



KOSOVA'DA TÜRKCİ ÖĞRETİMİ

Ramazan Eryılmaz

DOKTORA TEZİ
TÜRKCİ VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ramazan

Soyadı: ERYILMAZ

Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Kosova'da Türkçe Öğretimi

İngilizce Adı: Turkish Teaching in Kosovo

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: Ramazan ERYILMAZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ramazan ERYILMAZ tarafından hazırlanan “Kosova’da Türkçe Öğretimi” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Salim PİLAV

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Celal Can ÇAKMAKÇI

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bülent Ecevit Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 29/12/2020

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında her yönden sağladığı katkıların yanında, akademik üretkenlik ve motivasyonu, yaşam felsefesi ve kişiliğiyle bana çok şey katan, değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Necati Demir'e şükranlarımı sunuyorum.

Bu süreçteki yönlendirmelerinden dolayı, Doç. Dr. Kemalettin Deniz hocama, değerli katkıları ve kolaylaştırıcı rolleriyle Dr. Celal Can Çakmakçı ve Dr. Berker Kurt'a teşekkürlerimi sunuyorum. Kosova'daki çalışmalarda en büyük yardımı gördüğüm, Prof. Dr. Salih Okumuş'a da ayrıca teşekkür ederim.

Değerli yardımlarından dolayı, Dr. İsa Sülçevsi'ye, Doç. Dr. Ülker Şen'e, Dr. Nuray Kayadibi'ye, Bedrettin Koro'ya, Orhan Volkan'a, Akif Gaş'a, Fikret Morina'ya, Rasim Tarakçı'ya teşekkür ederim.

Kosova'da yürütülen araştırmalarda dostane tavırları ve çabaları ile yardımlarını gördüğüm tüm Kosovalı Türk öğretmenlere, araştırmacı/öğretmen rolüyle tanıştığım ve kalıcı bağlar kurduğum, Kosovalı Türk öğrencilere yürekten şükranlarımı sunarım.

Çocuk çağlarımdan bu yana ana dilimle ilgili merakımda arı diliyle büyük etkisi olan annem Saliha Eryılmaz ile Türk dili ve tarihine ilgimin tohumlarını serpen babam Murat Eryılmaz'a da bu vesile ile tekrar ve tekrar teşekkür ederim.

KOSOVA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

(Doktora Tezi)

Ramazan ERYILMAZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2020

ÖZ

Kosova'da azımsanamayacak sayıda öğrenci Türkçe ana dilinde eğitim almaktadır. Kosova'da Türkçe eğitimini çeşitli açılardan eli alan yayınlara rastlanmakla birlikte, literatürde bütüncül ve kapsamlı bir çalışma eksikliği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Kosova'da görev yapan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe eğitimi uzmanlarının Türkçe eğitimiyle ilgili görüşlerinin, Kosova'da Türkçe eğitim gören ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerilerindeki başarı düzeylerinin, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Söz konusu değişkenler; cinsiyet, iki dillilik, evinde Türkçe yayınlar bulundurma, öğrencinin yaşadığı yer, ebeveynin meslek ve eğitim durumudur. Çalışmada nitel ve nicel veri analizleri yapılması dolayısıyla karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde tarama modeli, nitel verilerde ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kosova'da Türkçe sınıflarında eğitim alan 953 ortaokul öğrencisi ve bu sınıflarda Türkçe eğitimi veren 18 Türkçe öğretmenidir. Ölçütlü örneklem alma yöntemiyle evreni/grubu yansıtaacağı varsayılan bir örneklem belirlenmiş, çalışma grubu buna göre ortaya çıkmıştır. Çalışma grubu, 163, 7. sınıf öğrencisi ve 9 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama tekniklerinden, gözlem, görüşme ve anket; veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri toplama araçları, dil becerilerini ölçen 5 beceri ölçeği ve bir tutum ölçeğidir. Ölçeklerden elde edilen nicel verilerin normal dağılım gösterdiği ilgili testle belirlenmiştir. Veri analizi kapsamında; *güvenirlilik analizi* yapılmış, *frekans tabloları* ve *betimleyici istatistikler* çıkarılmıştır. İki bağımsız gruptan oluşan değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde *bağımsız örneklem t-testi* kullanılmış, üç ve daha fazla gruba sahip karşılaştırmalarda *tek yönlü ANOVA* kullanılmıştır. *Tek yönlü ANOVA*'da ikili karşılaştırmalar (Post-Hoc) için *Scheffe* testi kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında *korelasyon analizi* tekniği kullanılmıştır (*Pearson testi*). Bulguların yorumlanmasında $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler ve alan uzmanı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Söylemler ayrı ayrı kodlanmış, tüm kodlar bir araya getirilip kategoriler oluşturulmuş, kategoriler arasında yapılan gruplamalar sonucunda da üst başlık olarak temalar belirlenmiştir. Tema, kategori ve kodlar tek bir yapıda birleştirilmiş, bu yapının yorumlanması suretiyle bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; dinleme becerisi başarı oranı %63, konuşma becerisi başarı oranı %64, okuma becerisi başarı oranı %61, okuduğunu anlama becerisi başarı oranı %65, yazma becerisi başarı oranı %26 oranındadır. Çalışma bulgularına göre; kız öğrenciler okuduğunu anlama konusunda daha başarılıdır, diğer becerilerde anlamlı ilişki yoktur. İki dillilikle dil becerilerinin hiçbirisi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Şehir yerleşimlerinde yaşayan öğrenciler, kırsaldakilere göre dinleme becerisinde anlamlı düzeyde daha başarılıdır, diğer becerilerde anlamlı bir ilişki yoktur. Babası ve annesi gelir seviyesi yüksek mesleklerde çalışanların dil becerileri başarıları, anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ebeveyn eğitim seviyesinin artması dil becerilerinin tamamını anlamlı düzeyde olumlu etkilemektedir. Evinde Türkçe kitap bulundurma durumu, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi ile anlamlı derecede ilişkili olmaktadır, diğer becerilerde anlamlı bir ilişki yoktur. Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar arttıkça, dil becerilerinden konuşma, okuma ve okuduğunu anlama becerileri başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki varken diğer beceriler arasında böyle bir ilişki tespit edilmemiştir. Türkçe ve Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumları olumlu düzeydedir. Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumun çeşitli değişkenlerle ilişkisine dair sonuçlara göre; şehir yerleşimlerindeki öğrencilerin tutumları daha olumludur. İki dillilik durumunda ve evinde Türkçe yayın bulundurma durumunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulgular çalışmanın nicel boyutudur. Nitel veri analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, ek kaynaklar ve Türkçe ders kitaplarının işlevselliği konusunda sorunlar vardır. Türkçeye ve Türkçe derslerine yönelik öğrenci tutumları, çok dilli ortam ve Türkçe eğitimin geleceği konularında çoğunlukla olumlu görüşler ağır basmaktadır. Türkçe ders kitapları ile öğretim programları arasında birçok uyumsuzluk vardır. Yazma becerisinde ise öğrenciler yetersiz düzeydedir. Öğrencilerin dil becerilerini etkileyebilecek değişkenlerden ebeveynin meslek ve eğitim durumu, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutum ve cinsiyet öne çıkmaktadır. Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutuma, yaşanan yer değişkeni etki etmektedir. Çalışma neticesinde, yazma eğitiminin yeniden değerlendirilmesi, ders kitaplarının güncellenmesi, öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, Kosova'daki Türkçe eğitim faaliyetleri ile ilgilenen Kosova ve Türkiye kurumları ile Kosovalı Türkçe öğretmenlerinin çalışmanın sonuçları doğrultusunda sürece katkılar sunmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kosova, Türk, Türkçe, eğitim, öğretim

Sayfa Adeti: XXİ+ 228

Danışman: Prof. Dr. Necati Demir

TURKISH TEACHING IN KOSOVO

(Ph. D. Thesis)

Ramazan ERYILMAZ

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

December, 2020

ABSTRACT

In Kosovo, a considerable number of students receive Turkish education in their mother tongue. Although there are publications about Turkish education in Kosovo, there is a lack of a holistic and comprehensive study in the literature. The aim of this study is to determine the opinions of Turkish teachers in Kosovo on Turkish education, the success levels of Turkish-educated secondary school students in Kosovo in Turkish skills, their attitudes towards Turkish and Turkish lessons and to reveal their relations with various variables. These variables are gender, bilingualism, having Turkish books at home, where the student lives, and the parents' occupation and education status. The study uses mixed method, due to its qualitative and quantitative data analysis. Scoping review and case study were preferred in the study. The population of the study is 953 secondary school students studying in Turkish classes in Kosovo and 18 Turkish teachers who teaching Turkish in these classes. The sample was composed of 7th grade students who were assumed to reflect the universe with the criterion sampling method. Working group, 163, 7th grade student; It consists of 9 Turkish teachers. Among the data collection techniques, observation, interview and questionnaire; Document analysis was used as a research method. Data collection tools which was used in research; 5 Turkish skills scales and 1 attitude scale. The data obtained from these scales were analysed in accordance with the quantitative data analysis process. In order to understand whether the quantitative data obtained from the scales show normal distribution or not, data tested. As a result, data obtained from all scales are normally distributed. *Independent sample t-test* was used in the analysis of variables consisting of two independent groups, and *one-way ANOVA* was used for comparisons with three or more groups. *Scheffe* test, one of the multiple comparison tests, was used for paired comparisons

in one-way *ANOVA*. Correlation analysis technique was used to investigate the relationships between variables. In the interpretation of the findings, $\alpha = 0.05$ significance level was taken as basis. In the qualitative dimension of the research, teachers and experts with data obtained from semi-structured interviews conducted, content analysis was analysed. The discourses were coded separately, all codes were brought together and categories were created, and the themes were determined as the top heading as a result of the groupings made between the categories. According to the findings of the study; Listening skill success rate is 63%, speaking skill success rate is 64%, reading skill success rate is 61%, reading comprehension skill success rate is 65%, writing skill success rate is 26 %. Female students are more successful in understanding what they read; no significant relationship was found in other skills. No significant relationship was found between bilingualism and any language skills. Students living in urban settlements are more successful in listening skills than those in rural areas, there is no significant relationship in other skills. The language skills of those whose father and mother are high-income professions are significantly higher. The increase in parental education level positively affects all language skills. Having Turkish books at home is significantly correlated with the success level of reading comprehension skills, there is no significant relationship between other skills. As the positive attitudes towards Turkish and Turkish lessons increased, there was a significant relationship between the achievement of speaking, reading and reading comprehension skills, while no such relationship was found between other skills. Students' attitudes towards Turkish and Turkish lessons are at a positive level. According to the results regarding the relationship between Turkish and Turkish lessons with various variables, students' attitudes in urban settlements are more positive. A significant relationship could not be found in the case of bilingualism and having Turkish publications at home. These findings are the results of quantitative data analysis. According to result of qualitative data analysis, there are problems with additional resources and Turkish textbooks. Positive opinions predominate on the issues of student attitudes towards Turkish and Turkish lessons, the multilingual environment and the future of Turkish education. According to the findings of the document analysis, there are some inconsistencies between Turkish textbooks and teaching programs. Students are successful in listening, reading, reading comprehension and speaking skills. On the other hand, students are insufficient in writing skill. Among the variables that can affect students' language skills, the parents' profession and education, attitude towards Turkish and Turkish lessons and gender stand out. The attitude towards Turkish and Turkish lessons is affected by the variable of place of residence. As a result of the study, it may be suggested to concentrate on writing activities, update the textbooks, and make them compatible with the curriculum. It is recommended that Turkey and Kosovo institutions which regard with Turkish education in Kosovo and Turkish Teachers benefit from the results of this study and review their Turkish education activities in Kosovo.

Keywords: Kosovo, Turkish, Turkish, education.

Page Number: XXI + 228

Supervisor: Prof. Dr. Necati Demir

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.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xx
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Avrupa’da Yaşayan Türk Vatandaşlarına ve Balkan Türklerine Türkçe Eğitimi	7
2.2. Kosova’da Türkçe Eğitiminin Tarihi	9
2.2.1. Osmanlı Dönemi Öncesi Kosova Tarihi	11
2.2.2. Osmanlı Dönemi’nde Kosova’da Türkçe Eğitimi	11

2.2.3. Yugoslavya Krallığı ve Yugoslavya Cumhuriyeti Dönemlerinde Kosova’da Türkçe Eğitimi	14
2.2.4. Birleşmiş Milletler İdaresi ve Bağımsızlık Dönemlerinde Kosova’da Türkçe Eğitimi	17
2.2.4.1. Kosova’da Nüfus ve Toplum.....	19
2.2.4.2. Kosova’da Çok Dillilik ve Türkçe	20
2.2.4.3. Kosova Eğitim Sistemi.....	23
2.2.4.4. Kosova’da Türk Kültürü ve Edebiyatı	25
2.2.4.4.1. Türkçe Gazete ve Dergiler	25
2.2.4.4.2. Sosyal ve Kültürel Olanaklar	28
2.2.4.5. Kosova’da Türkçe Eğitimin Yasal Dayanakları.....	28
2.2.4.6. Kosova’da Eğitimin Yapısı ve Eğitim Yönetimi	29
2.2.4.7. Kosova Türkçe Eğitimi Öğretmen Kadrosu	31
2.2.4.8. Kosova Türkçe Öğretim Programları	33
2.2.4.8.1. Dinleme Becerisi Kazanımları.....	40
2.2.4.8.2. Okuma Becerisi Kazanımları.....	41
2.2.4.8.3. Konuşma Becerisi Kazanımları	44
2.2.4.8.4. Yazma Becerisi Kazanımları.....	45
2.2.4.8.5. Dil bilgisi kazanımları.....	47
2.2.4.9. Kosova’da Yabancılara Türkçe Öğretimi	48
2.2.5. Covid-19 Salgını Sürecinde Kosova’da Türkçe Eğitim	48
2.3. İki Dillilik ve İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi	50
2.3.1. İki Dilli Eğitim Modelleri ve Kosova’nın Durumu.....	59
2.3.2. İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi	61
2.3.2.1. Batı Avrupa	61
2.3.2.2. Balkan Bölgesi	63
2.4. Dil Becerileri	63
2.5. İlgili Araştırmalar	70
BÖLÜM 3	81
YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Modeli	81
3.2. Çalışma Grubu	82
3.2.1. Kosova Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri.....	82

3.2.2. Türkçe Öğretmenleri ve Konu Uzmanı.....	85
3.3. Veri Toplama Araçları.....	86
3.3.1. Bilgi ve Görüşme Formları.....	87
3.3.1.1. Öğrenciler için Kişisel Bilgiler Formu.....	87
3.3.1.2. Öğretmen ve Uzmanlar için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu....	88
3.3.2. Beceri Ölçekleri.....	88
3.2.1. Ölçek Geliştirme ve Belirtke Tabloları.....	88
3.3.2.2. Ses ve Görüntü Kayıtları.....	91
3.3.3. Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	91
3.4. Veri Toplama Süreci.....	92
3.4. Verilerin Analizi.....	97
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	97
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	98
BÖLÜM 4.....	101
BULGULAR VE YORUM.....	101
4.1. Kosova’da Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Kosova’da Türkçe Eğitimi ile ilgili Görüşleri.....	101
4.1.1. Türkçe Derslerinde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyaller.....	103
4.1.1.1. Ders Kitapları Konusundaki Sıkıntılar.....	103
4.1.1.2. Ek Materyaller Konusundaki Sıkıntılar.....	104
4.1.2. Kosova’da Türkçe Dersi Plan ve Programları.....	104
4.1.2.1. Ders Plan ve Programları Hakkında Olumlu Görüşler.....	105
4.1.2.2. Ders Plan ve Programları için Olumsuz Görüşler.....	105
4.1.2.3. Ders Plan ve Programları Hakkında Bilgisi Olmayanlar.....	105
4.1.3. Türkçe Dersinde Yöntem ve Teknikler.....	106
4.1.4. Türkçe Dersi Müfredatı.....	107
4.1.5. Çok Dilli Ortamda Türkçe Eğitimi.....	108
4.1.6. Türkçe Dersinde Dinleme Eğitimi.....	109
4.1.7. Türkçe Dersinde Okuma Eğitimi.....	110
4.1.7.1. Lektür Uygulaması.....	110
4.1.7.2. Okuma Eğitimi Etkinlikleri ve Yaşanan Sorunlar.....	110
4.1.8. Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimi.....	111
4.1.8.1. Sesletim ve Yabancı Etkiler Konusunda Görüşler.....	111

4.1.8.2. Yerel Ağızlı Konuşma ve Standart Türkçe	111
4.1.8.3. Hazırlıklı ve Hazırlıksız Konuşma Etkinlikleri	112
4.1.8.4. Medya Araçları ve Türkçe Eğitimi	112
4.1.9. Türkçe Dersinde Yazma Eğitimi.....	113
4.1.9.1. Yazma İsteksizliği ve Yazma Eğitimi Sorunları	113
4.1.9.2. Yazma Etkinlikleri Konusundaki Görüşler	113
4.1.10. Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Öğretimi	114
4.1.10.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları	114
4.1.10.2. Dil Bilgisi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşler	115
4.1.11. Kosova’da Türkçe Eğitiminin Sorunları.....	115
4.1.11.1. Türkçe Sınıfı Tasarımı	115
4.1.11.2. Kitap Sorunu	115
4.1.11.3. Öğrencilerin İlgisizliği	116
4.1.12. Çeşitli Uygulamalar	116
4.1.12.1. Belirli Gün ve Haftalarda Yapılanlar	116
4.1.12.2. Gezi Etkinlikleri	116
4.1.13. Ölçme ve Değerlendirme.....	116
4.1.13.1. Sürece Dayalı Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri	117
4.1.13.2. Türkçe Dersinde Yazılı Yoklama Uygulamalarına Dair Görüşler ...	117
4.1.13.3. Merkezi Sınavlar Hakkındaki Görüşler	117
4.1.13.4. Sınavlar için Takviye Kursları ya da Özel Kurumlar Hakkındaki Görüşler	117
4.1.14. Yeni Eğitim Modeli.....	118
4.1.15. Öğretmen Kadrosu ve Öğrenci Velilerinin Türkçe Eğitime Katkıları	118
4.1.15.1. Öğretmen Kadrosu	118
4.1.15.2. Veliler Hakkında Olumsuz Görüşler	119
4.1.15.3. Velilerden Hakkında Olumlu Görüşler	119
4.1.16. Gelişen Teknoloji ve Türkçe Eğitime Etkileri	120
4.1.17. Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları.....	120
4.2. Alan Uzmanının Kosova’da Türkçe Eğitimi ile İlgili Görüşleri.....	120
4.2.1. Kosova Eğitim Sistemi	121
4.2.1.1. Kosova Eğitim Sisteminin Tesisi	121
4.2.1.2. Türkçe Müfredat ve Program Geliştirme Çalışmaları.....	122

4.2.2. Türklerin Eğitim Hakları	122
4.2.2.1. Kosova’da Türkçe Eğitiminin Dünü	122
4.2.2.2. Kosova Toplumunda Dil	123
4.2.3. Türkçe Öğretim Programı.....	123
4.2.4. Türkçe Ders Kitapları.....	124
4.2.4.1. Kitap Yazım İşleri.....	124
4.2.4.2. Kitap Yazarken Edindiğim İntibalar.....	124
4.2.5. Öğretmen Kadrosu	125
4.2.5.1. Türkçe Öğretmenleri Nasıl Yetiştiriyor?.....	126
4.2.5.2. Kosova’da Türkoloji.....	127
4.3. Türkçe Ders Kitapları.....	127
4.3.1. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı	128
4.3.2. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı.....	130
4.4. Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri Başarı Düzeyleri	137
4.4.1. Okuma Becerisi Alt Boyutlarında Başarı Düzeyleri	138
4.4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Alt Boyutlarında Başarı Düzeyleri.....	140
4.4.3. Yazma Becerisi Alt Boyutlarında Başarı Düzeyleri	143
4.4.4. Konuşma Becerisi Alt boyutlarında Başarı Düzeyleri	145
4.4.5. Dinleme Becerisi Alt boyutlarında Başarı Düzeyleri	147
4.5. Kosova 7. Sınıf Türkçe Eğitim Öğrencilerinin Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları.....	149
4.6. Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumların Türkçe Dil Becerileri ile İlişkisi	154
4.7. Öğrencilerin İki Dillilik Durumu ve Bunun Türkçe Dil Becerilere Etkisi.....	156
4.8. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Dil Becerilere Etkisi	156
4.9. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi.....	158
4.10. Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumları ve Bunun Türkçe Dil Becerilerine Etkisi.....	158
4.11. Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumlarının Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri.....	161
4.12. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarının Türkçe Dil Becerilerine Etkileri.....	161

4.13. Öğrencilerin Ebeveyn Meslek Durumlarının Türkçe Dil Becerilere Etkileri	166
4.14. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerin Türkçe Dil Becerileri ile İlişkisi.....	172
4.15. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumla İlişkisi	174
4.16. Öğrencilerin İki Dillik Durumu ve Bunun Türkçe Tutumlarına Etkisi	175
BÖLÜM 5.....	177
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	177
5.1. Türkçe Öğretmenleri ve Alan Uzmanının Türkçe Eğitimi Hakkındaki Görüşleri	177
5.2. Kosova Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarının Özellikleri .	180
5.3. Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri.....	181
5.3.1.Okuma Becerisi.....	184
5.3.2.Okuduğunu Anlama Becerisi	185
5.3.3.Yazma Becerisi.....	186
5.3.4.Konuşma Becerisi	188
5.3.5.Dinleme Becerisi	189
5.4. Dil Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkileri	191
5.4.1. Cinsiyet ve Dil Becerileri.....	191
5.4.2. İki Dillilik ve Dil Becerileri.....	193
5.4.3. Yaşanılan Yer ve Dil Becerileri	196
5.4.4. Ebeveyn Mesleği ve Dil Becerileri.....	198
5.4.4.1. Anne Mesleği ve Türkçe Dil Becerileri Başarı Düzeyleri.....	198
5.4.4.2. Baba Mesleği ve Türkçe Dil Becerileri Başarı Düzeyleri.....	199
5.4.5. Ebeveyn Eğitimi Durumu ve Dil Becerileri.....	200
5.4.5.1. Annenin Eğitim Durumu ve Başarı Düzeyi.....	201
5.4.5.2. Babanın Eğitim Durumu ve Başarı Düzeyi	201
5.4.6. Evinde Türkçe Kitabı Bulundurma Durumu ve Dil Becerileri.....	202
5.5. Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları	203
5.6. Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	205
5.6.1. Dil Becerileri ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum.....	205
5.6.2. Cinsiyet ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum	206
5.6.3. İki Dillilik ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum.....	207
5.6.4. Yaşanılan Yer ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum	208

5.6.5. Evde Türkçe Kitap Bulundurma ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum	208
5.7. Öneriler	209
KAYNAKLAR.....	215
EKLER	229
1. Okuma Becerisi Ölçeği.....	230
2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği	231
5. Konuşma Becerisi Ölçeği	240
6. Konuşma Becerisi Ölçeği Uygulama Yönergesi	241
7. Yazma Becerisi Ölçeği	242
8. Yazma Becerisi Ölçeği Uygulama Yönergesi.....	243
9. Uygulanmış Yazma Becerisi Ölçeği Örnekleri	244
10. Dinleme Becerisi Ölçeği	247
11. Dinleme Becerisi Ölçeği Uygulama Yönergesi	249
12. Dinleme Becerisi Ölçeğindeki Dinleme Metni	250
13. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarını Ana Dillerine Karşı Tutum Ölçeği .	252
14. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	254
15. Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formu.....	256
16. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Kapağı ve Örnek Ünite	257
17. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Kapağı ve Örnek Ünite.....	259
18. Emin Duraku Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri.....	261
19. Mati Logoreci Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri	262
20. Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri.....	263
21. Nazım Hikmet Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri.....	264
22. Mustafa Bakiu Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri	265
23. Abdyl Frasheri Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri ...	266
24. 7. Sınıf Türkçe Dersi 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı 1. Dönem Örnek Planı..	267
25. 7. Sınıf Türkçe Dersi 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı 2. Dönem Örnek Planı..	271
26. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Çalışma Takvimi	275
27. Türkçem Dergisi Kapağı	276
28. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Bağlı Okullarında Bilimsel Araştırma Yapma İzni.....	277
29. Alt Seviye Ortaöğretim yedinci Sınıf Plan ve Programı.....	278

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Kosova'da Etnik Gruplar	20
Tablo 2 Kosova'da 15 Yaş ve Üzeri Nüfusun Ekonomik Özellikleri	23
Tablo 3 Üniversite Öncesi Eğitimin Ana Dil Eğitimine Göre Dağılımı	24
Tablo 4 Kosova Eğitim Sistemi	31
Tablo 5 Kosova Türkçe Öğretim Programlarına göre Kitaplarda Bulunan Metin Türleri	37
Tablo 6 6. Sınıf Ders Saati Dağılımı	37
Tablo 7 7. Sınıf Ders Saati Dağılımı	38
Tablo 8 8. ve 9. Sınıf Ders Saatleri Dağılımı	39
Tablo 9 İki Dilli Eğitim Modelleri	60
Tablo 10 7. Sınıf Öğrencileri Sayı ve Cinsiyet Dağılımı	83
Tablo 11 7. Sınıf Öğrencileri Türkçe Kitaba Sahip Olma Durumu	84
Tablo 12 Ana Dili ve İkinci Dil İstatiksel Dağılımı	84
Tablo 13 Türkçe Öğretmenleri Cinsiyet Dağılımı	85
Tablo 14 Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri	85
Tablo 15 Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumları	86
Tablo 16 Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu	89
Tablo 17 Dinleme Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu	89
Tablo 18 Yazma Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu	90
Tablo 19 Konuşma Becerisi Ölçeği için Belirtke Tablosu	90
Tablo 20 Okuma Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu	91
Tablo 21 Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri	92
Tablo 22 Öğretmen Görüşmeleri İçerik Analizi	102
Tablo 23 Alan Uzmanı Görüşmesi İçerik Analizi	121
Tablo 24 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Fiziksel Görünümü	130
Tablo 25 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Genel Görünümü	131

Tablo 26 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dilimizi Tanıtım ve Tamamlayıcı Bilgiler Bölümleri ve Konuları.....	133
Tablo 27 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı İçerik İncelemesi.....	134
Tablo 28 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Alıştırmalar, Ölçme ve Değerlendirme	135
Tablo 29 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kelime ve Cümle Yapısı.....	136
Tablo 30 7. Sınıf Türkçe Sınıflarının Türkçe Dil Becerisi Başarı Düzeyleri	137
Tablo 31 Okuma Becerisi Ölçeği Değerleri	140
Tablo 32 Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği Değerleri.....	142
Tablo 33 Yazma Becerisi Ölçeği Değerleri	144
Tablo 34 Konuşma Becerisi Ölçeği Değerleri.....	146
Tablo 35 Dinleme Becerisi Ölçeği Değerleri	148
Tablo 36 Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Yapısal Analizi	150
Tablo 37 Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Kategorileri	151
Tablo 38 Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri Betimsel İstatistiği	151
Tablo 39 Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar ile Dil Becerilerinin İlişkisini Gösteren Korelasyon Testi.....	155
Tablo 40 Öğrencilerin İki Dillilik Durumu ile Türkçe Dil Becerileri İlişkisini Gösteren ANOVA Testi.....	156
Tablo 41 Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Dil Becerilerin Etkilerini Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi.....	157
Tablo 42 Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisini Gösteren T Testi.....	158
Tablo 43 Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumları.....	158
Tablo 44 Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumlarının Dil Becerilerine Etkilerini Gösteren ANOVA Testi	159
Tablo 45 Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumlarının Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkilerini Gösteren ANOVA Testi.....	161
Tablo 46 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları.....	162
Tablo 47 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları	162
Tablo 48 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarının Dil Becerilerine Etkilerini Gösteren ANOVA Testi	163

Tablo 49 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarının Türkçe Dil Becerilerine Etkilerini Gösteren ANOVA Testi	164
Tablo 50 Öğrencilerin Annelerinin Mesleki Dağılımı	166
Tablo 51 Öğrencilerin Anne Mesleğinin Dil Becerileri ile İlişkisini Gösteren ANOVA Testi	167
Tablo 52 Öğrencilerin Babalarının Mesleki Dağılımı.....	169
Tablo 53 Baba Mesleğinin Türkçe Dil Becerileri ile İlişkisi	170
Tablo 54 Kosova 7. Sınıf Türkçe Öğrencilerinin Ebeveynlerinin İkamet Dağılımı.....	172
Tablo 55 Kosova 7. Sınıf Türkçe Öğrencilerinin Yaşadıkları Yerle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki	173
Tablo 56 Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Dil Becerine Etkisini Gösteren T Testi.....	174
Tablo 57 Öğrencilerin İki Dillilik Durumunun Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisini Gösteren ANOVA Testi	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Kosova Cumhuriyeti vatandaşlarının ana dili dağılımı.....	22
<i>Şekil 2</i> Kosova'da eğitim yönetimi	30
<i>Şekil 3</i> İki dillilik türleri	53
<i>Şekil 4</i> 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının ünite şablonu	128
<i>Şekil 5</i> Okuma becerisi alt boyutları başarı düzeyleri.....	139
<i>Şekil 6</i> Okuduğunu anlama becerisi alt boyutları başarı düzeyleri	141
<i>Şekil 7</i> Yazma becerisi alt boyutları başarı düzeyleri	143
<i>Şekil 8</i> Konuşma Becerisi Alt Boyutları Başarı Düzeyleri	145
<i>Şekil 9</i> Dinleme becerisi alt boyutları başarı düzeyleri.....	147
<i>Şekil 10</i> Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumsuz madde yanıtları	153

SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
ASOP6	Alt Seviye Ortaöğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı
ASOP7	Alt Seviye Ortaöğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı
ASOP8	Alt Seviye Ortaöğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı
ASOP9	Alt Seviye Ortaöğretim 9. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı
BALTAM	Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi
bk.	Bakınız
EBTB:	Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
f	Frekans, sıklık
KEDP	Kosova'da Eğitimde Kalkınma Projesi
KTÖD	Türk Öğretmenler Derneği
Max-Min	En fazla ve en az değer aralığı
MEB	Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı
N	Birey/gözlem sayısı
NATO	Kuzey Atlantik İş birliği Örgütü
p	Anlamlılık düzeyi
s	Standart sapma
s.	Sayfa numarası
SNKA	Uluslararası Eğitim Standartlar Sistemi
TİKA	Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı

UNMİK	Birleşmiş Milletler Kosova Geçici Yönetimi Misyonu
UNİCEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
\bar{X}	Ortalama
YTB	Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
%	Yüzde

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dil olgusu bireysel, toplumsal, kültürel, siyasi bağlamlarda ele alınabilmektedir. Birçok durumda dilin önemli bir olgu olduğu fark edilebilir. Örneğin, bireyin kimlik inşasında, aidiyet algısında dilin belirleyiciliği yadsınamaz (Cobas ve Chan, 2001; Owens, 2012). Özellikle azınlık gruplar için dil ciddi anlamda bir kimlik unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu koşullarda yaşayan, ana dili Türkçe olan bireyler için de aynı durum geçerlidir.

Türkiye dışında kalan, ana dili Türkçe olan bireylerin sayısı dikkat çekicidir. Bu kapsamda değerlendirilebilecek kişilerin çoğunun özellikle iki grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar Balkan Türkleri ve Avrupaya işçi olarak çalışmaya giden Türkler ve onların ardından gelen kuşaklardan meydana gelen Avrupalı Türklerdir. Bu son grup *gurbetçi* olarak da adlandırılabilir. Gerek gurbetçi Türkler gerekse Osmanlı bakiyesi Balkan Türklerinin sayıları milyonlarla ifade edilmektedir (Güleç ve İnce, 2015). Bu açıdan yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe eğitiminin de önemi ortaya çıkmaktadır.

Balkan ülkelerinde de ana dil bir kimlik unsuru olarak ön plandadır. Bölge devletleri tarihin her döneminde etnik anlamda olduğu gibi ana dili bakımından da çeşitliliğini korumuştur (Beksaç, 2017). Balkan coğrafyasında ana dili Türkçe olan azımsanamayacak sayıda insanın mevcut olması (Demir, 2014) dolayısıyla, Türkiye ile tarihi ve kültürel anlamda güçlü bağları olan bir Balkan Türklüğünden ya da Türk topluluklarından bahsedilebilir. Bu bağlamda bölgede Türkçe eğitim yapılan ülkeler; Bosna Hersek, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Moldova, Romanya ve Yunanistan'dır. Bu ülkelerdeki Türkçe eğitim faaliyetleri çeşitli açılardan bilimsel araştırmalara tabi tutulmuştur (Achmet, 2005; Aydoğdu, 2011; Stefan, 2013; Karadaş, 2015; Kayadibi, 2016; Kurt, 2018; Özdemir, 2013;

Uscuplic, 2014). Bölge ülkeleri arasında bağımsızlığını yeni kazanmış olan Kosova Devleti'nde de Türklerin ve Türkçenin durumu dikkat çekicidir. Avrupa'da Türkiye Türkçesi konuşanların yoğunlukla yaşadığı bir bölge olarak, Balkan bölgesinde konuşulan Türkçe de Türkiye Türkçesi ile hem dilsel hem de tarihsel olarak yoğun bir ilişki içindedir. Hatta yaygın kabule göre Balkanlarda konuşulan Türkçe, Rumeli Ağzı olarak Türkiye Türkçesinin bir parçasıdır (Caferoğlu, 1943).

1.1. Problem Durumu

Geçmiş yüzyıllar öncesine dayanan Kosova'da Türkçe eğitim faaliyetleri günümüzde de devam etmektedir. 2018 yılı istatistiklerine göre Kosova'da devlet okullarında Türkçe ana dilinde eğitim alan öğrenci sayısı 3000'e yaklaşmaktadır. Ortaokul seviyesinde eğitim alan 963 öğrenci kayda geçmiştir (Kosovo Agency of Statistics, 2018). Dolayısıyla Kosova'da azımsanamayacak sayıda öğrenci ana dilinde Türkçe eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe dersi dışında diğer derslerine ana dili Türkçe olan öğretmenler girmekte, ders kitapları da Türkçe basılmaktadır. Kosova'da Türkçe eğitimini çeşitli açılardan ele alan yayınlara rastlanmakla birlikte, alanyazında bütüncül ve kapsamlı bir çalışma eksikliği göze çarpmaktadır. Bunun yanında Kosova'da orta okul seviyesinde Türkçe eğitim alan öğrencilerin Türkçe dil becerileri -yazma becerisi hariç- Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe eğitim programları ve ders materyalleriyle ilgili hiçbir çalışma tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, Kosova'da görev yapan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe eğitimi uzmanlarının Türkçe eğitimiyle ilgili görüşlerinin, Kosova'da Türkçe eğitim gören ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerilerindeki başarı düzeylerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin ortaya çıkarılması alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kosova'da eğitim dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmek ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaktır. Söz konusu değişkenler cinsiyet, evinde Türkçe yayın bulundurma, öğrencinin yaşadığı yer, ebeveyn mesleği ve eğitim durumu ve iki dillilik durumudur.

Bu amaç doğrultusunda daha ayrıntılı ve analitik veriler elde etmek adına, çalışma kapsamında alt problemler belirlenmiş, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Kosova'da görev yapan Türkçe öğretmenleri ve eğitim uzmanlarının Kosova'da Türkçe eğitimine dair görüşleri nelerdir?
2. Kosova'daki mevcut Türkçe eğitim programı ve Türkçe ders kitaplarının işlevsellik açısından durumu nedir?
3. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, okuma becerisi başarı düzeyleri nedir?
4. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyleri nedir?
5. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, yazma becerisi başarı düzeyleri nedir?
6. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, konuşma becerisi başarı düzeyleri nedir?
7. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, dinleme becerisi başarı düzeyleri nedir?
8. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri, evlerinde Türkçe kitap bulundurma durumları ile ilişkili midir?
9. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri, ebeveynlerinin eğitim durumları ile ilişkili midir?
10. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri, ebeveynlerin meslekleri ile ilişkili midir?
11. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri, öğrencilerin yaşadıkları yer ile ilişkili midir?
12. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri, iki dillilik durumu ile ilişkili midir?
13. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri, cinsiyet ile ilişkili midir?
14. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır ?
15. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları, evlerinde Türkçe kitap bulundurma durumu ile ilişkili midir?

16. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları, Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri ile ilişkili midir?
17. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları, yaşanan yer ile ilişkili midir?
18. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları, cinsiyet ile ilişkili midir?
19. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları, iki dillilik durumu ile ilişkili midir?
20. Kosova'da Türkçe eğitim alan ortaokul öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumları, ebeveynlerin meslek ve eğitim durumları ile ilişkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kosova ortaokullarında yürütülen Türkçe eğitimin niteliklerinin ortaya konulması, sorunlarının tespit edilip, uygulamaya dönük öneriler geliştirilmesi ve bu suretle eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin artması, Kosova Türklerinin ana dillerini ve Türk kimliğini korumaları adına önemlidir. Öğrencilerin Türk dil becerileri ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenip çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin belirlenmesi atılacak adımlar için yol gösterici olacaktır. Kosova'da Türkçe eğitimde görev alan öğretmenler, Kosova'da Türkçe eğitim uzmanları ve Türkçe eğitimi alanı araştırmacıları ile Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (EBTB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Türkiye Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gibi yurt dışında ana dilinde Türkçe eğitimine dolaylı ya da doğrudan katkı sağlayan kurumlar çalışmanın sonuçlarından istifade edebileceklerdir.

1.4. Varsayımlar

Türkçe öğretmenleri ve Kosova Türkçe eğitim uzmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler kişilerin, konu hakkındaki düşüncelerini kapsamlı olarak ve samimiyetle yansıtmaktadır. Bilgi formları, tutum ve beceri ölçeklerine verilen yanıtlar gerçek durumu yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma grubu, Kosova’da Türkçe ana dilinde öğrenim gören, alt seviye ortaöğretim 7. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı olarak yardım edilmesi sürecidir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2019).

Ana dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan (Aksan’dan aktaran, Aytaş ve Çeçen, 2010, s. 78), dolayısıyla dil edinimi adına kritik dönemde belirginleşen, bireyin yakın çevresinden başlayarak doğal yollarla edindiği dildir.

İki dillilik: İki dili ana dili düzeyinde konuşan bireyler iki dillidir. Dolayısıyla bu tür durumlar iki dillilik olarak ifade edilir. Bireyin bildiği dillerden hangilerinin ya da hangisinin ana dili olduğu tartışmalara konu olabilmektedir. Bunun için ana dili edinmede kritik dönem ölçüt alınmalıdır (Krashen, 1981). Birey açısından bir dilin ana dili kapsamında değerlendirilebilmesi için 6 yaş öncesinde edinilmiş olması gerekmektedir. Bu kritik dönemden sonra öğrenilen dillerin ana dili seviyesinde değerlendirilmesi söz konusu değildir.

Dil politikası: Bir devletin ya da siyasi yapının, uzun ve kısa vadeli hedeflerine uyumlu olarak dil konusunda geliştirdiği strateji, planlama ve faaliyetler.

Eğitim programı: Okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 1992, s. 30).

Dil becerileri: “Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır” (Lüle, 2014). “Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever’den aktaran, Lüle, 2014).

Dil bilgisi: Bir dilin ses, biçim ve dizim kuralları bütünü ya da bu kurallar bütününi inceleyen bilimsel faaliyet alanıdır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2019).

Ders materyali: Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çeşitli materyallerdir (Halis'ten akratan, elik ve Glc, 2016, s. 288). Bunlar, çeşitli araç-gereç ve dokümanlardır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Avrupa’da Yaşayan Türk Vatandaşlarına ve Balkan Türklerine Türkçe Eğitimi

Türkiye’de, Türkçe eğitimi kavramı, Türkiye sınırları içinde yürütülen ana dili eğitimini çağrıştırmaktadır. Buna karşın Türkçe eğitiminin hedef kitlesini sadece Türkiye sınırlarında aramak yanıltıcı olacaktır. Dünyada konuşulan binlerce dilden bazıları milyonlarca, bazıları ise tek haneli sayılarda kişi tarafından konuşulmaktadır. Dolayısıyla dillerin konuşan sayısı açısından sınıflandırılması da söz konusu olmaktadır. Konuşanları bakımından dünyada ilk sıralarda gelen dillerin, dünya dili olarak nitelenmesi söz konusu olabilir. Bu açıdan Türkçenin bir dünya dili olduğu ifade edilebilir.

Türkçenin kendi içinde 20’ye yakın yazı dili bulunmaktadır. Çin’in iç bölgelerinden Balkanlara, Sibiryadan Suriye’ye kadar çok geniş bir sahada milyonlarca konuşanı olan Türkçe, ana dil konuşanı sayısı bakımından dünyanın en büyük dillerindedir (Ercilasun, 2013, s. 18-20; Toprak, 2011, s. 12). Bu potansiyelin öne çıkarılması dünya politik düzeninde Türkler adına yeni ufuklar açabilecektir. Türkçenin küresel ölçekte yaygınlığı ve tarihsel derinliği, Türkçe eğitiminin sınırlarını çizme konusunda çeşitli yaklaşımlar gelişmesine sebep olmaktadır. Bu noktada hangi boyutuyla meseleye yaklaşıldığı önem kazanmaktadır. Meseleye eğitim kademeleri açısından bakılırsa, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve üniversite seviyesinde Türkçe eğitiminden bahsedilebilir. Bu ardışık eğitim basamaklarıyla beraber yaygın eğitim ve özel sektörde Türkçe eğitimi ile ilgili unsurlar da akla gelebilir. Türkçe eğitimine coğrafik açıdan bakıldığında Türkçenin geniş bir sahaya yayıldığı; bağımsız devletlerin, özerk bölgelerin resmi dili olarak ya da belli bölgelerde azınlık dili olarak varlığını devam ettirdiği görülebilir. Bu yönüyle, örneğin

Kazakistan'da Türkçe eğitimi, Azerbaycan'da Türkçe eğitimi ya da Türkiye'de Türkçe eğitimi gibi alt başlıklar oluşturulabilir.

Türkçe eğitiminin bir diğer boyutu da yurt içi ve yurt dışı ayrımı olmaktadır. Türkiye'de milyonlarca öğrenci için Türkçe eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bununla birlikte, yurt dışında yaşayan Türk soylu ya da Türk vatandaşı öğrencilerin ana dili eğitimi de Türkçe eğitiminin sınırları dahilindedir (Şen, 2010, s. 239). Bu bağlamda Türkçe eğitiminin hedef kitlesi; Türkiye Türkleri, iki dilliler, yabancılar ve Türk soylular olmak üzere dört ana grupta toplanabilir (Duman, 2003). Demir (2014), buna Balkanlarda Osmanlı Döneminden kalma Türklere Türkçe eğitimini de eklemektedir (s.19-33).

Türkiye Türkleri; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan ve Türk eğitim kurumlarında öğrenim görenlerdir. İki dilliler; Türkçe ile birlikte başka bir dili ana dili seviyesinde konuşan bireyleri ifade etmektedir. Bu kitle, dil ve kültürün sıkı ilişkisinden dolayı kültürel çatışmalar yaşamaya açıktır. *Yabancılar* grubu ise Türk dilini bilmeyen, Türk düşünce dünyası ve yaşayış tarzına aşina olmayan, Türk milletini tanımayanları kapsamaktadır. *Türk soylular* olarak adlandırılan grup, Türkiye sınırları dışında kendi vatanlarında, kendi devletlerinin veya başka bir devletin hakimiyeti altında yaşayan Türklere oluşmaktadır (Demir, 2014; Duman, 2003).

Türkiye Cumhuriyeti gerek diplomatik yollarla gerekse doğrudan istihdam ve kaynak aktarımı yoluyla yurt dışında Türkiye Türkçesi eğitim, öğretim faaliyetlerini desteklemekte ya da denetlemektedir (Güleç ve İnce, 2015). Türk egemenliğinden çıkalı henüz bir asır kadar olmuş Balkan ülkelerindeki Türklere ve çeşitli Batı Avrupa ülkelerinde özellikle işçi olarak çalışmaya gidenler ve çocukları ya da başka sebeplerle burada yaşayan Türk vatandaşları ve aileleri için Türkiye Türkçesi ile eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Avrupa'da yaşayan Türk vatandaşlarının sayısı, bazı Avrupa ülkelerinin işgücü ihtiyacını karşılamayı amaçlayan, Türkiye ve söz konusu ülkeler arasında imzalanan çeşitli protokollerden sonra hızla artmıştır. 60'lı yıllardan sonra özellikle Almanya'ya yoğun göçler olmuştur. Bu vatandaşların eğitim ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağını da içeren ülkeler arası anlaşmalarda Türkiye Cumhuriyeti devletine de çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Yurt dışındaki Türk vatandaşlarının her türlü ihtiyacının karşılanması konusu Türkiye Cumhuriyeti anayasasında güvence altına alınmıştır (Şen, 2016, s. 519-520). Anayasanın 62. maddesi hükmüyle, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının her alandaki ihtiyaçlarının giderilmesi, bu çerçevede özellikle çocuklarının eğitimi için gerekli tedbirleri alma görevini

devletin üstlendiği belirtilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Aynı şekilde Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 59. maddesi (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973) de Türk vatandaşlarının yurt dışında öğrenim görmeleriyle ve mesleki gelişimleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinde, Millî Eğitim Bakanlığını sorumlu tutmaktadır. Bu hükümler gereği değişik zamanlarda ilgili ülkeler ile uluslararası kültür anlaşmaları yapılmıştır. Belirli yılları kapsayan bu anlaşmalar, sürelerinin bitiminde yenilenmektedir (Şen, 2010). Türkiye'de son yıllarda üniversite düzeyinde Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretimi ya da yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında çeşitli bölümler açılmakta, bilimsel çalışmalar artmaktadır (Şen, 2016, s. 527). Türk çocuklarının yaşadıkları ülkelerde kimlik kazanmaları, ülkelerini sevmeleri, ülkeleriyle bağlarını kuvvetlendirmeleri, eğer döneceklerse, ana vatanlarına kolayca uyum sağlamaları ancak Türkçe, Türk kültürü dersleri ve sosyokültürel etkinliklerin etkin bir biçimde yapılmasıyla gerçekleştirilebilir (Güleç ve İnce, 2015; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009; Yıldız C., 2012; Yıldız C., 2003). Bu amaca yönelik olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgili ülkelerle yaptığı anlaşmalarla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dilde eğitim alabilmelerinin yasal temelleri oluşturulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti tarafından çeşitli Avrupa ülkelerine Millî Eğitim Bakanlığı kanalıyla öğretmenler gönderilmekte, *Türkçe ve Türk Kültürü* dersleri adı altında, Türkçe eğitimi verilmekte ve Türk kültürü öğretilmektedir.

2.2. Kosova'da Türkçe Eğitiminin Tarihi

Yurt dışında Türkçe eğitimi kavramı, çalışma bağlamında Osmanlı Devleti'nin eski sınırlarında fakat Türkiye dışında kalmış Türklerin Türkçe eğitimi ve özeldde Kosova'da Türkçe eğitimi açısından ele alınmaktadır.

Balkan bölgesinde birçok ülkede Türkçe eğitimi yürütülmektedir. Bu bölgede Bosna Hersek, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Moldova, Romanya ve Yunanistan'da Türkçe eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (Demir, 2014). Bölge ülkesi olmasa da ülkede Türklerin yaşaması ve bölge ülkeleri ile benzer özellikler göstermesi açısından Ukrayna da bu gruba dahil edilebilir. Bu ülkeler arasında geçmişte Ukrayna'da, günümüzde özellikle Yunanistan'da; Türkçe eğitimi açısından daha ciddi sorunlar yaşanmaktadır (Achmet, 2005; Andreiienko, 2014).

Bugün Balkan ülkelerinde yaşayan Türkler, Osmanlı Dönemi'nden bugüne kadar Balkan coğrafyasında varlıklarını sürdürmektedirler. Ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte Türkler genellikle azınlık hakları çerçevesinde Türkçe eğitim hakkına sahiptirler.

Balkan coğrafyası. Türklüğün kadim tarihinde önemli bir yer tutmaktadır (Gökdağ ve Karatay, 2013a; Gökdağ ve Karatay, 2013b; Gökdağ ve Karatay, 2015). İslam öncesi Türk topluluklarının hakimiyetlerinden, asırlar süren Osmanlı egemenliğine, Osmanlı sonrası çeşitli siyasi süreçlere ve modern Türkiye Cumhuriyeti ile olan siyasi ve sosyoekonomik ilişkilere kadar farklı aşamalarda ve boyutlarda Türklerin bölge ile ilişkileri devam etmiştir. Uzun Osmanlı iktidarı boyunca, bölgeye yerleşip bugüne kadar varlığını sürdüren Türkler ve Türk kültürü ile beraber; başta Müslümanlığı kabul eden topluluklar olmak üzere Balkan halklarında, siyasi, kültürel, dilsel ve folklorik, anlamda Türk kültürünün izlerine rastlanır (Gökdağ B. A., 2012). Bağımsızlığına nispeten yeni kavuşmuş Kosova'da siyaset, ekonomi, sivil toplum örgütleri, eğitim vb. alanlarda yeniden yapılanma çalışmalarına hız verilmektedir. Kosova'da bütün bu alanlarda kurumsallaşmış ve bu bağlamda rüştünü ispat etmiş ülkelerle iş birliği yapılması yönünde eğilimler giderek güçlenmektedir (Kosova Ülke Raporu, 2012). Bu sebeple Türkiye Cumhuriyeti ve genç Kosova devleti arasındaki ilişkiler önem kazanmaktadır (Akgün, 2012).

Geçmişten günümüze Kosova bölgesinde Türkçe algısı, Osmanlı devleti ve devletin egemenlik dönemi ile ilişkili olmuştur. Uzun yıllar hâkim unsurun dili olarak Türkçe, saygın bir konuma ulaşmıştır. Bu durumun etkileri günümüze değin sürmektedir. Kosova'nın özellikle Prizren şehrinde Türkçe bilmek *şehirlilik* bilmemekse *köylülük* göstergesi olarak kabul edilmektedir (Şanlı ve Jable, 2009). "Türkler arasında ana dillerini kullanma ve kültürel değerler bağlamında geçmişten günümüze bir değişim olacağı muhtemelse de Kosova Türklerinin dillerini, kültürlerini ve milli benliklerini günümüze kadar ulaştırdıkları aşıkardır" (Elmas, 2004, s. 133).

Kosova tarihinin incelenmesi adına; Osmanlı Öncesi Dönem, Osmanlı Dönemi, Sırp Krallığı Dönemi, Yugoslavya Krallığı ve Cumhuriyeti Dönemleri, Birleşmiş Milletler ve Bağımsız Kosova Dönemleri şeklinde bir ayırım yapılabilir. Osmanlı Devleti'nden önceki dönemde Türkçe eğitimi adına somut veriler tespit edilememektedir. Buna karşın bölgede Türk varlığının izlerine Osmanlı öncesinde de rastlanması sebebiyle Osmanlı Dönemi'nden önce Kosova tarihi de çalışma kapsamında ele alınmıştır.

2.2.1. Osmanlı Dönemi Öncesi Kosova Tarihi

M.Ö. 6 yüzyıla kadar ulaşan kayıtlara göre Kosova'nın içinde bulunduğu Kuzeybatı Balkanlarda İliiryalı ortak kimliğinde toplanabilecek; Dardan, Dalmaç, Pannon gibi kabile devletleri ya da konfederasyonları, yerel ölçekte hakimiyet alanları oluşturmuştur (Beksaç, 2017). Milattan sonraki ilk asırda Balkan bölgesi tam anlamıyla Roma idaresine geçtiğinde ise bu yerli kabileler büyük oranda asimile olmuşlardır. Bununla beraber, İliiryalılar ile çağdaş Balkan halklarından Arnavutlar arasında bir ilişki olduğu iddiası ortaya atılmıştır (Bozboru, 2017, s. 259-261). Bu iddia birçok tarihçi tarafından kabul görmüştür. Buna göre; İliir kabilelerinden biri olan Arben/Arber kabilesi, -Romalıların kendilerine verdiği isimle Arvanitler- bugünkü Arnavutların ataları ya da en azından bir halk adı olarak Arnavut'un kökeni olarak değerlendirilmektedir. Arnavutlar kendilerini Shqiptar olarak adlandırsa da Batı dillerinde Alban ve benzeri sözcüklerle, Osmanlı bakiyesi milletler tarafından da Arnavut olarak adlandırılmalarında bu tarihsel süreç olmalıdır (Buran ve Çak, 2012, s. 50).

4. yüzyıl civarında Roma (Bizans) hakimiyetinde olan bu bölgeye, ileride bölgenin etnik dengesini ve siyasi vaziyetini büyük ölçüde etkileyecek, Hun baskısı ve Avar teşvikiyle meydana gelen bir Slav akını başlamıştır (Karatay, 2017; Gökdağ B. A., 2012). Bugün Kosova üzerinde Arnavutlarla beraber hak iddia eden Sırp lar, bu Slav kabilelerinin çağdaş temsilcilerindendir.

Bölgenin siyasi ve etnik yapısı birçok kez göçler ve savaşlarla değişmiş; bunlardan bazılarında Türk toplulukları önemli roller oynamıştır. Bulgar Türkleri, Kıpçak Türkleri, Peçenekler gibi Türk toplulukları bölgede bir dönem hakimiyet sağlamakla beraber, kalabalık nüfuslar karşısında erimekten kurtulamamış, Türk kimliklerini koruyamamışlardır (Karatay, 2017b). Bu durum, kararlı ve kalıcı bir siyaset ve yoğun Türk nüfusuyla bölgeye Osmanlı Türkleri gelene kadar devam etmiştir.

2.2.2. Osmanlı Dönemi'nde Kosova'da Türkçe Eğitimi

Kosova bölgesinde Türk kültürünün ve Türkçenin etkin hale gelmesi, Osmanlı egemenliğinin başlamasıyla mümkün olmuştur. 1389 yılındaki, I. Kosova Savaşı ile bugünkü Kosova'nın güneyi Osmanlı yönetimine geçmiş; Kosova bölgesine tam manasıyla hakimiyet II. Mehmet Dönemindeki II. Kosova Savaşından (1448) sonra gerçekleşmiştir. Kosova'nın ele geçmesinde, elden çıktığı 1912 tarihine kadar; bayındırlık hizmetleri ve

bürokrasinin oluşturulması ile eş zamanlı olarak eğitim müesseseleri de hizmet vermeye başlamıştır (Gökdağ B. A., 2017; Demir, 2014).

Kosova bölgesi şehirleri Osmanlı devletine katılmalarından 1877-78 Osmanlı-Rus Harbi öncesine kadar çeşitli eyaletlere bağlı sancaklar olarak kayda geçmişlerdir. Tanzimat'tan sonra idari düzenlemeler, kapsamında, 1864 ve 1871 yıllarında çıkarılan Vilayet Nizamnamelerine göre, merkezi Sofya olmak üzere Niş, Priştine, Prizren, Üsküp, Yenipazar, İpek, Taşlıca, Debre sancaklarını içine alan Kosova Vilayeti oluşturulmuştur (Ünlü, 2002, s. 25-27). Coğrafi bir bölge olan Kosova'nın siyasi ve idari anlamda ortaya çıkışı büyük oranda bu dönemde olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Kosova toprakları bugüne kıyasla daha geniş bir sahayı kapsamaktaydı (Kılıç, 1997). Nitekim; 1864 yılındaki vilayet nizamnamesinde merkezi Bulgaristan'ın bugünkü başkenti Sofya olmak üzere Niş ve Priştine şehirlerini de içine alan Kosova Vilayeti kurulması bunu kanıtlamaktadır. 1878 yılında Berlin Antlaşması uyarınca, Balkanlarda Sofya ve Niş gibi yerleri kaybeden Osmanlı Devleti'nin yaptığı yeni idari düzenlemeye göre Kosova Vilayeti; Priştine, Üsküp, Yenipazar, İpek ve Taşlıca sancaklarından oluşmuştur (Ünlü, 2002, s. 28).

Kosova'da Türkçe eğitimi bölgenin fethinden itibaren başlamıştır. Bu da çoğunlukla camilerin bitişiğinde inşa edilen sıbyan mektepleri ve medreseler vasıtasıyla olmuştur (Demir, 2014, s. 353). Osmanlı Devleti'nde camiler ibadet merkezi olmasının yanında birer eğitim merkezi durumundadır. Sıbyan mekteplerinde, 5-6 yaşlarındaki çocuklara okuyup yazma, bazı dinî bilgiler ile dört işlemden ibaret olan matematik dersleri verilmektedir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 26). Kosova'da Türkçe bir eğitim kurumu hakkında ilk yazılı belge 1513 yılında yazılan Suzi Çelebi Vakıfnamesidir. Ünlü Türk şairi Suzi Çelebi, Vakıfnamesinde Prizren'de; bir cami, caminin bitişiğinde bir mektep yaptığını ve mektebe kitaplar vakfettiğini belirtmektedir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 25). 19. Yüzyılda Osmanlı yönetimi ve seçkinleri eğitim konusunda da yönlerini *Bati*'ya dönmüşlerdi. Bu dönem, tarihi bakımdan Tanzimat dönemini de içine almaktadır. Tanzimat döneminde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da düzenlemelere gidilmiştir. Devlet sınırları içinde, devletin doğrudan idaresinde olan okulların sayısı arttırılmak istenmiştir. Kosova'da devlet eliyle modern ilkokul ve ortaokullar 1869 yılındaki yasayla yani Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin çıkarılmasıyla faaliyete geçmiştir (Demir, 2014). Bu okullarda öğretim yöntemleri bakımından farklılıklar vardır. Öğretim yöntemlerinde, öğretim araç-gereçlerinde yenileşme yoluna gidilmiş; okuma öğretiminde heceleme bırakılıp ses yöntemi benimsenmiş ve kara tahta, öğrenci sırası, harita gibi araç-

gereçler kullanılmıştır. Bu gelişmelere *usul-i cedit hareketi* denilmektedir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 23). Bu batılı okullarla eş zamanlı olarak geleneksel yöntemlerle eğitim-öğretim yapan okullar da sıbyan ya da *usul-i atika* mektepleri adıyla anılmaktadır. Yeni tip okulların bütün Osmanlı coğrafyasında yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır (Topsakal ve Sofuoğlu, 2007, s. 60-64). Fakat Balkanlarda kalan Kosova, Manastır ve Selanik gibi vilayetlerde bu süreç daha hızlı olmuştur. Zira Osmanlı toplumu içerisinde batılılaşmaya ve batılı usulde eğitime en açık olanlar Balkanlarda yaşayan topluluklardır. Bu hem coğrafya olarak Avrupa'ya yakın olmaktan hem de batılı kurumları öncelikle benimseyen azınlık unsurlarla bir arada yaşıyor olmaktan kaynaklanmaktadır (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 23). Balkanlarda toprak kayıpları arttığında, Osmanlı Devleti elindeki bölgelerde istikrarı ve birliği sağlamak adına eğitim faaliyetlerine daha çok önem vermiştir (Demir, 2014, s. 371-372). Kosova vilayetinde eğitimle alakalı 1877-1912 arası Osmanlı kayıtlarını inceleyen Demir'in (2014, s. 372) tespitlerine göre bu dönemdeki eğitim faaliyetlerinin odak noktası, Sırp ve Bulgar asimilasyonunun önüne geçmektir. Kayıtlara göre bu yıllarda Kosova vilayetinde 6 sancakta toplamda 600'e yakın eğitim kurumu eğitime devam etmiştir. Bunlar arasında öğretmen yetiştiren darulmualliminler bile vardır. Osmanlı eğitim sistemi içinde idadiler, lise; rüştiyeler, ortaokul; iptidai mektepler ve sıbyan mektepleri ilkokul seviyesine denk gelmektedir. Sıbyan mektepleri ve iptidai mekteplerin aynı seviyeye hitap ettikleri görülmektedir. Medrese eğitimi ile ilişkili sıbyan mekteplerine karşılık; yeni usulle (*Usul-i cedide*) eğitim yapan ilkokullar ise iptidai olarak adlandırılmaktadır (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017).

19. Yüzyıl Kosova'sında Osmanlı eğitim kurumlarının sancaklara dağılımına bakılacak olursa; Üsküp sancağında, bir darulmuallimin, askeri rüştiye, inas (kız) rüştiyesi ve 386 sıbyan mektebi olduğu söylenebilir. Bunun yanında 59 tane *usul-i cedide* (modern) iptidai mektep de kayıtlara geçmiştir. Priştine sancağında; bir tanesi inas (kız) olmak üzere 2 rüştiye, 8 tane de iptidai mektep bulunmaktaydı. Yenipazar sancağında; 3 rüştiye, 3 iptidai mektep ve 1 sıbyan mektebi ile eğitim öğretim gerçekleştirilmiştir. Prizren sancağında; 1 darulmuallimin, 1 idadi, 3 rüştiye, 43 sıbyan mektebi, 4 iptidai mektep bulunmaktadır. İpek'te 2 rüştiye, 3 iptidai mektep ve 39 sıbyan mektebi kayda geçmiştir. Taşlıca sancağında; 3 rüştiye 4 iptidai 5 sıbyan mektebi arşiv kayıtlarında bulunmaktadır (Demir, 2014). Kayda geçen 600'e yakın okul, Osmanlı devletinin bu döneminin şartları ve bölgenin nüfusu düşünüldüğünde bölgenin eğitim durumu hakkında gayet olumlu kanaatler oluşturmaktadır.

Osmanlı hakimiyeti elbette bölgede Türkçenin saygınlığını ve yaygınlığını arttırmıştır. Devletin iskân politikalarından biri de bölgeye Anadolu'nun çeşitli yerlerinde Türklerin göç ettirilmesi ya da göçe teşvik edilmesi yönünde olmuştur. Bunun bölgede Türk kültürünün yaygınlaşması yanında, bölgede birden çok Türkçe ağzının kullanılması gibi farklı sonuçları olmuştur (Sülçevsi ve Sülçevsi, 2013).

1878'e gelindiğinde, Berlin anlaşması Balkanlardaki siyasi hava değiştirmiştir. Kosova bölgesi Osmanlı hakimiyetinden çıkmaya da ayrılıkçı hareketlerden hem Türkler hem diğer halklar etkilenmiş, toplumsal ve siyasal ayrılıkçı örgütlenmeler hız kazanmıştır (Furat, 2013, s. 86-87). Nihayet Balkan Savaşları neticesinde, 1912 yılında, Kosova bölgesi kaybedilmiştir. Bu şekilde hemen hemen 5 asırlık Türk egemenliği bitmiştir. Bölge artık Sırp ve Hırvatların eline geçmiş ve Türkçe öğretimi açısından sorunlu bir dönem başlamıştır. Bu dönemler Yugoslavya Krallığı, ardından Yugoslavya Cumhuriyeti dönemi olarak adlandırılabilir (Gökdağ B. A., 2017).

2.2.3. Yugoslavya Krallığı ve Yugoslavya Cumhuriyeti Dönemlerinde Kosova'da Türkçe Eğitimi

19. yüzyıl boyunca Osmanlıya karşı güç kazanıp sonunda 1878 Berlin Anlaşmasıyla bağımsız bir devlete sahip olan Sırp, Balkan Savaşlarının (1912) ardından Kosova'yı da topraklarına katmıştır. Bölgede Sırp baskısı artarken, Balkan savaşlarından sonra Müslümanlar için özellikle de Türkler için siyasî dayanak ortadan kalkmış ve onlar bölgenin yerli halkı gibi değil Osmanlı Devleti'nin geride bıraktığı kitleler olarak görülmeye başlanmıştır (Elmas, 2004). Bu şartlarla ilişkili olarak, 1912- 1948 yılları arasında 600.000 civarında Türkün Kosova'dan Türkiye'ye göçtüğü ifade edilmektedir (Gökdağ B. A., 2017, s. 162). Bunun yanında Yugoslavya Dışişleri Bakanlığı'nın arşivlerine göre; sadece 1912 yılı ile 1914 yılları arasında 300.000 civarında Arnavut Türkiye'ye göç etmiştir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 13). 19. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar Türkiye'ye yönelik göçlerde ya da Türkiye ya da Osmanlı Devletlerinin mübadele politikalarında din etkeninin daha ön planda olduğu unutulmamalıdır. Zira Yunanistan'la yapılan mübadele anlaşması uyarınca ana dilleri Türkçe olan Karaman Türkleri, Hristiyan olmaları dolayısıyla göçe tabi tutulmuş (Demir N. , 2010); Türkiye'ye göçen ya da mübadeleye tabi tutularda aranan özellik de Müslüman olmaları olmuştur. Yani Türklerle beraber çok fazla sayıda Müslüman Arnavut, Boşnak anlaşmalar gereği Türkiye'ye göç etmiştir. Sırp-Hırvat Krallığı

ile Osmanlı Devleti arasında 13 Mart 1914 tarihinde İstanbul'da barış anlaşması imzalanmış ve bu anlaşma uyarınca bölgede kalan Türkler için Türkçe ilkokul ve ortaokulların faaliyet göstermesi yönünde hükümler yer almıştır. Fakat buna rağmen, Yugoslavya Krallığı bu taahhütleri yerine getirmemiş; aksine Müslüman halkı göçe zorlama politikaları izlemiştir (Ergül, 2009). Geride kalan Türkler ve Türkçe eğitimi açısından belirsizlik ve sorun yüklü bu siyasi atmosferde, Türkler 1951 yılına kadar ana dilde eğitim haklarına sahip olamamışlardır.

1. Dünya Savaşı sırasında Kosova bir süre işgal edilmiştir. Kuzey kesim, Avusturya-Macaristan; güney kesim de Bulgaristan tarafından yönetilmiştir. Kuzeyde ana dili eğitimi konusunda özellikle Arnavutlar için serbestlik tanınırken; güneyde Bulgarca dışında eğitim yapılması yasaklanmıştır. Sonuç olarak 1. Dünya Savaşı yıllarında Türkçe eğitime izin verilmemiştir (Koro ve Durmuşçelebi, 2012, s. 143). Bunun sebebi de Türk nüfusun en yoğun yaşadığı Prizren şehrinin de güney bölgesinde kalmasıdır. İşgal yıllarında, Arnavutça eğitime izin verilmiş, Türkler de daha çok Arnavut dilinde eğitimlerine devam etmek ya da sibyan mektepleri ve medreselerinde öğrenim görmek zorunda kalmışlardır. Bu mektep ve medreseler, çağın eğitim ihtiyaçlarına cevap vermiyor; eğitim evlerde ve cami yakınlarındaki binalarda yapılıyordu. Mekteplerde dersler, kitapsız ve müfredat olmadan gerçekleşiyordu. Bu okullarda ancak Arap alfabesi ile İslam kültürünün temel öğeleri hakkında bilgi edinilebilmekteydi (Koro ve Durmuşçelebi, 2012, s. 144).

2. Dünya Savaşının sona ermesi ve ülkede işgalin bitmesiyle doğan otorite boşluğunu, savaş sırasında iyi örgütlenmiş, diğer dışlanan halkların da desteğini almış olan Tito önderliğindeki Partizan hareketi kapatmıştır. *Partizan*, Sırp milliyetçiliğine dayanan *Çetnikler* ve Hırvat ayrılıkçı örgütü *Ustaşi* hareketini de bastırılmış ve ülkede uzun yıllar devam edecek siyasi istikrar başlamıştır (Saygılı, 2012). 1945 yılında resmen cumhuriyet rejimine geçilmiştir. Kosova bu yıllarda Sırbistan içinde Voyvodina ile birlikte iki özerk bölgeden birisi olmuştur. Çok uluslu, federal yapılı ve birçok kriz potansiyeli olan Yugoslavya Cumhuriyetini bir arada tutabilen yegâne liderin Tito olduğunda ittifak edilse de bu dönem (1945-1980) aynı zamanda diktatörlük olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde Türkçe eğitimi açısından önemli gelişmeler olmuştur. Uluslararası siyasi gelişmelerin Yugoslavya ve Türkiye ilişkilerini yumuşatması neticesinde; Türkiye'ye göç konusunda kolaylık sağlanması ve ana dilde Türkçe eğitimi konularında mutabakata varılmıştır. Yugoslavya içerisinde; 1941'de Makedonya'da, 1951'de ise Kosova'da ana dilinde Türkçe eğitiminin yasal olarak tekrar önü açılmıştır (Lika, 1998, s. 220). 20 Mart 1951 tarihinde Üçüncü Dönem Bölge Halk

Kurulu'nda, Kosova/Metohiya¹ bölge yönetimi kontrolünde, gereken şartları sağlayan tüm yerlerde Türk dilinde derslerin görüleceği okullar açılması kararı alınmıştır (Recepoğlu, 1996, s. 5-7). 1951/52 öğretim yılında Kosova'nın Prizren, Priştine, Gilan, Mitroviça, İpek şehirlerinde ve Mamuşa, Dobırçan ve Bilaç köyünde Türk ilkokulları açılmıştır. 1950'li yıllardaki göçe zorlama ve idari baskı politikalarının sonucu olarak 1966 yılında İpek'te, 1970'li yıllarda ise Gilan, Mitroviça ve Vıçitırn'da Türkçe eğitim veren okullar öğrenci yetersizliği nedeniyle kapanmıştır (Canhasi, 2014). 1980'li yıllarda ise İpek hariç diğer bölgelerde Türkçe eğitim veren okullar tekrar açılmıştır. Bu yıllarda Türk öğretmen ihtiyacı belirmiş, bu sebeple önce Üsküp'te ardından Prizren'de yaz dönemlerinde öğretmenlik kursları düzenlenmiştir.

Tito dönemi Yugoslavya'sındaki kazanımların anayasal dayanakları vardır. 1974 Anayasası'nın, 1. Maddesi, Kosova'da yaşayan Türkleri, Arnavut ve Sırlarla birlikte kurucu unsur olarak tanımlamaktaydı. Aynı Anayasanın 5. Maddesine göre Türk dili ve yazısının Kosova'da diğer dillerle eşitliği de kabul edilmişti (Akgün, 2012, s. 14). Bugünkü Kosova anayasasında bile Türkçe eğitim açısından bu seviyede haklar mevcut değildir. Tito öldükten sonra federasyonun dağılacağına dair beklenti oluşmuş ama devlet on yıldan daha fazla bir zaman yaşamıştır. Bu arada etnik gerilim, özellikle Kosova'daki Sırlar ve Arnavutlar arasında olabildiğince artmış, ekonomik sıkıntılar da buna eklenmiş, eski Yugoslavya bölgesinde yaşayan Müslümanlar ve Türkler için de büyük sıkıntılar baş göstermiştir. Bazı görüşlere göre, etnik tanım olmak dışında, bu bölgede Müslüman olanlara da Türk denilmektedir. Ana dili olarak Türkçeyi konuşmayan insanlar, aynı dili konuştukları Sırp veya Bulgarlara kıyasla kendilerini Türklere daha yakın hissedebilmektedirler (Bozkurt G. S., 2010).

1990 yılında Kosova'nın özerkliği kaldırılınca, Arnavut-Sırp gerilimi en üst noktalara çıkmıştır. Kosova'da yaşayan Sırlar doğal olarak kararı sevinçle karşılarken Arnavutlar bu durumdan hiç memnun olmamıştır. 1991-1999 yılları arasında Kosova Arnavutlarının Sırlara karşı yürüttüğü siyasi mücadelenin yansıması olarak *paralel sistem* adı altında yeni bir düzen kurulmuştur. Bunun eğitim sisteminde de karşılığı olmuştur. Kosova Türkleri de Arnavutça eğitim mücadelesine destek sunmuştur. Fakat ders kitaplarının basılması, Türkiye Cumhuriyetinden gerekli araç-gereçlerin temin edilmesi, Türkçe eğitim gören lise öğrencilerinin Türkiye üniversitelerinde öğrenim görmeleri için bu süreçte Türkçe eğitim

¹ Sırbistan ve Yugoslavya Döneminde Kosova, Metohiya bölgesi olarak adlandırılmıştır.

kurumları yasal koşullarda çalışmaya devam etmiştir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 20).

Kosova'da bu dönem ve sonrası Türkçe eğitimi açısından olumlu değerlendirilebilecek bir dönemdir. Bu dönemden günümüze kadar, Türkçe ana dilde eğitim, kesintisiz devam etmiştir. Üniversitelerde de Türkçe eğitimi açısından yaşanan gelişmeler genel durumla paralellik göstermektedir. Priştine Üniversitesi bünyesinde 1957 yılından başlayarak, hem Türk öğrenciler için öğretmen kadrosunun yetiştirilmesini amaçlayan bölümler hem de Türkoloji bölümü faaliyete başlamıştır (Çelik D., 2009, s. 153; Hafız, 1998).

1971 yılındaki anayasal değişiklikle Kosova'nın özerklik hakları genişletildiğinde Türkçe eğitimi açısından da daha özgür bir ortam ortaya çıkmıştır. Buna karşın, 1989 yılında Kosova'nın özerkliğini kaldırılması kararının alınması ve resmi olarak Sırpça dışında dil tanınmaması sonucunda, Türkçe ve diğer diller üzerinde baskının arttığı da ifade edilmelidir (Hafız, 2008). 90'lı yıllarda, siyasi gerilimlerin tırmanışa geçmesi ve çeşitli olayların sonucunda, 1999'da Kuzey Atlantik İş Birliği Örgütü (NATO) bölgeye müdahale etmiştir.

2.2.4. Birleşmiş Milletler İdaresi ve Bağımsızlık Dönemlerinde Kosova'da Türkçe Eğitimi

Sırp ve Arnavutlar arasındaki şiddet olaylarının tırmanması sebebiyle 24 Mart 1999'da NATO bölgeye müdahale etmiştir. NATO'nun askeri operasyonunun ardından, Birleşmiş Milletler adına yönetim Birleşmiş Milletler Kosova Geçici Yönetimi Misyonuna (UNMİK) geçmiştir. Bu süreçte siyasi ve toplumsal yönden zararlı çıkan taraf Sırp, üstünlüğü ele geçirenler de zaten çoğunluğu oluşturan, Arnavutlar olmuştur (Levent, 2013; Yılmaz M., 2005). UNMİK'in bir görevi de Kosova'nın çok kültürlü çok uluslu bir yapıda siyasi istikrarının sağlanması olarak görülmüştür (Uysal, 2011). Fakat geçici yönetimin resmi dil olarak, Sırpça, Arnavutça ve İngilizceyi kabul etmesi, azınlık dili statüsünde Türkçenin bahsinin dahi geçmemesi daha ilk başta Türklerin göz ardı edildiği şeklinde yorumlanmış, bu durum Kosova Türklerinde bir hayal kırıklığı yaratmıştır (Jable ve Şanlı, 2019, s. 142). Fakat ilerleyen zamanda, Türkiye'nin siyasi desteği ve bölge Türklerinin siyasi örgütlenmeleri sayesinde, 2006 yılındaki *dillerin kullanımı ile ilgili yasa* Türkçeyi resmi dil olarak tescillemiştir. Askeri müdahale sürecinde Prizren şehrinde bir de Türk tugayı konuşlanmış, bu tugay askeri çatışmalar yatıştıktan sonra eğitim kültür faaliyetlerinde rol almış ve Türkler için güçlü bir psikolojik destek durumuna gelmiştir. Bu dönemde hem

askeri hem kurumsal anlamda Kosova’da Türkiye’nin artan etkinliği, Kosova Türkleri ve Kosova’da Türkçe eğitimi için gayet olumlu gelişmelerin başlamasına sebep olmuştur (Saygılı, 2017; Şanlı, 2004).

2008 yılında Sırbistan’ın sert itirazlarına rağmen, Kosova tek taraflı olarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Bundan sonraki süreçte Kosova uluslararası arenada, kabul görme ve var olma mücadelesine girişmiştir. Türkiye de Kosova’yı hemen tanımış, bu konuda Kosova’ya hep destek olmuştur. Bu yaklaşımda, siyasi dengelerle beraber, kuşkusuz bölgedeki Türk varlığının etkisi büyüktür (Özbay, 2009).

Kosova, farklı etnik grupların bulunduğu bir ülkedir. Kosova’nın 17 Şubat 2008 yılında bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte Avrupa Birliği (AB) kriterleri doğrultusunda AB’ye entegrasyon hazırlığı süreci başlatılmıştır. *Ahtisaari Planı* çerçevesinde Kosova yönetimi insan hakları ve demokratikleşme ile ilgili başlıca AB üyelik kriterlerini yerine getirmiş ya da getirmeye çalışmıştır. Bu bakımdan AB, Kosova’ya yönelik kararlar verebilecek konuma gelmiştir. Ayrıca Kosova’nın azınlık toplulukları ve insan hakları politikalarıyla ilgili her aşamanın takipçisi olmuştur. AB tarafından yayınlanmış olan her ilerleme raporunda ülkedeki azınlık topluluklarına ayrı ayrı değinilmektedir (Hacı, 2016). Bu gelişmeler Kosova Türk azınlığı için de birçok fırsatlar doğurmuştur.

UNMIK yönetimi eğitim konusunda Kosova’da 1999’a kadarki mevcut yapıyı korumakla birlikte eğitim sisteminin yeniden yapılanması konusunda düzenlemelere girişmiştir. UNMIK yönetimi 2001 yılında Yeni Kosova Müfredat Çerçevesini ve 2002 yılında Kosova İlk ve Orta Eğitim Yasasını çıkardıktan sonra, Kosova’da 2002/03 öğretim yılında yeni eğitim sistemine geçilmiştir.

Sonuç olarak, 1999-2008 UNMIK döneminde Kosova Türk toplumu Türkçe eğitime devam etmiştir. Bunun yanı sıra 2001 yılında Kosova Müfredat Çerçevesinin, okul öncesi, ilk ve ortaöğretim plan ve programların Türkçe yayınlanması, bu öğretim programlarında Türk dili, Türk tarihi ve kültürünün kapsanması sağlanmıştır. Öte yandan Türkçe, tarih, müzik ve resim derslerinin öğretim plan ve programlarının hazırlanması sürecinde Türkiye’den gelen uzmanlar da görev almıştır. Anaokulu, ilkokul ve ortaöğretim için tüm pedagojik belgelerin Türkçe yayınlanması, ilköğretim okulları için ders kitaplarının Türkçe yayınlanması sağlanmıştır.² Türkiye Cumhuriyeti’nin girişimleri ve Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığının (TİKA) yardımıyla beş yıl süreyle Priştine Üniversitesi

² Türkçe eğitimin 8. ve 9. sınıf Türkçe ders kitapları ve 4-9 sınıf Arnavutça ders kitapları yazılmamıştır.

konuk öğretim görevlilerinin getirilmesi, Belediye Eğitim Müdürlüklerinde ve Eğitim Bakanlığı'nda Türk uzmanların da çalışması kayda değer kazanımlardır. Prizren başta olmak üzere Türkçe eğitimin verildiği okulların çoğunda müdür yardımcısı kadrolarına Türk öğretmenler atanması, 2002/03'te Mamuşa Lisesinin açılması, 2003/04 yılında Prizren Eğitim Fakültesinde Türkçe sınıf öğretmenliği bölümünün açılması, Türkçe eğitim açısından önemli gelişmelerdir. Bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nde 1992 yılından itibaren uygulanmaya başlayan *Büyük Öğrenci Projesi* kapsamında eğitimini tamamlayan genç kadroların eğitim sistemine dahil olması eğitimdeki kadro sorunlarının bir nebze giderilmesine ve eğitim kalitesinin artmasına vesile olmuştur. Yeni Kosova Eğitim programı ve müfredatının 2013/14 ile 2014/15 öğretim yılları arasında pilot okullarda, 2018/19 öğretim yılında tüm Kosova Cumhuriyeti okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu programın uygulanması için hizmet içi eğitimlerin de yapılacağı yetkililerce ifade edilmiştir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017).

2.2.4.1. Kosova'da Nüfus ve Toplum

Kosova toplumunun nüfus ve toplumsal özellikleri; etnik gruplar, dil, nüfus ve ekonomik yapı bağlamlarında ele alınabilir.

Günümüzde, Kosova'da farklı etnik gruplar yaşamaktadır. Kosova'da etnik gruplar çoğunluktan azınlığa doğru sıralanırsa; Arnavutlar, Boşnaklar, Sırp, Türkler, Romlar, Aşkaliler, Mısırlılar ve Goralılar'dır. Ayrıca küçük oranlarda diğer başka gruplar örneğin: Hırvatlar, Makedonlar, Karadağlılar bulunmaktadır. Toplamda 1.739.825'e ulaşan nüfustan %92,93'ü (1.616.869) Arnavut, %1,58'i (2.7533) Boşnak, %1,47'si (25.532) Sırp, %1,08'i (18.738) Türk, %0,51'i (15.436) Aşkali, %0,66'sı (11.524) Mısırlı, %0,59'u (10.265) Goralı ve %0,5'ini (8.824) Roman veya Rum nüfus oluştururken, diğer kesimler ise %0,14'e (2.352) tekabül etmektedir. Ulaşılamayan kesim %0,11 (1.840) iken cevap vermek istemeyen kesim ise %0,05'lik (912) bir bölümü oluşturmaktadır (Purova, 2016). Diğer küçük grupları değerlendirme dışı bırakırsak; Sırp ve Rumların Hristiyan, diğerlerinin Müslüman topluluklar olduğunu ifade edebiliriz. Mısırlı olarak ifade edilen grubun Türkiye'de Roman ya da Çingene adlarıyla anılan topluluklarla ilişkisi vardır. Sırp, Boşnak, Gora dilleri genetik akraba dillerdir.

Tablo 1

Kosova'da Etnik Gruplar ³

Nüfus sayım yılı	Arnavut	Sırp	Türk	Rum	Diğer	N
1921	-	-	-	-	-	439,010
1931	-	-	-	-	-	552,064
1948	67.97	24.11	0.18	1.53	6.21	733,034
1953	64.29	23.27	4.24	1.46	6.74	815,908
1961	67.08	23.55	2.67	0.33	6.37	963,988
1971	73.67	18.35	0.98	1.17	5.82	1,243,693
1981	77.42	13.24	0.79	2.15	6.39	1,584,440
1991	81.59	9.93	0.53	2.34	5.61	1,956,196
2006	92.00	5.30	0.40	1.12	1.18	2,100,000
2011	92.93	1.47	1.08	0.51	4.01	1,739,825

Not: Bu bilgilere, Purova'nın (2016) Kosova nüfus coğrafyası adlı yüksek lisans tezi çalışmasından, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; Arnavut nüfus oranının düzenli olarak arttığı, Sırp nüfusunun ise Kosova bağımsızlık hareketinin başladığı 90'lı yıllarda ve bağımsızlık sürecinin başladığı 2000'li yıllarda hızla düştüğü görülmektedir. Türk nüfusunda Boşnaklar ve diğer azınlıklarda olduğu gibi yıldan yıla dalgalanmalar yaşanmıştır. Her ne kadar, Kosova Türklerinin özellikle Türkiye'ye göç hareketleri yoğun olsa da bu dalgalanmanın asıl sebebinin dönemin siyasi ve toplumsal atmosferinden etkilenen bazı Türklerin kendilerini Türk olarak kaydettirmemesi ya da kaydettirememesi olduğu iddia edilmektedir (Kişisel görüşme S. İ., 2018). Zira tersine göç olayına pek rastlanmamaktadır. Kosova Türklerinin bir kısmında; toplumda tutunabilmek için kendi etnik kimliğini saklamak, sayıca daha fazla olan etnik grup içinde görünmeyi tercih etmek gibi bir eğilimden de söz edilmektedir (Elmas, 2004). Zira İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türklerin sayılarında dalgalanmalar görülmüş, 1971 yılından sonra nüfus 12 bin olarak belirlenmiştir. Kosova'da 30 yıldır yapılmayan nüfus sayımı, en son 2011 yılında yapılmıştır. Resmî sonuçların aksine Kosova Türklerinin sayısının 20 bin ile 80 bin arasında olduğu iddia edilmektedir (Akgün, 2012).

2.2.4.2. Kosova'da Çok Dillilik ve Türkçe

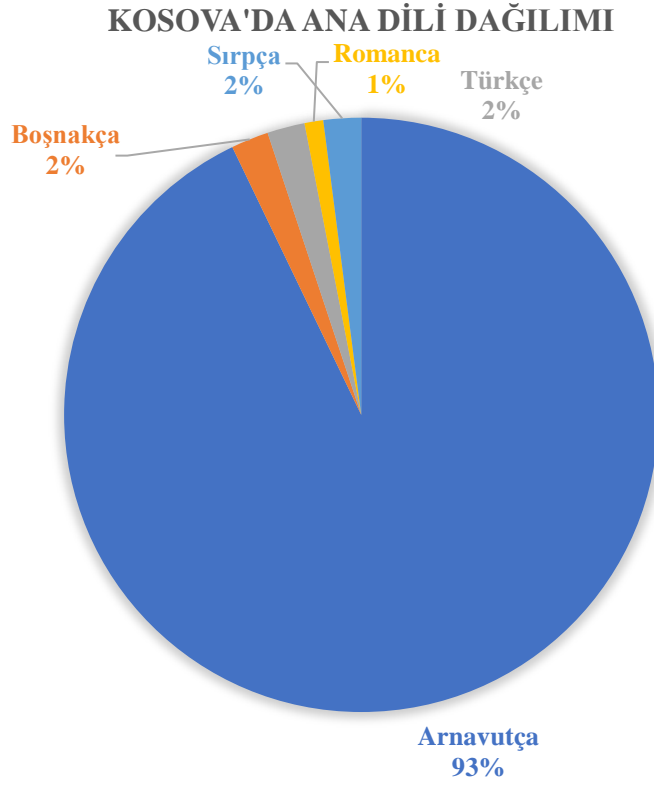
Günümüzde Kosova toplumu içinde birçok farklı dil ana dili olarak konuşulmaya devam etmektedir. Tarihsel süreç ve mirasın yansıması olarak, Kosova hukuku ve toplumu farklı

³ Nüfus sayımlarında (1948, 1953, 1961, 1971, 1981, 1991, 2006) Aşkale, Goralı, Boşnak ve Mısırlı nüfus, çeşitli politik nedenlerden dolayı dikkate alınmamış veya diğer grubun içine dahil edilmiştir. 1921 ve 1931 yılındaki sayımlarda sadece toplam nüfus ele alınmıştır. 2011 yılı sayımları dışındaki sayım istatistikleri çeşitli politik nedenlerden dolayı hala güvenilirliği tartışılan verilerdir.

dillerin, dinlerin, kültürlerin yaşama hakkına önem vermek durumundadır. Bu noktada bölgede uzun süredir birçok boyutuyla devam eden Arnavut, Sırp ya da Arnavutça, Sırpça mücadelesinin mevcut olduğu da belirtilmelidir.

Osmanlı yönetimi zamanında, başta Arnavut nüfus olmak üzere, İslam'a geçenler, bürokratik hayatta önemli görevler üstlenmiş ve genel olarak daha etkin olmaya başlamıştır. Arnavut kökenli birçok Osmanlı vatandaşının bürokraside olduğu gibi kültür ve sanat hayatında yer bulduğu bilinmektedir. Osmanlı egemenliği süreci içinde nüfusun ortak iletişim dili Türkçe olmaya başlamış ve Türkçeyi konuşan nüfus içinde bir de ana dili Türkçe olmayan nüfus oluşmuştur. Günümüzde Kosova'da yaşayan nüfusun ana dillerine bakıldığında bölgenin etnik dağılımı ile hemen hemen paralellik gösterdiği görülmektedir. Kosova Türkleri, özellikle şehirlerde yaşayanlar, Türkçe dışında diller de konuşmaktadırlar. Bu toplumsal yapının getirdiği bir sonuçtur. Bir bakıma bir ihtiyaçtır. Diğer etnik gruplar da birden fazla dil bilmek durumundadır. Bu konuda Arnavutlar biraz daha farklı durumdadır. Arnavutların eskiden beri çoğunluk oluşu başta olmak üzere bazı sebeplerle, Arnavutça hâkim dil konumunda olmuştur. Özellikle Kosova'da Sırp egemenliğinin sona ermesinin, Arnavutların yalnız ana dillerini bilmelerinin ihtiyaçlarına cevap vereceği yönündeki fikirlerinin öne çıkmasına sebep olduğu söylenebilir. Bireyin konuştuğu dillere dair algısı elbette öznedir. Dışarıdan bir gözlemcinin çok dilli bireye yönelik tespitler yapmasında bu bireyin konuştuğu dillere yönelik algısı da göz önüne alınmak durumundadır. Örneğin hem Arnavutça hem Türkçeyi ana dili seviyesinde konuşan biri, kişisel sebeplerle ana dilini Arnavutça ya da Türkçe, hatta hem Arnavutça hem Türkçe şeklinde ifade edebilmektedir.

Ana dili algısı Kosovalı öğrencilerin eğitim hayatını doğrudan etkilemektedir. Üniversiteye kadarki eğitim kademelerinde ebeveyn tercihlerine göre, öğrenciler Arnavutça dışında Sırpça, Boşnakça ve Türkçe ana dillerinde eğitim alabilmektedir. Bunun yanında Kosova'da normal ve paralel eğitim sistemi olarak tabir edilen iki eğitim sistemi mevcuttur (Bozic, 2011). Buna göre bağımsız bir program uygulayan ve Sırp toplumuna dayanan, desteğini de Sırbistan'dan alan sistem *paralel eğitim* sistemidir. Bunun dışında kalan eğitim Kosova Devleti tarafından yönetilir. Her iki sistemde de öğrenciler ebeveynlerinin talep ettiği dilde eğitim alabilirler (Bozic, 2011). Türkler Kosova eğitim sistemi içinde Türkçe eğitim almayı yüksek oranda tercih etmektedirler.



Şekil 1 Kosova Cumhuriyeti vatandaşlarının ana dili dağılımı

Not: Bu bilgiler, Purova'nın (2016) *Kosova nüfus coğrafyası* adlı yüksek lisans tezi çalışmasından elde edilmiş; dokümana, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Ana dili dağılımı: Arnavutça %94,54 Boşnakça %1,67, Sırpça %1,61, Türkçe %1.12, ve Romanca %0,34 olarak ortaya çıkmaktadır. Kosova'da konuşulan Türkçenin ağıza dayalı farklılıklar gösterdiği, Osmanlı döneminde Anadolu'nun farklı yerlerinden Kosova'ya göçen ya da iskân edilen Türklerin burada ağız özelliklerini koruduğu görülmektedir. Bunun yanında ana dili Türkçe olmayan, ancak Türkçe konuşan nüfusun Kosova Türk ağızlarının oluşmasında önemli bir rol oynadığı da düşünülmektedir (Sülçevsi ve Sülçevsi, 2013). Bu noktadan hareketle, ağızların oluşumunda çeşitli faktörlerin söz konusu olduğu ortaya çıkmaktadır. Kosova Türk ağızları, *Batı Rumeli Ağızları* grubunun batı yönündeki ucunda yer alır ve bu ağız kendi içinde alt gruplar oluşturur. Mevcut çalışmalardan yola çıkarak güneydeki *Prizren-Mamuşa* alt grubu, merkezdeki *Priştine-Vicitrin* alt grubu, merkez ve doğuda *Nobırda*, *Yanova*, *Gilan* ve *Dobırçan* alt grubu, kuzeyde bağımsız *Mitroviça ağızı* şeklinde ayırım yapılmaktadır. *İpek ağızı* ise artık yok olmaya yüz tutmuş ve şimdiye kadar araştırılmamıştır (Sülçevsi ve Sülçevsi, 2013, s. 365-370). Osmanlı döneminde en etkin, saygın dil olan Türkçe, Osmanlının bölgeden çekilmesiyle, tarihi seyir içinde Kosova'daki ağırlığını yavaş yavaş kaybetmiştir. Kosova'da hala, özellikle, Prizren şehrinde, Türkçe bilmek şehirlilik göstergesi olsa da toplum algısında Türkçenin Osmanlı dönemine kıyasla

daha olumlu olduğunu iddia etmek mümkün görünmemektedir. 2000’li yıllardan sonra, televizyon, internet vb. medya araçlarının etkisiyle Türkçeye ciddi anlamda bir ilginin olduğunu da gözlemlenmektedir. Özellikle Türk dizileri ve sosyal medya eğilimlerinin Kosova’da popüler olduğu, araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Yeni kuşakta da bunun etkisinde gelişen bir Türkçe ve Türkiye ilgisi görülmektedir. Kosova Türkleri gibi Kosovalıların çoğu Türkiye’deki siyasi, toplumsal gelişmeleri yakından takip etmekte, örnek almaktadır. Bununla ilişkili olarak Türk olmayanlarda da Türkçe öğrenmeye yoğun bir ilgi gözlenmektedir (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018). Kosova’nın toplam nüfusu, 2011 yılındaki resmi sayıma göre 1.740.000’dir. Bu nüfusa dahil olmayan azımsanamayacak sayıda Kosovalı ise çoğunlukla ekonomik sebeplerle yurt dışında yaşamaktadır. Kosova nüfusunun %71,98’lik bir bölümünü 15 yaş ve üzeri nüfusu oluşturmaktadır, 15 yaş üzeri nüfusun en büyük kısmı %59,42’lik bir kesimle ekonomik olarak faal olmayan kesimi oluşturur. Kosova’da mesleki özelliklere ve gelir kaynaklarına bakıldığında ilk olarak 15 yaş ve üzeri nüfusun faaliyet oranını anlamak faydalı olacaktır (Purova, 2016).

Tablo 2

Kosova’da 15 Yaş ve Üzeri Nüfusun Ekonomik Özellikleri

	Toplam	Erkek	Kadın
Ekonomik olarak aktif	40.58	57.80	23.50
Çalışan	22.40	34.44	10.45
İşsiz (Önceden Çalışan)	6.04	10.29	1.83
İşsiz (Hiç Çalışmamış)	11.84	12.68	11.01
Stajyer	0.30	0.39	0.21
Ekonomik olarak aktif olmayan	59.42	42.20	76.50
N	1,252,248	623,495	628,753

Not: Bu bilgiler, Purova’nın (2016) *Kosova nüfus coğrafyası adlı* yüksek lisans tezi çalışmasından elde edilmiş; dokümana, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Veriler incelendiğinde ülkede yüksek oranda bir işsizlik olduğu görülmektedir.

2.2.4.3. Kosova Eğitim Sistemi

Kosova’da geçici yönetim, diğer meselelerle beraber eğitim konusunda da hızlı ve kökten adımlar atmayı tercih etmiş; 2001 yılında Yeni Kosova Müfredat Çerçevesini, 2002 yılında İlk ve Orta Eğitim Yasası’nı yürürlüğe koymuştur (Koro, 2013, s. 396). Bu çerçevede Sırbistan döneminden kalma, 4+4+4 (İlkokul, ortaokul, lise) sistemi yerine 5+4+4 (ilkokul, alt ortaöğretim, ortaöğretim) şekline dönüştürülmüştür. Buna göre 1,2,3,4,5. sınıf düzeyleri ilkokul; 6, 7, 8, 9. sınıf düzeyleri alt ortaöğretim; 10,11,12,13. sınıf düzeyleri de ortaöğretim

düzeyi olarak belirlenmiştir. Yüksek öğretimde de Bologna sürecine uygun yeniden yapılandırmalarla, uluslararası eğitime uyumun sağlanması amaçlanmıştır. Yeni eğitim düzeni 2002/2003 eğitim öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Bu reform girişimleri, AB ve NATO şemsiyesi altında Kosova'daki *Yugoslav ekolün* tasfiye edilmesi olarak da değerlendirilebilir. Eğitimde dört dil kullanılması kararlaştırılmıştır: Arnavutça, Sırpça, Türkçe ve Boşnakça. Kosova'da hâkim unsurun Arnavutlar olması bağlamında, diğer üç dildeki eğitim, azınlık eğitim dilleri olarak değerlendirilebilir. Bunlar arasında Sırpçanın imtiyazlı durumda olduğu göze çarpmaktadır. Kuzey Mitroviça gibi tamamen Sırbistan'a bağlı eğitim kurumları ile birlikte, talep halinde diğer şehirlerde de Sırpça sınıflarında Arnavut eğitim düzeni yerine, Sırp eğitim düzeni uygulanmaktadır (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017).

Tablo 3

Üniversite Öncesi Eğitimin Ana Dil Eğitimine Göre Dağılımı

Kademe	Arnavut	Boşnak	Türk	Sırp	Diğer	Toplam
Okul Öncesi	3.724	7	10	28	5	3.774
Ana Sınıfı	21.334	227	194	14	385	22.154
İlköğretim	261.468	3.141	1.842	385	6.813	273.649
Ortaöğretim	81.545	959	670	195	374	83.743
Özel Öğretim	445	-	-	-	-	445
Özel Kurumlar	4.723	17	134	-	157	5.031
Toplam	373.237	4.351	2.850	622	7.734	388.796

Not: Bilgiler, Kosovo Agency of Statistic kurumunun 2018 yılında yayınladığı Education statistics in Kosovo adlı raporundan alınmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, Kosova'da öğrencilerin çoğunluğunun Arnavutça eğitim aldığı görülmektedir. Türklerin çoğunun Türkçe eğitime devam ettiği fakat bazı Türk ailelerin hâkim unsurun Arnavutlar ve yaygın dilin de Arnavutça olması dolayısıyla bazı gelecek kaygıları taşıdıkları ifade edilmektedir. Bunun sonucu olarak bazı Türk ailelerinin çocuklarını Türkçe eğitime göndermek yerine Arnavutça eğitime gönderdikleri gözlemlenmektedir. Ayrıca *karişık evlilikler* yani Türk olmayan eşler meselesi de ana dilde eğitim konusunda aile içinde farklı tutumlar doğurabilmektedir (Kişisel görüşme S. İ., 2018). Bu durum çalışma kapsamında ele alınan iki dillilik konusu ile yakından ilişkilidir.

2.2.4.4. Kosova'da Türk Kültürü ve Edebiyatı

Ana dili eğitimi ve birey açısından dil gelişimi okul ortamıyla sınırlı değildir. Kosova gibi Türkçenin azınlık dili olarak kaldığı ülkelerde Türkçe eğitiminin sorunlarından biri de okul dışında da Türkçe dil becerilerini etkin bir biçimde kullanma imkanının kısıtlı olmasıdır. Bu sorun, Kosova özelinde değerlendirildiğinde daha çok halka açık alanları akla getirmektedir. Zira, Yugoslavya döneminde Sırpça ve Arnavutçanın; bağımsız Kosova döneminde Arnavutçanın kamusal ve toplumsal alanda baskın olması söz konusudur.

Dil eğitiminin tamamlayıcı yanı olan basılı eserler ve kültürel unsurların Kosova'daki Türk varlığı ile doğrudan ilgisi vardır. Bu mesele, dil eğitimi aşım Türk kimliğinin korunması boyutuna kadar ulaşan sonuçlar içermektedir. Türkçe basılı eserlerin, öğrencilere Türkçe dil estetiği kazandırılması bakımından da önemi büyüktür. Bu ve bunun gibi önemli işlevlerinden dolayı Kosova'da Türkçe kitaplar, gazete ve dergiler çıkarılmıştır. Bu yayınların dolaylı amaçlarından biri de Kosova'da Türkçenin yaşamaya devam etmesine katkı sağlamaktır. Yayınların içeriği incelendiğinde bu durum görülebilir. Medyanın Kosova Türkleri için hayati önemi olduğunu fark eden Kosovalı Türk aydın, yazar, şair ve eğitimciler birçok sıkıntıya rağmen Kosova'da Türkçe yayın hayatını ayakta tutmak için ellerinden gelen çabayı göstermişlerdir (Okumuş ve Demir, 2013; Okumuş, 2015). Türk soyluların Türkiye Türkçesi becerilerine Türkçe medyanın etkisini inceleyen bir çalışma (Ospanova, 2015), Türk soyluların, medyadan kayda değer derecede etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır (s. 171-179).

2.2.4.4.1. Türkçe Gazete ve Dergiler

Kosova'da çıkan Türkçe gazete ve dergileri Türkleri bir arada tutan önemli unsurlardan olduğu ifade edilebilir. Yalnızca Kosova Türklüğü değil, benzer özellikler gösteren Balkan bölgesinin çeşitli ülkelerinde yaşayan Türkler için de Türkçe basın yayın son derece önemlidir. Örneğin, Makedonya'da yayınlanan bir dergiyi -Köprü dergisi- ele alan bir çalışmada da bu yönde değerlendirmelerde bulunulmuştur (Demir ve Kayadibi, 2012). Kosova'daki yayınlara bakılacak olursa ilk incelenmesi gereken, Tan gazetesidir.

Tan gazetesi: Bu gazete Kosova Türklerinin Osmanlı sonrası çıkardıkları ilk gazete olması sebebiyle önem arz eder. 1969 yılında yayın hayatına başlamıştır. Bu gazete bünyesinde çıkan dergiler de olmuştur (Okumuş, 2015). Tan gazetesi ve ona bağlı dergilerde yazılar yazarların ilerleyen yıllarda Türkçe yayın hayatına yaptığı katkılar düşünülünce, bu

gazetenin Kosova’da yayınlanan onlarca Türkçe gazete ve dergiye doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiğini söylenebilir (Okumuş ve Demir, 2013).

Yeni Dönem gazetesi: Bu gazetenin çıkarılması tam da Kosova’nın bağımsızlık mücadelesini kazandığı yıllara denk gelmektedir. Gazetenin adı da bu sosyal ve politik atmosferi yansıtmaktadır. Gazete 1999 yılının Kasım ayından itibaren haftada bir düzenli olarak çıkmıştır. 2008 yılına gelindiğinde maddi imkansızlıklar nedeniyle yayın hayatı son bulur. Aslında gazete birkaç yıl TİKA tarafından desteklenmiştir. Fakat maddi destek kesilince Yeni Dönem gazetesi kapanmıştır.

Evlad-ı Fatihan gazetesi: Kosova Türkleri tarafından çıkarılan bir başka gazete Evlad-ı Fatihan, Prizren şehrinde faaliyet göstermiştir. Gazete 2013’ten beri 15 gün aralıklarla çıkmaya devam etmektedir. Günümüzde yayın hayatı devam eden tek Türkçe Kosova gazetesidir. Gazetenin ismi de Kosova’yı fetheden Fatih Sultan Mehmet ile ilişkilidir. Gazetenin kurucuları kendilerini Osmanlı Türklerinin evlatları olarak görmelerinin gazeteye isim belirlerken etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Zengin, 2013).

Esin dergisi: Kosova’nın Priştine şehrinde Doğru Yol Türk Sanat Kültür Derneği tarafından Kosova Türklerinin ilk dergisi olan Doğru Yol dergisi 1972 yılında yayın hayatına başlamıştır. Fakat daha sonra adı Esin olarak değiştirilmiştir. 1986 yılında gelindiğinde 23. ve son sayısını yayınlayıp, yayın hayatından çekilmiştir. Bu dergide farklı metin türlerinde alanında uzman yazarlar ve genç şairlerin yazıları çıkmıştır. Sonraki yıllarda dergi çıkarma işine girecek olan genç yazarlar burada deneyim kazanmıştır. Dergide kültür, sanat, edebiyat, folklor gibi alanlarda çok sayıda bilimsel makale yayınlanmış; ayrıca hikâye, şiir, deneme, röportaj, biyografi gibi türlerdeki yazılar ise, okuyucunun ilgisine sunulmuştur. Derginin yazarları arasında; Nimetullah Hafız, Altay Suroy Reçepoğlu, İskender Muzbeg, Mehdi Ülkü Cibo, Hüda Leskovçalı, Necati Zekeriya, Fikri Şişko, Raif Vırmiça, Bayram Rogovalı, İrfan Morina, Hasan Mercan, Zeynel Beksaç, Süleyman Morina, İsmet Luma, Durmuş Çelina, Selaettin Koka, Sadık Tanyol, Fevzi Tüfekçi, Ethem Baymak gibi isimler bulunmaktadır (Okumuş ve Demir, 2013).

Çevren dergisi: Bu dergi 1973-1992 yılları arasında çıkmıştır. Tan gazetesi bünyesinde faaliyet göstermiştir. İlk 20 sayı Üsküp’te, kalan 72 sayı da Priştine’de çıkarılmıştır. Bilim, sanat ve düşünce hayatına katkılar sunan dergi; Süreyya Yusuf, Nimetullah Hafız, Enver Baki, Bayram İbrahim, Bedri Selim, Arif Bozacı, Ali Aksoy, Şakir Maksut, Pero Stefanoviç, Enver Nobırda, Ercan Kasap, Altay Suroy, Ethem Baymak, Beyto Nobırda, Abdullah

Bırvenik, Bedrettin Koro gibi araştırmacı ve bilim insanlarının yazılarını yayımlamıştır (Okumuş ve Demir, 2013).

Kuş dergisi: 1979-1999 yılları arasında Kosova genelinde dağıtımı yapılan bir çocuk dergisidir. Şiir, deneme, çizgi roman, köşe yazısı gibi türlerde yazılar çıkmıştır. Dergi Tan gazetesinin himayesinde faaliyet sürdürmüştür.

Çığ dergisi: Bu derginin asıl gayesi o yıllarda Prizren şehrinde yayınlanan Türkçe dergi olmamasından kaynaklı ihtiyacı karşılamaktır. 1990-1993 arasında 3 yıl gibi kısa bir yayın hayatı olmuştur (Okumuş ve Demir, 2013).

Bay dergisi: 1994 yılına gelindiğinde Çevren, Çığ, Kuş gibi dergilerin kapanmış olmasından hareketle Türkçe dergi alanındaki boşluk 1994-2011 yılları arasında Prizren'de çıkan Bay dergisi tarafından kapatılmıştır. Aylık olarak yayınlanan dergide yazarlar çoğunlukla kültür sanat konularına eğilmiştir (Okumuş ve Demir, 2013).

Türkçem dergisi: Kuş dergisinin 1999 yılında kapanmasının ardından o yıldan günümüze kesintisiz 20 yıldır çıkan Türkçem dergisi, Türk çocuklarının Türkçe yayınlara ulaşması adına çok kıymetli işler yapmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin çoğu hala bu dergiye ücretsiz olarak ulaşabilmekte ve dönem özelliklerine uygun şiir, hikâye ve deneme türünde yazılarla okuma becerilerini ilerletmektedirler (Bkz., ekler bölümü, 27. doküman). Derginin editörü Zeynel Beksaç, Tan gazetesinde Kosova Türkçe basın yayın hayatına atılan birçok yazardan biridir.

Sofra ve Derya dergileri: Bu iki dergi 6.000 dolayında tamamı Türklerce meskûn bir kasaba olan Mamuşa'da çıkartılmıştır. Kültür, sanat ve edebiyat konularında 90'lı yıllarda yoğun faaliyetler gösteren iki dergi de 2002 yılında kapanmıştır. Balkanlardaki tek Türk belediyesi olan Mamuşa'da maalesef hala Türkçe dergicilik faaliyeti tekrar hayata geçmemiştir.

Gerçek dergisi: 1951 yılında Yugoslavya'nın ilk Türk derneği olan Gerçek, Kültür, Sanat ve Spor Derneği kurulmuştur. 1961 yılında derneğin adı Gerçek Derneği olarak değiştirilmiştir. Derneğin 45. kuruluş yılında Gerçek isimli bir dergi çıkarılmaya başlanmıştır. Derneğin faaliyetleri ile birlikte Kosova Türklüğünü ilgilendiren çeşitli olaylar ve sanatsal faaliyetler bu dergide yer bulmaktadır (Okumuş ve Demir, 2013).

Bahar dergisi; Kosova Türk Eğitim Derneği tarafından Priştine'de çıkarılmış çocuklara yönelik bir dergidir. 2007 yılının 23 Nisan kutlamaları çerçevesinde yayına hayatına başlayan Bahar dergisi, 51 sayı çıkardıktan sonra 2012 yılının aralık ayında maddi

imkânsızlıklar sebebiyle yayın hayatına son vermek zorunda kalmıştır. Çocukların eğitimine katkıda bulunmayı amaçlayan dergi, bilhassa Türkçe derslerinde yardımcı kaynak olarak kullanılmıştır. Bahar dergisi; kültür, edebiyat ve sanat ağırlıklı bir dergi olmuştur (Okumuş, Yön, ve Yılmaz, 2016).

2.2.4.4.2. Sosyal ve Kültürel Olanaklar

İletişim biçimleri ve araçlarının geçirdiği değişim, gelişim ve günlük hayatımızdaki belirleyiciliği tartışmasıdır. İnternet tabanlı iletişim yollarının yaygınlaşması, sosyal medya kullanımının dile etkileri gibi konularda her kesimde tartışmalar sürerken, Kosova Türkleri gibi azınlıkta kalmış bir grup için internet tabanlı iletişim araçları, Türk dili ve kültürü ile bağlar kurma bağlamında gayet faydalı olabilmektedir. Özellikle genç nesil sosyal medya kanalları aracılığıyla Türkçe içeriklerle doğrudan ve kolayca bağlantı kurma imkanına sahip olmaktadır. Türkiye gündemi, Türkçenin güncel kullanımları kısa sürede Kosova Türklerinde de etkilerini gösterebilmektedir.

Facebook, Instagram, Twitter gibi sosyal medya araçları ile birlikte Kosova özelinde yayınlar yapan; *Kosova Haber, Kosova Port, Yeni Kosova* gibi internet siteleri Kosova Türklerinin tarafından bahsettiğimiz amaçlarda kullanılan yaygın iletişim araçlarıdır.

Kosova Türklüğünün akademik yayın anlamında başı çeken yayın grubu, *Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi (BALTAM) Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*'dir. 2000 yılından beri 6 aylık aralıklarla Kosovalı araştırmacıların yanında, başta Türkiye olmak üzere birçok ülkeden de araştırmacının bilimsel yazılarının yayımlandığı dergi, Priştine Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim üyeleri Prof. Dr. Tacida Hafız ve Prof. Dr. Nimetullah Hafız tarafından kurulmuştur. Priştine Üniversitesindeki görevlerinde emekli olmuş olan bu değerli bilim insanları Türkçe ve Türk kültürüne yönelik çalışmalarına devam etmektedirler (Hafız ve Hafız, 2013).

2.2.4.5. Kosova'da Türkçe Eğitimin Yasal Dayanakları

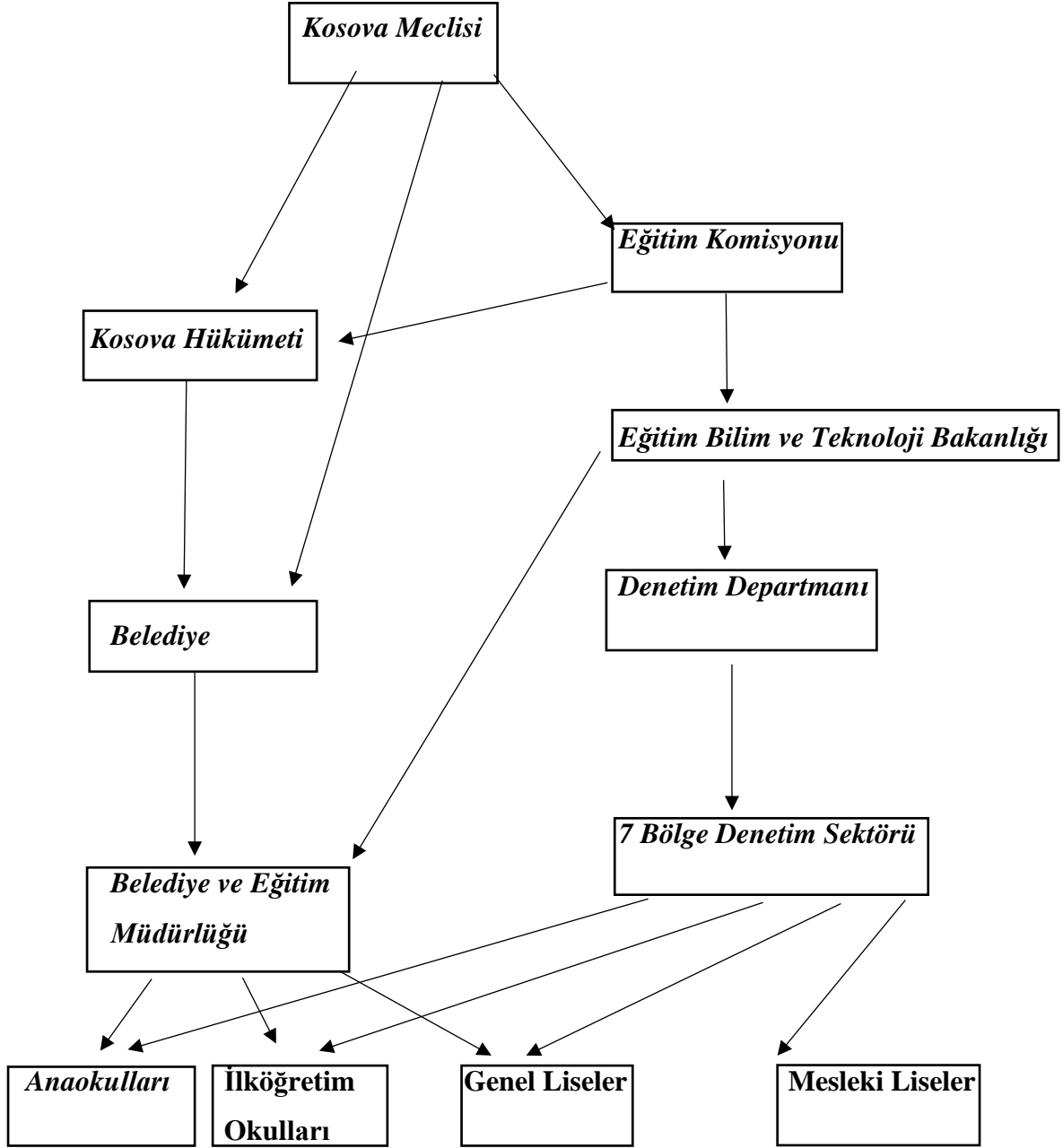
Kosova Cumhuriyeti Anayasası'nda azınlık topluluklarının eğitim hakları, Anayasanın 59. Maddesinde düzenlenmiştir. Anayasanın 59. maddesine göre; vatandaşlar, kendi tercihlerine göre Kosova Cumhuriyeti resmi dillerinden birinde, devlet okullarının her seviyesinde öğrenim görme; yasalarla belirlenen sınırlar ölçüsünde kendi dillerinde ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenim görme hakkına sahiptir (Kosova Cumhuriyeti Anayasası, 2008).

2002’de onaylanan *Okulöncesi Eğitim Yasası, İlk ve Ortaokul Eğitim Yasası*, 2011’de *Kosova Cumhuriyeti Üniversite Öncesi Eğitim Yasası* ve 2003’te onaylanan *Yüksek Eğitim Yasası*, Kosova anayasasındaki eğitimle ilgili maddeler temelinde şekillenmiştir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017, s. 32). Bu yasalar çerçevesinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde vatandaş talepleri gereğince, Kosova genelinde Türkçe ana dilde eğitim yapan sınıflar ve Mamuşa Beldesi özelinde de Türkçe eğitim yapan okullar açılmıştır. Kosova Anayasası’nda resmi diller Arnavutça ve Sırpça olarak kabul edilmektedir. Boşnakça gibi diğer bazı azınlık dilleri resmi statü kazanırken, ilk etaptaki anayasal süreçte Türkçenin adının bile geçmemesi hayal kırıklığı yaratmıştır. Buna karşın şu an Prizren’de belediye düzeyinde gerçekleşen yasal düzenlemelerde Türkçe resmi dil olarak kabul görmektedir. Zaten Türk azınlığın çoğu da bu şehirde yaşamaktadır.

2.2.4.6. Kosova’da Eğitimin Yapısı ve Eğitim Yönetimi

Kosova’da, Okul öncesi eğitim, 6 yaşına kadar devam etmektedir. Zorunlu eğitim ise ilkokul eğitiminde 5 eğitim, öğretim yılı ve alt ortaöğretimde 4 eğitim, öğretim yılı olmak üzere toplamda 9 yıldır. Bu kademeler, Türkiye’de ilköğretim düzeyine denk gelmektedir. Üst ortaöğretim olarak adlandırılan kademe Türkiye’deki ortaöğretim ya da lise düzeyine denk gelmektedir. Bu seviye, en az 3 ya da 4 eğitim, öğretim yılı olarak organize edilmiştir. Yükseköğretim; 3, 4, 5, 6 öğretim yıllık lisans programları, yüksek lisans programları ve doktora eğitimini kapsamaktadır. Priştine’de bulunan, Priştine Üniversitesi ve Prizren’de bulunan Prizren Üniversitesi olmak üzere iki tane devlet üniversitesi bulunmaktadır (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

1999’da Sırbistan’a NATO güçlerince gerçekleştirilen müdahaleden sonra, Kosova eğitim sisteminde reform yapılmasıyla eğitim yönetimi ve denetimi yeniden yapılandırılmıştır. Kosova’da belediye ve yerel yönetim yasalarına dayanarak, eğitim yönetiminin üç kademe gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Eğitim yönetiminde merkez organ, EBTB; belediyeler seviyesinde, Belediye Eğitim Müdürlükleri ve eğitim kurumlarında, okul kurulları olmuştur.



Şekil 2 Kosova'da eğitim yönetimi

Not: Kosova adlı rapordan elde edilen bilgilere göre düzenlenmiştir.

Bay, E., Koro, B., Volkan, O., Kervan, S., Yıldırım, S. (2017). Türk dünyasının eğitim sistemleri ve sorunları. Bay E. (Ed.) içinde, *Kosova* (s. 4-110). Ankara: Pegem.

Tablo 4

Kosova Eğitim Sistemi

Uluslararası Eğitim Standartlarına göre kademeler	Kapsam	Yaş	
SNKA 6	Lisansüstü eğitim, doktora	(3 yıl)	
SNKA 5	Master	(2 yıl)	
	Lisans eğitimi	(4 yıl)	
SNKA 4	Üniversite dışı, yüksek mesleki eğitim (2 yıl)		18 +
SNKA 3	Üst ortaöğretim 10. – 12. sınıflar	(3 yıl)	15/17
SNKA 2	Alt ortaöğretim 6. - 9. sınıflar	(4 yıl)	11/14
SNKA	İlköğretim 1 – 5. sınıflar	(5 yıl)	6/10
SNKA 0	Anasınıfı	(1 yıl)	5/6
	Okulöncesi eğitim		Doğum<5

Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2011), *Üniversite Öncesi Müfredat Çerçevesi*, (s.30). <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/09/tur-turqisht-korniza-e-kurrikuleson.pdf> sayfasından erişilmiştir.

2.2.4.7. Kosova Türkçe Eğitimi Öğretmen Kadrosu

EBTB, Kosova’da Eğitimde Kalkınma Projesinin (KEDP) desteğiyle 2002 yılında öğretmen yetiştirme sisteminde temel ve önemli değişiklikler yapılmıştır. Kanada’nın finanse ettiği KEDP kapsamında, 2002 yılında Priştine Üniversitesi Öğretmen Fakültesi (1997-2002), Priştine Yüksek Pedagoji Okulu (1958-2002), Prizren Yüksek Pedagoji Okulu (1962-2002), Yakova Yüksek Pedagoji Okulu (1967-2002) ve Gilan Yüksek Pedagoji Okulu (1973-2002), eğitim kurumlarının çalışmalarına son verilerek, Priştine Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi kurulmuştur (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017; Safçı ve Koro, 2008).

Kosova Türkçe eğitimi öğretmen kadrosunun yetiştirilmesinde Prizren Eğitim Fakültesi Türkçe Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve Priştine Üniversitesi Türkoloji Bölümü mezunlarının öğretmenlik uygulaması çalışmaları ve öz yeterlilik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bir çalışmada bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, 2002-2003 yılında Kosova’da bir eğitim fakültesi kurulmasıyla, Kosova’da öğretmen yetiştirme politikasına yeni bir bakış açısı getirilmiş ve öğretmen yetiştirme konusunda daha çağdaş uygulamalara yer verilmiştir. Çalışmada Prizren Eğitim Fakültesi’ndeki uygulama süresi ile Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki uygulama süresi kıyaslandığında, Prizren Eğitim Fakültesi’nin uygulama süresinin daha fazla olduğunu görülmüştür. Üniversite, öğrenim dili, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Priştine Üniversitesi, Prizren Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, Balıkesir

Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine göre fakültede aldıkları eğitimin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığı görüşüne, daha yüksek düzeyde katılmışlardır. Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimlerini Arnavutça sürdüren öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği için gerekli olan tecrübeyi kazandırdığı düşüncesine, Prizren Eğitim Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimlerini Türkçe sürdüren öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir (Yıldırım S. , 2011).

Kosova'da görev yapan Türkçe öğretmenleri çoğunlukla eğitimlerini Kosova'da almışlardır (Volkan, 2016). *Öğretmen ve Uzmanlar için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* verilerine göre de bu yorumu yapmak mümkündür. Fakat gelecekte burada görev yapacak öğretmenlerin, Türkiye üniversitelerinde eğitim almış olanlarının sayısının artacağına dair tahminde bulunulabilir. Bunun sebebi Türkiye'de eğitim gören Kosova Türklerinin sayısının her geçen yıl artması, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgili kurumları vasıtasıyla gerek burs programları gerekse yurt dışı Türklerin Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü programlar açılmasıyla ortaya çıkabilecek insan kaynağının Kosova'da istihdam edilebilmesi durumudur.

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bu faaliyetlerin düzenlenmesinde öncü rolü oynamaktadır. Kurum bünyesinden yürütülen iki faaliyet doğrudan yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimine katkı sağlamaya yöneliktir. Bunlar, *Yurt Dışı Vatandaşlar Tez Araştırma Bursu* ve *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programları Öğrenci Bursu* programlarıdır (Tezli Yüksek Lisans Programı, 2020; Yurt Dışı Vatandaşlar Tez Araştırma Bursu, 2020). Araştırma bursu, Türkiye dışında bir üniversitede yurt dışında yaşayan Türkleri konu alan bir tez çalışması yapan öğrencilerin desteklenmesine yöneliktir (Yurt Dışı Vatandaşlar Tez Araştırma Bursu, 2020). Yurt dışında eğitim almış ve daha sonra Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi alanında eğitimine başlayan, Türk vatandaşlarının da eğitim hayatında desteklenmesine çalışılmaktadır. Türkiye üniversitelerinde bu alanda yüksek lisans programları düzenlenmektedir. Bu üniversiteler, Sakarya Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'dir. Fakat Gazi Üniversitesi dışındaki diğer üniversitelerin programlarına burs desteği verilmektedir (Tezli Yüksek Lisans Programı, 2020).

2.2.4.8. Kosova Türkçe Öğretim Programları

Kosova’da Türkçe eğitim tarihinde, Türkçe sınıflarına yönelik, devlet denetiminde ilk Türkçe programı 2003 yılında hazırlanmaya başlamıştır. EBTB müfredat çerçevesine uygun olarak hedef esaslı bir program geliştirilmiştir (Kişisel görüşme S. İ., 2018). 2003 yılında hazırlanan öğretim programları 3 dilde, Arnavutça, Boşnakça ve Türkçe olarak basılmıştır. Türkçe öğretim programı komisyonu tarafından yazılan kitapların basımı için de 2006 yılında ihaleler yapılmıştır. Türkçe dersi müfredatı hazırlanırken Türk dili uzmanları ve Türkçe öğretmenleri görev almıştır (Kişisel görüşme S. İ., 2018). Yine aynı şekilde, müzik ve milli kültür dersleri; milli konuları barındırdığı için bu derslerin müfredatının hazırlanmasında Türk ve Boşnak uzmanlar da görev almıştır. İlk müfredat çalışmalarında davranışçı kuram esas alınarak programlar, Bloom taksonomisi üzerinden hazırlanmış; çalıştay üyelerine müfredat geliştirme konusunda eğitimler verilmiştir. Bu amaçla; Kanada, Finlandiya, Güney Kore ve Slovenya’dan uzmanlar gelmiş; Kosovalı uzmanlara müfredat geliştirme, yöntem ve teknikleri konusunda destek vermiştir (Kişisel görüşme S. İ., 2018). EBTB tarafından 10.11.2006 tarihli 6. sınıf⁴, 25.08.2008 tarihli 7. sınıf⁵ Türkçe ders kitaplarının basımı hakkında karar çıkmıştır. 2007 yılında 6. sınıf⁶, 2009 yılında da 7. sınıf⁷ Türkçe ders kitapları basılmıştır. Kosova’da 2020 yılı itibariyle bu ders kitapları kullanımdadır. Bu yıla gelene kadar 7. sınıf *Türkçe* ders kitabının 2016 yılında ikinci baskısı yapılmıştır. Fakat 2016 yılında müfredatta yenileme sürecine gidilmiş; yeni öğretim programları geliştirilmiştir. Öncelikle Kosova eğitimini yönlendiren müfredat çerçevesi yenilenmiş; Kosova eğitim programının müfredat çerçevesi, çekirdek müfredat ve ders programları şeklinde üç esas doküman üzerinden yürütülmesi karara bağlanmıştır. Bu belgeler esas alınarak; 2016 yılında 1., 6. ve 10.; 2017 yılında 2., 7. ve 11. sınıf öğretim programları geliştirilmiştir. Eski müfredatın 8. ve 9. sınıf *Türkçe* ders kitapları henüz basılmamışken yeni müfredata göre yazılıp dağıtılacak kitapların akıbeti belirsizdir. 2020 yılı itibari ile kullanılan kitaplar ve geçerli öğretim programları bu yüzden birbirini tutmamaktadır.

Kosova Türkçe eğitiminde en belirgin sorunlarından biri, ders kitabı sorunudur (Bozic, 2011). Öncelikle Türkçe dersi dışındaki tüm ders kitapları Arnavutçadan çevrilmiştir. Bu kitapların çoğunda çevirmenlerin Türkçe yeterliliğinden/yetersizliğinden kaynaklı dil

⁴ 231/01-B sayılı ders kitabı basımı hakkında karar.

⁵ 5011/2-1 sayılı ders kitabı basımı hakkında karar.

⁶ Aynı yıl 1. sınıf *Türkçe* ve 10. sınıf *Türk Dili ve Edebiyatı* ders kitapları basılmıştır

⁷ Aynı yıl 2. sınıf *Türkçe* ve 11. sınıf *Türk Dili ve Edebiyatı* ders kitapları basılmıştır

sorunları mevcuttur (Kişisel görüşme S. İ., 2018). Türkçe ders kitaplarında da 6. ve 7. sınıf kitaplarının yeni programa uygun baskısının olmaması, 8. ve 9. sınıf kitaplarının ise hiç basılmamış olması, ciddi bir sorundur. Ayrıca Kosova’da yayıncıların 1000 adet altında kitap basmaya yanaşmaması bu sayılara çıkamayan Türkçe ders kitaplarının basılmayı beklemesine sebep olmaktadır (Bozic, 2011).

Alt seviye ortaöğretim yani ortaokul seviyesi için Türkçe öğretim programları 6. 7. 8. 9. sınıf olmak üzere ayrı ayrı yayınlanmıştır.

Bunlar; Alt Seviye Ortaöğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı (ASOP6), Alt Seviye Ortaöğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı (ASOP7), Alt Seviye Ortaöğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı (ASOP8), Alt Seviye Ortaöğretim 9. Sınıf Türkçe Dersi Plan ve Programı (ASOP9) başlıklı belgelerdir.

Bunun aksine ayrı ayrı yayınlanan dokümanların birçok noktası ortaktır. Programların içeriği, ana başlıkları şu şekildedir:

Genelge	Giriş
Hedefler	Değerlendirme
Öğretim yöntem ve teknikleri	Öğretim araç ve gereçleri
Ders planı	Ders süreci

(Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006)

Programlar 8 başlık altında toplanmıştır. Bu bölümlerden; giriş, değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim araç ve gereçleri ile ders süreci tüm programlarda aynıdır. Yalnızca hedefler sınıf düzeyine göre değişmektedir. Bu sebeple ortak olan bölümleri beraber, diğer bölümleri ayrı ayrı incelemek daha uygun olmaktadır.

Genelge bölümü EBTB’nin öğretim programları ile ilgili resmi karar yazısını içermektedir. Bu şekilde hazırlanan programlar kazanmıştır. 6. 7. 8. ve 9. Sınıf Türkçe öğretim programlarının genelgesi sırasıyla; 2003, 2003, 2005, 2006 tarihlidir.

Giriş bölümü bir anlamda programların temellerini ifade etmektedir: Buna göre, “eğitim, Kosova’nın toplumsal, siyasi ve ekonomik gelişmesinin etki alanını temsil etmektedir” (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

EBTB savaşın bitiminden sonra başlayan, en gelişmiş uluslararası standartlar düzeyinde bir okulun yaratılması fikrini, bütün çalışma sahalarında çok yönlü ve pratik adımlar atarak gerçekleştirmiştir.

Kosova toplumunun kalkınması ve gelişmesi için tarihi öneme haiz bu yapılanmada EBTB bakış açısını, kendi geleceği ve ülkesi hakkında somut görüşe sahip bireyleri yetiştirecek şekilde, değiştirmeyi amaç edinmiştir.

Bu gelişme Kosova insanını ve toplumunu, gelişmiş Avrupa ve dünya ülkelerinin siyasi etkinlik, ekonomik, entelektüel, bilimsel ve teknolojik ve de sosyal-kültürel gelişmelerde yer almasının ön koşullarını sağlamaktadır.

Bu ders programının geliştirilmesi şekil, metodolojik yaklaşım, ders yönetimi ve kapsamı, ders araçları, yöntemler, değerlendirme teknik ve araçları açısından gelişmiş bir bilimsel süreci temellerine dayanmaktadır.

Program geliştirme grubu, eğitimdeki yeni gelişmeleri takip edip uluslararası uzmanlarla sürekli temas halindeydiler. EBTB'nin uzun vadeli stratejisi olan program geliştirme sürecine UNICEF ve bazı ülke kuruluş ve hükümetlerinin önemli katkıları olmuştur.

Ders programı geliştirilirken öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek, okul hayatına katılımını doğru bir şekilde sağlamak için yüreklendirme ve günlük alışkanlıklarını geliştirmelerine özellikle dikkat edilmiştir. Onuncu sınıf ve ortaöğretim ile yükseköğretim süresince öğrenciler akademik bilgiler, bilimsel veriler ve farklı kültürel alanlarla karşı karşıya kalacaklardır.

Öğretmenlerimize adanmış olan bu programın hayata geçirilmesi, kendilerinin görevlerine verdikleri önem derecesinde gerçekleşecektir. Ders programının uygulanmasını kolaylaştırmak için Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, ek talimatların verileceği, alan uzmanları tarafından yönetilen hizmet içi eğitim kursları düzenleyecektir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

Hedefler bölümünde, uzak hedefler, genel hedefler ve kazanımlara yer verilmiştir. Programlarda ortaya konulan uzak hedefler ana dili eğitiminin dolaylı etkileri; genel hedefler doğrudan etkileri ile ilişkili görünmektedir.

Program kazanımları sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Kategori, alt kategori ve özel hedefler kazanımların üst başlığını oluşturmaktadır. Programlarda 4 kategori bulunmaktadır: Dinleme ve izleme, okuma, yazma, konuşma. Dinleme ve izleme becerisi alt kategorileri; dinleme kuralları, anlama ve tür, teknik, yöntemlerdir. Okuma becerisi alt kategorileri; okuma kuralları, anlama, anlam kurma, kelime servetini geliştirme, görsel okuma ve tür, teknik ve yöntemlerdir. Konuşma becerisi alt kategorileri; konuşma kuralları, sözlü anlatım ve tür, teknik ve yöntemlerdir. Yazma becerisi alt kategorileri; yazma kuralları, yazılı anlatım ve tür, teknik ve yöntemlerdir. Bu beceri ve alt kategoriler her sınıf düzeyinde aynıdır. Programlarda, öğrencilerin eğitim süreci sonucu elde edeceği beceriler, kazanım kavramıyla ifade edilmektedir. Kazanım ifadeleri davranışçı bir yaklaşımla ortaya konmuştur. Öğrencinin kazanması gereken beceriler daha çok davranışa yansıdığı oranda kazanıldığı anlayışı, programlarda açıkça görülmektedir. Kazanım ifadeleri genel itibariyle öğrencideki gözlemlenebilir davranışlara odaklanmıştır. Programlarla ilgili dikkat çeken bir husus, 6. sınıf programında diğer programlardan farklı bir söylem geliştirilmesidir. Diğer

programlarla 6. sınıf programı arasında genel yapı ve eğitim felsefesi açısından bir fark yoktur. Yalnızca, kazanım yerine davranış kavramı kullanılmıştır. Burada davranışlar, kazanımlar gibi net olarak davranışı tanımlayan, bitmiş bir cümle olarak değil ilgili beceriyi anlatan sözler bulunmaktadır. Örnek vermek gerekirse; 6. sınıf programında, *Okuduklarının şekil ve içerik özelliklerini kavrayabilme* şeklinde yer verilen kazanım ifadesi (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003), 7. sınıf programında, *Metnin başlık, alt başlık gibi unsurlarından hareketle metnin konusu hakkında fikir yürütür* şeklinde ifade edilen bir kazanıma aşağı yukarı denk düşmektedir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004).

Balkan bölgesi ülkelerindeki Türkler büyük oranda Türkçe eğitim alma hakkına sahiptir. Batı ve Orta Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilebilmektedir. Kosova Türkçe eğitim sistemine dahil olan öğrencilerin ders kitaplarının çoğu Türkçedir. Bu açıdan Kosovalı Türk öğrencilerin, Türkçe eğitimi açısından bariz bir avantaja sahip oldukları yorumu yapılabilir. Yurt dışında yaşayan Türklerin çocuklarının yaşadıkları yerin resmi diline öncelikle hâkim olması yönünde isteklerinin olması ya da öğrencinin böyle düşünmesi Türkçe dersine olumsuz yönde etki edebilmektedir. Üstüne üstlük bir de Türkçe ders kitaplarının diğer dil öğretim kitaplarına kıyasla dikkat çekici olmaması da Türkçe dersi açısından başka bir olumsuz durum yaratmaktadır (Irmak, 2016). Çalışma çerçevesinde incelenen Kosova Türkçe eğitimi alt ortaöğretim *7. Sınıf Türkçe* ve *6. Sınıf Türkçe* ders kitabına yönelik veriler, bulgular bölümünde paylaşılmıştır.

Türkçe öğretim programlarında Türkçe dersinde öğretim yöntemlerinden en verimli olanın seçileceği belirtilmektedir. Bu seçimin öğretmenlerin kendi tercihleri doğrultusunda veya meslektaşlarına danışarak yapılabileceği de belirtilmiştir. Programa göre belli başlı yöntemler:

“Anlatma yöntemleri

Soru cevap yöntemi

Problem çözme yöntemleri

Grupta çalışma yöntemi

Tartışma yöntemi”

(Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006)

Programlarda ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılması öngörülen araçlar belirtilmiştir. Bunlar: Sözlü testler, yazılı testler ile çoktan seçmeli, doğru yanlış cevaplı, boşluk doldurmalı ve eşleştirmeli testlerdir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

Ölçme araçlarının oluşturulmasında kuramsal dayanak, eğitimci Bloom'un geliştirdiği taksonomi olmuştur. Bu taksonomiye göre ölçeklerin öğrenci becerilerini ölçme düzeyleri bazı kıstaslarla belirlenmekte buna göre alt düzeyden üst düzeye kadar gidebilen ölçümler yapılmalıdır. Bloom taksonomisinde öğrenci yeterlilikleri; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda ele alınmaktadır. Türkçe programlarında bilişsel boyut hakkında açıklama yapılmaktadır. Buna göre, Bloom Taksonomisindeki bilişsel alan kazanımları olan *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme* alanlarına ait kazanımlar değişik test teknikleriyle ölçülüp değerlendirilir (Kişisel görüşme S. İ., 2018). Ölçme işleminden önce, ölçme konusu olan kazanımların belirtildiği bir belirtke tablosu yapılmalıdır.

Türkçe derslerinde kullanılacak metinler özenle seçilmeli çocuklarda istenilen davranışların kazandırılması yönünde yardımcı olma özelliğini taşımalarıdır. Basılan Türkçe ders kitaplarında metinler; dünya klasikleri, Türk edebiyatı klasikleri ve Yugoslavya sahası Türk Edebiyatında öne çıkmış yazar ve şairlerin eserlerinden seçilmiştir.

Türkçe programlarında, Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerin türleri belirtilmiştir. Bu metin türleri bütün programlarda aynı şekilde verilmiştir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

Tablo 5

Kosova Türkçe Öğretim Programlarına göre Kitaplarda Bulunan Metin Türleri

Düzyazı	Şiir
Öykü	Lirik şiir
Masal	Epik şiir
Fabl	Pastoral şiir
Fıkra	Didaktik şiir
Gezi	
Anı	
Tiyatro	

Not: Veriler EBTB tarafından yayımlanan dokümanlardan elde edilmiştir: Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2003). Alt seviye ortaöğretim yedinci sınıf Türkçe öğretim Türkçe dersi plan ve programı. Priştine. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2004). *Alt seviye ortaöğretim altıncı sınıf Türkçe dersi plan ve programı*. Priştine. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2005). *Alt seviye ortaöğretim sekizinci sınıf*

Türkçe dersi plan ve programı. Priştine. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2006). *Alt seviye ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türkçe dersi plan ve programı*.

Metinlerin derste işlenişyle ilgili esaslar ve aşamalar belirlenmiştir. Bu anlamda metin üzerinde yapılacak çalışmalar sıralanmıştır:

1. Hazırlık çalışmaları
2. Metnin okunması
3. Metnin incelenmesi
4. Metinde kelime çalışmaları
5. Metnin konusu ile ilgili sorular
6. Metin tahlili ile ilgili sorular
7. Plan ve paragraf kavramının kazandırılması
8. Metnin türü üzerinde çalışmalar
9. Metnin yazarı hakkında bilgi verilmesi
10. Yazarın eserleri hakkında bilgilendirme ile öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi
11. Dil bilgisi çalışmaları
12. Düzyazı çalışmaları

(Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006)

Türkçe ders saatleri ve ders saatlerinde hangi becerilere yönelik etkinlikler tasarlanacağı oransal olarak belirtilmiştir. Buna göre, 6. sınıf Türkçe dersleri, haftada 5 ders olmak üzere toplam 185 ders yapılacaktır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

Tablo 6

6. Sınıf Ders Saati Dağılımı

Etkinlik (Kategori)	Ders saati	
Dinleme	Anlama	33
	Anlatım	
Dil bilgisi		50
Metin tahlili/çalışmaları		66
Evde okunacak eserler		8
Ölçme ve değerlendirme	Yazılı sınav	4
	Sözlü sınav	10
	Testler	4
	Düzeltilmeler	10
Yıllık toplam		185

Not: Veriler Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yayımlanan dokümandan elde edilmiştir: Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2003), *Alt seviye ortaöğretim altıncı sınıf Türkçe öğretim Türkçe dersi plan ve programı*.

Öğretim programına göre; 7. sınıf Türkçe dersleri, haftada 5 ders olmak üzere toplam 185 ders yapılacaktır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

Tablo 7

7. Sınıf Ders Saati Dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	Ders Saati	Oran
Dinleme	1. Dinleme Kuralları	15	%8,11
	2. Anlama		
	3. Tür, Teknik ve Yöntemler		
Okuma	1. Okuma Kuralları	60 (10*8)	%32,43
	2. Anlama		
	3. Anlam Kurma		
	4. Kelime Servetini Geliştirme		
	5. Tür, Teknik ve Yöntemler		
	6. Görsel Okuma		
Konuşma	1. Konuşma Kuralları	45 (10*)	%24,32
	2. Sözlü Anlatım		
	3. Tür, Teknik ve Yöntemler		
Yazma	1. Yazma Kuralları	50 (15*)	%27,03
	2. Yazılı Anlatım		
	3. Tür, Teknik ve Yöntemler		

Not: Veriler Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yayınlanan dokümandan elde edilmiştir: Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2004), Alt seviye ortaöğretim yedinci sınıf Türkçe öğretim Türkçe dersi plan ve programı.

8. sınıf Türkçe dersleri, haftada 5 ders olmak üzere toplam 185 ders yapılacaktır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005). Fakat programda ders becerilere göre ders dağılımı verilmemiştir. Zaten basılı bir ders kitabının da olmaması, bu açıdan bir muğlaklık doğurmaktadır. 9. sınıf Türkçe dersleri, haftada 4 saat olmak üzere toplam 140 saat olacaktır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

Tablo 8

8. ve 9. Sınıf Ders Saatleri Dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	Ders Saati	Oranı
Dinleme	Dinleme Kuralları	11	%8,11
	Anlama		
	Tür, Teknik ve Yöntemler		
Okuma	Okuma Kuralları	45 (8*9)	%32,43
	Anlama		
	Anlam Kurma		
	Sözcük Servetini Geliştirme		
	Tür, Teknik ve Yöntemler		
	Görsel Okuma		
Konuşma	Konuşma Kuralları	34 (8*)	%24,32
	Sözlü Anlatım		
	Tür, Teknik ve Yöntemler		
Yazma	Yazma Kuralları	38 (11*)	%27,03
	Yazılı Anlatım		
	Tür, Teknik ve Yöntemler		

* Belirtilen sayı içerisinde dil bilgisi konularına ayrılan ders saatleri.

* Belirtilen sayı içerisinde dil bilgisi konularına ayrılan ders saatleri.

Not: Veriler Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından yayınlanan belgeden elde edilmiştir: Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (2006), Alt seviye ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türkçe öğretim Türkçe dersi plan ve programı.

Türkçe öğretim programları incelendiğinde, 6. sınıf ile diğer sınıf düzeylerinin öğretim programları arasında söylem düzeyinde bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Bunun ayrıntılarına *Kosova Türkçe Öğretim Programları ve Ders Materyalleri* bölümünde, daha ayrıntılı değinilmiştir. Bunun dışında ASOP6 hedeflerinde, okuma ve dinleme becerisi, anlama üst başlığında toplanmıştır. Yazma ve konuşma becerileri anlatım üst başlığında gösterilmiştir. Anlatım bölümü, yazılı anlatım ve sözlü anlatım alt başlıklarını içerir. Önemli bir fark da dil bilgisi hedeflerinin ayrı bir başlıkta konumlandırılmasıdır. Diğer sınıf düzeylerinde dinleme, okuma, konuşma, yazma temel becerileri içerisinde kazanımlar belirlenmiştir ve dil bilgisi kazanımları 4 temel beceri içerisinde verilmiştir.

2.2.4.8.1. Dinleme Becerisi Kazanımları

6. sınıf düzeyinde dinleme becerisi için hedefler öngörülmüştür. Bu hedefler de karşısındaki insanın sözünü kesmeden dinlemek ve çeşitli medya araçlarını kullanarak sözcük dağarcığını geliştirmektir.

7. sınıf dinleme becerisi kazanımları:

- Görgü kurallarına uyarak, önyargısız, heyecanını kontrol ederek, konuşmacının sözünü kesmeden dikkatle ve başkasını rahatsız etmeden dinler;
 - Not alarak, seçici, eleştirel, yaratıcı dinler
 - 5N+1K sorularına cevap arar;
 - Görsel ve sözlü örneklerin konuyla ilişkisini tespit eder• Kelime, kelime grubu, kavramlar, deyim ve atasözlerin anlamlarını çıkarır
 - Eş sesli, anlamdaş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder
 - Dinlediklerinin ana duygusunu, ana fikrini, konusunu belirler ve özetler
- (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004)

7. sınıf düzeyi kazanımlarının 6. sınıf hedeflerinin devamı niteliğinde, dinleme kurallarını uygulayarak sözcük dağarcığını geliştirme ve dinlediği metni doğru kavrama üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

8. sınıf dinleme becerisi kazanımları:

- Dinlerken ve izlerken önemli gördüğü şeyleri not edebilir.
- Dinlediklerine ve izlediklerine değin eleştiri yapar.
- Dinlediklerinden yararlanmayı bilir.
- Dinlediklerinden beğendiklerini seçer.
- Dinlediklerinden mantıki ve duygusal öğeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinden amaç ve nedenleri bulabilir.

Dinlediği şeyleri karşılaştırıp değerlendirir.

Şiir dilini öğrenir

Şiirdeki imge, imaj, göndermeleri fark edebilir.

Dinlediklerini dil kurallarına uygun olup olmadığını ayırt edebilir.

Başkasının konuşması ve kendi konuşması arasında kıyaslama yapar.

(Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005)

8. sınıf kazanımlarında dinleme sürecinde öğrenciden çözümlene ve değerlendirme basamağı becerilerini başarılı bir şekilde kullanması beklenmektedir. Öğrenci dinlediklerini eleştiri süzgecinden de geçirebilmelidir. Şiir metin türleri içinde dil estetiğinin daha ön planda olduğu bir tür olarak kabul edilir. 8. sınıf düzeyinde öğrenciden, şiir gibi daha soyut göndermeleri olan bir türü değerlendirme ve üretme becerisinin bu sınıf düzeyinde edinilmesi beklenmektedir.

9. sınıf dinleme becerisi kazanımları:

Not olarak yazar.

Dinlediklerine özet çıkarır.

Dinlerken, zihninde veya yazılı soru hazırlayarak, sözün kendine verilmesini bekler.

Yoğunlaştığı konuşmayı dikkatle takip edebilir.

Dinlediklerinin ana ve yardımcı fikirlerini belirleyebilir.

Olay sırası, mekân, sebep-sonuç ilişkisi gibi unsurları takip edebilir.

Dinleme sırasında sözcüklerin kullanıldıkları bağlam, vurgu ve ton farklılıklarından farklı anlamlarını kavrayabilir.

(Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006)

Önceki yılların devamı niteliğinde kazanımlarla beraber, hikâye edici metinlerin analitik olarak kavranması ve değerlendirilmesi istenmektedir. Öğrencilerin dinledikleri metinleri değerlendirmesine yönelik kazanımlar her sınıf düzeyinde mevcuttur. Aynı şekilde dinlediklerini -gerekirse özetleyerek- not etmek de her düzeyde beklenmektedir.

Dinleme becerisi, Kosova gibi çok dilli ortamlarda Türkçe eğitimi yapılırken bir kat daha önem kazanmaktadır. Türkçe konuşma becerisinin gelişmesinde temel unsur dinlemedir. Kosova Türkçe öğretim programlarında ya da Türkçe dersi kitaplarında dinleme metni gibi bir ayırım bulunmamaktadır. Hazırlık çalışmalarında çeşitli teknikler kullanılarak metni dinleme etkinlikleri düzenlenmektedir.

2.2.4.8.2. Okuma Becerisi Kazanımları

6. sınıf okuma hedefleri ve bununla ilişkili olarak davranışlar tanımlanmıştır:

Karşısındaki sözünü kesmeden dinleyebilme

Kelime hazinesini, genel kültürünü ve iç dünyasını zenginleştirip çeşitlendirecek yayın, film ve konferansları izleyebilme

Sesli ve sessiz okuma hızını artırma ve tekniğini kusursuz duruma getirme
Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını okuyarak değerlendirme alışkanlığı edinme
Dizin, dipnot, sözlük, ansiklopedi ve diğer başvuru kaynaklarından yararlanma becerisini geliştirmek
Yeni öğrenilmiş kelime, kelime grubu, deyim, atasözü anlamlarını kavrayabilme
Düzyazı veya şiirin oluşturulma planını çıkarabilme.
Okuduklarının şekil ve içerik özelliklerini kavrayabilme (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

Okuma hedefleri sözcük dağarcığını geliştirme ve okumayı bir alışkanlık haline getirmekle ilgilidir.

7. sınıf okuma becerisi kazanımları:

Sesini, nefesini, ses tonunu metne, dinleyiciye ve mekâna göre ayarlar;
Kelimleri doğru telaffuz eder;
Ses ezgisine, noktalama işaretlerine ve metindeki değişik işaretlere dikkat ederek okur
Okuduklarını anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır;
Metnin başlık, alt başlık gibi unsurlarından hareketle metnin konusu hakkında fikir yürütür;
Metinde karşılaştığı yeni kelime, kelime grubu, deyim ve kavramların anlamını ip uçlarından çıkarıp kelimelerin gerçek, mecaz, deyim ve terim anlamlarını tahmin eder
Metinle ilgili okuma öncesi ve sonrası soruları cevaplandırır;
Okuduklarında 5N+1K sorularına cevap arar;
Şiir dilini ve söyleyiş özellikleri olan kafiye, ritim, redif, aliterasyon, ölçü gibi unsurları fark eder;
Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur;
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder;
Sözlük ve imla kılavuzu kullanır;
Seviyesine ve ilgi alanına göre planlı olarak süreli yayınları takip eder ve edebi metinler okumak için kütüphane, arşiv, müze ve kitap evlerinden yararlanır
Şekil, sembol, trafik işareti, grafik, tablo, harita gibi görsel imgeleri okur;
Karikatür, resim, afiş, reklam, duyuru vb. materyallerle verilen mesajları yorumlar;
Günlük hayatta kullanılan simge, kısaltma ve karakterleri algılayıp yorumlar;
Metinde olay ve kişilerin farklı ve benzer yönlerini bulur
Özel mektup ve iş mektuplarını, bildirimleri, duyuruları vb. anlar
Büyük ünlü uyumuna uygun ve aykırı kelimeleri ve ekleri (-yor, -ki, -ken, -leyin, -(ı)mtak) ayırt edebilme
Kelimelerin cümledeki görevlerini kavrayabilme
Sıfat çeşitlerini tanıyabilme ve kullanabilme
Adılların çeşidini tanıyabilme ve kullanabilme
Cümle içindeki bağlaç, ilgeç ve belirteçleri tanıyabilme
Büyük ünlü uyumuna uygun ve aykırı kelimeleri ve ekleri (-yor, -ki, -ken, -leyin, -(ı)mtak) ayırt edebilme
Eylem kiplerinin kullanabilme
Birleşik zamanlı eylemleri kavrama
Eylem çatı kavramını öğrenme
Birleşik eylemleri kullanabilme
Eylemsileri öğrenme ve kullanabilme
Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını anlayabilme (sıfat, fiil, belirteç vb.)
Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilme
Kurallı ve devrik cümleyi kavramak (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004).

7. sınıf okuma kazanımları doğru okuma, ön bilgileri organize edebilme ve yeni bilgilerle ilişkilendirebilmeye odaklanmaktadır. Görsel verileri doğru yorumlamak da okuma hedeflerinden sayılmaktadır. Metin türlerini tanıma, metni çözümü gibi metin odaklı amaçlar da vardır. Bunun yanında, bazı dil bilgisi kazanımları okuma alanıyla

ilişkilendirilmiştir. Bunlar Türkçenin ses uyumları, sözcük türlerinin çoğunluğunu tanıma ve cümle bilgisine sahip olmayı kapsamaktadır.

8. sınıf okuma becerisi kazanımları:

Okurken sesini metnin akışına göre ayarlayabilir.
Ses tonuna ve tonlamaya özen gösterir.
Sözcüklerin doğru söylenmesine dikkat eder
Sözcüklerin söyleyiş özellikleri olan tonlama, vurgu, durak ve ulamalara özen göstermesini bilir.
Metindeki olayları gerçek hayatla kıyaslayabilir.
Çeşit okuma tarzlarını fark edebilir.
Okuduğu metni eleştirel yönden çözümleyebilir.
Okuduklarını zihninde canlandırıp yaşar.
Okuduğu metnin başlığı ve ana düşüncesi arasında bağlantıyı bulur.
Sözcük ve söz gruplarında gerçek, mecaz anlamlarını ayırt edebilir.
Çeşit sorunlara çözümler üretebilir.
Bir metni eleştirel olarak değerlendirmeyi öğrenir
Okuduklarını bir sıra ile özetler.
Okuduklarının kaynaklarını araştırıp bulur.
Düzeyine uygun edebi eserleri seçebilir ve okumayı alışkanlık haline getirir.
Kendi kitaplığını yapmak için emek harcar.
Sözcük incelemelerini yapar ve anlamlarını öğrenir.
Sözlük ve kılavuz kitaplarını kullanabilir.
Türk dilinin zengin bir dil olduğunu anlar.
Türklerin kullandıkları tüm alfabeleri öğrenir.
Belirteçlerin her çeşidini öğrenir ve tümcelerdeki anlam ve görevlerini belirleyebilir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005).

8. sınıf okuma alanı kazanımları, doğru okumanın amaçlanmasının yanı sıra daha çok metni doğru anlamayı ve eleştirel düşüncüyü ön planda tutmaktadır. Öğrenci de okuma kültürünü belirginleştirmek amaçlanmaktadır.

9. sınıf okuma becerisi kazanımları:

Okuduklarının ana ve yardımcı fikirlerini ile konusunu belirleyebilir.
Metinlerde geçen anlamlarını bilmediği sözcüklerin anlamlarını, çeşitli kaynaklarda bulur.
Okuduklarıyla ilgili sorulabilecek Ne, Nerede, Nasıl, Ne zaman, Niçin ve Kim sorularına yanıt hazırlar.
Metinlerin tür, biçim ve dil özellikleriyle ilgili çalışmalar yapar.
Okuduğu hikâyeye, roman, şiir gibi metinlerin yaratıcı hakkında bilgi toplayıp, onları tanımaya çalışır.
Edebi metinlerdeki yaşantı ve ana fikirlerden ders çıkarır
Metinleri paragraf, tümce, sözcük öbekleri, sözcük gibi kısımlara ayırıp, analiz edebilir.
Sözcük çeşitlerini tümce içindeki görevlerini belirler.
Sesteş, anlamdaş, zıt anlamlı gibi sözcüklerin kullandıkları bağlam içerisindeki anlam ve özelliklerini belirler.
Sözcüklerin anlam daralması ve kayması gibi özelliklerinden haberdar olur (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

9. sınıf okuma kazanımları, metni çeşitli boyutlarıyla yorumlama, analiz etmeye yönelik kazanımlara ağırlık vermektedir. Sözcükte anlam özellikleri ile ilgili bir kazanım da okuma alanıyla ilişkili olarak programda yer almaktadır.

2.2.4.8.3. Konuşma Becerisi Kazanımları

6. sınıf konuşma becerisi hedefleri:

Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde anlatabilme.
Günlük yaşantılarını selamlaşmaları ve özür ifadelerini her ortamda görgü kurallarına uygun bir şekilde dile getirebilme
Seçilen bir parçayı tonlamayı ve vurguyu uygulayarak ve canlandırma ile okuyabilme (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

6. sınıf konuşma hedefleri, kurallara uygun konuşmakla ve bulunulan ortama ve şartlara uygun konuşmakla ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf konuşma becerisi kazanımları:

Konuşmayı uygun bir plana göre geliştirir
Okuyarak veya dinleyerek edindiği bilgileri bir düzen içerisinde aktarır
Bulduğu ortamı, daha önce gördüğü yerleri, kişileri, nesnelere tasvir eder
Sınıf karşısında bir açılış, özür dileme ve kapanış konuşması yapar
Okuyarak veya dinleyerek öğrendiği kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerini açıklar
Kelimeleri doğru ve anlamına uygun kullanır
Eleştirel, katılımlı, tartışarak, merak uyandırarak ve görsel unsurlardan yararlanarak konuşur
Olayları oluş sırasına göre anlatır
Karşılaştırma yapar;
Neden sonuç ilişkileri kurar;
Düşünceye katılıp katılmama gerekçelerini ortaya koyar;
Deyim ve söz sanatlarını kullanarak anlatımı zenginleştirir;
Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullanır
Standart Türkçe ile konuşur
Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur
Masal, hikâye, fıkra, film, gösteri gibi olay ve yaşantıları akıcı bir dille anlatır
Konuşmasında ünlüler uyumuna dikkat eder
Eylem (fiil) kiplerini, bileşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrayıp ve doğru kullanır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004).

7. sınıf konuşma alanı kazanımları, doğru telaffuz, planlı konuşma, konuşma bölümleri arasında bağ kurma, sözcük dağarcığını etkin kullanma gibi beceriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

8. sınıf konuşma becerisi kazanımları:

Konuşmasını bir sıraya göre yapar.
Olaylar üzerine duygu ve düşüncelerini belirtebilir.
Sınıf veya bir topluluk önünde konuşabilir.
Atasözü, deyim ve özdeyiş gibi sözcük gruplarını rahat rahat açıklayabilir.
Bir kişiyi zorluk çekmeden tanımlayabilir.
Bir kitap, film, oyun vb. üzerine düşünce yürütebilir.
Güncel sorunları kavrar ve anlatabilir.
Konuşma konularını seçer ve araştırma yapar.
Seçtiği konuların amacını belirler.
Konunun ana düşüncesini ve tezini belirleyebilir.
Amacı saptırmadan konuşabilir.
Konuyu ve olayları bir sıraya göre anlatır.
Konu iyice tanıyıp dinleyicide güven kazanmayı başarır.
Konuşmasını mimik ve jestleriyle kuvvetlendirir.
Konuşurken vurgu, ton ve duraklamalardan yararlanır.
Seçtiği konuyu anlatırken dinleyicide güven ve merak uyandırır.
Konuşmasını genelleyebilir.

Görsel araçları kullanmasını bilir.
Var olan sorunları çözmeye çalışır.
Gereksiz ve boş sözlerden kaçınır.
Deyim, atasözü, özdeyiş gibi sözleri örnek olarak alır.
Günlük hayattaki olayları öğrenmeye çalışır.
Kendisinden büyüklerle nasıl davranacağı ve konuşacağı kuralları bilir.
Dil alanında yapılan etkinliklere katılır.
Toplantılara konuşmacı veya katılımcı olarak katılır.
Çeşitli dil yarışmalarına katılıp bilgisini yoklar.
Küme ve grup çalışmalarında etkinlik gösterir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005).

8. sınıf konuşma becerileri 6 ve 7. sınıf kazanımlarına ek olarak, kanıtlayıcı ve eleştirel konuşma becerilerinin kazanılmasını ön görmektedir. Aynı şekilde öğrenciden konuşma içeriğini zenginleştirilmesi beklenilmektedir.

9. sınıf konuşma becerisi kazanımları:

İşitilebilir rahat bir ses tonuyla konuşmaya gayret eder.
Konuşmasında sözcüklerin anlam özelliklerinden yararlanır.
Konuşmasını çeşitli anlatım olanaklarıyla zenginleştirir.
Okuduğu, gördüğü, yaşadığı olayların kendinde bıraktığı izlenimleri analiz edip, anlatabilir.
Olayları akış sırası, zaman, mekân gibi unsurları dikkate alarak, özet halinde aktarabilir.
Konuşurken Standart Türkiye Türkçesini bilinçli bir şekilde gururla kullanabilme.
Söyleyişi düzelten tekerleme çalışma ve alıştırmaları yapar (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

9. sınıf düzeyinde konuşma kazanımları, telaffuz, konuşma içeriğinin zenginleştirilmesi ve konuşma kurallarını uygulamanın kalıcı beceri haline gelmesi adına pekiştirici niteliktedir. Konuya açma ve özetleme konuşma amacına göre vurgu yapma gibi gelişimsel dönemin bilişsel olgunluğunun gerektirdiği bu becerilerin, bu sınıf düzeyinde kazanılması umulmaktadır.

2.2.4.8.4. Yazma Becerisi Kazanımları

6. sınıf yazma becerisi hedefleri:

Yazım ve sözdizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama işaretlerini yerinde kullanabilme
Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde yazıya aktarabilme
Resmi yazışmaları öğrenme (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

6. sınıfta yazım kurallarını özümseme ve yazılacak metinlerin özelliklerini kavrayabilmeye odaklanan hedefler vardır.

7. sınıf yazma becerisi kazanımları:

Yazım yanlış yapmadan, noktalama imlerini eksiksiz ve doğru kullanarak yazar
Yerine göre türlü yapıdaki cümleleri doğru olarak kurar
Birkaç cümlelik paragraflar kurup, yazılarını uygun bir plana göre dizer
Bir olayı hikâye edip kişiler arası diyaloga dönüştürür
Bir konu ile ilgili düzyazı yazar
Bulduğu ortamı, daha önce gördüğü yerleri, kişileri, nesnelere tasvir eder
Yaşadığı sevinçleri, sıkıntıları ve değişik duyguları dile getirir
Kâğıt ve elektronik ortamda sayfa düzeni ve diğer biçimsel kurallara uyar;

Sıralamalarda madde işareti ve numaralandırmalara yer verir;
Düz yazı ile şiir arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak yazıyı biçimlendirir;
Tartışmacı anlatımla ana düşünce ve duyguyu, yardımcı düşünce ve duygularla geliştirir;
Konuya hâkim olduğunu gösteren kişisel yorum ve değerlendirmeye yer vererek, deyim, atasözü ve özdeyişlerle anlatımı zenginleştirir;
Dilek ve şikayetlerini gerekli biçimde ve uygun makama hitap ederek yazar Seviyesine, yaşına, ilgi alanına göre yazılar yazar;
Özel mektuplar, iş mektubu, dilekçe, rapor, özgeçmiş (CV) yazar
Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralar;
Türkçe dışındaki derslerle ilgili yazım ve sözdizimi yanlış yapmadan öğrendiklerinden özet çıkarıp, not tutar
“-ki” ve “-de” ekleri ile “ki” ve “de” bağlaçlarını kavrayıp doğru yazar “mi” soru ekini doğru yazar (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005).

7. sınıf her sınıf yazma becerisinin temellerini oluşturan, yazma kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini doğru kullanma ve doğru yazımı amaçlayan kazanımlarla beraber; çeşitli anlatım biçimlerini kullanarak yazma, çeşitli türleriyle mektup ve rapor yazma üslubunu tanımayı hedeflemektedir. Yazımı genelde karıştırılan bazı bağlaçların doğru yazımı da vurgulanmıştır.

8. sınıf yazma becerileri kazanımları:

Duygu, düşünce, tasarılarını yazı ile anlatabilir.
Olayları yazarak anlatabilir.
Doğum yerini, geniş çevresini tanımaya çalışır.
Her konuda izlenimlerini yazabilir.
Bir konuda, ilgilendiği şeyleri öğrenmek için uzman kişilere başvurabilir.
Çeşitli durum ve olaylar hakkında eleştiri yazılabilir.
Beğeni, istek ve duygularını yazabilir.
İş mektubu, sipariş, rapor, özgeçmiş yazabilir.
Yazdığı şeylerin güzel, düzenli ve gösterişli olmasına dikkat eder.
İstek yazılarını düzenli yazar.
El yazısının güzel olmasını sağlar.
Noktalama işaretlerini doğru kullanır.
Düzyazı ve şiirlerin özelliklerini bilir.
Yazılardan özet çıkarır.
Dinlerken not alır.
Eleştiri yazabilir.
Yazılarında yaratıcı olmağa çalışır.
Bir kimsenin isteği üzerine yazar.
Kendi isteğine göre yazar.
Konuyu yazarken olay akışını bir sıraya koyarak yazar.
Konunun giriş bölümünün değerini anlar.
Konu dışına çıkmadan yazar.
Düşüncelerin ve olayların bağlanmasını bilir.
Anlatımına deyim, atasözü, özdeyiş değerlerini katar.
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanmayı borç olarak sayar.
Dil bilgisine değer verir.
Yazılarında açık ve anlaşılır tümceler kullanır.
Gerçekle fanteziyi ayırt edebilir.
Planlı yazmayı öğrenir.
Karşılıklı konuşmalara ve nükteye yer verir.
Şiir yazma denemelerini yapar.
Ek eylem ve bileşik eylemlerin yapılarını ve yazılışlarını öğrenir.
Eylemlerde çatı anlamını kavrar.
Düzgün, anlamlı ve gereksiz sözcükler kullanmadan tümceler kurmağa çalışır.
Eylemsilere kurulan birleşik tümceleri kavrar.

Tümce çeşitlerinin her türünü bilir ve yazılarında kullanabilir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005).

Yazma alanı kazanımlarının sarmal özelliği dolayısıyla öğrenciden yazma becerilerini 6 ve 7. sınıfta olduğu gibi 8. sınıfta da geliştirilmesi beklenmektedir. Şiir yazabilme becerisinin bu dönemde gelişmeye başlaması beklenmektedir. Yazma planı oluşturma, yazdıklarını organize etme gibi becerilerin kazanılması bu dönemde beklenilmektedir.

9. sınıf yazma becerisi kazanımları:

Dinlerken önemli bulduğu bilgileri not eder.
Okudukları veya dinlediklerine özet yazar.
Yaşantıları veya gözlemleriyle ilgili yorum yapabilir.
Çeşitli durumlarla ilgili rapor ve tutanak yazar.
Doğru bilgi, yazım ve noktalama için ilgili kaynaklara başvurur.
Yararlandığı kaynakları dipnot ve kaynakça listesi şeklinde gösterir
Olaylar, insanlar ve mekanla ilgili tasvir kompozisyonları yazar.
Belli bir konuyla ilgili (giriş, gelişme, sonuç kısımlarını içeren) anlamlı kompozisyonlar oluşturur.
Çeşitli konu ve türlerde anlamlı paragraflar oluşturur.
Mahalli konuşma örneklerinden Standart Türkiye Türkçesine anlamlı aktarmalar yapar.
Yaptığı aktarmaları dil bilgisi unsurları açısından karşılaştırır (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006).

Önceki yıllarda kazanılan becerilerin bu seviyede olgunlaşması beklenilmektedir. Yazı kompozisyonu oluşturma becerisi kazanılmalıdır. Bilimsel ya da kişisel üslubu kurabilme yeterliliği kazanılmalıdır. Yöresel dil unsurlarının ölçünlü dil içinde alıntılanması şeklindeki kazanım, öğrencinin yöresel dil özelliklerinin farkında olduğunu varsayarak bunu yazma becerisinde de sergilenmesi gerekçesinden hareket edilerek oluşturulmuş olmalıdır.

2.2.4.8.5. Dil bilgisi kazanımları

6 sınıf programı haricinde diğer programlarda, dil bilgisi kazanımları dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin bir parçası olarak iç içe verilmiştir. Fakat 6. Sınıf programında dil bilgisi konuları hedefler şeklinde sıralanmıştır:

Anlamlarına göre cümle ve kelimeleri doğru vurgulayabilme.
Kelimelerin değişik anlamlarını kavrayabilme.
Sesteş, anlamdaş, zıt anlamlı kelimeleri kullanabilme.
Ünlü uyumlarını kavrayıp uygulayabilme.
Kelime türlerini cümle içindeki anlam ve görevlerine göre tanıma ve kullanabilme.
Kelime yapısı ve türetme yollarını kavrayabilme.
Kelime ve ekleri anlayıp doğru yazabilme.
Noktalama işaretlerini doğru kullanabilme.
Eylem (fiil) kiplerini, birleşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrama ve doğru kullanabilme.
Cümle öğelerinin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayıp cümleyi buna göre kurma.
Cümle türlerini öğrenebilme (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003).

7. 8. ve 9. sınıf dil bilgisi kazanımları, temel beceri alanları ile birlikte değerlendirilmiş, programda bağımsız bir dil bilgisi bölümüne yer verilmemiştir.

Dil bilgisi kazanımları ilerleyen düzeylerde tekrar etmektedir. Bu sarmal Türkçe öğretim programını akla getirmektedir. Fakat farklı seviyelerde tekrar eden dil bilgisi kazanımlarının, ilerleyen düzeylerde konu derinliğine eğilmekten çok aynı içeriği işaret etmesi program geliştirme açısından muğlak bir durum yaratmaktadır. Örneğin, ünlü uyumları hem 6. hem 7. sınıf programında aynı ifadelerle kazanım olarak geçmektedir. Aynı şekilde; eylem kipleri, birleşik zamanlı kipler, eylem çatıları, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri konuları da iki sınıf düzeyinde de kazanım olarak geçmektedir. 6. sınıf programı hedefi *Cümle türlerini öğrenebilme*, 7. sınıfta *Kurallı ve devrik cümleyi kavrar*; 8. sınıfta *Tümce çeşitlerinin her türünü bilir ve yazılarında kullanabilir*” kazanımlarına bakıldığında, en azından bu konuda bütünlüğün sağlanamadığı görülmektedir. 6. Sınıf programında geçen *Kelimelerin değişik anlamlarını kavrayabilme* hedefi 7, 8 ve 9. sınıf programlarında genişletilerek; eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükleri, deyimleri kavrayıp cümle içinde doğru kullanmakla ilgili kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Dilbilgisinde yalnızca bu kazanımların sarmal tasarıma uygunluk arz ettiği görülmektedir.

2.2.4.9. Kosova’da Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçe eğitimi içinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanı da son yıllarda öne çıkmaktadır. Kosova’da da Priştine Üniversitesinde Türkoloji Bölümü faaliyet göstermekte, Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri bünyesinde açılan kurslarla yabancılara Türkçe öğretilmektedir (Kayadibi, 2019, s. 130). Kosova’da yabancılara Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı’na bağlı kurumlar eliyle yürütülmektedir. Kosova’da Prizren, Priştine ve İpek şehirlerinde Yunus Emre Enstitüsü’nün şubeleri bulunmaktadır. Bu da Kosova’da yabancı dil olarak Türkçeye yönelik bir ilgi olduğunu göstermektedir. Fakat çalışma grubunun ana dilde Türkçe eğitim alan öğrencilerden oluşması ve ortaokul seviyesi ile sınırlı kalınması dolayısıyla, bu grupta değerlendirilebilecek bireyler ve Kosova’da yabancılara Türkçe öğretimi ile ilişkili faaliyetler çalışmanın dışında tutulmuştur.

2.2.5. Covid-19 Salgını Sürecinde Kosova’da Türkçe Eğitim

2019 yılının aralık ayında Çin’in Wuhan kentinde bir salgın başlamış, 13 Ocak 2020’de salgının kaynağının korona tipi bir virüs olduğu tespit edilmiştir. 2019 yılında ortaya çıkması

dolayısıyla bu yeni tip virüs, Covid- 19 olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Çin'in dışında başka ülkelere de hızla virüsün yayılmasından sonra 17 Mart 2020'de, Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgının pandemi yani küresel çapta bir salgın olduğu ilan edilmiştir (Hürriyet Gazetesi, 2020).

Bu süreçte dünyanın birçok ülkesinde devletler çeşitli önlemler almak durumunda kalmıştır. Bu önlemlerden biri olarak eğitime bir süre ara verilmesi kararı alan ülkeler olmuştur. Kosova'da da 11 Mart 2020'de eğitime ara verilmesi kararı alınmıştır. Karara göre okullar 30 Mart 2020 tarihinde tekrar açılacaktır. Fakat yeni vakalar ve gelişmeler neticesinde 23 Mart 2020 tarihinde başlamak üzere Kosova okullarında uzaktan eğitime geçilmiştir. Yayınlar RTK televizyon kanalı üzerinden yapılmıştır. İlk etapta yayınlar sadece Arnavutça yapılmış, 06 Nisan 2020 tarihinden itibaren 1-5 sınıflarda Türkçe öğrenim gören öğrenciler için Türkçe ve Matematik dersleri (Pazartesi-Cuma) ile, 6-9 sınıflarda öğrenimine Türkçe devam eden öğrenciler için Türkçe, Matematik (Pazartesi-Cuma), Fizik ve Kimya (Pazartesi-Çarşamba) dersleriyle uzaktan eğitim ders anlatım yayınları başlamıştır. Sonraki hafta Türkçe dersler, 1. sınıftan başlayarak 9. sınıfa kadar ardı ardına kesintisiz bir şekilde RTK (Kosova Radyo Televizyonu) kanalında yayınlanması suretiyle Türkçe eğitimler devam etmiştir. Türkçe ders kayıtları ayrıca, EBTB'nin <https://emesimi.rks-gov.net/tr/> resmî web sitesinden ve Youtube kanalından Türk dilinde yayınlanmıştır (RTK 2'de Uzaktan Eğitim Dersleri 12.30'da İtibaren Yayınlanmaya Devam Edecek, 2020). Türkçe derslerin çekimleri Prizren'de Emin Duraku Alt Seviye Ortaokulunda Türkçe eğitimde görevli öğretmenlerin anlatımıyla gerçekleştirilmektedir (Osmani'den Eğitim Bakanlığına Kurumsal Destek, 2020). Uzaktan eğitimin başladığı hafta içinde KTÖD'nin Türkçe eğitimde Türkiye'de üretilen içeriklerin de kullanılması yönünde girişimlerinin olduğu; EBTB Bakan Yardımcısı Enis Kervan ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakan Yardımcısı Mustafa Safran arasında gerçekleşen telefon görüşmesinde, uzaktan eğitim konusunda yapılacak iş birliğinin ele alındığına dair haberler, çeşitli yayın organlarında yer bulmuştur (Türkiye'den Kosova'ya Uzaktan Eğitime Destek, 2020). Varılan mutabakat da Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından sosyal medya hesabından "Kosova Eğitim Bakanlığı'nın talebiyle EBA ve TRT EBA TV ile Kosova'daki soydaşlarımıza uzanıyoruz. Yapılan görüşmede, uzaktan eğitim sistemlerimizin, ülkede gerçekleştirmekte olduğumuz Türkçe eğitimlerinde de kullanılmasını kararlaştırdık." şeklinde duyurulmuştur (ziyaselcuk/, 2020). Bu sayede Türkiye'de üretilen eğitim

içeriklerinden Kosovalı Türk öğrencilerinde faydalanmasının önü açılmış ve ilerleyen süreçte bu içerikler ilgili platformlarda yer bulmuştur.

2.3. İki Dillilik ve İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi

İnsanlık tarihinin başından bugüne kadar ne kadar dilin konuşulup ne kadarının yok olduğunu bilme şansımız yoktur. Fakat günümüzde 7000'e yakın dilin var olduğunun ortaya konulması, insan dilinin muazzam çeşitliliği hakkında bize ipucu vermektedir (Uzun, 2012, s. 116). Dünyada bu kadar çok dil konuşulurken 200 civarında bağımsız devletin olması, dünyanın birçok ülkesinde birçok farklı dilin varlığını sürdürdüğünü kanıtlamaktadır (United Nations, 2020).

Devlet eliyle örgün eğitim sistemlerinin geliştirilmesi öncesinde, farklı diller konuşan toplulukların durumu doğal süreçlerle ilgiliydi. Modern devlet ve eğitim anlayışı, resmi dil, ulusal dil, eğitim dili meselelerini gündeme getirmiştir. Modern dönemde, ulusal birliğin dil birliğinden geçtiğine dair kanı, dünyanın hemen hemen her yerinde güçlenmiştir. Devletlerin halk tabakalarının geneline ücretsiz eğitim hizmetleri sunmasının arkasında ortak bir dünya görüşü yaratma isteğinin rolü yadsınamaz. Yaygın, ücretsiz ve zorunlu eğitim, tarihin bütünlüğü içinde baktığımızda çok yeni bir uygulamadır. Her devlet, okullarında devleti ve milleti ortak bir ideal üzerine bir arada tutmak üzerine kurgulanmış bir eğitim süreci tasarlamak durumundadır. Önce Avrupa'da başlayıp sonra da dünyanın geri kalanına yayılan devlet aygıtının ulusallaşması sürecinde ulusal/milli eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Althusser, 2017). 18. yüzyıla kadar başlangıcını arayabileceğimiz bu anlayışı ulusal bilincin başlangıcından ziyade devletlerin ulusallaşması bağlamında değerlendirilebilir. Aksi takdirde ulusal bilincin kaynağını ve doğuşunu Fransız ihtilali ile başlatmak gibi bir basitleştirme hatasına düşülebilir. Yakın kültür ve tarih çevresinden örneklemek gerekirse: Türklük bilincinin köklerinin tarihin derinliklerinde olmasına karşılık, yönetici elitlerin ya da devletin açıkça ulusallaşması süreci görece yakın tarihli bir vakadır.

Ulusal eğitim anlayışına bakıldığında, bazı temel kavramlarla karşılaşılmaktadır. Önem arz eden birçok kavramdan biri olarak, eğitim dili konusuna eğilmek gerekmektedir. Günümüze değin devam eden süreçte, bir ülkenin ortak yazı dili ya da dillerinin belirlenmesi, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması çalışmaları devletin toplumsal bütünlüğü sağlama asli görevi bağlamında değerlendirilebilir. Dil, kimlik, etnik aidiyetler, kültürel kodlar vb. öğelerin karşılıklı tamamlayıcılığı fark edildikçe, ana dilinde eğitim, siyasi tartışmalarda

daha çok yer bulmuştur. Tabii olarak her ülkenin kendi iç dinamikleri, özgün koşulları vardır. Bu açıdan resmi dil, azınlık dili, eğitim dili konularında farklı ülkelerde farklı uygulamalar ve gelişim seyirleri ortaya çıkmıştır. Politika, eğitim ve dille ilgili bu kompozisyonda ana dilinde eğitim konusunun ele alınması faydalı olacaktır.

Dünyada birçok insanın birden fazla dil konuşmaktadır (Buran ve Çak, 2012). Bu durumun eğitime yansıyan boyutları mutlaka olacaktır. Bu noktada daha yakından incelenmesi gereken bir kavram ortaya çıkmaktadır: İki dillilik. İki dilliliğin tanımlanması konusunda uzun süredir tartışmalar devam etmektedir (Bican, 2017, s. 355-358). Bunun sebebi iki dillilerin bireysel özellikleridir. Birden fazla dil konuşan bireylerin konuştuğu dillerden hangisini nasıl algıladığı, nasıl öğrendiği konusu kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Bazı uzmanlar birden fazla dil bilen tüm bireylerin iki dilli olacağı kanaatindeyken, bazıları da ana dili seviyesinde bilinen dillerin iki dillilik sayılacağını ifade etmektedir (Günay, 2015). Kavramın adlandırılması konusunda da muhtelif görüşler vardır. Bir görüşe göre iki dillilik, iki dili konuşan bireyleri ifade eder; ikiden çok dilin konuşulması durumu çok dillilik olarak kavramlaştırılır. Aksi görüşe göre ise kaç dil konuşursa konuşsun bu bireyler iki dilli olarak adlandırılmalıdır (Bican, 2017). Çalışmada iki dillilik terimi tercih edilmiştir.

İki dilliliğin ortaya çıkışının birçok sebebi vardır. Bunlar, çeşitli gerekçelere dayanan göçler, etnik çeşitlilik, siyasi özerklik, eğitimle ilgili ve kültürel sebepler olabilmektedir (Maftoon & Shakibafar, 2011; Beardsmore, 1986). Birey bulunduğu sosyal ortam ya da çeşitli ihtiyaçları sebebiyle iki dilli olabilir. Toplumsal iki dillilik ise kültürel ya da siyasi değişkenlerin etkisiyle diller arasında karışmalar yaşanmasıyla ortaya çıkar (Karaağaç, 2011). Tabii bu farklıların ne ifade ettiği nasıl yorumlanması gerektiğine dair kesin sonuçlara ulaşamadığını da eklememiz gerekmektedir. Sosyal bilimlerde birçok konuda olduğu gibi iki dilliliğin dilsel zekayı hangi yönde etkilediği ile ilgili kesin sonuçlara ulaşılmış olmamakla beraber en azından iki dilli bireylerle tek ana dilli bireylerin beyin gelişimi ve yapılarında bariz farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Bakırlı, 2008). Bir dili konuşabilir hale gelme süreci, değişik boyutlarda meydana gelmektedir. Örnek vermek gerekirse, bireyin dili öğrenmesi ile edinmesi farklı kavramlardır. Bireyin, planlanmamış, bir biçimde doğal ortamında dil becerileri edinmesi dil edinimi olarak kavramlaştırılır. Bu noktada dili edinen kişinin süreçte bilinçli -farkında- olmadığı, edilgen bir şekilde doğal sürece dahil olduğu söylenebilir. Dil öğrenme ise planlı ve düzenli bir süreçtir. Okul, kurs ya da dil dersleri aracılığıyla dil öğrenme süreci gerçekleşir. Bilinçli -farkında- bir katılım ve amaçlı etkinlikler söz konusudur. Dil ediniminin yabancı diller öğrenme ile ilgili olduğu da göz

önünde bulundurulmalıdır. İki dillilik 1920'lerde Amerika'da psikometrik testlerle zekâ ölçme çalışmalarının yapılması ile dünyanın gündemine gelmiştir. Elbette burada iki dillilik kavramının tanımlanması değil, iki dilliğin etkilerinin bilimsel düzlemde incelenmesi anlaşılmalıdır (Hakuta & Diaz, 1985, s. 125-130). Zira iki dillilik insanların bizzat günlük hayattan başlamak üzere aşına oldukları bir kavramdır. 60'lı yıllardan itibaren, iki dilliler üzerinde yürütülen araştırmalar, uzun yıllar düşünülen aksine çok dilliliğin, sözel zekâ başta olmak üzere, zekâ gelişimini olumlu yönde etkilediğini kanıtlanmıştır (Bialystok, 2017; Cobas ve Chan, 2001; Chibaka, 2018; Peal ve Lambert, 1962).

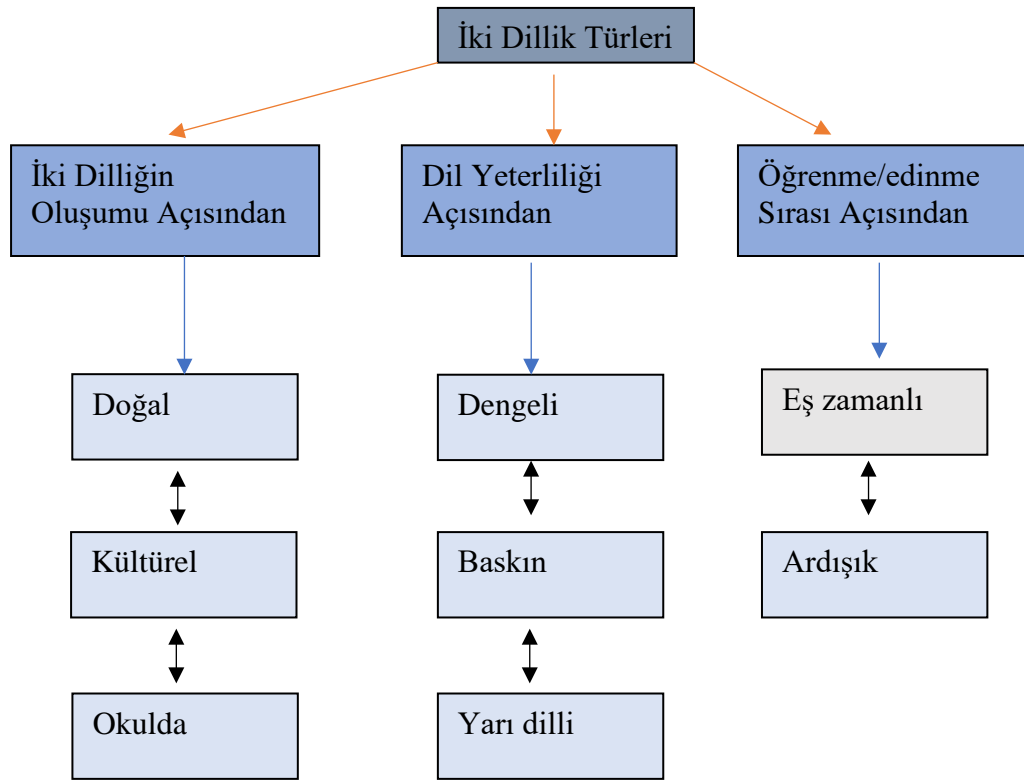
İki dilli öğrenciler üzerine bazı çalışmalarda, iki dilliliğin bilişsel yetenekleri geliştirdiği, kavram yaratma yeteneği ve zihinsel esnekliği arttırdığı öne sürülmüştür (Peal ve Lambert, 1962, s. 18-21). Daha önceki araştırmaların çoğu, iki dillilerin, tek dillilere göre dilsel yetersizlikler taşıdığını iddia etmekteyken, Peal ve Lambert (1962), dengeli iki dillilik ve sözde iki dillilik kavramını ortaya atmışlardır. Bu kavramlar aslında iki dilliliği neye göre ele aldığımızla ilgilidir. Bu ele alış biçimi iki dillilik türlerini ortaya çıkarmaktadır.

Kosova'da Türkçe sınıflarında Türkçe, Arnavutça, İngilizce ve Almanca dersleri görülmektedir. Kosova'da günlük hayatta çok dillilik egemendir. Arnavutça çoğunluğun ana dili olsa da Sırpça, Boşnakça, Türkçe, Goraca gibi başka diller başta aile içinde olmak üzere toplumsal ortamda doğal olarak öğrenilmektedir. Kosova'da okullarda öğretilen yabancı diller olan İngilizce ve Almancayı, genellikle doğal olmayan süreçte öğrenilmesi ve Türk öğrencilerde ana dil seviyesinde konuşan hemen hemen hiç olmaması sebebiyle, bu diller ya da okullarda öğretilen yabancı diller iki dillilik bağlamı içinde değerlendirilmemektedir. Kosova Türkleri arasında özellikle 2000'li yıllardan itibaren artan karma evlilikler - çoğunlukla Türk-Arnavut- Türkçe eğitim içinde iki dilli yani çok ana dilli öğrencilerin bulunmasına sebebiyet vermektedir. Anne ya da babanın Arnavut ya da Türk olması evde iki dilinde kullanılması durumuna sebep olmaktadır. Arnavutlarının çoğunun Müslüman oluşu, evliliklerdeki bu geçişkenliğe katkı sağlıyor gibi görünmektedir.

Kosova Türkçe eğitim öğrencilerinin ana dillerine yönelik algıları *Kişisel Bilgiler Formunda* bulunan; *Ana diliniz nedir?* Sorusuna verilen yanıtlar ışığında değerlendirilmiştir.¹⁰

İki dilliliğin, birey ve toplum açısından ortaya çıkış şekilleri ve durumuna göre çeşitli türleri vardır (Bican, 2017; Obler, 1989; Şen, 2011; Yılmaz ve Demirel, 2015).

¹⁰ Yöntem Bölümü, Çalışma Grubu alt başlığında öğrencilerin ana dillerine yönelik algılarına dair istatistiksel veriler tanıtılmıştır.



Şekil 3 İki dillilik türleri

İki dilliliğin oluşumu açısından bakıldığında, doğal iki dillilik, kültürel iki dillilik, okul iki dilliği şeklinde türler ortaya çıkmaktadır (Skutnabb ve Heugh, 2012). İki dilli bireylerin bu dillerdeki yeterliliği açısından bakıldığında da dengeli iki dillilik, baskın iki dillilik ve yarı dillilik şeklinde bir sınıflama ortaya çıkmaktadır (Skutnabb ve Heugh, 2012). İki dilli bireyin birden fazla dilli olması, doğal olarak bu dilleri eş zamanlı olarak ya da farklı zamanlarda edinmeye/öğrenmeye başlama durumunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu noktada eş zamanlı ve art arda iki dillilik şeklinde iki tür iki dillilikten bahsedilebilir.

İki dilliliğin oluşumu açısından doğal iki dillilik, resmi bir eğitim olmaksızın, bireyin günlük hayatta doğal iletişim yoluyla iki dili öğrenmesini anlatmak için kullanılmaktadır. Genellikle de erken yaşlarda öğrenilmektedir (Skutnabb ve Heugh, 2012). Doğal iki dillilik içsel ya da dışsal sebeplerle gerçekleşebilmektedir. İçsel sebeplere göre, doğal iki dillilik genellikle aile içerisinde gerçekleşmektedir. Aile bireyleri iki ayrı dili konuşmaktadırlar. Dışsal veya toplumsal sebepler diye tanımladıklarımız ise ailede konuşulan dilin dışında bir dilin yani toplumun bireyleri tarafından konuşuluyor olması durumudur. Bu tip bireyler iki dildeki yeterlik ve diğer dili edinimleri sosyal hayat içerisinde kendilerini yeterince tanımlama ve yaşama uyum sağlayabilme çabasının bir karşılığı olacaktır. Doğal iki dilliliğin karşıtı da doğal olmayan iki dillilik olacaktır. Doğal ve doğal olmayan terimlerinin kullanılması, aynı

zamanda bir dili doğal süreçler içerisinde öğrenmenin ve bir öğretim süreci içerisinde öğrenmenin insanlar tarafından nasıl algılandığını düşündürmektedir. Doğal süreçler içerisinde bir dili öğrenmenin tersi anlamına gelen, doğal olmayan iki dillilik kavramı, dili bir öğretim süreciyle öğrenmenin zorluğunu da ortaya koymaktadır (Yılmaz M. Y., 2014, s. 1646).

İki dilliliğin oluşumu açısından okul iki dilliliği, adından da anlaşılacağı gibi, yabancı dili resmi eğitim yolu ile öğrenmenin bir sonucudur ve aslında doğal bir iletişim aracı olmasının tersine o dili öğrenen kişinin başka şansı olmadığını göstermektedir (Skutnabb & Heugh, 2012). Buna göre öğrenilmek zorunda olan dil, dört duvar arasında kalacaktır.

Okul iki dillileri için yabancı dilde öğrenilen bilgi nihai önem taşımamaktadır; fakat arzulanmaktadır. Bu öğrenilen yeni dil, öğrenciler için, öğrenmekten hoşlandıkları bir durum veya işlerinde kullandıkları ya da o dilin doğal konuşmacıları ile konuşmaktan zevk aldıkları bir durumdur (Yılmaz M. Y., 2014).

Bireyin dil yeterliliği açısından, baskın iki dillilik, dengeli iki dillilik ve yarı dillilik durumları ortaya çıkmaktadır.

Dengeli iki dillilik, bireyin iki dilin kullanım bağlamlarını ayırt ederek, kullanım esnasında dilleri birbirine karıştırmadan ve her iki dili de eşit yetkinlik düzeyinde, başarıyla kullanabilmesi durumunu ifade etmektedir. Bu türde, birey her iki dilde de kaliteli bir edinim süreci geçirmiş ve bu süreci her iki dilin de doğal konuşucusu olacak şekilde tamamlamıştır (Uyar, 2012, s. 22).

Baskın iki dillilik ise bireyin bildiği dillerden birinde dilsel beceriler açısından daha yetkin olması ve yetkin olduğu dili daha sık kullanmayı tercih etmesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Uyar, 2012, s. 22).

Yarı dillilikten anlaşılması gereken, bireyin bildiği tüm dillerde yetersizlikler sergilemesidir. Yani dillerden hiçbirinin yeterince gelişmediği durumlarda söz konusudur. Bu olgu ilk dilin kavramlarının henüz oluşmadığı ya da oluşma sürecinde olduğu bir aşamada gelişiminin önüne geçilmesi ve ilk dilin yerini bütünüyle ikinci dilin alması ya da olumsuz aktarma yapması sürecinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Yarı dillilik meselesini daha iyi analiz edebilmek için Cummins (1999), dilsel becerileri; dilbilimsel ve bilişsel olarak ikiye ayırmıştır. Dilbilimsel boyut dilin yüzeysel yapısına, bilişsel boyut ise dilin derin yapısıyla ilişkilidir. Bu iki kavramdan ilki için kişiler arası temel iletişimsel beceriler, ikincisi için ise bilişsel akademik dilsel yeterlilik terimleri ortaya atılmıştır (Cummins, 1999). Cummins

(1999) ayrıca, kişilerarası temel iletişimsel beceriler ile bilişsel- akademik dilsel yeterlilik arasındaki ilişkiyi bir buzdağına benzetmektedir. Buzdağının suyun yüzeyinde kalan kısmı kişiler arası temel iletişimsel becerileri, suyun altında kalan kısmı ise bilişsel- akademik dilsel yeterliliği anlatmaktadır. İkinci bir dili öğrenen kişinin temel iletişimsel beceri düzeyine ulaşması için, iki ila üç yıllık bir süreye ihtiyacı varken, akademik dilsel yeterlilik düzeyine ulaşması için beş ila yedi yıllık bir süreye ihtiyacı vardır. Örnek vermek gerekirse, bir azınlık dilini ana dili olarak konuşan bir öğrenci, bulunduğu ülkedeki resmi dilde eğitim veren bir okulda kısa süre içinde bu dilin yüzey yapısına ilişkin pek çok bilgi edinecek, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle eğitim dilinde iletişim kurmada zorluk çekmeyecektir. Başka bir ifade ile kişiler arası temel iletişimsel becerileri edinecektir. Ancak bilişsel- akademik dilsel yeterlilik kazanabilmek için zamana ihtiyacı olacaktır ve belki de ikinci dilde bu düzeye asla gelemeyecektir.

Türkiye’de azınlık statüsünden ziyade mülteci statüsünde çok sayıda öğrencinin durumu yarı dillilik sorununu gündeme getirecektir. Özellikle 2011 yılından beri Türkiye’ye iltica eden resmi rakamlara göre 3.583.584 (Suriyeli Sayısı, 2020), Suriye vatandaşı 10 yıla yaklaşan bir süredir, Türkiye’de ikamet etmeleri sebebiyle yarı dillilik bağlamında bir örnek oluşturmaktadır. Tabii burada yarı dillilik durumu dil edinimi için kritik dönemi Türkiye’de geçirmiş Suriyeli çocuklarla ilgilidir. Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin dil durumu, toplumsal uyum bakımından daha dikkatli incelenmesi gerekmektedir. Zira yarı dillilik bireylerin eğitim hayatından, zihinsel, ruhsal ve toplumsal gelişimine kadar bazı sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir.

Yarı dilliğin tespit edilmesinde önemli bir kavram eşik düzeyi kavramıdır. Eşik düzey varsayımı, iki dilliliğin çocuğun zihinsel gelişimine olumlu bir etkisi olabilmesi için önce birinci dilde yeterli bir beceri seviyesine ulaşılmasını zorunlu görmektedir (Yıldız C. , 2012). Çünkü iki dilli çocuk her iki dilde de kısıtlı becerilere sahip olursa çevresiyle olan iletişimi kısır kalacaktır. Eşik kavramı, bireyin bir dile dair temel yeterlilikleri edinmesini ima etmektedir. Eşik düzey varsayımının başka bir versiyonunda ise, sadece bir tane değil, iki tane eşik düzey bulunduğu belirtilmektedir. Aşağı eşik düzeye ulaşılmasıyla birlikte çocuğun zihinsel gelişimine yönelik olumsuz etkilerin engelleneceği, yukarı eşik düzeye ulaşılması ile de iki dilli çocuktaki zihinsel gelişimin hızlanacağı görüşü bu yaklaşımda dile getirilmektedir (Yıldız C. , 2012). Eşik düzeyi konusunda bir de aşağı ve yukarı eşik ayrımı yapılmaktadır (Yağmur, 2008; Yıldız C. , 2012).

Aşağı eşik düzey, eşik düzeye ulaşamamasıdır. Bu durumda, yarım dillilik durumuyla karşı karşıya kalınacaktır. Yarım dillilikte birey açısından birçok sorunları beraberinde getirmektedir. Yukarı eşik ise iki dilde yetkinliği ifade etmektedir. (Yağmur, 2008; Yıldız C. , 2012). Bu da iki dillilerin eğitiminde amaçlanan, olumlu görülebilecek bir durumdur. Zira dillerden birisinin konuşanlarının nesillerce aşağı eşikte kalması ve çeşitli sebeplerle geri planda olması o dilin *ölümüne* yol açacaktır. Dil ölümü ya da dil kaybı olarak tabir edilen durum; ana dilde bir konuşmacı kendi ana diline sahip konuşmacılarla yeterince temas halinde olamadığında veya kişiler o dile yeterince hâkim olmadığında, konuşmacının bu dildeki konuşma yetilerinde gerileme yaşamasıyla ortaya çıkar. Dil bilgisel becerilerle beraber, kelime hazinesi içerisindeki ilişkilendirilmemiş kelimeler, zamanla aktif ve hatta pasif kelime hazinesi içerisindeki yerlerini kaybedeceklerdir (Anderson ve Anderson, 1999). Bu noktada dilin korunması adına olumlu ve olumsuz etkenler nelerdir, sorusu devreye girmektedir. Baker (2001), dilin korunması ya da kaybedilmesi sürecine etki eden durumları inceleyen çalışmasında bunu ayrıntıları ile ortaya koymuştur.

Buna göre; dilin korunmasına yol açabilecek durumlar:

1. Siyasi, toplumsal ve demografik etkenler

Sayıda çok olan ve bir arada yaşayan konuşucular.

Kısa süre önce gerçekleşmiş olan ve sürekli bir nitelik taşıyan iç göç.

Ana dilin konuşulduğu anavatanın yakın mesafede bulunma

Anavatana dönüş arzusu ve pek çok konuşucunun dönmesi.

Aynı dili konuşanların oluşturduğu topluluğun varlığını bir bütün olarak sürdürmesi

Belli bir meslekle, uğraşta istikrar.

Ana dilinin sürekli olarak her gün konuşulmasına olanak sağlayan bir işin yapılması.

Temel mesleklerde düşük sosyoekonomik hareketlilik.

Toplumsal ve ekonomik açıdan hareketliliği sınırlandıran düşük eğitim düzeyi; ancak eğitilmiş ve ait oldukları dilsel topluluğa sadık, etkili konuşma yeteneğine sahip liderler.

2. Kültürel etkenler

Ana dilini kullanan kurum ve kuruluşlar (örneğin, okullar, topluluk örgütleri, kitle iletişim araçları, boş zaman etkinlikleri).

Kültürel ve dini törenlerin ana dilde yapılması.

Ana dile sıkı sıkıya bağlı etnik kimlik.

Milliyetçi ihtiraslar besleyen dilsel grup.

Ana dilin anavatanın ulusal dili olması.

Bireysel bir kimlik ve ulusla özdeşleşme olanağı sağlayan ana diliyle duygusal bağlılık.
Aile bağlarının ve topluluğun bütünlüğünün vurgulanması.
Eğitimde ana dili kullanan okulların öne çıkartılması. Amaç ulusal bilincin güçlendirilmesi.
Çoğunluk dilinden farklı bir kültür.

3. Dilsel etkenler

Yazılı şekli de olan tek biçim bir ana dili.

Basımı, yazmayı ve okumayı kolaylaştıran bir alfabenin kullanılması.

Uluslararası düzeyde kabul gören bir ana dili.

Toplulukla ve anavatanla iletişimde kullanılan ana dilinde okuma ve yazma.

Ana dilinin gelişiminde esneklik (çoğunluk dilinden sınırlı terim kullanımı).

Baker (2001)

Dilin yitirilmesine sebep olabilecek etkenler da aynı şekilde bu çalışmada ortaya konmaktadır. Buna göre:

1. Siyasi, toplumsal ve demografik etkenler

Az sayıda olan ve dağınık yaşayan konuşucular

Uzun süreli ve sabit olarak bir yerde yaşama.

Anavatanın uzak ve ulaşılması güç bir yerde bulunması.

Anavatana dönüş oranının düşük olması ya da dönüş arzusunun az olması ve dönüşün güçlüğü.

Aynı dili konuşanların oluşturduğu topluluğun direnç gösterememesi ve sayıca azalması

Mesleki hareketlilik.

Çoğunluk dilini konuşmayı gerektiren bir iş yapılması.

Temel mesleklerde yüksek sosyoekonomik hareketlilik.

Toplumsal ve ekonomik hareketliliğe neden olan yüksek eğitim düzeyi. Olası liderler eğitim düzeyleri nedeniyle ait oldukları dilsel topluluktan uzaklaşmaktadırlar.

2. Kültürel etkenler

Ana dilini kullanan kuruluşların yokluğu.

Kültürel ve dini etkinliklerin çoğunluk dilinde yapılması.

Dil dışı etkenlerle belirlenen etnik kimlik.

Çok az oranda milliyetçi hırslar.

Ana dilinin konuşucuların anavatanlarının tek ulusal dili olmaması ya da bunun başka uluslarca da konuşulması.

Ortak vatanın dilinden ayrı öğelere dayanan bireysel kimlik.

Aile içinde ve toplulukta bağların öne çıkarılmaması.

Bireysel başarının desteklenmesi.

Çoğunluk dilinde eğitimin kabul edilmesi.

Çoğunluk dili ile benzer kültür ve din.

Mesleki ve toplumsal hareketliliği temin amacıyla ırkçılık ve etnik ayrımcılığın kullanılması ile etnik kimliğin ret edilmesi.

3. Dilsel etkenler

Tek bir biçimi olmayan ya da yazılı şekli olmayan bir ana dili.

Öğrenilmesi oldukça güç ve üretimi masraflı olan bir yazı sisteminin kullanılması.

Hiçbir uluslararası önemi olmayan bir ana dili.

Ana dilinde okuma ve yazma becerisinin olmayışı.

Çoğunluk dilinden yeni terimlerin kullanımına kesin karşı çıkış ya da karışmaya ve dilin kaybına yol açacak ölçüde aşırı ödünclemelere itiraz etmeme.

Baker (2001)

Dilin yitirilmesine sebep olabilecek durumlar, azınlık dillerinin korunması anlamında olumsuz sonuçlara sebep olacak, ileri aşamalarda bir tür dilsel asimilasyon söz konusu olacaktır. İki dillilik türlerini ortaya çıkaran başka bir durum da dili öğrenme/edinme sırası olmaktadır. Bireyin anne ve babasının evde konuştuğu dil kritik dönemde dil edinimi dolayısıyla ana dili edinimini etkilemektedir. Dil ya da dillerin aynı zamanda ya da ardı ardına edinilmesi de bireyin çok dilliliği açısından farklı durumlara yol açacaktır. Eğer evde annenin ana dili başka, babanın ana dili başka ise ya da anne ve/veya baba iki dilli ise eş zamanlı iki dillilik ortaya çıkar. Anne ve babanın ana dili tek ise ve toplumsal anlamda hâkim dil bu dilden farklı ise çocuk ilerleyen zamanda bu dili de edinecek ve art arda iki dillilik ortaya çıkacaktır (Alpöge, 2008).

Kosova Türk toplumunda karışık evliliklere rastlanmasının eş zamanlı iki dilliliğin ortaya çıkmasına sebep olacağı öngörülebilir. Bir de dillerin toplumsal saygınlığı anlamında düşünüldüğünde Türkçe adına olumsuz durumların ortaya çıkabileceği akla gelebilir. Öğrencinin ana dili Türkçeye yönelik tutumunun, iki dillilik durumuyla ilişkisine dair veriler, bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

2.3.1. İki Dilli Eğitim Modelleri ve Kosova'nın Durumu

İki dili öğrenciler birçok ülkenin karşı karşıya kaldığı bir meseledir. Eğitim sistemlerinde iki dilliliğe dair uygulamaları inceleyen Baker (2001), bu uygulamaların benzer ve farklı yönleri ile çeşitli özelliklerini göz önünde bulundurarak bir sınıflandırma önermiştir. Bu sınıflamayı daha doğru anlamak için Baker'ın (2001) kavramlaştırmalarını gözden geçirmek gerekmektedir.

Daldırma modeli, azınlık durumunda olan öğrencinin dil ihtiyaçlarının eğitim sisteminde yer bulamadığı bir modeldir. Geçici sınıflı daldırmada, ilk aşamada azınlık ana dilinde özel eğitim söz konusudur. Ardından egemen dilli sınıf ortamına dahil edilir. Geçici iki dilli eğitimse, geçici sınıflı daldırmadan farkı ilk aşamada verilen eğitim tamamen egemen dille uyum sağlamaya odaklanmasıdır. Yabancı dilli eğitim modeli de ekonomik ya da siyasi gerekçelerle, eğitimin çoğunluk ya da azınlık dili dışında yabancı bir dilde yapılmasıdır (Baker, 2001).

Türkiye'de de İngilizce ve Fransızca eğitim dilini tercih eden çeşitli kademelerde okullar mevcuttur. Tabii bu tip okulların eğitim sistemi içindeki oranı da o ülkenin eğitim sistemi hakkındaki tespitlerde önem arz etmektedir (Akyol, 2009, s. 89-91).

Ayrımcı iki dilli eğitim modelinde, ortam dilinin öğrenilmesi geri plandadır. Öğrencilerin hangi dilde eğitim alacağı tercihe bırakılmıştır. Tercih öğrencinin ya da velinin olabilir. Bu tür bir anlayışta, egemen dil ya da resmi dilde eğitim göz ardı edildiği için uzun vadede bu eğitim sisteminin sosyal ve siyasi sonuçları olabilecektir (Baker, 2001).

Zaman zaman Türkiye'de bazı çevrelerce bu tip bir eğitim modeli gündeme getirilmektedir. Fakat görüldüğü üzere bu modelin sakıncalarını Türkiye konjonktüründen bağımsız araştırmalar dahi ortaya koymaktadır. Batırma modeli ve bundan sonraki modellerin iki dillilik açısından olumlu yönleri öne çıkmaktadır. Batırma modelinde de azınlık ana dili konuşan öğrencinin egemen dilde eğitimle başlayan uyum sürecinin ardından kendi ana dilinde de eğitim alması sağlanır. Dili koruma modelinde hem egemen dilde hem de ana dilde eğitim verilmektedir. Ağırlık ise ana dilde eğitimdedir (Baker, 2001).

Tablo 9

İki Dilli Eğitim Modelleri

Model	Öğrencinin Dilsel Durumu	Eğitim Dili	Amaç	Nihai Hedef
<i>İki Dillilik Açısından Zayıf Eğitim Modelleri</i>				
Daldırma	Dilsel azınlık	Egemen dil	Asimilasyon	Tek dillilik
Geçici Sınıflı Daldırma	Dilsel azınlık	Egemen dil, Geçici sınıfta ana dil	Asimilasyon	Tek dillilik
Geçici İki Dilli Eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dilinden egemen dile geçiş	Asimilasyon	Görece tek dillilik
Yabancı Dilli Eğitim	Dilsel çoğunluk	Egemen dil ve/veya yabancı dil	Sınırlı zenginleştirme	Sınırlı iki dillilik
Ayrılcı İki Dilli Eğitim	Azınlık dili	Seçmeli ana dilde eğitim	Ayrışma, özerklik	Sınırlı iki dillilik
<i>İki Dillilik Açısından Güçlü Eğitim Modelleri</i>				
Batırma	Dilsel çoğunluk	Başlangıçta egemen dile ağırlık veren iki dilli	Çoğulculuk ve zenginleştirme	İki dillilik ve iki dilli okur yazarlık
Dili Koruma	Dilsel azınlık	Ana dile ağırlık veren iki dilli	Koruma, çoğulculuk, zenginleştirme	İki dillilik ve iki dilli okur yazarlık
Çift Yönlü İki Dilli Eğitim	Karma dilsel azınlık ve dilsel çoğunluk	Azınlık ve egemen dili	Koruma, çoğulculuk, zenginleştirme	İki dillilik ve iki dilli okur yazarlık
Egemen Dillerde İki Dilli Eğitim	Dilsel çoğunluk	İki egemen dil	Koruma, çoğulculuk, zenginleştirme	İki dillilik ve iki dilli okur yazarlık

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. London: Multilingual Matters

Baker (2001), iki dilli eğitim modellerini derli toplu bir şekilde sunmuştur. Burada geçen bütün modeller incelendiğinde, Kosova'da Türkçe eğitimin, dili koruma modeline daha yakın olduğu ifade edilebilir. Dünyada çok dilliliğin yaygın olduğu bölgelerin azınlıkların eğitimi ile ilgili teslim ettiği haklar bağlamında değerlendirildiğinde Kosova'da 2020 yılı itibariyle en azından ana dilde eğitim bağlamında çoğulcu bir eğitim politikası güdüldüğü, belirtilebilir.

Balkan bölgesinde, Makedonya, Batı Trakya, Kosova, Bulgaristan, Moldova yoğunluklu olmak üzere Türk çocuklarının eğitimi meselesi söz konusudur. İki dilli eğitim modelleri ve ilgili araştırmalara göre bir yargıda bulunulacaksa, Makedonya, Kosova ve Moldova'da Türkçe ana dilinde eğitimin yasal ve fiili koşulları, Türkçe eğitimi açısından gayet

elverişlidir. Batı Trakya yani Yunanistan ve Bulgaristan bu anlamda sorunlu yerler olarak değerlendirilebilir.

İki dilliliğin çeşitli açılardan ele alınışı, türleri ve eğitime dönük yanlarını ortaya koyduktan sonra, çalışma kapsamında iki dillilik kavramına dair anlayışın da açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Basit bir tanımla, iki dili ana dili düzeyinde konuşan bireyler iki dillidir. Dolayısıyla bu tür durumlar iki dillilik olarak ifade edilir. Bireyin bildiği dillerden hangilerinin ya da hangisinin ana dili olduğu tartışmalara konu olabilmektedir. Bunun için ana dili edinmede kritik dönem ölçüt alınmalıdır (Krashen, 1981). Birey açısından bir dilin ana dili kapsamında değerlendirilebilmesi için 6 yaş öncesinde edinilmiş olması gerekmektedir. Kritik dönemin hangi yaşları ihtiva ettiği tartışmalıdır. Buna karşın ana dili edinimi açısından kritik dönemin 6 yaş öncesi olarak değerlendirilmesi mümkün görünmektedir (Krashen, 1981). Bu kritik dönemden sonra öğrenilen dillerin ana dili seviyesinde değerlendirilmesi söz konusu değildir.

2.3.2. İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi

Çalışma kapsamında, yurtdışı Türklerde Türkçe eğitimi kavramı Türkiye ve Türkiye Türkçesi penceresinden değerlendirilmiştir. Çeşitli sebeplerle yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları ya da Türkiye dışında kalmış Türklerin Türkçe eğitimi konusuna odaklanıldığında, Batı Avrupa'ya göçen Türklerle, Osmanlı sonrası Türkiye dışında kalan Rumeli Türklerinin sayısal anlamda da önem arz ettiği görülmektedir.

2.3.2.1. Batı Avrupa

Batı Avrupa ülkelerinde, başta Almanya olmak üzere çok sayıda Türk yaşamaktadır. Bunlar çoğunlukla daha önce aileleri bu ülkelere işçi olarak gelmiş ve bir kuşaktır bu ülkede yaşayan Türklerdir. Türkiye'de *gurbetçiler* olarak adlandırılan bu grup Batı Avrupa'da yaşayan Türklerin çoğunu kapsamaktadır. İlk defa 1963 yılında başlayan Türkiye'den işçi göçlerinin ardından 1969 yılından günümüze; Türkiye'nin ilgili kurumları, yurt dışında yaşayan Türkler için öğretim programı geliştirilmesi, öğretmen gönderilmesi ve ders kitapları hazırlanması gibi çeşitli destekleyici faaliyetler yürütmektedir (Şen, 2016, s. 3).

Yurt dışında İki dillilik ve Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Almanca Türkçe İki dilli Eğitimi adlı çalışmasında, ilginç sonuçlara ulaşmıştır (Yıldız C. , 2003). Bu çalışmanın

ulaştığı sonuçlar Almanya'daki Türkçe ana dilli vatandaşların sayısının, yurt dışında Türkiye Türkçesini ana dil olarak konuşan bireyler içindeki oranının yüksekliği düşünüldüğünde genel bir kanı edinilmesini de sağlayacaktır.

Çalışma grubunun bir parçası olan öğrencilere yöneltilen “Evde genellikle hangi dilde konuşursunuz?” sorusuna öğrencilerin %63 karma (Almanca ve Türkçe), %27 Türkçe, %7 Almanca cevabını vermeleri Türkçenin bu ve benzer ülkelerdeki geleceği açısından düşündürücüdür.

Velilere sorulan “Çocuğunuzla hangi dilde konuşursunuz?” sorusuna sırasıyla; karma ve Türkçe cevapları verilmiştir. Meseleye ebeveynler cephesinden bakıldığında da durum benzer görünmektedir. Yine veliler “Çocuklarınız kendi aralarında hangi dili konuşuyor?” sorusuna, karma ve genellikle Almanca cevaplarını yüksek oranda vermiştir. Velilere, çocuklarının Türkçe öğrenirken yaşadığı zorlukları belirtmeleri istendiğinde; sorun yok (%10,9), iki dili karışık konuşuyor (%7,9), Türk alfabesine hâkim değil (%12,1), kelime haznesi eksik (%22,6), yetersiz eğitim alıyor (%12,6), telaffuz sorunları var (%6,7), velilerin ilgisizliği söz konusu (%1,7), özgüven eksikliği (%2,8), Türkçe önemsiz bulunuyor (%8,8), pratik yapma olanakları az (%12,6) cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca “Öğrencilerinizin günlük yaşamında Türkçeyi kullanma durumu nedir?” Sorusuna %58 oranında yetersiz cevabı verilmiştir.

Yurtdışında yaşayan iki dilli Türklerle, Türkiye’de, ana dillerinin hâkim olduğu bir coğrafyada yaşayan bireylerin yetiştikleri şartlar çeşitli açılardan farklılık gösterdiğinden, bu farklılık bireylerin Türkçe dil kullanımlarına da yansımaktadır (Uluçam, 2011; Yılmaz M. Y., 2014). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türklerle, Türkiye’de yaşayan tek ana dilli Türklerin dil kullanımlarını dilbilimsel ölçütlerle ele alan bir çalışmanın çalışma grubunu Türkiye’de ikamet eden üniversite öğrencileri ile Almanya’da yaşayan Türk üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, Almanya’da yaşayan öğrencilerin, Almancadan olumsuz aktarmalar yaparak Türkçe sözdizimine uygun olmayan kullanımlarının yoğun olduğunu tespit etmiştir (Tulu, 2009; Rezzagil ve Ataman, 2014; Uluçam, 2011).

Belet (2009) tarafından yapılan, Norveç’te ilköğretimde Türkçe eğitimin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde incelendiği çalışmasının sonuçlarına göre; katılımcılar ana diline hâkim olmak ve iyi iletişim kurabilmek ve buldukları toplumun dilini edinmede başarılı olmak gibi amaçlarla ilgili Türkçe eğitime dair beklentilere sahiptir. Araştırmanın katılımcıları; Türk öğrencilerin ana dillerini özellikle aile çevresinde kullandıklarını,

öğrencilerin anlama ve ifade becerilerinde sorunlar yaşandığını dile getirirlerken bu sorunların çözümüne yönelik olarak ana dili Türkçenin öğretimine yönelik programlara Türkçe derslerinin konulması, kaynakların oranının artırılması, kitap okuma etkinliklerinin artırılması ve çeşitli eğitim CD'leri yoluyla öğrenme ortamlarının geliştirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Tüm bu sorunların çok boyutluluğu ve sürece yayılışına benzer şekilde, çözümler de çok boyutlu iş birliği ve uzun süreli planlama, istikrar ve kararlılıkla atılacak adımlarla mümkün olacaktır.

2.3.2.2. Balkan Bölgesi

Kosova'nın da içinde bulunduğu Balkan bölgesinde çok dilli ve kültürlü toplumsal ortam bölgenin tarihi arka planıyla ilişkilidir. Bölge ülkelerinin neredeyse tamamında farklı ana diller konuşan ve nüfus içindeki oranı açısından ciddi rakamlara ulaşan halklar bulunmaktadır. Bu heterojen görünüm, ana dilde eğitime dair aşağı yukarı benzer uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Kosova, Makedonya, Yunanistan, Sırbistan, Karadağ, Arnavutluk, Bosna Hersek, Romanya gibi balkan ülkelerinin çoğunluğunda azınlıkların ana dilde eğitimi ile ilgili yasalar mevcuttur. Dünyada iki dillilik konusuna artan bir ilgi bulunmaktadır. Özellikle 60'lı yıllardan sonra iki dilliliğe yönelik olumlu algıların gelişmesiyle özellikle Avrupa Birliği çerçevesinde iki dilliliğin ya da çok dilliliğin korunmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Bölge ülkelerinde çoğulcu politikaların yaygınlaşmasının bir başka sebebi de uluslararası camiada kabul görme isteğidir. Örneğin Kosova'nın bağımsızlık ve devletleşme sürecinde de çok dillilik, çok kültürlülük ve çoğulculuk vurguları yapılmıştır.

Balkan bölgesinde Makedonya, Batı Trakya, Gagauzya, Bulgaristan gibi ülkelerde Türkçe eğitimini inceleyen araştırmalar mevcuttur. *İlgili Araştırmalar* bölümünde bu çalışmalar hakkında daha ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

2.4. Dil Becerileri

Dilin tanımı, işlevleri ve önemi üzerine oluşan çok geniş bir literatür oluşmuştur. Beşerî teknolojinin artarak devam eden muazzam ilerlemelerine rağmen, iletişim dizgeleri içinde, dilin hala en gelişmiş olduğu görülmektedir. Öteden beri dilin bu karmaşık ve gelişmiş yönü

üzerine dikkat çekilmiştir. Dil ile düşünme yeteneği ve hayal gücü arasında doğrudan bağ olduğu da birçok araştırmacı, düşünür ve bilim insanı tarafından ifade edilmiştir. Wittgenstein'in (2006) "Dilimin sınırları düşüncemin sınırlarıdır" ifadesi bunu en sade ve veciz şekilde anlatanlardan biridir (s. 133). Gerçekten de insanın zihinsel gelişimi ile dil gelişimi arasında ilişkiler vardır. Son zamanlarda ciddi ilerlemeler kaydeden beyin dilbilimsel çalışmalar, beyin, zihin ve dil gelişimi arasındaki sarmal ilişkileri ortaya koymaktadır. Bilmenin, bilginin, iletişimin yaşamdaki öneminin ne denli arttığı, yetkin dil becerileri edinmenin bu kavramlarla ilişkilerinin kişisel başarılar açısından da son derece belirleyici olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Dil becerileri içinde, anlama ve anlatma becerilerinin altında, kazanılış sırasına göre; dinleme, konuşma, okuma ve yazma vardır. Dinleme ve okuma anlamaya yönelik dil becerileri, konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerileridir. Dil becerilerinin gelişimi, anne karnında başlamaktadır (Sağlam, 2015, s. 26-28). İlk etapta anne karnında dinleme becerisi ile başlayan süreç, doğumdan sonra doğal ortamda kazanılan dil edimleri ile devam eder. Bu beceriler ilk aşamada dinleme ve konuşma becerileri olmaktadır. Dilin yazı temelli göstergelerinin öğrenilmesiyle beraber -büyük oranda örgün eğitim sistemi içinde olacaktır- okuma ve yazma becerileri gelişmektedir. Yapılan çalışmalar ve gözlemlerimiz öğrencilerin kapsamlı bir ana dili eğitiminin gerekliliğine dair yeteri kadar ikna olmadığını göstermektedir. (Cemiloğlu, 2004; Demirel, 1999; Sever ve Zekeriya Kaya, 2006). Bunun arka planında bireyin okula gitmeden de bir dili öğrenip konuşabilmesi gerçeği olmalıdır. Dil bilgisi bilmeden de o dili konuşabileceğimiz gerçeğini de bu durum dahilinde değerlendirebilir. Türkçe dil becerileri ve dil bilgisinin öğrencilere en doğru şekilde kazandırılmasının gerekliliği temelde dil bilinci ile alakalıdır. Birey dil bilgisi bilmeden ya da dil eğitimi almadan dili konuşabilir fakat dilin kurallarını, yapısını, ahengini, estetiğini tam anlamıyla anlamanın yolu ancak başarılı bir dil eğitiminden geçmektedir. Aksi halde birey dili edindiği şekliyle sorgusuz ve gelişigüzel şekilde kullanacaktır. Bireyin dilin kullanımına eleştirel bakabilmesi, yargıda bulunabilmesi hepsinden önemlisi ifade gücünü geliştirebilmesi dil becerilerinin düzenli, amaçlı ve yetkin bir dil eğitimi aracılığıyla kazanılmasına bağlıdır. Hayatın her alanında dil becerilerine sahip olmanın gerekliliği ortadadır. Bunun yanında üst düzey düşünme becerisi de ancak üst düzey dil becerileri ile mümkün olabilir. Ancak bu gerçeği kavrayabilen ülkeler ve eğitim politikaları dil eğitiminin hakkını teslim edebilir. Ortak hafızanın ve değerlerin yaşamasının, toplumsal huzurun tesis edilmesinin bile yetkin bir dil ana dili eğitimi olmaksızın gerçekleştirilmesi düşünülemez.

Dil becerileri arasında okuma, yazı temelli olanlardandır. Bu beceride, yazı göstergelerinin algılanması, birleştirilmesi ve anlamlandırılması söz konusudur. Anlamlandırmanın bağlamını toplumsal uzlaş ve koşullar meydana getirir. Uzlaşından kasıt, dilsel birimlerin o dili konuşanlar tarafından aynı şekilde anlaşılmasıdır. Bağlam da her ne kadar dilsel birimlerin, örneğin sözcüklerin anlamlarının, bütün belirgin tanımlamalara rağmen anlamı kuran sürecin esnek olması ile ilgilidir. Okuma metninin bağlamı da metin içi ve metin dışı bazı unsurların oluşturduğu bütünlükte ortaya çıkmaktadır. Okuma eğitimi, öğrencinin okuma becerilerini aşamalı olarak geliştirir. Anamlı en küçük birimlerden görece uzun ve karmaşık cümlelere, yoruma ve değerlendirmeye açık ifadeleri anlamlandırmaya kadar giden bu süreç bireylerin eğitim hayatı açısından da önemlidir. Türkçe de okumak sözcüğünün anlamlarından birisinin eğitim almak olması tesadüfi olmamalıdır. Mevcut Türkçe öğretim programının okuma becerisi kazanımları, doğru okuma ve okuduğunu anlama olarak iki boyutta değerlendirilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). Doğru okuma konusunda göz önünde bulundurulması gereken bir husus da okuma ve seslendirme kavramlarının ayırt edilmesidir. Seslendirme temelde yazının sese dönüştürülmesidir. Okuma sürecinde ise seslendirme ve anlamlandırma vardır. Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin düşünsel gelişiminde önem arz etmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinin zihinsel işleme dayalı birçok konuda öğrencinin başarısını artırması beklenir. Bunun yanında sözcük dağarcığının geliştirilmesinde dinleme ile beraber okuma ön plana çıkmaktadır. Sözcük kadrosu açısından yazılı dilin sözlü dile göre daha üstün olduğu da göz önünde bulundurulursa okumanın sözcük öğretimi açısından önemi daha iyi görülecektir. Dilin kullanımında sözcük kısırlığı tartışmalarının yoğunlaştığı günümüzde okuma becerisinin geliştirilmesine önem verilmektedir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda *okuma saati* uygulaması başlatılmıştır. Merkezi sınavlarda okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini öne çıkaran soru tarzlarına yönelim başlamıştır. Düşünen, sorgulayan, eleştiren, araştıran, öğrenen bireylerin ortak yönü okuma becerilerindeki başarıları ile ilişkilidir.

Okuma gibi dinleme de alıcı dil boyutunda değerlendirilir. Dinleme ile işitme kavramlarının da ayırt edilmesi gerekmektedir. İşitmenin istemsiz oluşuna karşın, dinlemede kasıtlılık vardır. Dinleme esnasında dinleyici algısını konuşana yöneltir. Algılama ve anlamlandırma dinlemenin iki boyutudur. Doğru algılama kişiden, ortamdaki ya da araçtan kaynaklanan birtakım fiziksel koşulları gerektirir. Örneğin işitme engeli ya da gürültü algılamanın mümkün olmamasına sebep olabilir. Anlamlandırma ise bazı zihinsel hazırbuluşlukla

ilgilidir. Burada dinleyicinin hedef dille ilgili yeterliliklerinden bahsedilebilir. Dil iletişimi, uzlaşmış birimlerle kod oluşturma ve kod çözme işlemi olduğuna göre dinleyicinin algıladığı kodları çözümleyecek ve anlamlandırarak yeterlilikte olması gerekmektedir. Nihai amaç; sesleri, sözcükleri, söz dizimsel yapıları bir bütünlük içinde anlamlandırmak olacaktır.

Dinlemenin gerçekleşme biçimi ve niteliğine göre türlere ayrılması mümkündür. Dinleme türleri; ayrıştırıcı dinleme, aktif dinleme, iletişimsel dinleme, estetik dinleme, eleştirel dinleme, diyalog kurmak için dinleme olarak sıralanabilir (Doğan, 2007). Ayrıştırıcı (ayrıt edici) dinleme; sesleri ve görsel uyarımları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinlemedir. Bu türde konuşma seslerini, müzik tonlarını, çevreden gelen olağan sesleri, birden çok anlamı olan kelimeleri, sözlü iletişime eşlik eden sözsüz iletişim unsurlarını, vb. ayırt etmek için dinleme yapılır (Doğan, 2012, s. 34). Katılımlı dinleme, iletişimli dinleme gibi terimler de kullanılan aktif dinleme; sözlü iletişim kurmanın temeli olarak kabul edilmektedir. Aktif dinlemede geri iletim esastır (Doğan, 2012, s. 30-36).

Dinleme sürecinde önemli bir kavram olan, bir kimseyle konuşurken onun demek istediğiyle bizim anladığımızın aynı olup olmadığını denetlemeye geri iletim denir. Aktif dinlemenin en önemli özelliği bilinçli bir biçimde ve sürekli olarak geri iletim kullanmasıdır (Ünalın, 1999, s. 68). İletişimsel dinleme gündelik hayatta öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenlerle ve diğer insanlarla iletişim kurarken kullandıkları dinleme türüdür. İletişimsel dinlemede temel amaç, çevrede bulunan diğer insanlarla duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıdır. Eğlence ve zevk almak için dinleme estetik dinlemedir, bu tür dinlemede mesajın duygu ve heyecan uyandırması beklenir (Doğan, 2007).

Eleştirel dinleme birinin söylediğini en iyi şekilde anlamak için onu nasıl dinlediğimizi gözlemlenme biçimidir. Konuşulan şeyler bir bakış açısını yansıtır, bunun için kimi fikirler kullanılır kimileri kullanmaz ve dinleyicisinin fark etmesini amaçlayarak bazı imalar taşır (Yakıcı, Yücel, Doğan, ve Yelok, 2012). Diyaloga dayalı dinlemede konuşan kişiyle göz kontağı oluşturmak, konuşmayı bölmek, konuşmak istenildiği zaman vücut hareketleriyle söz almaya çalışmak esastır (Fidan, 2012, s. 30)

Dinleme becerisinin önemi sık sık ifade edilmektedir. İletişim sorunlarının en önemli sebeplerinden biri, doğru dinlemenin gerçekleşmemesidir. Bu bağlamda en önemli dil becerisi dinleme becerisi olarak değerlendirilebilir. Bireyselliği ön planda tutan, bencil bireylerin dinlemekten çok konuşmaya, anlamaktan çok kabul ettirmeye yöneldiği

gözlemlenmektedir. Dinleme becerisi geliştirmenin, bireyin duyuşsal gelişimine katkı sağlayacağı da söylenebilir. Bahsedilen sorunlarla ilgili serzenişlerin toplumda artması, durumun toplumsal bir soruna dönüştüğüne işaret etmektedir. Türkçe eğitimi ya da dinleme eğitiminin dolaylı kazanımlarından birinin de empatiye ve hoşgörüye dayalı iletişim kurabilme yeterliliğinin kazanılmasıdır. Çözüm dinlemeyi bilmektir.

Dilin ifade edici boyutları konuşma ve yazmadır. İnsanlığın kadim tarihinde konuşma daha yaygın bir ifade aracı olmuştur. Sözlü dil ve bunun etrafında gelişen sözlü kültür, kültürel unsurların taşınmasında tarih boyunca başat rol oynamıştır. Nispeten daha geç kullanılmaya başlayan yazıdan önce insanlar sözlü dil aracılığıyla toplumsal belleklerini muhafaza etmişlerdir. Bunun en yaygın şekli ezberdir. Özellikle nazım biçimindeki sözel metinlerin ezberlenmesi birçok kültürde gelenek haline gelmişti. Şiirler, destanlar, hikayeler, mitler sözlü dil vasıtasıyla ağızdan ağıza kuşaktan kuşağa ezberlenmiştir. Hatta Platonun yazının icadının insan belleğinin zayıflamasına yol açtığına dair düşüncesinin sebebi de bu ezber geleneğinin yazılı dilin yaygınlaşmasıyla sekteye uğrayacağını tahmin etmesi olmalıdır (Platon, 2009).

Her dilin kendi içinde tutarlı bir ezgisi, ses düzeni ve dizilimsel tercihi vardır. Hiç anlamı olmayan bir dilde konuşmalara şahit olduğunda eğer kişi bu dilin ezgisine ve ses düzenine aşına ise hangi dilde konuşulduğuna dair tahminde bulunabilir. Bu bağlamda dillerin kendine has müzikal bir dokusu olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Ana dille düşünüp, ana dille hissedildiği düşünülürse; dildeki bu ritmin, ses bilgisel unsurların çeşitli boyutlarda özümzeneceği de söylenebilir. Örneğin, insanlar küçük yaşlardan itibaren ana dillerini konuştukça bu dile uygun biyolojik uyum bile göstermektedir. Vücutta ses üretiminde etkin rol oynayan kısımların zamanla dile özgü değişimler geçirdiği görülmektedir. Örneğin ana dili Arapça olan bir birey sonradan Türkçe öğrendiğinde Türkçe sözcüklerin sesletiminde bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Türkçe *h* sesini Arapça gırtlaktan gelen *h* sesine yaklaştırma eğilimi olabilmektedir. Ya da tam tersi düşünüldüğünde ana dili Türkçe olan biri, sonradan Arapça öğrendiğinde, ana dilinde olmayan *ayn* sesini doğru çıkarmakta muhtemelen zorlanacaktır. Dilin ses özelliklerine uyum sağlayan bu yapıya hançere denmektedir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2019). Bu manada da ana dilinin kişinin üzerinde kalıcı bir iz bıraktığı görülmektedir.

Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma, doğru eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum hâlinde

yaşamalarında büyük bir öneme sahiptir. Türkçe konuşma becerisini geliştirmek adına yapılması gerekenler, Türkçe dersinin bilgiden ziyade beceri dersi olduğu yaklaşımına uygun uygulamalar geliştirmektir. Konuşma becerisinin yeterli seviyeye gelmesi, anlamlı ve doğru konuşma alışkanlığının dil yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesiyle mümkündür. Konuşma becerisi gelişmiş bir bireyin toplumsal hayatta ciddi avantajlar elde edeceği ortadadır. Kosova gibi çok dilli ortamlarda yaşayan Türk öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine önem verilmelidir. Telaffuz, vurgu ve tonlamada başka dillerin etkisine açık olan öğrencilerin Türkçenin ses özelliklerine ve kurallarına uygun konuşması son derece önemlidir. Konuşma becerisi açısından önemli bir sorun olarak görülen başka bir mesele de yerel ağız kullanımı meselesidir. Her ne kadar yerel ağız kullanımının yanlışlığı ya da doğruluğu tartışmaya açık olsa da İstanbul Türkçesi ile Türkçe eğitimi konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Türkçeyi anlamak ve incelemek açısından Türkçenin ağızları son derece önemlidir. Fakat dil eğitimi cephesinde bakılınca yerel ağız kullanımı konuşma eğitiminin sorunlarından biri olarak görülmektedir. Öğrencilerin konuşma bozukluğu kapsamında değerlendirilen sorunlardan en çok karşılaşılanlardan biri de ders ortamında yerel ağız kullanılmasıdır (Eryılmaz, 2015). Bunun dışında sık tekrarlar, Türkçenin prozodisine uygun olmayan kullanımlar gibi çeşitli sorunlar da alanyazında ifade edilen sorunlar arasında bulunmaktadır.

Yazma ya da yazılı anlatım, dil becerileri arasında genellikle gelişimi en son tamamlanan beceri olarak görülmektedir. Sözlü anlatıma göre daha karmaşık, çok boyutlu, belirgin kurallı olan yazılı anlatım haliyle öğrencilerin genelde zorlandığı bir beceridir (Yıldız ve Kaman, 2016, s. 518-520). Bu durumun devam etmesi öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesi sebep olabilir. Bu yüzden Türkçe derslerinde yazma etkinliklerine önem verilmelidir. Yazma kurallarının belirginleştirilmesi, öğretmen tarafından anında dönüt verilmesi, yazılı anlatıma ve metinlere dair bilgilerin kavranması son derece önemlidir. Yazma konusunda üretken olmak için belli bir birikim de gereklidir. Yazma işi birçok farklı faaliyetin aynı anda bir arada yapılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir zihinsel iş olduğundan bilişsel sistem üzerinde oldukça fazla talepte bulunur (Flaynn ve Stainthorp, 2006, s. 54). Bu da ifade gücünün gelişmesiyle yazma becerilerinin doğrudan ilişkili olduğunu gösterir. Türkçede kalemi kuvvetli olmak deyimi yazma becerisi ile konuşma becerisinin belli yönlerden ayrıştığını; sesi görselleştirmenin ya da yazıya dönüştürmenin yazma olmadığını işaret etmektedir. Yazma becerisi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, kişinin kendisini keşfetmesini sağlar. Ayrıca öğrencilerin kendi bakış

açılarını etkin bir biçimde yapılandırmasına yardımcı olması, akademik başarıyı artırması ve bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları önemli bir beceri olması bakımından eğitimde önemli bir yer tutar. Çağımızda yazma alanında yetkin olmak bireylerde aranan özelliklerden biridir. Arık iletişimin olmazsa olmaz araçlarından biri olarak yazı, hayatın her alanına dahil olmuştur. Bu yönüyle yazılı anlatım kapsamına, günlük notlardan, iş raporlarına ve İnternet kullanımına; bilimsel incelemelerden değişik edebiyat türlerinde yazılmış yapıtlara kadar çeşitli ürünler girmektedir.

Metin pek çok dil ve anlatım unsurlarından oluşmuş organik bir bileşimdir. Kaliteli bir metnin nasıl olması gerektiğine dair süregelen tartışmalar sonunda literatürde metinsellik ölçütleri belirginleşmiştir. Buna göre; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık, metinlerarasılık gibi unsurlar metnin bileşimini oluştururlar (Kara ve Kutlu, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesinde bu unsurların üzerinde de durulmalıdır.

Dil bilgisi kavramı ile özetle bir dilin kurallar bütünü anlaşılabilir. Dilbiliminde kimi zaman genel manada dilin kuralları yani evrensel gramer anlamında kullanımlar mevcut olsa da buradaki gönderme belirli bir dilin kurallarınadır. Türkçenin dil bilgisi ve dil becerilerine ait kuralları ifade etmektedir. Dilin karmaşık ve değişken doğasına karşın dil öğretiminde kurallaştırmanın, bir nevi belirginleştirmenin, gerekliliğinden hareketle, kurallar kadrosu oluşturulmuştur. Yapılan araştırmalar öğrencilerin dil bilgisi öğreniminde zorlandığını ortaya koymaktadır (Arıcı, 2019). Bazen öğrencilerin bilişsel gelişim durumlarının dil bilgisel kuralların aşırı soyut algılanmasına sebep olduğu görülmektedir. Bu gerçekten hareketle dil bilgisi öğretiminde ilerleyen sınıflarda dil bilgisi öğretiminin somuttan soyuta doğru planlanması gerekmektedir. Aksi durumlarda öğrencinin dil derslerinden soğuması, olumsuz tutum geliştirmesi sorunları ile karşılaşabilmektedir. Son yıllarda geliştirilen Türkçe öğretim programlarında bu durum göz önünde bulundurulmuş ve ilkökul seviyesinde dil bilgisi kuralı öğretilmemesi Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrencilere sezdirilmesi amaçlanmıştır. Ancak ortaokul seviyesinde dil bilgisi kuralları verilmeye başlanmaktadır. Geleneksel dil eğitiminin dil bilgisi odaklı yaklaşımından da uzaklaşımak istenmektedir. Öğretim programları, ders kitapları, sınav uygulamaları buna uygun hale getirilmeye çalışılmaktadır. Maalesef dil öğretim alışkanlıklarını kısa sürede değiştirmek mümkün değildir. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel anlayışı ya da eski alışkanlıklarını terk etmediği ve derslerinin bu şekilde yürütüldüğü gözlemlenmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Almanya Örneği adlı çalışmasında Güzel (2014), iki dillilik kavramı ve çeşitleri, Türklerin Avrupa'daki dağılımı, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ile bu konuda görevli kurumlar ve gerçekleştirilen uygulamalar başta olmak üzere çeşitli konularda bilgi ve bulgular sunmaktadır. Çalışmaya göre iki dillilerin eğitiminde önemli kavramlardan birisi hedef kitlenin yani iki dillilerin çeşitli yönlerden tespit edilmesidir. Çalışmaya göre tespit aşamaları:

İki dilliliği ölçme

İki dilliliğin nedenlerini ortaya koyma

İki dilde de yetkinliği sağlamanın yollarını arama

Bulunulan ülkenin eğitim sistemini inceleme

İki dilli bireylerin yaşadıkları ortamı inceleme

Bireyin veya toplumun iki dillilik aşamaları kavrama

Yabancı çocukların kendi dilleri ya da kültürlerinden koparılmamasının gerekliliğini kavrama

İki dilli bireylerin ana dillerinden uzaklaşma, ikinci dile yaklaşma seviyelerinin tespit edilmesi çalışmaları olmak üzere sıralanmaktadır.

Çalışmada iki dilli Türk çocuklarının eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler belirlenmiştir.

Bunlar:

1. İki dilli bireylere, öncelikle misafir olunan ülkenin alfabesi öğretilmelidir. Alfabe bir dile ulaşmak için elde edilmesi gereken ilk anahtardır. Alfabedeki harflerin sesletiminin doğru yapılması, bireyin dil öğrenmesini kolaylaştıracaktır.
2. Dile ait kurallar, öğrencilerin yanlışlarının düzeltildiği sırada daha iyi kavratılabilir. Çünkü çocuklar yaptıkları yazılı ya da sözlü yanlışların anıda düzeltilmesi sonucu dikkatlerini buralara yoğunlaştırırlar, bir daha yanlış yapmamak için gayret gösterirler. Dolayısıyla öğrencilerin kendi yanlışlarını düzeltmelerine yönelik dikte ve yazılı anlatım tekniklerine sıkça yer verilmelidir.
3. Anton Çehov, "Çocuk için de yetişkin için de kullanılan ilaç aynıdır; fakat dozları farklıdır." demektedir. Buradan hareketle, bireylerin ana dilinden uzaklaşma seviyeleri doğru tespit edilmeli ve buna yönelik bir eğitim verilmelidir.
4. Dil ile birlikte kültür aktarımı da dil öğretiminde ön plana çıkarılmalı, Türkçeyi ve Türk kültürünü yansıtan eserler eğitim sürecinde kullanılmalıdır.
5. İki dilli aileler ve bu ailelerin çocukları, ana kültürleri ile teması kopardıkları takdirde dille ilgili bağlantıları da dolaylı olarak kopacaktır. Bu nedenle iki dillilere yönelik bir devlet politikası oluşturulmalı ve iki dilli bireyler ana vatanlarıyla sıklıkla iletişime geçebilmelidir.
6. İster Almanca öğretiminde olsun ister Türkçe öğretiminde, öğrencilerin her iki dili ne kadar bildiği saptanmalıdır. Daha sonra belirlenen seviyelere göre eğitim programları hazırlanmalıdır. Değişik seviyeden öğrencilerin birleşimi ile oluşmuş bir sınıfta Türkçe ya da Almancanın öğretimi mümkün değildir. Türk öğrencilerin problemlerinin Almanya'da çözülememesi, bu öğrencilerin Türkiye'ye döndüklerinde çeşitli programlar hazırlanmasını gerektirir. Bu da büyük

ölçüde zaman ve para kaybı demektir. Zaten bu tür çalışmalar yapılmış, ancak uygulamada başarıya ulaşılamamıştır. Uyum kursları adı altında katılım olmuştur. Bunun için esas çalışmanın Almanya’da yapılması şarttır (Güzel, 2014).

Bu çalışmanın hedef kitlesi Almanya’da yaşayan Türklerdir. Kosova’da yaşayan Türklerle bu Türklerin şartları farklıdır. Almanya ve diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin Türkçe eğitimi ile Balkan bölgesi ülkelerindeki Türklerin Türkçe eğitimi arasında da farklılar vardır. Bunlara rağmen karşılaşılan sorunların benzerlik göstereceği muhakkaktır. Çalışmada sunulan ilkelerin Kosova’da yürütülen Türkçe eğitimi açısından da büyük oranda geçerli ve faydalı olacağı söylenebilir.

Şen’in (2011) *Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri* adlı doktora çalışmasında Belçika’da Türkçe ve Türk kültürü dersi alan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisi düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında Kosova Türkçe eğitimi 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla hareketle Şen’in (2011) kullandığı ölçek, araştırmacının da izniyle, bu çalışmaya uyarlanmış ve çalışmada kullanılmıştır. Şen’in (2011) çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre; Belçika’daki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa, karne notuna, ebeveyn eğitim durumu ya da mesleğine, Türkçe ve Türk kültürü derslerine devam süresine ve Türkiye’de kalma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan Belçika’daki Türk çocuklarının dinleme-okuma ve konuşma-yazma boyutunda tutumlarının doğum yerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre Türkiye doğumlu öğrencilerin genel ve anlatma tutumları Belçika doğumlu öğrencilere göre daha yüksektir. Belçika’daki Türk çocuklarının Türkçe dersi ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları Türkçe ve Türk kültürü derslerine haftalık katılım süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Derse haftalık katılım süresi iki gün olanların Türkçe dersi tutumlarının katılım süresi bir gün olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu da yine bu çalışmada ifade edilmiştir. Öğrencilerin genel tutumları gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre, genellikle gazete okuyanların tutumlarının hiç gazete okumayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde araştırmaya katılanların konuşma-yazma tutumları gazete okuma sıklığına göre farklılaşmaktadır. Genellikle gazete okuyanların konuşma-yazma tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu, nadiren gazete okuyanların konuşma-yazma boyuta ilişkin tutumlarının ise hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan

Belçika'daki Türk çocuklarının genel boyutta, Türkçe dersi boyutunda; konuşma-yazma boyutunda ve dinleme-okuma boyutundaki tutumları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermektedir. Genellikle gazete okuyanların Türkçeye yönelik tutumlarının nadiren gazete okuyan ve hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu, nadiren gazete okuyanların Türkçeye yönelik tutumlarının ise hiç gazete okumayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği de belirtilmiştir. Buna göre, interneti kullanma dili Türkçe olanların genel boyuta ilişkin tutumları internette diğer dilleri kullananlara göre daha olumludur. Araştırmaya katılanların Türkçe dersi tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği de görülmektedir. İnterneti kullanma dili Türkçe olanların Türkçe dersine ilişkin tutumlarının diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılanların dinleme-okuma boyutundaki tutumlarının interneti kullanma diline göre farklılık gösterdiği söylenebilir. İnterneti kullanma dili Türkçe olanların dinleme-okuma boyutuna ilişkin tutumlarının internette diğer dilleri kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının yazılı anlatımlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar da ilginçtir.

Dış yapıya ait; “kâğıdın alt, üst, sağ, sol kenarlarında uygun boşluklar bırakma”, “kompozisyona başlık verme”, “paragrafları belirgin bir şekilde içerden başlatma”, “kâğıdın temiz, düzgün ve okunaklı olması” vb. özellikler hemen hemen hiçbir kâğıtta tam anlamıyla yansıtılmamıştır. Metinler nicelik olarak da tatmin edici düzeyde değildir. Yazılı anlatımlarda ifade edilmek istene olay, duygu, düşünce ve hayaller birer cümle, kelime/kelime grubu ile karşılanmaya çalışılmıştır. Paragraflar arası geçişlerin olduğu; açık, anlaşılır, konu bütünlüğü olan yazılı anlatıma neredeyse hiç rastlanmamıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarında konuşma dilinin gerek ikinci dilin gerekse ağız özelliğinin etkisi ile standart Türkçeden uzaklaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında kelimeleri ya da cümleleri söyledikleri gibi yazma eğilimi oldukça sık rastlanan bir yazılı anlatım yanlıştır. Yazılı anlatımlarda ikinci dilden (Flamanca/Fransızca) harf/ses, söz dizimi/kavram/kelime aktarımı da oldukça sık rastlanan yazılı anlatım yanlışıdır. Alfabelerdeki farklılıklardan dolayı ö>o / z>s / ı>i / c>s / ş>s / d>t / ü>u / ğ>y / ç>c / ç>t / s>ç / ğ>g / s>ç / y>j / ç>c / v>w / g>ğ / c>g / s>z / é harfleri yazılı anlatımlarda en çok karıştırılan harflerdir. Türkçe söz dizimi açısından sonda bulunması gereken yüklem, yazılı anlatımlarda genellikle cümle içinde gösterilmiştir. Ana dilde karşılanamayan kelimeler ikinci dildeki yazımıyla ya da Türkçe yazıma uydurularak yazılı anlatımlarda yerini almıştır. Belçika'da yaşayan ve araştırmaya katılan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında rastlanan hatalar arasında noktalama işaretleri yanlışları da vardır. Değerlendirilen yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri yanlışlarının; nokta (.), virgül (,), iki nokta (:), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), tırnak işareti (“”), tek tırnak işareti (‘’), yay araç (()), kesme işareti (') ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. (Diğer noktalama işaretleri yazılı anlatımlarda kullanılmamıştır.) Bu noktalama işaretlerinden nokta, kesme işareti ve virgül en çok hata yapılan noktalama işaretleridir. Değerlendirme kapsamındaki yazılı anlatımlarda bağlaç olan “da, de'nin” bulunma durumu eki olan –da, –de ile karıştırıldığı, ya sözüyle kullanılan “da'nın” bitişik yazıldığı görülmüştür. Bağlaç olan *ki* kendisinden önceki kelimedden ayrı yazılır. Araştırmaya katılan Belçika'daki Türk çocuklarının bağlaç olan *ki*'yi kendisinden önceki kelimeye bitişik yazdıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan Türk çocuklarının kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, bitişik yazılan kelimeleri ayrı yazma, ayrı yazılan birleşik

kelimeleri de bitişik yazma eğilimleri vardır. Çalışma kapsamında değerlendirilen yazılı anlatımlarda çok sık rastlanan hatalardan biri de büyük yanlış kullanımıdır. Yazılı anlatımlarda özellikle cümle başlarında büyük harf kullanılmamakta, özel isimler büyük harfle başlatılmamakta, cümle hatta kelime içinde büyük ve küçük harfler rast gele yazılmaktadır. Satır sonuna sığmayan kelimelerin bölünmesi ile ilgili hataya yazılı anlatımlarda pek rastlanmamıştır. Satır aralarına uygun boşluklar verilmeden, satır başı hizalaması yapılmadan gelişi güzel şekilde yazılmış satırlarda tespit edilebilen hatalarda da heceler yanlış yerden bölünmüştür. Araştırmaya katılan Türk çocukları yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerde çoğunlukla büyük ünlü uyumuna dikkat etmemişlerdir. Yazılı anlatımlarda (cümle ya da kelime gruplarında) gereksiz sözcük kullanımından, öge uyumsuzluklarından, kelimelerin yanlış yerde bulunmasından vb. kaynaklı yanlışlıklar da mevcuttur. Değerlendirilen yazılı anlatımlarda Türkçede “tamlayan + tamlanan” şeklindeki sıralamaya uyulmadığı, isim tamlaması yapılırken iyelik ve ilgi eklerinin ya kullanılmadığı ya da yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir (Şen, 2011).

Makedonya’da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi adlı doktora çalışması, Makedonya’da Türkçe sınıflarında eğitim gören 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve bunun bazı değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığının tespit edilmesini amaçlamaktadır (Kayadibi, 2016).

Araştırmanın sonuçlarına göre; Makedonya’da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri %60, dinleme becerileri %73, yazılı anlatım becerileri %56, konuşma becerileri ise %80 düzeyinde başarılı olmuştur.

Bu çalışmanın hedef kitlesi ile çalışmamızın hedef kitlesi ve bu ülkedeki Türkçe eğitim koşulları ile Kosova’da Türkçe eğitimin koşulları benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın ulaştığı sonuçların, çalışmamızın sonuçları ile birlikte tartışılması yararlı olacaktır.

Çalışmada, dil becerileri başarı düzeyleri ile cinsiyet, okulöncesi eğitimi alma, ana dili durumu, ikinci dil durumu, ebeveyn eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeninin dil becerileriyle ilişkisine dair sonuçlara göre; okuduğunu anlama ve dinleme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki yoktur. Yazılı anlatım ve konuşma becerilerinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yani kız öğrenciler bu becerilerde erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

Okulöncesi eğitimi alma durumu değişkeninin dil becerileri ile ilişkisine dair sonuçlara göre; okuduğunu anlama, dinleme, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin hiçbirisiyle okulöncesi eğitimi alma durumu arasında ilişki tespit edilmemiştir.

Ana dili durumu değişkeninin dil becerileri ile ilişkisine dair sonuçlara göre; okuduğunu anlama, dinleme, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin ana dili durumu ile ilişkisi vardır.

Ana dili Türkçe olanlar bu beceri alanlarında daha başarılıdır. Burada ana dili durumu, iki dillilik durumu olarak da değerlendirilebilir.

İkinci dil durumu değişkeninin dil becerileri ile ilişkisine dair sonuçlara göre; okuduğunu anlama, dinleme, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin ikinci dil durumu ile ilişkisi vardır. İkinci dili Türkçe olanların ana dilleri başka bir dil olduğu için; ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin daha başarısız olduğu görülmüştür.

Anne ve babaların eğitimi durumlarının öğrencilerin Türk dil becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu da başka bir sonuçtur. Buna göre ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de başarı durumları artmaktadır.

Bunun yanında; okuduğunu anlama, dinleme, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin kendi aralarında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Bu yordanabilir bir sonuç olsa da Türkçe dil becerilerinin bütünlük içinde değerlendirilmesi gerektiğine dair başka bir kanıt dönüşmesi bakımından önemlidir.

Makedonya Türkçe eğitiminde göze çarpan sorunların; ders materyali eksikliği, öğretmen kadrosu sorunları, Türkçe kitap ve kütüphane yoksunluğu, Türkçe ders kitaplarının başka dillerden tercüme olması sorunu vb. olduğu araştırmanın sonuçlarında ifade edilmiştir.

2016 yılı itibariyle geçerli Makedonya Türkçe Öğretim Programının incelenmesi sonucunda; programda bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine yönelik önerilerde bulunmuş ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunun yanında etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklara ve farklı koşullara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kazanımların bütününde genel olarak Türkçenin tarihi, dil bilgisi konuları, dil becerileri, söz dağarcığı konuları ile ilgili amaçlar yer almaktadır. Kavramlar bölümünde amaçlar ve içerik doğrultusunda kavramlar verilmiştir. Bazı amaç ve içerikler için uygun kavramlar olduğu hâlde yazılmamıştır. Bazı kavram isimleri ise belirtilen amaç ve içeriğe uygun değildir. Programda verilen amaçlar ve içerikler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ve diğer alt sınıf program amaçlarını destekleyici nitelikte gibi görünse de öğrenciler iki dilli hatta çok dilli ortamda eğitim gördükleri için bazı noktalarda zorlanabilirler. Makedonya'da Türkçe derslerinde uygulanan programın, alan uzmanları tarafından Türkiye'de uygulanan Türkçe öğretim programı örnek alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Makedonya Eğitim Bakanlığının belirlediği ana dili öğretimi standartları değiştirilemediği için öğrenme alanları Türkiye'dekinden daha farklıdır. Fakat amaç ve içerik kapsamına bakıldığında program benzerlik göstermektedir.

Kayadibi'nin (2016) çalışmasının ele aldığı konular ve çalışma grubu, bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan sonuçlar ilgili bölümlerde karşılaştırılmıştır.

Kurt'un (2017) doktora tezi *Moldova Cumhuriyeti Gagauzya Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi*, Gagauz Türklerinin Türkçe eğitimini çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Çalışmanın başında öğrencilerin Türkçe dil becerileri düzeyleri belirlenmiştir.

Buna göre, öğrenciler A1 ile B2 seviyeleri arasındadır. C seviyesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %55'i A1 seviyesinde, %15,4'ü A2 seviyesinde %17,4'ü B1 seviyesinde ve %12,1'i B2 seviyesinde Türkiye Türkçesi eğitimi almaktadır. İlginç olan başka bir durumda öğrencilerin yaygın olarak Türkçe, Moldovaca ve Rusçayı bildiklerini belirtmeleridir. Hangi dilin ana dili ya da ikinci dil olduğuna dair kesin tespitler yapmak zor olmaktadır.

Bu çalışmada; ana dili, ikinci dil, yabancı dil, iki dillilik, çok dillilik, yarım dillilik kavramları çerçevesinde meselenin değerlendirilmesi Türkçenin azınlık dili bölgelerdeki durumunun ve eğitiminin geleceği, muhtemel ve mevcut sorunları hakkında yapılacak çalışmalar için bir belli bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Gagauz öğrencilerin okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumuna ilişkin bulgulara göre; öğrencilerin %67,1'inin bazen veya az, %7,4'ünün sık sık veya her zaman Türkiye Türkçesini kullandıkları, %23,5'inin ise hiç kullanmadığı tespit edilmiştir.

Hedef dilin konuşulduğu topraklar dışında bir yerde öğrenildiğinde karşılaşılan muhtemel sorunlardan biri olarak, hedef dili yeterince kullanamama durumu ile Gagauz Türklerinin de karşılaştığını göstermektedir. Bu olumsuz duruma rağmen, gelişen teknoloji ve internet ağı sayesinde öğrencilerin birçoğunun internetteki haber, müzik, spor ve sosyal paylaşım sitelerine bakmak, yorum yazmak ve internette bir konu hakkında arama yapmak için Türkiye Türkçesi kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 66,91'dir. Başarı puanlarının dağılımına bakıldığında, puanların en yüksek iki puan aralığında (61-80,81-100) toplandığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuduğunu anlama becerisinde başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 75,74'tür. Ancak, başarı puanlarının dağılımına bakıldığında, puanların en yüksek puan

aralığında (81-100) toplandığı gör÷lmektedir. Bu sonuçtan hareketle Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinlediğini anlama becerisinde başarılı oldukları tespit edilmiştir

Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 47,70'tir. Bu tespitle öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ortalamasının düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde başarısız oldukları gör÷lmektedir. Bunun Türkiye Türkçesiyle konuşurken öğrencilerin telaffuz hataları yapması, anlamsız sesler çıkararak ve gereksiz duraklamalar yapmaları, yerel ağız kullanımı, söz dizimi hataları, plansızlık ve hazırlıksızlık, gereksiz sözcük tekrarları gibi durumların sebep olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin konuşma becerisindeki başarısızlıklarının temelinde Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrayamamaları ile Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine yeterince sahip olmamaları olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 53,81'dir. Bu tespitle öğrencilerin yazma becerisi başarı puanlarının ortalamasının vasat düzeyde olduğunu belirtilmiştir. Bunun sebepleri olarak; Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine sahip olmamaları, yerel ağıza veya başka bir dile ait sözcük kullanımı, anlatım yöntem ve tekniklerini kullanmada başarısız olmaları, yazılı anlatım çalışmalarında plana dikkat etmemeleri, gereksiz sözcük tekrarı, imla yanlışlarının yaygın olması gibi durumlar belirtilmiştir.

Türkçe dil becerileri başarı düzeylerinin birbiriyle olumlu yönde ilişki içinde olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Akgün (2012), *Kosova Türklerinin Tarihten Bugüne Kimlik Mücadelesi* adlı makalesinde, Kosova Türklerinin ÷lkede geçirdiği dönemler ve her dönemde nasıl bir değişim içine girdikleri, ÷lkede nasıl tutunmaya çalıştıkları ve arada kaldıkları, yürütmeye çalıştıkları sosyal- siyasal- toplumsal ve kültürel faaliyetler ele alınmıştır. Çalışmanın temeli Kosova'da bugün azınlık tanımı içine giren Kosova Türklerinin bu durum karşısında gösterdikleri tepkiler ve güncel durumları üzerine oturmaktadır. Makalede Kosova Türklerinin geleceğe yönelik beklentileri de analiz edilerek, toplumsal ve siyasal olarak Kosova'da yüzyıllardan beri yaşayan bu toplumun içinde bulunduğu açmazların Sırp ve Arnavut etnik milliyetçiliklerinden kaynaklandığı savı öne çıkmaktadır.

Yıldırım'ın (2011), *Kosova'da Öğretmen Yetiştirme Politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi* adıyla hazırladığı yüksek lisans tezi, Kosova'da 1990-2010 yılları arasındaki öğretmen yetiştirme politikasının

nasıl olduğunu ve Kosova ve Türkiye’de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının konusunda öğrenci görüşlerini incelemektedir. Kosova’da öğretmen yetiştirme politikasına ilişkin yasal düzenlemeler ve uygulamalar da incelenmiştir. Araştırmanın, evrenini Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Ulaşılan sonuçlara göre, Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenimlerini Arnavutça sürdüren öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği için gerekli olan tecrübeyi kazandırdığı düşüncesine, öğrenimlerini Türkçe sürdüren öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Yine Kosova’da Türkçe öğretimi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili bir çakışma da Ergül’ün (2009), *Kosova’da Türkçe Eğitim ve Sınıf Öğretmeni İhtiyacı* adlı makalesidir. Buna göre Türkler Kosova’da uzun yıllar yaşamışlar, yaşadıkları süre içerisinde kendi ana dilleri ile olan eğitimlerini bazı dönemler hariç günümüze kadar sürdürmüşler, sürdürmeye de devam etmektedirler. Kosova’da yaşayan Türkler bu konuya önem vermektedirler.

Çalışmaya göre, Türkiye Cumhuriyeti devletinin de bu konuda önemli yardımları, yatırımları ve projeleri söz konusudur. Türkçe eğitimin Kosova’da devam ettirilmesi için sınıf öğretmenlerine ihtiyaç hissedilmekte ve sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla Kosova’da sınıf öğretmeninini yetiştirilmesi ve istihdamı önemli bir konu haline geldiği de ifade edilmiştir.

Kosova’da; ilk ve ortaöğretimde Türkçe öğretimi, Üniversitede Türkçe öğretimi ve yabancı öğrenciler için Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Esler, 2011; Özdemir, 2013; Koro ve Durmuşçelebi, 2012; Okumuş, Yılmaz, ve Akbaş, 2013).

Esler (2011), *Kosova İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri* adlı yüksek lisans çalışmasında; Kosova ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemleri, bu yöntemlere ilişkin kendilerini yeterli görme ve en çok tercih ettikleri yöntemlerin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, Kosova ilköğretim okullarında görev yapan 2, 3, 4 ve 5 sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenleriyle sınırlanmıştır. Anketler Kosova’nın 5 bölgesindeki 47 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada istatistiksel tekniklerden yüzde ve frekans kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe öğretim yöntemlerinde kendilerini “yetersiz” görmektedirler. Türkçe öğretiminde en çok bilinen ve uygulanan yöntemlerin “Soru-Cevap” ve “Tartışma” yöntemi olduğu ortaya çıkarken, en az kullandıkları yöntemler olarak da “Problem Çözme” ve Rol Yapma” yöntemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliğini “Dersin anlaşılmasını kolaylaştırmalı” olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlere Türkçe eğitimi konusunda desteğin sağlanması, öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitimlerle mümkün olacağı önerilmiştir.

Kosova’da Türkçe öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile ilgili bir tez çalışması yapılmıştır. *Kosova’da İlköğretim İkinci Kademedeki Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri* adlı yüksek lisans çalışmasında Kosova’da devlet okullarının ilköğretim ikinci kademesinde Türkçe eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmalar; Priştine, Prizren ve Mamuşa’da 5 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Kosovalı Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla Kosova’da ilköğretim ikinci kademe verilen Türkçe dersi kazanımlarından yola çıkılarak bir *Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı* oluşturulmuştur. 19 maddeden oluşan rubrik şeklinde hazırlanan bu ölçme aracı ile 228 öğrencinin yazılı anlatım örnekleri incelenmiştir. Bunun sonucunda Kosovalı Türk öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu konuların yazıya uygun ve etkili bir başlık yazılması, konuya uygun, etkileyici bir giriş bölümü oluşturulması, sayfa düzenindeki boşlukların standart ölçülere göre düzenlenmesi, çeşitli anlatım yöntemlerinin kullanılarak anlatımın başarıyla zenginleştirilmesi konuları olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, Kosovalı Türk öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu konular ise standart bir Türkçe ile yazma, düzenli ve okunaklı el yazısı ile yazma, metinde konunun bütünlük ve mantıksal tutarlılık içinde işlenmesi, noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımı gibi konuları olduğu gözlemlenmiştir.

20. Yüzyılda Kosova’da Türkçe Öğretim Programlarının Uygulanması adlı makalede, 1912-2000 yılları arasında Kosova’da Türkçe eğitim-öğretim yönetsel ve programın öğeleri açısından incelenmiştir. Buna göre, Kosova’da Türkçe öğretimi 5 döneme ayrılmaktadır.

- 1- Osmanlı Dönemi (1455-1912)
- 2- Yugoslavya Krallığı Dönemi (1912 –1945-1951)
- 3- Yeni Sosyalist Yugoslavya Dönemi (1951-1999)
- 4- BM Geçici Yönetim ve yerel Yönetim organların Yönetimi Dönemi (1999-2008)

5- Kosova Cumhuriyeti Yönetimi dönemi (2008- ...)

Araştırma sonucunda, Kosova’da Türkçe eğitimde, 20. Yüzyılın başlarında nicelik bakımından olmasa da nitelik olarak ilerleme kaydedildiği, Yugoslavya Krallığı ile birlikte yaklaşık 39 yıllık durduğu ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren (1951) Türkçe eğitim-öğretime tekrar başlanmış, ancak gerek Kosova kaynaklarının gerekse Türkiye’nin desteklerinin yetersiz kalması sonucunda, kadro, ders araç gereçleri, program vb. gibi konularda sıkıntılar çekildiği görülmüştür

Kosova’da Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Yunus Emre Modeli adlı makalede, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son yıllarda öne çıkan bir kuruluş olarak Yunus Emre Enstitüleri ve Kosova’da yürütülen faaliyetler incelenmiştir. Kosova’da, Prizren, Priştine ve İpek şehirlerinde Yunus Emre Enstitüsü temsilcileri bulunmaktadır. Makale içeriği de bu temsilciliklerde Türkçe öğretiminin hangi araçla, yöntemlerle ve şartlarda yapıldığı ortaya konulmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve çalışma grubu ile veri toplama ve analizi süreci hakkında açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denmektedir. Nicel araştırma modelleri içinden taramanın da sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020, s. 14). Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bu noktada bilinmek istenen şeye odaklanılır, önemli olan onu uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2018). Çalışma kapsamında, Kosovalı 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin incelenmesi, Türkçe ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi boyutunda tarama modeli uygulanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla tercih edilen ve nicel araştırma modellerinden birisi olan ilişkisel araştırma, sosyal olguların daha iyi anlaşılmasında da işlevsel olabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020; Tekbıyık, A. 2014) Çalışma kapsamında Kosova 7. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüş; Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyet, iki dillilik durumu, yaşadığı çevre, ebeveyn mesleği ve eğitim durumu, evinde Türkçe yayın bulundurma durumu belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada tüm bu değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya

çıkarılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın bu boyutunda ilişkisel model uygulanmıştır.

Bir olay, ortam, kurum, program vb. durumların, derinlemesine incelendiği araştırma modeli durum çalışması olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020; Tekbıyık, A. 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kosova’da Türkçe eğitiminin durumunu ortaya çıkarmak adına nitel araştırma yaklaşımına uygun bir şekilde Kosova’da görev yapan Türkçe öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmeler durum çalışması modelinde uygulanmıştır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan birçok yöntemle beraber, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak doküman incelemesi de tercih edilebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2020. s. 140-198). Kosova alt seviye ortaöğretim Türkçe öğretim plan ve programlarını ve Türkçe ders kitaplarını değerlendirmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olaylar veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi bu çalışmada olduğu üzere, diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 190-192).

Araştırmacının tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma yöntemi, karma yöntem olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 322-325). Sonuç olarak bu çalışmada, tarama, ilişkisel ve durum çalışması modelleri uygulanmıştır. Nitel ve nicel araştırmalara uygun araştırma modelleri ve veri türlerinin birlikte bulunması dolayısıyla bu çalışmada karma yöntem uygulandığı da söylenebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Kosova’da Türkçe eğitim alan 7. sınıf öğrencileri ve Kosova’da 7. sınıf Türkçe dersine giren öğretmenler ve konu uzmanından oluşmaktadır.

3.2.1. Kosova Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri

Eğitim sisteminin temeli öğrencidir. Çalışmanın odaklandığı en önemli grup da öğrencilerdir. Kosova alt ortaöğretim okulları Türkçe sınıflarındaki toplam öğrenci sayısı

963'tür (Kosova Türkçe Eğitim 2018 yılı verileri). Bu öğrenciler, çalışma grubunun öğrenci boyutunun evrenini temsil etmektedir. Kosova'da Türkçe eğitimi incelerken, çalışma grubu öğrencilerini belirlemede ölçüte dayalı örneklem alma yoluna gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 113). Evreni temsil etmek üzere 163, 7. sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu anlamda çalışma grubunun öğrenci boyutunu 7. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmış söylenebilir. Bu tercihte diğer sınıf düzeylerine kıyasla; ders kitabının mevcut olması, bu kademedeki öğrenci sayısının fazla olması ve bir üst kademeye geçiş sınavlarının sebep olabileceği, sınav kaygısı, ders planı kısıtlamaları vb. durumların 7. sınıf düzeyinde söz konusu olmayacağı ya da asgari düzeyde olacağının ön görülmesi etkili olmuştur.

Ek1'de gösterilen *Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu* aracılığıyla toplanan verilere göre, 7. sınıf öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve ana dili durumlarının istatistiği ortaya konulmuştur.

Tablo 10

7. Sınıf Öğrencileri Sayı ve Cinsiyet Dağılımı

Bulunduğu Yerleşim Yeri	Okul Adı	Cinsiyet		
		Erkek	Kız	Toplam
Prizren/Mamuşa	Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu	39	17	56
Prizren/Merkez	Emin Duraku Alt Ortaöğretim Okulu	15	24	39
Priştine/Merkez	Elena Gjika Alt Ortaöğretim Okulu	10	7	17
Prizren/Merkez	Abdyl Fraşeri Alt Ortaöğretim Okulu	4	3	7
Prizren/Merkez	Mustafa Bakiu Alt Ortaöğretim Okulu	12	8	20
Prizren/Merkez	Mati Logoreçi Alt Ortaöğretim Okulu	6	10	16
Glan/Merkez	Nazım Hikmet Alt Ortaöğretim Okulu	0	2	2
Glan/Dobriçan	Musa Zaimi Alt Ortaöğretim Okulu	0	2	2
Mitroviça	Andon Zako Alt Ortaöğretim Okulu	4	0	4
	Toplam	90	73	163

Tablo 10'a bakıldığında öğrenci yoğunluğunun %84 ile Prizren şehrinde olduğu görülmektedir. Kosova'daki Türk nüfusun yoğunluğunun bu şehirde yaşaması göz önüne alındığında normal bir dağılım olduğu söylenebilir. Prizren şehrine bağlı Mamuşa köyünün büyük çoğunluğu Türk'tür. Ölçek uyguladığımız öğrencilerin okullarına göre dağılımına baktığımızda yaklaşık %35 ile ilk sırayı da bu köyde faaliyet gösteren Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu almıştır.

Dikkat çeken bir husus Glan ve Mitroviçe şehirlerinde Türkçe eğitimin bitme noktasına gelmesidir. Günümüzde birçok Türk'ün yaşadığı Vıçitirn beldesinde 10 yıldır Türkçe eğitim sınıfları sayı yetersizliğinden dolayı kapalıdır. Bazı Türk öğrencilerin ebeveynleri tarafından Arnavutça eğitime gönderdikleri Türkçe öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir (Kişisel

görüşme Ö. 2., 2018; Kişisel görüşme Ö. 8., 2018). Öğrenci cinsiyet dağılımına baktığımızda erkek öğrenciler %55, kız öğrenciler %45 gibi bir orana denk gelmektedir. Deneme uygulamasının yapıldığı Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe 7. sınıf öğrencileri çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Tablo 11

7. Sınıf Öğrencileri Türkçe Kitaba Sahip Olma Durumu

	f	%
Yok	1	0,6
5-10 arası	35	21,5
11-15 arası	31	19,0
16-20 arası	15	9,2
21-25 arası	7	4,3
26'dan çok	61	37,4
Toplam	151	92,6
Yanıtsız	12	7,4
Toplam	163	100,0

Ana dili eğitimi okul duvarları ile sınırlı değildir. Tamamlayıcı bir öge olarak okul dışında okuma materyallerinin kullanılması okuma becerisi, dolayısıyla dil gelişimi, açısından önemli bir konudur. Eldeki veriler öğrencilerin %37'sinin evde 26'dan fazla Türkçe kitapları olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 12

Ana Dili ve İkinci Dil İstatiksel Dağılımı

İkinci Dil	Ana Dili						Toplam
	Arnavutça	Boşnakça	Goraca	Türkçe	Türkçe Arnavutça	Türkçe Boşnakça	
	0	0	0	10	4	0	14
Arnavutça	0	0	0	121	3	1	125
Boşnakça	0	0	0	1	0	0	1
İngilizce	0	0	0	16	0	0	16
İngilizce ve Arnavutça	0	0	0	2	0	0	2
Sırpça	0	0	0	1	0	0	1
Türkçe	1	2	1	0	0	0	4
Toplam	1	2	1	151	7	1	163

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe eğitimi 7 sınıf öğrencilerinin %92'sinin ana dili olarak Türkçeyi gördükleri anlaşılıyor. Bununla beraber 1 öğrenci Arnavutçayı, 2 öğrenci Boşnakçayı, 1 öğrenci Goracayı ana dili olarak belirtmiştir. 7 öğrenci ise iki ana dilli olduğunu belirtmiştir. Türk-Arnavut evliliği ile ortaya çıkan ailelerde iki dilliliğin bir türü

olarak çift ana dillilik durumu sık görülebilmektedir. Oransal olarak %4,2 gibi düşük bir değer görünse de Türklerin, dolayısıyla Türkçe eğitimi öğrencilerinin resmi dil ve ortam dili olan Arnavutçanın tesirinde kaldığı Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde ifade edilmiştir (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018; Kişisel görüşme Ö. 4., 2018; Kişisel görüşme Ö. 6., 2018; Jilta, 2016).

3.2.2. Türkçe Öğretmenleri ve Konu Uzmanı

Kosova Türkçe eğitimi 7. sınıf Türkçe derslerine giren 9 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersine ve öğrencilerine ilişkin görüşmelerle beraber öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim durumu gibi özelliklerini içeren kişisel bilgi formu verileri temelinde istatistiksel veriler oluşturulmuştur.

Tablo 13

Türkçe Öğretmenleri Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	4	44,4
Kız	5	55,6
Toplam	9	100,0

Verilere göre Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre oranları neredeyse eşittir.

Tablo 14

Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri

Mesleki Deneyim	f	%
1-5	1	11,1
6-10	1	11,1
11-15	4	44,4
16-20	2	22,2
21 ve üzeri	1	11,1
Toplam	9	100,0

Türkçe öğretmenlerinin çoğu tecrübeli denebilecek yaşta. (11-15 arası, %44,4; 16-20 arası, %22,2; 21 ve üzeri %11,1.)

Tablo 15

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumları

Üniversite	f	%
Kosova Priştine Üniversitesi	9	100,0
Son Mezuniyet		
Lisans	7	77,8
Yüksek Lisans	2	22,2
Mezun Olduğu Fakülte		
Filoloji Fakültesi	9	100,0
Mezun Olduğu Bölüm		
Türk Dili ve Edebiyatı	9	100,0

Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Priştine Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur. Bu yönüyle bölümün, öğretmen kadrosunun oluşmasındaki ve Kosova’da Türkçe eğitimi konusundaki önemi ortaya çıkmaktadır.

Kosova’da Türkçe eğitimi ile ilgili uzman görüşleri alınan kişi, Priştine Üniversitesi, Türkoloji Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Alanda yaptığı akademik çalışmalar ve Kosova’da Türkçe eğitimde kullanılan 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının yazarı olması bu seçimde etkili olmuştur. Geçmişte Kosova’da Türkçe eğitim alanında müfettişlik görevi yürütmüş ve alanda akademik yayınları bulunan iki kişiyle kişisel görüşmeler yapılmak suretiyle veri toplanmış fakat bu kişiler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Dolayısıyla görüşme içeriği betimsel analizin dışında tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, bilgi formları, tutum ve beceri ölçekleri kullanılmıştır. Beceri ölçekleri; *Dinleme Becerisi Ölçeği*, *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği* ve *Yazma Becerisi Ölçeği*’dir. Tutum ölçeği olarak, *Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* çalışmaya uyarlanmıştır.

Çalışmanın amaçlarına uygun olarak, öğrenciler için *Kişisel Bilgi Formu*, Türkçe öğretmenleri konu uzmanı ile görüşmek için de *Görüşme Formu* oluşturulmuştur.

Veri toplama süreci belli bir plan dahilinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Kosova eğitim sistemi çalışma takvimi incelenmiştir (Kosova Türkçe Eğitim Çalışma Takvimi, 2018; Republika e Kosovës, Ministria e Arsimit., 2018). Buna göre; eğitim yılı 3 döneme ayrılmaktadır. 1. ve 2. dönem arası, 9 gün; 2. ve 3. dönem arası, 9 gün; 3. dönemden yeni öğretim yılına kadar 75 gün olmak üzere ders ve tatil günleri belirlenmiştir (Kosova Türkçe

Eğitim alışma Takvimi, 2018). Bu takvim göz önüne alınarak bir uygulama planı oluşturulmuştur. Ardından, önce deneme uygulanması, sonra da esas uygulama gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması 2017-2018 eğitim ğretim yılı 2. Döneminde; esas uygulaması 3. dönemde gerçeklemiş; birtakım veriler elde edilmiştir. Bunun yanında, veri toplama çalışmaları ve ders etkinliklerinin dönem sonu ve sınavların yoğunlukta olduğu zaman aralıkları dışında yapılmasına zen gösterilmiştir.

Bunun yanında, veri toplama sürecinde; görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak da doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

3.3.1. Bilgi ve Görüşme Formları

Bilgi formlarında ğrenci ve öğretmenlerin çalışma amaçlarıyla ilgili kişisel bilgilerine ulaşılması amaçlanmıştır. Görüşme formu ise Türkçe ğretmenleri ve uzmanlarla yapılacak görüşmeler için hazırlanmış, görüşme planı niteliğindedir.

3.3.1.1. Öğrenciler için Kişisel Bilgiler Formu

Kosova'da Türkçe ğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile ilgili kişisel bilgileri toplamak üzere geliştirilen form, konu uzmanlarının görüşleri de alındıktan sonra son şeklini almıştır. Bu formda öğrencinin adı, soyadı, cinsiyeti, evinde bulunan Türkçe kitabı adeti, ana dili ve varsa ikinci dili, bildiği yabancı diller ve ebeveyninin mesleki ve eğitim durumunu gösteren sorular bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu sorularından *Ana diliniz nedir?* Sorusu iki dillilik konusunda veriler elde etmeye yöneliktir. Bu kapsamda, Kosova Türkçe eğitimi 7. sınıf ğrencilerinin, iki dillilik durumları ve yabancı dil durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Form uygulanmadan önce öğrencilere en azından konunun temel kavramları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin kendileri hakkında en doğru bilgileri verebilmeleri mümkün olacaktır. Ayrıca iki dillilik ve Kosova'nın çok dilliliğiyle ilgili toplumsal özellikleri konularda Türkçe ğretmenlerinin ve Kosova Türkçe eğitim uzmanının görüşleri de bu konuda veriler sunmaktadır.

3.3.1.2. Öğretmen ve Uzmanlar için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kosova'daki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla, önceden hazırlanan form, uzman görüşleri de alındıktan sonra son şeklini kazanmıştır. *Görüşme Formu*'nun ilk bölümü öğretmenin adı, soyadı, cinsiyeti, eğitim durumu, mesleki deneyimi gösteren sorulardan; ikinci bölüm öğretmenlerin öğrenciler, Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim programı, ölçme, değerlendirme ve Türkçe öğretiminin sorunlarıyla ilgili görüşlerini ortaya koymak üzere yapılandırılmış 11 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Beceri Ölçekleri

Beceri ölçekleri; *Dinleme Becerisi Ölçeği*, *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği*, *Yazma Becerisi Ölçeği* olmak üzere 5 tanedir. Bu ölçekleri geliştirirken, öncelikle Kosova Alt Seviye Ortaöğretim 7. Sınıf Türkçe Plan ve Programı (2004); öğretmenlerle ve uzmanlarla yapılan ön görüşmeler, sınav örnekleri ve 7. *Sınıf Türkçe* ders kitabı göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek geliştirme sürecinin bundan sonraki aşamaları, belirtke tabloları oluşturma, ölçeğin oluşturulması, deneme uygulaması yapılması, geçerlilik ve güvenilirlik testi, ölçeğin son şeklinin verilmesi olarak sıralanabilir.

3.2.1. Ölçek Geliştirme ve Belirtke Tabloları

Kosova eğitim uzmanları ve Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçları hakkında bilgi istenmiş, iki öğretmenin sınav arşivine ulaşılmıştır. Kosova Alt Seviye Ortaöğretim 7. Sınıf Türkçe Plan ve Programı (2004) ve 7. *Sınıf Türkçe* ders kitabı incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda konuşma, yazma, okuma, okuduğunu anlama ve dinleme becerilerini ölçmek üzere, ölçekler geliştirilmiştir. Bunlar; *Dinleme Becerisi Ölçeği*, *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği*, *Yazma Becerisi Ölçeği* ölçekleridir. Ölçeklerin maddeleri oluşturulmadan önce, doküman incelemesi yoluyla elde edilen ön bilgiler ışığında belirtke tabloları hazırlanmıştır. Bu belirtke tablolarının kılavuzluğunda, beceri ölçeklerinin kapsamı belirlenmiştir. Bu açıdan belirtke tabloları oluşturmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 16

Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu

Kazanım	Madde
Okuduklarında 5N+1K sorularına cevap arar;	4. 5. 6.
Metinde olay ve kişilerin farklı ve benzer yönlerini bulur	4.
Metinde olayları oluş sırasına göre ifade eder.	1. 2.
Okuduğu metnin türünü belirler.	
Şekil, sembol, trafik işareti, grafik, tablo, harita gibi görsel imgeleri okur;	7.
Karikatür, resim, afiş, reklam, duyuru vb. materyallerle verilen mesajları yorumlar;	
Günlük hayatta kullanılan simge, kısaltma ve karakterleri algılayıp yorumlar;	
Metinde karşılaştığı yeni kelime, kelime grubu, deyim ve kavramların anlamını ip uçlarından çıkarıp kelimelerin gerçek, mecaz, deyim ve terim anlamlarını tahmin eder,	3.
Sıfat çeşitlerini tanıyabilme ve kullanabilme	8.

Tablo 16'da ölçek geliştirme aşamasında göz önünde bulundurulmuş okuma becerisi kazanımları ve ilgili olduğu ölçek maddeleri görülmektedir.

Tablo 17

Dinleme Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu

Kazanımlar	Madde
Kelime, kelime grubu, kavramlar, deyim ve ata sözlerin anlamlarını çıkarır.	7. 8.
Dinlediklerinin ana duygusunu, ana fikrini, konusunu belirler ve özetler.	2. 9.
5N+1K sorularına cevap arar; Görsel ve sözel örneklerin konuyla ilişkisini tespit eder	3. 4. 5. 6. 11.
Not alarak, seçici, eleştirel, yaratıcı dinler, empatik dinler	10.

Tablo 17'de ölçek geliştirme aşamasında dikkate alınan dinleme becerisi kazanımları ve ilgili olduğu ölçek maddeleri bulunmaktadır.

Tablo 18

Yazma Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu

Kazanım	Madde
Tartışmacı anlatımla ana düşünce ve duyguyu, yardımcı düşünce ve duygularla geliştirir.	14. 15.
Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralar; Birkaç cümlelik paragraflar kurup, yazılarını uygun bir plana göre dizer	7. 8. 9. 10.
Yazım yanlış yapmadan, noktalama imlerini eksiksiz ve doğru kullanarak yazar “-ki” ve “-de” ekleri ile “ki” ve “de” bağlaçlarını kavrayıp doğru yazar “mi” soru ekini doğru yazar	23. 24. 25.
Yerine göre türlü yapıdaki cümleleri doğru olarak kurar	16. 17.
Konuya hâkim olduğunu gösteren kişisel yorum ve değerlendirmeye yer vererek, deyim, atasözü ve özdeyişlerle anlatımı zenginleştirir;	18.
Kâğıt ve elektronik ortamda sayfa düzeni ve diğer biçimsel kurallara uyar; Düz yazı ile şiir arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak yazıyı biçimlendirir;	1. 2. 3. 4.

Tablo 18’de yazma becerisi ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında dikkate alınan yazma becerisi kazanımları ve ilgili olduğu ölçek maddeleri bulunmaktadır.

Tablo 19

Konuşma Becerisi Ölçeği için Belirtke Tablosu

Kazanım	Madde
Konuşmayı uygun bir plana göre geliştirir	2
Okuyarak veya dinleyerek edindiği bilgileri bir düzen içerisinde aktarır	3
Bulduğu ortamı, daha önce gördüğü yerleri, kişileri, nesnelere tasvir eder	2.
Sınıf karşısında bir açılış, özür dileme ve kapanış konuşması yapar	14.
Okuyarak veya dinleyerek öğrendiği kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerini açıklar	22
Kelimeleri doğru ve anlamına uygun kullanır	22.
Konuşmasında ünlüler uyumuna dikkat eder	13.
Eylem kiplerini, bileşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrayıp ve doğru kullanır	13.
Standart Türkçe ile konuşur	2.
Masal, hikâye, fıkra, film, gösteri gibi olay ve yaşantıları akıcı bir dille anlatır	14.

Tablo 19’da ölçek geliştirme aşamasında dikkate alınan konuşma becerisi kazanımları ve ilgili olduğu ölçek maddeleri bulunmaktadır.

Tablo 20

Okuma Becerisi Ölçeği Belirtke Tablosu

Kazanım	Madde
Sesini, nefesini, ses tonunu metne, dinleyiciye ve mekâna göre ayarlar;	1
Kelimeleri doğru telaffuz eder;	2
Ses ezgisine, noktalama işaretlerine ve metindeki değişik işaretlere dikkat ederek okur	3.4.5.6.7.

Tablo 20’de ölçek geliştirme aşamasında dikkate alınan okuma becerisi kazanımları ve ilgili olduğu ölçek maddeleri görülmektedir.

3.3.2.2. Ses ve Görüntü Kayıtları

Bu araçlar, Doğru Okuma Becerisi Ölçeği ve Konuşma Becerisi Ölçeği için gerekli verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Ses tonu ve vurgu gibi parçalar üstü ses bilgisel unsurlar ile beden dilinin değerlendirilmesi için video kaydı tutulmuştur. Öğrencilerden ve ders öğretmeninden izin alınmıştır.

3.3.3. Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Kosova’da yaşayan Türkçe eğitimi öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek üzere, daha önce geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş, Şen (2011) tarafından geliştirilen, Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ölçeğinin çalışma amacına uygun olduğu tespit edilmiştir. Yapısal yönden de ölçeğin çalışmaya uygun olduğu görülmüştür. Ölçek geliştiriciden alınan izin ve uyarlama çalışmasının ardından; ölçek, Kosova Türkçe eğitimi 7. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması daha önce yapıldığı için bu ölçek üzerinde bu anlamda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Tutum ölçeği 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ölçme güvenilirliğini artırmak amacıyla ters sorular içeren maddeler kullanılmaktadır (Şimşek, Turan, ve Aslan, 2013, s. 191-192). *Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde* de ters sorular bulunmaktadır. Birbiriyle ters orantılı cevaplar beklediğimiz maddeleri inceleyerek, rastgele işaretleme yapma ihtimali olan katılımcıları araştırma veri setinin dışında tutmamız ölçme güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, tutum ölçeğine verilen yanıtlar gözden geçirildiğinde bariz bir şekilde çelişkili yanıtlar verdiği tespit edilen 14 katılımcının soruları rastgele yanıtladığı sonucuna varılıp, bu öğrencilerin tutum ölçeği verileri analizin dışında tutulmuştur.

Tablo 21

Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri

Madde Numarası	İfade
1	Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.
2	Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.
3	“Türkçe” adını duymak bile beni rahatsız eder.
4	Türkçeyi iyi bilirim Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.
5	Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.
6	Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.
7	Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.
8	Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.
9	Türkçeyi iyi bilirim diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.
10	Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.
11	Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.
12	Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.
13	Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.
14	Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek bile istemiyorum.
15	Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.
16	Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.
17	Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.
18	Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.
19	Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissedirim.
20	Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.
21	Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.
22	Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.
23	Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.
24	Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.
25	Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.
26	Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.

Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan tutum ölçeği 26 maddeden oluşmaktadır. İçerisinde katılımcı işaretlemelerinin güvenilirliğini kontrol etmeye de imkân veren birbiriyle çelişen olumlu ve olumsuz tutum gösteren maddeler bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bilgi formları, beceri ve tutum ölçekleri kullanılarak, Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim okulunda 21 öğrenci ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında araştırmacı/uygulamacı, sınıf ortamının doğallığının bozulmaması adına öğrencilerle

tanışma ve rahatlama etkinlikleri yapmıştır. Ölçekler ve kayıt cihazı hakkında gerekli açıklamalar yapılarak, en verimli şekilde uygulamanın gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

Uygulama sonrasında beceri ölçekleri üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tutum ölçeği için bu çalışmalar yapılmamıştır. Şen'in (2011) geliştirdiği tutum ölçeği ile bu çalışmanın çalışma grubu büyük oranda benzeşmektedir. Ayrıca, bu ölçeğin geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Ölçeklerin geçerliliğin sağlanması, ölçülmesi istenen yapının doğru olarak ölçülebilmesi için kapsam, yapı ve uygunluk bakımından ölçekler gözden geçirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Ölçeği ve *Dinlediğini Anlama Ölçeği*'nde test maddeleri bulunmaktadır. Öğrencilerin bu maddeleri cevaplaması sonrasında elde edilen verilerin güvenilirliğini test etmek adına, maddeler üzerinde, *Cronbach Alfa* güvenilirlik katsayısı, madde zorluk ve ayır edicilik değerlerinin bulunması işlemleri gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005).

Okuma Becerisini Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde, ilgili belirtke tablosu ve uzman görüşleri temel alınarak, okuma metni olarak seçilen *Otobüsü Kovalayan Kız* metni öğrenciler tarafından sırayla okunmuştur. Etkinlik 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönem başına denk gelen ocak ayında Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Kaydedilen etkinlik videoları; Kosova'da Türkçe öğretmeni, Türkiye'de Türkçe öğretmeni ve araştırmacı olmak üzere 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme Okuma Ölçeği temelinde yapılmıştır. Puanlamalar arasındaki tutarlılığı görmek amacıyla, bu 3 Türkçe öğretmenin puanlamaları SPSS programında *Spearman Korelasyon Testine* tabi tutulmuştur. ,854 gibi güvenilir bir sonuç elde edilmiştir (Şencan, 2005; Atılgan, 2005).

Okuduğunu Anlama Ölçeği; ilgili belirtke tablosu, 7. Sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin görüşleri, 7. *Sınıf Türkçe* ders kitabı, daha önce kullanılan sınav evrakı ve uzman görüşleri çerçevesinde geliştirilmiştir. Metin olarak *Otobüsü Kovalayan Kız* belirlenmiştir. Daha sonra metin altı soruları oluşturulmuştur. 5 adet çoktan seçmeli 5 adet açık uçlu olmak üzere 10 madde belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ölçeği, pilot uygulaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönem başına denk gelen ocak ayında Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Okuma metni olarak seçilen Otobüsü Kovalayan Kız uygulamacı/araştırmacı tarafından okunmuş ardından öğrencilerin sessiz okuma yöntemiyle metni okuması istenmiştir. Okunan metin temel alınarak

oluşturulan okuduğunu anlama ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci yanıtları, Kosova’da Türkçe öğretmeni, Türkiye’de Türkçe öğretmeni ve araştırmacı olmak üzere 3 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Puanlama Okuduğunu Anlama Ölçeği temelinde yapılmıştır. Bu 3 Türkçe öğretmenin puanlamaları *SPSS* programında *Spearman Korelasyon Testine* tabi tutulmuştur. ,954 gibi güvenilir bir sonuç elde edilmiştir (Şencan, 2005; Atılgan, 2005). Ölçmeciler arasında tutarlılığın sağlanması üzerine; ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla, test ve madde analizleri yapılmıştır. Her bir maddenin, madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık indeksi bulunmuştur. Maddeler arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla çoktan seçmeli maddeler için KR-20 iç tutarlılık indeksi, açık uçlu maddeler içinse *Cronbach Alfa* iç tutarlılık indeksi hesaplanmıştır. Buna göre okuduğunu anlama ölçeği çoktan seçmeli maddeleri için KR-20 = 0.45 bulunmuştur. Açık uçlu maddeler için belirlenen *Cronbach Alfa* değeri ise ,85 olarak bulunmuştur. Bu işlemler sonrasında, 2 test maddesi elenmiştir.

Kosova alt ortaöğretim 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin ölçülmesi amacıyla Kosova Türkçe öğretimi 7. sınıf programı, 7. sınıf Türkçe dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerileri göz önünde bulundurularak; belirtke tablosu hazırlanmış ve bununla uyumlu olarak *Konuşma Becerisi Ölçeği* geliştirilmiştir. Deneme uygulaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönem başına denk gelen ocak ayında Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden kendilerine sunulan konulardan ya da kendi belirledikleri bir konuda konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşmaların video kaydı alınmıştır. Bu sayede konuşma içeriği, vurgu, tonlama ile beraber jest, mimik, göz teması gibi konuşmanın görsel unsurlarının gözlemlenebilmesi mümkün olmuştur. Deneme uygulaması kapsamında elde edilen görsel, işitsel veriler, Kosova’da Türkçe öğretmeni, Türkiye’de Türkçe öğretmeni ve araştırmacı olmak üzere 3 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Puanlama, Konuşma Ölçeği baz alınarak yapılmıştır. Bu 3 Türkçe öğretmenin ayrı ayrı yaptığı puanlamalara *SPSS* programında; *Spearman Korelasyon Testi* uygulanmış, ,754 gibi güvenilir bir sonuç elde edilmiştir (Şencan, 2005; Atılgan, 2005).

Kosova alt ortaöğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla, ilgili belirtke tablosu, 7. sınıf Türkçe dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerileri, göz önünde bulundurularak, *Dinlediğini Anlama Becerisi Ölçeği* geliştirilmiştir. Dinleme metni olarak *Kırk Pınara Adını Veren Kırk Yiğit* seçilmiştir. Dinleme metni çerçevesinde maddeler hazırlanmıştır. Deneme uygulaması 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönem başına denk

gelen ocak ayında Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında SPSS programına veriler işlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla, test ve madde analizleri yapılmıştır. Her bir maddenin, madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık indeksi bulunmuştur. Maddeler arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla çoktan seçmeli maddeler için KR-20 iç tutarlılık indeksi, açık uçlu maddeler içinse Cronbach Alfa iç tutarlılık indeksi hesaplanmıştır. Buna göre okuduğunu anlama ölçeği çoktan seçmeli maddeleri için KR-20 = 0.48 bulunmuştur. Açık uçlu maddeler için belirlenen Cronbach Alfa değeri ise ,95 olarak bulunmuştur. Herhangi bir maddenin çıkarılmasına ya da geliştirilmesine gerek duyulmamıştır.

Yazma Becerisi Ölçeği ilgili belirtke tablosu, 7. Sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin görüşleri, 7. Sınıf Türkçe ders kitabı, daha önce kullanılan sınav evrakı ve uzman görüşleri çerçevesinde geliştirilmiştir. Deneme uygulaması, 2018-2019 eğitim öğretim yılı 2. dönem başına denk gelen ocak ayında Motrat Qiriazzi Alt Ortaöğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden, yazı kompozisyonu oluşturma kurallarına uyarak, verilen konulardan biriyle, ilgili türde yazı yazmaları istenmiştir. Öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde yazma becerisi değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak adına, önceden oluşturulan yazma alanı kazanımları belirtke tablosu ile ölçek maddelerinin uygun olmasına dikkat edilmiştir. Deneme uygulaması kapsamında elde edilen yazı kompozisyonları, 3 Türkçe öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Puanlama, *Yazma Becerisi Değerlendirme Formu*'na göre yapılmıştır. Ölçmeciler arası tutarlılığı test etmek amacıyla SPSS programında; Spearman Korelasyon Testi uygulanmış, ,711 gibi güvenilir bir sonuç elde edilmiştir (Şencan, 2005; Atılğan, 2005).

Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra esas uygulama, Prizren şehrindeki Abdyl Fraşeri Alt Ortaöğretim Okulu, Emin Duraku Alt Ortaöğretim Okulu, Mati Logoreçi Alt Ortaöğretim Okulu, Mati Logoreçi Alt Ortaöğretim Okulu, Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu ve Mustafa Bakiu Alt Ortaöğretim Okulunda; Glan şehrindeki, Musa Zaimi Alt Ortaöğretim Okulu, Nazım Hikmet Alt Ortaöğretim Okulu; Priştine şehrindeki Elena Gjika Alt Ortaöğretim Okulu; Mitorviçe şehrindeki Andon Zako Alt Ortaöğretim Okulunda toplam 174 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Dinleme Becerisi Ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. İlk 9 madde çoktan seçmeli, son 2 madde ise açık uçlu sorulardır. Pilot uygulamanın ardından öğrencilerden elde edilen veriler,

araştırmacının da arasında olduğu 3 Türkçe ğretmeni tarafından puanlanmış ve puanlamalar arasındaki korelasyon incelenmiştir. lmeciler arasında tutarlılığın sağlanması üzerine; test sonucunun güvenilirliğini ölçmek amacıyla, test ve madde analizleri yapılmıştır. Her bir maddenin, madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık indeksi bulunmuş ve 2 çoktan seçmeli madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla çoktan seçmeli maddeler için KR-20 iç tutarlılık indeksi, açık uçlu maddeler içinse *Cronbach Alfa* iç tutarlılık indeksi hesaplanmıştır. Buna göre okuduğunu anlama leği çoktan seçmeli maddeleri için $KR-20 = 0.45$ bulunmuştur. Deneme uygulaması sürecinde sürecinde, önceden belirlenen dinleme metni uygulayıcı tarafından okuma kurallarına uyularak okunmuştur. Öğrencilerden dinleme tekniklerini uygulamaları istenmiştir.

Ders kitabında ve sınavlarda, dinleme, konuşma ve okumayla ilgili öğrenciyi ölçen etkinlik ya da sorular olmadığı için, *Dinleme Becerisi leği*, *Okuma Becerisi leği* ve *Konuşma Becerisi leği*'nin geliştirilmesi sürecinde bu dokümanlardan yararlanılamamıştır. Buna karşın *Yazma Becerisi leği* ve *Okuduğunu Anlama Becerisi leği*'nde bunlardan yararlanılmıştır.

7. *Sınıf Türkçe* ders kitabının incelenmesinde, daha önce Demirel (Demirel, 2006) tarafından kullanılmış; geçerlilik ve güvenilirlik yönünde uygun olan bir ölçek kullanılmıştır. Bazı maddelerin Türkiye'de yayınlanmış Türkçe ders kitaplarına yönelik olması açısından, birtakım uyarlamalar yapılmıştır. Bunun dışındaki maddelerin tamamı, Kosova 7. *Sınıf Türkçe* ders kitabının değerlendirilmesi açısından amaca hizmet edecek niteliktedir. lme değerlendirme yaklaşımını değerlendirmek adına da alanyazın taraması yapılmıştır (Ger, 2007).

Ölçek (Demirel, 1992) eşitli bölümlerden oluşmaktadır. Her bir bölümde maddeler/ölçütler vardır. Her bir madde; evet, kısmen, hayır şeklinde yanıtlanmak üzere düzenlenmiştir. Evet, 2; kısmen, 1; hayır, 0 olmak üzere puanlama yapılmıştır.

Her bölümün maddelerine verilen puanların toplanması sonucunda, elde edilen sayının ölçüt sayısına bölünmesi suretiyle, basitçe bölümün ortalama değer belirlenmiştir. Ortalama değerin yorumlanması suretiyle, incelenen boyut hakkında değerlendirmelerde bulunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Nicel veri analiz ve nitel veri analizinde kullanılan tekniklerin de farklılık göstermesi dolayısıyla, çalışmanın veri analizi sürecinin iki boyutta yürütüldüğü söylenebilir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizi, sayısal veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Nicel veri analizi sürecinde öncelikle, verilerin parametrik olup olmadıklarına karar vermek gerekmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinde parametrik, normal olmayan dağılımda gösterdiğinde parametrik olmayan veri analizi yapılması gerekecektir (Demir, Saatçioğlu, ve İmrol, 2016). Araştırmaya katılan öğrencilerin *Dinleme Becerisi Ölçeği*, *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği* ölçeklerinden aldıkları ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için öncelikle çarpıklık ve basıklık durumlarına bakılmış, ardından normal dağılım varsayımının test edilebilmesi için yaygın bir kullanıma ve güvenilirliğe sahip olan *Kolmogorov-Smirnov* testi uygulanmıştır (Demir, Saatçioğlu, ve İmrol, 2016). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve 1,5 arasında olması, verilerin normal dağıldığı kanaati edinilmesi için yeterli olacaktır (Tabachnick ve Fidell, 2015; Özkara, 2018).

Dinleme Becerisi Ölçeği, *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği*, *Yazma Becerisi Ölçeği* ortalama puanlarının dağılımına bakıldığında basıklık ve çarpıklık değerlerinin norma uygun olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, *Kolmogorov-Smirnov* testi uygulandıktan sonra normal dağılıma işaret eden sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, bu 5 ölçekten elde edilen ortalama puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu yüzden veri seti üzerinde, parametrik veri analizi teknikleri uygulanmıştır. Veri analizi kapsamında; *güvenilirlik analizi* yapılmış, *frekans tabloları* ve *betimleyici istatistikler* ortaya çıkarılmış, *bağımsız örneklem t-testi* ve *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır. Bu işlemlerde bilgisayar programları sıklıkla kullanılmaktadır. Nicel veri analizinde yaygın olarak kullanılan SPSS (22. sürüm) programının nicel veri analizi sürecinde işlevsel olacağına karar verilmiştir (Field, 2009). İki bağımsız gruptan oluşan değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde bağımsız örneklem *t-testi*

kullanılırken, üç ve daha fazla gruba sahip karşılaştırmalarda *tek yönlü ANOVA* kullanılmıştır. *Tek yönlü ANOVA*'da ikili karşılaştırmalar için çoklu karşılaştırma testlerinden *Scheffe* testi kullanılmıştır. Anlamli ilişkiler "Fark" başlığı altında değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği durumlarda korelasyon testi uygulanmıştır. Bu aşamada *Pearson Korelasyon Kat Sayıları Belirleme Testi* kullanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyleri esas alınmıştır.

Dinleme Becerisi Ölçeği, Okuma Becerisi Ölçeği, Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği, Yazma Becerisi Ölçeği ve Konuşma Becerisi Ölçeği'inden elde edilen başarı puanı ortalamalarının yorumlanmasında 5 farklı düzey belirlenmiştir. Buna göre belli puan ortalamaları belli bir düzeye denk gelmektedir:

0,00-0,99 aralığı *Yetersiz*, 1,00-1,99 aralığı *Düşük*, 2,00-2,99 aralığı *Orta*, 3,00-3,99 aralığı *Çok*, 4,00-5,00 aralığıysa *Tam* düzeyinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2018).

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde önceden belirlenmiş temalarla, elde edilen veriler anlaşılmaya çalışılmaktadır. Buna karşın içerik analizinde toplanan veriler kodlanmakta, kendi aralarındaki ilişkiler belirlenmek suretiyle, çeşitli kategoriler ve temalar oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Dolayısıyla burada temel fark betimsel analizde veriler hazır bir kavramsal yapı ile ele alınırken, içerik analizinde yeni bir kavramsal yapı ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Türkçe öğretmenleri ve Kosova'da Türkçe eğitimi uzmanı ile gerçekleştirilen, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Türkçe öğretmenleri ve konu uzmanı ile yapılan görüşmeleri içeren ses kayıtları dijital ortamda yazıya aktarılmıştır. Bu aşamada, öğretmenlere kod adlar verilmiş (Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen3, Öğretmen4...), metin kişisel bilgilerden arındırılmıştır. Metin, içerik analizinin aşamaları göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Buna göre öncelikle söylemler ayrı ayrı kodlanmış, tüm kodlar bir araya getirilip kategoriler oluşturulmuş, kategoriler arasında yapılan gruplamalar sonucunda da üst başlık olarak tema ortaya çıkmıştır¹¹. Ortaya çıkan, tema, kategori ve kodlar aralarındaki ilişkilere göre tek bir yapıda birleştirilmiş, bu yapıyı yansıtan bir şablon ortaya çıkmıştır.

¹¹ Kosova'da Türkçe Eğitimi

Kosova alt ortaöğretim Türkçe dersi plan ve programları ile Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analize tabi tutulmuştur. Bu noktada ders kitaplarının incelenmesinde daha önce kullanılmış ölçekler, ölçek sahibinin izni alınmak suretiyle kullanılmıştır. Veriler önceden belirlenen temalar etrafında yorumlanmıştır.

Veri analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca verilerin analitik bir şekilde ele alınması adına faydalı olacağı kanaatiyle, nitel veri analizlerinde tercih edilen bir bilgisayar programı olan *Nvivo* kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, çalışma kapsamında belirlenen alt problemlerin araştırılması sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bu bulguların yorumlanmasından oluşmaktadır.

4.1. Kosova’da Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Kosova’da Türkçe Eğitimi ile ilgili Görüşleri

Kosova’da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Kosova’da Türkçe eğitimi teması merkezinde ortaya koydukları söylemler, analiz edilmiş ve bir bütün içinde bir araya getirilmiştir. Bir araya getirme işlemi, bütün içindeki ortak kodların belirlenmesi ve tek bir başlık altında toplanması ardından, ilişkili kodlardan kategoriler türetilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 22’de ortaya çıkan bütünün şematik yapısı görülmektedir. Kosova’da Türkçe eğitim temasının, kategori ve kodlarının yorumları da bu başlık altında bulunmaktadır.

Tablo 22

Öğretmen Görüşmeleri İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod
Kosova Türkçe Öğretiminde Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri	Türkçe Derslerinde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyaller	Ders kitapları konusundaki sıkıntılar Ek materyaller konusunda sıkıntılar
	Kosova'da Türkçe Dersi Plan ve Programları	Ders plan ve programları hakkında olumlu görüşler Ders plan ve programları hakkında olumsuz görüşler
	Türkçe Dersinde Yöntem ve Teknikler	Ders plan ve programları hakkında bilgisi olmayanlar Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler
	Türkçe Dersi Müfredatı	Türkçe dersi müfredatı hakkındaki düşünceler
	Çeşitli Uygulamalar ve Etkinlikler	Belirli gün ve haftalarda yapılanlar Gezi etkinlikleri
	Kosova'da Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	Sürece dayalı ölçme değerlendirme etkinlikleri Merkezi sınavlar hakkındaki görüşler Türkçe dersinde yazılı yoklama uygulamalarına dair görüşler Sınavlar için takviye kursları ya da Özel kurumlar hakkındaki görüşler
	Yeni Eğitim Modeli	Yeni eğitim modeline dair görüşler
	Öğretmen Kadrosu	Öğretmen kadrosu hakkındaki görüşler
	Öğrenci Velilerinin Türkçe Eğitimine Katkıları	Velilerden hakkında olumlu görüşler Velilerden hakkında olumsuz görüşler
	Öğretmen Kadrosu	Öğretmen kadrosu hakkındaki görüşler
	Öğrenci Velilerinin Türkçe Eğitimine Yönelik İlgi ve Bilgileri	Velilerden hakkında olumlu görüşler Velilerden hakkında olumsuz görüşler
	Gelişen Teknoloji ve Türkçe Eğitimi	Öğretmen kadrosu hakkındaki görüşler Gelişen teknoloji ve Türkçe eğitimine etkileri
	Türkçeye Yönelik Tutum	Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumları
	Çok Dilli Ortamda Türkçe Eğitimi	Çok dilli ortamda Türkçe eğitimi hakkında görüşler
	Kosova'da Türkçe Eğitiminin Sorunları	Türkçe sınıfı (Ders odaklı sınıf) tasarımı Kitap Sorunu Öğrencilerin ilgisizliği
	Türkçe Dersinde Dinleme Eğitimi	Türkçe dersinde dinleme eğitimi hakkında görüşler
	Türkçe Dersinde Okuma Eğitimi	Lektür uygulaması Okuma eğitimi etkinlikleri ve yaşanan sorunlar
	Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimi	Hazırlık ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri Yerel ağızlı konuşma ve standart Türkçe Sesletim ve yabancı etkiler konusunda görüşler Medya araçları ve Türkçe eğitimi
	Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimi	Hazırlık ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri Yerel ağızlı konuşma ve standart Türkçe Sesletim ve yabancı etkiler konusunda görüşler Medya araçları ve Türkçe eğitimi
	Türkçe Dersinde Yazma Eğitimi	Yazma etkinlikleri konusundaki görüşler Yazma isteksizliği ve yazma eğitimi sorunları
	Türkçe Dersinde Dil bilgisi	Dil bilgisi öğretiminin sorunları Dil bilgisi etkinlikleri hakkındaki görüşler

4.1.1. Türkçe Derslerinde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyaller

Alt seviye ortaöğretimde kullanılan Türkçe ders kitapları 6. ve 7. sınıf kitaplarıdır. 8. ve 9. sınıf kitapları ise basılmadığı için kullanılamamaktadır. Türkçe öğretmenleri bu durumun; Türkiye’den gelen yayımlar, Kosova Öğretmenler derneği kanalıyla elde edilen kitap ve yardımcı kaynaklar ya da internetten elde ettikleri kaynakları fotokopi ile çoğaltarak üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Kosova’da faaliyet Türkler ya da Türkiye destekli kurum ve dernekler de bu konuda ciddi desteklerde bulunmaktadır. Örneğin, NATO kanalıyla Türkiye’den gelen Prizren şehrinde bulunan Sultan Murat Tugayı da eğitim materyalleri sağlanması adına, katkılar sunmaktadır.

4.1.1.1. Ders Kitapları Konusundaki Sıkıntılar

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ders kitaplarımız Kosova Eğitim Bakanlığının öngördüğü kitaplar ama 8. ve 9. sınıfta ders kitaplarımız yok. Dışarıdan temin ediyoruz. Temin ediyoruz derken sadece bir tane alıyoruz. Gerisini fotokopi çekiyoruz. Sonuç olarak Türkiye’den alıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018). 7. ve 6. sınıf kitaplarımız var. Ama 8. ve 9. sınıflar için kitaplarımız yok. Onun için biz 8. ve 9. sınıf kitaplarımızı Türkiye’den temin etmeye çalışıyoruz. Türkiye’deki gibi çalışma kitaplarımız kaynak kitaplarımız çünkü bu ana dili eğitimi (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Eksik kitap olursa öğretmenler derneği bize yardımcı oluyor. Onları da programımıza katıyoruz. Öğrencilere kültür evinde sözlükler dağıtıldı. Tabur sayesinde. Öğrencilerimiz pek satın almaz. Öğretmen derneği sözlükler getirtti. Sıkıntı çekmiyoruz o konuda yani (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Öğretmenler için kitap yeterli ancak öğrenciler için kitap yeterli değil. Mesela yardımcı bir ders kitabı daha olsa yanında çok daha iyi olur. Mesela kitabın içeriğinde böyle öğrencilerin daha fazla çalışabileceği etkinlikler olsa daha güzel olur. Ek kaynak olarak bizde sadece lektür dediğimiz okuma kitapları var. Hikâye kitaplarını kütüphanemizden veriyoruz (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Türkçe ders kitapları bizim için yeterli değil; Türkiye’den bu kitapları temin ediyoruz. Bizim okuldaki bütün Türkçe ders kitapları Türkiye’den geliyor. Türkiye’de 9. Sınıf olmaması yüzünden de sorun yaşıyoruz. Türkiye’den aldığımız 9. Sınıf kitabı hazırlık sınıfı kitabı; lise

hazırlık. Şimdi kullandığımız kitap 2005 kitabı. Ben internetten bulduğum kaynakları kullanıyorum. Çeşitli etkinlikler yapıyorum (Kişisel görüşme Ö. 8., 2018).

Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarımızda sorunlar var. 6. Sınıf ders kitabı yeni müfredata uygun ama diğerleri uygun değil (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

6. Sınıf uygun. 7 eski müfredat 8. ve 9. Sınıflarda ise kitap bile yok. 15 yıldır aynı sorunu yaşıyoruz. Türkiye'den gelen kitaplar müfredata uymuyor. Türkiye'den gelen kitaplara iyi bakmıyorlar, denetime gelenler. Ama elimizde kitap yok (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.1.2. Ek Materyaller Konusundaki Sıkıntılar

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Kosova Eğitim Bakanlığı da Türkiye'den kaynak kitap kullanılmasını kabul ediyor (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Sözlük ve imla kılavuzlarını öğrenciler dışarda bulamıyor. Biz getirttik Türkiye'den. Deyim atasözleri sözlüğü de var (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Bağışlarla kitaplar buluyoruz ama kitapların programı uymuyor. Her sene sürekli fotokopi çekmek zorunda kalıyoruz. İnternet üzerinden çıktı almak zorunda kalıyoruz. Okul her şeyi karşılamıyor ebeveynlerden sürekli bir şeyler isteyemiyoruz; ekonomik koşullar malum (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

4.1.2. Kosova'da Türkçe Dersi Plan ve Programları

2008 yılında Kosova genelinde yürütülen program geliştirme faaliyetleri çerçevesinde Türkçe eğitim için de programlar geliştirilmiştir. Türkçe öğretim programları da bunlardan birisi olmuştur. Türkçe eğitime yönelik ders kitaplarının yazılması ve basılması nispeten uzun bir sürece yayılmıştır. Öğretim programları 6, 7, 8 ve 9. sınıflar ayrı ayrı bir yıl arayla yayınlanmıştır. Ders kitaplarının yazılması da yıllara yayılmıştır. Programların yayınlanması; 2003, 2004, 2005 ve 2006 yıllarında olmuştur. 2007 yılında, Türkçe öğretmenlerinin yeni programla ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi adına; ilk etapta 3 Türkçe öğretmeni ülkeye çağırılan eğitim uzmanlarının seminerlerine katılmış ardından, bu öğretmenlerin diğer Türkçe öğretmenlerine seminerler yoluyla bilgilerini aktarması yoluna gidilmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin tamamı yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Hem basılı ders kitabının olmayışı hem de öğretmen kadrosunun eğitiminde verim sağlanamaması, verimli ve eşgüdümlü bir Türkçe

eğitimi sağlanması açısından büyük bir sorun olarak ortada durmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler çoğunlukla programı yeteri kadar bilmedikleri gözlemlenmektedir.

4.1.2.1. Ders Plan ve Programları Hakkında Olumlu Görüşler

Bu konudaki ğretmen görüşleri şu şekildedir:

Bizde kazanıma yetkinlikler deniyor. Bu konuda eğitim verenler, Kosovalı sınıf ğretmenleri. Türk ğretmenler. Bize eğitim verenler, ilk bunu Arnavutlardan dinleyen A. G. ve G. P. oldu. Finlandiya sistemi bize geldiği söylense de yine öğretmenler alışkanlıklarını devam ettiriyor (Kişisel görüşme . 6., 2018).

Yeni müfredatın eğitimini aldık. Bu müfredat bilhassa Türkçe için çok iyi çünkü bizi serbest bırakıyor (Kişisel görüşme . 8., 2018).

4.1.2.2. Ders Plan ve Programları için Olumsuz Görüşler

Bu konudaki ğretmen görüşleri şu şekildedir:

Yeni programda bir esneklik var. Kullanılan malzemelerde esneklik var. Bazı okullarda pilot uygulamalar yapıldı bazıları uygulamadı. Bu da bir sorun. Bize eğitim veren kadıncağız da ülkelerinde okullarda bunun başarısız olduğunu söyledi. Sistemde kopukluklar var ama maalesef yetkililer bize bunu uygun gördü biz de uyguluyoruz. Eski sistemde biz öğrenciye Türkçenin özelliklerini ğretiyorduk öğrenciden de Türkçenin özelliklerini sorguluyorduk. Maalesef şimdi Türkçe bizim ana dilimiz olmasına rağmen bizim temel olarak aldıklarımızı Arnavutça ve İngilizce derslerinde temel almıyorlar ve bu üçü arasında bir kopukluk olmaması lazım; ama oluyor (Kişisel görüşme . 7., 2018).

4.1.2.3. Ders Plan ve Programları Hakkında Bilgisi Olmayanlar

Bu konudaki ğretmen görüşleri şu şekildedir:

Türkçe dersi müfredatında Finlandiya sistemi getirildi. Bu her derste aynı oldu ama biz kendi dilimizde kendi metinlerimizi işliyoruz (Kişisel görüşme . 4., 2018).

4.1.3. Türkçe Dersinde Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlerin Türkçe derslerinin işlenişi ile ilgili ifadelerine göre Türkçe dersleri genellikle öğretmen merkezlidir. Kullanılan yöntem ve teknikler; düz anlatım, soru cevap, tartışma, grup çalışmaları olmaktadır. Metinler üzerinden gerçekleştirilen etkinlikler, ülkemizde yapılandırmacı anlayış öncesi programların anlayışını yansıtmaktadır. Türkiye'den gelen ya da internet üzerinden temin edilen yayınlardaki etkinlikler de haliyle Kosova'nın kullanımındaki Türkçe ders kitaplarının yapısıyla uyuşmamaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe özel öğretim yöntemleri konusundaki yeterlilikleri devreye girecektir. Türkçe öğretmenleri şartlar uyarınca etkinlikleri esnetip, Kosovalı öğrenciler için uyarlayabilmelidir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Derslerde düz anlatım yapıyoruz tabii az kullanmaya çalışıyoruz. Rehber olmaya çalışıyoruz. Grup çalışmaları yapıyoruz. Soru cevap yöntemini kullanıyoruz. Öğrencilere proje ödevi veriliyor. Elektronik sistem bizim eğitimde pek kullanılmıyor. Sizdeki e okul gibi (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Türkçe dersini anlatırken monolog diyalog grup çalışması, soru cevap hepsini kullanıyoruz. Yeni müfredata göre ders sonunda mutlaka en az 5 dakika değerlendirme yapmamız lazım. Öğrenciler de birbirini değerlendirebiliyor. Şiir okurken mesela oluyor. İş defterleri var. Bu bütün Kosova Türkçe öğretmenlerinin yapması gereken şeyler. Çünkü bunu müfettişler gelip burada değerlendiriyor (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Derslerde kullandığımız yöntem ve teknikler; öğretmen ağırlıklı bir sistem. Onun dışında soru cevap tekniğini kullanmaya çalışıyorum. Onun dışında okulumuz grup çalışmalarına uygun değil. Ama bazen yapmaya çalışıyoruz. Böyle kırsal bir ortamda yetiştikleri için. Dil bilgisi etkinlikleri için; başta düz anlatımdan başlıyorum. Soru cevaba geçiyorum. Sonra cümle üzerinden gidiyorum. Öğrencilere cümleler yazdırıyorum; üzerinde konuları bulduruyorum. Eğer bir yardımcı kitabımız olsa, bizim için daha iyi olur. Ben sadece açıklama, anlatım yapıyorum. Sonra öğrencilere yeterli gördüğüm kadar örnek yazdırıyorum. Türkçe dersinde karşılaştığım sorunlar; eğitim konusunda gelişmiş bir ortamda değiliz (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Derslerde en çok düz anlatım, yazılı anlatım, karşılıklı konuşma grup şeklinde gibi hepsini kullanmaya çalışıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Daha çok öğretmen merkezli ders anlatıyoruz. Öğrenci merkezlik ve grup çalışması da yavaş yavaş yayılıyor. Öğrenci kendi inisiyatifi ile öğreniyor. Öğrencilerde buna alışıyorlar (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

Ders içinde kullandığımız yöntemler işlediğimiz derse göre değişiyor. Bütün yöntemleri derse göre ayarlıyoruz. Önceleri öğretmen merkezli idi şimdi öğrenci merkezliyiz öğrencileri teşvik ediyoruz. Öğrencilere ipucu veriyoruz. Öğrencilere önceden ödev veriyoruz. Slayt olsun araştırma olsun yapıp burada sunuyorlar; hepsine imkân olmasa da onları teşvik ediyoruz. Bizde kazanıma yetkinlik deniyor (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

Ben derslerimde daha çok öğrenci öğretmen iş birliğine dayalı soru cevap şeklinde yapmayı severim. Yani balı bir kaşık vermek öğrencinin bal tasını bulmasını. Öğrencilerle grup çalışması yapılmasını doğru buluyorum. Türkçe derslerini kısa kısa cümleleri tahtaya yazarak işliyoruz. Eve ödev veriyoruz. Kitaptaki dil bilgisi etkinlikleri çok az bizde de kaynak kitap yok. Bütün konuları bilgileri deftere yazdırıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.4. Türkçe Dersi Müfredatı

Türkçe öğretmenleri genelde Türkçe dersi müfredatının kapsamını ve yapısını uygun bulmaktadırlar. Fakat öğrencilerinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını da eklemektedirler. Materyal eksikliği ve Türkiye’den temin edilen kaynaklarla ilgili uyumsuzluk burada da sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Türkiye’den gelen kitabı kullanıyoruz ama yeni ders müfredatına uygun değil (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları metin içeriği ile yeterlidir. Ancak çalışmalar bakımından yetersizdir. Anlatırken zorlandığım konu olmasa da öğrencilere aktarmada zorlanıyoruz. Bunun sebebi öğrencilerin kullanabileceği yeterli materyal olmaması. 8. ve 9. sınıflarda Türkçe kitabı yok. Bu eksikliği giderebilmek için diğer sınıfların kitaplarından metinler alıyoruz. Ya da kendi seçtiğimiz metinler üzerinden dikte çalışmalarını yapıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Konularda anlaşılacak bir şey yok. Ama 8 ve 9 sınıflarda zorlanıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.5. Çok Dilli Ortamda Türkçe Eğitimi

Kosova gibi çok dilli bir ortamda yürütülen Türkçe eğitiminin bundan etkilenmesi gayet doğaldır. Öğretmenlerin Türkçe eğitimin hedefleri açısından çok dili ortamın olumsuz etkisinin neredeyse hiç olmadığı, genel anlamda olumlu etkilerinin olduğu yönünde görüşleri ağır basmaktadır. Ortam dili olarak Arnavutçanın söyleyiş ve sözcük dağarcığı bakımından etkileri öğretmenlerce ifade edilmiştir. Kosovalı öğrenciler bu bakımdan Türkçeye giren yabancı sözcükleri benimsemeye ve kolaylıkla telaffuz etmeye daha yatkın olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yatkın olacağına dair görüşler de ifade edilmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Prizren’de yaşamamızın bir avantajı var. Genelde Arnavutça ya da Boşnakça diline giden öğrenciler de Türkçe biliyor. Dolayısıyla bizim öğrencilerimiz kendi ana dillerinde sıkıntı çekmiyorlar. Ancak diğer dillerden alıntı yapıyor mu, yapıyor. Öğrencilerin yazışmalarından paylaşımlarından takip ettiğim kadarıyla. Burada Türkçenin diğer dillerden etkilenmeme şansı yok. Biz kendi şivemizde başka dillerden etkileniyoruz. Bunun bazı kelimeleri daha rahat seslendirme konusunda faydaları olabilir. Fakat öğrenciler bazen Türkçe olmayan kelimeler de kullanıyor. Mesela burada bazen resmi iş için belediyeye gideceğinde komünaya gitmem gerekiyor diyor (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Arnavutça öğrenebiliyor. Olmayanlar da sadece okulda iletişim için yavaş yavaş öğrenmeye başlıyorlar. Arnavutça dışında okullarımızda İngilizce ve seçmeli olarak Almanca veriliyor. Bunun Türkçe dersine etkisi; tabii ki olumlu yönleri vardı. Atalarımız boşuna dememiş bir lisan bir insan diye. Bir insan ne kadar dil edinirse o kadar Türkçeye katkısı olur. Bu Türkçeye tutumunu olumsuz etkilemez. Arnavutlarla etkileşime geçebilmeleri için daha iyi de olur. Hatta Arnavutça Sırpça gibi dillerden dolayı çeşitli sesleri çıkarmada avantajımız var (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Öğrencilerin yabancı diller bilmesinin pek olumsuz etkisi olmuyor. Hatta bunun bize avantajı oluyor. Spor tren gibi sözcüklere dilimiz daha yatkın olabiliyor. Şu anda 7. Sınıf olan öğrenciler pek Boşnakça kullanmıyor ama savaştan önce kullanılıyordu. Biz Sırpçaya Boşnakça diyoruz. Şimdi her yerde Arnavutça var (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Türkçe haricinde Arnavutça bilenler var. Ortam dili Arnavutça tabii. Ama burada egemen dil Türkçe. Buradaki Arnavutlar bile Türkçe konuşuyorlar. Etrafa çıktıklarında Arnavutçaya ihtiyaç duyarlar. Çünkü Kosova’da egemen dil Arnavutça. Kosova çok büyük bir ülke. Yüz ölçümünü bakımından olmasa da. Çeşitli yerlerde yaşayanlar var. Bu yerleşim yerleri pek uzak

olmasa da şiveler fark ediyor. Prizren bile çok yakın olmasına rağmen farklar var. Farklı diller bilinmesi olumludur. Bir dil bir insandır. Bunun olumsuz olduğunu söylemek doğru olmaz. Bunun öğrencilerin ilerideki yaşamda hayırlarını göreceklerini düşünüyorum (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

Burada ortam çok dilli ama etki şu yıllarda daha az. Eskiye göre şimdiki çocuklar daha iyi; Türkçeye rağbet daha iyi. 10 yıl öncesine göre çok daha başarılıyız. Belki de çocuklar daha az sokağa çıkıp televizyon ve internette daha çok Türkçe ile karşılaştıkları için (Kişisel görüşme Ö. 8., 2018).

Öğrencilerin sorun yaşadığı konular öğrenciye göre değişir (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

Öğrencilerin çok dilli ortamda olmalarının faydaları vardır. Ne kadar dil iyi bilir o kadar güzel. Diğer yabancı dillerde zorlanıyorlar. Burada (Mamuşa) Arnavutça pek konuşulmaz o yüzden zorlanıyorlar (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.6. Türkçe Dersinde Dinleme Eğitimi

Dinleme eğitime yönelik uygulamaların okuma metinlerinin öğretmenler tarafından okunması ve bu metin üzerinden öğrencilerin dinlediği anlamaya yönelik kazanımlarının gerçekleştirilmesi usulü öne çıkmaktadır. Ayrıca dinleme metni üzerinde dinleme etkinlikleri hemen hemen hiç yapılmamaktadır. Yalnızca bir öğretmen film, video izleterek bunlar üzerinden etkinlikler oluşturduğu ifade etmiştir. Bu açıdan dinleme eğitiminin geleneksel dil öğretimi yaklaşımına uygun şekilde nispeten geri planda bırakıldığını söyleyebiliriz.

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Dinlediğini anlamaya yönelik çalışma olarak; onlara metin dinletiyoruz. Ya da herhangi bir film, projeksiyon izletiyoruz. Ama hazırlık zor oluyor daha çok metinler üzerinden yapıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Dinlediğini anlama becerisi ile ilgili hem var olan imkanlar neticesinde dinlettiğimiz şeyleri anlatmasını istiyorum (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Dinlediğini anlama becerisi adına, öğretmen ya da öğrenci metni okuyor. Bazen de sessiz okuma yapıyoruz. Bizde dinleme metni yok. Bunun yerine dikte çalışmaları yapıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Dinlediğini anlama ilgili olarak; önce biz okuyoruz onlar dinliyor. Sonra çocuklar okuyor. Dinlediklerine göre soruları cevaplıyorlar. Bazen projeksiyondan videolar izletiyoruz buna göre etkinlikler yapıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine yönelik etkinlikler yapsak da öğrenciler ilgisiz. Önceden bu kadar değildi. Eskiden sınıfta kalma vardı (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

4.1.7. Türkçe Dersinde Okuma Eğitimi

Balkan bölgesi okullarında yaygın olarak tercih edilen lektür tekniği Kosova'da da uygulanmaktadır (Kayadibi, 2016). Bu teknik aslında öğrencilere okuma ödevi verilmesi şeklindedir. Her hafta okunacak kitaplar belirlenir ve belirlenen sürenin sonunda okuma raporu oluşturulur. Bu noktada Türkçe kitaplar meselesi gündeme gelmektedir. Bazı okullarda Türkçe yayın ya da kütüphane sorunu bulunmaktadır. Çeşitli bağışlar ya da Türkiye desteğiyle bu sorun aşılmaya çalışılmaktadır. Kosova'da çıkan çocuklara yönelik birkaç tane Türkçe dergi bulunması bu açıdan bir şanstır. Hatta bu dergilerden biri Türkçe sınıflarında ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılmaktadır. Türkçe yayınlara rahatlıkla ulaşılabilecek zengin bir kütüphaneye gereksinim olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır.

4.1.7.1. Lektür Uygulaması

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Okumalarını geliştirmek için her öğrenci ayda bir lektür okumak zorundadır. Kütüphanemiz mevcut. Kardeş okullar TİKA buradaki tabur kitaplarla zenginleştirdiler. Her ay okudukları lektürü sınıfta sunuyorlar bu da konuşma becerisini geliştirmesini etkiliyor (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Okuma ile ilgili her ay lektürlerimiz var. Dergilerimiz var, okumalar yapıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

4.1.7.2. Okuma Eğitimi Etkinlikleri ve Yaşanan Sorunlar

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Okuduğunu anlam becerisi ile ilgili bilinmeyen kelimeleri tespit etmeye çalışıyoruz. Açıklamaya çalışıyoruz. Bu amaçla öğrencilere kitap okutturuyorum. Ders esnasında ortaya

çıkın hataları düzeltiyorum. Örneğın devrik cümleleri düz cümleye dönüştürmeye çalışıyorum. Ses eğitiminde bir sıkıntımız yok çünkü ana dilimiz Türkçe (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Okumaktan ziyade yazma çalışması yapıyoruz. Zaten Türkçeyi biliyoruz, diyorlar (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Kütüphanemiz kaynaklarımız var ama okumuyoruz. Bazı kitaplarımız var bazıları yok. En büyük problemimiz o. Çocuklara yönelik dergilerimiz yok. Teknolojik araçlarımız yok. İnternet konusunda sıkıntılar oluyor. Böyle bazı ufak tefek sıkıntılarımız var. Teknoloji öğrencilerimiz daha olumsuz etkiliyor (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

4.1.8. Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimi

Türkçe öğretmenlerinin tamamı konuşma eğitiminde toplumsal çevrenin önemine değinmektedir. Çok dilli ortamın, yerel ağıza dayalı kullanımların, medya araçlarının yaygınlaşmasının konuşma eğitiminde önemli bir etkene dönüştüğünden bahsedilmiştir. Konuşma becerilerini geliştirmek üzere tercih edilen çeşitli etkinlikler de bazı öğretmenler tarafından açıklanmıştır.

4.1.8.1. Sesletim ve Yabancı Etkiler Konusunda Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Başka dillerin konuşulmasının konuşma becerisine etkisi var. Mesela eskiden Sırpça idi şimdi Arnavutçadan etkileşimler var. Bunun Türkçe öğretimi açısından olumlu olumsuz tarafları var tabi. Ama dilimizi çok büyük oranda etkilemiyor bu (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

4.1.8.2. Yerel Ağızlı Konuşma ve Standart Türkçe

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Buraya Türkiye'den gelen birkaç öğrenci bile herhalde arkadaşlarından etkileniyor. Gittim yerine citdim diyor. Sonuç olarak etkileniyor (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

İlle bir kıyas yapacaksak konuşma becerisinde yerel ağız kaynaklı sesletim ve devrik tümceler devreye giriyor. Okul dışında Prizren'de konuşulan Türkçeyi konuşuyorlar.

Osmanlıdan kalma sözcükleri kullanıyorlar. Mesela iyi değil, biz isla diyoruz (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Türkçeyi Türkiye Türkçesi ile konuşmakta zorlanıyorlar. Biliyorsunuz burada Mamuşa şivesi var. Okul dışında bunu kullandıkları için. Burada tabii edebi dille eğitim yapılıyor (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

Nadir de olsa şive kullanımı oluyor (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

4.1.8.3. Hazırlıklı ve Hazırlıksız Konuşma Etkinlikleri

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Hazırlıklı konuşmalar yapılıyor. Ders içinde münazara diyalog gibi etkinlikler var (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Konuşma becerisini geliştirmek için genelde tartışmalarımız var. Serbest konularımız var bunları sözlü bir şekilde yapıyoruz. Bazen böyle çocukların hepsinin dikkatini çekebilmek için ilgilerini çeken şeylerden bahsediyoruz; onlar da bunu boş ders sanıyorlar (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

Konuşma becerisi için; bireysel çalışmalar daha fazla, yazılı kağıdında nasıl dili kullandığına bakıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.8.4. Medya Araçları ve Türkçe Eğitimi

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Onun dışında bir ses çalışmamız yok. En büyük yaşadığımız sıkıntı konuşma alanında. Eskiye nazaran epey ilerleme var. Özellikle uydu kanallarından Türkçe izleyen çocuklar standart Türkçeye dönüyorlar. Eskiden daha zordu bu. Türk kanalları çekmiyordu (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

TV'nin bu konuda büyük katkısı var. Herkeste çanak antenler var. Herkes Türkiye'deymiş gibi. Öğrenciler daha çok edebi Türkçeyi öğrenmek istiyorlar. Konuşmadan çok yazmayı iyi beceriyorlar. Çünkü şive devreye giriyor. Öğrenciler Türkiye'ye gidip bir iki ay kalıyorlar. Bu da konuşma becerisini geliştiriyor. Bizde belki belediye buna el atar (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

4.1.9. Türkçe Dersinde Yazma Eğitimi

Türkçe öğretmenlerinin çoğuna göre yazma en zorlanılan beceridir. Yazmada planlama yapma, zengin sözcük dağarcığı ve ifade gücü konularında öğrencilerin genel anlamda yetersizliklerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin ilgisizliği de bu minvalde değerlendirilmiştir. Öğretmenler için yazma etkinlikleri yazı kompozisyonu oluşturma çalışmaları anlamına gelmektedir.

4.1.9.1. Yazma İsteksizliği ve Yazma Eğitimi Sorunları

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Maalesef kitap okumuyoruz. Pek fazla ilgili değiliz o konuda. Bence öğrencilerin en iyi olduğu dil becerisi; mesela okumada iyiler ama metin okuma. Anlamada da iyiler ama yazmada sıkıntı var. Yazıya dökmeye geldiğinde sıkıntı yaşıyoruz. Kitap okuma sıkıntımız var. Yazmak istemiyorlar biraz çekiniyorlar (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Öğrenciler daha çok edebi Türkçeyi öğrenmek istiyorlar. Konuşmadan çok yazmayı iyi beceriyorlar. Çünkü şive devreye giriyor (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

4.1.9.2. Yazma Etkinlikleri Konusundaki Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Türkçe dersinde kompozisyon; öğrencilerden belli konularda kompozisyon yazmalarını istiyoruz. Belli günlerde 19 mayısta 29 ekimde vb. yarışmalar yapıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018). Yazılı anlatım becerimiz fena değil orta derece diyebiliriz. Öğrencinin düşüncesi sağlam olsa da yazıya aktarırken bazı sıkıntılar yaşıyorlar. Çok iyi diyemeyiz tabi ama. Yazlı anlatım çalışmalarında bazı başlıklar belirliyorum. Onları motive etmeye çalışıyorum. Onun dışında diyelim ki kitapta güzel konular geçtiğinde öğrencilere eğer siz olsaydınız ne yapardınız diye kompozisyon şeklinde yazmalarını istiyorum. Farklı metin türlerinde yazılar yazıyoruz. Hikâye dışında. Çünkü hikâye çok okuma istiyor (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Müfredat toplantılarında da bahsediyoruz. Çocukların ilgileri ile ilgili çalışmalar yapın diyoruz. Bu şekilde yazma çalışmalarına ilgileri oluyor (Kişisel görüşme Ö. 8., 2018).

Yazılı anlatımla ilgili; kompozisyon çalışmaları yapıyoruz. Bu becerilerden en çok zorlandıkları; öğrenciden öğrenciye çok değişiyor. Ama genelde yazı diyebiliriz. Çünkü daha spontan olduğundan dolayı (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

Yazılı anlatımda daha çok kompozisyon öğretimi yapıyoruz. Kompozisyon derslerini kitapta yeri gelince işliyoruz. Yazı çalışmaları yapıyorlar (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.10. Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretiminde; öğrencilerin ilgisizliği ve kaynak yetersizliği sorunları ön plana çıkmaktadır. Yeterince alıştırma yapılamaması ya da dil bilgisinin öğrenciler ve velilerce önemsenmemesi durumları bu anlamda örnek olarak sunulmuştur. Ders kitabı, yardımcı kaynak, sınava hazırlık dokümanları ile ilgili sorunlar da dil bilgisi öğretimi ile ilişkilendirilmiştir.

4.1.10.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Dil bilgisi kaynakları sorunu var. İlk sınıf öğretmenleri dil bilgisi işlemiş oluyor. Bize gelince biz ayrıntıya giriyoruz. Sınıflarda Tahir Nejat Gencan'ı kullandık. Yani biz o kitaptan yararlandık. Öğrencilerin kaynağı zaten yok (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Dil bilgisi içeriği de yeterli değil onu da kaynak kitaplarla telafi ediyoruz. Metin inceleme açısında yeterli ama dil bilgisi yok. Diğer becerilerde pek zorlanmıyorlar da dilbilgisinde belki onlara nazaran zorlanıyorlar diyelim (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Dil bilgisi için kitapta olduğu gibi çalışmalar yapıyoruz. Ama başka etkinlikler sınırlı oluyor (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

Grammer dil bilgisi konuları aynı öğretmen tarafından verilmesi öngörülmüş. 10. sınıfta genelde edebiyat kuramları ile ilgili şeyler veriyoruz. Edebiyat nedir. İşlevi nedir gibi. Edebi bilimleri nedir? Gibi (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

Türkçe derslerinde öğrenciler en çok dilbilgisinde zorlanıyorlar. Derslerle ilgili sadece dediğim gibi dilbilgisi kurallarında zorlanıyoruz. Büyük ünlü uyumu gibi mesela (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

4.1.10.2. Dil Bilgisi Etkinlikleri Hakkındaki Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Dil bilgisi becerilerini geliştirmek için metinle ilgili incelemeler yaptıktan sonra. Dil bilgisi çalışmaları da yapıyoruz. Hangi dil bilgisinin kaçınıcı sınıfta verileceği ile ilgili bir müfredatımız var (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Özellikle dil bilgisi konularında daha fazla örneklerin verilmesi öğrencilere yönelik daha fazla çalışmanın olması gerekir (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

4.1.11. Kosova’da Türkçe Eğitiminin Sorunları

Bu konuda da öğrenci ilgisizliği ile fiziki şart ve imkanların yetersizliği olarak değerlendirilebilecek sorunlardan bahsedilebilir. Bu sorunlar diğer kategorilerde de bahsedilen sorunlarla ilişkilidir.

4.1.11.1. Türkçe Sınıfı Tasarımı

Burada Türkçe sınıfından kasıt, Türkçe dersi için tahsis edilmiş ayrı bir sınıf olması, dersliklerin bu şekilde düzenlenmesi sonucu ortaya çıkan bir Türkçe sınıfıdır.

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Sorunları anlatmaya kalksak çok şey var. Keşke Türkçe sınıfları olsaydı. Yani Türkçe dersi olunca öğrenci oraya gitseydik. Hem görsellik açısından, görsellik önemli (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Türkçe sınıfı olsun isterdim. Bizde böyle bir uygulama yok (Kişisel görüşme Ö. 8., 2018).

4.1.11.2. Kitap Sorunu

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Onun dışında kitap sorunumuz var (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

Lektür kitabımız az. Kütüphanemizdeki kitaplarımızın bazıları uygun değil. Türkiye’den geliyor sağ olsunlar ama. Okul dışında okuma kitabı az bulunuyor. Bir kitapçıda var ama

az. Kültür evinde Türkçe kütüphane var. Ama yetmiyor. Daha fazla etkinlik yapmak isterdim (Kişisel görüşme Ö. 8., 2018).

4.1.11.3. Öğrencilerin İlgisizliği

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Etkinlikler yapsak da öğrenciler ilgisiz. Önceden bu kadar değildi. Eskiden sınıfta kalma vardı (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.12. Çeşitli Uygulamalar

Bu noktada, Türk kültürü ve tarihi açısından önemli günlerin Türkçe dersi etkinliklerine konu olması ve bazı konuların yerinde gözlem ve gezi yoluyla öğretilmesini amaçlayan uygulamalardan bahsedilebilir.

4.1.12.1. Belirli Gün ve Haftalarda Yapılanlar

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Önemli günlerde 10 Kasım 23 Nisan 19 Mayıs Kosova bağımsızlık gününde Türkçe öğretmeni olarak etkinlik yapıyoruz. Bu da hem çocukları sosyalleştiriyor (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

4.1.12.2. Gezi Etkinlikleri

Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir

Hafta sonunda kütüphaneye gidip kitap okuyoruz beraber (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.13. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; ders içinde, dönem sonunda ve yıl sonunda yapılmaktadır. Ders içi geri dönütler, yazılı yoklamalar ve Türkçe eğitimi öğrencilerinin bir üst kademeye geçerken girdiği ortak sınavlar ölçme araçları olarak değerlendirilebilir.

4.1.13.1. Sürece Dayalı Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Test, deneme gibi şeyler bizde yok (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Önceden biz daha çok sözlüye önem veriyorduk (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

4.1.13.2. Türkçe Dersinde Yazılı Yoklama Uygulamalarına Dair Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Sınavlarda klasik değerlendirme, boşluk doldurma test gibi çeşitler var. Kompozisyon sınavı var; önceden hazırlanıp geliyorlar. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirdiği etkinlikler var. Yazdıklarını değiş tokuş ediyorlar (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Sınavlar 3 dönem için her dönemde 1 yazılı, 1 sözlü sınav oluyor. Sınavlarda öğrencileri değerlendiriyoruz. Sözlüsünü derse ne kadar katılıyor aktif ona göre veriyoruz (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.13.3. Merkezi Sınavlar Hakkındaki Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ortaokuldan liseye geçerken bir sınav yapılıyor. Bu da müfredata göre Türkçe dilinde hazırlanıyor. Türkler için sayıyı aylar önce belirliyoruz. Ona göre sınav kitapçıkları geliyor. Aynı anda bütün Türkçe sınıfları sınava giriyor. Arnavutça okuyanlar da ona göre kendi dillerinde giriyor. Türkçe sınavını bizim Türkçe öğretmenleri hazırlıyor. Diğer dersler ise Arnavut dilinden çevriliyor. Sorular bütün Kosova'da aynı uygulanıyor. Prizren'le Priştine aynıdır. Bütün Türkçe öğretmenleri sorular hazırlıyor ve bir havuz oluşuyor. Seçilen sorulardan bir sınav hazırlanmış oluyor. Bunu yapan Türkçe eğitim departmanında arkadaşlar var (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

4.1.13.4. Sınavlar için Takviye Kursları ya da Özel Kurumlar Hakkındaki Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Okul dışında dersane kurs da yok. Yunus Emre'de kurslar var ama o da ana dili Türkçe olmayanlar için; Arnavut ve Boşnaklar gidiyor (Kişisel görüşme Ö. 4., 2018).

Okul dışında öğrencilerin eğitimine destek olacak, dersane etüt merkezi gibi kurumlar yok. Mamuşa da yok belki Prizren'de olabilir. Mesela Mamuşa da 2009'una kadar lise bile yoktu (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

4.1.14. Yeni Eğitim Modeli

Türkçe öğretmenlerinin yeni eğitim modeline dair görüşleri maalesef daha çok duyumlara dayalıdır. Dolaylı şekilde alınan bilgilerle yetinilmesi ve tamamlayıcı çalışmaların yapılamayışı öğretmenlerin yeni eğitim modelini uygulamasına, modele uyum sağlamasına imkân vermemektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Eğitim sistemi 4+4+4 idi, şimdi Finlandiya sistemini kullanıyoruz (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

6. Sınıflarda deneme uygulaması var. Yeni sistem uygulanıyor. Bunun için bir seminer aldık. Önceden 2 dönem değerlendirme oluyordu. Artık 3 dönem değerlendirme var. Bizim okulda şu an sadece 6'larda var. Diğerlerinde eski sistem. Sözlü sınavlar yazılı sınavlar muhakkak oluyor. 2. Dönem uzun sürdüğü için 2 sınav oluyor. Abdyl Fraşeri'de 6 yıldır uygulanıyordu. Şimdi bizim okulda 2 yıldır uygulanıyor. Sistem iyi giderse devam edecek. Ama ben başarılı olacağına inanmıyorum. Çünkü kaynak kitap sistem millet anlayış farklı. Mesela 1. Dönemin yüzde 60 alıyor; ikinci dönem yüzde kırkını alıyor (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Yeni sistem 5 yıl boyunca pilot okulda denedi. Biz bu yıl geçtik. Bunun eğitimini gördük ikimizde. Zannedersem diğer okullarda farkında. Abdyl Fraşeri'de pilot uygulama yapıldı. Onlardan sonra Emin Durak geçti. 3 yıldır uyguluyorlar (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

4.1.15. Öğretmen Kadrosu ve Öğrenci Velilerinin Türkçe Eğitimine Katkıları

Türkçe öğretmenlerinin yetişme sürecinde etkili olan Priştine Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün önemi ile zaman zaman hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılması hususlarında görüşler sunulmuştur.

4.1.15.1. Öğretmen Kadrosu

Burada konuşlanan askeri birlik sayesinde buraya lise binası yapıldı. Bizim öğrencilerimiz Türkçe eğitimi lise seviyesinde almaya başladı. Mesela ben lise eğitimimi Prizren'de almak

zorunda kalmıştım. Ama 10 yıldır burada lise var. 10 yıl öncesine kadar öğretmenlerin tamamı Prizren'den geliyordu. Ama son yıllarda kendi öğretmenlerimizi yetiştiriyoruz. Hem burada hem Türkiye'de bölümler ve Prizren'de sınıf öğretmenliği var. Priştine'de Türkoloji var. Onun dışında Türkiye'de çeşitli alanlarda eğitim görenler var. Türkçe dışında sadece akrabalık ilişkileri olanlar (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Bu programda bir yerde yazmıyor. Ama seminerlerden bunları öğreniyoruz. Başka okullarda kendi okulunda birkaçına da üniversiteyi okurken katılmıştım (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Türkiye'den gelen öğretmenlerin Kosovalı öğretmenlere verdiği eğitimler var. Bu sayede daha çağdaş yöntemleri öğreniyoruz (Kişisel görüşme Ö. 2., 2018).

Hizmet içi eğitimlere belli öğretmenler katılıyor. Onlar da bize yardımcı oluyor. Ama bu da hızlandırılmış bir seminer; yetersiz (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

Yeni müfredatla ilgili pek bilgimiz yok ama seminerler gördük (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.1.15.2. Veliler Hakkında Olumsuz Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Veliler pek ilgili değil. Mesela ev ödevleri veriyorum pek ilgilenmiyorlar. Sınıfın yarısından fazlası ödevlerini yapmıyor. Mesela bilinmeyen sözcükleri yazın diyorum sözlüğüm yok diyor. Ebeveynlerden pek de ilgi görmüyorlar yardım almıyorlar (Kişisel görüşme Ö. 1., 2018).

Müfredat ve ders kitapları bizde var. Fakat sorun çok. Veliler toplantılara katılmıyor. İlgilenmiyorlar (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

Veliler de öğrenci düşük aldığında benim çocuk Türkçe bilmiyor mu diyor. Halbuki bunun sadece bilmekle alakası yok. Zaten ilkokuldan adlar sıfatları bilerek geliyor. Beni çok zorlayan konular olmadı bir şekilde bunlar aşıldı (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

4.1.15.3. Velilerden Hakkında Olumlu Görüşler

Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Okul ve ebeveynle birlikte çalışıyoruz. Öğrencilerimiz ve velileri seçkin ve anlayışlı. Pek bir sorunumuz yok (Kişisel görüşme Ö. 7., 2018).

4.1.16. Gelişen Teknoloji ve Türkçe Eğitime Etkileri

Özellikle iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmelerin Kosova Türkçe eğitimi açısından gayet faydalı sonuçlar doğurduğu kanaati, ön plana çıkmaktadır. Türkiye Türkçesinin televizyon ve internet gibi kanallardan kolaylıkla erişilebilir olması öğretmenlerin işini kolaylaştırmakta, Türkçe eğitime ciddi manada katkı sağlamaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Teknolojinin ilerlemesiyle, TV internet filan; şimdiki çocuklara bunun çok faydası var. Biz mesela bir kelime duyduğumuzda neydi, bu diye araştırmakta zorlanırdık (Kişisel görüşme Ö. 5., 2018).

Teknolojik şeylere dikkat ediyorlar (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

İnternet kullanımının olumlu olumsuz yönleri var. Ödevi bahane edip başka şeylerle ilgilenebiliyorlar. Televizyonun Kosova Türkleri ve Türkiye Türkleri arasında ciddi bağlar kurduğunu görüyoruz. Türkiye Türkçesini bu şekilde daha iyi takip ediyorlar. Türkiye'nin başbakan ve cumhurbaşkanlarını buradakilerden daha iyi bilirler. Türkçe burada hala çok geçerli bir dil (Kişisel görüşme Ö. 6., 2018).

4.1.17. Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları

Öğrencilerin bazı konularda ilgisiz olduklarına dair görüşlerle birlikte, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum içerisinde olduğuna dair görüşler belirtilmiştir. Çalışmamız çerçevesinde elde ettiğimiz *Türkçe ve Türkçe Dersine Tutum Ölçeği* verilerinden elde ettiğimiz bulgular da bunu doğrular niteliktedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları iyi (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

4.2. Alan Uzmanının Kosova'da Türkçe Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Daha önce de belirttiğimizi gibi Kosova'da alt ortaöğretim yani ortaokul seviyesinde Türkçe ders kitabı olarak yalnızca 6. ve 7. sınıf kitapları basılmıştır. Bu iki kitabın da yazarı olan ayrıca Türkçe öğretmenlerine defaatle hizmet içi eğitim vermiş bir akademisyen olarak, İsa Sülçevsi ile Kosova'da Türkçe eğitim teması merkezinde yapılan kişisel görüşmenin betimsel analizi sonucu ortaya çıkan bulgular, Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Alan Uzmanı Görüşmesi İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod
İsa Sülçevsi' nin Kosova' da Türkçe Eğitimi Hakkındaki Görüşleri	Kosova Eğitim Sistemi	Kosova eğitim sisteminin tesisi Türkçe müfredat ve program geliştirme çalışmaları
	Türklerin Eğitim Hakları	Kosova'da Türkçe eğitiminin dünü Kosova toplumunda dil
	Türkçe öğretim programı	Türkçe öğretim programı
	Türkçe Ders Kitapları	Kitap yazım işleri Kitap yazarken edindiğim intibalar ve Türkçe eğitiminin bugünü
	Öğretmen kadrosu	Türkçe öğretmenleri nasıl yetişiyor? Kosova'da Türkoloji

4.2.1. Kosova Eğitim Sistemi

Kosova devletinin kuruluşu gibi Kosova eğitim sistemi de nispeten yakın bir dönemde yapılanmıştır. Anayasanın oluşturulmasının akabinde eğitimle ilgili oluşum ve kurumsallaşma başlamıştır. Ardından çeşitli ülkelerden gelen eğitim uzmanlarından da yardımlar alınarak ders müfredatları, öğretim programları ve ders içerikleri oluşturulmuştur.

4.2.1.1. Kosova Eğitim Sisteminin Tesisi

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

Kosova eğitim bakanlığı Birleşmiş Milletlerin burada kurduğu geçici idare çerçevesinde 2003 yılında önce eğitim departmanı olarak kurulmuş ardından Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na dönüşmüştür. Eğitim bakanlığına dönuştükten sonra UNICEF ile iş birliği içinde Kosova'da eğitim sisteminde bir yapılanma başlamıştır. Yeni eğitim sistemi bir reform olarak adlandırılmışsa da 90'lı yıllardan itibaren Kosova eğitim kurumları Yugoslav diğer bir ifadeyle Sırbistan eğitim sisteminin dışına atılmıştı. Birleşmiş Milletler ve bağımsızlık dönemlerinde de ülkede çoğunluğu oluşturan Arnavutlar eğitim politikasına yön vermişlerdir (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.1.2. Türkçe Müfredat ve Program Geliştirme Çalışmaları

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

2003 yılında başlayan eğitim reformu çerçevesinde müfredat oluşturma komisyonları kurulmuştur. O zamanlarda henüz anayasa olmasa da Yugoslavya eğitim sisteminden beri devam eden 3 dilli bir eğitim sistemi vardı. Dolayısıyla 2003 yılında Arnavutça, Boşnakça, Türkçe olmak üzere 3 dilde müfredat programları geliştirilmeye başlandı. Azınlık grupları olan Boşnaklar ve Türklerin ana dili derslerinin müfredatlarının oluşturulmasında gruplardan uzmanlar görevlendirilirken, diğer derslerin müfredat programlarının oluşturulmasında çoğunlukla Arnavutlar görev almışlardır (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.2. Türklerin Eğitim Hakları

Yeni düzende Türkler de kendi dillerinde eğitim haklarını korumuşlardır. Geçmiş dönemlerinin aksine bazı bölgelerde Türkçe eğitimin durma noktasına gelmesi üzücü olsa da talep halinde tekrar Türkçe eğitimin başlamasında yasal yönden ya da fiilen bir engel yoktur. Bunun yanında kozmopolit yapının getirdiği bazı sonuçlar, ana dili Türkçe olan öğrencilerden bazılarının başka dillerde eğitim görmesine sebep olmaktadır.

4.2.2.1. Kosova'da Türkçe Eğitiminin Dünü

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

Zaten resmi kayıtlara göre de Kosova'da Türk nüfusun oranı yüksek değildir. Türklerin yaşadığı bazı yerlerde Türkçe eğitimi de yok. Mesela burada YANOVA isminde bir yer var. Orada hiçbir zaman Türkçe eğitim olmamış, şu an da yok. Priştine'ye bağlı bir belde. Viçitırnda 70'li yılların başında Türkçe eğitim kapatılmış. Hukuken bir sıkıntı olmadığı halde talep olmadığı için açılmıyor. Ben önceden Gilan'da öğretmenlik yapmıştım. Sınıflarda 15 civarında öğrenci oluyordu; şimdi 2'şer tane öğrenci kaldı. Bunun öncelikli sebebi; çok sayıda Türk ailenin Türkçe eğitime öğrenci göndermeye meyilli olmamasıydı. Ya da alt orta öğretimde Türkçe eğitim alan bazı öğrenciler orta öğretime geldiğinde Arnavutça eğitimden devam edebilmektedir. Bu ailelerin iş imkânı vb. birtakım gerekçeleri vardı. İpekte de 1975'e kadar Türkçe eğitim varmış kapanmış (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.2.2. Kosova Toplumunda Dil

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

Bu meseleler çok boyutlu meseleler. Karışık evlilikler nedeniyle de burada bazı durumlar ortaya çıkabiliyor. Mesela 10 yıl boyunca kendini Türk beyan eden birisi, sonradan kendini Arnavut olarak kaydettirebilmektedir. Arnavutlarla evlilik meselesi çocukların ana dili konusunda karmaşık durumlar ortaya çıkarıyor. 90'lı yıllardan önce burada baba dili ön plana çıkmaktaydı. İster Türk ister başka milletten olsun evde baskın olan dil babanın ana dili oluyordu. Böyle yazılmamış bir kural vardı. Bir de Türkçenin prestiji o zamanlar daha yüksekti. Priştine Üniversitesi kurulduktan sonra Arnavutluk Arnavutlarıyla ilişki kurulmaya başlıyor. Bu da Kosova'da Arnavut milliyetçiliğini yükseltiyor. Bugün bile Türkçe bildiği halde bunu kaydettirmeyen Arnavutlar çoktur. 80'li yıllardan itibaren Türkçe geçmişin işgalcilerinin dili olarak görülmeye başlandı. Günümüzde ise bu algı artık daha çok Sırpça üzerine kaydı (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.3. Türkçe Öğretim Programı

Yurt dışından gelen uzmanların da görüşlerinden yararlanan Türkçe eğitim uzmanları, üniversite altı eğitim kademelerinin tamamı için Türkçe öğretim programı geliştirmişlerdir. Türkçe öğretim programı gerek ders kitabı basımı gerekse ders planlamasında kılavuz niteliğindedir. Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

Türkçe dersi müfredatı hazırlanırken Türk dili uzmanları ve Türkçe öğretmenleri görev almıştır. Yine aynı şekilde, müzik ve milli kültür dersleri; milli konuları barındırdığı için bu müfredatın hazırlanmasında Türk ve Boşnak uzmanlar da görev almıştır. İlk müfredat çalışmalarında davranışçı kuram esas alınarak Bloom taksonomisi üzerinden hazırlanmış; çalıştay üyelerine eğitimler verilmiştir. Müfredat geliştirme konusunda. Kanada, Finlandiya, Güney Kore ve Slovenya'dan uzmanlar gelmiş; müfredat geliştirme, yöntem ve teknikleri konusunda destek vermiştir. Türkçe programı (2003) bu eğitimler ve Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığının hazırladığı, müfredat çerçevesine uygun olarak hedef esaslı bir müfredat olarak geliştirilmiştir. 2003 yılı içinde tüm öğretim programları 3 dilde, Arnavutça, Boşnakça ve Türkçe olarak basıldı. Türkçe öğretim programı komisyonu tarafından yazılan kitapların da basımı için de 2006 yılında ihaleler yapıldı (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.4. Türkçe Ders Kitapları

Türkçe programın hazırlanması, ders kitabı hazırlanması ve basılması işlerinin ihaleye çıkarılmasına rağmen; bazı sınıfların Türkçe ders kitaplarının hala basılmaması en ciddi sorun olarak karşımızda durmaktadır. Birçok aksaklığın yanında ders kitaplarının basımında da aksaklıklar yaşanmakta, süreç geniş bir zaman aralığına yayılmakta ve maalesef Türkçe eğitimi bundan olumsuz etkilenmektedir.

4.2.4.1. Kitap Yazım İşleri

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

İlk önce 1. 6. ve 10. Sınıf kitapları basıldı. Sonra 2. 7. ve 11. Sınıflar basıldı. Fakat 2016 yılında müfredatta yenileme sürecine gidildi. Yeni öğretim programları geliştirildi. Ama bundan önce Kosova eğitimini yönlendiren müfredat çerçevesi yenilenmişti. Kosova eğitim programının müfredat çerçevesi, çekirdek müfredat ve ders programları şeklinde üç esas doküman üzerinden yürütülmesi karara bağlandı. Bu belgeler esas alınarak; 2016 yılında 1. 6. ve 10. 2017 yılında 2. 7. ve 11. sınıf öğretim programları geliştirildi. 2018 mart ayı içinde basım ihaleleri yapılacak ve yeni kitaplar kullanılmaya başlanacak. Fakat Kosova'da bu süreçler geniş bir zamana yayılmaktadır (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.4.2. Kitap Yazarken Edindiğim İntibalar

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

2018 yılı itibari ile kullanılan kitaplar ve öğretim programları bu yüzden birbirine tutmamaktadır. Kitapları hazırlarken Kosova'daki özel birtakım gereksinimleri dikkate alarak Kosova ve daha önce Kosova'nın bağlı bulunduğu Yugoslavya sathında gelişen Türk edebiyatının örneklerini temsil etmeye gayret ettik. Bunun yanında Kosova'nın çok dilli yapısı neticesinde Kosova Türkçesinde Türkiye Türkçesinde olmayan bir takım gramer yapıları var. Bu gramer yapıları bizim burada akademisyenler içerisinde bile kendini ele verir. Mesela zarf fiil "geldiğim zaman" demek yerine bizim akademisyenlerimiz bile, "ne zaman geldim" şeklinde ifade ederler. Arnavutçanın bunda büyük etkisi olmaktadır. Ders kitaplarının bazı yerlerinde bunun gibi kullanımların standart Türkçeye uygun kullanılması isteniyor. Bizim üzerinde durduğumuz bu tip yaygın yanlışlar var. Burada da Türkiye'de olduğu gibi edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerinin dil terminolojisi birbirinden

farklıdır. Mesela, isim tamlaması konusunda adlandırmada farklılıklar olmaktadır. Kimi kaynaklar eksiz ad tamlaması derken, kimileri de buna sıfat tamlaması demektedir. Bu tip problemler var. Yine sözdiziminde, sözde özne, mantıksal özne gibi terimler var. Bunları eğitim fakültelerinin kitaplarında ve lise kitaplarında görüyoruz. Burada sıkıntı yaşadığımız konu da buydu, yani terminolojik anlamda bir uyumsuzluk var. Aslında bu Türkçenin gramercilik geleneğinden kaynaklı bir sorun. Türkçe ders kitaplarına dönecek olursak; alt seviye orta eğitimin 8. ve 9. Sınıflarında ne eski öğretim programına ne de yeni öğretim programına göre kitap basılmıştır. Bu dersler Türkçe öğretmenlerinin kişisel çabalarıyla sağlanan dokümanlarla işlenmektedir. Kosova'da öğretmenler için bir kılavuz kitap henüz yazılmadı. Yani bir öğretmen yeni müfredata yönelik bilgi almak istese herhangi bir kaynağa ulaşamıyor. Ne program ne kitap var. Siz bir program hazırlayabilirsiniz ama bunu öğretmenlere eğitiminin verilmemesi neticesinde bunun bir kıymeti harbiyesi kalmıyor. Ayrıca müfredat ile ilgili öğretmenlerden bir geri bildirim gelmiyor. Müfredat hazırlayan gruba yönelik yazılı ya da sözlü bir eleştiri gelmediği için biz bildiğimiz gibi yapmaya devam ediyoruz. Kitap yazacak kişiler bulunamaması da bir sorun. Bu yüzden doğrudan uzmanlar bulunup kitap yazdırıldı. Burada yazım ve basım işinde doğrudan eğitim bakanlığı vardı. Önümüzdeki süreçte ise yayın evlerine yönelik ihale açılması düşünülüyor (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.5. Öğretmen Kadrosu

Kosova'da Türkçe öğretmeni kadrosunun yetişmesinde ayrıca Türkoloji çalışmalarının yürütülmesinde öncü birim; Priştine Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Alt ortaöğretim Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamı buradan yetişmiştir. Kosova'da Türkçe ve Türkçe eğitimi ile ilgili yayınların doğrudan veya dolaylı olarak bu bölümle ya da bu bölümden yetişen araştırmacılarla ilişkili olduğunu da ifade etmeliyiz. İlkokul Türkçe eğitim öğretmenlerinin yetişmesinde aynı şekilde, Priştine Üniversitesine bağlı Pirzren eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinin önemli bir yeri vardır. Bu bölümde Türkçe eğitime yönelik seçmeli bir şube mevcuttur. Türkçe eğitimde görev yapan sınıf öğretmenleri büyük oranda buradan mezun olmaktadır. Bahsettiğimiz bölümler dışında Türkçe ya da sınıf öğretmenliği mezunları genellikle Türkiye üniversitelerinden mezun olduktan sonra memleketlerine dönerek Türkçe eğitimi öğretmeni olarak hizmet etmektedirler.

Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin Kosova Türkçe eğitimine dair yeni gelişmelerden haberdar olmaları noktasında yeterli düzeye ulaşamadığı ifade edilmektedir. Bunda hizmet içi eğitimlerin eksikliği ya da büyük oranda pedagoji eğitimi alınmamış olması rol oynamaktadır.

4.2.5.1. Türkçe Öğretmenleri Nasıl Yetiştiriyor?

Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

Burada doğrudan Türkçe öğretmeni yetiştiren bir kurum yok. Priştine Üniversitesinin Filoloji fakültesinde Türk dili ve edebiyatı bölümü Kosova'da görev yapacak öğretmenlerin çoğunun yetiştiği bölümdür. Prizren'deki eğitim fakültesi Türkçe öğretmeni yetiştirmiyor; sınıf öğretmeni yetiştiriyor. Bizden mezun olan arkadaşların Türkçe öğretmeni olacağı hesaba katılarak bizim bölümde eğitim bilimleri dersleri de veriliyor. Türkoloji bölümünün müfredatı oluşturulurken, Kosova Türklerinin ihtiyaçları düşünülerek multidisipliner bir içerik oluşturuldu. Müfredatın içinde tercüme bilgisi, tarih, coğrafya dersleri Türk dili ve edebiyatı dersleriyle beraber verilmektedir. Türkiye'deki Türkolojilere göre bizim buradaki Türkoloji'nin ders yükü daha ağırdır, kapsam olarak daha geniştir. Çünkü bizim elimizde bu imkân var. Bu imkânı da mümkün mertebe iyi kullanmaya çalışıyoruz. 2002 yılından itibaren Türkiye'den gelen misafir öğretim üyeleri ve Bologna süreci ile birlikte, Türkoloji bölümünde de müfredat yenilemesi yapıldı. Daha önceki dönemlerde ise şarkiyat bölümü içerisinde, şark filolojisi şeklinde bir yapılanma vardı. 1951'de Türkçe eğitim gelmesiyle beraber Prizren'de Cevdet DODA yüksek pedagoji enstitüsü, Türkçe eğitim için Türkçe öğretmeni yetiştirmeye başladı. Bu enstitü 1967'de Priştine'ye taşındı 3 yıl sonra kapandı. O yıllarda şarkiyat bölümü açıldı. Dolayısıyla Kosova'da Türkçe öğretmeni yetiştiren 2. Kurum şarkiyat bölümüdür. Dolayısıyla daha eski dönemler Türkçe öğretmeni olanlar daha çok oryantalist filoloji eğitimi almışlardı. Onlarda formasyon eğitimi yoktu. Dolayısıyla, pedagoji, Türkçe müfredatı öğretim teknikleri gibi konularda eğitim almadılar. Türkoloji 1988 yılında kuruldu. Hala iki bölümde eğitime devam etmektedir. Şu an Türkoloji bölümü Kosova'da ilk ve orta öğretimde Türkçe öğretmeni ihtiyacını, tercüman ihtiyacını karşılama ve basın yayın alanında eleman yetiştirilmesi gibi amaçlarla öğrenci mezun etmektedir. Nitekim bu pedagoji yüksek enstitüsü kapandıktan sonra Türkoloji bölümü kurulacağına dair birtakım vaatler verilmekle beraber, dönemin şartları ve iradesi gereğince 1973 yılında şarkiyat bölümü kuruluyor (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.2.5.2. Kosova'da Türkoloji

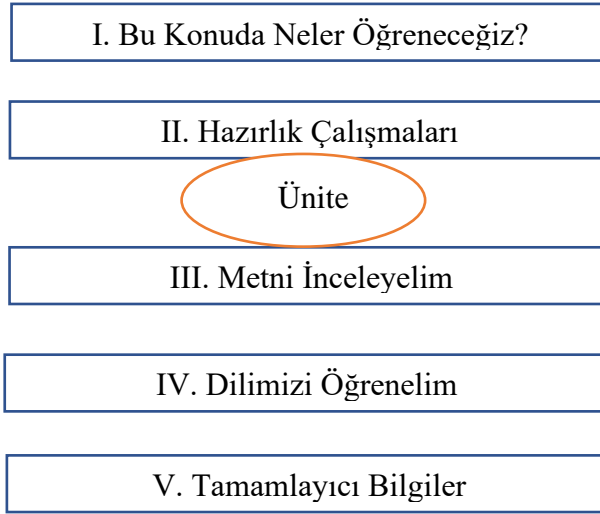
Uzmanın bu konudaki görüşlerine göre:

Şarkiyat bölümünün öğretim dili Arnavutça ve Sırpçaydı. Üniversitenin bütün bölümlerinde böyle iki dilli eğitim vardı. Bu yüzden Türklerin bir kısmı Arnavutça bir kısmı Sırpça eğitimlere gidiyorlardı. Mesela ben 1991-1993 yılları arasında tıp fakültesi okudum; Sırpça eğitim gördüm. Böyle bir yapı vardı. Türkoloji ise burada azınlık durumunda olan Türklerin ihtiyacını karşılamak için kurulan bir bölümdür. Keza burada olduğu gibi Makedonya Üsküp'teki Türkoloji de Makedonya Türklerine hitap eden bir bölüm olarak kurulmuştur. Orada da öğretmen yetiştirmek amacıyla faaliyetlerde bulunulmuştur. Daha sonra 2004 yılında Prizren'de Eğitim fakültesi bünyesinde Türkçe sınıf öğretmenliği bölümü açıldı. Yine bilgisayar ve matematik öğretmeni yetiştiren bölümün de Türkçe grubu vardır. Bunların dışında herhangi bir branş öğretmeni Türkçe eğitim veren bir bölümde yetişmiyor. Yani ya Türkiye'de ya da şu an Arnavutça eğitim veren programlarda yetişip buradaki okullarda görev alabiliyorlar. Bir de bu öğretim programları (2016) geliştirildikten sonra programın uygulanmasına yönelik öğretim ilke ve tekniklerini kapsayan öğretmenlere yönelik bir eğitim yapılmadı. Dolayısıyla öğretmenler yeni müfredatın nasıl uygulanacağı konusunda sıkıntılar çekiyorlar (Kişisel görüşme S. İ., 2018).

4.3. Türkçe Ders Kitapları

Kosova'da ortaokul yani alt ortaöğretim seviyesi 6., 7., 8. ve 9. sınıfları kapsamaktadır. Türkçe öğretimde alt ortaöğretim sınıflarının Türkçe dersi kitapları dışındaki kitapların hemen hemen hepsi Arnavutçadan çevrilmiştir. Türkçe ders kitaplarına baktığımızda ise 6. ve 7. sınıf kitaplarının basılmış olduğu ve faal olarak kullanıldığı, 8. ve 9. sınıf kitaplarının ise henüz basılmadığı görülmektedir. 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında, temel bölümler; kapak ve önsöz, içindekiler, metinler, sözlük ve dizin olarak sınıflanabilir. Kitapların bölüm ya da üniteleri belirgin değildir. Bu açıdan her bir metni bir bölüm ya da ünite olarak değerlendirmeyi uygun buluyoruz. Zira her metnin etkinliklerinde ve ek bilgiler bölümünde ilgili sınıfın müfredatı eşit bir şekilde dağıtılmıştır.

Bu konuda neler öğreneceğiz? Hazırlık çalışmaları, Metin, Metni inceleyelim, Kelime grupları, Anlama ve anlam çalışmaları, Tür ve şekil, Ödev, Dilimizi öğrenelim, Tamamlayıcı bilgiler. 6. 7. sınıf Türkçe ders kitapları ünitelerden oluşmaktadır. Her üniteye aynı şablon kullanılmıştır.



Şekil 4 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının ünite şablonu

4.3.1. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı

6. Sınıf Türkçe ders kitabı İsa ve Nebahat Sülçevsi tarafından yazılmıştır. Basım sorumluları Latif Ajrullai ve Rita Petro'dur. Kitap yazıldıktan sonra değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilmiştir. Komisyon Dr. Emin Kalay, İgbal Orlat Birvenik ve Esin Hüdaverdi'den oluşmaktadır. Prof. Dr. İrfan Morina ve Nazan Safçı redaktör olarak sürece dahil olmuştur. İsa Sülçevsi ve Driton Ajrolli grafik tasarımı işini üstlenmiştir. Kapak da İsa Sülçevsi'ye aittir. 2007 ve 2013 arasında çeşitli sayılarda basım yapılmıştır. Basım işleri Albas Yayınevi'nde yapılmıştır. Bu yayınevi Arnavutluk merkezli faaliyet göstermektedir. Her alanda gözlemlenen Arnavutluk ve Kosova iş birliği burada da görülmektedir.

Aşağıda kitabın içeriği, yapısı, ünite bazlı genel plan ve metinler sunulmaktadır.

Kitabın genel planda incelenmesi durumunda ortaya bazı ana başlıklar çıkmaktadır:

A. Önsöz B. İçindekiler C. Metinler¹² D. Sözlük E. Dizin

Kitap ünitelerden oluşmaktadır. Her üniteye bir metin temel alınmıştır.

Türkiye'de ve dünyada yaygınlaşan tematik tasarım bu kitapta tercih edilmemiştir

Kitaba bakıldığında yapı, seçilen metinlerin öncesinde ve sonrasında yapılan çalışmalar olarak iki boyuta indirgenebilir. Her metinde aynı şablon uygulanmıştır.

6. Sınıf Türkçe ders kitabı metinleri:

¹² Kitapta toplamda 37 metin bulunmaktadır. Bunların 6'sı okuma metni olarak belirlenmiştir. Okuma metinleri için herhangi bir etkinlik planı sunulmamaktadır. Öğretmen ve öğrenciler okuma metni konusunda serbest bırakılmıştır. Geri kalan metinlerde ünite bazlı genel plan uygulanmıştır.

1. Rüstem (Halide Edip ADIVAR)
2. Renkler Benim Sevdiklerim (Necati ZEKERİYA)
3. Kitaba Hürmet (Nurullah ATAÇ)
4. Bayram Saatçi (Süreyya YUSUF)
5. Eşegin Suçu (La FONTAİNE)
6. İstanbul'u Dinliyorum (Orhan Veli KANIK)
7. Keloğlan İlim Peşinde (Türk masalı)
8. Atasözleri ve Özdeyişler (Anonim)
9. Falaka (Ömer SEYFETTİN)
10. On Kasım (Cahit Sıtkı TARANCI)
11. Üç Dil (Bedri Rahmi EYÜBOĞLU)
12. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi (Mustafa Kemal ATATÜRK)
13. Öğretmenler Günü (İsa SÜLÇEVİSİ)
14. Heidi'den (Johanna SPYRİ)
15. Evliya Çelebi Viyana'da (Evliya ÇELEBİ)
16. Türkü (Naim ŞABAN)
17. Uyku (Muzaffer İZGÜ)
18. Dinlemek Üzerine (Haldun TANER)
19. Aydınlık için (Naim FRASHERİ)
20. Dağ Delen Delikanlı (Serpil URAL)
21. Kütüphanede Doğan Hikâye (Necati ZEKERİYA)
22. İstiklal Marşı (Mehmet Akif ERSOY)
23. Karagöz ve Hacivat (Metin AND)
24. Eğer Gençlik Bilseydi (Şevket RADO)
25. Eğri Minare (M. Necati SEPETÇİOĞLU)
26. Ana Gibi Yar Olur mu? (Nebahat SÜLÇEVİSİ)
27. Kompozisyon (Mehmet KAPLAN)
28. Papatya (Tevfik FİKRET)
29. Üç Elma (Eflatun Cem GÜNEY)
30. Yeni Gemi (Namık KEMAL)
31. Dünya Çocukları Kardeşlik Bildirisi (...)
32. Dünya Çocuklarına (Mihneti)
33. Alışkanlık (Montaine)

34. Nasrettin Hoca (Aziz NESİN)
 35. Memiş'in Tosunu (Reşit HANADAN)
 36. İştirmek ve Dinlemek (Doğan CÜCELOĞLU)
 37. Yolcu (Okuma metni) (Mehmet Emin YURDAKUL)
- (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003)

4.3.2. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabı da İsa Sülçevsi tarafından yazılmıştır. Kitabın birincisi 2009, ikincisi 2016 olmak üzere iki kez basımı gerçekleştirilmiştir. Birinci baskı, Albas Yayınevi'nde, ikinci baskı Adnani Basımevi'nde yapılmıştır. *Yayın Değerlendirme Komisyonunda* İbrahim Bülbül, Esin Hüdaverdi, Şefkat Kaçanik bulunmaktadır. Redaktör Suzan Canhasi'dir. *Türkçe Yayınlar Sorumlusu* olarak Nazan Safçı sunulmuştur. Yayına hazırlayan, Shtepia Botuese Libri Shokollor'dur. Yayıncı adına işlem yetkisi Bajram Sahtri'dedir. Nebahat Sülçevsi düzeltme ve gözden geçirme işini yapmıştır. Kapak tasarımı Sedat Safçı'ya, sayfa düzeni İsa Sülçevsi'ye aittir.

Ders kitaplarının şekil özellikleri, fiziki görünüm ve genel görünüm alt başlıkları altında değerlendirilebilir. Fiziki görünümde; kapak, sayfalar, yazı tipi ve büyüklüğü vb. özellikleri; genel görünümde ise kitabın genel görünüm itibari ile kullanılış biçimi, ek araçlar ve işlevler açısından incelemek mümkündür.

Tablo 24

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Fiziksel Görünümü

		7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı		
		Evet (2)	Kısmen (1)	Hayır (0)
Türkçe Ders Kitaplarının Fiziksel Görünümü	Kapak renkli mi?		✓	
	Kapak karton mu?	✓		
	Kapak lüks karton mu?			✓
	Büyüklik: (19x27: Evet, 16x24: Kısmen, 13x17: Hayır)	✓		
	Kitapta resimlere yeterince yer verilmiş mi?		✓	
	Punto büyüklüğü uygun mu?	✓		
	Ciltli mi?	✓		
	Birinci hamur mu?		✓	
Toplam		11		

7. sınıf Türkçe ders kitabının fiziksel görünüşünün genel olarak, beklentileri karşıladığı görülmektedir. Fakat kitapta görülen renklilik ve ilgi çekiciliğe dair sorunlar tespit edilmiştir. Metin resimlemeleri (İllüstrasyon) ve kitap içeriklerinin yeterince renkli ve ilgi çekici olmaması, çocukların dönem özellikleri ve beklentileri açısından uygun düşmemektedir. Özellikle görselliğin, ilgi çekici medya içeriklerinin çocuklara bu kadar kolay ulaştığı bir dönemde bu durum, öğrencilerin ders kitaplarını sıkıcı bulmasına yol açabilir.

Tablo 25

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Genel Görünümü

		7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı		
		Evet (2)	Kısmen (1)	Hayır (0)
Türkçe Ders Kitaplarının Genel Görünümü	Ders kitabı mı?	✓		
	Yardımcı ders kitabı var mı?			✓
	Kaynak kitabı var mı?			✓
	Test ve alıştırma kitabı var mı?			✓
	Test ve alıştırmalar için cevap anahtarı var mı?			✓
	Dilbilgisi kitabı var mı?			
	Bu kitapları destekleyecek yardımcı araç-gereç (video, ses kaydı vb.)			✓
	Toplam	2		

Tablo 25'e göre, ders kitabını destekleyici mahiyette hemen hemen hiçbir şey olmadığını görebiliriz. Türkiye'de bir dönem Türkçe dersleri için; öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı, çalışma kitabı şeklinde kitapların kullanılması uygulaması artık terk edilmiştir. Öğrenciler için tek kitap ön görülürken, öğretmenler için de kılavuz kitap basılmaması yoluna gidilmiştir. Fakat yine de öğrenciler için mevcut Türkçe ders kitaplarının içeriği ders ve çalışma kitaplarının tek kitapta birleştirildiği izlenimini vermektedir. Kosova 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrenci için tek kitap tahsis edilmekle beraber kitap içeriğinde çalışma kitabı içeriğini de karşılayabilecek unsurlar yoktur. Bunun yanında belirttiğimiz üzere Kosova Türkçe eğitim Türkçe derslerinde Kosova Bilim ve Eğitim bakanlığınca sağlanan yalnızca bir adet ders kitabı kullanılabilirken, öğretmen için kılavuz kitap, öğrenci çalışma kitabı basılmamaktadır. Ders kitabının içeriği; öğretim programına uygunluk, metinler ve metinlerde aranan özellikler ve ders kitaplarında bulunması gereken bazı bölümler göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Kitap içeriğini bölümler halinde ele aldığımızda 6. sınıf kitabına benzer şekilde ana başlıklar ortaya çıkmaktadır: *Önsöz, İçindekiler, Metinler, Dizin* (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004). Ünite bazlı plan da yine 6. ve 7. Sınıf kitaplarında ortaktır. Burada da aynı yapılanma görülmektedir. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabı metinleri:

1. Okul (Edmond De Amics)
2. Bir Lisan Bir İnsan (İsa SÜLÇEVİSİ)
3. İhtiyar Çilingir (Memduh Şevket ESENDAL)
4. Bu Sabah Hava Berrak (Cahit Sıtkı TARANCI)
5. Yanık Çocuk (Seyit Kemal KARAALİOĞLU)
6. Prizren Çeşmeleri (Altay SUROY)
7. Geçmişle Gelecek (Oktay AKBAL)
8. Beş Çam Ağacı (Raif ERTEM)
9. Küfe (Mehmet Akif ERSOY)
10. Benim Adım Selen (Aysel GÜRMEK)
11. Öğrenme Yılları (Şevket RADO)
12. Gamlanma Gönül (Karacaoğlan)
13. Bir Ağaç (İskender MUZBEG)
14. Kuğular (Tolstoy)
15. Kompozisyon (Mehmet KAPLAN)
16. Marangoz (Tevfik FİKRET)
17. Tuhaf Bir İcat (Ahmet Hamdi TANPINAR)
18. Kim İster (Şükrü RAMO)
19. İşte Cumhuriyet (Aziz NESİN)
20. Masal (Serbest okuma metni) (Agim Rifat YEŞEREN)
21. Balıkçıl (La FONTAİNE)
22. Cornille Ustanın Esrarı (Alphonse DAUDET)
23. Yurt Türküsü (Vasfi Mahir KOCATÜRK)
24. Karanfiller ve Domates Suyu (Sait Faik ABASIYANIK)
25. Sevdiklerim (Naim ŞABAN)
26. Farkında mısın? (Yavuz Bülent BAKİLER)
27. Hürriyet ve Kölelik (Mehmet KAPLAN)
28. Eşekle Tilki (Beşir AYVAZOĞLU)
29. Otobüsü Kovalayan Kız (Kemalettin TUĞCU)

30. Kaşığı	(Ömer SEYFETTİN)
31. Bugün Cuma	(Cahit Sıtkı TARANCI)
32. Atatürk ve Bilim	(Ayşe Afet İNAN)
33. Deniz ve Ben	(Nusret Dişo ÜLKÜ)
34. Bahçe	(Selahattin BATU)
35. Güzellikler	(Refik Halit KARAY)
36. Hindinin Marifeti	(Anonim)
37. Filibe'de	(Yahya Kemal BEYATLI)
38. Şeftaliler	(Anonim)
39. Semaver	(Sait Faik ABASIYANIK)
40. Onu Seviyorum	(Fatih ERDOĞAN)

(Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004)

Tablo 26

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dilimizi Tanıyalım ve Tamamlayıcı Bilgiler Bölümleri ve Konuları

Metin Sırası ¹³	Dilimizi öğrenelim	Tamamlayıcı bilgiler
1	Dil ve iletişim	Mektup çeşitleri, Sözcük grupları
2	Tümce ve tümce ögeleri, Yüklemlerine göre tümceler	Anlamlarına göre cümleler
3	Tümce ve tümce ögeleri, Yüklemlerine göre tümceler	
4	Altay dil ailesi ve Tür diller	Düz ve devrik tümce, Tümleçler
5	Ek fiil	Soru edatını yazımı, Büyük harflerin yazımı
7	Tümce öğelerinin dizilişi	Sözcük grupları çeşitleri (tamlama grupları)
8	Sözcük grupları (Tümce ögeleri)	Ekler, Kosova'da Konuşulan Türkçe ve ölçünlü Türkçe
9	Yüklem sayısına göre tümceler Sözcük türleri	Düzeltilme işareti Fiillere gelen çekim ekleri
10	Yapım ekleri	Yapılarına göre adlar
11	Kök ve gövde	Zamir çeşitleri
12	Adlara gelen çekim ekleri, Türkçenin zenginliği	Sıfat çeşitleri
13	Adlar ve türleri	Ünlemler, Yansıma sözcükler
14	Zamirler, Sıfatlar	Kesme işaretinin kullanımı, Sayıların yazımı
15	Ad tamlamaları, Ad çekimi	Bağlaç olan ki'nin yazımı Bağlaç olan de, da'nı yazımı
16	Zarflar, Bağlaçlar	Bildirme ve tasarlama kipleri
17	Fiiller ve yapı, Fiillerde zaman ve kip	Görevlerine göre fiile çeşitleri (oluş kılış durum)
18	Fiil çekimi, Fiil çatıları	Eş sesliler ve ikilemeler
19	Haber kipleri	Dolaylı tümleç
22	Tasarlama kipleri	Kiplerde olumsuzluk ve soru,
25	Basit ve bileşik zamanlı fiiller	Türk dil kurumu
27	Fiillerde yapı	Türkiye ve Kosova'da 23 Nisan
30	Fiilimsiler	Ünsüz benzeşmesi
34	Sıfat ve zarf görevli sözcükler	Türkçenin dünya dillerine etkisi
36		Türkçe sözcüklerin ses özellikleri
37	Fiillerde anlam kayması	
38	Türkçenin biçim özellikleri	Türkçenin hece yapısı ve satır sonunda sözcüklerin bölünmesi
40	Edatlar	Dil devrimi

¹³ Metin sırası, yukarıda verilen sıralamaya gönderme yapmaktadır.

Programa göre, 7. sınıfta işlenmesi veya üzerinde durulması gereken dil bilgisi konuları şunlardır:

Büyük ve Küçük Ünlü Uyumu
 Ünlü Uyumuna Aykırı Ekler
 Kelimelerin (Ad, sıfat, adıl, belirteç, eylem vb.) Tümce İçinde Görevleri
 Ad Türünden Sözcükler (Ad, sıfat, adıl, belirteç)
 Eylem Türünden Sözcükler
 Eylem Kipleri
 Birleşik Zamanlı Eylemler
 Eylem Çatıları
 Ekler (“mi” soru eki, yapım ekleri, çekim ekleri)
 Bağlaçlar (“de”, “ki”, “ile”)
 Tümce Çeşitleri (Öge dizilişine göre: Kurallı, devrik; Yükleme göre: Ad, eylem tümcesi)
 (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004).

Bu noktada karşımıza bir sorun çıkmaktadır. Programda 7. sınıfta işlenmesi öngörülen Türkçenin ünlü uyumları konusuna kitapta yer verilmemiştir. Bu durum 6. sınıf Türkçe kitabında kısmen telafi edilmiştir: Ünlülerin özellikleri ve büyük ünlü uyumu konularına yer verilmiştir. Bunun dışında programda öngörülen diğer konuların kitapta yer aldığını görüyoruz. 6. ve 7. sınıf kitaplarında birbiriyle kesişen dil bilgisi konuları vardır.

Tablo 27

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı İçerik İncelemesi

	Evet (2)	Kısmen (1)	Hayır (0)
Türkçe Ders Kitaplarının İçerik İncelemesi			✓
		✓	
			✓
		✓	
		✓	
			✓
		✓	
			✓
		✓	
		✓	
			✓
		✓	
		✓	
		0,75	

Kitabın sorunlarından biri dil bilgisi konularının programla tutarlı olmamasıdır. İlgili bölümde değinildiği gibi 6. sınıf kitabı içeriğinin tekrarı -sarmal model tasarımı ile izah

etmek mümkün değil- ve programdan öngörülen bazı kazanımların ders kitabına yansımaması özellikle derslerde hemen hemen hiç başka kaynak kullanılmaması da göz önünde bulundurulduğunda olumsuz tablo iyi anlaşılabilir. Konular kısmen bir sonraki seneyi tamamlayıcı niteliktedir. Buna karşın 8. ve 9. sınıfta öğrencilerin ders kitabı yoktur. Yeni kitap basılması ve hazırlanması yıllarca sürmektedir. Bu açıdan güncel bilgilere ve metinlere yer vermek mümkün olmamaktadır. Metinlerin genç neslin ilgi alanlarına yeteri kadar hitap etmediğini söylenebilir. Ayrıca eğitim materyallerinin tasarımında öne çıkan, araştırmaya yöneltme, dikkat çekme, görselleri etkili kullanma gibi özelliklere yeteri kadar sahip olunmadığı da görülmektedir. Kitabın tasarımı tematik değildir. Bu açıdan metin-tema ilişkisini belirlemek de söz konusu olmamaktadır. Kitabın sonunda dizin olmakla beraber, sözlük ve kaynakça yoktur. Ölçütleri puanladığımızda ortaya çıkan ortalama değer ($\bar{x}=0,75$), göstermektedir ki bu açıdan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının içeriği genel olarak yetersiz görünmektedir. Kitap içeriği bağlamında değerlendirilen başka unsurlar da vardır. Bunlar, kitapta yer alan alıştırmalar, ölçme ve değerlendirme unsurları; kelime ve cümle yapısı, üsluptur.

Tablo 28

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Alıştırmalar, Ölçme ve Değerlendirme

		Evet (2)	Kısmen (1)	Hayır (0)
Türkçe Ders Kitaplarında Alıştırma, Ölçme, Değerlendirme	Her okuma parçası sonunda dört dil becerisini geliştirici alıştırmalara yer verilmiş mi?			✓
	Yazılı alıştırmalara, sözlü alıştırmalardan daha çok yer verilmiş mi?		✓	
	Türkçeyi doğru ve akıcı kullanabilmek için yeterli alıştırmalara yer verilmiş mi?		✓	
	Alıştırmalar sınıf düzeyine göre mi?	✓		
	Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş mi?			
	Edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan sorulara yer verilmiş mi?			✓
	Ölçme araçlarına (eşleştirme-kısa cevaplı sorular) yer verilmiş mi?			✓
	Ünite sonlarında çoktan seçmeli testlere yer verilmiş mi?			✓
	Test maddeleri ölçme tekniklerine uygun olarak hazırlanmış mı?			✓
		\bar{x}		0,44

Kitabın ölçme değerlendirme ve etkinlikler/alıştırmalar açısından çeşitli ölçütlerle değerlendirilmesi durumunda elde edilen veriler ve ortalama değer ($\bar{X}=0,44$) açısından

kitabın yetersiz olduğu söylenebilir. Hatta kitabın en çok alıştırma/etkinlik, ölçme ve değerlendirme konusunda yetersizliklerinin olduğu görülmektedir. Bazı dil bilgisi konuları hakkında verilen bilgilerin ardından örnekler verilmesi haricinde kitapta herhangi bir etkinlik ya da ölçme etkinliği bulunmamaktadır. Bu eksikliğin ders esnasında öğretmenlerce telafi edilmesi gerekecektir.

Öğrencilerin seviyesine uygun alıştırma soruları sorulması ölçütü dışında yeterli olduğunu söyleyebileceğimiz bir özelliği yoktur. Her okuma parçası sonunda dört dil becerisini geliştirici alıştırmalara yer verme, edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan sorulara yer verme, ünite sonlarında çoktan seçmeli testlere yer verilme, çeşitli ölçme araçlarına yer verilme, test maddeleri ölçme tekniklerine uygun olarak hazırlanma ölçütlerinde kitabın yetersiz olduğu görülmektedir.

Tablo 29

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kelime ve Cümle Yapısı

Türkçe Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Yapısı	Evet (2)	Kısmen (1)	Hayır (0)	
	Açık ve sade olarak yazılmış mı?	✓		
	Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mı?	✓		
	Olduğu gibi yazılması gereken yabancı kelimelerin Türkçe okunuşları yanında gösterilmiş mi?	✓		
	Cümle yapısı öğrencinin seviyesine uygun mu?	✓		
	Cümleler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanıyor mu?		✓	
	Yazım kurallarına uygun mu?	✓		
	Metinler dilbilgisi konularını işleyici nitelikte mi?		✓	
	Dilbilgisi yapıları sistematik olarak değişik üniteler içinde tekrar ediliyor mu?	✓		
\bar{X}		1,45		

Kitabın kelime ve cümle yapısı incelemesini kullanılan dilin yapısal özellikleriyle beraber üslupla da ilişkilendirilebilir. Tablo 29'daki bulgulara göre, kitabın dil özellikleri açısından yeterli seviyede olduğu görülmektedir. Ortalama değer ($\bar{X}=1,45$) kitabın bu ölçütler açısından genel olarak yeterli seviyede olduğunu göstermektedir.

Genel olarak baktığımızda, kitabın dil ve anlatım açısından başarılı olmakla beraber; genel içerik düzenlemesi, resimleme, görsel tasarım bakımından yetersiz olduğunu gördük.

Özellikle konu etkinlik ya da araştırmalarının ve devamında ölçme değerlendirme içeriklerinin çok yetersiz olduğunun da ifade edilmesi gerekmektedir.

6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında seçilen metinlerin, milli ve evrensel değerleri yansıtması amaçlandığı söylenebilir. Kullanılan metinler çoğunlukla Türk edebiyatında kabul görmüş, tanınmış başka bir ifade ile klasikleşmiş metinlerdir. Bunun dışında dünya edebiyatından örnekler ve Kosovalı Türk/Arnavut yazarların ürünleri de kitaplarda metin olarak kullanılmıştır. Metin seçimlerine bakıldığında, öğrencilerde Türk dili ve kültürüne yönelik bilinç ve bilgisinin artırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Zaten birçok metin Türk edebiyatının folklorik unsurları ile ilgilidir. Kosova Türkleri Kosova toplumunun bir parçasıdır.

Kosova toplumunda çok dillilik ve kültürlülük söz konusudur. Dolayısıyla bu durumun bir gereği olarak; çok dilli ve kültürlü ortamlarda yaşamanın şartlarını anlatan, hoşgörü ve koşulsuz kabul değerlerine dair göndermelerin olduğu metinlerin özellikle seçildiğini görüyoruz. Türk kültürünün; folklorundan, mimarisine, dilinden, inançlarına kadar geniş bir yelpazede milli değerler metinler aracılığıyla işlenmektedir (Sülçevsi, 2016; Sülçevsi ve Sülçevsi, 2007).

Evrensel değerler olarak, hoşgörü, çalışkanlık, sevgi, saygı gibi değerlerin metinler vasıtasıyla işlendiği görülmektedir (Sülçevsi, 2016; Sülçevsi ve Sülçevsi, 2007).

4.4. Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri Başarı Düzeyleri

Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini ölçmeyi amaçlayan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan durum Tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 30

7. Sınıf Türkçe Sınıflarının Türkçe Dil Becerisi Başarı Düzeyleri

	N	Kayıp Veri	\bar{X}	Min-Max	s	Düzyey
Dinleme Becerisi Ölçeği	169	5	3,15	,00-5,00	,88	Çok
Konuşma Becerisi Ölçeği	171	3	3,20	,00-5,00	1,28	Çok
Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği	169	5	3,25	,00-5,00	,79	Çok
Okuma Becerisi Ölçeği	171	3	3,10	,00-5,00	1,43	Çok
Yazma Becerisi Ölçeği	166	8	1,30	,00-5,00	,75	Düşük

Türkçe dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan *Dinleme Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği*, *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği* ve *Yazma Becerisi Ölçeği* ölçeklerinden elden edilen istatistiksel veriler Tablo 30’da gösterilmiştir. Buna göre; dinleme becerisi başarı oranı ($\bar{X}=3,15$) %63, konuşma becerisi başarı oranı ($\bar{X}=3,20$) %64, okuma becerisi başarı oranı ($\bar{X}=3,10$) %61, okuduğunu anlama becerisi başarı oranı ($\bar{X}=3,25$) %65, yazma becerisi başarı oranı ($\bar{X}=1,30$) %26 oranındadır.

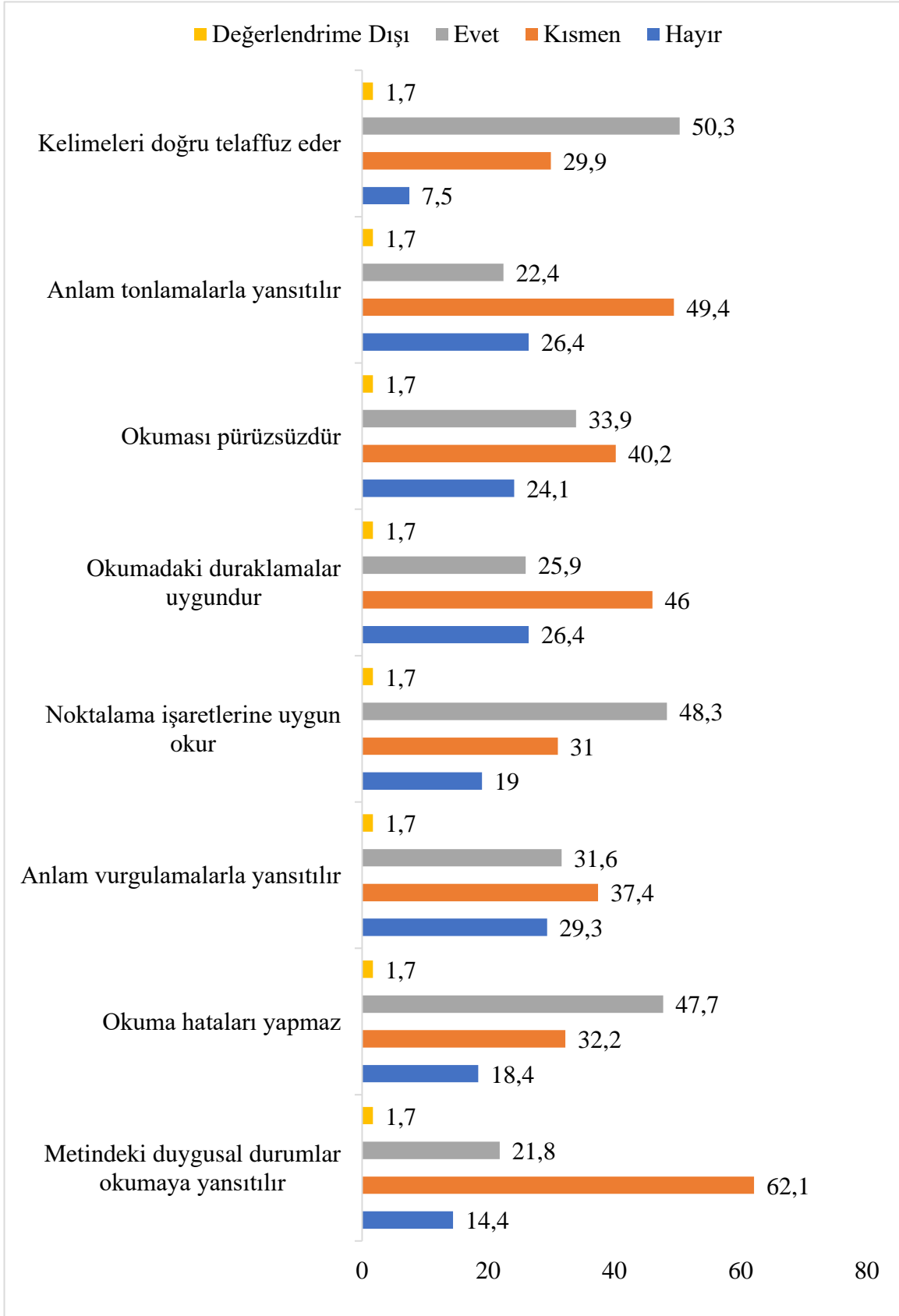
Yazma becerisi dışındaki oranlarda “çok” düzeyinde başarı yakalandığı söylenebilir. Yazma becerisi ortalama puanının ($\bar{X}=1,30$) düşük olduğu görülmekte, “Düşük” düzeyde bir başarı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin, genel anlamda yazma becerisinde başarısız olduğu yorumu yapılabilir.

Konuşma, okuduğunu anlama ve dinleme becerileri ortalama başarı puanlarının ortalamaları birbirine yakındır. Yazma becerisi ortalama puanının standart sapmasının düşük değerde olması ($s = 0,75$) verilerin homojen dağıldığının ve öğrencilerin yazma becerilerinin birbirine yakın olduğunun ifade edilmesine imkân vermektedir.

Dinleme ve okuduğunu anlama becerileri puan ortalamalarının standart sapma değerleri de aynı şekilde öğrencilerin birbirine yakın puanlar aldığını göstermektedir. Buna karşın konuşma ve okuma becerisi ortalama puanları standart sapma değerlerinin yüksek olması ($s=1,28$ ve $s=1,43$) bu becerilerde öğrencilerin birbirlerine yakın başarı göstermedikleri, aksine başarılı ve başarısız öğrencilerin belirginleştiği görülmektedir. *Okuma Becerisi Ölçeği*, *Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği*, *Dinleme Becerisi Ölçeği*, *Konuşma Becerisi Ölçeği* ve *Yazma Becerisi Ölçeği* ölçekleri verileri bu ölçeklerin alt bileşenleri boyutuyla alt bölümlerde incelenmiştir.

4.4.1. Okuma Becerisi Alt Boyutlarında Başarı Düzeyleri

Okuma becerisi başarı düzeylerinin, alt boyutlarında değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan durum *Şekil 4*’te görülmektedir.



Şekil 5 Okuma becerisi alt boyutları başarı düzeyleri

Okuma Becerisi Ölçeği alt becerilerine bakıldığında; *Okuması pürüzsüzdür*, *Okumadaki duraklamalar uygundur*, *Anlam vurgulamalarla yansıtılır* ölçütlerinde öğrenciler en yetersiz olduğu tespit edilmiştir. *Kelimeleri doğru telaffuz eder*, *Noktalama işaretlerine uygun okur*, *Okuma hataları yapmaz* ölçütlerinde ise başarılı olduğu görülmektedir. Genel olarak tüm ölçütlerde nispeten başarılı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 31

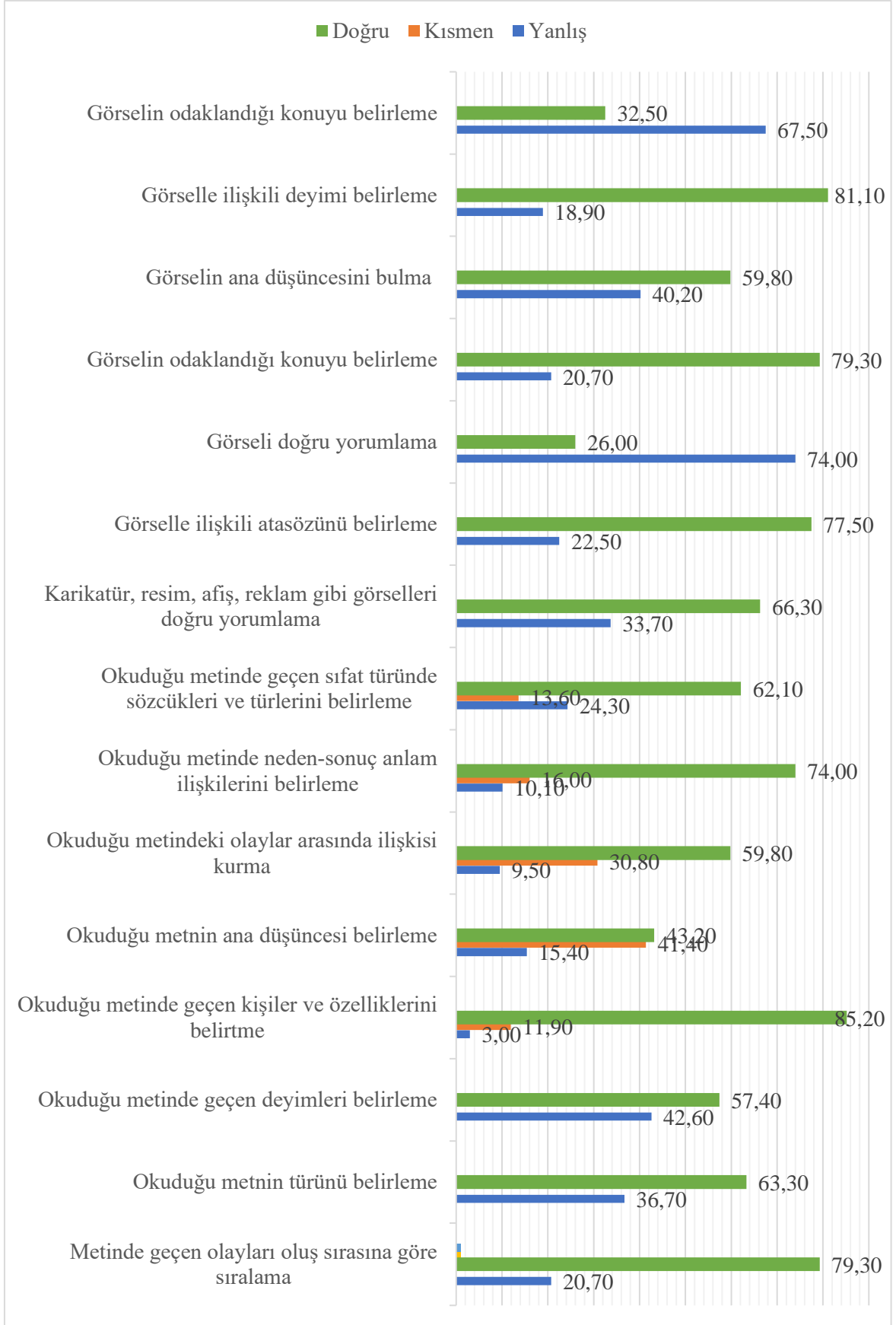
Okuma Becerisi Ölçeği Değerleri

Ölçüt	N	s	\bar{X}	Max-Min	Düzye
Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır.	171	,60	3,00	,00-5,00	Orta
Okuma hataları yapmaz.	171	,76	3,40	,00-5,00	Orta
Anlam vurgulamalarla yansıtılır.	171	,78	2,74	,00-5,00	Orta
Noktalama işaretlerine uygun okur.	171	,77	3,40	,00-5,00	Orta
Okumadaki duraklamalar uygundur.	171	,73	2,71	,00-5,00	Orta
Okuması pürüzsüzdür.	171	,76	2,95	,00-5,00	Orta
Anlam tonlamalarla yansıtılır.	171	,70	2,64	,00-5,00	Orta
Kelimeleri doğru telaffuz eder.	171	,63	4,00	,00-5,00	Tam

Sapma değerlerinin yüksek olmaması ve aralarında belirgin farklar olmaması, öğrenciler arasında bu beceriler açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. *Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır* ($s = 0,60$) ölçütünde en az seviyede standart sapma görülmektedir. Ortalama puanın da yüksek olması öğrencilerin bu ölçütte genel olarak başarılı ve yakın seviyelerde olduğunu göstermektedir. *Anlam vurgulamalarla yansıtılır* ($s=0,80$), ölçütünde en yüksek seviyede standart sapma tespit edilmiştir. Ortalama puanlara baktığımızda bu ölçütte (*Anlam vurgulamalarla yansıtılır*) düşük başarı tespit edilmesi, bu konuda ek çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir. *Anlam tonlamalarla yansıtılır* ($\bar{X}=2,64$) ölçütünde en düşük ortalama puan, *Kelimeleri doğru telaffuz eder* ölçütünde ($\bar{X}=4,00$) ise en yüksek başarı puanı elde edilmiştir.

4.4.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Alt Boyutlarında Başarı Düzeyleri

Okuduğunu anlama başarı düzeylerinin, alt boyutlarında değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan durum *Şekil 6'* da görülmektedir.



Şekil 6 Okuduğunu anlama becerisi alt boyutları başarı düzeyleri

Tablo 32

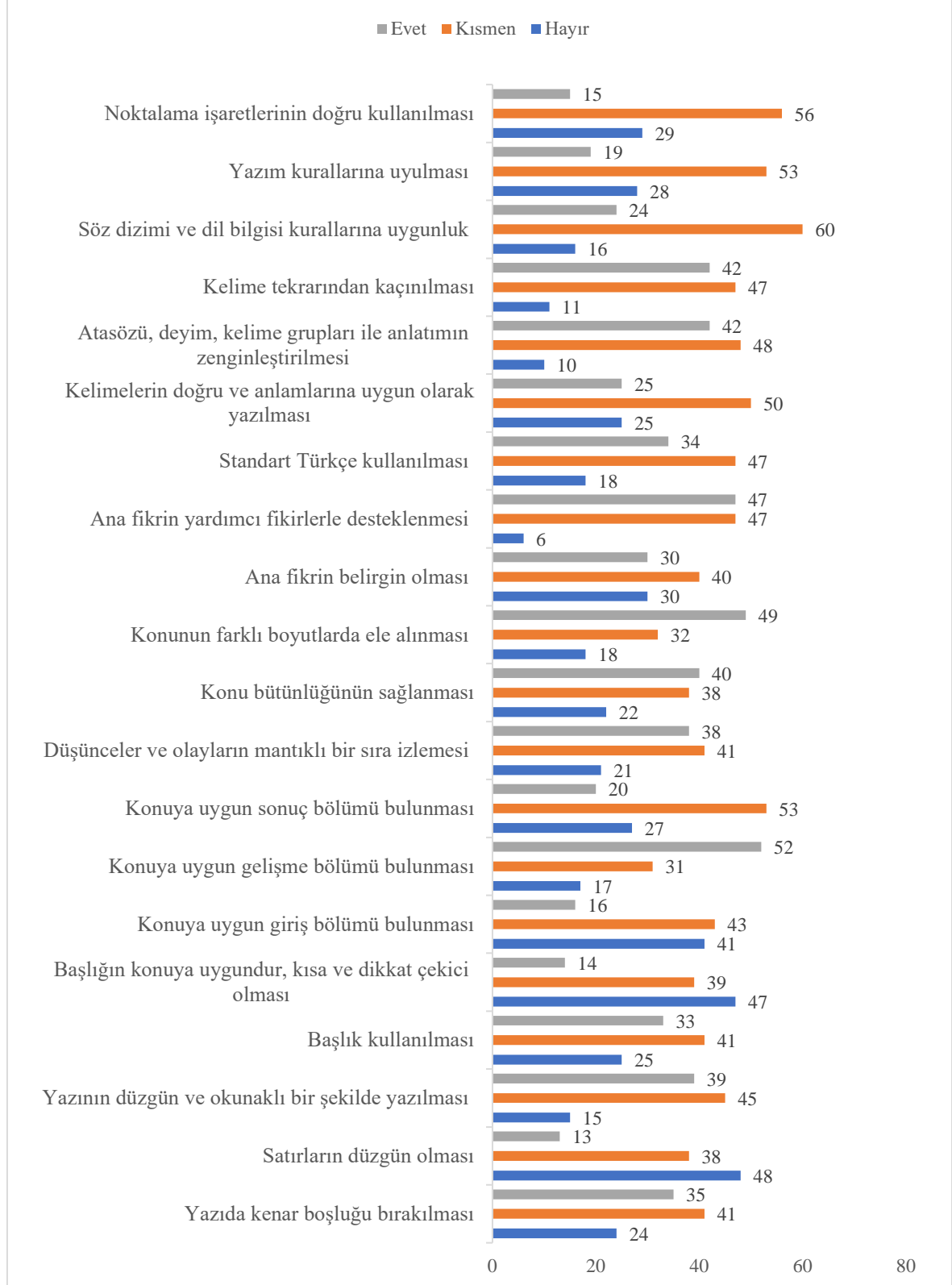
Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği Değerleri

	Madde	n	s	\bar{X}	Min-Max	Düzye
1	Metinde geçen olayları oluş sırasına göre sıralama	169	2,03	3,96	,00-5,00	Çok
2	Okuduğu metnin türünü belirleme	169	2,41	3,17	,00-5,00	Çok
3	Okuduğu metinde geçen deyimleri belirleme	169	2,47	2,86	,00-5,00	Orta
4	Okuduğu metinde geçen kişiler ve özelliklerini belirtme	169	,86	4,08	,00-5,00	Tam
5	Okuduğu metnin ana düşüncesi belirleme	169	1,42	3,19	,00-5,00	Çok
6	Okuduğu metindeki olaylar arasında ilişkisi kurma	169	1,27	3,60	,00-5,00	Çok
7	Okuduğu metinde neden-sonuç anlam ilişkilerini belirleme	169	1,26	3,84	,00-5,00	Çok
8	Okuduğu metinde geçen sıfat türünde sözcükleri ve türlerini belirleme	169	1,52	3,34	,00-5,00	Çok
9	Karikatür, resim, afiş, reklam gibi görselleri doğru yorumlama	169	2,37	3,31	,00-5,00	Çok
10	Görselle ilişkili atasözünü belirleme	169	2,09	3,87	,00-5,00	Çok
11	Görseli doğru yorumlama	169	2,20	1,30	,00-5,00	Düşük
12	Görselin odaklandığı konuyu belirleme	169	2,03	2,96	,00-5,00	Orta
13	Görselin ana düşüncesini bulma	169	2,45	2,98	,00-5,00	Orta
14	Görselle ilişkili deyimini belirleme	169	1,96	3,05	,00-5,00	Çok
15	Görselin odaklandığı konuyu belirleme	169	2,34	1,62	,00-5,00	Düşük

Okuduğunu anlama alt becerilerinde; *Görselin odaklandığı konuyu yorumlama* ($\bar{X}=1,30$), *Görselin odaklandığı konuyu belirleme* ($\bar{X}=2,96$), *Okuduğu metinde geçen deyimleri belirleme* ($\bar{X}=2,86$) ölçütlerinin “düşük” düzeyde olmaları dolayısıyla, en yetersiz ölçütler olarak tespit edilmiştir. *Okuduğu metinde geçen kişiler ve özelliklerini belirtme* ($\bar{X}=4,08$); *Metinde geçen olayları oluş sırasına göre sıralama* ($\bar{X}=3,96$); *Karikatür, resim, afiş, reklam gibi görselleri doğru yorumlama* ($\bar{X}=3,31$) ölçütlerinde ise başarılı olunduğu görülmektedir. Görsel okuma becerisi ile ilgili ölçütlerde başarısızlık olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretim programında görsel okuma ile ilgili kazanımlar olmasına rağmen, ders kitaplarında görsel okuma kazanımlarıyla doğrudan ilişkili hiçbir etkinliğin olmadığı bu noktada hatırlanması gerekir.

4.4.3. Yazma Becerisi Alt Boyutlarında Başarı Düzeyleri

Yazma becerisi başarı düzeylerinin, alt boyutlarında değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan durum, Şekil 7’de görülmektedir.



Şekil 7 Yazma becerisi alt boyutları başarı düzeyleri

Tablo 33

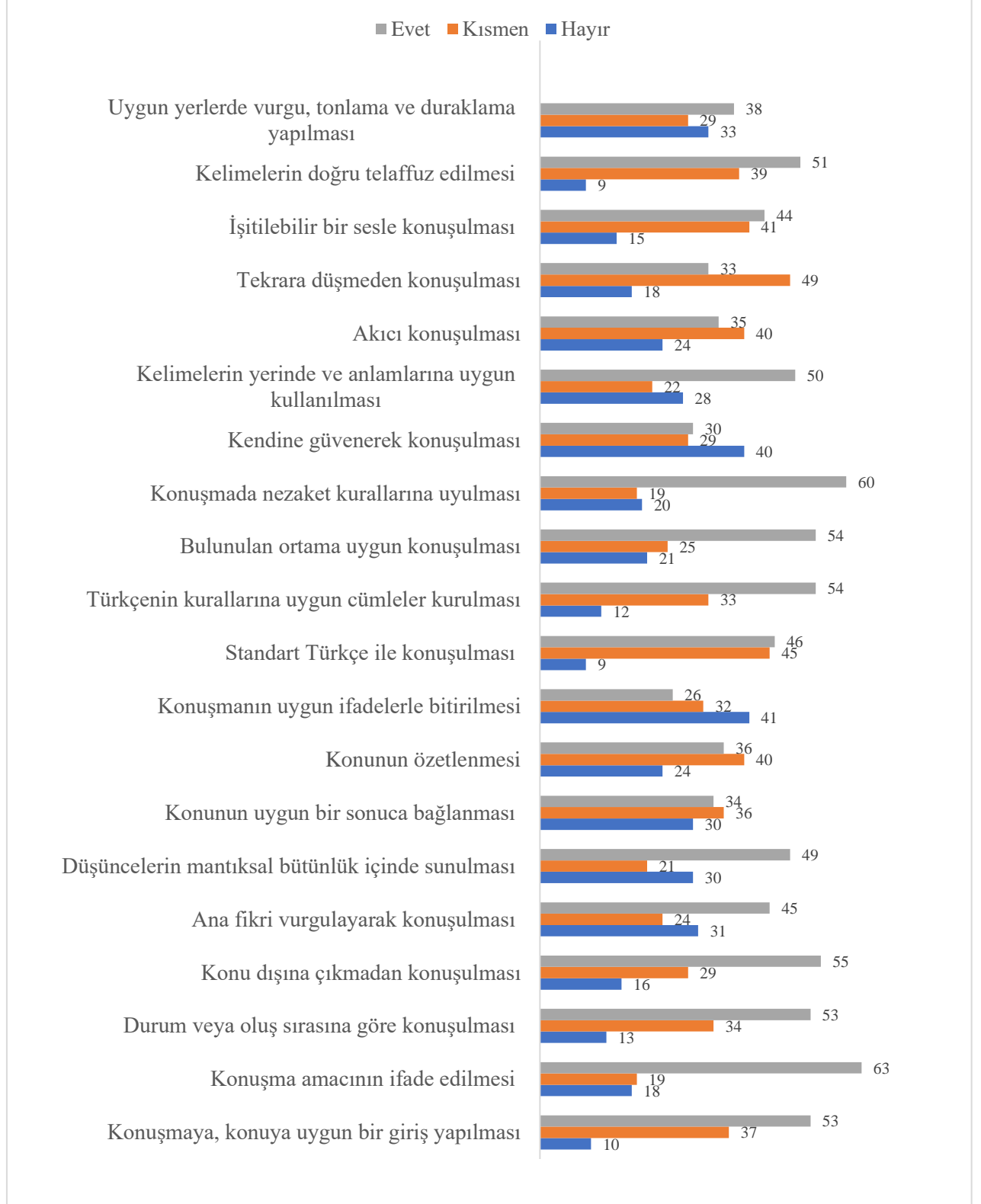
Yazma Becerisi Ölçeği Değerleri

Madde	Ölçüt	n	\bar{X}	Min-Max	Düzyey
1	Yazıda kenar boşluğu bırakılması	166	2,94	,005,00	Orta
2	Satırların düzgün olması	166	1,78	,00-5,00	Düşük
3	Yazının düzgün ve okunaklı bir şekilde yazılması	166	3,30	,00-5,00	Çok
4	Başlık kullanılması	166	2,87	,00-5,00	Orta
5	Başlığın konuya uygundur, kısa ve dikkat çekici olması	166	1,86	,00-5,00	Düşük
6	Konuya uygun giriş bölümü bulunması	166	2,08	,00-5,00	Orta
7	Konuya uygun gelişme bölümü bulunması	166	3,50	,00-5,00	Çok
8	Konuya uygun sonuç bölümü bulunması	166	2,57	,00-5,00	Orta
9	Düşünceler ve olayların mantıklı bir sıra	166	3,09	,00-5,00	Çok
10	Konu bütünlüğünün sağlanması	166	3,11	,00-5,00	Çok
11	Konunun farklı boyutlarda ele alınması	166	3,41	,00-5,00	Çok
12	Ana fikrin belirgin olması	166	2,68	,00-5,00	Orta
13	Ana fikrin yardımcı fikirlerle	166	3,74	,00-5,00	Çok
14	Standart Türkçe kullanılması	166	3,11	0,00-5,00	Çok
15	Kelimelerin doğru ve anlamlarına uygun olarak yazılması	166	2,70	0,00-5,00	Orta
16	Atasözü, deyim, kelime grupları ile anlatımın zenginleştirilmesi	166	3,51	0,00-5,00	Çok
17	Kelime tekrardan kaçınılması	166	3,47	0,00-5,00	Çok
18	Söz dizimi ve dil bilgisi kurallarına	166	2,95	0,00-5,00	Orta
19	Yazım kurallarına uyulması	166	2,48	0,00-5,00	Orta
20	Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması	166	2,39	0,00-5,00	Orta

Satırların düzgün olması ($\bar{X}=1,78$); *Başlığın konuya uygunluğu, kısa ve dikkat çekici olması* ($\bar{X}=1,86$); *Konuya uygun giriş bölümü bulunması* ($\bar{X}=2,08$) ölçütlerinde başarı “düşük” düzeydedir. Yazmada yaratıcılığın ve disiplinin önemini göz önünde bulundurduğumuzda en kritik ölçütlerde öğrencilerin başarısız olduğunu görebiliriz. Dijital yazmanın, geleneksel yazma üzerinde kurduğu baskının; yazı düzeni, yazının okunaklı olması ve disiplini üzerinde ciddi etkilerinin olacağı varsayımlarını, elde ettiğimiz bulgular ışığında sonuç bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alacağız. *Konuya uygun gelişme bölümü bulunması* ($\bar{X}=3,50$), *Konunun farklı boyutlarda ele alınması* ($\bar{X}=3,41$), *Kelimelerin doğru ve anlamlarına uygun olarak yazılması* ($\bar{X}=2,70$) ölçütlerinde, öğrencilerin nispeten başarılı olduğu görülmektedir. İfade gücü ve sözcük dağarcığının yazma sürecindeki rolü de çok önemlidir. Bu ölçütlerde başarılı sonuçlar alınması nispeten olumlu kanaatler uyandırmaktadır.

4.4.4. Konuşma Becerisi Alt boyutlarında Başarı Düzeyleri

Konuşma becerisi başarı düzeylerinin, alt boyutlarında değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan durum Şekil 8’de görülmektedir.



Şekil 8 Konuşma Becerisi Alt Boyutları Başarı Düzeyleri

Tablo 34

Konuşma Becerisi Ölçeği Değerleri

Madde	Ölçüt	n	s	\bar{X}	Min-Max	Düzey
1	Konuşmaya, konuya uygun bir giriş yapılması	171	1,58	3,72	,005,00	Çok
2	Konuşma amacının ifade edilmesi	171	1,93	3,67	,00-5,00	Çok
3	Durum veya oluş sırasına göre konuşulması	171	1,70	3,63	,00-5,00	Çok
4	Konu dışına çıkmadan konuşulması	171	1,82	3,59	,00-5,00	Çok
5	Ana fikri vurgulayarak konuşulması	171	2,14	2,95	,00-5,00	Orta
6	Düşüncelerin mantıksal bütünlük içinde sunulması	171	2,16	3,05	,00-5,00	Orta
7	Konunun uygun bir sonuca bağlanması	171	2,00	2,75	,00-5,00	Orta
8	Konunun özetlenmesi	171	1,90	2,96	,00-5,00	Orta
9	Konuşmanın uygun ifadelerle	171	2,06	2,26	,00-5,00	Orta
10	Standart Türkçe ile konuşulması	171	1,50	3,61	,00-5,00	Çok
11	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurulması	171	1,68	3,69	,00-5,00	Çok
12	Bulunulan ortama uygun konuşulması	171	1,96	3,44	,00-5,00	Çok
13	Konuşmada nezaket kurallarına uyulması	171	1,97	3,57	,00-5,00	Çok
14	Kendine güvenerek konuşulması	171	2,11	2,35	,00-5,00	Orta
15	Kelimelerin yerinde ve anlamlarına uygun kullanılması	171	2,12	3,15	,00-5,00	Çok
16	Akıcı konuşulması	171	1,89	2,95	,00-5,00	Orta
17	Tekrara düşmeden konuşulması	171	1,71	3,09	,00-5,00	Çok
18	İşitilebilir bir sesle konuşulması	171	1,71	3,40	,00-5,00	Çok
19	Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi	171	1,55	3,70	,00-5,00	Çok
20	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapılması	171	2,11	2,74	,00-5,00	Orta

Veriler incelendiğinde; ortalama puanlara ve standart sapmalara göre, öğrencilerin konuşma becerisi başarı düzeylerinin farklılaşmadığını söylenebilir. *Ana fikri vurgulayarak konuşma* ($\bar{X}=2,95$), *Düşüncelerin mantıksal bütünlük içinde sunulması* ($\bar{X}=3,05$), *Konunun uygun bir sonuca bağlanması* ($\bar{X}=2,75$), *Kendine güvenerek konuşma* ($\bar{X}=2,35$) ölçütlerinin ortalama başarı puanlarının nispeten düşük buna karşılık standart sapma değerlerinin yüksek olması dikkat çekicidir. Bulgulara göre bu ölçütlerde öğrencilerin başarı düzeyleri farklılaşmaktadır.

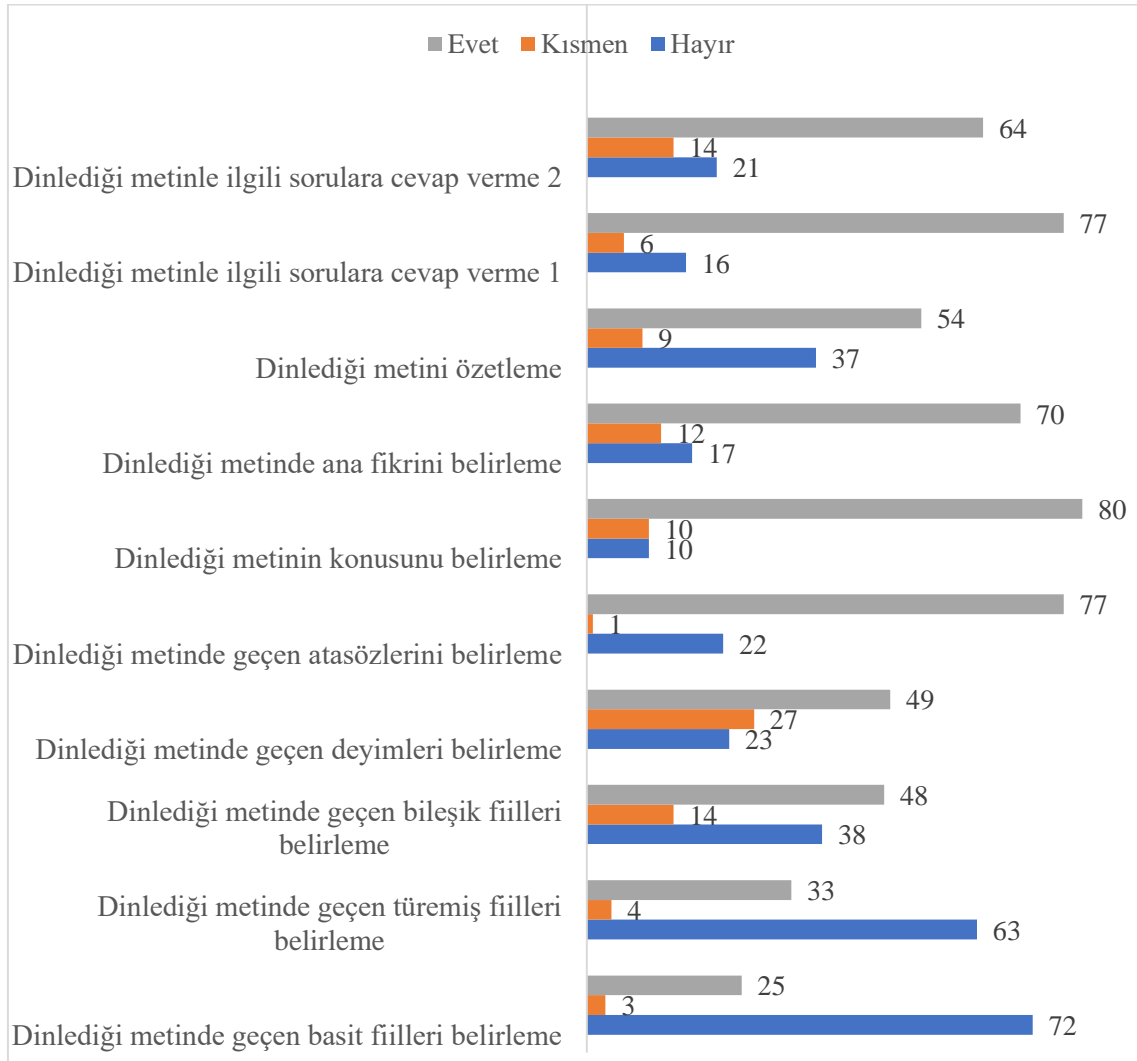
Konuşmaya konuya uygun bir giriş yapılması ($\bar{X}=3,72$), *Konuşma amacının ifade edilmesi* ($\bar{X}=3,67$), *Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi* ($\bar{X}=3,70$) ölçütlerinde ise tam tersi bir durum

söz konusudur. Buralarda ortalamalar en yüksek düzeylerdeyken (“çok”), standart sapma düşüktür. Bu da genel olarak bu ölçütlerde başarılı sonuçlar elde edildiği göstermektedir.

Başarılı ve başarısız olarak öne çıkan ölçütlere baktığımızda, analitik düşünme, düşünceyi organize edebilmeyi gerektiren ölçütlerde öğrencilerin başarısız olduğu; kendine güven, dili doğru kullanma yeterliliklerini gerektiren ölçütlerde öğrencilerin başarılı olduğu yorumunu yapabiliriz. Bu durumun da yine genel bir sorun olarak; dili konuşanların dilin estetik ve etkili kullanımından ziyade pratik amaçları gerçekleştirmeye yönünde eğilim göstermesi ile ilişkili olabileceği tahmin edilebilir.

4.4.5. Dinleme Becerisi Alt boyutlarında Başarı Düzeyleri

Dinleme becerisi başarı düzeylerinin, alt boyutlarında değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan durum Şekil 9’da incelenebilir.



Şekil 9 Dinleme becerisi alt boyutları başarı düzeyleri

Tablo 35

Dinleme Becerisi Ölçeği Değerleri

Ölçüt	n	s	\bar{X}	Min- Max	Düzye
1 Dinlediği metindeki basit fiilleri belirleme	169	2,32	1,71	,00-5,00	Düşük
2 Dinlediği metindeki türemiş fiilleri belirleme	169	2,17	1,30	,00-5,00	Düşük
3 Dinlediği metindeki bileşik fiilleri belirleme	169	2,31	2,70	,00-5,00	Orta
4 Dinlediği metindeki deyimleri belirleme	169	2,00	3,20	,00-5,00	Çok
5 Dinlediği metindeki atasözlerini belirleme	169	2,09	3,80	,00-5,00	Çok
6 Dinlediği metnin konusunu belirleme	169	2,03	3,60	,00-5,00	Çok
7 Dinlediği metinde ana fikrini belirleme	169	1,91	3,80	,00-5,00	Çok
8 Dinlediği metni özetleme	169	2,34	2,90	,00-5,00	Orta
9 Dinlediği metinle ilgili soruları yanıtlama (1)	169	1,87	4,00	,00-5,00	Tam
10 Dinlediği metinle ilgili soruları yanıtlama (2)	169	1,59	4,20	,00-5,00	Tam

Tablo 35'teki verilere göre, diğer ölçütlere oranla; *Dinlediği metinde geçen türemiş fiilleri belirleme* ($\bar{X}=1,30$), *Dinlediği metinde geçen basit fiilleri belirleme* ($\bar{X}=1,71$), *Dinlediği metinde geçen bileşik fiilleri belirleme* ($\bar{X}=2,70$) ölçütlerinin hem sapma değerleri yüksek hem de ortalama puanları ve başarı düzeyleri daha alt seviyededir. Bu durum bu ölçütlerde bir grup öğrencinin son derece başarısız olduğunu göstermektedir.

Dinlediği metinde geçen deyimleri belirleme ($\bar{X}=3,20$), *Dinlediği metinde geçen atasözlerini belirleme* ($\bar{X}=3,80$) ölçütlerinde ise “çok” düzeyine başarı görülmektedir. *Dinlediği metinle ilgili sorulara cevap verme 1* ($\bar{X}=4,00$), *Dinlediği metinle ilgili sorulara cevap verme 2* ($\bar{X}=4,20$), ölçütlerinde ise “tam” düzeyinde başarı görülmektedir. Burada öğrencilerin dinledikleri metnin kahraman özellikleri, olay örgüsü, yer ve zaman öğelerinin kavranmasına dair yeterlilikler ölçülmeye çalışılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı sorularının (Sülçevsi ve Sülçevsi, Türkçe 6, 2007; Sülçevsi, Türkçe 7, 2016) çoğu bu tarzda tasarlandığı için, öğrencinin bu tip sorulara daha aşina olması, daha başarılı sonuçların alınması beklenen bir durumdur.

Görsel okuma kazanımlarında olduğu gibi ders kitaplarında dinleme kazanımları mevcuttur. Buna karşın *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda* dinleme becerisi ile doğrudan ilgili etkinlik yoktur. Türkçe öğretmenleri ders içinde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etse de tutarlı, düzenli ve devamlılığı olan dinleme etkinlikleri yapılması ders kitapları olmaksızın mümkün görünmemektedir.

Dil bilgisi gibi öğrencilerce kavranmasında genellikle sorunlar yaşanan konuların dinleme metni üzerinden anlaşılmasının, aksak bir dinleme eğitimi ile mümkün olmayacağı, ders

kitapları ve sınav evrakı üzerinde yapılan doküman incelemesinden itibaren öngörölmüş bir durumdur.

Dinlenen metinde geçen olaylarla ilgili sorulara cevap verilmesini isteyen ölçek maddelerinde en yüksek ortalama puanlar elde edilmiştir. İlginçtir ki sapma değerleri de en düşük bu ölçütlerde tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin çoğu yeterli düzeyde dinlediği metinde geçen olayları kavramakta ve ifade edebilmektedir.

4.5. Kosova 7. Sınıf Türkçe Eğitim Öğrencilerinin Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının dil becerilerine etkilerini incelemek amacıyla, öğrencilere *Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar ile dil becerileri ortalama başarı puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için öncelikle olumlu ve olumsuz tutuma işaret eden maddeler belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumu gösteren maddelere verdikleri yanıtlarla, dil becerileri ortalama başarı puanı değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre dil becerileri ortalama puanları ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği yanıtları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

*Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*nde yer alan ifadelerden bazıları olumlu bazıları da olumsuz tutuma işaret etmektedir. Dolayısıyla veri analizi yaparken bu maddelerle ilgili farklı değerler girilmesi gerekmektedir. Olumlu tutum maddeleri olumlu değer, olumsuz tutum maddeleri de olumsuz değer olarak kaydedilmiştir.

Ölçek maddelerinin olumlu ve olumsuz olarak sınıflanmasına dair bilgiler, Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Yapısal Analizi

Olumlu tutum maddeleri	Olumsuz tutum maddeleri
1. Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.	2. Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.
4. Türkçeyi iyi bilirim Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.	3. “Türkçe” adını duymak bile beni rahatsız eder.
5. Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.	6. Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.
7. Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.	8. Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.
9. Türkçeyi iyi bilirim diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.	11. Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.
10. Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.	13. Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.
12. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.	14. Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek bile istemiyorum.
15. Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.	20. Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.
16. Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.	24. Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.
17. Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.	
18. Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.	
19. Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissedirim.	
21. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.	
22. Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.	
23. Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.	
25. Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.	
26. Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.	

Görüldüğü gibi ölçek maddeleri ağırlıklı olarak Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumların oranını anlamaya yöneliktir.

Ölçek maddelerinin ilgili oldukları konulara göre sınıflandırıldığında ortaya çıkan alt kategoriler Tablo 37’dedir.

Tablo 37

Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Kategorileri

Kategori	Madde Numarası
Türk Kültürü	4. 25.
Türkçe	1. 2. 3. 5. 6. 8. 9. 10. 11. 16. 19. 21. 24.
Türkçe Dersi	12. 13. 14. 15.
Konuşma	19.
Okuma	7. 22. 23. 26.
Yazma	17.
Dil bilgisi	18.
Dinleme	20.

Ölçek maddeleri çoğunlukla Türkçe Türk kültürü ile ilgili tutumları öğrenmeyi amaçlayan maddeler içermektedir.

Tablo 38

Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri Betimsel İstatistiği

Madde	n	Min-Max	\bar{X}	s	Düzy
1. Madde	142	,00-5,00	4,60	,78	Tam
2. Madde	142	,00-5,00	4,24	1,19	Tam
3. Madde	144	,00-5,00	4,55	1,02	Tam
4. Madde	144	,00-5,00	4,22	,85	Tam
5. Madde	147	,00-5,00	4,06	1,22	Çok
6. Madde	147	,00-5,00	3,51	1,43	Çok
7. Madde	145	,00-5,00	3,49	1,32	Çok
8. Madde	148	,00-5,00	4,17	,46	Çok
9. Madde	145	,00-5,00	4,44	,99	Tam
10. Madde	147	,00-5,00	4,25	1,01	Tam
11. Madde	147	,00-5,00	4,23	,94	Tam
12. Madde	147	,00-5,00	4,51	,83	Tam
13. Madde	147	,00-5,00	3,87	1,29	Çok
14. Madde	145	,00-5,00	4,44	,82	Tam
15. Madde	145	,00-5,00	3,88	1,25	Çok
16. Madde	147	,00-5,00	4,40	,99	Tam
17. Madde	147	,00-5,00	4,31	,99	Tam
18. Madde	147	,00-5,00	4,19	1,06	Çok
19. Madde	137	,00-5,00	4,66	,98	Tam
20. Madde	146	,00-5,00	4,96	,34	Tam
21. Madde	138	,00-5,00	4,80	,64	Tam
22. Madde	145	,00-5,00	4,28	1,47	Tam
23. Madde	123	,00-5,00	4,60	,82	Tam
24. Madde	141	,00-5,00	4,60	1,12	Tam
25. Madde	137	,00-5,00	4,76	,81	Tam
26. Madde	142	,00-5,00	4,68	,97	Tam
Genel (Tüm değerler incelendiğinde)	142	2,83-4,92	4,17	,46	Çok

Ölçek, 5'li Likert tiptedir. Değer aralıkları 1-1.8 hiç, 1.8-2.6 az, 2.6-3.4 orta, 3.4-4.2 çok ve 4.2-5.0 tam şeklindedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, maddelere verilen yanıtlar büyük oranda tam düzeyinde (N=19) çıkmıştır. Ardından çok düzeyde (N=6) ve bir tane de orta düzeyde çıkmıştır. Genel manada öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği sonuçlarının yüksek düzeyde olumlu çıktığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin madde yanıtlarından elde edilen ortalamalarda da en düşük değer 2,83'tür. En yüksek değer yani öğrenci ortalaması ise 4.92'dir.

Maddelere bakıldığında bazılarının belirgin bir şekilde daha fazla işaretlendiğini bazılarının daha az işaretlendiğini görülebilir. Bu noktadan hareket ederek öğrencilerin hangi açıdan olumlu tutumları yüksek düzeyde, hangileri en düşük düzeyde karar verme imkânı vardır. Maddeler arasında en yüksek ortalamalar aşağıdaki 3 maddededir:

Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir

(Veri analizi aşamasında ters kodlanmış madde).

Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.

Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.

Görünüşe göre öğrencilerin olumlu tutumları daha çok Türkçenin sözlü boyutunda toplanmaktadır. Ayrıca öğrenciler açıkça Türkçeyi iyi öğrenme konusunda isteklidir. Türkçe müzikler dinlemek özellikle dijital teknoloji imkanlarının gelişmesiyle Kosovalı Türkler için önemli bir faaliyet haline gelmiştir. Hem gözlemlerimiz hem de bu sonuçlar ışığında rahatça söylenebilir ki öğrenciler Türkçe müzikleri ve müzik dünyası gündemini yakından takip etmektedirler.

Maddeler arasında en düşük ortalamalar aşağıdaki 3 maddededir:

Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.

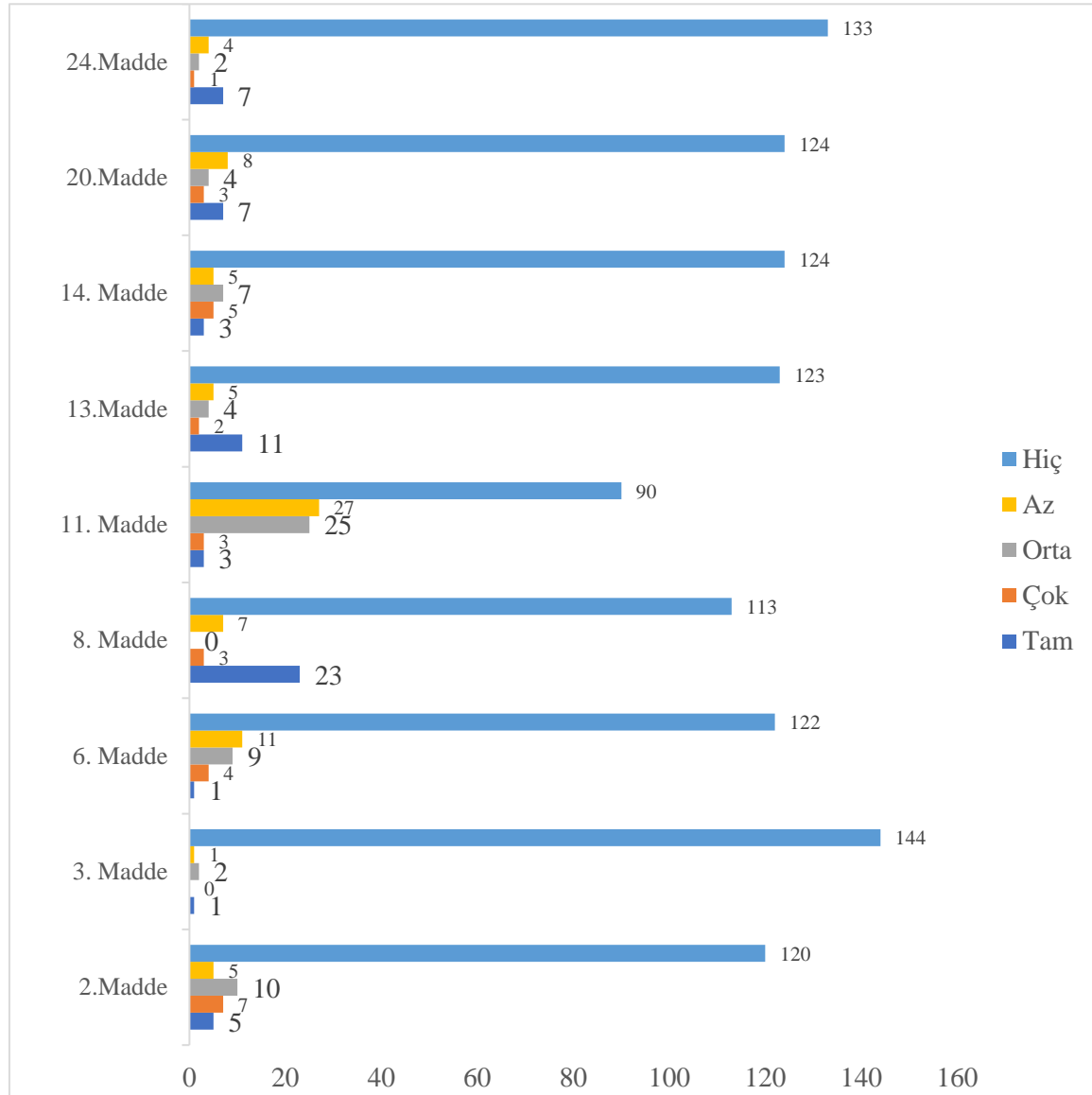
Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.

Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.

(Veri analizi aşamasında ters kodlanmış madde)

Bulgulara dayanarak, Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından, genel olarak, pek ilgi çekici bulunmadığı çıkarımı yapılabilir. Bu öğrencilerin gelişimsel dönem özellikleri gereği somutlaştırılmış ve birçok duyuya aynı anda hitap eden etkinliklere ilgi göstereceğini ön

görebiliriz. Bulgulara göre bu anlamda öğrencilerin beklentileri karşılanamamış gibi görünmektedir. Zira öğrenciler daha fazla Türkçe dersi istememektedirler. Diğer maddelerde öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının bariz bir şekilde olumlu olduğu görülmektedir. Bulgulara göre; öğrenciler açısından olumsuz duygular Türkçe dersinde toplanmaktadır, yorumunu yapabiliriz. Bu açıdan sonuç ve öneriler bölümünde daha derinlemesine inceleyeceğimiz bir mesele daha ortaya çıkmaktadır. Türkçenin hâkim dil olmadığı bir bölgede ana dili derslerinin öğrenciler için anlamı daha farklı olacaktır. Öğrencilerin ana dilleri ile ilgili farkındalıklarına dair olumsuz çıkarımlarda bulunulması doğru olmayacaktır. Zira Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Fakat Türkçe dersinin bu öğrenciler açısından ilgi çekici olmamasını sebepleri ve sonuçları üzerine düşünülmesi gerekmektedir.



Şekil 10 Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği olumsuz madde yanıtları

Olumsuz tutuma yönelik maddeleri ayrıca tekrar incelenmesinin sebebi, olumsuz maddelerde ters kodlama yapılmasıdır. Öğrencilerin tutumlarını genel olarak görmek için olumsuz tutuma dair madde verilerini ters kodlama yapılarak kullanılmıştır. Burada olumsuz tutum maddelerinin işaretlenme oranlarını görülmektedir. Olumsuz tutum maddelerinin tamamında öğrenciler çoğunlukla bu ifadelerle katılmamıştır. Bu ters kodlama sonrası büyük oranda, tam ve çok düzeyinde sonuç çıkmasından anlaşılmaktadır. Yine de olumsuz işaretlemelerin oranını gözden geçirmek faydalı olacaktır. Tüm maddelerde öğrenciler olumsuz tutumu ölçen ifadelerle katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca 11. maddede Türkçe dersi açısından nispeten daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme isteği bu durum üzerinde etkili olmuş olmalıdır. Burada ve önceki bölümde incelediğimiz bulgular, öğrencilerin Türkçe, Türkçe dersi ve Türk kültürüne ait unsurlarla ilgili tutumlarının açıkça olumlu olduğunu göstermektedir. Fakat Türkçe dersi ile ilgili maddelerin ayrı tutulması gerekmektedir.

Öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne yönelik bariz olumlu tutumlarına rağmen, Türkçe derslerine yönelik tutumlarda olumsuz yanıtlar artmaktadır. Buna sebep olan etkenler olarak, Türkçe derslerinin öğrenciler açısından ilgi çekici olmaması, derslerin verimsiz geçmesi gibi ihtimaller ilk anda akla gelmektedir. Bu bulgu, sonuç ve öneriler bölümünde gerekçeleriyle değerlendirilmiştir.

4.6. Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumların Türkçe Dil Becerileri ile İlişkisi

Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinin, Türkçeye ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının Türkçe dil becerilerindeki başarı seviyeleriyle ilişkisini ortaya koyan bulgular Tablo 39'da gösterilmiştir.

Olumlu ve olumsuz tutum maddeleri ile dinleme becerisi başarı puanı ortalaması, konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, okuduğunu anlama becerisi başarı puanı ortalaması, doğru okuma becerisi başarı puanı ortalaması ve yazma becerisi başarı puanı ortalaması arasındaki ilişkiyi ortaya koyan *Pearson değişkenler arası korelasyon testi* sonuçlarına göre korelasyon değerleri belirlenmiştir.

Tablo 39

Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar ile Dil Becerilerinin İlişisini Gösteren Korelasyon Testi

	Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum	
Yazma becerisi başarısı	Korelasyon	,120
	p	,151
	n	145
Dinleme becerisi başarısı	Korelasyon	,150
	p	,069
	n	147
Konuşma becerisi başarısı	Korelasyon	,170
	p	,039
	n	148
Okuduğunu anlama becerisi başarısı	Korelasyon	,216
	p	,008
	n	147
Okuma becerisi başarısı	Korelasyon	,184
	p	,025
	n	148

Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarıyla, dil becerileri başarı puanları arasındaki ilişkiye yönelik şu yorumlar yapılabilir:

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile yazma becerisi başarı ortalamalarıyla anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile dinleme becerisi başarı ortalamalarıyla anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile konuşma becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile okuma becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır ($p<0,05$).

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile okuduğunu anlama becerisi başarı ortalamalarıyla anlamlı düzeyde bir ilişkisi vardır ($p<0,05$).

Buna göre Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar arttıkça, dil becerilerinden konuşma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde de başarı düzeyi artmaktadır.

4.7. Öğrencilerin İki Dillilik Durumu ve Bunun Türkçe Dil Becerilere Etkisi

Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinin iki dillilik durumunun Türkçe dil becerilerine etkisini gösteren bulgular Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin İki Dillilik Durumu ile Türkçe Dil Becerileri İlişkisini Gösteren ANOVA Testi

		n	\bar{X}	s	Min-Max	Düzyey	p
Dinleme Becerisi Ölçeği	Tek Dilli (Türkçe)	154	3,15	,80	,00-5,00	Çok	,54
	İki Dilli	15	3,29	,80	,00-5,00	Çok	
Konuşma Becerisi Ölçeği	Tek Dilli (Türkçe)	156	3,22	,80	,00-5,00	Çok	,82
	İki Dilli	15	3,15	1,16	,00-5,00	Çok	
Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği	Tek Dilli (Türkçe)	154	3,26	,76	,00-5,00	Çok	,48
	İki Dilli	15	3,41	1,05	,00-5,00	Çok	
Okuma Becerisi Ölçeği	Tek Dilli (Türkçe)	156	3,11	1,45	,00-5,00	Çok	,99
	İki Dilli	15	3,10	1,27	,00-5,00	Çok	
Yazma Becerisi Ölçeği	Tek Dilli (Türkçe)	151	2,88	1,27	,00-5,00	Orta	,97
	İki Dilli	15	2,87	,82	,00-5,00	Orta	

Öğrencilerin iki dillilik durumu ile Türkçe dil becerilerinin ilişkisini gösteren ANOVA testine göre, dil becerilerinden hiçbirinin başarı düzeyi ile öğrencinin ana dil durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Başarı düzeyleri arasında herhangi bir fark yoktur. Bunun yanında, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerilerinde, iki dilli öğrencilerin başarı ortalamalarının biraz daha yüksek olduğu da belirtilmelidir.

Konuşma becerisi başarısında ana dili Türkçe olanlar nispeten iki dillilerden daha başarılıdır. Çok dilliliğin muhtemel etkilerinden birisi de kişinin bildiği dillerin söyleyiş özelliklerinin, diller arasında olumsuz aktarımlara sebep olmasıdır. Doğru okuma ve yazma becerisi başarı ortalamaları hemen hemen aynı olduğu da ifade edilebilir.

4.8. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Dil Becerilere Etkisi

Kosova Türkçe eğitim 7. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin Türkçe dil becerilerine etkisini gösteren bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Dil Becerilerin Etkilerini Gösteren Bağımsız Örneklem T Testi

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	Düzye	Max-Min	p
Dinleme Becerisi	Erkek	90	3,12	,85	Çok	,00-5,00	,43
Başarı Düzeyi	Kız	73	3,27	,78	Çok	,00-5,00	
Konuşma Becerisi	Erkek	90	2,93	1,26	Orta	,00-5,00	,49
Başarı Düzeyi	Kız	73	3,55	1,22	Çok	,00-5,00	
Okuma Becerisi Başarı	Erkek	90	3,18	,84	Çok	,00-5,00	,08
Düzeyi	Kız	73	3,43	,71	Çok	,00-5,00	
Okuduğunu Anlama	Erkek	90	2,67	1,45	Orta	,00-5,00	,00
Becerisi Başarı Düzeyi	Kız	73	3,69	1,21	Çok	,00-5,00	
Yazma Becerisi Başarı	Erkek	90	2,49	1,16	Orta	,00-5,00	,34
Düzeyi	Kız	73	3,42	1,04	Çok	,00-5,00	

Tablo 41'e göre, Dinleme becerisinde iki grup da "çok" düzeyinde başarılıdır.

Konuşma becerisinde; erkekler "orta", kızlar "çok" düzeyinde başarılıdır. Okuma becerisinde iki grup da "çok" düzeyindedir. Okuduğunu anlama becerisinde erkekler "orta", kızlar "çok" düzeyindedir. Yazma becerisinde de aynı şekilde erkekler "orta", kızlar "çok" düzeyde başarılı görünmektedir.

Cinsiyetin başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu beceri okuduğunu anlama becerisidir. Buna göre kız öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde erkek öğrencilerden daha başarılıdır ($p < 0,05$). Zaten okuduğunu anlama becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,69$) ile erkek öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 2,67$) karşılaştırıldığında durum bariz bir şekilde kız öğrencilerin lehinedir. Diğer becerilerde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Buna karşın dikkat değer olan veri, diğer tüm becerilerin başarı puanı genel ortalamalarında kız öğrencilerin hep daha yüksek ortalamalara sahip olmasıdır.

Konuşma becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,55$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 2,93$) daha yüksektir. Okuma becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,43$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 3,18$) daha yüksektir. Yazma becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,42$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 2,49$) daha yüksektir. Yine dinleme becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,27$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 3,12$) daha yüksektir.

İstatistiksel bakımdan yalnızca okuduğunu anlama becerisi başarı puanlarında anlamlı veriler elde edilse de tüm dil becerileri başarı puanlarında kız öğrencilerin açıkça daha önde olduğu görülmektedir.

4.9. Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Cinsiyetin Kosova Türkçe eğitim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini gösteren bulgular Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42

Cinsiyet Değişkeninin Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisini Gösteren T Testi

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	Düzye	Max-Min	p
Türkçeye	Erkek	79	4,06	,47	Tam	,00-5,00	,002
Yönelik Olumlu Tutum	Kız	64	4,29	,40	Tam	,00-5,00	

Bulgulara göre, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde ($p<0,05$) ilişki vardır.

Kız öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum değerleri ortalaması ($\bar{X}=4,06$), kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=4,29$) daha düşük görünmektedir. Buna karşın iki grup da “tam” düzeyde olumlu tutuma sahiptir.

4.10. Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumları ve Bunun Türkçe Dil Becerilerine Etkisi

Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinin evlerinde Türkçe kitap bulundurma durumları ve bunun Türkçe dil becerilerine etkisini gösteren bulgular, Tablo 43’te görülmektedir.

Tablo 43

Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumları

	n	%
Türkçe Kitap Yok	1	,6
5-10 Arası	35	20,1
11-15 arası	31	17,8
16-20 arası	15	8,6
21-25 arası	7	4,0
26’dan çok	61	35,1
Yanıtsız	23	13,2
Toplam	174	100

Bulgulara göre öğrenciler en çok evde 26'dan çok kitap bulundurulduğu yanıtını vermişlerdir. Yine evinde hiç Türkçe kitaba sahip olmayan öğrenci hemen hemen yoktur. %13 civarında öğrenci evindeki Türkçe kitap sayısına dair herhangi bir işaretleme yapmamıştır. Bu öğrencilerin çoğunlukla evindeki Türkçe kitap sayısı ile ilgili net bir sayı veremediği ya da hatırlayamadığı için bu soruyu yanıtsız bırakması muhtemeldir. Bu veriler, veri setine dahil edilmemiştir.

Tablo 44

Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumlarının Dil Becerilerine Etkilerini Gösteren ANOVA Testi

		\bar{X}	p	Fark
Dinleme Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1 Türkçe Kitap Yok	3,15	,47	
	2 5-10 Arası			
	3 11-15 arası			
	4 16-20 arası			
	5 21-25 arası			
	6 26'dan çok			
Konuşma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1 Türkçe Kitap Yok	3,20	,00	1-2
	2 5-10 Arası			1-3
	3 11-15 arası			1-5
	4 16-20 arası			1-6
	5 21-25 arası			2-6
	6 26'dan çok			4-6
Okuma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1 Türkçe Kitap Yok	3,25	,00	1-2
	2 5-10 Arası			1-3
	3 11-15 arası			1-5
	4 16-20 arası			2-6
	5 21-25 arası			2-6
	6 26'dan çok			3-6
Okuduğunu Anlama Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1 Türkçe Kitap Yok	3,10	,01	1-3
	2 5-10 Arası			1-4
	3 11-15 arası			1-6
	4 16-20 arası			2-6
	5 21-25 arası			2-6
	6 26'dan çok			3-6
Yazma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1 Türkçe Kitap Yok	1,30	,02	1-2
	2 5-10 Arası			1-3
	3 11-15 arası			1-4
	4 16-20 arası			1-5
	5 21-25 arası			1-6
	6 26'dan çok			2-6
				4-6

Evinde Türkçe kitap bulundurma durumu ile dil becerileri arasında ilişki bulunup bulunmadığına dair analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisi ortalama başarı puanı ile evinde kitap bulundurma durumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.

Konuşma becerisi ortalama başarı puanı ile evinde kitap bulundurma durumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Okuma becerisi ortalama başarı puanı ile evinde kitap bulundurma durumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Okuduğunu anlama becerisi ortalama başarı puanı ile evinde kitap bulundurma durumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Yazma becerisi ortalama başarı puanı ile evinde kitap bulundurma durumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tahmin edilebileceği gibi kitaba ulaşma imkânı arttıkça başarı puanlarının arttığı görülmektedir. Dinleme becerisi dışındaki tüm becerilerde bu ilişki anlamlı bir düzeydedir ($p<0,05$).

Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde, aktif sözcük dağarcığının durumu önemlidir. Sözcük dağarcığının geliştirmenin en etkili yollardan biri, kitap okumak olduğuna göre, okuduğunu anlama ve konuşma becerileri ile evinde Türkçe kitap bulundurma arasında belirgin bir ilişki bulunması öğrencilerin ulaşma imkânı olduğunda Türkçe yayınları etkili bir şekilde kullandığını da göstermektedir. Özellikle konuşma becerisinin de aynı şekilde evde Türkçe kitap bulundurma durumuyla anlamlı bir ilişkiye sahip olacağına dair tahminlere rağmen böyle bir bulgu elde edilmemiştir. Bu durum konuşma dili ve yazı dili ilişkisi açısından da değerlendirilebilir. Bulgular, araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gereken bir duruma işaret etmektedir.

Çoklu karşılaştırma testi sonucu ortaya çıkan anlamlı farklılıklara bakıldığında da evde bulundurulan kitap sayısı arttıkça dil becerilerinde başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Konuşma, okuma, okuduğunu anlama, yazma becerisi puan ortalamalarının evdeki Türkçe kitap sayısı ile ilgili karşılaştırmalarda bu anlamlı farklılıklar, *Tablo 44*'ün en sağ sütununda görülmektedir.

4.11. Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumlarının Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri

Öğrencilerin evlerinde Türkçe kitap bulundurma durumlarının, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına nasıl etki ettiği gösteren veriler Tablo 45’te görülmektedir.

Tablo 45

Öğrencilerin Evlerinde Türkçe Kitap Bulundurma Durumlarının Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkilerini Gösteren ANOVA Testi

	n	\bar{X}	s	p
Türkçe dersine yönelik olumlu tutum	Türkçe Kitap Yok	1	4,60	,09
	5-10 Arası	31	4,03	,51
	11-15 arası	25	4,15	,36
	16-20 arası	14	4,08	,42
	21-25 arası	7	4,28	,45
	26’dan çok	56	4,30	,40
	Toplam	134	4,19	,44

Evinde Türkçe kitap olmadığını söyleyen sadece bir öğrenci olduğu için istatistiksel işlem yapmaya uygun olmadığı düşünüerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğrenciler en çok 26’dan çok seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre gruplanmasından sonra ortaya çıkan, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum ortalamalarına bakıldığında gerçekten de evde bulundurulan kitap arttıkça olumlu tutum da artmaktadır. Bu duruma rağmen, evinde bulunan Türkçe kitap sayısı ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum ortalama değerleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir.

4.12. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarının Türkçe Dil Becerilerine Etkileri

Tablo 46, Kosova 7. sınıf Türkçe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarını; Tablo 47 Kosova 7. sınıf Türkçe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarını göstermektedir. Ortaokul/lise olarak gösterilen seviye, eğitim sisteminde lise ve ortaokul seviyelerinin aynı kurum içinde değerlendirilmesi ile ilgilidir.

Dil becerileri ile anne ve babanın meslek durumunun karşılaştırıldığı, çoklu karşılaştırmalar testinde; “Hiçbir okul mezunu değil” grubu 1, “İlkokul mezunu” grubu 2, “Ortaokul/lise mezunu” grubu 3, “Üniversite mezunu” grubu ise 4 koduyla gösterilmiştir. Karşılaştırma sonucu ortaya çıkan farklar da bu kodlarla değerlendirilmiştir.

Tablo 46

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları

	f	%
Hiçbir Okul Mezunu Değil	13	7,5
İlkokul Mezunu	52	29,9
Ortaokul/Lise Mezunu	63	36,2
Üniversite Mezunu	29	16,7
Toplam	159	91,4
Yanıtsız	15	8,6
Toplam	174	100

Kosova 7. sınıf Türkçe öğrencilerinin anneleri çoğunlukla ortaokul/lise mezunu olduğu (%36,2), daha sonra da ilköğretimin (%29,9) geldiği görülmektedir. Üniversite mezunu oranı (%16,7) ve hiçbir okulda okumayanların oranı (%7,5) da dikkat çekicidir.

Tablo 47

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları

	f	%
Hiçbir Okul Mezunu Değil	9	5,2
İlkokul Mezunu	46	26,4
Ortaokul/Lise Mezunu	62	35,6
Üniversite Mezunu	40	23,0
Toplam	157	90,2
Yanıtsız	17	9,8
Toplam	174	100

Kosova 7. sınıf Türkçe öğrencilerinin babalarını çoğunlukla ortaokul/lise mezunudur (%35,6), hemen arkasından gelen ilköğretim (%26,4) ile üniversite mezunu olanların oranı da (%23) birbirine oldukça yakındır.

Elde edilen bilgilere göre, belirgin farklar olmamakla birlikte babaların eğitim seviyesi daha yüksektir. Özellikle üniversiteden mezun olan baba sayısının annelere göre daha fazla olduğu açıkça görülmektedir. Hiç okula gitmeyen anne ve babalarında ciddi oranlara ulaştığı görülmektedir.

Tablo 48

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarının Dil Becerilerine Etkilerini Gösteren ANOVA Testi

			\bar{X}	p	Fark
Dinleme Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	3,2	,03	2-4
	2	İlkokul Mezunu	3,0		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,1		
	4	Üniversite Mezunu	3,5		
Konuşma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	1,8	,00	1-2
	2	İlkokul Mezunu	2,7		1-3
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,5		1-4
	4	Üniversite Mezunu	4,0		2-3 2-4
Okuma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	2,0	,00	1-2
	2	İlkokul Mezunu	2,6		1-3
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,5		1-4
	4	Üniversite Mezunu	3,8		2-3 2-4
Okuduğunu Anlama Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	3,2	,00	1-3
	2	İlkokul Mezunu	3,1		1-4
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,3		2-3
	4	Üniversite Mezunu	3,7		2-4
Yazma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	2,4	,11	
	2	İlkokul Mezunu	2,6		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,0		
	4	Üniversite Mezunu	3,3		

Bulgulara göre; annelerin eğitim durumu dinleme ($p<0,05$), konuşma ($p<0,05$), okuma ($p<0,05$) ve okuduğunu anlama ($p<0,05$) becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmaktadır. Yalnızca yazma becerisiyle anlamlı seviyede bir ilişki görülmemektedir. Annelerin eğitim düzeylerine göre dinleme becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan annelerin çocuklarının dinleme becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,5$). İlkokul mezunu annelerin çocuklarının dinleme becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=3,3$).

Annelerin eğitim düzeylerine konuşma becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan annelerin çocuklarının konuşma becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=4,0$). Hiçbir okuldan mezun olmayan annelerin çocuklarının dinleme becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=1,8$).

Annelerin eğitim düzeylerine göre okuma becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan annelerin çocuklarının okuma becerileri ortalama

başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,8$). Hiçbir okuldan mezun olmayan annelerin çocuklarının okuma becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=2,0$).

Annelerin eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan annelerin çocuklarının okuduğunu anlama becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,7$). İlkokul mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama becerisi ortalaması ise en düşüktür ($\bar{X}=3,1$).

Eğitim düzeylerine göre yazma becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan annelerin çocuklarının yazma becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,3$). Hiçbir okuldan mezun olmayan annelerin çocuklarının yazma becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=2,4$).

Açıkça görülebileceği gibi annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe ortalama başarı düzeyi de artmaktadır. Bu durum *Tablo 48*'in en sağ sütunundaki çoklu karşılaştırma testi sonucu ortaya çıkan farklarda da görülmektedir.

Tablo 49

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarının Türkçe Dil Becerilerine Etkilerini Gösteren ANOVA Testi

			\bar{X}	p	Fark
Dinleme Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	2,9	,08	1-3
	2	İlkokul Mezunu	3,2		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,3		
	4	Üniversite Mezunu	3,2		
Konuşma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	1,9	,00	1-2 1-3 1-4 2-3 2-4
	2	İlkokul Mezunu	2,5		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,6		
	4	Üniversite Mezunu	3,6		
Okuma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	2,2	,00	1-3 1-4 2-3 2-4
	2	İlkokul Mezunu	2,5		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,3		
	4	Üniversite Mezunu	3,7		
Okuduğunu Anlama Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	3,1	,01	1-3 1-4 2-3 2-4
	2	İlkokul Mezunu	3,0		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,4		
	4	Üniversite Mezunu	3,4		
Yazma Becerisi Ortalama Başarı Puanı	1	Hiçbir Okul Mezunu Değil	2,2	,07	1-4 2-4
	2	İlkokul Mezunu	2,3		
	3	Ortaokul/Lise Mezunu	3,0		
	4	Üniversite Mezunu	3,4		

Babaların eğitim durumu, konuşma, okuma, okuduğunu anlama ($p<0,05$) becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Dinleme ve yazma becerilerinde anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir ($p<0,05$). Yani beş temel beceriden üçünde babaların eğitim düzeyi belirleyici olmaktadır.

Eğitim düzeylerine göre dinleme becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, ortaokul/lise düzeyinde eğitimi olan babaların çocuklarının dinleme becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,3$). Hiçbir okuldan mezun olmayan babaların çocuklarının dinleme becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=2,9$).

Eğitim düzeylerine göre konuşma becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan babaların çocuklarının konuşma becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,6$). Hiçbir okuldan mezun olmayan babaların çocuklarının dinleme becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=1,9$).

Eğitim düzeylerine göre okuma becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan babaların çocuklarının okuma becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,7$). Hiçbir okuldan mezun olmayan babaların çocuklarının okuma becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=2,2$).

Eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerisi ortalamalarına bakıldığında, üniversite ve ortaokul/lise düzeyinde eğitimi olan babaların çocuklarının okuduğunu anlama becerileri ortalama başarısı en yüksek ($\bar{X}=3,4$) olduğu, ilkokul mezunu babaların çocuklarının dinleme becerisi ortalama başarısının ise en düşük olduğu ($\bar{X}=3,0$) görülmektedir.

Eğitim düzeylerine göre yazma becerisi ortalamalarında ortaya çıkan duruma göre, üniversite düzeyinde eğitimi olan babaların çocuklarının yazma becerileri ortalama başarısı en yüksektir ($\bar{X}=3,4$). Hiçbir okuldan mezun olmayan babaların çocuklarının yazma becerisi ortalama başarısı ise en düşüktür ($\bar{X}=2,2$).

Görüldüğü gibi babaların eğitim seviyesi arttıkça ortalama başarı düzeyi artmaktadır. Bu durum çoklu karşılaştırma testi sonucu ortaya çıkan farklardan da anlaşılmaktadır.

Anne ve babaların, ebeveynin eğitim durumlarının öğrencinin dil becerilerine etkisi sonuçlar bölümünde ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, öneriler bölümünde ilgili kişi ve kurumlara düşen sorumluluklara değinilmiştir.

4.13. Öğrencilerin Ebeveyn Meslek Durumlarının Türkçe Dil Becerilere Etkileri

Çekirdek aile içinde anne ve babanın mesleği, ailenin sosyoekonomik durumunda en önemli etken olmaktadır. Dil gelişimini etkileyen, toplumsal çevre ve eğitsel materyallere ulaşma konuları bu durumla ilgilidir. Bu yüzden anne ve babaların mesleklerinin dil becerileri ortalama başarı puanları ile ilişkisi olup olmadığını incelenmesi gerekmektedir. Elde edilen veriler ışığında öğrenci anneleri ve babalarının meslekleri; çiftçi, devlet memuru, esnaf, işçi, serbest meslek olmak üzere beş grupta toplanmıştır. Bunun yanında öğrenci yanıtları doğrultusunda çalışmayanlar grubu oluşturulmuştur. Annelerle ilgili ev hanımı bilgisi verildiği durumlarda birey, çalışmıyor grubuna dahil edilmiştir. Bazı öğrencilerin de bu bölüm hakkında bilgi vermediği görülmüş, bu durumda olanlar da yanıtız grubunda toplanmıştır.

Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinin, annelerin mesleki dağılımını gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo 50

Öğrencilerin Annelerinin Mesleki Dağılımı

Meslek	f	%
Yanıtız	1	,6
Çiftçi	4	2,5
Devlet memuru	22	13,5
Esnaf	11	6,7
İşçi	10	6,1
Serbest meslek	12	7,4
Çalışmıyor	103	63,2
Toplam	163	100

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin annelerinin yarısından fazlasının çalışmaması, dikkat çekmektedir. Her ne kadar ev hanımlığı birçok anlamda önemli ve zor bir toplumsal rol ya da görev olsa da anne mesleği için ev hanımı yanıtını da çalışmıyor grubunda değerlendirdiğimizi ifade etmemiz gerekmektedir. Bundan sonra en çok işaretlenen seçenekler devlet memuru ve serbest meslek seçenekleridir.

Tablo 51

Öğrencilerin Anne Mesleğinin Dil Becerileri ile İlişisini Gösteren ANOVA Testi

			s	Max-Min	\bar{X}	Fark	p
Dinleme Becerisi	1	Devlet Memuru	,98	,00-5,00	3,40		,62
	2	Esnaf	,64	,00-5,00	3,41		
	3	Serbest meslek	,87	,00-5,00	3,27		
	4	Çalışmıyor	,82	,00-5,00	3,15		
	5	Çiftçi	,42	,00-5,00	2,92		
	6	İşçi	,59	,00-5,00	3,00		
Konuşma Becerisi	1	Devlet Memuru	,78	,00-5,00	4,05	5-1	,01
	2	Esnaf	1,17	,00-5,00	3,00	5-2	
	3	Serbest meslek	1,33	,00-5,00	3,28		
	4	Çalışmıyor	1,29	,00-5,00	3,10		
	5	Çiftçi	,81	,00-5,00	2,05		
	6	İşçi	1,50	,00-5,00	3,20		
Okuduğunu Anlama Becerisi	1	Devlet Memuru	,69	,00-5,00	3,76	5-1	,02
	2	Esnaf	,47	,00-5,00	3,61	5-2	
	3	Serbest meslek	,92	,00-5,00	3,39		
	4	Çalışmıyor	,78	,00-5,00	3,19		
	5	Çiftçi	,65	,00-5,00	3,00		
	6	İşçi	,84	,00-5,00	3,12		
Okuma Becerisi	1	Devlet Memuru	,79	,00-5,00	4,26	5-1	,00
	2	Esnaf	1,09	,00-5,00	3,15	5-3	
	3	Serbest meslek	1,08	,00-5,00	3,70	4-1	
	4	Çalışmıyor	1,48	,00-5,00	2,85	4-3	
	5	Çiftçi	1,22	,00-5,00	2,25		
	6	İşçi	1,47	,00-5,00	3,33		
Yazma Becerisi	1	Devlet Memuru	1,16	,00-5,00	3,53	5-1	,03
	2	Esnaf	1,02	,00-5,00	3,01	5-2	
	3	Serbest meslek	1,15	,00-5,00	2,70	5-4	
	4	Çalışmıyor	1,18	,00-5,00	2,88		
	5	Çiftçi	,87	,00-5,00	1,51		
	6	İşçi	1,30	,00-5,00	2,68		

Dinleme becerisi başarı puanlarının mesleklere göre oluşan ortalama puanlarına bakılırsa en yüksek ortalamanın esnaf ($\bar{X}=3,41$) ve devlet memuru ($\bar{X}=3,40$) seçeneğinde olduğu görülecektir. En düşük ortalama çiftçi ($\bar{X}=2,92$) seçeneğinde bulunmuştur. Fakat bu ortalamaların yorum yapmaya yeterli olmadığı yorumu yapılabilir. Zira dinleme becerisi başarı puanları ile anne mesleği arasında yorum yapmaya elverecek bir anlamlılık değeri bulunmamıştır.

Konuşma becerisi başarı ortalamaları ise anlamlı düzeyde bir değer ($p<0,05$) olarak yorumlanabilir. Bu anlamlı ilişki üzerinden daha kesin yargılarda bulunmak mümkündür. Bulgulara göre, ortalama puanları da göz önünde bulundurulduğunda, annesi devlet memuru

olan öğrenciler konuşma becerilerinde ($\bar{X}=4,05$) daha başarılıdır. En başarısız grup, annesi çiftçi olan ($\bar{X}=2,05$) öğrencilerden oluşan gruptur. Bu bulgu, ölçünlü ve kurallı konuşma ile aile ve yakın çevrede edinilen dil becerilerinin ilişkisine dair yorum yapmaya imkân vermektedir.

Çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaya çıkan fark durumuna göre, devlet memuru ve esnaf meslek grubundaki annelerin çocukları, çiftçilikle uğraşan annelerin çocuklarından anlamlı seviyede daha başarılıdır ($p<0,05$).

Ölçünlü ve kurallı konuşmanın; devlet memuru olan annelerde daha üst düzeyde, çiftçi olan annelerde nispeten daha alt seviyede olacağı öngörülebilmektedir. Bu açıdan anne mesleği ve toplumsal durumun öğrencinin konuşma becerisini belirgin bir şekilde etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Okuduğunu anlama becerisi ortalama başarı puanları, konuşma becerisi ortalama başarı puanlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine bu değerlerle karşılaştırıldıkları değişkenler arasında anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) vardır. Aynı şekilde anneleri devlet memuru olan öğrencilerin en başarılı ($\bar{X}=3,76$), çiftçi olanlarınsa en başarısız ($\bar{X}=3,00$) olduğu bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaya çıkan fark durumuna göre, konuşma becerisine benzer şekilde, devlet memuru ve esnaf meslek grubundaki annelerin çocukları, çiftçilikle uğraşan annelerin çocuklarından anlamlı seviyede daha başarılıdır.

Okuma becerisi ortalama puanları ile anne mesleği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna rağmen aynı şekilde devlet memuru olan annelerin öğrencilerinin ortalama başarı ($\bar{X}=4,26$) en yüksek, çiftçi annelerin çocukların ortalama puanı ($\bar{X}=2,25$) en düşük bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaya çıkan fark durumuna göre, devlet memuru olan annelerin çocukları, çalışmayan annelerin çocuklarından ve çiftçilikle uğraşan annelerin çocuklarından okuma becerisi başarıları yönünden anlamlı seviyede daha başarılıdır. Serbest meslek sahibi annelerin çocukları da yine çalışmayan ve çiftçilikle uğraşan annelerin çocuklarından okuma becerisi başarıları bakımından daha başarılı görünmektedir.

Yazma becerileri ortalama puanları ile meslek durumu arasında anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) bulunmaktadır. Tüm becerilerde olduğu gibi devlet memuru olan annelerin çocukları en

başarılı ($\bar{X}=3,53$), çiftçi olan annelerin çocukları en başarısız ($\bar{X}=1,51$) olarak öne çıkmaktadır.

Çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaya çıkan fark durumuna göre, çiftçilikle uğraşan annelerin çocukları yazma becerisi başarı ortalaması bakımından, devlet memuru, esnaf mesleklerine sahip annelerle çalışmayan annelerin çocuklarından anlamlı seviyede daha başarısız olmuşlardır.

Annelerin mesleki durumlarının öğrencilerin dil becerileri ortalama başarı puanlarına etkisini gösteren bulgulara göre, annelerin mesleki durumları dil becerilerinde belirleyici son derece belirleyici olan bir değişkendir. Annelerin eğitim seviyelerinin yükselmesinin, çocuk eğitime yönelik bilinçli yaklaşımlara da katkıda bulunacaktır. Bu durum sonuç bölümünde ilgili çalışmalarla beraber tartışılmıştır.

Öğrenci babalarının mesleki durumunu gösteren aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 52

Öğrencilerin Babalarının Mesleki Dağılımı

Meslek	f	%
Yanıtsız	2	1,2
Çiftçi	13	8
Devlet memuru	34	20,9
Esnaf	51	31,3
İşçi	47	28,8
Serbest meslek	14	8,6
Çalışmıyor	2	1,2
Toplam	163	100

Tablo 52'ye göre, babaların meslekleri devlet memuru, işçi, esnaf gruplarında toplanmaktadır. Annelerin aksine çalışmama durumu babalarda neredeyse hiç görülmemektedir. Bu durum açıkça Kosovalı Türk ailelerde çalışma hayatında erkeğin kadına göre daha ön planda olduğuna işaret etmektedir. Kadınların çalışma hayatına katılmasının öğrencilerin dil becerilerine olumlu etkileri olacağı bir önceki bölümde elde edilen bulgularda görülmüştür. Çalışmayan ya da ev hanımı olan annelerin çocukları bir işte çalışan annelerin örneğin devlet memuru olan annelerin çocuklarından tüm dil becerilerinde nispeten başarısız olmuşlardır.

Tablo 53

Baba Mesleğinin Türkçe Dil Becerileri ile İlişkisi

		Max-Min	\bar{X}	s	Fark	p
Dinleme Becerisi	1 Devlet memuru	,00-5,00	3,37	,73		,317
	2 Esnaf	,00-5,00	3,30	,80		
	3 Serbest meslek	,00-5,00	3,10	1,05		
	4 Çalışmıyor	,00-5,00	3,80	.		
	5 Çiftçi	,00-5,00	2,83	,92		
	6 İşçi	,00-5,00	3,10	,77		
Konuşma Becerisi	1 Devlet memuru	,00-5,00	3,31	1,21		,134
	2 Esnaf	,00-5,00	3,49	1,26		
	3 Serbest meslek	,00-5,00	3,06	1,32		
	4 Çalışmıyor	,00-5,00	4,60	.		
	5 Çiftçi	,00-5,00	2,38	1,08		
	6 İşçi	,00-5,00	3,14	1,31		
Okuduğunu Anlama Becerisi	1 Devlet memuru	,00-5,00	3,55	,71		,02
	2 Esnaf	,00-5,00	3,41	,72		
	3 Serbest meslek	,00-5,00	3,20	,95	5-1	
	4 Çalışmıyor	,00-5,00	3,73	.	5-4	
	5 Çiftçi	,00-5,00	2,75	,93		
	6 İşçi	,00-5,00	3,21	,74		
Okuma Becerisi	1 Devlet memuru	,00-5,00	3,53	1,31		,01
	2 Esnaf	,00-5,00	3,12	1,46		
	3 Serbest meslek	,00-5,00	3,40	1,33	5-1	
	4 Çalışmıyor	,00-5,00	5,00	.	5-4	
	5 Çiftçi	,00-5,00	2,06	1,36		
	6 İşçi	,00-5,00	3,14	1,39		
Yazma Becerisi	1 Devlet memuru	,00-5,00	3,17	1,11		,01
	2 Esnaf	,00-5,00	2,94	1,19		
	3 Serbest meslek	,00-5,00	3,30	,94	5-1	
	4 Çalışmıyor	,00-5,00	4,90	.	5-4	
	5 Çiftçi	,00-5,00	2,15	1,27		
	6 İşçi	,00-5,00	2,80	1,19		

Tablo 53'e göre, dinleme becerisi başarı puanları ile baba meslekleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmediği görülmektedir. En yüksek ortalama esnaf ($\bar{X}=3,30$) ve devlet memuru ($\bar{X}=3,37$) seçeneklerinde görülmektedir. En düşük ortalama çiftçi ($\bar{X}=2,83$) seçeneğinde bulunmuştur. Bu bulgular, annelerin mesleği ile ilgili bulgulara benzemektedir.

Konuşma becerisi başarı ortalamaları değerlerinin baba mesleği ile anlamlı düzeyde ilişkisi olmadığı söylenebilir. Başarı puanlarını göz önünde bulundurulduğunda, babası esnaf olan öğrenciler konuşma becerisinde ($\bar{X}=3,49$) en başarılıdır. Ardından devlet memuru babaların çocukları ($\bar{X}=3,31$) en başarılıdır. En başarısız grup, babası çiftçi olan öğrencilerdir

($\bar{X}=2,49$). Anne mesleği açısından durumu değerlendirildiği bölümde de benzer bulgular elde edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi başarı puanı ile baba mesleği arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir($p<0,05$). Babası devlet memuru olan öğrencilerin başarı puanı ortalamaları ($\bar{X}=3,55$) en yüksektir. Ardından esnaf ($\bar{X}=3,41$) seçeneğini işaretleyenler gelmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ortalama başarı puanını ($\bar{X}=2,75$) baz alarak çiftçi babaların çocuklarının en başarısız grup olduğu yorumu yapılabilir.

Çoklu karşılaştırma testinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan fark durumuna göre, devlet memuru olan babaların ve çalışmıyor grubunda olan babaları çocukları okuduğunu anlama becerisi ortalama başarı puanı açısından babası çiftçi olan çocuklardan daha başarılıdır.

Okuma becerisi ortalama puanlarında anlamlı bir ilişki ($p<0,05$) bulunmuştur. Buna göre devlet memuru olan babaların çocuklarının ortalama başarısı ($\bar{X}=3,53$) en yüksek, çiftçi babaların çocuklarının ortalama başarısı ($\bar{X}=2,06$) en düşük bulunmuştur. Çalışmayan babaların çocuklarının sayısının ($N=2$) az olması sebebiyle değerlendirme dışı tutulduğunu da ifade etmeliyiz.

Çoklu karşılaştırma testinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan fark durumuna göre, devlet memuru olan babaların ve çalışmıyor grubunda olan babaları çocukları okuma becerisi ortalama başarı puanı açısından babası çiftçi olan çocuklardan daha başarılıdır.

Yazma becerileri ortalama puanları ile meslek durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Tüm becerilerde olduğu gibi devlet memuru olan babaların çocukları en başarılı ($\bar{X}=3,17$), çiftçi olan babaların çocukları en başarısız ($\bar{X}=2,15$) olarak bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma testinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan fark durumuna göre, devlet memuru olan babaların ve çalışmıyor grubunda olan babaları çocukları yazma becerisi ortalama başarı puanı açısından babası çiftçi olan çocuklardan daha başarılıdır.

Bulgular babaların mesleki durumlarının dil becerilerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Tüm becerilerde ortalama başarı puanlarının, meslek gruplarına göre durumunun aşağı yukarı aynı şekilde sıralanması ve anlamlı ilişki düzeyleri tespit edilmesi de bunu doğrulamaktadır.

4.14. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerin Türkçe Dil Becerileri ile İlişkisi

Yaşanılan yerin Türkçe dil becerilerine etki edip etmediğine bakarken, yaşanılan yerin kırsal yerleşim mi, yoksa kentleşmiş yerleşim yeri mi olduğunu göz önünde bulundurulmuştur. Kosova’da, Türkçe 7. sınıfı bulunan okulların 4 şehirde toplandığı görülmektedir. Öğrenci ve okul sayısı bakımından Prizren şehri ilk sırada gelmektedir. Çalışma kapsamında veri toplanan Prizren’in Mamuşa köyünde bulunan Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu ve Gilan şehrinin Dobırçan kasabasında bulunan Nazım Hikmet Alt Ortaöğretim Okulunu kırsal yerleşim okulu olarak değerlendirilmiştir. Bunun dışında kalan okulların tamamı nispeten kentleşmiş bir yerleşim yerinde faaliyet gösteren okullardır. Bu amaçla öğrencilerin ikamet ettiği yerleşim yeri dağılımı ve yerleşim yeri ile dil becerileri ilişkisine dair verileri gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Tablo 54

Kosova 7. Sınıf Türkçe Öğrencilerinin Ebeveynlerinin İkamet Dağılımı

	f	%
Şehir		
Prizren	138	79,3
Priştine	17	9,8
Mitroviçe	4	2,3
Gilan	4	2,3
Yanıtsız	11	6,3
Toplam	174	100
Yerleşim Türü		
Kırsalda Yaşayan Öğrenci	63	38
Şehirde Yaşayan Öğrenci	100	62
Yanıtsız	11	6,3
Toplam	174	100

Tablo 54’e göre, Kosova 7. sınıf Türkçe eğitim öğrencilerinin büyük çoğunluğu Prizren sınırları içerisinde. Tüm Türkçe eğitim öğrencilerinin oranının buna benzer olacağı tahmin edilebilir. Bu açıdan Kosova’da Türkçe eğitimin büyük oranda Prizren’de yürütüldüğü sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin yaşadığı yerlerin kırsal bölge ya da şehir oluşuna göre bir ayırım yapılırsa çoğunluğun şehirde yaşadığı yorumunu yapmak mümkündür. Kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin neredeyse tamamı, Türk köyü hüviyetinde değerlendirilebilecek bir yer olan Mamuşa’da yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin yaşadığı yerle Türkçe dil becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair yorumda bulunabilmek için yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

Kosova 7. Sınıf Türkçe Öğrencilerinin Yaşadıkları Yerle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Kırsal Yerleşim			Şehir Yerleşimi		p
	Max-Min	\bar{X}	Düzye	\bar{X}	Düzye	
Dinleme becerisi başarı puanı	,00-5,00	2,87	Orta	3,35	Çok	,00
Konuşma becerisi başarı puanı	,00-5,00	2,23	Orta	3,82	Çok	,94
Okuduğunu anlama becerisi puanı	,00-5,00	2,85	Orta	3,53	Çok	,00
Okuma becerisi başarı puanı	,00-5,00	2,06	Orta	3,73	Çok	,72
Yazma becerisi başarı puanı	,00-5,00	2,20	Orta	3,25	Çok	,30

Tablo 55'teki bulgulara göre şehirde yaşayan öğrencilerin başarı puanı ortalamaları (Dinleme, \bar{X} =3,35; konuşma, \bar{X} =3,82; okuduğunu anlama, \bar{X} =3,53; okuma, \bar{X} =3,73; yazma, \bar{X} =3,25), kırsalda yaşayan öğrencilerin başarı puanı ortalamalarından (Dinleme, \bar{X} =2,87; konuşma, \bar{X} =2,23; okuduğunu anlama, \bar{X} =2,85; okuma, \bar{X} =2,06; yazma, \bar{X} =2,20), tüm dil becerilerinde daha fazladır. Kırsal yerleşim sütunundaki, başarı düzeyi bölümlerinin tüm becerilerde “orta” oluşu buna karşılık şehir yerleşimi sütunundaki başarı düzeyi bölümlerinin tüm becerilerdeki “tam” düzeyde oluşu açıkça dil becerileri başarı düzeyleri arasında bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Dinleme ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı seviyede şehir yerleşiminde yaşayan öğrencilerin anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Kırsal bir yerleşim yeri olarak ve çalışma grubunda birçok öğrencisinin bulunduğu, Mamuşa köyünün neredeyse tamamen Türklerce meskûn olması, toplumsal hayatta ve aile içinde yaygın bir şekilde Türkçe konuşulmasına rağmen böyle bir sonucun ortaya çıkması ilginçtir.

Konuşma becerisi ortalama puanlarına göre şehirde yaşayan öğrenciler daha başarılıdır. Dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisi de dilin toplumsal hayatta yaygın kullanılmasının olumlu etkilerinin olacağı öngörülebilecek olmasına rağmen burada da çok dilli ortamın hâkim olduğu şehirlerde ikamet eden öğrenciler daha başarılı olmuştur.

Okuduğunu anlama, doğru okuma ve yazma becerileri ortalama puanlarına göre, yine şehirde yaşayan öğrenciler anlamlı düzeyde daha başarılıdır ($p<0,05$).

Tüm dil becerilerinde şehirde yaşayan öğrencilerin açıkça daha başarılı olması ile önceki bölümlerde ebeveynlerin meslek ve eğitim durumlarıyla öğrencilerin dil becerileri başarıları arasındaki ilişkiye yönelik durumla beraber değerlendirilmelidir. Zira kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin ebeveynlerinin genelde eğitim seviyesi daha düşüktü ve meslekleri de çiftçilik, işçilik gibi meslekler olmuş, annelerin neredeyse tamamının çalışma hayatına dahil olmadığı görülmüştür.

4.15. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumla İlişkisi

Tablo 56

Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Dil Becerine Etkisini Gösteren T Testi

	n	\bar{X}	Düzyey	Max-Min	s	p
Kırsal bölge öğrencileri	50	4,06	Tam	,00-5,00	,52	,036
Kentsel bölge öğrencileri	93	4,22	Tam	,00-5,00	,41	
Toplam	143	4,17	Tam	,00-5,00	,45	
Değerlendirme dışı	28					

Tablo 56'daki bulgulara göre, öncelikle belirtmelidir ki kırsal bölge öğrencilerinin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X}=4,06$), kentsel bölge öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=4,22$) düşüktür. Yani kent bölgesi öğrencilerinin olumlu tutumları daha yüksek düzeydedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu tutum ölçeği ile ilgili yanıtlarında olumluluk düzeyi ortanın üzerinde tam ya da çok düzeylerindedir. Olumlu tutuma işaret eden yüksek ortalama, grup genelinde ölçülmektedir. Bu durum standart sapma değerlerinden ($s=0,52$; $0,41$; $0,45$) de anlaşılmaktadır.

Yaşanılan yer ile olumlu tutum değerleri arasındaki ilişki durumuna bakıldığında, yorum yapılmasına imkân veren bir ilişki ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Yani kent bölgesi öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe derslerine yönelik tutumları, kırsal bölge öğrencilerinden daha olumludur. Bu durumun öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Kırsal bölgelerde yaşayan Türklerin çoğu Mamuşa Köyünde yaşamaktadır. Mamuşa'nın hemen hemen tamamının Türklerden oluşmasına rağmen, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik

olumlu tutumda, şehirde yaşayan öğrencilere göre anlamlı seviyede geride kalması ilginç bir bulgu olmuştur. Şehirlerde yaşayan Türkler azınlık durumunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla, kırsal bölgede yaşayanların çoğunluk olma duygusu ile şehirlerde yaşayanların azınlık hissi yaşaması anlamında bir ayırım akla gelmektedir. Bu bulgu, sonuçlar bölümünde daha ayrıntılı değerlendirilmiştir.

4.16. Öğrencilerin İki Dillik Durumu ve Bunun Türkçe Tutumlarına Etkisi

İki dilli olmanın psikolojisi konusuna, kavramsal çerçeve bölümünde, ilgili başlık altında değinilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin hemen hemen tamamının ana dili ya da ana dillerinden biri Türkçedir. Bazı öğrencilerin Türkçe ile beraber başka dilleri ana dili olarak işaretlemesinden hareket ederek, tek ana dilli ve iki dilli ayrımı yapılması uygun olacaktır.

İki dilli Türk çocuklarının Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi, son dönemlerde yaygınlaşan karışık evlilikler ve iki dilliliğin Kosova Türk toplumuna dilsel etkilerini görmek açısından önemlidir.

Tablo 57

Öğrencilerin İki Dillilik Durumunun Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisini Gösteren ANOVA Testi

		n	%	\bar{X}	Max-Min	p
Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum	Türkçe (Tek ana dil)	156	91,2	4,17	,00-5,00	,062
	İki Dilli (Türkçe dahil)	15	8,8	4,14	,00-5,00	
	Yanıtsız	3	1,7			
	Toplam	174	100			

Tablo 57'deki bulgulara göre, iki dillilik durumu ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumun anlamlı düzeyde değerlendirilebilecek bir ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Ortalama değerlere bakıldığında, tek ana dilli öğrencilerin olumlu tutum değerleri daha yüksektir. Aradaki fark çok az olduğuna göre, aslında olumlu tutum değerleri bakımından ciddi bir fark olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Bulgular, Kosovalı öğrencilerin Türkçe ile beraber başka bir ana dile sahip olmasının Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla hiçbir ilgisinin olmadığını göstermektedir. Bununla beraber bunun gibi toplumsal olguların kendi şartlarında değerlendirilebileceği, genellemeler yapmanın zor olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Örneğin Türkçenin

Kosova'daki saygınlığı ve bunun yarattığı sonuçlarla; Türkçenin azınlık dili durumunda olduğu, örneğin Almanya'daki toplumsal saygınlığı farklı olabilir. Bu açıdan karışık evlilikler ve çok dilliliğin sonuçları da değişkenlik gösterebilir.

Çalışma kapsamında Kosova özelinde bulgular elde edilmiştir. Daha geniş bir kapsamda, yurt dışında yaşayan Türklerin iki dilliliğinin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkilerini kestirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlar açısından ortaya çıkan bulgular yorumlandığında; şehir ya da kırsal bölge fark etmeksizin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma dair değerlerin düşük, olumlu tutuma dair değerlerin yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşın şehirlerde yaşayan öğrencilerin kırsaldakilere oranla olumsuz tutum değerinin daha düşük, olumlu tutuma dair değerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da aslında genel olarak şehirde yaşayan öğrencilerin, kırsalda yaşayan öğrencilere göre Türkçe ve Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bu açıdan da ana dilin toplumsal ortamdaki yaygınlığı ya da tecrit hali veya baskılanma ya da serbestlik bağlamında değerlendirilmesi gereken bir mesele olduğu ortaya çıkmaktadır. Dilin psikolojik ve toplumsal yönlerinin diyalektik -karşılıklı belirleyici- ilişkilerine dair tartışmalar mevcuttur. Son tahlilde odaklanılan yönüyle ana dili, yaşadığı toplumda azınlık durumunda kalan bireyin ya da grupların kimlik inşasında bir adım daha öne çıkmaktadır. Kosova'da *şehirli* olarak nitelenebilecek kesimlerde Türkler ve dolayısıyla Türkçe, *azınlık* muamelesi görmektedir. Kırsalda yaşayan Türklerin toplumsal ortamlarında ise Türkçe genel olarak, çoğunluğun dili olarak kabul edilmektedir. Şehirli Türklerle, kırsalda yaşayan Türklerin ana dillerine yönelik tutumlarındaki farklılaşma bu açıdan değerlendirilebilir. Şehirli Türkler için Türkçe bir kendini ifade ediş biçimi, kişisel ve toplumsal kimliğinin asli ögesidir. Onu *öteki*'den ayıran şey, Türkçedir. Var olmak için sarılacağı şeylerin başında Türkçe gelmektedir. Kırsalda yaşayan Türkler içinse Türkçe algısı bu yönüyle ön plana çıkmamaktadır. Öğrencilerin de toplumsal koşullardan etkilenmemesi söz konusu değildir. Bu başlık altındaki bulgular, sonuçlar bölümünde daha geniş planda değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Türkçe Öğretmenleri ve Alan Uzmanının Türkçe Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Çalışmanın Kosovalı Türkçe uzman ve öğretmenlerinin görüşleriyle ilgili sonuçlarına göre; Kosova Türkçe eğitimin sorunlarının başında ders kitabı eksikliği gelmektedir. Ayrıca ek kaynak ya da ders materyalleri konusunda da sıkıntılar mevcuttur. Yeni Türkçe öğretim programı için olumlu ve olumsuz çeşitli görüşler belirtilmişse de esasında çoğu öğretmenin programa dair belirgin ve ayrıntılı bir bilgisi olduğunu iddia etmek mümkün değildir.

Ders müfredatı/konularının ders kitapları ile uyumlu olduğu görüşü hakimdir. Türkçe eğitimi açısından ortam ile öğrenci ve veli tutumlarına dair olumlu görüşler ağır basmaktadır. Hem Türk kültürünü hem de Kosova toplumunu ilgilendiren, belirli gün ve haftalarda yapılan etkinliklerin düzenli ve sorunsuz gerçekleştirilebildiğinden bahsedilmektedir. Türkiye’de kutlanan milli bayramların tamamı Kosova Türklerince, kendi okullarında da kutlanabilmektedir.

Kosovalı Türk öğrencilerin alt ortaöğretimden üst ortaöğretime geçerken gireceği merkezi bir sınav hazırlanmaktadır. Bu sınav Kosovalı Türk öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır.

Görüşme yapılan Kosovalı Türkçe öğretmenlerin Türkçenin saygınlığından memnun, geleceği hakkında iyimser olduğu ifade edilebilir. Kosovalı Türkçe öğretmenlerinde, medya araçlarının daha çok olumlu etkilerinin olduğu görüşü hakimdir.

Kosova Türklerinde yaygın olan ağıza dayalı konuşma biçimlerinin medya araçları sayesinde peyderpey yerini Türkiye Türkçesine bırakacağına dair beklentiler baskındır. Çok dilli bir ortamda Türkçe eğitimi yapmakla ilgili görüşler de çoğunlukla olumludur. Çok dilli

ortamın Türkçe eğitime katkı sağlayacağı görüşleri ifade edilmiştir. Bunun Türkçe sesletime ve ayrıca yabancı dil öğrenmeye olumlu etkileri olacağı da ifade edilmiştir.

Türkçe derslerinde lektür uygulaması öğretmenlerin çoğu tarafından faydalı bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin dil becerilerinden en çok yazmada zorlandığını belirtmektedirler. Ayrıca dil bilgisi etkinliklerinin de aynı şekilde zor ve yorucu algılandığı ifade edilmektedir.

Sonuçlar; Kosova'da Türkçe eğitim ile öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Muzbeg, Uysal, Hoti, Baykuş, ve Kırık, 2014). Bu çalışmada ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde Türkçe dersine giren öğretmenler örneklemini oluşturmuştur. Bu açıdan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle ilgili değerlendirmelere odaklanılması gerekmektedir. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin %46'sı fiziki koşulların kısmen yeterli olduğunu, %43'lük kısım ise tamamen yetersiz olduğunu söylemektedirler. Türkçe ders kitaplarının durumuna ilişkin soruda ise kitapların bir kısmının olmasına rağmen yetersiz veya yardımcı kitaplarla yeterli olduğuna ilişkin görüşler ağırlıklıdır. Bu çalışmanın sonuçları gibi mevzu bahis çalışmada da kitap sorunu Türkçe eğitimin başat sorunu olarak görülmektedir. Kitapların içeriklerinin kısmen veya diğer yardımcı kitaplarla birlikte ihtiyacı karşıladığına ilişkin yargı %73 seviyelerindedir (Muzbeg, Uysal, Hoti, Baykuş, ve Kırık, 2014). Bu son sonuçla, bu çalışmanın Türkçe ders müfredatı ile ilgili bulgu ve sonuçları uyusmaktadır. Muzbeg vd., (2014) çalışmalarında, Türkçe eğitimin karşılaştığı diğer sorunları okuldaki olumsuz şartlar, ayrımcılıkla veya yönetimle ilgili sorunlar olarak tespit etmişlerdir. Özetle; ders kitabı, idari aksaklıklar, sosyoekonomik olumsuzluklar gibi sorunlarla beraber, genel anlamda öğretmenlerde Türkçe eğitimi ile ilgili iyimser görüşlerin ağır bastığı söylenebilir.

Yıldırım'ın (2016) *Kosova'daki Öğretmenlerin Çok Dilli Eğitime Yönelik Bilgi, Tutum, İnanç ve Öz Yeterliliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi* adlı doktora tezi, Kosova Türkçe eğitim öğretmenlerinin mesleki donanım ve tutumları ile ilgili dikkat çekici çıkarımlarda bulunmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ana dili Türkçe olan öğretmenler hem genel ortalama hem de alt boyutlar açısından, diğer dilleri örneğin Arnavutça ve Boşnakça ana dilini konuşan öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibidirler. Ayrıca, ana dili değişkeni bu araştırmada bir anlamda etnik mensubiyeti de yansıtmaktadır.

Araştırmanın diğer bir sonucu çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen inançları ile ilgilidir. Buna göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim bağlamında, kültürel farklılıkların

öğretiminin gerekliliğine ilişkin inançları tüm boyutlarda yüksek boyutlardadır. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı; öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançlarının yüksek olmasının ve öğretmenlerin inançları arasında farklılaşmanın düşük olmasının, çok kültürlü eğitim uygulamalarının başarısı açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri tarafından, çok kültürlü ve çok dillige hem Türkçe eğitim hem de başka açılardan olumlu bakıldığı sonucuna ulaşılması; Yıldırım'ın (2016) sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Kullanım Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Balkanlar Örneği adlı çalışma; Balkanlarda ana dili olarak Türkçenin öğretilmesinde belirli bir kitap ve müfredatın bulunmadığı, çocukların ana dillerini öğrenme ve geliştirmeye yönelik ders saatlerinin yetersiz oluşu, Türk öğrencilerde ana dili ve kültürel benlik bilincinin oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Şaşmaz ve Arslan, 2016).

Kosova ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmada Esler'e göre (2011): Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre "Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliği olarak "dersin anlaşılmasını kolaylaştırmalı" yanıtı öne çıkmıştır. "Düşünmeyi geliştirmeli özelliği ise en az tercih edilen seçenek olmuştur. Çalışmaya göre, Kosova'daki sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası Türkçe öğretim yöntemlerini öğretmede kendilerini yetersiz görmektedirler. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının Türkçe öğretiminde bir ders saatinde en çok üç yöntem kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin belirttiğine göre, İlköğretim 1. Kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yıllık planlarına göre kullandıkları Türkçe öğretim yöntemleri literatürde yaygın olarak belirtilen yöntem isimlerinden farklılık göstermektedir. Bu çalışmada odaklanılan grup sınıf öğretmenleri olsa da Türkçe dersi öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile ilgili olması bakımından çalışmanın sonuçları önemlidir.

Görüldüğü gibi çeşitli zamanlarda farklı boyutlarda yapılan araştırmalar benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kosova'da Türkçe eğitime dair birçok somut tespit yapılmasına rağmen, sorunların çözülmediği ya da çözülemediği anlaşılmaktadır. Zira aynı sorunların tespitleri defaatle yapılmıştır.

5.2. Kosova Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarının Özellikleri

Öncelikle belirtmelidir ki alt ortaöğretim 6, 7, 8 ve 9. sınıf basamaklarından oluşmaktadır. Türkçe ders kitaplarından iki tanesi basılmış, iki tanesi de basılamamıştır. Kosova alt seviye ortaöğretim Türkçe dersi plan ve programları çerçevesinde basılmış ders kitapları değerlendirildiğinde, ciddi manada bir uyumsuzluk göze çarpmaktadır. Bu uyumsuzluklar; programlarda ilgili kazanımlara yer verilmesine rağmen kitaplarda dinleme kurallarını uygulama ile ilgili etkinlik olmaması, aynı şekilde kitaplarda görsel okuma ve sunu becerileri geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik olmamasıdır. Programlarda analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, araştırmacı, keşfetmeyi seven bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmekte ya da sezdirilmektedir (Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2003; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2004; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2005; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2006). Türkçe öğretim programında eğitim felsefesinin çağdaş yaklaşımlarına uygun bir söylem geliştirilmesine rağmen, ders kitaplarının *esasici* eğitim anlayışına yakın bir anlayışla tasarlanması bu değerlendirmenin temel gerekçesidir (Acar-Erdol, 2018; Sünney F. H., 2018a; Sünney F. H., 2018b).

6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında her metin/bölüm/ünite aynı yapıda tasarlanmıştır.

Bahsedilen yapı:

Bu konuda neler öğreneceğiz?

Bu başlık altında tür ve şekil, dilimizi öğrenelim, tamamlayıcı bilgiler kısımları hakkında ön bilgiler verilmektedir.

Hazırlık çalışmaları

Bu başlık altında, işlenecek metnin özelliklerine göre ön bilgiler verilmektedir.

Metin

Metin başlığı altında, metnin başlığı, metin, metin yazarı bulunmaktadır.

Metni inceleyelim

Metin inceleyelim başlığı altında, metin altı soruları olarak da tabir edilen metinle ilgili sorular bulunmaktadır. Bunlar; kelimeler, deyimler, anlama ve anlatım çalışmaları, tür ve şekil alt başlıklarına bölünmüştür.

Ödev

Ödev başlığı altında bir sonraki metin/ünite/bölüm ile ilgili ön hazırlık yapılması adına ev ödevi verilmektedir.

Dilimizi öğrenelim

Bu başlık altında Türkçe ve Türk edebiyatına dair bilgiler verilmektedir.

Tamamlayıcı bilgiler

Burada yazılı ve sözlü anlatım, dil bilgisi vb. konularda ek bilgiler verilmektedir. Fakat dil bilgisi konularının dağılımında bazı sorunlar vardır. Programa göre 7. sınıfta işlenmesi gereken bazı konular kitapta bulunmazken, müfredatta olmayan birkaç konu kitapta işlenmektedir.

Milli ve evrensel değerlerin şartlara en uygun şekilde Türkçe ders kitaplarında yer bulduğu söylenebilir. Türkçe eğitiminin tali amaçlarından birisi olarak, Kosovalı Türklerin milli bilinçlerini; birlik duygularını korumaları bu noktada ilk akla gelebilecek konulardır.

Kosova ile benzer şartlar taşıyan Makedonya’da Türkçe eğitimin ders kitapları konusundaki sorunlar da Kosova’ya benzemektedir. Makedonya’da kitap basımı özel yayınevlerine havale edilmekte, yayınevleri de talebin az olmasını gerekçe göstererek Türkçe ders kitaplarını basmamaktadır. Genellikle Türkçe eğitim ders kitapları Makedon yazarlar tarafından yazılıp, sonradan Türkçeye çevrilmektedir. Bu da başka sorunları beraberinde getirmektedir. Zaten birçok kitap basılamadığı gibi, Makedonya’da ilköğretim okullarında okutulan kitaplarda Osmanlıyı ve Türkleri karalayan metinlere yer verilmektedir. Sonuç olarak, Makedonya’da Türkçe derslerinde ve diğer branş derslerinde Türk öğrenciler ve öğretmenler ders araç gereçleri konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Kayadibi, 2016, s. 72-73).

Ders kitapları konusunda kurumsal girişimlerde bulunulması gerektiği ortadadır. Bunlar Türkiye ve Kosova devletlerinin iş birliğinde geliştirilebilecek faaliyetlerdir. Hâlihazırda Türkiye ve Kosova’nın eğitim kurumları, üniversiteleri ve çeşitli vakıfları arasında birçok ortak proje yürütülmektedir. Yapılan ve yapılabilecek çalışmalar, öneriler bölümünde daha ayrıntılı gözden geçirilmiştir.

5.3. Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri

Araştırma sonucunda dinleme becerisi başarı oranı %63, konuşma becerisi başarı oranı %64, okuduğunu anlama becerisi başarı oranı %65, yazma becerisi başarı oranı %26 olarak tespit edilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri açısından çıkan sonuca göre; yazma becerisi puan ortalaması dışındaki oranlarda “çok” düzeyinde bir başarı seviyesi yakalansa da yazma becerisi başarı puanı “düşük” düzeydedir. Dinleme, okuma, okuduğunu anlama ve konuşma becerileri başarı oranları yakın değerlerine karşılık, yazma

becerisi başarı düzeyi diğerlerinden oldukça düşüktür (Düzey= düşük). Yazma becerisi ölçüğü standart sapma değeri düşük olması verilerin homojen dağıldığı ve öğrencilerin yazma becerilerinin birbirine yakın olduğu yani genel olarak yazma becerisinde başarısızlık olduğu sonucuna ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Dinleme ve okuduğunu anlama becerileri puan ortalamalarının standart sapma değeri de aynı şekilde öğrencilerin birbirine yakın puanlar aldığını göstermektedir. Bunun aksine konuşma ve okuma beceri ölçükleri standart sapma değeri yüksek olması bu becerilerde öğrencilerin birbirlerine yakın başarı göstermedikleri, bu anlamda başarılı ve başarısız öğrencilerin ayrıştığı söylenebilir.

Kosova 9. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarını ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlayan Karadaş'ın (2015) yüksek lisans çalışması ile bu çalışmanın benzer ve farklı sonuçları vardır. Karadaş (2015), Kosova 9. sınıf Türkçe eğitimi öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarını 20 sorudan oluşan TEOG sınavı ayarında bir ölçekle belirlemiştir. Ölçek *söz varlığını zenginleştirme, cümlede anlam, edebi türler, paragraf, yazım bilgisi, dil bilgisi* şeklinde yapılandırılmıştır. Yapılan test (TEOG) okuduğunu anlama becerisi ve dil bilgisi konularının kavranması noktasında değerlendirmeleri mümkün kılmaktadır. Bu açıdan sağlıklı bir karşılaştırma yapılamayacak olsa da öğrenci başarılarına dair sonuçların gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.

Karadaş'ın (2015) ulaştığı bulgularda sorulara verilen yanıtların başarı ortalamaları, söz varlığını zenginleştirmede %24, cümlede anlamda %42, edebi türlerde %65, paragrafta %28, yazım bilgisinde %19, dilbilgisinde %25'tir. Edebi türler konusunda nispeten başarılı olmakla beraber tüm alanlarda öğrenciler başarısız olmuştur. Bu konu alanları ve ölçek maddeleri öncelikle okuduğunu anlama becerisi ile ilişkilidir. Çalışmamızda okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi %65'tir. Ulaşılan sonuçlar bariz bir şekilde farklıdır. Bu çalışma gruplarının farklı olması ile ilgili olabileceği gibi ölçekle ilgili de olabilir. Tamamen Türkiye'de uygulanan bir merkezi sınav temelinde ölçek geliştirmenin yöntem açısından doğru olmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim sürecinin ölçme değerlendirme işi, mevcut program, uygulamalar ve ders materyallerinden bağımsız düşünülemez. Bu açıdan Türkçe öğretim programı, öğretmenlerin yazılı yoklamaları ve ders içi uygulamaları ile ders kitabına uygun ölçek geliştirme çalışmaları yapılması daha makul görülmektedir. Karadaş'a (2015) göre öğrencilerin en başarısız olduğu konu alanları olarak yazım bilgisi ve dil bilgisi alanlarının öne çıkması, Karadaş (2015) ile bu çalışmanın sonuçları arasındaki benzerlikleri göstermektedir. Zira dilbilgisiyle ilişkilendirilebilecek dinleme ve okuduğunu anlama

ölçekleri maddelerinin başarı ortalamaları nispeten düşüktür. Aynı şekilde yazma becerisi başarı ortalaması belirgin şekilde diğer becerilerden düşüktür.

Makedonya'da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi, 7. Sınıf Örneği adlı doktora çalışmasında, Makedonyalı 7. sınıf Türkçe eğitim öğrencilerinin dil becerileri başarı düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Kayadibi, 2016). Bu çalışmanın problem durumu ve çalışma grubu özellikleri bakımından benzerlikler gösteren Kayadibi'nin (2016) çalışmasının sonuçlarını gözden geçirmek faydalı olacaktır.

Makedonya'da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri düzeyi %60 seviyesinde tespit edilmiştir. Bu değer de bu çalışmanın bulguları ile hemen hemen aynıdır.

Kayadibi'nin (2016) çalışmasında, dinlediğini anlama becerilerine ilişkin düzey %73 seviyesinde belirlenmiştir. Bu oran bu çalışmanın ulaştığı sonuçlara göre, yüksek olsa da yakın bir değerdir. Konuşma becerisi düzeyi %80 düzeyindedir. Bu değer de bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yazma becerisi düzeyleri bu çalışmamızda olduğu gibi diğerlerine göre en düşük olan bir değere tekabül etmektedir: %56. Bu düzey bir başarı, başarısızlıktan ziyade vasat olarak değerlendirilebilir.

Kurt'un (2017) ulaştığı sonuçlara göre, Gagauz öğrencilerin okuma becerisine ait başarı puanlarının ortalaması %66'dır. Gagauz öğrencilerin dinleme becerisine ait başarı puanlarının ortalaması %75, konuşma becerisi başarı puanları ortalaması %47, yazma becerisine başarı puanlarının ortalaması %53'tür. Konuşma becerisinde orta düzey olmak üzere diğer becerilerde "başarılı" sayılabilecek sonuçlar alınmıştır. En düşük başarı konuşma becerisindedir. Kosovalı öğrencilerle ilgili ulaşılan sonuçlarda ise yazma becerisi en düşük seviyede çıkmıştır (s. 137).

Stefan (2013), Romanya'da Türkçe öğretimini inceleyen yüksek lisans çalışmasında, Türkçe eğitim öğrencilerini değil, Türkçe öğretmenlerini çalışma grubuna dahil etmiştir. Öğretmenlerle uygulanan anket çalışması öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeyleri ile ilgili öğretmen görüşlerini sunmaktadır. Bu açıdan burada ortaya çıkan sonuçlarla bu çalışmanın dil becerisi başarı düzeyleri sonuçları arasında ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeye göre; öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde %82, konuşma becerisinde %10, dinleme becerisinde %3, yazma becerisinde %3 oranında

başarılıdır (Stefan, 2013, s. 72). Bu sonuçların da bu çalışmanın sonuçlarıyla da uyduğu şeklinde değerlendirme yapılabilir. Stefan'ın (2013) çalışmasında, okuduğunu anlama becerisi gayet başarıyla öğrencilerin diğer becerilerde son derece başarısız olduğu düşünülmektedir. Konuşma becerisi ile ilgili bu olumsuz durumun sebeplerinden öne çıkanı, Stefan'da da (2013) belirtilen, Türkçenin ağıza dayalı konuşulması olgusu olmalıdır.

Dinleme becerisi ile ilgili olumsuz algı, dinleme alanı etkinlikleri konusunda koşulların düzenlenmemiş olması ile ilgili olmalıdır. Yazma becerisindeki başarısızlık algısı ya da başarısızlık durumu ilgili çalışmaların tümünde sonuçlar benzer şekilde dile getirilmiştir (Kayadibi, 2016; Kurt B. , 2018; Andreiienko, 2014).

Batı Trakya bölgesi Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini sunan Ahmet'in (2005) ulaştığı sonuçlara göre, okuduğunu anlama becerisi genel ortalaması %36, yazılı anlatım becerisi genel ortalaması %42 seviyesindedir. Ahmet'in (2005) sonuçları bu çalışma ve Balkan bölgesi Türklerinin ortaokul seviyesinde Türkçe dil becerileri ölçen diğer çalışmalarla farklı sonuçlar göstermektedir (Kurt B. , 2017; Kayadibi, 2016). Özellikle yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre en üst seviyede olması diğer çalışmalarda da görülmeyen bir durumdur.

5.3.1.Okuma Becerisi

En başarısız olunan ölçütler:

Okuması pürüzsüzdür (%58).

Okumadaki duraklamalar uygundur (%54).

Anlam vurgulamalarla yansıtılır (%54).

En başarılı olunan ölçütler:

Kelimeleri doğru telaffuz eder (%80).

Noktalama işaretlerine uygun okur (%68).

Okuma hataları yapmaz (%68).

Pürüzsüz okuma tonlamanın kulak tırmalayıcı olmaması şeklinde de anlaşılabilir. Bu bakımdan Kosovalı öğrencilerin Türkçenin konuşma ezgisini yeterli düzeyde edindiğini düşünülebilir. Öğrencilerin okul dışında da çoğunlukla Türkçe konuştuğu

gözlemlenmektedir. İlgili çalışmalar ve kişilerin ifadelerinde de bu şekilde değerlendirmeler görülmektedir. Dolayısıyla bu durum bahsedilen dil edinim sürecinin en önemli etkenidir.

Metindeki *Duygusal durumlar okumaya yansıtılır* ölçütünde en az seviyede standart sapma görülmektedir. Ortalama puanın da yüksek olması öğrencilerin bu ölçütte genel olarak başarılı ve yakın seviyelerde olduğunu göstermektedir. *Anlam vurgulamalarla yansıtılır* ölçütünde en yüksek seviyede standart sapma tespit edilmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında bu ölçütte düşük başarı tespit edilmesi, bu konuda ek çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmektedir. *Anlam tonlamalarla yansıtılır* ölçütünde en düşük ortalama puan, *Kelimeleri doğru telaffuz eder* ölçütünde ise en yüksek başarı puanı elde edilmiştir.

5.3.2.Okuduğunu Anlama Becerisi

Ortalama değerler ve sapma değerlerine bakarak maddeler ve ilgili oldukları ölçütler hakkında başarı açısından sonuçlar çıkarılabilir. Bu açıdan en başarılı ve başarısız ölçütler belirginleştirilebilir.

En başarılı olunan ölçütler:

Okuduğu metinde geçen kişiler ve özelliklerini belirtme (%81).

Metinde geçen olayları oluş sırasına göre sıralama (%78).

Görselle ilişkili atasözünü belirleme (%76).

En başarısız olunan ölçütler:

Görselin odaklandığı komuyu belirleme (%58).

Okuduğu metinde geçen deyimleri belirleme (%56).

Görseli doğru yorumlama (%26).

Öğrencilerin en başarılı olduğu noktaların hikâyenin temel öğelerini kavrama ile ilgili olduğu görülmektedir. Olaya dayalı metinlerin ilkökul ve ortaokul seviyesindeki öğrenciler için daha cazip olduğu da gözlemlenmektedir. Alanyazında 5N1K olarak kodlanmış olan teknik, esasında olay yazılarını çözümlenmek amacıyla tasarlanmış indirgeyici bir tekniktir. Olaya dayalı metinlerin çözümlenmesinde sık başvurulan bu tekniğin öğrenciler tarafından da bilinçli ya da sezgisel olarak genellikle başarılı bir şekilde kullanıldığı sonucuna varılabilir.

5.3.3.Yazma Becerisi

En başarısız olunan ölçütler:

Satırların düzgün olması (%34).

Başlığın konuya uygunluğu, kısa ve dikkat çekici olması (%37).

Konuya uygun giriş bölümü bulunması (%40).

Yukarıdaki ölçütlerde öğrencilerin en başarısız sonuçlar aldığı görülmektedir. Yazmada yaratıcılığın ve disiplinin önemini göz önünde bulundurulduğunda en kritik ölçütlerde öğrencilerin başarısız olduğu görülebilir. Dijital yazmanın, geleneksel yazma üzerinde kurduğu baskının; yazı düzeni, yazının okunaklı olması ve disiplini üzerinde ciddi etkileri burada da kendini göstermektedir. Akıllı telefonlar, bilgisayarlar yoluyla çeşitli uygulamalar ve sosyal medya araçlarında yazışmalar yapılmakta dolayısıyla, bu da bir nevi yazma etkinliği olmaktadır. Dijital yazmanın, yazma eğitimiyle ilişkisi bu bağlamda değerlendirilebilir.

En başarılı olunan ölçütler:

Konuya uygun gelişme bölümü bulunması (%70).

Konunun farklı boyutlarda ele alınması (%68).

Kelimelerin doğru ve anlamlarına uygun olarak yazılması (%54).

Yukarıdaki ölçütlerde, en başarılı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İfade gücü ve sözcük dağarcığının yazma sürecindeki rolü de çok önemlidir. Dikkat çeken bir nokta, giriş bölümünün başarısız, gelişme bölümünün genellikle başarılı bir şekilde yazılmasıdır. Öğrencilerin yazma etkinliğinin odağına koydukları konuyu nasıl ele alacakları konusunda tereddütte kaldıkları, yazma sürecinin başlangıcında zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında en azından bu çalışma grubu öğrencilerinin yazma sürecinin giriş yani yazı kompozisyonu oluşturma sürecinin tanıtmaya, tanımlama aşamasında yetersiz olduğu; gelişme yani genişletme ve geliştirme aşamasında daha yeterli olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu durum da yazma planı kavramının önemini anımsatmaktadır.

Yazma planı veya planlı yazma, analitik düşünmeyi geliştirmenin en önemli araçlarından biridir. Dil becerileri içinde en başarısız sonuçlar, açıkça yazma becerisi ile ilgilidir. Yazma becerisinin analitik düşünme, planlı hareket etme, entelektüel gelişim gibi zihinsel gelişime birçok bakımdan katkı sağlamasının yanı sıra günlük hayat rutinlerinde de işlevsel olduğu

ortadır. Plansızlığın, öngörüsüzlüğün sirayet ettiği toplumda yazma sürecini sistematik hale getir(e)me/me meselesi, Türkçe öğretmenleri öncelikli olmak üzere eğitimcilerin çoğu tarafından bir sorun olarak algılanmaktadır. *Kervan yolda düzülür* anlayışını aşmak için bütüncül bir değişimin gerektiği ortadadır.

Çalışmamıza amaçlarına benzer şekilde Kosova 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan Karadaş (2015), yazım bilgisi ve dil bilgisi alanlarında başarısız olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmamızda da yazma becerisi başarı düzeyleri bakımından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı şekilde yazma becerisi başarı ortalaması belirgin şekilde diğer becerilerden düşüktür.

Özdemir (2013), *Kosova İlköğretim İkinci Kademedeki Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri* adlı yüksek lisans çalışmasında, Kosovalı 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini alt boyutlarıyla ölçmeyi hedeflemiş ve çeşitli sonuçlara ulaşmıştır.

Sonuçlara göre, Kosovalı Türk öğrencilerin yazıları ele alındığında en başarılı oldukları konular:

Açık anlaşılır ve standart bir Türkçe ile yazma.

Düzenli ve okunaklı el yazısı ile yazma.

Metinde konunun bütünlük ve mantıksal tutarlılık içinde işlenmesi.

Kosovalı Türk öğrencilerin yazıları ele alındığında, başarı oranlarının en düşük olduğu konular:

Yazıya uygun ve etkili bir başlık yazılması.

Konuya uygun, etkileyici bir giriş bölümü oluşturulması.

Kâğıdın üst, alt ve yan boşluklarının standart ölçülere göre düzenlenmesi.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yazma becerisi alt boyutlarında başarı ortalamalarına göre en başarılı ve başarısız olunan ölçütlerle ilgili çalışmanın sonuçları kıyaslandığında, iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Çalışmalarda kullanılan *Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Ölçeği* ile *Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin* yapısal olarak benzerlik gösterdiği de görülmektedir. Bu açıdan değerlendirme ölçütlerini karşılaştırmanın yanıltıcı olmayacağı düşünülebilir.

5.3.4.Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi ölçeği madde istatistiklerine bakıldığında en başarılı olunan ölçütler:

Konuşmaya, konuya uygun bir giriş yapılması (%75).

Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi (%74).

Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurulması (%73).

En başarısız olunan ölçütler:

Konuşmanın uygun ifadelerle bitirilmesi (%45).

Kendine güvenerek konuşulması (%46).

Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapılması (%54).

Başarılı ve başarısız olarak öne çıkan ölçütlere bakıldığında; analitik/sistemik düşünme gerektiren ölçütlerde öğrencilerin başarısız olduğu; kendine güven, dili doğru kullanma yeterliliklerini gerektiren ölçütlerde öğrencilerin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun da yine genel bir sorun olarak; dili konuşanların dilin estetik ve etkili kullanımından ziyade pratik amaçları gerçekleştirmeye yönünde eğilim göstermesi ile ilişkili olabileceğini varsaymak mümkündür.

Konuşma dilinde yazı diline nazaran daha az karmaşık cümleler kurulur. Aynı şekilde aktif sözcük dağarcığı konuşma dilinde daha dar kapsamlıdır. İletişimin ve iletişim araçlarının güçlendiği ve *korkunç* bir hıza ulaştığı çağımızda yazı dilinin de biraz önce bahsettiğimiz anlamlarda konuşma diline yaklaştığını görülmektedir. Bunun işlevselliğin ve hızın öne çıkmasıyla alakalı olduğu düşünülebilir. Her alanda etkileri görülebilen bu işlevselci ve faydacı anlayış, kuşaklar arasında söylem farkı yaratan başlıca etkenler olmaktadır. Genelde eski kuşak, yeni kuşağı dili estetik konuşmamakla, sözcük ve cümle bilgisinin *kıtlığı* ile itham etmektedir. Günlük hayatı kısıtlı sözcük ve deyimlerle yavan bir söylemle geçiren insanlara dair serzenişler sıklıkla dile getirilmektedir. Bu tespitlere getirilecek bir eleştiri; her çağda toplumun alt ve üst tabakaları arasında söylem farklılıkları olduğu, medya öncesi dönemde yazılı kaynakların büyük oranda toplumsal üst tabaka tarafından oluşturulması sonucu geçmişte toplumun genelinin yazı dilini estetik ve doğru kullandığına dair yanlış bir kanaat oluştuğu yönünde olabilir. *Avam ve havas dili* ayrımı meselesine girmeden en azından Cumhuriyet Dönemi'nde toplum olarak konuşma dilinin gayet estetik olduğuna, kurallara

uygun konuşulduğuna dair kanaat uyandıran veriler de vardır (TRT Arşiv, Sokak Röportajları, 2019).

Dilin ezgisi, konuşmanın ezgisi ile yakından ilişkilidir. Sadece sözcükleri seslendirmek yetkin bir konuşma için yeterli olmayacaktır. Bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin dilin ezgisini kavramakta çok zorlandığı gözlemlenebilmektedir. Konuşmanın bürün yönünü düşününce, konuşma için dilin müziği benzetmesi de bu bağlamda yapılabilir (Önal, 2012).

Sonuç olarak, genel manada öğrenciler konuşmanın sesletim açısından başarılı; planlı ve amaçlı konuşma açısından başarısız olmuştur. Madde istatistiklerine dönülürse, ortalama başarı puanları ve standart sapma değerleri; konuşma becerisi başarı düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Dikkat çeken değerlere bakılacak olursa; *ana fikri vurgulayarak konuşulması, düşüncelerin mantıksal bütünlük içinde sunulması, konunun uygun bir sonuca bağlanması, kendine güvenerek konuşulması* ölçütlerinin ortalama başarı puanlarının nispeten düşük buna karşılık standart sapma değerlerinin yüksek olması dikkat çekicidir. Bulgulara göre bu ölçütlerde öğrencilerin başarı düzeyleri farklılaşmaktadır. Yeterli seviyede olan öğrencilerle beraber daha fazla sayıda öğrenci bu ölçütlerde başarısız denilebilecek seviyededirler.

İlgili çalışmalardan biri olan Demir ve Kurt'un Gagauz öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini inceledikleri çalışma, birçok yönden bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre; ebeveynlerin eğitim ve sosyoekonomik durumları, evde Türkçe konuşma durumları öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Bununla ilintili olarak yakın çevre ve ailesi ile Türkçe konuşmayı daha çok tercih eden öğrencilerin konuşma becerileri daha üst düzeyde görülmüştür (2016).

Bir başka ortak bulgu da konuşma becerisi düzeyi açısından, kız öğrencilerin belirgin bir şekilde erkeklerden daha önde olmasıdır (Demir ve Kurt, 2016).

5.3.5.Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi alt boyutları başarı düzeylerini başarı puanı ortalama değerleri ve standart sapma değeri açısından değerlendirilmiştir.

En başarılı olunan ölçütler:

Dinlediği metinle ilgili sorulara cevap verme (%82).

Dinlediği metinde ana fikrini belirleme (%76).

Dinlediği metinde geçen atasözlerini belirleme (%75).

En başarısız olunan ölçütler:

Dinlediği metinde geçen türemiş fiilleri belirleme (%26).

Dinlediği metinde geçen basit fiilleri belirleme (%34).

Dinlediği metinde geçen bileşik fiilleri belirleme (%54).

Sonuçlara göre öğrenciler, dinledikleri metni dil bilgisel yönden değerlendirme anlamında daha başarısız olmuşlardır. Görsel okuma kazanımlarında olduğu gibi ders kitaplarında dinleme kazanımları ile doğrudan ilgili etkinlik yoktur. Türkçe öğretmenleri ders içinde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıklarını ifade etse de tutarlı ve düzenli dinleme etkinlikleri yapılması ders kitapları olmaksızın mümkün görünmemektedir. Dil bilgisi gibi öğrencilerce kavranması nispeten zor olan konuların dinleme metni üzerinden anlaşılmasının, aksak bir dinleme eğitimi ile mümkün olamayacağı zaten öngörölmüş bir durumdur.

Dinlenen metinde geçen olaylarla ilgili sorulara cevap verilmesini isteyen ölçek maddelerinde en yüksek ortalama puanlar elde edilmiştir. İlginçtir ki sapma değerleri de en düşük bu ölçütlerde tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin çoğu yeterli düzeyde dinlediği metinde geçen olayları kavramakta ve ifade edebilmektedir.

Türkiye’de Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2019) ve Türkçe dersinin işlenişine bakıldığında dinleme becerisini geliştirmek üzere öğretmen tarafından okunan ya da dijital kaynaklardan dinletilen dinleme metinlerinin kullanıldığı görölmektedir. Kosova’da ise Türkçe öğretmenleri zaman zaman metinleri kendilerinin okuduklarını ifade etmektedirler. Türkçe dersinde dijital kaynakların kullanımı ise yok denecek kadar azdır. Öğretmenler metni okurken ya da okuduktan sonra öğrencilere metinle ilgili sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Türkiye’deki nispeten çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş dinleme etkinliklerine karşın Kosova’da bu beceri alanında soru cevap tekniği ile yetinilmektedir. Kosova Türkçe öğretim programlarının dinleme alanı hedefleri ile uyumlu olmayan bu durum, dinleme eğitiminde özellikle görsel ve işitsel uyaranların bu denli geliştiği çağımızda öğrencilerin dikkatini çekmek becerilerini geliştirmek anlamında yetersiz kalınmasına sebep olacaktır.

5.4. Dil Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkileri

Kosova 7. sınıf Türkçe eğitim öğrencilerinin; dinleme, okuma, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerisi ortalama başarı puanları ile cinsiyet, iki dillilik, yaşanılan yer, ebeveynlerin meslek ve eğitim durumu, evinde Türkçe kitap bulundurma durumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığına dair bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar bu değişkenlere göre sunulmuştur.

5.4.1. Cinsiyet ve Dil Becerileri

Bulgular, Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinde cinsiyetin, Türkçe dil becerileri başarı puanları üzerinde etkisi olduğuna işaret etmektedir. İstatistiksel bakımdan yalnızca okuduğunu anlama becerisi başarı puanlarında anlamlı veriler elde edilse de tüm dil becerileri başarı puanlarında kız öğrencilerin açıkça daha önde olduğu görülmektedir.

Dil becerilerinde cinsiyet değişkeninin belirleyiciliğinin olup olmadığına dair bulgulara göre; okuduğunu anlama becerisi başarısı ile öğrenci cinsiyeti arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Fark kız öğrenciler lehinedir. Yani kız öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde erkeklerden daha başarılıdır. Diğer dil becerilerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da tüm becerilerin başarı puanı genel ortalamalarında kız öğrencilerin hep daha yüksek ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir.

Konuşma becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,55$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 2,93$) daha yüksektir. Okuma becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,43$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 3,18$) daha yüksektir. Yazma becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,42$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 2,49$) daha yüksektir. Dinleme becerisi kız öğrenci ortalama puanı ($\bar{X} = 3,27$), erkek öğrenci ortalama puanından ($\bar{X} = 3,12$) daha yüksektir.

Tüm bu bulgulardan ulaşılabilecek sonuç ya da genelleme, Türkçe dil becerilerinde kız öğrencilerin daha başarılı olmasıdır. En azından Kosova 7. sınıf Türkçe eğitimi öğrencileri örneklemini üzerinden bir değerlendirme yapılırsa, kız öğrencilerin Türkçe dil becerilerinde erkeklerden daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir.

Gagauzya'da duruma bakılacak olursa, cinsiyet değişkeninin tüm dil becerilerinde anlamlı seviyede etkili olduğu görülür. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümünde

kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır (Kurt B. , 2017, s. 160-193; Demir ve Kurt, 2016). Dolayısıyla Gagauzya’da da benzer bir sonuç çıkmıştır.

Cinsiyet değişkeni ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi gerek amaç gerekse alt problem olarak inceleyen birçok çalışmaya alanyazında rastlanabilir. Hatta cinsiyet en çok incelenen değişkenler biridir (Bozkurt ve Orak, 2016, s. 93). Peki bunca *sonucun sonucunda* ne olmaktadır. Aslında genelde durum tespiti yapılmakta bir sonuca varılamamakta ya da somut öneriler ortaya çıkmamaktadır.

Daha geniş bir pencereden bakılırsa, meseleyi dil gelişimi ve cinsiyet ilişkisi açısından yani gelişimsel psikoloji açısından ele almak daha uygun görünmektedir. Örneğin cinsiyet değişkeni ile dil becerileri başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bu çalışmanın ulaştığı sonuçlar; ancak bireyde ilgi ve becerilerin dönemseller olarak değişmesi gerçeği göz ardı edildiğinde daha kesin bir yargı haline gelecektir. Daha açık bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin bedenseller ve zihinsel gelişimlerini genelleyici bir söylemle değerlendirilse bile farklı cinsiyetteki bireyler için sürecin eş zamanlı işlemeyebileceği akıldan çıkarılmamalıdır.

Bebeklik, ilk çocukluk, çocukluk, geç çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde erkek ve kadının zihinsel ve bedenseller gelişimi, davranış örüntüleri, algıları vb. birbirinden farklı zamanlarda farklı hızlarda değişim ve gelişim gösterir. Eğitim hayatı açısından durumu somutlaştırmakta yarar vardır. Buna göre erkek ve kızlarda ergenliğin farklı yaşlarda başlayıp bittiği göz önüne alınarak değerlendirmeler yapılmalıdır. İlkokul ve ortaokulun sonlarına kadar kız öğrenciler gelişim dönemi açısından hep önde olduğu için, zihinsel ve bedenseller hatta duygusal olgunlaşmaları erkeklerden genellikle önce olmaktadır. Derslerde akademik başarı ortalamaları daha yüksek, çeşitli konulardaki duyarlılıkları daha gelişmiştir. Bu döneme odaklanan akademik çalışmaların cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlarında yüksek oranda kız öğrencilerin lehine bir durum ortaya çıkmasını bu bağlamda tekrar değerlendirmek gerekmektedir. Gelişimseller dönem olarak ergenlikte, erkeklerin zihinsel ve fiziksel gelişimi hızlanmaktadır. Fakat ergenlik döneminin erkeklerde kızlardan daha geç yaşlarda geçirilmesiyle ilgili olarak lise çağında öncekinden farklı bir durum ortaya çıkabilmektedir. Bu dönemde de erkekler daha hızlı bir gelişim sürecinin içine girerler. Artık bu dönemden sonra erkeklerin daha başarılı olacaklarını iddia etmek de aynı şekilde doğru olmayacaktır.

5.4.2. İki Dillilik ve Dil Becerileri

Tek ana dilli (Türkçe) ve iki ana dilli (Türkçe ve başka bir dil) öğrencilerin bu durumlarının Türkçe dil becerileri başarı düzeyleri ile anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığına dair elde edilen bulgulara göre, dil becerilerinden hiçbirinin başarı düzeyi ile iki dillilik durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Dolayısıyla sonuçlar, iki dilliliğin dil becerilerine etkileri konusunda manidar veriler sunmamaktadır. Fakat bu konu bilim insanları tarafından çokça tartışılmış bir konudur. İki dilliliğin eğitim hayatını olumsuz etkileyeceğine dair görüşlere karşılık, aslında bunun esasında çok dilli öğrencilerin ebeveynleri ve toplumsal çevrelerinin özellikleri olduğuna dair kanıtlar sunan araştırmalar vardır (Ceyhan ve Koçbaş, 2011).

Dilbiliminde çok dillilik ya da iki dillilik olarak tanımlanan farklı açılardan, farklı alt başlıklarda değerlendirilebilmektedir. Kosova gibi birçok dilin sosyal ortamda konuşulabildiği, çok dilliliğin sıradan bir olgu olarak algılandığı bir ülkede de toplumsal çok dillilikten bahsedilebilir. Toplumsal çok dilliliği etkilediğini belirttiğimiz değişkenler haliyle Kosova'da konuşulan dillerle ilgili algıları da değiştirebilmektedir. Örnek vermek gerekirse bölgede Türkçe, Sırpça ve Arnavutçanın saygınlık algısı yaşanan olaylarla yakından ilişkili olmuştur. Osmanlı döneminde Türkçe, bağımsız Kosova'dan önce Sırpça, bağımsızlıktan sonra da Arnavutça; baskın, saygın dil haline gelmiştir. Bu durumun Kosovalı Türk öğrencilerinin dil tutumlarını, uzun vadede Türkçe söyleyişlerini de etkileyebileceği söylenebilir (Rezzagil ve Ataman, 2014). Bu açıdan iki dilliliğin özellikle konuşma becerisi başarı düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olacağına dair tahminler yürütülebilir. Bunun aksine tek ana dilli konuşma becerisi başarı puanı ortalaması ($\bar{X}=3,22$) ve iki ana dilli öğrencilerin konuşma becerisi başarı ortalamaları ($\bar{X}=3,15$) hemen hemen aynı çıkmıştır. Gözlemlere göre de iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe söyleyiş özelliklerinde diğer ana dilin etkisi asgari düzeyde kalmaktadır. Bu Kosova'da Türkçenin edilgen bir dil konumunda olmaması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda edilgenlik, azami düzeyde diğer dillerden etkilenmek, buna karşın asgari düzeyde etkilemek anlamındadır.

Doğal ortamda konuşulan bir dilin edilgen hale gelmesi, baskın bir dilin varlığına bağlıdır. Çoğunlukla baskın dil, edilgen dilin saygınlığını sarsmakta, ileriki aşamalarda, konuşur sayısını dolayısıyla da geleceğini tehdit etmektedir. Kosova'da böyle bir durum olmadığı hem gözlemlenebilmekte hem de konu uzmanları ve yayınlardan anlaşılabilir (Bay, Koro, Volkan, Kervan, ve Yıldırım, 2017; Bozic, 2011; Gökdağ B. A., 2012; Sülçevsi, 2018).

Bir Balkan ülkesi olan Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde çok sayıda Türk yaşamaktadır. Burada Türkçenin yönelik algı daha farklıdır. Bu bölgede yaşayan Türklerin Türkçe eğitimi ile ilgili ciddi sıkıntılar mevcuttur (Ahmet, 2019). Edilgen dilin baskı altına alınmasının sosyoekonomik yansımaları daha derin olmaktadır. Bölgede devlet okullarında Yunanca eğitim verilmektedir. Buna rağmen Türklerin genel olarak Yunancayı yeterli seviyede öğrenememesi gerekçesiyle devlet kurumlarında çalışamaması, yaygın görülen bir durum olmaktadır. Ekonomi, eğitim, sanat vb. her alanda Türkler genellikle geri planda kalmaktadır. Tüm bu politik ve toplumsal baskılar ve şartlar içinde bireyin kimlik bunalımı yaşaması kaçınılmaz olmaktadır. Bu olumsuz durumu çocukluktan itibaren yaşayan birey Türk olmanın ya da Türkçe konuşmanın bu bölgede beraberinde getirdiği sonuçlar bağlamında çeşitli toplumsal ve psikolojik sorunlar yaşayabilir. Bunu aşmanın yolu şüphesiz Batı Trakyalı Türk çocuklarının öncelikle ana dilleri olmak üzere baskın/hâkim dili de yeterli düzeyde öğrenmeleri, donanımlı bireyler olarak, yaşamın her alanında başarılı olmaları ya da olumsuz algıları yıkmalarıdır. Bunu destekleyecek bir örnek olarak, Almanya'da yaşayan ortaokul düzeyi Türk çocuklarının Almanca ve Türkçe dil becerileri üzerinde yapılan bir araştırmada, "Türkçem daha iyi" diyen öğrencinin hem Almanca dil becerileri hem Türkçe dil becerileri, "Almanca daha iyi" diyenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu durum da ana dili Türkçe dil becerilerinin gelişmiş olmasının, Almanca dil becerilerine de çok olumlu yansıdığı yönünde yorumlanmıştır (Sakarya Üniversitesi, 2013, s. 138).

İki dilli Türk çocukların yaşadığı coğrafya olarak çalışma bağlamında, Balkan bölgesine değinilmiştir. Aslında iki dilli Türk çocuklarının sayısal olarak çoğunluğu Batı Avrupa ülkelerindedir. Almanya, Avusturya, Fransa, Belçika, Hollanda gibi ülkelerde çok sayıda Türk yaşamakta, *gurbetçi* olarak tabir edilen bu Türkler, 60 yılı aşkın bir süredir devam eden, çoğunlukla iş edinme amaçlı göçlerle buralara yerleşmişlerdir. İki dilli Türk çocuklarının ana dili olarak Türkçenin yaşanılan ülkenin baskın/hâkim dili karşısında ciddi anlamda yok olma tehlikesi yaşadığı ifade edilmektedir (Sakarya Üniversitesi, 2013). Araştırmalara göre en başta Türklerin kendilerinin Türkçenin saygınlığı ile ilgili tereddütleri vardır. Yaşanılan ülkenin dilini en iyi şekilde öğrenmenin Türkçeyi az kullanmakla mümkün olacağını düşünen çok sayıda ailenin olduğu iddia edilmektedir (Sakarya Üniversitesi, 2013). Yapılan araştırmalar eş zamanlı öğrenilen iki dilin, dil öğrenme sürecinde olumlu aktarımlar sağladığı yönündedir (Alpöge, 2008; Bialystok, 2017; Cummins, 1999). Bu ülkelerde yaşayan Türklerin en büyük şikâyetleri yaşadıkları ülkeye uyum sağlayamamak, aynı zamanda içinden çıktıkları kültürle olan bağlarının da giderek zayıflamasıdır. *Burada*

Almanca, orada yabancı şeklinde sloganlaştırılan bu durumun sebepleri ve çözümünü üzerinde durmak gerekmektedir.

Batı Avrupa ülkelerinde özellikle Almanya'da dil politikalarının günlük politikadan bağımsız olarak asırları aşan bir eğitim ve politikaya dayanmaktadır (Sakarya Üniversitesi, 2013, s. 38). Almanya, Avrupa Birliği iki dillilik anlaşmasına en son imza koyan ülkelerden birisi olmuş, 10 yıla yakın beklemiştir. Dolayısıyla Alman hükümetinin, federal hükümetin ve eyaletler hükümetlerinin yıllardan beri süren bir dil politikası olmuştur. Geçmiş 60 yılı aşan ve sayıları 8 milyonu bulan Avrupa Türklüğüne yönelik uzun vadeli ve tutarlı bir eğitim ve dil politikası geliştirilememesi ne yazık ki Türk kimliğinin asimilasyona uğramasına yol açabilecek seviyeye gelmiştir. Uzun yıllardır devam eden Mili Eğitim Bakanlığının öğretmen görevlendirme uygulaması hariç tutulmak üzere, Yunus Emre Enstitüsünün faaliyetleri, çeşitli eğitim projeleri, kurumsal düzeyde iş birlikleri geç kalmış, önemli çalışmalarındır.

2013 yılında gerçekleştirilen *Avrupalı Türklerin Ana Dili Eğitimi Çalıştayı'nda* Türk soylulara Türkçe eğitimi, yabancılara Türkçe eğitimi alanının akademisyen, uzman, okutman ve öğretmenleri; sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ve Türkiye'de bu konu ile ilgili kurumların temsilcilerinin katılımıyla iki dilli Türk çocuklarının eğitimine dair sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmiştir.

Buna göre:

1. Kullanılmakta olan ders araç gereçleri; öğrenci seviyelerine, ilgilerine uygun değildir; dahası iki dillilik kavramına uygun olarak da hazırlanmadıkları gözlenmektedir. Bu durumun temel sebeplerinin, uygulanmakta olan programın yetersizliği, ki kullanılacak ders araç gereçleri açısından temel belirleyicidir ve ders araç gereçlerini hazırlayacak uzmanların yetersizliği olarak iki başlık etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir (Sakarya Üniversitesi, 2013).
2. İki dillilerin dil becerilerine bütüncül bakış açısı ile bakıldığında öğrencilerin özellikle okuma anlama becerisinde ve buna bağlı olarak da okuduklarını kavrama boyutunda ciddi sıkıntılar yaşadıkları gözlenmektedir. Bu sıkıntıların kaynağında iki dilli öğrencilerin kavram dağarcıklarındaki sıklığın önemli bir payı bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılacak ölçme değerlendirme çalışmalarında ise öğrencilerin yaşlarının ve seviyelerinin göz önünde bulundurulması nesnel değerlendirme açısından önem arz etmektedir. Bütün bu yaşanan

sorunlar, iki dilli bireylerin kimlik ediniminde birtakım yansımaları olduğu da bilinen bir gerçektir (Sakarya Üniversitesi, 2013).

3. Hem Türk iki dillilerin hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil becerilerini ölçmeye yönelik ölçme araçlarında olması gereken standart yakalanamamıştır. Standart bir ölçme aracının geliştirilmesine yönelik çalışmalar ise daha çok yabancılara Türkçe alanında yoğunlaşmaktadır (Sakarya Üniversitesi, 2013).

Bu raporda belirtilen durumlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer yanlar taşımaktadır: Kullanılan ders materyallerinin yetersizliği, ölçme değerlendirme süreçlerindeki sorunlar, üst düzey düşünmenin önemli boyutlarından biri olarak; metin kavrama, metin oluşturma kavramlarının başarılı düzeyde olmayışı gibi.

5.4.3. Yaşanılan Yer ve Dil Becerileri

Yaşanılan yerin Türkçe dil becerilerine etkisini görmek için öğrencilerin yaşadıkları yerler kırsal ve kent yerleşimi olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre 3 okulun öğrencileri köy okulu yani kırsal, 6 okulun öğrencileri şehirde olmaları dolayısıyla kentli olarak nitelenmiştir.

Öğrencilerin dil becerileri başarı puanı ortalamaları ve yaşadıkları yer arasında yalnızca dinleme becerisi başarı ortalamaları anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Dil becerilerinin tamamında kent bölgesi öğrencilerinin başarı düzeyi kırsal bölge öğrencilerinin başarı ortalamalarından fazladır. Yani şehir bölgesi öğrencileri daha başarılıdır. Fakat bunlar arasında sadece dinleme becerisi ortalama puanlarında anlamlı olarak değerlendirilebilecek bir ilişki ortaya çıkmıştır. Örneğin Mamuşa köyünün hemen hemen tamamı Türk'tür. Yani öğrenciler, toplumsal hayatta ve aile içinde yaygın bir şekilde Türkçe konuşabilmektedir. Buna rağmen, bu köyde bulunan Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu öğrencilerinde tüm dil becerilerinde daha düşük başarı ortalamaları tespit edilmiştir. Böyle bir sonucun üzerinde durmak gerekmektedir. Tüm dil becerilerinde şehirde yaşayan öğrencilerin açıkça daha başarılı olması, ebeveynlerin meslek ve eğitim durumlarıyla öğrencilerin dil becerileri başarıları arasında ilişkiye yönelik sonuçlarla beraber değerlendirmelidir. Kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin ebeveynlerinin genelde eğitim seviyesi daha düşüktü ve meslekleri çoğunlukla çiftçilik, işçilik gibi mesleklerdi. Hatta annelerin neredeyse tamamı çalışmıyor/ev hanımı idi. Gözlemlerimize göre köyde yaşayanların resmi işlerini halleden gayri resmi tercümanların olması, köy halkının

Arnavutça konusunda da sıkıntıları olduğuna işaret etmektedir. Günümüzde sosyal medya araçlarını kullanma imkanının artması ve dünyanın her yerinden insanlarla iletişim kurma şansının doğmasının yeni nesil üzerinde özellikle Türkiye Türkçesini kullanma anlamında olumlu katkılar sağladığı tüm paydaşlar tarafından ifade edilmiştir. Önceki kuşaklar bu anlamda daha şanssızdı. Ana dillerinin hâkim dil olmaması ve kırsal hayatın bir nevi toplumsal tecridi beraberinde getirmesi bu konuda çeşitli sıkıntılar yaratmış olmalıdır. Aile ve toplumsal ortamın öğrencinin eğitim sürecine etkisi malumdur. Ulaşılan sonuçlar da düşünülünce kırsal bölge öğrencilerinin Türkçe dil gelişimi anlamında dezavantajlı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Dil becerileri özelinde mesele değerlendirildiğinde; konuşma becerisi ortalama puanlarına göre şehirde yaşayan öğrenciler bariz bir şekilde daha başarılıdır. Dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisi de dilin toplumsal hayatta yaygın kullanılmasının olumlu etkilerinin olacağı öngörülebilecek olmasına rağmen burada da çok dilli ortamın hâkim olduğu şehirlerde ikâmet eden öğrenciler daha başarılı olmuştur. Buna göre çok dilli ortamda diğer diller Türk öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde baskı unsuru olmaktan ziyade dil farkındalığı yaratmış gibi görünmektedir. Zaten Türkçe öğretmenleri de kendi öğrencilerinin sözcükleri doğru telaffuz etme bakımından Türkiye'deki yaşlılarına göre daha avantajlı olduğunu belirtmektedir. Özellikle de başka batı dillerinden Türkçeye geçen sözcüklerin sesletiminde, bu göze çarpmaktadır (Kişisel görüşme Ö. 3., 2018).

Okuduğunu anlama, doğru okuma ve yazma becerileri ortalama puanlarına göre, yine şehirde yaşayan öğrenciler daha başarılıdır. Burada da dinleme ve konuşma becerisi ile ilgili tespitlerde dikkat çekilen etkenlerin rol oynadığı söylenebilir. Diğer beceriler için de geçerli olsa da özellikle yazma becerisini geliştirme süreci öğrenme disiplini ile doğrudan ilişkilidir. Gözlemlere ve çalışmanın sonuçlarına dayanarak öğrenme disiplini, eğitim ortamının verimliliği ve sınıf yönetimi açısından şehir bölgesi okulları ya da sınıflarının kırsal bölgelere nazaran bir adım daha önde olduğu söylenebilir. Sayısal olarak şehirlerde ikâmet eden öğrenciler daha fazladır. Kosova 7. sınıf Türkçe eğitim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Prizren sınırları içerisinde olduğu da ifade edilmişti. Bu açıdan Prizren şehrinin Türkçe eğitim, Türkçenin geleceği dolayısıyla Türk varlığı açısından önemi ortaya çıkmaktadır.

5.4.4. Ebeveyn Mesleği ve Dil Becerileri

Çalışma bağlamında sosyoekonomik durumu değerlendirmek adına gelir durumu, dolayısıyla anne baba mesleği arasında ilişki kurulmuştur. Anne ve babanın mesleği ailenin gelir durumunu etkileyen başat unsurdur. Bir diğer etken de öğrencinin yaşadığı yerin özellikleri olmaktadır. Bu etkenlerin tümü, dil gelişimini etkileyen, toplumsal çevre ve eğitsel materyallere ulaşma hususları ile ilgili olmaktadır. Bu açıdan anne ve babaların mesleklerinin ve yaşanılan yerin dil becerileri ortalama başarı puanları ile ilişkisi olup olmadığını incelemek gerekliliği doğmuştur.

5.4.4.1. Anne Mesleği ve Türkçe Dil Becerileri Başarı Düzeyleri

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin annelerinin yarısından fazlasının çalışmaması dikkat çekmektedir. Her ne kadar ev hanımlığı birçok anlamda önemli ve zor bir toplumsal rol ya da görev olsa da anne mesleği için ev hanımı yanıtının da çalışmıyor grubunda değerlendirildiğinin ifade edilmesi gerekmektedir. Bundan sonra en çok işaretlenen seçenekler devlet memuru ve serbest meslek seçenekleridir. Serbest meslek başlığına dahil olan yanıtların çoğu düzenli olmayan aralıklarda bir işte faaliyet göstermekle ilişkilidir.

Dinleme becerisi başarı puanlarının mesleklere göre oluşan ortalama puanlarına bakıldığında; en başarılı olanlar esnaf ve devlet memuru çocukları olduğu, en düşük ortalamanın çiftçi ailelerin çocuklarında görüldüğü ortaya çıkmıştır. Fakat dinleme becerisi başarı puanları ile anne mesleği arasında yorum yapmaya elverecek bir anlamlılık değeri bulunmamıştır.

Konuşma becerisi başarı ortalamaları ile kurulan ilişki ise anlamlı düzeyde bir değer olmuştur. Bu anlamlı ilişki üzerinden daha kesin yargılarda bulunulabilir. Bulgulara göre ortalama puanlar da göz önünde bulundurulduğunda, annesi devlet memuru olan öğrenciler konuşma becerilerinde daha başarılıdır. En başarısız grup annesi çiftçi olan öğrencilerdir. Bu ölçünlü ve kurallı konuşmanın aile ve yakın çevrede edinilen konuşma becerileri ile ilişkisine dair ilginç bir sonuçtur. Ölçünlü ve kurallı konuşmanın; devlet memuru olan annelerde daha üst düzeyde, çiftçi olan annelerde nispeten daha alt seviyede olacağı öngörülebilir. Bu açıdan anne mesleği ve toplumsal durumun öğrencinin konuşma becerisini belirgin bir şekilde etkilediği ortaya çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi başarı puanına dair değerler konuşma becerisi başarı puanıyla benzeşmektedir. Yine değerler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Aynı şekilde anneleri devlet memuru olan öğrencilerin en başarılı, çiftçi olanlarınsa en başarısız olduğu bulunmuştur.

Okuma becerisi ortalama puanları ile anne mesleği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna rağmen aynı şekilde devlet memuru olan annelerin öğrencilerinin ortalama başarıları en yüksek, çiftçi annelerin çocukların ortalama puanı en düşük bulunmuştur.

Yazma becerileri ortalama puanları ile meslek durumu arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Tüm becerilerde olduğu gibi devlet memuru olan annelerin çocukları en başarılı, çiftçi olan annelerin çocukları en başarısız olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, annelerin mesleki durumları dil becerilerinde belirleyici olan bir değişkendir.

5.4.4.2. Baba Mesleği ve Türkçe Dil Becerileri Başarı Düzeyleri

Babaların meslekleri devlet memuru, işçi, esnaf gruplarında toplanmaktadır. Annelerin aksine babaların neredeyse tamamı çalışmaktadır. Bu durum açıkça çalışma hayatında erkeklerin kadınlara göre daha ön planda olduğuna işaret etmektedir. Kadınların çalışma hayatına katılmasının öğrencilerin dil becerilerine olumlu etkileri olacağını bir önceki bölümde ifade edilmişti. Çalışmayan ya da ev hanımı olan annelerin çocukları bir işte çalışan annelerin örneğin devlet memuru olan annelerin çocuklarından tüm dil becerilerinde nispeten başarısız olmuşlardır.

Dinleme becerisi başarı puanları ile baba meslekleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir. En yüksek ortalama sırasıyla esnaf ve devlet memuru çocuklarındadır. En düşük ortalama çiftçi çocuklarındadır. Bu sonuçlar annelerin mesleği ile ilgili sonuçlara benzemektedir.

Konuşma becerisi başarı ortalamaları değerlerinin anlamlı düzeyde olmadığını bu noktada hatırlamak gerekmektedir. Yine de başarı puanları göz önünde bulundurulduğunda, babası esnaf olan öğrencilerin konuşma becerisinde en başarılı oldukları görülmektedir. Ardından devlet memuru babaların çocukları gelmektedir. En başarısız grup babası çiftçi olan öğrenciler olmuştur. Yine anne mesleği açısından da önceki bölümde aynı sonuçlar elde edilmişti.

Okuduğunu anlama becerisi başarı puanına ile baba mesleği arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Babası devlet memuru olan öğrencilerin başarı puanı

ortalamaları en yüksektir. Ardından esnaf çocukları gelmektedir. Okuduğunu anlama becerisi ortalama başarı puanını baz alarak, çiftçi babaların çocuklarının en başarısız grup olduğu ifade edilebilir.

Okuma becerisi ortalama puanları ile bahsedilen bu değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre devlet memuru olan babaların çocukları, çiftçi babaların çocuklarından anlamlı düzeyde başarılıdır. Aslında çalışmayan babaların çocukları en başarısız olmuştur. Fakat bu gruptakilerin sayısının (N=2) az olması sebebiyle bu öğrenciler değerlendirme dışı tutulmuştur.

Yazma becerileri ortalama puanları ile meslek durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tüm becerilerde olduğu gibi devlet memuru olan babaların çocukları en başarılı, çiftçi olan babaların çocukları en başarısızdır.

Sonuçlar babaların mesleki durumlarının da dil becerilerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Tüm becerilerde ortalama başarı puanlarının, meslek gruplarına göre durumu aynı şekilde çıkmıştır. Yine aynı şekilde anlamlı ilişki düzeyleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ebeveyn mesleği yani sosyoekonomik durum öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına devletler çeşitli önlemler almaya çalışmaktadır. Burs, öğrenci yurdu vb. uygulamalar yoluyla öğrencilerin bu tür olumsuzluklardan en az etkilenmesinin amaçlandığı ortadadır. Kosova’da bu anlamda eksiklikler olduğu görülmektedir. Kosova’da kırsal kesimde yaşayan Türk öğrencilerin, bu anlamda ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duyduğu ortadadır. Somut adımlar için kurumsal işler yapmak gerekmektedir. Bu Kosova devleti ya da Türkiye Cumhuriyeti ya da sivil toplum kuruluşları aracılığıyla olabilir. Kosova’da Türkçe ve Türkçe eğitimle ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından birçok tespit yapılmıştır.

Sürecin somut adımlarla devam edeceğine dair umut ve beklentiler araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

5.4.5. Ebeveyn Eğitimi Durumu ve Dil Becerileri

Çocuğun eğitimi önce aile içinde, daha sonra yakın çevresinde başlar. Okul çağında buna okulda gördüğü eğitim de eklenir. İstendik davranışlar ya da beceriler kazandırma yolunda okulun önemi tabii ki yadsınamaz. Fakat başta aile olmak üzere yakın toplumsal çevrenin bireyin öğrenmelerindeki rolü başat etken olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin

öğrenme yaşamında ve dil becerilerinin gelişiminde ailenin dolayısıyla ebeveynlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin eğitim durumları nispetinde bilinçli eğitime dair birikimler edinecekleri de varsayıldığında, bir değişken olarak ebeveyn eğitim durumlarının Türkçe dil becerilerine etkisini ölçmek, bazı yorumlar yapmak adına dayanak teşkil edecektir. Çalışma sonuçlarına göre, belirgin bir fark olmamakla birlikte Kosova Türkçe eğitimi 7. sınıf öğrencilerinde, babaların eğitim seviyesi daha yüksektir. Özellikle üniversiteden mezun olan baba sayısının annelere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

5.4.5.1. Annenin Eğitim Durumu ve Başarı Düzeyi

Annelerin bebeklik ve çocukluk dönemlerinde babalara nazaran çocuklarıyla daha yakından ilgilenmesi sık rastlanan bir durumdur. Gelişim dönemlerinin dil gelişimi açısından en kritik dönemlerinde çocuk yanı başında genellikle anneyi bulmaktadır. Ana dili kavramını annenin konuştuğu dil olarak değerlendirmek kabildir. Ana dili gelişimi açısından annenin konumu bu kadar önemlidir. Tabii ki eğitim seviyesi düşük olan annelerin, çocuğunun dil gelişimini olumsuz etkileyeceğini iddia etmek doğru olmayacaktır. Yine de annenin eğitim seviyesi, onun örgün eğitimde dil eğitimine maruz kalması ile ilişkili olacaktır. Yani eğitilmiş annelerin dil duyarlılığın ya da dil eğitimi ile ilgili birikiminin daha üst düzeyde olacağı da varsayılabilir. Bu açıdan annelerin eğitim seviyelerinin artmasının, öğrencilerin dil becerisi başarı düzeyleri ile olumlu yönde ilişki içinde olacağı öngörülebilir.

Ebeveynin eğitim durumunun Türkçe dil becerilerindeki başarı düzeyine etkisi olup olmadığına dair sonuçlara göre, annelerin eğitim durumu dinleme, konuşma, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmaktadır. Yalnızca yazma becerisiyle anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Sonuçlara göre genel olarak, annelerin eğitim seviyesi arttıkça başarı seviyesi de artmaktadır. Tabii ki eğitilmiş ve bilinçli ebeveynler meselesi birkaç yılda sonuç alınabilecek bir mesele değildir. Ayrıca kolaylıkla yönetilebilir bir mesele de değildir. Bununla ilişkili etkenler de çeşitli ve karmaşık olmaktadır.

5.4.5.2. Babanın Eğitim Durumu ve Başarı Düzeyi

Babaların eğitim durumu ile konuşma, okuma, okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın, dinleme ve yazma

becerileri başarı düzeyleri ile anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Annelerin eğitim durumu bahsinde ifade edilenlere benzer şekilde, babaların eğitim durumunun da öğrencinin eğitim süreci ile ilgili farkındalığını arttıracaktır. Çalışma sonuçları da göstermektedir ki babaların eğitim seviyesi arttıkça çocukları da daha başarılı olmaktadır.

5.4.6. Evinde Türkçe Kitabı Bulundurma Durumu ve Dil Becerileri

Evinde Türkçe kitap bulundurma durumu ile dil becerileri arasında ilişki bulunup bulunmadığına dair elde edilen sonuçlara göre, beklenileceği gibi evinde Türkçe bulundurma durumu ile okuduğunu anlama ve yazma becerisi başarı düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin evinde kitap bulundurma durumdan olumlu yönde etkilendiği tespit edilse de anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.

Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde aktif sözcük dağarcığının durumu önemlidir. Sözcük dağarcığının geliştirmenin en etkili yolu, kitap okumak olduğuna göre, okuduğunu anlama ve konuşma becerileri ile evinde Türkçe kitap bulundurma arasında belirgin bir ilişki bulunması öğrencilerin ulaşma imkânı olduğunda Türkçe yayınları etkili bir şekilde kullandığını göstermektedir. Özellikle konuşma becerisinin de aynı şekilde evde Türkçe kitap bulundurma durumuyla anlamlı bir ilişkiye sahip olacağını dair tahminlerimize rağmen böyle bir bulgu elde edilmemiştir. Bunu konuşma dili ve yazı dili ilişkisi boyutunda da değerlendirmek mümkündür.

İnan (2005), çalışmasının ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin, okuma alışkanlıklarının ders kitaplarından başka evlerinde bulunan roman, hikâye ve masal kitaplarının sayısına göre farklılaşması ile ilgili bulgularında öğrencinin evinde bulunana kitap sayısının; elindeki yayınları değerlendirme, yayın ödünç alıp verme, okuma alışkanlığına sahip olma durumlarına anlamlı düzeyde olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Dökmen'in (1990) okuma becerileri ile okuma ilgisi ve kütüphane kullanımı arasındaki ilişkileri ortaya koyduğu çalışmasında da ortaya koyduğu üzere, okuma ilgisinin artması olumlu tutumlar gelişmesi ve okuma becerilerinin gelişmesi için öğrencinin kütüphaneye erişebilmesi gerekir. Kütüphanenin şahsi ya da kamusal olmasının bu noktada ciddi bir fark yaratmayacağı varsayılarak, bu çalışmanın evinde kitap bulundurma ve dil becerileri ile ilgili bulgular ile bahsedilen çalışmaların bulgularının benzer olduğu söylenebilir. Dökmen

(1990), ayrıca kitap seçme ve kütüphaneyi kullanmayı bilmenin de önemine de işaret etmektedir.

5.5. Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları

Çalışma sonuçlarına göre, genel olarak öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu çıktığı söylenebilir.

Maddeler arasında en yüksek ortalamalar aşağıdaki 3 maddededir:

Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir (Ters kodlanmış) (%98).

Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım (%96).

Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım (%94).

Görünüşe göre öğrencilerin olumlu tutumları daha çok Türkçenin sözlü boyutunda toplanmaktadır. Açıkça görülmektedir ki öğrenciler, Türkçe konuşmak ve dinlemekten zevk almaktadırlar. Zorunlu haller hariç akranlarıyla ve yakın çevreleriyle Türkçe konuşmayı tercih etmektedirler. Ayrıca öğrenciler, Türkçeyi iyi öğrenme konusunda isteklidir. Belirtilmelidir ki çalışmada bunun sebepleri ile ilgili kesin hükümler verilmesine imkân veren veriler yoktur. Gözlemler ve görüşmelere dayanarak bazı sonuçlar çıkarılabilir. Öncelikle Kosovalı öğrenciler için Türkçe, Türk kimliğinin temelidir. Kosova halkı zaten çoğunlukla Müslümandır. Uzun yıllar Türk hakimiyetinde kalmakla ilgili olarak Kosova halklarının kültürleri ile Türk kültürü zaten birbirine yaklaşmıştır. Bu açıdan ana dilin kilit rolü dikkat çekmektedir. Ayrıca azınlık dili olmasına rağmen, Türkçenin Kosova'da toplumsal saygınlığının yüksek olmasından, önceki bölümlerde iki dillilik bağlamında bahsedilmişti.

Sonuç olarak; Kosova Türkleri için Türkçe, bir özgüven kaynağı olarak, var olmanın öncelikli aracı olarak algılanmaktadır. Gözlemlere göre, Türkçeyi en iyi şekilde öğrenme isteğinin arkasında, Türkiye'de eğitim alma isteğinin de olduğu tahmin edilmektedir. Yine gözlemlere göre öğrencilerin çoğu Türkiye'de eğitim almak, en azından Türkiye'de yaşamak istemektedirler. Bunun yanında Kosova'dan Türkiye öğrenci olarak geçiş süreci ile ilgili olarak genellikle bilgi sahibidirler.

Türkçe konuşmak ve Türkçe müzikler dinlemek özellikle dijital teknoloji imkanlarının gelişmesiyle Kosovalı Türkler için önemli bir faaliyet haline gelmiştir. Gözlemlerimiz ve

çalışma sonuçlarına göre, öğrenciler Türkçe müzikleri ve müzik dünyası gündemini yakından takip etmektedirler. Öğrencilerin ilgisi genellikle Türkçe pop şarkılar üzerinedir. Öğrencilerin yoğunlukla Türkçe pop müzik dinlemeleri, öğrencilerin Türkiye Türkçesinin söyleyiş özelliklerini özümsemesi adına faydalıdır.

Kosova Türkçe eğitim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumları ölçülmüştür.

Maddeler arasında en düşük ortalamalar aşağıdaki 3 maddededir:

Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim (%76).

Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker (%68).

Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum (Ters kodlanmış) (%60).

Bulgulara göre, diğer maddelere kıyasla öğrencilerin öğrenciler en az kendilerine yakın buldukları 3 madde bunlardır. Fakat en düşük ortalama yakalanan maddelerde bile %60 bandından aşağı düşülmemesi öğrencilerin genel olarak aslında bu maddelerde de olumlu tutum beyan ettiklerini düşündürülebilir. Buna karşın dikkati çeken bir husus, öğrencilerin Türkçe ile ilgili tüm faaliyetlerde yüksek oranda yani tam düzeyde olumlu yaklaşımlarına kıyasla Türkçe dersi ile ilgili maddelerin daha düşük düzeyde kalmasıdır. Bu açıdan genel olarak Türkçe derslerinin pek de ilgi çekici bulunmadığı çıkarımı yapılabilir. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Bu öğrencilerin gelişimsel dönem özellikleri gereği somutlaştırılmış ve birçok duyuya aynı anda hitap eden etkinliklere ilgi göstereceği öngörülebilir. Bulgulara göre bu anlamda öğrencilerin beklentileri karşılanamamış gibi görünmektedir. Bir kıyas yapılacak olursa, öğrenciler genellikle Türkçeyi ve Türkçe konuşmayı, Türkçe dersini nazaran daha çok sevmektedirler. Diğer maddelerde öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının bariz bir şekilde olumlu olduğunu görmekteyiz. Öğrenciler açısından olumsuz duygular Türkçe dersinde toplanmaktadır yorumu yapılabilir.

Türkçenin hâkim dil olmadığı bir bölgede ana dili derslerinin öğrenciler için anlamı daha farklı olacaktır. Öğrencilerin ana dilleri ile ilgili farkındalıklarına dair olumsuz çıkarımlarda bulunulması doğru olmayacaktır. Fakat Türkçe dersinin bu öğrenciler açısından ilgi çekici olmamasını sebepleri ve sonuçları üzerine düşünülmesi gerekmektedir.

Moldova'da Gagauz öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarına ilişkin sonuçlara göre; öğrencilerin %20,1'i Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğuna inandığı için Gagauz Türklerinin bu dili öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %79,9'u ise bu görüşe

katılmamaktadır. Buna göre Gagauz öğrenciler Türkçenin evrensel bir dil olduğunu düşünmemektedir (Kurt B. , 2017).

Millî duygu ve düşüncelerin benimsenmesinde yararlı olacağına inandığı için Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %14,8'dir. Bu görüşte olmayan öğrenci sayısı ise %85,2'dir. Yine öğrenciler Türkçe eğitimini milli değerler bağlamında algılamamaktadır.

Türkiye Türkçesinin dünya dilleri arasında artan bir öneme sahip olduğu için bu dilin öğrenilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı %18,1, bu düşüncede olmayan öğrenci oranı %81,9'dur.

Türkiye ve Gagauz Türkçelerinin birbirine yakın diller olduğunu düşündüğü için Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen öğrenci oranı %66,4'tür. Bu görüşü desteklemeyen öğrenciler %33,6'ya denk gelmektedir. Bu sonuç Gagauz öğrencilerin Türkiye'ye yönelik olumlu algıları olduğunu ima etmektedir (Kurt B. , 2017, s. 132-133).

5.6. Türkçe ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe dersine tutumları tespit edilmiş; ardından öğrencilerin dil becerileri başarı puanı ortalamaları, cinsiyetleri, iki dillilik durumları, yaşadıkları yer ve evlerinde Türkçe kitap bulundurma durumlarının bununla ilişkisine dair sonuçlar incelenmiştir.

5.6.1. Dil Becerileri ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Dil becerileri ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişki analiz edilmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Buna göre:

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile yazma becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkisi yoktur.

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile dinleme becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkisi yoktur.

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile konuşma becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkisi tespit edilmiştir.

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile okuma becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkisi vardır.

Türkçe ve Türkçe yönelik olumlu tutum ile okuduğunu anlama becerisi başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkisi vardır.

Buna göre Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar arttıkça, dil becerilerinden konuşma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde de başarı düzeyi artmaktadır.

Önceki bölümlerde tutum ölçeğinin alt kategorilerinden bahsedilmiştir. Bunlardan biri Türkçe dersi alt kategorisidir. Tutum ölçeği maddelerinin betimsel istatistiğine bakıldığında, Türkçe dersine yönelik maddelerinin ortalama değerlerinin birçok maddede *çok* düzeyinde çıkmasına rağmen, diğer kategorilerdeki maddelere göre ortalamalar biraz daha düşüktür. Tutum ölçeğine göre ortaya çıkan genel sonuç da bariz bir şekilde öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu yönünde olmuştur. Derse yönelik olumlu tutumun öğrenme motivasyonuna, dolayısıyla ders başarısına etki edeceğine yönelik varsayım çalışma verilerinin toplanması aşaması öncesinde mevcuttur.

Çalışma bağlamında, sonuç olarak öğrencilerin olumlu tutumları, dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Batı Avrupa ülkelerindeki Türk öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını gösteren çalışmaların bulgularıyla bu çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında, açıkça Batı Avrupa ülkelerinde yaşayanların daha olumsuz tutumlara sahip olduğu yorumunu yapılabilir. Bu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan çalışmalar, istenilen seviyede başarıya ulaşamadığı sonucuna varmaktadır. Bu durum tutum ve başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki olacağı yönünde ipuçları vermektedir. Bu ülkelerde Türk toplumunun, dolayısıyla Türk öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi için çeşitli kampanyalar yapıldığı ifade edilmektedir.

Kosovalı Türk öğrencilerin durumu bu anlamda gayet iyidir. Türkçeye olan sevgileri, nicel veri analizi ile beraber gözlem ve görüşmelerle de ortaya çıkmıştır.

5.6.2. Cinsiyet ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Erkek öğrencilerin olumlu tutumları değerleri ortalaması ($\bar{X}=4,06$), kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=4,29$) daha düşük görünmektedir. Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum değerleri cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Buna göre kız öğrencilerin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumları açıkça daha olumludur.

Türkçe dil becerileri başarı düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bölümde de kız öğrenciler lehine bir sonuç çıkmıştı. İlgili bölümde bunun gelişimsel dönem özellikleri ile ilgili olabileceğine dair yorumlar sunulmuştu. Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlarda da aynı etkenin rol oynayacağı düşünülebilir.

Tutum duyuşsal bir durumu anlatır. Bunu Türkçe ve Türkçe dersi açısından düşünöldüğünde kız öğrencilerin bu anlamda farkındalığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun gelişimsel dönemlere göre farklılık gösterebileceğı şerhinin de düşünölmeli gerekmektedir.

5.6.3. İki Dillilik ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamının ya ana dili Türkçedir ya da ana dillerinden biri olarak Türkçeyi görmektedir. Bazı öğrencilerin Türkçe ile beraber başka dilleri ana dili olarak işaretlemesinden hareket ederek, tek ana dilli ve iki dilli ayrımı yapılmıştır.

Öncelikle iki dillilik durumu ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumun anlamlı düzeyde değerlendirilebilecek bir ilişki yoktur. Ortalama değerlere göre tek ana dilli öğrencilerin olumlu tutum değerleri daha yüksektir. Arada fark çok az olduğuna göre, aslında olumlu tutum değerleri bakımından bir fark olmadığı çıkarımı yapılabilir. Bununla beraber bunun gibi toplumsal olguların kendi şartlarında değerlendirilebileceğini genellemeler yapmanın zor olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Örneğin, Türkçenin Kosova'daki saygınlığı ve bunun yarattığı sonuçlarla, Türkçenin azınlık dili durumunda olduğu, başka bir ülkede -örneğin Almanya'da- toplumsal saygınlığı farklı olabilir. Bu açıdan karışık evlilikler ve çok dilliliğin sonuçları değişkenlik gösterebilir.

Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumlar açısından ortaya çıkan bulgular yorumlandığında, şehir ya da kırsal bölge fark etmeksizin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma dair değerler düşük, olumlu tutuma dair değerler yüksek olduğu görölmektedir. Buna karşın; şehirlerde yaşayan öğrencilerin kırsaldakilere oranla olumsuz tutum değerinin düşük, olumlu tutuma dair değerler yüksek olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu da aslında genel olarak şehirde yaşayan öğrencilerin, kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla Türkçe ve Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bu sonuç, ana dilin toplumsal ortamdaki

yaygınlığı ya da tecridi başka bir açıdan serbestliği ya da baskılanması bağlamında değerlendirilebilir. Kosovalı Türk öğrencilerden şehirlerden yaşayanlar, ana dillerini ayırıcı bir kimlik unsuru olarak sahiplenmektedirler.

Kurt'un (2017) çalışmasında Gagauz öğrencilerin ana dili durumu ile dil becerisi ilişkisi incelenmemiştir. Buna karşın aile içinde konuşulan dille, dil becerileri başarı puanları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Buradan elde edilecek sonucun bu çalışmanın sonuçlarıyla ilişkilendirilebilmesi mümkündür.

Kurt'a (2017) göre, evinde sadece Gagauzca konuşulan öğrenciler, evinde Rusça, Moldovaca, Ukraynaca gibi dillerden biri ya da birkaçı konuşulan öğrencilerden anlamlı bir şekilde Türkçe dil becerilerinin tümünde daha başarılıdır. Bu da okul dışında ve aile içinde konuşulan dilin örgün eğitimdeki dil eğitimini de etkileyeceğini gösteren bir başka veri olmuştur.

5.6.4. Yaşanılan Yer ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Kentsel bölge öğrencilerinin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X}=4,06$), kentsel bölge öğrencilerinin ortalamalarından ($\bar{X}=4,22$) düşüktür. Yani kent bölgesi öğrencilerinin olumlu tutumları daha yüksek düzeydedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu tutum ölçeği ile ilgili yanıtlarında olumluluk düzeyi ortanın üzerinde tam ya da çok düzeyindedir.

Yaşanılan yer ile olumlu tutum değerleri arasındaki ilişki durumuna baktığımızda, anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani kent bölgesi öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe derslerine yönelik tutumları, kırsal bölge öğrencilerinden daha olumludur. Bu durumun öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu açıkça görülmektedir.

5.6.5. Evde Türkçe Kitap Bulundurma ve Türkçeye, Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Öğrencilerin evinde bulunan Türkçe kitap sayısı sorulduğunda en çok 26'dan çok seçeneğini işaretlemeleri dikkate çekicidir. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre gruplanmasından sonra ortaya çıkan, Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum ortalamalarına bakıldığında gerçekten evde bulundurulan kitap arttıkça olumlu tutum da artıyor gibi görünmektedir. Bu duruma rağmen evinde bulunan Türkçe kitap sayısı ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum ortalama değerleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir.

Günümüzde Kosovalı öğrencilerin Türkçelerini geliştirebilecek metin ya da materyallere ulaşması, geçmişe nazaran daha kolay olmaktadır. Bundan daha önemlisi öğrencilerin daha çok dijital medya, sosyal medya dünyasına dahil olması, öğrencilerin Türkiye Türkçesine kolayca ulaşmasına imkân vermektedir. Yine de evlerde Türkçe kitaplar bulundurulması bir kültür göstergesidir. Bu açıdan, öğrencilerin evlerinde Türkçe kitap bulunma durumu ile Türkçe ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı test edildikten sonra elde edilen bulgular, bu değişkenin Türkçe ve Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarla anlamlı bir ilişkisi olmadığı yönündedir.

Sonuç olarak en azından öğrenciler açısından bu durumun Türkçeye yönelik bakış açısıyla bir ilişki yoktur.

5.7. Öneriler

Çalışma neticesinde ortaya çıkan veriler ve gözlemlere dayanarak Kosova’da Türkçe eğitim meselesinin paydaşları için bazı önerilerde bulunulabilir.

1. Öncelikle eğitimin en önemli ögesi, öğrenen birey yani öğrencidir. Sistematik ve işlevsel öğrenme deyince ilk akla gelen kavram olarak okul, öğrenciyi hayata hazırlamak belki de daha ziyade hayatın kendisi olmak zorundadır. Kosova Türk’ünün vatani elbette Kosova’dır. Fakat *anavatan Türkiye* algısı Kosova Türk toplumunda öne çıkmaktadır. Bu açıdan Kosovalı Türk öğrencilerin evrensel değer ve becerilerle beraber hem yaşadıkları ülke ve coğrafya hem de Türkiye, Türkçe ve Türk kültürünü harmanlayan bir eğitim anlayışına ihtiyaç duydukları ortadadır. Bu ihtiyaca uygun olarak yaşadıkları ülkenin eğitim müfredatına ek olarak, Türk tarihi ve kültürü açısından önemli olan konular da müfredatta yerini bulmaktadır. Türkiye’de okullarda yapılan kutlama veya anma etkinliklerinin hemen hemen tümü Kosovalı Türk öğrencileri tarafından da gerçekleştirilebilmektedir. Birden fazla yabancı dil yine eğitim müfredatında yer bulmaktadır. Bazı materyal eksikliklerine karşın Türkiye’den gelen eğitim materyallerinin okullarda dağıtılmasına genellikle izin verilmektedir. İlgili kurumlar aracılığıyla Kosova’da Türkçe eğitimin materyal yönünden desteklenmesi gerekmektedir.

2. Kosovalı Türk öğrencilerinin başta ana dilleri olmak üzere, hâkim dil olarak Arnavutça ve bir değil birkaç yabancı dile hâkim olmalı gerekmektedir. Öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görmek, Türkiye ve Kosova arasında çeşitli boyutlarda var olan ilişkilerde aktif roller almak gibi hedeflerine ulaşmalarının başta gelen şartlarından biri de Türkiye

Türkçesini etkili bir şekilde kullanmaktır. 2000’li yıllardan beri, birçok Kosova Türk’ü üniversite eğitimi için Türkiye’ye gelmektedir. Son yıllarda bu süreç daha sistemli hale gelmiş, Türkçe yeterliliğini ölçen sınavlar belli bir standardı yakalamıştır. Bu sınavlardan başarılı olunması Türkiye bursuyla üniversite okumalarına da imkân vermektedir. Bu anlamda Kosovalı Türk öğrencilerin birçok fırsatları olduğu da ifade edilebilir.

Bireyin sonradan öğrendiği dilleri de başarılı ile kullanmasının yolu daha önce bu hakimiyeti tam manasıyla ana dilinde sağlamasıdır. Kosova Türklerinin Türkçe dil becerilerini zenginleştirmeleri, diğer dilleri öğrenmede başarılı olmalarının şartlarındandır. Kosova’nın son gelişmelerden sonra devlet dili Arnavutça olmuştur. Kamu kurum ve kuruluşlarında ve ekonomik hayatta yer edinmek isteyen Türkler, Arnavutçaya da hâkim olmak durumundadır. Bu açıdan Kosovalı Türklerin hem ana dillerinde hem de bölge dili olarak Arnavutçada yetkin olmaları gerekmektedir. Ardından küresel seviyede kabul gören diller amaca hizmet ettiği nispette öncelik vererek öğrenilmek durumundadır. Günümüzde bu anlamda ilk akla gelen dil İngilizce olmaktadır. Bunun yanında Kosova Avrupa ile bütünleşmeye çalışan bir ülkedir. Okullarda İngilizce ile beraber Almanca da yabancı dil olarak zorunlu okutulmaktadır. Kosovalı Türk öğrencilerin bahsettiğimiz dil eğitiminde en başarılı sonuçları almaları, kişisel gelişimleri için çok önemlidir. Öğrencilerin donanımları aynı zamanda Kosova Türk toplumunun geleceğini tayin edecektir.

3. Bulgular, öğrencilerin en çok yazma becerisinde eksiklikleri olduğuna işaret etmektedir. Yazma becerisi açısından önemli olsa da güzel yazmak ya da düzenli yazmak yeterli değildir. Yazma becerisi güçlü bir ifade becerisi gerektirir. Analitik düşünme, karmaşık konuları rahatlıkla izah etme adına yazma becerisinin geliştirilmesine dikkat çekilmelidir. Yazılı anlatım becerilerine sahip olmak deyim yerindeyse kalemi güçlü olmak, içinde bulunduğumuz çağda her kesimden insana birçok açıdan fırsatlar sunmaktadır. Kendini etkili ifade etmenin öneminin katlanarak arttığı bu iletişim çağında yazma ve diğer dil yeteneklerinin yetkin seviyelere ulaştırılması gerekmektedir.

4. Türkiye’de sade bir vatandaşın Balkan Türklüğünün günümüzdeki durumu ile ilgili bilgisi genellikle kısıtlıdır. Hele ki Kosova Türklüğü açısından durum daha belirgindir. Halbuki Türkiye’deki Kosova göçmeni Türkler dahi azımsanamayacak sayıdadır. Balkan Türklüğünün ve Türk kültür mirasının iş birliği potansiyeli Kosova için de geçerlidir. Bu süreçte her bir fert kendisini fahri elçi addetmelidir. Kosovalı Türklerin ve onların geleceği olarak Kosovalı Türk öğrencilerin bu tarihsel sorumluluğun bilincinde olduğuna dair

umutları araştırmacı tarafından diri tutulmaktadır. Bu bağlamda kurumsal ve sivil toplum kuruluşları düzeylerinde Türkiye ile Kosova arasında ya da Türkiye Türkleri ile Kosova Türkleri arasında kültürel ve toplumsal iş birliklerinin önemi ifade edilmiştir.

5. Bir değişken olarak ailelerin mesleklerinin ve eğitim durumlarının etkileri araştırıldığında çoğunlukla anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Tüm bu veriler ve analizler olmadan da ailenin öğrencinin eğitim hayatında etkisinin büyük olduğu sonucuna varılabilir. Hele ki ana dili eğitiminde, bu önem bir kat daha artmaktadır. Öğrenciler, okul öncesi dönemlerinde ana dillerini yakın çevrelerinden edinirler. En başta aile çocuğun dil becerilerine etki eder. Çünkü dil öğrenmenin ilk basamaklarında taklit ön plandadır. Dil ediniminde çoğunlukla bilinçli bir süreçten bahsedilemez. Bu açıdan ana dili ediniminin, bu en kritik döneminde, ailelerin Türkçenin en doğru ve zengin örneklerini sunmaları beklenir. Türkçe dil becerileri gelişmiş, birikimli ebeveynlerin çocuklarının besleneceği kaynak -bir nevi dilsel kaynak- o nispette zengin olacaktır. Bu da öğrenci için bir avantaja dönüşmektedir. Tabii aksi haller de dezavantaja dönüşmektedir.

Bilinçli ve donanımlı ebeveyn olmanın iyi eğitimli olmaktan geçtiğine dair yaygın bir kanaat vardır. Halbuki donanımlı ve bilinçli olmanın geçer şartı sadece kaliteli, üst düzey bir eğitim almak değildir. Bunun önemli fırsatlar barındırdığını elbette inkâr etmek mümkün değildir. Fakat ana dili gelişimi açısından asıl olan, çocuğa ana dilinin özelliklerini, dil estetiğini, anlamsal çeşitliliğini ve derinliğini ciddiyetle sunmaktır. Bunun ardından Kosovalı Türk ailelerin bilincinde olması gereken şey, ana dilinin, Türk kimliğinin temeli olduğu gerçeğidir.

Kosova'da *karışık evlilik* olarak tabir edilen anne ya da babadan yalnız birinin Türk olduğu ailelerde mevzubahis durum iyiden iyiye hissedilmektedir. Son yıllarda Arnavutça eğitime gönderilen fakat Türkçeyi ana dili olarak gören ya da ana dillerinden biri olarak gören öğrencilerin arttığına dair görüşler ifade edilmektedir. Ana dili, aidiyet ve kimlik kavramları bağlamında değerlendirebileceğimiz meselenin çıkış noktası olduğu gibi çözümü de yine bilinçli bir ana dili eğitiminden geçmektedir.

6. Türkçe eğitimde görev yapan öğretmenlerin, çoğunlukla mesleki görev olmaktan da öte bir misyonu ifa etme iştiyakına sahip oldukları gözlemlere dayanarak da söylenebilir. Zira burada yapılan Türkçe öğretmenliğinin ana vatan Türkiye'dekinden daha farklı duygular yarattığına dair ifadelere bizzat kendileriyle yapılan görüşmelerde de şahit olunmuştur. Burada Türkçe öğretmenleri birçok imkânsızlığı aşmaya çalışmaktadır. En basit örnek olarak

fotokopi ihtiyacı bile çoğunlukla okul tarafından karşılanamamakta, bazı Türkçe ders materyallerini temin etmekte zorlanılmaktadır.

7. Son yıllarda Türkiye’de üniversite eğitimi alma imkânı ve eğitim alan öğrenci sayısında iyileşme görülse de Türkçe öğretmenleri çoğunlukla Kosova’da yetişmiştir. Kosova Türkçe eğitiminin tabir caizse *lokomotifi* Türkçe öğretmenleri olmak durumundadır. Arnavutça eğitim sistemi içinde, Türkçe eğitimden donanımlı bir Kosova vatandaşı olarak çıkmak adına ana dili eğitimlerinin yani Türkçe eğitimlerinin ne kadar önemli olduğu daha önceki bölümlerde belirtilmiştir. Bu uğurda öğrenciler için en büyük güvence olan Kosovalı sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişmelerini önemsemek zorunda oldukları bilinmelidir. Gelişmeleri takip etmek, derslere daha verimli, dikkat çekici hale getirmek gerekmektedir. Bu önerinin dayanaklarından biri *Türkçe ve Türkçe Yönelik Tutum ölçeğidir*. Buna göre, öğrencilerin Türkçeyi kullanmaya yönelik olumlu tutumlarının Türkçe derslerinde yeterince tatmin edilemediği anlaşılmaktadır. Elbette bunun çok çeşitli sebepleri olacaktır. Türkçe öğretmenleri tek sebep olamaz. Fakat yine de Kosovalı Türk öğrenciler için Türkçe derslerinin daha cazip hale gelmesi yolunda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

8. Yaklaşık bir asırdır siyasi gücünü nispeten kaybetmiş Kosova Türklüğünün halen varlığını sürdürmesinde, Türkçenin birleştirici gücü yadsınamaz. Türkçenin yaşaması yeni kuşaklara en doğru şekilde aktarılması adına günümüze nazaran kısıtlı imkanlarda emek harcayan ve görünüşe göre başaran tüm Türkçe öğretmenlerine bu başlık altında haklarını teslim etmek hem vicdani hem de bilimsel bir borçtur.

9. Bu konudaki önerilerin geniş bir yelpazede sunulması gerekmektedir. Devlet nezdinde atılacak diplomatik adımlardan, üniversiteler, vakıflar, sivil toplum kuruluşlarına kadar birçok iş birliği potansiyelinden bahsedilebilir. Kosova’da ana dilde Türkçe eğitime dair birçok ihtiyaç mevcuttur. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de artan bir ilgi vardır. Günümüzde okul çağındakiler için Maarif Vakfına bağlı eğitim kurumları, yetişkinler için Yunus Emre Enstitüsü faaliyet göstermektedir. Türkiye’nin desteğiyle faaliyetlerini yürüten bu kurumlar Priştine ve Prizren gibi büyük şehirlerden sonra diğer şehirlerde de hedef kitlelerine ulaşma yolunda gayret içerisindeyler. Kosova gibi Türk kültür mirasının yaşamaya devam ettiği bir ülkede, bu anlamda ciddi bir potansiyel vardır. Bunun gibi faaliyetlerin desteklenmeye devam etmesi gerekmektedir.

10. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarla, Kosova okulları arasında yapılabilecek iş birlikleri de önemlidir. Bunu çeşitli şekillerde ve platformlarda yapmanın yolları vardır. AB ve Dünya Bankasının destekleyeceği eğitim projeleri, Erasmus+, eTwinning gibi platformlar üzerinden ortaklıklar ve iş birlikleri yapılabilir. Kosova Türkçe eğitim sınıflarında ders kitabı, sözlük, kaynak kitap gibi eğitim materyallerinde eksikler olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de kardeş okul uygulamasına sık rastlanmaktadır. Kosova okulları ve Türkiye okulları arasında bu tarz bağlantılar kurulması, Türk öğrenciler için önemli fırsatlar sağlayacaktır.

11. Kosova’da tüm şehirlerde Türkçe sınıflar açma hakkı bulunmaktadır. Fakat Türkçe eğitimin çoğunluğu Prizren şehrinde yapılmaktadır. Bununla alakalı olarak Prizren şehrinde Prizren Belediyesi bünyesinde bir Türkçe Eğitim Departmanı bulunmaktadır. Burada Türkçe eğitimin ihtiyaçları ve sorunları görüşülmekte, gerekli adımların atılması için çalışmalar yapılmaktadır. Türkçe eğitimin yönetimi ve denetlenmesi yine buradan yapılmaktadır. Prizren şehrine mahsus olmak üzere Türkçe sınıflarının açıldığı alt orta öğretim okullarında, okul müdürü Arnavut, müdür yardımcısı Türk öğretmenlerden seçilmektedir. Bunun Türk öğrenciler ve öğretmenler adına olumlu durum olduğu ifade edilebilir. Yine KTÖD’nin çalışmalarını sürdürmesi Kosova’da Türkçe eğitimi adına değerlidir. Zira Türkçe eğitimin ihtiyaçlarının karşılanmasında birçok defa etkin rol oynayan dernek uzun yıllardır faaliyetlerine devam etmektedir. Bu dernek ve bunun gibi Kosova’da faaliyet gösteren Türkçe eğitime doğrudan katkı sağlayan sivil toplum kuruluşları desteklenmelidir.

12. Kosova Türkçe eğitimin öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi de önemli bir konudur. Priştine Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğrenim gördüğü, Türkçe eğitimi açısından önemli bir yerdir. Bu bölümün temel amacı öğretmen değil bilim insanı yetiştirmektedir. Yine de bu bölümü bitiren öğrencilerin Kosova’da Türkçe öğretmenliği yapabileceği hesaba katılarak, eğitim bilimleri dersleri de programa eklenmiştir. Türkiye üniversiteleri ile zaman zaman iş birliği yapılmaktadır. Fakat nitelikli bir pedagoji eğitimi için var olan iş birliğinin artırılması gerektiği ortadadır.

13. Kosova’da alt seviye ortaöğretim Türkçe eğitiminin en önemli sorunlarından biri 8. ve 9. sınıf Türkçe dersi kitaplarının basılmamış olmasıdır. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, bu sürecin sorumlu kurumu olarak ivedilikle bu sorunu çözmelidir. Fakat sonuç olarak, yıllardır herhangi bir gelişme olmamaktadır. Günümüzde de varlığını sürdüren Balkan Türklüğünün, dil ve kültür hazinelerini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu

çalışmalardan bazıları Türkçe eğitimi ile ilgili olmuştur. Giriş bölümünde de değindiğimiz üzere, Türkçe ve dolayısıyla Türkçe eğitimi Türkiye ve Balkan Bölgesi arasında tesisi edilecek ya da geliştirilecek ilişkilerde kilit rolü oynamaktadır. Balkan ülkelerinde yaşayan Türklerin ve tarihi mirasın bu ilişkilerin temelini teşkil edeceği söylenebilir.

14. Balkan Bölgesinde konuşulan Türkçe ya da Rumeli Türkçesinin, Türkiye Türkçesinden ayrı düşünülmemeyeceği muhakkaktır. Bu açıdan Rumeli Türkçesi ve buradaki Türkçe eğitimi faaliyetleri de Türkçe eğitiminin inceleme alanına girmektedir. Dolayısıyla Türkçe eğitim uzmanlarının ya da öğretmenlerin bu konuda kabaca da olsa bilgi sahibi olmalarını beklemek, afaki bir istek olmayacaktır. Akademide durum biraz daha farklıdır. Meseleye vakıf uzmanlara daha sık rastlanabilmektedir. Birçok araştırma da Balkanlar'daki Türkçe eğitime eğilmiştir. Fakat ne yazık ki bunların aynı oranda somut karşılığı olduğunu söylemek mümkün değildir. Örnek vermek gerekirse; literatürde Balkan Bölgesi Türkçesi ya da Türkçe eğitimi ile ilgili birçok makale, yüksek lisans ve doktora tezine ulaşmak mümkündür. Çalışmalarda ayrıntılı tahliller yapılmakta, sorunlar tespit edilmektedir. Buna karşın, doğrudan Kosova Türkçe eğitimine katkı sağlayan çalışma ya da faaliyetlerin istenilen düzeyde olmadığı farkına varmak, üzücü olmaktadır. Yaptığımız çalışmaların insanlara dokunması, günlük hayata etki etmesi önemlidir. Çünkü bu çalışmalar öncelikle bir problem durumuna yani bir insani ihtiyaca dayanmaktadır. Çalışmaların bir işlevinin olması fayda sağlaması gerekmektedir.

15. Çalışmada Kosova'da Türkçe eğitimi çeşitli açılardan ortaya konulmuştur. Keza diğer Balkan ülkelerindeki Türkçe eğitimi inceleyen çalışmalar için de durum hemen hemen aynıdır. Bu noktadan sonra Balkan Bölgesinde Türkçe eğitimi konu edinen kapsamlı bir çalışma yapmak adına gerekli şartların sağlandığı düşünülebilir. Bu bağlamda Balkanlarda Türkçe eğitim konusunda, bu alanın uzmanlarıyla ortak bir çalışma yapılması önerisi sunulabilir.

16. Bu son kertede; *Türkçeci* kavramına kendini ait hissedemeyen tüm öğretmen ve uzmanların ihmal edilmiş bir alan olarak yurt dışında ana dilinde Türkçe eğitimi ve gözden ırak bu Türk çocuklarını; imkanlar dahilinde tanımalarını, araştırmalarını, onlara müdahil olmalarını, en azından yüzeysel de olsa bilgi sahibi olmalarını önermek, yerinde olacaktır.

KAYNAKLAR

- Acar Erdol, T. (2018). Esasicilik. F. M. (Ed.) içinde, *Eğitim felsefesi* (s. 107-120). Ankara: Pegem.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ahmet, İ. K. (2019, Temmuz 25). *Yunanistan'da Batı Trakya'da Türk azınlığın ana dili ve eğitim dillerinden biri olarak Türkçe*. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/KELA%C4%9EA-AHMET-%C4%B0brahim-YUNAN%C4%B0STAN%E2%80%99DA-BATI-TRAKYA%E2%80%99DA-T%C3%9CRK-AZINLI%C4%9EIN-ANAD%C4%B0L%C4%B0-VE-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-D%C4%B0LLER%C4%B0NDEN-B%C4%B0R%C4%B0-OLARAK-T%C3%9CRK%C3%> sayfasından erişilmiştir.
- Akgün, S. (2012). Kosova Türklerinin tarihten bugüne kimlik mücadelesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 34(2), 11-36.
- Akyol, Ö. (2009). *Acquisition of Turkish by a bilingual child: a case study*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Alpöge, G. (2008). *İki dilli çocukların dil gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Althusser, L. (2017). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin Çev.) İstanbul: İthaki.
- Anderson, U. C., ve Anderson, S. (1999). *Growing up with two languages: A practical guide*. London: Mnp.
- Andreienko, D. (2014). *Ukrayna'da Türkçe öğretimi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Arıcı, A. F. (2019, Mayıs 15). *İlköğretim öğrencilerinin dilbilgisi etkinliklerindeki başarısızlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*.
http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/24/47-53.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Atılğan, H. (2005). Genellebilirlik kuramı ve puanlayıcılar arası güvenilirlik içi örnek bir uygulama. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 4(2), 95-108.
- Aydoğdu, E. (2011). *Bulgaristan'da Türkçe öğretimi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, G., ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*(27), 77-89.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. London: Multilingual Matters.
- Bakırlı, ö. C. (2008). İki dillilikte beyin ve zekâ. *Dil Dergisi*, 32-42.
Doi:10.1501/Dilder_0000000092
- Bay, E., Koro, B., Volkan, O., Kervan, S., ve Yıldırım, S. (2017). Kosova. E. B. (Ed.) içinde, *Türk dünyasının eğitim sistemleri ve sorunları* (s. 4-110). Ankara: Pegem.
- Beardmore, H. (1986). *Bilingualism: basic principles*. London: Multilingual Matters.
- Beksaç, E. (2017). Balkanlarda tarih öncesi ve erken uygarlıklar. B. A. Gökdağ, ve O. Karatay içinde, *Balkanlar El Kitabı 1. Cilt* (s. 91-98). Ankara: Akçağ.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dilleri Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bialystok, E. (2017). *Second-language acquisition and bilingualism at early age and impact on early cognitive development*. Canada: Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Bican, G. (2017). *Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan çocukların dil görünümünün iki dillilik temelinde incelenmesi*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bican, G. (2017). İki dilliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bloomfield, L. (1993). *Language*. Chicago: George Allen.

- Bozbora, N. (2017). Arnavutların kökeni. B. A. Gökdağ, ve O. Karatay içinde, *Balkanlar El Kitabı* (s. 259-267). Ankara: Akçağ.
- Bozic, G. (2011). Minority education for Kosovo's Turks: Faced with poor education and near-total exclusion from Kosovo's society. *Uluslararası Balkan Kongresi*, (s. 96-101).
- Bozkurt, G. S. (2010). Tito sonrasındaki dönemde Yugoslavya'daki Türkler ve Müslümanlar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 10(2), 51-95.
- Bozkurt, O., ve Orak, Z. (2016). Türkiye'de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 93-107.
- Buran, A., ve Çak, B. Y. (2012). *Türkiye'de diller ve etnik gruplar*. Ankara: Akçağ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caferoğlu, A. (1943). *Anadolu ağızlarından toplamalar*. İstanbul: Burhanettin.
- Canhasi, S. (2014). Osmanlı hakimiyeti döneminde Mitroviça'da Türkçe eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1113-1122.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi.
- Ceyhan, M. A., ve Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Göç Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Chibaka, E. F. (2018). Advantage of bilingualism and multilingualism: Multidimensional research findings. *Intechopen*, 16-38.
- Cobas, V., ve Chan, E. (2001). Language development in bilingual children: a primer for paediatricians. *Contemporary Paediatrics*, 79-87.
- Cumnins, J. (1999). The Politics of paranoia: Reflections on the bilingual education debate. j. B. (Eds.) içinde, *Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman* (s. 183-192).
- Çelik, D. (2009). Kosova'da Türkoloji eğitimi. *International Journal of Central Asia Studies*, 13, 149-163.
- Çelik, Y., ve Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayınlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımı açısından incelenmesi. *Current Research in Education (15)*, 130-148.
- Demir, N. (2010). Türkiye’de bulunan Grek harfli Türkçe kitabeler ve Karaman Türklerinin dili. *Journal of World of Turks*, 3-23.
- Demir, N. (2014). Başbakanlık Osmanlı arşivlerine göre 1877-1912 yılları arasında Kosova’da eğitim ve ğretim. N. Demir içinde, *Dil, tarih, kültür ve edebiyat araştırmaları I* (s. 351-372). Ankara: Edge Akademi.
- Demir, N. (2014). *Dil, tarih, kültür ve edebiyat araştırmaları II*. Ankara: Edge Akademi.
- Demir, N., ve Kayadibi, N. (2012). Makedonya’dan uzanan Türkçe bir köprü: Köprü dergisi. *Journal of World of Turks*, 7-25.
<https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/399> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, N., ve Kurt, B. (2016). Gagavuz ğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 69-88.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-43.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe ğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ders kitaplarını İncelenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme abaları*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, . (1990). Lise ve niversite ğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi ğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 151-156.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156763> sayfasından erişilmiştir.
- Elmas, N. (2004). Kosova Türkleri: Dilleri ve kültürleri. *Bilig (70)*, 131-152.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 17-22.
https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makaledetayveAlan=sosyalveId=AWYfakqpHDbCZb_mQzQM sayfasından erişilmiştir.

- Ergül, H. F. (2009). Kosova'da Türkçe eğitim ve sınıf öğretmeni yetiştirme ihtiyacı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 39-51.
- Eryılmaz, R. (2015). *Çameli ilçesi ağız ve Çameli ortaokullarında eğitimi gören öğrencilerin yerel ağız özelliklerinin Türkçe eğitimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Esler, S. (2011). *Kosova ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic, using SPSS*. Dubai: Oriental.
- Flaynn, N., ve Stainthorp, R. (2006). *The teaching and learning of reading and writing*. West Sussex: Whurr.
- Furat, A. Z. (2013). Berlin Anlaşması sonunda Balkanlarda cemaat-i İslamiyelerin teşekkülü. *OTAM* (12), 63-93.
- Gazi Üniversitesi. (2019, Aralık 12). *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Gazi Üniversitesi lisansüstü tez ve tez önerisi yazım kılavuzu. <http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-universitesi-egitim-bilimleri-enstitusu-lisansustu-tez-ve-tez-onerisi-yazim-kilavuzu-99615> sayfasından erişilmiştir.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmesi. *III. Sosyal Bilimler Kongresi* (s. 197-2010). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gökdağ, B. A. (2012). Balkan ülkelerinin anayasalarında dil kullanımı ile ilgili düzenlemeler. *Turkish Studies* (23), 69-97.
- Gökdağ, B. A. (2012). Balkanlar: Etnik karmaşanın dilsel boyutları. *Karadeniz Araştırmaları*, 1-27.
- Gökdağ, B. A. (2017). Kosova Türkleri. B. A. Gökdağ, ve O. Karatay içinde, *Balkanlar El Kitabı* (s. 161-170). Ankara: Akçağ.
- Gökdağ, B. A., ve Karatay, O. (2013a). *Balkanlar el kitabı cilt 1*. Ankara: Akçağ.
- Gökdağ, B. A., ve Karatay, O. (2013b). *Balkanlar el kitabı cilt 2*. Ankara: Akçağ.
- Gökdağ, B. A., ve Karatay, O. (2015). *Balkanlar el kitabı, cilt 3, dil ve edebiyat*. İstanbul: Vadi.

- Güleç, İ., ve İnce, B. (2015). *2. Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştayı, iki dilli ve çok dilli eğitim veren okulların yeterlilikleri*. Ghent: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *2. Avrupalı Türkler Çalıştayı* (s. 67-77). Ghent: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, Almanya örneği*. Ankara: Akçağ.
- Hacı, E. (2016). *Bağımsızlık ilanından sonra Avrupa Birliği hukuku çerçevesinde Kosova'da azınlık hakları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hafız, N. (1998). Yugoslavya'da Türkçe eğitimi, üniversite düzeyinde. *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni* (s. 245-250). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Hafız, N. (2008). Eski Yugoslavya bölgelerinde Türkçenin öğretimi. *Kültür Evreni* (4), 292-311.
- Hafız, N., ve Hafız, T. (2013). Sırbistan ve Kosova'da dünya dili olarak Türkçe. *Kültür Evreni*, 7-13.
- Hakuta, K., ve Diaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. K. Nelson içinde, *Children Language* (s. 120-155).
- Hürriyet Gazetesi*. (2020, Mart 11). Hürriyet Gündem:
<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/corona-virusu-nasil-ortaya-cikti-bulasti-ve-yayildi-41466728> sayfasından erişilmiştir.
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Uluslararası Dil Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu*, (s. 300-311). Nevşehir.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi).
<http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/9351> sayfasından erişilmiştir.
- Jable, E., ve Şanlı, C. (2019). Kosova'da Priştine şehrinin İlköğretim okullarında Türkçe eğitim. *Türkbilig* (37), 139-166.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/991658> sayfasından erişilmiştir.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Kara, M., ve Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 47-61.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32169/356914> sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* (717), 222-228.
http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gk_ikidillilik/gk_ikidillilik.htm sayfasından erişilmiştir.
- Karadaş, D. M. (2015). *Kosova'da Türkçe eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karatay, O. (2017). Avar hakimiyeti ve Balkanların Slavlaşması. B. A. Gökdağ, ve O. Karatay içinde, *Balkanlar El Kitabı* (s. 47-62). Ankara: Akçağ.
- Karatay, O. (2017b). *Türklerin kökeni*. Ankara: Kripto.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi 7. sınıf örneği*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kayadibi, N. (2019). Balkanlarda Türkçe eğitimine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, (s. 129-138).
- Kılıç, O. (1997). *Osmanlı Devleti'nin idari taksimatı*. Elâzığ: Ceren.
- Koro, B. (2013). 21. yüzyılın başlangıcında Kosova eğitim sistemi ve Türkçe eğitimi. *Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi (BAL-TAM)*, 355-369.
- Koro, B., ve Durmuşçelebi, M. (2012). 20. yüzyılda Kosova'da Türkçe eğitimi programlarının uygulanması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 137-154.
- Kosova Cumhuriyeti. (2008). *Kosova Cumhuriyeti Anayasası*.
- Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2004). Alt seviye ortaöğretim yedinci sınıf Türkçe öğretim Türkçe dersi plan ve programı.
<https://masht.rks-gov.net/dokumentet> sayfasından erişilmiştir.
- Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2011). *Üniversite Öncesi Müfredat Çerçevesi*. Priştine: Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı.
<https://masht.rks-gov.net/dokumentet> sayfasından erişilmiştir.

- Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2003). *Alt seviye ortaöğretim altıncı sınıf Türkçe dersi plan ve programı*.
<https://masht.rks-gov.net/dokumentet/sayfasından> erişilmiştir.
- Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2005). *Alt seviye ortaöğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi plan ve programı*.
<https://masht.rks-gov.net/dokumentet/sayfasından> erişilmiştir.
- Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2006). *Alt seviye ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türkçe dersi plan ve programı*.
<https://masht.rks-gov.net/dokumentet/sayfasından> erişilmiştir.
- Kosova Türkçe Eğitim Çalışma Takvimi*. (2018, Nisan 25). Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë:
<https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/09/kalendari-turkish-2016-2017.doc>
sayfasından erişilmiştir.
- Kosova Ülke Raporu*. (2012). <http://www.birlesmismarkalar.org.tr/uploads/Kosova.pdf>
sayfasından erişilmiştir.
- Kosovo Agency of Statistics. (2018). *Education statistics in Kosovo*. Prishtine: Republika e Kosovës-Republika Kosova-Republic of Kosovo.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California: California
- Kurt, B. (2017). *Gagauzya bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Son Çağ.
- Kurt, B. (2017). Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözlü anlatım çalışmalarının konuşma becerisi değerlendirme ölçeğine göre analizi, Gagauz örneği. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 358-384.
- Kurt, B. (2018). *Moldova Gagauz Yeri özerk bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Levent, Z. (2013). Tarihi süreçte Kosova. *Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* (52), 853-874.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/590309> sayfasından erişilmiştir.
- Lika, S. (1998). Yugoslavya'da Türkçe eğitim hayatı. *Balkan ülkelerinde Türkçe eğitim ve yayın hayatı* (s. 215-243). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lüle, E. M. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılacak etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

- Maftoon, P., ve Shakibafar, M. (2011). Who is bilingual? *Journal of English Studies*, 79-85.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Muzbeg, E., Uysal, G., Hoti, S., Baykuş, E., ve Kırık, S. (2014). *Kosova'da Türkçe eğitim, öğretmen gözünden yansımalar*.
<http://www.paradigmarc.org/wp-content/uploads/02-Kosovada-T%C3%BCrk%C3%A7e-E%C4%9Fitim.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Obler, K. H. (1989). *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: Cambridge University.
- Okumuş, S. (2015). Kosova'da Türkçe yayımlanan bir gazete: Tan. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 85-107.
https://www.researchgate.net/publication/341287003_KOSOVA'DA_TURKCE_YAYINLANAN_BIR_GAZETE_TAN/link/5eb92e4092851cd50da8b9bc/download sayfasından erişilmiştir.
- Okumuş, S., ve Demir, H. (2013). Kosova'da yayımlanan Türkçe gazete ve dergiler. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"*, 252-270.
- Okumuş, S., Yılmaz, S., ve Akbaş, Ö. (2013). Kosova'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Yunus Emre modeli. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı-Balkanlarda Türkçe* (s. 137-152). Tiran: Beder Üniversitesi.
- Okumuş, S., Yön, Z., ve Yılmaz, S. (2016, Mart 9). *Kosova'da yayınlanan çocuk dergisi: Bahar*.
http://www.salihokumus.com/upload/dosya/20160309__863305927.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Osmani'den Eğitim Bakanlığına Kurumsal Destek*. (2020, Mayıs 13). Kosova Haber:
<https://www.kosovahaber.net/?page=2,9,57317> sayfasından erişilmiştir.
- Ospanova, Z. (2015). *Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde medyanın etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Owens, R. (2012). *Language development*. New York: State University of New York.
- Önal, Ö. (2012). Ses, dil ve müzik. *Dil Dergisi*, 8-23.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780092> sayfasından erişilmiştir.

- Özbay, İ. (2009). *Geçmişten günümüze Kosova tarihi ve Türkiye-Kosova ilişkileri*. Ankara: Genel Kurmay Askeri Tarih ve Strateji Etüt Başkanlığı.
- Özdemir, O. (2013). *Kosova ilköğretim ikinci kademedeki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özkara, B. Y. (2018, Aralık 21). *İstatistik ve Analiz*.
<https://www.youtube.com/channel/UCFH3gPaFetVFPHOiU5tUj8g/about> sayfasından erişilmiştir.
- Peal, E., ve Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monograph*, 1-23.
- Platon. (2009). *Platon diyalogları*. (T. Aktürel, Çev.) İstanbul: Remzi.
- Purova, N. (2016). *Kosova nüfus coğrafyası*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Recepoğlu, A. S. (1996). 45 yıl önce Kosova'da Türkçe eğitimi görme hakkını tanıyan karar. *Bay, Kültür ve Sanat Dergisi*, 5-7.
- Republika e Kosovës, Ministria e Arsimit, (2018). *Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı İş Takvimi*. Ministria e Arsimit,
- Rezzagil, M., ve Ataman, B. (2014). 5-8 Yaş iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları ses bilgisel (fonolojik) süreçlerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 317-356.
- RTK 2'de Uzaktan Eğitim Dersleri 12.30'da İtibaren Yayınlanmaya Devam Edecek. (2020, Nisan 5).
Kosova Haber: <https://www.kosovahaber.net/?page=2,38,56448> sayfasından erişilmiştir.
- Safçı, N., ve Koro, B. (2008). *Kosova'da Türkçe eğitimde öğretmen kadrosu*. Kosova.
- Sağlam, M. (2015). Bebeklik dönemi gelişiminde işitme algısı. *İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 26-31.
https://www.researchgate.net/publication/290168873_Bebekli_donemi_gelisiminde_isitme_algisi/link/56950f5708ae425c68981650/download sayfasından erişilmiştir.
- Sakarya Üniversitesi. (2013). *1. Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştay, sorunlar ve çözüm önerileri*. Sakarya.

- Saygılı, H. (2012). Günümüzde Balkanlar. S. Sürgevil, ve C. Özgün içinde, *Balkanlar II* (s. 282-287). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Saygılı, H. (2017). Kosova Türklerinin Türkiye algısı. *Uluslararası Balkan Tarihi Sempozyumu* (s. 425-430). Çanakkale: Çanakkale Üniversitesi.
- Sever, S., ve Zekeriya Kaya, C. A. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Skutnabb, T., ve Heugh, K. (2012). *Multilingual education and sustainable diversity work*. Newyork: Routledge.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2020). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. *Ankara: Anı*.
- Stefan, C. A. (2013). *Romanya'da Türkçe öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Suriyeli Sayısı*. (2020, Mayıs 14).
<https://multeciler.org.t:https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/sayfasından erişilmiştir>.
- Sülçevsi, İ. (2016). *Türkçe 7*. Priştine: Libri Shkollor.
- Sülçevsi, İ., ve Sülçevsi, N. (2007). *Türkçe 6*. Priştine: Albas Yayınevi.
- Sülçevsi, İ., ve Sülçevsi, N. (2013). Kosova Türkçesi İpek değişkesi. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 367-390.
- Sünney, F. H. (2018a). İlerlemecilik. F. M. (Ed.) içinde, *Eğitim felsefesi* (s. 121-126). Ankara: Pegem.
- Sünney, F. H. (2018b). Yeniden kurmacılık. F. M. (Ed.) içinde, *Eğitim felsefesi* (s. 127-131). Ankara: Pegem.
- Şanlı, C. (2004). Kosova'da Türkçe eğitim ve öğretim. 5. *Uluslararası Türk Dili Sempozyumu Bildirileri* (s. 1205-1225). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Şanlı, C., ve Jable, E. (2009). Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı. 1. *Uluslararası Balkanlarda Kültür ve Tarih Kongresi*, (s. 55-86). Priştine, Kosova.
- Şaşmaz, A., ve Arslan, M. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili kullanım düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri: Balkanlar örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 984-993.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 239-253.

- Doi: <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/184>
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye karşı tutumları ve yazma becerileri*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
Doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282398>
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumunun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 518-529.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, Ü., Turan, İ., ve Aslan, H. (2013). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi* (30), 186-203.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (M. Baloğlu, Çev.)*. Ankara: Nobel.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. *M. Metin (Ed.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 99-114.
- Tezli Yüksek Lisans Programı. (2020, Mayıs 19). Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı: <https://www.ytb.gov.tr/turkceytp/> sayfasından erişilmiştir.
- Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimindeki okuma parçaları ve diyalogları üzerine bir değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları* (29), 11-24.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26255/276583> sayfasından erişilmiştir.
- Topsakal, C., ve Koro, B. (2007). *Kosova'da yaşayan Türkçe eğitimi*. İstanbul: Bay.
- Topsakal, C., ve Sofuoğlu, E. (2007). Osmanlı Devleti'nin Kosova eğitim sistemine yönelik düzenlemeleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 60-80.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13715/166044> sayfasından erişilmiştir.
- TRT Arşiv, *Sokak Röportajları*. (2019, Temmuz 24). TRT Arşiv: <https://www.trtarsiv.com/> sayfasından erişilmiştir.

- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve olmayan iki dilli çocuklar*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2019, Nisan 25). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Hançere maddesi:
<http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*.
- Kosova Haber. *Türkiye'den Kosova'ya Uzaktan Eğitime Destek*. (2020, Nisan 3).
<https://m.kosovahaber.net/?page=2,38,56416> sayfasından erişilmiştir.
- Uluçam, A. I. (2011). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55-88.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780532> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations. (2020, Eylül 1). *Member States*. About United Nations:
<https://www.un.org/en/member-states/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Uscuplic, E. (2014). *Boşnaklara Türkçe öğretiminde yöntem geliştirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri.
- Uyar, G. (2012). İki dillilik. *Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu, Dilim Dergisi* (9), 21-24.
- Uysal, G. (2011). *1999'dan günümüze kadar geçen süreçte Kosova*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri içindeki yeri üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19 (2), 115-134.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe eğitimi*. Çanakkale.
- Ünlü, M. (2002). *Kosova vilayetinin idari ve sosyal yapısı*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Volkan, O. (2016). Kosova'da Türkçe eğitim tarihi, öğretmen kadrosu ve sorunları. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu* (s. 46-57). Antalya: Türk Eğitim Sen.
- Wittgenstein, L. (2006). *Tractatus ogico-philosophicus*. (S. Sökmen, Çev.) İstanbul: Metis.
- Yağmur, K. (2008). *İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı*.
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/62516/9651.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., ve Yelok, S. (2012). *Sözlü anlatım*. Ankara: Yargı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, S. (2011). *Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1900-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çok dilli eğitime yönelik bilgi, tutum, inanç ve öz yeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, C. (2003). *Yurtdışında iki dillilik ve Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Almanca Türkçe iki dilli eğitimi*. Münih: Lora FM/Radyo programı.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, M., ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2005). *Kosova bağımsızlık yolunda*. İstanbul: İlke.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitimi sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. Doi:10.7827/TurkishStudies.6216
- Yılmaz, M. Y., ve Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1693-1702.
https://www.academia.edu/20090679/I_KI_DI_LLI_LI_K_VE_TU_RLERI_U_ZE_RI_NE_BILINGUALISM_AND_ITS_TYPES sayfasından erişilmiştir.
- Yurt Dışı Vatandaşlar Tez Araştırma Bursu*. (2020, Mayıs 19). Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı: <https://www.ytb.gov.tr/tezarastirmaburslari/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Zengin, O. (2013, Ağustos 22). *Evlad-ı Fatihan Gazetesini Biliyor musunuz?* Yeni Asya Gazetesi: https://www.yeniasya.com.tr/osman-zengin/evlad-i-fatihan-gazetesini-biliyor-musunuz_212444 sayfasından erişilmiştir.
- ziyasehcuk/. (2020, Nisan 3). Twitter:
<https://twitter.com/ziyasehcuk/status/1246145289444110336> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

1. Okuma Becerisi Ölçeği

	Hiç	Az	Orta	İyi	Tam
Metindeki duygusal durumları okumaya yansıtma					
Okuma hatalarından kaçınma					
Anlama uygun vurgulama					
Noktalama işaretlerine uygun okuma					
Anlama uygun duraklama					
Pürüzsüz okuma					
Anlama uygun tonlama					
Kelimeleri doğru telaffuz etme					

2. Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği

Adı:

Soyadı:

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere aşığıdaki metinle ilgili okuduğunu anlama testi verilmiştir. Bu çalışma için hazırlanan soruları dikkatli okuyup bütün soruları cevaplandırınız.

Ayrmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ramazan ERYILMAZ

1)

- I) Yaşlı kadın kızın düşürdüğü parayı kendisine vermeye çalıştığını fark eder.
- II) Yaşlı kadın küçük kızdan parasını alırken, kız birden kaybolur.
- III) Yaşlı kadın kalabalık otobüse biner.
- IV) Küçük bir kız otobüsü yakalamaya çalışır.

Okuduğunuz metne göre, olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

- a) I, II, III, IV
- b) IV, III, I, II
- c) II, III, IV, I
- d) III, IV, I, II

2) Okuduğunuz metnin türü nedir?

- a) Deneme
- b) Şiir
- c) Hikâye
- d) Öz yaşam öyküsü

3) Okuduğunuz metinde geçen aşığıdaki cümlelerden hangisinde deyim kullanılmıştır?

- a) Hiç umulmadık bir yerden otobüsün önüne çıkıyor.
- b) Kadın kıza veremediği para elinde, pıtır pıtır gözyaşı döküyordu.
- c) İhtiyar kadın filesini yerine koymuştu.
- d) Durak dışında dur kardeşim!

4) Metinde geçen kişiler kimlerdir? Özellikleri nelerdir?

5) Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonuç nedir?

6) Okuduğunuz metne göre, yaşlı kadın parasının kaybolduğunu nasıl anladı?

7) Okuduğunuz metinde Küçük kız arkasından koşmasına rağmen otobüs neden durmadı?

8) Okuduğunuz metinde isimlerin özelliklerini anlatan, sıfat türünde kelimeleri bulup yazınız.

3. Uygulanmış Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeği Örnekleri

Adı: Aleyna
Soyadı: Çiŕse
Değerli öğrenciler;

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Bu araştırma, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere aşağıdaki metinle ilgili okuduğunu anlama testi verilmiştir. Bu çalışma için hazırlanan soruları dikkatli okuyup bütün soruları cevaplandırınız. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ramazan ERYILMAZ

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi

1)

- I) Yaşlı kadın kızın düşürdüğü parayı kendisine vermeye çalıştığını fark eder.
II) Yaşlı kadın küçük kızdan parasını alırken, kız birden kaybolur.
III) Yaşlı kadın kalabalık otobüse biner.
IV) Küçük bir kız otobüsü yakalamaya çalışır.

Okuduğunuz metne göre, olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

- a) I, II, III, IV
b) IV, III, I, II
c) II, III, IV, I
d) III, IV, I, II

2) Okuduğunuz metnin türü nedir?

- a) Deneme
b) Şiir
c) Hikaye
d) Öz yaşam öyküsü

3) Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim kullanılmıştır?

- a) Hiç umulmadık bir yerden otobüsün önüne çıkıyor.
b) Kadın kıza veremediği para elinde, pıtır pıtır gözyaşı döküyordu.
c) İhtiyar kadın filesini yerine koymuştu.
d) Durak dışında dur kardeşim!

4) Metinde geçen kişiler kimlerdir? Özellikleri nelerdir?

Metinde geçen kişiler: yaşlı kadın, küçük oğlan,
Şoför, Teyze, Kız, Yolcu, İhtiyar kadın, Anne.

4

5) Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonuç nedir?

Kız yorulmuş otobüse binmek istemiş ama
otobüsü kaçırmış. Şoför arkasına bile
bakmadan otobüsle gitmiş.

6) Okuduğunuz metne göre, yaşlı kadın parasının kaybolduğunu nasıl anladı?

Yolculardan biri pencereden uzandı, aldı kırmızı
mendile sarılmış olan para ile maaş kuponunu
sonra kadın kızı bir miktar para vermek iste-
-yince kadın kızı vermediği bir miktar para elin-
-de pıtır pıtır, göz yaşları dökülüyordu.

7) Okuduğunuz metinde küçük kız arkasından koşmasına rağmen otobüs neden
durmadı?

Küçük kız arkasından koşmasına rağmen
otobüs durmadı çünkü otobüste yer
yoktu.

8) Okuduğunuz metinde isimlerin özelliklerini anlatan, sıfat türünde kelimeleri bulup
yazınız.

Kırmızı mendil, Bir yolcu, kız, yaşlı teyze

~~Elmedina Yedraş~~

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Adı: ~~Elmedina Yedraş~~ Elmedina

Soyadı: Yedraş

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere aşağıdaki metinle ilgili okuduğunu anlama testi verilmiştir. Bu çalışma için hazırlanan soruları dikkatli okuyup bütün soruları cevaplandırınız. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ramazan ERYILMAZ

**Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi**

1)

- I) Yaşlı kadın kızın düşürdüğü parayı kendisine vermeye çalıştığını fark eder.
II) Yaşlı kadın küçük kızdan parasını alırken, kız birden kaybolur.
III) Yaşlı kadın kalabalık otobüse biner.
IV) Küçük bir kız otobüsü yakalamaya çalışır.

Okuduğunuz metne göre, olayları oluş sırasına göre sıralayınız.

- a) I, II, III, IV
b) IV, III, I, II
c) II, III, IV, I
d) III, IV, I, II

+

2) Okuduğunuz metnin türü nedir?

- a) Deneme
b) Şiir
c) Hikaye
d) Öz yaşam öyküsü

+

3) Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisinde deyim kullanılmıştır?

- a) Hiç umulmadık bir yerden otobüsün önüne çıkıyor.
b) Kadın kıza veremediği para elinde, pıtır pıtır gözyaşı döküyordu.
c) İhtiyar kadın filesini yerine koymuştu.
d) Durak dışında dur kardeşim!

+

4) Metinde geçen kişiler kimlerdir? Özellikleri nelerdir?

Kız, yaşlı teyze, şoför, yolcular. Yaşlı teyze parasını düşürmüştü, kız otobüsü yakalamak istiyormuş, şoför otobüsü durdurmuş ve yolcularda kızın arkasından laflar ediyorlar.

5) Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonuç nedir?

Yolda bulduğumuz her şeyi almamalıyız. Çünkü bazılarının parası maası olabilir. Eğer alırsak o insan eğer durumu yoksa onu zondurum da bırakm.

6) Okuduğunuz metne göre, yaşlı kadın parasının kaybolduğunu nasıl anladı?

Çünkü Raynuna dokundu. Baktı boş gördü. Param, maasım, üç aylığım, dedi.

7) Okuduğunuz metinde Küçük kız arkasından koşmasına rağmen otobüs neden durmadı?

Çünkü artık yolcu otobüse sığmıyordu. Şoförde yolcu sandı ve durmadı.

8) Okuduğunuz metinde isimlerin özelliklerini anlatan, sıfat türünde kelimeleri bulup yazınız.

Bir başka yolcu, bir kedi olacak yerimiz, bir yolcu, bu kız deli midir, nedir?, Bir takım işaretler yapıyor.

4. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçeklerindeki Okuma Metni

OTOBÜSÜ KOVALAYAN KIZ

Otobüsün kalkacağı sırada gelmişti yaşlı kadın. Yanında bir de küçük oğlan vardı. Şoför tekrar düğmeye basarak kapıyı, açtı ve:

- Haydi Hanım teyze, diye seslendi. *Geç* kaldık.

Kadını çocukla birlikte kargatulumba içeriye aldılar. Nasıl olduysa içi elvermeyen bir delikanlı pencerenin yanındaki yerinden kalktı:

- Buyur teyze dedi. Ayakta ezileceksin.

Yol verdiler, o da oğlanı önden yürütüp. Sağına soluna tutunarak verilen yere oturdu.

- Hay Allah razı olsun yavrum, dedi.

Arabanın içini bir ter kokusudur sarmıştı. Beden bedene, balık istifi giden yolcular sesleniyorlardı:

- Şoför Efendi kardeşim, Allah'ını seversen bir yerde durma.

Şoför başını çevirmeden:

- İnecek varsa ben ne yapayım yani, dedi.

- Durak dışında dur kardeşim!

- Oldu, dedi şoför. İnecek varsa söylesin.

Sarsılarak, tutunmaya çalışarak, ağırlıklarını *bir* ayaktan öbürüne aktararak gidiyorlardı.

Arka sahanlıkta bulunan yolculardan birisi bağırdı:

- Bir kız koşuyor arkamızdan. Birtakım işaretler yapıyor.

Bir başka yolcu:

- Kız değil, bir kedi alacak yerimizi bile yok, dedi. Başka araba bulsun kendine!

Fakat yolculara merak olmuştu, başlarını çeviriyor koşan kızı izliyorlardı.

İlk konuşan yolcu:

-Amma da inatçı kız be, dedi. Keçi gibi koşuyor. Aklınca bize yetişecek.

Bir yolcu:

-Belki bu arabaya binecekti de kaçırdı, dedi.

-Başka araba kalmadı mı? Dediler.

- Ne bileyim koşuyor işte. Elinde de bir kutu var. Galiba çiklet filan satıyor.

Bir aralık kız geride kaldı, kayboldu. Otobüs durak dışında durarak iki yolcu indirdi, hemen kapılarını kapatıp hareket etti. Bekleyen yolcular bağışıyorlardı.

İhtiyar kadın filesini yere koymuştu. İçinde iki şişe vardı. Oğlanı kucağına almıştı.

- Bu kız deli midir, nedir? diye bağırdı bir yolcu.

Kız, kestirme bir sokaktan arabanın önüne doğru fırlamıştı. Fakat otobüs duruculardan değildi.

Gidiyorlardı. Sarsılarak, birbirinin üstüne yıkılarak, söylenerek gidiyorlardı. Arabanın içi bunaltıcı bir koku ile dolmuştu. Yolculardan biri:

- Şoför Efendi kardeşim, dedi. Bari kapıyı aç da öyle gidelim.

- Yolda kapı açılmaz, dedi şoför. Ortadaki kolu çekiniz, üstteki hava kapağı açılsın.

Öyle yaptılar. Biraz hava girdi, ama deliğin altındakilere. Ötekiler burunlarında soluyorlardı.

Kız gene koşuyordu. Hiç umulmadık bir yerden otobüsün önüne çıkıyor, bağırarak işaret ediyor gen arkada kalıyor; fakat koşuyordu işte. Nefes nefese, bir keçi çevikliği ile koşuyordu.

- Deli bu kız, dediler.

Yolculardan biri:

- Bir şeyler söylüyor, dedi. Elinde bir şey var.

Otobüs gene gidiyordu.

Durak dışı bir duruş daha yaptı ve hemen kalktı. Durakta bekleyenler yumruklarını sallıyorlardı.

Bu defa çocuk bir köşe başında yakaladı otobüsü. Elinde bir şey vardı. Ve sesi güçlükle duyuluyordu:

- Teyze, atkılı teyze

Pencerenin yanında oturan kadının kucağındaki çocuk:

- Anne, anne! dedi. Sana sesleniyor. Elinde bir şey var. Kırmızı bir şey. Senin mendilin gibi.

Kadın pek aldırmadı, ama elini koynuna götürdü ve avazı çıktığı kadar bağırdı:

- Param, maaş kuponum yok, mendilime sarmıştım. Üç aylığım içinde.

Kız artık tıkanacak hale gelmişti.

- Şoför Efendi, dur Allah'ımı seversen, dediler.

- Duramam, dedi adam.

- Dur yahu. Kadıncağızın parası çalınmış.

Atkılı ihtiyar kadın:

- Düşürmüşüm, dedi. Düşürmüşüm, kız bana sesleniyor.

Çocuk otobüsle at başı beraber koşuyordu. Yolculardan biri

Pencereden uzandı, aldı kırmızı mendile sarılmış Olan para ile maaş kuponunu.

Atkılı kadın:

- Hay Allah razı olsun, dedi. Nereden de bulmuş yavrucak. Şuna biraz para versem.

- Ohooooo! dedi bir yolcu. Kayboldu gitti kız.

Kadın, kıza veremediği bir miktar para elinde, pıtır pıtır gözyaşı döküyordu.

5. Konuşma Becerisi Ölçeği

		Hayır (0)	Kısmen (1)	Evet (2)
Konuşmaya Başlama	Hedef kitleye uygun hitap ifadeleri kullanmıştır.			
	Konuşmaya, konuya uygun bir giriş yapmıştır.			
Giriş	Konuşma amacını ifade etmiştir.			
Konuşmada Gelişme	Durum veya oluş sırasına göre konuşmuştur.			
	Konu dışına çıkmadan konuşmuştur.			
	Ana fikri vurgulayarak konuşmuştur.			
	Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermiştir.			
	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunmuştur.			
	Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurmuştur.			
	Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurmuştur.			
Konuşmada Sonuç	Konuyu uygun bir sonuca bağlamıştır.			
	Konuyu özetlemiştir.			
	Konuşmasını uygun ifadelerle bitirmiştir. (Teşekkür ederim, görüşmek üzere, vb.)			
Dil ve Anlatım	Standart Türkçe ile konuşmuştur (Ağız özellikleri yoktur).			
	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmuştur.			
	Bulunduğu ortama uygun konuşma yapmıştır.			
	Konuşmasında nezaket kurallarına uymuştur. (Saygısız, çatışma çıkarıcı, argo sözlerden kaçınılmıştır.)			
	Kendine güvenerek konuşmuştur.			
	Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerinden yararlanarak konuşmuştur.			
	Bir plan (giriş – gelişme- sonuç) çerçevesinde konuşmuştur.			
	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanmıştır.			
	Akıcı konuşmuştur.			
	Tekrara düşmeden konuşmuştur.			
	Konuşurken nefesini doğru ayarlamıştır.			
Ses, Vurgu ve Tonlama	İşitilebilir bir sesle konuşmuştur.			
	Kelimeleri doğru telaffuz etmiştir.			
	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmıştır.			
Toplam				

6. Konuşma Becerisi Ölçeği Uygulama Yönergesi

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, konuşma becerisini ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Bu konulardan birini seçerek 3 dakikalık bir konuşma yapmanız istenmektedir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ramazan ERYILMAZ

**Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi**

-Önce adınızı soyadınızı söyleyiniz.

-Sonra bize hangi konuda konuşma yapacağınızı söyleyiniz.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek 3 dakikalık bir konuşma yapınız.

- 1- Eğer her şeye gücünüz yetseydi, dünyada neleri değiştirmeyi ve neler yapmayı isterdiniz?
- 2- Çevre kirliliğini önlemek için neler yapmak gerekir? Anlatınız.
- 3- Severek izlediğiniz bir filmi ya diziyi kısaca anlatınız.
- 4- Yaşadığımız şehri iyi ve kötü yönleriyle anlatınız.
- 5- Bir kuş olduğunuzu düşününüz; nerelere gitmek isteyeceğinizi sebepleriyle anlatınız.
- 6- Daha önce okuyup, beğendiğiniz bir kitabı anlatınız.

7. Yazma Becerisi Ölçeği

		Hayır (0)	Kısmen (1)	Evet (2)
Kâğıt düzeni ve Yazı	Kâğıt kenarlarında uygun boşluk bırakılmıştır. (2,5 cm kadar)			
	Satırlar düzgündür.			
	Kelimeler, satırlar ve paragraflar arasında uygun boşluk bırakılmıştır.			
Başlık	Yazı düzgün ve okunaklı bir şekilde yazılmıştır			
	Başlık vardır.			
Plan	Başlık konuya uygundur, kısa ve dikkat çekicidir.			
	Giriş bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.			
	Gelişme bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.			
	Sonuç bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.			
Konu	Düşünceler ve olaylar mantıklı bir sıra izlemektedir.			
	Konu, mantıksal bir bütünlük içerisinde işlenmiştir. (Konu dışına çıkmamıştır.)			
	Konu farklı boyutlarıyla ele alınmıştır.			
Ana Fikir	Örnekler ve olaylar konuya, içeriğe uygundur			
	Ana fikir açıkça belirtilmiştir. (Verilmek istenen ana fikre-mesaja ulaşılmıştır.)			
	Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmiştir.			
Dil Anlatım	Standart Türkçe kullanılmış, ağız özelliklerine kaçılmamıştır.			
	Kelimeler doğru ve anlamlarına uygun olarak yazılmıştır.			
	Atasözü, deyim, kelime grupları kullanılarak anlatım zenginleştirilmiştir.			
	Kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermiştir.			
	Kelime tekrarından kaçınılmıştır.			
	Amaç-sonuç ilişkisi kurulmuştur.			
	Sebeup-sonuç ilişkisi kurulmuştur.			
İmla ve Noktalama	Cümle kuruluşları (söz dizimi) dil bilgisi kurallarına uygundur.			
	İmla kurallarına uyulmuştur. (-da de bağlacı, ki bağlacı, mi soru edatı, ile bağlacı, büyük harf, ayrı ve bitişik yazılan kelimeler, kısaltmaların yazımı, ünlü ve ünsüz uyumları...)			
	Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır. (Nokta, virgöl, iki nokta, noktalı virgöl, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, kesme işareti, yay ayraç)			
Toplam				

8. Yazma Becerisi Ölçeği Uygulama Yönergesi

Adı:

Soyadı:

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, yazılı anlatım başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere çeşitli konular sunulmuştur. Bu konulardan birini seçerek serbest bir yazı yazmanız istenmektedir. Yazınızı yazarken yazı kompozisyonu oluşturma kurallarına dikkat ediniz. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek serbest türde bir yazı yazınız.

- 1- Yardımlaşmanın önemini anlatınız.
- 2- Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri, beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleriyle anlatınız.
- 3- Severek oynadığınız bir oyunu detaylarıyla anlatınız.
- 4- En büyük hayaliniz nedir? Anlatınız.
- 5- Beğendiğiniz, sevdiğiniz, kendinize örnek aldığınız birini tanıtınız.
- 6- Seçmek istediğiniz mesleği (niçin bu mesleği yapmak istiyorsunuz, mesleğin özellikleri neler vb.) anlatınız.
- 7- Nasıl bir yerde yaşamak isterdiniz? Anlatınız.
- 8- Yaşadığınız bir bayram gününü detaylarıyla anlatınız.
- 9- Türkiye hakkında düşündüklerinizi anlatınız.

9. Uygulanmış Yazma Becerisi Ölçeği Örnekleri

Yardımlaşmanın önemini anlatıyoruz.

Yardımlaşalım

Yardımlaşma çok güzel birşey. Bazı yaşlı ninelere ya da dedelere yardım etmemiz gerekir. Nolda bir yaşlı nine elinde poşetlerle gördüğümüzde elinden o poşetleri alıp karşıdan karşıya geçirebiliriz em nine çok mutlu olur em de ninenin sevgisini kazanmış oluruz. Bir sürü yoksul insanlar var bizim kardeşimiz fak ama yoksul insanlar birkaç gün geçip yemek yemiyorlar bile. Para biriktirip onlara yemek ve şeyler alabiliriz. Bazı çocuklar yoksul ve okula gidemiyorlar hayalelerinden vaz geçiyorlar babamızdan yardım isteyerek onlara kanta, defte, kıyafet, kalem, silgi alabiliriz ve o çocuklar çok ama çok sevinirler. Her zaman yardımlaşalım yardımlaşmayı asla unutmayalım.

Yardımlaşmanın Önemi

Ben dünyada daha az savaş olmasını istiyorum. Bütün zengin olan ülkeler para toplayarak dünyada az ~~susuz~~ susuz olan insan yemeli su onlara yatıracak yer ~~ya~~ yapılmasını ~~isi~~ istiyorum. Böyle olursa dünyada hiçbir ülke az susuz kalmaz. Dünyada sonra hiçbir ülke fakir kalmaz, ve bu olursa çok güzel olur. Bütün ülkeler yardımlarsa başka ülkede savaş olursa ve o ülkede bara dağıttığı için başka ~~ok~~ ülkelere ona para eşya yiyecek içeli toplama. Bir ülkede savaş çıkarsa ve ülkenin silahları tankları yoksa diğer ülkelere or ülkelere silahları gönderir ve yardımlaşma olur. Hiçbir ülke zor durumda kalmaz. Yardımlaşmamız gerekir ki onlar da bize ~~de~~ yardımlaşsın. ~~Yardımlaşma~~ Yardımlaşma böyle bir şeydir.

bir dileci
Camiiye gittim orda gordum
Ona yardım etim karnim
dosyordum

Yolda bir cüçük gördüm
babamdan Para aldım onu
bir restoranda göturdüm

Pizren

Pizrene gittim ordukalet çok
beyedim bizim devote diizim
dimir yok onun iç beyen
medemmedim yoksun zelibel;
ucarız

10. Dinleme Becerisi Ölçeği

Adı:

Soyadı:

Değerli öğrenciler, bu araştırma dinlediğini anlama başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu çalışma için hazırlanan soruları dikkatli okuyup bütün soruları cevaplandırınız. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

- 1. Dinlediğiniz metinde geçen fiillerden basit yapılı olanları not ediniz. (En az iki tane.)**
- 2. Dinlediğiniz metinde geçen fiillerden türemiş yapılı olanları not ediniz. (En az iki tane.)**
- 3. Dinlediğiniz metinde geçen fiillerden bileşik yapılı olanları not ediniz. (En az iki tane.)**
- 4. Dinlediğiniz metinde geçen deyimler hangileridir? (En az iki tane.)**
- 5. Dinlediğiniz metinde geçen atasözleri hangileridir? (En az iki tane.)**

6. Dinlediğiniz metnin konusu nedir?

7. Dinlediğiniz metnin ana fikri nedir?

8. Dinlediğiniz metne göre “Kırkpınar” adı nasıl doğmuştur?

9. 40 yiğit ne zamana kadar güreşmeye devam etmişlerdir?

10. Kırkpınar’ın olduğu asıl yer neresidir?

11. Dinleme Becerisi Ölçeği Uygulama Yönergesi

1. Öğrencileri ön bilgileri harekete geçirilir/Hazırlık çalışmaları yapılır.
2. Öğrencilere dinleme metnini dikkatle dinlemeleri tavsiye edilir.
3. Dinleme metni ses dosyası oynatılır.
4. Öğrencilerden gelen dönütlere göre dinleme metni tekrara oynatılır/Dinleme becerisi ölçeğine geçilir.

12. Dinleme Becerisi Ölçeğindeki Dinleme Metni

Kırkpınar'a Adını Veren 40 Yiğit

Dünyanın hiçbir yerinde bu kadar eski ve köklü bir spor organizasyonu mevcut değildir. Edirne'yi fetheden Türk savaşçılarından 40 yiğit, savaşa savaşa Edirne'nin batısından bir çayırılığa geldiler. Çimenler diz boyu telli turnalar sevdalı angutlar dolaşiyor, en ufak bir taş bile yok içinde. Savaşçılar çimlere uzanıp biraz dinlendiler. Gelin güreş tutalım dedi biri," İşleyen demir ışıldar." Tam güreş tutulacak yer. "Güreşelim" dedi biri. Çar çabuk eşlendiler, ya Allah! Deyip güreşmeye başladılar. Hepsi de gençti, güçlüydü; uzun boylu, kalın pazılı, geniş omuzluydu. Bu onu sürüp getiriyor, o bunu sürüp getiriyordu. Oyunun her türlü sergileniyordu; yaman bir güreşti doğrusu. Hem de garip bir güreşti tek seyircisi yoktu. Bir güreşenler vardı çimenlikte, bir de kuşlar. Kuşlar da önce bir tedirgin oldular ya sonra yatıştılar. Kanat şakırtılarını ve gürültülerinin sürdürdüler. Yalnız boynu uzun turnalar daha ötelere attılar kendilerini. Güreş başladığında vakit kaba kuşluktu. Güneş bir adam, iki adam boyu yükselmişti. Öğle oldu, ikindi oldu, akşam oldu. Güreş hiç durmadan, soluk almadan, dinlenmeden sürüp gitti. Kimse kimsenin sırtını yere getiremedi, kuvvetler denkti. Terazi ile ölçülmüş gibi denkti, derken karanlık bastırmıştı. Uçsuz bucaksız çayırdaki, bir cırcır böceklerinin cırlıtısı bir de güreşenlerin haydi bre! Değişlerinden başka bir şey duyulmaz oldu. Uzun ve serin gece güreşle geçti. Şafak söktü, ardından kanlı bir güneş doğdu. Sonra yine öğle ve akşam oldu güreş kenetlenmişti. Yiğitler birbirlerinin bileğini bükemediler. Bırakın a yiğitlerim, bırakın; soluklanın. İki gündür kursağınıza bir şey girmedi canınıza yazık değil mi? Ama yok yiğitler, "Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır." Dediler. Ah! Birileri olsa da bunları ayırsa. Orada bir Allah bir de 40 yiğit vardı. Güreş iki gece sürdü kızıl güneş üstlerine ikinci kere doğdu. Bunaltıcı bir sıcak başlamıştı ki kuşlar bile yerlerini bırakıp bir kuytuya girdiler. Sonunda olan oldu, her biri bir yana serilip kaldı. Ve hiçbiri bir daha kalkamadı yerinden. Oraya bir gün bir rastlantı sonucu gelen Türk birliği 40 yiğide 40 mezar kazdı. Ölüler toprağa gömülür gömülmez bir de baktılar ki 40 yiğidin her birinin mezarının yanında 40 pınar fışkırmış. Sular 40 gözden güldür güldür çağlayıp duruyor. Bu pınarlar bugünde hala çağlayıp durur. 40 pınarın çağıldadığı bu çayıra Kırkpınar dendi. Her yıl burada kıran kırana güreş tutmak gelenek oldu. Kırkpınar güreşlerinin 2017 yılında 655'incisi yapılmıştı. Demek ki 655 yıldır bu meydanda güreş tutuluyor. İçlerinden de nice cihan pehlivanı çıktı. Son yüzyılda Kel Aliço, Koca Yusuf, Kara Ahmet Adalı Halil, Kurtdereli Mehmet, Tekirdağlı Hüseyin gibi sırtı yere gelmeyen pehlivanlar burada güreş

tuttular. Balkan Savaşlarından bu yana Kırkpınar güreşleri Edirne'de Sarayıçi denilen yerde yapılmaktadır. Asıl Kırkpınar Edirne'nin 6 saat batısında Ahırköy'e yakın bir yerdedir. Burası şu anda Yunanistan sınırları içindedir.

13. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarını Ana Dillerine Karşı Tutum Ölçeği

		Katılım Düzeyi				
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.	Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.					
2.	Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.					
3.	“Türkçe” adını duymak bile beni rahatsız eder.					
4.	Türkçeyi iyi bilirim Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.					
5.	Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.					
6.	Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.					
7.	Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
8.	Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.					
9.	Türkçeyi iyi bilirim diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.					
10.	Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.					
11.	Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.					
12.	Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.					
13.	Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.					
14.	Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek bile istemiyorum.					
15.	Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.					
16.	Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.					
17.	Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.					
18.	Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.					
19.	Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissedirim.					
20.	Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.					

21. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.

22. Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.

23. Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.

24. Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.

25. Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.

26. Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.

14. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Adı:

Soyadı:

KİŞİSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz? E () K ()

2) Okul öncesi eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır

Cevabınız “Evet” ise süresi () 1 Yıl () 2 Yıl () 3 Yıl

3) Ana Diliniz:

4) Ana Diliniz Dışında En Çok Konuştuğunuz İkinci Dil:

.....

5) Bildiğiniz Diller: () Türkçe () Makedonca () Arnavutça () Sırpça

() İngilizce () Diğer

6) Babanızın eğitim durumu

() Hiçbir okul mezunu değil. () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü mezunu

7) Annenizin eğitim durumu

() Hiçbir okul mezunu değil. () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü mezunu

8) Ailenizdeki kişi sayısı (siz, anne, babanız ve evlenen kardeşleriniz dâhil)

() 3 kişi () 4 kişi () 5 kişi () 6 kişi () 7 ve yukarı

9) Babanızın mesleği

() İşçi () Öğretmen () Mimar () Mühendis () Doktor () Akademisyen () Serbest meslek (

) Çiftçi () Diğer

10) Annenizin mesleği

Ev hanımı İşçi Öğretmen Mimar Mühendis Doktor

Akademisyen Serbest meslek Diğer

11) Evinizde (kitaplığınızda) kaç adet Türkçe kitap var?

Türkçe kitap yok 5-10 11-15 16-20 21-25 26'dan çok

15. Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formu

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Bay Bayan

Kaç yıldır öğretilirsiniz: 1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

Eğitim Durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora

Lisans Eğitimi Aldığınız Ülke:

Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi Filoloji Fakültesi Diğer.....

Mezun Olduğunuz Bölüm: Türkçe Öğretmenliği Edebiyat Öğretmenliği
 Sınıf Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı Türkoloji Diğer.....

1- Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları hangi yönlerden yeterli, hangi yönlerden yetersizdir?

2- Türkçe dersi müfredatı Türkçe eğitiminin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?

3- Türkçe derslerinde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

4- Türkçe dersinde en çok hangi konuyu anlatırken zorlanıyorsunuz?

5- Öğrencilerin iki ya da çok dilli olmalarının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

6- Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisini geliştirmek için neler yaparsınız?

7- Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için neler yaparsınız?

8- Türkçe dersinde konuşma becerisini geliştirmek için neler yaparsınız?

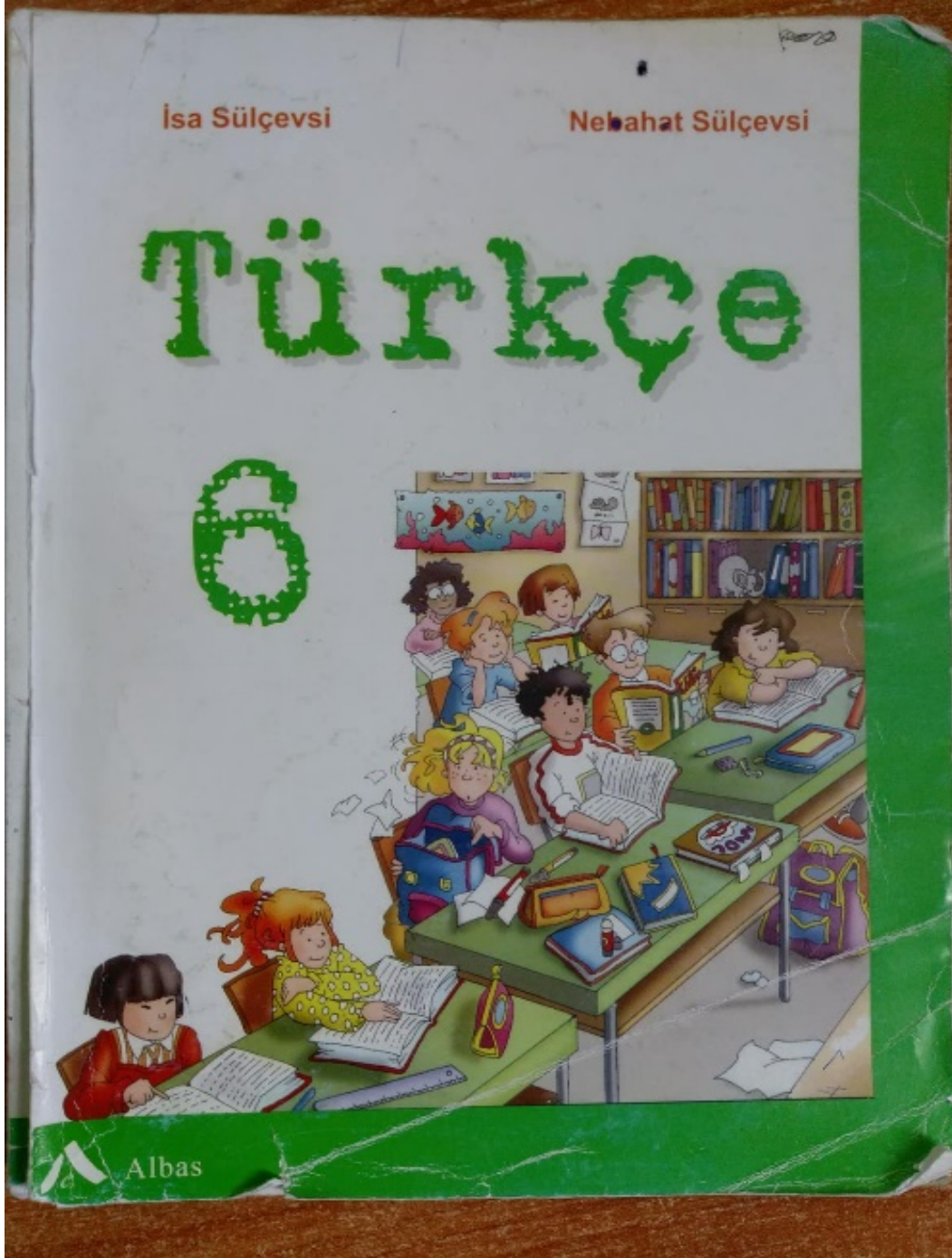
9- Türkçe dersinde yazılı anlatım becerisini geliştirmek için neler yaparsınız?

10- Türkçe dersinde dil bilgisi becerisini geliştirmek için neler yaparsınız?

11- Türkçe derslerinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?

(Sınıf ortamı, ders materyali, müfredat; öğrenci, öğretmen, veli kaynaklı sorunlar vb.)

16. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Kapağı ve Örnek Ünite



I. Bu Konuda Neler Öğreneceğiz

1. Hikâye
2. Hikâyeye Plan
3. Görülen Geçmiş Zaman Kipi

II. Hazırlık Çalışmaları

İhtiyacı olduğu halde, haksız kazancı istemeyen insanlar gördünüz mü?

RÜSTEM

Kış vardı. Dört buçukta karanlık bir gece başlıyordu. Türbe'de tramvaydan inince, elimde getirdiğim birkaç konserve tenekesini nasıl taşıyacağımı düşünüyordum. Tramvaydan inenlerin ayakları arasında iki çiplak el kadar ayak gördüm. İnce bir ses "Tercüman" diye bağıyordu. Gelip giden elektrikle karanlık arasında sarı, zayıf, küçücük bir mahlûktu. Çağırarak için elimi omuzuna koyunca, küçüklüğü, bende garip bir sevgi uyandırdı.

— Paketlenmiş götürür müsün çocuğum?

— Gazete satıyorum, hanım teyze.

Kandırdım. Gazetelerini bir koltuğunun altına koydu, zayıf kollarıyla tenekelere sarıldı. İki küçük konserve tenekesinin onun kolları arasında ne kadar kocaman olduğunu görünce, yardım etmek zorunda kaldım. Artık tenekeleri beraber taşıyorduk. Şehremânetini geçip rüzgârın uluduğu karanlık yokuşa dönünce, bu durumun yalnız taşımaktan daha çok zor olduğunu anladım. Fakat yürürken göğsüme dokunan bu çiplak, garip çocuk başı, soğuk taşlara zarif bir temasla dokunup giden çiplak ayaklarıyla, bende bir anlık duyguyu uyandırdı.

— Adın ne?

— Rüstem.

— Nerede oturuyorsun?

— Şehzadebaşı'nda.

— Annen var mı?

— Var ya!

— Kardeşlerin?

Durdu:

— Üç tane.

— Ağabey filân?

Başını salladı:

— Hepsini küçük. Ağabey benim. Üçü de kız. Biri memede.

— Baban var mı?

— Bir yıldır kayıp. Muharebeye gitti. Hiç haber alamadık.

— Bir yıldır kayıp? Muharebeye gitti. Hiç haber alamadık.

— Annen bir iş tutuyor mu?

— Nasıl tutsun hanım teyze, hasta yatıyor.

— Nasıl tutsun hanım teyze, hasta yatıyor.

— Ona, size kim bakıyor?

Bu defa isyanla, ayakları soğuk taşlara kakılıp kaldı. Yokuşu süpürerek esen poyrazı yenmek için sesinde azıcık hırçın, fakat gurur ve kuvvet sezilen bir incelekle:

— Ben yok muyum, ben anneme bakamaz mıyım?

Diye haykırdı.

Ses, içimde bir şey yırttı, gözlerim ıslanıyordu. Neşeli olmakla Rüstem'in hâlini tabii buluyor gibi görünmeğe çalışıyordum.

— Nasıl bakıyorsun, anlat bakayım, dedim.

Anlattı. Sabahları "Tasvir", "İkdam" satıyormuş. Bazen beş, hatta (bende nasıl etki bıraktığını görmek için başını çevirdi) yedi kuruş kazanıyormuş. Öğleden sonra paket taşıyormuş. Akşamları "Tercüman" satarmış. Her gün on üç, on beş, yirmi kuruş bile kazanıyormuş. O zaman henüz ekmeğün üç kuruşu geçmemişti. Bütün bunları söylerken her hâlde küçük kafasını benden çok yüksek hissediyordu. Öyle garip bir güveni, kuvveti vardı ki insan bu çocuğa bir iş gördürmeden mümkün değil bir şey veremezdi. Oysa ben, hep onun zavallı, küçük ayaklarını düşünüyordum.

— Rüstem, ayakkabıların var mı?

Tuhaf bir sesle güldü. Küçük kafasında, hayata gülmeği öğrenmiş bir adam vardı. Ayakkabı, o kadar gerekli değildi.

— Bizim komşu bana "İğreti" bir çift ayakkabı verdi. Koşarıyorum. Hem de eskিয়েcek, belime soktum, akşam götürüreceğim.

İğreti kelimesinde epeyce durdu. Geri vereceği ayakkabıları görmek için eğildim, iki kocaman takunyayı silâh gibi belime sokmuştu. Benim baktığımı görünce, ince yüzünü sevimli yapan bir gülümsemeye gözlerimin içine güldü.

Kapının önüne gelmişlik, ona kendi yaşında olan çocuklarımdan söz ettim, kendisini çağırdım. Epeyce düşündü. Vakti pek yoktu. Misafirliğe gitmek âdeti değildi. Fakat bana geleceğine söz verdi. Karanlık sokağı gözleriyle ölçtü. Bellemeğe çalıştı. Sonra başını okşadı. Veda etti:

— Allahısmarladık hanım teyze!

(Karanlıkta küçük ses "Tercüman" diye haykırarak kayboldu.)

Ondan sonra hep Rüstem'i bekledim. Nerede "Tercüman" satan küçük gazeteci görsen yüzüne bakıyordum. Günler geçti, Rüstem görünmedi. Ekmeğün pahalılandıkça içimde bir sızı ile Rüstem'i düşündüm. Ne yapıyordun?

Halide Edip Adıvar

8

III. Metni İnceleyelim

a. Kelimeler, Deyimler, Gruplar

1. Mahlûk, muharebe, iğreti, poyraz sözcüklerinin anlamlarını sözlükten bulup yazınız.

2. Bellemek, iş tutmak, temasla dokunmak sözcük ve sözcük gruplarının metin içerisindeki anlamlarını çözmeye çalışınız.

3. Tercüman, Tasvir, İkdam Türkiye'de bir zamanlar çıkmış gazetelerin isimleridir. Türbe, Şehremânet, Şehzadebaşı İstanbul'da semt adlarıdır.

b. Anlama ve Anlatım Çalışmaları

1. Hikâyede adı Rüstem olan çocuğun annesine ve kardeşlerine bakmak için, yapmak zorunda kaldığı işler nedir?

2. Hikâyede yazılanlardan hareket ederek Rüstem'in kişiliğini tanımlayabilir misiniz?

3. "Öyle garip bir güveni, kuvveti vardı ki insan bu çocuğa bir iş gördürmeden mümkün değil bir şey veremezdi." tümcesinde Rüstem'in hangi özelliği anlatılmak istenmiştir.

c. Tür ve Sekil

Okuduğunuz metinde, yaşanmış veya yaşanması mümkün olan bir olay anlatılmıştır. Bunun gibi yaşanmış veya yaşanabilen olayları anlatan metinlere hikâyeye denir.

Hikâyeler oluşturulurken, önce anlatılacak olayla ilgili bazı ipuçları verilir. Bundan sonra hikâyenin ana olayı anlatılır ve sonuçlandırılır. Aşağıda hikâyeye türü ile ilgili ayrıntıları göreceksiniz.

(Kış vardı. Dört buçukta karanlık bir gece başlıyordu. Türbe'de tramvaydan inince, elimde getirdiğim birkaç konserve tenekesini nasıl taşıyacağımı düşünüyordum. Tramvaydan inenlerin ayakları arasında iki çiplak el kadar ayak gördüm. İnce bir ses "Tercüman" diye bağıyordu.) Okuduğunuz hikâyenin başlangıç kısmında yer alan bu parça hikâyenin devamında gelişecek bazı olaylar hakkında kısa ipuçları verir. Başka bir deyişle bu kısım hikâyenin giriş kısmıdır. Hikâyenin bu kısmına serim denir.

Hikâyede olayların yaşandığı, merak unsurlarının öne çıkarıldığı, ayrıntıların sunulduğu ikinci kısma da düğüm denir. Bu bölümde hikâyeye ile ilgili merak ve heyecan duygularını en üst seviyeye getirir; ancak hikâyeye sonuçlandırılmaz. Hikâyede olayların mutlu veya mutsuz sonla sonuçlandırıldığı kısma da çözüm denir.

Ödev: Yukarıda verilen tariflere göre okuduğunuz hikâyenin düğüm ve çözüm kısımlarını bulmaya çalışınız.

9

IV. Dilimizi Öğrenelim

"Yırttı, gitti, gördüm, anladım" sözcükleri, eylemlerin konuşma anından önce gerçekleştiğini bildirir. Eylemin konuşma anından önce gerçekleştiğini bildiren kipi geçmiş zaman kipi denir.

Türkçede geçmiş zamanı bildiren kipler iki çeşittir:

a. Görülen Geçmiş Zaman

b. Öğrenilen Geçmiş Zaman

Görülen geçmiş zaman, eylem kök veya gövdelerine -dı, -di, -du, -dü /-ti, -ti, -tu, -tü ekleri getirilerek yapılır. Örneğin, yaptım, gördün, koştun, uyuduk, çalıştınız, geldiler vb.

Açıklama: f, s, t, k, ç, ş, h, p ünsüzleriyle biten eylem kök veya gövdeleri Görülen Geçmiş Zaman kipinde çekimlendiklerinde -dı, -di, -du, -dü ekleri yerine -ti, -ti, -tu, -tü ekleri kullanılır. Örneğin, koş -tu, git -ti, yap -ti vb.

V. Tamamlayıcı Bilgiler

Yukarıda Görülen Geçmiş Zaman örnekleri gördük. Bu eylemlerin kişilere göre çekimi aşağıdaki gibi olur. Aşağıda "gelmek" eyleminin olumlu ve olumsuz biçimlerini çekimini görüyorsunuz.

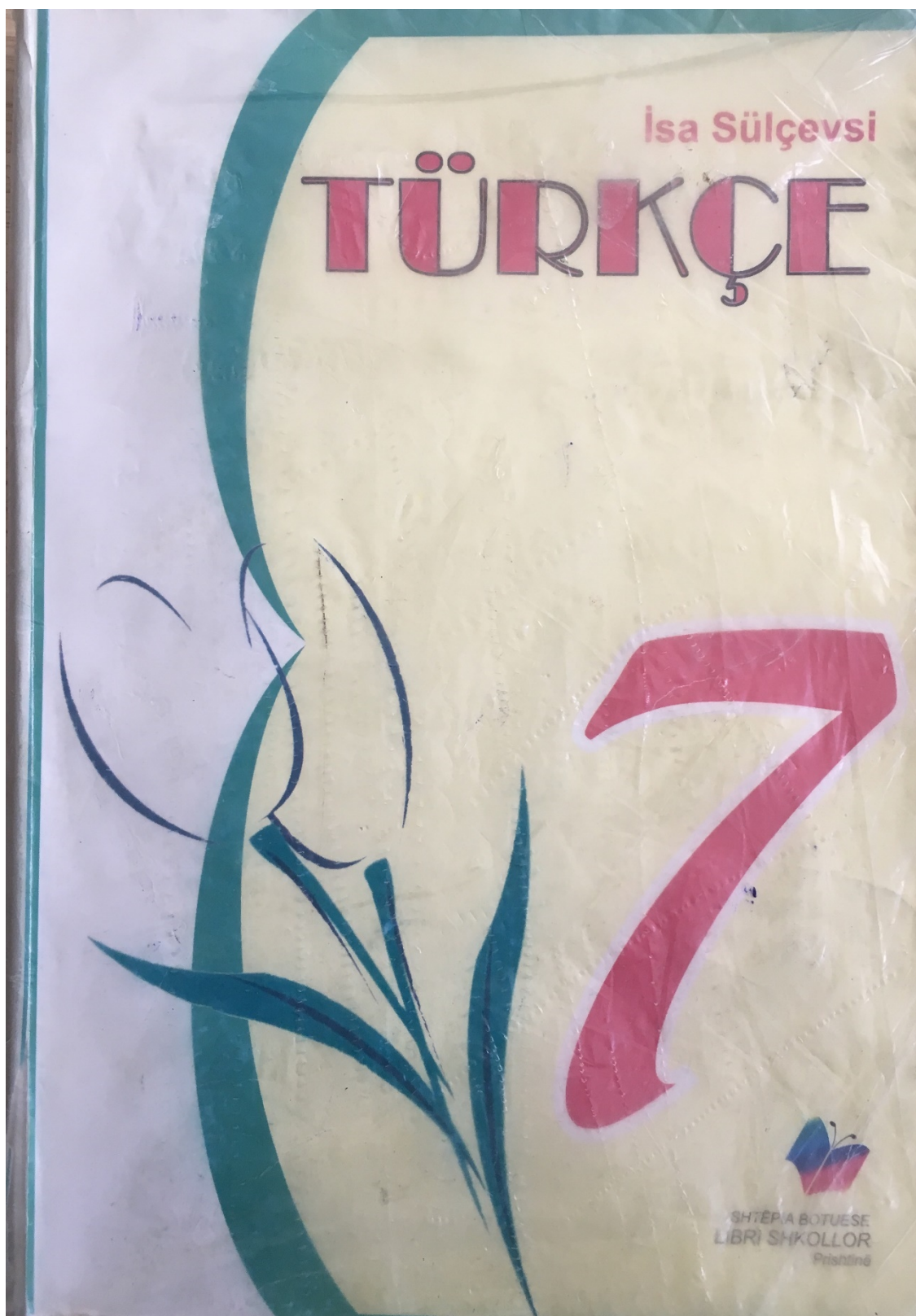
Olumlu biçimi		Olumsuz biçimi	
Tekil	Çoğul	Tekil	Çoğul
1. Ben geldim	1. Biz geldik	1. Ben gelmedim	1. Biz gelmedik
2. Sen geldin	2. Siz geldiniz	2. Sen gelmedin	2. Siz gelmediniz
3. O geldi	3. Onlar geldiler	3. O gelmedi	3. Onlar gelmediler

Ödev: Okumak, çalışmak, yürümek, bakmak, düşünmek eylemlerinin olumlu ve olumsuz biçimlerini görülen geçmiş zaman kipinde çekimleyiniz.

I. Bu Konuda Neler Öğreneceğiz

10

17. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Kapağı ve Örnek Ünite



I. Bu Konuda Neler Öğreneceğiz
Mektup ve Çeşitleri
Dil ve İletişim

II. Hazırlık Çalışmaları


x Okula gitmekten sıkıldığınız günler oldu mu?
x Okula devam etmenizi konusunda ebeveynlerinizin size ne gibi tavsiyeleri oluyor?

OKUL

Sevgili yavrum,
Annenin dediği gibi ders çalışmak sana çok zor geliyor. Senin okula istediğim gibi, kararlı, güler yüzle gittiğini henüz göremedim. Hâlâ isteksizsin. Eğer okula gitmezsen günlerinin ne boş ve sıkıcı olacağını bir düşün. Bir süre sonra eğlencelerinden, oyunlarından ve bu amaçsız yaşayışından bıkacaksın. Okula gidebilmek için yalvaracaksın.

Yavrucuğum, şimdi herkes, ama herkes, çalışıyor. Bütün gün yorulduktan sonra, gece okula giden işçileri düşün. Bütün hafta çalışıp, hafta sonları okula giden kadınları düşün. Nöbetini bitirir bitirmez kalemi, defteri eline alan askerler var. Her şeye rağmen bir şeyler öğrenmeye çalışan sağır, dilsiz, kör çocukları düşün. Sabahları, senin gibi okula gitmek için yollara düşen yüz binlerce çocuk var.

Sunları gözünün önüne getirmeni isterim: Köylerin küçükçük, daracık yollarından; gürültülü şehirlerin büyük caddelerinden; derelerin, göllerin, denizlerin kıyısından okula koşan çocukları düşün. Kızgın güneşin altında, sisler içinde, kayıklarda, at sırtında, kar içinde, kızaklarda tüm dünya çocukları okula koşuyor. Milyonlarca çocuk, bir birinden çok uzak yerlerde, dünyanın dört bir yanında okula bir şeyler öğrenmeye gidiyor. Dünya çocuklarının oluşturduğu



7

bu karınca yuvalarını gözünün önüne getir. Sen de onların bir parçasısın. Bu büyük hareket durursa, insanlık ilkellik günlerine yeniden döner. Bu hareket, insanlığın ilerlemesi, ümidi ve zaferidir.

Öyleyse cesaret, bu büyük ordunun küçük askeril Kitapların senin silahlarındır. Sınıfın senin taburun, öğretmenin en büyük komutanındır.

Savaş alanın tüm yeryüzü, zaferin insanlığın daha da gelişmesidir. Korkak bir asker olma, sevgili yavrum.

Baban
Edmondo de AMİCİS

III. Metni İnceleyelim

Sözcükler, Deyimler, Gruplar
Tabur, zafer, nöbet sözcüklerinin anlamlarını öğreniniz.

Anlama ve Anlatım Çalışmaları

Sizin yaşınızdaki çocukların, insanlığın geleceğinin daha güzel olması için yapabilecekleri şeyler nelerdir?
 Bilgisizlikten dolayı yaşadığınız herhangi bir sıkıntıyı arkadaşlarınızla paylaşabilir misiniz?
 Fiziksel ve maddi engelleri aşarak okula giden çocuklar hakkında ne düşünüyorsunuz?

Tür ve Şekil

Yukarıda okuduğunuz metin bir mektup türüdür. Mektuplar, insanlar arasında uzaktan iletişim kurmada en yaygın araçlardır. Amaçlarına göre mektuplar şu gruplara ayrılır:

I. Özel mektuplar
II. Edebi mektuplar
III. Resmi mektuplar

Özel mektuplar, kişiler arasında yazılıp başkalarının okuyamadığı mektuplardır. **Edebi mektuplar**, şair ve yazarların belli bir konuyu mektup şeklinde işleyerek, genele hitap edecek şekilde yazdıkları mektuplardır. Bu mektuplar şekil olarak özel mektuplara benzemelerine rağmen yazılış amaçları farklıdır. **Resmi mektuplar**, bir kişinin, bir grubun resmi bir makama bir talepte, itirazda, şikâyet, ihbarda bulunmak üzere yazılan yazılardır. Bu yazıların hepsine dilekçe denir.

III. Dilimizi Öğrenelim

Dil ve İletişim

Okul başlıklı yazı, bir babanın oğluna hitaben yazmış olduğu bir mektuptur. Bu yazıda söz konusu baba oğluna bazı nasihatler, öneriler, talimatlar ve örnekler vermektedir. Saydığımız bu nasihatler, öneriler, talimatlar hepsi birer iletidir. Bu durumda iletiler yazılı tümcelerle aktarılmıştır.

İletilerin alınıp verilmesi etkinliğine iletişim denir. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan araçlar çeşitlidir. Bunlardan bazıları; simgeler, trafik işaretleri, reklâm afişleri, vücut hareketleri, mimikler vb. Ancak tüm bunların başında dil gelir.

İnsanoğlu günlük yaşamında isteklerini, arzularını, şikâyetlerini, korkularını, coşuklarını, özlemlerini çoğunlukla konuşma ile dile getirir. Bu sebepten temel iletişim aracı dildir.

Dil, anlamlı sözcüklerin amaca göre uygun bir düzene konularak ileti oluşturma aracıdır. Dünyada diller köken ve yapı bakımından gruplara ve dil ailelerine ayrılırlar. Bizim anadilimiz Türkçe, köken olarak Altay dil ailesi ve yapı olarak Bitişken diller grubuna aittir.

IV. Tamamlayıcı Bilgiler

Mektup Çeşitleri

Yukarıda mektup çeşitlerini öğrendik. Gelişen iletişim teknolojileri sayesinde mektup kavramı da değişmektedir. Örneğin: internet aracılığıyla gönderdiğimiz e-mektuplar, cep telefonu ile gönderdiğimiz kısa mesajlar da özel mektup türünden sayılabilirler. Resmi mektupların çeşitli amaçlarla yazıldığını öğrendik. Yazılan bu mektupların ortak adlarının dilekçe olmasından hareketle, amacına göre dilekçeleri şöyle sınıflandırabiliriz:

I. Dilekçe (Talep ve Rica)
II. İtiraz dilekçesi
III. Şikâyet dilekçesi
IV. Toplu dilekçe

Etkinlik 1: Okulunuzda yapacağınız bir etkinlik için okul müdürlüğüne hitaben bir dilekçe örneği yazınız.

Etkinlik 2: Uzakta bulunan bir arkadaşınıza bir mektup yazıp posta ile gönderiniz.

18. Emin Duraku Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri



19. Mati Logoreci Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri



20. Anadolu Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri



21. Nazım Hikmet Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri



22. Mustafa Bakiu Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri



23. Abdyl Frasheri Alt Ortaöğretim Okulu Türkçe Eğitim 7. Sınıf Öğrencileri



24. 7. Sınıf Türkçe Dersi 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı 1. Dönem Örnek Planı

Birinci Dönem Dört Aylık Plan

Alan: Diller ve İletişim

Sınıf: VII

Ay: Eylül-Ekim-Kasım-Aralık

Öğretim konusu: Edebi türler, dil bilgisi, sözlü ve yazılı anlatım

Konuya göre elde edilecek yetkilerin sonuçları (SÖS):

I. İletişim ve ifade yetkinlikleri-etkin iletişimci

- 1.Anlatıcı, açıklayıcı, bilimsel ve tanıtıcı vb. belirli bir metni, doğru tonlama ile okur ve sözlü veya yazılı olarak onu yorumlar.
- 3.Kitap, gazete, dergi, internet, radyo TV vb. okunan veya Duyulan ana mesajı ayırt eder ve yazılı bir çalışma/ödev hazırlanmasında yorumlar ve kullanır.
- 5.Verilen ödeve göre 500 sözlü bir metin yazar, mektup, dilekçe, kompozisyon vb. standart dil ve organizasyon yapılanma kurallarına saygı duyarak.
- 6.Doğru ve uygun sözlük ve dili kullanarak, yeni terimlerin (kelimelerin, kavramların) anlamını, sözlü ya da yazılı olarak, net ve doğru açıklar.
- 7.Kendi kullanımı olsun veya bir okul ödevi olarak, iletişimin belirli şekilleri aracılıyla, doğru mesafe iletişimi kurmak için yazılı programları kullanır.

II. Düşünme yetkinlikleri

5. Bir problemin (matematik, dil, bilimsel, sanatsal veya toplumsal) çözümü için performans/strateji seçer ve gösterir, sonucun başarısını kanıtlayarak yani aynı sonucu.

III. Öğrenme yetkinlikleri başarılı öğrenci

1. Farklı kaynaklardan veri seçer ve araştırır (kitap, dergi, kılavuz, sözlük, ansiklopedi veya internet gibi), verilen konunun/ödevin gerçekleştirilmesi için kullanır ve konu için önemine göre bu kaynakları sınıflandırır.

7. Kendine soru sorar (Neden ne nasıl ve ne zaman) ve verilen belirli bir konu veya sorunu yazılı olarak düşüncelerini organize eder ve belirli sorun için doğru çözümü bulana kadar kendi gelişimini değerlendirir.

IV. Yaşam, iş ve çevre için yetkinlikler üretken katkıcı

2. Toplum ve okul için önemli olan bir çevresel veya sosyal faaliyetin gerçekleştirilmesi için bireysel veya grup üyeleri ile bir proje geliştirir.

Konuya göre elde edilecek alan müfredat sonuçları (AÖS):

1.1.1. Duyulan, görülen ve sunulan malzemelerden başkalarının düşüncelerini özetler ve karşılaştırır (soru ve cevaplarla) ve onlar için yansıtır.

1.2.1. Karmaşık metinlerin soyut, edebi ve edebi olmayan unsurlarını anlar ve analiz eder (örneğin kelime, cümle, grafikler, tablolar, başlıklar, motifler, gölgeli yazılar, profesyonel kelimeler vb.)

Ders Birimleri

-Sözlü Anlatım (Tatilden Anılar) -Yazılı Anlatım (Yaz Tatilim) -Metin: Okul -Metnin incelenmesi -Mektup -Dil ve İletişim

-Metin: Bir Lisan Bir İnsan -Metnin incelenmesi -Tümce ve Öğeleri -Yüklem ve Özne -Nesne ve Tümleç

-Metin: İhtiyar Çilingir -Metnin incelenmesi -Yüklemine Göre Tümce Çeşitleri -Ev Lektürü

EKİM

-Anlamlarına Göre Tümce Çeşitleri -Türkçenin Ait Olduğu Dil Ailesi -Şiir: Prizren Çeşmeleri

-Şiirin incelenmesi -Şiir Türleri -Cümle Öğelerinin Dizilişi

-Metin: Küfe -Metnin incelenmesi -Sözcük Grubu Türleri -Sözcük Çeşitleri -Yapım Ekleri

-Addan Ad, Addan Fiil -Fiilden Ad, Fiilden Fiil

-Metin: Kuğular -Metnin incelenmesi -Çekim Ekleri -Adlara Getirilen Çekim Ekleri -Fiillere Getirilen Çekim Ekleri

-Metin: -Metnin İncelenmesi -Yazılı Anlatım (Biyografi) -Ev Lektürü

KASIM

-Şiir: Marangoz -Şiirin incelenmesi -Adlar (Özel ve Cins Adlar) -Somut ve Soyut Adlar

-Yapılarına Göre Adlar (Basit, Türemiş ve Birleşik)

-Metin: Tuhaf Bir İcat -Metnin İncelenmesi -Zamirler (Adıllar) -Kişi ve İşaret Zamirleri

-Soru ve Belirsizlik Zamirleri

-Metin: Öğretmenler Günü -Metnin İncelenmesi -Sıfatlar -Niteleme Sıfatları -Belirtme Sıfatları

-Yazılı Anlatım (Hayallerimiz)

-Metin: Balıkçıl -Metnin incelenmesi -Manzum Fabl -Ad Tamlamaları -Ad Çekimi (Hal Ekleri)

-Ev Lektürü

Aralık

-Hece Ölçüsü -Dil Alıştırmaları -Zarflar (Belirteçler) -Sözlü Anlatım (Doğruluk)

-Yazılı Anlatım (Yaşadığımız Yerin Güzellikleri)

Metin: Karanfiller ve Domates Suyu -Metnin İncelenmesi -Dil: Bağlaçlar -Hikâyede Plan

-Şiir: Farkında Mısın? -Şiirin İncelenmesi -Konularına Göre Şiir Türleri -Dil: Fiiller ve Yapısı

-Metin: Hürriyet ve Kölelik -Metnin İncelenmesi -Dil: Bağlaç olan -da -de'nin Yazılışı

-Metin: Uyku -Metnin İncelenmesi -Dil: Dilek-koşul kipi -Ev Lektürü

	Öğrenme Sonuçları	Süre	Öğretim Yöntemleri	Değerlendirme3	Kaynaklar
Diller ve İletişim	Metni düzgün okur ve incelemesini yapar	30	Düz anlatım	Öğrenme için değerlendirme	Ders kitabı
	Edebi türleri öğrenir	5	Soru-cevap	Yazılı değerlendirme	Türkçe 7,
	Dil bilgisi çalışmalarını gerçekleştirir	34	Gösterip yaptırmak	Motivasyon değerlendirme	Albas Yayınları
Türkçe 7	Sözlü ve Yazılı Anlatım çalışmasını yapar	6	Beyin Fırtınası		Priştine 2007
	Ev Lektürü	4			Sözlük ve Ansiklopedi, TDK Yayınları Ankara 2010
					İnternet siteleri: (www.tdk.gov.tr);
					Materyaller:
					Akıllı tablo
					Bilgisayar
					Yaprak testler

25. 7. Sınıf Türkçe Dersi 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı 2. Dönem Örnek Planı

İkinci Dönem Üç Aylık Plan

Alan: Diller ve İletişim

Sınıf: VII

Ay: Ocak-Şubat-Mart

Öğretim konusu: Edebi türler, dil bilgisi, sözlü ve yazılı anlatım

Konuya göre elde edilecek yetkilerin sonuçları (SÖS):

I. İletişim ve ifade yetkinlikleri-etkin iletişimci

- 1.Anlatıcı, açıklayıcı, bilimsel ve tanıtıcı vb. belirli bir metni, doğru tonlama ile okur ve sözlü veya yazılı olarak onu yorumlar.
- 3.Kitap, gazete, dergi, internet, radyo TV vb. okunan veya Duyulan ana mesajı ayırt eder ve yazılı bir çalışma/ödev hazırlanmasında yorumlar ve kullanır.
- 4.Konuşma ile ya da yazarak yanı sıra diğer iletişim formlarla, belirli bir konu veya sanatsal sunum hakkında görüş bildirmektir.
- 5.Verilen ödeve göre 500 sözlü bir metin yazar, mektup, dilekçe, kompozisyon vb. standart dil ve organizasyon yapılanma kurallarına saygı duyarak.
- 6.Doğru ve uygun sözlük ve dili kullanarak, yeni terimlerin (kelimelerin, kavramların) anlamını, sözlü ya da yazılı olarak, net ve doğru açıklar.

II. Düşünme yetkinlikleri

5. Bir problemin (matematik, dil, bilimsel, sanatsal veya toplumsal) çözümü için performans/strateji seçer ve gösterir, sonucun başarısını kanıtlayarak yani aynı sonucu.

III. Öğrenme yetkinlikleri başarılı öğrenci

1. Farklı kaynaklardan veri seçer ve araştırır (kitap, dergi, kılavuz, sözlük, ansiklopedi veya internet gibi), verilen konunun/ödevin gerçekleştirilmesi için kullanır ve konu için önemine göre bu kaynakları sınıflandırır.

7. Kendine soru sorar (neden ne nasıl ve ne zaman) ve verilen belirli bir konu veya sorunu yazılı olarak düşüncelerini organize eder ve belirli sorun için doğru çözümü bulana kadar kendi gelişimini değerlendirir.

IV. Yaşam, iş ve çevre için yetkinlikler üretken katkıcı

2. Toplum ve okul için önemli olan bir çevresel veya sosyal faaliyetin gerçekleştirilmesi için bireysel veya grup üyeleri ile bir proje geliştirir.

Konuya göre elde edilecek alan müfredat sonuçları (AÖS):

1.1.2. Sorular sorarak ve cevaplar vererek, akranları ile ve yetişkinlerle tanıdık konular hakkında sosyal konuşmalara katılır.

1.2.1. Karmaşık metinlerin soyut, edebi ve edebi olmayan unsurlarını anlar ve analiz eder (örneğin kelime, cümle, grafikler, tablolar, başlıklar, motifler, gölgeli yazılar, profesyonel kelimeler vb.)

1.3.2. Doğru yazımı kullanarak belirli metinleri yazar.

Olayı, amacı, yazarın niyetini, fikirleri, öyküyü, neden-sonuç ilişkilerini, mecazi dili, yer, edebiyat eserleri için alan üzerine sonuçlara varır ve onları yorumlar ve gösterir.

Müfredat alanları ile iş birliği:

İş ve Hayat

Ders Birimleri	
<p>Ocak</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sözlü Anlatım (Kış Tatilim) -Yazılı Anlatım (Tatilden Anılarım) -Dil: Fiillerde Zaman ve Kipler -Metin (Fabl): Eşekle Tilki -Metnin İncelenmesi -Fabl Türünün Özellikleri -Metin Türleri -Şiir: Sevdiklerim -Şiirin İncelenmesi -Dil: Görevlerine Göre Fiil Çeşitleri -Dil: Fiil Çekimi -Dil Alıştırmaları -Ev Lektürü <p>Şubat</p> <ul style="list-style-type: none"> -Metin: Otobüsü Kovalayan Kız -Metnin İncelenmesi -Dil: Fiillerde Çatı -Dil: Yükleme ve Özneye Göre Çatı -Dil: Yükleme-Nesne İlişkisine Göre Çatı -Dil: Eş Sesli Sözcükler -Dil: İnkilemeler -Metin: Kaşığı -Metnin İncelenmesi -Dil: Haber Kipleri -Kosova'nın Bağımsızlığı -Dil: Haber Kipleri (Devamı) -Dil: Dolaylı Tümleç -Şiir: Bugün Cuma -Şiirin İncelenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> -Dil: Tasarlama Kipleri -Sözlü Anlatım (Doğruluk) -Dil Alıştırmaları -Ev Lektürü <p>Mart</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dil: Fiil kiplerinin olumsuz şekilleri -Dil: Fiil kiplerinin soru şekilleri -Dil: Mi soru ekinden sonra gelen ekler -Metin: Atatürk ve Bilim -Metnin incelenmesi -Metin Türünün Belirlenmesi -Dil: Basit zamanlı fiiller -Dil: Birleşik zamanlı fiiller -Türk Dil Kurumu -Şiir: Çanakkale Zaferi -Şiirin İncelenmesi -Dil: Kafiye (Uyak) -Dil Alıştırmaları -Tiyatro ve Tiyatro Türleri -Serbest Metin: Deniz ve ben -Metnin incelenmesi -Yazılı Anlatım (İlkbahar Mevsimi) -Metin: Bahçe -Metnin İncelenmesi -Dil: Fiillerde Yapı -Dil: Bileşik Fiiller -Ev Lektürü

Çapraz Müfredat:

	Öğrenme Sonuçları	Zaman	Öğretim Yöntemleri	Değerlendirme
Diller ve İletişim	Metni okur, incelemesini yapar ve yabancı sözcükleri tespit eder	12	Düz anlatım	Öğrenme için değerlendirme
	Edebi türleri ayırt eder	2	Grup çalışma	Yazılı değerlendirme
	Türkçe 7 Dil bilgisi çalışmalarını gerçekleştirir	13	Gösterip yaptırmak	
	Sözlü ve Yazılı Anlatım çalışmasını yapar	2	Soru-cevap	Motivasyon değerlendirme
	Lektür	2		

26. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Çalışma Takvimi



Republika e Kosovës
Republika Kosova-Republic of Kosovo
Qeveria –Vlada-Government

*Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë- Ministarstva za Obrazovanje
Nauku i Tehnologiju-Ministry of Education Science veTechnolog*

Aylar	Ders Günleri		Bayramlar / Tatil Günleri	Öğretim Yılı Sonu
Eylül	1 - 30	21	12.9.2016 Kurban Bayramı	
Ekim	3- 31	21		
Kasım	1 – 30	21	28.11.2016 Arnavutların Günü	
Aralık	1- 23	17		
Yarıyıl Tatili 26. 12. 2016- 6.01.2017				
Ocak	10 – 31	16	9.1.2017 Ortodoks Bayramı	
Şubat	1 – 28	19	17. 2.2017 Kosova Cumhuriyeti Bağımsızlık Günü	
Mart	1- 31	23		
Nisan	3- 7	5		
Bahar Tatili 10.4.2017 – 14.4.2017				
Nisan	18- 28	9	17.4.2017 Katolik Paskalyası Ve	
Mayıs	2- 31	21	1.5.2017 Uluslararası İşçi Bayramı	12. 5. 2017 12. sınıflar
Haziran	1- 16	11	12.6.2017 Barış Günü	2.6.2017 9, 10 ve 11. Sınıfları

28. Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Bağlı Okullarında Bilimsel Araştırma Yapma İzni

REPUBLICA E KOSOVES - REPUBLIKA KOSOVA KOSOVA CUMHURİYETİ Komuna e Prizrenit - Opština Prizren Prizren Beledijesi Drejtoria e Arsimit dhe e Shkences Drejtorija za Ubravrojaje e Kusku Eğitim ve Bilim Bakanlığı	
Republika e Kosovës Republika Kosova - Kosova Cumhuriyeti	Komuna e Prizrenit Opština Prizren - Prizren Belediyesi
DATE/A:	05.02.2018
REFERENC-Ë	
PËR/ZA/TO/KÏME	Ramazan Eryılmaz
PËRMES/PREKO/THROUGH	Drejtoria Komonale e Arsimit në Prizren, Belediye Eğitim Müdürlüğü
TEMA/SUBJEKA/SUBJECT/ KONU:	Pëlqim - İzin

Türkiye Cumhuriyeti Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Doktora öğrencisi Ramazan Eryılmaz 199/18 protokol numaralı ve 26.01.2018 tarihli dilekçesini değerlendirmeye alarak, Prizren Belediyesi Eğitim Müdürlüğü şunu sunmaktadır;

İ Z İ N

Türkiye Cumhuriyeti Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Doktora öğrencisi Ramazan Eryılmaz "Kosova'da Türkçe Öğretimi" başlıklı doktora tezi veri toplama çalışmaları için Prizren Belediyesi Devlet eğitim kurumlarında çalışma izni istemektedir. Dilekçe Prizren Belediyesi Eğitim Müdürlüğü olarak dikkate alınmış ve Ramazan Eryılmaz'ın veri toplama çalışması için Prizren Belediyesi devlet eğitim kurumlarında Türkçe dilinde eğitim verilen okullarda çalışma yapması için izin verilmektedir.

ASLINDA YERİDİR
Mahmut SEVİK
Okul Müdürü

Belediye Eğitim Müdürlüğü
Müdürü, Prof. Skender Susuri

29. Alt Seviye Ortaöğretim yedinci Sınıf Plan ve Programı

EĞİTİM, BİLİM VE TEKNOLOJİ BAKANLIĞI

Alt seviye ortaöğretim yedinci sınıf

ÖĞRETİM PLAN VE PROGRAMI

Priştine, haziran 2004

Yayın Sorumlusu

İsuf Zeneli

Yayına Hazırlayanlar:

Xhavit Rexhaj

Ramush Lekaj

Ilaz Zogaj

Arbër Salihu

Bajram Shatri

Türkçe Yayın Sorumluları:

Nazan Safçı

Cevdet Şanlı

İsa Sülçevsi



INSTITUCIONET E PËRKOHSHME TË VETËQEVERISJES
PROVISIONAL INSTITUTIONS OF SELF-GOVERNMENT
PRIVREMENE INSTITUCIJE SAMOUPRAVLANJA
GEÇICI ÖZYÖNETİM KURUMLARI
MINISTRIA E ARSIMIT, SHKENCËS DHE TEKNOLOGJISË
MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, AND TECHNOLOGY
MINISTARSTVO ZA OBRAZOVANJE, NAUKU I TEHNOLOGIJU
EĞİTİM, BİLİM VE TEKNOLOJİ BAKANLIĞI

GENELGE

KONU: YEDİNCİ SINIF DERS PROGRAMININ UYGULANMASI

SAYI: MASHT 53/01B/2003

Tarih: 15 Ağustos 2003

İlk ve Ortaöğretim Kanunu 6.1 maddesi (b) fıkrası, 7.1 maddesi ve Kosova Geçici Özyönetim Kurumları 2001/19 sayılı ve 13 Eylül 2001 tarihli Yürütme Düzenlemesine göre; Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı bu Genelgeyi yayınlıyor.

Madde 1

1.1. Bu genelgenin amacı eğitim sisteminin yeniden yapılanması sonucu olarak hazırlanan yedinci sınıflara yönelik ders programının uygulanmasıdır.

Madde 2

2.1. Yedinci sınıflara yönelik ders programı, bu genelgenin ekinde sunulmuştur.

Madde 3

3.1. Yedinci sınıflara yönelik ders programı 2003/2004 öğretim yılında uygulamaya girer.
3.2. Yedinci sınıflara yönelik ders programının uygulamaya girmesiyle, şimdiye kadarki tüm diğer ders programları uygulamadan kaldırılır.

Madde 4

4.1. Bu genelge Bakanın imzasıyla yürürlüğe girer.

Bakan, Mr. Rexhep Osmani

I. GİRİŞ

Eğitim, Kosova'nın toplumsal, siyasi ve ekonomik gelişmesinin etki alanını temsil eder.

Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (EBTB) savaşın bitiminden sonra başlayan, en gelişmiş uluslararası standartlar düzeyinde bir okulun yaratılması fikrini, bütün çalışma sahalarda çok yönlü ve pratik adımlar atarak gerçekleştiriyor.

Kosova toplumunun kalkınması ve gelişmesi için tarihi öneme haiz bu yapılamada EBTB bakış açısını, kendi geleceği ve ülkesi hakkında somut görüşe sahip bireyleri yetiştirecek şekilde, değiştirmeyi amaç edinmiştir.

Bu gelişme Kosova insanını ve toplumunu, gelişmiş Avrupa ve dünya ülkelerinin siyasi etkinlik, ekonomik, entelektüel, bilimsel ve teknolojik ve de sosyal-kültürel gelişmelerde yer almasının ön koşullarını sağlamaktadır.

Bu ders programının geliştirilmesi için, metodolojik yaklaşım, ders yönetimi ve kapsamı, ders araçları, yöntemler, değerlendirme teknik ve araçları açısından gelişmiş bir bilimsel süreci temellerine dayanmaktadır.

Program geliştirme grubu, eğitimdeki yeni gelişmeleri takip edip uluslararası uzmanlarla sürekli temas halindeydiler. EBTB'nin uzun vadeli stratejisi olan program geliştirme sürecine UNICEF ve bazı ülke kuruluş ve hükümetlerinin önemli katkıları olmuştur.

Ders programı geliştirilirken öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek, okul hayatına katılımını doğru bir şekilde sağlamak için yüreklendirme ve günlük alışkanlıklarını geliştirmelerine özellikle dikkat edilmiştir. Onuncu sınıf ve ortaöğretim ile yükseköğretim sürecine öğrenciler akademik bilgiler, bilimsel veriler ve farklı kültürel alanlarla karşı karşıya kalacaklardır.

Öğretmenlerimize adanmış olan bu programın hayata geçirilmesi, kendilerinin görevlerine verdikleri önem derecesinde gerçekleşecektir. Ders programının uygulanmasını kolaylaştırmak için Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, ek talimatların verileceği, alan uzmanları tarafından yönetilen hizmet içi eğitim kursları düzenleyecektir.

II. UZAK HEDEFLER

Yedinci sınıf ders programının hedefleri:

- Öğrencilerin zihinsel, estetik, bedensel, toplumsal, ahlaki ve manevi gelişimi için imkanlar sağlayabilme
- Öğrenim arzularını gerçekleştirilmesi için öğrencilerin, meslek seçiminde doğru ve eğilimleriyle uyumlu yönlendirmeyi sağlayabilme
- Bilgilerini pekiştirerek gelecekteki hazırlayacak eğitim ve becerilerini geliştirip yönlendirebilme
- Bilgi sağlayacak ve bilgileri işleyecek ve de bilgi ve kanıtlara eleştirel bir yaklaşımı geliştirecek şartları sağlayabilme
- Katıldıkları etkinliklere bağlı, grup içinde davranış kurallarına uyarak öğrencilerin bağımsız sorumluluk ve eylem üstlenmelerine fırsat tanyabilme

Müfredat geliştirme grupları içeriğe uygun olan, yukarıda belirtilen hedeflerden yedinci sınıfın sonunda geliştirilecek davranışları temin etmek için genel ve özel amaçları seçmişlerdir.

III. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Öğretim yöntemi seçiminde öğretmen kendi yetkisini kullanır. Seçim, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders kapsamı özellikleri, öğretim esasları, öğrencilerin seviyesi vb. hususlar göz önünde bulundurularak yapılır.

Dersin daha hareketli olması, tekdüzeliğin kırılması ve öğrencilerin katılımının sağlanması için yöntem ve tekniklerin uygun bir şekilde harmanlanması gerekir.

Öğretim yöntemi ve teknik türleri öğrenmenin kendisi kadar farklılık arz eder. Öğretim sürecinde en yüksek başarı derecesini yakalayabilmek için öğretmen, birkaç yöntem ve teknikten kombinasyonlar yapabilir.

Daha nitelikli bir öğrenimin temini için uygulanacak muhtemel yöntem ve tekniklerin başlıcaları şöyle sıralanabilir:

- Anlatma yöntemi
- Sözlü ifade
- Yazılı ifade
- Problem çözme
- Tartışma
- Grup çalışması
- Gösterme ve yorumlama
- Eleştirel düşünme
- Beyin fırtınası
- Araştırma yöntemleri

Çok sayıda bilgiyi kapsayan konular için etkileşimli teorik ve uygulamalı yöntemler de uygulanabilir.

Belli konular için doğada öğrenme, teknik gezi, kurum ve kuruluşları ziyaret vb. yöntemler başarıyla uygulanabilir.

Arzu edilen sonuçların elde edilmesi için yukarıda sözü edilen yöntemlerin uygulanması, uygun öğretim araç ve gereçleri eşliğinde yapılmalıdır.

IV. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan davranışlar hakkında bilgileri algılama, sistematik derleme, inceleme ve yorumlama sürecidir. Değerlendirme, ders programında belirlenen davranışların kazanılma derecesi esasına dayanır.

Bu süreç aşağıda belirtilen bazı temel ilkelere dayanır:

- Değerlendirme sürecinde hedef ve öncülüklerin tespiti;
- Ölçülmek istenen amaca uygun araçların uygulanması;
- Sürekli ölçme ve değerlendirme aracılığıyla öğrencinin başarı derecesi hakkında nitelikli verilerin sağlanması;
- Ders programını kapsayacak şekilde ölçme ve değerlendirmenin dengelenmesi;
- Öğrencinin başarı derecesi verilerinin doğru ve kalıcı olması;
- Öğrencilerin başarıları arasındaki farkları belirleyecek doğru tekniklerin uygulanması.

IV.1. Değerlendirme Araçları

Okul yönetimi ve öğretmen yeterli ölçme ve değerlendirme aracı seçip uygulamalıdır. Bu araçlar şöyle sıralanabilir:

- Algılama
- Soru sorma
- Uygulama veya deney raporu
- Sözlü ifade
- Yazılı ifade
- Belirtke tablosu
- Ölçüt ve amaçlara dayalı testler
- Soru sorarak oluşturulan başarı testleri

IV.2. Başarı Derecesi

Okul yılı sonunda her öğrenci aşağıdaki başarı derecesi ile değerlendirilir:

- Pek iyi (başarı derecesi çok yüksek)

- İyi (başarı derecesi yüksek)
- Orta (başarı derecesi orta)
- Yeter (başarı derecesi sınırlı)
- Zayıf (başarı derecesi zayıf)

Başarı derecesi, genel hedeflerde belirlenen öğrencilerin kazanacakları davranışlar esasına dayanır

V. ÖĞRETİM ARAÇ VE GEREÇLERİ

Genel Hedefler	Çok yüksek başarı % 90	Yüksek başarı % 80	Orta başarı % 60	Sınırlı başarı % 40	Yetersiz başarı
Ders bilgisi	Ders bilgilerini basit durumlarda bilme ve uygulamada çok yüksek başarı.	Ders bilgilerini basit durumlarda bilme ve uygulamada yüksek başarı.	Ders bilgilerini basit durumlarda bilme ve uygulamada orta başarı.	Ders bilgilerini basit durumlarda bilme ve uygulamada sınırlı başarı.	Ders bilgilerini basit durumlarda bilme ve uygulamada yetersiz.
Bilimsel süreçleri anlama	Kanıtları, ilkeleri, sebep sonuç ilişkilerini bilme; bilgilerin toplam yönetilmesi ve basit yargılara varmada çok yüksek anlama ve uygulama yeteneği	Kanıtları, ilkeleri, sebep sonuç ilişkilerini bilme; bilgilerin toplam yönetilmesi ve basit yargılara varmada orta anlama ve uygulama yeteneği	Kanıtları, ilkeleri, sebep sonuç ilişkilerini bilme; bilgilerin toplam yönetilmesi ve basit yargılara varmada orta anlama ve uygulama yeteneği	Kanıtları, ilkeleri, sebep sonuç ilişkilerini bilme; bilgilerin toplam yönetilmesi ve basit yargılara varmada sınırlı anlama ve uygulama yeteneği	Kanıtları, ilkeleri, sebep sonuç ilişkilerini bilme; bilgilerin toplam yönetilmesi ve basit yargılara varmada yetersiz anlama ve uygulama yeteneği
Eleştirel düşünme	Doğru bilgiye sahip olma, uygulanabilir ilke ve deneyler yardımıyla problemlerin çözümü gibi karmaşık durumlarda eleştirel düşünce geliştirmede çok yüksek başarı.	Doğru bilgiye sahip olma, uygulanabilir ilke ve deneyler yardımıyla problemlerin çözümü gibi karmaşık durumlarda eleştirel düşünce geliştirmede yüksek başarı.	Doğru bilgiye sahip olma, uygulanabilir ilke ve deneyler yardımıyla problemlerin çözümü gibi karmaşık durumlarda eleştirel düşünce geliştirmede orta başarı.	Doğru bilgiye sahip olma, uygulanabilir ilke ve deneyler yardımıyla problemlerin çözümü gibi karmaşık durumlarda eleştirel düşünce geliştirmede sınırlı başarı.	Doğru bilgiye sahip olma, uygulanabilir ilke ve deneyler yardımıyla problemlerin çözümü gibi karmaşık durumlarda eleştirel düşünce geliştirmede yetersiz başarı.
Manevra becerisi	Manevra becerisi yüksek			Manevra becerisi düşük	

Bu programın etkin öğretim ve öğrenimi için öğretmenler ve öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına başvurmalıdırlar. Şimdiye kadar temel bilgi kaynağı olarak ders kitapları kullanıldı.

Ders kitaplarının yanı sıra aşağıda belirtilen bilgi kaynaklarının da kullanımı faydalı olacaktır:

- el kitabı, atlas, broşür;
- resim, poster, afiş, şema, diyagram, harita, tabela;
- model, şekil, maket;
- slayt, saydam (asetat), video kayıtları;
- bilgisayar yazılımları, İnternet, CD vb.

Öğrenilmek istenen bilginin türüne göre öğretmen sözel, görsel, işitsel ve görsel-işitsel bilgi kaynaklarından herhangi birinin önemini vurgulayarak okuldan temin edebilir.

Bilgi seçimi hakkı öğrenciye de tanınmalıdır.

VI. DERS PLANI

No	Dersin Adı	Ders sayısı	% oranı
1.	Türkçe	185	17,24
2.	İngilizce	111	10,34
3.	Matematik	148	13,79
4.	Biyoloji	74	6,897
5.	Kimya	74	6,897
6.	Fizik	74	6,897
7.	Tarih	74	6,897
8.	Coğrafya	74	6,897
9.	Yurttaşlık eğitimi	37	3,448
10.	Müzik eğitimi	37	3,448
11.	Resim eğitimi	37	3,448
12.	Teknoloji BİT	37	3,448
13.	Beden ve spor eğitimi	74	6,897
14.	Seçmeli dersler yeni ders veya kurslardan (örneğin yurttaşlık eğitimi, ahlak, sağlık kursları, insan hak ve özgürlükleri, işletmecilik eğitimi, BİT, yaşamsal çevrenin korunması veya öğrencilerin ilgisini çeken ve toplum için yararlı olan diğer konular) seçilebilir.	37	3,448
Toplam:		1073	100.0

VII. DERS SÜRECİ

Zorunlu Dersler

Altıncı sınıf ders programı en az 37 hafta veya 185 iş günü içinde gerçekleştirilmesi kanunla öngörülmüştür.

Seçmeli dersler

Öğrenciler istek, zorunluluk, gereksinim veya ilgilerinden seçtikleri için böyle bir isim verilmiştir. Seçmeli ders, kurs veya etkinlik - öğrenci veli veya diğer ilgililerin isteklerine dayanarak- Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından önerilebilir. Ayrıca işsiz olan öğretmenlerin ellerinde hazır proje ile (ders, kurs, veya etkinlik plan ve programı, ders kaynakları ve gerçekleştirme şekli) bu dersleri gerçekleştirmeye başvurmaları gerektirir.

Seçmeli ders: yeni ders veya kurslardan (örneğin yurttaşlık eğitimi, ahlak, sağlık kursları, insan hak ve özgürlükleri, işletmecilik eğitimi, BİT, yaşamsal çevrenin korunması veya öğrencilerin ilgisini çeken ve toplum için yararlı olan diğer konular) seçilebilir.

Seçmeli ders, kurs veya etkinliğin süresi bir dönemden kısa olmamalıdır.

Seçmeli dersin yapılabilmesi için belli bir ders, kurs veya etkinliğe yönelik talepler (sınıfın birden çok şubesi olması halinde) 15 gün önceden bildirilir; sınıfın tek şubesi olması halinde seçmeli dersin açılabilmesi için öğrencilerin en az yarısının ortak bir ders için başvurması gerekir.

Seçmeli dersin açılmasına, yapılan başvurular göz önünde bulundurularak, il eğitim müdürlükleri ile işbirliği içerisinde okul yönetimi karar verir, ancak bu prosedürün okul yılı başlamadan önce bitmesi gerekir.

Bu derslerin programlarını il eğitim müdürlüğü ve topluluktan (varsa eğer) alanın uzmanları ile işbirliği içerisinde okul yönetimi geliştirir.

Seçmeli dersin okulu yetkili birimleri tarafından onaylanması halinde zorunlu ders statüsüne sahip olur, ancak değerlendirme açıklayıcı sözel not ile yapılır.

En yaygın ve çok yönlü iletişim aracı olan konuşma hayatın her alanında büyük öneme sahiptir. Anadili öğretimi, her seviyedeki öğrencilerin karşılaşacakları yeni kavramları daha iyi öğrenmelerini ve bu kavramlardan yararlanarak düzgün iletişim kurmalarını sağlayacaktır.

Dilin kurallarının ezberletilmesinden çok, bu kuralların günlük konuşmaya uygulama alışkanlığının edinilmesi ve öğrencinin doğuştan öğrenmeye başladığı dilini ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilmesi, kelime hazinesini zenginleştirilmesi, belli kurallar yardımı ile etkili konuşma sanatının imkanlarından istifade etmesi sağlanır.

İnsanların farklı yer ve durumlarda düşünce, istek, şikayet, talep vb. ihtiyaçlarını sözlü ve yazılı olarak birey ve kitlelere aktarırken etkili olabilmeleri, aktarma tarzlarına bağlıdır. İşte bu farklı durumlarda öğrencilerin izleyecekleri ifade yolları önem kazanmaktadır. Yukarıda belirtilen durumlardaki ifade teknikleri "Anlatım" birimlerinde öğrencilere benimsenilmeye çalışılacaktır.

UZAK HEDEFLER

- Türkçe dersi öğrenimi vasıtasıyla hür, tarafsız, dengeli ve sistemli düşünme alışkanlığı kazanabilmek.
- Okuma, dinleme ve izleme yoluyla öğrendiklerini erdemli davranışlar haline getirebilmek.
- Teknolojik gelişmelere ve çağdaş bilimlere ilgi duyabilmek.
- Edinilen bilgi ve becerileri diğer derslerde ve hayatı boyunca kullanma alışkanlığı kazanabilmek.
- Kendini yetiştirmek için çağdaş iletişim araçlarından yararlanmak ve bu araçları kullanabilmek.

GENEL HEDEFLER

- Düzgün konuşma, doğru ve etkili okuma becerisini geliştirebilme
- Okunaklı, işlek ve güzel bir el yazısı kazanabilmek.
- Görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, düşündüklerini sözlü veya yazılı olarak anlatılabilmek.
- Dinleme, okuma zevkini ve temel dil becerilerini edinme.
- Türlü etkinliklerle kelime hazinesini geliştirme.
- Yazarın ve konuşmanın Türkçe'nin yazımına, söyleyişine ve estetik inceliklerine özen gösterebilme.
- Sınıf ve yaş düzeyine göre dinleme, okuma, yazma etkinlikleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme ve kullanma.

KATE- GORİLER	ALT KATEGORİLER	DERS SAATI	ORANI
1. Dinleme	1.1 Dinleme Kuralları	15	% 8,11
	1.2 Anlama		
	1.3 Tür, Teknik ve Yöntemler		
2. Okuma	2.1 Okuma Kuralları	60 (10 ¹)	% 32,43
	2.2 Anlama		
	2.3 Anlam Kurma		
	2.4 Kelime Servetini Geliştirme		
	2.5 Tür, Teknik ve Yöntemler		
	2.6 Görsel Okuma		
3. Konuşma	3.1 Konuşma Kuralları	45 (10 ¹)	% 24,32
	3.2 Sözlü Anlatım		
	3.3 Tür, Teknik ve Yöntemler		
4. Yazma	4.1 Yazma Kuralları	50 (15 ¹)	% 27,03
	4.2 Yazılı Anlatım		
	4.3 Tür, Teknik ve Yöntemler		

Uyarı: Kategori adıyla yapılan bu sınıflandırma yeni eğitim sisteminde kullanılan bir isimlendirme olup ders içi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler sırasında dilbilgisi kavramları göz ardı edilmemelidir; ancak bu kavramlarla ilgili öğrenme, kavrama, uygulama ve eleştirel düşünme becerileri işlenen metin üzerinde (okuma ve yazma sırasında) veya söylem sırasında (konuşma ve dinleme) geliştirilmelidir. Çünkü dilbilgisi kavram veya kuralları dili daha güzel kullanmak için bir araç olup, ezberlenmesinin bir yararı olmayan kuralları yığını değildir.

Bu hususlar göz önünde bulundurularak 7. sınıfta işlenmesi veya üzerinde durulması gereken dilbilgisi konuları şunlardır:

- ⇒ Büyük ve Küçük Ünlü Uyumu
- ⇒ Ünlü Uyumuna Aykırı Ekler
- ⇒ Kelimelerin (Ad, sıfat, adıl, belirteç, eylem vb.) Tümce İçinde Görevleri
- ⇒ Ad Türünden Sözcükler (Ad, sıfat, adıl, belirteç)
- ⇒ Eylem Türünden Sözcükler
- ⇒ Eylem Kipleri

¹ Belirtilen sayı içerisinde dilbilgisi konularına ayrılan ders saatleri.

- ⇒ Birleşik Zamanlı Eylemler
- ⇒ Eylem Çatıları
- ⇒ Ekler ("mi" soru eki, yapım ekleri, çekim ekleri)
- ⇒ Bağlaçlar ("de", "ki", "ile")
- ⇒ Tümce Çeşitleri (Öge dizilişine göre: Kurallı, devrik; Yükleme göre: Ad, eylem tümcesi)

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	ÖZEL HEDEFLER	KAZANIMLAR
1. Dinleme	1.1 Dinleme Kuralları 1.2 Anlama Tür, Teknik ve Yöntemler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Karşındakinin sözünü kesmeden dinleyebilme ▪ Kelime servetini, genel kültürünü ve iç dünyasını zenginleştirip çeşitlendirecek yayın, film ve konferansları izleyebilme ▪ Dinlediklerinin ve izlediklerinin ana fikrini kavrayabilme ▪ Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, izlediği bir oyunun, filmin yardımcı fikirlerden belli başlılarını kavrayabilme ▪ Okuduklarının veya izlediklerinin olay sırasını, mekanını, sebebini ve ilişkilerini takip edebilmiş olma Kelimelerin değişik anlamlarını kavrayabilme	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Görgü kurallarına uyarak, önyargısız, heyecanlı kontrol ederek, konuşmacının sözünü kesmeden dikkatle ve başkasını rahatsız etmeden dinler; ⇒ Not alarak, seçici, eleştirel, yaratıcı dinler ⇒ 5N+1K sorularına cevap arar; ⇒ Dinlediklerinin ana duygusunu, ana fikrini, konusunu belirler ve özetler ⇒ Görsel ve sözel örneklerin konuyla ilişkisini tespit eder ⇒ Kelime, kelime grubu, kavramlar, deyim ve ata sözlerin anlamlarını çıkarır Eş sesli, anlamdaş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder
2. Okuma	2.1 Okuma Kuralları 2.2 Anlama 2.3 Anlam Kurma 2.4 Kelime Servetini Geliştirme 2.5 Tür, Teknik ve Yöntemler Görsel Okuma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesli ve sessiz okuma hızını arttırma ve tekniğini geliştirebilme ▪ Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanlarını okuyarak değerlendirebilme ▪ Dizin, dipnot, sözlük, ansiklopedi ve diğer başvuru kaynaklarından yararlanma becerisini geliştirebilme ▪ Yeni öğrenilmiş kelime, kelime grubu, deyim, atasözü anlamlarını kavrayabilme ▪ Düzyazı veya şiirin oluşturulma planını çıkarabilme ▪ Okuduklarının şekil ve içerik özelliklerini kavrayabilme ▪ Anlamlarına göre cümle ve kelimeleri doğru vurgulayabilme ▪ Kelime yapısı ve türetme yollarını kavrayabilme Cümle türlerini öğrenebilme	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sesini, nefesini, ses tonunu metne, dinleyiciye ve mekâna göre ayarlar; ⇒ Kelimeleri doğru telaffuz eder; ⇒ Ses ezgisine, noktalama işaretlerine ve metindeki değişik işaretlere dikkat ederek okur ⇒ Okuduklarını anlamlandırır, ön bilgilerini kullanır; ⇒ Metnin başlık, alt başlık gibi unsurlarından hareketle metnin konusu hakkında fikir yürütür; ⇒ Metinde karşılaştığı yeni kelime, kelime grubu, deyim ve kavramların anlamını ip uçlarından çıkarıp kelimelerin gerçek, mecaz, deyim ve terim anlamlarını tahmin eder ⇒ Metinle ilgili okuma öncesi ve sonrası soruları cevaplandırır; ⇒ Okuduklarında 5N+1K sorularına cevap arar; ⇒ Şiir dilini ve söyleyiş özellikleri olan kafiye, ritim, redif, aliterasyon, ölçü gibi unsurları fark eder; ⇒ Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur; ⇒ Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder; ⇒ Sözlük ve imla kılavuzu kullanır; ⇒ Seviyesine ve ilgi alanına göre planlı olarak süreli yayımları takip eder ve edebi metinler okumak için

			<p>kütüphane, arşiv, müze ve kitap evlerinden yararlanır</p> <p>⇒ Şekil, sembol, trafik işareti, grafik, tablo, harita gibi görsel imgeleri okur;</p> <p>⇒ Karikatür, resim, afiş, reklam, duyuru vb materyallerle verilen mesajları yorumlar;</p> <p>⇒ Günlük hayatta kullanılan simge, kısaltma ve karakterleri algılayıp yorumlar;</p> <p>⇒ Metinde olay ve kişilerin farklı ve benzer yönlerini bulur</p> <p>⇒ Özel mektup ve iş mektuplarını, bildirimleri, duyuruları vb. anlar</p> <p>⇒ Büyük ünlü uyumuna uygun ve aykırı kelimeleri ve ekleri (-yor, -ki, -ken, -leyin, -(i)mtrak) ayırt edebilme</p> <p>⇒ Kelimelerin cümledeki görevlerini kavrayabilme</p> <p>⇒ Sıfat çeşitlerini tanıyabilme ve kullanabilme</p> <p>⇒ Adılların çeşidini tanıyabilme ve kullanabilme</p> <p>⇒ Cümle içindeki bağlaç, ilgeç ve belirteçleri tanıyabilme</p> <p>⇒ Büyük ünlü uyumuna uygun ve aykırı kelimeleri ve ekleri (-yor, -ki, -ken, -leyin, -(i)mtrak) ayırt edebilme</p> <p>⇒ Eylem kiplerinin kullanabilme</p> <p>⇒ Birleşik zamanlı eylemleri kavrama</p> <p>⇒ Eylem çatı kavramını öğrenme</p> <p>⇒ Birleşik eylemleri kullanabilme</p> <p>⇒ Eylemsileri öğrenme ve kullanabilme</p> <p>⇒ Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimenin hangi türde kullanıldığını anlayabilme (sıfat, fiil, belirteç vb.)</p> <p>⇒ Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilme</p> <p>Kurallı ve devrik cümleyi kavramak</p>
3. Konuşma	3 Konuşma Kuralları 4 Sözlü Anlatım Tür, Teknik ve Yöntemler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde anlatabilme ▪ Günlük yaşantılarını selamlaşmaları ve özür ifadelerini her ortamda görgü kurallarına uygun bir şekilde dile getirebilme ▪ Okuduklarını muhteva açısından anlatabilme ▪ Kelime türlerini cümle içindeki anlam ve 	<p>⇒ Konuşmayı uygun bir plana göre geliştirir</p> <p>⇒ Okuyarak veya dinleyerek edindiği bilgileri bir düzen içerisinde aktarır</p> <p>⇒ Bulunduğu ortamı, daha önce gördüğü yerleri, kişileri, nesnelere tasvir eder</p> <p>⇒ Sınıf karşısında bir açılış, özür dileme ve kapanış konuşması yapar</p> <p>⇒ Okuyarak veya dinleyerek öğrendiği kelime, kelime</p>

		<p>görevlerine göre tanıma ve kullanabilme</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesteş, anlamdaş, zıt anlamlı kelimeleri kullanabilme ▪ Ünlü uyumlarını kavrayıp uygulayabilme ▪ Eylem (fiil) kiplerini, bileşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrama ve doğru kullanabilme 	<p>grubu, deyim ve atasözlerini açıklar</p> <p>⇒ Kelimeleri doğru ve anlamına uygun kullanır</p> <p>⇒ Eleştirel, katımlı, tartışarak, merak uyandırarak ve görsel unsurlardan yararlanarak konuşur</p> <p>⇒ Olayları oluş sırasına göre anlatır</p> <p>⇒ Karşılaştırma yapar;</p> <p>⇒ Neden sonuç ilişkileri kurar;</p> <p>⇒ Düşünceye katılıp katılmama gerekçelerini ortaya koyar;</p> <p>⇒ Deyim ve söz sanatlarını kullanarak anlatımı zenginleştirir;</p> <p>⇒ Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullanır</p> <p>⇒ Standart Türkçe ile konuşur</p> <p>⇒ Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur</p> <p>⇒ Masal, hikaye, fıkra, film, gösteri gibi olay ve yaşantıları akıcı bir dille anlatır</p> <p>⇒ Konuşmasında ünlüler uyumuna dikkat eder</p> <p>Eylem (fiil) kiplerini, bileşik zamanlarını, çatılarını, ek eylem, yardımcı eylem, birleşik eylem, eylemsileri kavrayıp ve doğru kullanır</p>
4. Yazma	4 Yazma Kuralları 5 Yazılı Anlatım Tür, Teknik ve Yöntemler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazım ve sözdizimi yanlış yapmadan yazabilme, noktalama imlerini yerinde kullanabilme ▪ Düşünce, arzu ve isteklerini düzgün, belli bir süre içinde ve planlı bir şekilde yazıya aktarabilme ▪ Resmi yazışmaları öğrenme ▪ Noktalama imlerini doğru kullanabilme ▪ Kelime ve ekleri anlayıp doğru yazabilme ▪ Kelime türlerini cümle içindeki anlam ve görevlerine göre tanıma ve kullanabilme <p>Cümle öğelerinin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayıp cümleyi buna göre kurma</p>	<p>⇒ Yazım yanlış yapmadan, noktalama imlerini eksiksiz ve doğru kullanarak yazar</p> <p>⇒ Yerine göre türlü yapıdaki cümleleri doğru olarak kurar</p> <p>⇒ Birkaç cümlelik paragraflar kurup, yazılarını uygun bir plana göre dizer</p> <p>⇒ Bir olayı hikaye edip kişiler arası diyaloga dönüştürür</p> <p>⇒ Bir konu ile ilgili düzyazı yazar</p> <p>⇒ Bulunduğu ortamı, daha önce gördüğü yerleri, kişileri, nesnelere tasvir eder</p> <p>⇒ Yaşadığı sevinçleri, sıkıntıları ve değişik duyguları dile getirir</p> <p>⇒ Kâğıt ve elektronik ortamda sayfa düzeni ve diğer biçimsel kurallara uyar;</p> <p>⇒ Sıralamalarda madde işareti ve numaralandırmalara yer verir;</p> <p>⇒ Düz yazı ile şiir arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak yazıyı biçimlendirir;</p>

			<p>⇒ Tartışmacı anlatımla ana düşünce ve duyguyu, yardımcı düşünce ve duygularla geliştirir;</p> <p>⇒ Konuya hakim olduğunu gösteren kişisel yorum ve değerlendirmeye yer vererek, deyim, atasözü ve özdeyişlerle anlatımı zenginleştirir;</p> <p>⇒ Dilek ve şikayetlerini gerekli biçimde ve uygun makama hitap ederek yazar Seviyesine, yaşına, ilgi alanına göre yazılar yazar;</p> <p>⇒ Özel mektuplar, iş mektubu, dilekçe, rapor, özgeçmiş (CV) yazar</p> <p>⇒ Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralar;</p> <p>⇒ Türkçe dışındaki derlerle ilgili yazım ve sözdizimi yanlış yapmadan öğrendiklerinden özet çıkarıp, not tutar</p> <p>⇒ "-ki" ve "-de" ekleri ile "ki" ve "de" bağlaçlarını kavrayıp doğru yazar "mi" soru ekini doğru yazar</p>
--	--	--	---

☐ **Metin Üzerinde Çalışmalar**

- ❖ Hazırlık çalışmaları
- ❖ Metnin okunması
- ❖ Metnin incelenmesi
- ❖ Metinde kelime çalışmaları
- ❖ Metnin konusu ile ilgili sorular
- ❖ Metin tahlili ile ilgili sorular

☐ **Metnin Özelliğine Göre Sorular**

- ❖ Plan ve paragraf kavramını kazandırma
- ❖ Metnin türü üzerinde çalışmalar
- ❖ Metnin yazarı hakkında bilgi verilmesi
- ❖ Yazarın eserleri hakkında bilgilendirme ile öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi
- ❖ Dilbilgisi çalışmaları
- ❖ Düzyazı çalışmaları

Metinlerin Seçimi

7. sınıf için aşağıda belirtilen metin türleri seçilecektir.

Metin Türleri

Düzyazı

Öykü
Masal
Fabl
Fıkra
Gezi
Anı
Oyun
Karagöz

Şiir

Lirik şiir
Epik şiir
Pastoral şiir
Didaktik şiir

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, yapılan bir gözlemin belirlenen kriterlerle uygunluğunun karşılaştırılması işlemidir. Değerlendirme işi, öğretimin kendisi kadar zor ve karmaşık bir olaydır. Onun içindir ki değerlendirme, önceden belirlenen değerlendirme amacına yönelik ölçme teknikleriyle yapılır.

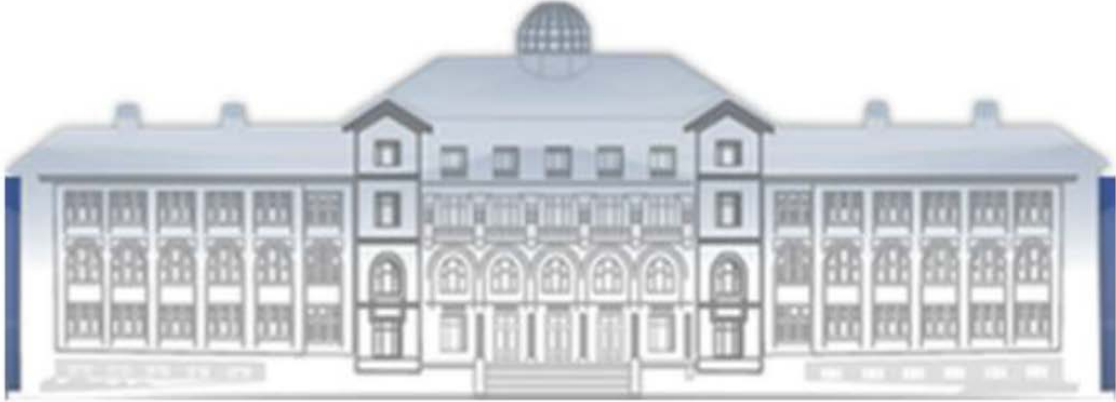
Değerlendirme sadece öğrencilerin başarı seviyesini ölçmek için yapılmaz. Her ne kadar hedef kitle öğrenciler olsalar bile, yapılan öğretimin niteliği, programın uygunluğu ve verimliliği, uygulanan teknik ve yöntemlerin başarı derecesi, eksikliklerin giderilmesi gibi hedeflere yönelik değerlendirmeler, her öğretmenin göz önünde bulundurması gereken değerlendirme türleridir.

Değerlendirme tanımındaki belirlenen kriterlere uygunluk derecesi ölçme ile tespit edilir. Başka bir deyişle ölçme, değerlendirmenin temel aracıdır. Ancak bazı kazanımlar, ölçülemez niteliktedirler. Bu kazanımlar da öğrencinin duyuşsal (affective) alan gelişimini belirler. Örneğin, insan hak ve özgürlüklerine karşı saygı, çevreye karşı duyarlılık, çok topluluklu bir ortamda uyumlu yaşama alışkanlığı gibi. Bu kazanımlar izleme yoluyla değerlendirilir.

Bloom Taksonomisindeki bilişsel (cognitive) alan kazanımları olan

- Bilgi
- Kavrama
- Uygulama
- Analiz
- Sentez

- Değerlendirme
- gibi kazanımlar değişik test teknikleriyle ölçülüp değerlendirilir. Ölçme işleminden önce, ölçme konusu olan (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) kazanımların belirtildiği bir **belirtke tablosu** yapılmalıdır. Bu belirtke tablosu ışığında yapılacak ölçme çeşitlerinin başlıcaları aşağıda verilmiştir.
- ☛ Sözlü Testler
 - ☛ Yazılı Testler
 - Kısa Cevaplı Çok Sorulu Testler
 - Uzun Cevaplı Az Sorulu Testler
 - ☛ Objektif Testler
 - Çoktan Seçmeli Testler
 - Doğru Yanlış Cevaplı Testler
 - Boşluk Doldurmalı Testler
 - Eşleştirmeli Testler



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..