



**MAKEDONYA’DA İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
TÜRKÇE EĞİTİMİ (7. SINIF ÖRNEĞİ)**

NURAY KAYADİBİ

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: Nuray

Soyadı: Kayadibi

Ana Bilim Dalı: Türkçe Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Makedonya'da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)

İngilizce Adı: Turkish Education For The Primary School In Macedonia (7th Grade
Sample)

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: Nuray Kayadibi

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nuray KAYADİBİ tarafından hazırlanan “Makedonya’da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özkan AYDOĞDU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Cumhuriyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/10/2016

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

Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım Anneme

Canım Babama

TEŞEKKÜR

Üsküplü şair Yahya Kemal Beyatlı'nın dediği gibi; “Bizi ezelden ebede kadar bir millet hâlinde koruyan, birbirimize bağlayan bu Türkçedir, bu bağ öyle metin bir bağdır ki vatanın hudutları koptuğu zaman bile kopmaz, hudutlar aşırı yine bizi birbirimize bağlı tutar; Türkçenin çekilmediği yerler vatandır, ancak çekildiği yerler vatanlıktan çıkar, vatanın kendi gövde ve ruhu Türkçedir...” düşünce ve felsefesiyle Makedonya’da Türkçe eğitimi çalışmaya karar verdiğimiz ilk andan itibaren beni destekleyen, Makedonya’da Türkçe eğitimi konusunda çalışmanın gerekliliği ve önemi noktasında beni yönlendiren değerli danışmanım Prof. Dr. Necati Demir’e, tez jürimdeki değerli hocalarım Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş’a, Prof. Dr. Ülkü Gürsoy’a; Doç. Dr. Nihal Çalışkan’a ve Yrd. Doç. Dr. Özkan Aydoğdu’ya; çalışmanın istatistik boyutunda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Bülent Aksoy’a, Doç. Dr. Mehmet Katrancı’ya; uzman görüşlerinden yararlandığım hocalarım Doç. Dr. Yusuf Doğan’a ve Doç. Dr. Kemalettin Deniz’e; çalışmamın her aşamasında fikirlerinden ve uzman görüşlerinden faydalandığım, desteklerini hep hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Banu Özdemir’e, Yrd. Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi’ye, Arş. Gör. Dr. Ersoy Topuzkanamış’a, Doç. Dr. Tazegül Demir Atalay’a, Yrd. Doç. Dr. Didem Çetin’e, Arş. Gör. Tuğba Barutçu’ya, Arş. Gör. Duygu Yüceer’e, Öğr. Gör. Dr. Gökçe Kılıçoğlu’na ve Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Özbay’a teşekkür ederim.

Makedonya’da çalışmalarımı yürütmemde bana her türlü kolaylığı sağlayan, büyük bir misafirperverlik ve güler yüzlülükle yardımcı olan okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere, Üsküp Yunus Emre Türk Kültür Merkezi yönetimine, başta MATÜSİTEB olmak üzere Makedonya’daki Türk sivil toplum kuruluşlarına teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman her türlü fedakârlıkta bulunan, yeri geldiğinde beni benden çok düşünen, evlatları olmaktan gurur duyduğum sevgili anneme ve babama; hayatımın her döneminde varlıklarından güç

aldığım kardeşlerim Tuğba Kayadibi Türkmen'e ve Esra Kayadibi'ye teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje Kodu: 04/2012-29). Katkılarından dolayı Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine teşekkürlerimi sunarım.



**MAKEDONYA’DA İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
TÜRKÇE EĞİTİMİ (7. SINIF ÖRNEĞİ)
(Doktora Tezi)**

Nuray KAYADİBİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2016

ÖZ

Bu çalışmada Makedonya’da öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerilerine yönelik durum tespiti yapmak; dil becerilerine yönelik değerlendirmelerde bulunmak; Türkçe eğitime yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek ve Türkçe programını değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Makedonya Cumhuriyeti’nde öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerilerini tespit etmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğretmen görüşleri ile ilgili verilerinin toplanmasında “olgubilim deseni”, Makedonya Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı değerlendirmek için “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”, “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Makedonya’daki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, Makedonya Cumhuriyeti devlet okullarının ilköğretim 7. sınıfında öğrenim gören 310 Türk öğrenci; nitel boyutunun çalışma grubunu ise Makedonya’da ilköğretim okullarında görev yapan 13 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma Makedonya Cumhuriyeti’nde 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Üsküp, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar,

Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne'deki ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizlerinde güvenilirlik analizi, frekans tabloları, betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyant analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz aşamaları göz önünde bulundurularak analiz edilmiş, alan uzmanları ile uygun tema ve kodlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerilerine ilişkin düzeyin %60, dinlediğini anlama becerilerine ilişkin düzeyin %73, yazılı anlatım becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen”, konuşma becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen” olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Makedonya’da iki dilli ortamda bulunan Türk öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinin “orta” düzeyde, yazma ve konuşma becerilerinin “alt orta” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin tümü arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri arasında en yüksek seviyede iken okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında en düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Makedonya’daki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimine yönelik programla, derslerle, materyallerle, iki dillilikle ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri tema ve kodlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Makedonya, Türkçe Eğitimi, Ana Dili, İki Dillilik, Dil Becerileri.

Sayfa Adedi: xxi + 332

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

**TURKISH EDUCATION FOR THE PRIMARY SCHOOL IN
MACEDONIA (7th GRADE SAMPLE)**

(PH. D Thesis)

Nuray KAYADİBİ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

October 2016

ABSTRACT

In this study, it is aimed to provide for the Macedonian Turkish students in the 7th grade reading comprehension, listening comprehension, writing and speaking skills and to assess their language skills and to evaluate the teacher opinions and Turkish program for the Turkish education. In this study mix method that includes the quantitative and qualitative research methods has been used. Scanning method was used to determine the Macedonian Turkish students' reading comprehension, listening comprehension writing and speaking skills. In the qualitative part of the study, 'phenomenology' was used to collect the data about teachers' views and document review method was used to assess the Turkish Language Teaching program. In aim of collecting quantitative data of the research, "The Reading Comprehension Test", "Listening Comprehension Test", "Writing Skills Rating Scale", "Speaking Skills Rating Scale" and "Personal Information Form" for determining the demographic features of the students who participated in the research were applied. In order to determine the views of the Turkish teachers in Macedonia, The semi-structured interview form was used in the qualitative part of the research. The working group of the quantitative part of the study includes 310 Turkish students studying in 7th grade of public schools of the Republic of Macedonia and the working group of the qualitative part of the study includes is Turkish teachers working in primary schools in Macedonia. This study was performed in 2012-2013 academic year fall semester in Skopje, Kolicani village (Skopje), Tetovo, Gostivar, Vrapciste, Kicevo, Ohrid, Struga, Centram Jupa (Debar)

Kocacik village (Debar) and Resen. In the analysis of the study, the reliability analysis, frequency tables, descriptive statistics, independent samples t-test and one way analysis of variance (ANOVA) tests have been utilized. Descriptive data analysis phase obtained from semi-structured interviews were analyzed and appropriate themes and codes were identified by the experts. In the result of the study it has been identified that the level of reading comprehension skills of the students is 60%, the level of listening comprehension skills is 73%, the level of writing skills is “partially” and the level of speaking skills is “partially”. This result, clearly, indicates that the reading and listening skills of the Turkish students, living in a bilingual environment in Macedonia are “medium level” and the writing and speaking skills of them are “lower level”. On the other hand, there is moderately positive and significant relationship among the all skills, reading comprehension, listening comprehension and writing, speaking skills of the students. While this relationship is at the highest level between reading comprehension and listening comprehension, it is at the lowest level between reading comprehension and writing skills. The positive negative opinions of the Turkish Teachers in Macedonia about the Turkish Training Program, course, materials or multilingualism have been assessed with theme and codes.

Key Words: Macedonia, Turkish Language Teaching, Mother Language, Bilingualism, Language Skills.

Page Number: xxi + 332

Supervisor: Prof. Dr. Necati DEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7
BÖLÜM 2	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Makedonya’da Türkler	9
2.1.1.Balkanlar	9
2.1.2. Makedonya	10
2.1.3. Makedonya’da İlk Türkler	12
2.1.4. Osmanlı Dönemi Makedonya’da Türkler	13
2.1.5.Balkan Savaşları Dönemi Makedonya’da Türkler	16
2.1.6. Balkan Savaşları Sonrası Makedonya’da Türkler	17
2.1.7. İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Makedonya’da Türkler	18
2.1.8. 1991 Sonrası Makedonya’da Türkler	22
2.1.9. Torbeşler	24
2.2.Makedonya’da Türk Dili	26

2.2.1. Rumeli Türkçesi	29
2.3. Makedonya'da Türk Edebiyatı	29
2.3.1. Makedonya Türk Çocuk Edebiyatı	32
2.3.2. Makedonya Türk Edebiyatında Edebî Türler	33
2.4. Makedonya'da Türk Kültürü.....	36
2.5. Makedonya'da Türkçe Basın Yayın Hayatı.....	39
2.6. Makedonya'daki Türklerin Yasal Hakları	42
2.6.1. Anayasal Statü.....	42
2.6.2. Ohri Çerçeve Anlaşması	44
2.6.3. Siyasi Partiler	45
2.6.4. Sivil Toplum Kuruluşları.....	46
2.7. Makedonya'da Geçmişten Günümüze Türkçe Eğitim	47
2.7.1. Makedonya Osmanlı Dönemi Türkçe Eğitim.....	47
2.7.2. Makedonya'da Balkan Savaşları ve Sonrası Dönemde Türkçe Eğitim.....	51
2.7.3. İkinci Dünya Savaşı Sonrası Makedonya'da Türkçe Eğitim	52
2.7.4. 1991 Sonrası Makedonya'da Türkçe Eğitim	56
2.7.5. Makedonya'da Türkçe Ders Programları, Öğretmen Kadrosu ve Araç-Gereç Eksiklikleri.....	69
2.8. Ana Dili, İki Dillilik, Çok Dillilik.....	75
2.8.1. Ana Dili.....	75
2.8.2. İki Dillilik	75
2.8.3. İki Dilli Eğitim.....	82
2.8.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Eğitim.....	85
2.9. Dil Becerileri	86
2.9.1. Dinleme Becerisi.....	87
2.9.2. Konuşma Becerisi.....	89
2.9.3. Okuma Becerisi	91
2.9.4. Yazma Becerisi	93
2.10. İlgili Araştırmalar	95
BÖLÜM 3	99
YÖNTEM	99
3.1. Araştırmanın Modeli	99
3.2. Çalışma Grubu.....	101
3.2.1. Çalışmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu	102
3.2.2. Çalışmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu	108
3.3. Verilerin Toplanması.....	112

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT):	114
3.3.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi (DABT).....	117
3.3.3. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ)	119
3.3.4. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ)	122
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	125
3.4. Verilerin Analizi	126
BÖLÜM 4	128
BULGULAR VE YORUM.....	128
A. Araştırmanın Nicel Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	128
4.1 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	128
4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	128
4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	130
4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	131
4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	131
4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	132
4.1.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	133
4.1.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.2.Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	134
4.2.1.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.2.2.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	136
4.2.3.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.2.4. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	137
4.2.5. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	138
4.2.6.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	139
4.2.7. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	140
4.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	141
4.3.1. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	141
4.3.2. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
4.3.3. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	144
4.3.4. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	146
4.3.5. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	148
4.3.6. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	151
4.3.7. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	154

4.4. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	157
4.4.1.Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	157
4.4.2. Yirmi Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	158
4.4.3. Yirmi Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	160
4.4.4. Yirmi Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	162
4.4.5. Yirmi Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	163
4.4.6. Yirmi Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	165
4.4.7. Yirmi Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	168
4.5. Yirmi Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	169
B. Araştırmanın Nitel Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	170
4.6. Otuzuncu Alt Probleme İlişkin bulgu ve Yorum	170
4.7. Otuz Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum	189
BÖLÜM 5	204
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	204
5.1. Sonuç	204
5.2. Öneriler	217
KAYNAKLAR	220
EKLER	242
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	243
EK 2. Okuduğunu Anlama Uygulaması İçin Kullanılan Metin	244
EK 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu	246
Ek 4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	247
Ek 5. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Yarı Yapılandırılmış Madde Değerlendirme Formu	249
Ek 6. Dinlediğini Anlama Uygulamasında Kullanılan Metin	250
Ek 7. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu	252
Ek 8. Dinlediğini Anlama Başarı Testi.....	253
Ek 9. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Yarı Yapılandırılmış Madde Değerlendirme Formu	255
Ek 10. Yazılı Anlatım Uygulaması Yönerge Ve Konular	256
Ek 11. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği.....	257
Ek 12. Konuşma Becerisi Uygulaması Yönerge ve Konular	259
Ek 13. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	260
Ek 14. Makedonya Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formu	261
EK 15. Öğrencilerin Konuşma Uygulamasından Örnek Metinler	262

EK 16. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Kâğıtlarından Örnekler	265
EK 17. Makedonya İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı	280
EK 18. Uygulama Çalışmalarından Fotoğraflar.....	318



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 1953 ile 1981 Yılları Arasında Makedonya'da Yaşayan Türklerin ve Farklı Milletlerin Toplam Nüfusu ile Yüzdelik Olarak Oranları	20
Tablo 2.2. Makedonya'daki Türklerin Belediyelere Göre Dağılımı.....	23
Tablo 2.3. Makedonya'da 1945-1946 ve 1990-1991 Eğitim Öğretim Yılları Arasında İlköğretim Türkçe Eğitim Diline Dağılımı.....	57
Tablo 2.4. Makedonya'da 2000-2001 ile 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılları Arasında İlköğretim Türkçe Eğitim Diline Göre Öğrenci, Sınıf, Okul ve Öğretmen Dağılımı.....	58
Tablo 2.5. Makedonya'da 2000-2001 ile 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Lise Türkçe Eğitim Diline Göre Öğrenci, Sınıf, Okul ve Öğretmen Dağılımı	59
Tablo 2.6. Makedonya'da 2010-2011 ile 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Lise Seviyesinde Türkçe ve Diğer Dillerin Eğitim Verileri	60
Tablo 2.7. Doğu Makedonya'nın Bazı Belediyelerinde Türk Nüfusu, Türkçe İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Durumları.....	61
Tablo 2.8. Makedonya'da Türkçe Eğitim Yapan İlköğretim Okulları	63
Tablo 2.9. Makedonya'da Lise Düzeyinde Türkçe Eğitim Veren Kurumlar	66
Tablo 2.10. Makedonya'da Türkçe Eğitim Veren Fakülteler	67
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Yaşadığı Bölgeye ve Cinsiyete Göre Dağılımı	102
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı .	103
Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılına Göre Dağılımı	103
Tablo 3.4. Çalışma Grubunun Ana Dili Durumuna Göre Dağılımı	103
Tablo 3.5. Çalışma Grubunun İkinci Dil Durumuna Göre Dağılımı.....	104

Tablo 3.6. <i>Çalışma Grubunun Bildikleri Dillere Göre Dağılımı</i>	105
Tablo. 3.7. <i>Çalışma Grubunun Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı</i>	105
Tablo 3.8. <i>Çalışma Grubunun Ailedeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı</i>	106
Tablo.3.9. <i>Çalışma Grubunun Anne ve Baba Mesleğine Göre Dağılımı</i>	107
Tablo 3.10. <i>Çalışma Grubunun Sahip Oldukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı</i>	108
Tablo 3.11. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	109
Tablo 3.12. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı</i>	109
Tablo 3.13. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Makedonya'daki Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı</i>	110
Tablo 3.14. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı</i>	110
Tablo 3.15. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Lisans Eğitimi Aldıkları Ülke Dağılımı</i>	111
Tablo 3.16. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Durumlarına Göre Dağılımı</i>	111
Tablo 3.17. <i>Çalışma Grubunun Nitel Kısmını Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı</i>	112
Tablo 3.18. <i>Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Alt Boyutlarından Alabilecekleri En Yüksek Puanlar</i>	116
Tablo 3.19. <i>Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testinden Alabilecekleri En Yüksek Puanlar</i>	119
Tablo 3.20. <i>Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınabilecek En Yüksek Puanlar:</i>	122
Tablo 3.21. <i>Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınabilecek En Yüksek Puanlar</i>	125

Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Düzeyleri	129
Tablo 4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ana Diline Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İkinci Dile Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	132
Tablo 4.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	133
Tablo 4.7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	134
Tablo 4. 8. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Düzeyleri	135
Tablo 4.9. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.10. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4.11. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Ana Diline Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.12 Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin İkinci Dile Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	138
Tablo 4.13. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları	139
Tablo 4.14. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 4.15. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Düzeyleri.....	141
Tablo 4.16. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....	143

Tablo 4.17. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp	
<i>Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....</i>	145
Tablo 4.18. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ana Diline Göre	
<i>Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....</i>	147
Tablo 4.19. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İkinci Dile Göre	
<i>Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları</i>	149
Tablo 4.20. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Babalarının Eğitim	
<i>Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....</i>	152
Tablo 4.21. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Annelerinin Eğitim	
<i>Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları</i>	155
Tablo 4.22. Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Düzeyleri	157
Tablo 4.23. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına	
<i>Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	159
Tablo 4.24. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama	
<i>Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	161
Tablo 4.25. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Ana Diline Göre	
<i>Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları.....</i>	162
Tablo 4.26. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin İkinci Dile Göre	
<i>Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları</i>	164
Tablo 4.27. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına	
<i>Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları</i>	166
Tablo 4.28. Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına	
<i>Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları</i>	168
Tablo 4.29. Öğrencilerin Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki	
<i>Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları</i>	170
Tablo 4.30. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analiz.....	173

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Düzeyleri.....	130
<i>Şekil 2.</i> Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Düzeyleri.....	136
<i>Şekil 3.</i> Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Düzeyleri	142
<i>Şekil 4.</i> Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Düzeyleri	158

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MC	Makedonya Cumhuriyeti
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEBB	Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı
OÇA	Ohri Çerçeve Anlaşması
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
OABT	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
DABT	Dinlediğini Anlama Başarı Testi
YADÖ	Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği
KBDÖ	Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
p	Anlamlılık derecesi
X	Aritmetik Ortalama
Sd	Serbestlik Derecesi
vd.	ve diğerleri
vb.	ve benzeri
X ²	Kay-Kare
%	Yüzde

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İletişimin temelini oluşturan ve insan ilişkilerini düzenleyen ilk unsur, dildir. İnsanlar dilleri aracılığıyla diğer insanlarla iletişim kurup anlaşırlar, duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Bu beceriler ilk olarak ana dili ile gerçekleştirilir. İnsanın doğumundan itibaren edindiği dil ana dilidir. Ana dili, kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 2007, s. 17). Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir, ana dili (Aksan, 2003, s. 81).

Ana dili edinimi ve eğitiminin insan hayatını etkileyen önemli bir unsur olması sebebiyle ciddiye alınması gerekmektedir. Birey beyinde kodlanmış olan dil yetisiyle doğar. Her birey doğduğu andan itibaren anlama ve anlatma yeteneğine sahiptir. Anlama ve anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Birey doğumunda sahip olduğu dinleme becerisi sayesinde edindiği dil unsurlarını yeterli olgunluğa ulaştığında seslendirmektedir.

Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 2004, s. 5-6). İki dilli ortamlarda ana dili eğitimi ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü, iki ayrı dilin konuşulduğu ortamlarda yaşayan ya da iki ayrı dil öğrenmek zorunda kalan çocuklar başlangıçta tek dili öğrenen çocuğa göre daha yavaş bir dil gelişimi gösterirler (Güzel, 2010, s. 76). Bu çocukların dil eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak dil

gelişimlerine katkı sağlanabilir. İki dilli çocukların etkili iletişim kurabilmeleri ve kimlik gelişimi iyi bir ana dili eğitimine bağlıdır.

Günümüzde Türkçe ana dili olarak iki dilli ve çok dilli ortamlarda kullanılmaktadır. Özellikle Balkan coğrafyasındaki ülkelerde Türk soydaşlarımız tarafından ana dili Türkçe yaşatılmaktadır. Türkçenin yoğun olarak kullanıldığı ülkelerden biri de Makedonya'dır.

Makedonya'da çok eskiye dayanan bir Türk varlığı söz konusudur. Türkçe eğitimi geçmişten günümüze, değişikliklerle birlikte, Makedonya'da devam etmektedir. Makedonya'daki Türk çocuklara ana dili ile eğitim verilmektedir. Fakat her Türk öğrenci ana dili ile eğitim görememektedir; bazı öğrenciler Makedonca ve Arnavutça eğitim veren okullara gitmek zorunda kalmaktadır. Türkçe eğitim görenler ise birçok sorunla karşılaşmaktadır. Makedonya'daki Türk öğrenciler için iki dillilik, çok kültürlülük söz konusudur. Böyle bir ortamda ana dili becerilerinin geliştirilmesi açısından sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Bu sıkıntıların, problemlerin tespit edilip çözümler ortaya konulması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Makedonya'da öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin ana dili becerilerini (Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, konuşma) ve Makedonya İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmek; öğretmen görüşleri doğrultusunda ilköğretim seviyesinde Türkçe eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit etmek ve çözüm üretmektir.

Bu ana amaçlar çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ne düzeydedir?
9. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ne düzeydedir?
 - a) Kâğıt Düzeni ve Yazı
 - b) Başlık
 - c) Plan
 - d) Konu
 - e) Ana fikir
 - f) Dil ve Anlatım

g) İmla

h) Noktalama

unsurları açısından yazılı anlatım becerileri ne düzeydedir?

16. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

17. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

18. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

19. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

20. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

21. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

22. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri ne düzeydedir?

a) Konuşmaya Başlama (Konuşmanın Giriş Bölümü)

b) Konuşmanın Gelişme Bölümü

c) Konuşmanın Sonuç Bölümü

d) Dil ve Anlatım

e) Ses, Vurgu ve Tonlama

unsurları açısından konuşma becerileri ne düzeydedir?

23. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

24. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

25. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

26. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

27. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
28. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
29. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
30. Makedonya’da Türkçe eğitimine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
31. Makedonya İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsam ve nitelik açısından nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, içinde yaşanılan topluma uyumda en önemli araçtır. Çocuğun dil gelişimi sosyal gelişimi de beraberinde getirmektedir. Özellikle ana dilinin gelişimi hayatı anlamlandırmak açısından önemlidir. Zihnimizde durumları, kavramları ana dilimize göre biçimlendirir, yorumlarız.

Ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru anlayabilme; duygu, düşünce ve hayallerini belli amaçlar doğrultusunda yine tam ve doğru olarak anlatabilme becerilerini kazandırmaktır. Ana dili eğitimi ile öğrenciler, dilin kurallarını öğrenmenin yanı sıra sosyal hayattaki ihtiyaçlarını giderebilmek için de dil becerilerini geliştirirler. Pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980, s. 18).

Birey ana diline ait bütün becerileri hem edinmek hem de geliştirmek durumundadır. Konuşma ve dinleme becerisi bireyin doğuştan getirdiği, aile ve çevreden edindiği becerilerken okuma ve yazma becerisi bir eğitim dâhilinde edinilecek becerilerdir. Bu becerilerin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesinde bireye, aileye ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Her geçen gün değişen ve ilerleyen bilgi çağında anlayan, yorumlayan, yaratıcı ve üreten bireylerin varlığı önemlidir. Bireyin bu özellikleri taşıması öncelikle iyi gelişmiş yeterli dil becerilerine bağlıdır.

Dil becerilerini bir bütün olarak düşünmek ve geliştirmek, ana dili eğitiminde doğru bir eğitim ve dil politikası sürdürmek gerekmektedir. İnsanların hatta farklı milletlerin bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Farklı dillere sahip

olan insanlar, bir arada yaşamak zorunda kalınca veya çeşitli sebeplerle münasebette bulununca karşılıklı olarak dilleri birbirinden etkilenmektedir. Her ülkenin belirli bir veya birden çok resmî dili, eğitim dili bulunmaktadır. Ülkelerin farklı eğitim politikalarıyla ana dili eğitimi gerçekleştirilmektedir. Farklı millet topluluklarının yaşadığı ülkeler kendi resmî dilleri yanında diğer milletlerin ana dili ile de eğitim yapma hakkı tanımaktadır. Dünya üzerinde çok dilliliğin hayatın bir parçası olduğu birçok ülke bulunmaktadır. Bunların içinde Türk soydaşlarımızın da yaşadığı ve bir kültür mozaigi olan Makedonya ana dilde eğitim politikası ile dikkat çekmektedir.

Çok dilli, çok kültürlü bir toplumda yaşayan Makedonya'daki Türk çocuklarının dil becerilerinin geliştirilmesi kimlik kazanımı açısından önemlidir. Öğrencilerin okuma, konuşma, yazma, dinleme becerileri geliştirildikçe kendilerini daha iyi ifade edebilecekler, toplum içerisinde etkili iletişim kurabileceklerdir. İlköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitapları dil becerilerinin geliştirilmesinde temel araçtır. Bu sebeple programın ve ders kitaplarının çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirici, destekleyici yönde hazırlanması önemlidir. Makedonya'da Türkçe derslerine yönelik program, ders kitapları ve eğitim kadrosu ile ilgili sıkıntılar söz konusudur. Dil becerileri, program ve ders kitapları ile ilgili sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözümler üretilmesi Makedonya'da azınlık durumunda olan Türk çocukların eğitimleri, gelecekleri açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okuma, konuşma, yazma, dinleme becerilerini tespit etmek için uygulanacak etkinliklere samimiyet ve ciddiyetle katıldıkları,
2. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilere uygulanan okuma, konuşma, yazma, dinleme becerilerini tespit etmek için uygulanan etkinliklerden elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı,
3. Makedonya'da ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşmeye samimiyet ve ciddiyetle katıldıkları, varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Makedonya Cumhuriyeti Üsküp, Gostivar, Kalkandelen (Tetova), Ohri, Kırçova, Struga, Resne, Debre illerinde ilköğretim okulları 9 yıllık 7. sınıflarında öğrenim gören Türk öğrencilerle;
2. 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile;
3. Okuma, konuşma, yazma, dinleme becerileri ile;
4. Makedonya'da ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okuma, konuşma, yazma, dinleme becerilerini tespit etmek için uygulanacak etkinliklerle,
5. Makedonya'da ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile,
6. Araştırmanın nitel boyutunda toplanan veriler ve bunlara dayalı sonuçlar araştırmacının sahip olduğu araştırma becerileriyle (gözlem, görüşme, veri analizi, etik ilkelere uyma vb.) sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Eğitim: 1. Belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitme işi. 2. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye (TDK, 1998, s. 677).

Dil: Düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede, algılananları, deneyimleri ve bilgileri aktarmada; soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Alpöge, 1991, s. 64).

Okuma: Okuma dil kurallarına uyularak yazılmış metinleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır (Göçer, 2007, s. 23).

Dinleme: Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir (Ergin ve Birol, 2000, s. 115).

Konuşma: Zihnın, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesi, yani sözlerin sesler yardımıyla ifade edilmesidir (Temizyürek, 2007, s. 117).

Yazma: Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilmesi becerisidir (T. Demir, 2013, s. 86).

İki Dillilik: İki dillilik, iki ayrı dili ana diline yakın bir seviyede bilmektir (Cummins, 2000, s. 68). İki dillilik, ikinci bir dilin iletişim aracı hâline gelmesiyle gerçekleşen bir olgudur (Yaman, 2005, s. 466).

İki Dilli: İçinde bulunulan topluluk, ya da bizzat konuşan kişi tarafından saptanan, iletişimsel ve bilişsel yeteneğin zorunlu kıldığı sosyokültürel gereklere göre tek dilli ya da iki dilli topluluklar arasında ana dili konuşucuları ölçüsünde kendini her iki dilde de ifade edebilecek durumda olan ve diğer taraftan bu kültürel ve dilsel gruplardan her ikisi ile de ya da tümü ile veya en azından bir bölümü ile zdeşleşebilen kişidir (Sella-Mazi, 1997, s. 34'ten aktaran Achmet, 2005, s. 45).

Kültürlerarası Eğitim: Farklı kültürlerden insanların yaşadığı bölgelerde uygulanan ve farklı grupların eşitliği ilkesini temel alan, dilsel ve kültürel farklılıkları öğrenme sürecinin bir kaynağı olarak gören, fırsat eşitliğine dayanan, ayrımcılığın ve ırkçılığın her çeşidine karşı olan bir eğitim modelidir (M. . zdemir, 1988, 121).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Makedonya’da Türkler

2.1.1.Balkanlar

Balkanlar, Türk kültürünün beşiği olan, farklı kültürlerle de ev sahipliği yapmış stratejik öneme sahip bir bölgedir. Balkan Yarımadası toplumsal ve siyasal yapılanması bakımından dünya çapında çeşitli nitelikleri bünyesinde barındıran bir coğrafyadır (İvgen, 2007, s. 1).

Balkanlar tarihi, Türk tarihinin ayrılmaz bir parçasıdır. Balkan kelimesi “sıradağ” veya “dağlık” anlamında Türkçe bir sözcüktür. Türk milletinin Balkanlar’la ilişkisi çok erken dönemlerde başlamıştır. Atalarımız V. yüzyılda Balkan topraklarına girmeye başlamışlardır. Doğudan, Asya içinden, Kuzey Karadeniz step bölgesi yolu ile birbiri ardından gelen atlı göçebe Türk kavimleri ya burada Dac, Trak ve Slav aslından yerli halkla karışmış, ortadan kaybolmuş (XI. yüzyılda Oğuz aslından Peçenekler ve Uzlar gibi) ya da askerî egemen sınıf olarak kuzeydoğu Balkanlar’da güçlü devletler kurmuşlardır (İnalcık, 2005, s. 20).

Atilla’nın bu bölgenin büyük bölümünü ele geçirerek İstanbul yakınlarına kadar geldiği bilinmektedir. XIII. yüzyıl ortalarında da muhtemelen Moğol istilasından kaçan Sarı Saltık

ile sonradan onun adıyla anılan Türkmen aşireti Balkanlar'a geçmiş ve Dobruca dolaylarında ilk Müslüman Türk cemaatini meydana getirmişlerdir (İsen, 1997, s. 13).

Balkanlar'ın Osmanlılar tarafından fethedilmesi, I. Murat döneminin başlarından, II. Mehmet'in ölümüne kadar yaklaşık 120 yıllık bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Bölge iki aşamada fethedilmiştir. İlk aşamada Balkan diplomasisinin içine taze bir askerî güç olarak dâhil olan Osmanlı Balkanlar'da kendi yerine vekiller bırakarak nüfuz alanı oluşturmuş, ikinci aşamada ise artık vekiller ortadan kalkmış ve fetih tam anlamıyla gerçekleşmiştir (Oruç, 2011, s. 27).

Günümüzde Balkanlar'da Bulgaristan, Romanya, Sırbistan, Makedonya, Yunanistan, Bosna Hersek, Hırvatistan, Karadağ, Kosova ve Arnavutluk olmak üzere on ülke bulunmaktadır. Yunanistan, Bulgaristan, Romanya, Kosova ve Makedonya'da yoğun bir Türk nüfusu yaşamaktadır.

2.1.2. Makedonya

Büyük İskender'in ülkesi olarak da anılan Makedonya, konumu itibarıyla dikkat çeken bir bölgedir. Makedonya, 25.333 km² yüz ölçüme sahip, 2.03 milyon nüfuslu bir Balkan ülkesidir (Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı (BDTM), 2006, s. 2). Makedonya Ege'ye sahili olmakla birlikte, Balkanlar'ın ortasında kalmaktadır. Kuzeyde Şar, Üsküp Karadağı, Osogovski ve Rila Dağları Makedonya'yı Sırbistan ve Kosova'dan ayırır. Rodopların Batı uçları ve Mesta Nehri ülkenin doğu sınırını çizer. Güneyde Bistrica Nehri ve Ege sahili bulunur, batıda ise Ohrid Gölü ile aynı hizadaki Korab, Jablanica, Gramos ve Pind Dağları bölgeyi Arnavutluk ve Epir'den ayırır (Karatay, 2002, s. 4).

Makedonya, stratejik açıdan son derece önemli bir bölge olarak, değişik zamanlarda çeşitli halkların konağı ve kolonisi olmuştur. Tarih boyunca, Makedonya değişik isimler altında tanınmış ve bir kültür mozaigini oluşturmuştur. Etnik yapısı ve coğrafi hudutları tartışma konusu olan Makedonya, Türk tarihinin ayrılmaz bir parçası, Balkanlar'ın etnik, dinsel, kültürel ve linguistik açıdan en karışık bölgelerindendir (Nuredin, 2008a, s. 172).

Makedonya'da bilinen ilk hâkimiyeti M.Ö. 725'te Argead hanedanlığından Birinci Perdikas kurmuştur. Böylece Makedon Krallığı'nın temelini atan bu hanedanın, Yunan asıllı olmadığı kaydedilmektedir. Tarihi kayıtlara göre Makedonya toprakları M.Ö. 513'ten 479'a kadar Perslerin işgalinde kalmıştır. İkinci Filip'in kral olmasıyla Makedonya güçlenmeye başlamıştır. Filip'ten sonra M.Ö. 334-323 yılları arasında Makedonya Kralı olan Büyük İskender ülkesinin sınırlarını Yunanistan, Anadolu, İran, Suriye ve Mısır'a kadar genişletmiştir. İskender'den sonra imparatorluğun parçalarından nice krallıklar meydana gelmiştir. Her biri büyük devlet şeklinde Romalıların hâkimiyetine kadar devam etmiştir (C. Kaya, 2011, s. 1).

Bugünkü Makedonya, Balkan Savaşlarından sonra Sırbistan'a kalan Vardar Makedonyası'dır. Yugoslavya Krallığı'na bağlı bulunduğu 1918-1940 yılları arasında bölgenin ismi "Güney Sırbistan" olmuştur. 1945 yılında "Makedonya Federal Cumhuriyeti" ismiyle eski Yugoslavya Federasyonu'nun altı cumhuriyetinden biri olmuştur (Pandevski, 1978'den aktaran Turan, 1996, s. 22).

Makedonya beşerî olarak da bir kesişme noktasıdır. Değişik güç, kültür ve anlayışların kesiştiği çok hassas bir noktada bulunan Makedonya, bunların arasında bir köprü olabileceksen, çoğunlukla anlaşmazlık konusu olmuş, içte ve dışta Makedonya denilince çoğunlukla akla ateş oyunu gelmiştir (Karatay, 2002, s. 5).

Makedonya coğrafi ve siyasi açıdan farklı farklı tanımlanmaktadır. Coğrafi açıdan baktığımızda, Balkan Yarımadası'nın ortasında bulunan Makedonya bölgesi günümüzde üç ülkenin sınırları arasında bulunmaktadır (Ağanoğlu, 2008, s. 147). Makedonya bölgesi; Ege Makedonyası (Yunanistan'da), Vardar Makedonyası (Bugünkü Makedonya Cumhuriyeti) ve Prin Makedonyası (Bulgaristan'da) şeklinde üçe bölünmüş durumdadır (Çayırılı, 2002, s. 752).

Makedonya etnik ve coğrafi bölgeden çok tarihî bir bölgedir ve siyasi bir terim olarak 1878 Berlin Kongresi'nden sonra kullanılmıştır (Hamzaoğlu, 2010b, s. 33). Osmanlı idaresi altında iken Selânik, Manastır ve Kosova vilayetleri için "Makedonya" ismi, Osmanlı'nın Rumeli'deki hâkimiyetinin sarsıntıya uğradığı Osmanlı-Rus savaşına kadar (1877-78) hemen hemen hiç kullanılmamıştır. Savaştan sonra da ayrılıkçı karakter taşıması gerekçesiyle Makedonya adı Osmanlı idaresi tarafından resmen kabul edilmemiştir (Ademi, 2006, s. 20). Günümüzde AB ve BM orta yol ismi olan "FYROM"u kullanmaktadır. Ancak Yunan hükûmetinin canını sıkırsa da "FYROM" tabirini kullananların sayısı gün geçtikçe azalmaktadır. Yaklaşık 110 ülke Makedonya'yı anayasal ismiyle tanımaktadır (Nuredin, 2008b, s. 233).

Makedonya'nın çok kültürlü yapısı sadece bu ülkeye has bir özellik değildir. Balkan coğrafyasında bu durum genel itibarıyla bulunmaktadır. Bu çoğulcu, çok kültürlü yapı Makedonya'ya Osmanlı İmparatorluğu döneminden mirastır ve karşılıklı saygı ve hoşgörü çerçevesinde homojenleştirici bir politika söz konusudur. Çok kültürlülük her ulus-devletin içinde milliyetçi dünya düzenini içselleştirir (Janev, 2007, s. 15). Balkanlar'da bulunan tüm etnik gruplar ve uluslar, bir şekilde azınlık tanımı içerisine girmektedir. Bu durum, bugüne özgü ve yeni bir gelişme değildir. Balkanlar'ın minyatür bir örneği olan eski

Yugoslavya ve onun sınırları içinde bulunun Makedonya tarihten bu yana “azınlıklar mozaïği” olarak bilinmektedir (Arif, 2008, s. 19).

Makedonya Avrupa’nın çok etnili yapısına sahip ülkelerinden biridir. Her etnik grubun gerçek nüfuslarının aslında daha fazla olduğunu iddia ettikleri 2002 sayımlarına bakılırsa nüfusun %64,18’i (1.297.981) etnik Makedon, %25,17’si (509.083) Arnavut, %3,85 (77.959) Türk, %2,66 (53.879) Rom, %4,17 diğer etnik gruplara (Sırp, Boşnak, Ulah, kendini etnik aidiyet olarak Müslüman sayanlar) aittir (Oruç, 2011, s. 206-207). Ülkedeki en kalabalık grup Makedonlardır. Kökenleri bölgeye kuzeyden gelen Slav kavmine dayanır. Makedonlar Hristiyan Ortodoks mezhebine bağlıdır. Makedonlar Osmanlı nüfus sayımlarında ise Bulgar olarak görünmekteydiler. Makedon milleti tabiri resmî olarak İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Tito tarafından ortaya atılmıştır (Ağanoğlu, 2008, s. 149).

Makedonya Cumhuriyeti’nde Hristiyanlık ve İslamiyet dinleri yaygındır. Her iki din mensubunun oranları da birbirine oldukça yakındır. 1990’larda Makedonya’daki nüfusun %55’i Hristiyandır. Buna karşılık Türkler, Arnavutlar ve Çingenelerin Müslüman olmalarından dolayı bu bölgede toplam %45 oranında Müslümanın yaşadığı söylenebilir. Ancak Müslümanların, özellikle Arnavutların nüfus artışları Hristiyanlarla mukayese edildiğinde birkaç misli fazla olduğundan din oranları da her geçen gün Müslümanların lehine değişmektedir (Alp, 2002, s. 81).

İlk çağlardan bugüne kadar sürekli bir karışıklık, göç ve savaş ortamında yaşayan Makedonya, bütün tarihi içinde belki de en huzurlu dönemini Osmanlı Türklerinin yönetimi altında geçirmiştir. Bu ülkede hiçbir zaman ırk, din, dil ve kültür birliğinin kurulamamış olmasında sürekli savaşların ve göçlerin meydana getirdiği ortamın yanında; Osmanlı idare anlayışının en önemli özelliği herkesi hiçbir baskı altına almadan dillerinde, dinlerinde ve her türlü inançlarında serbest bırakma prensibinin de önemli bir rolü olmuştur (Başbakanlık Devlet Arşivleri (BDA), 1996, s. 5).

2.1.3. Makedonya’da İlk Türkler

Makedonya’da Türk varlığı iki farklı dönemde yoğunlaşmıştır. İlk olarak Orta Asya’dan giden Türk kavimlerinin söz konusu bölgede varlıkları bilinmektedir. İkinci yoğunluk ise Osmanlı Devleti’nin fethiyle birlikte Anadolu’dan getirdiği yörükleri bu topraklara yerleştirmesiyle gerçekleşmiştir. Makedonya ve diğer Balkan Yarımadası topraklarında Türklerin varlığı Osmanlı Devleti’nin kurulmasından tam bin yıl öncesine dayanmaktadır.

IV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Karadeniz'in kuzeyinden Balkan Yarımadası'nın en güney noktasına kadar inen ilk Türk kavimleri Hun, Avar, Proto Bulgar, Hazar, Oğuz, Kuman ve Peçenek Türkleridir (Ağanoğlu, 2008, s. 152; Hamzaoğlu, 2010b, s. 103).

MÖ IV. yüzyılda Hun Türklerinin Makedonya'da varlığı bilinmektedir. Hunlardan sonra Makedonya'da Türk varlığı Avar, Bulgar, Oğuz, Kuman, Peçenek, Mak-Peçenek ve Selçuklu Türkleri ile devam etmiştir. Bunların tamamına yakın bir bölümü zaman içerisinde Hristiyanlaşıp Slavlaşarak Türklüklerini kaybetmişlerdir (Turan, 1996, s. 21). Uzlar, 1065'te Bizans ve Bulgar mukavemetini kırarak Tuna'yı geçip Balkanlar'a gelmişler, Tuna'dan sonra Peçeneklerin arkasından Makedonya, Trakya ve Selânik taraflarına inmişler, buraları yağmalamışlardır (Kafesoğlu, 2015, s. 177; N. Demir, 2011, s. 10).

Müslüman Anadolu Türklerinin Makedonya'ya gelişleri 13. asırda Sarı Saltuk gibi Türk dervişleri ile başlamıştır. Söz konusu dervişler askerî fütuhattan evvel yerli halkın ve bilhassa IX. asırda bölgeye gelip yerleşen Peçenek ve Kuman Türklerinin gönüllerini kazanarak asıl fetih hareketinin zeminini oluşturmuşlardır. Makedonya'nın Osmanlı İmparatorluğu hâkimiyetine girmesi 1371 Meriç zaferiyle olmuştur. Fetihle birlikte Anadolu'nun Aydın, Konya, Karaman ve Maraş gibi yerlerinden bu bölgeye iskân edilen insanlarla Makedonya kısa sürede bir Türk yurdu hâline gelmiştir (Turan, 1996, s. 21).

2.1.4. Osmanlı Dönemi Makedonya'da Türkler

Balkanlar'da asıl kalıcı ilişkiler Osmanlı Devleti zamanında başlamış ve günümüze kadar da devam etmiştir. Osmanlılarda bu ilişkiyi ilk başlatan Rumeli fatihi adıyla anılan Süleyman Paşa'dır. Onun 1354 yılında Çanakkale Boğazı'nı geçerek Gelibolu'ya ulaşmasıyla başlayan fetih harekâtı, kendisinden sonra dalgalar hâlinde devam etmiş ve Balkanlar kısa bir süre sonra Osmanlı Devleti'nin en önemli kanatlarından biri hâline gelmiştir (İsen, 1997, s. 13).

Balkanlar'da ilk Osmanlı harekât üsleri Bolayır ve Gelibolu'dur. Gelibolu'yu Haçlılar ve Bizans, 1366-1376 yılları arasında Osmanlılardan geri almıştır. Bununla beraber Osmanlılar bu dönemde de, Balkanlar'da Bulgaristan ve Makedonya içerilerine doğru egemenliklerini genişletmeyi başarmışlardır (İnalcık, 2005, s. 23). 1370'li yıllarda Osmanlıların Birinci Çirmen Savaşındaki muvaffakiyetleri onların Trakya'ya

yerleşmelerini katileştirdiği gibi, İkinci Çirmen Savaşı da Makedonya'nın kazanılmasını sağlamıştır (Uzunçarşılı, 1988, s. 156).

1372-1376 yılları arasında Gazi Evrenos Bey Makedonya'ya girmiş ve Selânik yakınlarındaki Yenice-i Vardar'ı fethetmiştir ((Dimitriades, 1986'dan aktaran: Oğuzoğlu, 2002, s. 3). 1372'de Köstendil, 1380'de İştîp, 1382'de Manastır ve Pirlepe, 1385'te de Ohri alınmıştır (İnbaşı, 2013, s. 286). Yıldırım Beyazid zamanında 1392 tarihinde Paşa Yiğit Bey tarafından Üsküp ele geçirilmiştir. Paşa Yiğit Bey'in Üsküp uç beyliği 1392'den 1414'e kadar devam etmiş, bu tarihten itibaren yerine İshak Bey geçmiştir. İshak Bey'den sonra Üsküp uç beyliğine oğlu İsa Bey getirilmiştir (İnbaşı, 2002, s. 32). Makedonya, Arnavutluk ve Bosna'ya giden yolların birleştiği Üsküp, Osmanlı uç beylerinden İshak Bey oğullarının yerleştiği bir merkez olup bu memleketlerin fethinde hareket üssü olmuştur (İnalçık, 2005, s. 25-26).

Osmanlı Devleti Makedonya da dâhil olmak üzere fethettiği Balkan topraklarına Anadolu'nun değişik yerlerinden getirdiği Türk aileleri (yörükleri) yerleştirmiştir (Ağanoğlu, 2008, s. 154; Oğuzoğlu, 2002, s. 3). Amaç bu topraklarda askerî, ticari ve ekonomik bir üs meydana getirmek, yeni fetihler için zemin hazırlamak ve bölgenin etnik, dinî ve demografik yapısını Türk-İslam varlığı ve kültürü lehine değiştirmektir (Hamzaoğlu, 2010b, s. 147).

Osmanlı fetihlerinin Balkanlar'da hızlı bir şekilde yayılmasının bir sebebi de tarikat şeyhleri ve dervişlerin faaliyetleridir. Bu şeyh ve dervişler, fetihlerde önemli bir rol oynamışlardır. Balkanlar'da kurmuş oldukları zaviye ve tekkeler vasıtasıyla bölgenin gayrimüslim halkını etkilemekte ve âdeti Osmanlı ordusunun gelip bölgeyi fethetmesinden önce bir anlamda halkı psikolojik olarak fethetme hazır hâle getirmekteydiler (İnbaşı, 2002, s. 37). Günümüz Makedonya'sında da İslam'ın yaşanması ve birlik beraberliğin sağlanmasında tekkeler yine önemli rollerini sürdürmektedir. Makedonya'da Üsküp Rifai Tekkesi, Ohri, Struga, Kırçova Halveti Tekkeleri, Kalkandelen Bektaşî Tekkesi gibi zaviyeler sayesinde Türklerin dinî, içtimai ve kültürel bağları kopmadan günümüze kadar ulaşabilmiştir (Ural, 2016, s. 413).

Balkanlar'ın diğer bölgelerinde olduğu gibi Makedonya'da da İslam'ın yayılışı XIV. yüzyılda Makedonya'nın Osmanlı hâkimiyetine girmesiyle başlamış, XV. ve XVI. yüzyıllarda izlenen iskân politikasının bir sonucu olarak Osmanlı kültür ve medeniyetinin bölgeye yerleşmesinin ardından hız kazanmıştır (Karamahmut, 2006, s. 25). Osmanlı

Devleti, XV. yüzyılda Makedonya'nın tüm şehirlerinde Türklerin ve Müslümanların nüfusunu arttırmaya çalışmıştır. Böylece 1455 yılında Üsküp 2.580 Türk ve Müslüman ailesiyle Osmanlı Devleti'nin çok önemli bir şehri ve askerî üssü olmuştur (Hamzaoglu, 2010b, s. 160). Osmanlı Devleti hâkimiyeti döneminde tüm Balkanlar'da olduğu gibi Makedonya'da da yaşayan gayrimüslim azınlıklara oldukça hoşgörülü davranılmıştır. Onların Müslüman olması için herhangi bir baskı ya da yaptırım söz konusu olmamıştır.

Balkanlar'da Osmanlı hâkimiyeti 1663'ten itibaren bozulmaya başlamış, 1699 Karlofça Antlaşması'ndan sonra atalarımız bu topraklardan kademe kademe çekilmek zorunda kalmışlardır (İsen, 1997, s. 13). Osmanlı Devleti'nin ilk olarak muhacir meselesi ile tanışması da bu dönemde gerçekleşmiştir. 1683-1699 yılları arasındaki Osmanlı-Avusturya savaşları esnasında sınır boylarındaki Müslümanların geri çekilmeleri süreci göçü de beraberinde getirmiştir (Ağanoğlu, 2008, s. 112).

Makedonya bölgesinin, Osmanlı Devleti'nin elinden çıkmasını hazırlayan olaylar zinciri Avrupa'da Fransız İhtilali'nin tesiriyle gelişen “ayrılıkçı milliyetçilik” akımlarının doğuş dönemine bağlı olarak ilerlemiştir (BDA, 1996, s. 9). Kolektif dinî aidiyetler üzerine kurulmuş Osmanlı millet sisteminin XIX. yüzyılın başlarından itibaren ulusçu hareketlerin ortaya çıkışı ile eş zamanlı olarak çözülmesi neticesinde Balkanlar'da bu tarihî geçmiş ile uyumlu bir ulusçuluk da doğmuştur (Oruç, 2011, s. 227). 1832 yılında Yunan Krallığı kurulmuş, 1878'de ise Romanya, Sırbistan ve Karadağ devlet olarak teşekkül etmiştir (İsen, 1997, s. 13).

XIX. yüzyılın ilk yarısında Makedonya'nın Türk nüfusunda ciddi bir artış görülmüştür. Aynı yüzyılın ikinci yarısına kadar Türkler söz konusu bölgenin şehir, kasaba ve bazı köylerinin nüfus yoğunluğunu oluşturmuştur (Hamzaoglu, 2010b, s. 250-260).

İlk defa XIX. asrın sonlarında kullanılmaya başlanan fakat Osmanlı idaresi tarafından kabul edilmeyen Makedonya ismiyle anılan coğrafi bölgenin üç vilayetten oluştuğu kabul edilmiştir: Selânik Vilayeti: Sancakları; Serez, Drama ve Taşöz (Yüzölçümü: 35.000 kilometrekare, Nüfusu: 1.200.000). Kosova Vilayeti: Sancakları; Prizren, Yenice, Taşlıca, Priştine ve İpek (Yüzölçümü: 32.900 kilometrekare, Nüfusu: 1.100.000). Manastır Vilâyeti: Sancakları; Debre, Serfice, Elbasan ve Görice (Yüzölçümü: 28.500 kilometrekare, Nüfusu: 900.000). (Harp Akademileri Komutanlığı, 1992, s. 73; Özey, 1995). Bu bölge mülki ve idari teşkilat yönünden, herhangi bir Anadolu vilayeti gibi hiçbir

özelliğe ve ayrımcılığa sahip olmadan, merkeze bağlı bir şekilde yönetilmiştir (BDA, 1996, s. 9).

Tarihlere “93 Harbi” olarak giren 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşından sonra imzalanan Ayastefanos Antlaşması ile Makedonya toprakları Bulgaristan’a bırakılmıştır. Ayastefanos Antlaşması’nın ortaya çıkardığı dengesiz durumu düzeltmek için yapılan Berlin Antlaşması ile Makedonya tekrar Osmanlı yönetimine iade edilmiştir (BDA, 1996, s. 10).

Bulgarlar, Berlin Antlaşması’nın ardından bir Bulgaristan Prensliği kurulmasından sonra Makedonya ile daha yoğun ilgilenmeye başlamışlardır. Orta Çağ’da bir zaman diliminde Makedonya bölgesinin de içinde yer aldığı bir Bulgar İmparatorluğu kurmuşlardı. Bu durumu da dayanak göstererek 1878 yılından sonra Bulgar aydınları, Makedonya’da çok etkin bir Bulgarlaştırma siyaseti başlatmışlardır. Çoğunluk oldukları yerlerde bu siyasetleri başarıya ulaşmıştır (Adanır, 2001, s. 1; Ademi, 2006, s. 147). 3 Mart 1878 tarihinde imzalanan Yeşilköy Antlaşması’yla kurulmuş olan Büyük Bulgaristan, Makedonya’yı da sınırları içerisine almıştır. Ancak 13 Temmuz 1878 tarihli Berlin Kongresi kararlarıyla Bulgaristan bu toprakların büyük bir kısmını ve Makedonya’yı kaybetmiştir. Bu sebeple 1878’den itibaren Makedonya’nın tamamını ele geçirmek Bulgar dış politikasının temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir (Alp, 2002, s. 75-76).

1908 tarihinde Osmanlı Devleti’nin yönetim kademesinde nitelik açısından önemli bir değişiklik yaşanmıştır. Bu tarihe denk gelen II. Meşrutiyet, Osmanlı yönetimini kökten değiştirmedeği gibi, devletin dışa bağımlılığını da sonlandıramamıştır. 1912-1913 Balkan Savaşları’nda Makedonya’nın Bulgaristan-Yunanistan-Sırbistan arasında paylaşımı gerçekleşmiştir. Osmanlı Devleti yaklaşık 550 yıllık bir süreden sonra Makedonya yönetimini kaybetmiştir (Saatçi, 2013, s. 551).

Osmanlı İmparatorluğu Balkanlar’da kurduğu adalet ve düzeni kendi dinî ve millî anlamda çok kültürlülüğüne borçludur. Bu sayede Balkanlar’da yüzyıllarca tutunabilmiş, Balkanlar’ın bu farklı dinî, kültürel ve etnik farklılıklarına kendi din ve kültürel farklılığını katarak ortaya daha güzel bir imparatorluk çıkartmıştır (Biljali, 2007, s. 36).

2.1.5.Balkan Savaşları Dönemi Makedonya’da Türkler

Birinci Balkan Savaşı sırasında Makedonya’da yaşayan Türkler, Osmanlı askerlerinin geri çekilmesiyle birlikte başlayan göçle ve soykırımla, adeta Osmanlı’nın Balkanlar’da beş yüzyıl süren egemenliğinin bedelini ödemişlerdir. Bir kısmı maruz kaldıkları vahşet ve

zulme rağmen yılmamış, atalarının sadece fethetmekle kalmayıp toplumsal yaşamın her alanına yönelik büyük yatırımlarla damgalarını vurdukları bu topraklarda yaşamaya, Türk kimliğini yaşatmaya devam etmişlerdir (Engüllü, 1997, s. 63).

Balkan Savaşlarında Makedonya’da üç yüz binden, Rumeli topraklarında ise bir milyondan fazla Türk katledilmiş, üç yüz binden fazlası kaybolmuş, yüz binlerce Türk ise Hristiyanlaştırılmıştır (Hamzaoglu, 2010b, s. 393). Balkan müttefik orduları Koçana, Piyanets, Maleşova, Radoviş, Ustrumca, Pehçova, Serez, Gevgeli, Doyran, Demirhisar, Voden, Gümülcine, Gradsko, Kumanova, Köprülü ve diğer yerlerde yaşayan Türkleri öldürmüşler, diri diri toprağa gömüp, yakmışlardır. Katliamdan kurtulan Türkler Selânik’e veya İstanbul’a kaçmaya çalışmışlardır. Ancak Balkan müttefikleri yakaladıkları Türk mültecilerinin çoğunu toplama kamplarına götürmüş ve orada katletmiştir (Hamzaoglu, 2010a, s. 259).

Birinci Balkan Savaşı sonrasında Londra’da imzalanan antlaşma ile Midye-Enez hattının batısındaki topraklar Bulgarlara bırakılmıştır. Geriye kalan Makedonya toprakları da Sırp ve Yunanlılar arasında paylaştırılmıştır. Yunanlılar Selânik’i ve Ege Makedonyası’nı, Sırbistan Orta ve Kuzey Makedonya’yı ele geçirmiştir (BDA, 1996, s. 16). Osmanlı Devleti bu topraklardan tamamen çekilmiştir.

2.1.6. Balkan Savaşları Sonrası Makedonya’da Türkler

İkinci Balkan Savaşı sonunda 1 Ağustos 1913’te Bükreş’te antlaşma imzalanmıştır. Bu antlaşmaya göre Güney Makedonya Yunanistan’a; Manastır, İştıp, Üsküp, Priştina bölgeleri Sırbistan’a bırakılmıştır. Bulgaristan ise doğuda küçük bir toprak parçası almıştır. Osmanlı Devleti savaştığı Balkan devletleri ile tek tek antlaşmalar yapmış ve 550 yıllık aralıksız hâkimiyetten sonra Makedonya bölgesini tamamen terk etmek zorunda kalmıştır (BDA, 1996, s. 16; Turan, 1996, s. 21).

1914-1918 tarihlerinde yaşanan Birinci Dünya Savaşı’nın sonunda Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nun yıkılmasından sonra İtilaf Devletleri’nin gayretiyle bölgede yeni bir krallık olan Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı ortaya çıkmıştır. Daha sonra adı Yugoslavya Krallığı olan devlet İkinci Dünya Savaşı’na kadar varlığını sürdürmüştür (Ağanoğlu, 2008, s. 120). Osmanlı egemenliğinin sona erdiği, Türklerin egemen ulus konumundan azınlık ulus konumuna düştükleri bu dönemde bu topraklarda yaşamaya devam etmek Türkler için hiç kolay olmamıştır (Engüllü, 1997, s. 63). Makedonya’nın doğu kesimini idare eden

Bulgar yönetimi orada yaşayan Türklere zulmetmiştir. Türklere karşı yok etme politikası uygulamış, Türk soyadlarına “-ov” ekini ilave etmiştir. Türkçe eğitimi yasaklamış, cami, mescit, türbe, tekke ve diğer Türk-İslam kültür eserlerini tahrip edip kullanılmaz hâle getirmiştir (Hamzaoglu, 1997a, s. 20).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında kurulan Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı toprakları içinde kalan Makedonlar da azınlık konumuna düşmüştür. Böyle bir ortamda Makedonya Türkleri de iktisadi, siyasi ve demografik anlamda büyük bir çöküşün içerisinde kalmıştır. Bu dönemde Vardar Makedonya’sında yaşayan Türkler, “Güney Sırbistan Müslüman Teşkilatı” ismiyle örgütlenmiş fakat hak ve özgürlükler noktasında olumlu sonuçlar alınamamıştır (Ural, 2006, s. 387).

Baskılara direnemeyen Makedonya Türkleri için 1924 yılında göç gündeme gelmiştir. Fakat bu durum Sırp baskısını sonlandırmaya yetmemiştir. 1936 yılında ikinci bir göç gerçekleşmiştir. Bu göçü izleyen yıllarda Krallık Yugoslavyası’nda toplumun bütün kesimlerine yayılan toplumsal kıpırdanmalar sonucu kitlelerin uyanıp bilinçlenmesi, ülke sınırları içinde yaşayan bütün azınlıkları olduğu gibi Türkleri de hareketlendirmiştir. Bu hareketlenme sonucunda Üsküp’te kurulan “Yardım” Cemiyeti o zamana kadar Türkler arasında görülmemiş ölçüde bir sosyal ve kültürel faaliyet gerçekleştirmeyi başarmıştır (Engüllü, 1997, s. 66-80). Fakat bu faaliyetler de Türklerin ülkedeki huzurunu sağlayamamıştır.

2.1.7. İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası Makedonya’da Türkler

1 Eylül 1939’da Hitler’in Polonya’yı işgali yeni bir dünya savaşına sebep olmuştur. Alman uçakları 6 Nisan 1941’de Belgrad’ı bombalamaya başlamıştır. Bu durum üzerine Makedonya’ya Bulgar askeri girmiş ve halka işkence etmişlerdir (Emgili, 2011, s. 92). İkinci Dünya Savaşı yıllarında Makedonya’yı işgal edenler en çok Türklere ve Türk aydınlarına zulmetmişlerdir. Bu dönemde Makedonya’nın batı kesimini işgal eden İtalya, bu kesimi Arnavutluk’un idaresine devretmiştir. Arnavutluk ise orada nüfusun çoğunluğunu oluşturan Türklerin temel hak ve hürriyetlerini kullanmasına müsaade etmemiştir (Hamzaoglu, 1997a, s. 20).

İkinci Dünya Savaşı’ndan hemen sonra 1944 yılında Makedonya’da Türk diline ve millî, manevi değerlere sahip çıkmak için “Yücel” adında bir teşkilat kurulmuştur. Yücel Teşkilatı zamanla Makedonya Türklerinin en önemli kuruluşu olmuştur. 1944 yılında

Makedonya Türkleri için büyük önem taşıyan “Birlik” gazetesini çıkaran Yücel Teşkilatı, dönemin iktidarını rahatsız etmiştir. 27 Şubat 1948 yılında dört teşkilat üyesi ve Makedonya Türklerinin fikir liderleri kurşuna dizilerek idam edilmiştir (E. İbrahim, 2011a, s. 2). Bu durumla bağlantılı olarak binlerce Türk Sibirya’ya sürülmüştür. Mahkeme esnasında düzenlenen mitinge katılmadıkları için 100 kadar Türk de tutuklanmıştır. Çeşitli işkencelere maruz kalan tutuklu Türklerden cezası bitenlerden hayatta kalanların mal ve mülklerine el koyulmuş, ayrıca iş de verilmemiştir. Yücel teşkilatının ortadan kaldırılmasıyla beraber yapılan baskılar sonucu birçok Türk aile Türkiye’ye göçe zorlanmıştır (Emgili, 2011, s. 96; Turan, 1996, s. 24).

Daha önce “Güney Sırbistan” adı verilen Makedonya topraklarına, 1944’te Makedonya Cumhuriyeti adı verilmiş ve bu bölge Yugoslavya’yı oluşturan altı federe cumhuriyetten biri olmuştur (Erol, 2013, s. 284).

Makedonya Cumhuriyeti’nin federe bir devlet olarak kurulmasıyla Türklerin uğradıkları “mezalim” yeni bir şekle bürünmüştür. Yugoslavya, Makedonya’daki Arnavutlar’a geniş hürriyetler tanımış, onların da bu güçlerini Türkler’i asimile yönünde kullanmalarına izin vermiştir. Milliyetçi Arnavut kuruluşları, Türk okullarına öğretmen olarak Türkçe konuşan Arnavutlar’ı tayin ettirmeye, Türk öğretmenleri işsiz bırakmaya çalışmışlar, Türk ailelerini de tehditlerle veya çeşitli vaadlerle çocuklarını Arnavut okullarına göndermeye zorlamışlardır. Özellikle Batı Makedonya’daki şehir ve köylerde yaşayan Türkler’in nüfus cüzdanlarına “Arnavut” yazdırma kampanyası da yürütülmüştür (Çavuşoğlu, 2007, s. 141).

Yugoslavya Krallığı 29 Kasım 1945’te resmen kaldırılarak, “Sosyalist Yugoslavya Federal Halk Cumhuriyeti” kurulmuştur. Yugoslavya’nın siyasi hayatında “İkinci Yugoslavya” olarak da adlandırılan bu dönemde, devletin yapılanmasında “milletler üstü” bir anlayışla yola çıkılmıştır (Kodal, 2014, s. 378). Hükûmet başkanlığına Yosip Broz Tito getirilmiştir (Bozkurt, 2010, s. 54).

Tito döneminde Yugoslavya; Bosna-Hersek, Sırbistan, Hırvatistan, Slovenya, Karadağ ve Makedonya’dan oluşan altı cumhuriyetten, Sırlar, Boşnaklar, Hırvatlar, Slovenler ve Makedonların oluşturduğu beş millettten, üç farklı inançtan (Müslümanlar, Katolikler ve Ortodokslar) ve sekiz etnik gruptan (Türkler, Bulgarlar, Arnavutlar, Macarlar, Çekler, Romenler, Ukraynalılar ve Çingeneler) meydana gelmiştir (Kodal, 2014, s. 379). Makedonya Sosyalist Cumhuriyeti’ni oluşturan Makedonlar, Sırlar, Hırvatlar, Slovenler, Karadağlılar ve Müslümanlar “Kurucu halk” anlamında ulus (Narod) sayılmışlardır.

Türkler ise ulusların arkasından gelen ve herhangi bir cumhuriyetin kurucusu olmayıp azınlık statüsünde sayılan etnik gruplardan (Narodnost) birisi olarak çeşitli azınlık haklarına sahip olmuşlardır (Erol, 2013, s. 285).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra nüfusu 850.000 olan Makedonya'da 350.000-400.000 Türk yaşamaktaydı. Yugoslavya yöneticilerinin desteğini alan Makedonya yönetimi Türkleri Türkiye Cumhuriyeti'ne göç ettirmek için fırsat beklemişlerdir. Bu fırsat 1953 yılında Belgrad'ı ziyaret eden Celal Bayar tarafından verilmiştir. Celal Bayar'ın Yosip Broz Tito'ya "Yugoslavya'da yaşayan Türkleri bize gönderebilirsiniz." demesiyle, Yugoslavya ve Makedonya yöneticileri harekete geçmişlerdir (Hamzaoglu, 2010b, s. 34).

1953 yılında Yugoslavya ile Türkiye arasında imzalanan "Serbest Göç Antlaşması" sekiz yıl içerisinde Makedonya'da Türklerin nüfusunu yarı yarıya azaltmıştır. Bu göçler sebebiyle 1961 yılından itibaren Makedonya'da Türkler üçüncü grup durumuna düşmüşlerdir (Turan, 1996, s. 22). Makedonya 1953'te başlayıp sonraki yıllarda da devam eden göç esnasında Türkiye'ye göç edenlerin sayısının 80.000 dolayında olduğunu iddia etmektedir. Türkiye tarafından verilen resmî bilgilere göre, bu sayı 175.000 civarındadır. Resmî olarak bugüne kadar doğrulanmamış olan asıl sayının 300.000 kadar olduğu düşünülmektedir (Engüllü, 1997, s. 70).

Tablo 2.1

1953 ile 1981 Yılları Arasında Makedonya'da Yaşayan Türklerin ve Farklı Milletlerin Toplam Nüfusu ile Yüzdelik Olarak Oranları

Millet	1953		1961		1971		1981	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Makedonlar	860.699	66	1.000.54	71,2	1.142.35	63	1.279.38	67
Arnavutlar	162.524	12,5	183.108	13,0	279.879	17	377.208	19,8
Türkler	203.938	15,6	131.481	9,4	108.552	6,6	88.591	4,5
Sırp	35.112	2,7	42.728	3	46.465	2,8	44.468	2,3
Toplam (Diğer milletler de dâhil)	1.294.371		1.392.491		1.617.121		1.828.884	

Çayırılı, N. (2002). Makedonya Türkleri. *Türkler* içinde (C. 20, s. 444-454). Ankara: Yeni Türkiye.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi 1953 yılından 1981 yılına kadar olan süreçte Makedonya’da Türklerin nüfusu giderek azalmıştır. 1953 yılında %15,6 olan Türk nüfus oranı 1981 yılında %4,5’e kadar düşmüştür. Arnavut nüfusun %12,5’ten %19,8 oranına yükselişi dikkat çekmektedir. Diğer milletlerin nüfusunun ise katlanarak arttığı görülmektedir.

Makedonya’dan Türkiye’ye göçler, Makedonya’nın bütün bölgelerinde Türk nüfusunu azaltırken özellikle Doğu Makedonya’da Türklerin tamamen yok olmasına yol açmıştır. 1952–1971 yılları arası Makedonya’daki Türklerin sayısı %50 azalma göstermiştir (Hoca, 2001, s. 12). Yüksek doğurganlık oranlarına rağmen, Türklerin nüfuslarının gittikçe azaldığı görülmektedir. Bu husus Makedonya’da Türk varlığını tehdit eden en önemli unsurdur (Turan, 1996, s. 22). 1970’li yıllara girerken, Makedonların faaliyete geçirdikleri “Makedonya Sosyalist Cumhuriyeti Makedon Müslümanlarının Bilim-Kültür Buluşmaları” aracılığıyla da özellikle Debre, Resne, Radoviş ilçelerine bağlı köylerde yaşayan halkın Türk olmadıkları, Müslümanlığı, dolayısıyla da Türklüğü kabul etmiş Makedonlar oldukları iddia edilmiş, bu yönde propaganda ve baskı yapılmıştır (Engüllü, 1997, s. 72).

1963’te yürürlüğe giren yeni anayasa, ülkenin adını “Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti” olarak değiştirerek, cumhuriyetlerin devletin kurucu unsurları olduğu ilkesini belirginleştirmiştir (Emgili, 2011, s. 84). Devlet, 1974 anayasası gereğince, altı anayasal cumhuriyet ile iki özerk bölgeyi bir araya getiren federal bir yapıyı teşkil etmiştir. Devleti oluşturan cumhuriyetler ve özerk bölgeler: Sırbistan, Bosna-Hersek, Hırvatistan, Slovenya, Makedonya, Karadağ, Voyvodina ile Kosova özerk bölgeleridir (Nuredin, 2008b, s. 68; Oran, 1993, s. 134).

Yosip Broz Tito’nun ölümü ile toplumları ya da milliyetleri bir arada tutan bağ kaybolmuştur. Tito’nun kişiliğinde bütünlüğü koruyabilen Yugoslavya’da, O’nun ölümünden sora etnik huzursuzluklar ve milliyetçilik hareketleri yavaş yavaş ön plana çıkmaya başlamıştır. Cumhuriyetler zayıf bir merkezî idare altında Cumhurbaşkanlığı görevini dönüşümlü olarak yürütmüşlerdir. (Kodal, 2014, s. 380). Zamanla gerilim ve hoşnutsuzluklar baş göstermiştir.

Makedonya’da 1989-1990 tarihinde meydana gelen siyasi yapılanma milliyetçi etmenlerin gelişiminde etkili olmuştur. Kasım 1989’da Makedonya Anayasasında yapılan değişikliklerle devletin daha önce Makedon, Arnavut, Türk ve diğer halk ve etnik grupların cumhuriyeti şeklinde belirtilen niteliğinin “Makedonlar ve diğer halk ve etnik grupların cumhuriyeti”

şeklinde değiştirilmesi özellikle Arnavutlar tarafından tepkiyle karşılanmış ve ülkedeki milliyetçi gerilimi tırmandırmıştır (Kenar, 2005, s. 200).

2.1.8. 1991 Sonrası Makedonya’da Türkler

Yosip Broz Tito’nun 1980 yılında ölümü ile Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti’nde otorite boşluğu oluşmuştur. Sırp, Hırvat ve Slovenler arasındaki çatışmalardan sonra federal cumhuriyet parçalanmış, Makedonya 8 Eylül 1991 tarihinde yapılan halk oylamasıyla bağımsızlığını ilan etmiştir (Engüllü, 1997, s. 74).

Makedonlar, Yugoslavya’nın dağılması konusunda çeşitli endişelere sahip olmasına karşın, Yugoslav cumhuriyetler arasında yayılan milliyetçilik dalgasından etkilenmekten de geri durmamışlardır. 1989 yılında Makedonya Sosyalist Anayasası’nda yapılan düzenlemeyle daha önceden “Makedon, Arnavut, Türk ve diğer etnik grupların Cumhuriyeti” şeklinde tanımlanmış olan Makedonya Cumhuriyeti yeni düzenlemenin ardından “Makedonların ve diğer halk ve etnik grupların Cumhuriyeti” olarak değiştirilmiştir (Kodal, 2014, s. 381).

Makedonya’nın bağımsız bir devlet olması Balkanlar’da uluslararası bir sorun hâline gelmiştir. Yunanistan bağımsız Makedonya Devletinin ve Makedon ulusunun varlığını reddettiği gibi, uzun bir süre AB tarafından tanınmasını da aktif bir biçimde engellemiştir. Bulgaristan daha karmaşık bir tavırla Makedon ulusunun ve dilinin varlığını reddederek Makedon Devleti’ni tanıma yoluna gitmiştir (Oruç, 2011, s. 204).

Tarihsel süreç incelendiğinde Makedonya’da nüfusu artmayıp, sürekli azalan tek topluluk Türklerdir. Makedonya Türklerinin nüfusundaki bu azalmanın en büyük sebebi Türkiye’ye olan göçlerdir. Bu göçler neticesinde Makedonya’da Türkler bugün çoğunluk olma durumunu kaybetmişlerdir (Emgili, 2011, s. 107). Makedonya’da 1953’te yapılan ilk nüfus sayımına göre Türkler, 1.304.514 olan toplam nüfusun %15,63’ünü oluştururken, 1991 nüfus sayımına göre bu sayı 97.416 olup ülke nüfusunun %4,8’ine denk gelmektedir. 2002 yılında yapılan son nüfus sayımına göre ülke genelinde 2.022.547 olan nüfusun, %3,85’ini Türkler oluşturmaktadır (Kır, 2008, s. 69). Makedonya’nın 123 belediyesinin 93’ünde Türkler dağınık olarak yaşamaktadır. Makedonya’da en son yapılan 2002 nüfus sayımlarında 79.959 Türk nüfus bulunmaktadır (Ağanoğlu, 2008, s. 161).

Tablo 2.2

Makedonya'daki Türklerin Belediyelere Göre Dağılımı

Belediye	Türk Nüfus	Yüzde
Üsküp	12.978	%15
Gostivar	12.486	%14,60
Ustrumca	7.076	%8,10
Debre	6.775	%7,80
Kalkandelen	5.076	%5,60
Pirlepe	4.932	%5,50
Radoviş	4.855	%5,40
Köprülü	4.325	%5
Kırçova	4.241	%4,50
Manastır	3.258	%3,80
Resne	3.218	%3,80
İştıp	2.909	%3,50
Ohri	2.885	%3,50
Mak. Brod	2.497	%2,80
Kumanova	2.314	%2,60
Valandova	1.719	%1,80
Kruşova	1.611	%1,60
Struga	1.068	%1,60

Nuredin, A. (2008a). Dünden bugüne Makedonya Türkleri. *Hikmet Dergisi*, 11, 172-195, Makedonya.

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere Üsküp (%15) ve Gostivar’da (%14,60) Türkler yoğun olarak yaşamaktadır. Ustrumca (%8,10), Debre (%7,80), Kalkandelen’de (%5,60) de Türk nüfus yoğunudur. Kumanova (%2,60), Struga (%1,60) gibi bölgelerde ise Türk nüfusun daha az olduğu görülmektedir. Ohri, Manastır gibi eski dönemlerde Türk yoğunluğunun olduğu Türk kültürünü yansıtan şehirlerde ise Türk nüfusu %3,50-3,80 oranındadır.

Makedonya Türkleri’nin sosyo-ekonomik durumu Doğu ve Batı Makedonya arasında farklılık gösterir. Batı Makedonya Türkleri; ekonomik, sosyal, kültürel, eğitsel vb. bakımdan daha çok imkâna sahiptirler. Doğu Makedonya’ya bilinçli olarak bazı hizmetler çeşitli bahanelerle götürülmemektedir. Böylece Türklerin kendi kimliklerini kaybetmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Dedeli, Çalıkılı, Gökçeli, Alikoç, Kocaali gibi yerlere başta Türkçe eğitim olmak üzere birçok yönden hizmet tam gitmediğinden dil, din, kültür

açısından bölge Türkleri zayıf durumdadırlar (Çayırılı, 2002, s. 753). Doğu Makedonya batıya nazaran Türk kimliğini yaşatma konusunda sıkıntı yaşamaktadır.

Doğu Makedonya’da yaşayan Türkler yörük Türkleri olarak anılırlar ve kırsal bir ekonomi içinde tarım, hayvancılık ve son yıllarda TİKA tarafından geliştirilen projeler çerçevesinde arıcılıkla uğraştıkları görülmektedir. Batı Makedonya’da Türk nüfus şehirli nüfusu oluşturmakta ve esnaf, zanaatkârlık gibi faaliyetlerle uğraşmaktadırlar (Oruç, 2011, s. 226).

Makedonya yönetimi bazen millî kimliklerini unutturmak için Türkleri, İslamiyet’e mensup diğer uluslarla birlikte Müslüman olarak adlandırmışlardır. Türk nüfusunun azalmasında iki önemli faktör vardır: asimilasyon ve göç. Türkler evlilik yoluyla da etnik kimliğini yitirebilmektedirler. Türklerle Arnavutlar arasında özellikle dinsel yakınlık ve evlenme yoluyla gerçekleşen “Arnavutlaşma”, Balkanlar’da sıkça rastlanan etnik kimlik kaymasının örneklerinden birini oluşturmaktadır (Kut, 1999, s. 189).

Makedonya Türkleri ülkedeki mevcut politikalar neticesinde baskı altında kalmaktadırlar. Gerek belediye seçimleri gerekse de parlamento seçimlerinde, sadece Makedon ve Arnavutların görüş ve istekleri doğrultusunda alınan kararlar ve uygulanan politikalar, Türklerin asimile edilmesini hızlandıran faktörler arasındadır (Nuredin, 2008a, s. 191). Makedon yönetim özellikle Doğu Makedonya’da Türklere karşı eğitim alanında olduğu gibi kültür, din, ekonomi vs. her alanda bir yıldırma ve asimilasyon politikası takip etmektedir (Turan, 1996, s. 26). Makedonya’daki Türklerin varlığını tehdit eden Türkiye’ye ve Avrupa’ya göçler son yıllarda önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Uydu yayını ile Türk kanalları Makedonya’daki Türkler tarafından izlenebilmektedir. Bu televizyon yayınları dolayısıyla Türk çocukların standart Türkçe kullanımı artmıştır. Ayrıca Türk dizileri ile Makedonlar ve Arnavutlarda Türkçeye ve Türkiye’ye karşı yoğun bir ilgi söz konusudur. TİKA gibi kurumların projeleri sayesinde de Makedonlara karşı güçlü Türkiye imajı pekiştirilmektedir.

2.1.9. Torbeşler

Makedonya Cumhuriyeti’nin kuzey-batı bölgelerinde, Makedonca konuştuklarından dolayı Makedon–Müslüman olarak da adlandırılan Torbeşler (Makedoncada Torbeş: torba taşıyan; torbalı) olarak bilinen özel bir dinî-sosyal grup yaşamaktadır. Çoğunluğu Sünni olan bu grup İslam dinine mensup dinî bir azınlığı teşkil etmektedirler (Gjorgiev, 2009, s.

301). Türkbaş olarak da adlandırılan Torbeşler, Makedonya’da Arnavutlar ve Türklerin ardından üçüncü en kalabalık Müslüman azınlığı oluşturan gruptur. Bir kaniya göre Torbeş, Pomakların Makedonya’daki adıdır, bir başka kaniya göre de Makedonya’daki Müslüman Slavlara verilen addır (Oran, 1993, s. 140).

Torbeşler (Türkbaşlar), Makedonya devletinin uyguladığı politika sonucu nüfus sayımlarında Makedon olarak yazılmaktadırlar. Torbeşler kökenlerinin Balkanlar’a gelen Kuman, Kıpçak, Uz ve Peçenek boylarına dayandıklarını belirtmektedirler. Torbeşler, “Torbeş” ismini kullanmazlar, kendilerini zamanla Türkçeyi unutmuş Türkler olarak tanımlamaktadırlar (Ağanoğlu, 2008, s. 149).

Türk olmayan kaynaklarda Torbeşler, Slav kökenli Makedonlar –bazen de Sırp- olarak tanımlanmaktadır. Buna göre eski Slav kökenli veya Balkanlar’a yerleşen Slavlaşmış unsurlar olan bu insanlar ondokuzuncu yüzyıla kadar devam eden Osmanlı hâkimiyeti altında zorla Müslümanlaştırılmışlardır. Bu iddia Osmanlı’nın hiçbir gayrimüslim unsuru Müslüman olmaya zorlamadığı tarihi gerçeğiyle taban tabana zıttır. Torbeşlerin ve Pomakların, Bogomillerin son torunları oldukları ve tarihte Bogomillerin, Torbeş olarak isimlendirildiği ileri sürülen bir diğer görüştür. Torbeşlerin aslen Türk olduğunu savunan görüşe göre bu insanların soyları Osmanlı’dan önce buralara yerleşen Türk boylarına dayanmaktadır. Türklerin Balkanlar ile asıl uzun süreli ve kalıcı ilişkileri Osmanlılar zamanında başlamış ise de, bu kaynaklar Balkanlar’daki Müslümanların kökenini Osmanlı’dan önce 916 yılında Orta Asya’dan gelerek Balkanlar’a yerleşen Kuman, Kıpçak veya Peçenekler gibi Türk boylarına dayandırmaya eğilimlidir. Buna göre, Torbeşler Makedonca konuşan Türklerden başkası değildir. (Dikici, 2013, s. 336).

“Makedon Müslüman” yakıştırmasını kabul etmeyen Torbeşlerin kökeni Osmanlı’dan önce buralara yerleşen Türk Kuman (Kıpçak) veya Peçenekler gibi Türk boylarına dayandırılmaktadır. Belgeler tetkik edildiğinde XI. asırdan itibaren Pirin ve Vardar Makedonya’sıyla Rodoplar’a yerleşmiş olan Kuman Türklerinin torunları olduğu ortaya çıkmaktadır (Nuredin, 2007, s. 52). Zaman içinde dil özelliklerini yitirmiş Türkler olarak kabul edilen Torbeşlerin büyük bir kısmı Türkçe eğitim görmek istediklerini ve Türk olduklarını ifade etmektedirler (Çayırılı, 2002, s. 754).

Günümüzde Torbeşler, 80.000 kadar nüfusa sahiptirler ve Makedonya’nın batı kesiminde bulunan Jirovnitsa, Reka, Jupa, Golo Birdo, Debre, Ustruga Kırçova, Kalkandelen, Köprülü ve Pirlepe bölgelerinde yaşamaktadırlar (Durmuş, 2011).

Son yıllarda dinî inançlarından ve millî benliklerinden mahrum edilerek neo-etnik bir unsur olarak oluşturulma durumu ile karşı karşıya bırakılmışlardır. İnsan hak ve hürriyetlerinin engellenmesiyle Slav-Makedon veya Hristiyanlığı kabul etmeye mecbur bırakılan Torbeşler, bu uygulamalara karşı mücadeleler vererek, dinî ve millî kimliklerini ve dinamik Türk etnik özelliklerini korumayı başarmışlardır (Nuredin, 2007, s. 56).

Makedon hükûmeti Torbeşlerin kendilerini Türklere benzetmelerinden dolayı rahatsız olmaktadır. Torbeşler Makedonya’da büyük bir Müslüman azınlığı oluşturmalarına rağmen nüfus sayımlarında Makedon olarak kaydedilmektedirler. Makedonca konuştukları için Türkçe eğitim verilmeyen Torbeşler, 1990’lı yıllarda bu konuda çetin bir mücadeleye girişmiş ve çocuklarını Türkçe eğitim yapan okullara göndermişlerdir.

2.2.Makedonya’da Türk Dili

Osmanlı Devleti yüzyıllarca Balkanlar’daki farklı etnik grupların kendi dillerini kullanmayı bırakması konusunda herhangi bir baskı uygulamamıştır. Hem imparatorluk dili olması hem de yüksek eğitimin bu dilde yapılması sebebiyle Türkçe daima bir kültür dili olmuş, hatta Türkçe bilmek şehirli olmanın ilk şartı sayılmıştır (İslam, 2001, s. 6).

Balkanlar’da Türk kültürünün yöre halkına nasıl etki ettiğinin en açık göstergesi ise onların dillerine girmiş Türkçe kelimelerdir. Daha XI. yüzyıl başlarında yerli Makedon halkı ile Türk kavimleri arasında başlayan temasların zaman içinde samimileşerek, Türkçenin kimi dil unsurlarının Makedon diline etki yapmış olduğu bilinmektedir (Ago, 2009, s. 119). Makedoncadaki Türkçenin etkisi, Makedon dilinin geliştiği tarihî ve ekonomik koşulların ve XV. ve XVI. yüzyıl arasındaki dönemde Makedon milletin kültür tarihinin yankısıdır. Bu etki doğal olarak, en çok kelime kadrosunda kendisini hissettirmektedir (Bakırcılar, 2010, s. 85). Sırpça-Hırvatçaya yedi bin, Makedoncaya yedi-sekiz bin, Bulgarcaya beş bin, Rumcaya üç bin, Arnavutçaya sekiz bin, Macarca ve Rumence’ye de çok sayıda Türkçe kelime girmiştir (Genç, 1999, s. 2). Türkçe kökenli olmasa bile Türk dilinin vasıtasıyla Arapça ve Farsça kökenli kelimeler de beraberinde gelmiştir. Bugün bile bu kelimelerin ve dil unsurlarının hâlâ Makedon ve Arnavut dilinde özellikle lirik halk türkülerinde varlığını sürdürdükleri görülmektedir (Hocin, 2008, s. 95).

Türkçenin Balkan dillerine etkisi sadece kelime alışverişi ile sınırlı kalmamıştır. Balkan sahasında Türkçe atasözleri ve deyimler, ya bazı ses değişimleri ile aynen ya da kendi dillerine aktararak kullanılmaktadır. Mesela Makedoncada yüzlerce Türk atasözü ve deyim bulunmaktadır. Struga kenti ve civarında yaşayan Makedonlar arasında yapılan bir derlemede 300 civarında Türk atasözü ve deyimini bulunduğu belirlenmiştir (Dağaşan, 1999, s. 10).

Balkan dillerine Türkçeden eklerin de geçtiği görülmektedir. Hatta dili kullanan Balkan halkları tarafından, Balkan dillerinin sözcük gövdelerine Türkçe eklemeler yaparak dili

kullandıkları tespit edilmiştir. Demek ki dili kullanılanlar alınan sözcüklerde gövdenin ve ekin ayrımını yaparak ekin anlamını da belirleyebilmişlerdir (Xhanari, 2012, s. 9). Balkanlar'daki bazı Rumen ağızlarında Türkçenin etkisi o kadar büyüktür ki, çağdaş Roman dili yapısının öneki olmasına rağmen, son eklere ve birçok fiil çekimlerine, bazen de fiil sistemine giren tam kategoriler veya bağlı morfolerlerin de kabul edildiğine rastlanmaktadır (Friedman, 2009, s. 110).

Karmaşık sosyo-linguistik durum, Türkçe lehçesinin Balkan Türkçesi olarak ele alınması gerektiği problemini ortaya koymaktadır. 1994 Makedonya sayımında ana dilleri yanında 22.000'den fazla kişinin Türkçe bildiğinin belirtilmesi, Makedonca ve İngilizceden sonra Türkçeyi en yaygın dil yapmaktadır (Friedman, 2002, s. 774).

XIV. yüzyılda Osmanlılar Balkanlar'a ve dolayısıyla bugünkü Makedonya topraklarına geçince oradaki eski Türk boylarıyla kaynaşmış ve hep beraber Türkçeyi yüzyıllar boyunca hâkim kılmışlardır (Tufan, 2013). Osmanlı Devleti döneminde Makedonya'da yaşayan azınlıklara Türkler, hiçbir baskı yapmadan Türkçeyi öğretmişlerdir. Türkçe bu dönemde çok itibar edilen bir dil, sosyoekonomik ve diğer nedenlerden dolayı bir ihtiyaç dili olmuştur (Hamzaoğlu, 2010a, s. 279). Osmanlı Devleti ile sona eren Türkçenin olumlu durumu, yerini bir süre suskunluğa terk etmiştir. Yeni yönetimlerin bölgede kalan Türk ve Müslüman unsurlara hoşgörüsüz davranışları ve dillerini kullanmaya izin vermeyişleri büyük sorunlara yol açmıştır (İsen, 2002, s. 791).

Makedonya'da yaşayan Türklerin anavatan Türkiye'de 1 Kasım 1928 yılında resmen kabul edilen yeni alfabeden (Latin alfabesi) yararlandırılmamalarının, kültürel planda son derece olumsuz sonuçları olmuştur (Engüllü, 1997, s. 66). Yüzyıllarca, her milletin kendi dilini kullanmasına izin vermiş olan Türkler, 1912 sonrasında kendi dillerini yaşatabilme hususunda zorluklarla karşılaşmışlardır. İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar Türklerin yeni alfabeğe geçişlerinin engellenmesi ve Türkçe eğitim haklarının tam anlamıyla verilmemesi sıkıntı yaratmıştır (Çayırılı, 2002, s. 763). Türkçe günlük hayatta ve evlerde yaşatılmaya çalışılmıştır.

2 Ağustos 1944 yılında "Aziz Prohor Pçinski" manastırında Makedon devletselliği, devlet hukuki şekli ve Federal Makedonya'da halk iktidarının en yüksek icra organı olarak ASNOM kurulmuştur. ASNOM'un birinci oturumunda eğitim öğretim süreci için büyük öneme sahip olan kararlar alınmış, bir kararname ile Makedonca resmî dil ilan edilmiştir (Lumburovski, 2003, s. 247). 1945'te resmen kabul edilen Kiril Alfabesi, Makedonya

genelinde resmî devlet alfabesi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde Makedonya'da resmî dil olan ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkarılmış olan Makedonca, nüfusun %70'i tarafından kullanılmaktadır (Ural, 2016, s. 392).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Tito'nun verdiği haklarla Makedonya Cumhuriyeti'nde ve Kosova Özerk Bölgesinde yaşayan Türkler Latin alfabesi kullanmaya başlamışlardır. Türkçe yayınlar yapılmaya, Türkçe eğitim veren okullar açılmaya başlamıştır (Şeh, 1999, s. 309). Fakat Makedonya'daki Türkçe eğitime diğer milliyetlere nazaran beş altı yıllık bir gecikmeyle, yani, ancak 1951'den sonra başlanabilmiştir. Başka bir ifadeyle, 1912'de yasaklanan Türkçe eğitime, ancak kırk yıllık bir aradan sonra izin verilebilmiştir. Böyle bir gecikme, doğal olarak Türkiye Türkçesiyle Rumeli konuşma ve yazı dili arasında farklılıkların doğmasına neden olmuştur (H. Hasan, 2001).

Balkanlar'da uzunca bir kesintinin ardından 1950 sonrası yeniden filizlenmeye başlayan Türkçe, zaman zaman güzel kullanım şöyle dursun kendisini doğru kullanacak kişilerden bile yoksun kalmıştır (İsen, 2002, s. 793). Makedonya Türklerinin edebiyatında elli yılı aşan bir zaman içerisinde Türkçe değişime uğramıştır. Başlangıç yıllarında görülen yayınlarda, cümle yapısı bakımından bir sıkıntı görülmemektedir. İlk dönem şair ve yazarları, köklü ve düzenli bir eğitim görmedikleri hâlde, çok eski bir kültür ve edebiyat geleneğine bağlı olarak, alışkanlığın verdiği bir rahatlıkla dili kullanırken sıkıntı yaşamamışlardır (Hayber, 2001, s. 28).

İkinci Dünya Savaşı yıllarından sonra Tito döneminde Makedonya topraklarında Türk dili edebiyat, basın yayın, eğitim dili olarak Türkler tarafından kullanılmıştır. 1991 yılında Makedonya'nın bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte yeni anayasa kabul edilmiş ve Türklerin ana dillerini eğitim, kültür, basın alanlarında kullanma hakları korunmuştur. Fakat Makedonya'nın bazı bölgelerindeki Türkler, Türk dilini kullanma ve ana dilinde eğitim görme konusunda birtakım sıkıntılarla karşı karşıya kalmışlardır. Arnavutlar da ana dilinde eğitim ve bazı hakları kullanmak konusunda sıkıntı yaşayınca ülkede gerilim baş göstermiş ve 2001 yılında Ohri Çerçeve Anlaşması imzalanmıştır. Bu anlaşmada Makedonya'da resmî dilin Makedonca olduğu vurgulanmaktadır. Ancak %20 ve üzeri bir kullanıma sahip dillerin de resmî dil olarak kullanılmasına izin verilmektedir (Arif, 2008, s. 14). Yani, Türkçe %20 Türk yoğunluğu olan bölgelerde resmî dil olabilmektedir. Günümüzde Türklerin bu yoğunluğa ulaştığı bazı belediyelerde Türkçe resmî dil olarak kullanılmaktadır.

2.2.1. Rumeli Türkçesi

Rumeli Türkçesinin Anadolu'daki Türkçeye göre farklı olan özelliklerinin bir kısmı bölgesel dillerin etkisi sonucu ortaya çıkmıştır. Rumeli Türkçesinin özelliklerini yorumlarken bölgesel dillerin (Makedonca, Arnavutça, Bulgarca, Sırpça, Yunanca) tarihi ve diyalektolojik bilgilerine sahip olmak gerekmektedir (Gülsevin, 2009, s. 35).

Balkanlar'da konuşma dilinde tabii olarak birtakım yerel ağızlara rastlansa da bölgede yazı dili tarihin her döneminde İstanbul Türkçesi olmuştur. Günümüzde de bu durum devam etmektedir. Fakat 1945 sonrası Türkçesinin kelime kadrosunda hatta yer yer söz diziminde bir değişme meydana gelmiştir (İsen, 2002, s. 793). Makedonya'da yüzyıllar süren iki veya çok dilli bu ortam Türkçe söz dizimini büyük oranda değiştirip Hint-Avrupa söz diziminin hâkimiyetine yol açmıştır (Günşen, 2010, s. 469). Makedonya'da Türklerle Sırp ve Arnavutların yüzyıllarca bir arada yaşamaları sonucu ortaya çıkan iki dillilik ve çok dillilik, Türk ağızlarını sadece ses bilgisi, şekil bilgisi, söz varlığı ve söz dizimi bakımından etkilemekle kalmamış, iki veya üç dilli çocuk şarkı ve tekerlemelerinin oluşturulmasını da sağlamıştır (Günşen, 2009, s. 231).

Makedonya Türk ağızlarında kalınlık incelik uyumu (büyük ünlü uyumu) bozulmuştur. Bu bozukluk, hem kelime kökünde hem de kök veya gövdeye gelen eklerde de görülmektedir. Rumeli ağzında farklı anlamda ek kullanımları da söz konusudur.

Makedonya'da ve Balkanlar'da Türk dili tarihin bazı dönemlerinde resmî dil olarak kullanılmış, kimi dönemlerde yasaklanmış yalnızca konuşma dili olarak kullanılabilmıştır ama asırlar boyu devam eden gelenekle ve güçle varlığını devam ettirmektedir.

2.3. Makedonya'da Türk Edebiyatı

Makedonya'da Türkçe yaratılan edebiyatın köklerini, Osmanlı'nın bu topraklarda egemen oldukları dönemde aramak gerekir. Daha Osmanlı İmparatorluğu döneminde buralarda yaşayan ve yazan pek çok şair ve yazar bulunmaktadır (Ülker, 1998, s. 29).

Balkanlar'daki diğer bölgelere nazaran Osmanlı hâkimiyetinde en uzun süre kalan yer Makedonya'dır. Dolayısıyla Türk kültürü ile özdeşleşmiş bir coğrafya olduğu söylenebilir. Başta Âşık Çelebi, Ohrili Ahmed, Üskübi, Zari, Feridi, Muidi, Niyazî, Hayalî, Öksüz Dede, Yahya Kemal ve Manastırlı Cenap Şahabettin olmak üzere Makedonya'da yetişen

Türk şairlerinin sayısı 150'nin üzerindedir (Akalin, 2002, s.7; Hamzaoglu, 2010a, s. 280; Turan, 1996, s. 22).

Makedonya Türk Edebiyatı'nın üç dönemde gelişim gösterdiği görülmektedir: 1- Osmanlı Dönemi Makedonya Türk Edebiyatı 2- Balkan Savaşlarından Sonra Makedonya Türk Edebiyatı 3- Çağdaş Makedonya Türk Edebiyatı (Engüllü, 1997, s. 76).

Osmanlı döneminin ilk yıllarında, Makedonya'da, Anadolu halk edebiyatından biraz farklı olsa da halk edebiyatı, daha sonra da yazılı bir edebiyat gelişmeye başlamıştır. Aslında buraları fethetilen Anadolu cengâverleri beraberlerinde kopuz ve sazlarını da getirmiş ve bu topraklarda bugün de yaşayan zengin bir halk edebiyatının temellerini atmışlardır (F. Kaya, 2001, s. 8). Türk halk şiirinin koruyucuları olarak bilinen Türk âşıkları, Türklerin Makedonlarla yaşadıkları yerlerde de mevcuttular. Sazlarıyla şiirler ve türküler okuyan bu âşıklar hem Türkler hem Makedonlar tarafından beğenilerek dinlenmişlerdir (Bakırcılar, 2010, s. 82).

Osmanlı İmparatorluğundaki toplumsal hayat, Türk edebiyatında en çok işlenen konu olmuştur. Siyasi akımlar da edebiyatı etkilemiştir. Osmanlılık, İslamcılık, Türkçülük, Turancılık gibi ideolojik akımların Türk edebiyatına çok güçlü yansıması olmuş ve yazarların, şairlerin, İslamcılarının ve Türkçülerinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Hoca, 2013, s. 37).

Yazılı edebiyatın önemli ölçüde duraksadığı Balkan Savaşları döneminde sözlü halk edebiyatı, eski geleneğin devamı konusunda çok büyük katkı sağlamıştır. Çünkü bu edebiyat, o dönemde Türklerin hayatıyla ilgili çeşitli gelenek ve görenekleri kapsadığı gibi, onların toplumsal hayatını da yansıtmaktaydı. Bu nedenle, bu bölgedeki folklorik edebiyat sanatsal ifadenin en yüksek seviyesine kadar yükselmiştir (H. Hasan, 2008, s. 1).

Balkan Savaşlarından sonra Makedonya Türk edebiyatındaki duraklamanın ana sebepleri; Makedonya'daki Türklerin kötü toplumsal ve ekonomik durumu, göç, Türkçe öğretime son verilmesi; yetersiz, süresiz ve düzensiz basın-yayın faaliyetleri, Türkiye'nin Latin alfabesine geçmesi ile Makedonya Türklerinin ana ülke edebiyatından kopmasıdır (Engüllü, 1997, s. 78).

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle yeni bir dönem başlamıştır. 1946 yılında "Birlik" gazetesinde Mustafa Karahasan'ın yayımladığı "Hapishanede Bir Gece" adlı yazı, yeni dönemin ilk örneklerindendir (Çayırılı, 2002, s. 763).

Makedonya Türklerinin edebiyatında ilk karşılaşılan ve en çok üzerinde durulan edebî tür şiirdir. Bu durum tesadüf değildir. Bütün Türk edebiyatında başlangıçtan itibaren şiire geniş bir yer verildiği, sözlü edebiyat ürünlerinin tamamına yakın bir bölümünün aslen şiir olduğu bilinmektedir (Hayber, 2001, s. 24; İsen, 2002, s. 793). Makedonya topraklarında, Türkçe öykü, zengin şiir kültürüne kıyasla geç gelişmiş bir türdür. Ancak son elli yılda Makedonya’da yayımlanan Türkçe öykü kitapları dikkati çekecek yoğunluktadır. İlk Türkçe öyküler, Necati Zekeriya’nın öncülüğünde yazılmaya başlanan didaktik çocuk öyküleridir (Ülker, 1998, s. 36). Makedonya Türkleri edebiyatında dikkat çeken bir diğer alan da tiyatrodur. Halklar tiyatrosunun bir bölümünün Türk tiyatrosu olarak faaliyet göstermesi tiyatro yazarlığını da teşvik etmiş ve Mustafa Karahasan, Hüseyin Süleyman, İlhami Emin, İrfan Bellür, Şerafettin Nebi, Lütfi Seyfullah ve Sabit Yusuf bu alanda eserler kaleme almışlardır (İsen, 2002, s. 794).

1953-1958 yılları arasında Yugoslavya’da inşa edilen sosyalizm toplumun edebiyatına da yansımıştır. Emirlerle edebiyat yapma düşüncesine karşı koyma, düşünce özgürlüğü sağlama, özgün çabaları hoşgörülle karşılama, bu dönemin özelliğidir. Makedonya’da yaşayan ve yazan bu Türk yazarlar ise kendi somut gerçeklerini ve bilinç durumlarını da eserlerine aktarmaktadırlar, ama anlattıkları hep sorunlu durumlardır (Ülker, 1998, s. 33-42). Makedonya Türklerinin edebiyatının ilk devrelerinde yetişenler ya doğrudan doğruya savaşımlara katılmış ya da çocuklukları savaş yıllarında geçmiştir. Düzenli bir eğitim ve öğrenim görememiş olan Türkler, eksik kalan eğitim ve öğretimlerini genellikle daha sonra tamamlamışlardır. İçinde bulundukları şartlar, onları edebiyatta eğitimciliğe zorlamıştır. O bakımdan en çok işledikleri konular savaş ve savaş yıllarıyla ilgilidir. Buna bağlı olarak vatan sevgisi en ağır basan konu olmuştur (Hayber, 2001, s. 26).

“Birlik” gazetesi ve “Sesler” dergisi Makedonya Türk edebiyatının gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Bugün özellikle öykü ve şiirde yoğunlaşan Makedonyalı Türk edebiyatçıları, bazı zorluklara rağmen Türk edebiyatını canlı tutmayı başarmışlardır (Çayırılı, 2002, s. 764). Makedonya Türklerinin kimliklerini yaşatmak için halkın yanında ve önünde birçok değerli aydın ve yazar bulunmaktadır. Halkın sesi ve vicdanı olmaya uğraşan bu yazarlar, yazı ve çalışmalarlarıyla her zaman büyük çaba harcamışlardır (N. R. Gürel, 2012, s. 462).

1990’lı yıllara doğru Makedonya’da sancılı da olsa devam eden demokratikleşme süreci sanat ve edebiyatı yakından etkilemiştir. Sanatçılar duygu ve düşüncelerini çok rahat ifade etmeye başlamışlardır (İsen ve Engüllü, 1998, s. 53-54). Yapılan araştırmalara göre,

Makedonya bağımsızlığının ilanına kadar, yayımlanan Türkçe kitapların sayısı dört yüzü aşmaktadır (Alil, 2006, s. 51).

Günümüzde özellikle öykü ve şiirde yoğunlaşan Makedonyalı Türk edebiyatçıları, bu topraklarda Türk edebiyatını canlı tutmayı başarmaktadırlar. Türkçenin doğru kullanımı konusunda zaman zaman sorunlar göze çarpsa da, Makedonya'daki etki alanını ve etkinliğini hızla arttıran Türkiye'deki kitle iletişim araçlarının etkisi ve özellikle Makedonya'dan izlenebilen Türkiye'nin görsel basını, bu sorunun çözümünde yardımcı olmaktadır (Ülker, 1998, s. 32).

2.3.1. Makedonya Türk Çocuk Edebiyatı

Makedonya'daki Türk çocuk edebiyatının Balkan Savaşlarına kadar, Türkiye'deki çocuk edebiyatıyla aynı çizgide geliştiği görülmektedir. Bu da onun ortak kaynaktan, aynı gelenekten beslendiğini ve Türkiye'de olduğu gibi uzun yıllar tekerleme, bilmece, mâni, halk hikâyeleri, destan ve masal gibi daha çok halk edebiyatının sözlü örneklerine dayandığını göstermektedir (H. Hasan, 1998b, s. 117).

Balkan Savaşlarından sonra Makedonya'daki Türk çocuk edebiyatı 1951'de Fahri Kaya tarafından "İlk Adımlar" kitabının yayımlanması ile başlamıştır. 1957 yılında "Tomurcuk" ve "Sevinç" dergilerinin yayımlanması ile bu edebiyatın gelişmesine katkı sağlanmıştır. Necati Zekeriya, Fahri Kaya, Mustafa Karahasan, Şükri Ramo, Nimetullah Hafız, Avni Engüllü, Zeynel Beksaç çocuk edebiyatı alanına katkı sağlayan isimlerdir (Alil, 2012, s. 159).

Şiir alanında da çocuk şiirleri dikkat çekmektedir. Çocuk şiirinde karşımıza çıkan yalın dil, açık ve sade anlatım, mümkün olduğunca edebî sanatlardan ve tasvirden kaçınma gibi özellikler Balkanlar'daki Türk şiirinin ilk göze çarpan özellikleridir (İsen, 2002, s. 793). Makedonya'da Türk çocuk edebiyatı alanında yayımlanan çok sayıdaki hikâye konu bakımından zengin olsa da biçim bakımından kısadır. Bu hikâyeler genelde öğüt vermek amacıyla çocuklar arasında saygı, sevgi, paylaşım ve hoşgörü mesajlarını vermektedirler (M. Çelik, 2012, s. 80).

Osmanlı idaresi altındaki özellikle II. Meşrutiyet'in hemen sonrası dönemde Makedonya'da yayımlanan süreli yayınlara baktığımızda eğitim ve öğretime, çocukların ahlaken, bedenlen ve zihnen sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesinin faydalarına değinen

yazıların çokluğu dikkat çekmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası Makedonya Türklerinin edebiyatında çocuklara yönelik eserlerin fazlalığı tesadüf değil, geçmişe, geleneğe bağlılığın bir göstergesidir (Özcan, 2009, s. 83-91).

Makedonya’da 1950 yılından itibaren “Sevinç”, 1957 yılından itibaren ise “Tomurcuk” aylık çocuk dergileri yayımlanmaya başlamıştır (Engüllü, 1997, s. 85).

Sevinç dergisi çocuklara ve gençlere adanmıştır. Tomurcuk ise, genelde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan daha küçük yaştaki çocuklara-öğrencilere hitap eder. Tomurcuk dergisi, çocukların eğitimi açısından son derece önemlidir. Hatta büyüklerin yazı hayatına da önemli katkılar sağlamaktadır. İlk yazılarını burada yayımlayan önemli isimler bulunmaktadır. Dergide, hikâye, çizgi roman, Şiir, deneme, köşe yazısı gibi türlerin yanında, çocuklara yönelik bulmacalar da yer almaktadır. Bilhassa okul çağındaki küçük çocuklara hitap eden dergi, millî benlik ve kimliğin güçlenmesi yönünde gayret sarf eder. Ayrıca bölgede yaşayan ve farklı toplumların oluşturduğu karma kültürün izlerine de rastlanır. Zaman zaman popüler magazin haberlerine de yer verilen dergide; Makedonya Türklerinin geçmişi, örfü, adetleri, gelenekleri, kültürü, sanatı ile Türkiye ve Türk dünyasına yönelik yazı ve haberlere de bolca yer verilmektedir. (Okumuş, Kaçar ve Kaçar; 2013, s. 269).

1965 yılına kadar Çağdaş Makedonya Türk Edebiyatı’nda çocuk edebiyatının önde gittiği gözden kaçmamaktadır. Hatta bu dönemde yayımlanan Makedonya Türk yazarlarının eserlerinin büyük çoğunluğu çocuklara seslenen eserlerdir (Engüllü, 1997, s. 85). Edebî eserlerin çocuğun kimlik, kişilik ve benlik kazanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde doğru bir yol izlendiği görülmektedir. Günümüzde “Kardelen”, “Bahçe” gibi çocuk dergileri eğitim aracı olarak da kullanılmaktadır.

2.3.2. Makedonya Türk Edebiyatında Edebî Türler

Makedonya Türkleri tarafından söylenen türküler, mâniler, atasözleri, deyimler bölgede Türkçenin ve Türk kültürünün varlığını gösteren önemli belgelerdir.

2.3.2.1. Mâniler

Mâniler anonim Türk edebiyatının vazgeçilmez unsurlarındandır. Makedonya Türk edebiyatında da mâniler yaygın olarak görülmektedir. Makedonya Türkleri arasında söylenen mâniler, konu bakımından çok zengindir. Genellikle lirik bir görünüm sergileyen mânilerin geniş yelpazesi içinde aşk, gurbet, hasret, kıskançlık, adalet, dürüstlük, fedakârlık, sadakat ve buna benzer daha birçok konuya rastlanmaktadır (H. Hasan, 2007, s. 18).

Makedonya Türklerine ait mâni örnekleri:

Karşidan gelenlere
Gaz koyun fenerlere
Beni annem verecek
Üsküp'ten gelenlere

(H. Hasan, 2007, s. 68)

Hoşafın suyu boldur
Bir kâse daha doldur
Züfûre küfte varmış
Ne olur erken kaldır

(Yardımcı, 1999, s. 56).

2.3.2.2. Türküler:

Türküler sözlü halk edebiyatının en yaygın nazım türlerinden biridir. Türküler diğer edebî türler gibi halkın malı olmuş yâdigarlardır. Makedonya Türklerince söylenen türküler dil konusunda Batı Rumeli Türk ağızlarının bütün özelliklerini göstermektedirler (H. Hasan, 2008, s. 6). Makedonya'da derlenen türküler, konu bakımından Türkiye'ye ait olan türkülerle aynı özellikte olmakla birlikte, kimi farklılıklara da sahiptir. Bu gibi farklılıklar, yeni ortamda ortaya çıkan özel sosyal yaşamdan kaynaklanmaktadır (M. Çelik, 2013b, s. 326).

Makedonya Türklerine ait türkülere birkaç örnek:

Atice'me varayım
Var bir süzüm sorayım
O süzüm kabul olmazse
Girem kara topraga
Esmer güzel Atice'm
Nerde kaldın bu gece

(Ohri) (H. Hasan, 2008, s. 90)

Makedonya'da söylenen Koroğlu ile ilgili şu türkü de Makedonya'da Türk kültürünün yaşadığına bir örnektir:

Yetiş Koroğlu yetiş

Gitti ya namımız

Tuna seli gibi

Akti ya kanımız (H. Hasan, 2008, s. 40)

2.3.2.3. Atasözleri ve Deyimler:

Her Türk topluluğu gibi Makedonya'daki Türkler tarafından da atasözleri çok kullanılmaktadır ve önemsenmektedir. Makedonya Türkleri atasözlerini kullanacağı zaman “Dememiş boşuna ihtiyarlar”, “Nasıl ne demiş ihtiyarlar”, veya “Var bir laf” gibi ibareler kullanıp, konuya uygun bir atasözü söylerler. Bu ifadeler “atasözü” kelimesinin bilinmemesinden kaynaklanmaktadır, onun karşılığı olarak kullanılmaktadır (H. Hasan, 1997, s. 6).

Aşağıdaki atasözleri ve deyimler Anadolu'da da sık kullanımları açısından ortak kültürü yansıtan önemli örneklerdendir:

Allah erkezin yüregine göre verir. (Kocacık) (H. Hasan, 1997, s. 28)

Altın kafes bülbüle zındandır. (Ohri) (H. Hasan, 1997, s. 28)

Arayan bulur, inleyen ülür. (Üsküp) (H. Hasan, 1997, s. 29)

Ayagina gelmek (Gostivar): Bir kimsenin kendi yanına gelmek. (H. Hasan, 1997, s. 103)

Eline düşmek (Gostivar): Kendisine hıncı olan birine muhtaç olmak. (H. Hasan, 1997, s. 132)

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Makedoncanın, Makedonya Türklerinin diline etkisinin başlamasıyla değişikliğe uğrayan deyimler Türk halkının diline yerleşmeye başlamıştır. Makedonya Türkleri bazen kendi deyimlerinin asıl anlam ve şekillerini unutup, bunların Makedon dilinde yoğrularak başkalaşan anlam ve şekillerini benimsemişlerdir (Skuka, 2010, s. 88).

2.3.2.4. Bilmeceler

Makedonya Türklerince söylenen bilmeceler, şekil bakımından Türkiye’de söylenen bilmecelere benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan onları, Türk dünyasının diğer bölgelerinde olduğu gibi, şekil bakımından mensur ve manzum bilmeceler olarak iki kısma ayırmak mümkündür (H. Hasan, 2005, s. 14).

Mensur bilmeceler, genellikle bir cümleden meydana gelen bilmecelerdir:

“Taşsız tahtasız köprü yapar.” (Buz) (H. Hasan, 2005, s. 14)

Mensur bilmecelere nazaran, manzum bilmecelerin sayısı çok daha fazladır.

Azara nazara,

Üliyi korler mezara,

Alti aylık anası,

Çocuğı gider pazara. (Fasülye) (H. Hasan, 2005, s. 17)

Makedonya Türkleri arasında geleneksel Türk bilmecelerinin eski dönemlere kıyasen bugün daha seyrek söylendiğı görülmektedir. Radyo, televizyon vb. gibi yeni teknik araçların kullanılmasından sonra, halk edebiyatının diğer mahsulleri gibi bilmece söyleme geleneğı de etkilenmiştir. Son zamanlarda, özellikle büyük şehirlerde bilmece geleneğı günden güne zayıflamaktadır (H. Hasan, 2005, s. 36).

2.3.2.5. Tekerlemeler:

Makedonya Türklerince söylenen tekerlemeler, içerik ve şekil bakımından bazı dil özellikleri haricinde Türkiye’deki tekerleme örneklerine benzemektedir.

Berber demiş berbere,

Gel be berber beriye,

Der mi berber berbere,

Gel be berber beriye (H. Hasan, 2005, s. 224).

2.4.Makedonya’da Türk Kültürü

Türk halk kültürü çok zengin bir yapıya sahiptir. Bu zenginlik köklerini tarihin derinliğinden almaktadır. Türkler, Sibirya’dan, Balkanlar’a, Yemen’den Hindistan’a, Çin’e kadar çok geniş coğrafyaya yayılmış, bu coğrafyalarda devletler kurmuş, birçok uygarlığa

etki etmiş çeşitli uygarlıklardan aldığı kültür öğelerini de Türk kültürüyle yoğurmuştur (Artun, 1999).

Tarihin farklı dönemlerinde birçok ulusa ve kavme ev sahipliği yapmış olan Makedonya’da Türk kültürünün izleri yoğun bir şekilde görülmektedir. Türk mimarisi, Türk folkloru, halk müziği, Türk zanaatçılığı gibi unsurlar düşünüldüğünde bölgedeki en etkin kültürün Türk kültürü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Asırlar boyunca üç kıtaya hükmetmiş bir imparatorluğun içinde yer almış olan Makedonya, Türk-İslam kültürünün derin izlerini taşımaktadır. Başlangıcından sona kadar Osmanlı Devleti için çok büyük öneme sahip olup, büyük tarihî olaylara sahne olmuş Makedonya coğrafyasında Türk kültür ve medeniyetinin maddi manevi emareleri, derin izleri varlığını devam ettirmektedir (BDA, 1996, s. 17).

Balkan Yarımadası Osmanlıların eline geçtikten sonra Balkanlar’daki halkların yaşama biçimleri gelenek ve görenekleri, kültürleri, Türk dilinin yaygınlaşması cami, hamam, medrese, tekke, türbe, çeşme, köprü, kervansaray vd. Osmanlı eserlerinin hızla inşa edilmesiyle değişime uğramıştır. Türklerle, Türk diliyle, Türk kültürüyle iç içe yaşayan Balkan halkları Türk kültüründen etkilenmişlerdir (Hafız, 1985, s. 5-10). Balkanlar’da, Osmanlı Türk kültürü egemen ve baskın yapısıyla saygın kültür olarak kabul edilmiş ve kısa zamanda bu saygın kültürün mensubu olmak bir prestij unsuru olarak görülmeye başlanmıştır (Bayraktar, 2012, s. 183). Musikimiz, geleneksel aile kültürümüz de yatay ve dikey olmak üzere Makedonya’da Türk olmayanların yaşamında varlığını göstermiştir (F. Kaya, 2002, s. 176).

Osmanlı Devleti, Makedonya’yı sınırları içerisine aldıktan sonra bu ülkede çok büyük yatırımlar yapmıştır. Osmanlının yaptırdığı köprüler, yollar, alışveriş merkezleri, su kanalları, hanlar, hamamlar, medreseler, zaviyeler, imarethaneler, camiler, mescitler, kütüphaneler, bedestenler, çeşmeler, saat kuleleri sayılamayacak kadar çoktur (N. Demir, 2009; Hamzaoglu, 2010a, s. 281). Osmanlı kentlerinin gelişmesi ve mimarinin güçlenmesi XV. yüzyıl ile XVI. yüzyıl arasında zirveye ulaşmıştır (Hocin, 2011, s. 113).

Osmanlı İmparatorluğu’nun Balkan topraklarına girmesiyle buralarda İslam dini ile birlikte dil ve genel olarak İslam kültürü de girmiştir. Aynı biçimde Nakşibendi, Mevlevi, Kadiri, Sa’di, Rifai, Bektaşî gibi tüm tarikatler de bölge halkı arasında yayılmış ve böylece tarih boyunca kent ve hatta köylerde tekke ve türbeler de inşa edilmiştir (Hoca, 2015, s. 16). Makedonya’da tarikat olarak Melamilik, Halvetilik ve Bektaşilik yaygındır. “Melamiliği

kabul eden Müslümanların çoğu Makedonya'nın doğusunda Ustrumca, Valandova, Radoviş, Koçana, İştip, Vinisa vd. kasabalarda yaşamaktadır. Halvetiler ise Halvet-Hayati kolundandır. Bunlar genelde Ohri, Kırçova, Struga, Debre ve Üsküp kasabalarında yaşamaktadırlar. Bektaşilik ise geçmişte Manastır, Pirlepe, Resne, Üsküp, Kalkandelen ve Gostivar'da yaygın bir tarikattir (Nuredini, 2007, s. 8). Üsküp'te veya genelde bütün Balkan devletlerinde dinî kimlik her zaman ön planda tutulmuştur. Hatta din, Boşnaklar, Hırvatlar, Torbeşler vb. toplumların millî kimliklerinin belirleyicisi de olmuştur. Mesela Boşnakları Sırp'lardan, Torbeşleri Makedonlardan, Pomakları Bulgarlardan ayıran din faktörüdür (İdriz, 2007, s. 57).

Makedonya'da Osmanlı hâkimiyeti döneminde yapılan dinî yapıların 613'ü cami, 92'si mescit, 30'u tekke ve 40'ı türbedir. Eğitim amaçlı yapıların 6'sı medrese, 86'sı okul, 41'i zaviye, 2'si hankâh ve 5'i kütüphanedir. Askerî amaçlıların ise 4'ü kale, 12'si kuledir. Sosyal amaçlı yapıların ise 103'ü çeşme, 30'u köprü ve su kemeridir (Rahman, 2012, s. 27-28).

Balkan Savaşları'ndan sonra Makedonya Türklerinin eğitim alanında olduğu gibi kültür yaşamında da uzun yıllar bir duraklama olmuştur. Osmanlılar bu topraklardan çekilirken yeni yöneticilerle bu topraklarda kalan Türklerin yaşamını garantiye alacak hiçbir anlaşmaya varamamıştır (F. Kaya, 2001, s. 10). Göçlerin yaşanmasıyla Osmanlı döneminde yapılan mimari yapılar da sahipsiz kalmıştır. Osmanlı Devleti Balkanlar'da 15.000'in üstünde mimari eser (cami, han, hamam, saat kulesi) inşa etse de bu eserlerin büyük bir çoğunluğu yıkılmıştır (E. İbrahim, 2011a, s. 2). Günümüze kadar tabii afetlere, zaman aşımına ve siyasi entrikalara karşı ayakta kalabilen vakıf yapılarının sayısı 230'dur (Nuredin, 2008a, s. 184).

XV. yüzyılın ilk yarısında, Üsküp'te İshak Bey tarafından inşa edilen ve 1963 yılı depreminden sonra onarılan, Sulu Han da bugün sanat fakültesi bulunmaktadır. XV. yüzyılın ortalarında İsa Bey döneminde yapılmış Kapan Han, hâlen bir iş hanı olarak kullanılmaktadır (F. Kaya, 2001, s. 7). Üsküp'te 1550 yılında inşa edilen Kurşunlu Han da, günümüzde Üsküp Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'ne tahsis edilmiştir.

Makedonya'nın Osmanlı hâkimiyetinden çıkışından bugüne kadar gerek Yugoslavya Krallığı ve Federal Cumhuriyeti, gerekse Makedonya Cumhuriyeti dönemlerinde Türk eserlerine karşı bilinçli bir yok etme politikası güdülmektedir. Evliya Çelebi Üsküp'te 120 cami ve mescit, 70 mektep, 20 tekke, çok sayıda medrese ve 7 misafirhaneden söz

etmektedir. Bugün Üsküp'te 16 tanesi ayakta ve faal, 5 tanesi de kısmen ayakta olmak üzere toplam 21 eser kalmıştır (Turan, 1996, s. 30).

Balkan ülkelerinde Türk kültüründen etkilenme söz konusudur. Türk motifli, kök boyası ile boyanmış Türk halı ve kilimleri ile ocaklar, Türk kahveleri ve pastaneleri bulunmaktadır. Bu kahve ve pastanelerde kullanılan eşyaların terminolojisi de tamamıyla Türkçe sözcüklerden oluşmaktadır. Örneğin; lokum, helva, baklava, kadayıf, boza, şurup, şekerpare, börek, aşure, muhallebi, tulumba, hoşaf, kahve, cezve, tabak, fincan, çay v.b. (Xhanari, 2012, s. 8).

Makedonya Türklerinin mevsimlik bayramları, “Sultan Nevruz” ve aşağı yukarı aynı coşkuyla benzer şekilde kutlanan bir diğer bahar bayramı da “Hıdrellez” bayramıdır. Eskiden çok büyük rağbet görmüş olan Nevruz, belli belirsiz birtakım küçük farklılıkların dışında Makedonya'nın hemen hemen her yerinde aynı şekilde kutlanmıştır. Makedonya Türkleri arasında Nevruz bugün eski canlılığını kaybetmiş ve dinî menkıbevî nedenleri büyük ölçüde unutulmuş bir bahar bayramı olarak kutlanmaktadır (H. Hasan, 2006, s. 21).

Makedonya'nın her yerinde Hıdrellez kutlamalarının yapıldığı ve bu kutlamalar çerçevesinde “mâni çekme” (yerel ağızla “martaval çekme”) âdetinin yer aldığı, nişan törenleri, düğünler, sünnet düğünleri ve diğer eğlencelerde özellikle genç kızların tef çalarak yaptıkları mâni atışmalarının hemen her yerde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, Makedonya Türk Halk Edebiyatına yeni yeni mânilerin kazandırılmış olduğu da söylenebilir (Engüllü, 1997, s. 78). Buradan da anlaşıldığı üzere zengin bir sözlü kültür geleneği yaşatılmaktadır.

2.5. Makedonya'da Türkçe Basın Yayın Hayatı

Makedonya Türkleri için Türkçe basın yayın kültürel, sosyal ve siyasi yaşam için önem taşımaktadır. Osmanlı Devleti'nin Makedonya topraklarından tamamen çekilmesiyle birlikte Türklerin basın yayın hayatında duraklama başlamıştır. Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı'nın kuruluşundan sonra Türkçe basın yayında bir hareketlilik görülmüştür. 1919 yılında Makedonya'da iki Türkçe gazete birden yayımlanmaya başlamıştır. Bunlar haftada iki sayı çıkan “Rehber” adlı gazete ile haftada bir yayımlanan “Uhuve” gazetesidir. Her ikisi de kısa ömürlü olan bu gazetelerden sonra 1920 yılında Yugoslavya'da “İslam Muhafaza-i Hukuk Cemiyeti”nin yayın organı olan ve haftada altı gün yayımlanan “Hak” gazetesi çıkmaya başlamıştır (İslam, 2001, s. 8). Bunları 1920 yılında çıkan “Sosyalist

Fecri", "Rehber", 1925 yılında çıkan "Birlik", "Hak Yol", "Mücadele" ve "Yeni Vakit", 1927-1929 yılları arasında çıkan "Sada-yı Millet" ve "Işık", 1937 yılında "Doğru Yol" takip etmiştir (F. Kaya, 1999, s. 256; Turan, 1996, s. 26).

23 Aralık 1944'te Üsküp'te "Birlik" gazetesi çıkmaya başlamıştır. Bu Makedonya'da Latin harfleriyle çıkan ilk Türkçe gazetedir. Böylece, Türkiye'de kullanılmaya başladığından ve on altı yıl süren bir yasaklamadan sonra Makedonya Türkleri yeni alfabeyi ilk defa özgür ve resmî olarak kullanmaya başlamışlardır (F. Kaya, 1999, s. 259). "Birlik" gazetesi, Türkçe şiirlere ve öykülere sayfalarında yer vermiştir. 1945'te Türkçe yayına başlayan radyo da, bu topraklardaki edebiyatın gelişimini desteklemiştir (Ülker, 1998, s. 30).

Türkçe radyo programları, Köprülü'ye bağlı bir Türk köyü olan Yukarı Vranovça'da 28 Aralık 1944'te 15'er dakika olarak başlamıştır. Savaş sonrası Üsküp Radyosu kurulmuş ve Türkçe yayınlar da yapılmıştır. 1993'te radyodaki yayın süresi günlük 5 saate çıkarılmıştır (Şeh, 1999, s. 309-311).

1949 yılında "Makedonya Kadınlarının Antifaşist Cephesi"nin yayın organı olarak çıkan "Yeni Kadın" dergisi yılda üç kez yayımlanan bol resimli modernist bir kadın dergisidir, ancak kendisine bir okur kitlesi yaratamayarak altıncı sayıdan sonra kapanmıştır (İslam, 2001, s. 9). 1950'de aylık çocuk dergisi "Pioner" yayına başlamıştır, daha sonra 1951 yılında dergi "Sevinç" adını almıştır (Oran, 1993, s. 136). "Sevinç" dergisi başta on altı sayfa, daha sonraki yıllarda yirmi dört ve bugün otuz altı sayfa olarak ayda bir çıkmaktadır. Bu çocuk dergisinde, ilk günden beri estetik sanat bakımından değerli ve güzel olan şiire, hikâyeye, masala ve diğer edebî türlere öncelik verilmektedir (F. Kaya, 1999, s. 264). "Sevinç", 11-15 yaş arası çocuklara hitap etmektedir. 1957 yılında "Tomurcuk" çocuk dergisi yayımlanmaya başlamıştır. Bu dergi "Sevinç"ın paralelinde olarak 7-10 yaş arası çocuklara hitaben çıkmaktadır (Turan, 1996, s. 27).

Kuruluşundan beri "Birlik" çatısı altında ilk olarak 1965'te çıkmaya başlayan "Sesler" dergisi Makedonya'daki Türk halkı için çok önemlidir ve bu dergi uzun yıllar Türk yazarlardan oluşan özel bir yazı kurulu tarafından hazırlanmıştır (F. Kaya, 1999, s. 265). 1987'den beri yayımlanan bir "İslam Kültür ve Haberler Gazetesi" olan "El Hilal" gazetesinin Makedonya baskısı mevcuttur, gazete Osmanlıdan kalma bir geleneği sürdürerek birden fazla dilde yayımlanmaktadır (İslam, 2001, s. 10). Makedonya Türklerinin en güçlü yayını olan "Birlik" gazetesinin basımı 2003 yılında sona ermiştir. Onun yerine "Yeni Balkan" gazetesi faaliyete başlamıştır (Kır, 2008, s. 73).

Makedonya Radyo Televizyonu'nda Türkçe televizyon programları 16 Nisan 1969 tarihinde başlamıştır. 1969 yılında 15'er dakika olmak üzere ayda iki kez magazin programı yayını yapılırken 1970 yılında yayınlar ayda 4 defa verilmeye başlanmıştır. 1980'li yıllarda Türkçe yayınları haftada 5 güne çıkarılmıştır (Şeh, 1999, s. 311). Türkçe televizyon programları 1990'larda haftanın her günü yayımlanmaya başlamıştır. Televizyonlarda haberlerin dışında, belgesel, çocuk, kültür, gençlik, eğlence, sağlık gibi programlar da yer almıştır (Çayırılı, 2002, s. 764). 1998 yılından sonra Türkçe yayın, günde 150 dakikalık bir süre ile Makedonya Devlet Televizyonu'nun 3. kanalında yapılmaktadır. Makedonya televizyonunda Arnavutça, Sırpça ve Roman dillerinin de yer aldığı azınlık dillerinde yayın yapılmaktadır (Rahman, 2012, s. 27). 2016 yılına gelindiğinde radyoda her gün 10.30-15.30 arası 5 saat Türkçe yayın, televizyonda 15.30-18.00 arası 2 buçuk saat Türkçe yayın yapılmaktadır.

Makedonya Cumhuriyeti'nde radyodaki Türkçe yayın televizyona nazaran daha fazladır. Eskiden Üsküp Radyosu, Kalkandelen Radyosu, Gostivar Radyosu, Süper fm, Rumeli fm olmak üzere toplam beş radyo kanalı varken günümüzde devlet radyolarından sadece Üsküp Radyosu ayakta kalabilmiştir (Emini, 2011, s. 31).

Makedonya'nın Gostivar şehrinin Yukarı Banisa köyünde Namık Efendi Derneğinin bünyesinde 2003-2005 yılları arasında "Dere" dergisi çıkarılmıştır. Günümüzde hâlâ yayına devam eden "Köprü" dergisinin ilk sayısı Makedonya'nın Üsküp şehrinde, 2002 yılında yayımlanmıştır. Makedonya'da çocuk dergiciliği konusundaki boşluğu doldurmak amacıyla "Köprü" dergisi bünyesinde Ekim 2009'da 9-13 yaşlarına hitap eden "Kardelen" çocuk dergisi çıkarılmaya başlanmıştır. "Kardelen" çocuk dergisi Türk çocukların hem ilgisini çekecek, onları eğiterek, eğlendirerek gelişimlerine katkı sağlayacak hem de millî ve manevî duygularını geliştirecek nitelikte hazırlanmaktadır. Bugün Makedonya'daki hemen hemen bütün Türk okullarına bu dergi ulaşmaktadır (Demir ve Kayadibi, 2012, s. 14).

"Hikmet" dergisi 2003 yılında Makedonya'nın Gostivar şehrinde yayımlanmaya başlamıştır, Abdülhâkim Hikmet Doğan Eğitim Kültür ve Sanat Merkezi'nin (Adeksam) yayın organıdır ve akademik nitelikte hakemli bir dergidir. Makedonya'nın başkenti Üsküp'te yayımlanan "Ufuk Dergisi" yayın hayatına 2009 yılında başlamıştır. Sosyal, kültürel ve güncel konularla ilgili yazılar yayımlanmaktadır. "Haberci", "Yeni Balkan" gazeteleri de Makedonya'daki önemli basın yayın organlarındandır.

Zengin ve çeşitli yayın etkinliği, Makedonya Türklerinin hayatında önemli bir rol oynamıştır ve oynamaktadır. Türkçe basın yayın hayatı, Makedonya Türklerinin kimliklerini korumasında ve yaşatmasında etkin bir unsur olmuştur. Bu coğrafyada Türk milletinin, Türkçenin ve Türk kültürünün güçlenerek yaşayacağını göstergesidir.

2.6. Makedonya'daki Türklerin Yasal Hakları

2.6.1. Anayasal Statü

Balkan Savaşları'ndan sonra Osmanlı Devleti'nin bölgeden çekilmesiyle çeşitli sebeplerle göç etmek durumunda kalan Türkler azınlık statüsüne düşmüşlerdir. Sırbistan Krallığı döneminde de Yosip Broz Tito döneminde de Türkler gerçek hak ve özgürlüklerine kavuşamamıştır. Dil, eğitim, sosyal ve siyasal örgütlenme konularında da faaliyet gösterememişlerdir

Yugoslavya'da, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra üç anayasa çıkartılmıştır. 1946, 1963 ve 1974 yıllarında çıkartılan bu anayasaların ilkinde, Yugoslavya vatandaşları ikiye ayrılmaktadır. Bu anayasada, Sırp, Hırvat, Sloven, Makedon ve Karadağlılar ulus olarak belirtilmiş, diğer gruplara ise azınlıklar denilmiştir. 1963 Anayasası'nda ise azınlık ifadesi "küçültücü" olduğu gerekçesiyle azınlıklara "milliyetler" denilmiştir. Ayrıca bu anayasa ile Müslümanlara ulus statüsü verilmiştir (Mustafai, 2006, s. 88). Makedonya Sosyalist Cumhuriyeti 1974 Anayasası siyasi sistemde azınlıkların statüsü meselesini yeniden tanımlamıştır; Makedonya'da Makedon halkı ulus, devlet içinde yaşayan Arnavut ve Türkleri milliyet (millet) olarak kabul etmiştir (Doknanovich, 2007, s. 13; Mustafai, 2006, s. 89). Türklerin ve Arnavutların Makedonlarla eşit olduğu vurgulanmıştır. 1989 yılında anayasada yeni bir değişiklik yapılarak Makedonya, "Makedon ulusunun devleti" olarak tanımlanmıştır; Arnavutlar ve Türklerin 1974 Anayasası'yla kurucu millet olarak belirlenen statüsü, azınlık ve ikinci sınıf vatandaş statüsüne düşürülmüştür (Arif, 2008, s. 12; Çayırılı, 2002, s. 757; Nuredin, 2008a, s. 180).

Meclis, 17 Kasım 1991'de bağımsız ve egemen bir devlet olarak Makedonya Cumhuriyeti yeni Anayasasını kabul etmiştir. Anayasa demokratik bir siyasi sistem ile bireysel hakları güvence altına almıştır (Stefanovski, 1993, s. 5).

1991 Makedonya Anayasası'yla Türkler geçmişte bölgenin en etkin millî unsuru olmalarından çok uzakta kalmıştır (Ural, 2016, s. 391). Makedonyalı Arnavutlar, ülkede bağımsızlık referandumunu protesto ederek, 1991'de kabul edilen yeni Makedonya Anayasası'na tepkilerini göstermişlerdir. Yeni anayasaya tepkinin gösterilmesi idealist bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Çünkü 1974 anayasasına göre Makedonlarla birlikte Arnavut ve Türkler, Makedonya Federe Cumhuriyetinin “üç kurucu millet” statüsündeyken yeni anayasa ile bu haklarını kaybetmişlerdir (Yasemee, 1997, s. 41).

Başka ulusların anayasasında da var olan “milliyet” terimi, çok uluslu bir devletin içinde mevcut olan bir ulusal topluluk anlamını taşır; yani uluslararası anayasa terminolojisini kullanınca, Makedonyalı Türkler, “ulusal azınlık” kapsamına girerler. Böylece, onlar bir devletin dışındaki bir başka devlete, etnik olarak bağlı olan bir topluluktur (Ülker, 1998, s. 17). Günümüzde, “etnik grup” kavramı ile “millet” kavramı birbirine karıştırılmaktadır. Etnik grup ile millet aynı şeymiş gibi değerlendirilmekte ve karşılaştırmalar bu anlayış üzerinden yapılmaktadır. Millet, siyasi ve sosyokültürel bir organizasyondur. Irk/soy, etnisite, kabile, boy, aşiret gibi unsurların millet kavramı içinde bir anlamı yoktur. Millet, ortak bir yüksek kültür etrafında bir araya gelen, tarih ve coğrafyanın şekillendirdiği insan topluluğuna denilmektedir (Buran ve Çak, 2012, s. 27).

1991 Makedonya Anayasası'nda milletlerin hak ve özgürlüklerinden dil ve eğitim ile ilgili maddelerden birkaçı şöyledir (Constitution Of The Republic Of Macedonia, 1991):

Kiril alfabesi kullanılarak yazılmış Makedon dili, Makedonya Cumhuriyeti'nin resmî dilidir. Makedon dili ve Kiril alfabesine ek olarak, bir milliyete ait yerel özyönetim birimleri, kendi dil ve alfabesini yasa ile belirlenmiş bir şekilde kullanabilir. Makedon dili ve Kiril alfabesi yanı sıra, bir milliyete mensup kişilerin çoğunluk olduğu yerel özyönetim birimleri kendi dil ve alfabelerini yasalara uygun bir şekilde resmî olarak kullanabilir (Constitution Of The Republic Of Macedonia, 1991, Madde 7).

Makedonya Cumhuriyeti vatandaşları ne olursa olsun cinsiyet, ırk, ten rengi, ulusal ve sosyal köken, siyasi ve dinî inançlar, mülkiyet ve sosyal statü, kendi özgürlükleri ve haklar bakımından eşit bulunmaktadır. Tüm vatandaşlar anayasa ve yasa önünde eşittir (Constitution Of The Republic Of Macedonia, 1991, Madde 9).

Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim eşit koşullarda herkesin erişimine açıktır. İlköğretim zorunlu ve ücretsizdir (Constitution Of The Republic Of Macedonia, 1991, Madde 44).

Milletlerin bireyleri, kendi kimlik ve ulusal özelliklerini geliştirmek için serbestçe ifade hakkına sahiptir. Makedonya Cumhuriyeti, milletlerin etnik, kültürel, dilsel ve dinsel kimliklerinin korunmasını garanti eder. Milletlerin bireyleri kendi kimlikleriyle ilgili kültür ve sanat kurumlarını kurma hakkına, bilimsel ve diğer dernekler kurup geliştirme hakkına sahiptir. Milletlerin fertleri yasayla belirlenen şekilde ilk ve orta öğretimde kendi dillerinde eğitim hakkına sahiptir. Kanunun koyduğu şartlar çerçevesinde ilk, orta ve lise seviyesinde okul kurma hakları vardır (Constitution Of The Republic Of Macedonia, 1991, Madde 48).

Makedonya'daki Türklerin azınlık durumu en çok kamu kurum ve kuruluşlarında göze çarpmaktadır. Makedonlar ülke nüfusunun %65'ini oluştururken, kamu kuruluşlarında

alışan Makedonların oranı %85'tir. Yapılan ayrımcılık sonucu, Türklerin kamu kurum ve kuruluşlarındaki oranı ülkede %1,5 nüfus oranına sahip olan Sırlardan bile daha azdır ve %1,7 civarındadır (Arif, 2008, s. 31). Makedonya'da Türklere yapılan ötekileştirmenin devam etmesinin sebebi Türklerin hkmette, bakanlıklarda devletin diğerk müesseselerinde yeterince yer alamayışıdır. Bu sorunun halledilmesi için öncelikle Makedonya Anayasasının vatandaşlık esaslarını getirmesi, seçim kanununun nispi esaslara göre ıkartılması, Türk ekonomi, eğitim, ğretim, kültür ve bilim müesseselerinin kurulması gerekmektedir (Hamzaoglu, 1997b, s. 16).

2.6.2. Ohri ereve Anlaşması

Makedonya'da 1991 yılında bağımsızlığın ardından nüfusun %29'unu oluşturan Arnavutların haklarının giderek azalması, özellikle eğitim alanında kendi dillerinde yüksek eğitim görememeleri, Arnavutların silahlı çatışmaya başlatmalarına neden olmuştur. Bu olaylardan sonra Makedonya'da iç savaş başlamış ve sonunda tarafların anlaşmalarıyla, Ohri ereve Anlaşması imzalanarak barış ortamı sağlanmıştır (Mustafai, 2006, s. 90).

Makedonya Türklerinin haklarının hukuki erevesi 13 Ağustos 2001 tarihinde imzalanan Ohri ereve Anayasası ile çizilmiştir. Anlaşmayla Makedonya'da yaşayan Arnavutların durumu iyileştirilerek, çeşitli kurum ve kuruluşlarda yer alması sağlanmıştır, Türkler ise unutulmuştur. Yeni dil yasası getirilmiş, yasaya göre bir etnik grup belediyein %20'lik nüfusunu teşkil ederse o etnik grubun dili resmî dil statüsü kazanmıştır. Getirilen bu yasa ile yüzyıllardır Türkçe konuşulan bölgelerde Türkçe resmiyetten kalkmıştır (E. İbrahim, 2011b, s. 2; zlem, 2016, s. 148). Ayrıca Makedon Polis Teşkilatındaki Arnavut sayısında da artışa gidilirken, Türkler konusunda hiçbir olumlu adım atılmamıştır. Bu nedenle Türkler ve diğerk milletler anlaşma metninin sadece Makedonya Cumhuriyeti nüfusunun çoğunluğunu oluşturan ve çatışmanın nedeni olan Makedonlar ile Arnavutların isteklerine cevap verdiğini iddia etmişlerdir (Ural, 2016, s. 397).

Ohri ereve Anlaşması ile temsil oranın %20 dikkate alınması Türkler ve diğerk azınlıklarda hoşnutsuzluk yaratmıştır. Çünkü bu %20 barajı Makedonya'nın etnik dengesini ve çok milletli yapısını bozan, iki etnisiteli yapının ortaya çıkmasına sebebiyet veren bir unsurdur. Yapılan anayasa değişikliği neticesinde "Makedonya, Makedon milletinin, Arnavut milletinin ve Makedonya'da yaşayan diğerk milletlerin" lkesidir, maddesi yürürlüğe girmiştir (Nuredin, 2008a, s. 188).

Ohri Çerçeve Anlaşması'nda önemli birkaç madde şöyledir (Ohrid Framework Agreement, 2001):

Kanun karşısında herkesin eşit muamele görmesi ve ayırım yapmamak prensibi bütünlükte kabul görülecektir. Bu prensip özellikle idari organlar ve kamu şirketlerinde iş bulma sektöründe ve iş faaliyetlerinin gelişmesini sağlayacak kamu finansman imkânlarında uygulanacaktır (Ohrid Framework Agreement, 2001).

Makedoncadan farklı resmî dil konuşan vatandaşların tüm kimlik belgeleri, hüviyet cüzdanları, kanun hükümleri uyarınca aynı öyle vatandaşın konuştuğu dilde ve ek olarak Makedonca dilinde olacaktır (Ohrid Framework Agreement, 2001).

Makedonya Cumhuriyeti simgeleri yanında durabilecek diğer simgeler açısından, yerel yönetim idaresi, uluslararası kural ve uygulamaları kabul görerek, yerel idare binasının ön tarafında, belediyede çoğunluğu oluşturan toplumun kimliğini belirten (dile getiren) simgeleri takma hakkına sahip olacaklardır (Ohrid Framework Agreement, 2001).

Ohri Çerçeve Anlaşması'nın eğitimle ilgili dikkat çeken birkaç maddesi şöyledir (Ohrid Framework Agreement, 2001):

Makedonya Cumhuriyetinde ve onun uluslararası ilişkilerinde Makedonca dili resmî dildir.

Sekiz yıllık temel ve orta (lise) öğretiminde dersler öğrencilerin ana dilinde düzenlenecek, aynı zamanda ülkenin tümünde akademi (eğitim) programlarına ait eşit standartlar uygulanacaktır.

Özel anlaşmalara dayanarak, Makedonya nüfusunun en azından yüzde 20'sinin konuşulduğu dillerde görülecek yüksek eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi temin edilecektir.

Makedonya'da çoğunlukta olmayan toplumların mensubu öğrencilerin devlet üniversitesine kayıt yaptırması sırasında pozitif ayırım prensibi uygulanacaktır. Kayıtlarda, ülke nüfus oranını gerçekçi yansıtmaya aşamasına ulaşılan kadar, bu prensip uygulanacaktır.

Ahalinin en azından yüzde yirmisinin konuştuğu herhangi başka bir dil, burada açıklandığı gibi resmî dil statüsüne sahiptir. Makedonya Cumhuriyeti organlarında, Makedoncadan farklı herhangi başka bir resmî dil, kanun uyarınca kullanılabilir.

2.6.3. Siyasi Partiler

Makedonya'daki ulus-devlet inşası yönündeki girişimlerin sonrasında, Türklerin ötekileştirilmeleri tetiklenmiştir. Bu durumdan rahatsızlık duyan Makedonya Türkleri mevcut anayasa çerçevesinde Makedonya'daki demokratikleşme sürecinden yararlanarak siyasal ve sosyal haklarını aramaya başlamışlardır. Bu doğrultuda tek partili sistemden çok partili sisteme geçiş dönemi içerisinde yer alarak politik örgütlenme hakkını elde etmeyi başarmışlardır (Nuredin, 2012, s. 146).

Makedonya Türkleri 1 Temmuz 1990 yılında "Türk Demokratik Birliği" adında siyasi dernek kurmuşlardır ve bu dernek resmen 27 Haziran 1992'de 2. olağanüstü kurultayında "Türk Demokratik Partisi"ne (TDP) dönüşmüştür. Bağımsız ve egemen Makedonya Cumhuriyeti'nde "Türk Demokrat Birliği" ilk seçimlere katılmış, daha sonra "Türk

Demokratik Partisi” ismini almıştır. 1994 seçimlerinde bir milletvekili ile parlamentoya girmeyi başarmıştır (Bozkurt, 2010, s. 62).

1996 yılında yapılan yerel seçimler sonucunda Makedonya’da bazı belediyelerde Türk milleti üstünlük sağlamış ve Merkez Jupa ve Aşağı Banisa belediyesi, bağımsız Makedonya yönetimindeki ilk Türk belediyeleri unvanına sahip olmuştur (Nuredin, 2008b, s. 165). 1998 genel seçimlerinde Makedonya seçim yasasında değişikliğe gidilmiştir. Türklerin yoğun olarak bulundukları bazı yerler iki ayrı seçim bölgesine bölünerek Türk oylarının dağılmasına sebep olunmuştur. Dolayısıyla 1998 genel seçiminde Türkler sadece bir milletvekilli çıkarabilmişlerdir (Ural, 2016, s. 416). Mart 2006’da Makedonya’daki etkin Türk siyasi kanadı, mevcut Türk partilerinin, halkın beklentilerini karşılanmadığını savunarak, Türk Millî Birlik Hareketi (TMBH) adı altında siyasi bir yapılanma gereksinimini duymuştur (Nuredin, 2008a, s. 181).

Bütün devlet kademelerinde olduğu gibi, Makedonlar, parlamentoda da nüfuslarının çok üstünde bir nispette (%85) çoğunluğu ellerinde tutmaktadırlar. Makedonya’da seçim sistemi azınlıkların temsilini mümkün mertebe zorlaştırarak Makedonların parlamentoya hâkim olmaları düşünülmüş ve hazırlanmıştır (Turan, 1996, s. 24).

2.6.4. Sivil Toplum Kuruluşları

1912 Balkan Savaşı’ndan sonra Türkler arasında siyasi bir yapılanmanın gerçekleşemediği bilinmektedir. O dönemde “Merhamet”, “Gayret”, “Yardım” gibi yardımlaşma dernekleri faaliyet göstermiştir (Oran, 1993, s. 136). İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar “Yücel” teşkilatı da önemli faaliyetler gerçekleştirmiştir.

Günümüzde de Makedonya’da Türk kültürünü yaşatmak, göçleri engellemek için bazı dernek ve kuruluşlar bulunmaktadır. Millî beraberliğin devam etmesi, yeni neslin bilinçlenmesi ve kenetlenmesi; Türk diline, kültürüne sahip çıkması kuruluşların öncelikli hedefleridir. Bu dernekler Türkiye’nin de desteğiyle Makedonya’daki Türklerin sorunlarına çözüm bulmaya çalışmaktadırlar.

Makedonya’da 1990–2006 arası dönemde faal olan bazı Türk sivil toplum kuruluşları şunlardır (Çayırılı, 2008):

Abdi Bayraktar Derneği- Lisiçani /Plasnitsa, ADEKSAM– Gostivar; Altın Nesil- Kalkandelen, Ayyıldız Derneği – Kalkandelen; Bahar- KGSD – Valandovo, Çağdaş Dünya Derneği – Resne; Çelebi - Manastır Çiflik Derneği - Gradaşor / Ustrumca; Derya Makedonya Türk Kadınlar Derneği-Üsküp, Dost Derneği - Gradaşor / Ustrumca; Dostluk-Üsküp, Eğitim Kültür ve Spor

Vakfi – EKSAV; Em- İştîp, Ensar Kültür Yardımlaşma Derneği- Üsküp; Gayret – Kırçova, Güven Derneği – Gostivar; Hisar – İştîp, Işık- Doyran; İkrâm- Radoviş, Karabey Mahallesi- Ohri; Karacaoğlan KGSD – Konçe, Kardeşlik KGSD – Resne; Kardeşlik KGSD – Ustrumca, Kardeşlik-Birlik Derneği – Ohrid; Kınalı Kızlar – Kanatlar- Pirlepe, Koca Türk- Kocacık/ Debre; Köprü- Üsküp, Makedon-Türk İşadamları Derneği – Üsküp; Makedonya Öğretmenler Derneği – Üsküp, Makedonya Türk İşadamları Derneği; Makedonya Türk Kadınlar Dostluk Derneği – Üsküp, Makedonya Türk Medyaları Geliştirme Derneği- Üsküp; Manastır Makedon – Türk Dostluk Birliği, MATÜKAT – Gostivar; MİLLENİUM –Vrapçište, Namık Efendi-Yukarı Banitsa/ Gostivar; NEKSAD – Resne, Neşe- Radoviş; Reka İstikbali Derneği – Skudrinje, Selamet Yardımlaşma Derneği – Vrapçište; Şefkat Yardımlaşma Derneği- Gostivar, Şükrü Ramo- Ustrumca; TEK Derneği – Vrapçište, Türk Kadınlar Teşkilatı ‘Hayat’ – Struga; Türk Öğretmenler Derneği- Üsküp, Üsküp Kadınlar Derneği; Vardar – Üsküp, Yakup Efendi – Debreşte /Pirlepe; Yeni Hayat KGSD – Kalkandelen, Yeni Yaşam- Ustrumca; Yeni Yol Derneği – Üsküp, Yörükler Derneği – Topolnitsa/ Radoviş.

17 Ekim 1997 yılında ADEKSAM Derneği resmî olarak kurulmuştur. Bu derneğe, Gostivar doğumlu olan ve iki dünya savaşı arasında Balkan coğrafyasında Türk eğitim ve kültürünün gelişmesi konusunda çok gayret gösteren ve Türk eğitim ve kültürüyle ilgili birçok yayımlanmamış kitabı bulunan Abdülhâkim Hikmet Doğan’ın ismi verilmiş ve derneğin kısaltılmış ismi olarak ADEKSAM belirlenmiştir (Rahman, 2012, s. 33). ADEKSAM özellikle Türkçe eğitim konusunda bölgedeki Türklere destek veren önemli bir kuruluştur.

2003’te bir arada olup seslerini daha gür çıkarabilmek amacıyla Makedonya genelinde yaklaşık 40 Türk sivil toplum kuruluşu bir çatı altında toplanarak Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatları Birliği’ni (MATÜSİTEB) kurmuştur (Oruç, 2011, s. 225; Ural, 2016, s. 409). MATÜSİTEB birçok etkinliğe imza atarak Türklerin kimliklerini yaşatması, bilinçlenmesi adına faaliyetlerini gerçekleştirmektedir.

2.7. Makedonya’da Geçmişten Günümüze Türkçe Eğitim

2.7.1.Makedonya Osmanlı Dönemi Türkçe Eğitim

Makedonya topraklarında Türkçenin tarihi sürecinin Osmanlılar öncesine dayandığı bilinmektedir. Bu coğrafyada Türkçe eğitimin yaygınlaşması Osmanlı Devleti’nin Balkan hâkimiyeti ile gerçekleşmiştir. Osmanlılar Makedonya topraklarına ayak bastıktan sonra, eğitim önem verilen bir alan olmuştur. Öncelikle dinî amaçlı medreseler kurulmuş fakat gün geçtikçe çoğalan Türk halkının gereksinimlerini karşılamak için başta mesleki olmak üzere başka okullar da açılmıştır. Daha büyük şehirlerde inşa edilen külliyelerde, kitaplıklar, kütüphaneler kurulmuştur. Orta Çağ sonlarında Balkanlar’da en büyük Türk kütüphanelerinden birinin Üsküp’te kurulduğu bilinmektedir (F. Kaya, 2002, s. 175).

1912 yılına kadar Osmanlı İmparatorluğu döneminde Makedonya bölgesinde Türk dilinde eğitim sıbyan mekteplerinde (dört yıllık ilkokul) ve medreselerde yapılmıştır. Mahalle mektebi adı da verilen sıbyan mektepleri hemen hemen her köyde mevcuttu, ekseriya camilere bitişik olarak yapılırlar, bazen caminin köşesinde yer alırlardı (Akyüz, 2009, s. 88). Daha geç zamanlarda, yani XIX. yüzyılın sonlarında bu dinî mekteplerden başka iptidai (ilkokul), rüştiye (ortaokul), idadiye (lise) ve darülmualimin (erkek öğretmen okulu) de kurulmuş ve Türkçe eğitim bu okullarda da sürdürülmüştür (Hafız, 2010, s. 293).

Evliya Çelebi 1670 yılında Ohri’de alfabe ve temel okuryazarlığın öğretildiği 7 okulun var olduğundan bahsetmektedir (Smileski, 2003, s. 287). XIX. yüzyılın sonunda Makedonya’da 30 kadar rüştiye, Üsküp vilayetinde 443 ilkokul, Selânik, Üsküp ve Manastır’da ise kız rüştiyeleri ve idadiler faaliyette bulunmaktadır (Hamzaoğlu, 2010a, s. 282).

1876-1909 yılları arasında Üsküp’te faaliyette olan okullar şunlardır (Abbas, 1999, s. 290-291): Meddah Medresesi, Hünkâr Medresesi, Alaca Medresesi, İsa Bey Medresesi, İnas Rüştiyesi (kız ortaokulu), IV. İdadiye (Lise), Tefeyyüz, Rüştiye Askerî Mektebi, Hümaşa Sultanî.

XX. yüzyılın başında Üsküp’te 12 erkek, 4 kız, 8 karışık ve 1 askerî idadi, 3 rüştiye, 3 meslek ve 19 ilkokul faaliyette bulunmuştur. Söz konusu okulların çoğu Türk okullarıdır. Yahudi, Sırp, Rum, Bulgar, Latin, İtalyan, Alman, Ulah okulları da bulunmaktadır (Hamzaoğlu, 2010a, s. 303). 1906-1907 eğitim öğretim yılında Üsküp’te 9’u erkek 1’i kız olmak üzere toplam 10, Manastır’da 5’i erkek 1’i kız olmak üzere toplam 6, Debre ve Kalkandelen’de de birer rüştiye açılmıştır (Ural, 2016, s. 393).

1882 yılına kadar Kosova vilayetinin merkezi olan Üsküp sancağında hiçbir iptidai okul bulunmamaktadır. Burada ilk iptidai mektepleri 1885’ten sonra açılmaya başlamıştır. Bu yıllarda Üsküp’te Faik Paşa İptidaiyesi, Yahya Paşa İptidaiyesi, Meddah İptidaiyesi, Hafız Mahmud İptidaiyesi, Şükriye Enas İptidaiyesi olmak üzere, beş iptidai açılmıştır (H. Hasan, 1998a, s.18). 1885 yılında İştîp kazasında da toplam 445 öğrencinin devam ettiği 4 iptidai okulu bulunmaktadır. Kratova ve Palanka kazalarında da aynı yıllarda iptidai açılmıştır. Köprülü ve Kalkandelen kazalarında bu tür okulların 1901’den sonra açıldığı görülmektedir (Asimov, 1983, s. 59).

1876-1909 yılları arasında Üsküp vilayetinde 45, Manastır vilayetinde ise 28 medrese; Üsküp, Kumanova, Kalkandelen, Debre ve Manastır sancaklarında toplam 167 Türk ilkokul bulunmaktaydı (Hamzaoglu, 2010a, s. 3003-305).

Makedonya'daki ilk idadinin 1884 yılında Manastır'da ikincisinin de 1889'da da Üsküp'te açıldığı bilinmektedir. 1905-1906 yıllarında Manastır'da 4 adet resmî 2 adet de özel idadi yer almıştır (Ural, 2016, s. 393).

Atatürk'ün Askerî İdâdiye girdiği 1895 (R. 1311/1312) yılında Manastır vilayetinde 2 mülkî idâdi, 1 askerî idâdi, 1 askerî rüşdiye, 15 erkek ve 1 kız rüşdiyesi toplamda 20 mektep bulunmaktadır. 1321 Maarif Nezareti Salnamesi'ne göre de okullar Manastır Askerî İdadisi, Manastır Askerî Rüşdiyesi, Manastır İdadisi, Görice İdadisi, Serfiçe İdadisi, Manastır Darülmuallimini, Debre Darülmuallimini, Debre, Ohri, Pirlepe, Filorine, Kırçova, Kesriye, Nasliç, Alasonya, Kayalar, Topçular, İlbasan, Gramiş, Kolonya, İstarova, Bihlişte, Horpişte, Manastır İnas, Serfiçe İnas ve Alasonya İnas rüşdiyeleri vardır. Toplamda sayı 26 olmuştur. Buna ilaveten vilayet genelinde 30 medrese, 3 yabancı mektep, 62 Gayrimüslim rüşdi ve idadisi bulunmaktadır (Demirel ve Doğanay, 2013, s. 381).

1906-1907 öğretim yılında Kosova vilayetinin Üsküp sancağında 9'u erkek, 1'i kız olmak üzere 10 rüştiye, Manastır vilayetinin merkezi Manastır'da da 5'i erkek 1'i kız olmak üzere 6 rüştiye açılmıştır. Aynı yıllarda Debre'de de 1 rüştiyenin açıldığı bilinmektedir (Kodaman, 1999, s. 104).

1896 Kosova Vilayet Salnamesi'nde Makedonya bölgesindeki yerleşim birimlerinde eğitim kurumları ve onlara yönelik bilgiler mevcuttur:

Üsküp'te Mekatib-i İdadi-i Mülki'de 25'i yatılı, 104'ü gündüz olmak üzere 129 askerî talebe bulunmaktadır. Üsküp İnas Rüşdiye Mektebinde 3 Muallime 1 nakış muallimi 150 öğrenci olduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 98-100).

İştîp'te 75 mevcutlu bir rüşdiye; 350 mevcutlu 3 erkek ibtidai, 176 mevcutlu 2 kız ibtidai, 6 müslüman sıbyan mektebi, 400 erkek ve 60 kız mevcutlu 2 Hristiyan, 34 erkek mevcutlu bir Yahudi mektebi bulunduğu belirtilmektedir. (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 135).

Kalkandelen'de 86 mevcutlu 1 Rüştiye, 8 Sıbyan mektebi bulunmaktadır. O dönemde henüz bir ibtidaiyenin bulunmamasının sıkıntı olduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 271).

Kalkandelen'in Gostivar Nahiyesinde 93 talebeli 1 Rüştiye bulunduğu belirtilmektedir. Gostivar nahiyesinin kazasında 765 erkek- 60 kız mevcutlu 19 sıbyan mektebi bulunduğu ifade edilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 279).

Kumanova'da bir medrese ve 73 mevcutlu bir rüşdiye, 233 mevcutlu 2 erkek ibtidai, 95 mevcutlu bir kız ibtidai mektebi bulunduğu belirtilmektedir. 424 mevcutlu iki Hristiyan erkek okulu, 139 mevcutlu iki Hristiyan Kız okulu bulunduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 145). Ayrıca, 304 mevcutlu erkek Bulgar okulu, 79 mevcutlu Bulgar kız mektebi, 120 mevcutlu Rum erkek mektebi ve 60 mevcutlu Kız Rum mektebi bulunduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 143).

Radoviş'te 1 medrese, 25 mevcutlu 1 Rüşdiye, 25 erkek 30 kız mevcutlu 1 ibtidaiye, 55 erkek- 27 kız mevcutlu 2 sıbyan mektebi bulunmaktadır (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 149).

Palanka'da 42 mevcutlu 1 Rüşdiye, 60 mevcutlu 1 ibtidaiye, 25 erkek-95 kız mevcutlu 2 sıbyan mektebi bulunduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 152).

Kratova'da 45 mevcutlu bir rüştiye, 69 mevcutlu 1 ibtidai mektebi, 65 erkek-70 kız mevcutlu 1 sıbyan mektebi bulunduğu belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 164).

1896 Kosova Vilayet Salnamesi'nde İslam köylerinde kız ve erkeklerin okula gönderilmeleri ve hemen ayrı ayrı mektep yaptırılması mümkün olmayacağından ayrı mektepler yaptırılana kadar aynı mektep parmaklık ile bölünerek ikiye ayrılacak ve bu şekilde ayrı ayrı eğitim görülecektir, denilmektedir. Ayrıca erkeklerin beş yaşından on beş yaşına kadar, kızların ise beş yaşından on yaşına kadar okula gönderilmesi ve hoca efendilerin tarifesinde derslerin okutulacağı belirtilmektedir (Salname-i Vilayet-i Kosova, 2000, s. 174).

Osmanlı sınırları içerisinde daha kaliteli bir eğitim yapılabilmesi için gerekli öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi maksadıyla Darülmualliminin XIX. asrın son çeyreğinde açıldığı bilinmektedir. (Ural, 2016, s. 393). 1905-1906 öğretim yılında Üsküp, Manastır ve İştip'te 1'er darülmuallimin açılmıştır (Kodaman, 1999, s. 153).

XIX. yüzyılın sonlarına doğru, Üsküp'te çeşitli zanaat dallarında usta, işçi ve teknisyen yetiştiren bir sanayi mektebi açılmıştır. Bu okulun amacı din ve milliyet gözetmeksizin, yetim ve fakir olan erkek ve kız çocukları eğitip topluma yararlı birer fert olarak yetiştirmekti (H. Hasan, 1998a, s. 21).

XIX. asrın ortalarından itibaren Makedonya'daki Hristiyan okulları Türk okullarından sayıca fazlaydı. 1912-1913 eğitim öğretim yılında başta Üsküp olmak üzere Kumanova, Debre, Manastır, Kalkandelen gibi şehirlerde 178 Sırp, 290 kilise mektebi, 47 Yunan, 16 Romen vs. olmak üzere gayrimüslim mekteplerinin sayısı 550 civarındayken, Türklerin 167 okulu bulunmaktaydı (Baki, 2006, s. 8; Z. Gürel, 2011, s. 256).

Osmanlı Devleti'nde okullaşmanın en yoğun olduğu dönemlerden birisi olarak kabul edilen II. Abdülhamit dönemi, en müşahhas örneğiyle kendisini Manastır'da göstermiştir. Burada inşa edilen devlet okulları ve gayrimüslimlere ait cemaat okulları, dönemin milliyetçilik akımının ve zihniyetin şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamıştır (Özcan, 2013, s. 414).

Osmanlı döneminde Makedonya'daki Türkçe eğitimi, hemen her bakımdan son derece yetersizdir. Maddi sıkıntıların yanında okul binaları, nitelikli öğretmen kadrosu, eğitim araçları ve metot konusunda da çok büyük sıkıntılar yaşanmıştır. O dönemde Türkçe eğitimi bu bakımdan Osmanlı İmparatorluğu'ndan yeni kopmuş Bulgaristan gibi komşu ülkelerinden bile daha düşük bir düzeydedir (H. Hasan, 1998a, s. 26). Birtakım milliyetçi dalgalanmalar sebebiyle de eğitimde sıkıntıların yoğunlaştığı bilinmektedir.

2.7.2.Makedonya’da Balkan Savaşları ve Sonrası Dönemde Türkçe Eğitim

Makedonya’da Osmanlı öncesinden başlayarak varlığını sürdüren Türkçe eğitimi Balkan Savaşları döneminde bozulmaya başlamıştır. Balkan Savaşlarından sonra Osmanlı Devleti’nin Makedonya topraklarından ayrılmasıyla Makedonya’da yaşayan Türklerin eğitiminde sıkıntılar belirmeye başlamıştır. Osmanlılar 1913 yılında bu topraklardan çekilirken geride kalan Türkler bu yörenin azınlık halklarından sayılmıştır.

Osmanlı’nın son dönemlerinde okuma yazma oranının çok düşük olduğu coğrafyada Balkan Savaşları’ndan sonra Türkçe eğitim tamamen durmuştur. 1912 yılında savaşın devam etmesi yüzünden düzenli çalışamayan Türk okulları, savaştan sonra tamamen kapatılmış ve bütün çocuklar Krallık Yugoslavya devletinin açtığı Sırp okullarına gitmeye zorlanmıştır (H. Hasan, 1998a, s. 30; Ural, 2016, s. 394). Sadece bazı okullarda Türkçe din dersinin verilmesine hak tanınmıştır (Todorovski, 1966, s. 53).

1912’den sonra Türk aileler çocuklarını Sırp okullarına göndermemiş, Türk çocuklar uzun süre mahalle ve sıbyan mekteplerinde eski yazı ile öğrenim görmüşler; plansız programsız okutulmuşlardır (Akalin, 2002, s. 9).

Barış antlaşmasından sonra, üç yıl süren vatan seçme hakkına sahip olmaları da, eğitim sorunlarıyla uğraşmayı çok engellemiştir. Bu haktan yararlanarak Sırp tebaasına geçmenin mi, yoksa Türkiye’ye göç etmenin mi kendileri için daha iyi olacağı düşüncesiyle geçen kararsızlık, onları belirli bir zaman eğitim konusunu düşünmekten uzaklaştırmıştır. Bütün bu gecikmeler, doğal olarak devletin işine yaramıştır. Her ne vesileyle olursa olsun, bu tür gecikmeleri, Sırp hükûmeti değerlendirmiştir. Neticede, diğer azınlıklar gibi Türkler de çocuklarını Sırp okullarına göndermek zorunda kalmıştır. Yabancı dilde öğrenim görmeye zorlanan çocuklar, dersleri izleyebilmeleri için bir yıl dil hazırlığı yapmıştır. Böylece Sırp çocuklarının dört yıl süren ilkokul öğrenimi, Türk çocukları için beş yıla çıkmıştır. Bu okulların küçük bir kısmında Türkçe olarak sadece din derslerinin haftada iki saat okutulmasına izin verilmiştir. Bütün olarak ana diliyle öğretim görme hakkının sağlanması için verilen mücadeleler ve gösterilen gayretler, hiçbir netice vermemiştir. 1914 antlaşması gereğince Makedonya’daki azınlık hakları konusunda yapılan uyarılar da hiçbir başarı sağlamamıştır (H. Hasan, 1998a, s. 30).

1918 tarihinde Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı kurulmuştur. Makedonya, Bulgarların elinden çıkarak tekrar Sırp hâkimiyetine geçtikten sonra 1940 yılına kadar eğitim dili (1913-1915 arasında olduğu gibi) tekrar Sırpça olmuştur. Bu dönemde Üsküp’te Türk çocuklarının devam ettiği başlıca okullar, her biri dörder sınıf olan “Tefeyyüz” erkek okulu, “İrfan” kız okulu ve “Şefkat” kız sanat okuludur. Bu okullarda tüm dersler Sırpça okutulmuş, sadece haftada 2-3 saat Türkçe dersi verilmiştir (Çavuşoğlu, 2007, s. 142). Eski Üsküplüler, 1884 yılında inşa edilen ve “Tefeyyüz” olarak bilinen okulun, 1919-1920 eğitim öğretim yılında, yani Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı’nın kuruluşundan sonra “Osman Cıkıç” olarak çalışmaya devam ettiğini belirtmektedir. Okuldaki çocuklar Türk olmalarına rağmen öğretim Sırp-Hırvat dilindedir (F. Kaya, 2011, s. 11).

Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı döneminde dördüncü sınıftaki Müslüman çocuklarına ders yapmak üzere, Eğitim Bakanlığınca gönderilen Sırp öğretmenlerini, Müslüman halk kabul etmeyip geri göndermiştir. Halk öğretmenlerin Müslüman çocuklarına Sırp dili ile ders vermesini kabul etmemişlerdir. Devletin bu konuda anlayış gösterip yardım etmemesi, halkın tepkisini daha da arttırmıştır ve çocuklarını okula göndermemişlerdir (H. Hasan, 1998a, s. 36). Sırpların Türklere çizdiği programa göre, Yugoslavya’da Türk sözü geçmeyecek, Türk dili unutturulmak suretiyle Türkler Sırplaşacaklardı. Bütün bu gelişmeler Türklere ait okulların kapatılmasına ve Türk çocuklarının okula gitmemelerine, nihayetinde Türklerin vatanlaştırdıkları bu coğrafyadan göç etmelerine sebep olmuştur (Z. Gürel, 2011, s. 259). Lise ve üstünde öğrenim görmek için maddi imkânları iyi olan Türk öğrencileri Türkiye Cumhuriyeti veya bazı Avrupa ülkelerine gitmişlerdir (Hamzaoğlu, 1997a, s. 20).

Makedonya’da yaşayan Türklerin özellikle 1 Kasım 1928 yılında Türkiye’de resmen kabul edilen yeni alfabeden yararlandırılmamalarının, kültürel planda son derece olumsuz sonuçları olmuştur (Engüllü, 1997, s. 66). Türklerin, ulusal kimliklerini yaşatabilmeleri ve manevi değerlerine sahip çıkmaları geciktirilmiştir.

Türk çocuklarının eğitimi ve Türkçe eğitim konusunda görülen bütün zorluklar arasında, Türkçe eğitim verebilecek öğretmen sayısındaki devamlı düşüş en büyük sorunlardan birini teşkil etmiştir. Balkan Savaşları’ndan sonra gelişen psikolojik bir sosyal hareketlilik çok sayıda Türk öğretmenin de Vardar Makedonya’sını terk edip Türkiye’ye göç etmesine sebep olmuştur (Z. Gürel, 2011, s. 257). Ülkede Türkçe eğitim ve öğretimi devam ettirebilecek çok az sayıda nitelikli öğretmen kalmıştır.

İkinci Dünya Savaşı yılları Makedonya Türkleri için Balkan Savaşları yıllarından sonra her bakımdan en ağır geçen yıllardır. İstilacı faşist Bulgarlar Türklere son derece kötü muamelede bulunmuştur. Bu dönemde Türkçe eğitimden söz etmek mümkün değildir. Bulgarların hâkimiyeti altında bulunan Makedonya’nın büyük bir bölümünde Türk çocuklar ancak Bulgarca eğitim görebilmişlerdir (Engüllü, 1997, s. 66).

2.7.3. İkinci Dünya Savaşı Sonrası Makedonya’da Türkçe Eğitim

Osmanlı Devleti’nin çekilmesi ve bölgede yönetimin el değiştirmesi ile 1913’ten itibaren Makedonya’daki Türklerin eğitim ve kültür yaşamında bir duraklama yaşanmıştır. Ancak

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle, yeni temeller üzerinde İkinci Yugoslavya'nın kurulması, Türklerin yaşamında önemli değişikliklere yol açmıştır (Ülker, 1998, s. 29).

1944 yılının sonlarında Türklerin yoğun olarak yaşadığı Gostivar, Kalkandelen, Struga ve diğer şehir ve köylerde Türk okulları açılmıştır. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için pedagoji kursları başlamış, okullar için kitaplar basılmıştır. Türkçe resmiyet kazanmış ve 1944 yılında Latin alfabesi Makedonya'da ilk defa uygulanmıştır (F. Kaya, 2001, s. 12; F. Kaya, 2002, s. 178). Yeni Türk alfabesi ilk olarak eğitimci Ferit Bayram tarafından yayımlanmıştır (Çayırılı, 2002, s. 760; Matüsiteb, 2009, s.11).

İkinci Dünya Savaşı sonunda Makedonya'daki Türkler kültür ve eğitim haklarına kavuşmuşlardır. 1944-1945 eğitim öğretim yılında 60 ilköğretim okulunda 3.334 öğrenci Türk dilinde eğitim almıştır (Ortakovski, 2001, s. 31). Aynı ders yılında Üsküp Tefeyyüz İlkokulunda Türkçe öğretim alanında ilk adımlar atılmıştır (Selim, 1985, s. 25). 1944-1945 eğitim öğretim yılında ilk defa üç dil üzerine yani Makedonca, Türkçe ve Arnavutça eğitim vermeye başlanmıştır (Matüsiteb, 2009, s. 10).

Kendi eğitimci kadrosunu kendi yetiştirmek zorunda kalan Makedonya Türkleri 1946 yılında "Sevimli Kıraat" adlı ilk okuma kitabı yayımlamıştır (Öztürk, 2012, s. 63). 1947'de Üsküp'te Öğretmen Okulu açılarak Türkçe eğitim görülmeye başlanmıştır. Böylece Türk dili eğitimi için kadro yetiştirmeye ve Türk öğrencilerinin, onlarla birlikte anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve diğer mesleki okullarının sayıları da çoğalmaya başlamıştır. 1952 yılındaki nüfus sayımında 205.000 Türk kayıt olmuştur. Türk öğrencilerin sayısı ise 11.500'e ulaşmıştır (Hafız, 2010, s. 295).

Ana dilinin öneminin fark edilmesi 1948 yılında 7 yıllık okullardaki öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. İki veya çok halktan oluşan okul yönetim organları kurularak çoğunlukla eğitim ve öğrenim alanında baş gösteren sorunlara ortaklaşa çözümler bulmaya çalışılmıştır (Emin, 2005, s. 33).

1945-1950 yılları arasında Yugoslavya idarecilerinin izlediği Arnavut yanlısı siyaset, Türklerin eğitim faaliyetlerinin önünde bir engel teşkil etmiştir. Bu doğrultuda Arnavutluk'a Makedonya Cumhuriyeti'nin batı kesiminde ve diğer alanlarda bazı ayrıcalıklar tanınmıştır. Türk okullarının açılmasına izin verilmemiş ve Türklerin ana dilinde eğitim yapabilme hatta okula gidebilme hakkı elinden alınmıştır (Emgili, 2011, s. 98).

1950’de ilkokulun birinci basamağında ve liselerde Türkçe ve edebiyat derslerini verecek kadroyu yetiştirmek için Üsküp’te Yüksek Pedagoji Akademisi (Eğitim Enstitüsü) açılmıştır. İki yıl öğretim yapan bu akademi, Makedonya’da liseden sonra Türkçe öğrenim yapılan ilk yüksekokuldur. Akademinin sadece Türkçe bölümünde, dil ve edebiyata dayalı olan temel dersler Türkçe olarak verilmiştir. Ancak bu okulun ömrü uzun olmamış ve iki yıl sonra Türkçe bölümü kapatılmıştır (Hayber, 1999, s. 303). 1953-1954’te kapanan bu bölüm 1964-1965’te yeniden açılmıştır (Lumburovski, 2003, s. 248).

Yugoslavya Devleti, ancak 1951 yılından itibaren Makedonya Cumhuriyeti’nde Türk okulları açmaya başlamıştır. Federatif Sosyalist Yugoslavya çerçevesinde ayrı bir Cumhuriyet olan Makedonya Sosyalist Cumhuriyeti’nde “Eğitim Sistemi Yeniden Düzenleme Yasası” eğitim kanunuyla tüm öğretim kurumları Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve öğretim tek elden yürütülmeye başlanmıştır (Emin, 2005, s. 6).

Makedonya’daki Türkler eğitimdeki hakların tekrar kazanılmasıyla büyük bir istekle çocuklarını okula göndermişlerdir. Öyle ki 1952-1953 eğitim öğretim yılında 1285 öğrencisi ile “Tefeyüz” okulu Üsküp’te en kalabalık okuldur. Fakat 1952-1953 yılları arasında başlayan kitleni Türk göçünün en acı sonuçlarından biri de; Türk öğrenci sayısının büyük oranda düşmesidir (Abbas, 1999, s. 293-294). Bu durumun tersine 1953 yılında yayımlanan ders kitabı konusunda büyük bir patlama olmuş, bir yılda toplam 18 ders kitabı yayımlanmıştır (Engüllü, 1997, s. 71).

Türk dilinde eğitim vermeye başlayan okullar, 1955 yılına kadar 1’den 4’e kadar ve bundan sonra da, sekiz yıllık ilkokullar şeklinde sürmüştür. Açılan okullara gereken öğretmen kadrosu tam olarak sağlanamamıştır. Öğretmenler, Makedonya genelinde düzenlenen 3 aylık kurslar vasıtasıyla yetiştirilmiştir (Abbas, 1999, s. 292).

1952-1953 yılından sonra başlayan yoğun göçün 1958-1959 yılında durması Makedonya Cumhuriyeti’nde kalan Türklerin hayatına da yansımıştır. Yugoslavya azınlıklarının eğitim ve diğer haklarına daha fazla önem verilmiştir. 1961-1962 eğitim öğretim yılında Üsküp’te “Nikola Karev”, Gostivar’da ise “Pançe Popovski” liselerinde birer Türk sınıfı açılmıştır. 1964 yılında Üsküp Üniversitesinde “Kliment Ohridski” Pedagoji Akademisi, 1975 yılında ise Filoloji Fakültesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü faaliyete başlamıştır (Hamzaoglu, 1997a, s. 14).

Okullar 1955 yılına kadar 7 yıllık iken, 1955’ten sonra eğitim 8 yıllık olmuştur (Alil, 2012, s. 156). 1958 yılında eğitim sisteminde yapılan reformlar sonucu Yüksek Öğretmen

Okulları kapatılmış yerlerine ilkokul 1-8. sınıflarda ders verecek öğretmenler yetiştirecek iki yıllık yüksek okullar açılmıştır. 1982 yılından itibaren 5-8. sınıflara branş dersi verecek öğretmenler için 4 yıllık öğretmenlik fakülteleri açılmıştır (Rahman, 2012, s. 55). Fakat bu fakültelerde Makedonca eğitim yapılmıştır.

Yüksek Pedagoji Okulu ilk olarak 1959-1960 eğitim öğretim yılında Sırp dilinde açılmıştır. Bu iki yıllık yüksek okula birkaç Türk öğretmeni de kayıt yaptırmıştır. Ama 1960-1961 eğitim yılında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü de Prizren’de kurulunca Sırp dilinde kayıtları yapan Türk öğretmenleri Türk dilindeki bölüme atanmışlardır. 1980-1981 okul yılında Yüksek Pedagoji Okulu Sınıf Öğretmenliği Bölümü açılmış, fakat başta ana dili olmak üzere tüm dersler Sırp dilinde verilmiştir. Bu bölümü bitiren Türk öğretmenlerinin sayısı oldukça azdır. Fakat kimi Türk öğretmenlerinin emekli olmaları yüzünden kadro sıkıntısı hissedilmiş ve bu nedenle 1985-1986 eğitim yılında Türk dilinde Sınıf Öğretmenliği Bölümü de açılmıştır. Ortaokulunu bitiren Türk öğrencileri bu bölüme devam etme hakkına sahip olmuştur (Hafız, 1999, s. 247).

1961’de “Tefeyyüz”de eğitim 4 yıl ile sınırlandırılmış ve bina yetersizliği gerekçe gösterilerek Türkçe, Makedonca ve Arnavutça üçlü eğitim vermeye başlanmış ve “Tefeyyüz” 3 okul hâline getirilmiştir. Bu çerçevede okula Makedon müdür atanmış, müdür muavinlerinin genellikle Arnavut olmasına özen gösterilmiş, Türk sınıflarına tayin edilen öğretmenlerin çoğu, Türkçe bilen Arnavutlar’dan seçilmeye başlanmıştır (Çavuşoğlu, 2007, s. 143).

Türk okullarında hemen her ders Türk dilinde yapılmaktaydı. Okuma kitapları, matematik, tarih, Fransızca, biyoloji, kimya, fizik gibi derslerin kitapları Türkçe yayımlanmıştır. Türk dil bilgisi ilk önce Türkiye’de yayımlanan kitapların getirilmesiyle hazırlanmış, daha sonraları Şükrü Ramo ilk “Dil bilgisi” kitabını hazırlayıp Üsküp’te basmıştır (1959). On yıl sonra (1969) Süreyya Yusuf da Türk ortaokullar için “Türk Dil bilgisi” kitabı yazmıştır (Hafız, 2010, s. 295-296).

1970 yılında öğretmenlerin yükseköğretim mezunu olma şartının getirildiği yasayla, öğretmen okulu kapatılmış, 1987 yılına ise öğrenci sayısının düşüşü sebep gösterilerek Türk lise sınıfları da kapatılmıştır. 1991-1992 eğitim yılında Türklerin girişimi ve Türkiye Cumhuriyeti Üsküp Başkonsolosu Aydın İdil’in devreye girmesiyle, Yosip Broz Tito Lisesinde tekrar Türk dilinde lise sınıfları açılmıştır (Abbas, 1999, s. 297). 1991 yılında ise Doğu Makedonya’daki ilkokul 5-8. Türk sınıfları öğrenci azlığı bahane edilerek kapatılmıştır (Oran, 1993, s. 134).

Savaş yıllarından sonra karşılaşılan en büyük, en temel problem eğitimidir. Çünkü eğitim koşulları sağlanamadığı için devamlı göçler yaşanmıştır. Türk okullarında gerek öğrenci

gerekse öğretmen kadrosu azalmış bu durum da eğitim konusunda sıkıntıların artmasına sebep olmuştur. Ülkedeki çok dillilik de bu duruma zemin hazırlamıştır.

2.7.4. 1991 Sonrası Makedonya’da Türkçe Eğitim

1991 yılında Makedonya’nın bağımsızlığını ilân etmesi, Makedonya’da yaşayan diğer topluluklarda olduğu gibi, Türk toplumu için de büyük değişmelere yol açmıştır. Her alanda değişimler yaşanmış, Makedonya Cumhuriyeti eğitim sisteminde de, 1991 yılında çıkarılan Eğitim Sistemini Yeniden Düzenleme Yasası ile bazı değişiklikler yapılmıştır (Matüsiteb, 2009, s. 16).

Makedonya Cumhuriyeti’nin etnik yapısı göz önünde bulundurularak, ana dilinde eğitim hakkı anayasa ile garanti altına alınmıştır. Ana dilinde eğitim hakkı azınlık okulları anlamına gelmemektedir. Yani Makedonya Cumhuriyeti’nde azınlık okulları gibi bir kavram ya da azınlık okulları yoktur.

Makedonya Cumhuriyeti İlköğretim Yasası’na göre dokuz yıllık zorunlu ilköğretim eğitimi ana dilinde okuma hakkı ile sadece devlet okullarında ücretsiz verilmektedir. Anayasada ana dilinde eğitim teminat altına alınmış gibi görünmesine rağmen 1991-1999 arasında Makedonya hükûmeti tarafından Koliçani, Pirlepe, Kırçova, Plasnica, Merkez Jupa ve Debre köylerinde Türkçe eğitimi yasaklanmıştır (Ural, 2016, s. 396). 1990 yılında Radoviş’te Türkçe öğretim veren ortaokul kapatılmıştır. Ardından, Kalkandelen, Kırçova, Debre, Makedonski Brod gibi ilçelerde yaşayan, Türk olduklarını iddia eden, fakat uzun yıllar süren “Makedon baskısı” yüzünden Makedon okullarına göndermek zorunda kaldıkları çocuklarına Türkçe öğrenim görme imkânının tanınmasını isteyen ana-babaların istekleri karşısında sağır kalınmıştır (Engüllü, 1997, s. 74). Makedonya Eğitim Bakanlığı problemin etnik temelli olmadığını, dersleri Türkçe verecek eğitimli personel eksikliği gibi yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmiştir (Kır, 2008, s. 70).

Merkez Jupa’da Türkler, Makedonya Anayasası’nın 8. Maddesi uyarınca çocuklarına Türkçe eğitim vermek istemişlerdir; fakat Makedon hükûmeti bu insanların kendi aralarında Türkçe konuşmalarını gerekçe göstererek Türkçe eğitime başlamalarına izin vermemiştir. Bunun üzerine veliler kendi imkânlarıyla 1 Ekim 1991 yılında Türkçe eğitim veren iki tane gayriresmî okul açmışlardır. 16 Kasım 1992’de okulların kapatılmasına tepki olarak binlerce Türk, Makedonya Parlamentosu önünde protesto gösterisi yapmıştır. Diğer yandan gayriresmî Türk okullarında ders veren tecrübeli Türk öğretmenler, Eğitim Bakanlığının ders programını takip etmeye başlamışlardır. 1994 yılına kadar bu iki okulun öğrenci sayısı 250’ye ulaşmıştır. Bu durumdan rahatsız olan Makedonya yönetimi, evvela bu okullara giden aileleri tehdit etmiştir. Aileler bu okullardan çocuklarını geri çekmezlerse işlerinden olabilecekleri tehdidine maruz kalmışlardır. Fakat bu baskı ve dayatmalar işe yaramamış ve Makedon hükûmeti baskılarını biraz daha arttırarak ailelerin bütün sosyal yardımlarını kesmiştir (Rahman, 2012, s. 60).

İmza toplayıp dilekçe veren Merkez Jupalı (Torbeş) aileler Türkçe eğitim konusunda ısrarcı olmuşlardır. Makedon hükûmeti ise Torbeşlerin Makedon oldukları yönünde kararlı olup bu isteği yanıtızsız bırakmışlardır. 1996 yılında aileler açlık grevi yapmış ve bu durum büyük ses getirmiştir. 1999 yılında Merkez Jupa'daki Torbeş öğrenciler Türkçe eğitim hakkına sahip olmuşlardır (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

1991 sonrası dönemde Makedonya Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre toplam 56 ilköğretim okulunda 6.220 Türk öğrenci eğitim görmektedir. Toplamda 6 lisede ise 854 Türk öğrenci Türkçe eğitim almaktadır (Ağanoğlu, 2008, s. 161).

Tablo 2. 3

Makedonya'da 1945-1946 ile 1990-1991 Eğitim Öğretim Yılları Arasında İlköğretim Türkçe Eğitim Diline Göre Öğrenci, Sınıf, Okul ve Öğretmen Dağılımı

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci sayısı	Okul sayısı	Sınıf sayısı	Öğretmen sayısı
1945-1946	6.702	55	131	125
1954-1955	11.406	119	398	346
1964-1965	5.874	-	183	182
1990-1991	5.519	-	231	276

Statistical Yearbook, 1997-32, s. 597'dan aktaran; Emin, O. (2005). *Türkiye ve Makedonya'da ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, 1945-1946 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı 6.702, okul sayısı 55, sınıf sayısı 131 ve öğretmen sayısı 125'tir. 1950-1951 eğitim öğretim yılında okulların açılması ile birlikte Türk öğrencilerin sayısı artmıştır ve bu durum 1954-1955 eğitim öğretim yılındaki rakamları etkilemiştir. Türk öğrencilerin sayısı 6.702'den 11.406'ya yükselmiştir. 1954-1955 eğitim öğretim yılından 1964-1965 eğitim öğretim yılına gelindiğinde on yıllık bir süreçte öğrenci sayısının %52 oranında azaldığı görülmektedir. Kitleli göç sebebiyle yaşanan bu azalma günümüzdeki tabloyu da etkilemiştir. 1990-1991 eğitim öğretim yılında 5.519 öğrenci, 231 sınıf ve 276 öğretmen mevcuttur.

Tablo 2.4

Makedonya’da 2000-2001 ile 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları Arasında İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Diline Göre Öğrenci, Sınıf, Okul ve Öğretmen Dağılımı

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci	Sınıf	Öğret men	Okul
2000-2001	6.061	251	290	56
2001-2002	5.874	249	316	55
2002-2003	5.825	258	326	57
2003-2004	5.712	272	361	57
2004-2005	5.602	274	370	57
2005-2006	6.972	353	472	60
2006-2007	6.107	318	413	61
2007-2008	5.999	321	450	60
2008-2009	5.740	318	464	60
2009-2010	6.062	348	514	62
2010-2011	6.043	352	545	63
2011-2012	5.790	344	593	63
2012-2013	5.815	348	604	63
2013-2014	5.821	374	620	63
2014-2015	5.566	356	618	63

Statistical Yearbook of the Republic of Macedonia (2006, 2014, 2016), Skopje: Republic of Macedonia State Statistical Office. (2006 (23.01.2007), 2014 (13.06.2014), 2016 (15.06.2016)). http://www.stat.gov.mk/PublikaciiPoOblast_en.aspx?id=34&rbrObl=37 sayfasından erişilmiştir.

Tablo 2.4’e bakıldığında 2000-2001 eğitim yılında ilköğretim okullarında 6.061 Türk öğrencinin eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Aynı yıl 56 okulda 251 Türk sınıf açılmıştır. Yıllar içerisinde ara ara ufak düşüşler yaşanmakla birlikte, genel itibarıyla 2000 yılından 2015 yılına kadar okul, sınıf ve öğretmen sayısında artış görülmektedir. Öğrenci sayısı 2004-2005 eğitim öğretim yılında düşmüştür (5.602). 2005-2006 eğitim öğretim yılında hızlı bir artışla 6.972 Türk öğrenci eğitim görmüştür. 2014-2015 eğitim öğretim yılına kadar gelen süreçte bazen düşüşler yaşanmakla birlikte zaman zaman öğrenci sayısının arttığı da görülmektedir. Fakat son dönemde öğrenci sayısındaki (5.566) azalma dikkat çekmektedir.

Tablo 2.5

Makedonya’da 2000-2001 İle 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Lise Seviyesinde Türkçe Eğitim Diline Göre Öğrenci, Sınıf, Okul ve Öğretmen Dağılımı

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci	Sınıf	Öğret men	Okul
2000-2001	646	22	87	5
2001-2002	694	23	102	5
2002-2003	762	25	91	5
2003-2004	925	30	122	7
2004-2005	1.090	26	112	8
2005-2006	1.128	40	131	8
2006-2007	1.216	41	107	8
2007-2008	1.326	48	141	9
2008-2009	1.465	55	175	10
2009-2010	1.476	59	208	10
2010-2011	1.542	61	144	10
2011-2012	1.600	67	157	11
2012-2013	1.545	64	184	11
2013-2014	1.710	74	226	12
2014-2015	1.574	79	227	12

Statistical Yearbook of the Republic of Macedonia (2006, 2014, 2016), Skopje: Republic of Macedonia State Statistical Office. (2006 (23.01.2007), 2014 (13.06.2014), 2016 (15.06.2016)). http://www.stat.gov.mk/PublikaciiPoOblast_en.aspx?id=34&rbrObl=37 sayfasından erişilmiştir.

Tablo 2.5’te görüldüğü gibi Makedonya’da lise seviyesinde çok az sayıda Türkçe eğitim veren okul bulunmaktadır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında 5 okulda Türkçe eğitim veren lise varken bu sayı 2014-2015 eğitim öğretim yılında 12’ye çıkmıştır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında Türkçe eğitim veren 22 sınıf bulunmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılına baktığımızda 79 sınıfta Türkçe eğitim verilmektedir. Öğretmen sayılarında ise inişli çıkışlı bir tablo görülmektedir, bazı yıllar öğretmen sayısı artarken bazı yıllar düşüş yaşanmıştır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında lise seviyesinde 646 Türk öğrenci Türkçe eğitim görmüştür. 2014-2015 eğitim öğretim yılında 1.574 Türk öğrenci Türkçe eğitim almıştır. Bu durumu ilköğretim okulları ile kıyasladığımızda ilköğretimden mezun olan 5.566 Türk öğrenciden yalnızca 1.574’ü lise seviyesinde Türkçe eğitime devam edebilmiştir.

Tablo 2.6

Makedonya’da 2010-2011 ile 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Lise Seviyesinde Türkçe ve Diğer Dillerin Eğitim Verileri

Eğitim Öğretim Yılı	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Makedon Öğrenci	63.526	62.029	59.841	56.746	54.858
Arnavut Öğrenci	26.563	26.377	25.953	24.823	23.308
Türk Öğrenci	1.542	1.600	1.545	1.710	1.574
Toplam Öğrenci	92.848	91.167	88.582	84.827	81.788
Makedonca Sınıf	2.395	2.407	2.405	2.371	2.382
Arnavutça Sınıf	912	923	927	926	919
Türkçe Sınıf	61	67	64	74	79
İngilizce Sınıf	73	68	71	86	114
Toplam Sınıf	3.441	3.465	3.467	3.457	3.494

Statistical Yearbook of the Republic of Macedonia (2016). (15.06.2016). Skopje: Republic of Macedonia State Statistical Office.

Tablo 2.6’da görüldüğü üzere Makedonya’da 2010-2011 eğitim öğretim yılında lise seviyesinde 63.526 öğrenci Makedonca eğitim; 26.563 öğrenci Arnavutça eğitim; 1.542 öğrenci Türkçe eğitim almıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı aşağı yukarı aynıdır. 54.858 öğrenci Makedonca eğitim; 23.308 öğrenci Arnavutça eğitim; 1.574 öğrenci Türkçe eğitim almıştır. Türkçe eğitim alan öğrenci sayısı Makedonca ve Arnavutça eğitim alan öğrencilerin sayısı ile kıyaslandığında durumun ciddiyeti anlaşılmaktadır. Yine Türkçe eğitim verilen sınıf sayısına bakıldığında aradaki uçurum net bir şekilde görülmektedir. Lise seviyesinde İngilizce eğitim verilen sınıf sayısı Türkçe eğitim verilen sınıf sayısından fazladır.

Tablo 2.7

Doğu Makedonya'nın Bazı Belediyelerinde Türk Nüfusu, Türkçe İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Durumları

Belediye	Türk nüfus	Türklerin Oranı(%)	Türkçe Eğitim
İştıp	1.272	2,66	Köylerde 1-5 sınıf
Ustrumca	2.642	5,85	Köy ve şehirde 1-5 s.
Doyran	402	11,73	Köylerde 1-4 sınıf
Murtino (Muratlı)	901	13,76	Yok
Koçana	315	0,93	Yok
Konçe	521	14,73	1-5 sınıf
Karbintsi	728	18,14	Köylerinde 1-5 sınıf
Demir Kapı	344	7,56	Köylerde 1-5 sınıf
Vinitsa	272	1,51	Yok
Veles	1.724	2,99	Yok
Vasilevo	2.095	17,28	1-5 sınıf
Bosilevo	494	3,96	1-4 sınıf
Valandova	1.333	11,21	Çalıklı köyünde 1-9 sınıf
Radoviş	4.048	16,52	1-9 sınıf ilköğretim ve 1-4 sınıf ortaöğretim (lise)

Hasan, E. (2014). Doğu Makedonya'da Türkçe Eğitim. *Ufuk Dergisi*. <http://www.ufukdernegi.org/yazarlar/elvin-asan/188-dou-makedonyada-tuerkce-etm.html>

Tablo 2.7'ye bakıldığında Doğu Makedonya'da yalnızca Radoviş ve Valandova'nın Çalıklı köyünde ilköğretimde 1-9. sınıfta Türkçe eğitim verilmektedir. Lise seviyesinde Türkçe eğitim ise yalnızca Radoviş'te verilebilmektedir. Murtino, Koçana, Vinitsa ve Veles'te okullarda Türkçe eğitim verilmemektedir. Diğer bölgelerde ise yalnızca 1-5. sınıfta Türkçe eğitim verilmektedir. Vasilevo, İştıp ve Ustrumca'da Türk nüfus 1000'in üstünde olmasına rağmen 1-9. sınıfta Türkçe eğitim yapılamaması dikkat çekmektedir.

2015-2016 eğitim öğretim yılında Doğu Makedonya'da Türkçe eğitim yapan sadece üç okul dokuzuncu sınıfa kadar eğitim vermiştir; bunlar Radoviş, Konçe ve Çalıklı bölgelerindeki 9 yıllık Türkçe eğitim yapan okullardır (T. İbrahim, 2015).

Doğu Makedonya'da eğitim sorunu batıya nazaran daha fazladır. Bu çevredeki 78 yerleşim yerinde yaşayan Türk öğrencilerin, 5'ten 9'a kadar Makedonca okumak zorunda oldukları

bilinmektedir. Radoviş şehrine bağlı Ali Koç, Kocaali ve Kılavuz köylerinde, Prilepe şehrine bağlı Kanatlar köyünde, Valandova'ya bağlı Çalıkli'da, Karbintsi belediyesine bağlı Radanya, Hocalı, Pırnalı, Kutsa ve Ustrumca'da Türkçe eğitim verilmektedir (Rahman, 2012, s. 57).

Makedonya Eğitim Anayasasına göre, anayasanın 48. maddesinde, birinci sınıftan lise son sınıfına kadar ana dilinde okuma hakkı garanti altına alınmıştır. Makedonya Cumhuriyeti'nde, bir sivil kuruluşun 1997 yılında yaptığı araştırmaya göre Türkler Makedonya'nın nüfusunun %4,3'ünü oluşturmalarına rağmen, ana dilinde okuyan Türk çocukların sayısının %2,2'lik bir oran olduğu tespit edilmiştir (Emin, 2015, s. 57). 2004-2005 eğitim öğretim yılında mezun öğrenci sayısı 600 kadardır ve mezunların bir kısmı başka şehirlerdeki Türk okullarına, bir kısmı da Arnavutça ve Makedonca eğitim veren okullara gitmek zorunda kalmışlardır. Bazıları iki dilde eğitim yapmak zorunda kalmış, hem Arnavutça hem de Makedonca eğitim almıştır (Hayber, 1999, s. 302).

Anayasal hak çerçevesinde Türkçe eğitim veren lise veya meslek okulları/sınıfları düzeyinde okullar yetersiz kalmaktadır. 2006 yılında; Üsküp ve Gostivar'da iki Türkçe sınıf ile Kalkandelen'de bir mesleki tıp lisesi, Gostivar'da elektroteknik okulu faaliyete geçmiştir (Yaşar, 1996, s. 68). Makedonya'da 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren lise eğitiminin mecburi olması sebebiyle Türk öğrencilerinin sayısında son yıllarda artış görülmektedir (Çelik ve Denkova, 2014, s. 751).

Ülkedeki devlet okullarında Makedonca, Arnavutça ve Türkçe eğitim verilmektedir. Üç dilde lise eğitimi verilmesine rağmen ana dilinde lise eğitimi gören çocukların sayısı çok azdır. Yani ana dilinde lise eğitimi yetersizdir. Özel liselerde ise eğitim dili İngilizcedir.

2.7.4.1. Makedonya'da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi

Makedonya Cumhuriyeti İlköğretim Yasası'na göre dokuz yıllık zorunlu ilköğretim eğitimi ana dilinde okuma hakkı ile devlet okullarında ücretsiz verilmektedir. 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren çocuklar altı yaşında ilkokullara kayıt olmaktadır. Hazırlık yılı eğitimi, Eğitim Bakanlığı Eğitimi Geliştirme Bürosu tarafından hazırlanan plan ve program doğrultusunda anaokulu ya da yuvalarda gerçekleştirilmektedir. İlköğretim 6-14 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Makedonya'da ilköğretim okulları dokuz yıllıktır ve 3+3+3 sisteminde üç kademedен oluşmaktadır.

Tablo 2.8

Makedonya’da Türkçe Eğitim Veren İlköğretim Okulları

Okul Adı	Şehir
Teffeyüz İ.Ö.O.	Üsküp
Yane Sandanski İ.Ö.O.	Üsküp
Petar Z. Penko İ.Ö.O.	Üsküp
Mustafa Kemal Atatürk İ.Ö.O.	Koliçani
Mustafa Kemal Atatürk İ.Ö. O.	Gostivar (Yukarı Banitsa, Aşağı Banitsa, Zdunye)
İsmail Kemali İ.Ö.O.	Gostivar
Kardeşlik Birlik İ.Ö.O.	Gostivar
Vrapçište İ.Ö.O.	Vrapçište
İstikbal İ.Ö.O.	Kalkandelen
Migeni İ.Ö.O.	Kalkandelen
Mite Bogoevski İ.Ö.O.	Resne
Kardeşlik Birlik İ.Ö.O.	Ohri
Miladinov Kardeşler İ.Ö.O.	Struga
Krste Petkov Misirkov İ.Ö.O.	Radoviş
Yosip Broz Tito İ.Ö.O.	Valandova (Çalıklı, Dedeli, Bahçebosu, Kızıldoğan)
Sande Steryoski İ.Ö.O.	Kırçova
Mustafa Kemal Atatürk İ.Ö.O.	Merkez Jupa
Necati Zekeriya İ.Ö.O.	Kocacik (Novak, Breştani)
Stiv Naum İ.Ö.O.	Plasnitsa
Miladin Kardeşler İ.Ö.O.	Tsarev Dvor (Kozyak, Yukarı Bela, Tsrkva, Lavtsa)
Kiril ve Metody İ.Ö.O.	Kanatlar
Goçe Delçev İ.Ö.O.	Konçe
Mirçe Atsev İ.Ö.O.	Lisiçani
Nikola Karev İ.Ö.O.	Buçim, Topolnitsa, Pırnalı
Straşo Pincur İ.Ö.O.	Yosifova ve buna bağlı olan Kalkova
Vera C. Trena	Debreşte

Alil, S. (2012). *Türk edebiyatıyla ilgili makaleler*. Üsküp: Makedonya Kültür Bakanlığı, s. 123-124.

Tablo 2.8’de, Makedonya’da Türkçe eğitim yapılan ilköğretim okulları görülmektedir. Makedonya Cumhuriyeti Anayasasına göre; Makedonya’da yaşayan tüm vatandaşlar ana dilinde (ilköğretim ve lise) eğitim görme hakkına sahiptir. Tablo 2.8’de görüldüğü üzere

Makedonya'nın birçok bölgesinde Türkçe eğitim yapılan ilkokullar bulunmaktadır. Bu okulların bir kısmı 1-9. sınıfta Türkçe eğitimi yaparken bir kısmı 5. sınıfa kadar Türkçe eğitimi gerçekleştirebilmektedir.

Tefeyyüz İlköğretim Okulu, Makedonya'da en köklü geçmişe sahip okuldur, denilebilir. Üsküp Türklerinin baş tacı olan "Tefeyyüz" İlköğretim Okulunun kuruluş tarihi 1944 yılı olarak kabul edilmektedir. "Tefeyyüz" okul binasının 1884 yılında, Hilmi Bey Derala tarafından yapıldığının altı çizilmektedir (F. Kaya, 2011, s. 11). Tefeyyüz İlköğretim Okulunda günümüzde yalnızca Türkçe eğitim verilmektedir. Torbeş köylerinden öğrencilerin de bulunduğu okul, yoğun bir öğrenci mevcuduna sahiptir.

Üsküp Koliçani köyündeki Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu 1930 yılında yapılmıştır. Bu okulda tek dilde eğitim yapılmakta, yalnızca Türkçe eğitim verilmektedir. Okulda 23 öğretmen görev yapmaktadır (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Üsküp'te bulunan Petar Z. Penko İlköğretim Okulu 2003-2004 eğitim öğretim yılında 8 yıllık eğitime geçmiştir, önceki yıllarda yalnızca 1-5. Sınıflarda Türkçe eğitim verilmiştir. Okulda Türkçe, Makedonca, Arnavutça olmak üzere üç dilde eğitim verilmektedir. (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Gostivar Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulunun ilk ismi Petre Yovanoski İlkokulu iken 2006 yılında değiştirilmiştir. Okulda üç dilde eğitim verilmektedir (Türkçe, Makedonca, Arnavutça). Bu okulun 1.200 öğrencisi, 140 öğretmeni vardır. Öğretmenlerin 80'i Türk'tür. Öğrencilerin %65'ini Türkler oluşturmaktadır. 850 Türk öğrenci bulunmaktadır (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Vrapçište İlköğretim Okulu'nda Türkçe, Arnavutça, Makedonca olmak üzere 3 dilde eğitim verilmektedir. Okulun ilk ismi "Çede Filipovski" 2009 yılında değiştirilmiş ve "Vrapçište" olmuştur. Okul 2008 yılında TİKA tarafından onarılmıştır. 28 Türk öğretmen görev yapmaktadır. Okulda 345 öğrenci Türkçe eğitim almaktadır (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Kırçova'da Sande Steryovski İlkokulu 3 dilde eğitim vermektedir: Türkçe, Makedonca ve Arnavutça. Okulda ilk defa 2003 yılında ebeveynlerin imza kampanyası ile Türkçe eğitim başlamıştır. Okulda 186 Türk öğrenci ve 12 Türk öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ana dili becerilerini pekiştirmeleri için okul saatleri dışında kurslar da düzenlenmektedir. (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012). Bu bölgelerde Türkçe kurslarının yaygınlaşmasında Türkiye'nin sürekli desteği söz konusudur (Hayber, 2014, s. 128-129).

1952 yılında faaliyete geçtikten sonra Kalkandelen’de tümüyle Türkçe eğitim veren İstikbal İlköğretim Okulu, 1960 yıllarında gerçekleştirilen eğitim reformları doğrultusunda Türkçe ile birlikte Makedonca ve Arnavutça eğitim de vermeye başlamıştır, bu durum hâlen devam etmektedir, okulda 3 dilde eğitim verilmektedir (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Ohri’de Kardeşlik Birlik İlköğretim Okulunda 1944 yılından günümüze kadar Türkçe eğitim devam etmektedir. 1944’te tamamen Türkçe eğitim veren okul 1948’de üç dilde eğitime başlamıştır. 1944’te ilk adı Evliya Çelebi olan okul, 1948 yılında yeni binasına taşınmış ve “Mareşal Tito” adını almıştır. Daha sonra 1950-1951 yıllarında “Kardeşlik Birlik” adı verilmiştir. Okulda 3 dilde eğitim verilmektedir (Türkçe, Arnavutça, Makedonca). Okulda 180 Türk öğrenci eğitim görmektedir (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Struga’da Milodinov Kardeşler İlköğretim Okulu, 3 dilde eğitim vermektedir. Çoğunluğunu Arnavut öğrencilerin oluşturduğu okulda, 50 Türk öğrenci eğitim görmektedir. Türkçe sınıfların kapatılmaması için 8 yıllık ve 9 yıllık gruplar bir arada eğitim görmektedir (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Merkez Jupa’da ilk ismi “Moşa Piyade İlkokulu” olan Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulunun ismi 2007 yılında değiştirilmiştir. Okulda Türkçe, Makedonca ve Arnavutça olmak üzere 3 dilde eğitim verilmektedir. 140 Türk öğrenci bulunmaktadır (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Kocacık köyü Necati Zekeriya İlköğretim Okulunda 1944 yılından bu yana Türkçe eğitim verilmektedir. Okulda tek dilde yalnızca Türkçe eğitim yapılmaktadır. Kocacık köyünde tamamen Türkçe konuşulmaktadır ve çocukların %95’i Makedoncayı bilmemektedir. Civar köylerden gelen öğrencilerle birlikte okulda toplam 360 öğrenci bulunmaktadır. Okulun adı 1994 yılında Necati Zekeriya olmuştur (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

Resne’de Mite Bogoeski İlköğretim Okulu’nda 2 dilde eğitim verilmektedir; Makedonca ve Türkçe. Okulda 150 Türk öğrenci, 14 Türk öğretmen bulunmaktadır. Okulda 1947’den bugüne Türkçe eğitim devam etmektedir (Saha Notları, Kasım/Aralık 2012).

2.7.4.2. Makedonya’da Lise Düzeyinde Türkçe Eğitimi

Makedonya’da lise düzeyine “Ortaokul” ismi verilmektedir. Makedonya’da ortaokul eğitimi ilköğretimden sonra üç veya dört yıllık eğitimi kapsamaktadır. Ortaokullar genel, teknik ya da meslekî okullar olmak üzere öğrencileri genel bilginin yanı sıra beceri ve meslek gibi konularda da eğitmeye yöneliktir. Makedonya’da lise eğitiminin ana dilinde verilmesi anayasa ve ortaokul yasasıyla düzenlenmiştir.

Tablo 2.9

Makedonya’da Lise Düzeyinde Türkçe Eğitim Veren Kurumlar

Okul Adı	Şehir
Yosip Broz Tito Lisesi	Üsküp
Tsvetan Dimov Meslek Lisesi	Üsküp
Nikola Steyn Tıp Meslek Lisesi	Kalkandelen
Belediye İktisat Lisesi	Gostivar
Belediye Teknik Lisesi	Gostivar
Belediye Lisesi ve Tıp Bölümü	Gostivar
İbrahim Temo Lisesi	Struga
Hamidiye Medresesi	İştıp
Kosta Susinov Lisesi	Radoviş
Tsar Samoil Lisesi	Resne
Zdravko Çoçkovski Düz Lise	Debre (Merkez Jupa)
Ata Lisesi	Merkez Jupa

Alil, S. (2012). *Türk edebiyatıyla ilgili makaleler*. Üsküp: Makedonya Kültür Bakanlığı, ss. 131.

Tablo 2.9’da Makedonya’da Türkçe sınıfların açıldığı, Türkçe eğitim verilen lise düzeyindeki okullar görülmektedir. Liseler Türk nüfusun yoğun olduğu şehirlerde Türkçe eğitim vermektedirler. Üsküp, Kalkandelen, Gostivar, Struga, İştıp, Radoviş, Resne ve Debre’de Türkçe eğitim veren liseler bulunmaktadır. Merkez Jupa’da 2014 yılında açılan Ata Lisesi de Türkçe eğitim vermektedir. Gostivar’da bulunan tıp, teknik ve iktisat liselerinin çok talep gördüğü belirtilmektedir. Tablo 2.9’dan da anlaşılabacağı üzere Türkçe eğitim veren lise sayısı çok azdır. Makedonya’da ilköğretimden mezun olan Türk öğrenciler lise düzeyinde ana dilinde eğitim görememektedir. Türkçe eğitim veren sadece birkaç lise olduğu için, ilkokulu Türkçe bitiren Türk çocukların büyük bir kısmı eğitimlerine Makedonca ya da Arnavutça devam etmektedirler.

2.7.4.3. Makedonya’da Türkçe Eğitim Veren Özel Anaokulu, İlkokul, Lise ve Üniversiteler

Makedonya’da Türkçe eğitim veren özel anaokulu yalnızca Üsküp’teki “Lütfü Türkkan Anaokulu”dur. Okulun Gostivar’daki şubesi “Şebnem Türkkan Anaokulu” ismiyle faaliyet göstermektedir. İlköğretim ve lise düzeyinde Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu ve Yahya Kemal Beyatlı Lisesi’nde seçmeli ders olarak Türkçe dersi verilmektedir. Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu Üsküp’te bulunmaktadır. Lise seviyesinde ise Üsküp, Struga, Gostivar’da şubeleri bulunmaktadır. 1996 yılında açılan okul ağırlıklı olarak İngilizce eğitim vermektedir. Çoğunluğu Makedon ve Arnavutlar öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretim seviyesinde ise 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren özel FON Üniversitesinde Türk dilinde yüksek lisans çalışmalarına başlanmıştır (Alil, 2012, s. 138).

2.7.4.4. Makedonya’da Yükseköğretimde Türkçe Eğitim

Makedonya’da yükseköğretim düzeyinde Türkçe eğitim Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde yapılmaktadır.

Tablo 2.10

Makedonya’da Türkçe Eğitim Veren Fakülteler

Fakülte ve Bölüm	Şehir
“Blaje Koneski” Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Lisans, yüksek lisans ve doktora)	Üsküp
“Aziz Kliment Ohridski” Pedagoji Fakültesi	Üsküp
“Gotse Delçev” Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Lisans, yüksek lisans)	İştıp
Kalkandelen Devlet Üniversitesi Şarkiyat Bölümü	Kalkandelen

Alil, S. (2012). *Türk edebiyatıyla ilgili makaleler*. Üsküp: Makedonya Kültür Bakanlığı.

Makedonya’da 1963-1964 eğitim öğretim yılında Üsküp Pedagoji Akademisi, 1976-1977 öğretim yılında da Üsküp Aziz Kiril Metodi Üniversitesi Filoloji Fakültesinde Prof. Dr. Olivera Yaşar Nasteva’nın girişim ve katkılarıyla Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmıştır (Ago, 1996, s. 7-10). Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nün açılmasıyla, Makedonya’da

Türkçe eğitim yapan ilkokul ve liselere öğretmen desteği de sağlanmıştır. 1992-1993 eğitim öğretim yılında Türkçeye yoğun ilgiden dolayı bölümde ana dili Türkçe olmayanlar grubu açılmıştır (N. İbrahim, 2013, s. 29). Aynı bölümde 1992-1993 eğitim öğretim yılından itibaren Türk dili ve edebiyatıyla ilgili yüksek lisans çalışmalarına başlanmıştır (Alil, 2012, s. 173). 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren doktora programı da açılmıştır (N. İbrahim, 2013, s. 32). Bölümde asıl amaç Makedonya’da Türk dilinde eğitim yapan okullara öğretmen yetiştirmektir fakat bölümden mezun olanlar gazete, televizyon, radyo gibi farklı alanlara yönelebilmektedirler.

Üsküp Aziz Kiril Metodi Üniversitesinde okuyan Türk öğrenci sayısı 1998-1999 eğitim öğretim yılında 411’dir. Bu rakam 1993-1994’te 44, 1995-1996’da 62, 1996-1997’de 62, 1997-1998’de 74’tür (Abbas, 1999, s. 98). Günümüzde Kiril ve Metodi Üniversitesinde yaklaşık 35.000 öğrenci eğitim görmektedir. Bunlardan sadece 441’i (%1,3) Türk öğrencidir (Rahman, 2012, s. 52). Aziz Kiril Metodi Üniversitesinde 1999 yılına kadar yüksek lisans yapan Türk öğrencilerinin oranı %0,2’dir. Doktora yapanların oranı ise %0,4’tür; toplam 1.296 doktora yapan kişi arasında sadece 5 Türk yer almaktadır (Hoca, 2003, s. 124). Türkler yüksek lisans ve doktora tezlerinin Makedonca yazılması şartından dolayı akademik boyutta Makedonca konusunda sıkıntı yaşayabilecekleri için, Türk dili ve Edebiyatı Bölümlerinde bile lisansüstü eğitim yapmaya çekinmektedirler, fakat günümüzde lisansüstü eğitim gören Türk bu sayısı artmıştır.

İştîp Gotse Delçev Üniversitesi 27 Mart 2007 yılında kurulmuştur, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Filoloji Fakültesi bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren Türk Edebiyatı ve Türk Dili üzerine yüksek lisans programı da açılmıştır (Çelik, 2013a, s. 88). Bölümde iki ana grup olarak; öğretmenlik grubu ve çevirmenlik grubu bulunmaktadır (Leontiç, 2010, s. 98).

Bölüm programının amacı, Türk dili ve edebiyatı metinlerini başlangıçtan günümüze kadar edebî ve filolojik bağlamda değerlendirip öğrenciye kazandırmak, onlara bu ürünlerin Türk kültürünün oluşum ve gelişimindeki vazgeçilmezliklerini akademik düzeyde öğretmek; Türk dili ve edebiyatı alanında özellikle doğu Makedonya’nın ihtiyaç duyduğu bilim adamlarını, uzmanları ve öğretmenleri yetiştirmektir (Çelik, 2013a, s. 92).

Kalkandelen Devlet Üniversitesi Şarkiyat Bölümünde de Türkçe dersler verilmektedir. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler de Türkçe derslerini almaktadır.

Büyük bir kısmı ana dilinde eğitim alamayan Makedonya Türkleri, yüksek eğitimde de sorunlar yaşamaktadırlar. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih ve coğrafya gibi branş dersleri için öğretmen yetiştirilen Pedagoji Fakültesinde, söz konusu dersler Türkçe verilmekteyken; ihtiyaç olduğu hâlde Türkçe eğitime, siyasi gelişmelerin de etkisiyle 1987’de son verilmiştir (Nuredin, 2008a, s. 183). Bu dersler günümüzde Makedonca olarak verilmektedir.

Makedonya Türklerinin yükseköğretimde yaşadıkları sorunları giderebilmek adına 1993-1994 eğitim öğretim yılından itibaren Makedonya Türklerinin bir kısmına Türkiye Cumhuriyeti’nin değişik fakültelerine ve yüksekokullara kayıt yaptırma hakkı verilmiştir. Böylece Makedonya Türklerinin yükseköğrenim sorununa geçici bir süre için çözüm getirilmiştir (Hamzaoğlu, 1997b, s. 16). Bu durumun olumsuz yönü ise Türkiye’de yükseköğretim kurumlarından mezun olan Makedonya Türklerinin Türkiye’ye yerleşme düşüncesidir.

Makedonya’da yükseköğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde önemli sorunlardan biri de nitelikli öğretim elemanı eksikliğidir. Kadro yetersizliğinden dolayı öğretim elemanları uzmanlık alanları dışında diğer dersleri de yürütmek zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla kendi alanlarında performans sıkıntısı yaşayabilmektedirler. Üniversitelerdeki kadro eksikliğini gidermek üzere Türkiye’den ve farklı ülkelerden iş birliği içerisinde bulunan üniversitelerden misafir öğretim üyeleri ile bu sorun giderilmeye çalışılmaktadır.

2.7.5. Makedonya’da Türkçe Ders Programları, Öğretmen Kadrosu ve Araç-Gereç Eksiklikleri

2.7.5.1. Makedonya’da Türkçe Ders Programları

Makedonya’da Türkçe dersi öğretim programları yıllar içerisinde değiştirilerek ya da yeni eklemeler yapılarak uygulanmaktadır. Makedonya 1948 Türkçe ders programının, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine, etkinliğine önem veren toplu öğretim esasına dayalı olarak geliştirildiği söylenebilir. Eğitim sürecinin merkezinde öğretmen yer almıştır. 1948 yılında programın en büyük eksikliği değerlendirme boyutunun olmayışdır (Emin, 2005, s. 34-35).

1952 yılında hazırlanan ilköğretim plan ve programları Makedonca hazırlanmış ve diğer ulusların kendi ana dilleriyle bu programa uyarak ders yapmaları öngörülmüştür (Alil,

2012, s. 157). 1965 Türkçe öğretim programı, 26 yıllık bir uygulamadan sonra 1991 yılında geliştirilerek yeniden uygulamaya konulmuştur. 1965 programında yalnızca genel amaçlar yer almıştır (Emin, 2005, s. 44).

Makedonya Cumhuriyeti'nde, Türk çocukların eğitimleri ve açılan okullar, 1955 yılına kadar 7 yıllık ilkokullardı, 1955'ten sonra 8 yıllık eğitime geçilmiştir. Bundan sonra ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve eğitim sistemi 4+4 modelinde kurulması ve programların bu modele göre hazırlanması öngörülmüştür (Emin, 2005, s.61). 1957 yılında Türkçe ilk kez ana dili dersi olarak öğretim programında yer almıştır. Birinci ve ikinci sınıflarda haftada 9, üçüncü sınıflar için haftada 6 ve dördüncü sınıflar için de haftada 5 ders saati öngörülmüştür (Alil, 2012, s. 157). 1991'de hazırlanan programda teknik ve yöntemler esas alınmıştır. Türkçe dersi 4 başlık altında toplanmıştır: Dil; Okuma, Edebiyat ve Lektür; Anlatım ve Yaratıcılık; Medya Kültürü (Alil, 2012, s. 164). 1991 yılındaki Türkçe dersi öğretim programının amacı, "Bir ulusun millî kimliğinin en belirgin unsurlarından biri olarak Türkçenin amacı, Makedonya'da yaşayan ve öğrenimine Türkçe devam eden öğrencilerin okumasını, yazmasını, anlamasını geliştirmek ve ilerletmek, öğrencilerin bilinçli ve edebî dil olarak Türkçenin bilgi ve kurallarını doğru şekilde uygulayabilmesi, yazılı olarak anlatabilmesi ve konuşabilmek, Türk edebiyatının, Makedon ve dünya edebiyatlarının tanınmış eserlerini severek okuyabilmesi ve yorumlayabilmesini sağlamaktır" (Emin, 2015, s. 62) şeklinde ifade edilmiştir.

2008 yılında 9 yıllık eğitim sistemine geçilmiş ve program değişmiştir. İlköğretim 3+3+3 olmak üzere üç kademedan oluşmaktadır. İlk kademe 1-3, ikinci kademe 4-6, üçüncü kademe 7-9. sınıfları kapsamaktadır. 2008 yılında hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye'deki Türkçe Öğretim Programı'na benzemektedir.

İlköğretim 9 yıllık eğitim programında zorunlu dersler: Makedon dili(Türkçe, Arnavutça veya Sırpça), matematik, İngilizce, ikinci yabancı dil, resim, müzik, çevreyi tanıyalım, teknik eğitimi, bilgisayar, toplum, coğrafya, tarih, sivil eğitimi, doğa, fen bilimleri ve teknik, biyoloji, kimya, fizik, sağlık ve beden eğitimidir (Çeşlarov ve Stoyanovski, 2007, s. 7). İlköğretim 9 yıllık eğitim programında zorunlu olan seçmeli dersler: Ulah, Rom ve Boşnakların dili ve kültürü, dinleri tanıyalım, ahlak dersleridir (Çeşlarov ve Stoyanovski, 2007, s. 8). İlköğretim 9 yıllık eğitim programında seçmeli dersler: Yaratıcılık, Arnavut dili, yaşam becerileri, vatanımız, çevreyi eğitelim, doğum yerinin araştırılması, dans ve halk oyunları, müzik ve resim sanatına ait projeler, teknik eğitim, bilgisayar bilimine ait

projeler, seçenekli spor, sağlığın geliştirilmesi, Avrupa medeniyetinde klasik kültür dersleri olarak belirlenmiştir (Çeşlarov ve Stoyanovski, 2007, s. 8).

Makedonya Cumhuriyeti'nde bugüne kadar yapılan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında Türkçe öğretim programlarında bir önceki program üzerinde ekleme çıkarma yapılarak benzer programların oluşturduğu görülmektedir.

Son dönemde Türkçe dersi öğretim programı 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; “dil”, “okuma, edebiyat ve lektür”, “anlatım ve yaratıcılık” ve “medya kültürü”dür. Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan genel amaçlar ile eğitimde öğrencilerin yaş seviyelerini ve gelişim özelliklerini dikkate alarak onlara günlük yaşantıları ile yakından ilgili bilgi, beceri ve tavırlar kazandırmak amaçlanmıştır (Emin, 2015, s. 64).

2.7.5.2. Makedonya’da Türk Öğretmen Kadrosu ve Niteliği

Makedonya’da Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlar fakültelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ve I-IV. sınıflar için Pedagoji Fakültesidir. Pedagoji Fakültesi, mesleki eğitim merkezi olarak eğitimin her düzeyine personel yetiştirmektedir (Vladimir, 2004, s. 538).

1950’li yıllarda Makedonya genelinde bütün eğitim seviyelerinde kadro yetersizliği yaşanmıştır. Bu alanda farklı millî topluluklara eğitim verecek kadro da yetersizdir. Bu yetersizlik 1953 yılından itibaren Üsküp (1944-1945), Manastır (1945-1946), İştıp (1946-1947) ve Kalkandelen’de (1950-1951) öğretmen okullarının açılmasıyla sistematik bir şekilde çözülmeye başlamıştır (Arif, 2008, s. 54). Günümüzde ise Türk öğretmen açısından sıkıntılar devam etmektedir.

Makedonya’da okulların çoğunda bazı derslerle ilgili Türk branş öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. En çok müzik, beden, resim, matematik, İngilizce, Fransızca, biyoloji, fizik, kimya, tarih, bilgisayar, psikoloji vb. branşlarda öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmenler 22 saat dersi doldurmak zorunda oldukları için her okula Türk branş öğretmeni atanamamaktadır. Makedon ya da Arnavut öğretmen derse girdiğinde ise Türk öğrenciler, Arnavutçayı veya Makedoncayı iyi bilmedikleri için dersleri anlayamamaktadırlar.

Doğu Makedonya’nın kırsal kesimlerinde çalışan öğretmenlerin bazıları yeterli derecede Türkçeyi bilmemektedirler. Bazı öğretmenler de Makedoncayı yeterli derecede bilmemektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesi için Makedonya Eğitim ve

Bilim Bakanlığı tarafından düzenlenen seminerlerin Türkçe yapılması gerekmektedir. Ayrıca verilen kılavuz kitapların, posterlerin, CD'lerin Türkçeye tercüme edilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Eğitim Bakanlığında Türklerin olmaması bu sıkıntıların artmasına sebebiyet vermektedir. Kadro yetersizliği çerçevesinde Türkçe eğitimin kalitesi de diğer dillere kıyasla daha düşüktür. Son dönemde iktidar ortağı olan Türk partisi öğretmen atamasını yapmaya başlamıştır (E. Hasan, 2011, s. 17). Bu durum da eğitimde kaliteyi düşüren bir etkiye sahiptir.

Pedagoji fakültesinde nitelikli öğretmen yetiştirecek akademik personel sıkıntısı bulunmaktadır. Öğretmen adayları matematik, fizik gibi dersleri fakültede Makedonca almaktadırlar ve Makedonca dil seviyeleri yeterli olmadığı için iyi anlayamamakta, öğretmen olduklarında bu bilgileri ilköğretim öğrencilerine Türkçe olarak aktarmakta sorun yaşamaktadırlar.

2.7.5.3. Makedonya'da Ders Kitapları ve Ders Araç Gereçleri

Makedonya'da 2008 yılından itibaren eğitimde yapılandırılmaya gidilmiştir ve sekiz yıllık eğitim sisteminden dokuz yıllık bir eğitim sistemine geçiş yapılmış ve bu tür değişiklikler plan ve programlarda da mecburi değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır.

Yeni öğretim plan ve programlarına göre yeni ders kitaplarının da yayımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Makedonya'nın ilkokul ve lise ana dili eğitim ders kitapları, resmî programların saptadığı amaçları gerçekleştirecek bir içerikte hazırlanmaktadır (H. Hasan, 2001). Bakanlık tek bir kitap seçmektedir. İsteyen grup kendi diline çeviri yapmaktadır. Hem Makedon hem Türk dilini iyi bilen hem de branşa hâkim tercümanların görevlendirilmesi tercih edilmektedir.

İlköğretim yasasına göre kitap basımı yayınevlerinin görevidir, yayınevleri de talebin az olmasını gerekçe göstererek Türkçe ders kitaplarını basmamaktadır. Genel anlamda ders kitaplarının Makedon yazarlar tarafından yazılması, sonradan bunların Türkçe veya başka bir dile tercüme edilmesi başka sorunları da beraberinde getirmektedir. Bunlardan en belirgin örnek tarih ders kitaplarında görülmektedir. Makedonya'da ilköğretim okulları ve liselerde okutulan tarih kitaplarında Osmanlıyı ve Türkleri karalayan metinler okutulmaktadır.

Makedonya’da Türkçe derslerinde ve diğer branş derslerinde Türk öğrenciler ve öğretmenler ders araç gereçleri konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Birçok materyal Türkçeye çevrilmeden öğrencilere sunulduğu için, öğrenciler söz konusu materyalleri kullanamamaktadırlar. Kırsal kesimlerdeki okullarda fiziki şartlar da ders yapmaya elverişli değildir.

Türkçe eğitim gören öğrencilerin bilgisayarlar programları Makedonca ve Arnavutçadır. Bugüne kadar Türkçe dili seçeneğini ekleme gibi bir durum söz konusu olmamıştır. Hemen hemen birçok okulda öğrencilerin masasında bilgisayar olmasına rağmen Türkçe dijital materyal ve yazılım olmadığı için öğrenciler bilgisayarları kullanamamaktadırlar.

2.7.5.4. Makedonya’da Türkçe Eğitimde Sivil Toplum Kuruluşlarının Etkisi

Günümüzde Makedonya’da Türk öğrenciler ilköğretimde Türkçe eğitim görmektedir. Hem Türkçe dersi zorunlu derstir hem de öğrenciler diğer bütün dersleri Türkçe görmektedirler. Bazı Türk aileler çeşitli baskılardan veya karma evliliklerden dolayı çocuklarını Arnavutça ya da Makedonca eğitim veren sınıflara göndermektedirler. Ortaöğretimde ise Türkçe eğitim veren okul sayısı azdır. Bazı şehirlerde Türkçe eğitim verilen liseler bulunmadığı için öğrenciler farklı şehirlerdeki liselere gitmekte ya da Makedonca eğitim veren bir liseye devam etmektedirler. Farklı şehirlerde liseye devam eden öğrenciler için Türk dernekleri öğrenci yurtları açmışlardır. Bu şekilde de Türkçe eğitime destek sağlanmaya çalışılmaktadır (Kayadibi, 2013, s. 132).

1997 yılında Gostivar’da, Makedonya Türklerinin toplumsal hayatta ve özellikle eğitim, kültür ve sanat alanında daha iyi bir seviyeye çıkartılması amacıyla “Eğitim, Kültür ve Sanat Merkezi” (ADEKSAM) kurulmuştur. Bu kuruluşun hedefi Türkçe eğitimi teşvik ederek geliştirmektir ve bu bağlamda anaokulundan başlayarak ilkokul, lise ve üniversite seviyesine kadar Türkçe eğitim sorunlarını incelemek ve bu sorunlar hakkında çözüm üretilmesine gayret göstermektir (Durmuş, 2011). Köprü Derneği Türk öğrencilere dernek çatısı altında etütler vermekte ve çeşitli geziler, etkinlikler yoluyla öğrencilerde Türk kimliğini ve bilincini yaşatmaya çalışmaktadır. MATÜSİTEB birçok etkinliğiyle Türklerin eğitimini ve Türkçe eğitimi desteklemektedir. Özellikle “21 Aralık Türkçe Eğitim Bayramı” kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler Makedonya Türklerinin Türkçe eğitime verdiği değeri göstermektedir.

Makedonya’da birçok derneğin Türkçe eğitime yönelik çalışmaları bulunmaktadır. Bunlardan biri de 2003 yılında MATÜSİTEB adına Genç Makedonyalılar Elmek (E-mail) grubu ve Namık Efendi Derneği tarafından Üsküp’te Tefeyyüz İlköğretim Okulu’nda Makedonya’daki Türkçe eğitime yönelik düzenlenen paneldir. Bu panel sonunda Makedonya’da Türkçe eğitimle ilgili yirmi dört madde belirlenmiştir. Bunlardan birkaçı şöyledir (Dere, 2005: 30-32):

Ana dilimiz Türkçe yabancılaşmadan korunabilmek için çocuklarımızın sığınabileceği en güvenilir ve sağlam kaledir. Bir toplumda yaşayan azınlık çocuklarının ana dillerini öğrenmek Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nin 30. Maddesi gereği insani bir haktır. Dilimiz kimliğimizdir.

Soydaşlarımızın çocukların Türkçe eğitim öğretim yapan okul öncesi, ilkokul ve lise seviyesindeki okullara kaydettirmeleri için yönlendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Yükseköğretime devam eden soydaş öğrenci sayısı çok azdır. Bu sayının mutlaka artırılması gerekmektedir. Yükseköğretimde yoğunlaşma Türkoloji bölümü başta olmak üzere Pedagoji Fakültesindedir. Evlatlarımızın üniversitelerin farklı bölümlerinde de okumaları özendirilmelidir.

Makedonya’da Türkçe eğitim ve öğretimde Türkçenin öğretilmesinde Türkiye’nin bilgi, tecrübe ve birikimlerinden iki dost ülke arasındaki anlaşmalar çerçevesinde mümkün olduğunca istifade edilmeli, gerekiyorsa yeni anlaşmaların yapılması hususunda her iki ülke yetkilileriyle görüşmeler yapıp sorunlar ilgili tarafa iletilmelidir. (Dere, 2005, s. 30-32).

Panel bildirgesinde Türkçe eğitimin ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde de eğitimden, öğretmen sıkıntısına kadar birçok kapsamlı konuya değinen maddeler yer almaktadır.

Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatları Birliği’nin kurulmasından itibaren Makedonya Türklerinin eğitim alanında yararlı çalışmalar yaptığı ve bu çalışmaların devam ettiği bilinmektedir. Makedonya Türklerinin ana dilinde eğitimi için Türkçe kurslar, okul servisleri, kitap ve ders araç gereçleri yardımları gibi değişik faaliyetler ve projeler gerçekleştirmektedir.

2.8. Ana Dili, İki Dillilik, Çok Dillilik

2.8.1. Ana Dili

İnsanoğlunun ilk öğrendiği dil ana dilidir. Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2003, s. 81). Doğumla beraber başlayan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme süreci gelişen ana dili, zaman zaman “birinci dil” veya “ilk dil” terimleriyle de karşılanmaktadır (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 5).

Çocukta kimliğin gelişmesi, yerleşmesi ana dili aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra ana dili, çocuğun bilişsel yetilerinin gelişmesi, olgunlaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Dil, düşünceyi yalnızca taşıyan, ileten bir araç olmayıp, düşünceyi yeniden yapılandıran, onu tamamlayan temel bir işlevsel yetidir (Yıldız, 2012). Çocuklardaki dil gelişiminin fiziksel gelişimlerine paralel gittiği düşünülmektedir. Tüm çocuklar ana dillerinde o ana kadar hiç duymadıkları yeni kelimeleri anlama ve üretme becerisine sahiptir. Ürettikleri kelimeler veya cümleler yetişkinlerinkinden farklılık gösterir, ancak sistematiktir (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 21).

Dilin, kültürel kimliğin kazanılması, nesilden nesile aktarılması, sosyal ve bireysel iletişimin sağlanması, davranışların ifade edilmesi ve evrensel bilgi aktarımları gibi birçok alanda işlevsel bir rolü bulunmaktadır. Dil, gerek ulusal gerekse etnik kimliğin en belirgin işaretidir (İnal, 2012, s. 113). Bir millet ana dili ile tanınmaktadır.

Farklı dilleri konuşan insanlar, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi sebeplerle bir arada yaşamak zorunda kaldıklarından dilleri birbirinden etkilenmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini hızlandırmıştır (M. Y. Yılmaz, 2014, s. 1642). Son yıllarda ana dili ediminin yanında iki ve daha fazla dilin kazanımının nasıl gerçekleştiği, iki dillilik ve çok dillilik kavramları farklı boyutlarda incelenmeye başlanmıştır.

2.8.2. İki Dillilik

İki dillilik (bilingualism); değişimli olarak iki dili kullanma ya da bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu olarak tanımlanmakta, iki dilde anlaşma

yeteneğini ifade etmektedir (İmer, 1990, s. 155). Buran ve Çak (2012, s.111) iki dilliliği, bir kişinin, bir grubun ya da bir toplumun iletişim kurarken iki dili kullanma, konuşma durumu olarak tanımlamışlardır. Arefi ve Alizadeh'e (2008, s. 17) göre iki dillilik, iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisine sahip olma durumu anlamına gelmektedir. İnsanlar, doğdukları andan itibaren iki farklı dilin konuşulduğu ortamlarda büyüdüklerinde her iki dili de doğal bir şekilde edinebilmekte ve bu süreç sonunda da her iki dilde de yetkin olabilmektedirler.

Birey, iki dilli bir çevrede doğup büyür ve küçük yaşlarda yaşadığı doğal çevrede bulunan iki dili eş zamanlı olarak edinirse, bu tür bireylere iki dilli bireyler denir. İhtiyaç ya da zorunluluk dolayısıyla sonradan öğrenilen ikinci diller dolayısıyla da iki dilli olmak mümkündür (Buran ve Çak, 2012, s. 126). Sella-Mazi, (1999, s.34'ten aktaran Achmet 2005, s. 45) iki dilli bireyi, "her iki dilde de kendini ifade edebilen ve diğer taraftan bu kültürel ve dilsel gruplardan her ikisi ile ya da tamamıyla veya en azından bir bölümü ile özdeşleşebilen kişidir" şeklinde tanımlamıştır.

İki dillilik dünya hayatının önemli bir gerçeğidir. İnsanlar tek dilli ve tek kültüre ait bir toplumda yetişmişse genellikle nadir bir olgu olarak iki dillilik söz konusudur (Maftoon & Shakibafar, 2011, s.79). İki dillilik bir toplumdaki kültürel karışımı yansıtmaktadır. Bir ülkede resmî dil yerel dilden farklı olduğu için ya da büyük bir göçmen nüfus dolayısıyla geniş kapsamlı iki dilli nüfus bulunabilmektedir (Owens, 2005, s. 414-415).

Dilsel azınlıktan olan çocuklar, kendi dillerinin sınırlı resmî hakları olduğundan, güçlü dış baskı yüzünden iki dilli olurlar. Dış sosyal baskının yanında, bu çocuklar güçlü aile baskısından dolayı da iki dilli olabilirler. Ebeveynler, özellikle çocuklarının kendilerinden daha iyi eğitim imkânlarına ve ekonomik imkânlarla sahip olmalarını sağlamak için onların çoğunluk dilini iyi öğrenmelerini isterler (Güzel, 2010, s. 53).

İki dillilik karmaşık bir psikolojik ve sosyokültürel dil bilimsel davranıştır ve çok boyutlu yönleri bulunmaktadır (Butler & Hakuta, 2006, s. 114). Çocukların iki dilli veya tek dilli olmaları kimliklerini, sosyal düzenlerini, eğitim ve öğretimlerini, işlerini, evliliklerini, ikamet edecekleri yerleri, seyahatlerini ve düşüncülerini etkileyebilmektedir. İki dilli olmak, iki dile sahip olmaktan öte bir şeydir. İki dilliliğin eğitsel, sosyal, ekonomik, kültürel ve politik sonuçları bulunmaktadır (Baker, 2011, s. 31). İki dillilik, çocukları derinden etkileyen psikososyal bir boyutu da beraberinde getirmektedir. Konuştuğumuz dil, kimliğimizi şekillendirmede bir araçtır ve tamamen yabancı bir dili konuşma

gereksinimi çocuğun benliğini yapılandırmasına olumsuz etki edebilir (Bialystok, 2006, s. 5). Birey konuşulan ya da yazılan toplum dilini kullanmada ve sürdürmede kendisini yeterli hissetmelidir (Ross, 1992, s. 12).

İki dilli ve çok kültürlü ortamda yetişen çocuklar için benlik saygısının gelişimi son derece önemlidir. Çünkü kendi kültürel benliğini kazanan bireyler, yaşadıkları toplumun değerlerine de saygı duyarlar ve yaşadıkları toplumun değerleri ile uyum içinde yaşarlar. Sağlıklı gelişmiş bir kültürel benlik, farklı kültürel değerlere sahip olan ortamlara uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır (Temel ve Yazıcı, 2003, s. 496).

Baker (2011, s. 81)'e göre tek dillilerin çoğu tek yönlü düşünen insanlardır, iki dilliler ise yaratıcılık ve çok yönlü düşünme testlerinde tek dillilerin ilerisinde olma eğilimi gösterirler. Bir nesne için iki veya daha fazla kelime ve fikrin olması düşünmede esnekliğin olduğu anlamına gelebilmektedir. İki dilli veya çok dilli insanlar için hayatın geniş alanlarına bakarken sürekli kullanabilecekleri iki veya daha fazla birbirinden apayrı bakış açıları bulunabilmektedir (Crystal, 2015, s. 49).

İki dilliğin bireye sağladığı avantajlar söz konusudur. Baker (2011, s. 34-35) iki dilli olmanın avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. İletişim Avantajları: Geniş kapsamlı iletişim olanağı, iki dilde okuryazarlık.
2. Kültürel Avantajlar: Daha geniş kültürlenme, derinlemesine çok kültürlülük.
3. Bilişsel Avantajlar: Yaratıcılık, iletişime duyarlılık.
4. Karakter Avantajları: Daha yüksek özsaygı, özgüven.
5. Müfredat Avantajları: Derslerde daha yüksek başarı.
6. Maddi Avantajlar: Ekonomik yararlar ve iş bulmada üstünlükler.

İki dillilik karşılıklı bir anlaşma köprüsüdür. İyi şeylerin ve kötü şeylerin de köprüyü geçebilmesine karşın, gerek ekonomik gerek kültürel gerekse de diplomatik anlamdaki iyi yanları düşünüldüğünde iki dillilik iyi bir yatırımdır (Fishman, 1991, s. 84).

İki dilliği belirlemek için bireyin kullandığı dil özellikleri önemlidir (Maftoon ve Shakibafar, 2011, s. 82). Bir kişi bir dilde hiçbir üretim sistemine sahip olmayabilir ancak yine de konuşmaları anlar. Bu durumlarda, dilbilimciler genellikle “pasif” ya da “alıcı” iki dillilik kavramını kullanırlar (Romanie, 1989, s. 10). İyi dengelenmiş iki dillilik ya da iki dilde de eşit yetkinlik nadiren görülmektedir. Bireyin bir dilde diğerine göre daha yetkin

olduğu dengesiz iki dillilik daha sık görülmektedir. Kişinin daha hâkim olduğu dil, daha az değer gördüğü veya daha az kullanıldığı için kendi ana dili olmayabilir.

İki dilli bir bireyin zihninde iki ya da daha fazla dilin bir arada bulunduğu dikkate alındığında, bu kişinin iki dilin bütünlüğünü ve otonomisini sürdürme kabiliyeti bakımından iki dil arasındaki muhtemel etkileşim yapıları şu şekildedir (Hyltenstam & Obler, 1989, s. 176):

1. İki dilli olan kişi, iki dili birbirinden bağımsız olarak sürdürebilir. Bu durumda, iki dil arasında çok az bir karışma olur ya da hiç olmaz. Her dilin açıkça belirlenmiş bir sosyodilbilimsel rolü ve alanı bulunur.
2. İki dilli kişi, diğer muhatapların dil dağarcıkları, bağlamsal uyarıcı ya da karışık değişkenlerin sosyal açıdan normal olarak kabul edilebilirliği gibi dış etkenlere bağlı olarak bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde iki dili karıştırır.
3. Dil eksilmesi durumunda, iki dilli kişi bir ya da iki dilin gramatik yapısıyla ilgili bilincini kaybedebilir ve ikisinin karışımını kontrol edemeyebilir. Bu durumda, iki dilli kişi bir dilden diğer dile öğeleri aktarma ya da karıştırma durumunun farkında olmayabilir ve dilde yeni formlar yarattığının da farkında olmayabilir.

Çocukta dil kültürünün korunması için bu dilde sürekli bir katılım olması gerekmektedir. Aksi takdirde özellikle ergenlik döneminde, o dil ve kültürden kopma olabilir. Çoğunluk diline maruz kalma otomatiktir ve çoğunlukla kendiliğinden gerçekleşmektedir (Baker, 2011, s. 128). Çocukların, ikinci bir dil konuşan yaşlılarıyla iletişime geçme motivasyonlarının, dil ediniminde güçlü etkisi olması beklenmektedir. Pek çok küçük yaştaki çocuk, genel zekâ düzeyleri ne olursa olsun, o dili konuşan yaşlılarıyla bir arada bulunduğu ve dile yeterli maruz kalma varsa ikinci dil ediniminde başarılı olabilmektedirler (Genesee, Paradis & Crago, 2004, s. 52).

Hyltenstam ve Obler (1989, s. 14), iki dilli çocuklarda dil gelişiminin ilk dönemlerinde üç aşamadan bahsetmektedirler: Her iki dilden sözcükler içeren tek bir sözlüksel sisteme sahip olmak; her iki dile de aynı söz dizimsel kuralları uygulasa da birbirinden ayrı iki sözlüksel sistemin gelişimi; iki dil bilgisel sistemin, hem sözlüksel hem söz dizimsel açıdan farklılığı.

İkinci bir dilde kodlama ve kod çözme becerilerinin kazanımı normal koşullar altında farklı hızlarda kendini göstermektedir. Magiste (1979), ikinci bir dilde kod çözme yetkinliğinin

gelişiminin, kodlama becerilerinin gelişiminden daha kısa zamanda gerçekleştiğini bulmuştur (Aktaran Romanie, 1989, s. 87). İki dillilerin kolay bir şekilde kavram oluşturdıkları gözlenmiştir. Kavram oluşturmada tek dillilere kıyasla daha iyi oldukları görülmüş ve bunun nedeninin de iki dile de açık oldukları için daha karmaşık bir ortama alışık olmaları gösterilmiştir. (Liedke, 1968'dan aktaran, Alpöge, 2014, s. 10).

İki dilliliğin çocuğun zihinsel gelişimine olumlu bir etkisi olabilmesi için önce ana dilde yeterli bir beceri seviyesine ulaşma zorunluluğu vardır. Çünkü iki dilli çocuk her iki dilde de sadece kısıtlı becerilere sahip olursa çevresiyle olan algılayıcı ve üretici iletişimi kısır kalacaktır (Yıldız, 2012). İki dillilik dilsel ve zihinsel gelişimi olumlu yönde etkilemektedir. İki dilli çocuklar dilsel beceriler yönünden daha iyi kavrama ve anlamlandırma gerçekleştirebilmektedir. Fakat her iki dil de aynı düzeyde iyi bilinmiyorsa ya da kullanılamıyorsa burada tam tersi bir durum söz konusudur.

Geleneksel bakış açısına göre, iki dillilik ile zekâ arasındaki ilişki olumsuzdur, yani iki dilliliğin düşük zekâ düzeyine neden olduğu düşünülmektedir. Bu görüşün altında yatan sezgisel inanış, iki dilin beyindeki öğrenme alanlarında kapladığı yerin diğer öğrenme süreçlerine daha az yer kalmasına yol açtığıdır. Ancak günümüz çalışmalarında, iki dilliliğin biliş üzerinde zararlı bir etkisi olduğunu gösteren deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır (Bakırlı, 2008, s. 38).

Dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki iki dilli çocukların okul başarılarıyla yakından ilgilidir. Cummins'e (1979) göre, iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve iki dilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri için dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gerekmektedir. Bu temel seviye dilsel ve bilişsel bir eşik niteliğindedir (Yağmur, 2007, s. 62-63). Artan dilsel ayrıntılandırma ve karşılaştırma, çocukların ruhsal gelişimine katkıda bulunduğu gibi, onların yaratıcılıklarına da derinlik kazandırmaktadır. Dil bilimcilere göre, ana dilini iyi anlamak ve doğru kullanmak çocukların okulda ve ilerideki yıllarda ikinci dille yapılacak tüm çalışmalarında başarılı olmalarının ön koşuludur (Ergil, 1995, s. 160).

İki dillilikte gerçekleşen dil olaylarını Rezzagil (2010, s. 52-53) şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Etkileşim / Aktarma
 - Sesbilgisel seviyede etkileşim
 - Morfolojik seviyede etkileşim

- Leksikal seviyede etkileşim
- Sentatik seviyede etkileşim
- Kaydırma
 - Sözce kaydırma
 - Cümle kaydırma
- Ödünçleme / Leksikal seviyede etkileşim / Bazı seviyelerde sözcük kaydırma
- Karışım / Tüm seviyelerde sözcük kaydırma

Aynı dilin ve o dilin türlerinin konuşulduğu toplumlarda nasıl stil ve türler arasında değiştirim yapılabiliyorsa iki dili ya da çok dilli toplumlarda diller arasında da değiştirim olabilmekte ve bu olgu dil değişimi olarak adlandırılmaktadır (İnal, 2012, s. 121).

İki dilli çocukların içinde bulundukları kusurlu çevrenin yarı dillilik sorunun nedenlerinden biri olduğu bilinmektedir (O. Özdemir, 2012, s. 147). Yarı dillilik terimi literatürlerde kullanılmakla birlikte olumsuz ve aşağılayıcı bir ifade olarak kabul edilmektedir. Yarı dilliliğin varlığı eğitim sürecinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenci yazılı ya da sözlü metin üretme sırasında soyut kavramları kullanmakta zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin dilsel gelişimleri yaşları ile orantılı değildir. Yarı dilli öğrencinin dilsel gelişim süreçlerinde bir gecikme söz konusudur (Tulu, 2009, s.73).

Dil yeterliliği, kişinin belli bir amaç için dili kullanma yeteneğidir. İki dillilik, sabit olmayan bir olaydır. İki dilliler de kendi yeterlilik derecesi ve dillerini koruma ve devam ettirme konusunda birbirlerinden çok farklıdır. İki dilli çocuklar, çoğu zaman tam dil yeterliliğini dillerinin sadece birinde gösterebilmektedirler (Rezzagil, 2010, s. 25). İki dilli öğrenci çoğu kez akademik dilsel becerileri ana dilinde bile hiçbir zaman elde edememektedir (Achmet, 2005, s. 63).

İki dilli bireylerin ana dillerine yönelik dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda ihtiyaç duyulan noktalar da, tek dilli bireylerinkinden kısmen de olsa farklılık göstermektedir (Uluçam, 2007, s. 29). Ana dili ve toplum dili farklı olan çocuklar hem ana dilinde hem de toplum dilinde ayrı dil yeteneklerine sahip oldukları için, okula başlama yaşında ne ana dilinde, ne de toplum dilinde tek dilli olan çocukların ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine erişememiş durumdadırlar (Yazıcı ve Temel, 2011, s. 147). Öğrencilerin çift dilde okuryazar olabilme yetileri, içeriği kendi yaşamları ve geçmişleriyle ilişkilendirebildikleri oranda artmaktadır. (Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 21).

Ana dili ve onun sahip olduğu gelişme düzeyinin, içinde yaşanılan ülkedeki çoğunluk dilini kavrama ve öğrenme konusunda çok önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bilimsel araştırma sonuçlarına dayanılarak ileri sürülen görüşlere göre sistematik ana dili bilgilerine sahip olanlarda ikinci dil yapısının oluşturulması kolaylaşmaktadır (Achmet, 2005, s. 39). Ana dilinde zengin bir kelime hazinesine sahip, dil becerileri gelişmiş olan çocuklar ikinci dilin kurallarını da doğru ve etkili bir şekilde kullanabilirler.

İki dillilik/çok dillilik durumu hükûmetlerde ve devlet örgütlerinde ruhsal, toplumsal ve eğitsel konularda zaman zaman çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Doğal olarak her ülke, kendi ulusal düzeni içinde soruna yaklaşmakta ve çözmektedir (İmer, 1990, s. 157).

2.8.2.1. İki Dillilik Türleri

İki dillilikle ilgili farkındalığın artmasıyla birlikte farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda ilk çalışma Fransız dilbilimci Jules Ronjat tarafından 1913 yılında yayımlanmıştır. Son yirmi yılda ise bu konuda yapılan çalışmalarda artış görülmektedir (Ö. Akyol, 2009, s. 11). İki dillilikle ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır.

Dili edinme durumuna göre ikinci dilin edinildiği yaş temel alınarak iki dillilik *eşzamanlı iki dillilik* ve *ardışık iki dillilik* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eşzamanlı iki dillilik gerçek iki dillilik olarak da bilinir ve çocuğun doğumdan hemen sonra her iki dil ile yüzleşmesi hâlinde söz konusu olur. Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler (Achmet, 2005, s. 55). Ardışık iki dillilik, Türkiye’de Türkçeyi ana dili olarak öğrenen bir çocuğun, bu dilden sonra çoğunlukla okula başladıktan sonra bir başka dili öğrenmesine verilen isimdir (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 15). Üç yaşından sonra anne babanın işi nedeniyle ana dillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocukların durumu bu türün özelliklerine uygundur (Baker, 2001, s. 87).

İki dilliliğin *psiko-sosyodilsel bakımdan* iki türü vardır. *Bireysel* ve *toplumsal iki dillilik* olarak belirtilebilir (Karaağaç, 2011, s. 223-224):

Bireysel iki dillilik; bireyin iki dilli oluşudur. Dil edinimi çok değişik nedenlerle oluşmuş iki dilli bir çevrede gerçekleşen kişi veya iki dil bilen kimseler, iki dilli (*bilingual*) kimselerdir. İki dilli bireyler, genellikle iki yolla ortaya çıkarlar: iki kültürlü ortamlarda

büyüme ve ihtiyaç için öğrenme. Toplumsal iki dillilik; toplumun benimsediği dinden göçlere, politik nedenlerden modalaşmalara kadar oldukça değişik nedenlerle iki dilli oluşudur. Dil dışı nedenlerle ilişkiye giren iki toplumun dili, bu iki dilin eşit tutulması durumunda, yeni bir karma dilin, bir melez dilin ortaya çıkışına neden olabilir.

İkinci dilin *edinim şekline göre* iki dillilik *doğal ve kültürel* ya da *yapay, güdümlü veya okul iki dilliliği* olarak ayrılır. Doğal iki dillilik ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin ana dili konuşucuları ile günlük iletişim esnasında edinilmesidir. Kültürel/yapay/ güdümlü ya da okul iki dilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir. (M. Y. Yılmaz, 2014, s. 1645). Doğal iki dillilikte hedef başka bir dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurmaktır ve dili hatasız kullanmaya ağırlık verilmez. Güdümlü iki dillilikte ise diğer dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurma amacı somut ve belirli değildir (Achmet, 2005, s. 56).

İki dillilikte ana dili ve ikinci dili iyi bilme durumu değişik derecelere ayrılmaktadır. Her iki dili de akademik seviyede çok iyi bilmeye simetrik, birbirine eş durum denilir. Diğer durum ise, her iki dili de iyi bilip, duruma ve konuya göre bir dilin diğer dile daha üstün olmasıdır. Bu duruma da dengeli veya eş seviyede olmama denilir (Rolffs, 2009).

2.8.3. İki Dilli Eğitim

Günümüzde dünya ülkelerindeki çok kültürlü yapı iki dilli eğitim modellerini zorunlu kılmıştır. Ülkeler farklı farklı iki dilli eğitim modelleri uygulamaktadır. Bazı ülkelerde birden fazla iki dilli eğitim modeli uygulanmaktadır. Amerika, İspanya, Kanada, İsviçre iki dilli eğitim uygulayan ülkelerin başında gelmektedir.

İki dilli programın eğitimsel amacı, çocukların çoğunluğunu geliştirmekse, bir hazırlık programı seçilir ve çocuklara bir ikinci dil vasıtasıyla eğitim verilir. Buna örnek olarak Kanada'da Fransızca ve İngilizce verilen hazırlık programları gösterilebilir (Swain & Lapkin, 1982). Sonuç, eklemeli iki dilliliktir. Eğer amaç asimilasyonsa, baskılama programı seçilir. Azınlık çocuklar, çoğunluk dilinin sınıflarına konulmaktadır (Romanie, 1989, s. 219). Buna karşın, azınlık dilindeki öğrenciler için iki dilli eğitime karşı çıkanlar da bulunmaktadır. Bu görüşlerinin nedeni ise, ana dili ile kısmi ya da tam zamanlı eğitimin çoğunluk dilinin kazanımını geciktirdiğini ve hatta engellediğini düşünmeleridir (Genesee, Paradis & Crago, 2004, s. 157).

Dilsel azınlıklara mensup çocuklar yaşadıkları ülkenin çoğunluğunun konuştuğu dili öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Genellikle onların ana dilleri ve kültürleri çoğunluk tarafından kabul görmemekte ve ana dillerine karşı çoğunluğun takındığı bu tutum bu öğrencilerin okul başarılarını da etkilemektedir (Achmet, 2005, s. 67).

İki dilli eğitim, eğitim faaliyetlerinin iki veya daha fazla dilde yürütülmesini ifade etmektedir. Bir programın iki dilli sayılması için hem ana dilin hem de egemen dilin müfredat içeriğinin eğitim aracı olarak kullanılması gerekmektedir (Kaya ve Aydın, 2013, s. 21). İki dilli eğitimde, asimilasyoncu kaynaştırma çoğunlukla azınlıkları zorlayıcıdır. İki dilli eğitimin içeriği ideolojiktir çünkü tamamen egemen grup tarafından kontrol edilemez, o sebeple bir tehdit olarak görülmektedir (Skutnabb- Kangas, 2008, s. 126).

İki dilde eğitimin olumlu yönleri de vardır. Çocuk edebiyatı başta olmak üzere iki dilde yayımlanan edebî eserler, kültürlerarası ön yargıları gidermenin, barış içinde birlikte yaşamı teşvik etmenin önemli yapı taşları olacaktır (H. Çelik, 2008).

2.8.3.1.İki Dilli Eğitim Modelleri

İki dilli eğitimde farklı modeller bulunmaktadır. Bu eğitim modelleri amaca göre değişmektedir.

Baker (2001, s. 194), iki dilli eğitim modellerini zayıf formlu ve güçlü formlu olmak üzere ikiye ayırmış ve şu şekilde sınıflandırmıştır:

Zayıf Formlu İki Dilli Eğitim Programları: Daldırma (Derinlemesine Öğretim Tabanlı), Daldırma (Korumalı İçerikle destekli), İzole Edici İki Dilli Eğitim, Geçişli İki Dilli Eğitim, Tek Yabancı Dil ile Öğretim, Ayrılıkçı Öğretim.

Güçlü Formlu İki Dilli Eğitim Programları: Batırma (İmmersion), Dili Koruma/Yerli-Azınlık Dili, Dilsel Açıdan Çift Yönlü İki Dilli Eğitim, Egemen Dillerde İki Dilli Eğitim.

Daldırma (Derinlemesine Öğretim Tabanlı) programları azınlık sınıfı öğrenciler için uygulanır ve sınıfta çoğunluk dili konuşulur (Baker, 2001, s. 198). Programda amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır (Achmet, 2005, s. 76).

Korumalı içerik destekli daldırma modelinin, daldırma (Submersion) modeli ile farklı azınlık öğrencilerinin diğer öğrencilerden ayrılarak homojen bir şekilde farklı sınıflara yerleştirilmesidir. Bu gibi ayrılmış sınıflar azınlık çocuklarının çoğunluk dilini öğrenmesini amaçlamaktadır (O. Özdemir, 2013, s. 20). Bu modelde ana dilinin ve kültürün ortadan kaldırılması, göç edilen ülkenin dil ve kültürüne emilmesi söz konusudur (M. Ç. Özdemir, 1988, s. 111).

Batırma (Immersion) modelinde esas olan eğitimin tamamının önce çoğunluk dilinde verilmesi, ancak bir süre sonra ana dilinde dil derslerinin programa dâhil edilmesidir. Bu nedenle, bu model ana dilinde eğitim vermekle birlikte çoğunluk dilini de geliştiren bir model olarak tanımlanabilir (M.Y. Yılmaz, 2014, s. 1647). İkinci anlamda “immersion” terimi göçmen çocukların ya da azınlık dili konuşan çocukların, öğretimin onların ikinci veya üçüncü dillerinde yapıldığı bir sınıf ortamında tutulmalarıdır (Arslangilay, 2013, s. 28).

Dili koruma/Yerli-azınlık dili öğretim yaklaşımında iki dilli öğrenciler öğrenimlerinin yarısını kendi ana dillerinde görmektedirler. Bu modelde amaç tam olarak iki dilliğin sağlanmasıdır (Baker, 2001, s. 208).

Dilsel açıdan çift yönlü iki dilli eğitim programı, aynı sınıfta azınlık öğrencileriyle çoğunluk öğrencilerinin sayılarının eşit veya yakın olduğu durumlarda uygulanmaktadır. Derslerde her iki dil de kullanılarak hem azınlık öğrencilerinde hem de çoğunluk dilini konuşan öğrencilerde iki dillilik ve iki kültürlülük sağlanmaya çalışılmaktadır (O.Özdemir, 2013, s. 25). Çift yönlü eğitim modelinde eğitim, çocuğun ana dilindeki beceri düzeyinin ikinci dili öğrenmesine olumlu katkıda bulunduğu ve iki dilde okuryazar olmanın önemli olduğu fikrinden hareketle iki dilde verilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 26).

İki dilli eğitim modellerini May (2008); *geçiş modeli* (transitional), *idame modeli* (maintenance), *zenginleştirici model* (enrichment) ve *miras model* (heritage) olmak üzere dörde ayırmıştır. Miras (heritage) modeli çok yaygın olmayan ve özellikle kaybolmakta olan dillerin yaşatılması için uygulanan bir modeldir. (May (2008)’den aktaran Kaya ve Aydın, 2013, s. 21). Geçişli eğitim programlarında eğitime ilk önce ana dili ile başlanır, daha sonra ikinci dil eğitimi başlar. Bu programlarda ikinci dil ile eğitim verilmeye başlandıktan sonra ana dili tamamen bırakılabilir veya ana dili ile ikinci dil aynı zamanda devam edebilir. Ancak ana dili tamamen bırakılmadan önce ana dili farklı olan çocukların

dersleri ikinci dilde takip edecek düzeye gelmesi beklenir. Belirli bir düzeyden sonra ana diline son verilerek sadece ikinci dil ile devam edilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 26).

2.8.4.Çok Dilli ve Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlü eğitim ırkçılığı ve asimilasyonu reddederek her türlü farklılığa saygı göstererek, demokratik değerler çerçevesinde kültürel çoğulculuğu sağlamak için eşit eğitim ve öğrenim fırsatları oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Kaya ve Aydın, 2014, s. 34).

Çok kültürlü eğitimin boyutları; 1) İçerik entegrasyonu, 2) Bilgiyi inşa süreci, 3) Ön yargı azaltması, 4) Eşitlikçi pedagoji, 5) Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı (Banks, 2013, s. 33)'dır.

Çok kültürlü eğitime, etnisite açısından bakıldığında, millîci ve etnik ayrımcı içeriğe sahip derslerin elden geçirilmesi, etnik merkezli olmayan daha tarafsız ders kitaplarının kaleme alınması ve bu derslerin öğretmenlerinin hizmet içi birçok kültürlü eğitimden geçirilmesi gerekmektedir (Gezgin, 2015, s. 64). Farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, bireylerin gelişimine destek olabilmek ve onların çoklu bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için, çok kültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar. Çok kültürlü eğitim uygulaması, aynı zamanda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının da ön koşulu olma özelliğini beraberinde getirmektedir (Cırık, 2008, s. 28).

Çok dilli eğitim politikalarının okul bilgisinin ve kişisel bilginin kesişme noktasında, azınlığın kendisini özdeşleştirebileceği biçimde öne çıkması gerekmektedir. Böylece öğrenciler okul bilgisiyle karşılaşmaları sonucunda kendi yaşamlarını yorumlayabilecek alanı bulabilir, yeni beceriler ve yeterlilikler geliştirebilirler (Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 21).

2.9. Dil Becerileri

Dil, insanların en etkili iletişim aracıdır. “İletişim” sözcüğü; bildirmeyi bağlantı kurmayı ve karşılıklı ilişkiyi sürdürmeyi kapsamaktadır. Dil aynı zamanda iletişim köprüsüdür (Ammelburg, 2003, s. 11). Tüm insanlar dili edinme gizilgücü ile dünyaya gelirler. İnsanın biyolojik gelişimi ve beyin evrimi dikkate alındığında dili edinme yeteneğinin var olduğunu kabul etmemek yanıltıcı olmaktadır. Dil, çocuğun dünyaya geldiği kültürel topluluk içinde sosyal etkileşim ve iletişim yoluyla kazanılır (Topbaş, 2005, s. 22-23).

Çocuk dil edinimine donanımlı olarak doğmaktadır. Dünyaya geldiği andan itibaren insan sesini, bu ses içerisinde de annesinin sesini ayırt edebilmekte, görme ve dinleme aracılığıyla çevresini tanımakta; buna bağlı olarak da dil sistemi gelişmektedir (Özbay, 2008, s. 11). Çocuk dil dizgesini çözümlemeye çalışmaktadır, dil bilgisini yeniden zihninde yaratmaktadır. Çocuk için dil, çevresini anlamlandırma, etkileme araçlarından en önemlisidir (Nas, 2003, s. 25). Kişi ana dilini anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında gizlidir (İ. Erdem, 2012, s. 234).

Bilişsel beceriler ile dilsel yetenekler birbiriyle ilişkilidir; paralel bir düzende gelişirler. Yeni ve geliştirilmiş bilişsel beceri, çocuğun işlevlerinde farklılık göstermesine neden olabilir ancak dilin değişmesine neden olmaz. Biliş ve dil, her birinin gelişim yollarını hızlandıran temel faktörler birbirleriyle yakın ilişki içerisinde (Owens, 2005, s. 186).

Dil becerileri bilginin alınmasını, anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Dil, hem bilgiyi zihinde yapılandırmakta, hem de zihindeki bilgileri düzenlemektedir. Zihni düzenleme, çocuğun kendi öğrenme sürecini tasarlaması, kontrol etmesi ve yönlendirmesi anlamına gelmektedir (Güneş, 2014, s. 40).

Dil, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanılış sırasına göre “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”dan meydana gelir. Dinleme ve okuma anlamaya yönelik dil becerileri, konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerileridir (Doğan, 2007, s. 3). Anlama ve anlatma becerileri arasındaki doğrudan aktarım, dil bilgisi ile de aynı yönde irtibatını sürdürür ve dil bilgisi ile dil becerileri arasında sarmal bir ilişki meydana gelir. Bu sarmal ilişki belirli kurallara sadece teorik açıdan sahip olma ile ilgili değil bunun yanında pratik yöne aktarımla ortaya çıkar (Baş, 2012, s. 198). Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçe derslerinin ana malzemesi olan dili kuralları ve özellikleriyle öğrenciye tanıtarak

öğrencilerin şuurlu bir şekilde Türkçenin temel becerilerini kazanmalarını sağlamaktır (Temizkan, 2012, s. 131).

Ortak hafızanın korunarak geliştirilmesi ve temel anlaşma sisteminin işlevlerini tam olarak kullanabilmek planlı bir dil eğitimi ile mümkündür. Ailede başlayan dil eğitimi formel eğitim kurumları olan okullarda geliştirilerek sürdürülmektedir. Hem iletişimsizlik sorunlarının giderilmesi hem de temel dil becerilerinin kazanımı, okullarda verilecek nitelikli dil eğitim ve öğretimi ile mümkündür (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 1).

Ana dili eğitimi ve öğretimi, dilsel yetinin dilin kullanımında yeteneğe dönüştürülme sürecinin çok bileşenli eş güdümüdür. Bu eşgüdüm şunları içerir; dilin doğası, dil öğrenme doğası, öğretimde amaçlar ve hedefler, ders programı, öğretim araçları, öğreticinin, öğrenenin ve öğretim araçlarının rolü, kullanılacak yöntem ve yaklaşım (Oymak, 2012, s. 32).

2.9.1. Dinleme Becerisi

Dinleme ses uyarılarını dikkate alarak, onları belleğimizdeki seslerle örtüştürüp anlamlaştırma çabasıdır. İşitilen sesin iz düşümü, belleğimizde kodladığımız sesin iz düşümü ile aynileşmesi ve aynı kavramın zihnimizde canlanması sonucu ortaya çıkar (Ungan, 2009, s. 136). Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 1999, s. 33). Dinleme, bir bakıma, bildirileri etkin bir yolda alma ve yorumlama sürecidir. Dinleme; algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel tepkileri içerir (Taşer, 2015, s. 206).

İşitme kişinin iradesiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise kişinin tercihiyle bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. İnsan her şeyi işitebilir, fakat dinlemeyebilir (Ünalın, 1999, s. 66). Dinleme, kişinin tercihiyle bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür (Özbay, 2009b, s. 49).

Dilin doğru öğrenilmesi ve geliştirilmesinde ilk basamağı dinleme becerisi alır. Dört temel dil becerisi olarak adlandırılan bu becerilerden dinlemenin ayrı bir önemi vardır. Bu önem dinleme becerisinin kullanım sıklığından ve sağlıklı insanlarda doğuştan getirilen bir beceri olması yanı sıra çocukta ilk gelişen ve diğer dil becerilerinin edinilmesini, geliştirilmesini

sağlamasından kaynaklanır (A. Erdem, 2012, s. 24). Beceriler içerisinde de özellikle konuşma becerisinin etkin kullanımı dinlemeye bağlıdır (Deniz, 2007, s. 204).

Dinleme sadece öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan bir beceri değildir. İletişim sürecinin de en temel ögesidir. Fikirleri, istekleri, duyguları ve ihtiyaçları karşılıklı olarak birbirine iletme amacıyla başvurulmuş dinleme; bireysel, sosyal ve toplumsal ilişkilerde başarılı olmanın da ön şartıdır (Tayşi, 2014, s. 27). İyi bir dinleme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için ilgi yaratılması, belirli bir amaç olması, ruhça ve bedence hazırbulunuşluk şartlarının sağlanması önemlidir (Öz, 2001, s.223).

Etkili iletişim sürecinin başlangıç aşaması olarak kabul edilen dinleme, büyük oranda yaygın bir iletişim davranışıdır ve bu iletişimin gerçekleşmesi için bu süreçte kaynağın alıcıyla etkileşimi söz konusudur. En üst seviyede bir etkileşimin olması için hem alıcının hem de kaynağın dil becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Tayşi, 2014, s. 16). Öğrencilerin dinledikleri kişi veya materyali görmesi, ortamda sessizliğin olması ve hepsinden önemlisi öğretmenin iyi bir dinleyici olarak rehber olması dinleme eğitiminin vazgeçilmez ön şartlarıdır (Ungan, 2009, s. 144).

Dinleme türleri; ayrıştırıcı dinleme, aktif dinleme, iletişimsel dinleme, estetik dinleme, eleştirel dinleme, diyalog kurmak için dinleme olarak sıralanabilir (Özbay, 2009b). Ayrıştırıcı (ayrıt edici) dinleme; sesleri ve görsel uyaranları 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. 30). Katılımlı dinleme, iletişimli dinleme gibi terimler de kullanılan aktif dinleme; sözlü iletişim kurmanın temeli olarak kabul edilmektedir. Aktif dinlemede geri iletim esastır. 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 (Özbay, 2009b, s. 99). Eğlence ve zevk almak için dinleme estetik dinlemedir, bu tür dinlemede mesajın duygu ve heyecan uyandırması beklenir (Doğan, 2007, s. 36). Eleştirel dinleme birinin söylediğini en iyi şekilde anlamak için onu nasıl dinlediğimizi gözlemleme biçimidir. Her konuşulan şey bir bakış açısını yansıtır, bunun için kimi fikirleri kullanılır kimi kullanmaz ve dinleyicisinin fark etmesini

amaçlayarak bazı imalar taşır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2012a, s. 324). Diyaloga dayalı dinlemede konuşan kişiyle göz kontağı oluşturmak, konuşmayı bölmek, konuşmak istenildiği zaman vücut hareketleriyle söz almaya çalışmak esastır (Fidan, 2012, s. 30).

2.9.2. Konuşma Becerisi

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır (Demirel, 1999, s. 40). Konuşma, karşılıklı bir eylemdir. Konuşma kişinin isteklerini düşüncelerini sözle bildirmesidir. Göğüş'e (1978, s. 174) göre konuşma zihinsel ve devimsel üç öğeden oluşur: a) Düşünce, amaç b) Bunun anlatımına yarayan araç, dil. c) Dilin bildirimini sağlayan ses ve konuşma örgenleri.

Konuşma, insanın karşısındaki kişi ya da kişilerle paylaşım ve etkileşimde bulunmak amacıyla gerçekleştirdiği bir süreçtir. Taşer (2015, s.63)'e göre; bir el hareketi, bir gülümseme, omuz silkme, kaş çatma, bir inilti, bir haykırış, söylenen bir söz, bir tümce, kısaca bunlardan biri yahut bunların bir birleşimini de konuşma saymak gerekmektedir. Konuşma ister kendi kendine konuşma olsun ister ikili konuşma olsun isterse grup içi konuşma çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma karşılıklı olarak anlaşmaya, karşınızdakini ikna etme gibi pek çok başka amaca hizmet eder (Ammelburg, 2003, s. 11-12).

Konuşma becerisi, insanın, başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmesi için, en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, özellikle günümüzde büyük oranda, konuşma aracılığıyla gerçekleşmektedir (Gündüz, 2009, s. 93). Kültürleri ne olursa olsun insanların büyük çoğunluğu, okumadan ve yazmadan önce konuşmayı öğrenir (Pomeroy, 1977, s. 2). Kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu ve dileklerini kendi dışında kimselere doğrudan anlattığı, kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Ünalan, 1999, s. 111).

Konuşmayı gerçekleştiren diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, diş, dudak gibi organlar; beyin tarafından verilen emirler doğrultusunda görevlerini yerine getirirler. Konuşma açısından beynin asıl işlevi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hâle gelmesidir (Sallabaş, 2011, s. 11).

İnsan, düşünen bir varlık olduğu için, düşünce ve duygularını konuşarak ifade eder. Bu anlatım şeklinin tek amacı ise dildir. Ana dilini iyi bilmek, iyi kullanmak, iyi konuşmanın da temelini oluşturur (Yaman, 2014, s. 34). Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum hâlinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir (Özbay, 2005, s. 178).

Konuşma becerisi, Türkçenin bir bilgi değil beceri dersi olduğunu kanıtlayan uygulama alanlarından birisidir. Konuşma becerisinin yeterli seviyeye gelmesi, anlamlı ve doğru konuşma alışkanlığının dil yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesiyle mümkündür (Sağlam, 2010, s. 15). Çocuklar belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde çocuk ailenin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluğudur (Sever, 2004, s. 22). Konuşma becerisinin geliştirilmesi hedeflenen kitle karşısında konuşan öğretmen ve diğer konuşmacıların konuşurken seçtiği kelimelerden onların telaffuzuna, seslerin kullanımından jest ve mimiklere kadar her konuda örnek davranış içinde bulunması gerekmektedir. Çünkü konuşma becerisinin geliştirilmesinde örnekleme yönteminin etkisi büyüktür (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2012a, s. 17).

Eğitim sürecinde öğrencilerde bazı konuşma kusurları görülmektedir. Konuşma kusurlarını Ağca (1999, s. 164-165) şu şekilde belirtmiştir:

- Yeterli sayıda (kendi gelişmişlik seviyesine göre) ve çeşitli kelime bilmedikleri için sık tekrarlanan kelimelerle konuşurlar.
- Konuşma konusu bulamazlar ya da konuşamayacakları bir konu seçerler.
- Saygı, sevgi, şefkat, ilgi ifade eden kelimelerde ciddi eksiklikleri vardır.
- Konuşmalarında yeterli sayıda ve konuya uygun terim, deyim, atasözü kullanamazlar.
- Kelimeleri yanlış yerde, anlamda kullanırlar.
- Kelimeleri eksik, yanlış vurgu ve tonlamalarla telaffuz ederler.
- Taklit sesleri ile konuşma yaygındır.
- Argoyu kullanırlar ve bunu çok kere nükte ya da mizah unsuru gibi algırlar.
- Gereksiz yere konuştukları olur.
- Konuşmaktan, soru sormaktan, tartışmalara katılmaktan çekinirler.

Öğrencilerin konuşma bozukluğu olarak en çok karşılan sorun yerel ağız kullanılmasıdır. Özellikle boğazdan çıkarılan yerel söyleyişlerin düzeltilmesinde dil bilgisinin fonetik olaylarının iyi kavratılmasıyla, Türkçede boğazdan çıkarılan sesin olmadığı öğretilerek ve buna dair bir farkındalık oluşturarak düzeltilmesi yoluna gidilmelidir (İ. Erdem, 2012, s. 258).

2.9.3. Okuma Becerisi

Okuma insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002, s. 47). Okumanın temelinde kelime tanıma becerisi yer almaktadır. Öğrencinin kelime tanıma becerisi, fonetik ve grafik bilgisiyle ilgili beceriler kazanmasına ve gelişmesine bağlıdır. Fonetik bilgi konuşma kelimelerindeki ses bilinciyle ilgili bilgiyi, grafik bilgi ise harf ve ses arasındaki ilişki bilgisini ifade etmektedir. Öğrencinin kelimeyi tanıması için bu iki bilgiyi eş zamanlı olarak kullanması gerekmektedir (M. Yılmaz, 2014, s. 78).

Okuma becerisi öğrenme ve eğlenme isteğiyle başlar, araştırmadan yorumlamaya, tartışma ve eleştirel düşünmeye varan bir süreci içine alır. Bu süreç çizgi harf ve sembollerin algılanmasıyla başlar (Gündüz ve Şimşek, 2011a, s. 14). Sözcükler içinde bulundukları cümlelerin bütünlüğüyle ilişkileri durumunda kavranılır (Piaget, 2011, s. 142). Bu sebeple ileri süreçte bağlam önem kazanmaktadır.

H. Akyol'a (2009a, s. 15) göre, okuma okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembollerini anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 1999, s. 50).

Göz aracılığıyla alınan görüntü, okumanın zihinsel unsurları olarak adlandırılan bu merkezler arasında çok hızlı bir dolaşımdan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır. Yeni öğrenilen bilgilerin tanınmasında önceki bilgilerin ve tecrübelerin önemi büyüktür. Önceden bir kelime ve bilgi hazinesine sahip olmak, anlamayı kolaylaştırır. Anlama daha önce edinilmiş bilgi ve tecrübelerle gerçekleşir (Temizkan, 2009, s. 17). Bilgiyi işleme

kuramcılarını anlamayı okuyucunun zihninde gerçekleşen bir dizi işlem olarak görmekte; yani zihinle sınırlandırmakta, “metni” girdi, anlamayı ise zihindeki işlemler sonrasında ürün hâlini almış “çıktı” olarak kabul etmektedir (Paris ve Hamilton, 2009, s. 33’ten aktaran Uyar, 2015, s. 38).

İnsanın anlama yeteneği okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda yeni bilgilere ulaşmanın da yollarıdır. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2009a, s. 2).

Sesli okuma seslendirme değildir. Seslendirme, yazılı dili seslere çevirme ve söz zinciri oluşturma işlemidir. Seslendirme, yazıları görme, seslere çevirme ve söz zinciri oluşturma olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Seslendirmede çoğu zaman kelimelerin anlamını bulma ve okunanları anlama söz konusu değildir. Oysa okumada kelimeleri seslendirme sürecine anlama zinciri de eklenmektedir (Güneş, 2014, s. 129). Sessiz okuma, daha çok anlamaya kavramaya yönelik bir okuma türüdür. Ses ögesinden ve dış uyaranlardan arındırılan öğrencinin bu yolla metne iyice nüfus edebilmesi sağlanmaktadır. Bu kavrama, öğrenciyi önceden yönlendirerek metinden belirli şeyleri irdelleyip çıkarma şeklinde yürütebileceği gibi güdümsüz olarak serbest okuma şeklinde de gerçekleştirilebilir (Cemiloğlu, 1998, s. 135). Güdümlü okuma, bir yapının derste açıklamalar, sorular ve yanıtlarla okunmasıdır. Üzerinde güdümlü okuma yapılacak yapıtlar daha önce öğretmence seçilmeli ve okunup hazırlanmalıdır. Hazırlama: a) Boş yere vakit almaması için yapının düzenlenip ve başarı yönünden gerekli yerlerinin seçilmesi, b) Sınıfta okunması uygun görülmeyecek yerlerinin çıkarılması, c) Kaba sözlerin atılması ç) Dikkat çekilecek düşüncelerin, anlatımların belirlenmesi, d) Sorulacak soruların saptanması e) Yapılacak açıklamaların belirlenmesidir (Göğüş, 1978, s. 140).

Okuma sonucunda okuyucu, metinde sunulan bilgiler ile ön bilgileri arasında bağlantı kurarak, bilgiyi yapılandırmakta ve okuduğunu anlamaktadır. Robinson ve Good (1987) okuduğunu anlamayı basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır (M. Yılmaz, 2014, s. 82).

Okunan metni anlamada çeşitli faktörler söz konusudur. Daha önce bahsedilen ses-harf ilişkileri bilgisi, sözcük dağarcıklarının genişliği ve kavram bilgileri ve sözcük tanımada ustalığın yanı sıra, çocukların genel kültürleri/ dünya bilgileri, biçimbilgisel (morfolojik)

ve söz dizimsel (sentaktik) dil bilgi ve becerileri, bellek güçleri gibi unsurlar da okunanlardan anlam çıkarılması açısından gereklidir (Topbaş, 2005, s. 180). Okuyucu ilk kavradığı anlamlar arasında ilişkiler arar; öncelik sonralık ilgisi kurar; ayrıntılardan konuyu çözecek anahtara erişir ve sonra konunun sınırını belirler (Göğüş, 1978, s. 71).

İlköğretim döneminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanır. Okuma becerisinin gelişimi öğrencinin kimlik geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2011a, s. 14).

Öğrenim güçlüğü yaşayanlara yönelik ders modelinin bir ayağı, okuma öğretiminin dört farklı beceri alanını içerir: ön okuma, sözcük tanımlama, akıcılık ve anlama. Sesbirimsel farkındalık, okuma öğrenimi öncesinde ihtiyaç duyulan önemli becerilerden biridir. Kelime dağarcığı anlamanın daha geniş kapsamlı bir kategorisi içinde ele alınır (Minskoff, 2005, s. 4).

2.9.4. Yazma Becerisi

Yazılı anlatım, dili bütün incelikleriyle güçlü bir biçimde kullanma becerisini ve belli bir birikimi gerektirir. Yazılı anlatım; her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2012b, s. 48).

Yazılı anlatım hem çağdaş yaşamın bir zorunluluğu hem de meslekî ve sanatsal bir çalışmadır. Bu yönüyle yazılı anlatım kapsamına, günlük notlardan, iş raporlarına ve İnternet kullanımına; bilimsel incelemelerden değişik edebiyat türlerinde yazılmış yapıtlara kadar çeşitli ürünler girmektedir (Deniz, 2003, s. 241). Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir. Çünkü yazma etkili ve daha kalıcı bir iletişim yoludur. Yazıyla duygu düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir, sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilir (Bağcı, 2011, s. 88). Yazının icadı ile nesiller arası iletişim kolay ve etkili bir hâle gelmiştir.

Topuzkanamış'a (2014, s. 12) göre yazma, insanın zihinsel üretimleri olan duygu, düşünce, olay, istek, hayal, gözlem, izlenim, amaç, yaşam, yaşantı gibi olguların muhataba

aktarılması amacıyla insan tarafından geliştirilmiş olan dil ve onun aletleri olan alfabe, yazı ve noktalama işaretleri vasıtasıyla, ilkel veya gelişmiş birtakım teknolojik imkânlarla ağaca, taşa, kuma, havaya, metale, yaprağa, kâğıda veya sanal ortama iz bırakması işidir. Yazmak, insani veri işleme faaliyetlerinden biridir. Bir dizi farklı faaliyetin aynı anda bir arada yapılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir iş olduğundan bilişsel sistem üzerinde oldukça fazla talepte bulunur (Flynn & Stainthorp, 2006, s. 54).

Yazma, konuşmanın görselleştirilmiş, kâğıda dökülmüş hâli değildir. Konuşmaya kıyasla yazma, daha soyut, daha üst düzey planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel işlemidir. Yazıda farklı metin biçimleri ve her metin biçiminin yazım kuralları vardır (Topbaş, 2005:183).

Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999, s. 59). 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 (B. Özdemir, 2014, s.17).

İnal'ın (2006: 181) da belirttiği üzere araştırmalar, yazma becerisinin zor bir beceri olduğuna dikkat çekerek öğrencilerin ve hatta birçok yetişkin insanın en çok yazma dersinde zorlandığını ve yazma dersi ile ilgili Türkiye'de ve dünyada sorunlar bulunduğunu göstermektedir (Aktaran Başoğlu ve Can, 2014, s. 101).

Yazma işini yaparken tekniğini de bilmek gerekmektedir. Karşımızda bir okuyucu kitlesi olduğunu hesaplayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra konuyu tam kavrayıp anlamak ve konuyu verecek olan fikirleri sistemli bir biçimde düzenlemek gerekmektedir (Özbay, 2009c, s. 116).

Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir. Öğretmen, yazma çalışmasından önce öğrencilere genel bir açıklamada bulunması, yazma tekniklerini hatırlatması ve yazma sırasında dikkat edecekleri diğer noktaları hatırlatması gerekir (Göçer, 2010, s. 273).

Yazılı anlatımda bulunması gereken özellikleri Ünalın (1999, s. 122) şu şekilde belirtmiştir:

- Açıklık: Doğru kelimeyi doğru yerde kullanmak.
- Yalınlık: Kısa, süsten uzak cümlelerle gerçekleşir. Kısa ve olumlu cümle yapısı, açık ve doğrudan anlatım okura kolaylık sağlar.
- Duruluk: Gereksiz tekrarları önler.
- Etkililik: Kelimeleri dikkatli seçmekle, kelimelerin kullanılış biçimiyle sağlanır.
- Akıcılık: Cümle yapılarında, fiil kiplerinde değişiklik, cümleler arasında uygun bağlantılar gerektirir.
- İçtenlik: Yazının inandırıcılığında en büyük etkidir.
- Üslûp: Yazara özgü anlatımdır. Yazıya ilginçlik, özgünlük ve renk katar.

Metin pek çok dil ve anlatım unsurlarından oluşmuş organik bir bileşimdir. Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık, metinlerarasılık gibi unsurlar metin adını verdiğimiz bileşimi oluştururlar (Gündüz ve şimşek, 2011b, s. 25-26). Yazma becerisinde bu unsurların üzerinde özellikle durulması önemlidir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Makedonya'daki Türk öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmalar ve genel olarak iki dilli Türk çocukların dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmamızın konusu olan Makedonya'da ilköğretim okullarında öğrenim gören Türk öğrencilerin dil becerilerine yönelik daha önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Makedonya'daki Türk öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmalar;

Rizvançe (2005), Türkiye ve Makedonya'daki Türk asıllı lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini karşılaştırdığı yüksek lisans çalışmasında çalışma grubunu 243 Türkiye vatandaşı Türk öğrenci (130 erkek ve 113 kız) ve 200 Makedonya vatandaşı Türk (150 erkek ve 50 kız) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal özsaygı alt ölçeği hariç Makedonya vatandaşı Türk öğrencilerin genel özsaygı, ev-aile özsaygı ve akademik özsaygı düzeylerinin Türkiye'deki Türk öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Emin (2005), Makedonya Cumhuriyeti'nde 1945'ten 2003 yılına kadar uygulanan Türkçe dersi öğretim programları ile Türkiye ve Makedonya Cumhuriyeti'nde 2003 yılında kullanılmakta olan İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarının program öğeleri açısından karşılaştırmayı amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında betimsel analiz yapmış, tarihsel yöntem kullanmıştır. Makedonya Cumhuriyeti'nde yapılan Türkçe öğretim programları incelendiğinde, hazırlanan programların ya bir önceki programa eklemeler yapılarak ya da programda bazı değişiklikler yapılarak benzer programlar oluşturulduğu görülmüştür. Her iki ülkede 2005 yılında kullanılmakta olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, aralarındaki farklılıktan çok benzerliklerin bulunduğu saptanmıştır.

İki dilli Türk çocukların dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalar;

Achmet (2005), Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında iki dilli eğitim gören Türk öğrencilerin ana dili Türkçe ve ikinci dil Yunancada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesini yapmayı amaçladığı doktora tez çalışmasında öncelikle ana dili kavramı, tanımı ve ana dilinin önemi üzerinde durmuş ve çok dilli ortamlarda ana dili eğitimi sorunu ile iki dillilik konusunu irdelemiştir. Batı Trakya Türk azınlığının eğitimi ve azınlık okullarında uygulanan iki dilli eğitim modelini değerlendirmiştir. Achmet'in çalışmanın dil becerilerini değerlendirdiği boyutta Gümülcine (Komotini) ve İskeçe (Ksanthi) Azınlık Ortaokullarında 1. sınıfta kayıtlı öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 109 öğrencinin oluşturduğu örneklem grubu incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyi 36,90/100 iken, Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyinin 29,92/100 olduğu; yazılı anlatım becerisinde ise öğrencilerin Türkçedeki ortalamaları 41,63/100, Yunancada ise 37,87/100 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğu ve genel akademik başarı ortalamalarıyla Yunanca ve Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

O. Özdemir (2013), Kosova'da devlet okullarının ilköğretim ikinci kademesinde Türkçe eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Priştine, Prizren ve Mamuşa'da toplam 5 ilköğretim okulunda uygulamalarını gerçekleştirmiştir. 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 konuların 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 konular olduğu gözlemlenmiştir.

M. Ç. Özdemir (1988) Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunlarını ele aldığı yüksek lisans çalışmasında iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri üzerinde durmuş ve Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının eğitim durumlarını ele alarak sorunlar üzerine çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Çalışkan (2009), Kavramsal Metafor Teorisine dayalı olarak yapılan öğretimin Belçika'daki 10-12 yaş arası iki dilli çocukların ana dillerindeki figüratif dil becerilerinin gelişimine katkısı olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan doktora tez çalışmasında Kavramsal Anahtar Modeli ile ana dilde deyim öğretimi açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu farklılık, uygulama sırasında kullanılan deyimleri hatırlama konusunda ortaya çıkmıştır. Duygu Deyimlerini Hatırlama Testi'nden elde edilen veriler, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, öğrendikleri deyimleri klasik yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi hatırladığını ortaya koymuştur.

Rezzagil (2010), yaptığı yüksek lisans çalışmasında 5-8 yaş arası iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerini sesbilgisel süreçler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları ses bilgisel süreçlerde 3 grup arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur. Yaşla beraber süreçlerin değişiminde bazı süreçlerin yaşla beraber kullanımı azalırken bazı süreçlerin kullanımında yaşla beraber artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iki dilli çocukların dil değerlendirmesinde sesli fonemlerin sessiz fonemler kadar önemli olduğu da bulunmuştur.

Damar'ın (2007), "İsviçre'de Yaşayan Altı Yaş Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik Geliştirilen "Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu" Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmasında İsviçre'de yaşayan altı yaş grubu Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunun geçerli ve

güvenilir olup olmadığına bakılmış, ayrıca İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre’de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre’de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yazıcı (2007), yapmış olduğu doktora tez çalışmasında birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, Norveç’te ana dili Türkçe olan, Türkiye’de ikinci dili Türkçe olan 5-6 yaş arası iki dilli çocuklar oluşturmuştur. Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeyinde hem ana dili Türkçe olan hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Tespit edilen bu sonuçlarla, Türkçenin hem ana dili olarak hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanılmasında Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etkili olabileceği hipotezi doğrulanmıştır.

Tulu (2009), “Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi” isimli çalışmasında ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri faktörlerinin dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırmıştır. Araştırmaya katılan ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk faktörünün etkili olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan model, araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgiler, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmacının tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma yöntemi, karma yöntemdir (Tashakkori & Creswell, 2007'den aktaran Teddlie & Tashakkori, 2015, s. 8). Çalışmada yarı-karma desen kullanılmıştır. Yarı-karma desenler, iki tip nicel ve nitel verinin toplandığı ama çalışmada elde edilen bulguların ya da çıkarımların iki tipi arasında birleştirmenin az olduğu desenlerdir (Teddlie & Tashakkori, 2015, s. 171).

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Makedonya Cumhuriyeti'nde ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerilerini tespit etmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 16). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır

ve oradadır. Önemli olan onu uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1991, s. 77). Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler (Büyüköztürk vd., 2009, s. 21).

Araştırmanın nitel kısmında öğretmen görüşleri ile ilgili verilerinin toplanmasında ‘olgubilim deseni’ kullanılmıştır. “Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da aynı anlamı kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 72). Öğretmenlerin Makedonya’da Türkçe eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. “Görüşme; sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme çoğunlukla yüz yüze yapılmakta ise de telefon gibi anında ses ve resim iletilerleriyle de olabilir.” (Karasar, 1991, s. 166). “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenliğin azalması gibi dezavantajları bulunur.” (Büyüköztürk vd., 2009, s. 163).

Çalışmanın nitel kısmında Makedonya Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı değerlendirmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olaylar veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Nitel yöntemler derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân vermektedir. Analizlerde önceden belirlenmiş kategorilerin bir sınırlandırması olmaksızın gerçekleştirilen bir alan çalışması nitel araştırmanın derinliğini, açıklığını ve detaycılığını desteklemektedir (Patton, 2014, s. 14).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, Makedonya Cumhuriyeti devlet okullarının ilköğretim 7. sınıfında öğrenim gören 310 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 314 öğrenci ile çalışılmıştır, ana dilini Arnavutça olarak belirten 4 öğrenci istatistiki olarak sayıları az olduğu için çalışma grubundan çıkarılmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ilköğretim üst kademeleri hakkında genel bir tahminde bulunma, yordama yapabilme adına özellikle 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Makedonya Cumhuriyeti'nde 2008 yılında eğitim programı değişmiş ve 8 yıllık olan ilköğretim okulları, 9 yıla çıkarılmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2012-2013 eğitim öğretim yılında Makedonya'da hem 8 yıllık eğitim programına göre öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri hem de 9 yıllık eğitim programına göre öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri bulunmaktaydı. 8 yıllık eğitim programı, devam eden öğrenciler mezun olduktan sonra tamamen yürürlükten kaldırılacağı için ve müfredatı 9. yıllık eğitim programının müfredatıyla farklı olduğu için yalnızca 9 yıllık eğitim programına devam eden 7. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu Makedonya'da ilköğretim okullarında görev yapan 13 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. "Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 112). Öğretmenlerin seçiminde özellikle ilköğretim 6, 7, 8 ve 9. sınıflara Türkçe derslerine giren Türkçe öğretmenleri olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin bazı demografik özellikleri kişisel bilgi formu ile belirlenmiştir. Bu bölümde Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen veriler düzenlenerek, başlıklar hâlinde sunulmuştur. Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir. Daha sonra araştırmanın nitel boyutu ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri verilmiştir.

3.2.1. Çalışmanın Nicel Boyutunun Çalışma Grubu

Tablo 3.1

Çalışma Grubunun Yaşadığı Bölgeye ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Şehir	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kız			
	f	%	f	%	f	%
Üsküp Merkez	39	12,6	43	13,9	82	26,5
Üsküp Koliçani	10	3,2	8	2,6	18	5,8
Kalkandelen	5	1,6	5	1,6	10	3,2
Gostivar Merkez	50	16,1	49	15,8	99	31,9
Gostivar Vrapçište	17	5,5	12	3,9	29	9,4
Kırçova	5	1,6	8	2,6	13	4,2
Ohri	6	1,9	4	1,3	10	3,2
Struga	3	1,0	4	1,3	7	2,3
Debre Merkez Jupa	7	2,3	4	1,3	11	3,5
Debre Kocacık	4	1,3	7	2,3	11	3,5
Resne	12	3,9	8	2,6	20	6,5
Toplam	158	51,0	152	49,0	310	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %51'inin erkek, %49'unun kız olduğu görülmektedir. Cinsiyet bakımından öğrencilerin katılım oranları birbirine çok yakındır. Öğrencilerin yaşadıkları bölge açısından bakıldığında en yoğun katılımın %31,9 ile Gostivar Merkezden olduğu görülmektedir. %26,5 ile Üsküp Merkez ikinci sırada yer almaktadır. Üsküp Merkez'den sonra %9,4 ile Gostivar Vrapçište gelmektedir. En az katılım ise %2,3 ile Struga'dandır. Bu durum Türklerin bu bölgelerdeki yoğunluğunun farklı olması ve ailelerin Türkçe eğitim verilen sınıfları tercih edip etmemesi ile ilgilidir. En düşük katılımın olduğu Struga'da Türk ailelerin çocuklarını Arnavutça eğitim veren sınıflara yönlendirdiği ve Türkçe eğitim verilen sınıfların kapatılma durumunun olduğu bilinmektedir.

Tablo 3.2

Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim	f	%
Evet	262	84,5
Hayır	48	15,5
Toplam	310	100

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %15,5'i okul öncesi eğitim almamış, %84,5'i okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 3.3

Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Yılına Göre Dağılımı

Eğitim Yılı	f	%
0	48	15,5
1 yıl	202	65,2
2 yıl	46	14,8
3 yıl	14	4,5
Toplam	310	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %65,2'sinin 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. 2 yıl okul öncesi eğitim alanların oranı %14,8 iken 3 yıl eğitim alanların oranı %4,5'tir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı söylenebilir.

Tablo 3.4

Çalışma Grubunun Ana Dili Durumuna Göre Dağılımı

Ana Dili	f	%
Türkçe	253	81,6
Makedonca	57	18,4
Toplam	310	100

Tablo 3.4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %81,6'sının ana dilinin Türkçe, %18,4'ünün ana dilinin Makedonca olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana dili Türkçedir. Ana dili Makedonca olanlar Torbeşler olarak isimlendirilen Pomak Türkleridir. Torbeşler uzun yıllar ana dilinde yani Türkçe eğitim alamamışlar, yapılan açlık grevleri ile Türkçe eğitim hakkı kazanmışlardır. Evlerinde Makedonca konuşulan Torbeş çocuklar, okulda Türkçeyi öğrenmekte ve Türkçe eğitim görmektedirler. Araştırmada ana dilini Arnavutça olarak belirten 4 öğrenci bulunmaktadır, fakat istatistiki açıdan sayı az olduğu için bu öğrenciler çalışma grubundan çıkarılmıştır. Ana dilini Arnavutça olarak belirten bu öğrencilerin Türkçe sınıflarında eğitim görmelerinin Türk-Arnavut evliliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3.5

Çalışma Grubunun İkinci Dil Durumuna Göre Dağılımı

İkinci Dil	f	%
Yok	10	3,2
Türkçe	58	18,7
Makedonca	144	46,5
Arnavutça	98	31,6
Toplam	310	100

Tablo 3.5 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %46,5'inin ana dilden sonra kullandığı ikinci dilin Makedonca, %31,6'sının Arnavutça, %18,7'sinin Türkçe olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe, çalışma grubunun çoğunluğunun ana dili olduğu için ikinci dil durumunda en düşük yüzdeye sahiptir. İkinci dil durumunda, Makedonya'nın resmî dili olan Makedonca ilk sıradadır, ülkenin ikinci resmî dili Arnavutça ise ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin %3,2'si ikinci dillerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunlar, Debre'ye bağlı Kocacık köyünde yaşayan, sadece Türkçe bilen ve Türkçe konuşan Türk öğrencilerdir. Bölgede ikinci dil belirten birkaç öğrenci de daha önce ailesi ile köyden göç etmiş ve geri dönmüş öğrencilerdir. Kocacık köyünde lise çağına gelen öğrenciler, köy dışına okumak için çıkınca Makedonca ile karşılaşmaktadırlar. Lise çağına kadar yalnızca Türkçe bilmekte ve konuşmaktadırlar.

Tablo 3.6

Çalışma Grubunun Bildikleri Dillere Göre Dağılımı

Bildikleri Dil	f	%
Türkçe	310	100,0
Makedonca	271	87,4
Arnavutça	190	61,3
Sırpça	7	2,3
İngilizce	128	41,3
Diğer	56	18,1
Toplam	962	310

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi çalışmaya katılanların tamamı Türkçe bilmektedirler. En fazla bilinen ikinci dil %87,4 ile Makedonca, üçüncü dil ise %61,3 ile Arnavutça’dır. İngilizcenin bilinme oranı %41,3 olarak görülmektedir. Sırpça bilenlerin oranı sadece %2,3 seviyesindedir. Diğer kategorisinde Boşnakça, Fransızca, Almanca, Bulgarca, Slovakça, Arapça, İtalyanca bulunmaktadır. Bu soruda birden fazla dil işaretlenebildiğinden yüzdelerin toplamı %310 olarak görülmektedir.

Tablo 3.7

Çalışma Grubunun Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılım

Öğrenim Düzeyi	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Öğrenim Görmemiş	26	8,4	19	6,1
İlkokul	83	26,8	36	11,6
Ortaokul	117	37,7	112	36,2
Lise	66	21,3	103	33,2
Üniversite	17	5,5	38	12,3
Lisansüstü	1	0,3	2	0,6
Toplam	310	100	310	100

Tablo 3.7’de çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin %37,7’sinin annesi ortaokul mezunudur, %0,3’ünün annesi ise lisansüstü eğitim almıştır. Öğrencilerin %36,2’sinin babası ortaokul mezunu

iken %0,6'sının babasının lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Annesi herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmamış öğrencilerin oranı %8,4; babası herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmamış öğrenci oranı ise %6,1'dir. Üniversite mezunu anneler %5,5 gibi düşük bir orana sahipken, üniversite mezunu babaların oranı %12,3 ile daha yüksektir. Genel itibarıyla annelerin ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu, babaların ise ortaokul ve lise mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim oranının çok düşük olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 3.8

Çalışma Grubunun Ailedeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı

Ailedeki kişi sayısı	f	%
3 kişi	16	5,2
4 kişi	131	42,3
5 kişi	87	28,1
6 kişi	51	16,5
7 ve yukarı	25	8,0
Toplam	310	100,0

Tablo 3.8 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %42,3'ünün ailesi 4 kişiden oluşmaktadır, %5,2'sinin ailesi ise 3 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinin daha çok 4, 5, 6 kişilik olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9

Çalışma Grubunun Anne ve Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Ev Hanımı	262	84,6	-	-
İşçi	7	2,3	87	28,1
Öğretmen	10	3,2	10	3,2
Mimar	1	0,3	1	0,3
Mühendis	-	-	4	1,3
Serbest Meslek	15	4,8	116	37,4
Çiftçi	-	-	17	5,5
Doktor	2	0,6	-	-
Diğer	13	4,2	75	24,2
Toplam	310	100	310	100

Tablo 3.9 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin %84,6'sının ev hanımı, %0,3'ünün mimar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %37,4'ünün babasının serbest meslekte çalıştığı, %0,3'ünün babasının ise mimar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun annesi ev hanımıdır, herhangi bir yerde çalışmamaktadır. “Diğer” kategorisindeki anne meslekleri hemşire, bankacı, dansçı, bakanlıkta memur olarak belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun babalarının serbest meslek yaptığı, işçi oranının da yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının mesleğinde “Diğer” kategorisinde polis, eczacı, veteriner, bankacı, güvenlik görevlisi, tiyatrocı, imam, rehber meslekleri belirtilmiştir. Hem anne hem de baba mesleğinde %0,3 ile mimarlık mesleği en az yüzdeye sahiptir.

Tablo 3.10

Çalışma Grubunun Sahip Oldukları Türkçe Kitap Sayısına Göre Dağılımı

Türkçe Kitap Sayısı	f	%
Yok	29	9,4
5-10 Adet	97	31,3
11-15 Adet	58	18,7
16-20 Adet	35	11,3
21-25 Adet	19	6,1
26 ve üzeri	72	23,2
Toplam	310	100,0

Tablo 3.10 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %31,3'ünün kitaplığında 5-10 adet Türkçe kitap bulunduğu görülmektedir. %23,2'si kitaplığında 25'ten fazla Türkçe kitap bulunduğunu belirtmiştir. %6,1'inin kitaplığında 21-25 adet Türkçe kitap bulunmaktadır. Öğrencilerden “Kişisel Bilgi Formunu” doldururken ders kitapları dışında (roman, hikâye, deneme, vd.) sahip oldukları Türkçe kitap sayısını belirtmeleri istenmiştir. Evde bulunan Türkçe kitaplar daha çok ebeveynlere ait olan kitaplardır. Makedonya'da Türkçe kitap satışının pek olmadığı ve Türkçe kitapların genellikle Türkiye'den temin edildiği bilinmektedir.

3.2.2. Çalışmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu Makedonya'da ilköğretim okullarında görev yapan 13 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen veriler bu kısımda sunulmuştur.

Tablo 3.11

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	6	46,2
Kadın	7	53,8
Toplam	13	100,0

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin %46,2’si erkek, %53,8’i kadındır. Cinsiyet bakımından öğretmenlerin katılım oranları birbirine çok yakın olmakla birlikte kadın öğretmen oranı daha yüksektir.

Tablo 3.12

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Yılı	f	%
1-5 yıl	2	15,4
6-10 yıl	2	15,4
11-15 yıl	1	7,7
16-20 yıl	3	23
21 yıl ve üzeri	5	38,5
Toplam	13	100,0

Tablo 3.12 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %15,4’ünün 1-5 yıl, %15,4’ünün 6-10 yıl, %7,7’sinin 11-15 yıl, %23’ünün 16-20 yıl, %38,5’inin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.13

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Makedonya'daki Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Makedonya'da Mesleki Kıdem Yılı	f	%
1-5 yıl	2	15,4
6-10 yıl	2	15,4
11-15 yıl	1	7,7
16-20 yıl	3	23
21 ve üzeri	5	38,5
Toplam	13	100,0

Tablo 3.13 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin Makedonya'daki mesleki kıdemlerinin %15,4'ünün 1-5 yıl, %15,4'ünün 6-10 yıl, %7,7'sinin 11-15 yıl, %23'ünün 16-20 yıl, %38,5'inin 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve Makedonya'daki mesleki kıdemlerine bakıldığında aynı olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine Makedonya'da başlayıp devam ettikleri ifade edilebilir.

Tablo 3.14

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	12	92,3
Yüksek Lisans	1	7,7
Doktora	0	0
Toplam	13	100,0

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin %92,3'ü lisans, %7,7'si yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri doktora mezunu değildir.

Tablo 3.15

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Lisans Eğitimi Aldıkları Ülke Dağılımı

Lisans Eğitimi Aldıkları Ülke	f	%
Makedonya	13	100
Türkiye	0	0
Diğer	0	0
Toplam	13	100,0

Tablo 3.15'te görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin %100'ü Makedonya'da lisans eğitimi almıştır. Makedonya'da Kiril Metody Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 1976-1977 eğitim öğretim yılında açılmıştır, bu sebeple Makedonya'da görevli birçok Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Makedonya'da lisans eğitimi görme imkânı bulmuştur.

Tablo 3.16

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Durumlarına Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	0	0
Pedagoji Fakültesi	0	0
Fen Edebiyat Fakültesi	0	0
Filoloji Fakültesi	13	100
Diğer	0	0
Toplam	13	100,0

Tablo 3.16 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının Filoloji Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Çalışmada, Türkiye'de ve farklı bir ülkede lisans eğitimi almadıkları için eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 3.17

Çalışma Grubunun Nitel Boyutunu Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Türkçe Öğretmenliği	0	0
Edebiyat Öğretmenliği	0	0
Sınıf Öğretmenliği	0	0
Türk Dili ve Edebiyatı	13	100
Diğer	0	0
Toplam	13	100,0

Tablo 3.17 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının Türk Dili ve Edebiyatı mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum Makedonya’da ilköğretim ikinci kademe seviyesinde genellikle Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarının görevlendirilmesinden kaynaklanmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada Makedonya Cumhuriyeti’nde ilköğretim 7. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerileri düzeylerini tespit etmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”, “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için “Kişisel Bilgi Formu” (EK 1) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulamalar hazırlanırken daha önce araştırmacı tarafından Makedonya’da yapılan gözlemler, kaynak taramaları, ders kitapları, ders programları, alan çalışmaları dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için öğrencilerin seviyesine uygun birkaç metin seçilmiş ve metin altı soruları hazırlanmıştır. Öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları, ders kitaplarında bulunmayan metinler seçilmiştir. Hazırlanan metinler ve sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uygun bulunan metin seçimi ile metin altı sorulara son şekli verilmiştir. Öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini ölçmek için konular belirlenmiştir. Uzman görüşüne sunulan konularda gerekli

düzenlemeler yapılmıştır. Başarı testleri ve değerlendirme ölçekleri ile ilgili Makedonya'daki alan uzmanlarının da görüşleri alınmıştır.

Hazırlanan uygulama çalışmalarının öğrencilerin seviyelerine uygunluğunu tespit etmek amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılının bahar döneminde uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada Üsküp'te bulunan Tefeyyüz İlköğretim Okulunda 6.sınıfta öğrenim gören 50 Türk öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir. Pilot uygulama sonucunda başarı testlerinin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde 9 yıllık 7.sınıf öğrencileri ile tez uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Üsküp merkez, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne'de toplam 12 ilköğretim okulunda, 19 grup üzerinde 310 Türk öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

Her öğrenciye okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi, yazılı anlatım çalışması ve konuşma çalışması yaptırılmıştır. Eğitim öğretim devam ederken okulun normal ders saatlerinde uygulamalar yapılmıştır. Çalışma dört dil becerisine yönelik olduğu için genellikle her grupta öğrencilerin bir okul günü boyunca uygulamalar devam etmiştir. Araştırmacı bir aylık süreçte Makedonya'daki uygulamaları tamamlamıştır.

Uygulama kâğıtlarında öğrenciler için yönergeler yazılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından her uygulama öncesi bu yönergeler okunmuştur. Uygulamalar ders saatlerinde ve sınıf atmosferine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda Makedonya'daki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranmıştır. Taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı sorularda düzenleme yapılarak son hâlini almıştır. Makedonya'da ilköğretim okullarında görevli olan 13 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulama yapılan okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öncelikle araştırmanın amacı belirtilmiş ve katılımcılara isimlerinin hiçbir şekilde çalışmada verilmeyeceği açıklanmıştır. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda kayıt cihazı kullanılmamıştır. Ancak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılarak gerekli notlar alınmıştır. Görüşme formunda yer alan her

sorudan sonra gerekli boşluk bırakılmış, öğretmenlerin verdikleri cevaplar bu boşluklara yazılmıştır. Her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan Makedonya İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmek için, öncelikle araştırmanın ilk safhasında Makedonya Eğitim Bakanlığı program biriminden İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı temin edilmiştir. Makedonya İlköğretim Okulları Dokuz Yıllık 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doküman incelemesi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT):

Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla uzman görüşü de alınarak öğrencilerin seviyelerine uygun bir metin seçilmiştir (EK 2). Metnin, Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe Ders Kitaplarında bulunmayan bir metin olmasına dikkat edilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda öyküleyici metin seçilmiştir. Metin ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Makedonya'da uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Programı esas alınmıştır, sorular ile ilgili belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK 3).

Sorular aşağıda belirtilen kazanımlara yönelik olarak hazırlanmıştır:

- ✓ Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama
- ✓ Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama
- ✓ Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme
- ✓ Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme
- ✓ Okudukları metinde geçen kişileri faal, fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme
- ✓ Okudukları metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme
- ✓ Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme
- ✓ Okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma
- ✓ Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama
- ✓ Metnin konusunu ifade edebilme

15 adet okuduğunu anlamaya yönelik çoktan seçmeli test maddesi, 3 adet de yarı yapılandırılmış tarzda madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 3 çoktan seçmeli madde, 1 yarı yapılandırılmış madde çıkarılmıştır. Okuduğunu anlama testi 12 çoktan seçmeli madde, 2 yarı yapılandırılmış madde olarak son şeklini almıştır (EK 4).

Pilot uygulamada Makedonya’da 9 yıllık 7. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenciye “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Okuma metni öğrencilere dağıtılmış ve metin ile ilgili sorular sorulacağı belirtilerek anlayarak okumaları istenmiştir. Okunan metinler toplanmış ve sorular dağıtılmıştır. Öğrencilerden dikkatli bir şekilde soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Pilot uygulama sonucunda “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0, boş bırakılan sorular da 0 olarak puanlanmıştır. Yarı yapılandırılmış maddeler de yanlış cevaplar 0, doğru cevaplar 1 olarak puanlanmıştır (EK 5).

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi” pilot uygulama sonucu elde edilen verilere madde analizi uygulanarak her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi .19’un altında ve güçlük derecesi .70’den yüksek olan 2 maddede madde kökü ve seçenekler yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. KR₂₀ güvenirlik katsayısı madde kovaryanslarından yararlanılarak hesaplanmış ve KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0,63 olarak bulunmuştur.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{Sx^2} \right] = \frac{12}{11} \left[1 - \frac{2.52}{5.96} \right] = .$$

$$KR_{20} = 1.09 [1-0,422818]$$

$$KR_{20} = 1.09 [0,577182]$$

$$KR_{20} = 0,63$$

KR₂₀ güvenirlik katsayısı bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlık ölçüsünü veren bir güvenirlik katsayısıdır. KR₂₀ güvenirlik katsayısı aynı özelliği ölçmek için yazılan maddeler arasındaki benzerliğin veya paralelliğin bir derecesini ifade eder.

Keheo (1995), 10-15 dolayında maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR₂₀ güvenirlik katsayısının yeterli olacağı ve 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR₂₀ değerinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0,63 gibi uygun bir değer bulunmuştur.

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nin güvenilirlik geçerlik çalışmalarından sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Makedonya’da asıl uygulama yapılmıştır. Üsküp merkez, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne’de toplam 12 ilköğretim okulunda, 19 grup üzerinde 310 Türk öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

Makedonya’da 9 yıllık 7. sınıfta öğrenim gören 310 öğrenciye “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Okuma metni öğrencilere dağıtılmış ve metin ile ilgili sorular sorulacağı belirtilerek dikkatle okumaları istenmiştir. Bütün öğrencilerin metni okuyup bitirmeleri beklenmiştir. Okunan metinler toplanmış ve sorular dağıtılmıştır. Öğrencilerden dikkatli bir şekilde soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Asıl uygulama sonrasında “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0, boş bırakılan sorular da 0 olarak puanlanmıştır. Yarı yapılandırılmış maddelerde yanlış cevaplar 0, doğru cevaplar 1 olarak puanlanmıştır.

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nin alt boyutlarında alınabilecek en yüksek puanlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.18

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Alt Boyutlarından Alabilecekleri En Yüksek Puanlar

<i>Kapsam</i>	<i>Puan</i>
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama	1
Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama	1
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme	2
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme	3
Okudukları metinde geçen kişileri faal, fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme	1
Okudukları metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme	2
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme	
Okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma	1
Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama	1
Metnin konusunu ifade edebilme	1
Toplam	13

3.3.2. Dinlediğini Anlama Başarı Testi (DABT)

Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinlediğini anlama beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla uzman görüşü de alınarak birkaç metin içerisinde öğrencilerin seviyelerine uygun bir metin seçilmiştir (EK 6). Metnin, Makedonya’daki ilköğretim okullarında Türkçe ders kitaplarında bulunmayan bir metin olmasına dikkat edilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda öyküleyici bir metin seçilmiştir. Metin ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Makedonya’da uygulanan İlköğretim Türkçe Dersi Programı esas alınmış, sorular ile ilgili belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK 7).

Sorular aşağıda belirtilen kazanımlara yönelik olarak hazırlanmıştır:

- ✓ Dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık ile ilgili unsurları belirleme
- ✓ Dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme
- ✓ Dinlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme
- ✓ Dinlediklerinde anahtar kelimeleri fark etme, konusunu belirleme
- ✓ Dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme
- ✓ Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama
- ✓ Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama
- ✓ Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma

12 adet dinlediğini anlamaya yönelik çoktan seçmeli madde, 3 adet de yarı yapılandırılmış tarzda madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 çoktan seçmeli madde, 1 yarı yapılandırılmış madde çıkarılmıştır. Dinlediğini anlama testi 10 çoktan seçmeli, 2 yarı yapılandırılmış madde olarak son şeklini almıştır (EK 8).

Ön uygulamada Makedonya’da 9 yıllık 7. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenciye “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Metin okunmadan önce metin ile ilgili sorular sorulacağı belirtilerek öğrencilerden dikkatli bir şekilde dinlemeleri istenmiştir. Dinleme metni araştırmacı tarafından yüksek sesle, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunmuştur. Sorular dağıtılmış, öğrencilerden dikkatli bir şekilde soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Ön uygulama sonucunda “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”nde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0, boş bırakılan sorular da 0 olarak puanlanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular da

farklı bir puanlama yapılmış, yanlış cevaplar 0, doğru cevaplar 1 olarak puanlanmıştır (EK 9).

“Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ön uygulama sonucu elde edilen verilere madde analizi uygulanarak her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi .19’un altında ve güçlük derecesi .70’den yüksek olan 2 maddede soru kökü ve seçenekler yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. KR₂₀ güvenirlik katsayısı madde kovaryanslarından yararlanılarak hesaplanmış ve KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0,61 olarak bulunmuştur.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{Sx^2} \right] = \frac{10}{9} \left[1 - \frac{1.45}{3.23} \right] = .$$

$$KR_{20} = 1,11 [1-0,448916]$$

$$KR_{20} = 1,11 (0,551084)$$

$$KR_{20} = 0,6117$$

KR₂₀ güvenirlik katsayısı bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlık ölçüsünü veren bir güvenirlik katsayısıdır. KR₂₀ güvenirlik katsayısı aynı özelliği ölçmek için yazılan maddeler arasındaki benzerliğin veya paralelliğin bir derecesini ifade eder. Araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin KR₂₀ güvenirlik katsayısı 0,61 gibi yüksek bir değer göstermiştir.

“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”nin güvenirlik geçerlik çalışmalarından sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Makedonya’da asıl uygulama yapılmıştır. Üsküp merkez, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne’de toplam 12 ilköğretim okulunda, 19 grup üzerinde 310 Türk öğrenciye “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır.

Dinleme metni okunmadan önce metin ile ilgili sorular sorulacağı belirtilerek öğrencilerden dikkatli bir şekilde dinlemeleri istenmiştir. Metin araştırmacı tarafından yüksek sesle, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okunmuştur. Sorular dağıtılmış, yönerge okunmuş ve öğrencilerden soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Asıl uygulama sonrasında “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”nde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0, boş bırakılan sorular da 0 olarak puanlanmıştır. Yarı yapılandırılmış maddeler de yanlış cevaplar 0, doğru cevaplar 1 olarak puanlanmıştır.

“Dinlediğini Anlama Başarı Testi”nin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanlar Tablo 3.19’da verilmiştir:

Tablo 3.19

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testinden Alabilecekleri En Yüksek Puanlar

Kapsam	Puan
Dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık ile ilgili unsurları belirleme	1
Dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme	3
Dinlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme	2
Dinlediklerinde anahtar kelimeleri fark etme, konusunu belirleme	2
Dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme	1
Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama	1
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama	1
Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma	1
Toplam	12

3.3.3. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ)

Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla birkaç konu belirlenmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda 9 konu seçilmiştir. Belirlenen konular şunlardır:

- ✓ Yardımlaşmanın önemini anlatınız.
- ✓ Daha önce gezip gördüğünüz bir yeri, beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleriyle anlatınız.
- ✓ Severek oynadığınız bir oyunu detaylarıyla anlatınız.
- ✓ En büyük hayaliniz nedir? Anlatınız.
- ✓ Beğendiğiniz, sevdiğiniz, kendinize örnek aldığınız birini tanıtınız.
- ✓ Seçmek istediğiniz mesleği (niçin bu mesleği yapmak istiyorsunuz, mesleğin özellikleri neler vb.) anlatınız.
- ✓ Nasıl bir yerde yaşamak isterdiniz? Anlatınız.
- ✓ Yaşadığınız bir bayram gününü detaylarıyla anlatınız.
- ✓ Türkiye hakkında düşündüklerinizi anlatınız.

Pilot uygulamada Makedonya’da 9 yıllık 7. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenciye bu 9 yazma konusundan birini seçip serbest türde bir yazı yazmaları istenmiştir. Yönergenin ve konuların yazılı bulunduğu çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yönerge okunmuştur (EK 10). Öğrenciler istedikleri konuyu seçerek serbest türde yazı yazmışlardır.

Araştırmanın asıl uygulamasında 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Üsküp merkez, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne’de toplam 310 Türk öğrenci ön uygulamada olduğu gibi verilen 9 yazma konusundan birini seçerek serbest türde yazı yazmışlardır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçek oluşturulurken Makedonya’da uygulanan Makedonya İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2008)’nda bulunan yazma becerisi ve yazılı anlatımla ilgili kazanımlar dikkate alınmıştır. Ölçek hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılarak son şeklini almıştır. “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” “Hayır-Kısmen-Evet” seçeneklerinden oluşan likert tipi bir ölçektir (EK 11). Ölçekte 25 madde bulunmaktadır. “Hayır” seçeneği “0”, “Kısmen” seçeneği “1”, “Evet” seçeneği “2” olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin puanlayıcı güvenirliğine bakmak için 76 öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı üç alan uzmanı tarafından okunmuş, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”ne göre puanlanmıştır.

Üç puanlayıcının “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” puanları arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için puanlar, SPSS programına girilmiş ve 3 puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı (interclasscorrelationcoefficient) 0.974 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuç 0.70’in üzerinde olduğu için, değerlendirme ölçeğinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Şencan, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Ölçeğin güvenirliği tespit edildikten sonra 310 öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı araştırmacı tarafından okunmuş ve “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları ve içeriği şu şekildedir:

a) Kâğıt Düzeni ve Yazı

- Kâğıt kenarlarında uygun boşluk bırakılmıştır. (2,5 cm kadar)
- Satırlar düzgündür.
- Kelimeler, satırlar ve paragraflar arasında uygun boşluk bırakılmıştır.
- Yazı düzgün ve okunaklı bir şekilde yazılmıştır.

b) Başlık

- Başlık vardır.
- Başlık konuya uygundur, kısa ve dikkat çekicidir.

c) Plan

- Giriş bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.
- Gelişme bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.
- Sonuç bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.
- Düşünceler ve olaylar mantıki bir sıra izlemektedir.

d) Konu

- Konu, mantıksal bir bütünlük içerisinde işlenmiştir. (Konu dışına çıkılmamıştır.)
- Konu farklı boyutlarıyla ele alınmıştır.
- Örnekler ve olaylar konuya, içeriğe uygundur.

e) Ana Fikir

- Ana fikir açıkça belirtilmiştir. (Verilmek istenen ana fikre-mesaja ulaşılmıştır.)
- Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmiştir.

f) Dil ve 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 tekrardan kaçınılmıştır.
- Amaç-sonuç ilişkisi kurulmuştur.
- Sebep-sonuç ilişkisi kurulmuştur.
- Cümle kuruluşları (söz dizimi) dil bilgisi kurallarına uygundur.

g) İmla ve Noktalama

- 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, virgül, iki nokta, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, kesme işareti, yay ayraç)

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanlar Tablo 3.20’de verilmiştir:

Tablo 3.20

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınabilecek En Yüksek Puanlar

<i>Boyut</i>	<i>Puan</i>
Kâğıt düzeni ve yazı	8
Başlık	3
Plan	8
Konu	6
Ana fikir	4
Dil ve anlatım	16
İmla ve noktalama	4
Toplam	49

3.3.4. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ)

Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin konuşma beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla alınan uzman görüşleri doğrultusunda 9 konu belirlenmiştir. Belirlenen konular şu şekildedir:

- ✓ Eğer size bir hak verilseydi dünyada neleri değiştirmeyi ve neler yapmayı isterdiniz?
- ✓ Çevre kirliliğini önlemek için neler yapmak gerekir? Anlatınız.
- ✓ Severek izlediğiniz bir filmi sizi en çok etkileyen yönleriyle kısaca anlatınız.
- ✓ Annenize olan sevginizi anlatınız.

- ✓ Başınızdan geçen üzücü bir olayı anlatınız.
- ✓ Sevdiğiniz bir spor dalını ve spor yapmanın faydalarını anlatınız.
- ✓ Yaşadığınız şehri iyi ve kötü yönleriyle anlatınız.
- ✓ Bir kuş olduğunuzu düşününüz; nerelere gitmek isteyeceğinizi sebepleriyle anlatınız.
- ✓ Beğendiğiniz bir kitabı anlatınız.

Pilot uygulamada Makedonya’da Üsküp Tefeyyüz İlköğretim Okulu 9 yıllık 7. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerden, daha önce belirlenmiş 9 konudan birini seçip “3 dakikalık” konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrencilere yönergenin ve konuların bulunduğu çalışma kâğıdı dağıtılmıştır (EK 12). Araştırmacı tarafından yönerge okunmuştur. Öğrenciler istedikleri konuyu seçmiş ve konu ile ilgili konuşma yapmışlardır. Öğrenciler konuşurken araştırmacı tarafından jest ve mimikleri, beden dilini değerlendirebilmek için video çekimi yapılmak istenmiştir. Öğrenciler kamera karşısında utanıp konuşmak istemedikleri için sadece ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Araştırmanın asıl uygulamasında 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Üsküp merkez, Koliçani Köyü (Üsküp), Kalkandelen, Gostivar, Vrapçište, Kırçova, Ohri, Struga, Merkez Jupa (Debre), Kocacık Köyü (Debre), Resne’de toplam 310 Türk öğrenci ön uygulamada olduğu gibi verilen 9 konudan birini seçerek konuşma yapmışlardır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı araştırmacı tarafından tutulmuş ve her öğrenciye aynı mesafede yaklaştırılmıştır.

Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçek oluşturulurken Makedonya’da uygulanan 2008 Makedonya İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan konuşma ve konuşma becerisine yönelik kazanımlar esas alınmıştır. Ölçek hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılarak son şeklini almıştır. “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” “Hayır-Kısmen-Evet” seçeneklerinden oluşan likert tipi bir ölçektir (EK 13). Ölçekte 27 madde bulunmaktadır. “Hayır” seçeneği “0”, “Kısmen” seçeneği “1”, “Evet” seçeneği “2” olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin puanlayıcı güvenirliğine bakmak için 75 öğrencinin konuşması üç alan uzmanı tarafından dinlenip “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ne göre puanlanmıştır.

Üç puanlayıcının konuşma ölçeği değerlendirme puanları arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için puanlar, SPSS programına girilmiş ve 3 puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı (interclasscorrelationcoefficient) 0.951 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuç 0.70’in üzerinde olduğu için, değerlendirme ölçeğinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Şencan, 2005).

Ölçeğin güvenirliği tespit edildikten sonra 310 öğrencinin konuşması dinlenmiş ve “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları ve içeriği şu şekildedir:

a) Konuşmaya Başlama (Konuşmanın Giriş Bölümü)

- Hedef kitleye uygun hitap ifadeleri kullanmıştır.
- Konuşmaya, konuya uygun bir giriş yapmıştır.
- Konuşma amacını ifade etmiştir.

b) Konuşmanın Gelişme Bölümü

- 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.

c) Konuşmanın Sonuç Bölümü

- Konuyu uygun bir sonuca bağlamıştır.
- Konuyu özetlemiştir.
- Konuşmasını uygun ifadelerle bitirmiştir. (Teşekkür ederim, görüşmek üzere, vb.)

d) 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.

e) Ses, Vurgu ve Tonlama

- Konuşurken nefesini doğru ayarlamıştır.
- İşitilebilir bir sesle konuşmuştur.
- Kelimeleri doğru telaffuz etmiştir.
- Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmıştır.

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanlar Tablo 3.21’de verilmiştir:

Tablo 3.21

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınabilecek En Yüksek Puanlar

<i>Boyut</i>	<i>Puan</i>
Konuşmaya başlama	6
Konuşmanın gelişme bölümü	14
Konuşmanın sonuç bölümü	6
Dil ve anlatım	20
Ses, vurgu ve tonlama	8
Toplam	54

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Makedonya’da Türkçe eğitim ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınıp yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir (EK 14). Görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel

bilgilerini belirlemeye yönelik sorular; ikinci bölümde Makedonya’da Türkçe eğitime, ders işlenişine, karşılaşılan sorunlara yönelik sorular yer almaktadır.

İlk bölümde katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı gibi bilgileri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

İkinci bölümde şu sorular yer almaktadır:

- Türkçe derslerinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları hangi yönlerden yeterli, hangi yönlerden yetersizdir?
- Eski program ve yeni program arasında en belirgin farklılık nedir?
- Türkçe dersinde en çok hangi konuyu anlatırken zorlanıyorsunuz?
- Öğrencilerin Makedonca bilmeleri Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin hangisinde daha çok etkisini gösteriyor? (Olumlu ve olumsuz yönleri)
- Türkçe derslerinde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
- Bu maddeler ile elde edilen veriler belirlenen temalara göre uygun şekilde kodlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin OABT, DABT, YADÖ ve KBDÖ aldıkları puanların analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Analiz kapsamında güvenilirlik analizi, frekans tabloları, betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyant analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır. İki bağımsız gruptan oluşan değişkenlere ilişkin yapılan analizlerde bağımsız örneklem t-testi kullanılırken, üç ve daha fazla gruba sahip karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene testi kullanılırken, tek yönlü ANOVA’da ikili karşılaştırmalar için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında $\alpha=0,01$ veya $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeylerinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. “Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz aşamaları (betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması) göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler 3 uzman tarafından belirlenen temalara uygun şekilde kodlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, sorulara verilen cevaplardan birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Makedonya İlköğretim Okulları Dokuz Yıllık 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doküman incelemesi aşamalarına (dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma) dikkat edilerek değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde frekans tabloları, yüzdeler, tanımlayıcı istatistikler ve test sonuçları verilerek araştırma problemlerine cevaplar aranmıştır.

A. Araştırmanın Nicel Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

4.1 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

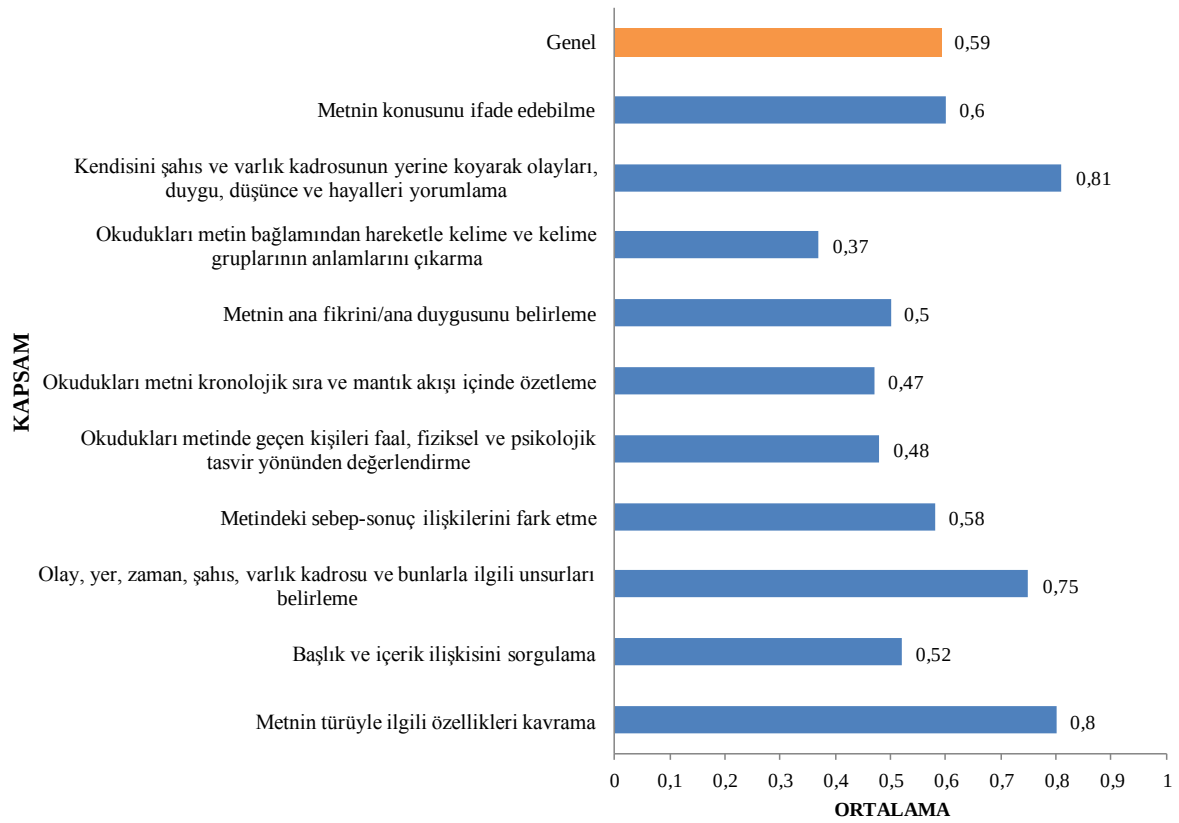
Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden aldıkları toplam puan ve boyut ortalamaları dikkate alınarak betimlenmiştir. Betimsel analiz sonuçları Tablo 4. 1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Düzeyleri

<i>Kapsam</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>S</i>
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama	310	,80	,40
Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama	310	,52	,50
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme	310	,75	,32
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme	310	,58	,31
Okudukları metinde geçen kişileri faal, fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme	310	,48	,50
Okudukları metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme	310	,47	,38
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme	310	,50	,50
Okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma	310	,37	,48
Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama	310	,81	,39
Metnin konusunu ifade edebilme	310	,60	,49
Toplam	310	,59	,20

Tablo 4.1'deki ortalamalar sütununda ($\bar{X}$) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin düzeyleri görülmektedir. Toplam puan olarak bakıldığında düzeyin 0,59 ortalamaya sahip olduğu yani okuduğunu anlama becerilerine ilişkin düzeyin yaklaşık %60 seviyesinde olduğu görülmektedir. Kapsam içeriklerine bakıldığında öğrencilerin “kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama” ve “metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama” düzeylerinin diğer içeriklere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. “olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme” içeriği 0,75; “metnin konusunu ifade edebilme” içeriği 0,60; “metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme” içeriği 0,58; “başlık ve içerik ilişkisini sorgulama” içeriği 0,52; “metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme” içeriği 0,50; “okudukları metinde geçen kişileri faal, fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme” içeriği 0,48; “okudukları metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme” içeriği 0,47 ortalama düzeyine sahiptir. Diğer yandan “okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Şekil 1).



Şekil1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Düzeyleri

4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	158	,58	,20	-1,34	,181
Kız	152	,61	,21		

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(358)}=-1,34$; $p>0,05$]. Yani, cinsiyet

öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu durum ortalama değerlerden de anlaşılmaktadır.

4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4. 3

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	262	,60	,21	1,46	,144
Hayır	48	,55	,20		

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(358)}=1,46$; $p>0,05$]. Yani, okul öncesi eğitim alıp almama durumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Tablodan ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ana Diline Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Ana Dili	N	$\bar{X}$	S	t	p
Türkçe	253	,61	,20	3,87**	,000
Makedonca	57	,50	,20		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(358)}=3,87$; $p < 0,01$]. Ana dili öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Makedonca olan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Ancak ikinci dili olmayan 10 öğrenci bu analize dâhil edilmemiştir. ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4. 5

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İkinci Dile Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İkinci Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Türkçe	58	,50	,20	10,54	0,00	T-M
Makedonca	144	,64	,21			T-A
Arnavutça	98	,59	,18			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,357)}=10,54$; $p < 0,01$]. Yani, ikinci dil

öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ikinci dili Makedonca veya Arnavutça olan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ana dilinin Makedonca olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4. 6

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
1- İlkokul mezunu ve altı	55	,50	,20	11,50	0,00	1-4
2- Ortaokul mezunu	112	,59	,18			2-4
3- Lise mezunu	103	,59	,22			3-4
4- Üniversite ve üstü	40	,73	,16			

* $p < 0,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(3,356)}=11,50$; $p < 0,01$]. Yani, babalarının eğitim durumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde babasının eğitim durumu üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin diğer öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4. 7

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
1- İlkokul mezunu ve altı	109	,54	,21	8,41	0,00	1-3
2- Ortaokul	117	,59	,19			
3- Lise ve üstü	84	,66	,19			

* $p < 0,05$

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,357)}=8,41$; $p < 0,01$]. Annelerinin eğitim durumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde annesinin eğitim durumu lise ve üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin annesi okul mezunu olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğrencilerin anne eğitim durumları yükseldikçe okuduğunu anlama başarı puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

4.2.1.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri, Dinlediğini Anlama

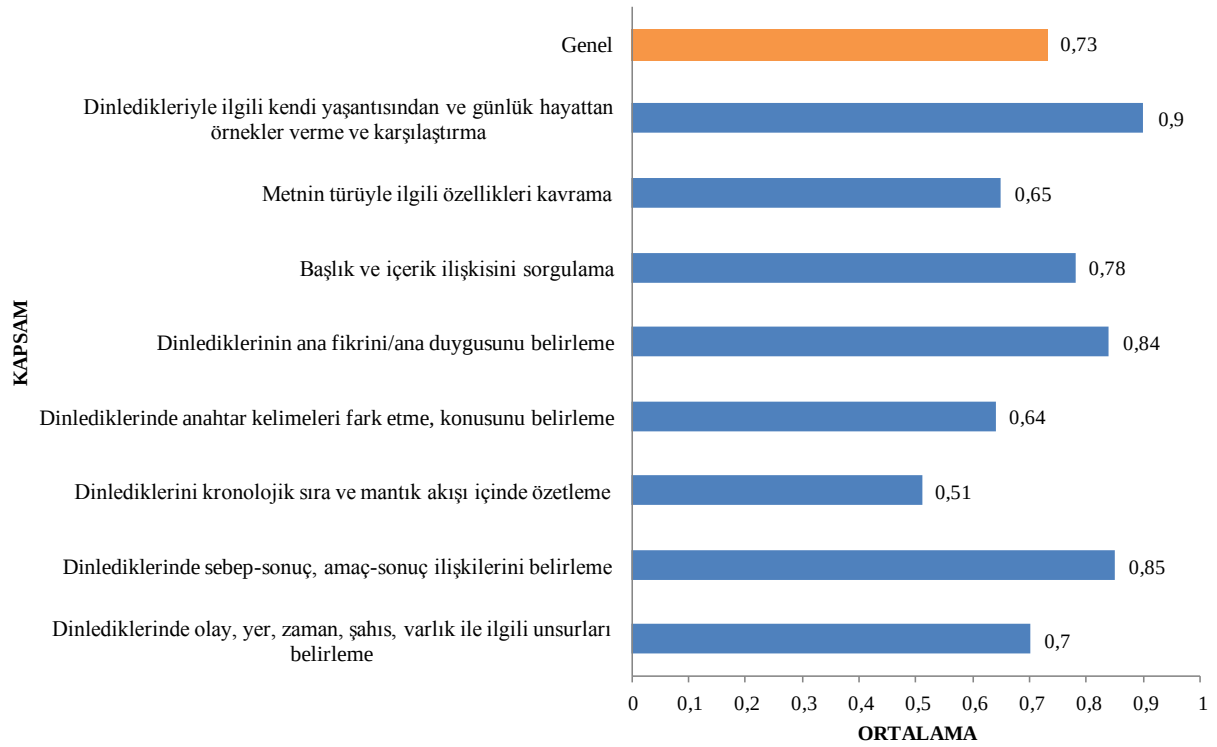
Başarı Testi’nden aldıkları toplam puan ve boyut ortalamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin DABT’den aldıkları toplam puana göre hesaplanan ortalama puanlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Düzeyleri

<i>Kapsam</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>S</i>
Dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ile ilgili unsurları belirleme	310	,70	,21
Dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme	310	,85	,06
Dinlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme	310	,51	,17
Dinlediklerinde anahtar kelimeleri fark etme, konusunu belirleme	310	,64	,14
Dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme	310	,84	,13
Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama	310	,78	,17
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama	310	,65	,23
Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma	310	,90	,09
Toplam	310	,73	,04

Tablo 4.8’de ortalamalar sütununda ($\bar{X}$) öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin düzeyleri görülmektedir. Toplam puan açısından bakıldığında düzeyin 0,73 ortalamaya sahip olduğu yani dinlediğini anlama becerilerine ilişkin düzeyin yaklaşık %73 düzeyinde olduğu görülmektedir. Kapsam içeriklerine bakıldığında öğrencilerin “dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma” düzeylerinin diğer içeriklere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bunu ikinci en yüksek düzey olarak “dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme” içeriği takip etmektedir. “dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme” içeriği 0,84; “Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama” içeriği 0,78; “dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ile ilgili unsurları belirleme” içeriği 0,70; “metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama” içeriği 0,65; “dinlediklerinde anahtar kelimeleri fark etme, konusunu belirleme” içeriği 0,64 ortalama düzeyine sahiptir. Diğer yandan “dinlediklerinde kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Düzeyleri

4.2.2.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4. 9

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Erkek	158	,72	,19	-0,51	,614
Kız	152	,73	,21		

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(358)}=-0,51$; $p>0,05$]. Yani, cinsiyet

öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu durum ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olmasından da anlaşılmaktadır.

4.2.3. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	t	p
Evet	262	,74	,19	2,41	,02
Hayır	48	,65	,24		

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(358)}=2,41$; $p<0,05$]. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Ana Diline Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Ana Dili	N	$\bar{X}$	S	t	p
Türkçe	253	,76	,18	6,11	,000
Makedonca	57	,59	,22		

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$t_{(358)}=6,11$; $p<0,01$]. Ana dili öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Makedonca olan öğrencilere göre dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ana dili, çocuğun bilişsel yetilerinin gelişmesi, olgunlaşması açısından büyük önem taşımaktadır, çocuk çevresini, olayları ve durumları ana diliyle daha üst seviyede anlamlandırmaktadır.

4.2.5. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA uygulanmıştır. Ancak ikinci dili olmayan 10 öğrenci bu analizin kapsamı dışında bırakılmıştır. ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin İkinci Dile Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İkinci Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Türkçe	58	,59	,22	23,79	0,00	T-M
Makedonca	144	,79	,18			T-A
Arnavutça	98	,74	,16			

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,357)}=23,79$; $p<0,01$]. İkinci dil öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ikinci dili Makedonca veya Arnavutça olan öğrencilere göre dinlediğini anlama becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. İkinci dili Makedonca olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum ikinci dili Makedonca olan öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olması ile açıklanabilir.

4.2.6.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on üçüncü alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4. 13

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
1- İlkokul mezunu ve altı	55	,60	,23	16,75	0,00	1-3
2- Ortaokul mezunu	112	,71	,19			1-4
3- Lise mezunu	103	,77	,17			2-4
4- Üniversite ve üstü	40	,85	,14			

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(3,356)}=16,75$; $p<0,01$]. Yani, babalarının eğitim durumu öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde babasının eğitim durumu üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin babası okul mezunu olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrencilerle babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, babasının eğitim durumu lise olan öğrencilerin

dinlediğini anlama becerilerinin babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Yani babasının eğitim durumu arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinin de arttığı söylenebilir.

4.2.7. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dördüncü alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14

Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
1- İlkokul mezunu ve altı	109	,66	,23	15,62	0,00	1-2
2- Ortaokul	117	,73	,18			1-3
3- Lise ve üstü	84	,81	,13			2-3

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,357)}=15,62$; $p<0,01$]. Yani, annelerinin eğitim durumu öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde annesinin eğitim durumu ortaokul ve üstü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin annesi okul mezunu olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Annenin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama seviyeleri de artmaktadır.

4.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

4.3.1. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on beşinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri, Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puana ve alt boyutlara göre hesaplanan ortalama puanlar Tablo 4.15’te sunulmuştur.

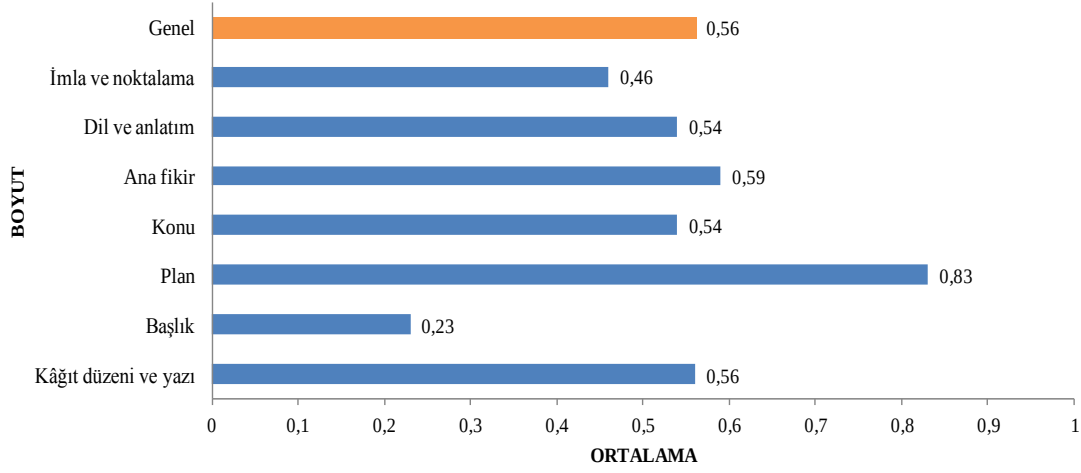
Tablo 4. 15

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Kâğıt düzeni ve yazı	310	,56	,41
Başlık	310	,23	,54
Plan	310	,83	,48
Konu	310	,54	,36
Ana fikir	310	,59	,31
Dil ve anlatım	310	,54	,34
İmla ve noktalama	310	,46	,48
Toplam	310	,56	,30

Tablo 4.15’te ortalamalar sütununda ($\bar{X}$) öğrencilerin yazılı becerilerine ilişkin düzeyleri görülmektedir. Toplam puana bakıldığında düzeyin 0,56 ortalamaya sahip olduğu yani yazılı anlatım becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen” düzeyinin yani 1 puanın altında olduğu görülmektedir. Bu durum yazılı anlatıma ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. İçeriklere bakıldığında öğrencilerin “plan” düzeylerinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu dikkat çekmekle birlikte yine de ortalama değer olan 1’in altında olduğu görülmektedir. “ana fikir” boyutu 0,59; “kâğıt düzeni ve yazı” boyutu 0,56; “konu” boyutu 0,54; “dil ve anlatım” boyutu 0,54; “imla ve noktalama” boyutu 0,46 ortalama

düzeyine sahiptir. Diğer yandan “başlık” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Düzeyleri

4.3.2. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on altıncı alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4. 16

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

İçerik	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kâğıt düzeni ve yazı	Erkek	158	,47	,40	-3,92	0,00
	Kız	152	,65	,41		
Başlık	Erkek	158	,22	,53	-0,20	0,84
	Kız	152	,24	,54		
Plan	Erkek	158	,77	,43	-2,39*	0,02
	Kız	152	,90	,53		
Konu	Erkek	158	,49	,30	-2,56*	0,01
	Kız	152	,59	,40		
Ana fikir	Erkek	158	,53	,26	-3,29	0,00
	Kız	152	,64	,35		
Dil ve anlatım	Erkek	158	,48	,32	-3,20	0,00
	Kız	152	,60	,36		
İmla ve noktalama	Erkek	158	,38	,45	-3,17	0,00
	Kız	152	,55	,49		
Toplam	Erkek	158	,50	,27	-3,73	0,00
	Kız	152	,63	,31		

Tablo 4.16 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan ortalamasına bakıldığında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(358)}=-3,73$; $p<0,01$]. Ortalama değerler incelendiğinde kızların yazılı anlatım becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Boyutlar incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı” bakımından cinsiyete göre farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(358)}=-3,92$; $p<0,01$]. Ortalama değerleri incelendiğinde kızların kâğıt düzeni ve yazı bakımından erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Başlık boyutu bakımından değerlendirildiğinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(358)}=-0,20$; $p>0,05$]. Yani başlık düzeni üzerinde cinsiyetin önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

“Plan” boyutu açısından incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$t_{(358)}=-2,39$; $p<0,01$]. Ortalama değerler de dikkate alınırsa kızların erkeklere göre yazı yazarken daha planlı olduğu söylenebilir.

“Konu” boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-2,56$; $p<0,01$]. Ortalama değerler dikkate alındığında konu düzeni bakımından kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Ana fikir” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise yine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-3,29$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden de görüldüğü gibi ana fikri oluşturmada kızlar daha başarılıdır.

“Dil ve anlatım” boyutu bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(358)}=-3,20$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere göre dil ve anlatım konusunda yine kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

“İmla ve noktalama” boyutuna göre de cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-3,17$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere göre imla ve noktalama açısından kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tüm boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde hem kız hem de erkelerin “başlık” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “plan” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde ettikleri söylenebilir.

4.3.3. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on yedinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testine ilişkin bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

İçerik	Okul Öncesi Eğ.	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kâğıt düzeni ve yazı	Evet	262	,58	,42	2,22*	0,03
	Hayır	48	,46	,33		
Başlık	Evet	262	,23	,54	0,02	0,98
	Hayır	48	,23	,54		
Plan	Evet	262	,82	,47	-1,06	0,29
	Hayır	48	,90	,55		
Konu	Evet	262	,53	,35	-1,41	0,16
	Hayır	48	,60	,36		
Ana fikir	Evet	262	,58	,29	-1,20	0,23
	Hayır	48	,64	,41		
Dil ve anlatım	Evet	262	,52	,33	-1,91	0,06
	Hayır	48	,63	,42		
İmla ve noktalama	Evet	262	,46	,47	-0,58	0,56
	Hayır	48	,50	,54		
Toplam	Evet	262	,56	,29	-0,93	0,35
	Hayır	48	,60	,35		

* $p < 0,05$

Tablo 4.17 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(358)} = -0,93$; $p > 0,05$]. Ortalama değerler incelendiğinde de değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Boyutlar incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı” bakımından okul öncesi eğitim durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(358)} = 2,22$; $p < 0,05$]. Ortalama değerleri incelendiğinde okul öncesi eğitim alanların kâğıt düzeni ve yazı bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Başlık” boyutu bakımından değerlendirildiğinde ise okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$t_{(358)} = 0,02$; $p > 0,05$]. Yani başlık düzeni üzerinde okul öncesi eğitimin önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

“Plan” boyutu açısından incelendiğinde de okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$t_{(358)}=-1,06$; $p>0,05$].

“Konu” boyutunda da okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(358)}=-1,41$; $p>0,05$]. Ortalama değerler dikkate alındığında değerlerin birbirine yakın olduğu görülebilir.

“Ana fikir” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise yine okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(358)}=-1,20$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” boyutu bakımından okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(358)}=-1,91$; $p>0,05$].

“İmla ve noktalama” boyutu açısından da anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(358)}=-0,58$; $p>0,05$].

Tüm boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerde “başlık” boyutu bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “plan” boyutu açısından ise diğer boyutlara göre daha yüksek başarı elde ettikleri söylenebilir.

4.3.4. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on sekizinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ana dili değişkeninin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini belirleyen t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4. 18

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ana Diline Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

İçerik	Ana dili	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kâğıt düzeni ve yazı	Türkçe	253	,59	,42	2,75*	0,01
	Makedonca	57	,43	,36		
Başlık	Türkçe	253	,26	,57	2,77*	0,01
	Makedonca	57	,10	,36		
Plan	Türkçe	253	,92	,45	6,89	0,00
	Makedonca	57	,46	,46		
Konu	Türkçe	253	,59	,34	6,25	0,00
	Makedonca	57	,29	,30		
Ana fikir	Türkçe	253	,62	,31	4,77	0,00
	Makedonca	57	,41	,29		
Dil ve anlatım	Türkçe	253	,58	,33	4,96	0,00
	Makedonca	57	,34	,33		
İmla ve noktalama	Türkçe	253	,51	,48	3,89	0,00
	Makedonca	57	,25	,42		
Toplam	Türkçe	253	,61	,28	6,38	0,00
	Makedonca	57	,35	,28		

* p<0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(358)}=6,38$; $p<0,01$]. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olanların yazılı anlatım becerilerinin ana dili Makedonca olanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Boyutlar incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı” bakımından ana diline göre farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(358)}=2,75$; $p<0,01$]. Ortalama değerleri incelendiğinde ana dili Türkçe olanların kâğıt düzeni ve yazı bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Özellikle yazı karakteri bakımından düşünüldüğünde ana dili Makedonca olan öğrencilerin Makedonca hem Latin harfleri ile hem de Kiril harfleri ile yazıldığı için Latin harflerini düzgün yazamadıkları söylenebilir.

“Başlık” boyutu bakımından değerlendirildiğinde de ana diline göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(358)}=2,77$; $p<0,01$]. Ortalama değerleri incelendiğinde ana dili Türkçe olanların “Başlık” bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Plan” boyutu açısından incelendiğinde ana diline göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$t_{(358)}=6,89$; $p<0,01$]. Ortalama değerler de dikkate alınırsa ana dili Türkçe olanların diğerlerine göre daha planlı olduğu söylenebilir.

“Konu” boyutunda da ana diline göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=6,25$; $p<0,01$]. Ortalama değerler dikkate alındığında konu düzeni bakımından ana dili Türkçe olanların diğerlerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Ana fikir” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=4,77$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden de görüldüğü gibi ana fikri oluşturmada ana dili Türkçe olanlar daha başarılıdır.

“Dil ve anlatım” boyutu bakımından ana diline göre anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(358)}=4,96$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere göre dil ve anlatım konusunda yine ana dili Türkçe olanların daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

“İmla ve noktalama” boyutuna göre de ana diline göre anlamlı farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-3,89$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere göre imla ve noktalama açısından ana dili Türkçe olanların diğerlerine göre daha dikkatli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tüm boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde ana dili Türkçe veya Makedonca olanlarda “başlık” boyutu bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “plan” boyutu açısından ise diğer boyutlara göre daha yüksek başarı elde ettikleri söylenebilir.

4.3.5. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dokuzuncu alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. İkinci dili olmadığını belirten 10 öğrenci bu analizin dışında bırakılmıştır. İkinci dil değişkeninin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İkinci Dile Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İçerik	İkinci Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Kâğıt düzeni ve yazı	Türkçe	58	,42	,36	4,87	0,01	T-M
	Makedonca	144	,62	,43			T-A
	Arnavutça	98	,58	,42			
Başlık	Türkçe	58	,09	,36	3,72	0,03	T-M
	Makedonca	144	,31	,61			T-A
	Arnavutça	98	,20	,51			
Plan	Türkçe	58	,46	,45	27,35	0,00	T-M
	Makedonca	144	,97	,48			T-A
	Arnavutça	98	,82	,38			
Konu	Türkçe	58	,29	,30	21,49	0,00	T-M
	Makedonca	144	,63	,38			T-A
	Arnavutça	98	,54	,28			
Ana fikir	Türkçe	58	,41	,28	14,29	0,00	T-M
	Makedonca	144	,66	,34			T-A
	Arnavutça	98	,56	,24			
Dil ve anlatım	Türkçe	58	,34	,33	15,92	0,00	T-M
	Makedonca	144	,63	,33			T-A
	Arnavutça	98	,53	,31			
İmla ve noktalama	Türkçe	58	,24	,42	9,40	0,00	T-M
	Makedonca	144	,56	,48			T-A
	Arnavutça	98	,46	,47			
Toplam	Türkçe	58	,34	,28	25,25	0,00	T-M
	Makedonca	144	,65	,29			T-A
	Arnavutça	98	,55	,25			

Tablo 4.19 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2,357)}=25,25$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili

Türkçe olanların yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Boyutlar incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı” bakımından ikinci dile göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2,357)}=4,87$; $p<0,05$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olanların kâğıt düzeni ve yazı bakımından diğerlerine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

“Başlık” boyutu bakımından değerlendirildiğinde de ikinci dile göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$F_{(2,357)}=3,72$; $p<0,05$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olanların “Başlık” bakımından diğerlerine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

“Plan” boyutu açısından incelendiğinde ikinci dile göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$F_{(2,357)}=27,35$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alınırrsa ikinci dili Türkçe olanların diğerlerine göre daha yetersiz olduğu söylenebilir.

“Konu” boyutunda da ikinci dile göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=21,49$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alındığında konu düzeni bakımından ikinci dili Türkçe olanların düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

“Ana fikir” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=14,29$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarında görüldüğü gibi ana fikri oluşturmada ikinci dili Türkçe olanlar daha başarısızdır.

“Dil ve anlatım” boyutu bakımından ikinci dile göre anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(2,357)}=15,92$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre dil ve anlatım konusunda yine ikinci ana dili Türkçe olanların daha başarısız olduğu sonucuna varılabilir.

“İmla ve noktalama” boyuta göre de ikinci dile göre anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=9,40$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre imla ve noktalama açısından ikinci dili Türkçe olanların diğerlerine göre daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tüm boyutlara ilişkin ortalamalar “başlık” boyutu bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “plan” boyutu açısından ise diğer boyutlara göre daha yüksek başarı elde edildiği söylenebilir.

4.3.6. Yirminci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirminci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Babalarının eğitim durumunun yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4. 20

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İçerik	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Kâğıt düzeni ve yazı	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,40	,36	3,49	0,02	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,60	,41			1-3
	3- Lise mezunu	103	,60	,46			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,57	,33			
Başlık	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,15	,44	2,60	0,06	-
	2- Ortaokul mezunu	112	,17	,48			
	3- Lise mezunu	103	,27	,57			
	4- Üniversite ve üstü	40	,41	,68			
Plan	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,54	,43	11,22	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,82	,47			1-3
	3- Lise mezunu	103	,93	,45			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	1,02	,50			
Konu	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,33	,30	11,90	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,52	,30			1-3
	3- Lise mezunu	103	,60	,37			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,72	,38			
Ana fikir	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,45	,30	10,16	0,00	1-3
	2- Ortaokul mezunu	112	,55	,29			1-4
	3- Lise mezunu	103	,62	,31			2-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,78	,32			3-4
Dil ve anlatım	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,35	,32	9,85	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,52	,34			1-3
	3- Lise mezunu	103	,59	,32			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,70	,35			
İmla ve noktalama	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,21	,38	8,67	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,48	,49			1-3
	3- Lise mezunu	103	,50	,47			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,68	,45			
Toplam	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,37	,26	13,73	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,55	,29			1-3
	3- Lise mezunu	103	,62	,29			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,71	,28			

Tablo 4.20 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3,356)}=13,73$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İçerikler incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı” bakımından babalarının eğitim durumlarına göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3,358)}=3,49$; $p<0,05$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların kâğıt düzeni ve yazı bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Başlık” içeriği bakımından değerlendirildiğinde ise babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(3,356)}=2,60$; $p>0,05$].

“Plan” içeriği açısından incelendiğinde babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$F_{(3,356)}=11,22$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alınırsa babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların diğerlerine göre daha planlı olduğu söylenebilir.

“Konu” içeriğinde de babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(3,356)}=11,90$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alındığında konu düzeni bakımından babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Ana fikir” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(3,356)}=10,16$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarından anlaşıldığı üzere babaların eğitim düzeyi arttıkça ana fikri oluşturmada daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Dil ve anlatım” içeriği bakımından babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(3,356)}=9,85$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre dil ve anlatım konusunda babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

“İmla ve noktalama” içeriğine göre de babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(3,356)}=8,67$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere ve son sütunda yer alan çoklu

karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre imla ve noktalama açısından babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tüm içeriklere ilişkin ortalamalar “başlık” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olunduğu, “plan” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde edildiği söylenebilir.

4.3.7. Yirmi Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi birinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Annelerinin eğitim durumunun yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4. 21

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İçerik	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Kâğıt düzeni ve yazı	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,44	,38	7,05	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,62	,43			1-3
	3- Lise ve üstü	84	,63	,40			
Başlık	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,23	,54	0,65	0,52	-
	2- Ortaokul	117	,19	,50			
	3- Lise ve üstü	84	,28	,58			
Plan	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,62	,48	19,58	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,91	,43			1-3
	3- Lise ve üstü	84	1,00	,46			
Konu	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,40	,34	15,31	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,58	,32			1-3
	3- Lise ve üstü	84	,65	,36			
Ana fikir	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,49	,28	11,51	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,60	,31			1-3
	3- Lise ve üstü	84	,70	,32			
Dil ve anlatım	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,40	,33	14,95	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,59	,33			1-3
	3- Lise ve üstü	84	,64	,32			
İmla ve noktalama	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,31	,41	9,00	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,53	,49			1-3
	3- Lise ve üstü	84	,57	,50			
Toplam	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,43	,29	19,52	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	,61	,28			1-3
	3- Lise ve üstü	84	,67	,28			

Tablo 4.21 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2,357)}=19,52$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları

incelendiğinde annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İçerikler incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı” bakımından annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2,357)}=7,05$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların kâğıt düzeni ve yazı bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Başlık” içeriği bakımından değerlendirildiğinde ise annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(2,357)}=0,65$; $p>0,05$].

“Plan” içeriği açısından incelendiğinde annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$F_{(2,357)}=19,58$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alınırsa annelerinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların diğerlerine göre daha planlı olduğu söylenebilir.

“Konu” içeriğinde de annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=15,31$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alındığında konu düzeni bakımından annelerinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Ana fikir” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=11,51$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarında görüldüğü gibi annelerin eğitim düzeyi arttıkça ana fikri oluşturmada daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Dil ve anlatım” içeriği bakımından annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(2,357)}=14,95$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre dil ve anlatım konusunda annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

“İmla ve noktalama” içeriğine göre de annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=9,00$; $p<0,01$]. Ortalama değerlere ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarına göre imla ve noktalama açısından annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tüm içeriklere ilişkin ortalamalara bakıldığında “başlık” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “plan” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde edildiği söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

4.4.1.Yirmi İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi ikinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puana göre hesaplanan ortalama puanlar ve boyut ortalamaları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

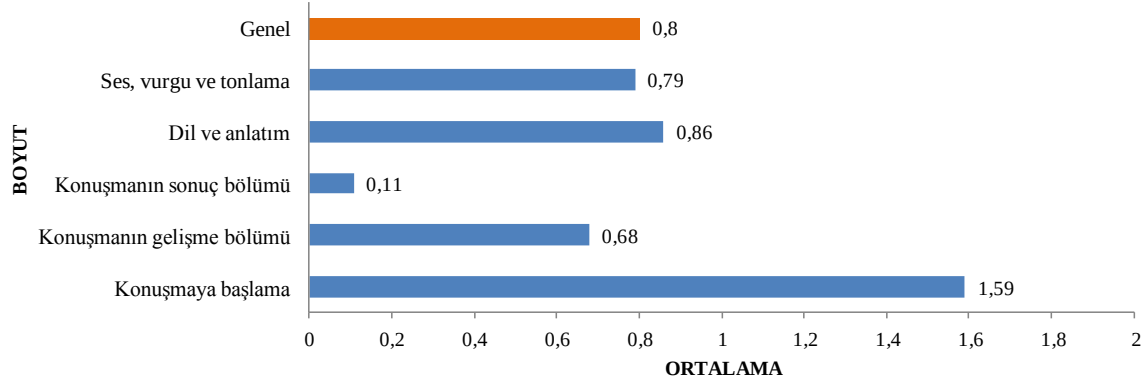
Tablo 4. 22

Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Konuşmaya başlama	310	1,59	,46
Konuşmanın gelişme bölümü	310	,68	,39
Konuşmanın sonuç bölümü	310	,11	,26
Dil ve anlatım	310	,86	,37
Ses, vurgu ve tonlama	310	,79	,25
Toplam	310	,80	,29

Tablo 4.22’deki ortalamalar sütununda ($\bar{X}$) öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin düzeyleri görülmektedir. Toplam puan açısından bakıldığında düzeyin 0,80 ortalamaya sahip olduğu yani konuşma becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen” düzeyinde ve 1 puanın altında olduğu görülmektedir. Bu durum konuşma becerilerine ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. İçeriklere bakıldığında öğrencilerin “konuşmaya başlama” düzeylerinin diğer içeriklere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. “dil ve anlatım”

boyutu 0,86; “ses, vurgu ve tonlama” boyutu 0,79; “konuşmanın gelişme bölümü” boyutu 0,68 ortalama düzeyine sahiptir. Diğer yandan “konuşmanın sonuç bölümü” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Düzeyleri

4.4.2. Yirmi Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi üçüncü alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4. 23

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Konuşmaya başlama	Erkek	158	1,52	,45	-2,83*	0,01
	Kız	152	1,67	,47		
Konuşmanın gelişme bölümü	Erkek	158	,62	,38	-2,73*	0,01
	Kız	152	,74	,39		
Konuşmanın sonuç bölümü	Erkek	158	,07	,18	-2,69*	0,01
	Kız	152	,14	,31		
Dil ve anlatım	Erkek	158	,77	,34	-4,03	0,00
	Kız	152	,94	,38		
Ses, vurgu ve tonlama	Erkek	158	,74	,21	-3,55	0,00
	Kız	152	,84	,28		
Toplam	Erkek	158	,73	,26	-4,06	0,00
	Kız	152	,87	,31		

* $p < 0,05$

Tablo 4.23 incelendiğinde, konuşma becerilerinin toplam puan olarak cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(358)} = -4,06$; $p < 0,01$]. Ortalama değerler incelendiğinde kızların konuşma becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İçerikler incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından cinsiyete göre farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(358)} = -2,83$; $p < 0,05$]. Ortalama değerleri incelendiğinde kızların konuşmaya başlama bakımından erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” içeriği bakımından değerlendirildiğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)} = -2,73$; $p < 0,05$]. Ortalama değerleri incelendiğinde kızların konuşmanın gelişme bölümünde erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Konuşmanın sonuç bölümü” içeriği açısından incelendiğinde de benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$t_{(358)} = -2,69$; $p < 0,05$]. Ortalama değerler de dikkate alınırsa kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

“Dil ve Anlatım” içeriğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-4,03$; $p<0,01$]. Ortalama değerler dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Ses vurgu ve tonlama” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise yine cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=-3,55$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden de görüldüğü gibi ses, vurgu ve tonlamada kızlar daha başarılıdır.

Tüm içeriklere ilişkin ortalamalar incelendiğinde hem kız hem de erkeklerin “konuşmanın sonuç bölümü” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “konuşmaya başlama” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde ettikleri söylenebilir.

4.4.3. Yirmi Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi dördüncü alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.24’te sunulmuştur.

Tablo 4. 24

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Okul öncesi eğitim	N	$\bar{X}$	S	t	p
Konuşmaya başlama	Evet	262	1,59	,47	-0,40	0,69
	Hayır	48	1,62	,45		
Konuşmanın gelişme bölümü	Evet	262	,69	,38	0,78	0,44
	Hayır	48	,64	,44		
Konuşmanın sonuç bölümü	Evet	262	,12	,27	2,59*	0,01
	Hayır	48	,05	,14		
Dil ve anlatım	Evet	262	,88	,37	2,59*	0,01
	Hayır	48	,73	,37		
Ses, vurgu ve tonlama	Evet	262	,80	,25	2,20*	0,03
	Hayır	48	,71	,23		
Toplam	Evet	262	,81	,29	1,84	0,07
	Hayır	48	,73	,29		

Tablo 4.24 incelendiğinde, konuşma becerilerinin toplam puan olarak okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(358)}=1,84$; $p>0,05$].

İçerikler incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(358)}=-0,40$; $p>0,05$]. “Konuşmanın gelişme bölümü” içeriği bakımından değerlendirildiğinde de okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(358)}=0,78$; $p>0,05$].

“Konuşmanın sonuç bölümü” içeriği açısından incelendiğinde ise okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır [$t_{(358)}=2,59$; $p<0,05$]. Ortalama değerler de dikkate alınırsa bu konuda okul öncesi eğitim alanların diğerlerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Dil ve Anlatım” içeriğinde de okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=2,59$; $p<0,05$]. Ortalama değerler dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından okul öncesi eğitim alanların daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Ses vurgu ve tonlama” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise yine okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=2,20$; $p<0,05$]. Ortalama değerlerden de görüldüğü gibi ses, vurgu ve tonlamada okul öncesi eğitim alanlar daha başarılıdır.

Tüm içeriklere ilişkin ortalamalar incelendiğinde “konuşmanın sonuç bölümü” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “konuşmaya başlama” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde ettikleri söylenebilir.

4.4.4. Yirmi Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi beşinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ana dili değişkeninin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan t-testi analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.25’te sunulmuştur.

Tablo 4. 25

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Ana Diline Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Ana Dili	N	$\bar{X}$	S	t	p
Konuşmaya başlama	Türkçe	253	1,70	,37	7,72	0,00
	Makedonca	57	1,12	,54		
Konuşmanın gelişme bölümü	Türkçe	253	,73	,37	4,97	0,00
	Makedonca	57	,46	,36		
Konuşmanın sonuç bölümü	Türkçe	253	,11	,27	0,96	0,34
	Makedonca	57	,08	,19		
Dil ve anlatım	Türkçe	253	,91	,33	4,40	0,00
	Makedonca	57	,63	,45		
Ses, vurgu ve tonlama	Türkçe	253	,82	,24	5,76	0,00
	Makedonca	57	,62	,24		
Toplam	Türkçe	253	,85	,26	5,93	0,00
	Makedonca	57	,58	,32		

Tablo 4.25 incelendiğinde, konuşma becerilerinin toplam puan açısından ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(358)}=5,93$; $p<0,01$]. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olanların konuşma becerilerinin ana dili Makedonca olanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İçerikler incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından ana diline göre farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(358)}=7,72$; $p<0,01$]. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olanların konuşmaya başlama bakımından ana dili Makedonca olanlara göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” içeriği bakımından değerlendirildiğinde de ana diline göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=4,97$; $p<0,01$]. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olanların konuşmanın gelişme bölümünde ana dili Makedonca olanlara göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın sonuç bölümü” içeriği açısından incelendiğinde ise ana diline göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$t_{(358)}=0,96$; $p>0,05$].

“Dil ve Anlatım” içeriğinde ise ana diline göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=4,40$; $p<0,01$]. Ortalama değerler dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından ana dili Türkçe olanların ana dili Makedonca olanlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Ses vurgu ve tonlama” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise yine ana diline göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(358)}=5,76$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden de görüldüğü gibi ses, vurgu ve tonlamada ana dili Türkçe olanlar daha başarılıdır.

Tüm içeriklere ilişkin ortalamalar incelendiğinde “konuşmanın sonuç bölümü” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “konuşmaya başlama” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde ettikleri söylenebilir.

4.4.5. Yirmi Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi altıncı alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. İkinci dili olmayan 10 öğrenci bu analize dâhil edilmemiştir. İkinci dil değişkeninin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4. 26

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin İkinci Dile Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	İkinci Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Konuşmaya başlama	Türkçe	58	1,13	,54	45,66	0,00	T-M
	Makedonca	144	1,73	,36			T-A
	Arnavutça	98	1,64	,39			
Konuşmanın gelişme bölümü	Türkçe	58	,47	,36	11,38	0,00	T-M
	Makedonca	144	,74	,40			T-A
	Arnavutça	98	,71	,35			
Konuşmanın sonuç bölümü	Türkçe	58	,07	,19	1,11	0,33	-
	Makedonca	144	,13	,32			
	Arnavutça	98	,10	,19			
Dil ve anlatım	Türkçe	58	,63	,45	14,79	0,00	T-M
	Makedonca	144	,93	,37			T-A
	Arnavutça	98	,89	,27			
Ses, vurgu ve tonlama	Türkçe	58	,62	,24	22,49	0,00	T-M
	Makedonca	144	,86	,25			T-A
	Arnavutça	98	,78	,19			
Toplam	Türkçe	58	,58	,32	23,13	0,00	T-M
	Makedonca	144	,87	,29			T-A
	Arnavutça	98	,82	,22			

Tablo 4.26 incelendiğinde, konuşma becerilerinin toplam puan açısından ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2,357)}=23,13$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olanların konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ana dilinin Makedonca olması ve Türkçe konuşma becerilerinde zayıf olmaları şeklinde açıklanabilir.

İçerikler incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından ikinci dile göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2,357)}=45,66$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olanların konuşmaya başlama bakımından diğerlerine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” bakımından değerlendirildiğinde de ikinci dile göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$F_{(2,357)}=11,38$; $p<0,05$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde ikinci dili Türkçe olanların “konuşmanın gelişme bölümü” bakımından diğerlerine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın sonuç bölümü” içeriği açısından incelendiğinde ise ikinci dile göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$F_{(2,357)}=1,11$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” içeriğinde ise ikinci dile göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2,357)}=14,79$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından ikinci dili Türkçe olanların düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

“Ses, vurgu ve tonlama” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=22,49$; $p<0,01$]. Ortalama değerlerden ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarında görüldüğü gibi ses, vurgu ve tonlamada ikinci dili Türkçe olanlar daha başarısızdır.

Tüm içeriklere ilişkin ortalamalara bakıldığında “konuşmanın sonuç bölümü” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “konuşmaya başlama” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde edildiği söylenebilir.

4.4.6. Yirmi Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi yedinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Babalarının eğitim durumunun konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4. 27

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Konuşmaya başlama	1- İlkokul mezunu ve altı	55	1,30	,55	9,65	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	1,63	,45			1-3
	3- Lise mezunu	103	1,68	,40			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	1,65	,39			
Konuşmanın gelişme bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,57	,41	2,93	0,03	1-4
	2- Ortaokul mezunu	112	,66	,39			
	3- Lise mezunu	103	,73	,38			
	4- Üniversite ve üstü	40	,77	,31			
Konuşmanın sonuç bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,07	,17	1,30	0,28	-
	2- Ortaokul mezunu	112	,09	,22			
	3- Lise mezunu	103	,14	,33			
	4- Üniversite ve üstü	40	,11	,21			
Dil ve anlatım	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,72	,38	6,73	0,00	1-3
	2- Ortaokul mezunu	112	,80	,35			1-4
	3- Lise mezunu	103	,94	,37			
	4- Üniversite ve üstü	40	,98	,32			
Ses, vurgu ve tonlama	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,70	,26	5,27	0,00	1-3
	2- Ortaokul mezunu	112	,75	,20			1-4
	3- Lise mezunu	103	,83	,28			2-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,86	,23			
Toplam	1- İlkokul mezunu ve altı	55	,67	,31	7,03	0,00	1-2
	2- Ortaokul mezunu	112	,77	,27			1-3
	3- Lise mezunu	103	,86	,30			1-4
	4- Üniversite ve üstü	40	,88	,23			2-4

Tablo 4.27 incelendiğinde, konuşma becerilerinin toplam puan açısından babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3,356)}=7,03$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları

incelendiğinde babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Boyutlar incelendiğinde ise “konuşmaya başlama” bakımından babalarının eğitim durumlarına göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(3,358)}=9,65$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların konuşmaya başlama bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” boyutu bakımından değerlendirildiğinde de babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$F_{(3,356)}=2,93$; $p<0,05$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde babasının eğitim düzeyi üniversite ve üstü olanların konuşmaya başlama bakımından babasının eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanlara göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın sonuç bölümü” içeriği açısından incelendiğinde ise babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$F_{(3,356)}=1,30$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” boyutunda ise babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(3,356)}=6,73$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları dikkate alındığında dil ve anlatım bakımından babasının eğitim düzeyi lise ve üstü olanların düzeylerinin ilkokul ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Ses, vurgu ve tonlama” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(3,356)}=5,27$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarında görüldüğü gibi babaların eğitim düzeyi arttıkça ses, vurgu ve tonlamada daha başarılı olunduğu söylenebilir.

Tüm boyutlara ilişkin ortalamalar “konuşmanın sonuç bölümü” boyutu bakımından oldukça düşük değerlere sahip olunduğu, “konuşmaya başlama” boyutu açısından ise diğer boyutlara göre daha yüksek başarı elde edildiği söylenebilir.

4.4.7. Yirmi Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi sekizinci alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Annelerinin eğitim durumunun konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan ANOVA analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

İçerik	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Konuşmaya başlama	1- İlkokul mezunu ve altı	109	1,44	,56	9,71	0,00	1-2
	2- Ortaokul	117	1,67	,41			1-3
	3- Lise ve üstü	84	1,69	,34			
Konuşmanın gelişme bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,64	,39	0,94	0,39	-
	2- Ortaokul	117	,70	,41			
	3- Lise ve üstü	84	,71	,35			
Konuşmanın sonuç bölümü	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,11	,23	1,32	0,27	-
	2- Ortaokul	117	,08	,22			
	3- Lise ve üstü	84	,14	,32			
Dil ve anlatım	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,83	,38	2,76	0,06	-
	2- Ortaokul	117	,82	,35			
	3- Lise ve üstü	84	,94	,38			
Ses, vurgu ve tonlama	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,75	,27	4,91	0,01	1-3
	2- Ortaokul	117	,77	,21			2-3
	3- Lise ve üstü	84	,85	,26			
Toplam	1- İlkokul mezunu ve altı	109	,75	,31	3,14	0,04	1-3
	2- Ortaokul	117	,80	,28			
	3- Lise ve üstü	84	,86	,28			

Tablo 4.28 incelendiğinde, konuşma becerilerinin toplam puan açısından annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2,357)}=9,71$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları

incelendiğinde annesinin eğitim düzeyi lise ve üstü olanların konuşma becerilerinin ilköğretim ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Boyutlar incelendiğinde ise “Konuşmaya başlama” bakımından annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık olduğu görülmüştür [$F_{(2,357)}=9,71$; $p<0,01$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları incelendiğinde annesinin eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların konuşmaya başlama bakımından diğerlerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

“Konuşmanın gelişme bölümü” boyutu bakımından değerlendirildiğinde ise annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(2,357)}=0,94$; $p>0,05$].

“Konuşmanın sonuç bölümü” içeriği açısından incelendiğinde de annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamaktadır [$F_{(2,357)}=1,32$; $p>0,05$].

“Dil ve anlatım” boyutunda da annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$F_{(2,357)}=2,76$; $p>0,05$].

“Ses, vurgu ve tonlama” boyutu açısından karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F_{(2,357)}=4,91$; $p<0,05$]. Ortalama değerler ve son sütunda yer alan çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçlarından görüldüğü gibi annelerinin eğitim düzeyi lise ve üstü olanların diğerlerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tüm boyutlara ilişkin ortalamalara bakıldığında “konuşmanın sonuç bölümü” boyutu bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “konuşmaya başlama” boyutu açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde edildiği söylenebilir.

4.5. Yirmi Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi dokuzuncu alt probleminin analizinde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4. 29

Öğrencilerin Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
Okuma	1	,656**	,427**	,450**
Dinleme	,656**	1	,504**	,502**
Yazma	,427**	,504**	1	,561**
Konuşma	,450**	,502**	,561**	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 4.29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin tümü arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu ilişkinin en yüksek olduğu beceriler okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındadır ($r = 0,656$). Bunu dinleme ve yazma becerileri arasındaki ilişki takip etmektedir ($r = 0,504$). En düşük ilişkinin olduğu beceriler ise okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileridir ($r = 0,427$). Tablo 4.29’da yer alan veriler istatistiksel bakımdan değerlendirildiğinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım ile okuduğunu anlama ve konuşma becerileri arasındaki ilişki diğerlerine kıyasla daha düşük düzeydedir. Dinlediğini anlama-yazılı anlatım, dinlediğini anlama-konuşma ve konuşma-yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki ise orta düzeydedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin herhangi bir dil becerisinde gösterdikleri başarı düzeyi arttıkça diğer dil becerilerindeki başarılarının da artacağı söylenebilir.

B. Araştırmanın Nitel Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

4.6. Otuzuncu Alt Probleme İlişkin bulgu ve Yorum

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olan 30. alt problemi “Makedonya’da Türkçe eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi”dir. Bu alt probleme yönelik bulgular Makedonya’da Türkçe derslerine giren öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Makedonya’daki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce ilgili alanyazın

taranmıştır. Taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form 3 alan uzmanının ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda bazı sorularda düzenleme yapılarak son hâlini almıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular; ikinci bölümde Makedonya’da Türkçe eğitime, ders işlenişine, karşılaşılan sorunlara yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Makedonya’da ilköğretim okullarında görevli olan 13 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulama yapılan okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öncelikle araştırmanın amacı belirtilmiş ve katılımcılara isimlerinin hiçbir şekilde çalışmada verilmeyeceği açıklanmıştır. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda kayıt cihazı kullanılmamıştır. Ancak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılarak gerekli notlar alınmıştır. Görüşme formunda yer alan her sorudan sonra gerekli boşluk bırakılmış, öğretmenlerin verdikleri cevaplar bu boşluklara yazılmıştır. Her görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

Görüşmelerden elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. “Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz aşamaları (betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması) göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından puanlayıcı çeşitlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmacının da içinde bulunduğu 3 alan uzmanı tarafından veriler birçok kez okunmuştur. Okunan veriler farklı zamanlarda tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda aynı 3 uzman tarafından tema, kategori ve kodlar belirlenmiştir. Nitel araştırmada temalar, örüntüler, süreçler oluşturmak, karşılaştırmalar yapmak ve kuramsal açıklamalar geliştirmek için veriler kodlanır (Glesne, 2013, s. 269). Kodlama süreci metin veya görsel verileri küçük bilgi kategorileri içine toplamayı, bir çalışmada kullanılan farklı veri tabanlarından gelen kod için kanıt aramayı ve sonra koda bir etiket vermeyi içermektedir (Creswell, 2013, s. 184). Nitel araştırmalarda temalar ise, ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan oluşan geniş bilgi birimleridir (Creswell, 2013, s. 186).

Belirlenen tema altındaki kategori ve kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, görüşmelerde sorulara verilen cevaplardan birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Alıntının hemen ardından parantez içinde hangi katılımcı olduğu Ö1, Ö2, Ö3 gibi bir kısaltma ile verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmede Makedonya'daki Türkçe derslerine giren öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

- ✓ Türkçe derslerinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- ✓ Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları hangi yönlerden yeterli, hangi yönlerden yetersizdir?
- ✓ Eski program ve yeni program arasında en belirgin farklılık nedir?
- ✓ Türkçe dersinde en çok hangi konuyu anlatırken zorlanıyorsunuz?
- ✓ Öğrencilerin Makedonca bilmelerinin, iki dilli olmalarının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? (En çok hangi dil becerisinde görülmektedir?)
- ✓ Türkçe derslerinde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

Katılımcıların tamamı filoloji fakültesi mezunudur. Bununla birlikte bölümde her dönem bir eğitim dersi vardır. Tek bir eğitim dersinin yeterli olup olmadığı ve bu dersin yeterliliği ise ayrı bir araştırma konusudur.

Araştırmanın öğretmen görüşlerine dayanan bu kısımda bulgular; “Makedonya’da Türkçe eğitime yönelik öğretmen görüşleri” teması ile “Türkçe öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar”, “öğretim programlarındaki farklılıklar”, “aktarılmasında sorun yaşanan ders içerikleri”, “iki dilliliğin yansımaları” kategorileri altında ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki “Türkçe derslerinde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusu ile öğretmenlerin Türkçe derslerinde anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, grup çalışması, ön hazırlık, gösterme, dikte etme, proje vb. yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.30

Makedonya'daki Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analiz

TEMA	KATEGORİ	KOD
Makedonya'da Türkçe Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri	<i>Türkçe Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar</i>	Materyal eksikliği
		Türkçe ders kitaplarının niteliği ile ilgili problemler
		Öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmemeleri
		Programla ilgili sorunlar
		Öğretmen yeterliliğine dönük sorunlar
	<i>Öğretim Programlarındaki Farklılıklar</i>	Çeviri sorunu
		Kütüphanelerde Türkçe kitaplara ayrılan yerin ihtiyacı karşılayamaması
		Yeni programın yoğunluğu
		Eski programın açık ve net oluşu
		Yeni programın teknoloji kullanımına imkân vermesi
	<i>Aktarılmasında Sorun Yaşanan Ders İçerikleri</i>	Programın uygulama sürecindeki kullanışlılığı
		Şiir açıklamaları
		Türk tarihiyle ilgili konular
		Dil bilgisi konu alanı
		Makedon kültürüne ait güncel konular
	<i>İki Dilliliğin Yansımaları</i>	Cümle kuruluşları ile ilgili sorunlar
		Ek kullanımıyla ilgili sorunlar
		Ünlü uyumları ile ilgili sorunlar
		Türkçe ve Türkçe olmayan kelimeleri ayırt edebilme becerisi
		Makedonca ve Türkçe arasında karşılaştırma yapabilme
		Türkçe ve Makedonca kelimelerin karıştırılmasıyla ilgili sorunlar

1. Kategori: Türkçe Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara Makedonya'daki Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda materyal eksikliği, Türkçe ders kitaplarının niteliği, öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmemeleri, programla ilgili sorunlar, öğretmen yeterliliği ile ilgili sorunlar, çeviri sorunu, kütüphane (mekân olarak) yetersizliği kodlarına ulaşılmıştır.

1.1.Kod: Materyal eksikliğine yönelik öğretmen görüşleri

Makedonya’da Türkçe resmî dil olmadığı için Türkçe eğitimde pek çok sıkıntı yaşanmaktadır. Ülkenin resmî dilleri Makedonca ve Arnavutçadır. Makedonca ve Arnavutça eğitim yapılırken materyal konusunda sıkıntı yaşanmamaktadır. Bu iki dil resmî dil olduğu için ana dili öğretimine yönelik materyaller her eğitim öğretim dönemi başında hazır duruma getirilmektedir. Türkçe ise azınlık dili kapsamında olduğu için ana dil (Türkçe) öğretiminde materyal eksikliği en önemli problemi oluşturmaktadır. Ders kitabı, lektür, yardımcı kitap (kaynak), görsel–işitsel ve teknolojik materyal konusunda eksiklikler vardır.

a) Ders kitapları ile ilgili eksiklikler:

Makedonya Cumhuriyeti’nde 2008 yılında ilköğretim okulları sekiz yıldan dokuz yıla çıkarılmıştır. Bununla birlikte öğretim programları ve ders kitapları yeniden hazırlanmıştır. Fakat Türkçe ders kitapları konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim döneminde hâlâ 9. sınıf Türkçe ders kitabı bulunmamakta, eski programa yönelik 8. sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmaktaydı. Öğretmenler bu konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarının bazıları eski, yenilenmesi lazım. Ders kitaplarının çalışma kitaplarının da olması lazım. (Ö3)

Türkçe derslerinde karşılaştığımız başlıca sorunlar; kitap yetersizliği, ders kitapları yetersizliği. Çalışma kitaplarının da olması lazım, özellikle gramer için. (Ö9)

Ders kitapları devlet tarafından ücretsiz dağıtılıyor. O sebeple başka kitap kullanılmıyor, sadece devlet tarafından dağıtılan kitap kullanılabiliyor. (Ö11)

Alıntılardan anlaşılacağı üzere ders kitaplarının eski oluşu, bazı sınıflarda yeni kitapların basılmamış olması, kitapları destekleyecek çalışma kitaplarının bulunmaması, devlet tarafından basılan ders kitabı haricinde ders kitabı bulunmaması önemli sorunlar arasındadır.

b) Lektür (Okuma Kitapları) ile ilgili eksiklikler:

Makedonya’da ana dili öğretim programında “lektür” öğrenme alanı bulunmaktadır. Lektür ders saatlerinde roman, hikâye, masal türü kitaplar okutulmaktadır. Makedonya’da okullarda Türkçe hikâye, roman, şiir vb. kitaplar yeterli değildir. Bölgede Türkçe yayın hakkı vardır; çeşitli dergi, kitap, gazete yayımlanmaktadır fakat yeterli sayıda değildir. Kütüphanelerde bulunan Türkçe kitapların çoğu ise Yugoslavya döneminden kalan kitaplardır. Bu kitaplar günümüzdeki programa uygun olmadığı için kullanılamamaktadır. Öğrencilerin yaş gruplarına uygun lektür kitapları ile ilgili büyük bir eksiklik söz konusudur. Türkiye’den çeşitli kurumların katkısı ile kitap gönderilmektedir ama yine de yeterli olmamaktadır. Kütüphanelerin Türkçe edebî kitap açısından zenginleştirilmesi lektür dersleri bakımından da önem taşımaktadır.

Türkçe okuma kitapları tam olarak yeterli değil. Eski programa göre lektür var ama yeni programa göre lektür yok. (Ö1)

Türkçe derslerinde karşılaştığımız sorunlar; lektür kitaplarının az oluşu, var olan kitapların epey eski oluşudur. (Ö4)

Lektür derslerinde sıkıntı var. Seri hâlinde kitap yok. Bir de komünizm zamanından kalan kitaplar var. (Ö5)

Lektür kitapları çok az, çok eski kitaplar var. Hâlâ 1948 yılında var olan kitaplar kütüphanede bulunuyor. (Ö11)

Türkçe derslerinde en büyük sorunlardan biri yeni programa göre lektür kitaplarımızın olmaması. Türkiye’den gelen kitaplar var ama onlar da yetersiz, az. (Ö13)

Yeni programa göre hazırlanmış lektür kitaplarının bulunmadığı, var olan kitapların ise çok eski yıllara ait olduğu ve yeterli olmadığı öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmaktadır.

c) Yardımcı kitap ile ilgili eksiklikler

Makedonya’da Türkçe dersleri için öğretmenlerin yararlanabileceği, kaynak olarak kullanabileceği ders kitabı dışında herhangi bir yardımcı kitap basılmamaktadır. Öğretmenler çok ihtiyaç duymalarına rağmen bu tür kitapları bulamamaktadır. Bazı öğretmenler bu ihtiyaçlarını Türkiye’den temin etmektedirler. Ders kitaplarında konu anlatımına yönelik bir alan yer almamakta ayrıca öğretmen kitapları da basılmamaktadır. Öğretmenler ders anlatırken hem konu anlatımından hem de örneklerinden yararlanacağı kaynak kitaplara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Kaynak kitap noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Test, konu anlatımı gibi noktalarda yardımcı kitap yok, bu büyük sıkıntı. Edebiyat ve dil bilgisi bir kitapta olduğu için yetersiz, öğrenciler anlamıyor, daha fazla teori ve örnek etkinlik lazım. (Ö2)

d) Görsel-ışitsel ve teknolojik materyallerle ilgili eksiklikler

Makedonya’da Türkçe derslerinde yaşanan sıkıntılardan biri de derslerde kullanılacak görsel-ışitsel ve teknolojik materyallerin olmaması ya da yetersiz olmasıdır. Okullarda öğrencilerin çoğunun masasında bilgisayar bulunmaktadır fakat bu bilgisayarları kullanmak için CD. vb. gibi teknolojik materyal eksikliği söz konusudur. Araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılan görüşmelerde, birçok öğrenci bilgisayarı neredeyse hiç açıp kullanmadıklarını belirtmiştir. Diğer görsel-ışitsel materyallerin de bulunmadığı belirtilmektedir. Makedonya Eğitim ve Spor Bakanlığı tarafından her şey Makedonca ve Arnavutça basıldığı için Türkçe teknolojik ve görsel materyal bulunmamaktadır. Makedonya’daki öğretmenler derslerde somuttan soyuta anlatımı kolaylaştıran bu materyallerin yetersiz olmasının sıkıntı yarattığını belirtmektedirler. Çocuklara yönelik Türkçe televizyon programlarının bile bulunmadığı, her yaş grubuna göre çocuk programlarının ve teknolojik materyallerin olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Makedon kanallarında çocuklar için eğitici programlar var ama Türk kanallarında böyle çocuk programları yok. Çocuklar Makedoncayı çok iyi bilmiyor, dolayısıyla bu eğitici programları izlemiyor. Pepee gibi çizgi filmler 2-7 yaş grubu çocuklar için ve 7, 8, 9. sınıflar için eğitici programlar yok Türk kanallarında. (Ö5)

Yazılı ve sözlü anlatım sırasında görsel olarak kullanılması gereken malzemenin olmaması zorluyor. (Ö3)

Türkçe dersi ile ilgili araç gereçlerin olmaması sıkıntı yaratıyor. Örneğin; projeksiyon, İnternet, kâğıt, kitap, görsel araçlar, resimler, ansiklopediler, sözlükler... (Ö3)

1.2.Kod: Türkçe ders kitaplarının niteliği ile ilgili öğretmen görüşleri:

Makedonya’da Türkçe ders kitapları Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı bünyesindeki komisyon tarafından yazılmaktadır. Makedonya Pedagoji Kurumu ile Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığının öğretim programları taslağına uygun olarak saptanan amaçları gerçekleştirecek içerikle hazırlanır. Komisyonunda Türk uzmanlar da yer almaktadır. Makedonya’da 2008 yılında değişen programla birlikte sekiz yıllık ilköğretim okulları, dokuz yıla çıkarılmış ve ders kitapları da yenilenmiştir. Fakat Türkçe ders kitapları konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Makedonya’da ortak bir eğitim programı hazırlanmakta, ülkedeki azınlıklar bu programı kendi dillerine çevirerek kullanmaktadır. Türkçe eğitim programı da Makedoncadan çeviri yapılmaktadır. Ders kitapları da bu programa uygun olarak hazırlanmaktadır. Komisyonunda Türk uzmanlar bulunmasına rağmen Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığının kuralları doğrultusunda ders kitapları şekillenmektedir. “İnceleme komisyonuna türlü yolların etkisiyle, çoğunlukla alan dışından ve ehil olmayan kişilerin seçilmesi, ders kitaplarının kalitesinin düşmesinde etkili olmaktadır. Kitaplar, bilimsel ve gerçek bir eğitimci kaygısıyla yazılan pek azı hariç, daha çok ticarî kaygı gözetilen ve nitelik açısından da aşağı yukarı birbirinin aynı olan ders kitapları olup amacı gerçekleştirmeye yönelik değildir.” (H. Hasan, 2001).

Maliyet açısından bir getirisi olmadığı için diğer yayınevleri Türkçe ders kitabı basmamaktadır, devlet tarafından tek bir kitap basılmaktadır ve öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır. Bu ders kitaplarının ise nitelik ve içerik açısından birtakım eksiklikleri söz konusudur. Öğretmenler bu konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ders kitapları her yönden yetersiz. Eğitim Bakanlığından sadece bir kitap veriliyor. Başka yayın evleri kitap çıkarmıyor. Türkiye’den kitap kullanılamıyor. Sadece Türkiye’den şahsi olarak aldığımız yardımcı kitapları kullanıyoruz, bu eksiğı telafi etmek için. Ömer Seyfettin hikâyeleri ders kitaplarında çok yer alıyor ama çocuklar

sıkılıyor. Hikâyeleri çizgi film olarak öğrencilere vermek ve böyle CD ile desteklemek daha kalıcı öğrenmeye yardımcı olur ama bu yok. (Ö2)

En büyük sıkıntı ders kitaplarındadır. Devlet tarafından yeterli ilgi gösterilmiyor. Öğretmenler kendi gayretleri ile bir şeyler yapmaya çalışıyor. (Ö11)

Medya ve kültür konusunda kitapta eksik var. Çocuklara etkinlik yaptırmak zor. Kitapta buna yönelik bir şey yok. (Ö5)

Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi yönü zayıf. Konu anlatımı zayıf, etkinlikler yeterli değil. (Ö13)

Dil bilgisi ders kitaplarında yeteri kadar yer almıyor. Hem konu anlatımı hem de etkinlik bakımından dil bilgisi açısından ders kitapları yetersiz. (Ö1)

Türkçe ders kitaplarının VI. sınıf dokuz yıllık, VII. sınıf dokuz yıllık ve VII. Sınıf sekiz yıllık yeterli. Konuları her iki alandan edebiyat ve dil bilgisinden gayet açık ve eğitim ders amacına göre uygun. Fakat VIII. sınıf sekiz yıllık kitapları dil bilgisi konuları bakımından yetersiz. (Ö4)

Dil bilgisi dersleri metinlerle uyumlu olmalı, en büyük eksiği bu. (Ö7)

Yetersizliği, okuma kitaplarındaki metinlerle dil bilgisi konularının uyumlu olmaması. (Ö8)

Edebiyat konuları çok geniş fakat dil bilgisi konuları çok dar. (Ö10)

Dil bilgisi kitabı yok. Dil bilgisi konuları ile ilgili içerikte bulunan gün ve öykülerle bağlantılı örnekler verilmiyor. (Ö12)

Türkçe kitaplarında metin ve düz yazının bol olması iyi. Yetersiz yanı gramer yetersizliğidir. (Ö9)

Alıntılardan anlaşılacağı üzere ders kitaplarının eski oluşu, içeriğinin yetersiz olması, etkinlik bakımından yetersiz olması, medya ve kültür konusunda eksiğinin olması, dil bilgisi alanının kitaplarda yeterince yer almaması ve metinlere paralel olarak verilmemesi ders kitaplarının niteliği ile ilgili önemli sorunlar arasındadır. Ayrıca bir dil bilgisi kitabının bulunmaması, dil bilgisi etkinliklerine yönelik kaynakların yetersiz olması sebebiyle öğretmenler sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler.

1.3.Kod: Öğrencilerin Türkçeyi tam olarak bilmemeleri ile ilgili öğretmen görüşleri

Makedonya’da Türk çocuklar anayasal çerçeveler içerisinde ana dilinde eğitim hakkına sahiptir. İki dilli ortamda bulundukları için Makedonca, Arnavutça gibi diğer bir dili de kullanmaktadırlar. Bu durumun olumlu katkıları varken olumsuzluklarının daha çok yaşandığı belirtilmektedir. Öğrenciler her iki dili de yeterli düzeyde kullanamamaktadır. Özellikle Torbeş olarak tabir edilen Pomak Türklerinin eğitim gördüğü okullarda bu sıkıntı daha yoğun bir şekilde kendini göstermektedir. Kavramsal çerçevede de bahsedildiği üzere Torbeşler, sonradan grev yaparak ana dilinde eğitim hakkına sahip olmuşlardır. Torbeş öğrenciler evde aileleri Makedonca konuştuğu için Türkçeyi yalnızca okulda kullanmaktadırlar. Dolayısıyla Türkçe dil becerileri çok düşük düzeydedir. Öğretmenler bu öğrencilere ders anlatmanın çok zor olduğunu belirtmektedirler.

Türkçeyi tam olarak bilmeyen öğrencilere dil bilgisi, okuma, yazma, anlatma konuşma gibi yönlerden ders anlatmak çok zor. (Ö1)

Köyden gelen öğrencilerle (Torbeşler) çalışmak çok zor, çok zayıflar, dili tam bilmiyorlar. Onlarla çalışmak çok zor. (Ö2)

Ana dili sorunu, kitap sorunu, roman, lektür, videolar vb. araçların eksikliği başlıca sıkıntılar arasında. (Ö10)

1.4.Kod: Programla ilgili sorunlar

Makedonya’da eğitim programları Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından Makedonca hazırlanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programı Makedoncadan çeviri yapılarak kullanılmaktadır. Fakat sadece program çevrilmekte; etkinlikler, çalışma

kâğıtları, materyaller, teknolojik araçlar Türkçeye çevrilmiş olarak verilmemektedir. Öğretmen bireysel çabası ile çeviri yapıp bunları Türkçe dersinde kullanmaktadır fakat birçok öğretmen çeviri yapmamaktadır. Öğretmenler; Makedonca ve Arnavutça eğitim materyallerinin ana dile uygun şekilde verildiğini, Türkçe dersinde programın bu tarz etkinlikleri hazırlamayı tamamen öğretmene bıraktığını ve çok zorlandıklarını belirtmektedirler. Programın yetersiz olduğunu, ihtiyacı karşılamadığını, ders işlenişi bakımından sıkıntılı olduğunu da vurgulamaktadırlar.

Program, Türkçeye çevrilmiyor. Etkinlikler, faaliyetler diğer Makedon ve Arnavut öğretmenler için hazır veriliyor. Ama Türkçe öğretmenlerine hazır verilmiyor, çeviri yap deniliyor. (Ö5)

Öğretmenler kendi gayretleri ile bir şeyler yapmaya çalışıyor. Program sıkıntılı. (Ö11)

Eski programa göre yine idare eder ama yeni programa yönelik Türkçe okuma kitabı yetersiz, çok az. (Ö13)

1.5.Kod: Öğretmen yeterliliği ile ilgili sorunlar

Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe öğretmenleri üniversitelerin Türkoloji bölümlerinden mezun olmaktadır. Edebiyat öğretmenleri de Türkçe öğretmenleri de aynı bölümden mezun olmakta ve ihtiyaca göre okullara atanmaktadırlar. (Son dönemde iktidar ortağı olan Türk partisi öğretmen atamasını yapmaktadır (E. Hasan, 2011, s. 17)). Türkoloji bölümünde her dönem bir eğitim dersi bulunmaktadır fakat bu öğretmenlik formasyonu için yeterli olmamaktadır. Makedonya'da Türkçe öğretmenlerine yönelik seminer gibi etkinlikler de yeterince yapılmamaktadır. Seminerler ya Türkiye'de yapılmakta ya da Türkiye'deki kurumların öncülüğünde Makedonya'da gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin ilerleyen teknolojiye, değişen programlara, yöntem ve tekniklere hâkim olabilmesi, öğretmen niteliğinin arttırılabilmesi için birtakım etkinliklerin, kursların düzenlenmesi gerekmektedir. Makedonya eğitim kurumları tarafından bu konuda gerekli çalışmaların yapılmadığı, materyal ve etkinlikler konusunda destek olunmadığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

Türkçe eğitim stratejileri konulu seminer hazırlanmalı öğretmenlere yönelik. (Ö5)

Öğretmenlere yönelik seminerler çok az düzenleniyor. (Ö12)

Etkinlik, materyal hazırlamak öğretmene kalıyor, bunlar hazır verilmiyor.

Öğretmen kendisi hazırlamak zorunda. Bu konuda zorlanıyorum. (Ö11)

1.6.Kod: Çeviri sorunu

Makedonya’da Türkçe eğitimde Türkçenin azınlık dili olması sebebiyle öğretim programları, ders kitapları, elektronik sistemler Makedoncadan çeviri yapılmaktadır. Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı bünyesinde belirli kriterler çerçevesinde Makedonca hazırlanan dokümanlar standart kurallara uyularak Türkçeye çevirmektedir. Çevirilerde eksiklikler, yanlışlıklar olduğu hatta bazen çevirilerin geciktiği öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bu durum da yapılan öğretimin kalitesinin düşmesine sebep olmakta, öğretmenlere sıkıntı yaşatmaktadır.

Günlük plan yapılmak zorunda ama bu sıkıntı yaratıyor. Daha yıllık, aylık planın Türkçesi yokken günlük plan yapmak zor. Ben bunun uzmanı değilim, Türkiye’de Türk dili okuyan Makedonlar var, bunlar planları çeviri yapabilirler, bu adamlara yönlendirebilirler. (Ö5)

Eğitim Bakanlığında yapılan elektronik gündem hâlâ tercüme edilemedi. (Ö12)

Ders kitabı Makedoncadan tercüme, bu yüzden sıkıntı var. Makedon-Arnavut kitaplarında etkinlikler daha iyi. Türkçe kitaplarında bu sıkıntı. (Ö)

1.7.Kod: Kütüphanelerde Türkçe Kitaplara Ayrılan Yerin İhtiyacı Karşılayamaması:

Makedonya’da Türkçe eğitim konusunda yaşanan sıkıntıların başında kütüphane ve kitap yetersizliği gelmektedir. Birçok okulda birden fazla dilde eğitim yapıldığı için kütüphaneler ortak kullanılmaktadır. Kütüphanede çoğunlukla Makedonca veya Arnavutça kitap bulunmakta Türkçe kitaplar için çok az yer bulunmaktadır. Öğretmenler kütüphanelerde Türkçe kitap için az yer ayrıldığını ve sınıf kitaplıkları oluşturup bu konunun çözülmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Kütüphane sıkıntısı var. Makedon ve Arnavut kütüphanesi ile ortak kullanılıyor, Türkçe kitapları aynı kütüphanede. Kütüphanede yer kalmıyor öyle olunca. Sınıf kütüphanesi, sınıf kitaplığı olması lazım, daha iyi olur öyle olursa. Bu yönde planlar var. Çeşitli projelerle Türkiye’den kitap geliyor ama koyacak yer yok kütüphanede. Yeniden düzenleme gerekiyor. (Ö11)

2. Kategori: Öğretim Programlarındaki Farklılıklar

Katılımcılara Makedonya’da Türkçe dersi için uygulanan eski program ve yeni program arasındaki farklılıklara yönelik görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda yeni programın yoğunluğu, eski programın açık ve net oluşu, yeni programın teknoloji kullanımına imkân vermesi, programın uygulama sürecindeki kullanılabilirliği kodlarına ulaşılmıştır.

2.1.Kod: Yeni programın yoğunluğu:

Makedonya’da 2008 yılında Türkçe öğretim programı değişmiştir. Yeni program alan uzmanları tarafından Türkiye’deki 2005 Türkçe Öğretim Programı’na bazı yönlerden benzetilmeye çalışılmıştır. Yeni program öğretmenleri ve öğrencileri aktif kılmaktadır. Öğretmenlerin birçoğu müfredatı çok yoğun bulmaktadır. Öğretmenlerin etkinlik hazırlama, derse hazırlanma süreçleri açısından bu durum sıkıntı yaratabilmektedir. Öğrenci de ders saatlerinin azlığı ve konuların çok olması bakımından bazı konuları tam anlamayabilmektedir. Bir kısım öğretmenler ise programın yoğun olmasıyla beraber çok daha düzenli bir sisteme oturtulduğunu belirtmektedir.

Eski ve yeni program arasında çok fark yok ama bu yeni program çok ağır ve yüklü. Mesela fiilimsiler var ama öğrenciler daha fiil konusunu tam öğrenmeden kavramadan fiilimsiyi anlayamıyor, bu ağır oluyor. (Ö2)

Yeni programda öğretmenlere çok iş verilmiştir (ders hazırlama açısından). Kendimi geliştirmeye, malzeme araştırmak, bilgi toplamak için zaman yok. Öğrencilere de fazla iş yüklenmiştir. (Ö3)

Eski ve yeni program arasındaki en belirgin fark, yeni programın dil bilgisine ve yaratıcılığa daha çok önem verilmesidir. (Ö4)

Aradaki en belirgin fark ders yoğunluğu, program çok yüklü. (Ö9)

Hemen hemen aynı programlar. Eski programa nazaran yeni program daha kapsamlı. Yeni program öğrencilerin ifadelerini ön plana çıkarıyor. (Ö10)

Yeni program çok ağır, yoğun. Çocukların seviyesine uygun değil. (Ö11)

Yeni programda kitaplarımız, eski programa göre daha düzgün bir şekilde düzenlenmiştir. Yeni programa göre kitaplar çok daha iyi. (Ö13)

2.2.Kod: Eski programın açık ve net oluşu:

1991 yılında Makedonya’da uygulanmaya başlayan Türkçe öğretim programı yoğun olmayan bir içeriğe sahiptir. Öğretmenlerin bir kısmı bu programın 2008 Türkçe öğretim programına göre daha basit ve anlaşılır olduğunu ifade etmektedir.

Eski program daha basit ve açık. (Ö3)

2.3.Kod: Yeni programın teknoloji kullanımına imkân vermesi:

Makedonya’da 1991 Türkçe Öğretim Programı uygulanmaya başladığı dönem teknoloji günümüzdeki kadar gelişmemişti. Değişen dünya ile birlikte teknoloji gelişmiş ve bu durum eğitim hayatına da yansımıştır. 2008 Türkçe Öğretim Programında da bu durum göze çarpmaktadır. Eski program ile kıyaslama yapıldığında teknolojik materyallerin ve İnternet kullanımının etkin olduğu belirtilmektedir.

Yeni programda İnterneti de kullanabiliyoruz. (Ö8)

2.4.Kod: Yeni programın uygulama sürecindeki kullanışlılığı:

2008 Türkçe Öğretim Programı’na göre hazırlanan ders kitaplarında (öğretmenler için) metin ve metin işleme örnekleri yer almaktadır. Metinlerin işlenişi, örnek etkinlikler kitapta yer aldığı için öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Farklı türlerden metinlerin yer alması öğretmenlere göre öğrencilerin edebî türleri öğrenmesi açısından daha iyi olabilmektedir.

Dokuz yıllık program daha iyi. Her bir edebiyat türünü kapsayan örnekler var; masal, mâni vs. (Ö5)

Eskiden etkinlikler, okuma parçaları vs. her şeyi öğretmen hazırlardı. Şimdi metinler, etkinlikler hazır, kitaptan işlenebiliyor dersler. (Ö5)

3. Kategori: Aktarılmasında Sorun Yaşanan Ders İçerikleri

Katılımcılara Makedonya’da Türkçe dersinde en çok hangi konuyu anlatırken zorlandıklarına yönelik görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda şiir açıklamaları, Türk tarihiyle ilgili konular, dil bilgisi konu alanı, Makedon kültürüne ait güncel konular kodlarına ulaşılmıştır.

3.1. Kod: Şiir açıklamaları:

Makedonya’da Türkçe ders kitaplarında Türk kültürüne ait şiirler olmakla birlikte yabancı kültürlerle ait şiirler de bulunmaktadır. Şiirlerde toplumsal ve kültürel özelliklerle birlikte dilin inceliklerini bilmek, şiiri anlamlandırmak ve açıklamak açısından önemlidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alındığında hem soyut düşünme, mecazları anlamlandırma ortaokul öğrencilerinde yeni gelişmeye başladığından dolayı manzum eserleri açıklamak öğretmenler için zaman zaman zor olabilmektedir.

Şiirleri çocuklara açıklarken zorlanıyorum. Şiirlerde mecaz anlamları açıklamakta zorlanıyorum. Şairlerin ne demek istediğini ifade etmek zor. (Ö1)

Bazı şiirleri açıklarken zorlanıyorum. (Ö6)

Yabancı kökenli şiirleri açıklarken zorlanıyorum. (Ö8)

3.2. Kod: Türk tarihiyle ilgili konular

Makedonya’da diğer derslerde olduğu gibi tarih dersleri de Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından belirlenen bir komisyon tarafından yazılmaktadır. Türkçe ders kitapları alan uzmanları tarafından belirli standartlara ve kurallara uyularak hazırlanırken Türk çocuklarının okuması için hazırlanan tarih ders kitapları Makedon tarih kitaplarının

Türkçeye çevirisi ile sınıf ortamına getirilmektedir. Türk öğrenciler kendi Türk tarihini çocuk yaşlardan itibaren öğrenememekte, hatta bazı durumlarda yanlış öğrenmektedir. Kendi tarihini bilmeyen, anlamayan bir nesil oluşturulmaktadır. Makedonya’da tarih kitaplarında genel manada Osmanlı İmparatorluğu’nu dış düşman gibiymiş gösterme çabası mevcuttur, burada tipik bir tarihi kötüye kullanma sorunu söz konusudur (Bilal, 2007, s. 127). Türk öğrenciler Türkçe ders kitaplarında millî bayramlarımız, kültürümüz ve değerlerimizle ilgili metinlerle karşılaştığında, tarih bilinci oluşmadığı için metinleri anlamlandıramamaktadır. Makedonya’daki Türkçe öğretmenleri özellikle bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler.

Programda ve ders kitabında yer alan Türkiye Cumhuriyeti’nin 29 Ekim, 23 Nisan, 19 Mayıs gibi özel günler konulu düz yazı ve şiirleri öğrenciye anlatmakta zorlanıyorum. Çünkü öğrenciler Türk tarihini tam olarak bilmiyorlar. Dolayısıyla bu özel günleri anlamıyorlar, onlara masal gibi geliyor, günün önemini anlayamıyorlar. Önce öğrenciye kendimizi, kendi tarihimizi ve kültürümüzü öğretmek lazım. (Ö2)

Tarihi, tarihî unsurları anlatan metinleri anlatırken zorlanıyorum, çünkü çocuklar Türk tarihini tam bilmiyor. (Ö7)

3.3. Kod: Dil bilgisi konu alanı

Makedonya’daki Türk öğrencilerin çoğu iki dilli olduğu için, aynı zamanda günlük konuşma dilinde ağız özellikleri (Rumeli ağzı) söz konusu olduğundan dolayı öğretmenler dil bilgisi konularını anlamakta zorlanabilmektedirler. Öğretmenler özellikle dil bilgisi konu alanına yönelik kaynaklarının yeterli olmamasından dolayı konuları somutlaştırarak ve etkinliklerle veremediklerini belirtmektedirler.

Dil bilgisi öğretmek sıkıntılı oluyor. (Ö2)

Dil bilgisi anlatmada çocuklar ses değişimlerinde, küçük ünlü uyumu, büyük ünlü uyumu zorlanıyorlar, bu konuyu anlatmak zorluyor. (Ö5)

Söz dizimi konusunu anlatırken zorlanıyorum. (Ö9)

Ana dili ile ilgili sorunlar olduğu için dil bilgisi konularını anlatırken zorlanıyorum. (Ö10)

Dil bilgisi konularını anlatmakta zorlanıyorum. (Ö11)

3.4. Kod: Makedon kültürüne ait güncel konular

Makedonya'daki Türk çocuklarının büyük çoğunluğu evde aileleri ile Türkçe konuşmakta ve uydu ile Türk kanallarını izlemektedirler. Ailelerin tercihlerine göre önemli bir kısım Türk sınıflarında okumakta, Makedon ortamlarına daha uzak olmaktadır. Özellikle din faktörünün de etkisiyle Makedon kültürüne yabancı kalmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin daha önce kitaplarda, derslerde bu kültüre ait unsurlarla karşılaşmadıysa anlamlandırmakta zorluk yaşadığını belirtmektedirler.

Kitaplarda bulunmayan konularda öğrenciler zorluklarla karşılaşiyor. Bulduğumuz ortamdaki güncel konuları anlatmakta zorluk yaşıyorum. (Ö12)

4. Kategori: İki Dilliliğin Yansımaları

Katılımcılara, Türk öğrencilerin Makedonca bilmelerinin, iki dilli olmalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda cümle kuruluşları ile ilgili sorunlar, ek kullanımıyla ilgili sorunlar, ünlü uyumları ile ilgili sorunlar, Türkçe ve Türkçe olmayan kelimeleri ayırt edebilme becerisi, Makedonca ve Türkçe arasında karşılaştırma yapabilme, Türkçe ve Makedonca kelimelerin karıştırılmasıyla ilgili sorunlar kodlarına ulaşılmıştır.

4.1. Kod: Cümle kuruluşları ile ilgili sorunlar

Makedonca ve Türkçe cümle kuruluşları birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Türkçede yüklem sonda bulunurken, Makedoncada ortada ya da baştadır. Makedonya'daki Türkçe öğretmenleri Türk öğrencilerin Makedonca düşünüp Türkçe konuştuğunu ve daha çok Makedonca yapısına uygun olarak devrik cümleler kurduklarını belirtmektedirler.

İki dilli olmak konuşma ve yazmalarına etki ediyor. Makedonca düşünerek Türkçe konuşuyorlar ve yazıyorlar. Cümle kuruluşları gelişigüzel oluyor. Yüklem bazen başta bazen ortada oluyor. Çok çok nadir Türkçe cümle içinde Makedonca kelime

kullanıyorlar. Bazen Türkçe kelime akıllarına gelmiyor, “Bunun Türkçesi ne idi öğretmenim” diyorlar. (Ö1)

Türkçede yüklem sondadır. Makedoncada yüklem başta ya da ortadadır. Cümle kuruluşuna etki ediyor. Öğrenci yüklemi ya başa alıyor ya da ortaya koyuyor. Konuşma ve yazmada bu görülüyor. (Ö2)

Öğrencilerimiz Makedonca düşünüyorlar, Türkçe konuşuyorlar. (Ö3)

4.2. Kod: Ek kullanımıyla ilgili sorunlar

Türkçe ve Makedonca dil yapıları birbirinden farklıdır. Türkçede kelimelerin, eklerin cinsiyeti yokken, Makedoncada vardır. Öğretmenler bu konuda özellikle ek kullanımlarında öğrencilerin hata yaptıklarını ifade etmektedirler.

Dil bilgisinde Makedoncada çocuk, erkek, kız cinsi ekler var, Türkçede yok. Bu konuda konuşmada yanlışlıklar yapılıyor. (Ö3)

4.3. Kod: Ünlü uyumları ile ilgili sorunlar

Makedonya’daki Türklerin günlük konuşma dilinde Rumeli ağzı özellikleri görülmektedir. Rumeli ağız özelliklerinde büyük ünlü uyumu birçok kelimedede yoktur. Son yıllarda uydu yayını ile Türk kanalları izlenmekte ve konuşma dilinde İstanbul Türkçesi özellikleri görülmektedir. Fakat günlük konuşma dilinde Rumeli ağzı özellikleri birçok öğrencide görülmektedir.

Büyük ünlü uyumunda da sıkıntı var. Mesela “kuzu” yerine “kuzi” diyor, “para” yerine “pare” diyor. Bunlar konuşma ve yazmada görülüyor. Öğrenci biliyor ama bu şekilde kullanıyor. (Ö2)

4.4. Kod: Türkçe ve Türkçe olmayan kelimeleri ayırt edebilme becerisi

Makedonya'daki Türkçe öğretmenleri öğrencilerin Makedonca bilmelerinin olumlu etkiler gösterdiğini, Türkçe derslerinde hangi kelimelerin öz Türkçe, hangilerinin yabancı kökenli olduğunu ayırt edebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Makedonca bilmelerinin Türkçe derslerine olumlu etkileri, yönleri; okurken öz Türkçe kelimeleri ve yabancı dillerden dilimize girmiş kelimeleri ayırt edebilmeleridir. (Ö4)

Makedonca bilmelerinin dil becerisi açısından olumlu yönü vardır. Çünkü günlük hayatta olsun, okul hayatında olsun dil bilgisi terimlerini daha kolay fark edebilmelerinde olumlu yönleri vardır. (Ö13)

4.5. Kod: Makedonca ve Türkçe arasında karşılaştırma yapabilme

Makedonya'daki Türk öğrencilerin Makedonca bilmeleri olumlu etkiler göstermektedir. Öğrenciler iki dil arasında karşılaştırmalar yapabilmektedir. Öğretmenler, grameri öğrenme konusunda iki dil bilmenin olumlu katkılar sağladığını ifade etmektedir.

Makedonca bilmeleri Türkçe ile karşılaştırma yapması açısından önemli. (Ö6)

Olumlu yönü tercümelerde katkı sağlıyor. (Ö8)

Olumlu yönü dil bilgisi konularında karşılaştırma yapabiliyor. (Ö12)

4.6. Kod: Türkçe ve Makedonca kelimelerin karıştırılmasıyla ilgili sorunlar

İki dilli ortamlarda bulunan çocuklarda, bir dil bilgisi sistemi ile her iki dilin sözlerinin karışık olarak kullanıldığı görülmektedir. Makedonya'daki Türk çocukları da bilinçli olmadan, konuşurken aklına kelimenin Türkçesi gelmediği zaman yaşadığı bölgeye göre kelimenin ya Arnavutçasını ya da Makedoncasını kullanmaktadır. Makedonya'daki öğretmenler bu durumun Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine olumsuz yansıması olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe konuşurken Makedonca ve Arnavutça terimler, kelimeler geçiyor. Çocuklar Arnavutça, Makedonca kelimeleri Türkçe konuşurken kullanıyorlar, bu olumsuz yönü. “Mest oldum” yerine “Kınaç oldum” diyor. “Kınaç” Arnavutça bir kelime. “Serin” yerine Arnavutça “flat” kullanıyor. “Ayı” kelimesi yerine Makedonca “mečka” kelimesini kullanıyor. Arnavut-Türk evliliklerinin etkisi çok. Anne Arnavut, baba Türk olunca dil bundan çok etkileniyor. (Ö7)

Makedonca bilmeleri konuşmada olumsuz etki ediyor. (Ö6)

Cümle kuruluşunda ve günlük konuşmalarda Makedonca kelimeler kullanılıyor. (Ö9)

Konuşma ve yazmada Türkçe ve Makedonca aynı olmadığı için kendilerini doğru ifade edemiyorlar. Türkçe konuşurken aklına gelmeyen kelime Türkçe yerine Makedonca söyleniyor. (Ö10)

4.7.Otuz Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Araştırmanın otuz birinci alt probleminde Makedonya İlköğretim VII. Sınıf Türkçe Öğretim Programı’nın kapsamı, içeriği incelenmiş olup bu doğrultuda bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Makedonya’da 2008 yılında ilköğretimin sekiz yıldan dokuz yıla çıkarılması ile birlikte Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Eğitimi Geliştirme Bürosu tarafından İlköğretim Türkçe Öğretim Programı da yeniden hazırlanmıştır.

Program amaç, temele aldığı yaklaşım, öğrenme alanları, beceriler, ölçme ve değerlendirme, açıklık, öğrenciye görelilik, tutarlılık gibi ölçütler açısından ele alınmıştır.

Programda öncelikle Türk dilinin öğretiminin ve programının önemine, VII.-IX. sınıf için genel amaçlar, program yaklaşımı, dil becerileri ve öğrenci kazanımlarına değinilmiştir. Daha sonra VII. sınıf ile ilgili amaçlar belirtilmiş ve program; öğrenme alanları, amaçlar, içerik ve etkinlik önerileri ile birlikte verilmiştir. Programdan sonra programla ilgili didaktik öneriler (yönerge), öğrenci bilgi becerilerinin ölçme değerlendirmesi, eğitim programının standartları, öğretim kadrosu ile ilgili normatif bilgiler ve beklenen sonuçlar yer almaktadır.

Türkçe Programının Önemi

Programda “VII.-IX. Sınıf Türk Dili öğretimi, bilgi ve becerilerin genişletilmesine, derinleşmesine ve sentezleşmesine olduğu gibi iletişimin her alanlarında Türkçenin kullanılabilmesini sağladığı kadar Makedonya’daki Türk toplumunun millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmektir. Türkçe dersi aracılığıyla öğrenciler dinlemeyi, okumayı, edebî metinleri kavrayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri; araştırmalarda, yaratma, standart Türkçe ile sözlü ve yazılı ifade edebilmeleri için yeteneklendirilmektedirler.” (Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı (MEBB), 2008, s. 3) ifadeleri ile Türkçe derslerinin Makedonya’daki Türkler için önemi belirtilmektedir. Türkçe dersinin öğrencinin millî benliği olduğu vurgulanmaktadır.

“Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir.” (MEBB, 2008, s. 4). Programda ana dili dersinin ve temel dil becerilerinin geliştirilmesinin hayat boyu kalıcı öğrenmeler sağlaması bakımından önemi üzerinde durulmuştur.

Programın Yaklaşımı

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. “Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.” (MEBB, 2008, s. 3). Programdaki bu ifadelerle yapılandırıcı yaklaşımın ve çoklu zekânın temele alındığı anlaşılmaktadır. Bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı bir eğitim anlayışının

benimsendiği, öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu görülmektedir.

“Genel amaçlar kapsamında öğrencilerin; anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir” (MEBB, 2008: 3), ifadesi yenilikçi bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

VII. – IX. Sınıf Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları:

VII.–IX. Sınıf Türkçe Öğretim Programının on üç genel amacı bulunmaktadır:

Türkçenin tarihi geçmişi ile ilgili ilgi göstermek; ses bilgisinden (fonetik), biçimbilimi (morfoloji), söz dizimi (sentaks) ile ilgili temel bilgileri kavrayabilmeleri ve sözlü ile yazılı ifadelerde kullanabilmek; kelimelerin sözlük ile dil bilgisi arasındaki farkı yapabilmek; yeni sözcüğü (deyim, ifade, neologism) tanıyabilmeli ve anlamını açıklayabilmek; imla kurallarını doğru kullanmak; bir edebî eseri yorumlayabilmek/açıklayabilmek; lirik, epik ve tiyatro eserleri arasındaki farkı kavrayabilmek; değişik tür eserlerin (bütün, baştan sonuna) okunmasını sağlamak; okunulan edebî, bilimsel vb. metin ve eserlere karşı daha eleştirel ve yapıcı olmalarını yeteneklendirmek; yazılı ifadede vurgu, öğrenciler bu dönemde daha yaratıcı olmaları ve yazmaları gerek; edebî, sahne, film, televizyon ve kitle iletişim araçlarından izlenen diğer eserleri (yapıtları) yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek; diğer öğretim alanlarındaki konularla özellikle sanat alanları-resim, müzik, film, tiyatro vb. öğretim alanların konuları ile kıyaslama yapabilmek; İnternet yoluyla ulaştıkları bilgileri kullanabilmeleri için yeteneklendirmek. (MEBB, 2008, s. 5).

VII. Sınıf Türkçe Öğretim Dersinin Amaçları

Makedonya İlköğretim VII. Sınıf Türkçe Dersi Programında genel olarak 20 amaç belirtilmiştir (MEBB, 2008, s. 6):

- Türkçenin temel özelliklerini, tarihi geçmişini, Türklerin tarih boyunca kullandıkları alfabeleri tanıyabilmeli; Türkçenin lehçelerini tanıyabilmeli;
- Türkçenin en önemli özelliklerinden olan büyük ünlü uyumu kavrayabilmeli;
- Adların tümcedeki işlevlerini kavrayabilme, adları işlevlerine uygun olarak kullanabilmeli;
- Ön adların (sıfatların) tümcedeki işlevlerini fark edebilme, ön adları işlevlerine uygun olarak kullanabilmeli;
- Eylemlerin anlam özelliklerini kavrayabilmeli;
- Tümcede belirteçlerin görev ve türlerini kavrayabilmeli;
- İlgeç, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve tümceye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrayabilme; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanabilmeli;
- İmla kurallarını uygulayabilmeli (Yazım ve noktalama işaretleri kurallarını uygulayabilmeli);
- Noktalama işaretlerini doğru yazabilme ve yerinde kullanabilmeli;
- Okuma kurallarını uygulayabilme; okuduğu metni anlayabilme ve çözümleyebilme; okuduğu metni değerlendirebilmeli;
- Edebî türü (nazım ve nesir) ile ilgili özellikleri kavrayabilmeli;
- Anonim halk edebiyatı nazım türü ve çeşitlerinden mâni, ninni ve koşmayı tanıyabilmeli;
- Nesir türlerinin özelliklerini kavrayabilmeli;
- Yazma kurallarını uygulayabilmeli;
- Bildirme yazıları yazabilme (resmî ve özel mektup, dilekçe, telgraf); Rapor, Düşünce yazıları yazabilmeli;
- Atasözü, deyim, özdeyiş ve söz sanatlarını (kelime gruplarını) anlamalarını açıklayabilme ve uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirebilmeli.
- Söz varlığını geliştirebilmeli;
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme, kompozisyon yazabilmeli;

- Tiyatro hakkında temel bilgi edinme ve tiyatro türlerini tanıyabilmeli;
- Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlayabilme.

Amaç cümleleri –ebilmeli/-abilmeli ifadeleri ile bitirilmiştir. Genel olarak Türkçenin tarihi, dil bilgisi konuları, dil becerileri, söz dağarcığı konuları ile ilgili amaçlar yer almaktadır.

Programın Öğrenme Alanları

Makedonya VII. Sınıf Türkçe Öğretim Programında “Amaç”, “İçerik”, “Kavramlar”, “Metot ve Etkinlikler” olmak üzere dört kategori yer almaktadır.

Programda “iletişim”, “dil”, “okuma, edebiyat ve lektür”, “anlatım ve yaratıcılık” ve “medya kültürü” olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. İletişim 15 saat (%10,41), Dil 20 saat (%13,9), Okuma, Edebiyat ve Lektür 50 saat (%34,72), Anlatım ve Yaratıcılık 50 saat (%34,72), Medya Kültürü 9 saat (%6,25) olarak belirlenmiştir. Toplam süre 144 saattir.

Öğrenme alanlarının alt becerileri şunlardır:

1. İletişim
 - a) Dinleme
 - b) Konuşma
2. Dil
 - a) Dil Bilgisi
 - b) Kelime Çeşitleri
 - c) Düzgün Konuşma ve Yazım
3. Okuma, Edebiyat ve Lektür
 - a) Okuma Kurallarını Uygulayabilme
 - b) Edebiyat
 - c) Lektür
4. Anlatım ve Yaratıcılık
 - a) Sözlü Anlatım
 - b) Temel Dil Becerisi-Yazma
 - c) Yazılı Yoklama
5. Medya Kültürü

Programda toplam 62 amaç, 210 içerik bulunmaktadır.

Dinleme kısmında 4 amaç, 25 içerik:

(Dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik amaç ve içerikler mevcuttur.)

Amaçlar:

- Dinleme kurallarını uygulayabilme.
- Dinlediğini anlayabilme, çözümleyebilme ve değerlendirebilme.
- Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleyebilme.
- Etkili dinleme alışkanlığı kazanabilme ve söz varlığını zenginleştirebilme.

Konuşma kısmında 5 amaç, 27 içerik:

(Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik amaç ve içerikleri kapsamaktadır.)

Amaçlar:

- Konuşma kurallarını uygulayabilme.
- Kendini sözlü ifade ederek konuşmaya katılabilmek ve kendi konuşmasını değerlendirebilme.
- Hazırlıklı konuşmalar yapabilmek.
- Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşabilme.
- Sesini ve beden dilini etkili kullanabilme.

Dil Bilgisi kısmında 4 amaç, 5 içerik

(Dilin, Türkçenin tarihi süreci ve ses, şekil bilgisine yönelik amaç ve içerikleri kapsamaktadır.)

Amaçlar:

- Tarih boyunca Türklerin kullandığı alfabeleri kavrayabilme.
- Ses-harf ilişkisi; sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme.
- Türkçenin en önemli özelliklerinden olan büyük ünlü uyumu kavrayabilme.
- Anlam bakımından kelimeleri kavrayabilme; Yazı ve konuşmada doğru kullanabilme.

Kelime Çeşitleri kısmında 15 amaç, 32 içerik

(Kelime bilgisine yönelik amaç ve içerik mevcuttur.)

Amaçlar:

- Adların tümcedeki işlevlerini kavrayabilme, adları işlevlerine uygun olarak kullanabilme.
- Adlarda teklik ve çokluğu kavrayabilme.
- Ad durum eklerinin işlevliğini kavrayabilme.
- Ön adların (sıfatların) tümcedeki işlevlerini fark edebilme, ön adları işlevlerine uygun olarak kullanabilme.
- Ad ile sıfatın arasındaki mana ilgisini kavrayabilme.
- Adılların tümcedeki işlevlerini fark eder, adıları işlevlerine uygun olarak kullanabilme.
- Konuşma ve yazıda doğru kullanabilme.
- Eylemlerin anlam özelliklerini kavrayabilme.
- Kip ve çekimli eylemi kavrayabilme.
- Bildirme ve dilek kiplerini kavrama ve ayırt edebilme.
- Birleşik zamanlı eylemleri kavrayabilme.
- Eylemin olumlu ve olumsuz şeklini kavrayabilme.
- Eylemlerde ek-eylemin kullanımını kavrayabilme.
- Tümcede belirteçlerin görev ve türlerini kavrayabilme
- İlgeç, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve tümceye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrayabilme; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanabilme.

Düzgün Konuşma ve Yazım kısmında 2 amaç, 5 içerik

(İmla kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili amaç ve içerik mevcuttur.)

Amaçlar:

- İmla kurallarını uygulayabilme (Yazım ve noktalama işaretleri kurallarını uygulayabilme)
- Noktalama işaretlerini doğru yazabilme ve yerinde kullanabilme

Okuma Kurallarını Uygulayabilme kısmında 4 amaç, 47 içerik

(Okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik amaç ve içerik mevcuttur.)

Amaçlar:

- Okuma kurallarını uygulayabilme
- Okuduğu metni anlayabilme ve çözümleyebilme
- Okuduğu metni değerlendirebilme
- Okuma alışkanlığı kazanabilme.

Edebiyat kısmında 3 amaç, 18 içerik

(Edebî türler ve edebiyat bilgileri ile ilgili amaç ve içeriği kapsamaktadır.)

Amaçlar:

- Edebiyat türüyle ilgili özellikleri kavrayabilme.(nazım ve nesir)
- Nazım türleri: Anonim halk edebiyatı nazım türü ve çeşitlerinden mâni, ninni ve koşmayı tanıyabilme
- Nesir türleri: Nesir türleriyle ilgili özellikleri kavrayabilme.

Lektür kısmında 1 amaç, 0 içerik (yalnızca lektür listesi yazılmıştır)

(Okuma kitapları ve okuma becerisine yönelik amaç bulunmaktadır.)

Amaçlar:

- Bağımsız olarak önerilen eserlerden bölümler okuma becerisini kazanabilme

Sözlü Anlatım kısmında 9 amaç, 11 içerik

(Konuşma, Dinleme ve anlatım biçimlerine yönelik amaç ve içerik mevcuttur.)

Amaçlar:

- Konuşma kurallarını uygulayabilme
- Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanabilme.
- Türkçenin kurallarına uygun özel ve resmî dil ile konuşabilme.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak (giriş, gelişme, düğüm, çözüm-sonuç) anlatabilme.
- Konun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirebilme.
- Kendini sözlü ifade etme alışkanlığı kazanabilme.
- Metin ve konuları özetleyerek öykülendirebilme.

- Konuşmalarında kişileri betimleyebilme.
- Sesini ve beden dilini etkili kullanabilme.

Temel Dil Becerisi-Yazma kısmında 12 amaç, 21 içerik

(Yazma becerisini geliştirmeye yönelik amaç ve içerik bulunmaktadır.)

Amaçlar:

- Yazma kurallarını uygulayabilme.
- Planlı yazma; verilen plana göre anlatabilme.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatabilme/yazabilme.
- Farklı türlerde mektuplar yazabilme.
- Olay yazıları yazabilme (hikâye edebilme, betimleyebilme).
- Bildirme yazıları yazabilme (resmî ve özel mektup, dilekçe, telgraf).
- Rapor yazabilme.
- Düşünce yazıları yazabilme
- Atasözü, deyim, özdeyiş ve söz sanatlarını (kelime gruplarını) anlamlarını açıklayabilme ve uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirebilme.
- Söz varlığını geliştirebilme.
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme, kompozisyon yazabilme.
- Yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme.

Yazılı Yoklama kısmında 0 amaç, 1 içerik

Amaçlar:

Bu kısımda amaç bulunmamaktadır.

Medya Kültürü kısmında 6 amaç, 17 içerik

(Medya unsurları ve teknolojik unsurların Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik amaç ve içerik yer almaktadır.)

Amaçlar:

- Bilimsel teknolojiden yararlanabilme.
- Kitle iletişim araçlarından radyo ve TV yayınları arasındaki farkı gözetebilme.
- Film ve film türlerini tanıyabilme.
- Tiyatro hakkında temel bilgi edinme ve tiyatro türlerini tanıyabilme.

- Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlayabilme.
- Kitaptan yararlanabilme. Çocuk kitap ve dergilerini okuyabilme.

Amaçlar bölümündeki ifadeler –ebilme/-abilme ile bitirilmektedir. “Hazırlıklı konuşmalar yapabilme./ Sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme./ Okuma kurallarını uygulayabilme.” örneklerinde görüldüğü gibi. İçerik bölümünde ifadeler –ma/-me mastar eki ile bitirilmektedir. “Okuma amacını belirleme. / Hikâyeyi diğer yazı türlerinden ayırt etme./ Göktürk, Uygur, Arap ve Latin alfbeleri tanıma.”. Fakat bazı ifadelerde –r geniş zaman eki (III. tekil şahıs) kullanıldığı görülmektedir. “Dinleme yöntem ve tekniklerini kullanır./ Dinlediklerinde kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler./ Konuşmasında nezaket kurallarına uyar./ Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.”. İçerik kısmında bazen de yalnızca konu ismi verilmiştir: “İlgeç, Tekil Adı, Kişi Adılı” vb. gibi. Bu konuda bir tutarlılık söz konusu değildir.

“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. “Amaç: Dinlediğini anlayabilme, çözümleyebilme ve değerlendirebilme./ Kavram: Varlık; Amaç: Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleyebilme./ Kavram: Bilim, Sanat” vb. gibi. Kavramların bir kısmı geliş güzel, sırf yazmış olmak için yazılmış izlenimi vermektedir.

Metot ve etkinlikler kısmında amacı ve içeriği gerçekleştirmeye yönelik yöntem ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. “Ana fikir/ana duygu bulunurken öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve kendine özgü bir şekilde ifade etmelerine imkân verilir. / Öğrenciye bir araştırma konusu verilerek konuyla ilgili bilgi toplaması, görseller hazırlaması ve konuşma denemeleri yapması istenir./ Etkinlik: “Hayallerim ve Ben” hayallerini gerçekleştiren bir kişinin hayatı araştırılarak anlatmaları ve kendi hayallerini anlatmaları etkinliği yaptırılır. / “Ben Olsaydım” öğrenciler, kahraman veya konuşmacının yerine geçerek onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ifade etme etkinliği yaptırılır.”. Metot kısmında zaman zaman içerik ifadeleri dikkat çekmektedir. Tekrar gözden geçirilip uygun metot ve etkinlik yazılabilir.

“Dil” öğrenme alanının, Düzgün Konuşma ve Yazım kısmında yöntem olarak “Dizeleri büyük harfle yazar, özel adları büyük harfle yazar, belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle yazar.”, “Yazılarında kelime tekrarlamasından kaçınır.” ifadeleri yer

almaktadır. Bu ifadeler daha çok içerik cümlesi özelliği taşımaktadır. “Anlatım ve Yaratıcılık” öğrenme alanının “Türkçenin kurallarına uygun özel ve resmî dil ile konuşabilme.” amacının etkinlik kısmında “Konuşmaya uygun ifadelerle başlar konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.”/ “Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.” ifadeleri daha çok içerik özelliği taşımaktadır. Programda buna benzer örnekler mevcuttur.

Metot ve etkinlikler kısmında ölçme değerlendirmeye, öğrencinin kendini değerlendirmesine yönelik uygulamalar, ifadeler yer almaktadır: “Dinlediklerini değerlendirmeye kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurmalı sorular, çalışma kâğıtları, performans değerlendirme formları, gözlem formları değerlendirilir.”/ “Sesini ve beden dilini etkili kullanmayla ilgili kazanımların değerlendirilmesi yaptırılır.” / “Kendi konuşmasını değerlendirmeye ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurmalı sorular, çalışma kâğıtları, performans değerlendirme formları, gözlem formları değerlendirilir.” Bu, programın yaklaşımını ve felsefesini yansıtan bir uygulamadır.

İçerikte bulunmayan konularla, kavramlarla ilgili metot ve etkinlikler kısmında etkinlik önerisi sunulmuştur. Dil bilgisi alanında, amaç “Türkçenin en önemli özelliklerinden olan büyük ünlü uyumu kavrayabilme; Anlam bakımından kelimeleri kavrayabilme; Yazı ve konuşmada doğru kullanabilme.”dir. İçerik, “Ad, ön ad, belirteç, adıl, eylem.” olarak verilmiştir. Metot ve etkinlik kısmında “Adları, ön adları, adıları, belirteçleri, *edat*, *ünlem* ve *bağlacı* kavrayabilme ve tümce içerisinde kullanabilme etkinlikleri yaptırılır.”(MEBB, 2008, s.10) ifadesi yer almaktadır. İçerik kısmında edat, ünlem ve bağlaç yer almazken, etkinlik kısmında bahsedilmiştir. Bağlaç, edat ve ünlem konuları “Dil” öğrenme alanının Kelime Çeşitleri bölümünde “İlgeç, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve tümceye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrayabilme; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanabilme.” amacı altında verilmiştir. Burada bir dikkatsizlik söz konusudur. Ayrıca terminoloji konusunda da tutarsızlık görülmektedir. Dil bilgisi kısmında “Edat” terimi kullanılırken, “Kelime Çeşitleri” kısmında “İlgeç” terimi kullanılmıştır.

“Dil” öğrenme alanının Kelime Çeşitleri kısmında “Eylemlerde ek-eylemin kullanımını kavrayabilme” amacına yönelik herhangi bir içerik, yöntem ve etkinlik önerisi yer almamaktadır.

Programda anlatım bozukluğu olan cümleler dikkat çekmektedir. “Okudukları metinde geçen kişilerin faal ile fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme.” (MEBB, 2008, s. 15) içerik cümlesi buna örnek verilebilir.

“Okuma, Edebiyat ve Lektür” öğrenme alanının Edebiyat kısmında “Edebiyat türüyle ilgili özellikleri kavrayabilme” amacının metot ve etkinlik önerisinde ““Beni Dinler misin?”: Öğrenciler tarafından seslendirilen hikâye, fıkra, şiir, tekerleme, anı, bilmece, atasözü veya özlü sözlerden oluşan bir kaset doldurulur. Kasete bir isim bulunur. Kaset kapağı tasarlanır. Reklam afişi hazırlanarak satışa sunulur.” (MEBB, 2008, s. 16) örneği verilmiştir. Bu örneğin “Reklam afişi hazırlanarak satışa sunulur” aşamasının gerçekleştirilebilirliği tartışılmalıdır.

Programın “Okuma, Edebiyat ve Lektür” öğrenme alanının Lektür kısmında “Bağımsız olarak önerilen eserlerden bölümler okuma becerisini kazanabilme” amacına yönelik içerik yazılmamıştır. Sadece “lektür listesi” başlığı atılmış ve boşluklar bırakılarak rakamlar yazılmıştır. Metot ve etkinlik kısmında “Farklı türlerde metinler okur.”/ “Sürelî yayınları takip eder.”/ “Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.” / “Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.”/ “Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.” (MEBB, 2008, s. 18) örnekleri verilmiştir. Fakat bu örnekler ifade bakımından içerik olarak yazılmaya daha uygundur. Bu cümleler içerik cümlesi olarak yazılmalıdır, nitekim içerik kısmında herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Programda tekrara düşüldüğü görülmektedir. Noktalama işaretleri hem “Dil” öğrenme alanının Düzgün Konuşma ve Yazım kısmında, hem de “Anlatım ve Yaratıcılık” öğrenme alanının Temel Dil Becerisi-Yazma alt başlığında yer almaktadır.

“Anlatım ve Yaratıcılık” öğrenme alanının üçüncü alt başlığı “Yazılı Yoklama” olarak belirtilmiştir. İçerik olarak “Okuma yılı süresince dört (4) yazılı yoklama yapılacaktır.” ifadesi yer almaktadır. Bu içerik değildir. Ayrıca yazılı yoklamanın bir öğrenme alanı alt başlığı olarak verilmesi uygun değildir. Bu durum ölçme ve değerlendirme ile ilgili olup ayrıca ölçme ile ilgili bilgi, programın başka bir alanında yer almaktadır.

“Medya Kültürü” öğrenme alanında teknolojik unsurların Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik amaç ve içerik bulunmaktadır. Ayrıca kitap okuma ve kütüphane kullanımını arttırmaya yönelik amaçlar yer almaktadır. Tiyatro, film, televizyon gibi medya unsurlarının aracılığıyla bilgiye ulaşmak hedeflenmektedir. Bu özellikleriyle bu

öğrenme alanı, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak konusunda önem arz etmektedir.

Programın Didaktik Önerileri:

Programda disiplinler arası eğitimin önemine değinilmektedir. Tarih, coğrafya, müzik gibi alanlardan Türkçe derslerinde yararlanmanın etkili olacağı vurgulanmaktadır.

Ölçme ve değerlendirmenin hem eğitim süreci esnasında hem de belirli aralıklarla yapılması gerektiği belirtilmektedir. Yani sonuç değil süreç değerlendirmesi esas alınmaktadır.

Öğrenme alanlarının bir bütün olarak düşünülmesi ve gerektiği zaman öğretmenin duruma göre diğer bir öğrenme alanına daha fazla zaman ayırabileceği ifade edilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme

Programda “Türkçe öğretimi, türlü etkinlikleri içeren bir derstir. Bunun için öğretmen, her öğrenci için ayrı ve ayrıntılı bir “Ölçme ve Değerlendirme Fişi düzenlemeli; öğrenciyi sürekli olarak izlemeli, durumu fişe işlenmelidir.”, “Gözlemler zaman zaman değil, sürekli ve planlı programlı olmalıdır.” (MEBB, 2008, s. 27) ifadeleri ile ölçme ve değerlendirmenin eğitim süreci boyunca devam etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretimde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği programda üzerinde durulan diğer bir noktadır. “Bu sınıflarda da (7-9. sınıf) öğretim yılı başından itibaren her öğrencinin fiziksel, duygusal, toplumsal yönlerden okuma yazmaya hazır olma dereceleri saptanmalı ve bu sürekli olarak izlenmelidir.” (MEBB, 2008, s. 27).

7. sınıfta Türkçe öğretim dersinin plan ve programla öngörülen bütün etkinliklerin başlıca ölçme yolları şu şekilde belirtilmiştir: “Öğretmenin gözlemleri, okuma, sözlü ve yazılı yoklamalar, testler, pratik uygulamalar olan sunu ve sözlü alıştırmalar, veya altı çizili ya da çevreleyerek (çembere alınmış) yazılı yoklamalar, resimli- yazılı alıştırmalar...” (MEBB, 2008, s. 27).

Programda ölçme değerlendirme tür ve aşamalarından bahsedilmiş ve açıklamaları yapılmıştır: Diyagnostik ölçme ve değerlendirme, formatif değerlendirme, mikrosomatik değerlendirme, summatif değerlendirme.

Programda Öğrencilerden Beklenen Kazanımlar

Programda belirtilen amaçlar ve içerikler doğrultusunda VII. sınıf sonunda öğrencilerden beklenen kazanımlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Edebî dilde yazıp okuyabilmeli ve kendini sözlü ifade ederek konuşmaya katılabilir-konuşabilir;
- Yazıda ve okumada temel dil bilgisi kurallarını uygular;
- Sözlü ve yazılı ifadelerde adları, adıkları ve eylemleri tür olarak cümle içinde kullanabilmeli;
- Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleyebilir ve dinlediğini anlayabilir özetleyebilir ve soru sorabilir;
- Kendini sözlü ifade ederek konuşmaya katılabilir; tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşabilir;
- Türkçenin özelliklerini kavrayabilir; yazı dili ve yöre edebî dili ayırt edebilir aralarındaki farkları görebilir;
- Olay ya da varlıkları betimler ve yorumlar;
- Düzeyine göre metin ve konuları okur ve anlatabilir;
- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır ve doğru telaffuz eder;
- Cümlelerde ve metinlerdeki kelimeleri yerinde ve anlamlarına göre uygun yazar;
- Kısa içerikli metin ve konuları yazılı olarak anlattırır;
- Dinlediğini anlayabilir, özetleyebilir ve soru sorabilir;
- Basit sorular sorabilir ve sorulan sorulara cevap verebilir;
- Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayatından olaylar yazabilir;
- Kelime dağarcığını zenginleştirebilir;
- Yazılarında imla kurallarını uygular;
- Edebî türlerini (nazım ve nesir) kavrar ve tanır;
- İmla kurallarını uygular;
- Noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır;
- Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanabilir;
- Dersteki iletişim, bilgi teknolojisinin kullanılmasına yeteneklendirir.

Araç-Gereçler:

Programda araç gereç olarak ders ile ilgili okul düzeyinde ve MEBB'in onay verdiği okuma kitabı; masallar, öykü/hikâye, kitapları, albümler, oyun kitapları, ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar (öğretmenler için) vb.; İnternet; dergiler - geleneksel çocuk dergileri (onaylı dergiler); görsel-işitsel (audio-vizüel) araç ve gereçler- CD'ler, ses bantları vb. ve diğer edebî eserler (metinler); düzeye uygun, okumayı geliştirici kaynak kitaplar; okumak için yakın çevrede bulunan kaynaklar: kültür anıtları, müzeler, kültür evleri, kütüphane, sinemalar, tiyatrolar, millî parklar vs. (MEBB, 2008, s. 26) belirtilmiştir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar sunulmuş ayrıca elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanıldığı için sonuçlar da buna paralel olarak iki kısımda ele alınmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın birinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin düzeyin yaklaşık %60 (59/100) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisi alt boyutları açısından öğrencilerin “kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama” ve “metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama” düzeylerinin diğer içeriklere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin yorumlama becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme” içeriği 75/100; “metnin konusunu ifade edebilme” içeriği 60/100; “metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme” içeriği 58/100; “başlık ve içerik ilişkisini sorgulama” içeriği 52/100; “metnin ana

fikrini/ana duygusunu belirleme” içeriği 50/100; “okudukları metinde geçen kişileri faal, fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme” içeriği 48/100; “okudukları metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme” içeriği 47/100 ortalama düzeyindedir. “okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Makedonya’daki Türk öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Özbay (2011)’ın KKTC ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yaptığı araştırma çalışması ile paralellik göstermektedir. Özbay (2011)’ın çalışmasında da okuduğunu anlama başarısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Brantmeier (2003), Phakiti (2003) ve Saracaloğlu, Dedeali ve Karasakaloğlu (2011)’nin çalışmalarında da benzer sonuç elde edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu durum okul öncesi eğitimin dil becerilerinin gelişimi ve okula hazır bulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediğine yönelik kanıya tezat bir sonuç ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ana dilinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Makedonca olan öğrencilere göre Türkçe okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?” sorusuyla cevap aranmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci dil öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Makedonya’da ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ikinci dili Makedonca veya Arnavutça olan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin ana dillerinin Makedonca olması sebebiyle okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde, Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmüştür. Makedonya’da babasının eğitim durumu üniversite ve lisans üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin diğer öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaldan (2007) ve Sert (2010)’in yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Makedonya’da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Annelerinin eğitim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, annesinin eğitim durumu lise ve üstü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin annesi okul mezunu olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin anne eğitim durumları yükseldikçe okuduğunu anlama başarı puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç benzer araştırmaların ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir (Kaldan, 2007; Sert, 2010).

Araştırmanın sekizinci alt problemi Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre, dinlediğini anlama becerilerine ilişkin düzeyin yaklaşık 73/100 seviyesinde ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Dinlediğini anlama becerisi alt boyutlarında içeriklere bakıldığında öğrencilerin “dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma” düzeyleri diğer içeriklere göre daha yüksektir. Bunu “dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini

belirleme” içeriği takip etmektedir. “dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme” içeriği 84/100; “Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama” içeriği 78/100; “dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ile ilgili unsurları belirleme” içeriği 70/100; “metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama” içeriği 65/100; “dinlediklerinde anahtar kelimeleri fark etme, konusunu belirleme” içeriği 64/100 ortalama düzeyine sahiptir. “dinlediklerinde kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin dinlediklerini özetleyebilme becerilerinin zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Makedonya’daki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyet faktörünün öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum okuduğunu anlama becerisi ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemine “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuyla cevap aranmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre Makedonya’daki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Makedonya’da okul öncesi eğitim alma faktörünün Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılrken, dinlediğini anlama becerilerinde olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimde okuma etkinlikleri pek yapılmazken bol bol dinleme etkinliği gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri diğer öğrencilere nazaran daha gelişmiştir denilebilir.

Araştırmanın on birinci alt problemde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara bakıldığında Makedonya’daki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili öğrencilerin Türkçe dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ortalama değerler

incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Makedonca olan öğrencilere göre dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okuduğunu anlama becerisi ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmanın on ikinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Makedonya’daki öğrencilerin Türkçe dinlediğini anlama becerilerinin ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci dil öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin ikinci dili Makedonca veya Arnavutça olan öğrencilere göre Türkçe dinlediğini anlama becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci dili Makedonca olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirlenmiştir. İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin ana dili Makedonca olduğu için Türkçe dinlediğini anlama becerilerinin zayıf olduğu söylenebilir.

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda Makedonya’daki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani, babalarının eğitim durumu öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Babasının eğitim durumu üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, babasının eğitim durumu arttıkça öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinin de arttığı görülmektedir. Bu durum okuduğunu anlama becerisiyle de paralellik göstermektedir.

Araştırmanın on dördüncü alt probleminde “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Makedonya’daki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Annelerinin eğitim durumunun öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Annesinin eğitim durumu ortaokul ve üstü olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin annesi okul mezunu olmayan veya ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın on beşinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım düzeyinin 0,56 ortalamaya sahip olduğu yani yazılı anlatım becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen” düzeyinin, 1 puanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı anlatıma ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. İçeriklere bakıldığında öğrencilerin “plan” düzeylerinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu dikkat çekmekle birlikte yine de ortalama değer olan 1’in altında olduğu tespit edilmiştir. “ana fikir” boyutu 0,59; “kâğıt düzeni ve yazı” boyutu 0,56; “konu” boyutu 0,54; “dil ve anlatım” boyutu 0,54; “imla ve noktalama” boyutu 0,46 ortalama düzeyine sahiptir. Öğrencilerin ana fikri belirleme, konuyu tespit etme, imla ve noktalamayı doğru ve düzgün kullanma becerilerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. “başlık” içeriğine ilişkin düzeyin diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın on altıncı alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yazılı anlatım becerilerinin toplam puan ortalamasına bakıldığında kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızların yazılı anlatım becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar incelendiğinde ise “kâğıt düzeni ve yazı”, “plan”, “konu”, “ana fikir”, “dil ve anlatım” ve “imla ve noktalama” boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu boyutlarda kızlar erkeklere göre daha başarılıdır. “başlık” boyutu bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tüm boyutlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde hem kız hem de erkelerin “başlık” içeriği bakımından oldukça düşük değerlere sahip olduğu, “plan” içeriği açısından ise diğer içeriklere göre daha yüksek başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel yazılı anlatım becerisinde elde edilen sonuç benzer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. M. E. Çelik (2012), O. Özdemir (2013), O. Yılmaz (2011)’in gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarda da benzer şekilde yazılı anlatım becerilerinde kızlar lehine anlamlı sonuç bulunmuştur.

Araştırmanın on yedinci alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından bakıldığında okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar açısından “kâğıt düzeni ve yazı” boyutunda okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu, “başlık”, “plan”, “konu”,

“ana fikir”, “dil ve anlatım”, “imla ve noktalama” boyutları açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. O. Özdemir (2013)’in Kosovalı Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilgili yapmış olduğu çalışma da bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın on sekizinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından ana diline göre farklılaştığını göstermektedir. Ortalama değerler incelendiğinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin ana dili Makedonca olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “kâğıt düzeni ve yazı”, “başlık”, “plan”, “konu”, “ana fikir”, “dil ve anlatım”, “imla ve noktalama” boyutlarında da ana dili Türkçe olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe veya Makedonca olan öğrenciler en düşük başarıyı “başlık” boyutunda gösterirken en yüksek başarı “plan” boyutunda gerçekleşmiştir.

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilmiştir. Yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci dili Türkçe olanların yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “kâğıt düzeni ve yazı”, “başlık”, “plan”, “konu”, “ana fikir”, “dil ve anlatım”, “imla ve noktalama” boyutlarında da ikinci dil durumuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir, ikinci dili Türkçe olanlar daha düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin ana dillerinin Makedonca olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın yirminci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin toplam puan açısından babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum M.E. Çelik (2012)’nin yapmış olduğu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “kâğıt düzeni ve yazı”, “plan”, “konu”, “ana fikir”, “dil ve anlatım”, “imla ve

noktalama” boyutlarında babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık söz konusu iken, “başlık” boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın yirmi birinci alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilmiştir. Makedonya’daki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine toplam puan açısından bakıldığında annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortaokul ve üstü mezunu olanların yazılı anlatım becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılan benzer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. M. E. Çelik (2012) de yapmış olduğu çalışmada yazılı anlatım becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir. Yazılı anlatım alt boyutlarında “kâğıt düzeni ve yazı”, “plan”, “konu”, “ana fikir”, “dil ve anlatım”, “imla ve noktalama” boyutlarında annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülürken, “başlık” boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç baba eğitim durumu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın yirmi ikinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin düzeyin 0,80 ortalamaya sahip olduğu ve “kısmen” düzeyinin altında olduğu tespit edilmiştir. Buradan konuşma becerilerine ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğunu sonucuna ulaşılabilmektedir. İçeriklere bakıldığında öğrencilerin “konuşmaya başlama” düzeylerinin diğer içeriklere göre daha yüksek olduğu, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” ve “konuşmanın gelişme bölümü” boyutlarının 0,68 ortalama düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. “konuşmanın sonuç bölümü” içeriğine ilişkin düzeyin ise diğer düzeylere göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin konuşmalarını uygun bir şekilde sonlandırmadıkları ya da sonuca bağlamadıkları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca öğrenciler dil ve anlatım bakımından, vurgu ve tonlama bakımından da yeterli düzeyde başarı gösterememişlerdir.

Araştırmanın yirmi üçüncü alt problemi, “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, konuşma becerilerinin kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İçerikler açısından bakıldığında “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “konuşmanın sonuç

bölümü”, “dil ve anlatım” ve “ses vurgu ve tonlama” içeriğinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir, kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yirmi dördüncü alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İçerikler açısından değerlendirildiğinde “konuşmaya başlama” ve “konuşmanın gelişme bölümü” boyutlarında okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık olmadığı; “konuşmanın sonuç bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” içeriği açısından karşılaştırıldığında ise okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Genel toplam puan açısından bakıldığında okul öncesi eğitimin konuşma becerisinde etkili olmaması Makedonya’da okul öncesi eğitim veren kurumlarda Türkçe eğitimin sınırlı şekilde gerçekleştirilmesiyle açıklanabilir.

Araştırmanın yirmi beşinci alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri ana dili durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin konuşma becerilerinin toplam puan açısından ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin ana dili Makedonca olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerikler açısından değerlendirildiğinde “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” içeriği açısından ana diline göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. “konuşmanın sonuç bölümü” boyutunda ise ana diline göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum hem ana dili Türkçe hem de ana dili Makedonca olan öğrencilerin konuşmalarını uygun bir sonuca bağlayamadıkları şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın yirmi altıncı alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin ikinci dil durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerinin ikinci dile göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar açısından bakıldığında ana dili değişkenine paralel olarak “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses vurgu ve tonlama” içeriği açısından

ikinci dile göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. “konuşmanın sonuç bölümü” boyutunda ikinci dile göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın yirmi yedinci alt probleminde Makedonya’da ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerinin toplam puan açısından babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlara bakıldığında “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “ses, vurgu ve tonlama” içeriği açısından babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. “konuşmanın sonuç bölümü” boyutunda ise babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın yirmi sekizinci alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin konuşma becerileri annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Konuşma becerilerinin toplam puan açısından annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Annesinin eğitim düzeyi lise ve üstü olanların konuşma becerilerinin ilkokul ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar açısından incelendiğinde “konuşmanın gelişme bölümü”, “dil ve anlatım”, “konuşmanın sonuç bölümü” bakımından annenin eğitim durumu anlamlı bir farklılık göstermezken “konuşmaya başlama”, “ses, vurgu ve tonlama” açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne eğitim durumu okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve yazma becerilerinde olduğu gibi öğrencilerin konuşma becerisinde de önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın yirmi dokuzuncu alt problemi “Makedonya’da ilköğretim 7. sınıftaki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma süresince elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin tümü arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkinin en yüksek olduğu beceriler okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındadır. Bunu dinleme ve yazma becerileri arasındaki ilişki takip etmektedir. En düşük ilişkinin olduğu beceriler ise okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileridir. Dinlediğini anlama-yazılı anlatım, dinlediğini anlama-konuşma ve konuşma-yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki ise orta düzeydedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin

herhangi bir dil becerisinde gösterdikleri başarı arttıkça diğer dil becerilerindeki başarılarının da artacağı söylenebilir.

Makedonya’da 7. Sınıfta eğitim gören Türk öğrenciler okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerinde orta düzeyde başarı göstermişlerdir. Konuşma becerisi ve yazılı anlatım beceri düzeylerinin çok düşük olduğu belirlenmiştir. Her iki beceride de sonuca bağlama konusunda problem yaşanmaktadır. Ayrıca “başlık” konusunda bu becerilerde düşük ortalamalar dikkat çekmektedir.

Konuşma becerilerinde sınıf içinde standart Türkçe konuşmaya çalışsalar da bazı öğrencilerde Rumeli ağız özellikleri çok belirgin bir şekilde hissedilmektedir.

Torbeş öğrenciler diğer öğrencilere nazaran uygulamalardan çok düşük puanlar almışlardır. Bu durum ana dillerinin Makedonca olması ile açıklanabilir. Evde aileleri ile Makedonca konuşan bu öğrencilerin Türkçe dil becerileri zayıf düzeydedir.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına Yönelik Sonuçlar:

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olan 30. alt probleminde Makedonya’da Türkçe eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın öğretmen görüşlerine dayanan bu kısımda bulgular; “Makedonya’da Türkçe eğitime yönelik öğretmen görüşleri” teması ile “Türkçe öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar”, “öğretim programlarındaki farklılıklar”, “aktarılmasında sorun yaşanan ders içerikleri”, “iki dilliliğin yansımaları” kategorileri altında ele alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Makedonya Cumhuriyeti’nde Türkçe azınlık dili kapsamında olduğu için Türkçe öğretmenlerine göre ana dili (Türkçe) öğretiminde materyal eksikliği en önemli problemi oluşturmaktadır. Ders kitabı, lektür, yardımcı kitap (kaynak), görsel–işitsel ve teknolojik materyal konusunda eksiklikler vardır. Türkçe ders kitapları içerik ve etkinlik, medya ve kültür bakımından yetersizdir. Dil bilgisi alanının kitaplarda yeterince yer almaması ve metinlere paralel olarak verilmemesi ders kitaplarının niteliği ile ilgili önemli sorunlar arasındadır. Ayrıca bir dil bilgisi kitabının bulunmaması, dil bilgisi etkinliklerine yönelik kaynakların yetersiz olması sebebiyle öğretmenler sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Makedonya’daki Türk çocukları iki dilli ortamda bulundukları için Makedonca, Arnavutça gibi başka dilleri de kullanabilmektedirler. Bu durumun olumlu katkıları varken olumsuzluklarının daha çok yaşandığı belirtilmektedir. Öğrenciler her iki dili de yeterli

düzeyde kullanamamaktadır. Özellikle Torbeş olarak tabir edilen Pomak Türklerinin eğitim gördüğü okullarda bu sıkıntının daha yoğun olduğu vurgulanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Makedoncadan çeviri yapılarak kullanılmaktadır. Fakat sadece program çevrilmekte; etkinlikler, çalışma kâğıtları, materyaller, teknolojik araçlar Türkçeye çevrilmiş olarak verilmemektedir. Öğretmenler kendi çabaları ile çeviri yapmak zorunda kalmaktadır. Bu durumun etkinlik ve materyal kullanma bakımından sıkıntı yarattığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

Türkçe eğitimde en büyük sorunlardan biri de öğretmen yeterliliğine yöneliktir. Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe öğretmenleri üniversitelerin Türkoloji bölümlerinden mezun olmaktadır. Türkoloji bölümünde her dönem bir eğitim dersi bulunmaktadır fakat bu öğretmenlik formasyonu için yeterli olmamaktadır. Türkçe öğretmenlerine yönelik seminer gibi etkinlikler de yeterince yapılmamaktadır. Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sık sık yapılmasını istediklerini belirtmektedirler.

Makedonya'da Türkçe eğitim konusunda yaşanan sorunlardan biri de kütüphane ve kitap yetersizliğidir. Birçok okulda birden fazla dilde eğitim yapıldığı için kütüphaneler ortak kullanılmaktadır. Kütüphanede çoğunlukla Makedonca veya Arnavutça kitap bulunmakta Türkçe kitaplar için çok az yer ayrılmaktadır. Öğretmenler bu durumun sıkıntı yarattığını vurgulamaktadır.

Türk çocuklarının okuması için hazırlanan tarih ders kitapları Makedon tarih kitaplarının Türkçeye çevirisi ile sınıf ortamına getirilmektedir. Türk öğrenciler kendi Türk tarihini çocuk yaşlardan itibaren öğrenememekte, hatta bazı durumlarda yanlış öğrenmektedir. Kendi tarihini bilmeyen, anlamayan bir nesil oluşturulmaktadır. Türk öğrenciler Türkçe ders kitaplarında millî bayramlarımız, kültürümüz ve değerlerimizle ilgili metinlerle karşılaştığında, tarih bilinci oluşmadığı için metinleri anlamlandıramamaktadır. Bu durum Makedonya'daki Türkçe öğretmenleri tarafından önemli bir sorun olarak belirtilmektedir.

Makedonca ve Türkçe cümle kuruluşları birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Türkçede yüklem sonda bulunurken, Makedoncada ortada ya da baştadır. Türk öğrencilerin Makedonca düşünüp Türkçe konuştukları ve daha çok Makedonca yapısına uygun olarak devrik cümleler kurdukları ifade edilmektedir. Türkçede kelimelerin, eklerin cinsiyeti yokken, Makedoncada vardır. Öğretmenler bu konuda özellikle ek kullanımlarında öğrencilerin hata yaptıklarını belirtmektedirler.

İki dilli ortamlarda bulunan çocuklarda, bir dil bilgisi sistemi ile her iki dilin sözlerinin karışık olarak kullanıldığı görülmektedir. Makedonya'daki Türk çocukları da bilinçli

olmadan, konuşurken aklına kelimenin Türkçesi gelmediği zaman yaşadığı bölgeye göre kelimenin ya Arnavutçasını ya da Makedoncasını kullanmaktadır. Makedonya'daki öğretmenler bu durumun Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine olumsuz yansıması olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın otuz birinci alt probleminde, Makedonya İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın kapsamı ve niteliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu alt probleme yönelik sonuçlar şu şekildedir:

Programda yenilikçi bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı; çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanıldığı belirtilmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Programda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine yönelik önerilerde bulunulmuş ve "Etkinlik Örnekleri" verilmiştir. Etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklara ve farklı koşullara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Amaç cümleleri -ebilmeli/-abilmeli ifadeleri ile bitirilmiştir. 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, Türk alan uzmanları tarafından Türkiye'de uygulanan Türkçe Öğretim programı örnek alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığının belirlediği ana dili öğretimi standartları değiştirilemediği için öğrenme alanları Türkiye'dekinden daha farklıdır. Fakat amaç ve içerik kapsamına bakıldığında program benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. Makedonya’da ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlanmalıdır. Öğrenciler okuma ve dinleme becerilerinde, konuşma ve yazma becerilerine göre daha başarılıdırlar. Başka bir ifadeyle anlama becerilerinde anlatma becerilerine kıyasla daha başarılıdırlar. Öğrencilerin anlatma becerilerine yönelik etkinlikler hazırlanmalı ve kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirilmelidirler. Konuşma becerisine yönelik telaffuzla ilgili uygulama çalışmaları yaptırılmalıdır. Yazma ve konuşma etkinlikleri yaptırılarak özellikle “sonuç” üzerinde durulmalıdır.
2. Öğrencilerin Türkçe dil becerileri yanında Makedonya’da ülkenin resmî dili olan Makedonca dil becerilerinin de geliştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin bulundukları toplumda saygın bir kimlik kazanması, her ortamda kendini ifade edebilmesi ile mümkündür. Ana dili zayıf kalmaması koşuluyla her iki dilin paralel şekilde geliştirilmesi için öğrenciler desteklenmelidir.
3. Torbeş öğrenciler dil becerilerinde zayıf durumdadır. Bu öğrenciler için ayrı bir öğretim programı hazırlanmalı ve aktif bir eğitim ortamında dil becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır.
4. Makedonya’daki Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimi programları Türkiye’den de alan uzmanlarının yer alacağı bir komisyon tarafından yeniden gözden geçirilmeli ve yöntem teknik, sınıf yönetimi, gelişim psikolojisi, ölçme değerlendirme, rehberlik gibi eğitim alanlarından dersler programa yerleştirilmelidir.
5. Pedagoji Fakültesinde Türk dili alanında öğretim üyesi yetersizliği söz konusudur. Türkiye’den öğretim üyesi desteği ile bu sorun giderilmelidir.
6. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine gereksinim vardır. Bu eğitimde öğretmenlerin programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu temel üzerine hizmet içi eğitimle yöntem ve teknik konusunda eksiklikler giderilmelidir.
7. Lektür (Makedonya’da hikâye, roman gibi okuma kitaplarına verilen isim) konusunda yetersizlikler söz konusudur. Lektür kitapları yeni programa göre hazırlanmalı ve okul kütüphanelerine ulaştırılmalıdır. Türkiye de gereken desteği

sağlamalı, çeşitli projelerle öğrencilerin yaş seviyelerine uygun kitaplar (hikâye, roman, masal, vb.) göndermelidir.

8. Öğrencilerin iki dilli hatta çok dilli ortamda bulundukları için Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından olumlu ve olumsuz durumlar söz konusudur. Ana dilinin ve kültürünün kazandırılacağı, ortam dilinin de iyi bir şekilde öğretileceği iki dilli eğitim programları uygulanmalıdır.
9. Makedonya İlköğretim Türkçe Programı uzmanlardan oluşan komisyon tarafından yeniden gözden geçirilmelidir. Amaç ve içerik kısmında bazı ifadeler değiştirilmelidir.
10. Makedonya Eğitim Bakanlığı her ders için tek bir kitap seçmekte ve bu kitabın Türkçeye, Makedoncaya, Arnavutçaya çevrilmesini istemektedir. Bu doğrultuda en kısa zamanda Türkçe dersi dışındaki diğer ders kitaplarını Türkçeye tercüme edecek bir komisyon kurulmalıdır. Komisyon hem Türkçeyi hem Makedoncayı çok iyi bilen kişilerden oluşmalıdır.
11. Türkçe ders kitapları Türkiye’den ve Makedonya’dan Türkçe uzmanlarının oluşturduğu bir komisyon tarafından öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı olarak yeniden hazırlanmalıdır.
12. Makedonya’da Türkçe ders kitaplarını destekleyen öğretim teknolojilerine ve öğrencilerin seviyesine uygun yardımcı kitap, kaynak ve diğer teknolojik öğretim materyallerine ihtiyaç vardır. Bu materyaller müfredata uygun bir şekilde hazırlanmalıdır.
13. Makedonya’da öğretmen yetiştirme ve nitelikli öğretmen konusunda sıkıntı yaşanmaktadır. Bu sebeple Makedonya’daki sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Türkiye’den uzmanlar Makedonya’ya getirilerek öğretmenlere seminerler düzenlenmelidir ya da öğretmenler Türkiye’de seminerlere davet edilmelidir.
14. Ülkedeki Türk öğrencilerin eğitim durumunun kontrol edilmesi, sıkıntılarının tespit edilip giderilmesi açısından en kısa zamanda Makedonya Türk büyükelçiliğine eğitim müşaviri gönderilmelidir.
15. Makedonya’da okul öncesi Türkçe eğitim yaygın değildir. En kısa zamanda bu konu ile ilgili çalışmalar başlatılmalıdır.
16. Türkiye’deki ilköğretim okulları ile Makedonya’daki ilköğretim okulları kardeş okul olmakta böylece Türkiye’den malzeme, ders araç gereçleri vb. konusunda

destek sağlanmaktadır. Ayrıca çeşitli faaliyetlerle ülkeler arası ziyaretler gerçekleştirilmekte, dostluk perçinlenmektedir. Kardeş okul uygulaması yaygınlaştırılarak Makedonya'daki okullara destek sağlanmalıdır.

17. Makedonya'da okullarda Türkçe sınıf sayıları zaman zaman azalmaktadır. Bazı aileler çocuklarını Makedon ya da Arnavut sınıflarına göndermektedirler. Türk aileler çocuklarına ana dilde eğitim verme noktasında bilinçlendirilmelidir.



KAYNAKLAR

- Abbas, Z. (1999). Makedonya’da Türklerin eğitimi (1912-1996). *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni*, 283-300.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan’da (Batı Trakya’da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adanır, F. (2001). *Makedonya sorunu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Ademi, R. (2006). *II. Abdülhamit döneminde Makedonya Müslümanları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ago, A. (1996). Makedonya’da Türk halkının anadil üzerine eğitim-öğretim ve sorunlar. *Sesler Dergisi*, 302, 7-10.
- Ago, A. (2009). Makedonca kelimelerde Türkçe eklerin fonksiyonu. *Uluslararası Türkçe’nin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu bildirileri*, 119-121.
- Ağanoğlu, Y. (2001). *Osmanlı’dan cumhuriyet’e Balkanlar’ın makûs talihi göç*. İstanbul: Kum Saati.
- Ağanoğlu, Y. (2008). *Yeryüzü mektupları, Üsküp kitabı*. İstanbul: Fide.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akalın, Ş. H. (2002). Makedonya’da eğitim dili olarak Türkçe. *Türk Dünyası Dergisi*, 13, 7-13.
- Akdes K., N. (2001). Doğu Avrupa Türk kavim ve devletleri. *Türk Dünyası El Kitabı*, C.1. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Akyol, H. (2009a). Okuma. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.15-48), Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2009b). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 163-192), Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, Ö. (2009). *Acquisition of Turkish by a bilingual child: A case study*. Master, Çukurova University Institute Of Social Sciences, Adana.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alil, S. (2006). Çocuk edebiyatı ve eğitim. *Hikmet Dergisi*, 8, 49-59.
- Alil, S. (2012). *Türk edebiyatıyla ilgili makaleler*. Üsküp: Makedonya Kültür Bakanlığı.
- Alp, İ. (2002). Makedonya üzerindeki mücadeleler ve Makedonya Cumhuriyeti. Murat Hatipoğlu (Der.) *Makedonya Sorunu Düünden Bugüne* içinde (s. 71-90) (Balkan Araştırmaları Dizisi). Ankara: ASAM.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil: Türkçede sıfatların kullanımı ve çocuğun gelişimi açısından incelenmesi*. Yapı Kredi: İstanbul.
- Alpöge, G. (2014). Çift dilli çocukların dil gelişimi. <http://www.turkophone.net/wp-content/uploads/2014/03/Alpoge.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma Sanatı – Konuşma Eğitimi* (N. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Doruk.
- Ardıcı, M. (1991). *Yücelciler 1947 / Makedonya'da Müslüman direnişi*. İstanbul: İnsan.
- Arefi, M. & Alizadeh, S. (2008). The effects of bilingualism on cognitive development: a case of bilingual children in Iran. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 12-18.
- Arif, A. (2008). *Makedonya Cumhuriyeti'nin azınlık politikası ve eğitime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslangilay, A. S. B. (2013). 3. Kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (*Hessen eyaleti KOALA projesi*). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Artun, E. (1999). *Türk halk kültürünün balkanlardaki rolü*. Avrupa'ya İlk Adım Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gelibolu. <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/8.php> sayfasından erişilmiştir.
- Asimov, M. (1983). Kosova Vilâyetinde iptidaiyeler. *Çevren Dergisi*, 37 (X), 55-67.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 85-126). Ankara: PegemA.
- Baker, C. (2011). *İki dilli eğitim* (S. Güvener, Çev.). İstanbul: Heyamola & Verlag auf dem Ruffel.
- Bakırcılar, A. N. (2010). *Makedonya coğrafyasında sosyo-kültürel hayat (XIX. yüzyıl öncesi)*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bakırlı, Ö. C. (2008). İkidillilikte beyin ve zeka. *Dil Dergisi*, 140, 32-42.
- Baki, S. (2006). Osmanlı döneminde Üsküp'te eğitim müesseseleri olarak mektepler. *Köprü Kültür Sanat Dergisi*, 10, 8-9.
- Banks, J. A. (2013). *Çok kültürlü eğitime giriş* (an introduction to multicultural education) (H. Aydın Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, B. (2012). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. Murat Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde, (s.197-226), Ankara: Pegem Akademi.
- Başbakanlık Devlet Arşivleri (BDA). (1996). Makedonya'daki Osmanlı Evrakı. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, (Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü), Nu: 29, Ankara.
- Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı (BDTM). (2006). Makedonya Cumhuriyeti. T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Anlaşmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Baçoğul, D. A. & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Bayraktar, Z. (2012). Türkiye'nin Balkanlar'daki yumuşak gücü Türk kültürü. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 35, 181-189.
- Bialystok, E. (2006). *Bilingualism in development (language, literacy & cognition)*. New York: Cambridge University.

- Bilal, Ş. (2007). Balkanlardaki Osmanlı imajının tarih kitaplarına yansması. *Hikmet Dergisi*, 10, 127-132.
- Biljali, Ş. (2007). *Makedonya eğitim kurumlarında okutulan tarih kitaplarında osmanlı imajı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, G. S. (2010). Tito sonrası dönemde eski Yugoslavya bölgesindeki Türkler ve Müslümanlar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, X(2), 51-95.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passagw content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*. 15/1. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2003/brantmeier/brantmeier.html> sayfasından erişilmiştir.
- Buran, A. & Çak, B. Y. (2012). *Türkiye’de diller ve etnik gruplar*. Ankara: Akçağ.
- Butler, Y. G.& Hakuta, K. (2006). *Bilingualism and second language acquisition*. T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (Edited by), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). USA: Blackwell. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=tB3zbSCY-zUC&oi=fnd&pg> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Ceyhan, M. A. & Koçbaş, D. (2009). *Çiftidillilik ve eğitim*. Artpress: İstanbul.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 27-40.
- Constitution Of The Republic Of Macedonia (1991). *Makedonya Cumhuriyeti Anayasası*. <http://www.sobranie.mk/en/defaulten> sitesinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (2015). *Dillerin katli (Language Death)* (G. Cansız Çev.). İstanbul: Profil.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire, Clevedon*. UK: Multilingual Matters.

- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çavuşoğlu, H. (2007). Yugoslavya-Makedonya topraklarından Türkiye'ye göçler ve nedenleri, *Bilig Dergisi*, 41, 123-154.
- Çayırılı, N. (2002). Makedonya Türkleri. *Türkler içinde* (C. 20, ss. 444-454). Ankara: Yeni Türkiye.
- Çayırılı, N. (2008). Makedonya'daki Türk kimliğinin kültürünün korunmasında etkin olan sivil toplum kuruluşları. http://www.turansam.org/makale/sayfasından_erişilmiştir.
- Çelik, H. (2008). Eğitimde çokdillilik ve çokkültürlülük üzerine düşünceler. *Die Gaste Dergisi*, 4. <http://diegaste.de/ipad/gaste/diegaste-sayi409.html> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, M. & Denkova, Y. (2014). Makedonya'da Türkçe eğitim, 9. *Uluslararası Balkan Bilim ve Eğitim Kongresi bildirileri*, 749-752.
- Çelik, M. (2012). Makedonya Türk hikâyelerinde çocukların sosyalleşmesi. *Hikmet Dergisi*, 19, 77-82.
- Çelik, M. (2013a). Makedonya – İştîp Türk dili ve edebiyatı bölümü tarihçesi. *Hikmet Dergisi*, 22, 86-95.
- Çelik, M. (2013b). Makedonya Türkleri tarafından söylenen düğün türküleri. *BAL-TAM Türklük Bilgisi Dergisi*, 19, 323-330.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.
- Çeşlarov, M. & Stoyanovski, T. (2007). *Yeni dokuz yıllık ilköğretim okulu* (Velilere yönelik), Eğitimi Geliştirme Bürosu, Üsküp: Koma.
- Çubukçu, Z. (2013). Eğitim program tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 65-105). Ankara: Anı.
- Dağışan, D. (1999). Türkçenin Balkan dillerine etkisi ve Balkan dillerindeki Türkçe kelimeler. *Bilge Dergisi*, 22, 9-11.

- Damar, M. (2007). *İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen «Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu» geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, N. (2009). Oğuzlar’ın Doğu Avrupa’ya geçmesi ve Makedonya’da Oğuz iskânları. XIV. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumunda sunulmuş bildiri.
- Demir, N. (2011). Saltık-Nâme ve Selçuk-Nâme ışığında Gagauz Türkleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks Dergisi*, 3(2), 5-19.
- Demir, N. ve Kayadibi, N. (2012). Makedonya’dan uzanan Türkçe bir köprü: “Köprü dergisi”. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks Dergisi*, 4(3), 7-25.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, M. & Doğanay Kaya, F. (2013). Atatürk’ün öğrenim gördüğü Manastır Vilâyeti’nde eğitim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 359-385.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR*, XIII, 232-255.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dere (2005). Makedonya Türk eğitiminde sorunlar ve muhtemel çözümler paneli sonuç bildirisi. *Dere Dergisi*, 3(4), 30-32.
- Dikici, A. (2013). Makedonya’da Torbeşler. B. A. Gökdağ & O. Karatay (Ed.), *Balkanlar El Kitabı* içinde (s. 333-344), Ankara: Akçağ.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Doknanovich, M. (2007). The origins of multiculturalism in Macedonia. *Hikmet Dergisi*, 9, 9-17.
- Durmuş, A. (2011). Makedonya Türklerinde eğitim - dünü ve bugünü. <http://www.balkangunlugu.com/2011/10/makedonya-tuerkleri-ve-eitimin-duenue-ve-buguenue.html> sayfasından erişilmiştir.
- Emgili, F. (2011). Tito Yugoslavyası'nda Türkler ve Arnavutlar. *Hikmet Dergisi*, 18, 80-111.
- Emin, O. (2005). *Türkiye ve Makedonya'da ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emin, O. (2015). Makedonya'da Türkçe eğitimin gelişimi ve yeni eğilim olarak okullarda psikolojik rehberliğin yeri ve önemi. *Hikmet Dergisi*, 26, 52-66.
- Emini, Y. (2011). Makedonya radyo ve televizyon üst kurulu, *Balkan Mektubu Dergisi*. 29-31.
- Engüllü, S. (1997). Makedonya Türk edebiyatı ve Yugoslavya (Kosova) Türk edebiyatı. Başlangıcından günümüze kadar Türkiye dışındaki Türk edebiyatları antolojisi – Makedonya-Yugoslavya (Kosova) Türk Edebiyatı (7. Cilt). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2012). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 229-261), Ankara: Pegem Akademi.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50 (3), 159-165.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.
- Erol, M. S. (2013). Makedonya sorununun temel dinamikleri. B. A. Gökdağ & O. Karatay (Ed.), *Balkanlar El Kitabı* içinde (281-288), Ankara: Akçağ.

- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Flynn, N.& Stainthorp, R. (2006). *The learning and teaching of reading and writing*, England: Whurr Publishers Limited (a subsidiary of John Wiley & Sons Ltd).
- Friedman, V. A. (2002). Makedonya ve civar bölgelerde Balkan Türkçesi. *Türkler* (C. 20), Ankara: Yeni Türkiye.
- Friedman, V. A. (2009). Türkçenin Balkan Roman ağızları üzerine etkisi. *Uluslararası Türkçenin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu Bildirileri*, 109-114.
- Genç, İ. (1999). Balkanlarda Türk divan edebiyatı ve izleri. *Uluslararası Kıbrıs ve Balkanlar Türk Edebiyatları Sempozyumu Bildirileri*, 1-13.
- Genesee, F. & Paradis, J. & Crago, M. B. (2004). *Dual language development & Disorders*. Maryland: Paul H. Brookes.
- Gezgin, U. B. (2015). *İnsan hakları, demokratik okul ve anadilinde öğretim için çok kültürlü eğitim*. Ankara: Ütopya.
- Gjorgiev, D. (2009). Osmanlı mirası Makedon Torbeşleri: Bazı tarihi ikilemler ve çağdaş uyumsuzluklar üzerine. *Uluslararası Balkan Kongresi: Balkan Milletleri Arası Etkileşim*, 301-306.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 17-39.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 271-290.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Gülsevin, G. (2009). Rumeli Türkçesi çerçevesinde Türk ve Balkan dillerinin etkileşimi. *Uluslararası Türkçenin Balkan Dilleri Üzerine Etkisi Sempozyumu Bildirileri*, 33-46.

- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. Kırkkılıç A. & Akyol H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (93-133), Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011a). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011b). *Anlama teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi- yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Günşen, A. (2009). Dil etkileşimi açısından Makedonya ve Kosova Türk ağızları. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 225-254.
- Günşen, A. (2010). Rumeli ağızlarının söz dizimi üzerine-I (Makedonya ve Kosova Türk ağızları örneği). *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 462-494.
- Gürel, N. R. (2012). Makedonya’da Türk basınında ve Türk dili ve edebiyatı dersi müfredatında Bahtiyar Vahabzade. *I. International Bakhtiyar Vahabzade Symposium Bildirileri*, 462-472.
- Gürel, Z. (2011). Makedonya’da Osmanlı sonrasında Türkçe eğitim ve Türkçenin öğretilmesi üzerine bir durum analizi. *Türk Yurdu Dergisi*, 286 (31), 253-260.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Hafız, N. (1985). *Kosova Türk halk edebiyatı metinleri*. Priştine Üniversitesi Felsefe Fakültesi Şarkiyat Bölümü Yayınları: Priştine.
- Hafız, N. (1999). Yugoslavya’da Türkçe öğretim (Üniversite düzeyinde). *Balkan ülkelerinde Türkçe eğitim ve yayın hayatı bilgi şöleni bildirileri*, 245-250.
- Hafız, N. (2010). Eski Yugoslavya bölgelerinde Türkçenin öğretimi. *Kültür Evreni Dergisi*, 5, 292-297.
- Hamzaoglu, Y. (1997a). Makedonya’da Türk sorunu. *Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi*, 126, 15-16.
- Hamzaoglu, Y. (1997b, Haziran 21-24). Makedonya’da Türk bilimi. *Birlik Gazetesi*, s. 20,14.

- Hamzaoglu, Y. (2010a). *Balkan Türklüğü I (Makedonya, Hırvatistan, Osmanlı öncesi Balkan Müslümanlığı)*. Üsküp: LOGOS-A.
- Hamzaoglu, Y. (2010b). *Balkan Türklüğü II (Makedonya, Bulgaristan, Slovenya)*. Üsküp: LOGOS-A.
- Harp Akademileri Komutanlığı. (1992). Makedonya. İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı.
- Hasan, E. (2011). Türkçe eğitim öğretiminde öğretmen kadrosu. *Ufuk Dergisi*, 16, 17-19.
- Hasan, E. (2014). Doğu Makedonya’da Türkçe eğitim. *Ufuk Dergisi*. <http://www.ufukdernegi.org/yazarlar/elvin-asan/188-dou-makedonyada-tuerkce-etm.html> sayfasından erişilmiştir.
- Hasan, H. (1997). *Makedonya ve Kosova Türklerince kullanılan atasözleri ve deyimler*. Ankara: TDK.
- Hasan, H. (1998a). *Makedonya’da Türkçe eğitim ve Abdülhakim Hikmet Doğan*. Makedonya: Birlik.
- Hasan, H. (1998b). Makedonya Türk Çocuk edebiyatının ilk eseri. *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 12, 117-123.
- Hasan, H. (2001). Makedonya Cumhuriyeti’nde Türkçe ders kitaplarının nitelikleri. Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri.
- Hasan, H. (2005). *Makedonya Türklerince söylenen bilmeceler ve tekerlemeler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Hasan, H. (2006). Makedonya Türklerinde nevrûz ve hıdrellez kutlamaları ile ilgili âdet ve uygulamalar. *Hikmet Dergisi*, 7, 21-30.
- Hasan, H. (2007). *Makedonya Türklerince söylenen maniler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Hasan, H. (2008). *Makedonya Türklerince söylenen türküler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Hayber, A. (1999). Makedonya’da Türkçe öğretimi. *Balkan ülkelerinde Türkçe eğitimi ve yayın hayatı bilgi şöleni bildirileri*, 301-308.

- Hayber, A. (2001). *Makedonya ve Kosova Türklerinin edebiyatı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Hayber, A. (2014). Makedonya ve genel olarak Balkanlarda Türkçe öğretiminin önemi, gereği ve durumu. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu bildirileri*. 127-134.
- Hoca, F. (2001). Makedonya devlet organlarında, kamu kuruluşlarında ve eğitim sisteminde Türklerin katılım oranı ile ilgili mukayeseli çalışması. Gostivar-Makedonya: ADEKSAM.
- Hoca, F. (2003). Makedonya eğitim sisteminde Türkler ve diğer etnik toplulukların katılım oranları. *Hikmet Dergisi*, 1.
- Hoca, F. (2013). Ottoman traces in Turkish literature in the beginning of XX. Century. *Hikmet Dergisi*, 21, 36-53.
- Hoca, F. (2015). Balkanlar’da İslam kültürü tarihinde sarı Saltuk’la ilgili efsaneler ve rivayetlerin önemi. *Hikmet Dergisi*, 26, 8-28.
- Hocin, F. (2008). Makedon ve Arnavut lirik halk türkülerinde şiirsel Türkçe unsurların örnekleri. *Hikmet Dergisi*, 12, 94-109.
- Hocin, F. (2011). Makedonya’da Osmanlı döneminde kalan kültürel miras zenginliği. *Hikmet Dergisi*, 18, 112-119.
- Hyltenstam K. & Obler, L. K. (1989). *Bilingualism across the lifespan*. New York: Cambridge University.
- İbrahim, E. (2011a). Makedonya’da sürgün, soykırımlar ve Osmanlı eserleri. *Ufuk Dergisi*, 14, 2-4.
- İbrahim, E. (2011b). Ohri Çerçeve Anlaşması’nın Türklere getirdikleri. *Ufuk Dergisi*, 5, 2-3.
- İbrahim, N. (2013). Makedonya - Üsküp Türk dili ve edebiyatı bölümü tarihçesi. *Hikmet Dergisi*, 21, 26-35.
- İbrahim, T. (2015, Eylül 1). Tahsin İbrahim: “Türkçe eğitim her yıl daha cazip hale geliyor”. *Yeni Balkan*. <http://www.yenibalkan.com/egitim/tahsin-ibrahim-turkce-egitim-her-yil-daha-cazip-hale-geliyor-h4409.html> sayfasından erişilmiştir.

- İdriz, E. (2007). *Üsküp'te yaşayan Müslüman toplulukların değerler dünyası üzerine sosyolojik bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. İstanbul: Gündoğan.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika*. Ankara: Ütopya.
- İnalcık, H. (2005). Türkler ve Balkanlar. *BAL-TAM Türklük Bilgisi 3* içinde (s. 20-44). Prizren: Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
- İnbaşı, M. (2002). Makedonya'da Osmanlı hakimiyeti: değişen ve değişmeyen kimlik. M. Hatipoğlu (Der.), *Makedonya Sorunu Düinden Bugüne* içinde (s. 27-44). Balkan Araştırmaları Dizisi, Ankara: ASAM-Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- İnbaşı, M. (2013). Balkanlarda Osmanlılar: fetih ve iskan, B. Gökdağ & O. Karatay (Ed.) *Balkanlar El Kitabı, 1. Cilt* içinde (s. 283-295). Ankara: Akçağ.
- İsen, M. (1997). Balkanlarda Osmanlı dönemi Türk Edebiyatı.- Başlangıcından Günümüze Kadar Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi (7. Cilt) – Makedonya Türk Edebiyatı ve Yugoslavya (Kosova) Türk Edebiyatı. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- İsen, M. ve Engüllü S. (1998). Makedonya Türkleri Edebiyatı. Türk Dünyası El Kitabı - Edebiyat (Türkiye Dışı Türk Edebiyatları). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- İsen, M. (2002). Makedonya ve Kosova Türkleri Edebiyatı. Türkler, (20. Cilt). Ankara: Yeni Türkiye.
- İslam, A. (2001). Balkanlar'da Türkçe basın. *Sesler Aylık Kültür Sanat Dergisi*, 329, 5-18.
- İvgen, F. (2007). *1923-1960 döneminde Türkiye'nin Balkan politikası*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Janev, G. (2007). The Ottoman multiculturalism-Macedonian multicultural model. *Hikmet Dergisi*, 10, 9-23.
- Kafesoğlu, İ. (2015). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Ötüken.
- Kaldan, E. S. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karamahmut, Rifat. (2006). *Makedonya Müslüman azınlıkları dini kurumları ve çağdaş sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Karatay, O. (2002). Ortaçağ'da Makedonya: bir siyasi coğrafyanın süreklilik öyküsü. M. Hatipoğlu (Der.), *Makedonya Sorunu Düinden Bugüne* içinde (s.1-26). Ankara: ASAM.
- Kavcar, C. & Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kaya, C. (2011). *Makedonya sorununun tarihsel gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, F. (2001). Makedonya'da Türk kültürünün dünü, bugünü ve yarını. *Sesler Aylık Kültür Sanat Dergisi*, 328, 5-16.
- Kaya, F. (2002). Makedonya'daki Türk varlığı. *Balkanlardaki Türk Kültürünün Dünü-Bugünü-Yarını Sempozyumu bildirileri*, 173-190.
- Kaya, F. (2011). "Tefeyyüz" 1944'te değil 1884 yılında kurulmuştur!. *Köprü Dergisi*, 47, 11-14.
- Kaya, F. (1999). Makedonya'da Türkçe yayın hayatı. *Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni bildirileri*. 251-282.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2013). *Türkiye'de anadilde eğitim sorunu: zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: UKAM.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı.
- Kayadibi, N. (2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ve öğretimine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi bildirileri*, 129-138.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=10> sayfasından erişilmiştir.

- Kenar, N. (2005). *Yugoslavya sorununun ulusal ve uluslararası boyutu*. Ankara: Palme.
- Keskinkılıç, K.& Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Kır, A. (2008). *Türkiye'nin Makedonya politikasının Balkan politikası içerisindeki yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Genel Kurmay Başkanlığı Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.
- Kodal, T. (2014). Makedonya'nın bağımsızlığını kazanması ve Türkiye. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIV(29), 377-396.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kut, Ş. (1999). *Bağımsız Makedonya: altıncı yıl krizleri, Berlin antlaşmasından günümüze Balkanlar*. İstanbul: Rumeli Vakfı.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA.
- Leontiç, M. (2010). İştîp "Gotse Delçev" Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün Tarihçesi. *Sessiz Gemi Dergisi*, 2, 98-102.
- Lumburovski, G. (2003), Makedonya Cumhuriyeti'nde kuruluştan bu yana Türkçe tedrisatın bazı özellikleri. *Makedonya Türkiye ilişkileri, "Atatürk'ün Meşhur 'Yurtta Sulh, Cihanda Sulh' mesajı ışığında Makedonya-Türkiye ilişkileri ve bağları" sempozyum bildirileri*, 247-251.
- Maftoon, P. & Shakibafar, M. (2011). Who is a bilingual? *Journal Of English Studies Islamic Azad University, Science & Research Branch*, 1(2), 79-85.
- Makedonya Eğitim Bakanlığı Eğitimi Geliştirme Bürosu (2008). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı - VII. Sınıf. Mart 2008. Üsküp.
- Matüsiteb (2009). *Makedonya'da İlkokul ve Lise Türkçe Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Üsküp: Matüsiteb.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mustafai, H. (2006). *Balkanlar'da azınlık hakları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kerimi, N. & Papadimitrov, R. (2012). *Education and Ethnic Integration*. Skopje: Moes USAID.
- Nas, R. (2003). *Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nuredin, A. (2007). Türkbaşlar. *Hikmet Dergisi*, 9, 49-57.
- Nuredin, A. (2008a). Dünden bugüne Makedonya Türkleri. *Hikmet Dergisi*, 11, 172-195.
- Nuredin, A. (2008b). *Osmanlı sonrası Makedonya*. Üsküp: Matüsiteb.
- Nuredin, A. (2012). Makedonya’da siyasal sistem ve Türklerin siyasi yapılanması. *Hikmet Dergisi*, 20, 140-149.
- Nuredini, M. (2007). *Makedonya’daki Müslümanlarda doğum, evlenme ve ölüm ile ilgili inanışlar ve uygulamalar*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Oğuzkan, F. (1997). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzoğlu, Y. (2002). Balkanlardaki Türk varlığının tarih içindeki gelişmesi. *Balkanlardaki Türk Kültürünün Dünü-Bugünü-Yarını Sempozyumu bildirileri*, 1-18.
- Ohrid Framework Agreement. (2001). Ohrid 13.08.2001. http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/the_former_yugoslav_republic_of_macedonia/framework_agreement_ohrid_130801_en.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Okumuş, S., Kaçar, H. & Kaçar, E. (2013). Makedonya’da Türkçe yayımlanan bir çocuk dergisi: Tomurcuk (şekil, muhteva ve yazar kadrosu açısından inceleme). 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı “Balkanlar’da Türkçe” bildirileri*, 268-275.
- Oran, B. (1993). Balkan Türkleri üzerine incelemeler (Bulgaristan, Makedonya, Kosova). *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 48(1), 121-147.
- Ortakovski, V. T. (2001). Interethnic relations and minorities in the Republic of Macedonia. *Southeast European Politics*, 2(1), 24-45.
- Oruç, Z. (2011). *Balkanlarda Osmanlı mirası ve ulusçuluk çerçevesinde Balkan Türklerinin kimlik ve yönetim sorunları (Kosova ve Makedonya örneği)*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Owens, R. E. (2005). *Language development*. Boston: Pearson Education.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16, 177-184. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009c). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011). *KKTC ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2015). *Yeni eğitim yaklaşımlarının Türkçe öğretiminde uygulanması*. Ankara: Öncü.
- Özcan, R. (2009). Makedonya’da “çocuk edebiyatı”nın kaynaklarına bir bakış. *Hikmet Dergisi*, 14, 80-92.
- Özcan, U. (2013). 1878–1912 yılları arasında Manastır Vilayeti’nde okullaşma ve okullaşmanın milliyetçilik üzerindeki etkisi. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 2 (1), 353-423.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya’daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa’da yaşayan Türklerin yarıdillilik sorunu. *Avrupa’ya Türk Göçünün 50. Yılında Türkiye Avusturya İlişkileri Sempozyumu bildirileri*, 144-151.

- Özdemir, O. (2013). *Kosova’da ilköğretim ikinci kademedeki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özey, R. (1995). İslâm Dünyası'ndan. *Altınoluk Dergisi*.
<http://dergi.altinoluk.com/index.php?sayfa=yillar&MakaleNo=d112s045m1>
sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, N. (2002). *Türk dilinin yurtları*. Ankara: Akçağ.
- Özlem, K. (2016). *Türkiye’nin Balkan Türkleri politikası (1991-2014)*. Bursa: Dora.
- Öztürk, G. (2012). *Makedonya’da Türk çocuk edebiyatı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğretim kuramları*. Ankara: Anı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: PegemA.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*. 53 (4), 649-703.
- Piaget, J. (2011). *Çocukta dil ve düşünme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Ankara: Palme.
- Pomeroy, R. S. (1977). *Speaking from experience: a rhetoric for extemporaneous speaking*. New York: Harper&Row.
- Rahman, R. (2012). *Makedonya’da Türk azınlık ve Makedonya-Türkiye ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Republic of Makedonia State Statistical Office. (2002). *Census of Population, Households And Dwellings in The Republic of Macedonia 2002, Book IX*, Skopje: The State Statistical Office “Dame Gruev-4”.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rizvançe, Ş. (2005). *Türkiye ve Makedonya’daki Türk asıllı lise öğrencilerinin özsayıgı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi506.html> sayfasından erişilmiştir.
- Romanie, S. (1989). *Bilingualism*. England: Basil Blackwell.
- Ross, A. (1992). *Inspirations for Speaking & Listening*. England: Scholastic Publications, Warwickshire.
- Saatçi, M. B. (2002). Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde Makedonya sorunu. M. Hatipoğlu (Der.). *Makedonya sorunu düünden bugüne* içinde (s. 45-70). (Balkan Araştırmaları Dizisi). Ankara: ASAM.
- Saatçi, M. B. (2013). Makedonya sorunu. B.A. Gökdağ & O. Karatay (Ed.) *Balkanlar El Kitabı (1. Cilt)* içinde (s. 539-553). Ankara: Akçağ.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salnâme-i Vilâyet-i Kosova. (2000). 1896 (Hicri 1314) Kosova Vilayet Salnamesi (Üsküp, Priştine, Prizren, İpek, Yenipazar, Taşlıca). (Haz. Yıldırım Ağanoğlu) İstanbul: Rumeli Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği.
- Saracaloğlu, A. S. & Dedebali, N. C. & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.
- Selim, H. (1985). Makedonya Sosyalist Cumhuriyetinde Türk dilindeki okulların kırk yıllık gelişim ve başarıları. *Sesler Aylık Toplum Sanat Dergisi*, 193, 25.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Skuka, H. D. (2010). Makedonya Türklerinin yazı dilinde deyimler. *Hikmet Dergisi*, 16, 88-98.

- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Language rights and bilingual education. Jim Cummins & Nancy Hornberger (Eds.). *Bilingual Education, In Volume 5, Encyclopedia of Language and Education*, 117-131. New York: Springer. http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Language_rights_and_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Smileski, D. (2003). Ohri ve yöresinde Türkçe eğitim. *Makedonya Türkiye ilişkileri. Atatürk'ün meşhur 'Yurtta Sulh, Cihanda Sulh' mesajı ışığında Makedonya-Türkiye ilişkileri ve bağları sempozyum bildirileri*, 287-288.
- Statistical Yearbook of the Republic of Macedonia (2006). 23.01.2007. Skopje: Republic of Macedonia State Statistical Office. http://www.stat.gov.mk/PublikaciiPoOblast_en.aspx?id=34&rbrObl=37 sayfasından erişilmiştir.
- Statistical Yearbook of the Republic of Macedonia. (2014). 13.06.2014. Skopje: Republic of Macedonia State Statistical Office. http://www.stat.gov.mk/PublikaciiPoOblast_en.aspx?id=34&rbrObl=37 sayfasından erişilmiştir.
- Statistical Yearbook of the Republic of Macedonia. (2016). 15.06.2016. Skopje: Republic of Macedonia State Statistical Office. http://www.stat.gov.mk/PublikaciiPoOblast_en.aspx?id=34&rbrObl=37 sayfasından erişilmiştir.
- Stefanovski, S. (Ed.) (1993). *This is the Republic of Macedonia*. Skopje: NIP Nova.
- Şeh, G. (1999). Makedonya'da Türkçe radyo ve televizyon programları. *Balkan ülkelerinde Türkçe eğitim ve yayın hayatı bilgi şöleni bildirileri*. 309-315.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, T. (2009). Türkçe eğitiminde drama. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 347-374). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.

- Tayşı, E. K. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teddlie, C. & Tashakkori A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ve yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temel, Z. F. & Yazıcı, Z. (2003). İki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen çocuklar için anadilinin gerekliliği. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 622 (LXXXVI), 495-505.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 129-152). Pegem Akademi: Ankara.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 113-131.
- Temizyürek, F. & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Todorovski, G. (1966). Balkan savaşlarından sonra Makedonya’da Türk çocuklarının eğitimi. *Sesler Aylık Toplum Sanat Dergisi*, 11, 53.
- Topbaş, S. (2010). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tufan, Muzaffer. (2013). Balkanlar'da Osmanlı öncesi Türk izleri. <http://www.balkanlar.net/forum/index.php?topic=21550.0;wap2> sayfasından erişilmiştir.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turan, Ö. (1996). Makedonya’da Türk varlığı ve kültürü. *Bilig Dergisi*, 3, 21-32.

- Türk Dil Kurumu. (1998). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 28-43.
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, S. (2016). Tarihi perspektif ışığında Makedonya’da Türklerin gündelik yaşamı. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 383-426.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Tarihi. (1. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülker, Ç. (1998). *Makedonya Türk öyküsünde kimlik sorunu*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ünalan, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Vardar, B. (2007). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual.
- Vladimir, M. (2004). The futurological preparation of the prdagogical staff in the republic of macedonia- new models and understanding in preparation and qualification of teachers. 2. *International Balkan Education Congress*. 536-538.
- Xhanari, L. (2012). Osmanlı Balkana “elveda Rumeli” dedi, ama Balkandaki diller Türkçe kökenli sözcüklere “elveda” demedi” (Özel Sayı). *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2012/1, 5-12.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, S. (2012a). *Sözlü anlatım*. Ankara: Yargı.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, S. (2012b). *Yazılı anlatım*. Ankara: Yargı.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (stöy) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.14 (2), 465-482.
- Yaman, E. (2014). *Konuşma sanatı*. Ankara: Akçağ.

- Yardımcı, M. (1999). Anadolu, Kıbrıs ve Balkanlarda ortak mâniler. *Uluslararası Kıbrıs ve Balkan Türk Edebiyatları Sempozyumu bildirileri*, 53-63.
- Yasamee, F. (1997). *Balkanlarda milliyet- Makedonya örneği. Yeni Balkanlar eski sorunlar*. İstanbul: Bağlam.
- Yaşar, A. (1996). Bağımsız devlet olduktan sonra Makedonya’da genel durum ile Türklerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları. *Makedonya’da Rumeli Türklerinin tarih ve kültürleri panelleri ve konferansı* (MAK-GÖÇ).
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. G. & Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 145-158.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2012). Alman okullarında sunulan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi ve İki dillilik. http://anadilim.eu/wpcontent/uploads/2012/04/ProfDrCemalYildiz_KonferansMetni.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 77-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(2), 167-178.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Adı:

Soyadı:

Değerli öğrenciler;

Bu araştırmada elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

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

EK 2. Okuduğunu Anlama Uygulaması İçin Kullanılan Metin

(.....)

Vapur rıhtımından, kalkıp da Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

- Çocukcağız Arabistan'da rahat eder, dediler. Hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesi ile fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan'ı halası karşıladı. Burada farklı bir dil Arapça konuşuluyordu, kıyafetleri farklıydı. Hasan durgun, tikanıktı; susuyor, susuyordu. Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Öyle aylarca sustu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Eskiciyi şaşarak, eğlenerek seyrediyordu. Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk çakışına bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından ana dili ile sordu.

- Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

- Türk çocuğu musun be?

- İstanbul'dan geldim?

- Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatli bakmıştı...

- Sen niye buradasın?

Öteki, başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş anlamında... ve mırıldandı:

- Bir kabahat işledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle

sürekli konuşuyordu... Eskici artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli hem yaslı dinliyordu... Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı; bunları hep aheste aheste yaptı.

O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi mini mini yavru, ağlıyor...

- Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktaydı; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktaydı.

Eskici çocuğa “Ağlama” derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici döküldüğünü duydu.

Refik Halit Karay

EK 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

AMAÇ	İÇERİK (KAZANIM)	SORU
Okuduğu metni anlayabilme ve çözümleyebilme	Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama	1.soru
	Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama	2.soru
	Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirleme	3. soru, 4.soru
	Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme	5. Soru, 7. Soru, 8. Soru
	Okudukları metinde geçen kişileri faal, fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme	6. soru
	Okudukları metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme	9. Soru, 10. soru
	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme	11. Soru
	Okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma	12.soru
	Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama	13.soru
	Metnin konusunu ifade edebilme	14. Soru

Ek 4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

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 aşağıdaki metinle ilgili okuduğunu anlama testi verilmiştir. Bu çalışma için hazırlanan soruları dikkatli okuyup bütün soruları cevaplandırınız.

Ayrırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplandırınız.

1- *Okuduğunuz metnin türü nedir?*

- A) Roman
- B) Hikâye
- C) Anı
- D) Masal

2- *Okuduğunuz metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?*

- A) Ana Dili
- B) Sıkıntı
- C) Yolculuk
- D) Ayakkabı

3- *Okuduğunuz metnin kahramanı Hasan nerelidir?*

- A) İstanbul
- B) Üsküp
- C) İzmit
- D) Ankara

4- *Okuduğunuz metinde Hasan nereye gitmiştir?*

- A) İzmit
- B) Irak
- C) Filistin
- D) Suriye

5- *Hasan, halasının bulunduğu şehirde neden konuşmamaktadır?*

- A) Halasını sevmediği için
- B) Anne ve babasını özlediği için
- C) Arkadaşı olmadığı için
- D) Türkçe konuşamadığı için

6- *Aşağıdakilerden hangisi “Eskici”nin özelliklerinden biri değildir?*

- A) Saçı sakalı dağınıktır.
- B) Pantolonu yamalıdır.

- C) Filistinlidir.
D) Türkçe konuşmaktadır.

7- *Eskici, Hasan'ın konuşmasını neden zevkle ve yasla dinliyor?*

- A) Hasan'ı sevdiği için
B) Memleketini, vatanını özlediği için
C) Hasan'ın durumuna üzüldüğü için
D) İşini bitirdiği için

8- *Hasan, Eskicinin gideceğini anladığında neden ağlamaya başlıyor?*

- A) Eskiciden ayrılmak istemediği için
B) Eskicinin yaptığı işi izlemek hoşuna gittiği için
C) Yalnız kalacağı için
D) Bir daha Türkçe konuşacak kimseyi bulamayacağı için

9- *Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisi gerçekleşmemiştir?*

- A) Hasan'ı Filistin'e gelince halası karşılamıştır.
B) Hasan, Eskici ile birlikte gitmiştir.
C) Hasan Eskiciyle konuştuğu için mutlu olmuştur.
D) Hasan, aylarca konuşmamıştır.

10- I. Satıcı iskemlesine oturdu.

II. Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.

III. Eskiciyi şaşarak, eğlenerek seyrediyordu.

IV. Hasan da merakla karşısına geçti.

Yukarıdaki numaralanmış cümleleri okuduğunuz metindeki olay akışına göre sıralayınız.

- A) I, II, III, IV
B) III, II, I, IV
C) II, I, IV, III
D) II, III, IV, I

11- *Okuduğunuz metinde verilmek istenen mesaj nedir?*

- A) Ana dili insanlar için büyük önem taşır.
B) Anne ve babası olmayan çocuklar mutsuz olur.
C) Her ülkenin dili farklıdır.
D) İnsanlar yalnızlıktan hoşlanmazlar.

12- *Okuduğunuz metinde “Eskici çocuğa ‘Ağlama’ derken onun da katı, nasırlanmış yüreği yumuşamış, şişmişti.” Cümlesinde geçen “nasırlanmış yürek” ifadesi ne anlama gelmektedir?*

- A) Huysuzluk
B) Yaralanmak
C) Mutluluk
D) Duygusuzlaşmak

13- Siz, okuduğunuz metindeki Hasan'ın yerinde olsanız ne yapardınız?

14- Okuduğunuz metindeki olayı resimle anlatınız ya da bu olayı anlatan 4 mısralık bir şiir yazınız.

Ek 5. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Yarı Yapılandırılmış Madde Değerlendirme Formu

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	
13. Siz, okuduğunuz metindeki Hasan'ın yerinde olsanız ne yapardınız?	Metinde geçen olay anlaşılmalıdır. (0 puan)	Metinde geçen karakterin yerine kendisini koymuş ve uygun bir yorum yapmıştır. (1 puan)
14. Okuduğunuz metindeki olayı resimle anlatınız ya da bu olayın ana fikrini yansıtan 4 mısralık bir şiir yazınız.	Metinde geçen konu veya ana fikir uygulama boyutunda anlaşılmalıdır. (0 puan)	Metinde geçen konu veya ana fikir anlaşılmalı ve bu doğrultuda uygun bir resim çizilmiş ya da şiir yazılmıştır. (1 puan)

Ek 6. Dinlediğini Anlama Uygulamasında Kullanılan Metin

(.....)

Bir varmış bir yokmuş. Allah'ın kulu çokmuş, çok söylemesi günahmış az söylemesi sevapmış. Yaşlı mı yaşlı bir kadıncağız varmış. Bu yaşlı kadın altı oğlu ile birlikte yaşıyormuş. Ama oğulları kendi aralarında rekabet içindelermiş. Her gün kendi aralarında ben güçlüyüm diye kavga ediyorlarmış. Kardeşlerin anneleri, oğullarının bu durumuna çok üzülüyormuş. Yaşlı kadın çaresizce düşünüyormuş. Son çare olarak aklına ağanın yanına gitmek gelmiş.

Yaşlı kadın bastonunu almış yola koyulmuş. Uzun uzun yürümüş. Sonunda ağanın yanına varmış, durumu anlatmış. Ağa yaşlı kadını köyüne yollamış. Oğullarını yanına göndermesini istemiş. Yaşlı kadın evine dönmüş, oğulları hâlâ kavga ediyorlarmış. Annelerinin gittiğinin bile farkına varmamışlar. Yaşlı kadın oğullarını ağanın yanına yollamış. Kardeşler kendi aralarında hem güçlerini karşılaştırarak hem de kavga ederek ağanın yanına doğru yola koyulmuşlar. Ama birbirleriyle o kadar çok kavga etmeye başlamışlar ki ağanın yanına akşam zor varmışlar. Ağa, kardeşlere; “Sizi yanımda çalıştıracam. Siz verdiğim işi tam yaparsanız çok para vereceğim. Ama size verdiğim işi istediğim sürede yapmazsanız sizi hapsedip yemek vermeyeceğim.” demiş. Kardeşler yine aralarında tartışmaya başlamışlar. Büyük kardeş; “Aranızda en güçlü benim, sizin çalışmanıza gerek yok. Ben tek başıma ağanın verdiği işi yaparım.” demiş. Hemen en küçük kardeş atılmış; “Sen çok yaşlandın, ben daha gencim, ağanın verdiği işi ben kolaylıkla yaparım. Siz beni izleyin yeter demiş.” Bu kardeşler gibi diğer kardeşler de konuşmaya başlamışlar. Sabah olmuş. Ağa kardeşleri yanına çağırtmış. Büyük bir tarlanın başına götürmüş:

“Bu tarlayı akşama kadar çapalayıp bitireceksiniz.” demiş. Kardeşler hemen çapaları ellerine almışlar. Tarlayı çapalamaya başlamışlar. Ama yine güç yarıştırmaya devam etmişler. Birbirlerini yavaşlatarak tarlada çalışmalarına engel oluyorlarmış. “Ben daha güçlüyüm, tek başıma senden daha çok iş yaparım.” diyerek akşama kadar kavga ederek zaman geçirmişler. Ağa gelmiş. İşin bitmediğini görünce sinirlenmiş. Kardeşlerin hepsini söylediği gibi hapse atmış ve aç bırakmış. Kardeşler de hapiste kavga etmeye başlamışlar. Ortanca kardeş:

“Bana hep engel oldunuz. Aranızda en güçlü bendim. Ben tek başıma çalışsaydım akşama işleri bitirirdim.” demiş. Diğer kardeşler de ortanca kardeş gibi söylenmeye başlamışlar. O akşam aç karnına kavga ederek uyumuşlar. Sabah ağa kardeşleri yine çağırtmış. Ağa sinirli sinirli, kardeşleri başka bir tarlaya götürmüş:

“Bu tarladaki buğdaylar akşama kadar biçilecek. Eğer bitmezse hapiste aç yatacaksınız.” demiş. Kardeşler kendi aralarında söylenerek tırpanları ellerine almışlar. Tarlayı biçmeye başlamışlar. Yine birbirlerine engel olarak çalışmışlar. Buğdayın biçilmesini akşama yetiştirememişler. Ağa bütün kardeşleri söylediği gibi aç bırakmış. Kavgacı kardeşlerin anneleri oğullarını merak etmeye başlamış. Oğullarını görmek için ağanın yanına doğru yola koyulmuş. Sonunda ağanın yanına varmış, oğullarını sormuş.

Ağa durumu anlatmış. Yaşlı kadın oğullarının bulunduğu hapishanenin önüne gelmiş. Kardeşler annelerini görür görmez birbirlerini şikâyet etmeye başlamışlar. Yaşlı kadın bağırarak:

“Eğer siz böyle aranızda kavga ederseniz, hep beraber çalışmazsanız bu hapisten çıkamazsınız.” demiş. Kardeşler durumun ciddi olduğunu anlamışlar. Ağa, sabah kardeşleri yine çağırtmış. Başka bir tarlaya götürmüş. Bu tarla diğer tarlalardan daha büyükmüş. Ağa:

“Bu tarlayı akşama kadar süreceksiniz. Eğer bitirirseniz çok para veririm. Ama bitiremezseniz bir daha hapisten hiç çıkamazsınız.” demiş. Kardeşler bu defa hep birlikte başlamışlar, hiç kavga etmemişler. Akşam olmadan işi bitirmişler. Ağanın yanına gitmişler.

Ağa:

“Kimin daha güçlü olduğunu şimdi gördünüz. Birlik olduğunuz zaman sizden güçlüsü yok.” demiş ve söz verdiği gibi kardeşlerin paralarını vermiş.

Kardeşler ondan sonra hiç kavga etmemişler, annelerini hiç üzmemişler. Birlik bütünlük içinde hep beraber çalışarak çok zengin olmuşlar. Mutlu mesut yaşamışlar.

Onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine...

Anonim

Ek 7. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

AMAÇ	İÇERİK (KAZANIM)	SORU
Dinlediğini anlayabilme, çözümleyebilme ve değerlendirebilme	Dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık ile ilgili unsurları belirleme	1.soru
	Dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme	2.soru, 3.soru, 4. Soru
	Dinlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme	5. Soru, 6. soru
	Dinlediklerinde anahtar kelimeleri fark etme, konusunu belirleme	7. Soru, 12. soru
	Dinlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirleme	8. Soru
	Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama.	9.soru
	Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama	10.soru
	Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma	11. Soru

Ek 8. Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Adı:

Soyadı:

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, dinlediğini anlama başarısını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere dinlediğiniz metinle ilgili dinlediğini anlama testi verilmiştir. Bu çalışma için hazırlanan soruları dikkatli okuyup bütün soruları cevaplandırınız.

Ayrırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplandırınız.

1- Dinlediğiniz metinde yaşlı kadının kaç oğlu vardır?

- A) 3
- B) 2
- C) 4
- D) 6

2- Dinlediğiniz metinde yaşlı kadını mutsuz eden nedir?

- A) Oğullarının sürekli kavga etmesi
- B) Oğulları ile birlikte yaşamak zorunda olması
- C) Ağadan yardım istemek
- D) Yaşlılık

3- Dinlediğiniz metinde Ağa, yaşlı kadının çocuklarına neden ceza veriyor?

- A) Tek başlarına kalmaları için
- B) Tarlalarını çapalatmak için
- C) Kavgalarının bitmesi için
- D) Kızdığı için

4- Dinlediğiniz metinde yaşlı kadının çocukları nasıl zengin olmuşlar?

- A) Kavga etmeden her zaman beraber çalışarak
- B) Tarla çapalayarak
- C) Sürekli birbirleri ile rekabet ederek
- D) Ağa'nın yanında çalışarak

- 5- I. Ama yine güç yarıştırmaya devam etmişler.
II. “Bu tarlayı akşama kadar çapalayıp bitireceksiniz.” demiş.
III. Tarlayı çapalamaya başlamışlar.
IV. Kardeşler hemen çapaları ellerine almışlar.
Yukarıdaki numaralanmış cümleleri dinlediğiniz metindeki olay akışına göre sıralayınız.
E) I, II, III, IV
F) III, II, I, IV
G) II, IV, III, I
H) IV, I, III, II
- 6- ***Dinlediğiniz metinde aşağıdakilerden hangisi gerçekleşmemiştir?***
A) Yaşlı kadının oğulları hapishaneden hiç çıkamamışlar.
B) Ağa, yaşlı kadına oğullarını kendisine göndermesini söylemiş.
C) Ağa, yaşlı kadının oğullarını aç bırakmış.
D) Kardeşler sonunda beraber çalışmayı öğrenmişler.
- 7- ***Dinlediğiniz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?***
A) Ağanın tarlaları
B) Sürekli tartışan kardeşlerin sonunda doğru yolu bulması
C) Yaşlı kadının oğullarına olan sevgisi
D) Zengin olmak
- 8- ***Dinlediğiniz metne en uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?***
A) Sakla samanı gelir zamanı.
B) Ağaç yaşken eğilir.
C) Damlaya damlaya göl olur.
D) Birlikten kuvvet doğar.
- 9- ***Dinlediğiniz metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?***
A) Kavgacı Kardeşler
B) Dürüstlük
C) Yardım
D) Buğday Tarlası
- 10- ***Dinlediğiniz metnin türü nedir?***
A) Hikâye
B) Deneme
C) Masal
D) Fıkra
- 11- Siz, dinlediğiniz metindeki kardeşlerin yerinde olsanız ne yapardınız?
- 12- Dinlediğiniz metindeki olayı resimlendiriniz ya da bu olayı anlatan 4 mısralık bir şiir yazınız.

Ek 9. Dinlediğini Anlama Başarı Testi Yarı Yapılandırılmış Madde Değerlendirme Formu

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	
11. Siz, dinlediğiniz metindeki kardeşlerin yerinde olsanız ne yapardınız?	Metinde geçen olay anlaşılmamıştır. (0 puan)	Metinde geçen karakterlerin yerine kendisini koymuş ve uygun bir yorum yapmıştır. (1 puan)
12. Dinlediğiniz metindeki olayı resimlendiriniz ya da bu olayı anlatan 4 mısralık bir şiir yazınız.	Metinde geçen konu veya ana fikir uygulama boyutunda anlaşılmamıştır. (0 puan)	Metinde geçen konu veya ana fikir anlaşılmış ve bu doğrultuda uygun bir resim çizilmiş ya da şiir yazılmıştır. (1 puan)

Ek 10. Yazılı Anlatım Uygulaması Yönerge Ve Konular

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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.

Ek 11. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci No:

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

		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.			
	Yazı düzgün ve okunaklı bir şekilde yazılmıştır.			
Başlık	Başlık vardır.			
	Başlık konuya uygundur, kısa ve dikkat çekicidir.			
Plan	Giriş bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.			
	Gelişme bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.			
	Sonuç bölümü bulunmaktadır, konuya uygundur.			
	Düşünceler ve olaylar mantıklı bir sıra izlemektedir.			
Konu	Konu, mantıksal bir bütünlük içerisinde işlenmiştir. (Konu dışına çıkılmamıştır.)			
	Konu farklı boyutlarıyla ele alınmıştır.			
	Örnekler ve olaylar konuya, içeriğe uygundur.			
Ana fikir	Ana fikir açıkça belirtilmiştir. (Verilmek istenen ana fikre-mesaja ulaşılmıştır.)			
	Ana fikir yardımcı fikirlerle desteklenmiştir.			
Dil ve 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.			
	Sebep-sonuç ilişkisi kurulmuştur.			
	Cümle kuruluşları (söz dizimi) dil bilgisi kurallarına uygundur.			
İmla ve Noktalama	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				

Ek 12. Konuşma Becerisi Uygulaması Yönerge ve Konular

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, konuşma becerisini 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 3 dakikalık bir konuşma yapmanız istenmektedir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

Aşağıdaki konulardan birini seçerek 3 dakikalık bir konuşma yapınız.

- 1- Eğer size bir hak verilseydi dünyada neleri değiştirmeyi ve neler yapmayı isterdiniz?
- 2- Çevre kirliliğini önlemek için neler yapmak gerekir? Anlatınız.
- 3- Severek izlediğiniz bir filmi sizi en çok etkileyen yönleriyle kısaca anlatınız.
- 4- Annenize olan sevginizi anlatınız.
- 5- Başınızdan geçen üzücü bir olayı anlatınız.
- 6- Sevdiğiniz bir spor dalını ve spor yapmanın faydalarını anlatınız.
- 7- Yaşadığınız şehri iyi ve kötü yönleriyle anlatınız.
- 8- Bir kuş olduğunuzu düşününüz; nerelere gitmek isteyeceğinizi sebepleriyle anlatınız.
- 9- Beğendiğiniz bir kitabı anlatınız.

Ek 13. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci No:

KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

		Hayır (0 puan)	Kısmen (1 puan)	Evet (2 puan)
Konuşmaya Başlama (Konuşmanın Giriş Bölümü)	Hedef kitleye uygun hitap ifadeleri kullanmıştır.			
	Konuşmaya, konuya uygun bir giriş yapmıştır.			
	Konuşma amacını ifade etmiştir.			
Konuşmanın Gelişme Bölümü	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.			
Konuşmanın Sonuç Bölümü	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.			
Ses, Vurgu ve Tonlama	Konuşurken nefesini doğru ayarlamıştır.			
	İşitilebilir bir sesle konuşmuştur.			
	Kelimeleri doğru telaffuz etmiştir.			
	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmıştır.			
TOPLAM				

Ek 14. Makedonya Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formu

Değerli meslektaşlarım,

Bu çalışma Makedonya’da ilköğretim okullarında Türkçe derslerine yönelik değerlendirme yapmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Elde edilecek veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere yönelik görüşme formu hazırlanmıştır. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyetiniz: ☐ Bay ☐ Bayan

Mesleki Kıdeminiz: ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 ve üzeri

Makedonya’daki Mesleki Kıdeminiz: ☐ 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 ☐ Pedagoji Fakültesi
☐ Fen Edebiyat Fakültesi ☐ Filoloji Fakültesi
☐ Diğer.....

Mezun Olduğunuz Bölüm/Ana Bilim Dalı: ☐ Türkçe Öğretmenliği

☐ Edebiyat Öğretmenliği ☐ Sınıf Öğretmenliği ☐ Türk Dili ve Edebiyatı

☐ Türkoloji ☐ Diğer.....

- 1- Türkçe derslerinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- 2- Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları hangi yönlerden yeterli, hangi yönlerden yetersizdir?
- 3- Eski program ve yeni program arasında en belirgin farklılık nedir?
- 4- Türkçe dersinde en çok hangi konuyu anlatırken zorlanıyorsunuz?
- 5- Öğrencilerin Makedonca bilmelerinin, iki dilli olmalarının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? (En çok hangi dil becerisinde görülmektedir?)
- 6- Türkçe derslerinde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

EK 15. Öğrencilerin Konuşma Uygulamasından Örnek Metinler

51 no'lu öğrenci

Adım.... Soyadım..... İzlediğim film Şefkat Tepe. Orda askerler teröristleri tutuyorlar hem hapishaneye götürüyorlar orda soruyorlar nerde başkaları. Sonra cezaevine götürüyorlar.

69 no'lu öğrenci

Benim adım..... soyadım (okul adı) okuyorum. Ben bir kuş olsa olsaydım bütün dünyayı gezerdim. Dünyada ne olduğu gölerdim. Ne olduğu gölerdim ve bütün dünyada bilgiler alırdım.

94 no'lu öğrenci:

Ben (yurtdışı ülke ismi) doğdum burada yaşıyorum. (Okulun adı) okuyorum. Ben size şimdi anne sevgisini söyleyeceğim. Tabii benim anne sevgisi olmadığı için babanne sevgisi var. Beni büyüten beni bakan babannemdir. Ben ona çok saygı duyuyorum çünkü o beni büyüttü. Derdim olduğu zaman o bana yardım etmiştir. Er zaman her zaman yanımdadır tabii ben de onun er zaman yanındayım. Bir şey kötü olduğu zaman her zaman benim yanımdadır. Her zaman bana destek çıkmıştır. Belki çok bir şey anlatacağım yoktur ya da vardır. Şimdi vaktimiz olmadığı için bir şey daha eklemek istiyorum. Doğuran anne değildir büyüten annedir.

109 no'lu öğrenci

Benim adım benim en beğendiğim kitap Ömer Seyfettin'den Forsa. O hikâyede anlatılıyor ki bir ihtiyar adam bir ıssız adada kalıyor ve onun oğlu Türk bayraklarla ve gemilerle onu kurtarmaya geliyor. Sonra beraber yaşadıkları yere gidiyorlar. Bu hikâyeyi seviyorum çünkü çok sevinç yani verir bir an bir iyi bir yanı var çünkü onu oğlu kurtarmaya geliyor. Kaç dört yıl orda kalmış ihtiyar adam ve onun oğlu kurtarmaya geliyor. Orada yani bayraklarla bütün askerleri adam yani çocuğunu giydiriyorlar. Başına bir kavak koyuyorlar giydiriyorlar ve savaşa götürüyorlar. İhtiyar da savaşa gidiyor. Oğlu

izin vermiyor da yani yine gidiyor. Bu ihtiyar adam yine savaşı gidiyor ve savaşı kazanıyorlar.

177 no'lu öğrenci

Spor dalını çok seviyorum. Sporda topka futbolu ve futbolda şunlar sekde var sakatlanabilirsin. Arkadaşınla kötü hareketler yapmayasın. Lazin oynayasın isla topka. Mesela ve sonra..... Spor yapmak faydalıdır insana mesela bir gün çıksın koşsun sabahtan öğleye kadar koşsun. Sonra futbol oynasın. Antremanlara gitsin. Başka başka mahlede arkadaşlarıyla futbol oynasın.

214 no'lu öğrenci

Adım..... . Bir gün evimde giderken yani giderken eve giderken evimden kız kardışım arabaya basmış ... arabaya yakın. Sonra gelince çok üzıldüm. Sonra bi daaa anlatam. Sonra sonra gidip aldık. Sonra gidip ve onun yanına oturdum. Onu seyrettim ve sonra onu üpüp ona şöyle dedim. “iç ağlama ayağın geçecek.”. Ve birkaç gün sonra ayağı geçmeye başladı. Sonra o da iyi olmaya, em o iyi de oldu sevindi ben de iyi sevindim. Ailem de onun geçtiğinde çok sevindi.

243 no'lu öğrenci

Merhaba benim adım A a annemin olan sevgi. Ben annemi çok seviyorum. Annem beni dokuz yıl ay karnında taşındı ve annem benim için çok şeyler yaptı. Annem beni çok seviyor ben de onu çok seviyorum ve o kadar.

287 no'lu öğrenci

Adım..... soyadım 2000 doğumluyum. Benim en büyük başımdan geçen olay kardışım göle gitmişti ve ona çok üzıldüm. Annem annem da ben da buna çok üzıldüm çünkü kardışıma bi şey olsaydı bana da olmuş gibiydi. Benim en büyük başımda geçen olay bu.

299 no'lu öğrenci

Merhaba benim adım Soyadım 7. Sınıf ilköğretim okulunda okuyorum. Yaşadığım şehir (şehir ismi) şehri çok güzel bir şehirdir. Yaşadığımız yer küçük olsa bile insanların kalpleri şehirden daha büyüktür. Bizim yaşadığımız dünya çok güzel birçok güzel. Bütün güzellikleriyle bütün doğallıklarıyla güzeldir ama bazı şeyler var ki bazı şeyler var ki kötü. Benim bir hakkım olsaydı bütün bu kötülükleri değiştirmek isterdim. Mesela mesela küçük çocukların öldürülmesi katledilmesi onların okuyamaması bir bir bir ekmek hurdası için birbirlerine savaş açtıkları, kardeş kardeşe kardeş kardeşe iftira attığı yerleri ben ben onları tamamen değiştirmek isterdim. Benim elimde dünya olsaydı ilk önce çocuklara hak verirdim. Çünkü çocuklar içlerindeki saf ve temiz duygular ile dünyayı bütün olarak değiştirirlerdi. Er şey güzel bir hâle dönüştürürlerdi. Yani yani bizim dinlediğimiz ninelerimizden ya da dedelerimizden dinlediğimiz peri masallarına benzetirlerdi dünyayı. İşte o yüzden ilk önce onlara vermek isterdim. Onlar her şey bir peri masalına dönüştürürlerdi. İnsanlar aralarında artık kavga etmezlerdi. Birbirlerine yardım ederlerdi ve küçük bir şey için aralarını bir savaş yapmazlardı. O yüzden benim bir hakkım olsaydı bütün er şeyi ama bütün er şeyi güzellikle ve sevgiyle ve sevgiyle anlatırdım. Muhtaç olan insanlara yardım eder onlara elimizden gelen bütün her şeyi yaptırırdım. Daha doğrusu yapardım onlar için. Her yer her yer güzel olurdu. Her yeri sevinç ve mutluluk kaplardı. Bu yaşadığımız yerlerde şimdilerde herkes işine gücüne dalmış, aralarında bir damlacık sevgi kalmamış olan insanları insanları bu güzel bir yere koyardım ve de onlara nasıl mutlu olabileceklerini söylerdim.

EK 16. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Kâğıtlarından Örnekler

2 No'lu Öğrenci

(2)

Adı: [REDACTED]
Soyadı: [REDACTED]

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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.

Seçmek istediğim meslek:

-Benim seçmek istediğim bir meslek polis. Niçin bu mesleği seçtim diye soruyorsanız bu meslek insanları kötülükten mesela kavga coğu insan kavga varıyorlar ben de bu insanları kavgadan ayırmayı istiyorum. Bazen soygunlar oluyor bu soygunlar coğu sok para öldüğün yerde soygun oluyor. Ben de bu insanların soygun dan uzaklaşmasını sağlama istiyorum. Bunun için ben kötülüğümde polis olması istiyordum.

(20)

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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.

Seçmek İstediğim Meslek

~~Seçmek istediğim meslek~~ Seçmek istediğim meslek bilgisayar mühendisi ve tercüman olmaktır. Bilgisayar mühendisliği mesleğinin özellikleri Microsoft Office programlarının ~~en~~ ~~her~~ en derinise girerek, işindeki herşeyi öğrenmek, bilgisayarda usta olanlar, bilgisayar mühendisi mesleğinde çalışabilirler. Tercümanlık ise bizim ülkede Makedonca, Türkçe, İngilizce, Arnavutçayı bilişen tercümanlık mesleğine sahip olabiliriz. Ben daha çok bilgisayar mühendisi olmak isterim, çünkü bilgisayarda yaşamı göre ustayım.

52 No'lu öğrenci

(52)

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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 tanıtırız.
- 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.

En büyük hayalim okulu bitirmek
öğretmen olmak ve ben
başkalarına ders vermek
istiyorum

77 No'lu Öğrenci

(77)

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADIBİ

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 tanıttınız.
- 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.

Ben Almanyada istiyorum yaşamak orda çünkü her şey vardır Orda ise iş bulay yoktur ve orda bir büyük kentin orda her şey vardır.
Almanyada arabalar vardır arabalar ve yemek her şey vardır Türkiye'de ise arabalar vardır ama kütüphane yemek yoktur ve orda istiyorum yaşamak.

107 No'lu Öğrenci

(107)

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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 tanıtırınız.
- 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.

7. Ben şu yerde yaşamak isterdim örneğin:
Amerika, ~~orta~~ Türkiye, ~~Mexico~~ Mexiko, Almanya
China vb kentlere kitmek isterdim.

134

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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 tanıttınız.
- 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.

Benim en büyük hayalim ünlü bir sanatçı olmak ve herkeze tanınmak. Genelde ünlü sanatçılar tüm dünyada tanınır bende onlardan biri olmak istiyorum. Şarkılar besteler yazmak ve bu bestelerin herkeze tanınmasını istiyorum. En çok istediğim ise bir büyük müzik enstrümanları çalmaktır. Ben şimdi piyano çalıyorum. Büyük bir piyanist olmak istiyorum.

157 No'lu öğrenci

157

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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 tanıtırız.
- 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.

Futbol Dünyanın en tanınmış sporudur Dünya
Bu spor yayılmıştır Ben Futbolla çok seviyorum
ve oynuyorum da.

197

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADIBİ

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 tanıtırız.
- 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. Türkiye çok güzel Türkiye'de en çok sevdiğim STADYON: (TTA) Türk Telekom arena ve Kadı Köy, ve Benim futbolda en çok sevdiğim forma numarası: (10)
Türkiye'de boğaz köprüsü çok güzel.

220 No'lu Öğrenci

220

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.
Arş. Gör. Nuray KAYADIBİ

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 istediniz? Anlatınız.
- 8- Yaşadığınız bir bayram gününü detaylarıyla anlatınız.
- 9- Türkiye hakkında düşüncelerinizi anlatınız.

Gezip gördüğüm yerler
var zira en çok beğendiğim yer İstanbul.
Çok güzel bir şehir ve
çok büyük, her tarafı ayrı güzel. İstanbul
gezince ayrı güzellikler görüyorsunuz.
En çok beğendiğim yerleri Sultan Ahmet
Meydanı ve tabii diğer yerleri de var mesela
Boğaziçi, Ortaköy, Kapalıçarşı ve daha bir sürü
yer.
Beğenmediğim tarafları da var fakat en
çok beğenmediğim trafik zaten İstanbul
trafiğiyle ünlüdür.
Fakat İstanbul benim için herşeyi
ile güzel.

244

Adı: [REDACTED]
Soyadı: [REDACTED]

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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 tanıtırız.
- 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.

Türkiye hakkında düşündüklerinizi anlatınız.

Buza göre Türkiye çok güçlü, zengin, güzel, temiz ve serbest bir devlettir. Türkiye diğer devletlere yardım ediyor. Örneğin, Malezyaya Türkiye arabalar verdi, filateli makineler kulları verdi, Malezyaya da yaşayan Türklerle yardım ediyor. Öğrencilere yardım ediyor, onlara kurtarı, kurtarı, kitap, defter veriyor. 11 aralık'ta Türkiye öğrencileri Üsküpten götürüyor ve onların iyileşmesini sağlıyor.

259 No'lu Öğrenci

259

Adı:
Soyadı:

Değerli öğrencim,
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. Ayırmamız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginin ve yardımlarınız için teşekkür ederim. Arş. Gör. Nuray KAYADIBİ

Aşağıdaki konulardan birini seçerek serbest türde bir yazı yazınız.

- 1- Yardımlaşmanın önemini anlatınız.
- 2- Daha önce gezip göndüğünüz 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 tanıttınız.
- 6- Seçmek istediğiniz mesleği (niçin bu mesleği yapmak istiyorsunuz, mesleğin özellikleri neler vb.) anlatınız.
- 7- Nasıl bir yerde yaşamak istediniz? Anlatınız.
- 8- Yaşadığınız bir bayram gününü detaylarıyla anlatınız.
- 9- Türkiye hakkında düşüncelerinizi anlatınız.

⑨ TÜRKİYE ASLINDA ÇOK GÜZEL BİR ÜLKE FAKAT ORADA ÇOK İRGİZLER VARDIR. BÜTÜN İNSANLAR ORADA ÖLÜŞÜ AMA BEN TÜRKİYE GERÇEKTEN ÇOK SEVİYORDUM. ORADA KİMY İSTİYORDUM ONLARI DİLİNİ ÇOK SEVİYORDUM BİZİM DİLİMİZ DE TÜRKÇE FAKAT BİZ ONLAR GİBİ GÜZEL KONUŞMAYIŞIZ BİZ ÖĞRETMENLERİMİZ BİZ BUNSA İNEGİLE GÖRÜŞÜLER FAKAT BEN ORADA ÇOK AĞLIYORDUM ANKEMİ, BAYRAMI, KARDEŞİMİ, ÇOK ÜZÜLMÜŞÜM. İLK GÜNÜMÜ ERKİDİĞİMİZ EBELERİNLE ERDEDE ONLARI KORKUYORDUM BENİ ÖLDÜRÜŞÜLER DİGE -

DÜŞÜNÜŞÜM FAKAT 2 GÜN SONRA ONLARI ÇOK İŞİ İNSANLAR OLDUĞUNU ANLADIM ONLARI ÖRDÜĞÜM İŞİN GERÇEKTEN ÇOK PİSMANIM HER AĞLIYORDUM AMA ÖĞÜŞEN SONRA GÜLMÜŞE KÖŞMİŞE OYNAYIŞA BAŞIYORDUM. KEŞKE BİR İNKANIM OLSA ON ORADA TERDAR GİDERİŞİM KEŞKE ONLARI ÇOK SEVİYORDUM SELAMLARINI YOLUYORDUM.

275

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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 tanıtırız.
- 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.

Ben biliyorum ki Türkiye güzeldir.
Türkiye büyük olduğunu biliyorum.
Türkiye'de insanların Türkiye'yi komşu olarak.
Türkiye en sevdiğim bir şehirdir.
Türkiye'de İstanbul da güzel dir
Ben İstanbul da sevgim.
Ben Türkiye'yi seviyorum.

Ad
Soy

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma, yazılı anlatım beğenimsi 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. Ayırmamız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saattir.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

Aşağıdaki konulardan birini seçerek serbest türde bir yazı yazınız.

- 1- Yardımışmanın 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.

[illegible]

299 No'lu Öğrenci

299

Adı: [Redacted]
Soyadı: [Redacted]

Değerli öğrenciler,
Bu araştırma, yanlış anlamı başarısız 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. Ayırmamız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginize ve yardımlarınıza için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADIBİ

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- Sevdiğiniz 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 istersiniz? Anlatınız.
- 8- Yapacağınız bir hayran günlüğü detaylarıyla anlatınız.
- 9- Türkiye hakkında düşüncelerinizi anlatınız.

Nasıl bir yerde yaşamak istersiniz...

Ben... Ben genelde hayallerimin içinden geçen ve hallerimin pas geçerek bir yeri hepkesin normal olarak birer düşüncesi hayali vardır. Benim yaşadığım yer çok güzel küçük ama insanları ni yüreği büyük mü büyük bir yerde yaşamak benim hoşgörümün olduğu bir yerde yaşamak hayalimden yaşadığım yerden mutluluğu ama benim istediğim bir yer hayal dersen şöyle isterim Ben yeşillikle, dağlarla ve denizden bir yerde yaşamak isterdim, aynı arkadaşlarım insanları yanında olduğu bir yerde herşeyin bir arada olması birde suyu, suyu, hoşunu. Zaten insan bir yere gittiğinde yanına ne almak istefki? Şişirlerini ve güzel anılarını bende sevdiklerini ve sahip olmaları herşeyi herkesi yanına alıp güzel ve

İstiliklerden uzak bir yerde olmak istersin. Yaşadığım yerin havası suyu güzel olmalı, istiyi rahatlatmalıdır. Her günün mutlu sevinçli ve güzel geçmeli, gülmeyi, kahkahayı unutan herkesi yanına alıp gülmeyi ne kadar güzel olduğunu göstermeli. Bu dünyaya el ele vererek herşeyin güzel olacağını düşünür insanlarla yaşamak istiyorum. Yani perifer masalindeki güzel ve inanılmaz yerlerde sarsıcılarda yaşamak için herkeste bazen şöyle düşünürüm. Bazı insanlar o kadar fakir ki sadece paraları var, diyorlar. Benim yaşadığım yer git alıcı olmalı. Gören diğer mutsuz insanlar bideni görünce bize güvenmelerini istiyorum... İste nasıl bir yerde yaşadığım böyle bir yerde yaşamak istersin.

Saygılarımla. [Redacted]

306 No'lu Öğrenci

306

Adı: [REDACTED]
Soyadı: [REDACTED]

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. Ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi bir ders saatidir.
İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ

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.

Daha önce gezdiğim ormanları Beğendim Orman nerveri; beğendim
Orman verisi bu Ormandayken oturuyordum çok sevindim çünkü
geri dönen Orman yerleşti gök n'eye gitti ve daha değişik türden ağaçların
Ormanla çok güzel bir orman oldu bu ormanlara gidiyorduk ve diğer yerlere
geliyorduk.



MAKEDONYA EĞİTİM VE BİLİM BAKANLIĞI

ÖĞRETİM PROGRAMI

TÜRK DİLİ

VII SINIF

DOKUZYILLIK
İLKÖĞRETİM



MAKEDONYA EĞİTİM VE BİLİM BAKANLIĞI
EĞİTİMİ GELİŞTİRME BÜROSU

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE
ÖĞRETİM PROGRAMI

VII. Sınıf

Üsküp – 2008

1. GİRİŞ

VII.-IX. Sınıf Türk Dili öğretimi, bilgi ve becerilerin genişletilmesine, derinleşmesine ve sentezleşmesine olduğu gibi iletişimin her alanlarında Türkçenin kullanılabilmesini sağladığı kadar Makedonya'daki Türk toplumunun millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmektir. Türkçe dersi aracılığıyla öğrenciler dinlemeyi, okumayı, edebî metinleri kavrayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri; araştırmalarda, yaratma, standart Türkçe ile sözlü ve yazılı ifade edebilmeleri için yetenklendirilmedirler.

Türk Dili öğretimi, diğer dillerin öğretilmesinde ve öğretim sürecinde, edebî ve diğer metinler aracılığıyla estetik, etik, sosyal, milli ve Türkçe eğitim müfredat programını oluşturan diğer bileşenleri (komponentlerin) de büyük rol oynamaktadırlar.

Türkçe öğretim dersi, öğrencinin milli benliğidir ve Türkçe anadildeki eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Türkçe edebî dilinin öğrenciler tarafından öğrenilip kullanılması demek, okuduğu her metin ve konuların (edebiyat ve medya kültüründen) anlamayabilme, içindeki olayların kavrayabilme, yorumlayabilme, ifade edebilme vb. açısından olan katkısı yanı sıra, öğrencilerde edebî yaratıcılık, okuma ve kendikendini eğitime becerilerin gelişmesinde de katkıda bulunmaktadır.

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, **bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi** gerektirmektedir.

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,

- **Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik**

gibi çeşitli **zihinsel ve temel becerileri kazanmaları** beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir.

Türk Dili öğretim programına göre haftada 4 ders, daha doğrusu yılda 144 ders saati öngörülmüştür.

PROGRAMIN YAPISI

Türkçe VII.-IX. sınıf Öğretim Programı'nın yapısı;

Birinci bölümde: VII-IX Sınıf Dönemi Türkçe Öğretim Programının genel amaçları, VII. sınıfın genel amaçları, VII. sınıftaki kazanımları, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

İkinci bölümde: Programla ilgili didaktik öneriler (yönerge), öğrenci bilgi becerilerin ölçme değerlendirilmesi, eğitim programının standartları, öğretim kadrosu ile ilgili normatif, beklenen sonuçlar.

2. VII. – IX. SINIF DÖNEMİ TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI:

- Türkçenin tarihi geçmişi ile ilgili ilgi göstermek;
- Sesbilgisinden (fonetik), biçimbilimi (morfoloji), sözdizimi (sentaks) ile ilgili temel bilgileri kavrayabilmeleri ve sözlü ile yazılı ifadelerde kullanabilmek;
- Kelimelerin sözlük ile dilbilgisi arasındaki farkı yapabilmek;
- Yeni sözcüğü (deyim, ifade, neologism) tanıyabilmeli ve anlamını açıklayabilmek;
- İmlâ kurallarını doğru kullanmak;
- Bir edebî eseri yorumlayabilmek/açıklayabilmek;
- Lirik, epik ve tiyatro eserleri arasındaki farkı kavrayabilmek;
- Değişik tür eserlerin (bütün, baştan sonuna) okunmasını sağlamak;
- Okunulan edebî, bilimsel vb. metin ve eserlere karşı daha eleştirel ve yapıcı olmalarını yeteneklendirmek;
- Yazılı ifadede vurgu, öğrenciler bu dönemde daha yaratıcı olmaları ve yazmaları gerek;
- Edebî, sahne, film, televizyon ve kitle iletişim araçlarından izlenen diğer eserleri (yapıtları) yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek;
- Diğer öğretim alanlaraki konularla özellikle sanat alanları-resim, müzik, film, tiyatro vb. öğretim alanların konuları ile kıyaslama yapabilmek;
- İnternet yoluyla ulaştıkları bilgileri kullanabilmeleri için yeteneklendirmek.

3. VII. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM DERSİNİN AMAÇLARI

- Türkçenin temel özelliklerini, tarihi geçmini, Türklerin tarih boyunca kullandıkları alfabeleri tanıyabilmeli; Türkçenin lehçelerini tanıyabilmeli;
- Türkçenin en önemli özelliklerinden olan büyük ünlü uyumu kavrayabilmeli;
- Adların tümcedeki işlevlerini kavrayabilme, adları işlevlerine uygun olarak kullanabilmeli;
- Ön adların (sıfatların) tümcede ki işlevlerini fark edebilme, ön adları işlevlerine uygun olarak kullanabilmeli;
- Eylemlerin anlam özelliklerini kavrayabilmeli;
- Tümcede belirteçlerin görev ve türlerini kavrayabilmeli;
- İlgeç, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve tümceye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrayabilme; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanabilmeli;
- İmlâ kurallarını uygulayabilmeli (Yazım ve noktalama işaretleri kurallarını uygulayabilmeli);
- Noktalama işaretlerini doğru yazabilme ve yerinde kullanabilmeli
- Okuma kurallarını uygulayabilme; Okuduğu metni anlayabilme ve çözümleyebilme; Okuduğu metni değerlendirebilmeli;
- Edebî türü (nazım ve nesir) ile ilgili özellikleri kavrayabilmeli;

- Anonim halk edebiyatı nazım türü ve çeşitlerinden mani, ninni ve koşmayı tanıyabilmeli;
- Nesir türlerinin özelliklerini kavrayabilmelili;
- Yazma kurallarını uygulayabilmeli;
- Bildirme yazıları yazabilme (resmi ve özel mektup, dilekçe, telgraf); Rapor, Düşünce yazıları yazabilmeli;
- Atasözü, deyim, özdeyiş ve söz sanatlarını (kelime gruplarını) anlamalarını açıklayabilme ve uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirebilmeli.
- Söz varlığını geliştirebilmeli;
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme, kompozisyon yazabilmeli;
- Tiyatro hakkında temel bilgi edinme ve tiyatro türlerini tanıyabilmeli;
- Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlayabilme.

4. VII. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

T Ü R K Ç E				
Öğrenme Alanı: İLETİŞİM (15 Ders saati)				
DİNLEME	AMAÇLAR	İÇERİK	Kavramlar	METOD VE ETKİNLİKLER
	Dinleme kurallarını uygulayabilme.	- Dinleme amacını belirleme. - Dinleme amacına uygun yöntem belirleme. - Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinleme. - Başkalarını rahatsız etmeden dinleme. - Dinlenenle ilgili soru sormak için uygun zamanda söz alma. - Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırma. - Görgü kurallarına uygun dinleme. - Dinleme yöntem ve tekniklerini kullanır.		- Dinleme etkinlikleri 7.sınıf öğrencilerinin dikkat süresinin en fazla 10 dakika olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. - Her dinleme etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalıdır. - Öğrencilerden dinleme sırasında kullanabilecekleri, kendilerine en uygun yöntemi (not alma, görselleştirme, soru sorma vb.) belirlemeleri istenir. - Dinleyeceği konuyla ilgili bilgi toplaması, merak ettikleriyle ilgili sorular hazırlaması, not almak için gerekli araçları hazırlanması.
	Dinlediğini anlayabilme, çözümleyebilme ve değerlendirebilme.	- Dinlediklerinde vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme. - Dinlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder, konusunu belirler ve ana fikrini/ana duygusunu belirleme. - Dinlediklerinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık ile ilgili unsurları belirleme. - Dinlediklerinde sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme. - Dinlediklerinde kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. - Dinlediklerine ilişkin sorular oluşturma ve sorulara cevap verme.	Telaffuz Ana duygu Amaç-sonuç Varlık Beden dili	- Dinleneni anlama, çözümleme ve değerlendirmeye yönelik kazanımların gerçekleşmesinde dinleme materyallerinden yararlanır. - Dinlediklerinde, “benim düşünceme göre, bence, bana göre vb.” ile başlayan ifadelerle, bilimsel verilere dayanan, herkes tarafından kabul gören ve kişiden kişiye değişmeyen ifadeleri ayırabilir. - Dinlediklerinde geçen nesne, kişi, olay, yer vb. arasında karşılaştırma yapma etkinliği yaptırılır. - Ana fikir/ana duygu bulunurken öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve kendine özgü bir şekilde ifade etmelerine

	• Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamları araştırma. • Dinledikleri ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme ve karşılaştırma. • Dinlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinme. • Dinlediklerinde “ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim” (5N 1K) sorularına cevap arama. • Dinlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirme. • Dinlediklerini içerik yönünden değerlendirme. •		imkân verilir. Etkinlik: “Eşleştirme”, dinlenende geçen kelimeler eş ve zıt anlamlısıyla eşleştirme etkinliği yaptırılır. “Ben Olsaydım” öğrenciler, kahraman veya konuşmacının yerine gerçek onların duygu ve düşüncelerini kendi bakış açılarıyla ifade etme etkinliği yaptırılır. “Sıra Sende” dinleme süreci yarıda kesilerek dinlenenin devamı tahmin edilmesi istenir. • Dinlediklerini değerlendirmeye kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurulmalı sorular, çalışma kâğıtları, performans değerlendirme formları, gözlem formları değerlendirilir.
Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleyebilme. Etkili dinleme alışkanlığı kazanabilme ve söz varlığını zenginleştirebilme.	• Katılımlı ve sorgulayarak dinleme. • Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılma. • Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinleme. • Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrama. • Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberleme.	Katılım Sanat Bilim İletişim Yanıltmaca	• Öğrenciye bir araştırma konusu verilerek konuyla ilgili bilgi toplaması, görseller hazırlaması ve dinleme denemeleri yapması istenir. • Okul dışında dinlenerek kazanılan bilgiler sınıfta paylaşılır. • Dinlerken sürece katılması, soru sorması, açıklama yapılma, etkinliği yaptırılır. • Söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler, terimler sözlüğünden yararlanılır. • Eş anlamlık, yakın anlamlık, karşıt anlamlık, eş seslilik ilişkileri üzerinde durulur. Etkinlik: “Derleme” tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmaca gibi sözlü kültür ürünleri derlenir. Öğrencilerden derledikleri tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacalar dan bazılarını ezberleyerek sınıfta paylaşılması etkinliği yaptırılır.

KONUŞMA	Konuşma kurallarını uygulayabilme.	- Konuşmak için hazırlık yapama. - Konuşmaya uygun ifadelerle başlama ve konuşma sırasında uygun hitap ifadelerini kullanma. - Bulunduğu ortama uygun konuşma yapma. - Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma. - Konuşmasında nezaket kurallarına uyar. - Konuşmasında sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini kurma. - Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.	Hitap Nezaket	- Öğrenciye bir araştırma konusu verilerek konuyla ilgili bilgi toplaması, görseller hazırlaması ve konuşma denemeleri yapması istenir. “Merhaba, günaydın, affedersiniz, hoş geldiniz” vb. iletişimi başlatmak için kullanılan ifadeler üzerinde durulur. - Öğrenciden “Ne hakkında konuşacaksın?”, “Bize neler anlatmayı düşünüyorsun?” gibi soruları sorularak konuşma amacını belirlemesi sağlanır. “Teşekkür ederim, görüşmek üzere” vb. ifadeler üzerinde durulur. Etkinlik: “Yerine Geçme” öğretmen tarafından olaya dayalı bir konu seçilerek sınıfta anlatılır. Öğrenciler “Ben olsaydım...” düşüncesinden hareketle olayı kendine göre yeniden yorumlama etkinliği yaptırılır. “Diyalog Kurma” sınıf iki gruba ayrılır. Her bir grup farklı ortamda (tanışma, kutlama) yapılan bir konuşma metni hazırlama etkinliği yaptırılır.
	Kendini sözlü ifade ederek konuşmaya katılabilme ve kendi konuşmasını değerlendirebilme.	- Kendine güvenerek konuşma. - Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme. - Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorma. - Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatma. - Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir. - Konuşmasını dil, anlatım ve sunum tekniği yönünden değerlendirir.	Güven Oluş sırası Sunum	- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri için uygun ortam oluşturulur. - Öz güven ve cesaretti olmayan öğrencilere konuşma etkinliklerinde özellikle görev verilir. Konuşmaları sırasında bu öğrenciler cesaretlenir. - Konuşma hataları uygun bir zamanda ve uygun bir dille belirtilir. Etkinlik: “Hayallerim ve Ben” hayallerini gerçekleştiren bir kişinin hayatı araştırılarak anlatmaları ve kendi hayallerini anlatmaları isteme etkinliği yaptırılır. - Kendi konuşmasını değerlendirmeye ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurulmalı

				sorular, çalışma kâğıtları, performans değerlendirme formları, gözlem formları değerlendirilir.
	Hazırlıklı konuşmalar yapabilme.	• Konuşma konusu hakkında araştırma yapma ve konuşma metni hazırlama. • Konuşmasında ana fikrini vurgulayarak konuşma ve konuşmasını ana fikir etrafında planlama. • Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanma. • Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir. • Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma.	Görsel-işitsel	• Tanımlama, betimleme, örnekleme, karşılaştırma, benzetme ve sayısal verilerden yararlanılarak ana fikir desteklenir. • Her konuşma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılır. • Her etkinliğin ise farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir. Etkinlik: “Röportaj Yapma” herhangi bir meslek mensubuyla röportaj yapma etkinliği yaptırılır. “Tartışma” öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar, kura ile belirlenen konulara hazırlanarak tartışma etkinliği yaptırılır.
	Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşabilme. Sesini ve beden dilini etkili kullanabilme.	• Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma. • Topluluk önünde konuşma. • Masal, hikâye, fıkra veya film tekniğine uygun anlatma. • Üstlendiği role uygun konuşma. • Konuşurken nefesini ayarlama. • İşitilebilir bir sesle konuşma. • Kelimeleri doğru telaffuz eder, uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma. • Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme. • Dinleyicilerle göz teması kurma.	Nefesi ayarlama Jest Mimik Kahraman	• Masal, fıkra anlatmaları istenir. • Belirlenen bir konu hakkında tartışma yaptırılır. • Bir konuyla ilgili gazete, dergi, ansiklopedi ve buna benzer kaynaklardan bilgi toplayarak, sınıfta paylaşımları istenir. • Sesini ve beden dilini etkili kullanır. Etkinlik: “Canlandırma” pandomima yapılır, kukla oynatılır. Hacivat ve Karagöz oyunu etkinliği yaptırılır. “Duygulu İfadeler” bir cümle farklı duygu tonlarıyla söyleme etkinliği yaptırılır. • Sesini ve beden dilini etkili kullanmayla ilgili kazanımların değerlendirilmesi yaptırılır.

ÖĞRENME Alanı: DİL – 20 Ders saati

AMAÇLAR	İÇERİK	KAVRAMLAR	METOD VE ETKİNLİKLER
1. DİLBİLGİSİ			
Tarih boyunca Türklerin kullandığı alfabeleri kavrayabilme; <i>Ses bilgisinden:</i> <i>*Ses-harf ilişkisi;</i> Sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme. Türkçenin en önemli özelliklerinden olan büyük ünlü uyumu kavrayabilme; Anlam bakımından kelimeleri kavrayabilme; Yazı ve konuşmada doğru kullanabilme.	- Göktürk, Uygur, Arap ve Latin alfabeleri tanıma. - Ses-harf ilişkisini öğrenme. - Ünlü harfler ve özellikleri bilme. (büyük ünlü uyumu) - Ünsüz harfler ve özellikleri (ünsüzlerin benzeşmesi, ünsüzlerin yumuşaması) bilme. - Ad, ön ad, belirteç, adıl, eylem.	Göktürk alfabesi Uygur alfabesi Arap alfabesi Latin alfabesi Büyük Ünlü Uyumu Ünsüzlerin Benzeşmesi Ünsüzlerin Yumuşaması Ad Ön ad Belirteç Adıl Eylem	- Dört alfabenin kullandığı dönemlerini bilme etkinlikleri yaptırılır. - Kelime sonunda yumuşak sessiz (b, c, d, g) bulunmayacağını kavrama etkinlikleri yaptırılır. - Sürekli sert ünsüzlerin (p, ç, t, k) iki sesli arasından ve kelime sonunda sesli alınca yumuşadığını kavrama etkinlikleri yaptırılır. - Kelimelerin anlam bakımından çeşitlerini kavrama, tümce içerisinde gösterebilme etkinlikleri yapar. - Adları, ön adları, adıları, belirteçleri, edat, ünlem ve bağlacı kavrayabilme ve tümce içerisinde kullanabilme etkinlikleri yaptırılır.

2.KELİME ÇEŞİTLERİ

Adların tümcedeki işlevlerini kavrayabilme, adları işlevlerine uygun olarak kullanabilme. Adlarda teklik ve çokluğu kavrayabilme. Ad durum eklerinin işlevliğini kavrayabilme.	• Tekil adlar • Çoğul adlar • Topluluk adlar • Ad durumları • (i, e, de, den, in) ekleri kavrama	Oluşlarına göre, Verilişine, Sayılarına göre adlar. Yalın durum Belirtme durumu Yönelme durumu Bulunma durumu Çıkma durumu İlgi durumu	○ Teklik-Çokluk adları ayırt edebilme etkinlikleri yaptırılır. ○ Topluluk adlarıyla ilgili kelime listeleri yaptırılır. ○ Ad durumlarıyla eylemler arasındaki ilişkiye dikkat çekilir, ad durumlarının eklendikleri kelimeye kazandırdığı farklı anlam özelliklerine ağırlık verilme etkinliği yaptırılır. ○ Tümcelerdeki boşluklar uygun ad durum ekleriyle tamamlanma etkinliği yaptırılır.
Ön adların (sıfatların) tümcedeki işlevlerini fark edebilme, ön adları işlevlerine uygun olarak kullanabilme. Ad ile sıfatın arasındaki mana ilgisini kavrayabilme.	Ön adlar (sıfatlar) Niteleme sıfatları Belirtme sıfatları - Gösterme ön adları - Sayı ön adları - Belgisiz ön adlar - Soru ön adları	Niteleme ön adları Belirtme ön adları Gösterme ön adları Sayı ön adları Belgisiz ön adlar Soru ön adları	• Verilen boşluklara uygun ön adların yazılma etkinliği yaptırılır. • Ön adların bütün çeşitlerine örnek verilir, anlam özelliklerine değinilir ve bunlarla ilgili etkinlikler yaptırılır. • Niteleme ve belirtme ön adlarını ayırt edebilme alıştırmaları yaptırılır. • Tümcede ön adları doğru kullanma etkinliği yaptırılır. • Ad ile ön adın arasındaki mana ilgisini kavrayabilmek için etkinlikler yaptırılır.

Adılların tümcedeki işlevlerini fark eder, adıları işlevlerine uygun olarak kullanabilme. Konuşma ve yazıda doğru kullanabilme.	• Adıllar: • Kişi adıları • İşaret adıları • Belgisiz adıları • Soru adıları	Kişi adıları İşaret adıları Belgisiz adıları Soru adıları	• Adılların yerine uygun adlar getirilme etkinliği yapılır. • Tümcede boş olan yerlere gereken adıl türünü yazma etkinliği yapılır. • Tümcede işaret ön adı ile işaret adılı arasındaki farklılığın gösterilme etkinliği yaptırılır.
Eylemlerin anlam özelliklerini kavrayabilme. Kip ve çekimli eylemi kavrayabilme. Bildirme ve dilek kiplerini kavrama ve ayırt edebilme. Birleşik zamanlı eylemleri kavrayabilme. Eylemin olumlu ve olumsuz şeklini kavrayabilme. Eylemlerde ek-eylemin kullanımını kavrayabilme.	• Eylem olan sözcükleri kavrama. • Bildirme kipleri (belirli geçmiş zaman, belirsiz geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman ve geniş zaman) • İsteme kipleri (dilek-koşul, istek, gereklik ve emir kipi) • Eylemlerde 1, 2 ve 3 kişi tekil ve çoğul eklerini kullanımını tanıma. • Birleşik zamanlı eylemler: hikaye, rivayet ve şart şekli • Olumsuz şekli: -ma/-me eki	İş, hareket, oluş Bildirme kipleri İsteme kipleri Kişi ekleri Hikaye Rivayet Şart -ma/-me	• Tümcede iş, hareket, oluş bildiren kelimelerle etkinlikler yaptırılır. • Tümcede eylem kipleriyle etkinlikler yaptırılır. • Eylemlerde kişi eklerini bildiren etkinlikler yaptırılır. • Birleşik zamanlı eylemlerin kuruluş özellikleriyle ilgili etkinlikler yaptırılır • Tümce içinde birleşik zamanlı eylemlerin kullanma etkinlikleri yaptırılır. • Olumlu eylemlerin olumsuz şekline dönüştürme etkinlikleri yaptırılır.

Tümcede belirteçlerin görev ve türlerini kavrayabilme	• Belirteçler: • Zaman belirteçi • Durum belirteçi • Yer belirteçi • Miktar belirteçi • Soru belirteçi	Belirteçler Zaman belirteçi Durum belirteçi Yer belirteçi Miktar belirteçi Soru belirteçi	• Belirtecın anlam özelliklerine değınerek tümce içersinde zaman, durum, yer, miktar ve soru türüyle etkinlikler yaptırılır.
İlgeç, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve tümceye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrayabilme; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanabilme.	• İlgeç • Bağlaç • Ünlem	İlgeç Bağlaç Ünlem	• Hem ilgeç hem de bağlaç olarak kullanılan kelimeler şemayla ifade etme etkinlikleri yaptırılır. • “Hâlbuki, ne var ki, böylece, oysa, bu nedenle, bundan dolayı, ama, fakat, yalnız, sadece...” ilgeçleri kullanılarak tümceleri tamamlama etkinlikleri yaptırılır. • Tümcelerdeki boşluklar uygun ilgeç ve bağlaçlarla doldurulur. • Ünlemlerle, ifade ettikleri duygularla eşleştirilir.
3. DÜZGÜN KONUŞMA VE YAZIM			
İmla kurallarını uygulayabilme (Yazım ve noktalama işaretleri kurallarını uygulayabilme)	• Ayrı ve bitişik yazılan kelimeleri yazma. • “-mi” soru ekini, “-ki” ilgi adılını doğru yazma. • “ile” kelimesini ek olarak yazma • Büyük harfleri doğru olarak kullanmak.		• Ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerle ilgili etkinlikler yaptırılır (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vb.). • soru eki -mi’nin, bağlaç olan de ve ki’ ekleriyle etkinlikler yaptırılır. • Tümcede “ile”kelimesinin ek olarak yazılışı ve kullanılışını kavramak için etkinlikler yaptırılır. • Dizeleri büyük harfle yazar, özel adları büyük harfle yazar, belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle yazar. • Yazılarında kelime tekrarlar lamasından kaçınır.

Noktalama işaretlerini doğru yazabilme ve yerinde kullanabilme	Noktalama işaretlerini doğru yazma ve kullanma.	Nokta Virgül İki nokta Noktalı virgül Üç nokta Kısa çizgi Eğik çizgi Tırnak işareti Kesme işareti	- Satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelere doğru ayırma uygulaması yaptırılır. - Noktalama işareti verilmeyen tümcelerden veya bir metinden gerekli noktalama işaretlerini kullanmaları istenilir.

ÖĞRENME Alanı: OKUMA, EDEBİYAT VE LEKTÜR - 50 Ders saati			
AMAÇLAR	İÇERİK	KAVRAMLAR	METOD VE ETKİNLİKLER
1. Okuma Kurallarını Uygulayabilme			
Okuma kurallarını uygulayabilme	- Okuma amacını belirleme. - Okuma amacına uygun yöntem belirleme. - Sesli ve sessiz okuma - Okuduğu metinleri doğru telaffuz etme. - Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma. - Sesli okumada vurgu, tonlamaya, duraklama ve ulamaya dikkat ederek okuma. - Akıcı okuma. - Kısaltmalarda Türk alfabesindeki harflerin okunuşuna uyularak okuma. - Not alarak okuma. - Seçici okuma. - Metnin türünü dikkate alarak okuma. (masal, dram, şiir, roman). - Lirik ve epik şiir okuma. - Farklı metinleri kurallı okuma. - Sesiz okuma kurallarına uyularak okuma.	Sesli okuma Sesiz okuma Vurgulu okuma	- Her okuma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir. - Okuma amacını ve metnin türünü dikkate alarak sesli ve sessiz okuma, not alarak okuma, seçici okuma, sorgulayarak okuma gibi teknikleri uygulanır. - Bilinmeyen bir metinde okuma hızını ve anlama becerisini geliştirme için etkinlikler yaptırılır. - Değişik türden metinleri okuyabilme etkinliği yaptırılır. - Sesli ve sessiz okuma teknik ve alışkanlığını geliştirebilmek için etkinlikler yaptırılır.
Okuduğu metni anlayabilme ve çözümleyebilme	- Metinde karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin ederek açıklama. - Okudukları metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma. - Metindeki anahtar kelimeleri belirleme. - Metnin konusunu belirleme. - Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirleme. - Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirleme. - Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirleme. - Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla		- Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirilir. Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin “gerçek, mecaz, anlam ile terim anlamı”nı kavramaları sağlanır. - Okunanlarda çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolay-

	ilgili unsurları belirleme. • Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etme. • Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark etme. • Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama. • Okuduklarından çıkarımlar yapma. • Okudukları metindeki örtülü anlamları bulma • Okudukları metindeki kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme. • Metindeki ortaya konan sorunları belirtme ve onlara farklı çözümler bulma. • Metinler arası anlam kurma. • Okudukları metne ilişkin karşılaştırmalar yapma. • Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme. • Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama. • Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırma. • Okuduklarında “Hikâye unsurları”nı belirleme. • Yazarın amacını belirleme ve hayattı hakkında bilgi edinme. • Okuduklarında 5N 1K sorularına cevap arama. • Okunulan metne ilişkin sorular oluşturur. • Okudukları metindeki yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt etme. • İpuçlarından hareketle okudukları metne yönelik tahminlerde bulunur. • Okuduğu metnin öncesi ve/sonrasına ait kurgular yapma. • Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrama.	laştıran kelimelere dikkat edilir. • Ana fikir/ana duygu bulunurken öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve kendine özgü bir şekilde ifade etmelerine imkân verilmelidir. • Metindeki anlatımın kaçınıcı şahsın (1. ya da 3. şahsın) ağzından yapıldığı tespit edilir, anlatıcının özelliklerine ve olayla ilişkisine dikkat çekilir. • Doğrudan söylenmeyen yargılar bulunur. • “Karakterler Bir Arada”: Şahıs ve varlıkların karakter özellikleri tablo üzerinde sıralanır • Tamamlama: Metinden cümleler seçilerek sebep ve sonuç bildiren ifadelerle tamamlanır . • “Kısaca...”: Sınıfta sesli okuma çalışması yapılır. Öğrencilerden okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bularak metni özetlemeleri istenir. • “Beni Düzenle”: Metin parçalara ayrılır. Karışık olarak verilen bölümler kronolojik sıraya göre düzenlenir. Düzenlenen metin özetlenir. • Çözüm üretme: Metinde ortaya konan sorunlara “Ben olsaydım...” ifadesiyle çözüm aranır. • Resimleme: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba bir metin verilir. Verilen metinler grup içinde okunur. Her gruptan bir kişi metni özetler. Daha sonra grup üyeleri bir kâğıdı üç bölüme ayırarak metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini resimlendirir ve metindeki uygun cümleleri resme yerleştirir. Yapılan resimler, grup üyeleri arasında değiştirilir. • “Canlanan Hikâyeler”: Öğrencilerden biri beğendiği bir hikâyeyi seçer. Kendisini hikâyedeki şahıs veya varlık kadrosundan birinin yerine koyar. Hikâyenin konusuna ve canlandığı şahıs veya varlığın özelliğine uygun kostüm giyerek

			sınıf ortamında kendi bakış açısından hikâyeyi anlatır. • Yarışma: Öğretmen tarafından bir haber metni seçilir. Farklı öğrencilere bu metin verilir. Metni en akıcı şekilde okuyan öğrenci ödüllendirilir. • “Hikâye haritası” etkinliği yaptırılır. • Okuduklarının ana fikri ve detaylarını dikkate alarak kendi kelimeleriyle özetlenir. • Öğrencilere yazarın kısa biyografisi ve diğer eserleri hakkında bilgi edinmeleri için araştırma ödevi verilir.
Okuduğu metni değerlendirebilme	• Okudukları metni dil ve anlatım yönünden değerlendirme. • Okudukları metni içerik yönünden değerlendirme. • Okudukları metinde geçen kişilerin faal ile fiziksel ve psikolojik tasvir yönünden değerlendirme.		“Okuduklarımı Değerlendiriyorum”: Öğrenciler gruplara ayrılır. Birinci gruptan metindeki cümle ve cümlelerdeki kelime sayılarını belirlemeleri, ikinci gruptan metinde kullanılan sıfatları tespit ederek bunları anlam özelliklerini dikkate alarak gruplandırmaları, üçüncü gruptan ise metindeki mecazlı kullanımları bulmaları istenir. Sonuçlar tartışılarak metnin dil ve anlatımı hakkında genel bir yargıya ulaşılır. “Bir de Bana Sor”: Öğretmenle birlikte okunulan metnin değerlendirme ölçütleri belirlenir. Sınıfta bir metin okunur. Okunulan bu metinle ilgili olarak bir öğrenci röportaj yapma görevini üstlenir. Sınıfta bir mikrofonla dolaşarak dinlenenlerle ilgili ölçütlere dayalı olarak öğrencilerin görüşlerini sorar. Öğrenciler görüşlerini söyledikten sonra sınıftaki diğer öğrencilerden bu görüşe katılıp katılmadıklarını

			belirtmeleri istenir.
Okuma alışkanlığı kazanabilme.	• Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirme. • Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanma. Yeni kelimeleri anlatımlarında kullanma.		• Söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, terimler sözlüğü, ansiklopedik sözlük vb. den yararlanılır.
2. Edebiyat			
Edebiyat türüyle ilgili özellikleri kavrayabilme. (nazım ve nesir)	• Sözlü ve yazılı edebiyatın arasındaki farkı gözetme. • Masal, hikâye, fıkra, şarkı tekerleme tiyatro vb. edebi örneklerine aynı oranda ilgi duymalarına özen gösterme.	Masal Hikâye Fıkra Şarkı Tekerleme	• Sözlü ve yazılı edebiyatın ne olduğunu açıklama. • Bir tema boyunca işlenecek okuma metninin türü farklı olmalıdır. Öğrenciler, türün özelliklerini en iyi temsil eden metinler aracılığıyla tür hakkında genel olarak bilgilendirilir. Metinde kullanılan anlatım biçimleriyle düşüncüyü geliştirme yollarının türle ilgisi vurgulanır. • Masal, hikâye ve fıkra tekniğine uygun anlatımlarda bulunmaları istenir. • Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirleme. • “Beni Dinler misin?”: Öğrenciler tarafından seslendirilen hikâye, fıkra, şiir, tekerleme, anı, bilmece, atasözü veya özlü sözlerden oluşan bir kaset doldurulur. Kasete bir isim bulunur. Kaset kapağı tasarlanır. Reklam afişi hazırlanarak satışa sunulur.
Nazım türleri:	• Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. • Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam		• Şiirde ses akışını sağlayan kafiye, redif gibi ahenk unsurları fark edilir. • Kafiye ve redif terimleri kullanılmaz, bunların çeşitlerine değinilmez.

Anonim halk edebiyatı nazım türü ve çeşitlerinden mani, ninni ve koşmayı tanıyabilme	farklılıklarını dikkate alarak kullanır Nazım türün ne olduğunu tanıma. - Halk edebiyatı nazım birimlerinden dörtlülüğü (kıtayı) kavrama. - Kafiye tanımı ve türleri: — yarım kafiye — tam kafiye ve — zengin kafiye - Şiir analizi yapma: şiirde dize, şiirde dörtlük, şiirin ana duygusunu ve konusunu belirleme, şiirde lirik tablolar, şiirde kullanılan motifleri tanıma, şiirde kullanılan benzetme örneklerini bulma. Şiirde ritim ve kafiye.	Mani Ninni Koşma Kafiye	Şiirin duygu, düşünce ve hayalleri ifade eden derin bir anlatım olduğu kavranır. Kendi anlamları dışında kullanılarak şiirde çağrışımlara yol açan kelimeler belirlenir. “Şiir Bahçesinden”: Öğrenciler sevdikleri şiirleri seçerek kendi aralarında okuma yarışması düzenlerler. Sınıf içerisinde beş kişilik bir jüri belirlenir. Jüri, elindeki değerlendirme kartlarına göre şiirini en iyi okuyan öğrenciyi belirler. “Sözün Ezgisi”: Şiir, içeriğine uygun sözsüz bir müzik eşliğinde okunur. “Çağrışımlar ve Duygular”: Verilen kavramın çağrıştırdığı duyguyu yansıtan bir şiir yazılır. Yazılan şiirler öğrencilerin kendilerinin bulduğu bir ritimle söylenir. Farkları bulma: Eş sesli kelimelerle ilgili metinler (şiir, mâni, koşma vb.) okunur, kelimelerin anlam farkları söylenir . Metinde geçen mecaz, benzetme, kişileştirme, konuşurma ve abartma sanatlarına dikkat çekilir.
Nesir türleri: Nesir türleriyle özellikleri kavrayabilme.	- Hikâye tanımı. - Hikâye unsurlarını belirleme (olay, kişi, yer, zaman). - Hikâyenin konusunu, ana fikrini ve amacını belirleme. - Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bulmakla paragraf hakkında bilgi edinme.	Hikâye Paragraf Biyografi	— Metindeki anlatımın kaçınıcı şahsın (1. ya da 3. şahsın ağızdan yapıldığı tespit edilir, anlatıcının özelliklerine ve olayla ilişkisine dikkat çekilir. “Karakterler Bir Arada”: Şahıs ve varlıkların

	• Hikâyeyi diğer yazı türlerinden ayırt etme. • Hikâye yazarı hakkında bilgi edinme. • Hikâyede geçen monolog ve diyalogları ayırt etme. • Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirleme. • Hikâyeyi dil ve anlatım yönünden belirleme. • Biyografi ve otobiyografi anlamını kavrama ve ayırt etme. • Monolog ve diyalog.	Otobiyografi Monolog Diyalog	karakter özellikleri tablo üzerinde sıralanır. —Düzenimi Kaybettiğim Yardım Eder misin?—: Öğrenilen kelimelerin harflerinin yerleri değiştirilerek öğrencilerden bu kelimeleri bulmaları ve cümle içinde kullanmaları istenir. —Hikâye yazma: Farklı hikâyelerden tek bir hikâye oluşturulur. Farklı olasılıklar düşünülerek “Eğer... olsaydı/olmasaydı, ne olurdu?” sorularına cevap veren bir hikâye yazılır. Yazılan hikâye canlandırılır . -“Perde Açılıyor”: Belirlenen konuda tiyatro metni yazılır veya bir hikâye metni tiyatro metnine dönüştürülür ve sahnelenir . -“Gündem Oluşturma”: Güncel bir konuyla ilgili görüş ve düşünceler yazılır. Herkesin Bir Hikâyesi Var”: Yakın çevre veya aileden birinin biyografisi yazılır. • Hikâye unsurları: ana ve yardımcı karakterler, yer, olay, zaman “hikaye haritası” etkinliğini yaptırabilirsiniz. • Bir metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarına ait karışık olarak verilen paragrafları sıraya koymaları istenebilir. • Öğrencilere yazarın kısa biyografisi ve diğer eserleri hakkında bilgi edinmeleri için araştırma ödevi verilir.

3. Lektür			
Bağımsız olarak önerilen eserlerden bölümler okuma becerisini kazanabilme	LEKTÜR LİSTESİ: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.	Serbest okuma	- Farklı türlerde metinler okur. - Sürelî yayınları takip eder. - Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur. - Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır. - Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır. Gezi: Kütüphanelere gezi düzenlenir. Haftanın hikâyesi: Öğrenciler tarafından okunan hikâyeler belirli aralıklarla sınıf ortamında paylaşılır. Okuduğu hikâyeyi en güzel şekilde anlatan öğrenci belirlenerek ödüllendirilir. “Haftanın Ödüllü Kitabı”: Okunan kitaplar tanıtılır, en iyi tanıtılan kitap haftanın kitabı olarak seçilir. Kitabı tanıtan öğrenci ödüllendirilir “Kitap Torbası”: Birkaç torba hazırlanarak numaralandırılır. Önceden gruplandırılan kitapların adları kâğıtlara yazılarak torbaya konur. Öğrenciler her hafta bu torbalardan bir kitap seçerek okurlar. Okuma sürecine aileler de dinleyici veya okuyucu olarak katılabilirler. - Kitapta geçen kahramanları analiz eder (baş ve yardımcı kahramanlar ve özellikleri).

ÖĞRENME ALANI: ANLATIM VE YARATICILIK - 50 Ders saati			
AMAÇLAR	İÇERİK	KAVRAMLAR	METOD VE ETKİNLİKLER
1. SÖZLÜ ANLATIM			
Konuşma kurallarını uygulayabilme. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanabilme.	- Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinleme. - Başkalarını rahatsız etmeden dinleme/izleme. - Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alarak konuşma/tartışma.		Başkalarının yaptığı konuşmaları dinleyip izleyebilme tartışmalara katılabilme ile ilgili uygulamalar yaptırılır. Etkinlik: “Grup Tartışması”, öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup bir sorun (yaşanılan bölgedeki çevre kirliliğine çözüm aramak) belirleyerek tartışır. Tartışma sırasında grup üyeleri dinlediklerinden hareketle konuşup tartışır. Açıklama: her dinleme/ izleme etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.
Türkçenin kurallarına uygun özel ve resmi dil ile konuşabilme.	- Özel ve resmi konuşma. - Standard Türkçe ile konuşma.	Özel konuşma Resmi konuşma. Standard Türkçe ile konuşma.	Etkinlik: “Bizimkiler” farklı ortamlarda (pazarda, aile fertleri arasında, arkadaşlarıyla gittikleri bir gezi sırasında) yaptıkları günlük konuşma örnekleri sınıf ortamında canlandırılır. Günlük konuşma dilindeki farklılıkları ortadan kaldırarak doğru ve düzgün konuşma alıştırmaları yaptırılır. - Nezaket ifadeleri içeren konuşma etkinlikleri yaptırılır. - Konuşmaya uygun ifadelerle başlar konuşmayı uygun ifadelerle bitirir. (merhaba, günaydın, affedersiniz, hoş geldiniz, teşekkür ederim,

			görüşmek üzere ifadeler üzerinde durulur) • Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanılır.
Olayları ve bilgileri sıraya koyarak (giriş, gelişme, düğüm, çözüm-sonuç) anlatabilme. Konun özelliğine uygun düşünceyi geliştirebilme.	- Verilen plana göre anlatma (giriş, gelişme, düğüm, çözüm-sonuç). - Tanımlama, betimleme, gözlem, deneyim, örnekleme karşılaştırma benzetme sayısal verilerden yararlanarak anlatma.		Etkinlik: “Ben Bir Rehberim” yaşanılan bölgede yakın çevreyi, bir köy, kent veya doğal güzelliği olan yerleri verilen plana göre betimlemeler, örneklemler, tanımlamalar, karşılaştırmalardan yararlanarak anlatır. Bayram, tören, şölen şenlik gibi olayları anlatmaları istenir.
Kendini sözlü ifade etme alışkanlığı kazanabilme.	Duygu düşünce hayal izlenimlerini sözlü olarak ifade etme.		Gördüğü, yaşadığı olayları duygu ve düşüncelerini anlatma etkinlikleri yaptırılabilir. Etkinlik: “Güzel Bir Gün” öğretmen, yaşadığı güzel ve kötü bir günü sınıfta paylaşıyor. Öğrencilerden kendi tecrübelerini anlatmalarını ister. Birine, yaşanılan kötü günün olayları, diğerine bunu güzel bir güne dönüştürmek için neler yapılması gerektiği anlatmaları istenir.
Metin ve konuları özetleyerek öykülendirebilme.	Okuduklarını kendi cümleleriyle değiştirilmiş kronolojik sırayı ve mantık akışı içinde özetleyerek anlatma.		Kurgusal bir metni (ya da TV yayını) öğrencilerden metinde geçen olayları değiştirilmiş kronolojik sırayı, sıraya koymaları ve mantık akışı içinde özetleyerek öykülendirmeleri istenebilir.
Konuşmalarında kişileri betimleyebilme.	Kişileri, görünüşü duyguları v.b yönlerden betimleme.	Kişi betimlemesi	Sanat eserlerindeki ve yakın çevredeki insanların görünüş ve duygularını betimlemeleri istenir.
Sesini ve beden dilini etkili kullanabilme.	Canlandırmalarda sesini, varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanarak anlatma.	Canlandırma Rol yapma	Etkinlik: “Canlanan Hikâyeler” öğrencilerden, biri beğendiği hikâyeyi ya da diyalogu seçer. Kendisini hikâyedeki şahıs veya varlık kadrosundan birinin yerine koyar. Kendi bakış

			açısından hikâyeyi anlatır.
2.TEMEL DİL BECERİSİ - YAZMA			
Yazma kurallarını uygulayabilme.	• Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme. • Düzgün okunaklı ne işlek el yazısıyla yazma. • Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyarak yazma. • Doğru ve düzgün Türkçe ile yazma.	Sayfa düzeni Paragraf Satır Okunaklılık İşleklik	• Kâğıdın kenarlarında paragraflar, satırlar ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakılır. Okunaklılık: Her harfi karakteristik özelliğine uygun olarak ve başka, bir harfi çağrıştırmayacak şekilde yazılması. İşleklik: Yazının hem okunaklı hem de hızlı ve rahat yazılabilmesi. Türkçenin toplumda saygınlık uyandıran, konuşma dilindeki farklılıklarını ortadan kaldıran doğru ve düzgün Türkçe ile yazılar yazmaları istenir.
Planlı yazma Verilen plana göre anlatabilme. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatabilme/yazabilme.	• Yazılacakların taslağını oluşturma. • Yazılacakların bölümleri (giriş, gelişme, düğüm, çözüm) başlık ve alt başlıkları belirleyerek yazma. • Planlı yazma yöntemine uygun yazma.		• Yazma öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme.
Farklı türlerde mektuplar yazabilme. Olay yazıları yazabilme (hikâye edebilme, betimleyebilme). Bildirme yazıları yazabilme (resmi ve özel mektup, dilekçe,	• Hikâye etme. • Betimleme. • Resmi ve özel mektup yazma. • Dilekçe yazma.	Hikâye etme. Betimleme.	• Hikâye, masal, anı ve tiyatro, TV yayın türlerinde metinleri hikaye etme ve betimleme etkinliği yaptırılır. • Resmi ve özel mektup yazma. • Dilekçe yazma. • Telgraf yazma.

telgraf).	• Telgraf yazma.	Resmi mektup Özel mektup Dilekçe Telgraf	Etkinlik: öğrenciler sanal bir şirket kurarlar. Yönetim kadrosuna ekte öz geçmişlerini sundukları bir dilekçe ile şirkete iş başvurusunda bulunurlar. “Sana Özel” öğrencilerden kendilerine bir kutlama konusu belirleyerek mektup yazmaları istenir. “Duyarlı Veli” (resmi mektup), öğrencilerden veli rolü üstlenmeleri istenilir. Çocuğu için neler yapabileceğini düşünerek öğretmene bir mektup yazmaları istenir.
Rapor yazabilme.	• Rapor yazma	Rapor	• Deney, gezi ve gözlem raporlar, yazması, çevresinde gerçekleşen olayları bayram, tören, şenlik, açıklanması istenilir.
Düşünce yazıları yazabilme Atasözü, deyim, özdeyiş ve söz sanatlarını (kelime gruplarını) anlamalarını açıklayabilme ve uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirebilme. Söz varlığını geliştirebilme.	• Atasözü • Deyim • Özdeyiş • Kelime grupları	Atasözü Deyim Özdeyiş Kelime grupları	Etkinlik: “Bir Elin Nesi Var, İki Elin Sesi Var” atasözü ne anlama geldiği sorulur. Atasözünde anlatılana benzer bir durumla karşılaşp karşılaşmadıkları hakkında konuşulur. Bildikleri atasözleri yazarlar. Belirlenen bir deyim, özdeyişi açıklamasını isteyebilirsiniz.
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanabilme, kompozisyon yazabilme.	• Kompozisyon yazma. • İlgi alanına göre yazma (hikâye, masal, şiir).	Kompozisyon	• Yeteneğini geliştirmek amacıyla hikaye, masal, şiir türlerinde metinler yazmaları istenebilir.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme.	• Yazım kurallarını uygulama. • Yazıda noktalama işaretlerini, işlevlerine uygun olarak kullanma.	Nokta, virgül Noktalı virgül İki nokta Üç nokta Kısa çizgi Eğik çizgi Tırnak işareti Kesme işareti Yay ayraç	• Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili kazanımlar, okuma-yazma, dilbilgisine yönelik çalışmalar sırasında ilişkili olduğu konularla birlikte verileceği gibi bağımsız etkinlikler aracılığıyla da verilir.
3.YAZILI YOKLAMA			
	• Okuma yılı süresince dört (4) yazılı yoklama yapılacaktır.	Yazılı yoklama	• Yazılı yoklama için hazırlık: Öğrencilerin daha önceki bilgi ve becerilerini konuşarak, yorumlayarak ve sentezleyerek hazırlık etkinlikleri yapmak.

ÖĞRENME Alanı: MEDYA KÜLTÜRÜ - 9 Ders saati

AMAÇLAR	İÇERİK	KAVRAMLAR	METOD VE ETKİNLİKLER
Bilimsel teknolojiden yararlanabilme	- Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanma. - Bilgisayarın eğitimde ve iletişimdeki önemini kavrama. - Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla içeriğe uygun görseller seçme ve yararlanma.	Bilgisayar Poster	Belirlenen bir konuda (gerektiğinde soru sorulabilecek, başka kaynaklara başvurabilecek bir ortamda) bilgisayar kullanarak sunumlarını geliştirmeleri istenebilir.
Kitle iletişim araçlarından radyo ve TV yayınları arasındaki farkı gözetebilme.	- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel dinleme ve izleme. - Görsellerle ilgili sunulan bilgileri yorumlama ve değerlendirme. - Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirme.	Reklâm Mesaj	- Televizyondan ve radyodan dinlenen güncel haberlerin anlatılması istenebilir. (Örneğin: Savaş, deprem veya sel konusunda) - Televizyonda izledikleri haber, sunu, belgesel vb. programlar hakkında yorum yaptırılabilir.
Film ve film türlerini tanıyabilme.	Film ve belgesel film arasındaki farkı tanıma. Film türlerini (siyah-beyaz, günümüz film, dizi film, uzun metrajlı film, belgesel film) tanıma.	Film Belgesel film	- Film ve belgesel film arasındaki farkı tanıma. - Film ve belgesel film izletme etkinliği yaptırılır.
Tiyatro hakkında temel bilgi edinme ve tiyatro türlerini tanıyabilme.	- Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunma. - Tiyatro eserini seyretme ve tiyatro terimlerini kavrama.	Aktör Rol Başrol Yardımcı rol Başoyuncu	- Tiyatro eserlerini izleme, yeni öğrendiği terimlerden aktör, rol, başrol ile başoyuncuyu ayırt etme ve konuşmalarında yeni öğrendiği terimleri kullanma. - Tiyatroya gidilerek izledikleri oyun hakkında yazılar yazması istenebilir.

		Karşıt oyuncu	
Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlayabilme.	• Çevresindeki olayları anlamlandırma. • Farklılıklara karşı saygı duyma. • Değişik olayları yorumlama. • Günlük yaşam becerilerini geliştirme: temizlik- beslenme, yardım isteme vb.		• Bayram, toplantılar, anmalar, yöreye özgü sosyal olaylar vb. toplum açısından önemi ve anlamı üzerine tartışılması.
Kitaplıktan yararlanabilme. Çocuk kitap ve dergilerini okuyabilme.	• Kitaplıktaki sözlük ve ansiklopedilerden yararlanma ve bilgi edinme. • Kütüphaneden kitap alma ve tam zamanında çevirme alışkanlığını kazanma. • Kitaplıklarda gazete, dergi okuma ve lektür dersleri düzenleme • Kitap yayınevlerini ziyaret etme.	Kütüphane	• Kitaba karşı sevgi uyandırma. • Kütüphaneleri ziyaret eder. • Kitaplıklardan dilediği dergi ve kitapları alabilir.

5. DİDAKTİK ÖNERİLER (YÖNERGE)

Türk Dili öğretim dersi öğrencilerin bilgi ve beceri edinmemede çağdaş metodlar kullanarak oluşturulmuştur. Bu her şeyden önce öğretim programının içinde bütün program alanları arasında ve özellikle **Dil ve Edebiyat** program alanlarındaki bağıntı, edebî metinlerle dilbilgisiden edinilen bilgileri yoklamak... gibi (ilişki, korelasyonu) ve bütünleşmenin (birleşme, entegrasyon) prensibinin uygulanması. **Dil** alanında entegre planlama yapılırken öğrencinin okuduğu yabancı dilden de konular katılabilir; *Tarih* dersinden (Öğrenciler, dilimizin tarihi geçmişini ile bilgi edinirken Orhun (Göktürk) Abidelerinden örnekler verebilir); *Coğrafya* dersinde Türkçe lehçelerini kapsayan coğrafyayı tanıtmak; *Resim* dersinde (Edebî metinlerde işlenen kahramanları işlemek); *Müzik* dersinde (ritim, kafiye, edebî sanatları vb. ile ilgili bağlı konular)

Ölçme ve Değerlendirme –Türk Dili dersi ile ilgili konuların genel planlama çerçevesi içinde öğrencilerin başarılarını ölçme ve değerlendirilmesi için eğitim süreci esnasında olduğu gibi okuma yılının belli dönemlerde de yapılması gerekmektedir. Bu demek ki ölçme ve değerlendirme günlük, unite ve yıllık planlamalarda da öngörülmelidir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin planlanması bu dersin Öğretim Programı olan ve bütün program alanlarını (İletişim, Dil, Edebiyat ve Lektür, Anlatım ve Yaratıcılık, Medya Kültürü) kapsayan eşgüdümlü (koordinasyon) olmalıdır. Bunun yanı sıra, alanlara göre ders saatleri tain ederken okulun bulunduğu spesifik şartları da gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Planlamayı yaparken, programdaki amaçlar doğrultusunda ve konuların ağırlığına göre yapılmasına dikkat edilmesi gereklidir. Öğretmen, öğretim dersindeki belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için ders konuların planlaması esnasında zamana (derslerin sayısına) yani bu ders için öngörülmüş toplam yıllık ders saatlerine dikkat etmesi gerekmektedir. Zaman ayarını, daha doğrusu gerçekleşmesi gereken konuların gereken ders sayısına göre paylaşımı öğretmen yapmaktadır ve bu konu paylaşımı yapılırken göze çarpacak kadar büyük zaman farkı olmamasına dikkat edilmesi hususunda tavsiye edilmektedir.

Yıllık ders saatlerinin kullanılması ile ilgili öneriler- Yılda 144 ders saati, haftada 4 ders saati.

- Öğretim Alanların Göre Dağılım Şöyle Önerilmektedir:İletişim - 15 ders; Dil-20 ders; Okuma, Edebiyat ve Lektür -50 ders; Anlatım ve Yaratıcılık – 50 ders; Medya Kültürü – 9 ders. Bu bir öneridir. Öğretmen, okuldaki ve diğer şartları gözönünde bulundurarak gereken durumlarda ve konularda müdahale hakkı vardır (ör. Dil öğretim alanındaki konuları Edebiyatla, Anlatım ve Yaratıcılık, Medya Kültürü alanlarındaki konularıyla birleştirebilir...gibi).

Araç ve Gereçler:

- Öğretim ders ile ilgili okul düzeyinde ve Eğitim Bakanının onay verdiği okuma kitabı seçilecek;
- Masallar, öykü/hikâye, kitapları, albümler, oyun kitapları, ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar (öğretmenler için) vb.
- İnternet;
- Dergiler - geleneksel çocuk dergileri (onaylı dergiler);
- Görsel-işitsel (audio-vizüel) araç ve gereçler- CD'ler, ses bantları vb. ve diğer edebî eserler (metinler);
- Düzeye uygun, okumayı geliştirici kaynak kitaplar;
- Okumak için yakın çevrede bulunan kaynaklar: Kültür anıtları, müzeler, kültür evleri, kütüphane, sinemalar, tiyatrolar, milli parklar vs...vs.

6. ÖĞRENCİ BİLGİ VE BECERİLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Türkçe derslerinde de çalışmaların sürekli olarak değerlendirilmesi çok önemli olduğunu başlangıçta belirtmiştik. Ancak, kanun ilköğretimde betimsel değerlendirme I-III sınıflar arasında öngörmüştü. IV. Sınıftan itibaren öğrencilerdeki değerlendirme sayısal değerlendirmeye geçilecek ancak öğretmen bu sayısal değerlendirmeye kadar gelebilmesi için öğrenciyi yine aynı şekilde takip etmeli, ölçme ve değerlendirmeyi betimsel değerlendirmede (I.-III. sınıflarda bu tür değerlendirmeye mikrosomatik değerlendirme diyorduk) olduğu gibi yine bir kaç kez değerlendirip sonuçları öğrencilere ve velilere bildirecek ve sonunda bütün mevcut bilgileri özetliyerek okuma yılının sonunda en iyi şekilde ve öğrencinin gerçek bilgisini yansıtacak olan notu ortaya çıkarmalıdır.

Çünkü değerlendirme:

1. Öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını saptamaya yarar;
2. Öğretmenin, izlediği yöntemin, çalışmalarının verimli ölçüye, dolayısıyla yeni tedbirler olarak yeni yöntemler, çalışmalar plânlamaya götürür;
3. Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman, programların geliştirilmesinde yol gösterici olur.

Türkçe öğretimi, türlü etkinlikleri içeren bir derstir. Bunun için öğretmen, her öğrenci için ayrı ve ayrıntılı bir “Ölçme ve Değerlendirme Fişi” düzenlemeli; öğrenciyi sürekli olarak izlemeli, durumu fişe işlenmelidir.

Bu sınıflarda da (VII.-IX.) öğretim yılı başından itibaren her öğrencinin fiziksel, duygusal, toplumsal yönlerden okuma yazmaya hazır olma dereceleri saptanmalı ve bu sürekli olarak izlenmelidir.

Bütün beceriler saptanmalı, başarısızlık ve gecikmeler için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu önlemlerin yeterliliği de denetlenmeli, izlenmeli; gerekirse yeni önlemlere gidilmelidir.

VII. sınıflarda Türkçe öğretmeni her öğrenci için ayrı ayrı fiş tutar. Bu fişte bu sınıf için amaçlanan davranışlar ayrı yer verir. Her öğrencinin bu davranıştaki başarısı ölçülür, izlenir. Gecikmeler giderilirken, ağır ilerleyişler hızlandırılmaya çalışılır.

Bu dönemde de öğretmenin doğru gözlemleri ve değerlendirmeleri çok önemli ve en etkili yoldur.

Gözlemler zaman zaman değil, sürekli ve planlı programlı olmalıdır.

Yedinci sınıfta Türkçe öğretim dersinin okuma yılı esnasında plan ve programla öngörülen bütün etkinliklerin başlıca ölçme yolları: *Öğretmenin gözlemleri, okuma, sözlü ve yazılı yoklamalar, testler, pratik uygulamalar olan sunu ve sözlü alıştırmalar, veya altan çizili ya da çevreliyerek (çembere alınmış) yazılı yoklamalar, resimli- yazılı alıştırmalar yardımıyla yapılmalıdır.*

Öğrenciler sık sık okutturulmalı ve okumadaki gelişmeler ölçülmelidir. Öğrencilerin gördüklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayıp anlamadıkları VII. sınıfta da sözlü ve yazılı olarak ölçülmesi gerekenler ölçülüp değerlendirilir ancak bu değerlendirme sayısal olarak olmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme tür ve aşamaları:

DİYAGNOSTİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğretmen, okuma yılının başlangıcında eğitim ve öğretime başlamadan önce öğrencilerin durumunu öğrenebilmek için diyagnostik ölçme ve değerlendirme yapar ve ondan sonra plânladığı etkinliklere geçer. Böylelikle bu bir önceki sınıfta planlaştırılan ve gerçekleştirilen etkinliklerin kalitesinin durum tesptini yapıp bir sonraki planlamadaki konu ve etkinliklerin daha kaliteli gerçekleşmesi açısından faydalı olur. Diyagnostik ölçme ve değerlendirmeyi öğretmen değişik tekniklerle uygular/kullanabilirler, mesela: *Teshis (diyagnostik) testleri, öğretmen tarafından hazırlanmış sözlü sorular, öğrenciler tarafından hazırlanmış sözlü sorular, kısa kısa metinler yazarak.*

FORMATİF DEĞERLENDİRME

VII. sınıfta Türkçe dersi öğretimi süreci esnasında, formatif takibin (izleme) yapılması tavsiye edilmektedir. Bununla öğretmen, belli dönemlerde öğrencilerinin bilgi seviyelerini ve programdaki konuların ne derecede kavranıp kavranılmadığını saptama olanağı olabilecektir. Formatif ölçme ve değerlendirmeyi öğretmen birçok metodlarla takip edebilme olanağı vardır:

- Öğretmen/öğrenci arasındaki konuşmalarla

- Sözlü sunularla

- Yazılı yoklamalarla

- Testler

- Ev ödevleri

- Ürün Dosyası (Portfolyo) :

- Göstergelerin toplanması (çocukların çalışmaları, el işleri, yazılar vb.) -her öğrenci için ayrı ayrı;

- Türkçe dersinin kalitesinin artması için Ürün Dosyası veliler için okuma yılı boyunca açık olması gerekmektedir.

- Öğrencilerin Ürün Dosyası temizlenerek seçilmiş örneklerden olmalı ve

- Fişler- (formatif olarak hergün hazırlanan fişler) her öğrenci için hazırlanan ve yapılan etkinliklerden sonra gereken

bilgileri kaydetmeye yarayan fişler

- Her program alanı için hazırlanmış ayrı ayrı araçlar. Öğretmen burada, Türkçe programıyla ilgili elde ettiği bütün başarılarını kaydeder (kognitif-entelektüel, sosyo-duygusal, sosyal ve psikomotorik yönü). Kayıt listelerinde toplanmış bilgiler, geri bildirim olarak öğrencilere, velilere ve özellikle öğretmenlerin çalışmalarına yarıyacak bilgilerdir.

MİKROSUMMATİF DEĞERLENDİRME

- Her üçayın sonunda, formatif değerlendirmeden elde edilen bilgilere dayanarak mikro-sumatif değerlendirme yapılır.

SUMMATİF DEĞERLENDİRME

-Bütün takip ve formatif değerlendirmeye dayanarak öğretmen, öğrencinin her program alanı çerçevesi içinde ve her öğrencinin ayrı ayrı gelişim durumunu değerlendirir, ve gereken notunu belirler ve sayısal olarak yazar.

Belli dönemlere ve belirlenen düzeylere göre her öğrenci için hazırlanan summatif değerlendirmeden sonra okuma yılın sonunda bu değerlendirmeye göre uygun sayısal not verilir

7. EĞİTİM STANDARLARI

VII,VIII ve IX. Sınıflar için Derslik ile VII Sınıf eğitim Araç ve Gereçler Normatifi Eğitim ve Bilim Bakanlığı 31.05.2007 tarihinde aldığı 07-4061/1 no'lu kararıyla gereken düzenlemeler yapılmıştır.

8. ÖĞRETİM KADROSU - NORMATİF

Bu öğretim programının gerçekleşmesi için İlköğretim Kanunun öngördüğüne göre Pedagoji Fakültesinden Türkçe bölümünden ve Filoloji Fakültesi Türk dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olan adaylar ders verebileceklerdir.

9. KAZANIMLAR (BEKLENİLEN SONUÇLAR)

Öğrenci:

- Edebî dilde yazıp okuyabilmeli ve kendini sözlü ifade ederek konuşmaya katılabilir- konuşabilir ;
- Yazıda ve okumada temel dilbilgisi kurallarını uygular;
- Sözlü ve yazılı ifadelerde adları, adıları ve eylemleri tür olarak cümle içinde kullanabilmeli;
- Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleyebilir ve dinlediğini anlayabilir özetleyebilir ve soru sorabilir;
- Kendini sözlü ifade ederek konuşmaya katılabilir;Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşabilir;
- Türkçenin özelliklerini kavrayabilir;Yazı dili ve yöre edebî dili ayırt edebilir aralarındaki farkları görebilir;
- Olay ya da varlıkları betimler ve yorumlar;
- Düzeyine göre metin ve konuları okur ve anlatabilir;
- Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır ve doğru telaffuz eder;
- Cümlelerde ve metinlerdeki kelimeleri yerinde ve anlamlarına göre uygun yazar;
- Kısa içerikli metin ve konuları yazılı olarak anlatır;
- Dinlediğini anlayabilir, özetleyebilir ve soru sorabilir;
- Basit sorular sorabilir ve sorulan sorulara cevap verebilir;
- Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayatından olaylar yazabilir;
- Kelime dağarcığını zenginleştirebilir;
- Yazılarında imla kurallarını uygular;

- Edebî türlerini (nazım ve nesir) kavrar ve tanır;
- İmlâ kurallarını uygular;
- Noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır;
- Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojisinden yararlanabilir;
- Dersteki iletişim bilgi teknolojisinin kullanılmasına yeteneklendirilir.

10. ÖĞRETİM PROGRAMININ HAZIRLANMASINDA GÖREV ALANLAR

İlköğretim 7,8,9. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının hazırlanmasında görev alanlar:

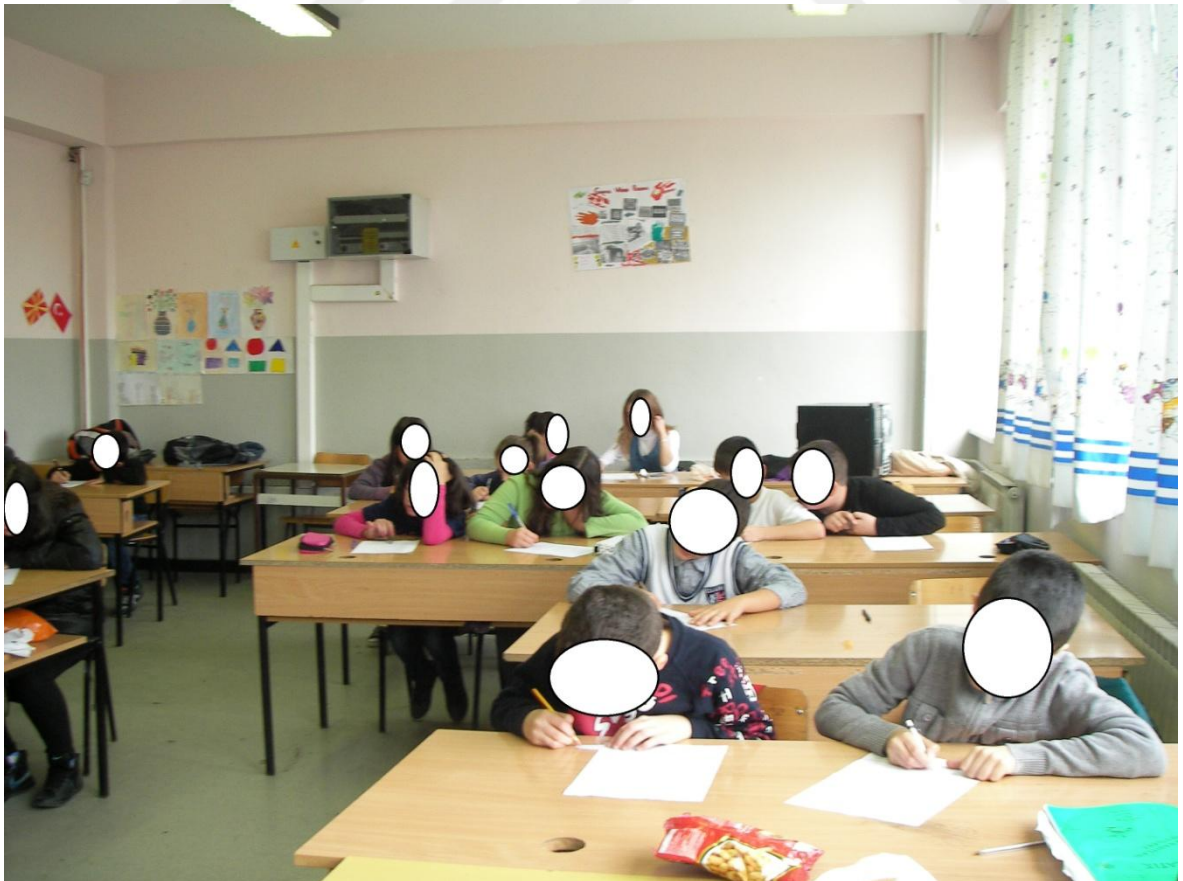
Türkçe Dersi İlköğretim 7. Sınıf Eğitim Programı Komisyonu Üyeleri:

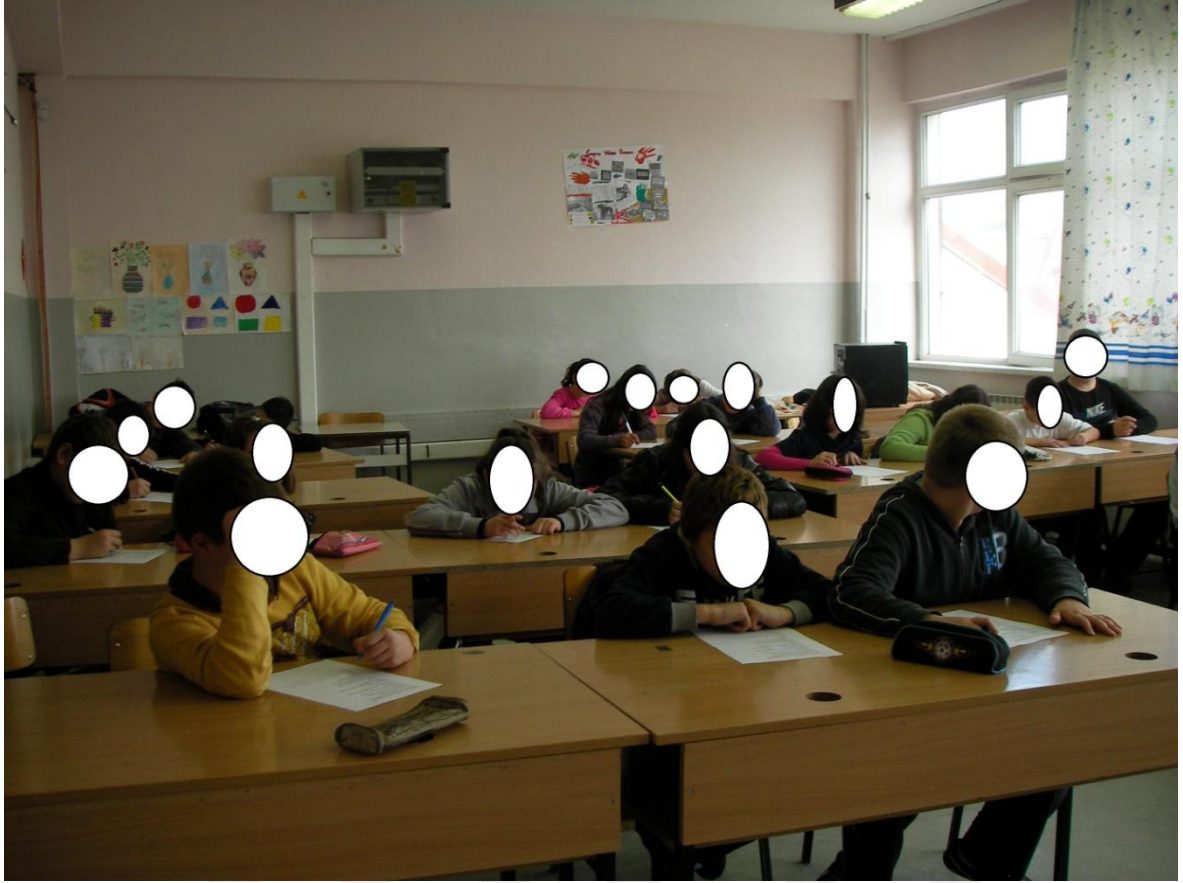
- Doç. Dr. Sevin ALİL:** Üsküp “Klimen Ohridski” Ünivesitesi, Türkoloji kürsüsünde eğitim görevlisi;
- Mr. Osman EMİN** - Üsküp “Tefeyyüz” İlköğretim okulu - okul pedagogu;
- Mr Aktan Ago**-Üsküp “Yosip Broz Tito”lisesi– Türkçe öğretmeni.
- Cemile ALİ** - Üsküp “Tefeyyüz” İlköğretim okulunda -sınıf öğretmeni;
- Yakup İLYAS:** Eğitimi Geliştirme Dairesinde Türkçe Danışmanı -Türkçe program koordinatörü;

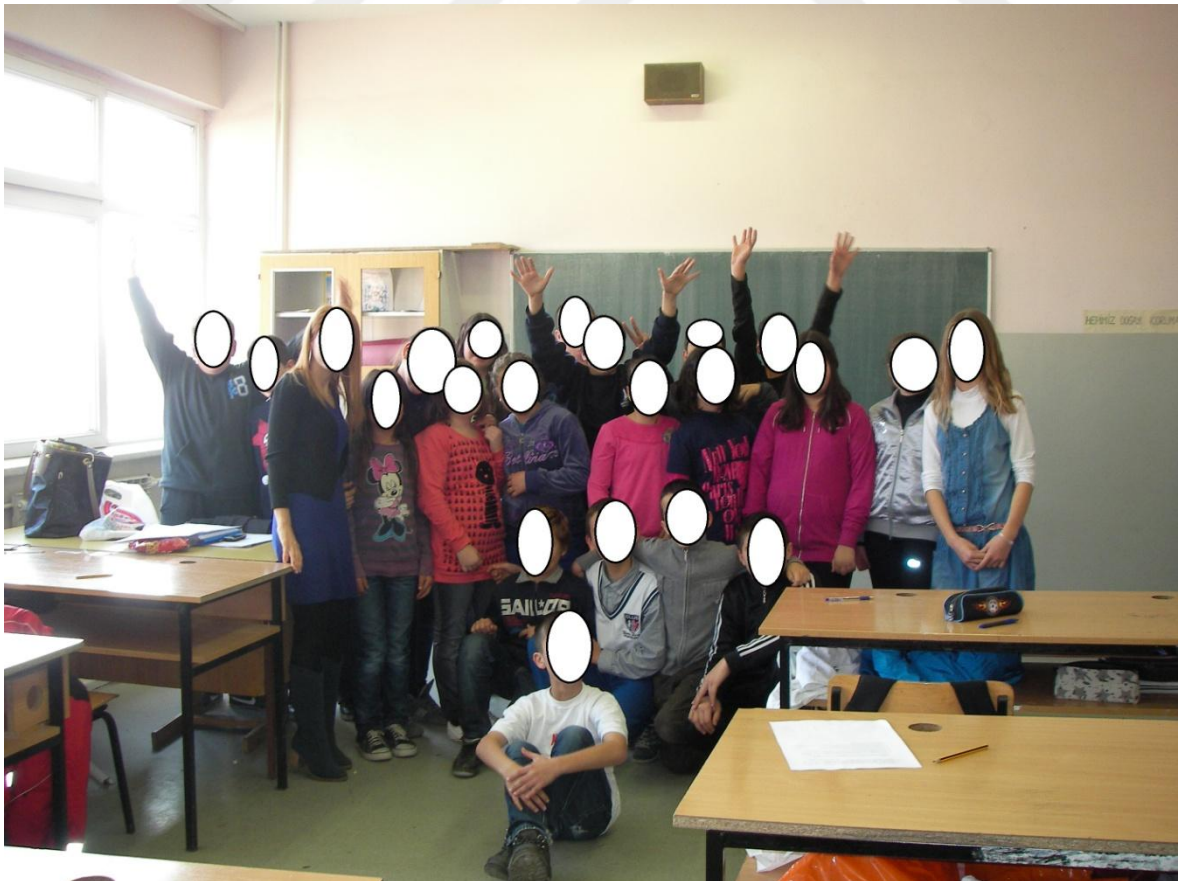
EK 18. Uygulama Çalışmalarından Fotoğraflar

































GAZİ GELECEKTİR..