. Yaşanılan bölgede etkili olan bölgesel Türkçe sayesinde öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil yapısına aşina oldukları; bu durumun, doğru cümle yapıları oluşturma bakımından öğrencileri olumlu etkilediği hissedilmektedir.

Cümleler ve paragraflar arasında ilgi/bağlantı kurma ve anlatım yöntem/tekniklerinden yararlanma konusunda A1 ve A2 düzey öğrencilerin genel anlamda başarısız olduğu, ancak B1 düzeyine gelindiğinde, Türkçenin genel dil özelliklerinin daha iyi kavranması ile birlikte bu konuda da iyileşme eğilimine girildiği görülmektedir.

Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma konusunda en sık karşılaşılan hata, yazıya bir başlık belirlenmemesidir. Bazen yazıya belirlenen başlığın içeriği tam olarak yansıtmadığı ya da başlığın ilgi çekici nitelikte olmadığı görülmektedir. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin ise A1 düzeyinde anlatımın zenginleştirilememesine bağlı olarak uygulanamadığı gözlenmektedir.

Yazılı anlatımlarda gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma ve konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme konusunda, Türkiye Türkçesi dil becerilerinde genel bir iyileşme ve içselleştirmeye bağlı olarak hata yapma oranının azaldığı görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin en zayıf oldukları konu ise yazım ve noktalama kurallarına uyma konusudur. Öğrencilerin dil düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak hata

yapma oranı azalsa da, yine de öğrencilerin tamamının bu konudaki eksiklerinin ciddi bir şekilde ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir.

4.5. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Becerilerinin Çeşitli Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi

Araştırmanın önceki bölümlerinde, Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin Türkiye Türkçesi eğitimine yönelik görüşlerinin açıklanması sırasında, öğrencilerin en çok önem verdikleri ve en çok zaman ayırdıkları dil becerisinin “konuşma” olduğu belirlenmişti. Daha sonra öğrencilerin temel dil düzeylerine bağlı olarak farklı beceri alanlarındaki başarı durumları incelenmiş, bunun sonucunda tüm dil düzeylerinde öğrencilerin en başarılı oldukları beceri alanının “konuşma” olduğu tespit edilmişti. Öğrencilerin bu başarılarında, yaşadıkları bölgede sözel iletişim dili şeklinde varlık gösteren yerel Türkçenin etkisi yadsınamaz. Ancak, araştırma bulguları arasında dikkat çekici bir şekilde kendini gösteren “konuşma” becerisinin birtakım değerlendirme ölçütleri bakımından ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesinin araştırmayı daha iyi sonuçlara taşıyacağı muhakkaktır.

Bu doğrultuda öğrencilere, dil düzeylerine uygun, ilgilerini çekebilecek konuşma konuları sunulmuş ve öğrencilerin konuşma etkinlikleri aşağıda belirtilen ölçütlere göre değerlendirilmiştir:

- Seviyeye uygun sözcük seçimi.
- Sesini etkili bir şekilde kullanma.
- Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma.
- Vurgulamayı yerli yerinde yapma.
- Cümleleri doğru kurma.
- Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma.
- Konuşmayı planlı yapma.
- Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma.
- Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme.
- "Eee, ııı" gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma.
- Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma

Öğrencilerin konuşma etkinlikleri bu ölçütlere göre değerlendirilmiş ve hata yaptıkları ya da zayıf oldukları alanlar belirlenerek, diğer öğrencilerle birlikte, ait olunan gruba ilişkin hata istatistikleri çıkarılmıştır. Böylece Türkiye Türkçesi dil düzeyleri temelinde, öğrencilerin “konuşma” beceri alanına ilişkin durumları betimlenerek, problemlerin ortaya çıkarılması ve sonrasında, eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli planlanmasına yönelik katkı sunulması hedeflenmiştir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki yeterliklerinin değerlendirildiği ölçütlerden biri olan seviyeye uygun sözcük seçiminde, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde belirtilen bildirimsel dil yeterliğine ilişkin özellikler esas alınmıştır. Burada çeşitli dil düzeylerine göre sınıflandırılmış sözcük dağarcığı alanı ve sözcük dağarcığı hâkimiyetine ilişkin, ait olunan dil düzeyi için belirlenen ölçütlerde öngörülen özelliklere sahip olunmasına dikkat edilmiştir.

4.5.1. A1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları

A1 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen hatalar incelendiğinde en yüksek hata oranının “cümleleri doğru kurma” konusunda yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyeleri dikkate alındığında bu konudaki hata payının yüksekliği olağan görünmektedir. Zira ait olunan seviye, en düşük seviye olmakla birlikte, değerlendirmeye alınan ölçüt doğrudan hedef dilin yapısını ilgilendiren mahiyettedir.

Öğrencilerin “konuşma” alanında, yüksek oranda sorun yaşadıkları diğer konulara bakıldığında; “telaffuz hatası”, “vurgulama hatası”, “cümleler arasında ilgi ve bağlantılar kuramama” karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin, ait oldukları dil düzeyi yeterliliğinde, henüz hedef dile ilişkin özellikleri içselleştiremedikleri düşünüldüğünde, tespit edilen bu alanlarda yapılan hatalar şaşırtıcı gelmemektedir:

Tablo 108

A1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları

Değişken	Kategoriler	F	%
A1 düzey öğrencilerin konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular ve gerçekleşme oranları	Seviyeye uygun sözcük seçimi	3	2,6
	Sesini etkili bir şekilde kullanma	11	9,5
	Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma	13	11,2
	Vurgulamayı yerli yerinde yapma	13	11,2
	Cümleleri doğru kurma	14	12,1
	Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma	13	11,2
	Konuşmayı planlı yapma	8	6,9
	Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma	11	9,5
	Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme	10	8,6
	"Eee, ııı" gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma	10	8,6
	Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	10	8,6
	Toplam	116	100,0

Not: Bir öğrencide birden fazla konuda hata tespit edilebildiğinden “F”, çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

A1 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular ve gerçekleşme oranları grup içerisinde değerlendirildiğinde;

- “Seviyeye uygun sözcük seçimi” konusunda 3 öğrencinin (% 2,6),
- “Sesini etkili bir şekilde kullanma” konusunda 11 öğrencinin (% 9,5),
- “Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma” konusunda 13 öğrencinin (% 11,2),
- “Vurgulamayı yerli yerinde yapma” konusunda 13 öğrencinin (% 11,2),
- “Cümleleri doğru kurma” konusunda 14 öğrencinin (% 12,1),
- “Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma” konusunda 13 öğrencinin (% 11,2),
- “Konuşmayı planlı yapma” konusunda 8 öğrencinin (% 6,9),
- “Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma” konusunda 11 öğrencinin (% 9,5),
- “Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme” konusunda 10 öğrencinin (% 8,6),
- "Eee, ııı" gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma” konusunda 10 öğrencinin (% 8,6),

- “Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma” konusunda ise 10 öğrencinin (% 8,6) hata yaptığı tespit edilmiştir.

4.5.2. A2 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları

A2 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen hatalar incelendiğinde en yüksek hata oranının “gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma” konusunda yaşandığı görülmektedir. Bu durum, diğer bir bakış açısıyla, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil yapısına kısmi hâkimiyetleri sonrası konuşma becerisinde akıcılığı yakalama çabası olarak da değerlendirilebilir.

A2 öğrencilerin “konuşma” alanında, yüksek oranda sorun yaşadıkları diğer konulara bakıldığında; “sesini etkili bir şekilde kullanma”, “Eee,ııı” gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma”, “cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma” gibi sesletim, söylem ve anlatım özelliklerine ilişkin ölçütlerin takip ettiğini görmekteyiz:

Tablo 109

A2 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları

Değişken	Kategoriler	F	%
A2 düzey öğrencilerin konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular ve gerçekleşme oranları	Seviyeye uygun sözcük seçimi	2	2,4
	Sesini etkili bir şekilde kullanma	10	12,2
	Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma	8	9,8
	Vurgulamayı yerli yerinde yapma	6	7,3
	Cümleleri doğru kurma	6	7,3
	Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma	9	11,0
	Konuşmayı planlı yapma	6	7,3
	Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma	6	7,3
	Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme	7	8,5
	"Eee,ııı" gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma	10	12,2
	Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	12	14,6
	Toplam	82	100,0

Not: Bir öğrencide birden fazla konuda hata tespit edilebildiğinden “F”, çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

A2 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular ve gerçekleşme oranları grup içerisinde değerlendirildiğinde;

- “Seviyeye uygun sözcük seçimi” konusunda 2 öğrencinin (% 2,4),
- “Sesini etkili bir şekilde kullanma” konusunda 10 öğrencinin (% 12,2),
- “Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma” konusunda 8 öğrencinin (% 9,8),
- “Vurgulamayı yerli yerinde yapma” konusunda 6 öğrencinin (% 7,3),
- “Cümleleri doğru kurma” konusunda 6 öğrencinin (% 7,3),
- “Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma” konusunda 9 öğrencinin (% 11,0),
- “Konuşmayı planlı yapma” konusunda 6 öğrencinin (% 7,3),
- “Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma” konusunda 6 öğrencinin (% 7,3),
- “Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme” konusunda 7 öğrencinin (% 8,5),
- “Eee, ııı” gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma” konusunda 10 öğrencinin (% 12,2),
- “Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma” konusunda ise 12 öğrencinin (% 14,6) hata yaptığı tespit edilmiştir.

4.5.3. B1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları

B1 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen hatalar incelendiğinde en yüksek hata oranının “sesini etkili bir şekilde kullanma” konusunda yaşandığı görülmektedir. En yüksek hata oranının, dilin yapısını ilgilendiren bir konuda değil de, sesletim ve söylem gibi bir konuda yoğunlaşıyor olması öğrencilerin Türkiye Türkçesi yeterlilikleri bakımından olumlu dönütler şeklinde değerlendirilebilir.

B1 öğrencilerin “konuşma” alanında, yüksek oranda sorun yaşadıkları diğer konulara bakıldığında; “Eee, ııı” gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma” ve “vurgulamayı yerli yerinde yapma” gibi ölçütlerin takip ettiğini görmekteyiz. Burada da yine yüksek hata oranlarının benzer değerlendirme alanlarında yoğunlaştığı fikri güçlenmektedir:

Tablo 110

B1 Düzey Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Etkinliklerinde Hata Tespit Edilen Konular ve Gerçekleşme Oranları

Değişken	Kategoriler	F	%
B1 öğrencilerin konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular ve gerçekleşme oranları	Seviyeye uygun sözcük seçimi	1	3,1
	Sesini etkili bir şekilde kullanma	8	25,0
	Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma	2	6,3
	Vurgulamayı yerli yerinde yapma	4	12,5
	Cümleleri doğru kurma	3	9,4
	Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma	3	9,4
	Konuşmayı planlı yapma	1	3,1
	Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma	2	6,3
	Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme	1	3,1
	"Eee, ııı" gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma	6	18,8
	Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	1	3,1
	Toplam	32	100,0

Not: Bir öğrencide birden fazla konuda hata tespit edilebildiğinden “F”, çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci hacmini geçmektedir.

B1 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde hata tespit edilen konular ve gerçekleşme oranları grup içerisinde değerlendirildiğinde;

- “Seviyeye uygun sözcük seçimi” konusunda 1 öğrencinin (% 3,1),
- “Sesini etkili bir şekilde kullanma” konusunda 8 öğrencinin (% 25,0),
- “Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma” konusunda 2 öğrencinin (% 6,3),
- “Vurgulamayı yerli yerinde yapma” konusunda 4 öğrencinin (% 12,5),
- “Cümleleri doğru kurma” konusunda 3 öğrencinin (% 9,4),
- “Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma” konusunda 3 öğrencinin (% 9,4),
- “Konuşmayı planlı yapma” konusunda 1 öğrencinin (% 3,1),
- “Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma” konusunda 2 öğrencinin (% 6,3),
- “Konuşma konusunu anlama, konuyla ilgili çeşitli örnekler verme” konusunda 1 öğrencinin (% 3,1),
- “Eee, ııı” gibi anlamsız seslerden ve/veya ana diline ait sözcüklerden kaçınma” konusunda 6 öğrencinin (% 18,8),

- “Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma” konusunda ise 1 öğrencinin (% 3,1) hata yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi “konuşma” becerileri, çeşitli değerlendirme ölçütleri bakımından genel bir bakış açısıyla ele alındığında A1 düzey öğrencilerin en çok “cümleleri doğru kurma” konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmektedir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyeleri dikkate alınarak yapılan bir değerlendirmede, bu konudaki hata payının yüksekliği olağan görünmektedir. Zira ait olunan seviye, en düşük seviye olmakla birlikte, değerlendirmeye alınan ölçüt doğrudan hedef dilin yapısını ilgilendiren mahiyettedir.

A2 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen hatalar incelendiğinde en yüksek hata oranının “gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma” konusunda yaşandığı görülmektedir. Bu durum, diğer bir bakış açısıyla, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil yapısına kısmi hâkimiyetleri sonrası konuşma becerisinde akıcılığı yakalama çabası olarak da değerlendirilebilir.

B1 düzey öğrencilerin ise Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen en yüksek hata oranının “sesini etkili bir şekilde kullanma” konusunda olduğu gözlenmektedir. B1 düzeyine gelindiğinde en yüksek hata oranının, dilin yapısını ilgilendiren bir konuda değil de, sesletim ve söylem gibi daha kişisel bir konuda yoğunlaşıyor olması, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi kazanımlarını içselleştirilmesi bakımından olumlu bir dönüt olarak değerlendirilebilir.

Romanya Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin, bölgede sözel iletişim dili şeklinde varlığını sürdüren yerel Türkçeden, Türkiye Türkçesi öğrenme sürecinde olumlu ya da olumsuz etkilendiklerine dair konunun her kazanım için ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak konu genel bir bakış açısıyla ele alındığında, Türkiye Türkçesinin temel yapısının öğrenciler tarafından kavranması, uygulanması ve içselleştirilmesi sürecinde bölgesel Türkçenin olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür. Ancak, yerel Türkçeye ait sözcük ve söyleyiş özelliklerinin etkisinde kalmak suretiyle, konuşma ve yazma etkinliklerinde, zaman zaman standart Türkçeden uzaklaşıldığı görülmektedir. Bu durum bölgesel Türkçenin, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitim süreçlerine olumsuz etkisine bir örnek teşkil etmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada Romanya Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde yürütülen Türkiye Türkçesi eğitiminin betimlenmesine yönelik olarak öncelikle öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimi bağlamında kişisel özellikleri belirlenmiş, Türkiye Türkçesi eğitimine yönelik tutumları analiz edilmiş, temel dil becerileri alanında başarı durumları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin en başarılı oldukları alanın “konuşma”, en başarısız oldukları alanın da “yazma” beceri alanı olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle öğrencilerin “konuşma” ve “yazma” becerilerine yönelik çeşitli değerlendirme ölçütleri kullanılarak ayrıntılı bir analiz gerçekleştirilmiş ve araştırmanın bulgularına ait sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır:

Türkiye Türkçesi öğretimi bağlamında, öğrencilerin kişisel özellikleri genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, ortamdaki çok dilli yapı hemen dikkatleri çekmektedir. Resmî dil olan Romence tüm öğrenciler tarafından bilinmekte; azınlık dili olarak, Oğuz/ Osmanlı Türkçesi başta olmak üzere, Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesi yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca İngilizce ve Fransızca, öğrenciler arasında yaygın olarak bilinen yabancı diller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler arasında, aile ve arkadaş çevresinde en sık kullanılan dilin Romence olduğu belirtilmiştir. Romenceyi ise Oğuz/ Osmanlı Türkçesi takip etmektedir. Bölgedeki diğer azınlık dillerinden olan Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesinin, öğrenciler arasında, aile ve arkadaş çevresinde kullanılma oranları birbirlerine oldukça yakın özellik göstermektedir.

Öğrenciler arasında yalnızca Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde Türkiye Türkçesi eğitimi almış olanların çoğunluğu teşkil ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin geneli tarafından Türkiye Türkçesi, okul dışında da aktif olarak kullanılmaktadır. Okul dışında Türkçeyi aktif olarak kullandığını belirtenler, en çok internet sosyal paylaşım sitelerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler arasında Türkiye'ye gidenlerin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'ye gidenler kendi içinde değerlendirildiğinde, Türkiye'ye gitme nedenleri arasında kısa süreli tatil ve okul gezileri öne çıkmaktadır. Diğer öğrencilerde de Türkiye'ye gitme arzusu oldukça güçlüdür. Öğrencilerin Türkiye'ye gitme isteklerinin ardındaki en büyük nedeninin turistik seyahat olduğu, bunu Türkiye'de üniversite okuma fikrinin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin Türkiye'ye, Türk diline, kültürüne ve Türkiye Türkçesi öğrenmeye karşı ilgileri oldukça yüksektir. Türkiye Türkçesi öğrenmelerinin gerekçesi olarak da, büyük oranda, Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi edinmek istemelerini işaret etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler arasında, Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğu, bu yönüyle öğrenilmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitimiyle ilgili görüşleri genel hatlarıyla değerlendirildiğinde şu özellikler ortaya çıkmaktadır:

Öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi “yazma” becerisidir. En çok önem verdikleri dil becerisi “konuşma”, en fazla zaman ayırdıkları dil becerisi de yine “konuşma” becerisidir.

Öğrenciler, alfabedeki farklılıkların Türkiye Türkçesi ile okumayı zorlaştırmadığını düşünmektedir.

Sessiz okuma ya da sesli okumanın, öğrenciler için, anlama becerileri üzerinde çok önemli bir değişken olmadığı görülmüştür.

Türkiye Türkçesi cümle yapısının okumayı kolaylaştırdığını düşünenler çoğunlukta olmakla birlikte, bunun aksini savunan önemli sayıda bir öğrenci grubu da bulunmaktadır.

Söyleyiş farklılıklarının Türkiye Türkçesinde dinlemeyi zorlaştırmadığını savunan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu, Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda ya da metinlerin uzun olması hâlinde anlamada güçlük

çekmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu konularda kararsız kalan ya da aksini iddia eden öğrencilerin oranı da göz ardı edilemeyecek durumdadır.

Öğrencilerin dinleme eğitimiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, dinlenen metinlere ilişkin önbilgilerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmenin zor olmadığı görüşündedir. Ayrıca vurgu, tonlama ve ses olaylarını konuşurken uygulamanın zor olmadığını düşünen öğrenciler de çoğunluktadır.

Sözcük dağarcığının yetersiz olduğu gerekçesiyle Türkiye Türkçesi konuşma ve yazma becerilerinde sorun yaşamadığını ifade eden öğrenciler çoğunluktadır. Ancak, bu konuda sorun yaşadığını söyleyenlerin sayısı da kararsızlarla birlikte değerlendirildiğinde toplam öğrenci sayısı içerisinde önemli rakamlara ulaşmaktadır.

Öğrencilerin çoğu, Türkiye Türkçesi ses olaylarını yazarken uygulamanın zor olmadığı görüşündedir.

Alfabadeki farklılıkların Türkiye Türkçesinde yazmayı zorlaştırmadığını ifade eden öğrenci sayısı çoğunluktadır. Ancak, bu konuda kararsız olduğunu bildiren öğrencilerin de oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarının ev ödevinden ziyade, ders saatleri içerisinde yapıldığını ifade eden öğrenci sayısı çoğunluktadır. Ancak, bu durumun aksini bildirenlerin sayısı, kararsızlarla birlikte değerlendirildiğinde, toplam öğrenci sayısının yarısını oluşturmaktadır.

Romanya Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tarafımızca gözlenmektedir. Romanya Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki farklılıkların, Türkiye Türkçesi dil becerilerinin uygulanmasını zorlaştırmadığı öğrencilerin çoğunluğu tarafından bildirilmiştir. (Aksini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır). Bu konunun değerlendirilmesi sırasında; Romanya'da konuşulan Türkçenin, sadece Türkiye Türkçesine yakın olan Oğuz/ Osmanlı Türkçesinden ibaret olmadığının ve bölgede, Türkiye Türkçesi ile farklı lehçe gruplarında bulunan Kırım Tatarcası ve Nogay Türkçesinin de egemen olduğunun hatırlanması gerekmektedir.

Okul tarafından verilen ders ve çalışma kitaplarının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade eden öğrenciler çoğunluktadır. Ancak, aksini bildiren öğrencilerin sayısı da göz ardı edilemeyecek boyuttadır.

Türkçe öğretim setleri, milli değerlerin aktarımı ve din, dil, kültürel öğeleri içermesi yönüyle öğrencilerin geneli tarafından yeterli bulunmaktadır.

Güncel Türkiye Türkçesi ile öğrenilen Türkçe arasındaki farklılık konusunda, ders ve çalışma kitaplarının kapsamlı bir şekilde yeniden gözden geçirilmesinin faydalı olacağı gözlenmektedir.

Derslerde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurlar ile cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan öğrencilerin çoğunluğu faydalanmaktadır. Ancak bu tür materyalden yeterince faydalanamayan sınıf ve şubelerin olduğu fikri oluşmaktadır.

Türkiye Türkçesi sözlüğü öğrencilerin geneli tarafından temel kaynak olarak kullanılmaktadır. Ancak, sözlüğün Türkçe eğitimindeki önemi dikkate alındığında kullanım oranının çok daha yükseklerle taşınması gerektiği düşünülmektedir.

Derslerde dil bilgisi kurallarına ağırlık vererek dil becerileri konusunda yeterli düzeyde uygulama yapılamamasının önlenmesi için, dilbilgisi öğretimi ve farklı dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin faaliyetler konusunda daha hassas bir denge oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde, yönergelerin açıklanmasında, kalıp ifadelerin öğretiminde bölgesel Türkçeden faydalandığı, Romenceden ise farklı dil yapıları nedeniyle faydalanmanın sınırlı kaldığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin geneli tarafından, derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ancak, bu konuda “kararsız” görüş bildiren öğrenci oranının yüksek olması, söz konusu öğretim tekniklerinin daha kapsayıcı bir şekilde kullanılması gerektiğini düşündürmektedir.

Türkiye Türkçesi eğitiminde çeşitli dil becerilerinde yapılan hatalar karşısında öğretmen tutumu araştırılmış. Öğrencilerin önemli bir kısmı, öğretmenlerinin yapılan hataları anında düzelttiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında, A1 düzey öğrencilerin en başarılı oldukları beceri alanının “konuşma” olduğu; en başarısız oldukları beceri alanının “yazma” olduğu görülmüştür.

A2 öğrenciler için de durum değişmeyerek en başarılı oldukları beceri alanının “konuşma” olduğu; en başarısız oldukları beceri alanının “yazma” olduğu görülmüştür.

B1 düzey öğrencilerin en başarılı oldukları alanın, sürpriz bir şekilde, “yazma” becerisi olduğu, bunu “konuşma” becerisinin takip ettiği görülmüştür. B1 düzey öğrencilerin çalışmalarında “zayıf”, “çok zayıf” olarak nitelendirilebilecek bir ürüne rastlanmamıştır. Ancak, diğerlerine nispeten “okuma” beceri alanında bir performans düşüklüğü gözlenmiştir.

Öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili olarak, A1 ve A2 düzeylerinde, bölgede sözlü iletişim dili olarak kullanılan yerel Türkçenin öğrencilerin konuşma ve dinleme beceri alanlarına olumlu etkisi görülmektedir. B1 düzeyine gelindiğinde ise Türkçeye tüm beceri alanlarında hâkim olma durumu kendini göstermektedir. B1 düzey öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki başarı artışı, aldıkları Türkçe eğitiminin kazanımlarının birey üzerindeki etkisini yansıtmaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, A1 ve A2 düzey öğrencilerin oldukça düşük bir performans sergilediği, B1 düzeyine gelindiğinde ise konunun iyileşme yönünde bir eğilime girdiği görülmektedir.

Öğrencilerin kâğıt düzenine uyma konusunda bilgi sahibi oldukları, ancak bunun tam olarak alışkanlık hâline getirilemediği anlaşılmaktadır.

Farklı yazı karakteri kullanma konusunda önemli hatalar yapılmamakta, ancak düzgün ve okunaklı yazma konusunda öğrencilerin geliştirilmesi gerektiği gözlenmektedir.

Türkiye Türkçesi yazma çalışmalarında Romencenin etkisi fazla söz konusu değildir. Genelde özel isimler şeklinde karşımıza çıkmaktadır, bu da oldukça olağandır. Ancak, Romanya’da konuşulan bölgesel Türkçeye ait sözcükler ve söyleyiş tarzlarının yazılı anlatıma sıklıkla girdiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarının zaman zaman standart Türkçeden uzaklaşmasına sebep olmaktadır.

Cümlelerin doğru kurulması konusunda öğrencilerin daha az hata yaptıkları ve bu konuda iyileşmenin daha hızlı geliştiği gözlenmektedir. Yaşanılan bölgede etkili olan bölgesel Türkçe sayesinde öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil yapısına aşina oldukları; bu durumun, doğru cümle yapıları oluşturma bakımından öğrencileri olumlu etkilediği hissedilmektedir.

Cümleler ve paragraflar arasında ilgi/bağlantı kurma ve anlatım yöntem/tekniklerinden yararlanma konusunda A1 ve A2 düzey öğrencilerin genel anlamda başarısız olduğu, ancak B1 düzeyine gelindiğinde, Türkçenin genel dil özelliklerinin daha iyi kavranması ile birlikte bu konuda da iyileşme eğilimine girildiği görülmektedir.

Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma konusunda en sık karşılaşılan hata, yazıya bir başlık belirlenmemesidir. Bazen yazıya belirlenen başlığın içeriği tam olarak yansıtmadığı ya da başlığın ilgi çekici nitelikte olmadığı görülmektedir. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin ise A1 düzeyinde anlatımın zenginleştirilememesine bağlı olarak uygulanamadığı gözlenmektedir.

Yazılı anlatımlarda gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma ve konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme konusunda, Türkiye Türkçesi dil becerilerinde genel bir iyileşme ve içselleştirmeye bağlı olarak hata yapma oranının azaldığı görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin en zayıf oldukları konu ise yazım ve noktalama kurallarına uyma konusudur. Öğrencilerin dil düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak hata yapma oranı azalsa da, yine de öğrencilerin tamamının bu konudaki eksiklerinin ciddi bir şekilde ele alınıp geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi “konuşma” becerileri, çeşitli değerlendirme ölçütleri bakımından genel bir bakış açısıyla ele alındığında, A1 düzey öğrencilerin en çok, “cümleleri doğru kurma” konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmektedir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyeleri dikkate alınarak yapılan bir değerlendirmede, bu konudaki hata payının yüksekliği olağan görünmektedir. Zira ait olunan seviye, en düşük seviye olmakla birlikte, değerlendirmeye alınan ölçüt doğrudan hedef dilin yapısını ilgilendiren mahiyettedir.

A2 düzey öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen hatalar incelendiğinde en yüksek hata oranının “gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma” konusunda yaşandığı görülmektedir. Bu durum, diğer bir bakış açısıyla, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil yapısına kısmi hâkimiyetleri sonrası konuşma becerisinde akıcılığı yakalama çabası olarak da değerlendirilebilir.

B1 düzey öğrencilerin ise Türkiye Türkçesi konuşma etkinliklerinde tespit edilen en yüksek hata oranının “sesini etkili bir şekilde kullanma” konusunda olduğu gözlenmektedir. B1 düzeyine gelindiğinde en yüksek hata oranının, dilin yapısını ilgilendiren bir konuda değil de, sesletim ve söylem gibi daha kişisel bir konuda yoğunlaşıyor olması, öğrenciler tarafından Türkiye Türkçesi eğitimi kazanımlarının içselleştirilmesi bakımından olumlu bir dönüt olarak değerlendirilebilir.

Romanya Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin, bölgede sözlü iletişim dili şeklinde varlığını sürdüren yerel Türkçeden, Türkiye Türkçesi öğrenme sürecinde, olumlu ya da

olumsuz etkilendiklerine dair konunun her kazanım için ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak konu genel bir bakış açısıyla ele alındığında, Türkiye Türkçesinin temel yapısının öğrenciler tarafından kavranması, uygulanması ve içselleştirilmesi sürecinde bölgesel Türkçenin olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür. Ancak, yerel Türkçeye ait sözcük ve söyleyiş özelliklerinin etkisinde kalmak suretiyle, konuşma ve yazma etkinliklerinde, zaman zaman standart Türkçeden uzaklaşıldığı görülmektedir. Bu durum bölgesel Türkçenin, öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitim süreçlerine olumsuz etkisine bir örnek teşkil etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada, Romanya’da Türkiye Türkçesi eğitimi alan Kemal Atatürk Ulusal Koleji öğrencilerinin sahip olduğu özellikler, Türkçe eğitimine yönelik görüşleri ve temel beceri alanlarındaki başarı durumlarına ilişkin bulgular neticesinde tespit edilen sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri şu şekilde sıralanmaktadır:

1.Öğrenciler Türkiye Türkçesi eğitimleri için, Türkçe dil düzeyleri esas alınarak yeniden sınıflandırılmalı, ait oldukları dil düzeyi bağlamında oluşturulmuş derslik koşullarında ve arkadaş gruplarıyla eğitime devam edilmelidir. Bu durumun uygulanmasına engel teşkil eden fiziki imkân yetersizliği sorununun aşılmasına yönelik yetkili makamlardan talepler oluşturulmalı; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve diğer bireysel farklılıkları doğrultusunda mümkün olduğu ölçüde dil düzeylerine uygun gruplar halinde Türkçe eğitimi almaları sağlanmalıdır.

2.Yaşanılan bölgedeki çok dilli yapının, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeleri üzerindeki etkisi inkâr edilemez. Bu anlamda öncelikle öğrencilerin bildiği diller tespit edilmeli, Türkiye Türkçesi ön bilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğretmen ve okul idaresi tarafından belirlenerek eğitim süreci boyunca öğrencilere doğru ortam, grup ve koşullar sunulmalıdır.

3.Öğrenciler Türkiye Türkçesini okul dışında genellikle internet sosyal paylaşım sitelerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçeyi daha bilinçli kullanabilecekleri, bu alanda bilimsel ve sanatsal faaliyetlere katılabilecekleri cazip fiziki ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler, TİKA gibi kurumların bu konuda gerçekleştireceği icraatlar, iki ülkenin geleceğini inşa eden gençlerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

4. Türkiye'ye gelen öğrencilerin genellikle turistik seyahatler ya da okul gezileri kapsamında geldiği ve çok kısa süre kaldıkları görülmektedir. Oysa öğrencilerin Türkiye'ye karşı yüksek ilgi ve merakları karşısında kayıtsız kalınmayarak ilgili kurumlar tarafından geliştirilen projelerle öğrencilere daha uzun seyahatler için Türkiye'nin kapıları açılmalı, öğrenimlerini Türkiye'de devam ettirebilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

5. Öğrencilere okul tarafından verilen ders ve çalışma kitaplarının tüm yönleriyle yeniden ele alınması, güncel Türkiye Türkçesi ve öğrenilen Türkçe arasında bir ayrım oluşturmayacak şekilde metin ve etkinliklerin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

6. Okulun özel yapısı ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığında, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek ve eğitim ihtiyaçlarına sorunsuz bir biçimde hitap edebilecek tek bir eğitim materyali oluşturmanın ne kadar zor olacağı malumdur. Bölgesel etkilerden ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan eğitim problemlerinin çözümü için öğretmenlerin eğitim sürecinde daha aktif rol alarak bölgeyi ve öğrencilerini iyi analiz etmeleri, bireysel gereksinimler doğrultusunda materyal kullanımı ve materyal geliştirme sürecini profesyonelce yönetmesi gerekmektedir.

7. Dil eğitimi uygulamalı bir alandır ve dil eğitiminde gerçek başarıyı yakalayabilmek için birden fazla duyu organının harekete geçirilmesi gerekir. Bu kapsamda, derslerde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurlar ile cd, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan öğrencilerin tamamının faydalandırılması konusunda hassasiyet gösterilmelidir.

8. Resmî dilin ve eğitim dilinin Romence olduğu bir toplumsal yapı içerisinde öğrencilerin Türkiye Türkçesinde sözcük dağarcığının yetersizliği sorunu ile karşılaşmaları oldukça olağandır. Öğrencilerin bu problem alanını aşmaları için öğretmenlerin farklı disiplinlere ait konuların ele alındığı çeşitli metinlerle Türkçe eğitimi derslerini desteklemesi önem arz etmektedir. Ayrıca derslerde kullanılan eğitim materyallerinde kullanılan metinlerin, öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik tedbirler doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir.

9. Derslerde dil bilgisi kurallarına ağırlık vererek dil becerileri konusunda yeterli düzeyde uygulama yapılamamasının önlenmesi için, dil bilgisi eğitimi ve farklı dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin faaliyetler konusunda daha hassas bir denge oluşturulması gerekmektedir.

10. Derslerde drama, rol yapma, canlandırma, taklit etme gibi tekniklerin daha yaygın kullanılması, böylece öğrencilerin, öğrenilenleri uygulama ile içselleştirmesine olanak sağlanması gerekmektedir.

11. Öğrencilerin Türkçe ile aşinalıklarının genellikle sözlü iletişim dili şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin, yazı dili olan Türkçe ile aşinalıklarının artırılması için ilgilerinin, kendilerine cazip gelen eserlerden başlamak üzere temel eserler üzerine çekilmesi gerekmektedir.

12. Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu gibi temel araçların tüm öğrenciler tarafından öneminin kavranmasına yönelik ders öğretmeni tarafından gerekli tedbirler alınmalıdır.

13. Öğrencilerin başarı durumları değerlendirildiğinde, özellikle de başlangıç seviyesindeki öğrencilerde, “yazma” alanında diğer beceri alanlarına göre oldukça geri kaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle eğitim materyali, eğitim programı gibi tüm etkenlerin “yazma” beceri alanına ilişkin bölümlerinin yeniden incelenmesi gerekmektedir.

14. Bazı öğrenciler tarafından “yazma” etkinliklerinin sınıf içi çalışmalardan ziyade, ev ödevi şeklinde uygulandığı ifade edilmiştir. Ders içi çalışmalarda, tüm öğrenciler için, “yazma” etkinliklerine yeterli süre ayrılmalı ve mümkün olduğunca öğretmenler tarafından öğrenci çalışmalarına ilişkin dönütler sağlanmalıdır.

15. Öğrencilerin “yazma” beceri alanına ilişkin en zayıf oldukları konunun “yazım ve noktalama kurallarına uyma” olduğu tespit edilmiştir. Tüm düzeylerdeki öğrencilerin bu konudaki eksiklikleri bariz bir şekilde kendini göstermektedir. Bu bakımdan eğitim materyallerini, eğitim programlarını oluşturanların ve öğretmenlerin “yazım ve noktalama kurallarına uyma” kazanımına özel bir ilgiyle eğilmeleri gerekmektedir.

16. Öğrencilerin “konuşma” ve “yazma” alanında, bölgesel Türkçeye ait sözcük ve söyleyiş özelliklerinin etkisinde kalarak zaman zaman standart Türkçeden uzaklaştıkları gözlenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sözlü ve yazılı anlamda standart Türkçe ile daha fazla karşılaşmaları sağlanmalı, sözcük ve söyleyiş özelliklerinin doğru şekillerini içselleştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., Kardaş, M. N. (Ed.). (2019). *Türkçe dersi öğretim programları*. https://www.researchgate.net/publication/342899241_GECMISTEN_GUNUMUZE_TURKCE_DERSI_OGRETIM_PROGRAMLARI_-4-2005_2006_2015_2017_Turkce_Dersi_Ogretilim_Programlari/link/5f0c832a4585155a55251ec0/download sayfasından erişilmiştir.
- Aksu, A. (2003). *Tarihi gelişimi içerisinde siyasi, kültürel ve eğitim açısından Romanya Müslüman Türklerinin dünü bugünü*. İstanbul: TİAD.
- Aksu, A. (2005). Romanya Türklerinde kültürel durum ve mektep ve aile mecmuası. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 11-27.
- Aktaş, A. (2007). Günümüz Romence’de Türkçe kaynaklı kelimeler. *Türk Dili*, 9,484-495.
- Akyol, H. (2000): *Yazma öğretimi*. Ankara: MEB.
- Anzerlioğlu, Y. (2006). Bükreş Büyükelçisi Hamdullah Suphi ve Gagauz Türkleri, *Bilig*, 39, 31-51.
- Anzerlioğlu, Y. (2006). Hamdullah Suphinin kaleminden 1933 yılında Romanya’da komünist hareket. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 10(37), 1-14.
- Anzerlioğlu, Y. (2006). Hamdullah Suphinin kaleminden 1933 yılında Romanya’da komünist hareket. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 10(37), 1-14.
- Arkeş, K. E. (2005). *1990 sonrası Türkiye Romanya ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ.
- Baskakov, N. A. (Ekim, 2018). Nogay dili. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol04_Issue08_2003/320.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bodrum Ticaret Odası (2016). *Romanya ülke raporu*.http://www.bodto.org.tr/images/other/romanya_ulke_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, G.S. (2008). Geçmişten günümüze Romanya’da Türk varlığı. *Karadeniz Araştırmaları*, 17, 1-31.
- Buran, A., & Alkaya, E. (2006). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün Özcan E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Caferoğlu, A. (2015). *Türk dili tarihi*. Ankara: Altınordu.
- Çalışkan, N. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirme: Kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 258 – 275.
- Çayırılı, N. (2005). Kemal Atatürk pedagoji ve ilahiyat lisesi (Mecidiye-Romanya). https://www.academia.edu/10244100/Mecidiye_Kemal_Atat%C3%BCrk_%C4%B0l_ahiyat_ve_pedagoji_Lisesi sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, E. (2015). *Romanya’da okutulan ve Rumen Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının yazım, noktalama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, N. (1996). Azerbaycan Türkçesinin tarihi gelişimi ve bugünü. *Türk Dünyası Araştırmalar*, 105, 173-180.
- Demir, N. (2009). *Saltık-name ve Oğuz-nameler ışığında Gagavuz Türkleri*. Türkiye-Ukrayna Kültür İlişkileri – VII. Uluslararası Gagavuz Kültürü Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Şevçenko Üniversitesi, Kiev.

- Demir, N. (2011). Saltık-Nâme ve Selçuk-Nâme ışığında Gagauz Türkleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 3(2), 5-19.
- Demirel Dönmez, Ö. (Ekim, 2016). *Romanya Tulça ili Babadağ ilçesi Türk ağızlarında diluyumsuzluğu*. I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Deniz, K. (2011). Avrupa'da Türk dili ve kültürünü yaygınlaştırmak için bir fırsat Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni. *Türk Yurdu*, vol.31, no.286, pp.261-269.
- Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) (2011). *Romanya ülke bülteni*. https://www.google.com/search?source=hp&ei=ju3EW8DJGIGlwQK8_LG4BQ&q=romanya+%C3%BCIke+raporu+2017&oq=romanya+%C3%BCIke+raporu&gs_l=psy-ab.1.0.0j0i22i30k1.1424.10664.0.15293.19.10.0.9.9.0.189.1667.0j10.10.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.19.1896...0i131k1.0.3cZGMZ7tu6I sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, M. (Ed.). (2018). *Romanya Tulça ili Babadağ ilçesi Türk ağızları*. İstanbul: Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Derneği.
- Duman, Ö. (2008). Atatürk döneminde Romanya'dan Türk göçleri (1923-1938). *Bilig*, 45, 23-44.
- Durbilmez, B. (2010). Romanya sözlü Türk edebiyatı ürünlerinde mitolojik sayılar. *Folklor/Edebiyat*, 64, 245-257.
- EBSO Uluslararası İlişkiler Şefliği (2013). *Romanya ülke profili*. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwiOu6yWmoneAhVMKlAKHcSJCQEjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ebso.org.tr%2Fdocs%2Fdocuments%2Ffromanya-ulke-raporu_31147469.doc&usg=AOvVaw3vSiagMIH5iKa66pYUMI4J sayfasından erişilmiştir.
- Eker, S. (2006). Extra küçük bir dil olarak Romanya Tatar Türkçesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 85-100.
- Emin, E. (2003). *Romanya'da Türk dili öğretiminin metot bilimi*. Constanta: Ovidius University Press.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili*. Ankara: Akçağ.

- Ergönerç Akbaba, D. (2013). Nogay adı ve Nogayların kökeni üzerine. *Tehlikedeki Diller Dergisi, Yaz*, 233-242.
- Eröz, M.(1983). *Hıristiyanlaşan Türkler*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Ersoy, Ö. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine karşı tutumları: Türkiye, Hollanda ve Romanya Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Fazıl, H. (1940). *Dobruca ve Türkler*. Köstence: Emel.
- Fazıl, H., S. & Abdulaziz, M. (1940). Halk edebiyatı tapmaca bilmece, *Emel, İkinci Kanun*, 1940, 146-148.
- Genel Kurmay Başkanlığı.(2006). *Tarihte Türk Rumen ilişkileri*. Ankara: Genelkurmay.
- Gevat-İsmet, M. N. (2011). *Türkiye ve Romanya lise coğrafya dersi öğretim programlarının amaç içerik ve yöntem açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçel, R. (2012). Romen Türk kültürel etkileşiminin Romen diline yansımaları. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 2, 67-82.
- Guboğlu, M. (1968). *Rumanya Türkolojisi ve Rumen dilinde Türk sözleri hakkında bazı araştırmalar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Gürses, R. (2000), Azerbaycan Türkçesini, Türkmen Türkçesini ve Gagavuz Türkçesini konuşanlara Türkiye Türkçesinin öğretilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hatlas, J.,& Zyromski, M. (2011). Bucak'taki Gagauzların hayatında din, *Tübar*, 29, 533-549.
- Horata, O. (1997). *Romanya ve Gagauz Türk edebiyatı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ibram, N. (2009). *Romanya Türk asıllı toplulukların kültürel ve medeniyet tarihinden seçmeler*. Constanta: EX PONTO.
- Institutul National De Statistica (2021). *Populatia stabila*. <http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/> sayfasından erişilmiştir.
- İnalcık, H. (2005). Türkler ve Balkanlar, *Bal-tam Türklük Bilgisi*, 3, 20-44.
- İsen, M. (2012). *Təzkiyədən Bioqrafiyayavə seçilmiş məqalələr*. Bakü: Oskar.

- İslam, A. (2001). Balkanlarda Türkçe basın hakkında bir değerlendirme, *Bilig*, 19/Güz, 53-67.
- İsmayılova, J. (2010). Romanya Türk edebiyatı ve temsilcileri. *TSA*, 1, 173-185.
- Kara, M., & Ustabulut, M. Y. (2015). İki dilli Türk çocuklarının sesli okuma hataları üzerine tespit ve öneriler (Romanya örneği). *International Of Journal Of Languages Education And Teaching*, 3(6), 165-182.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koçak, A. (2015). II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı matbuatında Tonguç (Tonghidje) gazetesi ve Romanya Türkleri için önemi. *Türkiyat Mecmuası*, 25(2), 321-345.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin temeli Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kot, Y. (2009). *Ahmet Rasim'in "Şehir Mektupları" ve "Romanya Mektupları"nda söz varlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kurt, B. (2017). *Moldova Cumhuriyeti Gagavuz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin, Ö. (2011). *Atatürk Dönemi Türkiye Romanya ilişkileri (1923-1938)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Metin, Ö. (2012). Hamdullah Suphi Tanrıöver'in Romanya Türklerinin göçüne dair faaliyetleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 35, 125-143.
- Metin, Ö. (2013). Romanya'da çıkan Türk bir gazete: Türk Birliği. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17, 171-186.
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde ikidillilik*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Murtazayeva, N. (2010). *Kırım Türkçesi Romanya Köstence ağız – ses bilgisi, metin, sözlük*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Nedeva, A. (2008). *Gagavuzca ve Türkiye Türkçesinde isim ve fiil çekimi karşılaştırması*, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal ilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Okuç, T. (2017). Cumhuriyet arşiv belgelerinde Türkiye ile Romanya arasında kültür ve eğitim alanındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(1), 49-54.
- Omer, M. (2013). Romanya’da çıkan Türk bir gazete: Türk Birliği. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17, 171-186.
- Önal, M. N. (2000). *Dobruca/Romanya Türklerinin manileri ve mani incelemeleri*. 4. Uluslararası Kıbrıs-Balkanlar-Avrasya Türk Edebiyatları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Editura Tribuna Cluj Napoca, Struga.
- Önal, M. N. (2008). Romanya Türklerine bakış. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 93, 117-190.
- Önal, M., N. (1997). Romanya Türklerinin günümüz edebiyatı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi*, 4, 15-39.
- Önal, M., N. (2010). Romanya Dobruca’sı Tatar halkının sözlü edebiyatları. *Problemi Filologii Narodov Povolzvyia Sbornuk Smameu*, 204-209.
- Öztürk, J. (2017). Dobruca-Köstence ağızı zarf-fiilleri ve Anadolu ağızları zarf-fiilleri üzerine değerlendirmeler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 758-773.
- Radova, O. K. (2004). *Tuna ötesi göçmenleri ve Gagavuzlar* (M. Musaoğlu, Çev.). Ankara: Türksav.
- Romanya Ülke Raporu (2012). <http://birlesmismarkalar.org.tr/file/hedef-ulke-raporlari/Romanya.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sannav, S. C., Vatansever, E. (2016). İbrahim Temo'nun Pazarcıkta yayımlanan Türk Birliği gazetesindeki yazıları. II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Nizip.
- Sever, S.(2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Stefan, C. A. (2013). *Romanya'da Türkçe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, Ü. (Ed.). (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006) *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://alonot.com/wp-content/uploads/2018/12/2006-T%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%96%C4%9Fretim-Program%C4%B1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tavkul, U. (2003). Kafkasya'daki Nogay Tatarlarının etno-politik durumları üzerine sosyolojik bir analiz. *Kırım Dergisi*, 11 (41-44), 38-46.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk, F. (2016). *Balkanlarda yaşayan Türk azınlıkları ve Türkçeye yönelik dil politikaları*. Ankara: Astana.
- Ustabulut, M. Y., & Kara, K. (2016). Romanya'da Türk dili tarihi ve Dobruca'daki Türkoloji eğitimi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Uygur, S. (2008). Dobrucadaki Türkçe yer adlarının anlam ve yapılarına göre tasnifi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18, 127-141.
- Ülküsal, M. (1966). *Dobruca ve Türkler*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ülküsal, M. (1970). *Dobruca'daki Kırım Türklerinde atasözleri ve deyimler*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Xhanari, L., & Harri, U. (2015). Osmanlı Devleti'nin Balkan halklarıyla beşyüz yıllık ortak tarihinin değerlendirilmesi ve yeniden yazılması hususunda yeni bir vizyon. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 2(7), 42-64.
- Yaşar, S. (2012). Türkiye-Romanya ilişkileri (1930-1938). *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 3199-3213.
- Yavuz, N. (2010). Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Gagavuzlar, *Akademik Bakış*, 4(7), 177-184.
- Yenisoy, H.S. (1998). *Tarih boyunca Slav-Türk dil ilişkileri, Türkçede ve öteki Türk lehçelerinde Slav leksik unsurları*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu.
- Yılmaz, E. (Ekim, 2018). Nogayca. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~eminey/makaleler/nogayca.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yusuf, N. M. (1967). Romanya'da Türk edebiyatı. *Varlık Dergisi*, 695, 18.
- Zanet, T. (2013). Gagauzistoryasında Mustafa Kemal Atatürk, *Ana Sözü*, 590-591, 3-6.

EKLER



Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
BÜKREŞ BÜYÜKELÇİLİĞİ
Eğitim Müşavirliği

Sayı : 68106776-604.01.01-E.7626736
Konu : Doktora çalışma izni

15.04.2019

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Eki:Doktora Çalışması için Gazi Üniversitesi tarafından yapılan talep yazısı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 21.05.2018 tarihli Türkçe Eğitim Bölüm Başkanı Danışman Pr. Dr. Necati DEMİR tarafından Romanya'da Türkçe Eğitimi konulu çalışması istenen Doktora öğrencisi Tamer OKUÇ'un Köstence Mecidiye Kemal Atatürk Ulusal Kolejinde, alan çalışması yapma isteği ile ilgili talebi uygun görülmüş olup, Köstence Başmüfettişliğince de şifahen uygun görüldüğü bildirilmiştir

Bilgilerinizi rica ederim

Ek 2. Kemal Atatürk Ulusal Koleji'nde Türkçe Eğitimine İlişkin Resmi Evrak



**T.C.
BÜKREŞ BÜYÜKELÇİLİĞİ
EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ
Kemal Atatürk Ulusal Koleji Müdürlüğü**

SAYI: 44
KONU: Romanya'da Türkçe Eğitimi
Konulu Tez Çalışması Bilgileri

13.08.2021

**T.C. BÜKREŞ BÜYÜKELÇİLİĞİNE
(Eğitim Müşavirliğine)**

İlgi :E-68106776-605.01-27408187sayılı yazı

"Romanya'da Türkçe Eğitimi Konulu Tez Çalışması" için talep edilen bilgiler ektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yunus ÇATAR
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :
1- Talep Edilen Bilgiler

Ek 2. (devam) Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde Türkçe Eğitimine İlişkin Resmi Evrak

"Romanya'da Türkçe Eğitimi Konulu Tez Çalışması" için Talep Edilen Bilgiler

1-Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde eğitim öğretim; okulun kuruluşunda oluşturulan Protokolde belirtilen ifadelerdoğrultusunda “Öğretim programları protokol doğrultusunda taraflarca Türkçe hazırlanır ve Romanya’da yürürlükte olan mevzuat” hükmünce yürütülür.

2- Kemal Atatürk Ulusal Koleji’nde görevli öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti tarafından “Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar” doğrultusunda görevlendirilmektedir. Romanya Devleti ise “Ortak Protokol” çerçevesinde çalışma izni “ordin” vermektedir.

3-Türkçe öğretim programı, Protokol uyarınca tarafların tayin edeceği uzmanlar ile Bakanlığın iki temsilcisinden oluşan bir çalışma grubu tarafından hazırlanır. Programların geliştirilmesi ve değiştirilmesi aynı usullerle yapılır.

4-Türkçe eğitiminde, Romanya Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kitaplar kullanılmakta buna ek olarak yardımcı kitap bazında Yunus Emre Enstitüsü’nün “Yedi İklim Türkçe Kitapları” tercih edilmektedir.

5-Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirmeler, Romanya Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği usul ve esaslara göre yapılmaktadır. Sınavlar öğrencinin; dinleme- anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçecek şekilde uygulanmaktadır.

6-Türkçe eğitiminde, A1, A2 vb. şekilde kur uygulaması okulun özel yapısı sebebiyle (hazırbulunuşluk seviyeleri birbirinden çok farklı öğrencilerin aynı sınıfta bulunması- özel sınıflar oluşturulamaması-) yapılamamaktadır. Bu kur sisteminin okulumuzda uygulanması fiziki şartlar ve öğrencilerin ana dillerinin farklı olması sebebiyle mümkün değildir. Ana dili Türkçe olan ve çok iyi Türkçe bilen, ana dili Türkçe olan-olmayan ama temel ihtiyaçları giderecek kadar Türkçe bilen, ana dili Romence olup kısmen Türkçe bilen ve hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin aynı sınıfta bulunması bunun en temel faktörüdür.

T.C. Resmi Gazete

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğünce Yayımlanır		
Kuruluşu : 7 Ekim 1920	11 Ocak 1996 PERŞEMBE	Sayı : 22520

YÜRÜTME VE İDARE BÖLÜMÜ

Milletlerarası Andlaşmalar

Karar Sayısı : 95/7576

Türkiye ile Romanya arasında 13 Temmuz 1995 tarihinde Bükreş'te imzalanan ekli Mecidiye'deki "Kemal Atatürk" İlahiyat ve Pedagoji Lisesi'nin çalışma koşulları ile ilgili Protokol'un, imza tarihinden geçerli olmak üzere onaylanması; Dışişleri Bakanlığı'nın 28/9/1995, 14/11/1995 tarihli ve YBGY-4445, 5266 sayılı yazıları üzerine, 31/5/1963 tarihli ve 244 sayılı Kanunun 3 üncü ve 5 inci maddelerine göre, Bakanlar Kurulu'nca 17/11/1995 tarihinde kararlaştırılmıştır.

Süleyman DEMİREL
CUMHURBAŞKANI

Prof. Dr. Tansu ÇİLLER
Başbakan

D. BAYKAL Dışişleri Bak. ve Başb. Yrd.	N. CEVHERİ Devlet Bakanı	C. CAĞLAR Devlet Bakanı	B. S. DAÇE Devlet Bakanı
A. ATEŞ Devlet Bakanı	A. A. DOĞAN Devlet Bakanı	A. DİNÇER Devlet Bakanı	A. GÖKDEMİR Devlet Bakanı
A. M. İSLAMOĞLU Devlet Bakanı	M. A. EKMEK Devlet Bakanı	A. C. KIRCA Devlet Bakanı	Ö. BARUTÇU Devlet Bakanı
M. SEVİGEN Devlet Bakanı	I. SAYGIN Devlet Bakanı	M. ALP Devlet Bakanı	M. S. ENSARİOĞLU Devlet Bakanı
F. ÇİLİNGİROĞLU Adalet Bakanı	V. TANIR Milli Savunma Bakanı	T. ÜNÜSAN İçişleri Bakanı	İ. ATTILA Maliye Bakanı
T. TAYAN Milli Eğitim Bakanı	A. KESKİN Bayındırlık ve İskan Bakanı	D. BARAN Sağlık Bakanı	O. TEZMEN Ulaştırma Bakanı
N. KURT Tarım ve Köyişleri Bakanı	M. KUL Çalışma ve Sos. Güv. Bak.	F. ÇAY Sanayi ve Ticaret Bakanı	Ş. ALTINER Enerji ve Tab. Kay. Bakanı
D. F. SAĞLAR Kültür Bakanı	İ. GÜRPINAR Turizm Bakanı	H. EKİNCİ Orman Bakanı	A. H. ÜÇPINARLAR Çevre Bakanı

Yürütme ve İdare Bölümü Sayfa : 1

Ek 3. (devam) Kemal Atatürk Ulusal Koleji Protokol Metni

Sayfa : 2

RESMÎ GAZETE

11 Ocak 1996 – Sayı : 22520

Mecidiye'deki "Kemal Atatürk" İlahiyat ve Pedagoji Lisesi'nin Çalışma Koşulları ile İlgili Protokol

Romanya Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (Bundan böyle "Taraflar" olarak anılacaklardır) 1994-1996 tarihleri için iki Bakanlık arasında düzenlenmiş olan Eğitim İşbirliği Protokolüne uygun olarak Mecidiye'deki "Kemal Atatürk" İlahiyat ve Pedagoji Lisesinin faaliyete geçmesi için aşağıda belirtilen çalışma şartları ve maddi koşullar üzerinde anlaşmışlardır.

MADDE 1

Mecidiye'deki "Kemal Atatürk" İlahiyat ve Pedagoji Lisesi, Romanya'daki Türk ve Türk-Tatar azınlığı için devlet okuludur.

MADDE 2

Bu lisede eğitim öğretim tarihi geçmiş olan, Mecidiye Müslüman Seminerinin yerini alacak ve tarihi geleneklerini devam ettirecek şekilde düzenlenecektir.

MADDE 3

Bu lisede eğitim öğretim 1-13 sınıflar arasındadır. 1-8 sınıfları, genel okul olarak yürürlükte olan kanunlar dahilinde anadil ve islam dini derslerinin Türkçe okunma imkânını sağlayacaktır. 9-13. sınıfları ilahiyat ve pedagojik bölümlerinden oluşacak, anadil ve dini bilgi dersleri Türkçe dilinde okutulacaktır.

MADDE 4

9-13. sınıflar arasında eğitim öğretim Romanya'daki dini liselerdeki ders programlarına uygun olacaktır. Bu dini ders programları Romanya Müftülüğüince tespit edilecek ve Dıyanet İşleri Sekreterliği ve Eğitim Bakanlığınca onaylanacaktır.

MADDE 5

Bu liseden mezun olanlar Romanya'daki bütün lise mezunları ile eşit haklara sahiptir. İlahiyat bölümünden mezun olanlara imam-hatip sertifikası verilecek, pedagoji bölümünden mezun olanlara ana okulu ve ilkokul öğretmenliği sertifikası verilecektir.

MADDE 6

Bu okulda okuyan öğrencilerin yatak, yemek, elbise ve ders eğitim araç gereçlerini Türk tarafı karşılayacaktır. Anadil ve dini ders kitapları Türk tarafınca sağlanacaktır. Diğer ders kitapları, Romen mevzuatına göre, Romen tarafınca sağlanacaktır.

Romen tarafı, kanunlara uygun olarak binanın işletme masraflarını üstlenecektir, sekreteryası ve yardımcı personelin maaşlarını ödeyecektir.

MADDE 7

"Mecidiye, Romana sokağında no : 2'de bulunan Nicolai Balcescu Lisesinin eski yurdu olarak inşa edilen bina müstemilatı ile birlikte "Kemal Atatürk" İlahiyat ve Pedagoji Lisesine tahsis edilmiştir.

Yürütme ve İdare Bölümü Sayfa : 2

Ek 3. (devam) Kemal Atatürk Ulusal Koleji Protokol Metni

11 Ocak 1996 – Sayı : 22520

RESMİ GAZETE

Sayfa : 3

MADDE 8

Bu binanın onarım masrafları Türk tarafınca karşılanacaktır. Romanya Demokrat Türk Birliği ve Romanya Müslüman Türk-Tatar Birliği, Köstence Vilayetinin Eğitim Müfettişliği ile birlikte onarım için gereken izinleri temin edecektir. Onarıma bu protokolün imzasını müteakip en kısa zamanda başlanacaktır.

MADDE 9

Okul mobilyası, eğitim için gereken araç, gereç, Köstence Eğitim Müfettişliğinin yardımlarıyla Türk tarafınca temin edilecektir.

Romanya dışından satın alınacak malzemeler için, Türk tarafı, bu malzemelerin satın alınımlarında Romanya tarafının maddi yükümlülüğü olmadığını gösteren evrak düzenleyecektir. Bu evrak üzerine gümrük vergisi alınmayacaktır.

Eğitim için gerekli ders araç gereçleri ve okul mobilyası Romanya'dan alınırsa, okul araç ve gereçleri ile eğitim mobilyaları konusunda uzmanlaşmış olan SC ROMDIDAC SA veya diğer uzman kuruluşlardan alınacaktır.

MADDE 10

Ana dil ve dini dersler için öğretmenler Türk tarafınca Bakanlıklar arasında yapılan anlaşmalar dahilinde sağlanacaktır. Bu öğretmenler Romanya'daki tüm Romen kanunlarına itaat edeceklerdir ve tahsil ve kıdem durumlarına göre Romen öğretmenler ile eşit şekilde maaş ve tatil haklarına sahip olacaklardır.

MADDE 11

Kemal Atatürk Lisesinin yönetimi, yürürlükteki kanunlar dahilinde sağlanacaktır. Türk tarafı, Türkiye Cumhuriyetinden gönderilecek öğretmenler arasından, Müdür Yardımcısı görevini yerine getirmek ve yürürlükteki mevzuata göre derslere girmek üzere, bu görevleri üstlenecek evsafa bir kişiyi tavsiye edecektir.

Bu kadronun tayini Köstence Eğitim Müfettişliğince yapılacak, maaşı Türk tarafınca ödenecektir.

MADDE 12

İşbu Protokol imzalandığı tarihten itibaren yürürlüğe girecektir.

13 Temmuz 1995 tarihinde, Bükreş'te, Romence ve Türkçe her iki metin de eşit derecede geçerli, iki asıl nüsha olarak düzenlenmiş ve imzalanmıştır.

Romanya Eğitim Bakanlığı
adına

T.C. Milli Eğitim
Bakanlığı adına

Liviu MAIOR
Milli Eğitim Bakanı

Yaman BAŞKUT
Büyükelçi

Yürütme ve İdare Bölümü Sayfa : 3

PROTOCOL
privind asigurarea conditiilor de functionare a Liceului
teologic musulman si pedagogic
“Kemal Atatürk”
din Medgidia

Ministerul Învatământului din România și Ministerul Educației Naționale din Turcia, denumite în continuare “Parti”, în conformitate cu Protocolul de colaborare încheiat între cele două ministere pe perioada 1994 - 1996, au convenit următoarele în legatură cu asigurarea bazei materiale și a condițiilor de funcționare a Liceului teologic musulman și pedagogic “Kemal Atatürk” din Medgidia:

Articolul 1

Liceul teologic musulman și pedagogic “Kemal Atatürk” din Medgidia este o unitate de învățământ de stat, destinată minorității turce și turco-tătare din România.

Articolul 2

Procesul instructiv-educativ din acest liceu se structurează în așa fel, încât să continue tradiția istorică a vechiului Seminar Musulman din Medgidia.

Articolul 3

Liceul teologic musulman și pedagogic “Kemal Atatürk” funcționează cu clasele I - XIII; clasele I - VIII ca școală generală, în conformitate cu reglementările în vigoare, cu posibilitatea studierii limbii turce și a religiei islamice, iar clasele IX - XIII cu profil teologic și profil pedagogic, cu predarea limbii materne și a disciplinelor religioase în această limbă.

Articolul 4

Pentru clasele IX - XIII cu profil teologic, procesul instructiv-educativ se desfășoară potrivit planurilor de învățământ și programelor școlare pentru licee cu profil teologic din România.

Programele pentru pregătirea specifică se elaborează de către Muftiatul Cultului Musulman din România și se aprobă de Secretariatul de Stat pentru Culte și Ministerul Învatământului.

Articolul 5

Absolventii Liceului teologic musulman si pedagogic "Kemal Atatürk" se bucura de toate drepturile absolventilor de liceu din Romania.

Absolventilor profilului teologic li se elibereaza atestat profesional de deserventi si cultului musulman iar celor ai profilului pedagogic de educatoare/invatatori.

Articolul 6

Cheltuielile de cazare, masa, haine si rechizite pentru elevii din aceasta unitate de invatament vor fi suportate de catre partea turca.

Cheltuielile pentru manualele de limba materna si de religie vor fi asigurate de catre partea turca, iar pentru celelalte obiecte de invatament, manualele vor fi asigurate de catre partea romana, potrivit reglementarilor in vigoare.

Partea romana va asigura, conform reglementarilor in vigoare, plata cheltuielilor pentru intretinerea localului, precum si plata salariilor personalului didactic, de secretariat si de intretinere.

Articolul 7

Cladirea fostului internat al Liceului "Nicolae Balcescu", situata pe str. Romana nr. 2, Medgidia, este destinata, in intregime, impreuna cu terenul aferent, Liceului teologic musulman si pedagogic "Kemal Atatürk" din Medgidia.

Articolul 8

Lucrarile de reparatii ale cladirii liceului vor fi suportate financiar de catre partea turca. Reparatiile vor incepe in cel mai scurt timp dupa semnarea acestui Protocol. Uniunea Democrata Turca din Romania si Uniunea Democrata a Tatarilor Turco-Musulmani din Romania, impreuna cu Inspectoratul scolar judetean Constanta vor obtine avizele legale necesare pentru efectuarea lucrarilor de reparatii (urbanism, ecologic etc.).

Articolul 9

Dotarea cu mobilier scolar si mijloace de invatament va fi realizata de partea turca, cu asistenta Inspectoratului scolar judetean Constanta.

Ek 3. (devam) Kemal Atatürk Ulusal Koleji Protokol Metni

Sayfa : 6

RESMÎ GAZETE

11 Ocak 1996 – Sayı : 22520

Pentru achizițiile făcute din afara României, partea turcă va emite documente din care să rezulte că pentru achizițiile respective partea română nu are obligații ulterioare de plată, documente pe baza cărora se va obține scutirea de plată a taxelor vamale.

Pentru achizițiile făcute de partea turcă în România se poate utiliza SC ROMDIDAC SA, specializată în dotări cu mijloace de învățământ și mobilier didactic sau alte societăți specializate.

Articolul 10

Cadrele didactice de specialitate pentru limba maternă și religie vor fi asigurate de către partea turcă, conform înțelegerilor intervenite între ministerele de învățământ ale părților. Aceste cadre didactice se vor conforma tuturor reglementărilor în vigoare în România și vor beneficia de drepturile salariale și de concediu ca și cadrele didactice române, cu studii și vechime echivalente.

Articolul 11

Conducerea Liceului "Kemal Atatürk" se asigură în conformitate cu reglementările în vigoare.

Partea turcă va recomanda, din rândul profesorilor trimisi de Republica Turcia, o persoană competentă pentru a îndeplini funcția de director adjunct și pentru a preda numărul de ore, potrivit reglementărilor în vigoare.

Acest cadru didactic va primi numirea de la Inspectoratul școlar județean Constanța și va fi remunerat de către partea turcă.

Articolul 12

Prezentul Protocol intră în vigoare la data semnării.

Seamnat la București, la 13. 07. 1995, în două exemplare originale, în limba română și în limba turcă, ambele având aceeași valoare.

Pentru
Ministerul Învățământului
din România

Pentru
Ministerul Educației Naționale
din Turcia

Liviu MAIOR
Ministrul Învățământului

Yaman BAŞKUT
Ambasadorul Republicii Turcia
în România

Ek 4. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

Canım arkadaşım Eda benden Romanya ile ilgili şeyler sormuştur, bugün sana bazıları anlatmak istedim. Romanya tarihinde, Yunan, Slav, İngiliz ve Müslüman kültürlerin geleneklerin bir karışımı var. Birçok Güney ülkesi gibi, Romalılar ~~mu~~ müziği sevmişlerdir. Geleneksel folklor şarkıları ninniler, riteller ve lirik şarkılar olarak söylenen perdelilerdir. Romanya'da ki Yeni Yıl genellikle "Küçük bir Noel" olarak adlandırılır ve et yemekleri ve tatlılar dolu zengin bir yemekli mükemmel bir şekilde kutlanır. Burada ki müslümanlar orda ki gibi Allah'a sadıktırlar, onlar için de aynı yasaklar vardır. Romanya'da konuşma farklıdır Türkiye Türkçesi konuşulmuyor Romence ve Türkçeyi karıştırıyorlar. Başka bir zaman başka şeyler de anlatacağım, kendine iyi bak canım.

Arkadaşın

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

beğenli arkadaşım,

Seni çok özledim, baya bir süreden beri seni görmüyordum.
Bavustüğümüz sen an sen bana dedin ki sana bizim
diniimizi, dinimizi, yasantımızı, geleneklerini söyleim. Bilimiz
Türkiye Türkiye'ye kadar iyi değil ama inşallah edebiliyoruz,
dinimiz Türkiye'deki gibi, ama adetlerimiz farklı. Yasantımız
iyi, Türkiye'ye kadar iyi değil, çünkü Türkiye tüm
dünyadaki ülkelerden güzel bir ülkedir.

Romanya belki de Türkiye'den daha güzel
değildi ama güzel olması için her şey
elimizden ne geliyorsa yapıyoruz.

Seni çok özledim, İnşallah bir ara yine
görebiz.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

Canım Kardeşim;

Bugün okula gittim ve sınav olup çıktım. Herneyse
karımız = döneldim. Bugün yolda yürürken Tatarlardan
biri'nin düğünü vardı ve kız 15 yaşındaydı ve kendi işiyle
eğlenmişti. Tatarlar ser kurusu olursa % 97-98
er bir evbiri ve ~~er~~lerden yavaş ve ~~er~~lerle yavaş
başlıyorlar. Hıdırlarda herkes cızırtı ~~göster~~ kurusu ~~olur~~
olunur cızırının etrafında 7 kez dönerler hoca olurken
hocanın ~~er~~lerinden ~~er~~lere zın diye bağırır. Sonra
cızırına ~~er~~ne geçip ~~er~~zile ~~er~~zileme ~~er~~zile bir oyun
oynar. Herkes ~~er~~zile ~~er~~zile bir mendil
içine koyuyor o ~~er~~zileler ~~er~~ziletiliyor mendil
tutar ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile bir tane ~~er~~zile ~~er~~zile
olduğunu söyler. Herkes ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile sonra
hoca ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile kurusu olurken ~~er~~zile
etrafında ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile. Ve ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile
yavaş ~~er~~zile ~~er~~zile ~~er~~zile.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A₁ SEVİYESİ İÇİN YAZMA BECERİSİ

<u>KİŞİ</u>	<u>Olay</u>	<u>Yer</u>	<u>Zaman</u>
Taksi Söförü	Ambulans Göğürme	Market	Gece 00.00

• Sağt iKi de Spitalin önünde döt taxi pishesi vardı, bin taximdris fena geldi, çok Kefesi erigdi, baskaliler ambulanti ceddiler, ambulanti 10 dakka sonra geldi, adomi aldılar, hastaneye goturdular, ord. o adomın ıxıldı, sonra 6b me ıse gıttı.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1 SEVİYESİ YAZMA BECERİSİ

KONU: SEÇİLEN unsurlardan öykü yazmak

Köyün sonunda çok sevilen zengin bir aile yaşıyor, ve onların çok ama çok güzel hizmetçileri varmış, bu hizmetçinin annesi çok hastaymış kızın acil papa bulması ta gerekiyormuş. Bir gün iş çıkışında kızın aklına nasıl papa elde edilebileceği ile ilgili bir fikir gelmiş ve çalıştığı yere ~~hast~~ hırsızlık yapmaya karar vermiş. Bir gece açık bıraktığı camdan girip çok değerli bir elmas alıp kaçmış. Kız eve koşup elması bahçenin bir ağacın altına saklamış ve annesinin evde olmadığını görünce komşusuna sormuşlar. Komşu annesinin hastanada olduğunu söylemiş. Kız hastane uzak olduğu ve parası yetmediği için ötöbütte binip gitmiş ve annesi o halde görünce bayılmış. Annesi çıktıktan sonra, kız hatasını anlayıp zengin aileye gitmiş. O aile kızın düvâstlüğünü görünce kızı alıp işe alıp annesini ileştirip mutlu yaşamışlar.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A₁ Yazma Konusu:

Bir Öykü oluşturma

21 Ocak 2019, Köstence yolundaydık. Biz araba sürerken araba gazsız kaldı. Kompetrol benzin istasyonuna gittim. Gazı yaktık ve devam ettik. Ondan sonra, bir süpermarkette durduk, çünkü yiyecek bir şeyler almak istedik.

Kasiyere ulaştım ve aldığım yemeğin miktarını ödedim.

Hamım Kasiere'ye teşekkür edip ayrıldım.

Köstence'ye geldim ve Sanat Müzesi'ndeydim. Çok güzeldi!

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer	155'i arama	Benzin istasyonu	Sabaha karşı
Taksi şoförü	Ambulans çağırma	Market	Gece 00.00
Temizlik görevlisi	Çığlık atma.	Banka	Akşam saat 18.00 suları
Güvenlik elemanı	Hızla kaçma	Karanlık bir sokak	Sabah 08.00
Yaşlı kadın	Saklanma	Bir villa	Öğle molası
Lise öğrencisi	Ateş etme	İşlek bir cadde	Pazar günü
Hizmetçi	Bayılma	Otobüs	İş çıkışı

B1-B2 SEVİYELERİ

Romanya Türklerini merak eden Türkiye'deki bir arkadaşınıza, dilinizi, dininizi, yaşantınızı, geleneklerinizi anlattığınız bir elektronik posta yazınız.

Sergili Arkadaşım Ayşegül

Sergili arkadaşım Ayşegül nasılsın iyi misin? uzun zamandır görüşemiyoruz en son atığın E-postadan bana Romanya'daki Türklerin dilini, yaşantısını, yemeklerini, inanışlarını, yaşantılarını, ge ve geleneklerini kısacası burdaki Türklerin hayatını sormuşsun. Şimdi bunu sana anlatacağım: Romanya'daki dilimi merak etmişsin ya canım

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak cümle ve anlatı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☐	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☐	Sabah 08.00 ☐
Taksi şoförü ☐	Ambulans çağırma ☐	Market ☐	Gecenin ortası ☐
Temizlik görevlisi ☐	Çığlık atma. ☐	Banka ☐	Akşam 19.00 ☐
Güvenlik elemanı ☐	Hızla kaçma ☐	Karanlık bir sokak ☐	Sabah 08.00 ☐
Yaşlı kadın ☐	Saklanma ☐	Bir villa ☐	Öğle molası ☐
Lise öğrencisi ☐	Ateş etme ☐	İştek bir cadde ☐	Pazar günü ☐
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş çıkışı ☐

Kızlı Kadın:
 Bir gün eski bir villada yaşlı bir kadın yaşıyordu, bu kadın villa'dan hizmetçiydi. Villanın sahibi tatil getirmişti. Kadın ~~orada~~ villada her gün temizlik yapıyor'du. Kadın oile molasında dinlenirken, ~~o~~ villa bir ibonç girer. Kadının korkusundan perdemi odasına saklanmış ve sesizce beklemiş. Eve giren adam villanın sahibi imiş. İşte Kadının Adam Kadına Korkmuş / Benim villanın sahibi. Hoc Geldiris beğen.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☒	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☐	Sabah 08.00 ☐
Taksi şoförü ☐	Ambulans çağırma ☒	Market ☐	Gecce 00.00 ☐
Temizlik görevlisi ☒	Çığlık atma. ☐	Banka ☐	Akşam 19.00 ☐
Güvenlik elemanı ☐	Hızla kaçma ☐	Karanlık bir sokak ☐	Sabah 08.00 ☒
Yaşlı kadın ☐	Saklanma ☐	Bir villa ☐	Öğle molası ☐
Lise öğrencisi ☐	Ateş etme ☐	İşlek bir cadda ☐	Pazar günü ☐
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş çıkışı ☐

Markette yaşanan olay

Bir kadın bir kasiyer başında işini yapıyordu. Belden bir çığlık sesi işitti, arkasını döndü. Kadın marketin içinde saat 08:00 civarı doğum yapmak üzereydi, hemen 155'i aladı ambulansı çağırarak ve kadını alıp gitti.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak kendi yazdığınız bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☐	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☐	Sabah 08.00 ☐
Taksi şoförü ☒	Ambulans çağırma ☐	Market ☐	Göce 02.00 ☐
Temizlik görevlisi ☐	Çığlık atma ☐	Banka ☐	Akşam 18.00 ☐
Güvenlik elemanı ☐	Hızla kaçma ☐	Karanlık bir sokak ☐	Sabah 08.00 ☐
Yaşlı kadın ☐	Saklanma ☐	Bir villa ☐	Öğle molası ☐
Lise öğrencisi ☐	Ateş etme ☒	İşlek bir cadda ☐	Pazar günü ☐
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş çıkışı ☒

Benim mahallemde bir Taki şoförü vardı. Taki şoförü kameralarla
 bir kameraları hep kolları dünde. Bir gün iş çıkışında sabitte markete
 uğrayıp ateş etmeye kalktı. Adamın psikolojisi bazıları, çünkü gençlik
 tehnik saldırıda kız arkadaşını, kandasını, annesini ve babasını kaybetmiş
 İyi ki kimse yakalanmadı ve polisler onu yakaladı.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	VER	ZAMAN
☒ Kasiyer	☒ 155'i arama	☒ Benzin istasyonu	☒ Sabah 08.00
☐ Taksi şoförü	☐ Ambulans çağırma	☐ Market	☒ Gecenin 00.00
☐ Temizlik görevlisi	☐ Çığlık atma	☐ Banka	☐ Akşam saat 18.00
☒ Güvenlik elemanı	☐ Hızla kaçma	☐ Karanlık bir sokak	☐ Sabah 08.00
☒ Yaşlı kadın	☐ Saklanma	☐ Bir villa	☐ Öğle molası
☐ Lise öğrencisi	☒ Ateş etme	☐ İşlek bir cadde	☐ Pazar günü
☐ Hizmetçi	☐ Bayılma	☐ Otobüs	☐ İş çıkışı

Bu hikaye

Eylül akşamı saat 00:00'da kasiyer mağazayı temizliyordu. Bu kasiyer kadın dışında o dükkanda kimse yoktu. O benzin istasyonunda bu dükkân vardı, bir adam orasında etrafına bakar ve birkaç dakika sonra yaşlı kadın dükkandaki tüm parayı vermeye tehdit eder ve kimseye söylemez. Yaşlı kadın (kasiyer) çok korkardı ama o anda güvenlik jördü. O yaşlı kasiyere, Ateşli adam aldı, kaçı ve sonra geldiği kamyonun arkasına saklandı. Polis ve yaşlı kadın kızıktan Hırsız polis kaldı ve yaşlı kadın kızıktan kaç...

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER		OLAY		YER		ZAMAN	
Kasiyer	☐	155'i arama	☐	Benzin istasyonu	☐	Sabahı karşı	☐
Taksi şoförü	☒	Ambulans çağırma	☒	Market	☐	Gece 00.00	☐
Temizlik görevlisi	☐	Çığlık atma.	☐	Banka	☐	Akşam saat 18.00 saatleri	☐
Güvenlik elemanı	☐	Hızla kaçma	☐	Karanlık bir sokak	☐	Sabah 08.00	☐
Yaşlı kadın	☒	Saklanma	☐	Bir villa	☐	Öğle molası	☐
Lise öğrencisi	☐	Ateş etme	☐	İşlek bir cadde	☐	Pazar günü	☒
Hizmetçi	☐	Bayılma	☒	Otobüs	☐	İş çıkışı	☐

~~Bir gün bir yaşlı kadın Marketi gitmek için hazır
mıydı. Otobüs beklemiş. BİR PAZAR GÜNÜ~~
Bir gün bir yaşlı kadın ~~Market~~ Pazar Günü
Market, Market alışverişini yapmak için hazırlanmış.
ve sonra otobüse ~~geli~~ binmek için para
çıkarmış. ve sonra otobüsten ~~indiy~~
Market'in içine girip bazar olan marketleri
almış. kışada ödemiş ve Marketten çıkıp
elte gitmek için otobüs beklemiş

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER		OLAY		YER		ZAMAN	
Kasiyer	☐	155'i arama	☐	Benzin istasyonu	☐	Sabah karşı	☐
Taksi şoförü	☐	Ambulans çağırma	☐	Market	☐	Gece 00.00	☐
Temizlik görevlisi	☐	Çığlık atma.	☐	Banka	☐	Akşam saat 18.00 suları	☐
Güvenlik elemanı	☐	Hızla kaçma	☐	Karanlık bir sokak	☐	Sabah 08.00	☐
Yaşlı kadın	☐	Saklanma	☐	Bir villa	☐	Öğle molası	☐
Lise öğrencisi	☐	Ateş etme	☐	İşlek bir cadde	☐	Pazar günü	☐
Hizmetçi	☐	Bayılma	☐	Otobüs	☐	İş çıkışı	☐

Gizemli adam

Bir gün bir beyfendi sokakla yürüyordu yanına siyah bir gömlekli biri geldi ve siyah bir şapkası ve siyah çizmeleri vardı, gömleğinin öndeki cepte beyaz bir çiçek vardı bu gizemli adamın cebindeki çiçeği çıkarttı ve sokaktaki beyfendiyeye uzatı. Bu beyfendi yakınındaki benzin istasyonuna girdi ve beyaz çiçeği yoru attı. Kasiyer görünce yanına gitti ve istediğini nedir ifendin dedi, beyfendi biri birşey anlamadığını söyle dedi. - Sabah karşı yanına bir çocuk gelecek ve ona bütün parayı verecek sin kasiyer kafa sını salladı ve gitti. Sabah karşı çocuk geldi parayı aldı ve tam çıkarken oradan biri geldi ve 155'i ararının dedi çocuk olayı anlattı ve aslında o para yetim leke bağış yapılmıştı.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☐	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☐	Sabah 08.00 ☐
Taksi şoförü ☒	Ambulans çağırma ☐	Market ☐	Göce 08.00 ☒
Temizlik görevlisi ☐	Çığlık atma. ☐	Banka ☒	Aksam 19.00 ☐
Güvenlik elemanı ☐	Hızla kaçma ☒	Karanlık bir sokak ☐	Sabah 08.00 ☐
Yaşlı kadın ☐	Saklanma ☐	Bir villa ☐	Öğle molası ☐
Lise öğrencisi ☐	Ateş etme ☐	İşlek bir cadde ☐	Pazar günü ☐
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş günü ☐

Büyük Hırsızlık

Bir akşam bir taksi parasız kalmış ve otlara çok kötü bir fikir gelmiş bir banka soygunu hazırladuktan sonra bankaya sığına gitmiş tüm paralarını salıp araba ile kaçırmaya başlamış polisler de hemen arbasın dağınık taksiyi hemen bulmuş ve polisleri arbasında bulmuş sonra hızla giderken kaza yapmış ve ambulans gelip onu seilen hastaneye götürmüş ama hastaneye ulaştığında çok geçti adam hayatını kaybetmişti.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak cihan ve anlatmış bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer	155'i arama	Benzin istasyonu	Sabah 08.00
Taksi şoförü	Ambulans çağırma	Market	Gecenin ortası
Temizlik görevlisi	Çığlık atma	Banka	Akşam 19.00
Güvenlik elemanı	Hızla kaçma	Karanlık bir sokak	Sabah 08.00
Yaşlı kadın	Saklanma	Bir villa	Öğle molası
Lise öğrencisi	Ateş etme	İşlek bir caddede	Pazar günü
Hizmetçi	Bayılma	Otobüs	İş çıkışı

Sobaho Kırkı taksî şoförü banko ömür
çığlık atı.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☐	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☐	Sabah 08.00 ☐
Taksi şoförü ☒	Ambulans çağırma ☐	Market ☐	Gece 00.00 ☒
Temizlik görevlisi ☐	Çiğlik atma ☐	Banka ☐	Akşam 18.00 ☐
Güvenlik elemanı ☐	Hızla kaçma ☐	Karanlık bir sokak ☒	Sabah 08.00 ☐
Yaşlı kadın ☐	Saklanma ☒	Bir villa ☐	Öğle molası ☐
Lise öğrencisi ☐	Ateş etme ☐	İşlek bir caddede ☐	Pazar günü ☐
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş çıkışı ☐

Bir gece müşterisini eve bırakan bir taksi şoförü müşterisini bıraktıktan sonra taksiyi yerine götürürken iki tanelek yüzü gördü ve onlardan saklanmak için buseme taksiyi durdurup buseme sığındı ve o iki adamı gözlemledi iki adam orkarene tam döndüğü zaman buseme kaldırdı ve telefonla patronu aradı ve tam patronuyla konuşurken o arada iki adam taksiye takisicisiyi gördü... Taksiyi gördü ve iki adam takicinin olduğu arabaya doğru koşup yakalamaya çalıştılar, takici gelen iki adamı fark etti ve arabaya girdi. Bir süre sonra adam taksisini karanlık bir sokağa sirdi araba saklandı

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER		OLAY		YER		ZAMAN	
Kasiyer	☐	155'i arama	☐	Benzin istasyonu	☐	Sabah 08.00	☐
Taksi şoförü	☐	Ambulans çağırma	☐	Market	☐	Gece 00.00	☐
Temizlik görevlisi	☐	Çığlık atma.	☐	Banka	☐	Akşam saat 19.00	☐
Güvenlik elemanı	☐	Hızla kaçma	☐	Karanlık bir sokak	☐	Sabah 08.00	☐
Yaşlı kadın	☐	Saklanma	☐	Bir villa	☒	Öğle molası	☐
Lise öğrencisi	☒	Ateş etme	☐	İşlek bir cadde	☐	Pazar günü	☒
Hizmetçi	☐	Bayılma	☒	Otobüs	☐	İş çıkışı	☐

HAYATTA ÇIKARILAN DERS

Bir gün bir kız okul çıkışı eve giderken erkek arkadaşını görünce ve onunla beraber yürüyerek eve gitmiş. Kızın adı Lisa'dır. Sevgilisinin adı ise Ullrich'dir. Bir gün kızı okul çıkışı yürürken bu sefer Jennie adında bir kız gelmiş ve konuşarak eve doğru yürümüşler. Jennie bir anda Lisa'ya bir şey söylemek istediğini ve söyleyeceği şey için heran olması gerektiğini söyledi ve hatta Lisa'ya söyleyeceği şey için bir fotoğraf göstereceğini söyledi. Lisa da söyleyeceği şeyin ne olduğunu sordu öğrenildiğinde ise göz yaşları badele bir bacak gibi zırmaya başladı. Çünkü sevgilisinin kendisini öldürdüğünü düşünmüştü. Duyduğu zaman dünyası ve hayalleri bozmuştu. Jennie'nin fotoğrafı göstermesini istemekte ve oradan koşarak ayrıldı. Eve geldiğinde ise kimseyle bir şey demeden odasına girip çantasını açarak ve içeriye girip duvara asarak çıktı.

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☒	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☐	Sabah karşı ☐
Taksi şoförü ☐	Ambulans çağırma ☐	Market ☐	Gecce 00.00 ☐
Temizlik görevlisi ☐	Çığlık atma. ☒	Banka ☒	Akşam saat 19.00 ☒
Güvenlik elemanı ☒	Hızla kaçma ☒	Karanlık bir sokak ☒	Sabah 08.00 ☐
Yaşlı kadın ☒	Saklanma ☒	Bir villa ☐	Öğle molası ☒
Lise öğrencisi ☒	Ateş etme ☒	İşlek bir cadde ☒	Pazar günü ☒
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş çıkışı ☒

HUSUMET

Bir gün yaşlı ve zorarsız bir teyze Pazar günü emeklilik maaşını çekmek için banka önüne gelir ve o esnada serseri bir lise son sınıf öğrencisi kadına yadın etmek ister gibi görünüp kadının güvenliğini kazanır fakat birdenbire kadının ATM soketinde ki kartını cepleyip kadının cuntasını çekip çekip elinden alır akabinde zavallı kadına göz basar çığlık fakat napile hırsız basmış defarı olay yerinden hızla uzaklaşıyordu. Bunun üzerine bankanın güvenlik elemanı olayı kıl payı kaçırmış ve pek seccane kalmadığından 155'i arayıp ihbarda bulunuyor. O esnada kapkaççı işlek bir caddeye giriyor. Ve bu caddenin merkezinde bulunan marketin arkasında genellikle evsiz dilencilerin yaşadığı karanlık bir ara sokağa dilencilerin arasında daha iyi kumple oturmuş düşüncesiyle saklanır. Fakat o esnada öğle molasında sigara içen bir kasiyer o çocuğu elinde esyalarla haldur haldur o sokağa girerken görün ve 5-10 dakika önce hırsızla ilgili bir duyuru megafondan duyduğunu hatırlayınca iyice işkilenen kasiyer o esnada şansına yoldan geçen memura zanlının yerini gösterir. → Arkada

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer ☐	155'i arama ☐	Benzin istasyonu ☒	Sabahın karşı ☐
Taksi şoförü ☐	Ambulans çağırma ☐	Market ☐	Gecenin ortası ☒
Temizlik görevlisi ☐	Çığlık atma. ☐	Banka ☐	Akşam saat 19.00 araları ☐
Güvenlik elemanı ☒	Hızla kaçma ☐	Karanlık bir sokak ☐	Sabah 08.00 ☐
Yaşlı kadın ☐	Saklanma ☐	Bir villa ☐	Öğle molası ☐
Lise öğrencisi ☐	Ateş etme ☒	İşlek bir cadde ☐	Pazar günü ☐
Hizmetçi ☐	Bayılma ☐	Otobüs ☐	İş çıkışı ☐

Günlerden bir gün güvenlik görevlisi yine izine gitmek erken kalkmış. Sabahları pek yoğun olmayan bir benzin istasyonunda kameraları kontrol görevinde çalışıyormuş. Alsama kadar her şey çok güzel gidiyormuş. Arabaları gerekli ihtiyaçlarını yapıp benzin istasyonundan çıkıyormuş. Saat çok azık 10 olmuş. Mehmet efendi bugün de her zaman ki gibi çok yorulmuştu. Sigara molası için dışarı çıkmış. Bütün herkes eve gitmişti. Benzin istasyonunda ~~2-3~~ 2-3 arkadaşları ile kalan Mehmet bey sohbet ediyordu. Bir adam gözlerine vurmuş. Sürrekli etra-

Ek 4. (devam) Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Örnekler

A1-A2 SEVİYELERİ

BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
Kasiyer	155'i arama	Benzin istasyonu	Sabah 08.00
Taksi şoförü	Ambulans çağırma	Market	Gece 00.00
Temizlik görevlisi	Çığlık atma.	Banka	Akşam saat 18.00 suları
Güvenlik elemanı	Hızla kaçma	Karanlık bir sokak	Sabah 08.00
Yaşlı kadın	Saklanma	Bir villa	Öğle molası
Lise öğrencisi	Ateş etme	İşlek bir cadde	Pazar günü
Hizmetçi	Bayılma	Otobüs	İş çıkışı

Benim bin maddem var. O eine öğrenisi. Ayar maddem
Onum adı Geyma > benim kalemim var. Onum
Onum tala tuluu ki, bin gey yapma & hiza karon ve
maddem birer birer. Yane.
Benim kalemim okuyucu gideriz ama okuyucu kalemim
maddem yününe > uveniz.
Sabah karon, uyandırtan sonra, Geyma benim evime gelir
ve beraber ~~okuyucu~~ eine ve gideriz.
Hizmeti okuyucu çok beğeniyor ama gitmek istemiyor
kaynakta bin gey kalemim ~~okuyucu~~ okuyucu.
Bizim maddem öğretmen çok güzel, onum adı kalem, 35
sayfada kalem. İki çok güzel kalem var. Çok zengin.
Büyük bin vira da oturuyor.

Ek 5. Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

OKUMA METİNLERİ

A1 SEVİYESİ

ANITKABİR ZİYARETİ¹

Turist Rehberi: Burası Anıtkabir'in girişi. Burada birçok müze ile Atatürk'ün anıtmezarı var. Sağ yanımda "İstiklal Kulesi", sol tarafımda "Hürriyet Kulesi" bulunuyor. Şimdi beni izleyin lütfen. Dümdüz yürüyoruz.

Turist Rehberi: Evet, buranın adı "Aslanlı Yol". Yol boyunca aslan heykelleri var.

Turist: Fotoğraf çekebilir miyiz?

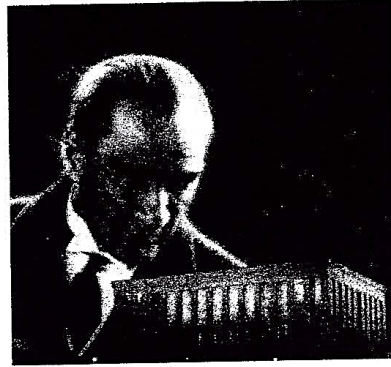
Turist Rehberi: Elbette...

Aslanlı Yol'un sonuna gelirler.

Turist Rehberi: Bu büyük alanın adı "Tören Meydanı". Sağ çaprazımızda dinlenme salonu, sol köşede "Kurtuluş Savaşı Müzesi" var.

Turist: Atatürk'ün kabri soldaki tarihi binada mı?

Turist Rehberi: Evet, önce oraya gidelim. Bunun için merdivenlere doğru yürüyalım. Sonra diğer bölümleri gezeriz.



A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış	Var/Yok		Var	Yok
	Doğru	Yanlış		
Anıtkabir'in sağında İstiklal Kulesi var.	☒	☐	Anıtkabir'deki toplam bölüm sayısı	☒
Tören Meydanı'nın sol köşesinde Kurtuluş Savaşı Müzesi vardır.	☒	☐	Anıtkabir'de nelerin olduğu	☒
Dinlenme salonu Anıtkabir'in girişindedir.	☐	☒	Aslanlı Yol'un yeri	☐
Atatürk'ün kabri Anıtkabir'in girişindedir.	☐	☒	Aslan heykellerinin anlamı	☐
Anıtkabirden önce Aslanlı Yol vardır.	☐	☒	Hürriyet Kulesi'nin şekli	☒

¹ Gazi Üniversitesi TÖMER, "Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey" kitabından alınmıştır.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Atatürk'ün kabri nerededir?

Soldaki torili binada.

2. Aslanlı Yol nasıl bir yerdir?

Aslan heykeli ile dolu bir yol.

3. Burada fotoğraf çekiliyor mu?

Evet

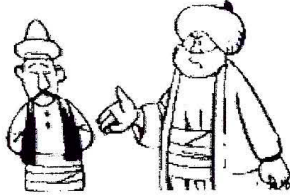
4. Tören meydanının çevresinde neler var?

Dükkane salonu ve "Kurtuluş Savaşı Musesi" var.

5. Anıtkabir'de neler vardır?

Muse ile Atatürk'ün anıt mezarı var, "İstiklal Kütübesi",
"Hürriyet Kütübesi".

BİR TOKAT ON LİRA²

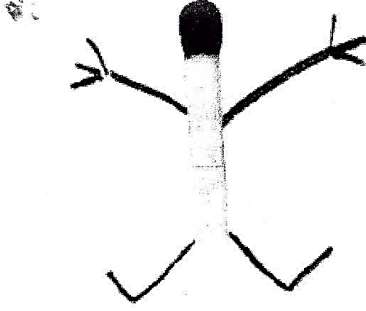


ıden A1,A2 seviyesi için düzenlenmiştir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

A2 SEVİYESİ

KİBRİT ÇÖPLERİ VE İNSANLAR*



Ben, kibrit çöplerini insanların yaşamlarına benzetirim. Kibrit kutusu insanın yaşadığı toplumu ifade eder bir bakıma.

Bazı kibrit çöpleri vardır bir amaç için yanarlar, kimi bir sigara yakar, Kimi bir ocak, kimi boş yere yanar, tükenir. Hiçbir işe yaramadan. Kimi ise bir ormanı, bir evi, büyük bir alanı yakar kül eder, kendisiyle birlikte.

Kibrit kutusunu açıp baktığınızda hepsi aynı gibi gözükse de birbirinden farklı kibrit çöpleri vardır. Bazıları yanamayacak kadar incedir. Yakarken kırılır zannedersiniz ama

en iyi onlar yanar. Bazıları da epeyce kalındır. Yanınca yeri göğü yakacak sanırsınız. Ama yakınca bir bakarsınız "foss" diye bir ses çıkarır. Kendisini bile yakamaz. Sadece ucundaki kimyasal madde alev bile almadan kararır gider. Kimileri eğri büğrüdür ama yine de bir kibrit çöpünden beklenen fonksiyonları eksiksiz yerine getirirler.

Her zaman en üstteki kibrit çöpleri ilk önce yanar. İşte insan yaşamı da bu kibrit çöplerine benzer. Kimi insanlar vardır: Kötü işler yaparlar; orman yakmak gibi. Kimi insanlar vardır: Kendinden beklenileni asla yerine getiremezler; kalın kibrit çöpü gibi kendi kendilerini yok eder giderler. Kimi insanlar vardır: Bir lambanın fitilini yakarlar kendileri yok olup gitse de ışığı kalır. Eğri ve kırık kibrit çöpleri gibi sakat insanlar vardır, aramızda yaşayan, onları şekilleriyle değil işlevleriyle değerlendirmeliyiz neyi yaktığına bakmalıyız.

Kibrit kutularını içinde yaşanan topluma benzetmiştim; ıslak bir kutudaki kibriti istediğin kadar uğraş yakamazsın demek ki içinde yaşanan toplum insanı istemese de çok etkiler.

Bazı kibrit çöpleri de aykırı insanları ifade eder tüm kibrit çöpleri aynı yöne bakarken onlar tam tersine bakar kutuda. Kutu açıldığında ilk önce onlar göze çarpar ve herkesten önce yanarlar. Aykırılık başa beladır. Bazı kibrit çöpleri birbirine yapışmıştır. Onlar da çok yakın insanlar gibidirler ikiz misali, biri yanınca diğeri de yanar. Ama en tehlikelisi kendisiyle birlikte kutuyu da yakan kibrit çöpleridir. İçinde bulundukları toplumu çökertirler. Bazı kibrit çöplerinin ucunda kimyasal maddesi yoktur. Ne yaparsa yapsınlar yanamazlar. Toplumun içerisinde ot gibi yaşar giderler. Toplum nereye onlar oraya.

Acaba siz hangi tür kibrit çöpüsünüz hiç merak ettiniz mi?

* Metin, Beyin Gücü dergisinin "Kibritlerle Akıl Oyunları" ekinden alınmış ve A2 seviyesi için düzenlenmiştir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış

Var/Yok

	Doğru	Yanlış		Var	Yok
Kibrit kutusu yaşadığımız toplumu ifade eder.	☒	☐	Toplumdaki insan tipleri	☐	☐
Her kibrit çöpünde kimyasal madde olmayabilir.	☐	☒	Kibrit çöplerinin rengi	☒	☐
En başta kalın kibritler yanar.	☐	☒	İnsan hayatıyla kibritin benzerliği	☒	☐
Eğri kibritlerin hiçbir işlevi yoktur.	☐	☒	Erkek ve kadınların hangi kibrit çöpüne benzediği	☐	☐
En iyi kibrit "foss" diye yanar.	☐	☒	Kibrit kutusunun içindeki kibrit sayısı	☒	☐

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Kibrit çöpü ve kibrit kutusu neyi ifade etmektedir?

Kibrit çöpü ve kibrit kutusu insanları ifade etmektedir.

2. Bizi şaşırtan kibrit çöpü hangisidir? Neden?

Biz şaşırtan kibrit çöpü yanmama yönüyle.

3. Şekli iyi olmayan kibritler hangi insanları temsil etmektedir? Bu insanlar nasıldır?

4. En tehlikeli kibrit hangisidir? Neden?

En tehlikeli kendisiyle birlikte kutuda yatan kibritler.

5. Kalın kibritler hangi insanları temsil etmektedir? Bu insanlar nasıldır?

Kalın kibritler hangi in bendi bençilerini yok eden insanları temsil etmektedir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

2. Bizî sarışınlar cöpi bîbrî cöpi yanınca yarı
gökü yakacak karnorımız ama yanınca sar karnorımız
kondisimi bile yakarmaz.

3. Şekli kötü olan bîbrîler, kötü insanları temsil
eder.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

BİR TOKAT 10 LİRA

Nasrettin Hoca dalgın yürürken biri ensesine sert bir tokat vurur. Hoca sinirli bir halde arkasına bakar. Adam, Hoca'dan özür diler:

- Özür dilerim birine benzettim!..

Canı yanan Hoca, adamın özrünü kabul etmez:

- Yürü karakola, davacıyım senden!..

Kadı'nın karşısına çıkarlar. Kadı durumu öğrenince adama döner:

- Bir tokadın cezası 10 liradır, der. Sen bu adama 10 lira borçlusun. Haydi, ver bakalım borcunu!..

Adam yanında para olmadığını söyler. Ek süre ister. Kadı'nın bunu kabul etmesi üzerine, oradan gider.

Ve dönmez adam! Beklerler, beklerler, ne gelen var, ne giden!..

Hoca beklemekten yorulur. Yerinden kalkar, Kadı'ya yaklaşır ve ensesine bir tokat atar. Kadı şaşırır:

- Ne yapıyorsun be adam! Delirdin mi? diye bağırır. Hoca aldırmandan şöyle der:
- Sana böylece 10 lira borçlanmış oldum. Adamın getireceği parayı sen al. Ben gidiyorum.

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış	Doğru	Yanlış	Var/Yok	Var	Yok
Hoca, adamdan şikâyetçidir.	☐	☒	Kadı'nın cezayı kime verdiği	☒	☐
Hoca tokat atan adamı tanımaktadır.	☒	☐	Adamın Hoca'ya nasıl vurduğu	☒	☐
Kadı, Hoca'ya da 10 lira ceza verir.	☒	☐	Adamın Hoca'ya vurma sebebi	☐	☒
Adamın cebinde hiç parası yoktur.	☒	☐	Adamın nereye gittiği	☐	☒
Adam cezasında indirim ister.	☐	☒	Kadı ve Hoca'nın kaç saat beklediği	☒	☐

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hoca neden ve nasıl arkasına bakar?

~~Günleri~~ Çünkü Hoca dalgın yürürken biri ensesine sert bir tokat vurur.

2. Hoca adamı nereye ve kimin yanına götürür?

Hoca, adamı karakola, daha Kadı'nı yanına götürür.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

3. Kadı adama nasıl bir ceza verir?

Tekata karşılık para cezası verir.

4. Hoca adamı beklemekten yorulunca ne yapar?

~~Kadı~~ Kadı ' yaklaşıp ve ensesine bir ~~tokat~~ tokat atar.

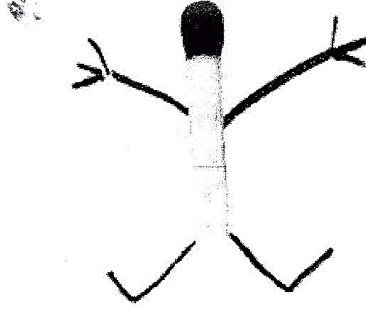
5. Hoca ve adamın aynı olan davranışları nelerdir?

Her ikisi de aynı şekilde davranır.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

A2 SEVİYESİ

KİBRİT ÇÖPLERİ VE İNSANLAR³



Ben, kibrit çöplerini insanların yaşamlarına benzetirim. Kibrit kutusu insanın yaşadığı toplumu ifade eder bir bakıma.

Bazı kibrit çöpleri vardır bir amaç için yanarlar, kimi bir sigara yakar, Kimi bir ocak, kimi boş yere yanar, tükenir. Hiçbir işe yaramadan. Kimi ise bir ormanı, bir evi, büyük bir alanı yakar kül eder, kendisiyle birlikte.

Kibrit kutusunu açıp baktığınızda hepsi aynı gibi gözükse de birbirinden farklı kibrit çöpleri vardır. Bazıları yanamayacak kadar incedir. Yakarken kırılır zannedersiniz ama

en iyi onlar yanar. Bazıları da epeyce kalındır. Yanınca yeri göğü yakacak sanırsınız. Ama yakınca bir bakarsınız "foss" diye bir ses çıkarır. Kendisini bile yakamaz. Sadece ucundaki kimyasal madde alev bile almadan kararır gider. Kimileri eğri büğrüdür ama yine de bir kibrit çöpünden beklenen fonksiyonları eksiksiz yerine getirirler.

Her zaman en üstteki kibrit çöpleri ilk önce yanar. İşte insan yaşamı da bu kibrit çöplerine benzer. Kimi insanlar vardır: Kötü işler yaparlar; orman yakmak gibi. Kimi insanlar vardır: Kendinden beklenileni asla yerine getiremezler; kalın kibrit çöpü gibi kendi kendilerini yok eder giderler. Kimi insanlar vardır: Bir lambanın fitilini yakarlar kendileri yok olup gitse de ışığı kalır. Eğri ve kırık kibrit çöpleri gibi sakat insanlar vardır, aramızda yaşayan, onları şekilleriyle değil işlevleriyle değerlendirmeliyiz neyi yaktığına bakmalıyız.

Kibrit kutularını içinde yaşanan topluma benzetmiştim; ıslak bir kutudaki kibriti istediğin kadar uğraş yakamazsın demek ki içinde yaşanan toplum insanı istemese de çok etkiler.

Bazı kibrit çöpleri de aykırı insanları ifade eder tüm kibrit çöpleri aynı yöne bakarken onlar tam tersine bakar kutuda. Kutu açıldığında ilk önce onlar göze çarpar ve herkesten önce yanarlar. Aykırılık başa beladır. Bazı kibrit çöpleri birbirine yapışmıştır. Onlar da çok yakın insanlar gibidirler ikiz misali, biri yanınca diğeri de yanar. Ama en tehlikelisi kendisiyle birlikte kutuyu da yakan kibrit çöpleridir. İçinde bulundukları toplumu çökertirler. Bazı kibrit çöplerinin ucunda kimyasal maddesi yoktur. Ne yaparsa yapsınlar yanamazlar. Toplumun içerisinde ot gibi yaşar giderler. Toplum nereye onlar oraya.

Acaba siz hangi tür kibrit çöpüsünüz hiç merak ettiniz mi?

³ Metin, Beyin Gücü dergisinin "Kibritlerle Akıl Oyunları" ekinden alınmış ve A2 seviyesi için düzenlenmiştir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış	Doğru	Yanlış	Var/Yok	Var	Yok
Kibrit kutusu yaşadığımız toplumu ifade eder.	☒	☐	Toplumdaki insan tipleri	☒	☐
Her kibrit çöpünde kimyasal madde olmayabilir.	☒	☐	Kibrit çöplerinin rengi	☐	☒
En başta kalın kibritler yanar.	☒	☐	İnsan hayatıyla kibritin benzerliği	☒	☐
Eğri kibritlerin hiçbir işlevi yoktur.	☒	☐	Erkek ve kadınların hangi kibrit çöpüne benzediği	☐	☒
En iyi kibrit "foss" diye yanar.	☐	☒	Kibrit kutusunun içindeki kibrit sayısı	☐	☒

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Kibrit çöpü ve kibrit kutusu neyi ifade etmektedir?

Kibrit kutusu insanın yaşadığı toplumu ifade eder.
Kibrit çöpü insanın yaşam tarzı, her yere yanarlara ifade eder.

2. Bizi şaşırtan kibrit çöpü hangisidir? Neden?

Kibrit çöpü büyük bir orman ~~gözetim~~, bir evi, bir alanı
hiç bir şey yapmadan kendiliğe yakabilmesi.

3. Şekli iyi olmayan kibritler hangi insanları temsil etmektedir? Bu insanlar nasıldır?

İstiklal kibrit çöpleri. Şekli iyi değil ve kötü insanlara temsil
etmektedirler. Ormanlara gırtlarda, kötü işler ~~gözetim~~, kendilerinden
beklediklerini orla üzerine getirmeyenler.

4. En tehlikeli kibrit hangisidir? Neden?

~~İnce kibrit~~ ~~ince kibrit~~ ~~ince kibrit~~ İnce kibritler. İnce kibritler
ama ormanda en tehlikeli olanlar yanarlar.

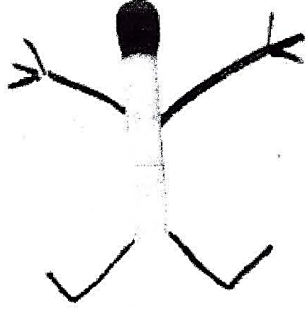
5. Kalın kibritler hangi insanları temsil etmektedir? Bu insanlar nasıldır?

Kendine çok güvenen insanlara temsil eder. Kendilerini çok
güçlü sanan, her şey ~~ola~~ kazanmak gücü olduğunu
sanan ve buna inanan insanlara ifade eder.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

A2 SEVİYESİ

KİBRİT ÇÖPLERİ VE İNSANLAR³



Ben, kibrit çöplerini insanların yaşamlarına benzetirim. Kibrit kutusu insanın yaşadığı toplumu ifade eder bir bakıma.

Bazı kibrit çöpleri vardır bir amaç için yanarlar, kimi bir sigara yakar, Kimi bir ocak, kimi boş yere yanar, tükenir. Hiçbir işe yaramadan. Kimi ise bir ormanı, bir evi, büyük bir alanı yakar kül eder, kendisiyle birlikte.

Kibrit kutusunu açıp baktığınızda hepsi aynı gibi gözüktü de birbirinden farklı kibrit çöpleri vardır. Bazıları yanamayacak kadar incedir. Yakarken kırılır zannedersiniz ama

en iyi onlar yanar. Bazıları da epeyce kalındır. Yanınca yeri göğü yakacak sanırsınız. Ama yakınca bir bakarsınız "foss" diye bir ses çıkarır. Kendisini bile yakamaz. Sadece ucundaki kimyasal madde alev bile almadan kararır gider. Kimileri eğri büğrüdür ama yine de bir kibrit çöpünden beklenen fonksiyonları eksiksiz yerine getirirler.

Her zaman en üstteki kibrit çöpleri ilk önce yanar. İşte insan yaşamı da bu kibrit çöplerine benzer. Kimi insanlar vardır: Kötü işler yaparlar; orman yakmak gibi. Kimi insanlar vardır: Kendinden beklenileni asla yerine getiremezler; kalın kibrit çöpü gibi kendi kendilerini yok eder giderler. Kimi insanlar vardır: Bir lambanın fitilini yakarlar kendileri yok olup gitse de ışığı kalır. Eğri ve kırık kibrit çöpleri gibi sakat insanlar vardır, aramızda yaşayan, onları şekilleriyle değil işlevleriyle değerlendirmeliyiz neyi yaktığına bakmalıyız.

Kibrit kutularını içinde yaşanan topluma benzetmişim; ıslak bir kutudaki kibriti istediğin kadar uğraş yakamazsın demek ki içinde yaşanan toplum insanı istemese de çok etkiler.

Bazı kibrit çöpleri de aykırı insanları ifade eder tüm kibrit çöpleri aynı yöne bakarken onlar tam tersine bakar kutuda. Kutu açıldığında ilk önce onlar göze çarpar ve herkesten önce yanarlar. Aykırılık başa beladır. Bazı kibrit çöpleri birbirine yapışmıştır. Onlar da çok yakın insanlar gibidirler ikiz misali, biri yanınca diğeri de yanar. Ama en tehlikelisi kendisiyle birlikte kutuyu da yakan kibrit çöpleridir. İçinde bulundukları toplumu çökertirler. Bazı kibrit çöplerinin ucunda kimyasal maddesi yoktur. Ne yaparsa yapsınlar yanamazlar. Toplumun içerisinde ot gibi yaşar giderler. Toplum nereye onlar oraya.

Acaba siz hangi tür kibrit çöpünüz hiç merak ettiniz mi?

³ Metin, Beyin Gücü dergisinin "Kibritlerle Akıl Oyunları" ekinden alınmış ve A2 seviyesi için düzenlenmiştir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış	Doğru	Yanlış	Var/Yok	Var	Yok
Kibrit kutusu yaşadığımız toplumu ifade eder.	☒	☐	Toplumdaki insan tipleri	☒	☐
Her kibrit çöpünde kimyasal madde olmayabilir.	☒	☐	Kibrit çöplerinin rengi	☐	☒
En başta kalın kibritler yanar.	☐	☒	İnsan hayatıyla kibritin benzerliği	☒	☐
Eğri kibritlerin hiçbir işlevi yoktur.	☐	☒	Erkek ve kadınların hangi kibrit çöpüne benzediği	☐	☒
En iyi kibrit "foss" diye yanar.	☐	☒	Kibrit kutusunun içindeki kibrit sayısı	☐	☒

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Kibrit çöpü ve kibrit kutusu neyi ifade etmektedir?

Kibrit kutusu yaşamı, kibrit çöpleri insanlar ^{imgeler}

2. Bizi şaşırtan kibrit çöpü hangisidir? Neden?

Sanıyorduk kadar ince görünen ama en iyi yanarak kibrit

3. Şekli iyi olmayan kibritler hangi insanları temsil etmektedir? Bu insanlar nasıldır?

Şekli iyi olmayan kibritler sakat (engeli) insanlar ^{ciğerleri}

4. En tehlikeli kibrit hangisidir? Neden?

En tehlikeli kibrit kırılgan kibrit kutusu da yakan kibrit ^{ciğerleri}

5. Kalın kibritler hangi insanları temsil etmektedir? Bu insanlar nasıldır?

Kalın kibrit çöpü kendinde öldürücü olsa yavaş getme megen (fas çıkan) kendi kendisini yak eden imdihlaredir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

OKUMA METİNLERİ

A1 SEVİYESİ

ANITKABİR ZİYARETİ¹

Turist Rehberi: Burası Anıtkabir'in girişi. Burada birçok müze ile Atatürk'ün anıtmezarı var. Sağ yanımda "İstiklal Kulesi", sol tarafımda "Hürriyet Kulesi" bulunuyor. Şimdi beni izleyin lütfen. Dümdüz yürüyoruz.

Turist Rehberi: Evet, buranın adı "Aslanlı Yol". Yol boyunca aslan heykelleri var.

Turist: Fotoğraf çekebilir miyiz?

Turist Rehberi: Elbette...

Aslanlı Yol'un sonuna gelirler.

Turist Rehberi: Bu büyük alanın adı "Tören Meydanı". Sağ çaprazımızda dinlenme salonu, sol köşede "Kurtuluş Savaşı Müzesi" var.

Turist: Atatürk'ün kabri soldaki tarihi binada mı?

Turist Rehberi: Evet, önce oraya gidelim. Bunun için merdivenlere doğru yürüyalım. Sonra diğer bölümleri gezeriz.



A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış	Doğru Yanlış	Var/Yok	Var Yok
Anıtkabir'in sağında İstiklal Kulesi var.	☒ ☐	Anıtkabir'deki toplam bölüm sayısı	☐ ☒
Tören Meydanı'nın sol köşesinde Kurtuluş Savaşı Müzesi vardır.	☒ ☐	Anıtkabir'de nelerin olduğu	☐ ☒
Dinlenme salonu Anıtkabir'in girişindedir.	☐ ☒	Aslanlı Yol'un yeri	☐ ☒
Atatürk'ün kabri Anıtkabir'in girişindedir.	☒ ☐	Aslan heykellerinin anlamı	☒ ☐
Anıtkabirden önce Aslanlı Yol vardır.	☒ ☐	Hürriyet Kulesi'nin şekli	☐ ☒

¹ Gazi Üniversitesi TÖMER, "Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey" kitabından alınmıştır.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Atatürk'ün kabri nerededir?

Atatürk'ün kabri Anıtkabir'in girişindedir.

2. Aslanlı Yol nasıl bir yerdir?

Aslanlı Yol, yol boyunca aslan heykelleri olduğu bir yerdir.

3. Burada fotoğraf çekiliyor mu?

Evet.

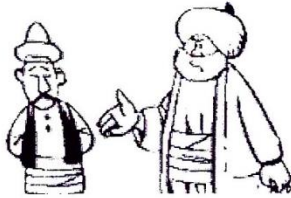
4. Tören meydanının çevresinde neler var?

Yağ sapraçlarında dinlenme salonu, sol köşede "Kurtuluş Yarasa Müzesi" var.

5. Anıtkabir'de neler vardır?

Anıtkabir'de börek müze de Atatürk'ün anıtme-
zarı var.

BİR TOKAT ON LİRA²



iden A1,A2 seviyesi için düzenlenmiştir.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

Gelişen teknoloji hepimizin hayatını değiştirdi belki ama bundan en çok payını alan çocuklar oldu. Dizüstü bilgisayarların, tabletlerin, cep telefonlarının her yanımızı kuşattığı bir ortama doğan çocuklar, teknolojik aletlere olan usta yaklaşımlarıyla da bizi şaşırtıyor. Bilgisayarla ilk tanıştığı andan itibaren minicik elleriyle fare kullanabiliyor, dokunmatik ekranlardan istediğini bulabiliyor, TV kumandasını sizden iyi biliyorlar. Kabul etmemiz gerekiyor ki, zamane çocukları bizden daha zeki... Bunu uzmanlar da kabul ediyor. Çocuk Gelişim Uzmanı *Şenay Yılmaz* yeni neslin bizden daha akıllı olduğunu söylüyor ve ekliyor: "Halen keşfedilmemiş üç milyardan fazla nöronumuz varken çoklu teknolojide şimdiki durum kaçınılmaz. Kuşak farkını yaşadığımız için bize böyle geliyor belki. Annelerimizin babalarımızın kullandığı 'bizim zamanımızda,' diye başlayan cümlelerini artık bizler de kurmaya başlıyoruz. Ancak bence bu normal bir dönüşüm. 20-25 yıl sonra da bizim çocuklarımız kendi çocukları için bizim kullandığımız cümleleri kullanacaklar."

"Bizim çocukluğumuzla şimdiki çocuklar arasında ne gibi farklar var?" diye sorduğumuzda şöyle yanıtıyor Yılmaz: "Bizim çocukluğumuzda hatta bebekliğimizde annelerimiz bizi kundaklar, saatlerce o kundağın içinde dururmuşuz. Şimdiki bebekler daha doğar doğmaz kundaklanmadan dış dünya ile doğrudan etkileşime giriyorlar. Ayrıca bizim çocukluğumuzda teknoloji hatta dünya bu kadar ileride değildi. Birçoğumuz siyah beyaz televizyondan renkli televizyona geçiş, hatta yılbaşı gecesi saat 24.00'de beklediğimiz sürprizleri hatırlarız. Oysa şimdi IPD, PSP, Playstation, cep telefonları, LCD'ler, hatta üç boyutlu TV'ler var."

Bir de bunlara bilinçlenmiş anne babaları eklememiz lazım. Haliyle algıda değişimin sırrı bunlarda yatıyor." Çocuklardaki bu değişimde ailelerin de payı var elbette. Teknolojiye uyum sağlamalarına destek olmanın yanı sıra çocuğa verilen değerler de değişime uğramış durumda. Eskiden, mütevazı olmak, kimseyi kırmamak, dürüstlük gibi kavramlar öne çıkardı. Artık çocuklara "Uyanık ol, vur, kır, istediğini al, gerekirse yalan söyle, en başarılı sen ol gibi" mesajlar veriliyor. *Şenay Yılmaz* da yetiştiriliş tarzlarının değiştiği görüşünde: "Geçmiş zamanı artık şimdiki zamanda yaşayamıyoruz. Ancak elbette ki burada da kendi yetiştiriliş tarzlarımız yatıyor. Daha öncesinde bu kadar hareketli bir yaşamda değilken, biz de önemli sosyal beceriler kazandık. Şimdiki çocuklarda sosyal beceri eksik. Değişimin getirdiği olumsuzluk bu. Sosyal becerilerden yoksun bir gençlik yetişiyor. Haliyle bu değişime uymak bir zorunluluk haline geliyor. Anne babalar da bu durumda çocuğunun zarar görmemesi için mecburen **bu tarza** uymaya yöneliyor. Hatta bildiğim kadarıyla *Millî Eğitim Bakanlığı* son iki yıldır ilkokullarda 'değerler eğitimi' adı altında dersler veriyor. Çünkü gençlik maalesef bunlardan yoksun yetişiyor."

Bugünkü durumla bizim şartlarımızı kıyasladığımızda şimdiki çocuklar daha şanslı gibi görünüyor. Çok çeşitli oyuncakları var, üç boyutlu filmler, eğlence alternatifleri çok fazla. Ama bütün bunların çocukların mutlu olması için yeterli olmadığını belirtiyor Yılmaz: "Şanslı ama doyumsuzlar. Üretici olmaktan çok tüketiciliği öğrettiğimiz bir gençlik yetişiyor. Üreticiliğin olmadığı yerde mutluluğu aramak zor bence. Haliyle bu durum anne ve babalara ciddi sorumluluk yüklüyor. Çocuklarına üretkenliği öğretmek için önce kendilerinin üretken olarak onlara model olmaları lazım."

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

Var/Yok

Her kuşak kendi zamanının daha iyi olduğunu savunur.	☐	☒	Milli Eğitim Bakanlığının anne ve babalar için getirdiği yenilikler	☐	☒
Bugünün çocukları sosyal beceri geliştirmede çok yeteneklidir.	☒	☐	Çocukların aralarındaki ilişkiler	☐	☒
Çocuklar ve aileler üreticilik konusunda paralel bir yapıya sahiptir.	☐	☒	Ailelerin eğitime verdiği önem	☒	☐
Bugünün çocuklarının sosyal becerisi ile teknolojik becerisi üst düzeydedir.	☒	☐	Eski zamandaki çocuklarla şimdiki çocukların farkları	☒	☐
Çocukların uyanık olması, mütevazı olmasından daha önemlidir.	☒	☐	20-25 yıl önceki çocukların oyunları	☐	☒

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Bugünün çocuklarının eski kuşağa göre daha iyi yaptığı şeyler nelerdir?
İşin ki çocuklar değer değil dış dünyayla ilişkisine yetişenler. Teknoloji. bizden daha iyi kullanıyorlar.
2. Kuşaklar arasında değişmeyecek durum nedir?
Anne ve babaların kullandığı cümleler değişmeyecek.
"Bütün zamanımızda..." diye başlayan cümleleri bizde kullanacağız.
3. Metinde **bu tarz** diye ifade edilen nedir?
sosyal becerilerden yoksun bir gençlik yetişen halde bu değeri bir zorunluluk haline gelen. anneler, ve babalar bu duruma çözüm buluyor.
4. Eski kuşak ailelerle bugünün ailelerinin çocuklarına verdiği öğütler arasındaki farklılıklar nelerdir?
Anne ve babamız cümlelerini bizde kullanmaya başladı. Eskiden çocuklara mütevazı olmak, kimseyi kırmamak, dürüstlük, değerler verilmesi eğitilirdi. Şimdi ise değerlerle değil gençler eğitiliyor.
5. Çocukların mutlu olması için ne/neler yapmak gerekir?
Bütün çocukların mutlu olması için onlara örnek olmaya, öğretmeye, öretilmediğin olmadığı yer mutlu olmaz en.

C. Aşağıdaki boşlukları metne göre doldurunuz.

1. Gençlik ne yazık ki sosyal becerilerde yoksun yetişiyor.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

2. Şimdiki çocuklarda sosyal beceri eksiktir.
3. Bugünün gençleri üretici ~~olmadı~~ olmaktan çok tüketici olmayı tercih ediyor.
4. Bugünün çocukları şanslıdır ama denetimli değillerdir
5. Üreticiliğin olmadığı bir yerde mutluluğu aramak çok zordur.

Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

B2 SEVİYESİ

KURT DEDE VE YANSIMALARI

Kurt, Türklerde kutsal bir hayvandır. Çin kaynaklarında Türklerin atalarının kurtlar olduğuna dair pek çok rivayet bulunmaktadır.

Kurt, Köktürk Devleti bayrağında simgedir. *Köl Tigin Yazıtı*'nın üst kısmında kurttan süt emen çocuk heykeli bulunmaktadır.

Kurt, *Oğuz Destanı*'nda da geçmektedir. *Tuman Han* bir kurdun gecenin sis ve fırtınalı geçeceğini söylediğini duyar. Kurdun bu öngörüsüne göre tedbir alır. Gerçekten de o gece hava yağmurlu ve fırtınalı geçer. Önceden tedbir aldıkları için zarara uğramazlar.

Tobarlardan Mu Şung, kendisini esir eden düşman askerlerinin elinden kurtulduktan sonra Tanrı tarafından gönderilen bir kurdun arkasına düşmüş ve kurtulmuştur. *Dede Korkut*'a göre kurt yüzü mübarektir. O, ayrıca bir habercidir. Bütün bunlar bir araya getirildiğinde yüzlerce örnek ortaya çıkabilecektir. Dolayısıyla kurt, Türk kültüründe ve devlet hayatında da önemli bir yere sahiptir.

Kurt dede motifinin kaynağının şu efsaneye dayandığı tahmin edilmektedir. *Koo-çı Kağan*'ın çok akıllı iki kızı vardır. Bunlar o kadar akıllıdır ki babaları onların ancak Tanrı ile evlenebileceğinin düşünür ve bir dağın başına götürüp bırakır. Kızlar uzun süre Tanrı'nın gelmesini beklerler fakat gelmez. Bir süre sonra tepenin çevresinde yaşlı bir kurt dolaşmaya başlar. Küçük kız bu kurdu Tanrı sanır, gidip onunla evlenir. Rivayete göre *Koo-çı* halkı, hükümdarın kızı ile kurttan türemiştir.

Kurt motifi günümüzde de Anadolu'da varlığını sürdürmektedir. Tokat'a bağlı Reşadiye ilçesinin Demircili beldesinde yapılan derlemelerde yılın iyi geçmesi için kurdun *Yılsırtı/ Mart Dokuzu* günü göle yattığına inanıldığı tespit edilmiştir. O gün havalar kurdun sırtını kurutabilecek kadar sıcak olursa, kış sona ermiş demektir. Yağmur yağarsa, yani kurdun sırtını kurutacak kadar güneş olmazsa, kırk gün daha kış olacak demektir.

İnanışın halk yaşamına yansıyan bir diğer uygulaması da Ordu ilinde karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar, her yıl mart ayının dokuzuna rastlayan gün (Nevruz), bir yıl içinde doğmuş çocuklarını bu değirmene getirip değirmen oluğunun altında yıkamaktadır. İnanişe göre kurtlar *Yılsırtı/Mart Dokuzu* sabahı suya girip yıkanmaktadır. Burada yıkanan çocuğa kurt gücü geçeceğine, çocuğun güçlü olacağına ve hastalanmayacağına inanılmaktadır.

Benzer olarak, Samsun, Giresun ve Trabzon'un bazı köylerinde bir yıl içerisinde doğmuş çocuklar, *Yılsırtı/ Mart Dokuzu*'nda köyün kenarından akan bir dereye götürülür ve dere suyu ile yıkanır. Yıl boyunca suya giren kurt ve diğer yabani hayvanların gücünün suya, oradan da çocuğa geçeceğine, bunun da çocuğun sağlığını olumlu etkileyeceğine inanılır.

Trabzon'da Ağasar ırmağının doğu tarafında kalan yörede *Mart Dokuzu* ile ilgili en yaygın inançlardan biri kurt ile ilgilidir. *Mart Dokuzu*'ndan dokuz gün önce yani martın biri ile



Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

yani martın biri ile dokuzu arasındaki süreye *kurt kızanı* denilmektedir. İnaniş'a göre martın birinden mart dokuzuna kadar olan dokuz günde kurtlar çiftleşirler.

Kurtların *Mart Dokuzu*'nda çiftleştiğine inanıldığı için bu günde evlenenlerin ömür boyu çocuklarının olmayacağına inanılmaktadır. Evli çiftlerin bu güne dayalı çocukları olursa sakat doğacağı da bir başka inanıştır.

Trabzon'a bağlı Yomra ilçesi ve çevresinde ise *Yılsırtı/Mart Dokuzu*'nda kurtların bayram ettiğine, bu yüzden bu günde evlenen çiftlerin çocuklarının olmayacağına inanılmaktadır.

Günümüzde kurt motifi aile adlarında da yaşamaktadır. Trabzon merkez ilçe, Akçaabat, Araklı, Arsin, Beşikdüzü, Çarşıbaşı, Çaykara, Dernekpazarı, Düzköy, Hayrat, Köprübaşı, Maçka, Of, Sürmene, Tonya, Vakfıkebir ilçe ve köylerinde yüzlerce ailenin soyadı *Kurt*'tur. Yine Trabzon merkez ilçe, Akçaabat, Arsin, Beşikdüzü, Çaykara, Sürmene ve Vakfıkebir ilçe ve köylerinde *Kurtoğlu* soyadını taşıyan yüzlerce aile oturmaktadır. Nüfus mübadelesi (değişimi) sırasında Hristiyan olduğu için pek çok Kurtoğlu ailesinin Yunanistan'a göçtüğü de bilinenler arasındadır.

Sonuç olarak Türk kültürünün binlerce yıllık hafızasının Anadolu'da özellikle de Trabzon yöresinde pek çok konuda korunduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Trabzon ve çevresinde *Kurt Ana* ve *Kurt Ata* motiflerinden, *Kurt Ata*'nın canlı kaldığı anlaşılmaktadır. *Korkut Ata*'nın *Dede Korkut*'a dönüştüğü gibi bu bölgede *Kurt Ata*, *Kurt Dede*'ye değişmiş ve bu biçimiyle korunmuştur.

Türk kültürünün binlerce yıllık duyuş, inanış ve hafızasının Trabzon yöresinde canlı olması ve korunması gerçekten dikkat çekicidir. *Kurt Dede* inanışının yanında Orta Asya bağlantılı pek çok kültür unsuru Anadolu'da canlı bir biçimde yaşamaktadır.

SORULAR

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

Doğru / Yanlış	Doğru	Yanlış	Var/Yok	Var	Yok
Mart Dokuzu'nda doğan çocuklar kısa ömürlü olur.	☒	☐	Yunanistan'da kurt adının kullanılması	☒	☐
<i>Köl Tigin anıtının altında kurttan süt emen çocuk figürü vardır.</i>	☒	☐	<i>Kurt inancının Anadolu insanının dini inanışına etkisi</i>	☒	☐
<i>Kurt kutsal olmasının yanında bir habercidir.</i>	☒	☐	<i>Bazı yerlerde kurt motifinin çocuklara uygulanışı</i>	☒	☐
<i>Koo-çı halkının soyu kurt ve kızla başlamaktadır.</i>	☐	☒	<i>Kurdun düşmanlara karşı mücadelesi</i>	☒	☐
<i>Dede Korkut adı Korkut Ata adından önce kullanılmıştır.</i>	☐	☒	<i>Kurtların üreme dönemi</i>	☒	☐

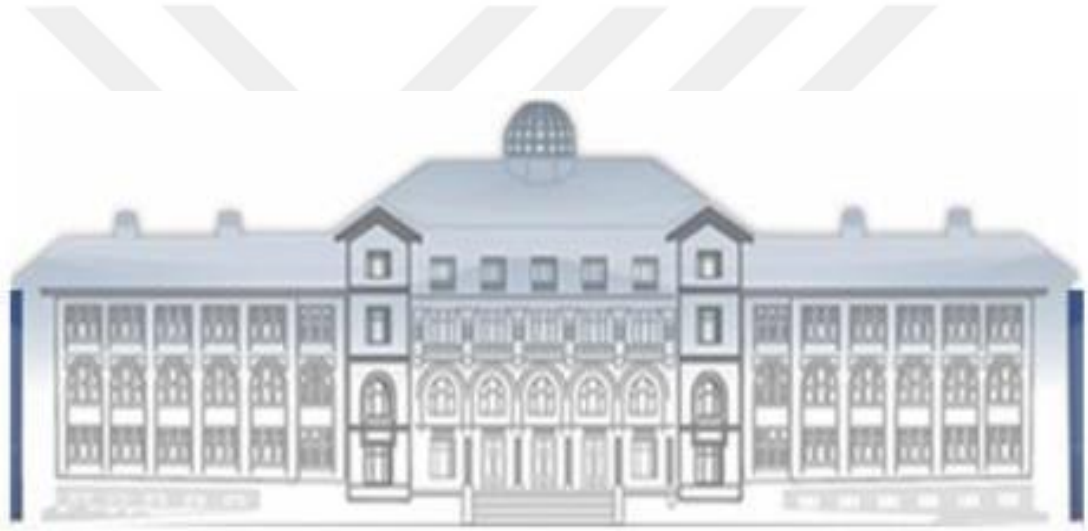
Ek 5. (devam) Öğrencilerin Okuma Anlama Çalışmalarından Örnekler

B. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Koo-çı Kağan kızlarını neden dağın başına götürür?
Koo-çı Kağan kızlarını çok akıllı olduğu için dağın başına götürür.
2. Tobalar, düşman elinden nasıl kurtulmuştur?
Tobalar, düşman elinden bir kurdun arkasına düşerek kurtulmuşlardır.
3. Metinde kurdun konuştuğunu ortaya koyan bölüm var mıdır? Varsa kime ne söylemiştir?
Hayır
4. Tokat'ın Reşadiye ilçesinde yaşayanlar hava tahminlerini nasıl yapmaktadır?
Tokat'a bağlı Reşadiye ilçesinin, hava tahminleri kurdun sırtını kontrol ederek yapılır. Kadın erkek olarak, hiç sona ermez. Yağmur yağarsa ya da kurdun sırtını kontrol ederek kadın güneş almazsa, kışık gün daha hiç olacak demektir.
5. Samsun, Giresun ve Trabzon'un bazı köylerinde doğan çocukların dereye götürülmesinin sebebi nedir?
Samsun, Giresun, Trabzon'un bazı köylerinde doğan çocukları dereye götürülmesi'nin sebebi, yıl boyunca suya girer kurt ve diğer yarası hayvanların suyun suya, suyun da suya geçmesine, bunun da suyun sağlığını alımı etkilemesine inanır.

DÜNYA DEĞİŞİYOR*

* Neslihan Tunç'un "Şimdiki Çocuklar Bizden Daha mı Zeki?" adlı köşe yazısından alınmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...