



**MOLDOVA CUMHURİYETİ GAGAUZ YERİ ÖZERK BÖLGESİNDE  
TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ**

**BERKER KURT**

**DOKTORA TEZİ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OCAK, 2017**

## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Berker

Soyadı : Kurt

Bölümü : Türkçe Eğitim Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi

İngilizce Adı : Teaching Turkish Language In The Gagauz Autonomous Region Of Republic Of Moldova

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uydugumu, yararlandigim tum kaynaklari kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttigimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Berker Kurt

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Berker KURT tarafından hazırlanan “Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Necati DEMİR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç.Dr. Nihal ÇALIŞKAN

Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi .....

**Üye:** Yrd. Doç.Dr. Serdar ODACI

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 24/01/2017

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

Prof. Dr. ....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



*Bu tezi eşim Eray, oğullarım çağın ve ınar'a ithaf ediyorum.*

## TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde birçok kişi ve kurumun desteği olmuştur. Beni bu araştırmayı yapmaya teşvik eden, nitelik ve nicelik olarak eşsiz değere sahip bilimsel eserleriyle Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi çalışmalarına yön veren en önemli bilim insanlarından değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Necati DEMİR'e sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Tez inceleme kurulu toplantılarında yapıcı ve yönlendirici eleştirileriyle desteklerini esirgemeyen değerli hocam ve yüksek lisans danışmanım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ ile değerli hocam Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY'a teşekkür ederim.

Tezin her aşamasında yardımlarını eksik etmeyen ağabeyim Dr. Ali İlker KURT'a, anket ve sorularının hazırlanması ile verilerin analizinde bilgi ve yetkinliğini eksik etmeyen ağabeyim Yrd. Doç. Dr. Türker KURT'a, tezle ilgili fikir alışverişinde bulunduğum Dr. Ülker ŞEN'e, görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN, Yrd. Doç. Dr. Gül Banu DUMAN ve Yrd. Doç. Dr. Filiz METE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gagauz Yeri'nde yapmış olduğum uygulamalar boyunca yardımlarını eksik etmeyen Sabaa Yıldızı dergisi editörü gazeteci-yazar Stefan BULGAR'a, Gagauz Yeri Bilim Araştırma Merkezi Müdürü Petr PAŞALI'ya, Çadır Kilisesi papazı Dimitri KÖROGLU'na, gazeteci Ağası HUN'a, araştırmacı Lazarev Valeriy DMİTRİYEVİÇ'e ve tüm Gagauz dostlara; uygulamaları yaptığım Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesi idarecileri, Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Haklarını asla ödeyemeyeceğim annem Fatma KURT ve babam Hasan KURT'a, doktora sürecinde desteğini her zaman hissettiren, tezin tashihinde yardımını eksik etmeyen Türkçe öğretmeni sevgili eşim Eray ÇELİK KURT'a, oğullarım Çağın ve Çınar'a en derin sevgilerimi sunar, teşekkür ederim.

Budapeşte, Ocak 2017

Berker KURT

# MOLDOVA CUMHURİYETİ GAGAUZ YERİ ÖZERK BÖLGESİNDE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ

**Doktora Tezi**

**Berker KURT**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ocak, 2017**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı, Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan lise öğrencilerinin dil becerilerindeki durumlarını ve bu derse ilişkin tutumlarını ortaya koymak, Türkiye Türkçesi eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırma örneklemini Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesi Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesinde öğrenim gören 149 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada farklı veri toplama yolları izlenmiştir. Öğrencilerden toplanan verilerin analizinde nicel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.00 paket programı kullanılmış ve dil becerileri ile tutumların analizinde *Bağımsız Örneklem t-Testi*, *Mann Whitney U Testi*, *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* ve *Kruskal Wallis H Testi* ile *Tukey* ve *Tamhane's T2* çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Demografik veriler ve kişisel görüşler doğrultusunda öğrencilerin günlük yaşamda Türkiye Türkçesini çok fazla kullanmadıkları, kullanma durumunda ise, genellikle internetteki haber, müzik, spor ve sosyal paylaşım sitelerini ziyaret ettikleri ve yorum yazdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerindeki temel amaç Türkiye'de üniversite eğitimi almaktır. Türkiye hakkında olumlu görüşlere sahip olan Gagauz öğrencilerin tamamına yakını Türkiye'ye gitmek istemektedir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesine bakış açılarının temelini Gagauz Türkçesine olan benzerlik oluşturmaktadır. Öğrenciler, Türkiye Türkçesi dil becerileri arasında en fazla önemi konuşma becerisine vermekte, en fazla zamanı da bu beceriye ayırmaktadır. Öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerisi yazma becerisidir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisinde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin aile ve arkadaşlarıyla Gagauz Türkçesiyle iletişim kurmalarının Türkiye Türkçesi okuma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucu bir diğer önemli sonuçtur. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme



becerisinde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin aile ve arkadaşlarıyla Gagauz Türkçesiyle iletişim kurmalarının Türkiye Türkçesi dinleme becerisini olumlu yönde, Rusça, Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca ile iletişim kurmalarının ise olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinin orta düzeyin alt sınırında olduğunu tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin ana diline ait sözcükleri kullanmaları, vurgu ve telaffuz hatası yapmaları, gereksiz duraklamalar yapmaları, genellikle Gagauz Türkçesi söz dizimine göre cümle oluşturmaları, kelime ve cümle tekrarı yapmaları temel nedenlerdir. Sözlü anlatım becerisinde Türkiye Türkçesini günlük yaşamda kullananların kullanmayanlardan; Türkiye'ye giden öğrencilerin gitmeyenlerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca aileyle Gagauz Türkçesinde iletişim kurmanın Türkiye Türkçesiyle konuşmayı olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisinde orta düzeyde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu başarıyı göstermelerinde Gagauz alfabesine ait harf ve karakter kullanmaları; Gagauz Türkçesine ait sözcükler kullanmaları ile imla ve noktalama hataları yapmaları etkili olmuştur. Yazılı anlatım becerisinde Türkiye'ye giden öğrencilerin gitmeyenlerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca aileleriyle Gagauz Türkçesinde iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil becerilerindeki durumlarına genel olarak bakıldığında başarı sıralamasının dinleme, okuma, yazma ve konuşma şeklinde olduğu görülmektedir. Yani öğrenciler anlama becerilerinde anlatma becerilerine göre daha başarılıdır. Bu sonuçtan hareketle Gagavuz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin anlama becerilerini olumlu, anlatma becerilerini ise olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisine ilişkin tutumları, Türkiye ve Gagauz Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılığının okumayı etkilemediğini, Türkiye Türkçesinin cümle yapısının okumayı nispeten kolaylaştıran bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisine ilişkin tutumları, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin dinlemeyi olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisine ilişkin tutumları, Türkiye Türkçesinin telaffuz, ses olayları ve cümle yapısına uygun konuşmanın zor olmadığını; Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesiyle konuşmayı desteklediğini; konuşmadaki temel problemin sözcük dağarcığındaki yetersizlik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisine ilişkin tutumları, Gagauz ve Türkiye Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılıklarının yazmayı zorlaştırmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin materyal, araç ve gereçlere ilişkin tutumları, kullanılan ders ve çalışma kitabının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştırdığını; bunların ve diğer materyallerin millî değerler hakkında bilgi sahibi olmayı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yöntem ve tekniklere ilişkin tutumları, Türkiye Türkçesi dersinin işleyişinde ders ve çalışma kitabındaki sıranın temel alındığını; kelime öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve yönergelerin açıklanmasında Gagauz Türkçesi ve Rusçanın kullanıldığını, drama, canlandırma, taklit ve eğitsel oyunlar gibi etkinliklerin fazla kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Gagauz Türkleri, Türk soylular, Türkçe öğretimi, dil becerileri, okuma, dinleme, konuşma, yazma.

Sayfa Adedi : xxviii + 344

Danışman : Prof. Dr. Necati DEMİR

**TEACHING TURKISH LANGUAGE IN THE GAGAUZ  
AUTONOMOUS REGION OF REPUBLIC OF MOLDOVA**

**Doctoral Thesis**

**Berker KURT**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**January, 2017**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to demonstrate high school students' linguistic skills and attitudes towards the lesson who receive Turkish language education in the autonomous Gagauz region of the Republic of Moldova, to identify the problems encountered at teaching Turkish language, and propose solutions. The research is a descriptive survey model. The research sample consists of 149 students who have education in Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Turk High School in the autonomous Gagauz region of the Republic of Moldova. Different data collection methods were followed in the research. SPSS 21.00 package program was used. *Independent Samples t-Test, Mann Whitney U Test, ANOVA (one way variance analysis), Kruskal Wallis H Test, and Tamhane's T2 multiple comparison tests* were used in the analysis of students' linguistic skills, and their attitudes. It was found that – in accordance with demographic data and students' personal opinions – the students do not frequently use Turkish language in their daily life, and they mostly look at news, music, sports and social media sites on the internet and write comments in case they use Turkish language. Students' main aim of learning Turkish language is to get a university education in Turkey. Nearly all the Gagauz students who have positive opinions about Turkey want to go to Turkey. The similarity between Gagauz Turkic and Turkish Language forms the basis of students' perspective of Turkish language. Students pay the most attention to speaking among the linguistic skills of Turkish language and also devote the most time to this skill. Writing is the most difficult linguistic skill for the students. It was determined that students were successful in Turkish language reading skills. Another important result of the research is that students' communicating in Gagauz Turkic with their families and friends has a positive impact on their reading skill in Turkish language. It

was found that students were successful in Turkish language listening skills. It was observed that students' communicating in Gagauz Turkic with their families and friends has a positive impact on their listening skill in Turkish language, and their communicating in Russian, Moldavian, Bulgarian or Ukrainian languages has a negative impact on the same skill in Turkish language. It was discovered that students were under the average level in Turkish language speaking skills. The main reasons of this situation are that the students use the words of their mother tongue, make stress and pronunciation mistakes, make unnecessary pauses, make sentences according to Gagauz Turkic syntax, and to tautologize the words and sentences. It was determined that – by means of speaking skill – students who received Turkish language education before were more successful than those who do not use it, and those who have been to Turkey before were more successful than the others. Moreover, it was found that communicating in Gagauz Turkic with family positively affects speaking in Turkish language. It was determined that students were successful on the average level in Turkish language writing skills. Students' using letters and characters of the Gagauz alphabet, their using words of Gagauz Turkic, and their punctuation errors played important roles in their success. It was identified that – by means of written expression skills – those using Turkish language in daily life were more successful than those who do not use it, and those who have been to Turkey before were more successful than the others. Furthermore, it was discovered that those communicating in Gagauz Turkic with their families were more successful at writing skill in Turkish language. When the situation of Gagauz students' Turkish language linguistic skills is examined, it is recognized that the success rate is as follows: listening, reading, writing, and speaking. That is, these students' comprehension skills are better than those of narration. As a result of this, it can be argued that the similarity between Gagauz Turkic and Turkish language has a positive impact on students' comprehension skills, yet it negatively affects their narration skills. The attitudes of the students towards Turkish language reading skills suggest that the difference between the letters and characters of Turkish language and Gagauz Turkic do not have an effect on reading, the sentence structure of Turkish language makes reading relatively easier. The attitudes of the students towards Turkish language listening skills present that the similarity between Turkish language and Gagauz Turkic positively influence their listening skills. The attitudes of the students towards Turkish language speaking skills reveal that Turkish language is not difficult to pronounce and it is not hard to speak in accordance with its sentence structure and grammar, knowing Gagauz Turkic helps speaking Turkish language, and the main problem at speaking is the inadequacy of vocabulary knowledge. The attitudes of the students towards the Turkish language writing skills put forward the idea that the letter and character differences between Gagauz Turkic and Turkish language do not make writing difficult. It is asserted that students' attitudes towards materials, tools, the lesson and course book and workbook which are used in classroom make it easier to learn Turkish language, and such materials provide them information and give them an awareness of national values. The attitudes of the students towards the methods and techniques reveal that the order in course book and workbook is followed in Turkish language lesson; Gagauz Turkic and Russian are used to teach vocabulary, grammar and to explain the instructions, and activities such as drama, animation, imitation and educational games are not commonly applied.

Key words: Gagauz Turks, Turkish natives, teaching Turkish, linguistic skills, reading, listening, speaking, writing.

Page number: xxviii + 344

Supervisor : Prof. Dr. Necati DEMİR

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	v
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	vi
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	vii
TEŞEKKÜR.....	ix
ÖZ.....	x
ABSTRACT.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxv
SİMGELER VE KISALTMALAR İSTESİ.....	xxvii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....	6
1.4. Sayılıtlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Araştırmanın Önemi.....	11
1.7. İlgili Araştırmalar .....	12
BÖLÜM 2.....	21
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	21
2.1. Gagauz Adı .....	21
2.2. Gagauzların Kökeni .....	24
2.2.1. Gagauzların Türk Olmadığına Dair Görüşler .....	24
2.2.2. Gagauzların Türk Olduğuna Dair Görüşler .....	25

2.2.2.1. <i>Gök Oğuz Kuramı</i> .....	25
2.2.2.2. <i>Kıpçak-Kuman Kuramı</i> .....	26
2.2.2.3. <i>Keykavus Menşe Kuramı</i> .....	26
2.2.2.4. <i>Türk Topluluklarının Karışmasından Meydana Gelme Kuramı</i> .....	27
2.3. Gagauz Türklerinin Tarihi.....	28
2.3.1. Peçenekler .....	28
2.3.2. Uzlar .....	30
2.3.3. Kumanlar .....	31
2.3.4. Selçuklu Türkleri .....	32
2.3.5. Gagauz Devleti “Uzi Eyalet” ve Osmanlı Dönemi .....	35
2.3.6. Gagauz Türklerinin Göçleri.....	36
2.3.7. Gagauz Türklerinin Bağımsızlık Süreci ve Bugünü .....	37
2.4. Türkiye ile Gagauz Türkleri Arasındaki İlişkiler .....	43
2.5. Gagauz Türkçesi.....	49
2.5.1. Gagauz Türkçesinin Tarihî Gelişimi .....	52
2.5.2. Gagauz Türkçesinin Temel Özellikleri .....	55
2.5.2.1. <i>Alfabeler</i> .....	55
2.5.2.2. <i>Ses Bilgisi (Fonetik) Özellikleri</i> .....	61
2.5.2.3. <i>Şekil Bilgisi (Morfoloji) Özellikleri</i> .....	65
2.5.2.4. <i>Cümle Bilgisi Özellikleri</i> .....	70
2.5.2.5 <i>Gagauz Türkçesinin Yazımı</i> .....	75
2.6. Gagauz Türklerine Türkçe Eğitimi .....	76
2.7. Gagauz Türklerine Türkiye Türkçesi Öğretimi.....	79
2.8. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	81
2.8.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisi.....	89
2.8.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisi.....	93
2.8.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi .....	98
2.8.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi.....	105
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>111</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>111</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	111
3.2. Evren ve Örneklem .....	112
3.2.1. Evren .....	112

3.2.2. Örneklem .....	112
3.3. Veri Toplama Araçları .....	114
3.3.1. Türkiye Türkçesi Eğitimi Görüş ve Tutum Anketi .....	114
3.3.2. Türkiye Türkçesi Dil Becerilerinin Ölçülmesi .....	116
3.3.2.1. Okuma Becerisinin Ölçülmesi.....	117
3.3.2.2. Dinleme Becerisinin Ölçülmesi .....	117
3.3.2.3. Konuşma Becerisinin Ölçülmesi .....	117
3.3.2.2. Yazma Becerisinin Ölçülmesi.....	118
3.4. Verilerin Toplanması .....	118
3.5. Verilerin Analizi .....	119
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>123</b>
<b>BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>123</b>
4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel Bulgular .....	123
4.1.1. Yabancı Dil Bilgisine İlişkin Bulgular .....	123
4.1.2. Aileyle İletişimde Kullanılan Dile İlişkin Bulgular .....	125
4.1.3. Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dile İlişkin Bulgular .....	126
4.1.4. Ağız Özelliğine İlişkin Bulgular.....	127
4.1.5. Türkiye'ye Gitme Durumu ve Nedenine İlişkin Bulgular .....	127
4.1.6. Türkiye'ye Gitme İsteği ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular .....	129
4.1.7. Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular.....	130
4.1.8. Türkiye Türkçesini Günlük Yaşamda Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular .....	130
4.1.9. Türkiye Türkçesini Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular .....	132
4.1.10. Türkiye Türkçesine Bakış Açısına İlişkin Bulgular .....	134
4.1.11. Türkiye Türkçesi Eğitiminde Önem Verilen, Zorlanılan ve Zaman Ayrılan Dil Becerisine İlişkin Bulgular .....	136
4.2. Araştırmanın İkinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular .....	139
4.2.1. Okuma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular .....	139
4.2.2. Okuma Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	140
4.2.3. Okuma Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	141
4.2.4. Okuma Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	141

4.2.5. Okuma Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	142
4.2.6. Okuma Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	143
4.2.7. Okuma Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	144
4.2.8. Okuma Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	145
4.2.9. Okuma Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	145
4.2.10. Okuma Becerisi ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	146
4.3. Araştırmanın Üçüncü Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular .....	147
4.3.1. Dinleme Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular .....	147
4.3.2. Dinleme Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	148
4.3.3. Dinleme Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	148
4.3.4. Dinleme Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	149
4.3.5. Dinleme Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	150
4.3.6. Dinleme Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	151
4.3.7. Dinleme Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	152
4.3.8. Dinleme Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	152
4.3.9. Dinleme Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	153
4.3.10. Dinleme Becerisi ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	154
4.4. Araştırmanın Dördüncü Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ....	154
4.4.1. Konuşma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular .....	154

4.4.2. Konuşma Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ...	173
4.4.3. Konuşma Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	173
4.4.4. Konuşma Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	174
4.4.5. Konuşma Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	175
4.4.6. Konuşma Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	176
4.4.7. Konuşma Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	177
4.4.8. Konuşma Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	177
4.4.9. Konuşma Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	178
4.4.10. Konuşma Becerisi ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	179
4.5. Araştırmanın Beşinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular .....	179
4.5.1. Yazma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular .....	179
4.5.2. Yazma Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	192
4.5.3. Yazma Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	193
4.5.4. Yazma Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	194
4.5.5. Yazma Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	194
4.5.6. Yazma Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	195
4.5.7. Yazma Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	196
4.5.8. Yazma Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	197
4.5.9. Yazma Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	197



4.5.10. Yazma Becerisi ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	198
4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular .....	199
4.7. Araştırmanın Yedinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular .....	199
4.7.1 Türkiye Türkçesi Okuma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular ....	200
4.7.2. Türkiye Türkçesi Dinleme Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular ..	203
4.7.3. Türkiye Türkçesi Konuşma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular	207
4.7.4. Türkiye Türkçesi Yazma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular ....	209
4.7.5. Materyal, Araç ve Gereçlere İlişkin Tutumlara Ait Bulgular .....	212
4.7.6. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular .....	215
4.7.7. Türkiye Türkçesi Öğrenme Sürecine ve Zorluklara İlişkin Tutumlara Ait Bulgular .....	220
4.7.7.1. Tutumlar ile Türkiye Türkçesi Dil Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	220
4.7.7.2. Tutumlar ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	222
4.7.7.3. Tutumlar ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	223
4.7.7.4. Tutumlar ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	225
4.7.7.5. Tutumlar ile Aile Dilinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	226
4.7.7.6. Tutumlar ile Arkadaş Dilinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	227
4.7.7.7. Tutumlar ile Gagauz Türkçesi Ağzının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	229
4.7.7.8. Tutumlar ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	229
4.7.7.9. Tutumlar ile Türkiye Türkçesi Kullanma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	230
4.7.7.10. Tutumlar ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....	232
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>233</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>233</b>
5.1. SONUÇLAR .....	233
5.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar .....	233
5.1.2. Okuma Becerisine İlişkin Sonuçlar .....	236
5.1.3 Dinleme Becerisine İlişkin Sonuçlar .....	238

5.1.4. Konuşma Becerisine İlişkin Sonuçlar .....	239
5.1.5. Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar .....	243
5.1.6. Türkiye Türkçesi Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar .....	247
5.1.7. Türkiye Türkçesi Okuma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar .....	248
5.1.8. Türkiye Türkçesi Dinleme Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar .....	249
5.1.9. Türkiye Türkçesi Konuşma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar .....	251
5.1.10. Türkiye Türkçesi Yazma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar .....	252
5.1.11. Materyal, Araç ve Gereçlere İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar .....	253
5.1.12. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar ..	254
5.1.13. Türkiye Türkçesi Öğrenme Sürecine ve Zorluklara İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar .....	256
5.2. ÖNERİLER .....	259
5.2.1. Devlet Kurumlarına Yönelik Öneriler .....	260
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	260
5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler .....	261
KAYNAKLAR.....	263
EKLER.....	277

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Karaman Türkçesi Alfabesi</i> .....	56
Tablo 2. <i>Gagauz- Kiril Alfabesi (1895-1932)</i> .....	58
Tablo 3. <i>Gagauz- Latin Alfabesi (1932-1957)</i> .....	59
Tablo 4. <i>Gagauz Kiril Alfabesi (1957-1993)</i> .....	60
Tablo 5. <i>Ortak Öneri Düzeyleri</i> .....	88
Tablo 6. <i>Okuma Becerisinin Boyutları ve Düzeyler Göre İçeriği</i> .....	91
Tablo 7. <i>Dinleme Becerisini Tanımlayıcı Ölçekler</i> .....	95
Tablo 8. <i>Konuşma Becerisi Tanımlayıcı Ölçekler</i> .....	100
Tablo 9. <i>Yazma Becerisi Tanımlayıcı Ölçekler</i> .....	108
Tablo 10. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Türkiye Türkçesi Dil Seviyelerine Göre Dağılımı</i> .....	113
Tablo 11. <i>Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler</i> .....	116
Tablo 12. <i>Okuma Becerisi Değerlendirme Ölçeği</i> .....	120
Tablo 13. <i>Dinleme Becerisi Değerlendirme Ölçeği</i> .....	120
Tablo 14. <i>Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği</i> .....	121
Tablo 15. <i>Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği</i> .....	121
Tablo 16. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillerin Dağılımı</i> .....	124
Tablo 17. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Yaşamda Ailesiyle İletişimde Kullandığı Dillerin Dağılımı</i> .....	125
Tablo 18. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Yaşamda Arkadaşlarıyla İletişimde Kullandığı Dillerin Dağılımı</i> .....	126
Tablo 19. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandığı Gagauz Türkçesi Ağzlarına İlişkin Dağılımı</i> .....	127
Tablo 20. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye 'ye Gitme Durumu, Kalma Süresi ve Nedenine İlişkin Dağılım</i> .....	128
Tablo 21. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye 'ye Gitme İsteği ve Nedenine İlişkin Dağılım</i> .....	129
Tablo 22. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Daha Önce Türkiye Türkçesi Öğrenme Durumlarına İlişkin Dağılım</i> .....	130

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	131
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesini Kullanma Nedenlerine İlişkin Dağılım .....	131
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	133
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme Gerekliliğine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı .....	134
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Önem Verdiği Dil Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	136
Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Zorlandığı Dil Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	137
Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Fazla Zaman Ayırdığı Dil Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	138
Tablo 30. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	139
Tablo 31. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	140
Tablo 32. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	141
Tablo 33. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	142
Tablo 34. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	143
Tablo 35. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	144
Tablo 36. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanları ile Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 37. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 38. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	146
Tablo 39. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanının Türkiye'ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları .....	146
Tablo 40. Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	147
Tablo 41. Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	148
Tablo 42. Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	149
Tablo 43. Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	149

Tablo 44.Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	150
Tablo 45.Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	151
Tablo 46.Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 47.Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 48.Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanları İle Türkiye Türkçesi Konuşma Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	153
Tablo 49.Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanının Türkiye'ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları .....	154
Tablo 50.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	155
Tablo 51.Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....	156
Tablo 52.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	173
Tablo 53.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	174
Tablo 54.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	174
Tablo 55.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	175
Tablo 56.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	176
Tablo 57.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanları ile Kullandıkları Gagauz Türkçesi ağzına göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları .....	177
Tablo 58.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları .....	177
Tablo 59.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanları İle Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Sıklığının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	178
Tablo 60.Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanının Türkiye'ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları .....	179
Tablo 61.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	180
Tablo 62.Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar .....	181
Tablo 63.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	192
Tablo 64.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	193
Tablo 65.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	194

Tablo 66.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	195
Tablo 67.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	196
Tablo 68.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanları İle Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	196
Tablo 69.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları .....	197
Tablo 70.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	198
Tablo 71.Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanının Türkiye 'ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları .....	198
Tablo 72.Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler .....	199
Tablo 73.Okuma Becerisine ilişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	200
Tablo 74.Dinleme Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	203
Tablo 75.Konuşma Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	207
Tablo 76.Yazma Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	210
Tablo 77.Materyal, Araç ve Gereçlere İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	213
Tablo 78.Öğretim Yöntem ve Tekniklerine ilişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı ..	216
Tablo 79.Türkiye Türkçesi Dil Becerileri ile Tutumlar Arasındaki İlişkiler .....	221
Tablo 80.Öğrencilerin Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	223
Tablo 81.Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	224
Tablo 82.Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Dil Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	225
Tablo 83.Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Aile Diline Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	226
Tablo 84.Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Arkadaş Diline Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	228
Tablo 85.Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme Sürecine İlişkin Tutumlarının kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları. ....	229
Tablo 86. ....Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	230
Tablo 87.Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	231
Tablo 88.Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Türkiye 'ye Gitme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	232

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Moldova Cumhuriyeti .....	39
Şekil 2. Moldova Cumhuriyeti ve Gagauz Yeri .....	39
Şekil 3. Gagauz Yeri resmî ve millî bayrağı .....	40
Şekil 4. Gagauz Yeri yerleşim yerleri .....	41
Şekil 5. Moldova ve civarındaki Gagauz nüfusu. . . . .	42
Şekil 6. OBM genel düzeyler ağaç gösterimi. ....	87
Şekil 7. Öğrencilerin bildiği yabancı diller .....	124
Şekil 8. Öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı diller .....	125
Şekil 9. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı diller.....	126
Şekil 10. Öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağzı .....	127
Şekil 11. Türkiye'ye gitme durumu, kalma süresi ve nedeni .....	128
Şekil 12. Türkiye'ye gitme isteği ve nedenleri.....	129
Şekil 13. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu .....	131
Şekil 14. Okul dışında Türkiye Türkçesini kullanma nedenleri.....	132
Şekil 15. Türkiye Türkçesi öğrenme amaçları .....	134
Şekil 16. Türkiye Türkçesine bakış açısı.....	136
Şekil 17. Türkiye Türkçesi dil becerilerine verilen önem .....	137
Şekil 18. Türkiye Türkçesi dil becerilerinin zorluğu .....	138
Şekil 19. Türkiye Türkçesi dil becerilerine zaman ayırma .....	139
Şekil 20. Seviyeye uygun sözcük kullanımına ilişkin puan dağılımı .....	157
Şekil 21. Sesi etkili bir şekilde kullanmaya ilişkin puan dağılımı .....	159
Şekil 22. Jest ve mimiklerin kullanımına ilişkin puan dağılımı .....	160
Şekil 23. Telaffuz hatası yapmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı .....	160
Şekil 24. Vurgulamayı yerli yerinde yapmaya ilişkin puan dağılımı.....	161
Şekil 25. Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı .....	161
Şekil 26. Ana Diline Ait Sözcükleri Kullanmaktan Kaçınmaya İlişkin Puan Dağılımı..	163
Şekil 27. Cümleleri doğru kurmaya ilişkin puan dağılımı .....	165

Şekil 28. Cümleler arası ilgi ve bağlantı kurmaya ilişkin puan dağılımı .....	167
Şekil 29. Konuşmayı planlı yapmaya ilişkin puan dağılımı.....	169
Şekil 30. Konuşma konusunu anlama ve örnekler vermeye ilişkin puan dağılımı .....	169
Şekil 31. Gereksiz tekrar yapmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı .....	170
Şekil 32. Konuyla ilgili düşünceleri yeterince ifade etmeye ilişkin puan dağılımı.....	172
Şekil 33. Kâğıt düzenine uymaya ilişkin puan dağılımı.....	182
Şekil 34. Düzgün ve okunaklı yazma ve farklı yazı karakterleri kullanmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı .....	182
Şekil 35. Seviyeye uygun sözcük kullanımına ilişkin puan dağılımı.....	183
Şekil 36. Ana dili veya başka dile ait sözcüklerden kaçınmaya ilişkin puan dağılımı....	184
Şekil 37. Cümleleri doğru kurmaya ilişkin puan dağılımı .....	185
Şekil 38. Cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurmaya ilişkin puan dağılımı .....	186
Şekil 39. Anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanmaya ilişkin puan dağılımı .....	188
Şekil 40. Plan yapmaya ilişkin puan dağılımı .....	188
Şekil 41. Gereksiz tekrar yapmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı .....	189
Şekil 42. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmeye ilişkin puan dağılımı.....	189
Şekil 43. İmla kurallarına uymaya ilişkin puan dağılımı .....	190
Şekil 44. Noktalama kurallarına uymaya ilişkin puan dağılımı .....	191



## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ADEPT	The Association for Participatory Democracy
AGİT	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
ALTE	Association of Language Testers in Europe (Avrupa Dil Sınav Sunucuları Birliği)
Ar.	Arapça
AÜ DTCF	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi
B.C.A.	Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
Far.	Fasça
G.T	Gagauz Türkçesi
Gnkur.	Genel Kurmay Başkanlığı
GRT	Gagauz Radyo Televizyon Kurumu
IPA	Uluslararası Fonetik Alfabetesi
KDÜ	Komrat Devlet Üniversitesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Sayısı
OBM	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
p	İstatistiksel Anlamlılık Derecesi
Rum.	Rumca
Rus.	Rusça
S	Standart Sapma
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
SSR	Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	Türk Dil Kurumu
TELC	Avrupa Dil Sertifikaları Kurumu
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
YÖK	Yükseköğretim Kurumu
Yun.	Yunanca
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama



# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

En eski ve köklü kavimlerden biri olan Türkler, Orta Asya bozkırlarında tarih sahnesine çıkmış ve yaklaşık dört bin yıllık mazileri boyunca farklı kıtalara yayılmış bir millettir. Bu süreçte onlarca devlet kurmuş olan Türkler, dünya tarihine yön vermiş milletlerin başında gelmektedir.

Türklüğün bir siyasi sınırı, bir de kültür sınırı vardır. Siyasi sınır, içinde bulunulan vatan iken kültür sınırı, Türkçenin konuşulduğu her yere uzanır. Üzerinde hangi bayrak dalgalanırsa dalgalansın, Türkçenin yazıldığı ve konuşulduğu her coğrafya Türk kültür sınırının içerisinde. Günümüzde kuzeydoğu Asya'dan Afrika'nın ortalarına, Çin Seddi'nden Avrupa'nın içlerine kadar Türk milletini birbirine bağlayan en önemli bağ Türkçedir (Demir, 2005, s. 133). Bu bağın Avrupa'nın kuzeydoğusunda ve Balkanlardaki ucu, Gagauz Türkçesi ve Türkleridir.

Geçmişten günümüze kadar göç hareketleriyle birlikte Orta Asya, Avrupa ve Balkan coğrafyasının değişik yerlerinde kısmen toplu olarak yaşayan Gagauzlar, Türk dünyasının batı ucunda yaşayan Ortodoks Hristiyanlığı benimsemiş bir Türk topluluğudur. İlk defa 1817 tarihli Rus nüfus sayımındaki belgelerde yer alan Gagauzların adı, kökeni ve tarihiyle ilgili birçok görüş bulunmaktadır. Orta Asya'dan göç ederek Balkanlara ve Avrupa'nın kuzeydoğusuna kadar gelen; Yunan, Bulgar, Romen ve Rus milletlerinin çatısı altında uzun

süre millî benliğini yaşatma uğraşı veren Gagauz Türklerinin çoğu (%70,3), 23 Aralık 1994'ten beri Moldova Cumhuriyeti'nde kurulmuş özerk bir idare olarak varlığını devam ettirmektedir.

Özerk yapının Gagauz Türklerine sağlamış olduğu birçok hak ve sorumluluk vardır. Araştırmamızı da ilgilendirmesi açısından bu haklardan en önemlisi dil konusunda yaşanmıştır. Yıllarca dilini yaşatma uğraşı veren Gagauz Türkleri, özerk yapı ile dillerine resmî statü kazandırmış ve onun varlığını devam ettirmesini garanti altına almışlardır. Özerklik çerçevesinde etnik bilinci de gelişmeye başlayan Gagauzların Rus ve Romenlerle arasındaki en büyük kültürel fark olan dillerini koruma isteği artmıştır. Bu noktada Gagauz Türkçesiyle yapılan yayın faaliyetleri çoğalmış, Gagauz dili, özerk bölgede tüm öğrenciler için okul müfredatlarında yerini almış, televizyon ve radyo yayınlarına başlanmıştır. Ebeveynler Gagauz dilini aile dili olarak canlandırmaya gayret göstermişlerdir (Menz, 2013, s. 153). Bu gelişmelere rağmen, özerklik statüsü gereği, resmî dil olarak kabul edilen Rusça ve Moldovacanın resmî ve özel alanlarda Gagauz Türkçesinden daha yaygın olarak kullanılıyor olması, Gagauz Türkçesine verilen önemi azaltmış ve onun gelişmesini engellemiştir.

Baboğlu (2000, s. 85,86; 1999, s. 59), merkezdeki Gagauzların %90'ının; köylerdekilere ise %70'inin sokaklarda, toplantılarda, düğünlerde, sohbetlerde kendi dilleri yerine sadece Rusça konuştuğunu; 15-25 yaşlar arasındaki gençlerin Gagauz Türkçesi konuşmaktan utandığını; daha da kötüsü ilkokuldaki çocukların ana dillerini Rusça yardımıyla öğrendiklerini belirtmektedir. Gökdağ (2014, s. 25) da resmî binalar, ticari kurumlar, okullar ve benzeri yerlerde Gagauz Türkçesinin kullanımının kanunen mümkün olmasına rağmen Rusçanın birinci dil olarak tercih edildiğini, Gagauz Türkçesinin ise daha çok şiir yazmak, hatıraları dile getirmek veya derlemeye dayalı halk kültürünü yazıya geçirmek için tercih edildiğini belirtmek suretiyle Gagauz Türkçesinin durumunu ortaya koymaktadır. Dağdeviren Kırmızı (2015) tarafından yapılan araştırmada, Gagauz Türklerinin duygusal anlamda dillerine bağlı olmalarına rağmen işlevsel olarak Rusçayı benimsedikleri, dolayısıyla bu dili kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, Gagauz Yeri'nde hemen hemen tüm alanlarda kendisini göstermektedir. Reklamların, sokak ve mağaza adlarının tamamına yakını Rusçadır. Karanfil (2013a, s. 159), bölgedeki Rusça hâkimiyetini eleştirmekte ve dışarıdan Gagauz Yeri'ne gelen bir yabancıнын kendisini Rusya'nın bir kasabasında hissedeceğini; bu konuda bağımsızlığının ilk günlerinde sokak adlarını değiştirip Latin alfabesine çeviren Moldova'nın örnek alınması gerektiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak

bölgede Rusçanın hâkimiyeti kendisini tüm alanlarda hissettirmekte Gagauz Türkçesi ise gün geçtikçe önemini yitirmektedir.

Bu durumun oluşmasında dinî ve tarihî nedenlerle beraber, bölgenin jeopolitik konumunun da etkili olduğu bir gerçektir. Gagauz Türklerinin yıllarca Rus hâkimiyetinde yaşamaları, Gagauz Yeri'nin Rusya'ya yakın topraklarda olması önemli nedenlerdendir. Ancak Gagauz Türklerinin Ruslarla en önemli bağlantısını aynı din ve mezhebe sahip olmaları oluşturmaktadır. Ortodoks Hristiyanlık merkezinin Rusya'da olması, Gagauz Türklerinin Ruslarla dolayısıyla Rusçayla bağlantısının her zaman canlı kalmasına neden olmuştur. Oysa Gagauz Türklerinin varlığını sürdürmelerinde Türkiye'nin önemli bir yeri vardır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde başlayan Türkiye ile Gagauz Türkleri arasındaki ilişkiler, 1940-1990'lı yıllar arasında kesintiye uğrasa da 1990'dan sonra tekrar canlanmış, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurum ve kuruluşları, Türklüğün en batıdaki bu değerli temsilcilerini desteklemiş, altyapı çalışmalarından, eğitim, bilim, sanat ve kültür etkinliklerine kadar birçok alanda Gagauz Yeri Özerk Bölgesinin inşasında pay sahibi olmuştur. Buna rağmen Gagauz Türklerinin Türkiye ve Türkiye Türkçesine verdikleri önem Rusya ve Rusça kadar ön planda değildir.

Gagauz Türklerinin dillerini koruma ve geliştirme noktasında Türkiye Türkçesini örnek almaları gerektiği birçok dilbilimci tarafından ifade edilmiştir. Gagauz Türkçesi, Oğuzca ya da Güneybatı Türkçesi adıyla bilinen grubun en küçük koludur. Gagauzların Türkiye Türkçesine yakın olan dilleri, arazideki Slav dillerinin etkisi altında kalmıştır. Gagauz aydınlarının tüm Balkanlarda olduğu gibi Türkiye Türkçesini temel saymamakla, yani kendi konuşma dillerini yazıya getirmekle çok büyük bir mirası tanımaktan mahrum kaldıklarını (İsen, 2012, s. 336) ve böylece yanlış bir yolda olduklarını belirtmek gerekir. Gagauz Türkçesinin dilbilimcileri, günlük hayatta kullanılan konuşma dilini yazı diline getirme ve halk ağızlarından derlenmiş metinlerden hareketle bir gramer yazma uğraşı yerine, standart bir dil oluşturmanın çabası içinde olmalıdırlar. Bunun için de Türkiye Türkçesi kolayca örnek alınabilecek ve faydalanılabilecek büyük bir kaynaktır. Türkiye Türkçesinin temel alınmasıyla Gagauz Türkçesinin ayırıcı özellikleri, Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki yapı farklılıkları ve Slav dillerinin etkisiyle gelişen özellikler de ortaya konmuş olacaktır. Bu yöndeki çalışmalarda Gagauz Türkçesinin kelime hazinesi korunarak, kurallaşmış ve bin yıldır büyük bir medeniyet dili haline gelmiş standart Türkiye Türkçesinin dil bilgisi kurallarından faydalanılmalıdır. Gagauz Türkçesinin gelişmesi ve edebî bir dil haline gelebilmesi bu yolla sağlanabilir (Argunşah, 2001, s. 9,10).

Gagauz Yeri'nde eğitim, Moldova Cumhuriyeti Parlamentosu tarafından 23 Aralık 1994 tarihinde kabul edilen "Gagauz Yeri Özel Hukuki Statüsü"nde belirtildiği gibi, Moldovaca, Gagauzca ve Rusça ile yapılmaktadır. Bilim ve kültür dersleri Rusça, dil dersleri ise ilgili dille işlenmektedir. Diğer bir ifadeyle Gagauz Türkçesi eğitim dili değil, öğrenilen dil durumundadır.

Gagauz Türkçesinin eğitimine özerklik sürecinden önce başlanmıştır. 16 Kasım 1957 yılında çıkarılan bir kanunla Gagauzların ana dilde eğitim yapmasına izin verilmiştir. İzin ardından 1 Eylül 1958 tarihi itibarıyla Gagauz okullarında Türkçe eğitime geçilmiştir. Nikolay Baboğlu ve Diyonis Tanasoğlu tarafından Türkçe ders kitapları hazırlanmıştır. İlk ve ortaöğretimde Gagauz dili ve edebiyatı derslerine izin verilmiştir (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 51). Bu dönemde ilkokul 1'inci, 2'nci ve 3'üncü sınıfları kapsayan millî okullar açılmış ve bütün dersler Gagauz Türkçesiyle okutulmuştur. 4'üncü ve 8'inci sınıflar arasında ise Rus okullarında Rusçayla eğitim verilmiştir. Gagauz Türkçesiyle öğrencilerin bağlantısı kopmamış, Gagauz dili ve edebiyatı derslerine devam edilmiştir (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 51). Millî okullar dönemi olarak adlandırılan dönem, Gagauz Türkçesinin öğretimi için en aydınlık dönem olmuştur. Ancak bu dönem üç yıl sürmüş ve 1961'de Gagauz Türkçesiyle eğitime son verilerek bütünüyle Rusça eğitime geçilmiştir. Bu tarihte birlikte Gagauz Türkçesinin 27 yıl sürecek olan en karanlık dönemi başlamış ve Gagauz Türkçesi sadece ana dili dersleri içinde öğretilmeye çalışılmıştır (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 51).

Özerlik süreciyle birlikte bugün, Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde ilköğretimde Gagauz Türkçesine ayrılan süre haftada 3 saattir. Gimnazya denilen ortaokul ve liselerde de ders saatleri aynı olmakla birlikte bu saatlerin biri Gagauz edebiyatına ayrılmıştır. Ancak bunun yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Gagauz Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenme geçmişleri Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına kadar uzanmaktadır. 25 Mayıs 1931'de Romanya'ya birinci sınıf elçi olarak atanan Hamdullah Suphi Tanrıöver, büyük çoğunluğu bu ülkenin hâkimiyetinde yaşayan ve millî benliklerini kaybetmeye başlayan Gagauzlarla yakından ilgilenmiş ve her fırsatta onlarla ilgili görüşlerini Atatürk'e iletmiştir. Tanrıöver, bölgede Türkçe öğretim yapan 26 okulun açılmasını, bu okullara öğretmen tayin edilmesini, Türkiye'den kitaplar getirterek bu okullarda okutulmasını sağlamıştır. Ayrıca, 40'a yakın Gagauz gencini Türkiye'ye göndererek çeşitli okullarda ve üniversitelerde okumalarına imkân tanımıştır (Yavuz, 2010, s. 182; Zanet, 2013, s. 4,5).

Gagauz Yeri’de Türkiye Türkçesi eğitimine bugün de devam edilmektedir. 1999 yılında Türkiye ve Moldova arasındaki protokolle açılan ve tüm giderleri Türkiye tarafından karşılanan *Kongaz Süleyman Demirel Moldova- Türk Lisesinde* Türkiye Türkçesi dersleri verilmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 170 öğrencinin kayıtlı olduğu okulun eğitim dili Rusça, Moldovaca ve İngilizcedir. Resmî statüdeki okulda haftada 3 saat Gagauz Türkçesi öğretilmektedir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesi öğretimi de yapılmaktadır. 8’inci ve 9’uncu sınıflarda haftada 2 saat; 10’uncu, 11’inci ve 12’nci sınıflarda ise 3 saat olan Türkiye Türkçesi dersleri, 2014-2015 eğitim- öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda 4 saate çıkarılmıştır.

Bölgede Türkiye Türkçesi öğretiminin yapıldığı iki önemli kurum daha bulunmaktadır. Bunlardan biri 1998 yılında TİKA tarafından açılan *Mustafa Kemal Atatürk Kütüphanesidir* (TİKA, 2013, s.5). 2015 yılında başlayan ve yaygın eğitim usulü ile tüm Gagauz Türklerine açık olan kurslar, Türkiye Cumhuriyeti MEB tarafından Komrat Devlet Üniversitesine görevlendirilen Türkçe okutmanı tarafından verilmektedir. Türkiye Türkçesinin öğretildiği diğer kurum ise Gagauz Yeri’nin tek yükseköğretim kurumu olan *Komrat Devlet Üniversitesi (KDÜ)’dir*. Üniversitenin Ulusal Kültür Bölümü Yabancı Diller Eğitimi programında 2014-2015 öğretim yılından itibaren başta Gagauz Türkleri olmak üzere Rus, Bulgar ve Rumen öğrencilere Türkiye Türkçesi dersleri verilmektedir. Yine aynı üniversitenin bünyesinde 2009 yılında T.C. Kışinev Büyükelçiliğinin desteğiyle açılan *KDÜ Türk Öğrenci Merkezinde* Gagauz ve yabancı öğrencilere Türkiye Türkçesi dersleri vermektedir.

Dil öğretiminde en önemli unsur şüphesiz ki hedef kitledir. Hedef kitledeki farklılık, Türkçe öğretimi alanına farklı bölümler kazandırmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi, göçmenlere/iki dillilere Türkçe öğretimi, yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve Türk soylulara/Türk dillilere Türkçe öğretimi bu bölümlerden bazılarıdır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi dışındaki alanlar için program, materyal, araç-gereç, yöntem ve teknik, ölçme değerlendirme gibi hususlar üzerine çalışmaların yeni yeni başladığını söylemek gerekir. Türkçeyi ana dili olarak öğrenen Türkiye’deki Türk vatandaşları dışında diğer hedef kitlenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendiği görülmektedir. Bu da Türkçenin temel yapısına ana dili seviyesinde vakıf olanlarla Türkçeyle ilk defa karşılaşanların aynı sınıf ortamında aynı eğitime ve sınava tabi tutulmalarına neden olmaktadır (Taştekin, 2015, s. 49). Köken dili Türkçe olan bireylere yapılan Türkçe öğretimini “yabancı dil öğretimi”

olarak nitelemek, bazı toplum dilbilimsel verilerin desteklemesine rağmen hoş değildir (Yağmur, 2013, s.183).

Bu bakımdan araştırmamızın hedef kitlesi olan Gagauz Türkleri, Türkiye Türkçesinin en yakın kolu -hatta bir ağız- olma özelliği taşıyan bir dile sahiptir. Türk düşünce sistemine ve Türkçenin temel yapısına ana dili seviyesinde vakıf olan Gagauz Türklerine, diğer Türk soylularda olduğu gibi Türkiye Türkçesinin öğretimi yabancı dil olarak yapılmaktadır. Bu durum Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan temel problemlerden biridir. Problemin aşılmasında izlenecek en temel yol, Türkiye Türkçesiyle Türkçenin diğer kolları arasındaki ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi, söz dizimi ile vurgu ve telaffuzdaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesidir. Tespitler doğrultusunda öğretimin planlanması, ders kitapları ve materyallerin hazırlanması, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla Türkiye Türkçesi öğretimi özelde Gagauz Türkleri, genelde Türk soylular için daha faydalı ve bilimsel bir mahiyet kazanacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin dil becerilerindeki durumlarını ve bu derse ilişkin tutumlarını ortaya koymak, Türkiye Türkçesi eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır.

## **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırma amacına yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur:

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğrenme durumları ve bu derse yönelik tutumları nasıldır?

Bu ana amaç çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencileri(nin);
  - 1.1. Türkiye Türkçesi dışında bildikleri yabancı dil/diller nelerdir?
  - 1.2. Aileleriyle iletişimde hangi dil/dilleri kullanmaktadırlar?
  - 1.3. Arkadaşlarıyla iletişimde hangi dil/dilleri kullanmaktadırlar?
  - 1.4. Gagauz Türkçesinin hangi ağızını kullanmaktadırlar?
  - 1.5. Türkiye'ye gitme durumları nasıldır?



- 1.6. Türkiye'ye gitmeye ilişkin istek ve amaçları nelerdir?
  - 1.7. Daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumları nasıldır?
  - 1.8. Türkiye Türkçesini okul dışında kullanma durumları nasıldır?
  - 1.9. Türkiye Türkçesi öğrenme amaçları nelerdir?
  - 1.10. Türkiye Türkçesine bakış açıları nasıldır?
  - 1.11. Türkiye Türkçesi öğrenirken en fazla önem verdikleri, en fazla zorlandıkları ve en fazla zaman ayırdıkları dil becerisi hangisidir?
2. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi;
- 2.1. Ne düzeydedir?
  - 2.2. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.3. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.4. Türkiye Türkçesi seviyesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.5. Aileyle konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.6. Arkadaşlarla konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.7. Konuştuğu Gagauz Türkçesi ağızı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.8. Daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.9. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.10. Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi;
- 3.1. Ne düzeydedir?
  - 3.2. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.3. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.4. Türkiye Türkçesi seviyesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.5. Aileyle konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.6. Arkadaşlarla konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.7. Konuştuğu Gagauz Türkçesi ağızı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.8. Daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- 3.9. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.10. Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin konuşma becerisi;
  - 4.1. Ne düzeydedir?
  - 4.2. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.3. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.4. Türkiye Türkçesi seviyesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.5. Aileyle konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.6. Arkadaşlarla konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.7. Konuştuğu Gagauz Türkçesi ağızı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.8. Daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.9. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 4.10. Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin yazma becerisi;
  - 5.1. Ne düzeydedir?
  - 5.2. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.3. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.4. Türkiye Türkçesi seviyesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.5. Aileyle konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.6. Arkadaşlarla konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.7. Konuştuğu Gagauz Türkçesi ağızı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.8. Daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.9. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.10. Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin dil becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

7. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğrenen lise öğrencilerinin;
- 7.1. Okuma becerisine ilişkin tutumları nasıldır?
  - 7.2. Dinleme becerisine ilişkin tutumları nasıldır?
  - 7.3. Konuşma becerisine ilişkin tutumları nasıldır?
  - 7.4. Yazma becerisine ilişkin tutumları nasıldır?
  - 7.5. Yöntem ve tekniklere ilişkin tutumları nasıldır?
  - 7.6. Materyal, araç ve gereçlere ilişkin tutumları nasıldır?
  - 7.7. Türkiye Türkçesi öğrenme süreci ve Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin tutumları (ile);
    - 7.7.1. Türkiye Türkçesi dil becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
    - 7.7.2. Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.3. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.4. Türkiye Türkçesi seviyesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.5. Aileyle konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.6. Arkadaşlarla konuşulan dil veya diller değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.7. Konuştuğu Gagauz Türkçesi ağızı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.8. Daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.9. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
    - 7.7.10. Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçları olan gözlem formları, görüşme formları, başarı testleri ve tutum ölçeğinin öğrencilerin dil becerilerinin ve tutumlarının ortaya konulması için yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin soruları içtenlikle ve doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gagauz Yeri Özerk Bölgesi Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesinde öğrenim gören Gagauz öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma verileri bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak geliştirilen gözlem formları, görüşme formları, başarı testleri ve tutum ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Dinleme:** İletişim sürecinin amacı olan “konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilmeyi”(Demirel, 2003, s. 70) sağlayan dil etkinliğidir.

**Gagauz:** Büyük çoğunluğu Moldova'da, az bir kısmı Deliorman, Dobruca, Besarabya ve Ukrayna'da oturan Ortodoks Türk halkı veya bu halktan olan kimse (TDK, 2009, s. 723).

**İkinci Dil:** Birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil (Klein, 1984'ten aktaran, Oruç, 2016, s. 283). Diğer bir ifadeyle, ana dili dışında öğrenilen ve öğrenildiği ülkede resmî olarak kullanılan dildir (Kocaman ve Osam, 2000, s. 125).

**Konuşma:** Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Diğer bir ifadeyle zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir (Sever, 2000, s. 19).

**Okuma:** “Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” (Sever, 2000, s. 125)

**Ölçünlü Dil:** Yazı dili (TDK, 2009, s. 1573). Çeşitli yerel ya da toplumsal değişkenliklerin dışında kalan ve dilsel bir topluluğun ortak paydası olarak görülen dil (Vardar, 2007, s.153).

**Özerk:** Ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme yetkisi olan (kuruluş, devlet vb.), muhtar, otonom (TDK, 2009, s. 1556).

**Yazma:** Zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Başka bir ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Güneş, 2014, s. 157).

## 1.7. Araştırmanın Önemi

Tarihi süreç içinde Gagauzlar dilini, kültürünü ve benliğini yaşatmak için mücadele etmişlerdir. Kendine ait olmayan topraklarda, başka bayrakların altında yaşamak zorunda kalan Gagauzlar, Karanfil'in (2013a, s. 192) de ifade ettiği gibi, Yunanlılarla birlikte yaşarken Rumca; Bulgaristan'da yaşarken Bulgar okullarına gidip Bulgarca, Besarabya'ya göçle birlikte 1918 yılında Rusça, 1944'te Romence, sonra yine Rusça öğrenmek ve konuşmak zorunda kalmışlardır. 1961 tarihinden günümüze kadar yine Rusça eğitim almışlar, 1986 yılında Gagauz Türkçesi öğrenmeye başlamışlardır. Hal böyle olunca, Gagauz dilinin bu dillerden etkilenmesini normal karşılamak, hatta bu duruma rağmen onların dillerini koruyup Türk kalabilmelerine saygı göstermek gerekir.

Gagauzların üzerinde tartıştığı meselelerin başında yazı dili meselesi gelir. Gagauzlar, konuşma dilini temel alarak önce Kiril, daha sonra Latin alfabesiyle oluşturulan bir yazı diline sahiptir. Ancak yazı dili, bir devletin resmî dili, bilim, edebiyat ve sanat dilidir. Bugün Moldova'da, özerk bir yapı ile yaşayan Gagauzların resmî dili Moldovaca, Gagauzca ve Rusçadır. Eğitim ise ağırlıklı olarak Rusça yapılmaktadır. Gagauz Türkçesi, tıpkı Moldovaca, İngilizce, Türkiye Türkçesi gibi öğrenilen dil durumundadır. Dolayısıyla bütünüyle devlet, bilim, edebiyat ve eğitim dili olamayan bir yazı dilinin geçerliliğini düşünmek gerekir. İdari ve siyasi nedenleri bir tarafa koyarsak, Gagauz Türkçesinin daha etkin bir yazı diline sahip olması zamanla diğer dillerin gerekliliğini ortadan kaldıracaktır.

Gagauzların yazı dilini oluşturmada yanlış davrandıklarını birçok araştırmacı dile getirmiştir. İsen (2012, s. 336), "*Türkiye Türkçesi yazı dilinden kısmen ayrılan Gagauz Türkçesi, gelişme için yanlış bir yoldadır. Türkiye Türkçesini temel götürmemekle, yani kendi konuşma dillerini yazıya getirmekle Batı Türkçesi olan çok büyük bir mirası tanımaktan mahrum olmuşlardır.*" diyerek bu yanlış teorik olarak ortaya koymuştur. Karlsson (2006, s. 37) da Gagauz dilinin, dil olarak durağanlaştığını, yani bir dizi modern olguyla ilgili söz ve kavramı olmayan günlük bir konuşma dili düzeyinde kaldığını söylemekte ve Türkiye Türkçesini temel almanın daha doğru olacağını belirtmektedir. Bu nedenle Gagauz etnik kimliğinin en temel belirleyici unsuru olan Gagauz Türkçesinin yüz yüze olduğu engelleri aşması, Türkiye Türkçesinin gelişmiş bir yazı ve kültür dili olarak sunduğu söz varlığı ve yeni ifade imkânlarını değerlendirmesiyle mümkün olacaktır.

Teorik olarak ortaya konulan Türkiye Türkçesinin temel alınması meselesi bu araştırmayla uygulama düzeyinde ortaya konulacaktır. Gagauz Türklerinin Türkiye Türkçesi

öğrenmedeki durumları tespit edilecek ve elde edilecek sonuçlarla Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesinin yazı dili olarak temel alınması gerekliliğine bir adım teşkil edilecektir.

“Türkiye Türkçesi öğrenmek bir Gagauz Türküne ne kazandırır?” sorusuna yanıtlar aradığımızda:

1. Türkiye Türkçesi öğrenmek Gagauz Türkü için kendi dilinin özelliklerini daha iyi tanınması anlamına gelir. İki şivedeki fonetik ve morfolojik benzerlik ve farklılıkların ortaya konması, Gagauz Türkçesindeki başta Slav olmak üzere diğer dillerin etkisini ortaya çıkaracaktır.
2. Gagauz Türkçesinin en önemli meselesi, konuşma dilinin yazı diline geçirilmesidir. Birçok bilim adamı tarafından Türkiye Türkçesinin bir ağız gibi görülen Gagauz Türkçesinin, yazı dili yaratmada kendisine Türkiye Türkçesini temel alması daha gelişmiş bir yazı diline kavuşması anlamına gelmektedir.
3. Gagauzların Türkiye Türkçesi öğrenmesi, kendi kültürel zenginliklerini tanımlarını sağlayacaktır.
4. Türkiye Türkçesi öğrenen soydaşlarımız, köklü bir edebî yapıya sahip olan Türk edebiyatının tüm eserlerini okuyabilecek, böylece hem ait olduğu Türk kültürünü tanıyacak hem de kendi edebî yaratmalarının daha zengin olmasını sağlayacaktır.
5. Türkiye Türkçesi öğrenen Gagavuzlar, Türk tarihine ait kaynakları okuyabilecek ve böylece kendi tarihleri hakkında da hakkında bilgi sahibi olacaktır.
6. Türkiye Türkçesi öğrenen Gagavuzların Türk dünyasıyla son yıllarda zayıflayan hatta kopma noktasına gelen bağları kuvvetlenecektir.

### **1.8. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çalışmamızın temelini oluşturan Gagauz Türkleriyle ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara değinilmiştir. Çalışmalar hakkında bilgi verilirken araştırmacılar tarafından kullanılan adlandırmalara (Gagavuzya, Gagauzca, Gagavuz, Transnistria gibi) sadık kalınmıştır.

Çalışmalara bakıldığında Gagauz Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine ilişkin müstakil bir çalışmanın şimdiye kadar yapılmadığı görülmüştür. Sadece Reşide Gürses

(2000) tarafından hazırlanan “Azerbaycan Türkçesini, Türkmen Türkçesini ve Gagavuz Türkçesini Konuşanlara Türkiye Türkçesinin Öğretilmesi” başlıklı doktora tezinde aynı kola mensup bu dillerin karşılaştırması yapılarak Türkiye Türkçesi öğrenmelerine ilişkin çıkarımda bulunulmuştur.

Adı geçen çalışmada Gürses (2000) Oğuz grubunu oluşturan şiveleri fonetik ve kelime hazinesi açısından birbiriyle karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada, şiveler arasında bazı farklar olduğu görülmektedir. Bu farklar, Türkiye Türkçesi öğretiminde olumsuz aktarıma sebep olmaktadır. Bu yüzden öğretimde, bu farkların bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü öğretim ile özellikle de Türkiye Türkçesi öğretimi ile ilgili bazı araştırmalar, bu farkların öğretime engel teşkil ettiğini göstermektedir. Bu yüzden, sağlıklı bir öğretim için bu lehçeler ile Türkiye Türkçesinin ses değişimleri açısından karşılaştırmasını yapan Gürses, daha sonra da yeni bir strateji geliştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, Oğuz grubuna Türkiye Türkçesi öğretiminde, öğretimin dil becerilerine dayandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada da, bazı öğretim materyallerine ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

Mutaf (2013) tarafından yapılan “Gagavuzların Tanınma Mücadelesi ve Gagavuz Yeri Özerk Bölgesinin Oluşum Süreci” adlı çalışmada, XX. yüzyılın sonunda başlayan Gagavuzların devletleşme süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Gagavuzya'nın 1990'ların başında özerkliğini ve hemen sonra bağımsızlığını ilan etme gerekçesi ele alınmıştır. Araştırmanın konu kapsamını, siyasi, hukuki, sosyal ve ekonomik yönler oluşturmaktadır. Gagavuzya'nın "Ulojenie"yi (ana kanun), toprak özelleştirmesi ve 2002 yılından günümüze kadar Gagavuzya'nın gelişmesi incelenmiştir. Ayrıca, Moldova'da Gagavuzya sorununa benzeyen ve günümüze kadar çözümü bulunamayan Moldova-Transnistria bölgesel etnik sorunu da konu edilmiştir. Bununla birlikte bugün dünyanın değişik bölgelerinde yaşayan Gagavuzlar hakkında kısa bilgi verilmiştir. Günümüzde Gagavuzların dünyanın birçok yerinde azınlık olarak varlıklarını sürdürdüğü ve kendi geleceklerini kendilerinin tayin etmek istediği vurgulanmıştır.

Dağdeviren Kırmızı (2015) “Tehlike Altında Bir Dil Olan Gagauzcaya Karşı Anadil Konuşucularının Duygusal ve İşlevsel Tutumları” adlı doktora çalışmasında temel olarak Gagavuz Türklerinin dillerine ilişkin tutumları tehlikedeki diller bağlamında incelenmiştir. Tehlike altındaki bir dil olan Gagauzca duygusal ve işlevsel tutumlar açısından incelenmiştir. Bu amaçla Gagauz konuşucuların Gagauzca ve Rusçaya karşı olan tutumları araştırılmıştır. Konuşucu tutumlarından ayrı olarak, günlük hayattaki dil kullanımları da bu

araştırmada incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların duygusal tutumları Gagauzca için daha yüksek iken, işlevsel tutumlar açısından Rusçaya karşı daha olumlu tutumlara sahiptirler. Bu çalışmada yaş, cinsiyet ve yerleşim yerinin dil tutumları ve kullanımları üzerindeki rolünün de incelendiği düşünüldüğünde görülmektedir ki yaş ve yerleşim yeri etkilidir. Özellikle genç yaş grubundaki katılımcıların Rusçaya karşı daha olumlu tutumları olduğu görülmektedir. Ayrıca köylerde yaşayan katılımcıların Gagauzcaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları bulunmuştur. Benzer Şekilde dil kullanımlarının da bu dillere karşı olan tutumlarla paralel olduğu grlmştir.

Arı zdemir (2012) tarafından yapılan “Gagauz Türkçesinde İstem” adlı çalışmada Gagauz Türkçesindeki fiillerin ve edatların istem durumları incelenmiştir. Bu alışmada, Gagauz Türkçesindeki fiillerin ve edatların istem potansiyellerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Fiillerin seçiminde Abdülmecit Doğru ve İsmail Kaynak tarafından Rusçadan Gagauz Türkçesine aktarılmış olan Gagauz Türkçesi SzlĞnden yararlanılmıştır. Bu sözlükten tespit edilen fiillere Gagauz Türkçesi ile yazılmış yedi eser taranarak örnek cümle bulunmuştur. Böylece inceleme kısmında kullanılan 400 fiil tespit edilmiştir. Bu fiiller oluş, kılıç ve durum fiilleri olarak üç bölüme ayrılmış; her bir fiil mantıksal, sözdizimsel ve semantik istem olmak üzere üç düzeyde değerlendirilmiştir. Tespit edilen 400 fiilden 52 tanesinin birden çok anlamı için örnek cümleler bulunmuştur. Yani 52 fiil çok anlamlıdır. Bu fiillerin de her bir anlamının istem yapısı ayrı ayrı incelenmiştir. Fiillerden sonra Gagauz Türkçesinde yer alan 25 edatın da istem yapısı incelenmiştir. Edatların tespitinde Nevzat zkan'ın Gagavuz Türkçesi Grameri adlı eserinden yararlanılmıştır. Bu bölümde de 25 edatın istem yapısı örnek cümleler üzerinde incelenmiştir. Böylece söz konusu çalışmayla, Gagauz Türkçesindeki fiillerin ve edatların istem potansiyeli değerlendirilmiştir.

Perçemli (2011) tarafından hazırlanan “Gagauz Türklerinde Doğum, Evlenme ve lm Adetleri” adını taşıyan çalışmaya göre Ortodoks Hristiyan bir Türk topluluğu olan Gagauzlar, yüzyıllarca başka ulusların idaresi altında yaşamış, kendi dillerini, örf ve adetlerini yaşatmış, bu ürünlerini de birbirlerine aktararak günümüze kadar getirmişlerdir. Çalışma, Moldova'nın Gagauz Yeri'ne bağlı ilçe ve köylerinde “Geçiş dönemleri” olarak adlandırılan ve insan hayatındaki önemli safhalardan olan doğum, evlenme ve ölümle ilgili adetlerin araştırılmasına dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmada tespit edilen geleneklerin bugünkü ve geçmişteki uygulanış biçimleriyle ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bazı adetlerde önemli değişiklikler gözlenmiştir. Gagauz halkının, değişen Şartlarla birlikte, geleneklerini büyük ölçüde yeni Őartlara uydurarak yaşattıkları tespit edilmiştir. Bu değişim



sürecinin geçiş öncesi, sırası ve sonrası dönemlerin gelenekleri ele alınmıştır. Bu üç dönem incelendiğinde Gagavuz Türkleri ve Anadolu Türklerinin gelenekleri arasında büyük benzerlikler tespit edilmiştir.

Kara (2011), “Uzun Kervan Romanı (Dionis Tanasoglu) Metin-Tercüme ve Gagavuz Türkçesinde Fiil İstemleri” adlı tezinde Gagavuz Türkçesindeki isimlerin fiillere bağlanırken hangi hal eklerini aldığı, yani istem konusu işlemiştir. Çalışma temel olarak dört bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde hâl ekleri ve istemle ilgili kısaca bilgiler verilmektedir. İkinci bölümde, Gagavuz Türkçesine ait Kiril harfleriyle yazılan Uzun Kervan adlı tarihî romanın ilk bölümünün Latin harflerine çevirisi yapılmıştır. Üçüncü bölümde, Latin harflerine çevrilen bu roman Türkiye Türkçesine çevrilmiştir. Dördüncü bölümde ise eserin çevrilen kısmından yola çıkarak Gagavuz Türkçesinde istemleri farklılaşan fiillerin bulunduğu cümleler gösterilmeye çalışılmıştır. Sonrasında Gagavuz Türkçesinde istem değişikliği olan cümlenin Türkiye Türkçesindeki karşılığı verilerek istem değişikliğine dikkat çekilmiştir.

Gagavuzlarla ilgili ülkemizde yapılan en önemli doktora tezlerinden biri Ahmet Hasan Cebeci (2008)'nin “XVI. yüzyıl Osmanlı Tahrir Defterlerine göre Gagavuzlar” adlı çalışmasıdır. Çalışmanın ortaya çıkışında, Gagavuzlar hakkında XIX. yüzyılın sonlarında V.A. Moşkov ile başlayan ve XX. yüzyılda çok büyük yol kat ederek yüzlerce makale ve kitap birikimine ulaşan çalışmalara rağmen Türkiye'de araştırma ve eser boşluğu etkili olmuştur. Dolayısıyla Osmanlı arşivleri üzerinde araştırma yaparak herhangi bir eser ortaya konmamıştır. Bu araştırmanın amacı bu boşluğu doldurmaktır. Osmanlı arşivlerindeki XVI. yüzyıl boyunca değişik zamanlarda yapılmış nüfus sayım ve yazım defterlerinden Gagavuzların yaşamış olduğu Silistre, Akkerman, Edirne, Gümölcine, Vize-Kırkkilise, Çirmen, Niğbolu ve Biga sancaklarında bulunan köy ve kasabalardaki Gagavuz kişi adlarının listeleri çıkarılmış, bu adların onomastik ve toponimik açıdan değerlendirmesini yapılmıştır. Araştırmanın sonunda; Gagavuz-Gagavuz adına Silistre Sancağının Dobruca, Deliorman ve Bulgaristan'ın Karadeniz kıyılarındaki 1261-1300 yılları arasında Bizans'a iltica etmiş Selçuklu Sultanı II. İzzeddin Keykavus'un kurduğu I. Dobruca Oğuz Devleti'nin hâkim olduğu bölgelerdeki Gagavuzlar arasında rastlanmıştır. Bu adın kesinlikle Keykavus'un Anadolu'dan (Konya-Karaman) Sarı Saltık Baba liderliğinde giden 12000 çadırılık Türkmen halkı tarafından Gagavuz-Gagavuz şeklindeki telaffuzdan doğduğu anlaşılmıştır. Bu durum Türkolog P.Witteck'in 1952'de savunduğu tezi doğrulamıştır. Diğer bir sonuç ise, Gagavuzların yaşadığı sancaklarda kullandıkları şahıs adları arasında en çok Uz-Oğuz adları

görüldüğünden %70'inin Tuna üzerinden Balkanlara geçip yerleşen Uz (Oğuz)'lardan olduğuna, Kuman-Kıpçak Türklerinin adlarına %10 oranında, Anadolu'dan gelen Selçuklu Türklerinin en çok %10 oranında yer aldığı izlenimdir. Bu durum da Moşkov'la (1903) birlikte Besarabya Gagauzlarının başpapazı Mihail Çakır (protoierey) ve tarihçi A. Manov'un “Gagauzlar Kıpçak (Ukrayna) bozkırlarından Balkanlara gelen Uzların torunlarıdır” şeklindeki görüşlerini doğrulamaktadır. “Çoğunluk Uz (Oğuz)'lardan olmakla beraber bugünkü Gagauz topluluğunun tarihte Uz-Oğuz, Kuman, Peçenek ve Anadolu Selçuklu Türklerinin Dobruca, Oğuz Devleti topraklarında Bizans'ın yönetiminde Hristiyan-Ortodoks dinî inancında kaynaşarak ortaya çıkan bir Hristiyan Türk topluluğudur” sentezine varılmıştır.

Iusumbelı (2008)'nin “Gagauz Yeri'nde Kadın” adlı tezinin amacı Balkanlardan Besarabya'ya göç eden Gagauz Türklerinin Besarabya'ya yerleşmelerinden beri yaşanan sosyo-kültürel değişimler karşısında kadının toplum ve aile içindeki konumu ile fonksiyonlarında ne gibi değişmelerin olduğunu araştırmak ve kadının bu çerçevede söylediği türkülerini incelemek olmuştur. Çalışmanın birinci bölümünde; doğum, düğün ve ölüm gibi üç önemli geçiş töreni çerçevesinde kümelenen birçok âdet, tören, dinsel ve büyüsel özlü işlemlerde kadının yüklendiği bütün işlevlerle rolü tespit edilerek irdelenmiş; bütün bunlarda ne tür değişimler gerçekleştiği incelenmiştir. İkinci bölümde; Gagauzların dinî inanışları, eski inançlarından kaynaklanan bayramları ve bu bayramlarda kadının rolü ve işlevi araştırılmıştır. Ayrıca, kadının kilise hayatı ve faaliyetlerinde üstlendiği roller ile işlevler de üzerinde durulan konulardandır. Çalışmanın üçüncü bölümünde; kadının, eğitilmiş nüfus içindeki konumu; sosyo-ekonomik statüsünde eğitim seviyesinin yükselmesinden kaynaklanan değişimler incelenmiştir. Tezin dördüncü bölümünde; kadının hukuksal ve politik alanında, çalışan nüfus içinde, ailenin işlevsel yapısı çerçevesinde konumu deneye dayalı bir çalışmayla incelenmiş, elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çalışmanın son bölümünde kadınların söylediği türküler incelenmiş ve kadınların hayatındaki türkülerin yeri ve önemi ile türkülerdeki kadın teması üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda, kadının bir kültür taşıyıcısı ve yaratıcısı olduğu görülmüştür. Geçiş törenleriyle bayramlarda, kadının erkeklerden oldukça fazla fonksiyon üstlendiği ve daha önemli rollere sahip olduğu belirlenmiştir. Kadınların nesiller arası dinî ve geleneksel inançların aktarılmasında da erkeklerden daha önemli roller aldıkları tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi yükselen kadının, sosyal statüsü de yükselmiş ve sosyal işlevi artmıştır. Erkek eşit haklara ve olanaklara sahip olan kadın, aile içi iş bölümünde ve mesleklerde geleneksel tavır

gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de kadınların söylediği türkülerin işlevlerinde modernleşmesiyle birlikte büyük değişimler olduğudur.

Nedeva (2008)'nın “Gagavuzca ve Türkiye Türkçesinde İsim ve Fiil Çekimi Karşılaştırması” adlı tezinde Gagavuzcadaki isim ve fiil çekim ekleri bütün yönleriyle verilmiş ve Türkiye Türkçesi ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Konunun ayrıntılarıyla incelenmesi için, Gagavuz edebiyatının ünlü yazarlarının, değişik edebî türlerde belli başlı eserleri seçilmiş ve bu eserlerde yer alan isim ve fiil çekim ekli cümleler taranmıştır. Çekim eklerinin ses ve şekil yapıları, cümlede kullanılışları ve işlevleri incelenmiş; bunların Türkiye Türkçesi ile ortaklıkları ve farklılıkları gösterilmiştir.

Velev (2007)'in “Moldova’da Ulusal Azınlıklar ve AGİT’in Rolü: Gagauz Örneği” adlı çalışmasında Moldova'daki Gagauzya ve Transdniesterye sorunlarında ulusal azınlık haklarının korunmasında AGİT'in rolü değerlendirilmiştir. Self-determinasyon hakkını kullanma isteğinin bir grup ve/veya grup üyeleri olarak diğer haklardan serbestçe ve adil bir şekilde yararlanma ve bu hakları garanti altına alma isteğinden geldiği belirtilmiş ve Moldova Cumhuriyeti'nde yaşayan Gagauzların durumu ve hakları konusunda bilgi verilmiştir. Çalışmaya göre, “Ulusal Azınlıkların Korunmasına ilişkin Çerçeve Sözleşme” dâhil, her türlü azınlıkların korunmasına dair birçok anlaşma imzalamasına rağmen Moldova tarafından Gagauz azınlığının haklarının ihlal edildiği ve bu durumun onları self-determinasyon hakkını aramaya ittiği belirtilmiştir. Moldova'daki Transdniesterye’de yaşayan ve Slavlardan oluşan diğer bir azınlığın SSCB dağıldığı zamandan itibaren var olan ayrılıkçı eğilimi “Negatif Gagauz Örneği” olarak adlandırılan sürece ilişkin Transdniesteryelilerin Moldova'ya dâhil olmama isteğini daha da derinleştirip self-determinasyon haklarını kullanma isteklerinde kesin kararlı olmalarına yol açtığı belirtilmiştir. Bunun üzerine 17 Eylül 2006'da referandum düzenlenmiştir. Referandumda % 97,1 gibi büyük bir çoğunluğun Moldova'dan ayrılmaya kararlı olmasına rağmen, AGİT ve diğer uluslararası örgütler bu referandumu tanımamışlardır. İçine 56 devleti alan AGİT, dünyada “demokrasi prensiplerinin bayraktarı” ve insan hakları ilkesinin aktif bir savunucusu ve yayılmacı olarak bilinmektedir. Köklerini Soğuk savaşın derinlerinden alan AGİT, barış, demokrasi ve insan hakları gibi konularda birçok başarılı çalışmalar yapmıştır.

Kocaaslan Uçkun (2003)'un “Gagauz Masallarının Tip ve Motif Yapısı Bakımından İncelenmesi” adlı tezine göre, Ortodoks Hristiyan bir Türk topluluğu olan Gagauzlar, yüzyıllardır başka ulusların idaresi altında yaşamalarına rağmen kendi dillerini yaşatmışlardır. Dolayısıyla sözlü halk edebiyatı ürünlerini de birbirlerine aktara aktara

günümüze kadar getirmişlerdir. Gagauzlar oldukça zengin sözlü halk edebiyatına sahiptirler. Sözlü halk edebiyatı olarak nitelendirdiğimiz hikâyeler, atasözleri, deyimler, bilmece, masallar, maniler, tekerlemeler bir ulusun karakterini, dil zenginliğini, sanat anlayışını, düşüncelerini, yaşayışlarını, inançlarını, gelenek göreneklerini, hayal zenginliklerini, duygularını geçmişten günümüze aktaran edebiyat ürünleridir. Gagauzlarda, sözlü halk edebiyatı ürünlerinden olan masallar oldukça zengindir. Çalışmanın birinci bölümünde Gagauz Halk kültürü ve masalları üzerinde yapılan çalışmalar, masalları inceleme metodu ve masalların alındığı yazılı ve sözlü kaynaklar hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde Gagauz masalları sınıflandırılmıştır. Ayrıca, masallardaki belli başlı tipler tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde, Gagauz masallarının epizotlarına göre özetleri verilmiştir. Ayrıca, Gagauz masallarının motifleri çıkarılmış bunlar Stith Thompson' un Motif Index of Folk Literatür de kullanılan metot esas alınarak tasnif edilmiştir. Dördüncü bölümde Gagauz masallarındaki formeller beş ana başlık altında incelenmiş ve masalların metinleri verilmiştir.

Petroviç (2002)'in “Gagauz Yeri'nde Özel Günler ve Bayramlar İle İlgili Uygulamaların Halk Bilimsel Değerlendirmesi” adlı tezinde, Gagauz Yeri'ndeki bayramlar, özel günler ve bunlarla ilgili kutlamalar gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Gagauz Yeri'nin tanıtımı, Gagauz Yeri'ndeki bayramlar ve kutlamalar, takvimi ve inançları, özel günler ile bunların Anadolu'daki bayram ile kutlamalarla karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Stamova (2001)'nin “Gagauz Türkçesi ve Ağzlarının Karşılaştırmalı Ses Bilgisi” adlı araştırmasında, Moldova Cumhuriyeti, Gagauz Yeri, Çadır vilâyeti ve Çadır vilâyetine bağlı olan yerleşim birimlerde yaşayan Gaguzlardan toplanan dil malzemelerinden hareketle ses bilgisine ilişkin bilgiler verilmiştir. Söz konusu malzemelerin derlenmesiyle elde edilen kayıtlar daha sonra 1989 yılında gözden geçirilmiş Uluslararası Fonetik Alfabeti (IPA) kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan bu metinlere dayanılarak modern fonetik yöntemleri ile geniş ve ayrıntılı ses bilgisi araştırmasına yer verilmiştir.

Kılıç (1997)'in “The Gagauz: Past and Present” adlı çalışmasında Gagauzların tarihî süreçleri hakkında bilgi verilmiştir. Gagauzların kökeni ve dili hakkında bilgi vererek başlayan eser, onların bağımsızlık mücadelesine odaklanmış ve 13 Ocak 1995'te yürürlüğe giren Gagauz Yeri hakkında kanun taslağı ile son bulan Gagauz sorununu ayrıntılı olarak anlatmıştır.

Arnaut (1997)'un “Gagauz manilerinin incelenmesi ve Türkiye ile Azerbaycan örnekleriyle karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında öncelikle mani kavramı ve Gagauz

manilerinin teknik özellikleri üzerinde durulmuştur. Gagauz manilerindeki hece sayıları, yapıları ve çeşitleri konusu ele alınmıştır. Gagauz manilerindeki anlam zenginlikleri ve mana derinlikleri hakkında bilgi verilmiştir. Gagauz manilerinin söylendiği yöreler ve devirler hakkında verilen bilgilerden sonra Gagauz, Türkiye ve Azeri manileri arasında yapılan karşılaştırma sonucunda Gagauz manilerinin diğer Türk manilerinden farklı olmadığı sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Akgün (2015)'ün "Gagavuz Destanlarına Göre Gagavuz Türkçesinde Ekler" adlı çalışmasında "Türk Dünyası Destanlarının Tespiti, Türkiye Türkçesine Aktarılması ve Yayınlanması" projesi kapsamında Nevzat Özkan tarafından hazırlanan Gagavuz Destanları adlı eser temel alınmıştır. Çalışmada tespit edilen her ek fişlenerek morfolojik ve fonolojik açıdan değerlendirilmiştir. Eklerin ses yapısı ve bazı durumlarda meydana gelen ses değişiklikleri tespit edilerek bunların sebepleri belirtilmiştir.

Kolev (2016)'in "Gagauz Türklerinde Türkçe Dinî Metinler" adlı çalışmasında farklı zaman dilimleri içinde yazılan Mihail Çakır'ın dua tercümeleleri, Elizaveta Kvilinkova'nın derlemeleri ve Sergey ile Viktor Kopusçu'nun dua kitabından hareketle sözcüklerin ses ve şekil özellikleri üzerine tahliller yapılmış ve bu eserlerdeki söz varlığı incelenmiştir.



## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmada ele alınan Gagauz Türklerinin adı, kökeni, tarihi, dili ve Gagauz Türkçesinin eğitimi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konuları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

#### 2.1. Gagauz Adı

Gagauz adına resmî olarak ilk defa 1817 tarihli Rus nüfus sayımında rastlanmış (Argunşah, 2002, s. 232; Köksal, 2014, s. 55), adla ilgili olarak dilbilimciler, Türklük bilimciler ve kazibilimciler sözcüğün kökeni ile ilgili bazı görüşler ortaya atmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ‘Gagauz’ adının Gagavuz, Gagoğuz, Gök-Oğuz, Gaygauz, Gök uz, Qaqouz, Gaga Uz, Hak Oğuz, Kaka Uz, Aga Uğuz, Ganga-Kanka Uz, Kalauz, Kalavuz, Kara Oğuz, Keykavus, Gagası uz gibi çok değişik varyantlarının olduğu görülmektedir. Bu nedenle adlandırmanın bilim adamları tarafından nasıl yapıldığı hususunda açıklamaya ihtiyaç vardır.

Rus Bilimler Akademisi üyesi Dr. Radloff, “ağuz” ya da “oğuz-uz” sözcüklerine Uzlarda bir kabile anlamı belirten “ga” ya da “gaga” ekinin getirildiğini söyler. Benzer olarak Türklük bilimci A. Moşkov da “gaga” sözcüğünün anlamıyla ilgili aynı bilgiyi verir ve bu sözcüğün Uz ya da Oğuz sözcüğüyle birleştiğini ileri sürer. Bu açıklamalardan hareketle Radloff ve Moşkov sözcüğü doğru olarak bölüp “gag-oğuz” biçiminde göstermiştir (Manov, 2001, s. 34,35). Gaglar, Oğuzların bir koludur ve Oğuzların atalarının adıdır (Tanasoğlu, 2002, s. 226). Dimitrov ise bu sözcüğün Sanskritçede kuşak, nesil anlamına gelen “ga” ya da ikiye katlanmış “gaga” sözcüğünden ortaya çıktığını sanmaktadır. Böylece Uzların torunları, ardılları anlamına geldiğini savunmaktadır (Dimitrov’dan aktaran Manov, 2001, s.

35). Manov ise Radloff, Moşkov ve Dimitrov'un görüşlerini ortaya koyduktan sonra bunlara katılmadığını belirtir. Manov'a (2001, s. 36,37) göre Gagauz'daki "ga" ya da "gaga" eki çeşitli Oğuz halklarından meydana gelen ve bir kabile adını belirten bir ek değil, yalnızca bir unvandır. Karakalpakların Hristiyanlaştırıldıkları zamanın başlarında verilmiştir. Bunlar bilindiği gibi sınır bekçiliği yaptıkları için "Kalauz, kılavuz, sınır bekçisi" adını taşırlardı. Daha sonraları Oğuzlardan ya da Türklerden Hristiyanlığı kabul eden herhangi kimseye de bu ad verilmiştir ki Ortodoks Hristiyan Oğuz anlamına gelmektedir. Eğer "ga" ya da "gaga" Hristiyanlaşmış Oğuzlar değil de özel bir Oğuz kabilesi anlamına gelmiş olsaydı, Gagauzlarla aynı köklerden ama Muhammed'in dininden olan Gacallara da 'Gaga-uz'lar demek gerekirdi.

Gagauz sözcüğüyle ilgili Ahmet B. Ercilasun iki değerlendirmede bulunmaktadır. İlk olarak Anadolu ağızlarında "gaga" kelimesinin bildiğimiz kuş gagasından başka erkek kardeş anlamı da vardır. Bu anlamdan hareketle Gagauz kelimesi "kardeş, ağabey oğuz" anlamında düşünülebilir. İkinci anlamında ise Ercilasun, "gagavan" ve "gaga" kelimelerinin Kıpçak Türklerine verilen bir isim olduğunu tahmin etmektedir (Ercilasun,1989, s. 477,478). Buna göre gaga ve uz kelimelerinin birleşmesinden meydana gelen bu söz "Kıpçak ülkesinden gelen Oğuzlar" anlamını taşıyabileceği gibi bu ismin Uzların Kıpçaklarla karışmasından dolayı ortaya çıktığı da düşünülebilir.

Cebeci (1992, s. 583,584), Gagauz adının gök ve oğuz kelimelerinin birleşiminden oluştuğunu, Gök Türk Kağanlığı döneminde yaygınlaşan ve "Gök Tanrı, Gök Moğol, Gök Bayrak" gibi birleşik isimlerde de bulunan bu sıfatın XI. yüzyılda Balkanlara yerleşen Uz-Oğuz Türkleri tarafından da korunmuş olması mantığının uygun olduğunu belirtmektedir. Tanasoğlu (2002) ise Gagauz adının "Gök-Oğuz"dan getirilmesini doğru bulmaz. Zira 24 Oğuz boyu arasında "Gök Oğuz" adını taşıyan bir boya rastlanmaz. Bununla birlikte "gök" kelimesi "gag" şekline dönüşemez. Diyonis Tanasoğlu başta olmak üzere, yeni nesil Gagauz araştırmacıları ise bu adın "Hak Oğuz"dan geldiğini savunmaktadır (Tanasoğlu, 2002, s. 246). Gag "Hak" kelimesidir ve gagouz asli, doğru Oğuz demektir. X. yüzyılın sonlarında bir kısım Oğuz beyi, başlarında Dukak'ın oğlu Selçuk olarak, İslam'ı kabul edip diğer Oğuzlardan ayrılmış, diğer Yengikent Oğuzları ise eski dininde yani Şamanizm inancında kalmıştır. Şamanizm'de kalan bu Oğuzlar Avrupa'ya göçen "Hak Oğuzlar"dır (Tanasoğlu,2002, s. 246).

Pokrovskaya (1997, s. 173) Gagauz adının Gök-Oğuz, Ak-Oğuz, Hak- Oğuz, Keykavus gibi sözcük ve sözcük gruplarıyla açıklanmasına karşı çıkmaktadır. Ona göre sözcüğün kökeni



“Kanga-Guz”dan gelmektedir. Tarihçi Sergey G. Agacanov, Orta Asya’daki Oğuz ve Türkmen tarihini araştırırken Arap ve Fars kaynaklarında Türk kabile ve soy isimlerini incelemiştir. Bu adlar arasında Kanga-Guz veya Kanga-kişi de bulunmaktadır. Bu adlar, XII. yüzyılda El-İdrisi’nin Arapça olarak yazdığı büyük coğrafi eserde de geçmektedir. El-İdrisi, Kanga-Guz (Kanga- kişi) adındaki Oğuz soylarının X. yüzyılda Orta Asya’da Kangaket ülkesindeki Gorguz adıyla anılan büyük bir gölün güney kıyılarında, Gorguz adlı kalesi de bulunan bir yerde yaşadığını belirtmektedir.

Bununla birlikte Kanga veya Ganga adlı bir ülkenin antik çağlardan beri Orta Asya’da var olduğu bilinmektedir. Tarihî kaynaklara göre bu ülke Sırderya ve Amuderya arasında bulunuyordu. Bunlardan hareketle Kanga-Guz birleşik sözcüğünün “Kanga ülkesinin Guzları; Kangalı Guzlar” anlamına geldiğini söylemek mümkündür. X. yüzyıldan günümüze gelene kadar yaşanan ses değişiklikleriyle birlikte Kanga-Guz sözcüğü Gagauz sözcüğüne dönüşmüştür (Pokrovskaya,1997, s. 173).

Bulgar tarihçi Balasçev (aktaran Cebeci, 2008, s. 2), Gagauzların Küçük Asya’dan (Anadolu) Selçuklu Sultanı İzzeddin II. Keykavus (1261-1278) ile Dobruca’ya gelen Selçuklu Oğuzlarının torunları olduklarını ve Gagauz adının da Keykavus’tan geldiğini savunmuştur. Bu görüşü Wittek (aktaran Turan, 2006, s. 47, Cebeci, 2008, s. 2.), İnalçık (2005, s. 21), Sümer (1991, s. 4) gibi tarihçiler de desteklemiştir. Görüşün sebebini Turan (2006, s.47) şu şekilde açıklamaktadır:

Meşhur araştırmacı ve bilim adamı Paul Wittek’in de dikkat çektiği gibi Keykavusla Gagauz arasında, (y) sesini kaldırdığımızda şaşırtıcı bir yakınlık dikkat çekmektedir. Görüşünü aldığımız Türk dili uzmanları bu Keykavus’dan Gagauz’a dönüşümün çok mümkün bir gelişme olabileceğini belirtmektedir.

Özellikle Orta ve Batı Anadolu ağzında sert ünsüz harfler yumuşak ünlüye dönüşmektedir. “Karpuz, kavun, kabak, kaşık, konak” örneklerinde olduğu gibi, kelimeler “g” ünsüzüyle telaffuz edilmektedir. Dolayısıyla “Keykavus”un XIII. yüzyıl Anadoluşunda “Gaygavus”dan “Gagaus”a geçiş ise bir arpa boyluk mesafededir. Keykavus’tan Gagaus’a fonetik dönüşümü şu şekilde bir seyir takip etmiş olabilir:

- 1.KEYKAVUS
- 2.KAYKAVUS
- 3.GAYGAVUS
- 4.GA-GAVUS (Turan, 2006, s.47)

Sonuç olarak bugün Gagauz adıyla ilgili en fazla kabul gören görüş Keykavus’tan geldiğine dairdir.

## 2.2. Gagauzların Kökeni

Gagauz adına resmî olarak 1817’de yapılan nüfus sayımında rastlanmasıyla birlikte Gagauzlardan bir ulus olarak bahsedilmesi 1837 yılında ünlü Rus yazar Tolstoy ile olur. Bu gelişmeyi 1854’te Keppen’in Gagauzların etnik kökeni hakkındaki çalışması izler (Köksal, 2014, 55). Bunları Çek, Rus ve Polonyalı bilim insanlarının yaptığı çalışmalar takip eder. Günümüze gelinceye kadar Gagauzların kökeni ve kimliği hakkında yirmi beşe yakın görüş birikir. Bu görüşler incelendiğinde Gagauzların Türk, Bulgar, Rum (Yunan) ve hatta Cenevizli (Karakartal, 1997, s. 166) oldukları öne sürülmüştür. Bu görüşlerden hareketle Gagauzların kökeniyle ilgili görüşleri iki başlık altında toplayabiliriz.

### 2.2.1. Gagauzların Türk Olmadığına Dair Görüşler

Gagauzların Bulgar kökenli olduğu düşüncesi Bulgar tarihçileri İvanov, Zanetov, Zaşuk ve Titorov tarafından savunulmuştur. Gagauzların Bulgar oldukları, dillerini kaybetmelerine rağmen dinlerini korudukları iddia edilmiştir. Bu iddialara kaynak olarak gelenek, görenek ve yaşayış tarzlarının Bulgarlarınkiyle aynılık göstermesi, kendilerinin de itiraf ettiği gibi temiz Bulgar olmaları, dedelerinin ve babalarının Bulgarca konuştuklarını hatırlatmaları gösterilmektedir (Argunşah, 2002, s. 228). Gagauzların Bulgar kökenli olduğunu iddia eden Peter Mutaftciyev’e göre ise Bulgarlar, Osmanlıların baskı ve zulmü altında dillerini değiştirmeye mecbur kalırken, Deliorman bölgesinde yaşayan Müslüman Türkler hem dinlerini hem de dillerini değiştirmek zorunda kalmışlardır (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 4,5). Gagauzların Bulgar olarak gösterilmesinde Osmanlı kaynaklarının da payının olduğunu belirtmek gerekir. Şöyle ki, Osmanlı topraklarından Rusya’ya göç eden Hristiyan muhacirler, Bulgar olarak adlandırılmıştır. Ancak muhacirlerin yarısından fazlası Gagauz’dur (Karpat, 1996, s. 289; Ercan, 2001, s. 86).

Bazı Yunan araştırmacılar (Amantos, Lissos, St. Georgescu, Kanitz) ve Romen tarihçisi İorga’ya göre Gagauzlar Rum kökenlidir. Anadolu’dan, Karaman bölgesinden gelmişlerdir. (Argunşah, 2002, s. 229). Anadolu’da Türkçe konuşan ve başka dil bilmeyen Ortodokslara Karamanlı adı veriliyordu (Eröz, 1983, s. 31). Araştırmacılar Gagauzların Rum olduğunu Gagavüs sözcüğünden hareketle ispat etmeye çalışmışlardır. “Gaga” Arnavut soylarından birinin adıdır. Arnavutlar da Yunanların yakın akrabasıdır. “vüs” ise Yunanca “inek” demektir. Dolayısıyla bu ad Gagauzların tarımla uğraştıklarını ve Arnavutların akrabası olduğunu göstermektedir (Argunşah, 2002, s. 229). Gagauzların Yunan (Rum) olduğu

görüşü yalnızca araştırmacılar tarafından değil Yunanistan Dışişleri Bakanlığı tarafından da iddia edilmiştir. Hazırlanan bir raporda Moldova’da yaşayan Gagauzların etnik köken olarak Yunan oldukları ve Türk propagandası altında ezildikleri ifade edilmiştir (Yaşın, 2007, s. 7).

Gagauzların Bulgar ve Rum kökenli gösterilmelerinin önemli bir nedeni de kendilerine ait bir kilise kuramamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Bulgar ve Yunan devletlerinin kurulması sırasında, sadece kilise mensubiyetinden hareket ederek Bulgar ve Yunan tarihçileri Gagauzların milliyetleri üzerinde hiçbir araştırma yapmadan, kendi çıkarları doğrultusunda tezler ileri sürmüşlerdir. Bunun sonucunda da onları Türkleşmiş Rum ya da Türkleşmiş Bulgar olarak göstermeye çalışmışlardır (Güngör, 1991, s. 732,733). Gagauzların Bulgar veya Rum (Yunan) olmadıklarının en önemli kanıtı günümüzde Gagauz Yeri’nde, Moldova’da ve Ukrayna’da bulunan köy yerleşimleridir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki buralarda bulunan Gagauz, Bulgar ve Yunan köyleri birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış ve adlandırılmıştır. Buradaki insanlar birbirini ve köylerini çok iyi bilmekte ve birbirlerini ayrı ulus olarak görmektedir (Köksal, 2014, s. 56).

### **2.2.2.Gagauzların Türk Olduğuna Dair Görüşler**

Gagauzların bir Türk boyundan veya birkaç Türk boyunun birlikteliğinden oluştuğuna dair kuramlar vardır.

#### **2.2.2.1. Gök Oğuz Kuramı**

Bu kurama göre Gagauzlar IX. ve X. yüzyıllarda Moldova, Muntenia ve Erdel bölgelerinde gözükmeye başlayıp Bizans tarihçilerinin belirttiklerine göre 1046 ve 1048 yıllarından itibaren Bizans imparatoru Constantin Monomah tarafından Dobruca ve Bulgaristan’a yerleştirilmiş olan Peçeneklerin arasında en saygılı olan Uzların varisleri olmaktadır. Dolayısıyla bu kuram Gagauzların eski Gök Oğuzlar olduklarını, ancak Dobruca ve Bulgaristan’ın Kuzeydoğu bölgelerine yerleştirildikten sonra Hristiyan Ortodoks dinini kabul etmeye başladıklarını göstermektedir (Mahmut, 1991, s. 148).

Karatay (2004), bu kuram doğrultusunda Gagauzların soyunu Oğuzlara bağlamanın zor olacağını savunmaktadır. Ona göre, Oğuzlardan daha kalabalık olan Peçenek ve Kumanların Balkan yerlileri arasında eriyip gittikleri düşünüldüğünde, sayıları çok daha az olarak verilen Oğuzların, hem de özellikle Osmanlı millet sistemi içinde, Türk olmayan Hristiyan

Balkanlılar arasında erimeyi hızlandıracak Hristiyanlık gibi bir etken varken, bu zamana kadar varlıklarını korumaları tarihî düzenlilik içinde bir çelişki olarak görülmektedir (Karatay, 2004, s. 59).

#### **2.2.2.2. Kıpçak-Kuman Kuramı**

Bu kurama göre Gagauzların ataları XII-XIII. yüzyıl arasında bugünkü Romanya'nın arazisine yerleşerek Hristiyanlaşmış olan Kıpçak-Kuman Türkleridir (Mahmut, 1991, s. 148).

#### **2.2.2.3. Keykavus Menşe Kuramı**

Türkiye'de en kabul gören bu kuram, "Selçuklu Kuramı" olarak da adlandırılır. Buna göre Gagauzlar, XIII. yüzyılda Sultan Keykavus tarafından Dobruca'ya göçürülen ve Türk dilli Kumanlarla beraber Güney Rus çöllerinde "Oğuz Devleti"ni kuran Küçük Asya (Anadolu) Türklerinin torunlarıdır (Radova, 2004, s. 7). Ünlü Türkolog Paul Wittek tarafından ileri sürülen bu kurama göre Gagauzlar, XIII. yüzyılda yaşayan Konyalı Selçuklu Sultanı II. İzzettin Keykavus'un evlatlarıdır (Mahmut, 1991, s. 148). Moğol istilasından (İnalçık, 2005, s. 21) veya taht kavgaları yüzünden ülkesinden artık umudu kesip Konya'yı terk etmek zorunda kalan Selçuklu Sultanı II. İzzettin Keykavus (Ercilasun, 1989, s. 477), Bizans İmparatoru Mihael Paleologos (Faslıyos)'a durumu bildirmek ve ondan yurt talebinde bulunmak üzere adam göndermiştir (Demir, 2011, s. 17). Demir (2011, s. 18)'in Selçukname'den aktardığına göre talebi olumlu karşılayan Faslıyos, Türklere Dobruca'yı göstermiştir. Bizans imparatorunun kabul etmesi üzerine Anadolu'daki Selçuklu hükümdarına bağlı oymaklar gizlice çağrılmış, onlar da kalabalık bir halde İznik'e inmişler, oradan Üsküdar'a geçmişler, Üsküdar'dan Boğaz'ı geçip mahiyetiyle birlikte gemilerle Dobruca/Varna'ya gelen Keykavus, 1262-1263 tarihinde Uzların başına geçerek bir devlet kurmuştur. (Sümer, 1991a, s. 12; Ercilasun, 1989 s. 477). Kısa sürede 30-40 civarında Türk oymağı Dobruca'da yurt tutmuş, iki veya üç Müslüman şehri kurulmuştur. (Sümer, 1991a, s. 12; 1991, s. 4) İzzeddin II. Keykavus ile Dobruca yöresine giden Müslüman Türkler de gelişen siyasi ve sosyal şartlarla Hristiyanlığı kabul edip bu yörede kalmışlardır (Demir, 2011, s. 18). Gelişen olaylardan birini Sümer (1991a, s. 12) şöyle anlatmaktadır:

İstanbul'da verilen bir ziyafette bazı yakınları Sultan İzzettin Keykavus'a halkının çok güçlü olmasından faydalanarak imparatoru devirip yerine geçmesini telkin etmişlerdir. Fakat bunun haber verilmesi üzerine imparator kumandanlardan birini öldürüp öbürünün gözlerine mil çekmiş, diğerlerinden de ancak Hristiyanlığı kabul edenlerin canlarını bağışlamıştır (Sümer,1991a, s. 12).

#### ***2.2.2.4. Türk Toplulukların Karışmasından Meydana Gelme Kuramı***

Bu kuram da Gagauzların ayrı bir etnik topluluk oluşturmasında, hem Kuzey (Kıpçak-Kumanlar) , hem Güney (Uzlar-Oğuzlar, Peçenekler veya Karakalpaklar, Berendeyler, Kaepiçiler, Türpeyler, Kovuylar, Boutlar nitekim Selçuklu ve Osmanlı) tipi birçok eski Türk kabilelerinin katıldıkları fikri ileri sürülmektedir (Mahmut, 1991, s. 148). Benzer olarak Demir (2011, s.19), Gagauzları; kuzeyden gelen Bulgar Türkleri, Kuman Türkleri, Peçenek Türkleri ve Oğuz Türkleri ile Anadolu'dan Müslüman olarak gidip orada Hristiyanlığı kabul eden Türklerin oluşturduğu bir Türk topluluk olarak tanımlamaktadır. Ercilasun (1989, s. 476, 477) da bu görüşü desteklemektedir. Gagauzlar da bizim gibi Oğuzlardır. Azerbaycan ve Anadolu'daki Türklerden farkları güneyden değil Karadeniz'in kuzeyinden batıya göçmüş olmalarıdır. 1065 yılında Tuna boyunda beliren Uzlar (Oğuzlar), kayıklarla Tuna'yı geçerek Kuzey Doğu Bulgaristan ve Dobruca bölgesine yerleştiler. Daha sonra gelen bazı Kuman ve Peçenek Türkleriyle de kısmen karışmakla beraber asıl kütleleri Uz'dur. İşte bu Uzlar Bizans'ın etkisiyle Hristiyanlığın Ortodoks mezhebine girdiler. Moşkof (aktaran, Argunşah, 2002, s. 230) da Gagauzların Oğuzların soyundan olduklarını ve Orhun taraflarından geldiklerini; Rus yazılı kaynaklarında Karakalpak adıyla bilinen Uz-Türkler ile diğer Türklerin karışımından oluşan bir halkın torunları olduğunu belirtmektedir.

Cebeci (2008, 160) Gagauzların Selçuklu Türklerinin torunları olduğu görüşüne sahip olanların Gagauz tarihi coğrafyasını göz ardı ettiğini ifade etmekte ve bölgede Peçenek ve Uzların varlığından söz etmektedir:

Ancak, bugünkü Gagauzlar kesinlikle Selçuklu Türklerinin torunlarıdır tezini savunanlar (P. Wittek, A. Decei, F. Sümer vb.) Gagauz tarihî coğrafyasını unuttular. XIII yy. sonlarında Dobruca'ya yerleşen 12.000 konar-göçer çadır halkı Türkler, aşağı yukarı 100.000 kadar bir nüfusa sahiptiler. Bulgar tarihçiler bu sayıyı 50-60 bin olarak da gösterdiler. Tabii ki, günümüz mantığı ile Türk çadırında ancak 5 kişi yaşayabilir düşüncesiyle. Halbuki bu çadırlarda çok çocuklu ailelerin yaşadığını ve en az ortalama 8 kişi bulunduğunu düşünmek ve 12.000 çadırda 100.000 kişinin barındığını kabul etmek gerekir. **Dobruca Oğuz Devleti'nin** kurulduğu topraklar, tarihçilerin verdiği bilgiye göre, Tuna deltasından başlayarak Emine (Emona) burnunda, yani Koca Balkan dağının Karadeniz'deki en uc noktasında son bulurdu. Bu topraklara daha önce yerleşmiş, eski Yunan kolonilerinin kalıntıları Rumlar, Bulgarlar, Kuzey Dobruca'da az da olsa bir Romen nüfus vardı. Tahminen 150-200 bin kadar Uz ve 300 bin kadar da **Peçenek** vardı (Cebeci, 2008, 160).

Gagauzların Türk boylarının karışımı olduğunu dile getiren bir diğer bilim adamı da Tadeusz Kowalski'dir. Kowalski (1949, s. 499), Gagauzların üst üste geçmiş üç tabakadan meydana

gelen bir topluluk olduğunu ileri sürer. Kowalski'ye (1949) göre Gagauz kimliğini oluşturan en eski tabaka, kuzeyden gelen bir Türk topluluğunun kalıntısıdır. İkinci tabaka Osmanlıların Balkanlara gelişlerinden daha önceki bir devre uzanan güneyden gelen kuvvetli bir gruptur. Üçüncü tabaka ise Osmanlı devrinin Türk kolonilerinden ve Türkleşmiş unsurlarından teşekkül eder. İlk tabaka ile karşılaşan ikinci tabaka güneyden gelen dil karakterlerinin izlerini bütün topluluğa yaymıştır. Gagauzların Hristiyanlığı, menşei Tuna ötesi olan eski tabakadan gelmektedir. Gagauzlarla büyük benzerlikleri bulunan Deliorman Türklerinin Müslümanlığı ise güney kaynaklı ikinci ve üçüncü tabakadan gelir.

Sonuç olarak, yukarıda da belirttiğimiz gibi Gagauzlar, kuzeyden gelen Bulgar Türkleri, Kuman Türkleri, Peçenek Türkleri ve Oğuz Türkleri ile Anadolu'dan Müslüman olarak gidip orada Hristiyanlığı kabul eden Türklerin oluşturduğu bir Türk topluluğudur (Demir, 2011, s. 19). Bir Gagauz atasözü (*Bizim aramız Türkları bir sovan zarı kadardır.*) Gagauzların kendilerini ne olarak gördüklerini ve ne hissettiklerini net olarak ortaya koymaktadır (Köksal, 2014, s. 57). Gagauzları kendi soyundan gösteren veya asimile etmek isteyen Bulgar, Rum, Rus ve Romen bilim insanlarının çabalarının yersiz olduğu bir gerçektir.

### **2.3. Gagauz Türklerinin Tarihi**

Tarih, Gagauzlar adında bir ulusun Balkan yarımadasına gelip herhangi bir yere yerleştiğini kaydetmemektedir (Acaroğlu, 1999, s. 455). Dolayısıyla “Gagauzların Kökeni” başlığında da ortaya koyduğumuz, Gagauzların birden fazla Türk topluluğunun birleşiminden oluştuğu görüşünden hareketle bu toplulukların nereden ve hangi olaylar sonucu bugün yaşadıkları Besarabya'ya yerleştiği bilgisi Gagauz tarihî sürecini oluşturmaktadır. Bu süreç içinde Peçenek, Uz, Kuman, Selçuklu ve Osmanlı Türkleri Gagauzların tarihinin oluşumunda pay sahibi olmuştur.

#### **2.3.1. Peçenekler**

Peçenekler, Batı Göktürk Oğuz soyundan bir kavimdir (Kurat, 1992, s. 42). 732 yılında dikilen Kültigin yazıtlarında Peçenekler “Kangaras” adıyla anılmaktadır (Günay, 2007, s. 177). Kaşgarlı Mahmûd'un Divanü Lügâtü't Türk adlı başyapıtının “becenek” maddesinde “Rum ülkesi yakınında yaşayan bir Türk kavmi” ve “Oğuzların bir kolu” (Kaşgarlı Mahmûd, 2005, s.179) şeklinde iki tanım yapılmıştır. Demir (2002, s. 709) ise Oğuz Destanı ve İran

destanlarından hareketle Peçeneklerin M.Ö. VII. yüzyılda Oğuzlar ve Alanlarla, Sakalar hâkimiyeti devrinde beraber yaşadığını, Efrasiyab'ın babasının veya dedesinin adının Beşenk olduğunu, dolayısıyla Peçenek isminin de büyük bir ihtimalle bu şahıstan geldiğini belirtmektedir.

Diğer kaynaklarda da Peçeneklerle ilgili olarak, bunların Bizans kaynaklarında “Patzinakitai”, Arap ve Farslar arasında “Bacanak” ve Latinlerde ise “Besseni (Bisseni) gibi adlarla tanındıkları, Orta Asya’dan geldikleri ve Türk asıllı oldukları da belirtilmektedir (Mehmet, 2015, s. 888).

Batı Göktürk Devleti’nin VII. yüzyıl ortalarında çözülmesinden sonra Türk illerinde başlayan mücadeleler esnasında Peçeneklerin buldukları Issık ve Balkaş gölü yakınlarından batıya doğru itildikleri anlaşılmaktadır (Kurat, 1992, s. 42). Bu hareketler Peçenek tarihinin iki büyük göç dalgasını oluşturmuştur.

İlk büyük göç, IX. yüzyılın ilk yarısında gerçekleşmiştir. Göçün nedeni ise Peçeneklerin Oğuz, Karluk ve Kimeklerin (Kumanlar) oluşturduğu ittifaka yenilmesidir. Peçenekleri üç yönden kuşatan bu ittifak, onları batıya kaçmak zorunda bırakmıştır. Emba, Ural ve Volga nehirleri bölgesine, Ural dağlarının güneyine çekilen Peçeneklerin bir kısmı Oğuzlara katılmış ve onların göç hareketlerine iştirak etmiştir (Vasary, 2007, s. 232).

Bu bölgede uzun süre yaşayamayan Peçenekler, 894’te ikinci büyük göçlerini yapmıştır. Bu kez Uzlar ve Hazarlar, Peçeneklere karşı ittifak yapmış; kuzeyde Volga Bulgar Devleti, güneyde Hazarlar, güney Rus bozkırlarında Macarların varlığı arasında sıkışan Peçenekler, çareyi Macarları Karpat Havzası’na itmek ve bu alana sahip olmakta bulmuşlardır. Böylece Peçenekler, neredeyse 150 yıl boyunca Aşağı Tuna’ya kadar güney Rus bozkırlarının efendisi olmuştur (Vasary, 2007, s. 232).

Bu sıralarda Karadeniz’in kuzeyindeki en önemli devlet, merkezi Kiyef olmak üzere Rusya (Kiyef Rusyası) idi. Yaklaşık 150 yıllık süreçte Peçenekler ve Kiyef Rusyası arasında türlü ilişkiler olmuştur. Peçenekler, göçebe olmaları sebebiyle zaman zaman yerleşik Rus köy ve şehirlerine akınlar yapmış, halkı esir alıp götürmüştür (Kurat, 1992, s. 47,48). Peçeneklerin gücünü ortaya koyması bakımından yapılan akın sayıları oldukça önemlidir. Kurat (1992, s.48) Rus vakayinamelerinde 121 yılda 11 Peçenek akınından bahsedildiğini aktarmaktadır.

Rus kaynaklarında Peçeneklerden ilk defa 915 yılında söz edilir. Bu yılda Kiyef Rus Prensi İgor, Peçeneklerle barış yapmış, hatta onun 944’te gerçekleştirdiği Bizans seferine Peçenekler, askeri birlik vererek yardımda bulunmuştur (Sümer, 2007, s. 214). Fakat

Peçeneklerle Ruslar arasındaki barış dönemi Bizans'ın da etkisiyle 968 yılında sona ermiştir. Rus Prensi Svyatoslav, Tuna kıyılarında bulunduğu sırada Peçeneklerin Kiyef'i kuşattıklarını haber alarak geri dönmüştür. Peçenekler ile Ruslar arasındaki mücadele, 972'de Peçenek başbuğu Küre'nin, Bizans'ın müttefiki olarak, cesur bir insan olan ve Rus İskenderi denilen Svyatoslav'ı yapılan bir karşılaşmada yenmesi ve Rus prensini savaş meydanında öldürmesiyle Peçeneklerin zaferiyle sonuçlanmıştır (Kurat, 1992, s. 51,52; Sümer, 2007, s. 214).

Karadeniz'in kuzeyinde belli süre rahat yaşayan Peçenekler, XI. yüzyılda kuzeyden Rus, doğudan Uzların saldırılarına uğramıştır. Bu saldırılar üzerine güneye yönelmiş ve Bizans topraklarına girmiştir. Özellikle 1050'de birbiriyle anlaşamayan Peçenek beylerinden önce Belçer oğlu Kegen Tuna'yı geçmiş, Bizans'a sığınarak Hristiyan olmuştur. Kanlı savaştan sonra Kegen'in rakibi Turak, Bizans'a esir düşmüş ve o da Hristiyan olmuştur (Gömeç, 2012, s. 340; Rasonyi, 1983, s.23). Peçenekler, Bizans tarafından, nüfusu seyrekleşen Bulgaristan ve Makedonya'ya kitleler halinde yerleştirilmiştir (Rasonyi, 1983, s.23). Manov (2001, s. 6) ise Peçenekler arasında kavga çıktığını ve ordunun ikiye ayrıldığını belirtmektedir. 80 bin kişiden oluşan birinci bölüm, önderleri Turak/Tirah Han'ın yönetiminde kalmış; 20 bin kişilik ikinci bölüm ise Bizans kaynaklarına göre, Bizans uyruğuna kabul edilmiş, Hristiyan olup Dobruca'ya yerleşme hakkı kazanmıştır. Bizans hâkimiyetindeki Peçenekler, birkaç defa başkaldırmalarına rağmen başarılı olamamışlar ve 29 Nisan 1091'de yapılan Lebunium Savaşı'nda Bizans'ın yardımına gelen Kuman Türklerinin yardımıyla Peçenek ordusu neredeyse son ferdine kadar ortadan kaldırılmıştır. Askeri bir niteliği kalmayan Peçenek toplulukları ise Balkanların değişik yörelerine dağıtılmıştır (Karatay, 2004, s. 57; Argunşah, 2002, s.233). Kuzeyde Rus sınırında kalan Peçenek topluluğu 1122 yılında Balkanlara gelerek yaptıkları yağmalarla 50 yıl boyunca Bizans'ı meşgul etmiş, ancak sonunda Manuel Komnenos tarafından ortadan kaldırılmıştır (Yücel, 2002, s. 724).

### **2.3.2. Uzlar**

Peçeneklerin ortadan kaldırılması bölgedeki Türk varlığının sona ermesi anlamına gelmemiştir. Rus kaynaklarında Tork, Bizans kaynaklarında ise Uz olarak geçen Oğuzlardan büyük bir küme XI. yüzyılın ortalarından itibaren Karadeniz'in kuzeyindeki topraklarda görülmüştür (Sümer, 1967, 59). Aslında Uzların bu topraklara geliş süreci 860-870 yılları



arasında Peçenekleri Volga nehrinin ötesine atıp bu bölgeyi işgal etmesiyle başlamıştır (Argunşah, 2002, s.233).

1036 yılına doğru Kumanlarca kovalanan Uzlar, Volga ve Don ırmakları arasına yönelmişler, buralarda Peçeneklerle karşılaşmışlardır (Manov, 2001, s. 6). 1055 yılında Kumanlarca kovalanan Uzlar, Preslav Rus Beyliğine yönelmiş (Acaroğlu, 1999, s. 456; Manov, 2001, s. 6), 1060'da Rus prensleri, Uzlar üzerine büyük bir sefer yapmış; onların bu hücumuna karşı durma cesaretini gösteremeyen Uzlar, Tuna istikametinde çekip gitmişlerdir. 1064-1065 yılında Tuna'yı geçen Oğuzlar, birçok kola ayrılarak Balkanlarda geniş bir istila hareketinde bulunmuşlar, Trakya, Makedonya ve Selanik bölgelerini yağmalamışlardır (Sümer, 1967,s. 59). Fakat bu Uz hareketi kendileri için tam bir felakete sonuçlanmıştır. Uzlar öteden beri en amansız düşmanları olan ve hâlihazırda Bizans'ın hizmetine giren Peçeneklerin ve yerli halkın saldırılarına uğrayarak kitleler halinde öldürüldükleri gibi, hastalıktan dolayı da çok sayıda kayıp vermişlerdir (Sümer, 1967, 59; Kurat, 1992, s. 66). Bu felaketten kurtulabilen Uzların bir bölümü ise Bizans uyuğuna geçmeyi kabul etmiş, başka bir bölümü de geri dönerek Rus sınırları üzerinde yerleşmiştir. Ancak 1080 yılında Rus Prensi Vladimir Monomah, bunları tamamen yok etmiş ve Uz siyasal egemenliğine son vermiştir. Deli-orman bölgesinde yaşayan İlk-Bulgarlar, Peçenekler ve çeşitli Türk kavimleri arasına serpilmiştir. Bunlardan ayrı üçüncü bölüm ise Kara-kalpık adıyla Rus uyuğuna geçerek oralarda sınır bekçiliği yapmaya ve Kala-uz diye anılmaya başlayan Uz Türkleri, 1224 yılında göçe zorlanarak Peçeneklerin ve İlk-Bulgarların yaşamakta oldukları Dobruca'ya gelip yerleşmişlerdir (Manov, 2001, s. 7,8).

### **2.3.3. Kumanlar**

Bölge tarihinin şekillenmesinde ve Gagauzların oluşum sürecinde bir diğer önemli Türk kavmi de Bizanslılar ve Latinlerin "Kumanos, Cumanus, Komani, Skitoi (iskit)", Rusların "Polovtsi, Polovets, Kıpçaki", Almanlar ve diğer Batılı milletlerin "Walwen, Falben, Falava, Valani, Pallidi", Macarların "Kun" (Yücel, 2002a, s. 420; Rasonyi, 1983, s. 28, Mehmet, 2015, s.889) dedikleri; Doğu kaynaklarında ise Kıpçak (Kıfçak), İmek (Yemek) ve Kimek adlarıyla geçen Kumanlardır.

İrtiş-Talas sahasında yaşarken 916 yılında Çin'in kuzeyinde oluşan Kıtay Devleti'nin etkisiyle batıya doğru göç etmek zorunda kalan Kuman-Kıpçaklar, Peçenekler ve Uzlardan

boşalan yerleri işgal ederek Kuzey Kafkaslara, Kuban boyuna ve Aşağı Don boyuna ve oradan da Dnepr (Özü) istikametine gitmişlerdir (Kurat, 1992, s. 72,73).

Kuman-Kıpçaklar, 1061 yılından itibaren Rus bozkırlarını ele geçirmeye başlamıştır. Kiev Yıllıkları'nda 1061 ile 1210 yılları arasında Rus topraklarına yapılmış küçük akın ve talanlar dışında en az elli büyük akından söz edilmektedir (Roux, 2008, s. 215). 1078'de Bizans'a isyan eden Peçeneklerle birlikte Edirne'yi kuşatmış, bu tarihten itibaren 1083-1096 ve 1109-1114 yıllarında Bizans'a karşı akınlar yapmışlardır. 1080'lerde Don-Dinyestr havzaları başta olmak üzere Balkaş gölü-Talas yöresinden Tuna ağzına kadar oldukça geniş bir coğrafyadan oluşan Kıpçak ülkesi, her birinde Kıpçak başbuğların olduğu Orta Asya, İtil-Yayık, Don-Donets, Aşağı Dinyepr ve Tuna adlı beş bölgeye ayrılmış (Yücel, 2002a, s. 420) ve bu geniş topraklarda bir buçuk asır hüküm sürmüşlerdir (Günay, 2007, s. 177).

1124 yılında Rus ve Kumanlardan oluşan ortak ordunun Moğollar tarafında yok edilmesiyle Kumanlar, Bizans İmparatorluğuna göç etmek zorunda kalmıştır. Bunlardan bir bölümü Uz Türkleriyle birleşmiş, ikinci bir bölümü de İlk-Bulgarlara ve Müslüman Peçeneklere (Gacallar) karışmış, en büyük olan üçüncü bölümü ise Trakya ve Makedonya'ya inerek oralarda Bizanslıların kendilerine verdikleri topraklara yerleşmiştir (Acaroğlu, 1999, s. 457, 458; Manov, 2001, s. 8).

#### **2.3.4. Selçuklu Türkleri**

XI.-XII. yüzyıla kadar Karadeniz'in kuzeyinden gelen Peçenek, Oğuz ve Kıpçak Türkleri tarafından yurt edinilen Balkan topraklarına XIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu kez Anadolu Selçuklu Sultanı II. İzzettin Keykavus ile gelen Selçuklu Türkleri yerleşmiş (Argunşah, 2002, s. 233, 234) ve böylece Gagauz tarihinin önemli bir safhası başlamıştır.

Selçuklu Sultanı Gıyaseddin Keyhüsrev öldüğü zaman geride on bir yaşında İzzettin Keykavus, dokuz yaşında Rükneddin Kılıç Arslan ve yedi yaşında Alaeddin Keykubad olmak üzere üç oğlu kalmıştı. Keykavus'un annesi Konyalı bir Hristiyan kızı olan Berduliye Hatun'dur. Sultan Gıyaseddin Keyhüsrev, veliht olarak Gürcü Hatun'dan doğma Alaeddin Keykubad'ı göstermiş idiyse de devlet ileri gelenleri Türk örfü gereği en büyük şehzade İzzettin Keykavus'u Selçuklu tahtına çıkardılar (Merçil, 2013, s. 141, Turan, 1999, s. 458,459).

II. İzzettin Keykavus'un tahta çıkmasıyla devlet işleri bir müddet düzene girmiştir. Ancak siyasi ihtiras ve rekabetler mevcut ahengin bozulmasına neden olmuştur (Turan, 1999, s. 459). Selçuklu sultanları arasındaki taht mücadelesi ve Anadolu'da artan Moğol baskısı karşısında 1262 yılında Selçuklu Sultanı II. İzzettin Keykavus, anası, karısı, çocukları, Hristiyan dayıları (Kir Hâye ve Kir Kedîd), yakın emirleri ve hazinesiyle birlikte önce Antalya'ya, oradan da gemilerle Latinlerden henüz geri alınan İstanbul'a geçmiştir (Sevim ve Yücel, 1989, s.180; Atçeken ve Bedirhan, 2004, s 226; Turan, 1999, s. 497).

Böylece on bir yaşında tahta çıkan, üç yıl yalnız başına, dört yıl iki kardeşiyle, sonra iki yıl yine tek başına saltanat süren, iki kere de kardeşleriyle ülkeyi paylaşmak suretiyle hükümdarlık yapan Selçuklu Sultanı II. İzzettin Keykavus, on altı yıllık mücadeleli bir hayat geçirdikten sonra, yirmi yedi yaşında İstanbul'a gelip Bizans'a sığınarak gurbet hayatına adım atmıştır (Ocak, 2002, s. 26).

II. İzzettin Keykavus'un Bizans'a geçmesinde iki önemli sebep ortaya atılmıştır. Birincisi Bizans İmparatoru Mihael Paleologos ile Keykavus arasındaki dostluk veya akrabalık; ikincisi ise siyasi nedendir.

Birinci nedene göre, II. İzzettin Keykavus, Bizans İmparatoru Mihael Paleologos'u düştüğü zor durumdan kurtarmış ve onun İznik tahtına geçmesini ve İstanbul'u ele geçirmesini sağlamıştır. Buradan kaynaklanan dostlukla birlikte Keykavus ve Bizans İmparatoru arasında akrabalık ilişkisinin de mevcut olduğu Yazıcıoğlu Ali tarafından belirtilmiştir. Ona göre, Keykavus'un annesi, imparatorun kardeşi (Zachariadou, 2007, s.247) ya da yakın akrabasıdır. Bu sebeplerle kendisine sığınan Selçuklu sultanını çok yüksek bir itibarla misafir etmiş, onun İstanbul'da istediği gibi yaşamasına, muhafızlarla dolaşmasına ve hükümdarlara mahsus "kırmızı potinler" giymesine izin vermiş, zevk ve eğlenceli bir hayat sürmesini sağlamıştır. İmparator, Keykavus'un tahtına sahip olması için askeri bir yardım yapmayı da vadedmiştir (Turan, 1999, s.497; Ocak, 2002, s. 26, 27).

Keykavus'un Bizans'a sığınmasındaki ikinci neden de siyasi nedendir. Buna göre de II. İzzettin Keykavus Hristiyan olan amcalarının etkisinde kalmıştır. Hükümdar ailesinden bir erkeğin, siyasal nedenlerle başka bir ülkeye sığınma ihtiyacı duyduğunda Şam ya da Isfahan yerine Konstantinopolis'e sığınması (Roux, 2008, s. 249) siyasi neden olarak aktarılmıştır.

II. İzzettin Keykavus, bir müddet sonra çok güvendiği iki adamını, Ali Bahadır ve Uğurlu'yu, yanına alarak imparatorun huzuruna çıkmıştır. Sürekli şehir hayatının kendilerini sıkıştırdığını, "Türk taifesi" olarak yaylak ve kışlak hayatına alışık olduklarını, kendilerine kışın

kışlayacak, yazın da yaylayacak bir arazi tahsis edilmesini ve buraya Anadolu'dan kendilerine tabi olan Türkmenleri getirip yerleştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. İmparator Mihail de onlara en uygun yer olarak o sıralar yerleşim yeri olmayan (Gayri meskûn) Dobruca'yı göstermiş ve oraya yerleştirmiştir (Cambazov, 2001, s.157; Ocak, 2002, s. 27). Ancak Demir'in (2011, s. 18) Oğuz-nâme'den aktardığına göre II. İzzeddin Keykavus, Dobruca'ya göçtüğünde burada üç Müslüman şehri, otuz-kırk Türk obası bulunmaktadır. İmparatorun Selçuklu Türklerini Dobruca'ya yerleştirmesinin asıl sebebi ise Tırnova'daki Bulgar çarı Konstantin Tih/Tikh'in emellerine karşı koymak ve Bulgar sınırını emniyet altına almaktır (Cebeci, 2008, s. 32).

Ancak gelişen siyasi olaylar, Keykavus ile Bizans imparatoru Mihael'in arasının bozulmasına neden olmuştur. İlk olarak Altınordu hükümdarı Bereke/Berke Han ile Memlûklü Sultanı Baybars'ın Moğollara karşı bir ittifak yapması (Sevim ve Merçil, 1995, s.478) ve İzzettin Keykavus'un da bu ittifakı desteklemesi sonucu Mihael, İzzettin Keykavus ve mahiyetindekilere çok ağır ve vahşice muamelede bulunmuştur (Turan, 1999, s.499).

Mihael ve Keykavus'un arasının bozulmasının bir diğer nedeni de sarayda yaşanan bir olaydır. Buna göre, Keykavus'un ardından İstanbul'a gelen Ali Bahadır ve sultanın Hristiyan dayısı Kir Kedid'in içki sofrasında yaptıkları sohbetin Kir Kedid tarafından kendisine iletilmesiyle Keykavus'a karşı haince hareketlere girişmiştir. Çünkü bu sohbet esnasında Ali Bahadır sarhoş kafayla Keykavus'un taraftarında büyük artış olduğunu ve bir fırsat bulunursa Keykavus'un imparatoru ortadan kaldırabilecek güce sahip olduğunu söylemişti. Bu sözler ikiyüzlü Kir Kedid tarafından İmparatora yetiştirilmiş (Kayalıoğlu, 2006, s.65), bunun sonucunda Sultan, 1262'de Meriç nehri ağzındaki Enez (Enos) kalesine hapsedilmiştir. Keykavus'un beyleri Emir-i âhur Uğurlu, Ali Bahadır, Emir-i meclis ve diğerleri yakalanıp Ayasofya'ya götürülmüş, patrik ve devlet adamları huzurunda Hristiyanlığı kabule zorlanmışlardır. Hristiyan olanlar kurtulmuş, İslam dininde kalanların gözlerine mil çekilmiş veya öldürülmüştür (Turan, 1999, s.499).

Bereke/Berke Han'ın Keykavus'a ve Bizans imparatoruna gönderdiği Memlûklü elçilerine karşı giriştiği düşmanca muameleler karşısında gönderdiği 20 bin kişilik bir ordu, Balkanlardaki Bizans memleketlerini istila ettiği gibi, II. İzzettin Keykavus ve ailesini hapisten kurtarıp Bereke/Berke Han'a getirdiler. Kendisine Suğdak ve Solhad kentleri dirlik olarak verilen II. İzzettin Keykavus (Sevim ve Merçil, 1995, s.478,479), Kırım'ın Saray şehrinde 14 sene yaşadıktan sonra 1278'de vefat etmiştir (Demir, 2015, s. 185).

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi II. İzzettin Keykavus'la Balkanlara gelen Türklerin bu süreç içinde iki yerleşim yeri olmuştur. Önce Dobruca'ya yerleştirilen Selçuklu Türkleri daha sonra Kırım'a göç etmiş ve burada yaşamışlardır. Selçuklu Türklerinin bu göç hareketinin gerçekleşmesinde önemli bir şahsiyet karşımıza çıkar: Sarı Saltık Gazi.

Bizans İmparatoru'nun Dobruca'ya yerleşme izni çıktıktan sonra Türkmenleri İznik'ten Üsküdar'a ve oradan da Dobruca'ya çıkararak Sarı Saltık'tır. Sarı Saltık, Keykavus'un Kırım'a geçmesinden sonra Dobruca'daki Türkleri Kırım'a aktarmıştır. Keykavus'un vefatından sonra da 1281 yılında Kırım Hanı Nogay'ın izniyle buradaki Türkmenleri tekrar Dobruca'ya nakleden de yine Saltık Gazi'dir (Demir, 2015, s. 184,185).

### **2.3.5. Gagauz Devleti “Uzi Eyalet” ve Osmanlı Dönemi**

Bu zamana kadar yaşanan olaylar Dobruca'nın tamamen bir Türk bölgesi haline gelmesini sağlamıştır. Bizans'ın zayıf, Altın Ordu'nun ise çok uzakta olması nedeniyle Dobruca kontrol altında tutulamıyordu ve bu durum Dobruca'yı bir devlet kurmak için en uygun yer haline getiriyordu. (Argunşah, 2002, s. 234). Aslında 1263'te Dobruca'da Sarı Saltık liderliğinde ilk başlarda resmî olarak Bizans'a bağlı olsa bile gerçekte ayrı ve bağımsız bir devletin varlığından söz etmek mümkündür (Kirioglu'dan aktaran Velez, 2007, s. 107). Daha sonra durumdan yararlanan Dobruca'daki Hristiyan Türkler, Kuman adı taşıyan Balık önderliğinde 1365 yılında ilk Gagauz Devleti'ni kurarlar. Bu devletin sınırları Tuna deltasından Emine Burnu'na kadar uzanmaktaydı. İlk başkenti ise Kalliakra'dır. 1368'de başkent Varna olmuş; Balık'tan sonra devletin başına Slav adı taşıyan kardeşi Dobrotiç geçmiştir (Özkan, 1996, s.21, Onofrey, 2008, s. 116). Dobrotiç bir yıl İstanbul'da kalmış, Bizans imparatoru ile akrabalık kurmuş, 1359'da Kuzey Dobruca'yı (Kavarna) işgal ederek burada ilk müstakil devleti kurmuştur. Dobruca adı da “Dobrotiç'in ülkesi” anlamıyla onun adından ortaya çıkmıştır (Karpat, 1994, s.483; Çakır, 2007, s.69).

Dobrotiç'in ölümünden sonra Yanko yönetimi devralmış ve siyasi gelişmeler sonunda I. Murad'ın vasiliğini kabul etmiştir (Onofrey, 2008, s. 116). 1393'te Yıldırım Bayezid, Dobruca'yı Osmanlı Devleti topraklarına katmıştır. Osmanlılar buraya önceleri “Uzi Eyaleti” daha sonra ise “Uzi Sancağı” demiştir (Tanasoğlu, 2002, s. 247). XV. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar Osmanlı kaynakları Gagauzlar hakkında bilgi vermemektedir. Tahrir defterlerinde “gayrimüslim” hanesine kaydedilmişler ve sonradan Bulgar, Rum hatta Rus olarak adlandırılmışlardır (Karpat, 1996, s. 289). Osmanlı Devletinin sınırları içindeki

Dobruca'yla ilgili olan ve ayrı ayrı kazaların etnik birleşimini gösteren ilk Bulgarca istatistikte Bulgar, Türk, Ulah, Tatar, Lipovyan, Kazak, Çingene, Yunan, Ermeni, Yahudi gibi halkların varlıklarından bahsedilirken Gagauz sözcüğü ne bir ad olarak, ne de bir halk olarak istatistikte yer almamaktadır (Gradeşliev, 1997, s. 53).

### 2.3.6. Gagauz Türklerinin Göçleri

XVIII. yüzyılın sonu ve XIX. yüzyılın başları Gagauz tarihi açısından oldukça önemlidir. Özellikle tebaası oldukları Osmanlıların Ruslarla sürekli mücadele halinde olması ve bölgedeki güç dengesinin sürekli değişmesi, onların da yaşamını derinden etkilemiştir.

Gagauzların Tuna'yı geçerek Bucak'a göç etmesi 1765-1812 yılları arasında gerçekleşmiştir. Göçlerin gerçekleşme nedenleri arasında devlet görevlilerinin ve yerel toprak ağalarının baskıları ile artan eşkıyalık olayları gösterilmektedir (Cebeci, 2008, s. 35). Gagauzlar Moldova'da ilk olarak 1770 yılında Çadır ve Orak köylerini kurmuşlar ve dağınık olarak yaşamışlardır (Özkan, 2007, s. 84; Güngör ve Argunşah, 1993, s. 21).

Bu tarihler arasında iki büyük göç dalgası olmuştur. İlki 1787-1791 yılları arasında gerçekleşmiştir. Bu göç dalgasının yaşanmasında 1768-1774 yıllarında Rusya ile yapılan ve Osmanlı İmparatorluğu'nun bozgunuyla sonuçlanan savaşı bitiren **Küçük Kaynarca Antlaşması**nın etkisi büyüktür. Antlaşmaya göre, İstanbul'da bir Rus Ortodoks Kilisesi kuruldu ve buradaki Ortodokslar üzerinde Rusya'nın koruması (himayesi) tesis edildi. Himaye hakkı daha sonraki yıllarda Balkan Ortodokslarına ve ardından tüm imparatorluk Ortodokslarına doğru yaygınlaştırıldı. Antlaşmaya göre, savaş süresince Rus ordularıyla iş birliği yapmış olan Eflak ve Boğdan Romenlerine genel af uygulanacak, mülk ve görevleri geri verilecek, Hristiyan dininin gereklerinin yerine getirilmesine hiçbir şekilde engel olunmayacak, yeni kiliseler yapılmasına ve var olanların tadilatına müsaade edilecek, iki yıl boyunca bu iki prenslikten hiçbir vergi alınmayacaktır (Sancaktar, 2011, s. 31). Böylece antlaşma ile Ruslar, Ortodoksların hamiliğini üstlenmişlerdir. Moldova boyarları, Osmanlıdan Rusların aldıkları bu topraklara göç eden Gagauzlara iş vererek topraklarında yerleşmelerine yardımcı olmuşlarsa da, ağır şartlarda boğaz tokluğuna çalıştırıp sömürmüşlerdir (Cebeci, 2008, 35). Gagauzlar, bu tarihler arasında İzmail, Kiliya, Ender, Akkerman kalelerinde, Kişinev ve Ren şehirlerinde, Budjak'ta (Bucak) Nogaylarla beraber Tatarların çiftliklerinde ve kışlaklarında Moldovyalı boyarların topraklarına yerleşmişlerdir (Radova, 2004, s. 32).

Gagauzların ikinci büyük göç hareketi 1806-1812 yıllarında olmuştur (Radova, 2004, s. 32). Osmanlı- Rus Savaşları sonunda 28 Mayıs 1812'de imzalanan **Bükreş Barış Antlaşması**'yla Besarabya Rusya'ya kalmıştır. Bu antlaşma gereğince Besarabya içinde bulunan Bucak'taki Müslüman halk (Radova bunların Nogaylar olduğunu belirtmektedir.) tamamıyla buradan çıkarılarak güneye Dobruca'ya veya Kuzey Kafkaslara sürülmüşlerdir. Onlardan boşalan köylere ise Dobruca'dan gelen Gagauzlar ve Bulgarlar yerleştirilmiştir (Radova, 2004, s. 32-34). 1812 ile 1830 yılları arasında Düzgünce, Kazayaklı, Baurcı, Tatar-Kıpçak, Vulkanesti, Beşalma, Bolboka, Taşpunar, Çadır, Avdurma, Haydar, Coltay, Tomay, Satılık Hacı, Dimitrovka, Yeniköy, Kiryet, Başköy, Bolgarlika isimli köyler kurulmuştur (Karpas, 1996, s. 289). Küçük bir grup ise 1908-1914 yıllarında Orta Asya ve Kazakistan'a gitmiştir (Ercilasun, 1989, s. 479).

1940-1941 yıllarında Besarabyalı Gagauzların toprakları Sovyetler Birliği topraklarına katılmıştır. 1941-1944 yılları arasında Romanya hâkimiyetinden sonra 1944 yılında tekrar Sovyet idaresine girmiştir (Argunşah, 2002, s. 241). Sovyet idaresi tarafından 1949 yılında Moldova ve Ukrayna'daki Gagauz köyleri Bucak'a taşınmış, Romanya ve Bulgaristan'da yaşayan Gagauzların bir kısmı da buraya yerleştirilmiştir (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 23). Sovyetler Birliği dağılmadan önce 1989 yılında yapılan son nüfus sayımına göre birlik içinde 197.757 Gagauz yaşıyordu. Bunların 153.458'i (%77,6) Moldova'da; 31.967'si Ukrayna'da (%16,2); 12.332'si (%6,2) de birliğin diğer ülkelerinde yaşıyordu (Radova, 2004, s. 128).

### **2.3.7. Gagauz Türklerinin Bağımsızlık Süreci ve Bugünü**

Gagauzların bağımsızlık hareketi Sovyet Birliği dağılmadan önce başlamıştır. Moldova toprakları içinde bulunan Gagauz Türkleri, Moldova'nın Romanya'ya bağlanmasını istemiyordu. Bununla beraber, birlik içinde kendisini göstermeye başlayan milliyetçilik hareketi milletlerin ayaklanmasına neden oldu. Moldova'da kurulan Halk Cephesi'nin baskısıyla ülkede bir dizi yeni kanun çıkarıldı. Bu kanunlar arasında yer alan Moldovacanın resmî dil olması, Latin alfabesine geçilmesi, devlet memurlarına Moldovaca bilme zorunluluğu getirilmesi, Moldovalı olmayanları dolayısıyla da Gagauz Türklerini son derece rahatsız etmiştir. Bu gelişmelere karşı 1987 yılında Komrat'ta 'Gagauz Halkı' adlı bir teşkilat kuruldu. Bu teşkilatın ilk kurucuları arasında Gazeteci Stefan Bulgar, Ressam Dimitri Sevastin ve Mühendis Andrei Bıyıklı bulunmaktadır. Bu halk hareketinin yönlendirmesiyle 12 Kasım 1989'da özerklik bildirisi ilan edildi. Ancak bu bildiri ülkenin

toprak bütünlüğünü tehdit ettiği gerekçesiyle Moldova tarafından reddedilmiştir (Onofrey, 2008, s. 116,117).

Özerklik bildirisini 19 Ağustos 1990'da merkezi Komrat'ta olan Gagauz Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nin ilanı takip etti. Bu durum Sovyet Hükümeti tarafından da desteklendi. Cumhuriyeti ilan eden Komrat grubu; Rusçayı resmî dil olarak benimsediklerini, Sovyetlerin bir parçası olarak kalmayı istediklerini, Romanya'ya katılmayı kesinlikle reddettiklerini ilan ettiler. Buna karşın Kişinev'deki Gagauz grubu ise Romen idaresi zamanındaki serbestliği göz önünde bulundurarak, kültür ve dil özgürlüğünün tanınması şartıyla Romanya hâkimiyetini kabul edeceklerini deklare etmiştir (Karpat, 1996, s. 290).

Birliğin dağılmasından sonra devletler için yeni sınırlar belirlendi. Bu sınırlar doğrultusunda Gagauzların yoğun olarak yaşadığı Besarabya'nın güneyindeki Budjak (Bucak) Moldova'nın; Odessa ise Ukrayna'nın oldu. Böylece Gagauzların %70,3'ü Moldova Cumhuriyeti sınırları içinde; %12,8'i Ukrayna sınırları içinde yer almış oldu (Radova, 2004, s. 128).

Birliğin dağılmasının Gagauzlar için hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarının olduğunu belirtmek gerekir. Daha önce birlik içinde serbest dolaşım hakkı nedeniyle Moldova ve Ukrayna'da yaşayan Gagauzların sosyal, ekonomik, kültürel alışverişleri devam etmiştir. Birlik dağıldıktan sonra ise Gagauzların aralarındaki bağlantı zayıflamış, hatta bugün kopma noktasına gelmiştir. Moldova'daki Gagauzlar devlet olma süreci yaşarken, Ukrayna'daki Gagauzlar yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır.

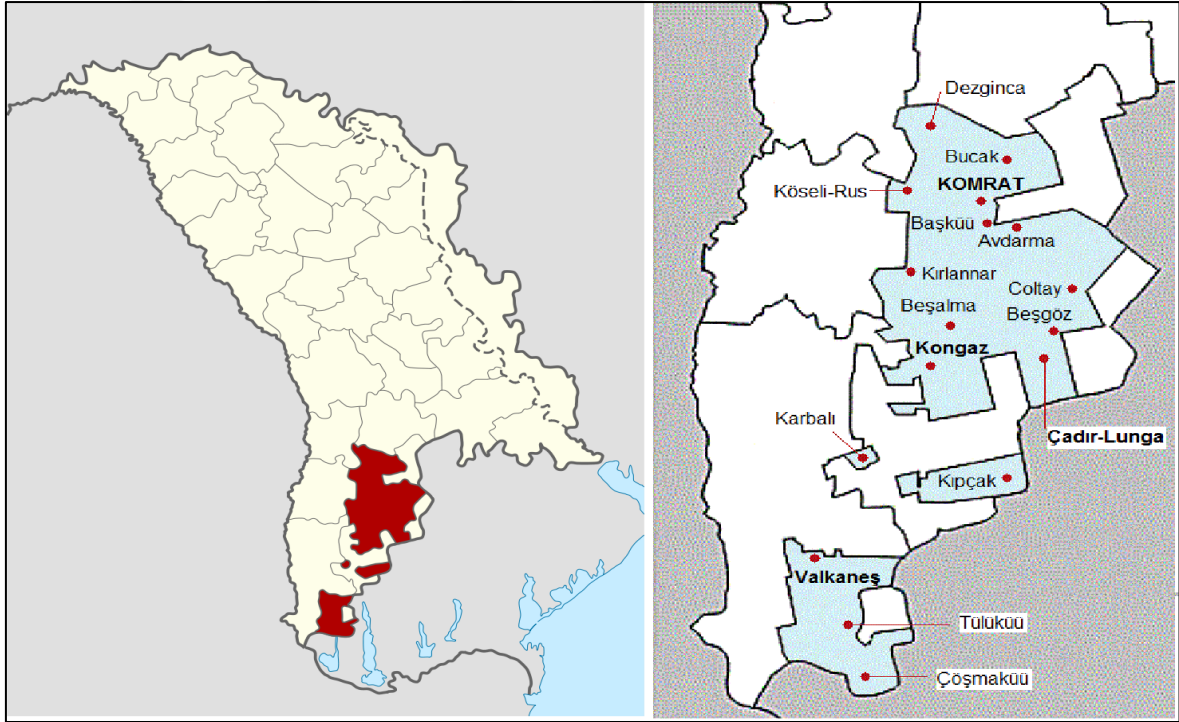
1991 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla birlikte birliği oluşturan 15 cumhuriyet için bağımsızlık dönemi başlamıştır. Bu cumhuriyetlerden biri de Moldova'dır. Moldova, çoğunluğu Moldovalı olmakla birlikte, Rus, Ukraynalı, Gagauz ve Bulgarların oluşturduğu bir devlettir.

Gagauzların toplu olarak yaşadığı Gagauz Yeri toprakları, Moldova Cumhuriyeti Parlamentosu tarafından 23 Aralık 1994 tarihinde kabul edilen "Gagauz Yeri Özel Hukuki Statüsü"ne göre Moldova Cumhuriyeti sınırları içinde özerk bir bölge olarak tanımlanmıştır.





Şekil 1. Moldova Cumhuriyeti

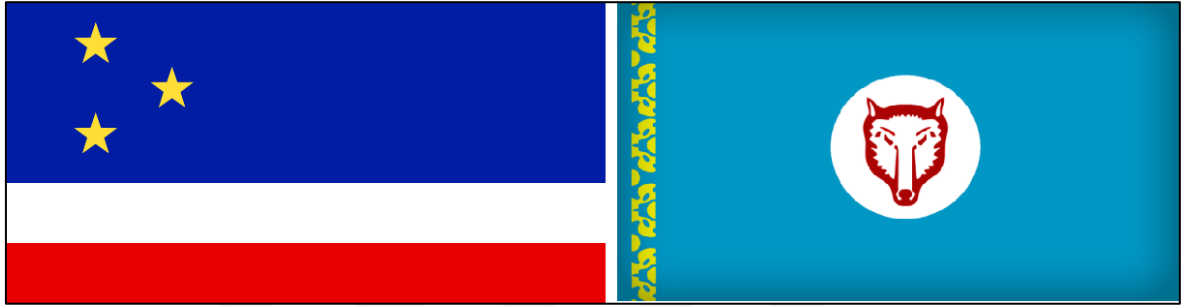


Şekil 2. Moldova Cumhuriyeti ve Gagauz Yeri

Gagauz Yeri Özel Hukuki Statüsünde yer alan kanuna göre (ADEPT, 1994); Gagauz Yeri'nin Moldova içinde özerk bir bölge olduğu; bağımsız olarak kendi nüfusunun, siyasi, ekonomik ve kültürel kalkınma konularında karar verebileceği; Moldova Cumhuriyeti anayasasına aykırı olmamak koşuluyla kendi yasa ve yönetmeliklerini oluşturabileceği; vatandaşlarının Moldova Cumhuriyeti anayasasının tanıdığı tüm hak ve özgürlüklere sahip olduğu kabul edilmiştir. Kanunda Gagauz Yeri'nin resmî dillerinin Moldovaca, Gagauzca ve Rusça olduğu ifadesi yer almış, bölgede var olan diğer dillerin işleyişi de garanti altına

alınmıştır. Ayrıca Gagauz Yeri'nin Moldova hükümeti, kurumları ve kuruluşlarıyla yapacağı yazışmaların Moldovaca ve Rusça olacağı ifadesi kanun maddesinde yer almıştır.

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinin bir resmî bir de millî bayrağı bulunmaktadır. Resmî bayrak mavi, kırmızı ve beyaz zemin üzerine üç sarı yıldızdan meydana gelir. Mavi Türklüğü, beyaz eski Türklerde batıyı ve barışı, kırmızı serbestlik ve özgürlüğü, yıldızlar ise geçmişi, bugünü ve geleceği temsil etmektedir (Onofrey, 2008, s. 121). Millî bayrak ise mavi zemin üzerinde düz bakan bir kurt başından oluşmaktadır.



Şekil 3. Gagauz Yeri resmî ve millî bayrağı

Gagauz Yeri'nin yüzölçümü 1831,5 kilometre karedir. 5 Mart 1995'te yapılan referandumla sınırlar belirlenmiştir. Buna göre Moldova'nın güneyindeki 30 yerleşim yeri Gagauz Yeri'ne dâhil edilmiştir. 28 Mayıs 1995 tarihinde yapılan referandum sonucu Komrat kenti başkent olarak belirlenmiştir.

Gagauz Yeri üç dolaydan (kentten) ve bunlara bağlı köylerden oluşmaktadır:

Komrat dolayının köyleri: Avdarma, Beşalma, Budjak (Bucak), Ruskaya Kiseliya, Kirsova (Başköy), Kongaz, Kongazçık, Kotovskoye (Kırlanlar), Dizgince, Feraponitievka, Çok-Maydan, Sviyetli.

Çadır-Lunga dolayının köyleri: Beşgiöz, Baurçi, Kazayak, Kiriyet-Lunga, Coltay, Tomay, Haydar, Kıpçak.

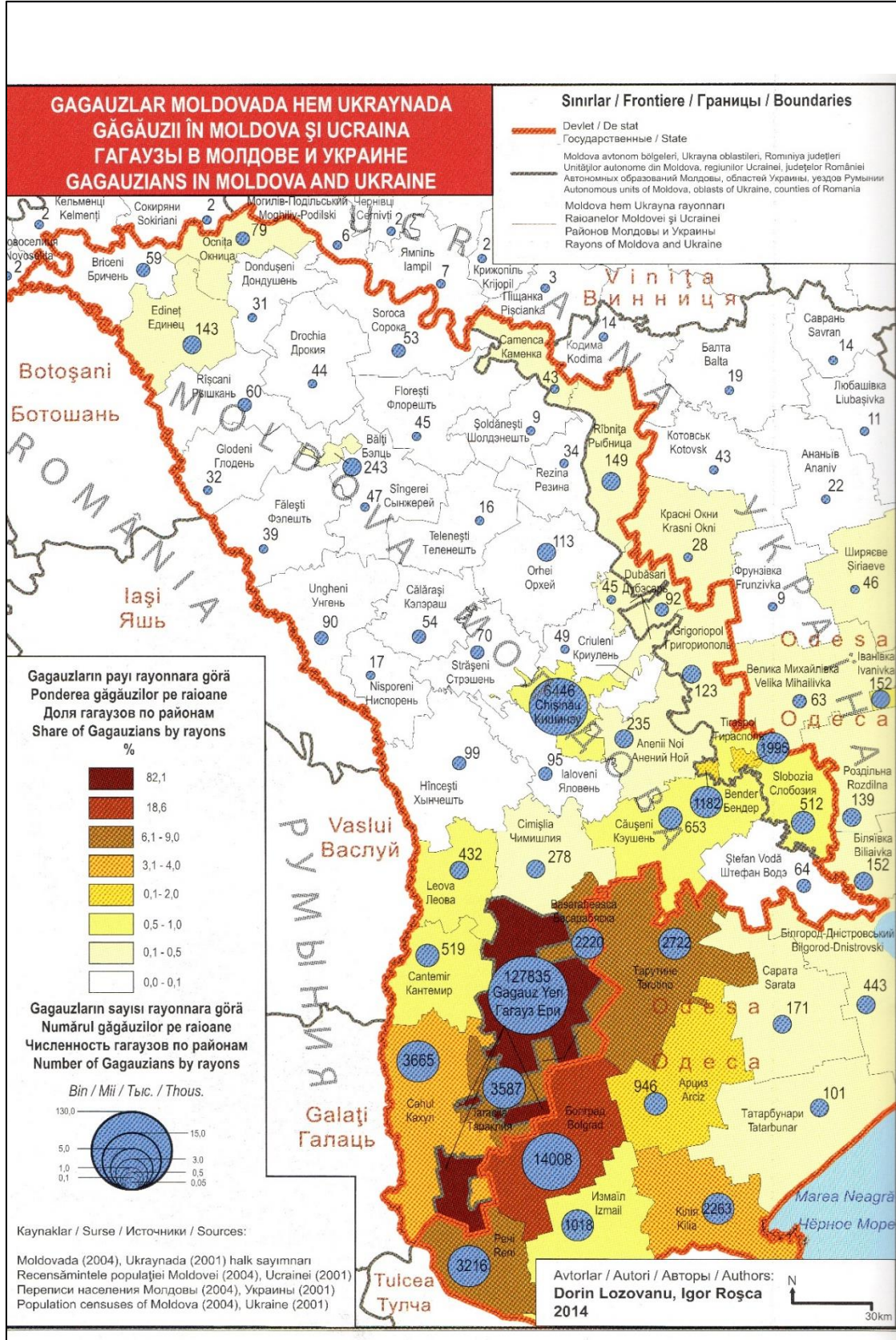
Vulkaneşt dolayının köyleri: Etaliye (Tülü Köyü), Korboliya (Kırbağlı) Çeşme Köyü (Erden vd. 1999, s.13-14, Radova, 2004, s. 129,130).



Şekil 4. Gagauz Yeri'nin yerleşim yerleri

2004 yılında yapılan nüfus sayımına göre Gagauz Yeri'nin toplam nüfusu 155.646'dır. Bunun %82,1' i (127800 kişi) Gagauz; %5,1'i (8000 kişi) Bulgar; %4,8'i (7500 kişi) Moldovalı; %3,8'i (5900 kişi) Rus; %3,2'si (4900 kişi) Ukraynalı ve %1'i de diğer etnik gruplardan oluşmaktadır (Gagauz Avtonom Bölgesi, 2014).

Gagauz Yeri ve civarındaki Gagauz nüfusun dağılımı Harita 4'te verilmiştir.



Şekil 5. Moldova ve civarındaki Gagauz nüfusu. Chiurcciu, V. (2014). Gagauziya (Gagauz Yeri) Avtonom Bölgesi Atlası, Kişinev: Proair.

## 2.4. Türkiye ile Gagauz Türkleri Arasındaki İlişkiler

Ortodoks Hristiyanlığı inancına sahip olan Gagauz Türkleri, bu nitelikleri nedeniyle gerek Osmanlı idaresinin ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgisini çeken bir topluluk değildi (Duman, 2008, s.36). Balkanlarda Osmanlı idaresinin sona ermesinin ardından genç Türkiye Cumhuriyeti ile Gagauz Türkleri arasındaki temasların başlaması 1930'lu yıllara rastlamaktadır (Anzerlioğlu, 2006, s. 31). Mustafa Kemal Atatürk, Balkan devletleriyle daha yakın iş birliği kurmak için 1923 yılından itibaren ağırlığını koymuş, komşu ülkelerle resmî ilişkileri mümkün olan en kısa zamanda yenileyip iyileştirmeyi ve konsolosluklar ile elçilikler açmayı arzu ettiklerini beyan etmiştir (Gnkur.,2006, s. 146). Bu iş birliği isteğinin temel nedeni Balkanlardaki Türk nüfusudur. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra sanayi, tarım, ekonomi, eğitim ve kültür gibi alanlarda ülkesini kalkındırmaya çalışan büyük önder Atatürk, Türkiye dışındaki Türk halklarıyla da yakından ilgilenmiştir. Bu halklar arasında Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan'da yaşayan Gagauzlar da bulunmaktadır. Yabancı devletlerde yaşayan Türk halklarının Türklüğü ayakta tutmalarından dolayı asimile olmalarının engellemesi gerektiğini savunan Atatürk, bu Türk halklarının Türkiye'ye yerleştirilmesini planlamıştır (Zanet, 2013, s. 4). Bu planlamada önemli bir nokta da Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulduğu yıllardaki nüfus sıkıntısıdır. Çünkü Balkan Savaşı'yla başlayan, I. Dünya Savaşı'yla devam eden ve Millî Mücadele ile sonuçlanan on yıllık bir dönemde Anadolu nüfusu 18 milyondan 13 milyona düşmüş, % 30'a yakın bir nüfus kaybı yaşanmıştır (Tekeli, 1990, s. 59'dan aktaran Duman, 2008, s. 24). Buna bir de Avrupa'da hala Anadolu'nun bir Türk yurdu olma özelliği kazanmadığı ve Türkiye'nin gösterildiğinden daha az bir nüfusa sahip olduğu iddiaları (Duman, 2008, s. 25) eklenince, Atatürk'ün Gagauz Türklerine olan ilgisi artmıştır. Bu ilgi doğrultusunda Gagauzların ayakta kalması için, 20 Ağustos 1916 tarihinde dondurulan ve 20 Haziran 1922 tarihinde yeniden başlatılan (Gnkur., 2006, s. 145) Türkiye ve Romanya arasındaki ilişki ve anlaşmalarda Gagauzlar ön planda tutulmuş, onların sosyal, ekonomik ve kültürel olanaklar kazanmaları sağlanmıştır. Bu durum, 1918 ile 1944 yılları arasında Romanya Krallığının egemenliği altında yaşayan, ana dilini sokakta konuşması yasaklanmış ve Romence öğrenmek zorunda bırakılan (Karanfil, 2013b, s. 111) Gagauz Türkleriyle Türkiye arasındaki ilişkilerin başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Türkiye ile Gagauz Türkleri arasındaki ilişkilere yön veren isimlerin başında 25 Mayıs 1931 tarihinde Bükreş'e birinci sınıf elçi olarak tayin edilen Hamdullah Suphi Tanrıöver gelmektedir. Tanrıöver, bilgi, görüş ve isteklerini her fırsatta Atatürk'e ulaştırmıştır.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi'ndeki belgeye (Hariciye Vekâleti, 1932, s. 1-14) göre, Tanrıöver, henüz elçilik görevine atanmadan önce Bükreş Elçiliğine bağlı bulunan Köstence ve Varna konsolosluklarından Gagauzlar hakkında rapor hazırlamalarını ve Dışişleri Bakanlığına göndermelerini istemiştir. Köstence Başkonsolosu M. Rağıp imzasını taşıyan ilgili ilk raporda Gagauzların adı ve kökenine dair Dimitrof, Yrıçek, Oçakof gibi bilim adamlarının görüşlerine ek olarak Gagauz Türklerinin yaşadığı yerler ve nüfusuna da yer verilmiştir. Varna Konsolosluğundan Dışişleri Bakanlığına gönderilen raporda ise Gagauz Türklerinin kökenine dair bilgilere ek olarak ahlak, adet ve din özelliklerine de yer verilmiştir. Tanrıöver, bu raporlarla birlikte kendi gözlem ve görüşlerini harmanlayarak, göreve başlamasından kısa bir süre sonra, 18.01.1932 tarihinde Dışişleri Bakanlığına gönderdiği “Gagavuz Türkleri” başlıklı raporuyla (Hariciye Vekâleti, 1932, s. 15-29) onları Türkiye Cumhuriyeti'nin gündemine almaya başlamıştır. Bu raporun son bölümlerinde Tanrıöver, Gagauz Türkleri hakkındaki hayallerini şöyle yansıtmaktadır:

“... Türk istilasına uğrayan Romanya'da, Sırbistan'da, hatta Müslümanlığa ve birçok muhtelit izdivaçlara rağmen, Arnavutluk'ta, Bosna Hersek'te halkın yerli dilleri mahfuz kalmıştır. Ve Türk idaresi hiçbir yerde mahalli dilleri kaldırmaya ne tevessül etmiş ne de buna muvaffak olmuştur. O halde Gagavuzların Türk olduğunu kabul etmek en iptidai akıl ve mantık işidir. Eğer Türk milliyetperverliği, eski Rumeli'nin koskoca bir parçasında asırlardan beri ana dillerini sadakatle muhafaza eden bu iyi ahlak sahibi, sağlam ve güzel Türk halkı ile alakadar olmaya başlar ve bunlara tarihi hakikati telkin ile kendilerini Türk camiasına davet ederek başka milletlerin arasında büsbütün eriyip kaybolmalarına mani olursa ve nihayet ümit ve temenni ettiğim üzere Anadolu'nun kapılarını Türk ırkının bu öz evladına açar ve eski maruf tesamuhuna göre onlara dini hürriyetleriyle beraber yer ve yurt gösterilirse, boş olan Anadolu kendisine sadakatle ve merbut kalacağı muhakkak olan yepyeni bir kuvvet kazanır.” (Hariciye Vekâleti, 1932, s. 28)

Gagauz Türklerini Anadolu'ya getirmeyi düşünen Tanrıöver, onların da Anadolu'ya gelme konusunda istekli olduklarını hazırladığı raporda Gagauz gençleriyle yaptığı sohbetlerle dile getirmektedir:

“... Evet hakkın var, bizim dilimize Gagavuzca da derler, Türkçe de derler.  
Hislerini yoklamak istedim. Sana bir şey soracağım, doğru cevap ver:  
-Eğer Türkiye kapılarını açarsa ve sizi içeri almak isterse gider misin?  
-Bir şey soracağım dedin sanki bu da laf mı? Devlet bizi çağırırsa biz burada niçin sürüneceğiz.  
İki üç gün sonra çarşıda gezerken Kastamonu havalisinde pek çok tesadüf edilen kırmızı saçlı, kırmızı bıyıklı Türkleri hatırlatır bir adam selam vererek yanıma geldi, selam verdi:  
-Negro Voda sokağında bir Türk paşası oturuyormuş, o sen misin? dedi.  
-Hayır dedim, bizde yalnız askerler paşa olur, ben asker değilim, Türkiye Elçisiyim.

Gülerek dedi ki:

-Elçi olduktan sonra elbet paşa da olursun.

Bu esnada dikkatimi celbeden bir hadise cereyan etti. Dükkânının kapısı önünde duran bir eczacı, Romence, hiddetli bir tavır ile benimle konuşan adama bağırdı. Bu daha yüksek bir sesle cevap verdi. Merak ederek:

-Ne var ne için bağıriyorsunuz, dedim.

-Seninle Türkçe konuşuyorum deye kızdı. Eyi karşıladım. Bereket bizim orada devletimiz var, babamız var, siz olmasanız bunlar bizi ayakaltında ezerler, ne vakit bizi toplayıp kaldıracaksınız?" (Hariciye Vekâleti, 1932, s. 18,19)

Tanrıöver, bu gibi örneklerin tüm Gagauz halkını bağlamayacağını ancak genel görüşün bu yönde olduğunu, hatta Gagauz köylerinin Köstence Konsolosluğuna başvurarak Anadolu'ya nakledilmek istediklerini belirtmektedir (Hariciye Vekâleti, 1932, s. 19).

Hamdullah Suphi Tanrıöver, bir yandan Gagauzlarla ilgili tahkikat yaparken bir yandan da onlar için çalışmaya devam etmiştir. Bükreş'teki Büyükelçiliğin kapılarını Gagauz Türklerine sonuna kadar açmış, sefaret çalışanlarını Gagauz Türklerinden seçmiştir (Bulgar, 2010, s. 43). Ancak onun en önemli çalışmaları eğitim alanında olmuştur. Hamdullah Suphi, yakın zamana kadar yaşadıkları arazide bir millileştirme siyasetinin olmaması dolayısıyla Türklüklerini muhafaza eden Gagauzların, bir asır süresince ortaya çıkan yeni tedbirler sonunda erime ve dağılma tehlikesiyle yüz yüze olduğunu belirtmekte ve bunun da eğitim yoluyla yapıldığını ifade etmektedir. Bulgar, Romen ve Yunan okullarında bu dilleri öğrenen Gagauzların yok olmasını engellemenin temel yolu Türkçe eğitimi hareketinin başlatılmasıdır (Anzerlioğlu, 2006, s. 38). Romen hükümetiyle iyi ilişkiler içinde olan Tanrıöver, yirmi altı Gagauz köy ve kasabasında Türkçe öğretim yapan okul açtırmıştır. Bu okullara *Müslüman Mecidiye Semineri* mezunlarından öğretmenler tayin ettiren Tanrıöver, okutulacak kitapları da Türkiye'den getirtir (Argunşah H, 2001, s. 142,143; Hariciye Vekâleti, 1935, s.1-3). Ayrıca, 40'a yakın Gagauz gencinin Türkiye'ye gönderilerek çeşitli okullarda ve üniversitelerde okumalarına imkân tanınmıştır. Bu dönemde Türkiye'ye giden ve buradaki orta ve yüksekokullara devam eden Gagauz gençlerinin bir kısmı daha sonraki yıllarda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına geçerek geri dönmemiştir (Argunşah H, 2001, s. 142,143, Anzerlioğlu, 2006, s. 32; Yavuz, 2010, s. 182; Zanet, 2013, s. 4,5).

Tanrıöver'in uğraş verdiği bir diğer mesele Gagauzların Anadolu'ya göçüdür. 93 Harbi'nden sonra başlayan ve kimi zaman kitlesel nitelik kazanan Romanya'dan Türkiye'ye yönelik göçler, Cumhuriyet Dönemi'nde de sürmüştür. 1923–1933 ve 1934–1938 dönemleri olmak üzere iki ayrı kesitte incelenebilecek olan bu göçler neticesinde yüz binin üzerinde Türk, Anadolu'ya göç etmiştir. Balkanlarda etnik kimliğin en önemli belirleyicisi, öncelikle ırk ya

da dil değil, dindir. Türkiye'nin, eski Osmanlı tebaası olan Müslümanları (Boşnak, Arnavut ve Pomakları) Türk olarak kabul etmesi ve onların özgürce Türkiye'ye gelip yerleşmelerine imkân tanınması, burada dinsel kimliğin bir kriter olarak kabul edildiğini göstermektedir. Çünkü Hristiyanlığın Ortodoks Mezhebine mensup olan Gagauz Türklerine aynı hak tanınmamıştır. (Gökdağ, 2012, s. 5). Sonuç olarak, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti tarafından her iki dönemde de sadece Müslüman Türklerin göçüne izin verilirken, önemli bir nüfusa sahip Hristiyan Gagauz Türklerinin göçüne ise soğuk bakılmış, bu husustaki talepleri geri çevrilmiştir (Duman, 2008, s. 23).

Oysaki Tanrıöver, Gagauz Türklerinin Marmara Havzasına yerleştirilmesini planlıyordu. Şayet II. Dünya Savaşı çıkmasaydı Gagauzların Türkiye'ye göçü belki de büyük ölçüde çözümlenmiş olacaktı. Fakat II. Dünya Savaşının çıkması üzerine Besarabya 1940'da, Dobruca da 1944'te Kızılordu birlikleri tarafından işgal edilmiş ve böylece Tanrıöver'in bütün hayalleri yıkılmıştır (Yavuz, 2010, s.182,183; Argunşah H, 2001, s. 143). Benzer olarak Çobanoğlu da, Atatürk'ün Gagauzları köy köy, kiliseleriyle birlikte Bursa tarafına yerleştirmeyi planladığını, ancak savaşın başlaması, Atatürk'ün rahmetli olması ve arkasından İnönü'nün gelmesi nedeniyle bunun unutulduğunu vurgulamaktadır (Çobanoğlu, 2008, s. 17).

II. Dünya Savaşı sonrasında dünya yeniden kurulurken Moldova, Romanya'dan ayrılarak Sovyet topraklarına katılır. Dünya gibi Türkiye de değişmeye başlamıştır. Atatürk ebediyete göçmüş, Türkiye dışındaki Türklerden bahsetmek artık tehlikeli bir iş haline gelmiştir. Böylece diğer dış Türkler gibi Gagauzlar da Türkiye'nin gündeminden silinmiştir (Özkan, 2002a, s. 66). Böylece Gagauz Türkleri ile Türkiye arasında 1990'lı yıllara kadar sürecek olan karanlık dönem başlamıştır.

Gagauz Yeri'nin özerk bölge uğraşları içinde olduğu 1990'lı yıllarda Türkiye ile ilişkilerinin de arttığı görülmektedir. Gagauzların bağımsızlık mücadelesine Sovyetlerin ve Moldovalıların bakışı Gagauzlar arasında hayal kırıklığı yaratmış, gözlerin Ankara'ya çevrilmesine neden olmuştur (Başdoğan, 2002, s. 70).

Türkiye Cumhurbaşkanı Turgut Özal, 16 Mart 1991'de Moskova'ya tarihî bir ziyaret gerçekleştirmiştir. Bu ziyaretle birlikte hemen hemen 50 yıl ara verilen Türkiye ve Gagauzlar arasındaki ilişkiler de yeniden canlanmaya başlamıştır. Bu ziyarette Özal ile görüşen Gagauz Cumhurbaşkanı Stepan Topal, 1990'da ilan ettikleri cumhuriyeti, Türkiye'nin desteklemesini istemiştir (Webster, 2007, s. 249). Bu ziyaret sonrasında 1991 yılının haziran



ayı içinde Türk Dünyası Vakfı'nın davetlisi olarak İstanbul'a gelen Stepan Topal, Süleymaniye Kültür Merkezinde düzenlediği toplantıda, Gagauzların özbeöz Türk boylarından biri olduklarını, Türkçe konuştuklarını, Türkiye Cumhuriyeti ile kültürel ve sosyal alanlarda temasta bulunma istediklerini şöyle sıralamıştır (Başdoğan, 2002, s. 70,71):

1. İstanbul ile Komrat şehirleri arasında hava bağlantısı kurulması,
2. Türkiye televizyonunun Gagauzlar tarafından seyredilebilmesi,
3. Türkçe öğretimi ve özelleştirme için iş birliğine gidilmesi,
4. Hastane ve üniversite kurulmasına yardımcı olunması,
5. Ekonomide ve altyapı sorunlarının çözümlerinde destek ve yardımcı olunması,
6. Bütün bu isteklerin yerine getirilebilmesi için bir Türk-Gagauz dostluk derneğinin kurulması gerektiğini belirtmiştir.

Moskova Ziyareti sonrasında Türkiye, bölgedeki etkisini arttırmaya başlamış ve bu etki üç aşamada kendini göstermiştir. İlk olarak Türkiye, bölgeyle ilgili stratejik bir plan oluşturmuştur. Daha sonra bölgedeki Türk halklarını özellikle de Gagauzları yönetmek için yardım faaliyetleri başlatmıştır. Üçüncü olarak da Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel 1994 yazında Moldova'yı ziyaret etmiş ve Türkiye'nin bu bölgede üstlendiği rol zirve yapmıştır (Webster, 2007, s. 250). Bu ziyarette Moldova Cumhurbaşkanıyla birlikte Gagauz Yeri'ne gidip Çadır-Lunga kasabasında Gagauz liderleriyle görüşmüştür. Moldova-Gagauz Yeri-Türkiye arasındaki üçlü görüşme Gagauzlar açısından büyük önem taşımıştır. Özerklik mücadelesi içinde Türkiye'den gelen bu destek, uluslararası alanda Gagauzların saygınlığını arttırmış, aynı zamanda onların Türk kimliğine daha sıkı sarılmalarını sağlamıştır (Velev, 2007, s. 134). Nihayetinde "Gagauz Yeri" kanun tasarısı 23 Aralık 1994'te Moldova Parlamentosu tarafından kabul edilmiş ve Moldova Cumhurbaşkanı Mirça Snegur tarafından 13 Ocak 1995 tarihinde imzalanıp yayımlanmıştır (Velev, 2007, s. 135). Böylece Türkiye'nin de desteğiyle Gagauz Yeri, Moldova'ya bağlı özerk bölge olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Türkiye bir yandan Gagauzların politik ve siyasi problemlerini çözmeye çalışırken diğer yandan ekonomik, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarına da yardımda bulunmuştur. Türkiye'nin yurtdışındaki faaliyetlerini düzenleyen TİKA aracılığıyla 1993-2013 yılları arasında Gagauz Yeri'nde tamamlanan projeler şunlardır (TİKA, 2013, s. 1-35):

1. 1999 yılında Türkiye ve Moldova Cumhuriyeti arasındaki protokolle açılan ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren *Kongaz Süleyman Demirel Türk-Moldova Lisesine* teknik destek sağlanmıştır.
2. Başkent Komrat'ta TİKA tarafından 1998 yılında açılan Atatürk Kütüphanesi, Gagauz halkına ve üniversite öğrencilerine hizmet vermektedir. TİKA, kütüphanenin kitap ihtiyacını karşılamıştır. Burada Gagauz dilinin tanıtılmasının yanı sıra çeşitli seminer, toplantı ve sanatsal etkinliklere de ev sahipliği yapılmaktadır.
3. Gagauz Yeri Özerk Bölgesinin en önemli sorunlarından olan su problemi, TİKA'nın destekleriyle çözüme kavuşturulmuştur. Bölgenin en büyük ikinci şehri olan Çadır-Lunga'da gerçekleştirilen projeye şehrin içme suyu şebekesi, arıtma istasyonu ve su pompaları yenilenmiştir. Projeye şehirdeki bütün evlerin şebeke bağlantıları yapılarak kullanımına hazır hale getirilmiştir. Kıpçak köyündeki su kuyuları da yeniden inşa edilmiştir.
4. Komrat şehrinde bulunan *Gagauziya Başkanlık Komitesi* ve *Gagauziya Halk Topluğu İdare Binası*'nın giriş, koridorlar, merdivenler ve halk meclisi toplantı salonu ile Başkanlık makamı gibi temsilde ön planda görünen alanlarının geniş çaplı bakım ve onarımı yapılmıştır.
5. *Gagauz Radyo Televizyon Kurumu*'nun (GRT) kurulması ve tüm teknik donanımların sağlanmasıyla birlikte, bunların zaman içinde ihtiyaç duyduğu modernleştirilme çalışmaları yapılmıştır.
6. Çadır-Lunga kasabasında 1960'dan bu yana onarım görmeyen *Çadır-Lunga Şehir Stadyumu* yenilenmiştir.
7. Gagauz Türkçesi ile ilgili ilk önemli gazete 1988'den beri yayınlanan *Ana Sözü*'dür. Onu 1994'ten beri çıkan *Gagauz Sözü* gazetesi, 1996'dan beri çıkan *Saba Yıldızi* dergisi takip etmektedir. Bu üç yayın organı da TİKA tarafından desteklenmektedir (Özkan, 2002a, s. 68).
8. Komrat Şehir Konseyi tarafından 1972 yılında kurulan ve o tarihten bu yana ciddi bir onarım görmemiş olan *Komrat Huzurevi*'nin kötü durumda olan binasının geniş çaplı tadilatı yapılmış ve kapasitesinin iki katına çıkarılmıştır.
9. Vulkanesti Bölge Hastanesinin ameliyathaneleri, yoğun bakım, hasta kabul ve röntgen bölümleri ile kalorifer ve doğalgaz tesisatları yenilenerek Vulkanesti halkının hizmetine sunulmuştur.

10. Gagauzların tarih, kültür, dil ve edebiyatlarının araştırılması ve ortaya konması adına düzenlenen kongre, sempozyum ve çalıştay gibi bilimsel etkinliklerin birçoğu TİKA tarafından desteklenmiştir.
11. Kırtasiye yardımı, otobüs hibesi, belediyelere donanım desteği gibi onlarca yardım faaliyeti TİKA tarafından Gagauz Türkleri için yapılmıştır ve bu hizmetler devam etmektedir.

Gagauz Yeri için çalışmalar düzenleyen bir diğer devlet kurumu da T.C. Sağlık Bakanlığıdır. Bakanlık tarafından görevlendirilen yetkililer, 1-4 Nisan 2009 tarihleri arasında Gagauz Yeri'nde incelemeler yapmış, mevcut durum ve ihtiyaçlar konusunda rapor hazırlamıştır. Rapor doğrultusunda Komrat, Çadır Lunga ve Vulkanesti bölgelerinde bulunan hastanelere tıbbi teçhizat yardımı yapılmıştır. Bununla birlikte sağlık personelinin eğitimi için Ankara'da bir aylık eğitim seminerleri düzenlenmiş ve elliye yakın personelin mesleki gelişimine katkıda bulunulmuştur (SB, 2011, s. 1-46).

Kısaca, Gazi Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde başlayan Türkiye ile Gagauz Türkleri arasındaki ilişkiler, 1940-1990'lı yıllar arasında kesintiye uğrasa da 1990'dan sonra tekrar canlanmış, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurum ve kuruluşları, Türklüğün en batıdaki bu değerli temsilcilerini desteklemiş, altyapı çalışmalarından, kültür etkinliklerine kadar birçok alanda Gagauz Yeri Özerk Bölgesinin inşasında pay sahibi olmuştur.

## **2.5. Gagauz Türkçesi**

Gagauz Türkçesi, Moldova'ya bağlı özerk bir bölge olan Gagauz Yeri başta olmak üzere, Ukrayna'nın Odessa bölgesinde, Kuzeydoğu Bulgaristan'da, Yunanistan'ın Keserya bölgesinde, Romanya'nın Dobruca bölgesinde, son yıllardaki göçlerle Kuzey Kafkasya ve Kazakistan'da bazı yerleşim yerlerinde (Özkan, 2002, s. 250) yaklaşık 300 bin kişi tarafından kullanılan bir Türk lehçesidir.

Türk şivelerini gruplandıran dilciler, Gagauz Türkçesinin diğer şiveler içindeki yerini ve diğer şivelerle olan yakınlığı şöyle değerlendirmektedir (Özkan, 1996, s. 36,37):

Martti Räsänen Türk şivelerini yedi grup içinde değerlendirir:

I. Çuvaş Dili

II. Yakut Dili

III. Kuzey-Doğu Grubu

IV. Kuzey-Batı Grubu

V. Güney-Doğu Grubu

VI. Güney-Batı Grubu

VII. Orta veya Türkmen- Kıpçak Grubu

Räsänen, Gagauz Türkçesini bu gruplardan Güney-Batı grubuna sokar. Bu gruptaki şive dağılımı şöyledir:

1. *Türkmen*: Hazar denizinin doğu ve güneyi
2. *Azeri*: Kafkasya ve İran
3. *Osmanlı*: Anadolu, Balkanlar, Kırım'ın güneyi
4. *Gagauz*: Kuzey Doğu Bulgaristan ve Moldova.

Baskakov, Türkçeyi *Batı Hun* grubu ve *Doğu Hun* grubu olmak üzere iki ana dala ayırır. Bu dalları da kendi içinde tarihî Türk boylarının adlarına göre gruplandırır. Batı Hun grubunu *Bulgar* ve *Oğuz* kollarına ayırır. Gagauz Türkçesini *Oğuz* kolu içinde bir alt bölüm olarak aldığı *Oğuz- Bulgar* bölümü içinde gösterir.

Oğuz- Bulgar bölümü

a. Tarihî şiveler:

1-Peçenek

2-Uz

b. Günümüz şiveleri

1- Gagauz

2- Balkan Türkleri

Gagauz Türkçesi, Azeri Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesiyle birlikte Türk dilinin Oğuz grubunu oluşturmaktadır. Bu diller içinde Türkiye Türkçesine gramer ve sözcük oluşumu bakımından en yakını Gagauz Türkçesidir (Gaydarci vd 1991, s. VII). Hatta kimi Türkologlara göre Gagauz Türkçesi, Türkiye Türkçesinin Rumeli ağızlarından sayılabilecek bir ağız özelliği göstermektedir (Ölmez, 2007, s. 197). Sümer (1991a, s. 4) de Gagauzların konuştuğu Türkçenin Türkiye Türkçesine bağlı olduğunu yani Gagauz dilinin Türkiye Türkçesinden geldiğini belirtmiştir.

Türk lehçelerinin Oğuz grubunu oluşturan öteki lehçelerden farklı olarak, Gagauz Türkçesinin söz dağarcığı önemli miktarda başka dillerin etkisi altındadır. İki veya daha çok dil konuşulan ortamda elbette dil de etkilenir. Helenistik faaliyet doğrultusunda ibadetlerini Rumca yapmaları, yaşadıkları bölgelerde yönetimin el değiştirmesi ve XIX. yüzyılda

yoğunlaşan göçlerden sonra Rus, Bulgar, Romen dillerinin etkisi oldukça artmış, Gagauz Türkçesini asimile etme konusunda bir yarışa girilmiştir (Özkan, 2002, s. 252). Yenisoy (1998, s. 92) tarafından Gagauzca-Rusça-Moldovaca sözlük üzerinde yapılan çalışmada sözlükte bulunan 11500 sözcükten 2129'unun Slavca kökenli olduğu tespit edilmiştir. Bu da oran olarak %18,56'sı demek olur ki asimilasyonun boyutunu ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Slavcanın etkisi sadece sözcük dağarcığında değil; kelimelerin dizilişinde de kendisini göstermiştir. Bu etkinin sonucudur ki Gagauz Türkçesi, Türkçenin klasik dizimsel geleneğini kaybetmiş ve Slav dillerinde olan cümle yapısına yakın bir yapıya dönüşmüştür (İsen, 2012, s. 336). Chirli (2010a, s. 7) de benzer olarak Gagauz Türkçesinin bir yandan tarihî Türk lehçelerine has arkaik özellikler taşıdığını, diğer yandan tarihî ve sosyal şartların getirdiği fonetik, morfoloji ve sentaks özellikleri bakımından Slav ve Romen dillerinin etkisi altında varlığını sürdürmeye çalıştığını belirtmektedir.

Slav ve Romen dillerinin etkisiyle birlikte, Hristiyan olmalarına rağmen Gagauz Türkçesinde Arapça-Farsça kelimeler ve İslam dini ile ilgili terimler de bulunmaktadır. Nasrettin Hoca fıkralarının ve Köroğlu Destanı'nın yaygın olarak anlatılması, manilerin Türkiye'deki örneklere benzemesi, Âşık Garip, Arzu ile Kamber, Tahir ile Zöhre gibi halk hikâyelerinin Türkiye'den derlenenlerle ortak olması, Anadolu bağlantısını ortaya koymaktadır (Demir, 2011, s. 18).

Bugün Moldova'nın Gagauz Yeri'nde yaşayan Gagauzların konuştuğu Türkçenin iki ağzı vardır. Yazı dilinin temelini oluşturan **Merkez ağzı**, Komrat ve Çadır kasabaları başta olmak üzere Aydar, Baurçu, Baş Köyü (Kırsova), Beşalma, Beşgöz, Caltay, Kazayak, Kiriet, Kongaz, Kongazcık, Kıpçak, Tomay, Çok Meydan köyleri ile Ukrayna'daki Gagauzların yaşadığı Dimitrovka, Tabaki, Eski Troyan, Yeniköy, Kubey köylerinde de merkez ağzı ile konuşulmaktadır. Diğer ağız ise Vulkaneste başta olmak üzere Gavanoş, Tülü Köyü ile Ukrayna'daki Kurçu ve Kotlovina köylerinde konuşulan **Güney ağzı**dır. Avdarma, Dizgince, Dermenci Çeşme, Karboliya köylerinde her iki ağzın da kullanıldığı (Karışık diyalekt) görülmektedir. İki ağız arasındaki farklılıklar büyük ölçüde fonetik farklılıklardır. Morfolojik farklılıklar yok denecek kadar azdır (Uzun, 2005, s. 30; Özkan, 2007, s. 87). Bununla birlikte Merkez ağzı olarak adlandırılan ağız, aslında Deliorman ağzı, Güney ağzı da Dobruca Türk ağzıdır (Iusumbeli, 2003, s. 103).

### 2.5.1. Gagauz Türkçesinin Tarihî Gelişimi

Gagauz Türkçesi, tarihî seyir içinde, sözlü eserlerle başlayıp yazılı eserlerle devam eden ve birkaç kez alfabe değişikliğine uğrayan bir dil durumundadır. Bu durum dilbilimcileri farklı tasnifler yapmaya itmiştir. Argunşah (2010, s. 42) Gagauz Türkçesinin gelişimini dört döneme ayırır. Argunşah tasnifinde üçüncü ve dördüncü dönemlerin farklı olarak oluşturulabileceğini belirtmektedir:

1. Moşkof'un derlemeleri (1895-1904)
2. Mihail Çakır'ın eserleri (1907-1938)
3. 1957-1988 yılları arası veya 1957-1993 arası Kiril alfabeli dönem
4. 1988 sonrası veya 1993 sonrası Latin alfabeli dönem.

Bir diğer tasnif denemesi de Chirli (2010, s. 71) tarafından yapılmıştır:

1. 1810-1957 yılları arası kuruluş dönemi
2. 1957-1993 yılları arası ikinci dönem
3. 1993-2007 yılları arası üçüncü dönemdir.

Gagauz Türkçesi hakkında bilinen ilk bilgiler XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başlarında Rus misyonerlerin faaliyetleriyle dinî muhtevalı birkaç kitabın yayınlanmasıyla başlamışsa da, bu alanda ilk bilimsel çalışmaların temelini Rus bilgin Moşkov ve Sovyet Türkolog'u Dmitriev atmıştır (Mahmut, 1991, s. 149; Yenisoy, 1998, s. 91). Moşkov, Besarabya'nın bazı köylerinde derleme çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmalar ona Gagauz dilciliğinin, folklorunun ve edebiyatının *Piri Reis*'i unvanını kazandırmıştır (Gulboglu, 1987, s. 64). Fakat Gagauz Türkçesiyle ilgili en değerli çalışmaları Pokrovskaya'nın yaptığını söylemek gerekir. Bucak'taki Gagauz Türklerinin yaşadıkları yerleri adım adım dolaşarak birçok folklor ve konuşma dili malzemesi derleyip topladıktan sonra bu malzemelere dayanarak, 1964 yılında Gagauz Türkçesinin en mükemmel gramerini yayımlamıştır. Bu çalışma, sonraki gramer çalışmalarına da örnek teşkil etmiştir (Mahmut, 1991, s. 149).

Gagauzların 1950'lere kadar kendilerine özgü bir yazı ve edebiyatları yoktu. Edebiyatları, Rum harfleriyle yazılmış Karamanlıca kitaplardan, yazıları da Yunan alfabelerinden oluşmaktaydı. Kitapların içerikleri çoğunlukla azizlerin, velilerin, ermişlerin yaşam öyküleri ya da duaları, Büyük İskender gibi ünlü kişilerin bazı öyküleri üzerinedir. Düşüncelerini, masal ve türkülerini sözel olarak kuşaktan kuşağa geçirmişlerdir (Manov, 2001, s. 125).

1907 yılına kadar konuşma dili özelliği taşıyan Gagauz dili, din adamı Mihail Çakır'ın kendi çabalarıyla yazı dili olma yolunda ilk adımı atmış ve O "*Gagauz Rönesansı*"nı (Karlsson,

2006, s. 33) başlatan isim olmuştur. İlk olarak onun “*Vehtiy Zavet*” (*Eski Ahit*) adlı kitabının Kişinev’de Kiril harfleriyle Gagauzca yayımlanmasıyla Gagauz Türkçesinin yazıya geçiş süreci başlamıştır (Cebeci,2008, s. 154). Bunu yine Çakır tarafından yazılan Besarabya’da Gagauz dini, halk edebiyatı, folkloru, dili ve tarihine dair birtakım yazılar takip etmiştir. Önce “Bibliya (Tevrat)” sonra da “Evengeliya’yı (İncil)” Rusçadan Gagauz diline çevirmiştir. Çakır daha sonra da Gagauz kiliselerindeki dili Rusçadan Gagauz Türkçesine çevirmiştir (Guboğlu, 1987, s. 65; 2008, s. 26 ). Bu kitaplar daha sonra Latin harfleriyle de basılmıştır.

1957 yılına kadar Gagauz Türkçesinin resmî bir alfabeti ve yazısı yoktur. Bu tarihte Moldova SSC Yüksek Şura Başkanlığı Gagauz Türkçesi için alfabe düzenlemiştir. Kiril asıllı olan bu alfabede yalnız /ö/, /ü/ ve /e/ harfleri Latin (Alman) alfabetinden alınmıştır (Tekin ve Ölmez, 2003, s. 160). 1957 yılında Gagauzlara alfabe verilmesi kararlaştırılınca Diyonis Tanasoğlu ve L.A. Pokrovskaya çalışarak Kiril harfli Gagauz alfabetini meydana getirdiler. Bu alfabe 30 Temmuz 1957 tarihinde Moldova SSR Yüksek Sovyeti’nin kararıyla kabul edildi (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 29). Bu kararın alınmasında dinî bir temel olduğunu belirtmek gerekir. Rus idarecileri, Gagauzların Hristiyan olmasına rağmen kiliseye gitmediklerini, ibadetlerini gerektiği gibi yerine getirmediklerini fark etmiştir. Bunun üzerine onların dinî vecibelerini yerine getirmesini ve Hristiyanlığın kökleşmesini sağlamak için çeşitli teşebbüslerde bulunmuşlardır. Gagauz lehçesinin yazıya geçirilmesi bu çabaların sonucudur. Kendi dillerinden başka dil bilmeyen Gagauzları Hristiyanlığa ısındırmak amacıyla Rus idaresi dinî kitapları Gagauzcaya tercüme ettirmiştir. Bu şekilde Kiril alfabetiyle birkaç dinî kitap ortaya çıkmıştır (Karpat, 1996, s. 289,290). Kiril esaslı Gagauz alfabetiyle yayımlanan ilk kitap, Dionis Tanasoğlu’nun hazırladığı “Bucaktan Sesler” adlı antolojidir (Özkan, 2010, s. 80). Bunu daha sonra Gagauz sözlü edebiyat ürünü metinlerin yayımlanması takip etmiştir. Kiril alfabetine geçiş, Gagauz diliyle yazarların sayısını artırmıştır. Ancak Gagauzları Türk kültüründen uzaklaştırmıştır. Dil bozulmuştur. Gagauz aydınları Sovyet ideolojisi ruhunda yetiştiklerinden Türk ruhunu umursamamış; hatta ona düşmanca davranmıştır (Tanasoğlu, 2002, s. 249).

Gagauz Türkçesini canlandırma, geliştirme çalışmalarına rağmen Ercilasun (1989, 480) makalesinde Gagauzlar arasında Rusçanın yaygın olarak kullanıldığını ve artık Türkçenin unutulmaya yüz tuttuğunu şöyle açıklamaktadır: “*Gazetelerin (Ana Sözü) arka sahifelerinde yer alan Türkçeden Rusçaya sözlük sütunu, okuyuculara bazı Türkçe kelimeleri öğretmek gayesini taşıyor. Böyle bir sözlüğe ihtiyaç duyulması, bazı Gagauzların Türkçeyi unutmak*

üzere olduğuna veya bir kısım kelimelerin yerine Rusçalarının kullanıldıklarına delalet etse gerekir.” (Ercilasun, 1989, s. 480). Rusçanın varlığını devam ettirmesindeki önemli bir neden de Gagauz Yeri’nde yaşayan milletlerin ortak dili olmasıdır. Bu nedenle Rusçanın bölgedeki anlamını zayıflatmak oldukça zordur (Hatlas ve Zyromski, 2011, s. 535). Menz (2013, s. 153) de yaptığı araştırmada, aydınlar ile halk arasındaki dile bakış farklılığını ortaya koymakta ve dille ilgili meselelerin genellikle aydınlar için önemli olduğunu ifade etmektedir. Menz, kırsal kesimin dil konularına kayıtsız kaldığını; bu insanlar için ekonomik sorunların çözümünün çok daha önemli olduğunu belirtmekte ve iyi derecede Rusça bilmenin hala vazgeçilmezliğini vurgulamaktadır.

Gagauz Yeri’nde kullanılan resmî diller Moldovaca, Gagauzca ve Rusçadır. Ancak uygulamaya bakıldığında bu sıralamanın tam tersi olduğu görülmektedir. Bu görüşü desteklemesi bakımından Karanfil (2013a, s. 159), Gagauz Yeri’ndeki bütün resmî belgelerin, yazışmaların ve kararların Rusça; Moldova’ya giden belgelerin Rusça ve Moldovaca yazıldığını belirtmekte ve halkın %92’sinin kullandığı Gagauz Türkçesinin nerede kullanıldığını sormaktadır. Kazmalı (2007, s. 29) Rusçanın Gagauzlar arasında önemli olmasının nedenini Rus Ortodoks kilisesiyle ilişki halinde olmalarına ve Rus kültürünü değerli görmelerine bağlamaktadır.

Gagauz Türkçesinin kullanımıyla ilgili problemlerin başında reklamların, sokak ve mağaza adlarının hemen hemen tamamının Rusça olması gelmektedir. Karanfil (2013a, s. 159), bu durumu eleştirmekte ve dışarıdan Gagauz Yeri’ne gelen bir yabancıyı kendisini Rusya’nın bir kasabasında hissedeceğini; bu konuda bağımsızlığının ilk günlerinde sokak adlarını değiştirip Latin alfabesine çeviren Moldova’nın örnek alınması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer olarak Baboğlu (1999, s. 59; 2000, s. 85,86), merkezdeki Gagauzların %90’ının; köylerdekinin ise %70’inin sokaklarda, toplantılarda, düğünlerde, sohbetlerde sadece Rusça konuştuğunu; ne yazık ki 15-25 yaşlar arasındaki gençlerin Gagauz Türkçesi konuşmaktan utandığını; daha da kötüsü ilkokuldaki çocukların ana dillerini Rusça yardımıyla öğrendiklerini belirtmektedir. Gökdağ (2014, s. 25), Gagauz Türkçesinin kullanımını, resmî binalar, ticari kurumlar, okullar ve benzeri yerlerde Rusça, Moldovaca ve Gagauz Türkçesi yazılabilse de Gagauz Türkçesinin daha çok şiir yazmak, hatıraları dile getirmek veya derlemeye dayalı halk kültürünü yazıya geçirmek için tercih edildiğini belirtmek suretiyle Gagauz Türkçesinin durumunu ortaya koymaktadır.

Gagauz dilinin temel problemlerinden biri de az araştırılmış bir dil olması ve araştırma yapacak eğitimli insan eksikliğidir. Karanfil (2013a, s. 65) bu durumu “*Başka Türk dilleri*



*ile mukayesede Gagauz dili az tetkik olunmuş dillerden biri sayılmaktadır. Gagauz Yeri 'nde olan siyasi protestolar ve iktisadi problemler, dilin yeteri seviyede öğrenilmesini engellemektedir. Gagauz dili tetkikçileri oldukça azdır (2,3 kişi). Gagauz Yeri 'nde önemli kişilere gerekli şartlar yaratılsa, doktora öğrencileri Türkiye 'ye veya başka yerlere gitmez.”* diyerek ortaya koymaktadır.

Gagauz Türkçesi hakkında araştırma yapan aydınların azlığıyla birlikte mevcutların da izledikleri yolun yanlış olduğunu belirtmek gerekir. Günlük hayatta kullandıkları konuşma dilini yazı diline getirme girişimleri ile ilgili Türkiye Türkçesi yazı dilinden kısmen ayrılan Gagauz Türkçesi, gelişme için yanlış bir yoldadır. Gagauz Türkçesi, Türkçenin Oğuzca ya da Güneybatı Türkçesi adıyla bilinen grubun en küçük koludur. Gagauzların Türkiye Türkçesine yakın olan dilleri, arazideki Slav dillerinin etkisi altında kalmıştır. Gagauz aydınlarının tüm Balkanlarda olduğu gibi Türkiye Türkçesini temel saymamakla, yani kendi konuşma dillerini yazıya getirmekle çok büyük bir mirası tanımaktan mahrum olduklarını belirtmek gerekir (İsen, 2012, s. 336). Gagauz Türkçesinin gramercileri halk ağızlarından derlenmiş metinlerden hareketle bir gramer yazmak yerine standart bir dil oluşturmanın çabası içinde olmalıdırlar. Bunun için de Türkiye Türkçesi kolayca örnek alınabilecek ve faydalanılabilecek büyük bir kaynaktır. Bununla birlikte Türkiye Türkçesinin temel alınmasıyla Gagauz Türkçesinin ayırıcı özellikleri, Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki yapı farklılıkları ve Slav dillerinin etkisiyle gelişen özellikler de ortaya konmuş olacaktır. Bu yöndeki çalışmalarda Gagauz Türkçesinin kelime hazinesi korunarak, kurallaşmış ve bin yıldır büyük bir medeniyet dili haline gelmiş standart Türkiye Türkçesinin dil bilgisi kurallarından faydalanılmalıdır. Gagauz Türkçesinin gelişmesi ve edebî bir dil haline gelebilmesi bu yolla sağlanabilir (Argunşah, 2001, s. 9,10).

## **2.5.2. Gagauz Türkçesinin Temel Özellikleri**

### **2.5.2.1. Alfabeler**

Gagauz Türkleri, uzun bir süre yazılı edebiyata sahip olmamışlardır. Bu durum kendi dil özelliklerine uygun bir alfabe geliştirmelerini de engellemiştir. Yunanistan, Bulgaristan, Rusya ve Romanya'da yaşayan Gagauzlar, yaşadıkları ülkelerin alfabesiyle Türkçe kitaplar yayınlamışlardır (Özkan, 1996, s. 33). Ancak yaklaşık beş yüz yıl Osmanlı hâkimiyetinde kalan Gagauzlar, Osmanlı'nın yazı sistemi olan Arap alfabesini kullanmamışlardır. Buna

neden olarak da Fatih Sultan Mehmet'in Ortodoksların başı olarak Rum patriğini tanımasından sonra Gagauzların da Rum patrikhanesinin otoritesine girmeleri gösterilebilir. Ortodoks Rum Patrikhanesine bağlılıklarını uzun süre devam ettiren Gagauzlar, bu süreçte Grek harfleriyle Karamanlı Türkçesi eserlerini okumuşlardır (User, 2006, s. 200). Bu alfabenin harfleri ve ses karşılıkları şu şekildedir:

Tablo 1.

*Karaman Türkçesi Alfabeti*

KARAMAN TÜRKÇESİ ALFABESİ			
Büyük Harfler		Küçük Harfler	
A	A	α	a
AI	E	αι	e
Π	B	μ, π	b
TZ	C, Ç	τζ	c, ç
Δ, T	D	τ, ντ, σ	d
E	E	ε, αι	e
Φ	F	φ	f
Γ	G, Ğ	γζ, γ	g, ğ
X	H	χ	h
H, I	I, İ	ι, ει, η, οι, υ	i, i
K	K	κ, χ	k
Λ	L	λ	l
M	M	μ	m
N	N,	ν	n
O	O, Ö	ο, ω	o, ö
Π	P	π	p
P	R	ρ	r
C	S, Ş	σ,	s, ş
Σ	S, Ş, Z	ς	s, ş
T	T	τ	t
OY, Iy, y	U, Ü	ου	u, ü
B	V	β	v
ΓI	Y	γ	y
Z	Z	ζ, z	z

Demir, N.(2010), Türkiye’de bulunan Grek harfli Türkçe kitabeler ve Karaman Türklerinin dili. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 2(1), s. 11,12.

Tablo 1’den hareketle Demir (2010, s. 12), Karaman Türklerinin Grek alfabetinde bulunmayan Türkçe sesleri veya kendilerine yabancı gelen sesleri harf birleştirmek veya harflerin üzerlerine nokta/noktalar koymak yoluyla elde ettiklerini belirtmiştir: IA, AI, 1a, a1: e; IO, io: ö; AU, au: ü; UA, ua u; ΓΓ: NG veya Nazal n; TZ - τζ: c, ç; OY - ou: U, Ü, u, ü; OI - oi: İ, i; OU, ou: ö; OY, oy: u, ü; IA, 1a: â; Γ1, ΓI: Y; γ: u, ü; ζ: c; ... Alfabede dikkat çeken bir başka konu da imlâ birliğinin olmamasıdır. İ sesi karşılanırken kararsız bir şekilde bazen H, bazen de I harfi kullanılmıştır. Ğ sesi kullanılması gereken yerlerde g sesi kullanılmıştır. Ğ sesi için kitabelerde herhangi bir işarete rastlanmamıştır.

XIX. yüzyılın sonlarına doğru Gagauzlarla ilgili folklor malzemeleri toplayan Rus bilgin V. A. Moşkov, bunları kayıt altına alabilmek için Rus Bilimler Akademisi'nin "Türkolojik alfabe" olarak adlandırdığı alfabeyi kullanmıştır. Bu alfabede Gagauzların şivesine uygun harfler kullanılmış ve folklorik malzemeler kayıt altına alınmıştır. Söz konusu alfabedeki harfler şu şekildedir (User, 2006, s. 201):

a, б, в, г, д, е, ж, ж̄, з, j, i, к, л, м, н, о, п, р, с, h, т, у, ф, х, ц, ч, ш, ы, ь, ь, ь, l, h, ā, ē, ī, ō, ȳ,  $\bar{E}$ , ö, õ, ÿ, ä, ā.

Moşkov tarafından kullanılan bu alfabeden sonra 1909-1932 yılları arasında Mihail Çakır tarafından bazı dinî kitap ve metinler için de Kiril temelli alfabe kullanılmıştır. Bu süreçte kullanılan harfler ve ses karşılıkları şöyledir:

Tablo 2.

## Gagauz- Kiril Alfabeti (1895-1932)

Ses Karşılıkları	1895-1909	1909-1932
	<b>Harfler</b>	<b>Harfler</b>
a	A a	А а
ā	Ā ā	Аа аа
b	B b	Б б
v	V v, B b	В в
g	G g	Г г
d	D d	Д д
e	E e	Е е
ē	Ē ē	Ее ее
j	Ж ж	Ж ж
c	Ї ѵ	Д ж
z	З з	З з
i	I i	И и
ī	Ī ī	Ии ии
y	J j	Й й
k	K k	К к
l	Л л L l	Л л
m	M m	М м
n	N n	Н н
o	O o	О о
ō	Ō ō	Оо оо
ö	Ö ö	Ё ё
ō	Ō ō	Ё ё
p	P p	П п
r	R r	Р р
s	S s	С с
t	T t	Т т
u	У у	У у
ū	Ū ū	У у
ü	Ÿ ŷ	Ю ю
ū	Ÿ ŷ	ЮЮ юю
f	Ф ф	Ф ф
h	X x, H h	Х х
ts	Ц ц	Ц ц
ç	Ч ч	Ч ч
ş	Ш ш	Ш ш
ı	Ы ы	Ы ы
ī	Ї ѵ	Ыы ыы
é	-	Э э
é (uzun)	e	Э э
ä, ya	Ä ä	Я я
ä, ya (uzun)	Ä ä	Я я
yu	-	Ю ю
incelik iş.	-	ь
kalınlık iş.	-	ь

User, H. Ş. (2006). *Başlangıçtan günümüze Türk yazı sistemleri*. Ankara: Akçağ. s. 202, 203.

Gagauzların Latin temelli alfabeyle ilk geçişleri toplu olarak yaşadıkları Besarabya bölgesinin Romanya'nın hâkimiyetine geçmesiyle olmuştur. Mihail Çakır 1930-1938 yılları arasında yayımladığı Gagauzca-Romence sözlük ve Besarabyalı Gagauzların Tarihi adlı eserlerinde Latin kaynaklı Romen alfabesini kullanmıştır (Argunşah, 1994, s. 218; User, 2006, s. 203). Bununla birlikte Romen alfabesinin temel karakterlerine Gagauzlara ait bazı sesler de eklenmiştir. Bu eklemeler, aşağıdaki listeden de anlaşılacağı üzere yeni bir harf karakteri olarak değil de harf birlikteliği şeklinde yapılmıştır.

Tablo 3.

*Gagauz- Latin Alfabeti (1932-1957)*

Ses Karşılıkları	Harfler	Ses Karşılıkları	Harfler
a	A a	r	R r
b	B b	s	S s
k	C c	ş	Ş ş
d	D d	t	T t
e	E e	ts	Ț ț
f	F f	u	U u
g	G g	v	V v
h	H h	z	Z z
î,y	I i	ā	Aa aa
î, yi	Ii ii	ı	Î î, Â â
j	J j	ī	Ââ ââ
l	L l	ē	Ee ee
m	M m	ä, ya	Ea ea
n	N n	ä (uzun)	Eaea eaea
o	O o	ya	Ia ia
p	P p	yı	Iâ iâ
ă	Ă ă	çe	Ce ce
ă (uzun)	Ăă ăă	ça	Cea cea
ö	Io io	çi	Ci ci
ō	Ioio ioio	çä	Cia cia
ü,yu	Iu iu	çö	Cio cio
ū	Iuiu iuiu	çö	Ciu ciu
ō	Oo oo	c	Gi gi
ū	Uu uu	c	Dj dj
		h	X x

User, H. Ş. (2006). *Başlangıçtan günümüze Türk yazı sistemleri*. Ankara: Akçağ. s. 203.

Gagauzların kullandığı Latin temelli Romen alfabesinin oldukça başarısız olduğunu belirtmek gerekir. Türkçenin ses sistemini birebir karşılayan harfler dışında, bazı harf birliklerinin yer alması (ioio, cea, eaea gibi), Gagauz yazı dilinin imlasında karışıklığa ve

düzensizliğe neden olmuş, uzun ünlülerin yazılışındaki harf kadrosundaki fazlalık (ioio, iuiu, uu, ââ gibi) hem okumayı hem de yazmayı güçleştirmiştir (User, 2006, s. 203,204).

1940 yılına kadar Romanya'ya bağlı olan Besarabya toprakları II. Dünya Savaşı yıllarında Rusların eline geçmiş ve topraklar Moldova'ya bağlanmıştır. Böylece 1947 yılından itibaren on yıl sürecek olan Gagauz yazısını Kiril alfabesine dönüştürme çalışmaları Moskova'da kurulan bir komisyon tarafından (Karanfil, 2013a, s. 191) yürütülmeye başlamıştır.

1957 yılı Gagauz yazı sistemi için bir milattır. Bu yıla kadar kullanılan alfabelerin resmî bir geçerliliği yoktu. Daha çok bireysel çabalarla Gagauzlara ait dini, folklorik ve kültürel metinlerin kaydedilmesi amacıyla hazırlanan alfabelerdi. 30 Temmuz 1957 tarihinde Moldova SSR Yüksek Sovyeti, Gagauzlar için bir Kiril alfabesi oluşturulması kararı aldı. Leningrad İlimler Akademisi öğretim üyesi Dr. Lüdmila A. Pokrovskaya ile Gagauz dil bilimci Diyonis Tanasoğlu'nun çalışmaları sonucu Rus alfabesine birkaç harf eklenerek Kiril temelli Gagauz alfabesi hazırlandı (Argunşah, 1994, s. 218; Özkan, 1996, s. 33). 1957-1993 yılları arasında ilk kez resmî olarak kullanılan Gagauz-Kiril alfabesi şöyledir:

Tablo 4.

*Gagauz Kiril Alfabesi (1957-1993)*

Ses Karşılıkları	Harfler	Ses Karşılıkları	Harfler
<b>a</b>	А а	i	И и
<b>ā</b>	Аа аа	ī	Ии ии
<b>b</b>	Б б	y	Й й
<b>v</b>	В в	k	К к
<b>g</b>	Г г	l	Л л
<b>d</b>	Д д	m	М м
<b>e</b>	Е е	n	Н н
<b>ē</b>	Ее ее	o	О о
<b>j</b>	Ж ж	ō	Оо оо
<b>c</b>	Ж ж	ö	Ö ö
<b>z</b>	З з	ō	Öö öö
<b>p</b>	П п	ı	Ы ы
<b>r</b>	Р р	ī	Ыы ыы
<b>s</b>	С с	é	Э э
<b>t</b>	Т т	é (uzun)	Ээ ээ
<b>u</b>	У у	e, ya	Ä ä
<b>ū</b>	Уу уу	e, ya (uzun)	Ää ää
<b>ü</b>	Û û	yo	Ë ë
<b>ū</b>	ÛÛ ûÛ	incelik iş.	Ь ь
<b>f</b>	Ф ф	kalınlık iş.	Ъ ъ
<b>h</b>	Х х	şç	Щ щ
<b>ts</b>	Ц ц	yu	Ю ю
<b>ç</b>	Ч ч	ya	Я я
<b>ş</b>	Ш ш		

User, H. Ş. (2006). *Başlangıçtan günümüze Türk yazı sistemleri*. Ankara: Akçağ. s. 206, 207.

Tablo 4'ten de anlaşılacağı ve Ercilasun'un (1993, s.11) da belirttiği gibi Kiril temelli bu alfabede Türkiye Türkçesinden farklı olarak, üç farklı sembolle gösterilen e harfi ile *yo, ts, şç, yu, ya* seslerini karşılayan harfler bulunmaktaydı. Bu alfabenin bir diğer özelliği de Kiril temelli olmasına rağmen *ö, ü* ve *a* harflerinin Latin (Alman) alfabesinden alınmış olmasıdır (Tekin ve Ölmez, 2003 s. 160).

Sovyetler Birliğinin dağılması ve 29 Ocak 1993 tarihinde Komrat'ta Özerk Gagauz Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından Parlamento, Latin alfabesine geçme kararı almış ve bu amaçla iki grup çalışmaya başlamıştır. Bunlardan biri Prof. Dr. L.A. Pokrovskaya başkanlığındaki Komrat Gagauz Araştırmaları Merkezi'nde oluşturulan komisyon; diğeri ise Kişinev'de Moldova Cumhuriyeti Bilim Akademisi tarafından oluşturulan Prof. Dr. Diyonis Tanasoğlu başkanlığındaki komisyondur (User, 2006, s. 207,208; Vasilioğlu, 2010, s. 3). Komrat grubu tarafından hazırlanan alfabe, 18-21 Kasım 1991'de Marmara Üniversitesi'nde yapılan toplantıda tespit edilen 34 harfli ortak Türk alfabesine uygun tarzda hazırlanmıştır. Bu ilk alfabede Türkiye Türkçesinin alfabesinden farklı olarak sadece *açık e* için kullanılan *ä* harfi bulunmaktadır. Ancak bu alfabe fazla uygulama alanı bulamamıştır. Moldova'nın Latin alfabesine geçmesinin ardından Gagauz Yeri Parlamentosunun 26 Ocak 1996 tarih ve 22-VIII/I sayılı kararıyla yeni bir Latin esaslı Gagauz alfabesi daha kabul edilerek önceki alfabeyle yeni harfler eklenmiştir. Bugün de kullanılan bu alfabe şöyledir: *a, ä, b, c, ç, d, e, ê, f, g, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, ı, u, ü, v, y, z*. Görüldüğü gibi diğer Türk dillerinden farklı olarak Gagauz Türkçesinde *ä* ve *ı* harfleri mevcuttur (Karanfil, 2013a, s. 62).

#### **2.5.2.2. Ses Bilgisi (Fonetik) Özellikleri**

Gagauz Türkçesinde, *a, ä, e, ê, ı, i, o, ö, u, ü* seslerinden meydana gelen 10 normal ünlü; *aa, ää, ee, êê, u, ü, oo, öö, uu, üü* seslerinden meydana gelen 10 uzun ünlü olmak üzere toplam 20 ünlü bulunmaktadır (Özkan, 2002, s. 253). Bu harflerin ses özellikleri şöyledir:

Gagauz Türkçesindeki *a, ı, i, u* ünlüleri Türkiye Türkçesindeki ses özelliklerine sahiptir (Özkan, 2002, s. 253). Sadece *ı* ünlüsü kelime başında genellikle *y-* türemesiyle birlikte söylenir (Özkan, 1996, s. 42): *ınadına* (okunuşu *yınadına*), *ısıttı* (okunuşu *yısıttı*).

**Ä ünlüsü**, Türkiye Türkçesindeki normal *e* gibi telaffuz edilir. Birinci ve ikinci teklik şahıs dışında (İlker, 1997, s. 17) kelime başında bulunmaz. Kelime kök ya da gövdesinin orta veya

son hecelerinde bulunur (Özkan, 1996, s.43): Bän> ben, sän> sen, nicä> nice, gecä> gece (İlker, 1997, s. 17; Özkan, 1996, s.43) Bu harfin bulunduğu kelimeler çekim eki aldığı anda yerini e ünlüsüne bırakır (Özkan, 1996, s.43): Gecä>geceyä, nä>nedän, sän>sendän.

**E Ünlüsü**, Anadolu ağızlarında ve tarihî Türk şivelerinde yaygın olarak görülen é gibidir. Ä ünlüsünden iki derece daha dardır. Başta bir y- ulamasıyla söylenir. Yazı dilinde bu özellik gösterilmez (Özkan, 1996, s. 41; 2002, s. 243): en (okunuşu yen), ek (okunuşu yek), erä (okunuşu yerä), eşi (okunuşu yeşi).

**Ê ünlüsü**, ı ve e seslerinin birleşmesi ve onların arasından bir y sesinin düşmesi sonucunda (ıye>ıê>ê) oluşan bir sestir ve ı~e arası söylenir. Sadece kalın sıradan kelimelere gelen şimdiki zaman ekinde kullanılır (Karanfil, 2013a, s. 63; Özkan, 2002, s. 253): Alêr. bakêr, sorêr.

**O ünlüsü**, kalın, yarı geniş, yuvarlak bir dudak ünlüsüdür. Bu ünlü söylenirken dudaklar tam açılmaz. Türkçe kelimelerde ilk hecenin dışında kullanılmaz. Kelime başında u ünlüsüyle birlikte söylenir (Özkan, 1996, s. 41; 2002, s. 243): <sup>u</sup>on, <sup>u</sup>orada.

**Ö ünlüsü**, yarı geniş, yuvarlak, ince bir dudak ünlüsüdür. Genellikle ilk hecede bulunur. Kelime başında ü veya i~y arası bir sesle birlikte söylenir (Özkan, 1996, s. 43; 2002, s. 243): <sup>i</sup>öküz~<sup>ü</sup>öküz, <sup>ü</sup>ölmää, <sup>i</sup>öbür, yöldü.

**Ü ünlüsü**, dar, yuvarlak, ince bir dudak ünlüsüdür. Yazıda gösterilmemesine rağmen kelime başında y- ulamasıyla söylenir (Özkan, 1996, s. 44): üzüm (okunuşta yüzüm), ük (okunuşta yük), üstünä (okunuşta yüstünä).

Gagauz Türkçesinde boğumlama süresi normal ünlülerden daha uzun olan ünlüler (*aa, ää, ee, êê, u, ii, oo, öö, uu, üü*) bulunmaktadır. Bu durum, Gagauz Türkçesi fonetiğinin en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Uzun ünlülerin varlığı üç sebebe bağlanmaktadır (Özkan, 1996, s. 44; 2002, s. 253; 2007, s. 89):

1. Asli olduğu düşünülen uzun ünlüler: Bunlar Gagauz Türkçesinin öz kelimelerinin getirdiği bir durumdur (Karanfil, 2013a, s.64): aaç>aç, kaar>kar, geeri>geri, booz>boz, koor>kor, uulumaa>ulumak.
2. Ödünç kelimelerde bulunan uzunluların korunması: aalem > Ar. Âlem, taaze > Far. tâze, vaatiz> Yun. vaftiz.
3. Ses gruplarının büzülmesi ( Tekin ve Ölmez, 2003 s.162), ses değişimleri ve *f,ğ,h,k,y* ünsüzlerinin düşmesiyle meydana gelen uzun ünlüler: oolan>oğlan, baa>bağ, ceer> ciğer,



ihtäär> ihtiyar, kiile (bit)> Ar. kehle, ool> oğul, böölä>böyle, öle> öyle, uur>uğur, üüredici>öğretici (öğretmen), diil>değil, sıır>sığır, doorudan>doğrudan.

Gagauz Türkçesinde Türkçe kelimelerin büyük ve küçük ünlü uyumuna büyük ölçüde uydukları görülür. Alma, kardaş gibi bazı kelimeler asli ses özelliklerini korurlar. Türkiye Türkçesinde tek şekli olduğu için uyum dışı kalan +kI aitlik eki, kalın sıralı ünlülere kalın şekliyle gelir: yukardakı, çoktankı gibi (Özkan, 2002, s. 256; 2007, s.89).

Arapça ve Farsçadan alınan bazı ödünç kelimeler, ünlü benzeşmesiyle ünlü uyumuna uyar. Nışan> Far. nişan, barabar> Far. berâber, tene> Far. dâne, düşman> Far. düşmân, icırınnaanmaa> Far. hicrân+lanmak (Özkan, 2002, s. 256).

Gagauz Türkçesinde karşılaşılan ses olaylarının başında ünlü düşmesi gelmektedir. Ünlü düşmeleri ilk, orta ve son hecede görülmektedir. Söyleyiş kolaylığı sağlama yanında, hece tekrarlarından kaçınma, ünsüzlerin ünlüler üzerindeki etkisi ünlü düşmesinin başlıca sebepleridir. Gagauz Türkçesinde görülen bazı ünlü düşmeleri şöyledir (Özkan, 1996, s. 63; 2007, s.91; Yorgancıoğlu, 2001, 16-20):

A ünlüsü, iç seste bazen düşer: burdan>buradan, inancaam> inanacağım, nezman>ne zaman, ordan>oradan.

E ünlüsü, ön ve iç seste bazen düşer: meklermää> emeklemek, zeet> eziyet, nerdä> nerede.

I ünlüsü, ön, iç ve son seste düşebilmektedir. Ön seste s ve ş dış ünsüzlerinin etkisiyle düşmektedir: şılı> ışıklı, şılak> ışılak, sırğaannık> ısırganlık. Çokluk ekinden sonra gelen 3.t.ş.iyelik+I eki iç ses ünlüsü olarak düşebilmektedir: insannarna> insanlarına, yukarsına> yukarısına. Son seste r, y ve z ünsüzü yanındaki ı ünlüsü düşmektedir: burêy>burayı, dışar> dışarı, orêy> orayı, raz olmaa> razı olmak.

İ ünlüsü, ön, iç ve son seste düşebilmektedir. Ön seste m ve s ünsüzleri yanında düşer: meci> imece, Stanbol> İstanbul. İç seste kelime birleşmesinin etkisiyle düşer: iş'çin> iş için. Orta hece ünlüsü olarak düşer: benzin> beniz+in, besli> besili, naafle> Ar. nâfile.

U ünlüsü, genellikle iç seste orta hece ünlüsü olarak düşer: boyndruk> boyunduruk, burnum>burun+um, kobza>kopuz+a. U ünlüsünün ilk seste düşmesine tek örnek vardır: falanmaa> ufalanmak.

Gagauz Türkçesinde ünlülerle ilgili görülen diğer önemli ses olayı da ünlü türemesidir. Ön türeme, iç türeme ve son türeme örnekleri mevcuttur (Özkan, 2007, s, 91,92; 1996, s. 65,66):

Başka dillerden alınan r ve l ünsüzleriyle başlayan kelimelerin başında ünlü türemesi görülür: ilaiksiz < Ar. lâîyk+siz, Urum<Rum.

Kelime ortasında ünlü türemesine daha sık rastlanır: Tatarî'nin kadınası< kadın, şerebet< şerbet, kısırak<kısırak, hasiret<hasret, komuşu< komşu, kulubu< kulpu.

-kan zarf-fiilinden sonra ve isim tamlamalarına benzetilen sıfat tamlamalarının sonunda görülür: kobza< kopuz, şenkana(şenken), yurta<yurt, düşünürkenâ (düşünürken), maamile<Ar. ma'mül, dev adamı, saabi (sahip), üçüncü günü (üçüncü gün).

Gagauz Türkçesinde 21 ünsüz bulunmaktadır: *b, c, ç, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, ı, v, y, z*. Türkiye Türkçesinde bulunmayan *ı* ünsüzü dışında diğer ünsüzlerin telaffuzu Türkiye Türkçesindeki gibidir. *ı* ünsüzü, Kiril temelli Gagauz alfabesindeki ІІ ı (ts) sesini karşılamak için alfabeğe eklenmiştir. Genellikle Gagauz Türkçesine Rusça ve Moldovacadan giren kelimelerde kullanılır.

Ünsüzlerin bazı önemli özellikleri şöyle sıralanabilir:

*B, c, d, g* ünsüzleri, son seste *p,ç,t,k* ünsüzlerine dönüşür: cuvap< Ar. cevâb, hesap< Ar. hesâb, ilaç< Ar. ilâc (Özkan, 2002, s. 257).

*G* ünsüzü diğer Oğuz grubu Türk lehçelerinde olduğu gibi *ğ* ünsüzüne dönüşmüştür (Özkan, 2002, s.257). Ancak, Gagavuz Türkçesinde *ğ* sesi genellikle kullanılmaz. Kelime ortasında ve eklerde düştüğü görülür. Bunun sonucunda ya iki ünlü yan yana gelir ya da komşu ünlüyü uzatır (Güngör ve Argunşah, 1991, s.18; Özkan, 2002, s. 257): aaç< ağaç, düün< düğün, cerlerim<ciğerlerim, küçüüm<küçücüğüm.

*H* ünsüzünün başta, ortada ve sonda bazen düştüğü görülür (Güngör ve Argunşah, 1991, s.17, İlker, 1997, s.17; Bozkurt, 2002, s. 279): ava <hava, açan<haçan / kaçan, amur<hamur, afta< hafta, epsi< hepsi, er< her, em< hem, esaplamış< hesaplamış, izmetçilerini< hizmetçilerini, raatçaazını< rahatçağızını, angısı< hangisi, ani< hani, afta (hafta), anatar (anahtar), paalı (pahalı). Bazen de *h* ünsüzü *y* veya *f* ünsüzüne dönüşür (Özkan, 2002, s. 257): zihtin< Ar. zeytin, yısım< hısım, ruf< Ar. rûh, sarfoş< Far. serhoş. Bazen de ilk seste *h* türemesi olur (Güngör ve Argunşah, 1991, s. 17): hambar (ambar), haylık (aylık), holuk (oluk), hobur (obur).

*J* ünsüzü, sadece ödünç kelimelerde kullanılır (Özkan, 2002, s. 257; 1996, s. 67): jandar< Rus. jandar (jandarma), slujba<Rus. slubja (memuriyet).

L ünsüzü, kelime içinde bazen benzeşme yoluyla *n* olmaktadır. (Güngör ve Argunşah, 1991, s. 18; Özkan, 2002, 257; 1996, s. 68; Tekin ve Ölmez, 2003, s. 162). Bununla birlikte *n* ile biten isim gövdelerine gelen -lar/-ler çoğul eki -nar/-ner ekine dönüşür (Güngör ve Argunşah, 1991, s. 18): tabannar (tabanlar), insannarda (insanlarda), onnar (onlar), pişirsinner (pişirsinler), altinnardan (altınlardan), geçenneri (geçenleri), filcannarı (fincanları), samannık (samanlık), annamaa (anlamaya), yanniş (yanlış), dinnen- (dinlen-).

Y ünsüzü, konuşma dilinde *e* ünlüsünden önce yarı ünlü olarak söylenir (Özkan, 2002, s. 257): *ev ~ yev, eş ~ yeş*. Benzer olarak bazı kelimelerin başında *y* sesi türer (Güngör ve Argunşah, 1991, s. 18; İlker, 1997, 18, Bozkurt, 2002, s. 279, Karanfil, 2013a, s.63): *yördek* (ördek), *yörtü*, (örtü), *yölünce* (ölünce), *yetme* (etme), *yınanmarım* (inanmıyorum), *yödemek* (ödemek), *yislak* (islak), *yimdat* (imdat), *yökçe* (ökçe), *yınat* (inat), *yürk-* (ürk-), *yetek* (etek), *yilik* (ilik), *yerkek* (erkek). Y ünsüzünün kelime başı ve ortasında düştüğü de görülmektedir (Güngör ve Argunşah, 1991, s. 18): *edi* (yedi), *imek* (yimek/yemek), *gök üzü* (gökyüzü), *beim* (beyim), *emiş* (yemiş).

Gagauz Türkçesinde yedi türlü hece vardır. Yedinci grubu oluşturan çift ünsüzle başlayan hecelere diğer Türk dili kollarında çok rastlanmaz (Özkan, 2007, s. 102):

1. Bir ünlüden meydana gelen heceler: **o**, **a-çan** vb.
2. Bir ünlü bir ünsüzden meydana gelen heceler: **an**-naşmak, **us**-landırılmış vb.
3. Bir ünsüzden bir ünlüden meydana gelen heceler: **bi-lä**, **bu**, **bi**-zim vb.
4. Bir ünsüz bir ünlü bir ünsüzden meydana gelen heceler: **hep**, **bän**, **bir** vb.
5. Bir ünlü çift ünsüzden meydana gelen heceler: **üst**, **alt** vb.
6. Bir ünsüz bir ünlü çift ünsüzden meydana gelen heceler: **Türk**, **kart** vb.
7. Çift ünsüz, bir ünlüden meydana gelen heceler: **bra**-ap, **ble**-zik vb.

### 2.5.2.3. Şekil Bilgisi (Morfoloji) Özellikleri

Gagauz Türkçesinde kelime yapımı ve çekimi büyük ölçüde Türk dilinin genel morfolojik kurallarına tabidir. Ancak bazı şekil özellikleri bakımından kendine has nitelikler gösterir (Özkan, 2002, s. 257). Bu bölümde Gagauz Türkçesinin diğer Türk dillerine göre farklılaşan şekil özellikleri üzerinde durulacaktır.

Gagauz Türkçesinde en sık karşılaşılan şekil özelliklerinin başında ek yığılmaları gelmektedir. Ek yığılması, bir ekin veya aynı görevi yüklenmiş şekilce farklı eklerin kelime içinde arka arkaya sıralanması olayıdır (Korkmaz, 1992, s.53). **Buzluklu**undan

<buzluk+luk+un+dan, doorul**lukluk** < dooruluk+luk+un+dan, körl**üklüü** < körlük+lük+ü, ücel**liklää** < ücelik+lik+ä, yannış**lıklı** < yannışlık+lık+ı, i**iliklää** < iyilik+lik+ä, tür**lülü** < türülü+lü. Bu durum alıntı kelimelerde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin esirlik anlamına gelen Rusça *plen* kelimesinde anlamın barındırdığı -lik eki göz ardı edilmiş +**nik** eki getirilmiştir: plen+**nik** (esirliklik) (Özkan, 2002, s. 257; 1996, s. 105,106).

Türkçenin en işlek eklerinden olan +II eki, bir nesnenin, bir nesnede bulunduğunu anlatır. Gagauz Türkçesinde bu ek hem Türkçe hem de ödünc kelimelerde sıkça karşımıza çıkmaktadır (Özkan, 1996, s. 104): Kanatlı, atlı, buynuzlu, büülü, süngülü, perpesktiva+lı yaradıcı (ufku geniş sanatçı), grotest+li (Mübalagaalı), izver+li (vahşi). +II eki bulunma, +sIz eki bulunmama anlamı katan zıt işlevli ekler olmasına rağmen aynı kelime köküne getirildiği görülmektedir (Özkan, 1996, s.104; 2002, s. 257): sak+**lı+lık+sız**, bel+**li+siz**, düşman+**sız+lı**.

Gagauz Türkçesine has bazı yapım ekleri şunlardır (Özkan, 2002, s. 257):

-gun- : Durgunmaz (yorulmaz, durmaz), bitki durguntu (son durak).

-gut- : durgutmaa (durdurmak).

+irgen- : ses**irgen-** örneğindeki gibi fiil gövdesi durumunda “ses dinlemek”; ses**irgen** örneğinde ise “ses dinleyen” şeklinde sıfat fiil olarak kullanılan bir ektir.

-Ik eki Türkiye Türkçesi yazı dilinde olmamakla birlikte Gagauz Türkçesinde ve Anadolu ağızlarında kelime türeten önemli bir ektir (Özkan, 1996, s. 114): Dars**ık** (üzüntülü), kan**ırık** (koparılmış, asık suratlı), sına**şık** (alışkın), bert**ik** (çıkık, burkulmuş), çimçir**ik** (yıldırım, şimşek), din**ik** (yorgun), göster**ikli** (alımlı, gösterişli), sen**ik** (solmuş), duy**uk** (duygulu), tutn**uk** (kekeme), dür**ük** (asık yüz), donak (süs), haş**lak** (kaynar), ödek (bedel, ücret), tombar**lak**, tukurl**ak** (yuvarlak).

Benzer olarak -Im eki ile Türkiye Türkçesi yazı dilinde olmayan ancak Gagauz Türkçesinde ve Anadolu ağızlarında kullanılan kelimeler türetilmiştir (Özkan, 1996, s. 114): Ulam (yük), kayır**ım** (tarlanın sürülmüş yeri), sal**ım** (vurma, vuruş), gör**üm** (manzara).

Türkiye Türkçesinde olmakla birlikte Gagauz Türkçesinde farklı olarak kullanılan eklerin başında -laş- eki gelmektedir (İlker, 1997, s. 46-50). Dost-laş- (dost, arkadaş olmak), hısım-laş- (akraba olmak), kaavi-leş- (güçlenmek), kanat-laş- (kanat açmak), kef-leş- (keyiflenmek), mušta-laş- (yumruklaşmak, dövüşmek), sıra-laş- (sıralanmak).

-lat- , -let- eki de Gagauz Türkçesinde farklı örneklere sahiptir: dip-let- (kapatmak, bitirmek), hasta-lat- (hastalanmasına sebep olmak), jarka-lat- (kılıçla vurmak, dövmek) katı-lat- (kovalamak), tütüz-let- (tütsülemek).

Gagauz Türkçesinin morfolojisine bazı yabancı unsurlar da tesir etmiştir. Slav dillerinde olan erillik-dişillik gramer kategorisi Gagauz Türkçesinde yoktur ancak insana ait kelimelerde tesirini göstermiş (Yenisoy, 1998, s. 96) ve bazı isimlerin diş olduğunu bildirmek için –ka/-yka ekinden yararlanılmıştır (Yenisoy, 1998, s. 96; 2008, s. 82; Mahmut, 1991, s. 150; Özkan, 2002, s. 257,258; Güngör ve Argunşah, 1991, s. 19; Bozkurt, 2002, s. 287): komşuyka (komşu kadın), aşçıyka (aşçı kadın), çorbajıyka (çorbacı kadın, çorbacının eşi), hajıyka (hacı hanım), çingenyka (çingene kadın), aaretkä (ahretlik kız kardeş), Beşalmalyka (Beşalmalı kadın), Gagauzka (Gagauz kadın).

Gagauz Türkçesinin isim çekim ekleri ve kullanılışı konusunda görülen en önemli farklılık hal ekleri görev değişikliğidir. Eski Türkçede, Eski Anadolu Türkçesinde, bazı Anadolu ağzlarında ve çağdaş Türk lehçelerinde de görülen bu durum, Gagauz Türkçesinde yönelme ve yükleme hali eklerinin görev değişikliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan, 2007, s.116; 2002, s. 258). **Bak sän budalayı** (bak sen budalaya), **inanma zenginleri** (inanma zenginlere), **etiştir onu** (yetiştir ona), **neçin sän az bakersin kendi üstünü** (niçin sen az bakıyorsun kendi üstüne) örneklerinde olduğu gibi yönelme hali yerine yükleme hali kullanılmaktadır. **Bırak düşünmä buna** (bırak düşünme bunu), **biz sizä konak edecez** (biz sizi konuk edeceğiz) örneklerinde de yükleme hali yerine yönelme halinin kullanıldığı görülmektedir.

Gagauz Türkçesinin kip ve zaman eklerine baktığımızda birkaçının Türkiye Türkçesine göre farklılaştığı görülmektedir.

Gagauz Türkçesinde geniş zaman çekimi için “belirsiz gelecek zaman” tabiri kullanılmaktadır. Bu da geniş zamanın daha çok gelecek zaman anlamında kullanıldığını ortaya koymaktadır (Özkan, 1996, s. 145; Bozkurt, 2002, s. 285). Geniş zaman eki **-(A, Ä, I, İ, U, Ü)r** ekidir.

Dä-r-im <de-är-ım (derim)	al-ar-ım	bil-är-im (bilirim)
Därsin	alarsan	bilärsin
Där	alar	bilär
Däriz	alarız	biläriz
Därsiniz	alarsınız	bilärsiniz
Därlär	alarlar	bilärlär

Ekin olumsuz biçimi Türkiye Türkçesinden biraz ayrılır. **-mAz**, **-mEz** ekinin yanında **-mAr**, **-mEr** eki de kullanılır (Bozkurt, 2002, s. 285). Ekler aynı fiile iki şekilde de gelebilmektedir (Özkan, 2007, s.125, 126):

Al-mar-ım / al-ma-m	gör-mä-r-im / gör-mä-m
Almarsın / almazsın	görmärsin / görmäzsın
Almar / almaz	görmär / görmäz
Almarız / almazız	görmäriz / görmäziz
Almarsınız / almazsınız	görmärsiniz / görmäzsınız
Almarlar / almazlar	görmärler / görmäzler

Gagauz Türkçesi şimdiki zaman eki bakımından çeşitlilik göstermektedir. Gagauz Yeri'nde Merkez ağzına göre belirlenmiş yazı dilinde şimdiki zaman eki **-êr**, **-er** ve çok yaygın olmamakla birlikte **-mAktA** ekiyle yapılmaktadır. Gagauz Türkçesinin Güney ağzında ise şimdiki zaman eki olarak **-Iy** eki kullanılmaktadır (Özkan, 2007, s. 125):

Al-êr-ım	oyne-êr-ım	gör-er-im
Alêrsın	oyneêrsın	görersin
Alêr	oyneêr	görür
Alêrız	oyneêrız	görürüz
Alêrsınız	oyneêrsınız	görürsünüz
Alêrlar	oyneêrlar	görürler

Şimdiki zamanın olumsuzu **-mêêr** (-mê+êr), **-meer** (-me-er) ekleriyle yapılmaktadır (Özkan, 2007, s. 125):

Al-mê-êr-ım	gör-me-er-im
Almêêrsın	görmeersin
Almêêr	görmeer
Almêêrız	görmeeriz
Almêêrsınız	görmeersiniz
Almêêrlar	görmeerler

Türkiye Türkçesine göre farklılık gösteren bir diğer zaman da gelecek zamandır. Yukarıda sözünü ettiğimiz geniş zaman ekinin kullanımıyla sağlanan belirsiz gelecek zamanın yanında “mutlak gelecek zaman” olarak adlandırılan ve **-(y)AcAk** ekinin kullanıldığı bir zaman daha vardır. Bu ek şahıs çekimleri içinde **-ac**, **-aca**, **-ecä**, **-ca**, **-ça**, **-cä**, **-ce**, **-cêk**, **-cêy**, **-çê**, **-cêê**, **-ec**, **-ciy** şekillerini alabilmektedir (Özkan, 2007, s. 124,125; 1996, s. 149,150 ):

Alacam	büücäm / büüyecäm (büüyeceğim)
Alacan	büücän / büüyecän
Alacek	büücek/ büüyecek
Alacez/ alacêz	büüceyz/ büüyeceyz
Alacenız/alacênız	büüceyniz/ büüyeceyniz
Alaceklar/ alacêklar	büüceklär / büüyeceklär

Gelecek zamanın olumsuz şekli –mA, -mE eki ve -y koruyucu ünsüzü ile yapılır. Koruyucu ünsüz ile zaman eki arasına kullanılan –A eki düşebilmektedir.

Almay(a)cam	görmey(e)cäm
Almay(a)can	görmey(e)cän
Almay(a)cêk	görmey(e)cek
Almay(a)cêz	görmey(e)cek
Almay(a)cênız	görmey(e)ceniz
Almay(a)cêklar	görmey(e)ceklär

Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki farklılıklardan bir diğeri de emir kipinin çekiminde görülmektedir. 3. teklik ve 3. çokluk şahıs çekimlerinde fiilin önüne **ko** fiili getirilmektedir (Özkan, 1996, s.154,155):

---	---	---	---
Al	ver	başla	istämä
(ko)alsın	(ko)versin	(ko)başlasın	(ko)istämäsın
---	---	---	---
Alın(ız)	verin(iz)	başlayın(ız)	istämeyin(iz)
(ko)alsınnar	(ko)versinnar	(ko)başlasınnar	(ko) istämäsınnär

Emir-istek kipinin “*var nicä/ var nasıl ve yok nicä/ yok nasıl*” kelimeleriyle birlikte “yeterlilik” anlamında kullanılması Türkiye Türkçesinde görülmeyen bir durumdur (Öztürk, 2001, s. 28,29; Özkan, 2007, s.132):

BNasıl bän var nasıl undayım? (ben nasıl unutabilirim)

Yok nasıl bän seninnän düüşeyim. (Ben seninle dövüşemem.)

Şimdi var nasıl gidäsınız. (Şimdi gidebilirsiniz.)

Sän yok nasıl dönäsın geeri. (Sen geri dönemezsin)

Bän ne var nicä yapım? (Ben ne yapabilirim)

Vardı nasıl sanmaa, ani dışarda yaz. (Dışarda yaz var sanılabilirdi.)

Gagauz Türkçesinde gereklilik çekimi iki şekilde yapılmaktadır. –mAll ekiyle çekim yapıldığında şahıs eki kullanılmaz. Fiilin bağlı olduğu şahıs fiilin başına veya sonuna getirilen şahıs zamirleriyle belirtilir: *bilmeli bän* veya *bän bilmeli* gibi (Özkan, 2007, s. 128; Bozkurt, 2002, s. 286). Gereklilik kipinin diğer şeklinde ise istek kipiyle birlikte **läüzım** kelimesinin getirilmesiyle yapılır (Özkan, 2007, s. 128; Öztürk, 2001, s.27):

Bän almalı	läüzım alayım	bän görmeli	läüzım göreyim
Sän almalı	läüzım alasın	sän görmeli	läüzım göräsın
O almalı	läüzım alsın	o görmeli	läüzım görsün
Biz almalı	läüzım alalım	biz görmeli	läüzım görelim
Siz almalı	läüzım alasınız	siz görmeli	läüzım göräsınız
Onnar almalı	läüzım alsınnar	onnar görmeli	läüzım görsünnär

#### 2.5.2.4. Cümle Bilgisi Özellikleri

Gagauz Türkçesinde kelime gruplarının yapısı ve sırası Türkiye Türkçesinden çok farklı değildir. Ancak bazen kelime gruplarını oluşturan esas unsur (nitelenen) ile yardımcı unsurun (niteleyen) yer değiştirdiği görülmektedir (Özkan, 2007, s. 146). Menz (2010, s. 162), bu durumu *ters sıralama* olarak adlandırmış ve bunu özellikle Rusçası çok iyi olan genç kuşağın yaptığı fikrini ortaya atmıştır.

*İsmail Gaspralı duumuş 1851 yılda Avcıköydä. **Onun bobası** Mustafa Gasprinskiy. **Anası İsmailin** Kaytarova Fatima-hatum-dvorän soyundan* (Sabaa Yıldızı, 2008, s.5).

***Köpecii onun*** olacam annadın mı? (Onun köpeği olacağım, anladın mı?) (Menz, 2010, s. 162).

***Paası bu fistanın*** (bu elbisenin fiyatı), ***yaprakları kiyadın*** (kitabın yaprakları) (Tekin ve Ölmez, 2003, s. 162).

***Laflık gagauzca*** (türkçä) hem romunca (moldovanca). (Gagauzca Laflık/Sözlük) (Karanfil, 2013a, s. 17)

Cümle seviyesini inceleyecek olursak Gagauz Türkçesinin daha kapsamlı değişimlere uğradığını görmekteyiz. Burada göze çarpan ilk özellik, cümlelerin sözdiziminde kesin ve oturmuş bir düzene sahip olmamasıdır. Genel Türkçe yazı dillerinde cümle unsurlarının tabii sırası; *zaman zarfı + özne + tümleç + yüklem* şeklindedir. Ancak Gagauz Türkçesinde bu sıraya uyan cümleler de bulunmakla beraber genel Türkçeye göre devrik cümle daha



yaygındır. Devrik cümle düzeninin Slav dillerinden Gagauz Türkçesine aktarılan bir özellik olduğu savunulmuştur (Özkan, 2007, s. 146). Ancak Gagauz Türkçesinin cümle yapısı sadece devrik cümleyle izah edilemez. Eğer sadece Slav ve diğer Balkan dillerinin etkisi altında kalmış olsaydı, Gagauz Türkçesi hep devrik cümle kullanırdı. Oysa kelime dizilişi o kadar serbestti ki Türkiye Türkçesindeki devrik cümle yapısını aşan, Slav dillerindeki kuralları zorlayan, Gagauz Türkçesine has bir diziliş söz konusudur (Argunşah, 2001, s. 1). Menz (2010.s.163) ise cümlelerdeki serbestliğin anlama dayalı olduğunu belirtmekle birlikte Gagauz Türkçesinin genel cümle yapısının *özne + yüklem+ nesne* şeklinde olduğunu belirtmektedir. Rusçanın da *özne+ yüklem+ nesne* söz sıralanışı vardır. Rusçanın sözdizimi de Türkçeninki gibi serbesttir ve bu serbestlikler anlamsal değişiklikler için kullanılır. Dolayısıyla Gagauz Türkçesi ve Rusça birbiriyle cümle yapısı bakımından örtüşmektedir (Menz, 2010, s.164). Aşağıdaki paragrafla da örneklendirdiğimiz gibi Gagauz Türkçesinde kurallı, devrik, kesik (eksilti) cümle kuruluşlarına rastlamak mümkündür:

*Geçti bir hafta. Sora taa bir. Gün-gündän geçti bir ay. Kuşku şüpä, düşüncä dolu zaman gecärdi zoor hem oya. Ama, şaşılacak iş, bu uzun ayın içindä çorbacıları kimse raatsız etmedi. Küüyün için biraz uslandı. Kötü olaylar başladılar basılmaa. Aylemizin kefi azar-azar geldi erinä. Şennendi batinin bakışı* (Köse, 2010, s. 20).

Slav dillerinin etkisi yan cümlelerde daha net görülmektedir. Bulgarca, Romence ve Rusçada yan cümleler bitimlidir yani yüklemeleri zaman ve kişiye göre çekilir. Bağlı buldukları cümleden sonra gelir ve bir bağlaçla başlamaktadır. Türk dillerinin sözdizimi kurallarına aykırı bu durum Gagauz Türkçesinde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu cümlelerde genelde *ani (hani)*, *ki* bağlaçları kullanılır (Menz, 2010, s.164):

*Yesap alerlar ani altında maşinanın asılı bu yavru kaldı.*

(Arabanın altında bir çocuğun asılı kaldığını anladılar.)

*O soläärdi çok keret, ki almışmış beni terbelemää hem adam yapmaa.*

(Beni terbiye ve adam etmek için yanına aldığı çokça söylerdi.)

Gagauz Türkçesinde sıkça kullanılan cümle yapılarından biri de bağlaçlı sıralı cümlelerdir. Bu cümlelerde bağlaç yardımcı cümlelerin başına gelir ve zaman, sebep, şart, derece, tayin, açıklama gibi işlevlerle yardımcı cümleyi temel cümleye bağlar (Özkan, 1996, s. 218). Gagauz Türkçesinde kullanılan cümle bağlaçları şunlardır (Özkan, 1996, s. 183-190):

**Açan:** Başında kullanıldığı cümleye ne zaman, o zaman anlamlarını katar.

*Açan çocuk görmüş yılanı, o saat çaarmış saadıçları.*(Çocuk yılanı gördüğü zaman sağdıçlarını çağırmış.)

*Açan Taraklıda işlârdim, gostinişada yoktu er.* (Taraklı'da işlediğim zaman otelde yer yoktu.) (Zanet, 2010, s. 71) .

*O geldi, açan ben yoktum evde.* (Ben evde olmadıgımda geldi.) (Gaydarci vd. 1991, s.4).

**Allelem-allele-allâ:** Arapça *Allah u âlem* “Allah bilir ya” sözünden bozulmuş olduğu düşünülen bağlaç, Türkiye Türkçesinde “sanırım” kelimesiyle karşılanır.

*Allale korktun sän.* (Sanırım sen korktun.)

*Of allä oldum bän yatalak.* (Sanırım yatalak oldum.)

*Ne iş bu, allelem gelmiş pelivan.* (Bu ne iş, sanırım pehlivan gelmiş.)

**Ama:** Arapça ödünç bir cümle başı bağlacıdır. Önünde kullanıldığı cümleyi daha önceki cümle ve cümlelerle bağlar.

*O gidârdi, ama kendi da bilmezde nereyi.* (O giderdi ama nereye gittiğini kendisi de bilmezdi.)

*Geçti güz, geldi kış, ama Jenâ hep istemâzdi başka buluşmaa Vlaydiylän.* (Güz geçti, kış geldi ama Jenâ, Vlaydiy ile tekrar buluşmayı hiç istemezdi.)

**Ani:** Cümlede birkaç işlevi yerine getirir.

1. İki cümle arasında benzerlik ilgisi kurar.

*Kaazlar baarêr gülüş kopêr, ani iki ahmak düüşer.*(Kazlar bağıyor gülüş kopuyor, iki ahmak gibi dövüşüyor.)

2. Önüne geldiği yan cümleyi *olduğunu* sıfat-fiili fonksiyonu ile daha önceki cümleye bağlar.

*Kendi da dâdu üreklenmiş biraz, açan annamış, ani hırsız yalnız.* (Hırsızın yalnız olduğunu anladığı zaman biraz yüreklenmiş.)

3. Önüne geldiği cümlelerin fiiline –diği için sıfat-fiil eki işlevi kazandırır.

*Topraa da şükür demää, ani bizi doyuran.* (Bizi doyurduğu için toprağa da şükür edelim.)

*Gittim almaa spravka, ani kocamın gözü görmeer.* (Kocamın gözü görmediği için bilgi almaya gittim.)

4. Önüne geldiği cümlelerin fiiline –cağını sıfat-fiil eki işlevi kazandırır.

*Senin o tırnaan sa te görecän, ani yapışacak erinä.* (Tırnağının yerine yapışacağını göreceksin.)

5. Ani bağlacı, ki bağlacı gibi kullanılır.

*Sansın ürääm söledi, ani sän gelecän.* (Yüreğim söyledi ki sen geleceksin.)

*Belliydi ani bizi sardılar.* (Belliydi ki bizi sardılar.)

**Aniki:** Ani bağlacıyla ki bağlacı kaynaşmış olarak ki bağlacının işleviyle kullanılır. Tayin, derece, sebep, sonuç bildirir.

*Sevinerim aniki kefsizliim geçti.* (Keyifsizliğim geçtiği için seviniyorum.)

*Ne türlü kolaylık saade biz aaramadık, aniki kurtulmaa bu tekliftän.* (Bu tekliften kurtulmak için türlü kolaylıkları sadece biz aramadık.)

*Hep sanacêyz aniki sän geçtin.* (Biz sanacağız ki sen gittin.)

**Baare- baari- barikim:** Farsça kökenli bir bağlaçtır. Önüne geldiği cümleye “hiç olmazsa” anlamı yükler.

*İmdat için baare baar.* (İmdat için hiç olmazsa bağır.)

*Baari bir sevinmæk getir.* (Hiç olmazsa bir kızı sevindir.)

*Alaydım revolveri barikim.* (Hiç olmazsa tabanca alaydım.)

**Beki- bekim:** Önüne geldiği cümleyi daha önceki cümleye bağlar. Sonuç ve açıklama ifade eder.

*Kim biler beki o taa gelecek.* (Kim biliyor sonuçta o gelecek.)

*Bän istedim sormaa, bekim siz bilärsiniz birşey, nerdä o kaldı.* (Ben sormak istedim, sonuçta siz biliyorsunuz bir şey, o nerede kaldı.)

**Bolay:** Belirsizlik, tereddüt, tahmin ifade eden belki anlamındaki bağlaçtır.

*Bolay gençlär açşın gözlerini.* (Gençler belki gözlerini açar.)

*İşin bolay gitsin islä.* (İşin belki iyi gider.)

**Da-dä-ta-te:** Cümleleri, kelime ve kelime gruplarını “ve bağlacı” gibi birbirine bağlar veya cümle içindeki bir unsurun yanında kullanılarak bu unsuru kuvvetlendirir, pekiştirir.

*Çocuklar çıkarêr torbasından bir çörek da oturupta iyer onu.* (Çocuklar torbasından bir çörek çıkarır ve oturur ve onu yer.)

*Varmış bir adam onun da üç oolu.* (Bir adam varmış, onun da üç oğlu varmış.)

*Gideyim bän da oyani.* (Ben de o yana gideyim.)

*Geldin dä güneş çıktı, gözlerim dä kamaştı.* (Geldin de güneş çıktı. Gözlerim de kamaştı.)

**Er-eer-eerlem:** Şart ifade eder veya şartı kuvvetlendirir. Başına geldiği cümleyi daha sonraki cümleye bağlar; genellikle şart çekim eki taşıyan isim veya fiille kurulmuş cümlelerin başına gelir.

*Er läüzımsa, yaz oolum yaz.* (Eğer lazımsa yaz oğlum yaz.)

*Eerlem yanılırsak... (Eğer yanılırsak...)*

**Makar ki:** Farsça *meğer* bağlacı Osmanlı Türkçesi yoluyla Bulgarca ve Gagauz Türkçesine *makar* olarak geçmiş ve *meğer* öyleyse, oysa, oysaki bağlaçlarına benzer anlamda kullanılmaktadır.

*Makar ki suukta yakın kırk gradusa.* (Meğer soğuk kırk dereceye yakın.)

*Makar ki ilktän üfkeleniydi, neçin ani uyanırdılar onu gece yarısı.* (Onu gece yarısı uyandırdıkları için *meğer* daha önceden öfkeliymiş)

**Neçin ki :** Başında bulunduğu cümleyi açıklama cümlesi haline getirir. Türkiye Türkçesinde çünkü cümle başı bağlacı gibi kullanılır.

*... neçin ki orada varmış çok eşillik otlamaa* (...çünkü orada otlatmak için çok yeşillik varmış.)

*Neçin ki bundan taa uygun vakıt yokmuş.* (Çünkü bundan daha uygun bir vakit yokmuş.)

**Onuştan:** Başında kullanıldığı cümleyi bir sonuç ve açıklama cümlesi haline getirir. Cümleler arasında sebep-sonuç ilişkisi kurar.

*Bän onuştan geldim seni göreyim.* (Ben seni görmek istediğim için geldim.)

**Osa:** O zamirinin ise şart çekimiyle kalıplaşmasından meydana gelir. Şart anlamı kaybolmuştur. Denkleştirme, sonuç ve düz açıklama işlevi kazanmıştır.

*Kapak mı sıcaktı, osa onun elleri mi, Mariya annamadı.* (Kapak mı sıcaktı yoksa onun elleri mi Mariya anlamadı.)

*Ürääm bilmäzdi: Atlasın mı osa dursun mu heptenä.* (Yüreğim bilmezdi: Atlasın mı yoksa dursun mu?)

**Osaydı-asıydı:** Ek-fiilin şart şeklinin hikâye birleşik çekimi ile o zamirinin kaynaşmasından ortaya çıkmıştır. *Osa* bağlacı gibi sonuç ve açıklama işleviyle kullanılır.

*... osaydı inanmêêr mı?* (Yoksa inanmaz mı?)

**Sa:** Bağlama, pekiştirme, mukayese işlevlerini yerine getiren bir bağlaçtır.

*Bizim gençlik sa diil diveç.* (Bizim gençlik edebî değil.)

**Sansın-sanki:** Benzerlik ifade eder.

*Aar maşına girişti titremää sansın dirildi.* (Makine titremeye başladı. Sanki dirildi.)

*Vladinin sansın tutundu sesi.* (Vladin'in sanki sesi kısıldı.)

**Zerä-zeräm-zereciim:** Farsça kökenli cümle başı bağlacıdır. İşlevi *neçin ki* bağlacıyla aynıdır.

*Kılıçları bilä zerä geler savaş.* (Kılıçları bile çünkü savaşı geliyor.)

*Söle da zeräm senin canını alıcaz.* (Söyle yoksa senin canını alacağız. )

Gagauz Türkçesinde bağlaçların bir diğeri görevi de fiilimsi yapmasıdır. İsim-fiiller, sıfat-fiiller ve zarf-fiiller Gagauz Türkçesinde de bulunmaktadır. Ancak bazen bu cümleler, çekimli fiiller ve çekimli fiile takviye edilen cümle başı bağlaçlarıyla kurulmaktadır (Özkan, 1996, s. 224; Menz, 2010, s.164,165):

*Adam angısı geler* (gelen adam), *adamlar angıları geler* (gelen adamlar), *adam angısına para verdim* (para verdiğim adam), *Tesentralisovani bir gosudastva upravlyat etsin bizimnen ani biz yaşayalım* (Bizim yaşayabilmemiz için merkezi bir devlet bize hükümsin.), *Sevinerim, aniki kefsizliim geçti.* (Keyifsizliğim geçtiği için seviniyorum.)

Sonuç olarak Gagauz Türkçesinin sözdizimini, Türkçenin cümle yapısı dışında saymak mümkün değildir. Ancak Gagauz Türkçesinin yıllarca dilleri dışında başka diller öğrenmek ve kullanmak zorunda kalmalarının yanı sıra Gagauz Türkçesinin XX. yüzyılın başına kadar bir konuşma dili olarak kalması, konuşma dilindeki rahatlığın ve serbestliğin yazı diline yansımaya sebep olmuştur (Özkan, 1996, s. 223). Bunun sonucunda cümlelerin üçte ikisinde yüklem sona olmadığı (Menz, 2010, s. 163) devrik bir yapı oluşmuştur.

#### 2.5.2.5. Gagauz Türkçesinin Yazımı

Yukarıda kısaca özelliklerini ve Türkiye Türkçesinden bazı farklılıklarını ortaya koyduğumuz Gagauz Türkçesinin dil bilgisi kurallarının henüz oturmamış olması, Gagauzların yazı diline yakın zamanda geçmiş olmaları ile geçmişten günümüze birden fazla dil konuşmak ve öğrenmek zorunda kalmaları yazım kurallarında problemlere neden olmaktadır. Bu bağlamda Gagauz Türkçesinin yazımına dair bazı problemlerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. Ğ (yumuşak g) ünsüzünün olmaması Gagauz Türkçesi için büyük bir eksiklik (Argunşah, 1994, s. 221). Ğ ünsüzünün, her ne kadar konuşma dilinde hissedilmese de, yazı dilinde kullanılmaması, Türkçe gibi eklemeli bir dildeki eklerin bozulmasına veya anlaşılmasına dolayısıyla da eğitiminin zor olmasına neden olmaktadır (Koraş, 2010, s.

154). Baa (bağ), daa (dağ) aaç (ağaç), toprraa (toprağa), aalama (ağlama) örneklerinde olduğu gibi ğ ünsüzü yerine uzun ünlülerin kullanılması karışıklığa neden olmaktadır.

2. Alfabedeki ț (ts) sesi sadece Moldovaca (Romence) alıntı kelimelerde kullanılmaktadır. Dolayısıyla kullanımının oldukça az olduğunu belirtmek gerekir.

3. Ünlü harf sayısındaki fazlalık ve uzun ünlülerin varlığı karışıklık yaratan bir diğer durumdur. Alfabede bulunan e,ê ve ä harflerinin kullanılışıyla ilgili kesin bir kural yoktur (Bankova, 2005 s. 28).

4. Gagauz Türkçesinde y ünsüzüyle başladığı halde bazı kelimelerde y ünsüzü yazılmaz. Bu da karışıklığa neden olan önemli bir durumdur. Y ile başlamayıp e ile başlayan kelimeler ile y ile başladığı halde y ünsüzünün yazılmadığı kelimeleri birbirinden ayırmak oldukça zordur. Etiştireciz < yetiştireceğiz, erine< yerine, erleşmiş< yerleşmiş, iyeriz< yiyeriz/ yiyoruz (Koraş, 2010, s. 151).

5. Gagauz Türkçesinde yazım konusunda sıkıntı doğurabilecek bir diğer husus da ünsüz değişimleridir. Özellikle l ünsüzü ile başlayan eklerin n ünsüzüne dönüşmesinin standardı yoktur (Koraş, 2010, s. 151). Örneğin –lar çoğul eki bazı durumlarda aynı kalmakta bazı durumlarda ise –nar şekline dönüşmektedir: Onnar, bunlar (Kurala göre bunnar olması beklenir), bilim adamları (bilim adamnarı olması beklenir), dinleri (dinneri olması beklenir) gibi.

6. Kelime başında, ortasında ve sonunda h sesinin kullanılıp kullanılmaması da karışık bir durumdur. Aynı kelimedeki h harfi bazı yerlerde korunmuş bazı yerlerde ise düşmüştür (Koraş, 2010, s. 153). Padişaalık< padişahlık, padişahlı< padişahlığı, Allaa< Allah, Allahın kanunu.

## **2.6. Gagauz Türklerine Türkçe Eğitimi**

Gagauz Türklerinin genelde eğitim; özelde ise Türkçe eğitimi faaliyetlerinin yasal dayanağını Moldova Cumhuriyeti Parlamentosu tarafından 23 Aralık 1994 tarihinde kabul edilen “Gagauz Yeri Özel Hukuki Statüsü” oluşturmaktadır. Kanuna göre, Gagauz Yeri'nin resmî dili, Moldovaca, Gagauzca ve Rusçadır. Dolayısıyla eğitim de bu dillerle yapılmakta, bilim ve kültür dersleri Rusça, dil dersleri ise ilgili dille işlenmektedir. Bu doğrultuda Gagauz Türkçesi sadece ana dili derslerinde kullanılmaktadır. Bugün de geçerli olan bu

duruma gelinceye kadar Gagauz Türkçesinin eğitiminde farklı gelişmeler yaşandığı görülmektedir.

1957 yılında Kiril'e dayalı alfabeden sonra Moldova Cumhuriyeti, 16 Kasım 1957 tarihinde çıkarılan bir kanunla Gagauzların ana dilde eğitim yapmasına izin vermiştir. İzin ardından 1 Eylül 1958 tarihi itibarıyla Gagauz okullarında Türkçe eğitime geçilmiştir. Nikolay Baboğlu ve Diyonis Tanasoğlu tarafından Türkçe ders kitapları hazırlanmıştır. İlk ve ortaöğretimde Gagauz Dili ve Edebiyatı derslerine izin verilmiştir (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 51). Bu dönemde ilkökul 1'inci, 2'inci ve 3'üncü sınıfları kapsayan millî okullar açılmış ve bütün dersler Gagauz Türkçesiyle okutulmuştur. 4'üncü ve 8'inci sınıflar arasında ise Rus okullarında Rusçayla eğitim verilmiştir. Gagauz Türkçesiyle öğrencilerin bağlantısı kopmamış, Gagauz dili ve edebiyatı dersleri devam etmiştir (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 51).

Millî okullar dönemi olarak adlandırılan bu dönem, Gagauz Türkçesinin öğretimi için en aydınlık dönem olmuştur. Ancak bu aydınlık dönem üç yıl sürmüş ve 1961'de Gagauz Türkçesiyle eğitime son verilerek bütünüyle Rusça eğitime geçilmiştir. Bu tarihte birlikte Gagauz Türkçesinin 27 yıl sürecek olan en karanlık dönemi başlamış ve Gagauz Türkçesi sadece ana dili dersleri içinde öğretilmeye çalışılmıştır (Güngör ve Argunşah, 1993, s. 51).

Bir dilin kalıcı olmasını sağlayan iki önemli etkenden söz edebiliriz. Birincisi dilin konuşma alanıyla sınırlı kalmayıp yazılı olarak da gelişmesi, ikincisi ise yeni yetişen kuşaklara eğitim yoluyla öğretilmesi (Özkan, 2010, s. 78). Bu anlamda Gagauz Yeri Parlamentosunun 26 Ocak 1996 tarih ve 22-VIII/I sayılı kararıyla yeni bir Latin esaslı Gagauz alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Ancak yine de Gagauz dilinin durağanlaşması, yani bir dizi modern olguyla ilgili söz ve kavramı olmayan bir günlük konuşma dili düzeyinde kalması önemli bir sorundur (Karlsson, 2006, s. 37). Diğer taraftan Gagauz Türkçesi, bir eğitim dili değil, öğrenilen dil durumundadır.

Özerklik hareketi çerçevesinde Gagauzlarda etnik bilinç gelişmeye başlamış, bununla beraber Gagauzların, Rus ve Romenlerle arasındaki en büyük kültürel fark olan dillerini koruma isteği artmıştır. Bu noktada Gagauz Türkçesiyle yapılan yayın faaliyetleri artmış, Gagauz dili, özerk bölgede tüm öğrenciler için okul müfredatlarında yerini almış, televizyon ve radyo yayınlarına başlanmıştır. Ebeveynler Gagauz dilini aile dili olarak canlandırmışlardır (Menz, 2013, s. 153).

Gagauz Yeri'nde en önemli dil eğitim araçları gazete ve dergilerdir. Bunlar Gagauz Türkçesinin varlığını ispatlamanın yanında baskılarındaki haber ve makalelerle dil öğretimine katkıda bulunmuştur.

Bu gazetelerden biri, ilk sayısı 14 Ağustos 1988 tarihinde yayımlanan “Ana Sözü”dür. Gazete, sadece olayları takip ederek onları yansıtmakla kalmayıp sayfalarında tarihî ve edebî bilgilere, ana dili ve Türkiye Türkçesi öğretimine de geniş yer ayırmıştır. Örneğin Mihail Çakır'ın *Besarabyalı Gagauzların Historyası* adlı eseri parça parça yayımlanmış (H. Argunşah, 2002, s. 267); 23 Nisan 1989 tarihli gazetede okullarda Gagauzca için dersler konulduğu ve bu dersler için kitaplar bastırıldığı haberi verilmiştir. (Ercilasun, 1989, s. 482). Yine aynı gazetenin 21 Mayıs 1989 tarihli sayısında dikkat çeken bir ilan vardır. İlanda “Ana Dilim” adlı bir kulüp kurulduğu; ana dili, tarih, edebiyat, folklor ve kökenle ilgili bilgi edinmek isteyenlerin bu kulübe katılabileceği belirtilmiştir (Ercilasun, 1989, s. 482).

“Sabaa Yıldızı” dergisi, 1996 yılında yayın hayatına başlamış ve bugün 70. sayısına ulaşan, üç ayda bir çıkan etnik bilim, kültür ve tarih dergisidir. Dergide, Gagauz Türkçesinin öğretimiyle ilgili plan ve yöntemlere yer verilmiştir. Örneğin; derginin 57. sayısında, M. İ. Kopusçu ve E. F. Kopusçu tarafından hazırlanmış Gagauz Dili ve Edebiyatına ait bir ders sürecine ve tema planına yer verilmiştir.

Gagauz Türkçesinin bir yazı dili olarak gelişmesi ve öğretimi için önemli faaliyetler yürüten sivil toplum kuruluşları da vardır. 1999'da Komrat'ta kurulan Gagauz Yazarlar Birliği tarafından genç yazar ve şairleri teşvik etmek için birliğe bağlı *Filizler* adıyla bir birim oluşturulmuştur. Gazete ve dergiler çocuklar için *Böcecik* ve *Karımcalık* adıyla ekler çıkarmıştır (Özkan, 2010, s. 82).

Bugün Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde ilköğretimde Gagauz Türkçesine ayrılan süre haftada 3 saattir. Gimnazya denilen ortaokul ve liselerde de ders saatleri aynı olmakla birlikte bu saatlerin biri Gagauz edebiyatına ayrılmıştır. Gagauz dili ve edebiyatı dersleri, iki dil becerisi üzerine oturtulmuştur. Bunlar okuma ve yazmadır. Dolayısıyla konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye ilişkin programda hedef ve kazanımlar bulunmamaktadır.

Bütün bu gelişmelere rağmen özerklik statüsüyle hedeflenen noktaya gelindiği söylenemez. Tarih boyunca azınlık dili olarak kullanılan Gagauz Türkçesi, Rusça ve Moldovaca karşısında tutunabilmek ve ayakta durabilmek için daha gelişmiş bir Türk dili kolu olarak Türkiye Türkçesine yaslanmak ihtiyacı duymaktadır. Önümüzdeki 50 yıl içinde pek çok



azınlık ve bölge dilinin kaybolacağı öngörüsü hatırlandığında böyle bir iş ve güç birliğinin kaçınılmaz olduğu da aşikârdır (Özkan, 2013, s. 92,93).

Gagauz etnik kimliğinin en temel belirleyici unsuru olan Gagauz Türkçesinin yüz yüze olduğu engelleri aşması, Türkiye Türkçesinin gelişmiş bir yazı ve kültür dili olarak sunduğu söz varlığı ve yeni ifade imkânlarını değerlendirmesiyle mümkün olacaktır. Bu konuda belli bir dönem itibariyle aynı tarihî süreçten gelen Bulgaristan, Yunanistan ve eski Yugoslavya Türk azınlıklarının kendi Türkçelerini yaşatma çabaları örnek alınabilir. Zaten son dönemde yaşanan siyasi ve sosyal gelişmeler de böylesi bir ilişkiyi zorunlu hale getirmektedir.

## **2.7. Gagauz Türklerine Türkiye Türkçesi Öğretimi**

I. Dünya Savaşı'ndan sonra Romanya'nın bir parçası olan Gagauz Yeri topraklarında Türkçe eğitimine ilişkin en somut bilgilere Atatürk döneminden itibaren ulaşılmaktadır. Atatürk, Kurtuluş Savaşı'ndan sonra dünyadaki Türk halklarıyla yakından ilgilenmiştir. Bu halklar arasında Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan'da yaşayan Gagauzlar da vardır. Bu ilginin iki sebebi vardır (Zanet, 2013, s. 4):

1. Yabancı devletlerde yaşayan Türk halkları, Türklüğü ayakta tuttukları için onların asimile olmalarının engellenmesi.
2. İsteyen Türk halklarının Türkiye'ye getirilmesi.

Sebeplerin ilki doğrultusunda Gagauzların ayakta kalması için Romanya'yla yapılan anlaşmalarda, Gagauzlar göz önünde tutulmuş, onlara sosyal, ekonomik ve kültürel olanaklar sağlanmıştır. Gagauzlar ve Türkiye arasındaki ilişkiler başlığı altında değindiğimiz gibi, 25 Mayıs 1931 tarihinde Romanya'ya birinci sınıf elçi olarak atanan Hamdullah Suphi Tanrıöver, millî benliklerini kaybetmeye başlayan Gagauzlarla yakından ilgilenmiş ve her fırsatta onlarla ilgili görüşlerini Atatürk'e iletmiştir. Tanrıöver, bölgede Türkçe öğretim yapan 26 okulun açılmasını, bu okullara öğretmen tayin edilmesini, Türkiye'den kitaplar getirterek bu okullarda okutulmasını sağlamıştır. Ayrıca, 40'a yakın Gagauz gencinin Türkiye'ye gönderilerek çeşitli okullarda ve üniversitelerde okumalarına imkân tanınmıştır (Yavuz, 2010, s. 182; Zanet, 2013, s. 4,5).

Gagauzlar için bu sebeplerden ilki ön plana çıkmıştır. 93 Harbi'nden sonra başlayan ve kimi zaman kitlesel nitelik kazanan Romanya'dan Türkiye'ye yönelik göçler, Cumhuriyet döneminde de sürmüştür. 1923–1933 ve 1934–1938 dönemleri olmak üzere iki ayrı kesitte

incelenebilecek olan bu göçler neticesinde yüz binin üzerinde Türk, Anadolu'ya göç etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti tarafından her iki dönemde de sadece Müslüman Türklerin göçüne izin verilirken, önemli bir nüfusa sahip Hristiyan Gagauz Türklerinin göçüne ise soğuk bakılmış, bu husustaki talepleri geri çevrilmiştir (Duman, 2008, s. 23).

Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretimi çalışmalarını geçmişten günümüze devam ettiren önemli kurumlar bulunmaktadır. 1999 yılında Türkiye ve Moldova Cumhuriyeti arasındaki protokolle açılan ve tüm giderleri Türkiye tarafından karşılanan *Kongaz Süleyman Demirel Moldova- Türk Lisesinde* Türkiye Türkçesi dersleri verilmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 170 öğrencinin kayıtlı olduğu okulun eğitim dili Rusça, Moldovaca ve İngilizcedir. Resmî statüdeki okulda haftada 3 saat Gagauz Türkçesi öğretilmektedir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesi öğretimi de yapılmaktadır. 8'inci ve 9'uncu sınıflarda haftada 2 saat; 10'uncu, 11'inci ve 12'nci sınıflarda ise 3 saat olan Türkiye Türkçesi dersleri, 2014-2015 eğitim- öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda 4 saate çıkarılmıştır.

Gagauz Yeri'nde Türkçe öğretilen bir diğer kurum da 1998 yılında TİKA tarafından kurulan *Mustafa Kemal Atatürk Kütüphanesidir* (TİKA, 2013, s.5). Yaygın eğitim usulü, tüm Gagauzlara açık olan kurslar, Türkiye Cumhuriyeti MEB tarafından Komrat Devlet Üniversitesine görevlendirilen Türkçe okutmanı tarafından verilmektedir. Kütüphanede 2015 yılı ocak ayında başlayan Türkçe derslerinin ilk dönemi haziran ayında tamamlanmış ve 25'e yakın kursiyer A2 düzeyinde sertifika almaya hak kazanmıştır. Eylül ayında da devam eden kurslara 30'a yakın kursiyer devam etmektedir.

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğreten tek yükseköğretim kurumu *Komrat Devlet Üniversitesi (KDÜ), Ulusal Kültür Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi* programıdır. Bu kapsamda Rusça, İngilizce, Romence gibi öğretilen dillerden biri de Türkçedir. 2014-2015 öğretim yılından itibaren Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen okutman tarafından başta Gagauz olmak üzere Rus, Bulgar ve Rumen öğrencilere Türkiye Türkçesi dersleri verilmektedir. Yine aynı üniversitenin bünyesinde 2009 yılında Türkiye Cumhuriyeti Kışinev Büyükelçiliğinin desteğiyle açılan ve Türkiye'den gelen öğrencilere tahsis edilen *KDÜ Türk Öğrenci Merkezi* teknolojik alt yapısıyla ihtiyaç duyan Gagauz ve yabancı öğrencilere, Türk öğrencilerin yardımıyla Türkiye Türkçesi dersleri vermektedir.

## 2.8. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçe öğretiminde hedef kitleleri Türkiye Türkleri, iki dilliler, yabancılar ve Türk soylular olmak üzere dört ana grupta toplamak mümkündür. Bunlardan Türkiye Türkleri; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup Türk eğitim kurumlarında öğrenim gören hedef kitledir. İki dilliler; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve ana dili Türkçe olduğu hâlde başka bir toplumda yaşayan, Türkiye'ye dönmüş olsa bile daha önce içinde yaşadığı toplumun izlerini taşıyan, o toplumun dil ve kültürü ile Türk dili ve kültürü arasında bocalayan, yerine göre iki dili de kullanmak zorunda kalan fertlerin oluşturduğu gruptur. “Yabancılar” ile Türk dilini bilmeyen, Türk düşünce dünyası ve yaşayış tarzına aşina olmayan, Türk milletini tanımayanlar kastedilmektedir. “Türk soylular” olarak adlandırılan grubu ise Türkiye sınırları dışında kendi vatanlarında, kendi devletlerinin veya başka bir devletin hâkimiyeti altında yaşayan Türkler meydana getirmektedir (Duman, 2003, s. 151). Hedef kitledeki bu farklılık, Türkçe öğretimi kapsamına farklı alanlar kazandırmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi, göçmenlere/iki dillilere Türkçe öğretimi, yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve Türk soylulara/Türk dillilere Türkçe öğretimi bu alanlardan bazılarıdır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi dışındaki alanlar için program, materyal, araç-gereç, yöntem ve teknik, ölçme değerlendirme gibi hususlar üzerine çalışmaların yeni yeni başladığını söylemek gerekir. Türkçeyi ana dili olarak öğrenen Türkiye'deki Türk vatandaşları dışında diğer hedef kitlenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrendiği bir gerçektir. Bu da Türkçenin temel yapısına ana dili seviyesinde vakıf olanlarla Türkçeyle ilk defa karşılaşanların aynı sınıf ortamında aynı eğitime ve sınava tabi tutulmalarına neden olmaktadır (Taştekin, 2015, s. 49). Köken dili Türkçe olan bireylere yapılan Türkçe öğretimini “yabancı dil öğretimi” olarak nitelemek, bazı toplum dilbilimsel verilerin desteklemesine rağmen hoş değildir (Yağmur, 2013, s.183).

Bu bakımdan araştırmamızın hedef kitlesi olan Gagauz Türklerinin durumundan da bahsetmek gerekir. Köken bakımından Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi kapsamında düşündüğümüz Gagauzlar, özellikle Rusçanın eğitim dili olduğu çok dilli bir yapıya sahiptir ve Gagauz Türkçesi öğretim dili değil, öğrenilen dil durumundadır. Bir ağız özelliği taşıyan Gagauz Türkçesinin konuşanlarına Türkiye Türkçesi eğitimi yabancı dil olarak yapılmaktadır.

Yirminci yüzyılın sonları ile içinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreği, tüm alanlarda insanlar arasındaki ilişkilerin hızla arttığı zamanı kapsar. Bilgiye ulaşmanın saniyelerle hesaplandığı, dünyanın bir ucundan diğerine bilgi alışverişinin anlarla gerçekleştiği günümüzde, insanların kendi coğrafyaları ve kültür alanlarından çıkıp yenilerini keşfetme isteği en üst düzeye ulaşmıştır. İnsanlar arasındaki etkileşimin hızı, süresi, türü veya yöntemi zamana bağlı olarak değişse de bu keşfin merkezinde her zaman “dil” olmuştur.

İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen dil en genel ifadesiyle düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2000, s. 55). Ergin (1989, s.3) de dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese olarak tanımlamıştır. Tanımdan hareketle dilin insanlar arasında hem anlık hem de geçmişten geleceğe bilgi aktarımını sağlayan temel unsur olduğunu söylemek mümkündür. İnsan topluluklarının millet olmasını sağlayan ve yaşayış biçimi, örf, adet, gelenek ve göreneklere gelecek nesillere taşıyarak kültür aktarıcılığı yapan yine dildir.

Her insan birliğinin diğer toplumların anlayamadığı farklı bir dili mevcuttur. Başlangıç itibarıyla basit bir iletişim aracı olarak görülen dil, dilsel topluluk oluşturması bakımından da aynı zamanda toplumsal, ruhsal ve kültürel içeriği bulunan bir oluşumdur (Tokatlıoğlu, 2000, s. 161). Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan ana dili (Aksan, 2000, s. 81), bireysel kullanımda gözlemlenir, ancak bireyler arası iletişimi sağladığında toplumsallaşır (İlgin, 1999, s. 9). Bu toplumsallaşma durumunun kendi coğrafyasından çıkarak başka bir millet veya milletlere mensup bireyler tarafından bir gereksinim haline gelmesiyle de o dil evrenselleşir. Böylece dil, sadece ana dili olarak edinilen değil yabancı dil olarak da öğrenilen ve öğretilen bir dil konumuna yükselir. Bu açıdan Türkçe, zengin söz varlığı, gramer yapısı ve ulaştığı coğrafyayla yabancı dil olarak öğretilen önemli diller sınıfındadır.

Türkçeyi “Dünya dili” olarak nitelendiren Akalın (2009) ve Korkmaz (2011), doğuda Çin Halk Cumhuriyeti içerisinden başlayıp batıda Atlas Okyanusuna; kuzeyde Kuzey Buz Denizinden Hindistan’ın kuzeyine kadar uzanan bölgelerde, Türkçeyi yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon nüfusun konuştuğunu, yüze yakın ülkede

öğretiminin yapıldığını, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan ve dünyada en fazla konuşanı bulunan diller arasında beşinci sırada yer aldığını vurgulamaktadırlar (Akalin, 2009, s. 202-204; Korkmaz, 2011, s. XLI, XLII). Yine Unesco'nun tespitine göre Türkçe ana dili sıralamasında üçüncü, resmî diller sıralamasında da beşinci sırada yer almaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s.20; Demir, 1993, s. 183). Bu verilere dayanarak Türkçenin hem ana dili olarak edinilen hem de yabancı dil olarak öğrenilen “Dünya dili” olduğunu söylemek mümkündür.

Burada ifade edilmesi gereken bir diğer kavram da ortak dil meselesidir. İnsanlar, toplumlar ve uluslararası bireysel, kurumsal ya da ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili veya çoklu her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesine (Demircan, 2005, s.17) ihtiyaç duymaktadır.

Buna göre Türkiye Türkçesi ortak bir dil midir? *Ethnologue* dergisinin verilerine göre Türkiye Cumhuriyeti dışında 34 ülkede Türkiye Türkçesi konuşuru bulunmaktadır. Konuşur nüfusunun yanı sıra Sovyetler Birliği'nin dağılması, Körfez Savaşı gibi yakın tarihte yaşadığımız olaylar, Türkiye Cumhuriyeti'nin bölgesindeki ve dünyadaki önemini artırmış, Türkiye çekim merkezi hâline gelmiştir (Akalin, 2009, s.202, Özyürek, 2009, s. 1823). Tarihi ve stratejik önemin yanında Türkçe öğrenmenin faydalarını şöyle sıralanabilir (İşcan, 2011, s 33,34):

1. Türkçe bilmek iş hayatı bakımından avantaj sağlar.
2. Türkçenin önemi ve geçerliliği her geçen gün artmaktadır.
3. Çok dillilik çağın gereğidir.
4. Türkçe pek çok dile göre daha kolay öğrenilebilen bir dildir.

Durmuş (2013, s. 209-212) da Türkçenin yabancı dil olarak tercih edilmesini şu başlıklar altında toplamıştır:

**“Dünyada yükselen değer olarak Türkçe:** Türkçenin gördüğü ilgi; Türkiye'nin politik, ekonomik, kültürel alanlarda nasıl algılandığı ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada, Türkiye'nin her alanda göstermiş olduğu uluslararası performanstan doğrudan etkilenen Türkçenin yine uluslararası alanda nasıl kabul gördüğü, dünya dilleri arasında bu özelliği bakımından Türkçenin nasıl bir yere sahip olduğu önemlidir.

**Bölgesinde cazibe merkezi olarak Türkiye ve Türkçe:** Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İslam Dünyası gibi önemli uluslararası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı olan Türkiye; yine uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması; terör, tehdit unsuru olarak öne çıkan

savaşlar vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmektedir. Doğal olarak bu ilgi, önemli ölçüde Türkçe öğrenme talebi de doğurmaktadır.

**Ekonomik cazibe merkezi olarak Türkiye ve Türkçe:** Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) verilerine göre Türkiye'nin ekonomisi 17. sıradan 16. sıraya yükselirken bu artışın süreceği ve Türkiye'nin 2026 yılı itibarıyla dünyanın 13. büyük ekonomisi olacağı öngörülmektedir. Türkiye'nin hedefi 2023'te ilk 10 içerisinde yer almak. Mevcut büyüklüğü ve büyüme eğilimi bu ülkeyi ve tabii bu ülkenin kültürünü, dilini ilgi çekici hale getirmektedir. Türkiye'nin dünya ekonomisindeki yerine baktığımızda turizm, sanayi, inşaat, enerji, sağlık, eğitim gibi sektör çeşitliliği ilginin çeşitliliğini de ifade etmektedir. Bu büyük ekonomik hareketlilik içerisinde yer almak, bundan yararlanmak isteyen pek çok yabancı, ülkemizdeki veya kendi ülkelerindeki Türk yatırımlarını, yarattıkları iş imkânları dolayısıyla cazibe merkezi olarak görmektedir.

**Bölgede kültürel, tarihsel ortaklıklar ve Türkçe:** Türkiye'nin tarihsel süreçte doğrudan veya dolaylı olarak ilişkide bulunduğu ülke sayısı çok fazladır. Bu ilişkiler günümüze pek çok siyasi, kültürel ilişkiyi de beraberinde taşır. Hakkında, çocukluğundan beri sözlü anlatılarda, yazılı kaynaklarda çok şey öğrendikleri kültür ve o kültüre doğrudan açılan kapı olarak dil yine çeşitli psikolojik nedenlerle öğrenilmeye değer bulunmaktadır. Özellikle, Türkiye'nin bölge ülkeleriyle olan ilişkilerinde öne çıkan bu durum, Türkiye ve bu ülkeler arasındaki ilişkilerin önemi ölçüsünde kültür, dil meselesine de önem yüklemektedir.

**Sanat ve turizm ülkesi olarak Türkiye ve Türkçe:** Türkiye merkezli dizi filmler, sinema filmleri; şarkıcılar, önemli spor takımları yine özellikle bölge ülkeleri olmak üzere yabancı ülkelerde Türkiye tanıtımı ve Türk kültürüne, Türkçeye bu konuda ilgi oluşturan dikkat çekici unsurlardır. Türkiye'nin Orta Doğu'da, Balkanlar'da, Kafkaslar'da, Orta Asya'da, Kuzey Afrika'da bu alanlarda gördüğü, pek çok bölgesel ve küresel gücü kıskandıracak düzeydeki ilgi, eğer iyi yönetilirse bu bölgelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme taleplerine ve öğretilme faaliyetlerine çok büyük bir ivme kazandırabilir.” (Durmuş, 2013, s.209-212)

Bu gelişmeler, Türkiye Türkçesinin yabancı dil olarak öğretilme ve ortak dil olma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Buna rağmen Türkiye'nin kendi dil ve kültürünü ortak dil yapma yönündeki politikasının yeni yeni oluşmaya başladığını söylemek gerekir. Bunun esasında tarihsel bir boyut ve süreci bulanmaktadır. Osmanlıları, Osmanlı Devletini kurduktan sonra kendi dil ve kültürlerini korumayı düşünmemiş ve diğer imparatorluklar gibi kendi dil, din ve kültürünü ihraç etmek yerine egemenliği altındaki ulusların dillerini ithal etmeyi tercih etmiş ve böylece Türkçemizin yaklaşık yarım yüzyıla yakın ciddi bir erozyona uğramasına sebebiyet vermiştir (Tokatlıoğlu, 2000, s.162).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bazı problemlerin olduğunu belirtmek gerekir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar Er, Biçer ve Bozkırlı (2012,

s.51-69) tarafından alan yazında yapılan çalışmaların betimlenmesiyle değerlendirilmiş ve şu başlıklar altında toparlanmıştır:

1. Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler
2. Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar
3. Öğretim programı yetersizliği
4. Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması
5. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği
7. Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar
8. Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler
9. Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar
10. Alfabeden kaynaklanan sorunlar
11. Devlet politikasının olmaması

Maddeleri biraz daha açacak olursak, bir dilin etkin biçimde öğretilmesi ve bu öğretime uygun programın geliştirilebilmesi için, öncelikle o dilin yapısal ve anlamsal özelliklerinin işlevsel olarak her yönüyle basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekir. Bilindiği gibi Türkçenin dilbilgisini betimleyen değerli yapıtlar vardır; ancak bu yapıtlar daha çok Türkçenin ana dili olarak öğretimine kaynaklık edebilecek niteliktedir (Karababa, 2009, s. 270).

Yağmur (2013, s. 181) ise problemin temelini, yabancı dil öğretimi ve yöntemleri üzerine Türkçe yazılan eserlerin sayısının kısıtlı olmasına bağlamaktadır. Genellikle İngilizce yazılmış eserlerden dilimize aktarılan yabancı dil öğretim kitaplarında da çeviri ağırlıklı bilgi aktarımından öte somut yaklaşımlar ve Türkçenin yapısına uygun uygulamalar söz konusu değildir. Zaten bu kitapların çoğu Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üzerine değil İngilizce, Almanca veya Fransızca gibi yabancı dillerin öğretimi üzerine odaklanmıştır (Yağmur, 2013, s. 181). Dolayısıyla kitapların çoğunun Türkçenin yapısal özellikleri çerçevesinde hazırlanmış olduğunu söylemek zordur.

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde yaşanan temel problemlerden biri de öğrenilenlerin günlük yaşantıya aktarılıp aktarılamamasıdır. Bu açıdan hedef dilin nerede öğrenildiği oldukça önemlidir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenen yabancılar hedef dile daha çok maruz kaldıkları için bu durumdan olumlu etkilenmektedir. Ancak Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancıların bilgilerini kullanma imkânları daha kısıtlıdır. Tarcan (2004, s.31) bu durumu, doğal öğrenme ile yapaylık arasındaki bir sorun olarak görmektedir. Yabancı dil,

okulun hatta sınıfın dışına taşınmamakta dolayısıyla okulda öğretilen veya öğrenilenler, dışardaki gerçek hayat için çoğu kez hiçbir şey ifade etmemektedir (Tarcan, 2004, s. 31).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer bir husus da dil politikasıdır. Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi, her şeyden önce devletin sahip çıkıp yönlendireceği, politikalarını saptayacağı, öğretilen kurumları, uygulanacak programı, hangi nitelikteki elemanların çalıştırılacağını, araç-gereç yönünden nelere gereksinim duyulacağını ve bunların nasıl sağlanacağını önceden bilmek ve tüm hazırlıkları yaparak işe girişmek çok ciddi, titiz ve süreklilik isteyen bir iştir (Tosun, 2005, s. 24). Ne yazık ki özellikle Sovyetler Birliğinin çöküşünden sonra Türk diline gösterilen talep karşısında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde devlet politikası olarak ele alınmaması, yabancılara Türkçe öğretimi yapabilecek yeterli eleman ve konu uzmanının bulunmaması, geliştirilmiş yeterli dil materyallerinin olmaması gibi nedenlerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine hazırlıksız yakalandığımızı söylenebilir (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 117).

Devletin ilgili organlarında Türkçenin dünya dili olarak öğretim planlaması ve politikaları tespit edilmiş değildir (Açık, 2008, s. 4). Ancak son yıllarda bu alanda önemli gelişmeler olmaktadır. İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi tarafından açılan Türkçe Öğretim Merkezi'ni (TÖMER) 1994'te Gazi Üniversitesi takip etmiş, devamında YÖK'e bağlı birçok üniversitede Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunan önemli bir devlet kurumu da kısa adı TİKA olan Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı'dır. TİKA özellikle yurt dışındaki yabancı üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkoloji bölümleri ile iş birliği yaparak onlara ders materyali ve öğretim üyesi desteğinde bulunmaktadır. 2007 yılında Ankara'da kurulan Yunus Emre Kültür Vakfı'nın da kuruluş amaçlarından biri yabancılara Türkçe öğretmektir (Arslan, 2012, s.181).

Türkçenin yabancı dil öğretiminde özellikle program, ders araç-gereçleri ve ölçme değerlendirme alanlarındaki standartları belirleyen en önemli dayanak, "Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)"dir. OBM, Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterlikleri geliştirmesi gerektiğini kapsamlı olarak betimler (Council of Europe, 2009, s.1; TELC, 2013, s. 11).



OBM'ye göre Avrupa'da dil öğrenenler için altı geniş basamaktan oluşan bir çerçeve, gerekli öğrenim alanını uygun bir şekilde belirler (Council of Europe, 2009, s.20; TELC, 2013, s. 29,30):

**1. Giriş ya da Keşif Düzeyi** (*Breakthrough*), Wilkins'in 1978'de yaptığı önermede "*formül yetenek*" olarak adlandırdığı ve Trim'in aynı yayında "*giriş yeteneği*" olarak adlandırdığı kavrama denk düşer.

**2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi** (*Waystage*) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.

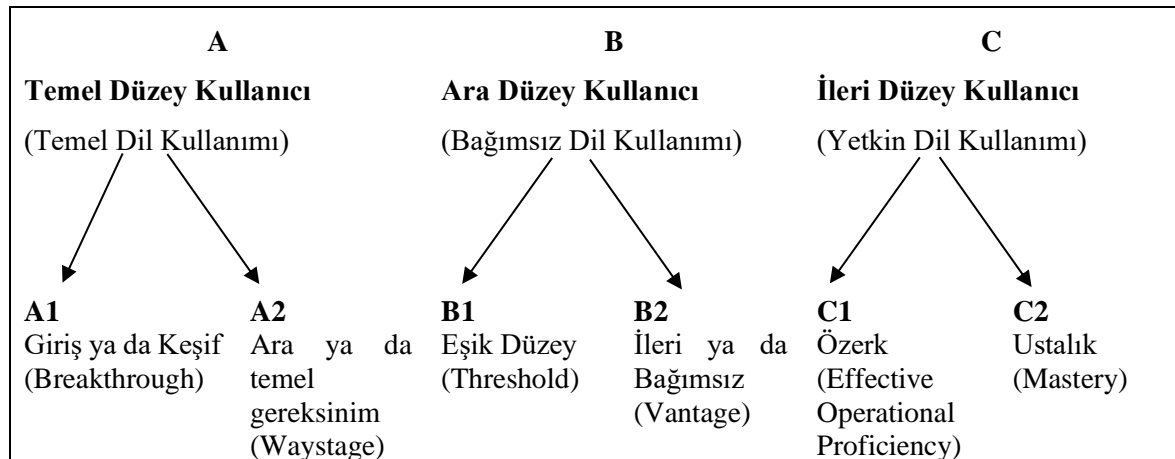
**3. Eşik Düzey** (*Threshold*) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.

**4. İleri Düzey** (*Wantage*) ya da **Bağımsız Konuşucu**, Eşik düzey'in üst düzeyi olarak Wilkins tarafından "*sınırlı kullanımsal yetenek*" ve Trimm tarafından "*olağan durumlara uygun yanıt*" biçiminde tanımlanmıştır.

**5. Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek**, Trim tarafından "*etkin yetenek*" olarak sunulmuştur ve Wilkins'e göreyse daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.

**6. Ustalık** (Trim: "*bütüncül ustalık*"; Wilkins: "*bütüncül kullanımsal yetenek*", ALTE basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer. Birçok dil profesyonelinin ulaştığı daha da üst düzey kültürlerarası düzey de buraya katılır.

OBM, yukarıda sözü edilen düzeyleri, kullanıcılara kolaylık sağlaması bakımından A, B ve C olarak üç düzeye ayırmıştır:



Şekil 6. OBM genel düzeyler ağaç gösterimi. Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB, s.21.

Dil öğrenenlerin düzeylere göre hangi davranışı göstereceği veya göstermesi gerektiği *Ortak Öneri Düzeyleri* ile ortaya konmuştur. Tablo 5'te görüldüğü gibi oluşturulan basit ve bütünsel gösterge ile dil öğrenenler, öğretmenler ve öğretim programı geliştiricilerin yönlendirilmesi sağlanmıştır.

Tablo 5.

*Ortak Öneri Düzeyleri*

Temel Dil Kullanımı	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorlarsa, onlarla basit yollardan anlaşılabilir. İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir.
	A2	Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
Yetkin Dil Kullanımı	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.

TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Telc GmbH, s. 31.

Tablo 5’te de görüldüğü gibi OBM ile dil öğrenenlerin düzeylere göre standartları ortaya konulmuştur. Tablodaki düzeylerde belirtilen amaçlar göz önünde tutularak iletişim etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli olan işlevlerin, kavramların, dil bilgisinin ve sözcük dağarcığının çözümlenmesi ve geliştirilmesi sağlanabilir (Council of Europe, 2009, s. 33). Yabancılara Türkçe öğretiminde evrensel bir tutumun olmadığı görülmektedir. Bu evrensel tutum, birçok ülke tarafından yabancı dil öğretiminde uygulanan OBM doğrultusunda uygulanan dil öğretim programıyla sağlanabilir (Kara, 2011, s. 194). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders işleyişini, etkinlikleri ve kaynak kitapları hazırlamada temel alınan OBM, aynı zamanda Türk soylulara Türkçe öğretimi alanında da temel alınabilir. Deniz ve Uysal’ın (2011, s. 255-260) da belirttiği gibi yabancılar ile Türk soyluları aynı dil öğretim sistemine dâhil etmek doğru değildir ve Türk dünyası lehçelerinin öğretimine yönelik hazırlanacak bir çerçeve metin; dil öğrencilerine, kurs düzenleyicilerine ve ders kitabı yazarlarına yol göstermede etkili olacaktır.

Bununla birlikte Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde program, ders araç-gereçleri, yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Kara (2013, s. 206-208)’ya göre, lehçeler arasındaki ses (fonetik) farklılıkları, ek (morfe) farklılıkları, yalancı eş değerler, telaffuz farklılıkları, alfabe farklılıkları, terim farklılıkları ve Rusçanın etkisinden kaynaklanan farklılıklar Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretilirken göz önünde bulundurulması gereken temel unsurlardır.

### **2.8.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisi**

Dil eğitimde hem araç hem de amaç olarak kullanılması bakımından temel beceri olarak görülen okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer unsurlarıyla görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar vd, 1995, s. 41). Diğer bir ifadeyle okuma bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1990, s. 119). Benzer olarak Tazebay ve Çelenk (2008, s.70) da okumayı görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi okuma, işaretlerden hareketle anlamlandırma sürecidir. Güzel ve Barın’ın (2013, s. 272) da belirttiği gibi okuma, metinden anlam çıkarıldığı zaman gerçekleşen bir beceridir. Yoksa eylem sadece bir seslendirme olur.

Ana dilinde okuma ile yabancı dilde okuma sürecinin birbirinden farklı süreçler olduğunu düşünenler olduğu gibi iki sürecin birbiriyle ilgili olduğunu düşünenler de vardır. Kern'e (2000'den aktaran Yaylı, 2009, s.58) göre yabancı dilde okumanın ana dilinde okumadan en önemli farkı, yabancı dilde okuma yapanın hizmetinde iki dilin olmasıdır. Yani ikinci dilde yapılan okumada birinci dilin olanakları da kullanılır (Yaylı, 2009, s. 58).

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde okuma becerisinin diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu söylemek mümkündür. Alıcı dil becerisi olan okuma, bilgi edinmenin temel yoludur. Bu durumu İngilizce öğretimi açısından değerlendiren ve İngilizceyi *kütüphane dili* olarak nitelendiren Mc Donough ve Shaw (2003) okuma becerisini en önem verilen beceri olarak görmektedir. İngilizce konuşmanın gerekli olmadığı dünyanın birçok yerinde, öğrencilerin kendi alanlarında İngilizce kaynaklar okuyabilmeleri temel gereksinimdir. Bu nedenle okumanın en önemli dil becerisi olduğu tartışılmaz (Mc Donough ve Shaw, 2003, s. 89'dan aktaran Ay, 2008, s. 8). Okumayı yabancı dilde önemli hale getiren diğer nedenler şöyle sıralanabilir:

1. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi yabancı dil öğrenen birçok kişi yabancı dilde okuyabilmeyi kendilerine ana hedef olarak kabul ederler. Bu kişiler işleri veya çalışma konuları için ya da zevk almak için okuyabilmek isterler (Keskin ve Okur, 2013, s. 294). Ancak temelde akademik anlamda başarılı olma veya bilimsel okuryazar olabilme amacı yatar (Sidek, 2012, s. 109).

2. Dil öğretiminde geliştirilen kuram ve yöntemlerin birçoğu okuma becerisini temel almış, onun geliştirilmesini amaçlamıştır. Özellikle Ortaçağ'dan yakın zamana kadar tek yöntem olarak kullanılan dil bilgisi-çeviri yönteminde okuma ve yazma becerilerine önem verilmiştir (Hengirmen, 1994, s. 17).

3. Okuma, dil öğrenenin kendi kendine zahmetsizce yapılabileceği bir beceridir. Öğreticiye veya bir başka kişiye ihtiyaç duymadan bulunan metinler sayesinde okuma becerisi geliştirilebilir. Hedef dile ait kelime, kelime grupları, kültür özellikleri ve dil yapısına ait unsurlar öğrenilebilir.

4. Her ne kadar günümüzde dil sınavları tüm becerileri ölçmeyi amaçlasa da geleneksel anlamda ölçme okuma yoluyla yapılmaktadır. Bu nedenle okuma becerisi diğer becerilere göre ön planda tutulmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde okuma etkinliklerinin genel amacı, öğrencinin doğru ve anlayarak okumasının yanında öğrenmekte olduğu dille yazılmış bir metindeki kelimeleri doğru

seslendirmesi ve doğru telaffuza alışmasıdır. (Benhür, 2002, s. 91; Güzel ve Barın, 2013, s. 273). Demirel (2007, s. 110) ise yabancı dilde okumanın amaçlarını şöyle ifade etmiştir:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanmak.
2. Sözcük hazinesini zenginleştirmek
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücü geliştirmek
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

OBM’de *görsel alımlama* olarak adlandırılan okuma becerisinin amaçları, ana fikri anlama, belirli bilgi edinme, ayrıntılı anlama ve akıl yürütme olarak verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda dil öğrenenlerin okuma faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır. Tanımlayıcı ölçeklerin beş boyutu vardır ve bunlar düzeylere göre açıklanmıştır:

Tablo 6.

*Okuma Becerisinin Boyutları ve Düzeyler Göre İçeriği*

GENEL OKUDUĞUNU ANLAMA	
A1	İfadeleri teker teker, bildik isimleri, sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilir.
A2	Çok fazla tekerrür eden günlük veya iş ile ilgili dilden oluşan somut türdeki bildik hususlardaki kısa, basit metinleri anlayabilir. Bir kısım uluslararası paylaşılan ortak sözcükler dâhil, sıkça tekerrür eden sözcükleri içeren çok kısa, basit metinleri anlayabilir.
B1	Kendi alanı ve ilgisiyle ilgili konulardaki açık gerçekçi metinleri yeterli derecedeki bir anlama ile okuyabilir. Değişik metinlere ve amaçlara göre okuma tarzını ve hızını ayarlayarak ve seçici bir biçimde uygun başvuru kaynakları kullanarak, yüksek derecede bağımsız olarak okuyabilir.
B2	Geniş kapsamlı okumaya ait sözcük hazinesine sahip ancak az sayıda tekrar eden sözcükler ile biraz zorluk çekebilir.
C1	Kendisine zor gelen kısımları tekrar okuyabilmesi halinde, kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya ilgili olmayan uzun karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir. Soyut, yapısal olarak karmaşık veya yüksek derecede konuşma dilindeki edebî ve edebî olmayan yazılar da dâhil olmak üzere neredeyse yazın dilinin her biçimini anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir.
C2	Bişemdeki ince farklılıkları ve dolaylı veya açıkça belirtilen anlamları değerlendirerek geniş kapsamlı uzun ve karmaşık türdeki metinleri anlayabilir.
YAZIŞMALARI OKUMA	
A1	Kartpostallardaki kısa, basit iletileri okuyabilir.
A2	Bildik konular hakkındaki basit türden rutin mektupları ve faksları (soruşturmaları, siparişleri, teyit mektupları vs.) anlayabilir. Kısa basit kişisel mektupları anlayabilir.
B1	Kişisel mektupların içinde bulunan olayların, duyguların ve dileklerin tanımlarını, bir mektup arkadaşı ile düzenli yazışacak kadar anlayabilir.
B2	İlgi alanıyla alakalı yazışmaları anlayabilir ve başlıca anlamı kolayca kavrayabilir.
C1	Arada sırada sözlük kullanma olanağı tanındığında herhangi bir yazışmayı anlayabilir.
C2	C1 gibi

### YÖNLENDİRME İÇİN OKUMA

A1	En genel güncel durumlar hakkındaki tanıdık isimleri, sözcükleri ve çok basit ifadeleri tanıyabilir. Reklamlar, prospektüsler, menüler, referans listeleri ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük malzemelerdeki özel tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.
A2	Listelerdeki belirli bilgilerin yerini bulabilir ve gerekli bilgiyi ayırt edebilir (örn. bir tamirci ya da pazarlamacı bulmak için 'Sarı Sayfaları' kullanmak). Her günkü işaretleri ve ilanları anlayabilir: sokaklarda, restoranlarda, tren istasyonlarında gibi kamuya açık alanlarda; işyerlerinde de yönler, talimatlar, tehlike uyarıları gibi.
B1	Belirli bir görevi yerine getirebilmek için, arzu edilen bilgileri tespit etmek ve bir metnin farklı yerlerinden ya da farklı metinlerden bilgi toplamak için daha uzun metinleri tarayabilir. Mektuplar, broşürler ve kısa resmî belgeler gibi günlük malzemelerdeki ilgili bilgiyi bulabilir ve anlayabilir. Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir.
B2	Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir.
C1	B2 gibi
C2	B2 gibi

### BİLGİ VE TARTIŞMA İÇİN OKUMA

A1	Özellikle görsel destek var ise daha basit bilgi içerikli malzeme ve kısa basit tanımların içeriği hakkında bir fikir edinebilir.
A2	Mektuplar, broşürler ve olayları anlatan kısa gazete makaleleri gibi karşılaştığı daha basit yazılı malzemelerde verilen belirli bilgileri tanıyabilir.
B1	Açıkça belirtilen tartışma metinlerinde varılan temel sonuçları tanıyabilir. Ayrıntılı olarak olmamasına rağmen sunulan konunun ele alınmasıyla ilgili yaklaşımdaki tartışma çizgisini tanıyabilir. Bildik konular hakkındaki açık gazete yazılarının önemli noktalarını tespit edebilir. Kendi alanındaki yüksek derecede uzmanlık kaynaklarından düşünceleri, fikirleri ve bilgileri alabilir.
B2	Terminolojinin yorumunu teyit etmek için arada sırada sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanının dışındaki uzmanlık makalelerini anlayabilir. Yazarların belirli duruşlar ve bakış açıları edindiği güncel sorunlar hakkında yazılmış olan makaleler ve raporları anlayabilir.
C1	Tutumlar ve ima edilen fikirler de dâhil ayrıntılardaki daha ince noktaları tanıyarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek uzun ve karmaşık metinlerin birçoğunu ayrıntılı olarak anlayabilir.
C2	C1 gibi

### TALİMATLARI OKUMA

A1	Kısa, basit talimatları takip edebilir (Örneğin: x noktasından y noktasına gitmek)
A2	Basit bir dille ifade edildiğinde örneğin, güvenlik kurallarını anlayabilir. Günlük yaşamda karşılaşılan telefonlar gibi aletlerin kullanım kılavuzlarını anlayabilir.
B1	Bir alet ile ilgili anlaşılır biçimde yazılmış açık talimatları anlayabilir.
B2	Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.
C1	Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla talimatları kendi uzmanlık alanında olsun veya olmasın yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.
C2	C1 gibi

Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB, s. 68-70.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan en önemli materyal metinlerdir. Metinlerin seçiminde dil öğretiminin genel amaçlarına uygunluk esastır. Bununla birlikte hedef kitlemiz olan Türk soylular için seçilen metinlerde daha seçici olmak gerekir. Duman'a (2003, s. 152) göre Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılacak metinler, millî bağları kuvvetlendirecek; Türk dünyasında birlik sağlanması fikrini uyandırıp canlandıracak nitelikler taşımalıdır. Çünkü soydaşlarımıza uygulanan Türk kimliğinden uzaklaştırma politikasının başarıya ulaştığını söylemek gerekir (Duman, 2003, s. 152).

### **2.8.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisi**

Bir dil becerisi olarak dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2003, s. 70). Dinleme aynı zamanda, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler içinde belleğimizde saklanmaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir (Taşer, 2009, s.226). Dinleme sadece sesleri doğru işleme işlemi değil, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünüdür (Güneş, 2007, s. 74). Dinlemeyi bilgi birikimi elde etme ve daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanma yollarından biri olarak gören Calp (2007, s.151)'a göre dinleme, işitilenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılmasıdır. Tanımlardan hareketle dinleme becerisinde temel amacın işitilenlerin anlamlandırılması olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yabancı dil olarak dinleme becerisinde de anlama ön plandadır ancak özellikle hedef dille yeni tanışan veya diğer bir ifadeyle temel düzeydeki öğrenciler için kelimeleri tanıyabilmek de önemli bir amaçtır. Bir diğer önemli amaç da hedef dildeki telaffuz özelliklerini kavrayabilmektir.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinden en zor gelişeni dinleme becerisidir (Demirel, 2007, s. 98; Dilidüzgün, 2013, s.259). Bunun temel nedeni dinleme sürecinin dinleyiciye bağlı olmamasıdır. Dinleme, akışı devam eden bir konuşma ile gerçekleşir. Konuşmacı hangi hızda konuşması gerektiğini kontrol edebilir ancak dinleyici için böyle bir kontrol söz konusu değildir. Bir diğer neden de birçok dinleme faaliyetinin aktif katılım gerektirmesidir. Çünkü görüşmelerde dinleyiciden tutarlı yanıtlar vermesi beklenir (McDonough, 1995, s.34,35). Dolayısıyla zor bir sürece bağlı olan dinlemenin gelişmesi de zor olmaktadır.

Dinleme günlük yaşamda iletişimin gerçekleşebilmesi, eğitim ortamında öğretimin sağlanabilmesi için gereksinim duyulan bir dil becerisidir (Aktaş ve İşigüzel, 2013, s.38). Chauhan (2014, s. 60) normal akışındaki bir günde, dinleme becerisinin konuşmanın iki katı; okuma ve yazmanın ise dört, beş katı daha fazla kullanıldığını belirtmektedir. Bu öneme rağmen dinleme hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde ihmal edilen bir beceridir. Bunun nedenlerini şu şekilde ortaya koyabiliriz:

1. Dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesi (Yalçın, 2002, s. 123) eğitiminin ihmal edilmesinin temel nedeni olmuştur.
2. Dinleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin akademik çalışmaların sayısı diğer becerilere oranla daha azdır. Bu durum, etkinlerin de sayı ve nitelik bakımından yetersiz olmasına neden olmuştur.
3. Dil öğretim yöntem ve teknikleri arasında geleneksel yöntem adıyla da anılan dil bilgisi-çeviri yöntemi uzun yıllar boyunca tek yöntem olarak kullanılmıştır. Bu yöntem ile okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmış dolayısıyla dinleme becerisine yönelik amaç ve etkinliklere yer verilmemiştir (Flowerdew ve Miller, 2008, s.4). Bu da dinlemenin uzun yıllar ihmal edilmesine neden olmuştur.
4. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi çalışmalara yeterince zaman ayrılmadığı gözlemlenmektedir (Demirel, 2007. s. 98).
5. En zor dil becerisi olarak kabul edilen dinlemeyle ilgili çalışmalar öğrencileri ürkütür ve strese sokar (Dilidüzgün, 2013, s.259).
6. Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde ağırlık gramer bilgisi ve okuduğunu anlamaya verilmekte dinleme anlama çalışmalarına çoğu zaman yer verilmemektedir (Demirel, 2007. s. 98).

İşitme ile başlayıp anlama ile sonuçlanana kadar devam eden süreçte dinleyiciler birtakım dinlemeyi tamamlayıcı alt becerileri kullanırlar (Tuzcu Eken, 2012). Rost (1991, s. 4'ten aktaran Tuzcu Eken, 2011, s. 39; 2012) bu alt becerileri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Seslerin ayırt edilmesi,
2. Sözcüklerin tanınması,
3. Sözcüklerin dil bilgisel yapılarının ayırt edilmesi,
4. Anlamı oluşturan ifadelerin ve söylemlerin ayırt edilmesi,
5. Dilsel ipuçlarını dil dışı ve dil ötesi ipuçlarıyla bağdaştırma,



6. Geçmiş deneyimlerini tahminde bulunurken ve sonrasında da anlamı doğrulamak ve önemli sözcükleri ve fikirleri hatırlamak için kullanma.

Clark ve Clark (1977, s. 49) da yabancı dilde dinleme becerisinin gerçekleşme sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Dinleyici, ham konuşmayı alır ve bunun görüntüsünü kısa süreli bellekte tutar.
2. Duyulan bileşenlerde tespit edilen içerik ve işlevi düzenlemek için bir teşebbüste bulunur.
3. Bileşenler tespit edildiği için, bunları tutarlı bir mesajla birlikte gruplandırılan önermeler oluşturmak için kullanılır.
4. Dinleyici, önermenin anlamını tespit ettikten ve tekrar yapılandırdıktan sonra, bunları uzun süreli bellekte tutar, başlangıçta alınan mesajı siler.

OBM’de *işitsel alımlama* olarak adlandırılan dinleme becerisinin amaçları, ana fikri anlama, belirli bilgi edinme, ayrıntılı anlama ve akıl yürütme olarak verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda dil öğrenenlerin dinleme faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır. Tanımlayıcı ölçeklerin beş boyutu vardır ve bunlar düzeylere göre şöyle açıklanmıştır:

Tablo 7.

*Dinleme Becerisini Tanımlayıcı Ölçekler*

GENEL İŞİTSEL ANLAMA	
A1	Anlamı özümseyebilmesi için uzun süreli duraksamaları olan çok dikkatli ve yavaşça söylenen konuşmayı takip edebilir. Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde somut türdeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir.
A2	Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde, derhal öncelik gerektiren alanlara (örneğin çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış-veriş, yerel coğrafya, iş vs.) bağlı olan ibareleri ve ifadeleri anlayabilir.
B1	Genelde aşına olunan bir aksan ile konuşmanın yapıldığı takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, ortak günlük veya iş ile ilgili konular hakkındaki doğrudan gerçeğe dayanan bilgileri anlayabilir. Sıkça iş yerinde, okulda, eğlence yerlerinde vs. karşılaşılan aşına hususlardaki anlaşılır standart konuşmanın, kısa anlatılar da dâhil, ana noktalarını anlayabilir. Normal olarak kişisel, sosyal, akademik veya mesleki yaşamda karşılaşılan hem aşına olan hem de olmayan konular hakkındaki canlı veya yayınlanan standart konuşma dilini anlayabilir.
B2	Uzmanlık alanındaki teknik konuların konuşulması dâhil, standart diyalekt ile anlatılan soyut ve somut konuların ana fikirlerinin önerisel ve dilsel olarak karmaşık konuşmasını anlayabilir. Konunun oldukça bilindik olması ve konuşmanın yönü açık belirteçler ile işaretleniyorsa, bir tartışmanın karmaşık satırlarını ve uzayan konuşmasını takip edebilir.
C1	Özellikle aksan yabancı ise bazı ayrıntıların onaylanması gerekse bile, kendi alanı dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkındaki uzayan konuşmaları takip edecek kadar anlayabilir. Söyleyiş tarzındaki kaymaları değerlendirerek, geniş sayıda deyimsel ifadeleri ve konuşma dili üsluplarını tanıyabilir. Anlaşılır biçimde yapılanmamış olsalar da, bağlantıları açıkça belirtilmemiş ve sadece ima edilmiş olsa da uzayan konuşmaları takip edebilir.
C2	Ana dili konuşmacısının hızında hazırlanmış gerek canlı gerek yayınlanan bir konuşma olsun, herhangi konuşma dilini anlamada zorluk çekmez.

---

## ANA DİLİ KONUŞAN KİŞİLER ARASINDAKİ ETKİLEŞİMİ ANLAMAK

---

- A1 Betimleyici yok.
- A2 Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde, etrafında konuşulan konuyu genelde tanıyabilir.
- 
- B1 Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır standart bir diyalekt ile gerçekleştiği takdirde, Etrafında uzayan konuşmalardaki ana noktaları genelde takip edebilir.  
Ana dili konuşmacıları arasındaki hareketli bir konuşmayı takip edebilir.
- B2 Biraz çaba ile etrafında söylenenlerin çoğunu yakalayabilir, fakat dilini herhangi bir şekilde değiştirmeyen birkaç ana dili konuşmacısı arasında etkili olarak katılmayı zor bulabilir.
- 
- C1 Soyut, karmaşık ve bildik olmayan konularda dâhil olmak üzere, grup konuşmalarında ve tartışmalarında hatta üçüncü partiler arasındaki karmaşık etkileşimleri kolayca takip edebilir.
- C2 C1 gibi
- 

---

## CANLI BİR İZLEYİCİ KİTLESİNİN ÜYESİ OLARAK DİNLEMEK

---

- A1 Betimleyici yok.
- A2 Betimleyici yok.
- 
- B1 Söz konusu hususun bilinir olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılmasıyla kendi alanındaki bir konferansı veya konuşmayı takip edebilir.  
Konuşmanın anlaşılır ve standart konuşma ile gerçekleştiği takdirde, bildik konular üzerine yapılan açık sözlü kısa konuşmaları ana hatları ile takip edebilir.
- B2 Önerisel ve dilsel olarak karmaşık olan konferansların, konuşmaların, raporların ve diğer biçimlerdeki akademik/profesyonel sunumların esaslarını takip edebilir.
- 
- C1 Çoğu konferansı, konuşmaları ve münazaraları oldukça kolay takip edebilir.
- C2 Yüksek derecedeki konuşma dili üslubu, bilinmeyen terminoloji veya bölgesel kullanım içeren özel hazırlanmış konferanslar ve sunumları takip edebilir.
- 

---

## DUYURU VE YÖNERGE DİNLEME

---

- A1 Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen talimatları anlayabilir ve kısa basit yönergeleri takip edebilir.  
Kısa, anlaşılır, basit iletilerdeki ve duyurulardaki ana fikri yakalayabilir.
- A2 X noktasından Y noktasına veya ya da toplu taşıma ile nasıl gidilebileceği konusu gibi basit yönergeleri anlayabilir.
- 
- B1 Her gün kullanılan aletlerin kullanma talimatları ve basit teknik bilgileri anlayabilir.  
Ayrıntılı yönergeleri takip edebilir.
- B2 Standart diyalekt ile normal hızda söylenen somut ve soyut konular hakkındaki duyuruları ve iletileri anlayabilir.
- 
- C1 İşitsel olarak bozulmuş, kalitesiz kamu duyurularındaki, örn. bir istasyonda, stadyumda vs. belirli bilgileri çıkartabilir.  
Kullanma talimatları, bilinen hizmetlerin ve ürünlerin özelliklerinin tarifleri gibi karmaşık teknik bilgileri anlayabilir.
- C2 C1 gibi
-

---

## İŞİTSEL MEDYA VE KAYITLARI DİNLEME

---

- A1 Betimleyici yok
- A2 Yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan tahmin edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlayabilir ve gerekli bilgileri çıkartabilir.
- 
- B1 Standart konuşmayla yapılmış olan kişisel ilgi alanındaki konuların kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzemenin çoğunun bilgi içeriğini anlayabilir.
- B1 Oldukça yavaş ve anlaşılır biçimde gerçekleştirilen radyo haber yayınlarının ve bildik konular hakkında daha basit türde kayıt edilmiş malzemenin ana noktalarını anlayabilir.
- Sosyal, profesyonel ve akademik yaşamda karşılaşılabilecek standart diyalektteki kayıtları anlayabilir ve bilgi içeriğinin yanı sıra konuşmacıların bakış açılarını ve tutumlarını da tespit edebilir.
- B2 Standart diyalekt ile hazırlanmış çoğu radyo belgeselini ve diğer kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünün çoğunu anlayabilir ve konuşmacının ruh halini, tonunu vs. tanıyabilir.
- 
- C1 Birkaç standart olmayan kullanım da dâhil olmak üzere, geniş sayıdaki kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünü anlayabilir, konuşmacılar arasındaki ilişkileri ve ima olunan tutumları da olmak üzere ince ayrıntıları tanıyabilir.
- C2 C1 gibi

Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB, s. 65-67.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında dinleme becerisinin geliştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Özellikle Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler açısından bunun önemi bir kat daha artmaktadır. Hanbay (2013, s.24)'a göre yabancı dilde girdinin artması demek, öğrencinin o dille temas süresinin de artması anlamına gelir. Bu sürenin artma oranı, yabancı dil öğrenmenin niteliğinin ana dili edinimine yaklaşması ile doğru orantılıdır (Hanbay, 2013, s. 24). Her ne kadar günümüz koşullarında cep telefonu ve internet uygulamalarıyla başka dillere ait farklı dinleme materyallerine ulaşmak ve hedef dile temas etmek kolay görünse de öğrencinin hedef dille ilk teması öğretmeni aracılığıyla olmaktadır. Bu bakımdan seviyeye uygun, ölçünlü dille konuşan öğretmen, öğrenciler için en önemli ve güvenilir dinleme kaynağıdır.

Dinleme faaliyetlerinde öğretmenin özen göstermesi gereken bir diğer husus da öğrencinin ana dilinde edindiği ve alışkanlık haline getirdiği dinleme özelliğidir. Öğrencilerin ana dili özellikleri, Türkçe dinlemeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencinin ana dili ile Türkçe arasındaki yapı ve telaffuz özelliklerindeki benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi hem konuşma hem de dinleme becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Bu açıdan

bazı farklılıklar olmasına rağmen Türkçenin yapı ve telaffuz özelliklerine aşina olan Türk soylu öğrencilerin, farklı dil ailelerinden gelenlere oranla Türkiye Türkçesiyle dinlerken daha başarılı olacağını ve bu becerisinin daha hızlı gelişeceğini öngörmek yanlış olmaz.

### 2.8.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi

Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2007, s. 102). Çoğu zaman bir dili bilmenin göstergesi olarak kabul edilen konuşma becerisi, bu yönüyle diğer dil becerilerinin bir adım önüne geçer ve dil öğrenmenin temel hedefi haline gelir.

Dilin en yaygın kullanım alanı olan (Cemiloğlu, 2004, s.99) ve çoğu zaman *dil* ile eşdeğer tutulan konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkin bir araçtır (Calp, 2007, s. 181). Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme analiz-sentez yapma ve değerlendirmeden oluşan zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir (Güneş, 2007, s.95).

Güneş'in ifade ettiği bu süreç, yabancı dilde konuşurken de aynı şekilde gerçekleşmektedir. Ancak özellikle zihinde yapılandırma sürecinde, bireyin hizmetinde ana dilinin de olduğu gerçeği yadsınamaz. Eğer birey yabancı dil girdisine yeterince sahip değilse zihinsel veya bilişsel süreç ana dili desteği ile yapılmaktadır.

Barın (2000, s. 124, 125), yabancı dilde konuşmanın bilgi ve beceri gerektirdiğini söyler. Bilgi basamağını dil kuralları yani dil bilgisi, söyleme ve sözcük bilgisi oluşturmaktadır. Bu basamak okuma ve dinleme gibi dilin diğer alanlarıyla ilgilidir. Beceri basamağını ise bilgiyi kullanarak bir dili konuşabilme yeteneği, bireyin bir işi yapma gücü (Onan, 2013, s. 37) olarak tanımlayabiliriz. Beceri ile bilgi arasındaki en belirgin fark, her ikisinin de ezberlenip anlaşılabilir olmasına karşın, sadece becerinin taklit edilebilir ve uygulanabilir olmasıdır. Burada da konuşmanın uygulama yaparak gelişebileceği gerçeği ortaya çıkar (Barın, 2000, s. 125).

Ladousse (2002'den aktaran Köksal ve Dağ Pestil, 2012, s.223) konuşmanın dil öğrenmede en problemlili beceri kazanma süreci olduğunu söyler. Çünkü öğrenenlerin edinmekte en çok zorlandıkları beceri konuşmadır. Zorlanma nedenlerinin başında konuşmanın çok yönlü, karmaşık ve çetrefilli bir mahiyet gösteren (Taşer, 2009, s.33) yapıya sahip olması gelmektedir. Bunun dışında özellikle yabancı dil öğretimindeki bazı sorunlar da bireylerin zorluk çekmesine neden olmaktadır. Bu nedenleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Konuşma becerisinin gelişmesinde en önemli sorunlardan biri "öğrenim ortamı"dır (Uçak ve Gökçü, 2015, s. 222). Hedef dili, konuşulduğu yerlerde değil de başka yerde öğrenen bireylerin uygulama yapmaları kısıtlı olmaktadır. Uygulamayla birlikte konuşmanın en önemli girdilerinden biri olan dinlemenin de yapılamaması konuşmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim veya öğrenim ortamındaki bu durumu Tarcan (2004, s. 30) yapaylık olarak adlandırmaktadır. Birçok ülkede yabancı dil öğretimi yapay bir aktivite gibi gözükmektedir ve bu yapaylık öğretmen ve öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin temel sebeplerinden birini teşkil eder (Tarcan, 2004, s. 30).

2. Konuşma becerisini etkileyen unsurlardan bir diğeri de öğrencinin fiziksel ve ruhsal özelliklerinden kaynaklı problemlerdir. Ağız ve diş yapısındaki sorunlar, ses tellerindeki sorunlar ve sesin yanlış kullanılması fiziksel; korku, utangaçlık, heyecan ve hızlı- yavaş konuşma ruhsal sorunlardır (Akbayır, 2014, s. 16). Yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalarda en fazla üzerinde durulan psikolojik etmen konuşma kaygısıdır. Pong (2010: 78'den aktaran Şen ve Boylu, 2015, s.16)'a göre yabancı bir dili kurallarına uygun olarak kullanma çabası, doğru telaffuz konusunda bireylerin kendilerini yetersiz görmelerine neden olmakta ve bu durum öğrencilerde ek kaygı oluşturmaktadır.

3. Öğrencinin yabancı dile ilişkin tutumu ve öğrenme amacı konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin asıl amacı, hedef dilde metinler okumak veya yazmak olduğundan konuşma becerisi arka planda kalmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin hedef dili sahipleriyle hiçbir zaman konuşamayacağı ve bu dilin konuşulduğu yerlere gitmeyeceği düşüncesi konuşmayı önemsizleştirmektedir.

4. Konuşma eğitiminde ön plana çıkan öğretmenin öğrencilerle iletişimi, oluşturduğu veya geliştirdiği yaklaşımlar, hakimiyeti, sınıf yönetimi, empati yeteneği, hazırlıklı oluşu, hitabeti ve zamanı kullanma gibi özellikleri öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede temel etkenlerdir (Emiroğlu, 2013, s. 280). Bu özelliklere sahip olmayan öğretmenden öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmesi beklenemez.

5. Ana dili ile hedef dil arasındaki ses, telaffuz ve cümle farklılıkları hatta iki dil arasındaki çelişkiler konuşmanın gelişimini olumsuz etkilemektedir.

6. Dil öğretimindeki yöntem, teknik ve anlayışlar konuşma becerisinin gelişimini özellikle geçmişte olumsuz yönde etkilemiştir. Dil öğretiminde gelenekselci anlayış, öncelikle belli dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ve belli miktarda okuma ve dinleme etkinlikleriyle karşı karşıya kalınması ile dilin öğrenilebileceğini savunur (Uysal, 2009, s.92). Dolayısıyla konuşma becerisi ihmal edilmiştir. Son zamanlarda iletişimci yaklaşım ile dilin konuşma ve yazma ile daha kolay öğrenilebileceği savunulsa da konuşma becerisi ne yazık ki hala yeteri düzeyde kazandırılmamaktadır (Uysal, 2009, s.92).

Günümüzde konuşma becerisinin kazandırılmasında en önemli başvuru kaynağı Avrupa Konseyi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir. OBM'de *üretimsel faaliyetler* başlığı altında *sözlü üretim* olarak adlandırılan konuşma becerisinin amacı dil kullanıcısının bir ya da daha fazla dinleyici tarafından alınan bir sözlü metin üretmesidir. Bu amaca ulaşmak için tanımlayıcı ölçekler sunulmuştur. Tanımlayıcı ölçeklerin beş boyutu vardır ve bunlar düzeylere göre şöyle açıklanmıştır:

Tablo 8.

*Konuşma Becerisi Tanımlayıcı Ölçekler*

GENEL SÖZEL ÜRETİM	
A1	İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.
A2	İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir.
B1	İlgi alanıyla alakalı olan bir ya da daha fazla konuyu, sanki çizgisel ardışık noktalmış gibi sunarak, oldukça akıcı bir şekilde açık bir betimlemeyi destekleyebilir. Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek, anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B2	İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
C1	Kompleks konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştiren ve uygun bir son ile toparlayabilen, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
C2	Alicının önemli noktalara dikkat etmesini ve hatırlamasına yardımcı olacak, etkili bir mantık yapılı, anlaşılır, pürüzsüzce akan iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.

---

DEVAM EDEN MONOLOG: Deneyim betimlemek

---

- A1 Kendini, neler yaptığını ve nerede yaşadığını betimleyebilir.  
Bir hikâye anlatabilir veya bir şeyi basit bir liste oluşturan noktalar olarak tanımlayabilir.  
Kendi çevresinin her günkü yönlerini anlatabilir, örn. insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimi.  
Planlar ve düzenlemeler, alışkanlıklar ve rutin işler, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler betimleyebilir.
- A2 Nesnelere ve sahip olunanlar hakkında kısa ifadeler ve karşılaştırmalar yapmak için basit betimleyici dil kullanabilir.  
Bir şey hakkında neyi sevip sevmeymediğini açıklayabilir.  
Ailesini, yaşam koşullarını, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işini betimleyebilir.  
İnsanları, mekânları ve sahip olunanları basit terimlerle betimleyebilir.
- 
- B1 İlgi alanıyla bağlantılı, bildik konular hakkında açık betimlemeler yapabilir.  
Açık bir anlatıyı veya tanımını oldukça akıcı bir şekilde, ardışık noktalarda oluşan bir doğru gibi anlatabilir.  
Duyguları ve tepkileri betimleyerek, deneyimler hakkında ayrıntılı hesaplar verir.  
Önceden bilinmeyen oluşların (örn. trafik kazası) ayrıntılarını birbirine bağlayarak anlatabilir.  
Bir kitabın ya da filmin konusunu anlatabilir ve kendi tepkilerini betimleyebilir.  
Hayaller, umutlar ve tutkularını betimleyebilir.  
Gerçek veya hayali olayları anımlayabilir.  
Bir hikâyeyi anlatabilir.
- B2 İlgi alanıyla bağlantılı birçok konu hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yapabilir.
- 
- C1 Karmaşık konularda ayrıntılı ve anlaşılır betimlemeler yapabilir.  
Alt temalar katıp, belirli noktaları geliştirip ve uygun bir son ile toparlayarak, donanımlı betimlemeler ve anlatımlar yapabilir.
- C2 Anlaşılır, pürüzsüzce akan, ayrıntıyla donatılan ve çoğu zaman hatırlanabilir betimlemeler yapabilir.
- 

DEVAM EDEN MONOLOG: Bir vakayı sunmak (örn. tartışmaya açmak)

---

- A1 Betimleyici yok
- A2 Betimleyici yok
- 
- B1 Bir tartışmayı çoğu zaman kolay izleyebilecek kadar iyi geliştirebilir. Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler ve açıklamalar verebilir.  
İlgili destekleyici ayrıntıları ve önemli noktaları uygun bir şekilde vurgulayarak bir tartışmayı sistematik olarak geliştirebilir.  
Kendi bakış açısını yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek, açık bir tartışma geliştirebilir.
- B2 Bir dizi akla dayanan bir tartışma kurabilir.  
Tartışmalı bir mesele hakkında, çeşitli seçeneklerinin avantajlarını ve dezavantajlarını vererek bir bakış açısı açıklayabilir.
- 
- C1 Betimleyici yok
- C2 Betimleyici yok
-

---

## KAMU AÇIKLAMALARI

---

- A1 Betimleyici yok
- A2 Konsantre olmaya hazır olan dinleyicilere anlaşılır olan tahmin edilebilir, öğrenilmiş içerikteki çok kısa ve prova edilmiş duyuruları yapabilir.
- 
- B1 Alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda, olası yabancı vurgu ve tonlamaya rağmen, yine de açıkça anlaşılabilen kısa ve provası yapılmış duyuruları yapabilir.
- B2 Çoğu genel konu hakkında, dinleyiciyi hiç zorlamayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan, akıcı ve anlaşılır bir derecede duyurular yapabilir.
- 
- C1 Neredeyse hiç çaba sarf etmeden duyuruları akıcı bir şekilde yapabilir ve anlamın daha açık ifadesini aktarmak için vurgular ve tonlayabilir.
- C2 Betimleyici yok
- 

---

## İZLEYİCİLERE HİTAP ETMEK

---

- A1 Çok kısa ve provası yapılmış bir ifadeyi okuyabilir. Örn. bir konuşmacıyı tanıtmak, coşkuya ortak olmak
- Günlük hayatıyla ilgili bir konuda kısa ve provası yapılmış bir sunum yapabilir, fikirler, planlar ve hareketler için özet açıklamalar ve sebepler verebilir.
- A2 Sınırlı sayıdaki takip edici soruların üstesinden gelebilir.
- Bildiği bir konu hakkında kısa ve provası yapılmış, basit bir sunum yapabilir.
- Eğer tekrarını isteyebilirse ve cevabını oluşturmada biraz yardım alabilirse açık ve takip edici soruları cevaplayabilir.
- 
- B1 Çoğu zaman kolayca takip edilecek kadar anlaşılır ve ana noktalarının bir hayli kesin olarak anlatılan, bildiği bir konuda hazırlanmış açık bir sunum yapabilir.
- Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak, anlaşılır, düzenli geliştirilmiş bir sunum yapabilir.
- Hazırlanmış bir metinden aniden ayrılıp, izleyicilerin ortaya attığı önemli noktaları geliştirebilir, genellikle olağan üstü akıcılık ve ifadede rahatlık gösterir.
- B2 Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı olan sebepleri vererek ve çeşitli noktaların avantajlarını ve dezavantajlarını anlatarak, anlaşılır, hazırlanmış bir sunum yapabilir.
- Kendisi veya izleyicileri germeden takip eden bir dizi soruları kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir.
- 
- C1 Yardımcı noktalar, sebepler ve önemli örneklerle görüş destekleyen noktaları bir miktar uzatarak, anlaşılır, iyi-yapılandırılmış bir sunum yapabilir.
- Kendiliğinden ve neredeyse hiç çaba sarf etmeden, nidaları kullanabilir.
- Konuya aşina olmayan bir izleyici kitlesine karmaşık bir konuyu kendine güvenerek açık bir şekilde sunabilir ve konuşmayı izleyicilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir biçimde uyarlayabilir.
- C2 Zor ve hatta saldırgan tavrındaki soruların üstesinden gelebilir.
- 

Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB, s. 56-59.



Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında konuşma becerisi kazandırılırken hedef kitlenin dil ve kültür özellikleri göz önünde tutulmalı öğrenci merkezli bir eğitim yapılmalıdır. Bunun yanında Türkçenin dil özellikleri ile Türk kültürünün incelikleri de öğrencilere kavratılmalıdır. Unutmamak gerekir ki Türkçe Batı Avrupa dillerinden çok farklı bir yapıya sahiptir. Türkçenin ses uyumu ve ekler üzerine kurulu olduğu özellikle son eklerle çalışan bir yapıda olduğunu söylemek gerekir (Köksal ve Dağ Pestil, 2012, s.224).

Konuşmanın bir de sözel olmayan boyutu vardır. Konuşma becerisinin kazanılması için dil kurallarını ve telaffuzu iyi bilmenin yanında yabancı bir ülkede iletişim kurmada sözel olmayan davranışlar da önem kazanmaktadır (Demirel, 2007, s. 102). Ne yazık ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözel olmayan davranışların öğretimine önem verilmemektedir.

Türk soyluların Türkiye Türkçesiyle konuşma becerilerinin gelişimini iki farklı noktada değerlendirmek gerekir. İlk olarak Türkçenin genel dil yapısına ve Türk kültürüne aşina olan soydaşlarımız için bu durumun kolaylık sağladığı bir gerçektir. Çağdaş Türk lehçelerinde;

1. Fiillerin neredeyse tamamı bazı ses farklılıkları dışında ortaktır.
2. Zamirlerin hepsi aynıdır. Sadece birinci teklik kişi zamirinde /b/ ~ /m/ değişimi görülür. Ancak, Türk dilli halklar arasında *men*'in *ben* anlamına geldiğini, *ben*'in de *men* anlamında kullanıldığını hemen hemen herkes bilmektedir. Zamirlerin çekimlerinde farklılıklar vardır, ancak cümlenin bağlamından anlamı çıkarmak mümkündür.
3. Sayı adlarımız ortaktır. Bütün Türk halkları aynı sayı adlarını kullanmaktadır. Milyona kadar olan sayı adları da Türkçe kökenlidir. Milyon, milyar gibi sayı adları yabancı kaynaklı olmakla birlikte bütün lehçelerde bu alıntı kelimeler kullanılmaktadır. Şu halde Türkçe kökenli olsun alıntı olsun bütün sayı adları ortaktır. Diğer kelimelerde olduğu gibi sayı adlarında da lehçelere göre birtakım ses değişimleri vardır.
4. Ağız, burun, kulak, dil, diş, saç gibi organ adları Türkçe kökenlidir. Bazı lehçelerdeki ses değişimleri kelimelerin anlaşılmasına engel değildir.
5. Coğrafya adları bütün lehçelerde ortaktır. Bu kelimelerde de birtakım ses değişiklikleri vardır, ancak bunlar da anlamaya engel değildir. Biraz dikkat ve gayretle bu kelimelerin anlamları çıkarılabilir.

5. Türk dillerinin hemen hepsinin sözcük yapısı basit ve türemiş olabilir. Renk adlarımız ortaktır: ak, kara, sarı, al, kızıl... Bazıları lehçelerin genel ses özellikleri sebebiyle değişikliklere uğrar: yeşil ~ jasıl ~ çasıl.

6. *Kim, ne, kaç, neçe* ve bu gibi diğer ortak kelimelerin bütün Türk dillerinde ve lehçelerinde hangi anlamda kullandıkları kolaylıkla anlaşılacaktır.

7. Türk lehçelerinde bir birleşme sesi olarak yalnız damak sesleri önünde bulunan bu kalın ve ince ñ konsonları eski Türk lehçelerinde çok yaygındır. Ñ konsonları günümüzün Türk lehçelerinde kullanılan bazı sözcüklerde açıkça görülüyor; *süngü, yenge, engel, üzengi, hüngürdemek* ve başka kelimelerde (Alioğlu, 2013, s. 383,384). Bu benzerlikler Türk soyluların Türkiye Türkçesiyle konuşmasını kolaylaştırmaktadır.

İkinci olarak bu ortaklıklar ve benzerlikler ihmal edildiği takdirde ise tersi bir sonuç ortaya çıkacaktır (Taştekin, 2015, s. 51). Türkiye Türkçesinin öğretilmesinde hedef kitle, bu dili konuştuğunu zannetmekte, gerçekte kelime benzerliği sebebiyle kendi lehçesini kullanmakta olduğunun farkına varamamaktadır (Taştekin, 2015, s. 52). Temel sorun ana dilindeki alışkanlıkların yarattığı özel bir “*ket vurum*” dan kaynaklanmaktadır (Tosun, 2005, 23). Bu husus dil öğretiminde tamamen farklı aileden gelen bir dili öğrenmekten daha zordur. Ayrıca, fazla zaman isteyen bir çalışmayı beraberinde getirmektedir (Taştekin, 2015, s. 52). Türkiye Türkçesinin öğretiminde etimolojik, morfolojik ortaklık ve Türk dilleri arasında sesteş sözcük ve sözcük gruplarının varlığı Türkiye Türkçesini öğrenmeyi, konuşmayı olumsuz etkilemektedir (Çetin ve Polat, 2011, 1374’ten aktaran Taştekin, 2015, s. 52). Örnek olması bakımından Yılmaz (2015) Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında en fazla sıkıntının konuşma becerisinde yaşandığını belirtmektedir (Yılmaz, 2015, s. 272).

Sonuç olarak konuşma becerisi hem iletişimin hem de üretimin temel parçası, aynı zamanda dilsel girdilerin de göstergesidir. Alıcı dil becerileri olan okuma ve dinlemedeki yetkinliğin üretime dönüşmüş halidir. Konuşma, bireyin yabancı dil öğrenmedeki tek amacı olabileceği gibi dil eğitiminin geleceğini de belirleyen bir öneme sahiptir. Diğer dil becerilerinde başarılı olduğu halde konuşamadığı için dil öğrenmekten vazgeçen birçok öğrenci örneği vardır. Dolayısıyla konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden daha önemli olduğu söylenebilir.

#### 2.8.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi

Yazma, kişisel, toplumsal, evrensel ve mesleki konu ve sorunların, belirli amaç doğrultusunda dil kuralları ile anlatım tekniklerine uygun olarak uyumlu bir bütünlük içinde yazıyla anlatılmasıdır (Calp, 2007, s. 215). Yazma hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak da tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s.17).

Yazma sürecini kazanım ve geliştirme olmak üzere iki aşamada düşünmek gerekir (Akyol, 2006, s. 93). Kazanım basamağında dinleme, okuma ve konuşma beceri süreçlerinin doğru olarak planlanması ve uygulanmasıyla (İlter, 2014, s. 38) elde edilmiş dilsel girdiler mevcuttur. İkinci aşamada yer alan beceri geliştirme sürecinde ise yazan kişinin, yazı ile verdiği iletinin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için iletiyi hangi kelimelerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerekir (Barın, 2009, s.21).

Yabancı dil olarak yazma öğretimi beş aşamada gerçekleşir (Bağcı ve Başar, 2013, s.311-321):

**Alfabe öğretimi:** Türk dilinde sözcüklerin teşkili ünlü ve ünsüz harflerin uyumuyla meydana gelmektedir. Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi açısından da bu uyumların iyi kavranmış olması şarttır. “Alfabe, ses, hece, ses uyumları” kavramlarının öğrenci tarafından bilinmesi yazma becerisine girişte temel şarttır.

**Kelime öğretimi:** Kelime bir dilin ve ifadenin asli unsurudur. Gass (1999, s. 325)’a göre yeni bir dil öğrenmek, yeni kelimeler öğrenmek anlamına gelmektedir. Geleneksel yöntemde bilinmeyen sözcüklerin listeler halinde sunulması ve karşılıklarının ana dilinde yazılması ile öğrenilmeye çalışılan kelimeler, bugün farklı yöntemlerle de yapılmaktadır (Demirel, 2007, s.114).

**Cümle öğretimi:** Cümle yazılı anlatımın önemli bir aşamasıdır. Kelime bilgisinin de önemli olduğu bu aşamada basit cümlelerden başlayarak dil bilgisi kurallarının da pekişmesiyle uzun ve anlamlı cümle oluşturmak amaçlanır. Bu aşamayla birlikte ihmal edilen ancak oldukça önemli olan yazım ve noktalama kurallarının da üzerinde durulması gerekmektedir.

Paragraf öğretimi: Uzunluğu ne kadar olursa olsun bir paragrafın en önemli niteliği bir bütünlük taşımasıdır. Yabancı dilde sağlam yapıli cümlelerden oluşan paragraf oluşturmaya başlayan kişi dili iyi kavramış demektir.

Metin öğretimi: Bu aşama, yukarıdaki aşamaları geçmenin yanı sıra, öncesi ve sonrasıyla oldukça karmaşık bir süreçtir. Metin oluşturma sürecinde hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamakları yer alır. Hedef dilde bu basamakları geçip bir metin oluşturabilmek, birey tarafından dilin etkin bir şekilde öğrenildiğinin kanıtıdır.

Yazma becerisi, öğrencinin kendini ifade etme imkânı sağlamanın yanında, dilsel girdilerinin durumunu ortaya koyması bakımından da oldukça önemlidir. Dilsel girdilerin durumunu görmek açısından ifadenin diğer şekli olan konuşmaya göre daha net sonuçlar ortaya koymaktadır. Güzel ve Barın (2013, s. 284)'a göre konuşma sırasında yapılan ufak tefek yanlışlar hoşgörüyü karşılanır ama yazı kalıcı olduğu için yapılan yanlışlar hiç hoş karşılanmaz. Ayrıca, konuşma dilinde sınırlı kelime hazinesiyle yetinen bireyler, yazılı anlatımda günlük iletişimin dışına çıkar ve öğrendiği dille daha fazla şey anlatma çabasına girerler. Böylece yazma becerisiyle öğrencinin kelime bilgisinin durumu, dil bilgisi kurallarını ne derece öğrendiği tespit edilebilir. Bir diğer ifadeyle yazma becerisi, uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir. Yazma becerisi kişiye dil ile ilgili dönüt vermede, dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir unsurdur (Tiryaki, 2013, s.38).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç, bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır (Tiryaki, 2013, s.38). Barkaoui (2007, s. 35) öğrencilerin ikinci veya yabancı dilde yazmasının temel amacının akademik başarı sağlamak olduğunu söyler. Özellikle orta ve ileri seviyelerde yazma akademik bir beceridir.

Yabancı dil olarak yazma becerisi, tıpkı ana dili ediniminde olduğu gibi temel dil becerileri içinde geliştirilmesi en zor dil becerisidir. Çünkü içinde duygusal, dilsel, bilişsel ve sosyokültürel sayısız faktör barındırır (Barkaoui, 2007, s. 44). Bununla birlikte en son kazanılan dil becerisi yine yazmadır (Kılınç ve Tok, 2012, s.256). Temel dil becerisi zincirinin son halkası olması nedeniyle bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır (Demirel, 2007. s. 116). Bunların yanında yabancı dil olarak yazma becerisinin gelişimini engelleyen bazı problemler şunlardır:

1. Yazma çalışmaları sınıf içi öğretim tekniğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2007. s. 116). Öğretmenler sınıf içinde yazma eğitimi yapmak yerine, ara sıra ev ödevi vererek yazma becerisi konusunu geçiştirmektedir (Bağcı ve Başar, 2013, s.309).

2. Yabancı dil öğretmenlerinin daha çok geleneksel yöntemlerle yazma öğretimi planlamaları da öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Yazma öncesi etkinliklerin planlanmaması, öğrencinin yeteri kadar bilgilendirilmemesi ve iş birliğine dayalı etkinliklerin yapılmaması öğrencilerin yazmaya karşı ilgisinin azalmasına neden olmaktadır (İlter, 2014, s. 45).

3. Bir diğer problem de ana diliyle hedef dil arasındaki ilişkidir. Ana dile özgü yazma bilgileri ve gelenekleri hedef dile transfer olabilir ve eğer ana dildeki özellikler hedef dildekilerden çok farklı ve hatta birbiriyle çelişkili ise bu durum, ikinci dil yazma becerisini çok olumsuz etkileyebilir (Baynham,1995; Connor, 1996'dan aktaran Uysal, 2009, s.96). Aktarım hataları da denilen bu problem genellikle ana dilinde düşünülenleri, hedef dile olduğu gibi aktarmak suretiyle de gerçekleşmektedir (Kılınç ve Tok, 2012, s.257).

4. Dil içi hatalar da yazma becerisinin gelişmesindeki problemlerden biridir. Hedef dilin yapı özellikleri ve kurallarının öğrenciyeye yabancı gelmesi, dilin doğasında olan kavramların öğrencilerin mantığına yerleşmemesi sonucu gerçekleşen hatalardır (Kılınç ve Tok, 2012, s.257).

5. Yabancı dilde yazma becerisi akademik bir faaliyet olarak görüldüğü (Barkaoui, 2007, s. 35) için, bu amacı taşımayan öğrencilerin becerinin gelişimine önem vermemesi bir diğer problemdir.

Yabancı dil olarak yazma becerisindeki problemleri ortadan kaldırmayı ve yazma öğretimini standartlaştırmayı amaçlayan OBM'de *üretimsel faaliyetler* başlığı altında *yazılı üretim* olarak adlandırılan yazma becerisinin amacı dil kullanıcısının yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretmesidir. Bu amaca ulaşmak için tanımlayıcı ölçekler sunulmuştur. Tanımlayıcı ölçeklerin üç boyutu vardır ve bunlar düzeylere göre şöyle açıklanmıştır:

Tablo 9.

## Yazma Becerisi Tanımlayıcı Ölçekler

TOPLAM YAZMA ÜRETİMİ	
A1	Basit, ayrı tümleçler ve cümleler yazabilir.
A2	Bir dizi basit tümleçleri ve cümleleri “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak yazabilir.
B1	Daha kısa farklı öğeleri birleştirerek çizgisel ardılık oluşturup, ilgi alanına ait bildik konular hakkında açık metinler yazabilir.
B2	Birkaç kaynaktan bilgi ve tartışmaları sentezleyip değerlendirerek, ilgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.
C1	Karmaşık konulardan oluşan, ilgili çarpıcı meselelerin altını çizerek bakış açısını bir hayli genişletip ve destekleyerek, uygun bir sonuçla da toparlanan, anlaşılır, iyi yapılandırılmış metinler yazabilir.
C2	Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık metinleri uygun ve etkin bir biçimde ve okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden mantıklı bir yapıda kullanarak yazabilir.
YARATICI YAZMA	
A1	Kendi ve hayali insanlar, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir. Kendi çevresinin her günkü yönlerini, örn. insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimini birbirine bağlı cümlelerle yazabilir.
A2	Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir. Ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazabilir. Kısa, basit hayali biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.
B1	İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin, gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir. Bir hikâyeyi anlatabilir. Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
B2	İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazabilir.
C1	Hedef okuyucu kitlesine uygun, kendinden emin, kişisel ve doğal bir biçimle anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazabilir.
C2	Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle anlaşılır, pürüzsüzce akan ve tümüyle sürükleyici hikâyeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir.

---

## RAPORLAR VE DENEMELER

---

A1 Betimleyici yok

A2 Betimleyici yok

---

İlgilendiği konular hakkında kısa, basit denemeler yazabilir.

B1 Özet yazabilir, rapor yazabilir ve biraz güvenle kendi alanından alışılmış rutin ve rutin olmayan birikmiş gerçeğe dayalı bilgiler hakkında kendi fikrini yazabilir.

Çok kısa raporları, rutin gerçek bilgileri ve hareket biçimlerinin sebeplerini belirterek aktaran standart kurallaşmış bir biçimde yazabilir.

Belirgin noktaları uygun vurgulama ve ilgili destekleyici ayrıntılarla, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir.

Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir.

B2 Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı çıkan sebepleri veren ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını açıklayan, bir tartışmayı geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir.

Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezle birleştirebilir.

---

C1 Çarpıcı meselelerin altını çizerek, karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi-yapılanmış açıklamalar yazabilir.

Sebepler, ilgili örnekler ve destekleyici noktalarla bakış açılarını bir hayli genişletebilir ve destekleyebilir.

C2 Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık raporlar, bir vakayı sunan makaleler veya denemeler, ya da önerileri ve edebî eserleri eleştiren bir değerlendirme üretebilir.

Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden uygun ve etkili mantıklı bir yapı sunabilir.

---

Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB, s. 60-62.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında yazma becerisi alanında en fazla zorluk alfabe öğretiminde yaşanmaktadır. Açık (2008, s.7) yaptığı çalışmada yazımda karşılaşılan sorunların alfabe kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için hedef kitlenin ana dilinde olmayan (örneğin; ğ, ı, ö, ş) veya farklı telaffuz edilen harflerin (Örneğin; Macarca’da s harfi ş, sz harfi s sesi ile veya j harfi y sesi ile telaffuz edilir. Bu açıdan “yasemin” yazmasını istediğimiz bir öğrenci “jaszemin”, “savaş” yerine “szavas” yazabilir.) öğretimi hususunda daha fazla çalışma yapılması gerekir. Türk soylu öğrencilerin alfabe farklılığından kaynaklı hatalar üzerinde de durulmalıdır. Türk dünyasının ortak alfabeye geçmesi bu problemin ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Grabe (1991’den aktaran Yaylı, 2009, s. 61) aynı dil ailesindeki bireylerin diğer dili öğrenirken zorlanmayacağını ifade etmektedir. Benzer olarak “*Türkçenin Yabancı Dil*

*Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi*” başlığı altında ifade ettiğimiz gibi çağdaş Türk lehçeleri arasındaki ortaklık ve benzerliklerin Türk soylu öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Ancak Türkçe öğretiminde yapılan bazı çalışmalar durumun böyle olmadığını göstermektedir. Kara (2010, s. 688) yaptığı çalışmada, Orta Doğu’dan gelen Türk soylu öğrenciler ile Arap kökenli öğrencilerin okuma ve yazma problemlerinin diğer yabancılardan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Açık (2008, s. 8) da Türk soylu öğrencilerin yalancı eşdeğerlilik ve lehçeler arası ortaklıklardan yola çıkarak genellemeler yaptıklarını ve bu durumun yazımda hatalara yol açtığını belirtmektedir.





## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Bu kapsamda çalışmada, Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan lise öğrencilerinin okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin düzeyleri ile Türkiye Türkçesi eğitimine ilişkin tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswel, 2014; Punch, 2014). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanır. Araştırmanın konusunu oluşturan 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 birey ya da nesneyi uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2002, s. 77). Betimsel araştırmalarda, belirli bir durum olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır. Bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özellikleri (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetlenerek ortaya konulmasına imkan sağladığı için betimsel tarama araştırmalarının eğitim alanında en yaygın kullanılan araştırma türü olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 21).

## 3.2. Evren ve Örneklem

### 3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni, Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi verilen okullardaki öğrencilerden oluşmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde ortaöğretim düzeyinde Türkiye Türkçesi eğitimi verilen tek resmî okul bulunmaktadır. Bu okul, tüm giderleri Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından karşılan Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesidir.

### 3.2.2. Örneklem

Araştırmanın maliyeti, insan kaynağı ve süresi gibi etmenler de göz önüne alınarak araştırmanın amacına ulaşmasına en uygun örneklem belirleme yönteminin Amaçlı Örneklem (purposive sampling) (Bouma ve Atkinson, 1995) olduğuna karar verilmiştir. Bu yöntem araştırmacıya araştırmasının amacına en uygun olan birimleri araştırma örneğine dâhil etme olanağı sunmaktadır. Bu örnekleme yöntemini kullanarak bir araştırmacı örneğin bir köy okulunu araştırma örnekleme olarak belirleyebilir ve araştırma sonuçlarının tüm köy okullarına genellenebilir olduğunu belirtebilir (Bouma ve Atkinson, 1995, s.143). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme Gagauz Yeri Özerk Bölgesi Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya bu okulun 8'inci, 9'uncu, 10'uncu, 11'inci ve 12'nci sınıflarında öğrenim gören 171 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında bu öğrencilerden 152'sine uygulama yapılabilmektedir. Üç öğrenciden toplanan anketler veya diğer veri toplama araçları boş bırakıldığı veya kurallara uygun cevaplanmadığı için araştırma dışında bırakılmıştır.

Tablo 10.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyleri ve Türkiye Türkçesi Dil Seviyelerine Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Kız	76	51
	2. Erkek	73	49
Toplam		149	100
2. Sınıf	1. 8. Sınıf	47	31,5
	2. 9. Sınıf	35	23,5
	3. 10. Sınıf	23	15,4
	4. 11. Sınıf	27	18,1
	5. 12. Sınıf	17	11,4
Toplam		149	100
3. Dil Seviyesi	1. A1	82	55
	2. A2	23	15,4
	3. B1	26	17,4
	4. B2	18	12,1
Toplam		149	100
<i>Genel Toplam</i>		149	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin % 51’i kız (n=76) ve % 49’u erkeklerden (n=73) oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrenci dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğrencilerin 47’sinin (%31,5) 8’inci sınıf, 35’inin (%23,5) 9’uncu sınıf, 23’ünün (%15,4) 10’uncu sınıf, 27’sinin (%18,1) 11’inci sınıf, 17’sinin (%11,4) de 12’nci sınıf düzeyinde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Öğrenci dağılımına bakıldığında birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısının diğer sınıflara göre fazla, 12’nci sınıfın ise az olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin 82’si (%55) A1, 23’ü (%15,4) A2, 26’sı (%17,4) B1 ve 18’i (%12,1) B2 seviyesinde Türkiye Türkçesi eğitimi almaktadır. A2, B1 ve B2 seviyelerinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin dağılımı birbirine yakınken A1 seviyesindeki öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, araştırmanın yapıldığı eğitim yılında kayıt yaptıran öğrenci sayısının önceki senelerden daha fazla olması ve Türkiye Türkçesi ders saatlerinin haftada bir saat artmasıdır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda farklı veri toplama yolu izlenmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin kişisel özelliklerini, Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir anket formudur. İkincisi ise öğrencilerin dinleme, okuma, yazma, konuşma becerilerini ölçmeye yönelik kullanılan çalışma etkinlikleridir. İki grupta toplanabilecek veri toplama araçları hakkında bilgi ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Türkiye Türkçesi Eğitimi Görüş ve Tutum Anketi

*Türkiye Türkçesi Eğitimi Görüş ve Tutum Anketi* iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm *Kişisel Bilgi Formu*, ikinci bölüm ise *Türkiye Türkçesi Eğitimi ve Dil Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği*dir. Veri toplama aracının bu bölümleri hakkında bilgi aşağıda sunulmuştur.

##### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ile Türkiye Türkçesi eğitimiyle ilişkili olduğu düşünülen bazı konularda sorular yer almıştır. Bu kapsamda kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, Türkiye Türkçesi seviyeleri, bildikleri yabancı diller, günlük yaşamda ailesiyle ve arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları diller, konuştukları Gagauz Türkçesi ağızı, daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumları, Türkiye Türkçesini okul dışında kullanma durumları, Türkiye'ye gitme durumları, Türkiye'ye gitme istekleri ve bu isteğin nedenleri, Türkiye Türkçesi öğrenmedeki kişisel amaçları ve Türkiye Türkçesine bakışlarını ortaya koyabilecekleri sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu, farklı soru tiplerini barındırmaktadır. Formdaki sorular yapılandırılmış sorulardır. Dolayısıyla öğrencilerden verilen cevaplardan birini seçmeleri istenmiştir. Bununla birlikte bazı sorularda öğrenciler sadece tek bir cevap şıkkı işaretleyebilmekteyken (Örneğin sınıf düzeyi), bazı sorularda (Örneğin Türkiye Türkçesi öğrenme nedenleri) birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca bazı sorularda “*Diğer. Lütfen belirtiniz. ....*” seçeneği konularak öğrencilerin şıklarda olmayan cevapları varsa bunu yazabilmelerine olanak sağlanmıştır.

##### *Türkiye Türkçesi Eğitimi ve Dil Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği*

Anketin ikinci bölümünde yer alan *Türkiye Türkçesi Eğitimi ve Dil Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği*yle Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kısımda Beşli Likert tipi 25 soru bulunmaktadır. Türkiye

Türkçesi öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bir sonraki paragraftan itibaren açıklanmıştır.

*Türkiye Türkçesi Eğitimi ve Dil Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeğinin* geliştirilmesinde ilk olarak alanyazın taramasına dayalı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için oluşturulan soru havuzuna ilişkin olarak, alan uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanı ve deneyimli öğretim üyelerinden görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda sorularda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra taslak sorular iki Gagauz öğrenci ve Türkiye Türkçesi eğitimi veren iki öğretmen tarafından gözden geçirilmiş ve bu sürecin sonunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek ve anket sorularından en iyi verimin alınabilmesi için, uygulamanın yapıldığı okulun yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kişisel bilgi formu ve Türkiye Türkçesi eğitimine yönelik tutum ölçeğindeki ifadeler, Rusçaya çevrilmiştir.

Tutum ölçeğinin yapı geçerliğinin test edilmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) yapılmıştır. Bu kapsamda 60 öğrenci tarafından doldurulan anketler ön uygulama amaçlı olarak kullanılmıştır. Tutum ölçeğinde 25 soru bulunmaktadır. Bir ölçeğe faktör analizi yapabilmek için gerekli sayının soru sayısının en az iki katı olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 1994). Bu doğrultuda  $25 \times 2 = 50$  kişi uygulama yapılması gereken en az katılımcı sayısını oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında 60 kişiye ulaşılarak bu koşulun karşılanması sağlanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ve Varimax (Dik döndürme) işlemleri yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İki faktörlü yapıdaki alt faktörler alanyazına dayalı olarak yeniden adlandırılmıştır. Bu faktörlerden on yedi maddeden (s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s11, s12, s13, s14, s15, s16, s17) oluşan birinci boyut *Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci* olarak adlandırılmıştır. Tablo 11'de görüldüğü gibi, bu boyuta ait öz değer 6.39 ve açıklanan varyans %25.538'dir. *Türkiye Türkçesi Öğrenmede Karşılaşılan Zorluklar* olarak adlandırılan ikinci boyut sekiz maddeden (s18, s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 2.80 ve açıklanan varyans %11.186'dır. İki alt boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 36,7 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .29 ila .79 arasında değişmiştir.

Tablo 11.

*Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Alt Boyutlar	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	M1	,598	,248
	M2	,403	,473
	M3	,292	,594
	M4	,314	,599
	M5	,449	,620
	M6	,469	,448
	M7	,572	,654
	M8	,577	,574
	M9	,607	,603
	M10	,627	,449
	M11	,662	,365
	M12	,708	,499
	M13	,708	,300
	M14	,713	,615
	M15	,713	,416
	M16	,740	,245
	M17	,788	,644
Türkiye Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	M18	,499	,484
	M19	,517	,377
	M20	,543	,397
	M21	,547	,363
	M22	,586	,398
	M23	,598	,437
	M24	,598	,435
	M25	,628	,345
<i>Açıklanan Varyans (%)</i>	25.538	11.186	<i>Toplam varyans: 36.7</i>
<i>Öz Değer</i>	6.385	2.796	
<i>Güvenirlik katsayısı (<math>\alpha</math>)</i>	.86	.71	<i>Tüm ölçek: 81.2</i>

*Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin* güvenirligine ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .36 ile .69 arasında değiştigi görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayısı .85'tir. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .24 ile .66 arasında değiştir. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayısı .78, tüm ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı ise .88'dir.

### 3.3.2. Türkiye Türkçesi Dil Becerilerinin Ölçülmesi

Çalışmada, Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesi Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma, dinleme,

konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için her beceriye yönelik farklı etkinlikler yapılmıştır.

### **3.3.2.1. Okuma Becerisinin Ölçülmesi**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla dil seviyelerine uygun, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış okuma metinleri kullanılmıştır. Metinler için hazırlanan soruların bir kısmı, öğrencilerin metin içerisinden açıkça bulup yazabilecekleri, bir kısmı da metnin bir parçası veya tümünü kapsayan yoruma dayalı sorulardır.

### **3.3.2.2. Dinleme Becerisinin Ölçülmesi**

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ölçmek amacıyla dil seviyelerine uygun, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış dinleme etkinlikleri kullanılmıştır. A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler için hazırlanan dinleme etkinlikleri üç bölümden oluşmuştur. Bunlardan biri öğrencilerin kelime bilgisine dayalı boşluk doldurma sorularıdır. İkincisi ise dinlediği metinde açıkça geçen veya yorum gerektiren sorulardır. Diğeri de öğrencilerin dinledikleri doğrultusunda işaretlemesi veya çizmesini gerektiren bir etkinliktir. B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler için de bir dinleme metni kullanılmıştır. Metinler için hazırlanan soruların bir kısmı, öğrencilerin metin içerisinden açıkça bulup yazabilecekleri, bir kısmı da metnin bir parçası veya tümünü kapsayan yoruma dayalı sorulardır.

### **3.3.2.3. Konuşma Becerisinin Ölçülmesi**

Öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek amacıyla dil seviyelerine uygun, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş konular kullanılmıştır. A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma konuları şunlardır:

1. Okulun olmadığı bir gün neler yapıyorsunuz?
2. Akraba ve komşularınızı anlatır mısınız?
3. Gagauz Yeri'ni anlatınız.
4. Bir tatilinizi anlatınız.
5. Gagauz Yeri'ndeki bir bayramlaşmayı anlatır mısınız?
6. Gagauz Yeri'nin gezi yerlerini, yemeklerini tanıtır mısınız?

B1 ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin konuşma konuları şunlardır:

1. İzlediğiniz bir filmi anlatınız.
2. Bir tiyatro oyununda başrol oynasanız hangi rolü canlandırmak istersiniz?
3. Geleneksel bir oyunu anlatır mısınız?
4. Gagauz Yeri'nin temel problemleri nelerdir? Siz bunlara nasıl çözümler üretirsiniz?
5. Teknoloji ve internetin yaşamınıza etkileri nelerdir?
6. Gelecekte beklentileriniz nelerdir? Gelecekte kendinizi nerede görmek istiyorsunuz?

### **3.3.2.2. Yazma Becerisinin Ölçülmesi**

Öğrencilerin yazma becerisini ölçmek amacıyla dil seviyelerine uygun, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş konular kullanılmıştır. A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilere kişi, olay, yer ve zaman örgüsüne ait kelimeler verilmiş, öğrencilerden bu kelimelere dayalı bir öykü oluşturmaları istenmiştir. B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerden de “Gagauz Türklerini merak eden Türkiye’deki bir arkadaşınıza, dilinizi, dininizi, yaşantınızı ve geleneklerinizi anlatan bir mektup yazınız.” sorusu doğrultusunda yazılı anlatım oluşturmaları istenmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veriler, 2014-2015 güz döneminde, Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesi Kongaz Süleyman Demirel Moldova-Türk Lisesinde öğrenimine devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Verilerin toplanması, bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece, katılımcılara araştırmanın amacı ve soru formlarının cevaplanması süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcıların veri toplama araçlarını cevaplarken sordukları sorulara anında cevap verilebilmesi olanağı sağlanmıştır. Anket ve dil becerilerinin ölçülmesine ilişkin etkinliklerin bizzat araştırmacı tarafından uygulanmasının araştırmacının kontrolünü artırması; zaman ve maliyet açısından önemli tasarruflar sağlaması açısından avantaj sağladığı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2005).

Okuma becerisinin ölçülmesine ilişkin uygulama aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından uygulamayla ilgili açıklamalar yapılmış, sonrasında ise okuma metinleri ve sorular her bir öğrenciye dağıtılmıştır. Metin sorularının cevaplanması için öğrencilere bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir.



Dinleme becerisinin ölçülmesine ilişkin uygulama aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından uygulamayla ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra her bir öğrenciye etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Uygulama için bir ders saati (40 dakika) süre ayrılmış ve metinler üçer kez Türkçe öğretmeni tarafından okunmuştur.

Konuşma becerisinin ölçülmesine ilişkin uygulama öncesinde ilk olarak araştırmacı tarafından uygulamayla ilgili açıklamalar yapılmış, sonrasında ise öğrencilerden yukarıdaki konulardan birini seçmeleri istenmiştir. Bu aşamada, ses ve görüntü kaydı için hazırlanan boş bir sınıfa dörderli gruplar halinde gelen öğrencilerden sıra ve süre sınırlaması olmaksızın seçtikleri konuyla ilgili konuşma yapmaları istenmiştir.

Yazma becerisinin ölçülmesine ilişkin uygulama aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından uygulamayla ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra her bir öğrenciye etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Uygulama için bir ders saati (40 dakika) süre ayrılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları çoğaltılıp uygulanmadan önce T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Ek 1). Daha sonra örneklem listesi doğrultusunda seçilen liseye gidilerek öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 152 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bir anketin uygulanması ortalama 25 dakika sürmüştür. Uygulanan anketlerden kişisel bilgi formunu doldurup değişken ölçeklerinin doldurulmadığı 3 anket uygulama kriterlerine uygun olmadığı için analiz sonuçlarına ilave edilmeyerek, 149 anket değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak anketlerin toplanması ile birlikte veriler istatistik programına girilmeye hazır hale getirilmiştir.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında öğrencilerden toplanan verilerin analizinde nicel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.00 paket programı kullanılmıştır.

Okuma becerisi için elde edilen verilerin analizi Tablo 12’de verilen *Okuma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine* göre yapılmıştır. Analiz aşamasında her dil seviyesi için okuma sorularına verilen yanıtlar puanlandırılmış, elde edilen ham puan yüzölçümüne çevrilmiştir.

Tablo 12.

*Okuma Becerisi Değerlendirme Ölçeği*

Sorular Türleri ve Puanlama									
Dil Seviyesi	Doğru- Yanlış	Var- yok	Soru- cevap	Soru- cevap	Soru- cevap	Soru- cevap	Soru- cevap	Boşluk Doldurma	Toplam
A1	10	10	10	10	10	10	-	15	75
A2	10	10	10	10	10	10	10	20	90
B1	10	10	10	10	10	10	10	25	95
B2	10	10	10	10	10	10	10	20	90

Dinleme becerisi için elde edilen verilerin analizi Tablo 13'te verilen *Dinleme Becerisi Değerlendirme Ölçeği*ne göre yapılmıştır. Analiz aşamasında her dil seviyesi için hazırlanan dinleme etkinlik ve sorularına verilen yanıtlar puanlandırılmış, elde edilen ham puan yüzölçümüne sisteme çevrilmiştir.

Tablo 13.

*Dinleme Becerisi Değerlendirme Ölçeği*

Sorular Türleri ve Puanlama										
Dil Seviyesi	Boşluk Doldurma	Doğru yanlış	Var- Yok	Soru- cevap	Soru- cevap	Soru- cevap	Soru- cevap	Soru- cevap	Diğer	Toplam
A1	16	-	-	10	10	10	-	-	15	61
A2	13	-	-	10	10	10	10	10	15	78
B1	20	10	10	10	10	10	10	10	-	90
B2	20	10	10	10	10	10	10	10	-	90

Konuşma becerisi için elde edilen verilerin analizi Tablo 14'te yer alan *Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği*ne göre yapılmıştır. Buna göre, her bir öğrenciye ölçekteki derecelere göre puan verilmiş, toplamı 65 olan ham puan yüzölçümüne sisteme çevrilmiştir.

Tablo 14.

*Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği*

İfadeler		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
		1	2	3	4	5
1.	Türkiye Türkçesi seviyesine uygun sözcük kullanımı					
2.	Sesini etkili bir şekilde kullanma					
3.	Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma					
4.	Vurgulamayı yerli yerinde yapma					
5.	Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma					
6.	Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınma					
7.	Ana diline ait sözcüklerden kaçınma					
8.	Cümleleri doğru kurma					
9.	Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma					
10.	Konuşmayı planlı yapma					
11.	Konuşma konusunu anlama/ konuyla ilgili çeşitli örnekler verme					
12.	Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma					
13.	Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme					

Yazma becerisi için elde edilen verilerin analizi Tablo 15'te yer alan *Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği*ne göre yapılmıştır. Buna göre, her bir öğrenciye ölçekteki derecelere göre puan verilmiş, toplamı 60 olan ham puan yüzlük sisteme çevrilmiştir.

Tablo 15.

*Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği*

İfadeler		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
		1	2	3	4	5
Biçim	1.Kâğıt düzenine (kenar boşlukları, paragraf ve satır arasındaki boşluklar) uyma					
	2.Düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı karakter yazı kullanmaktan kaçınma					
	3.Seviyeye uygun sözcük kullanımı					
Dil ve Anlatım	4.Ana diline veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma					
	5.Cümleleri doğru kurma					
	6.Cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma (Bağdaşıklık ve tutarlılık)					
	7.Anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma (alıntı, örnek, benzetme vs.)					
	8.Plan yapma (başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma)					
	9.Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma					
	10.Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme (Ana fikre ulaşma)					
İmla ve Noktalama	11.İmla kurallarına uyma					
	12.Noktalama kurallarına uyma					

Dil becerilerine ilişkin verilerin analizi araştırmacı ve alan uzmanı iki öğretmen tarafından yapılmıştır. Yukarıda yer alan dil becerilerini değerlendirme ölçeklerine göre her bir öğrenciden toplanan veriler, birbirinden bağımsız olarak araştırmacı ve 2 öğretmen tarafından puanlandırılmış ve elde edilen puanların ortalaması alınarak her bir öğrencinin nihai puanı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri ve Türkçe öğrenmesiyle ilgili çeşitli konulardaki betimsel verilerin ortaya konulması için sıklık, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin cinsiyet (kız, erkek) gibi iki alt kategorisi olan değerkenlerde *Bağımsız Örneklemler t-Testi* (Independent Samples t-Test) ile analiz edilmiştir. Ancak parametrik analizlerin önkoşullarını sağlamayan bazı değerkenlere ilişkin karşılaştırmalar (örneğin, Gagauz Türkçesinin iki ağzı olan Merkez ağzı ile Güney ağzı kullananların karşılaştırılması) *Mann Whitney U Testi* ile yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin üç veya daha fazla alt kategorisi olan değerkenlere göre (örneğin sınıf düzeyi 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır) karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık çıkan değerkenlerde, farklılığın hangi alt kategoriler arasında olduğunun belirlenmesi için *Tukey* veya *Tamhane's T2* çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. ANOVA yapılması için gerekli önkoşulları karşılamayan değerkenlere ilişkin verilerin analizinde ise *Kruskal Wallis H Testi* kullanılmıştır.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik *Türkiye Türkçesi Eğitimi ve Dil Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeğinin* geliştirilmesi sürecinde ise ilk olarak ön uygulama kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin önkoşulları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu kapsamda verilere ilişkin *Kolmogorow Smirnow* testi yapılmıştır. Bu testi takiben faktör analizinde *Temel Bileşenler Analizi* (Principal Component Analysis) tekniği ve *Varimaks* dik döndürme işlemleri yapılmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma için önemli görülen kişisel bilgilerine, Türkiye Türkçesi öğrenme amaç, durum ve görüşleriyle birlikte dil becerilerine ait başarı puanları ile Türkiye Türkçesi dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sıralamasında önce araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgulara, sonra da bunların okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin başarı durumlarıyla karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Son olarak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları ortaya konmuş ve bunlarla ilgili karşılaştırmalı analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin kişisel özellik ve görüşlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle öğrencilerin yabancı dil bilgisi, aile ve arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dil, ağız özellikleri, Türkiye'ye gitme durumları ve isteklerine ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Sonrasında ise Türkiye Türkçesine ilişkin durum ve görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumları, öğrenme amaçları, Türkiye Türkçesini kullanma durumları, Türkiye Türkçesine bakış açıları ile Türkiye Türkçesi öğrenirken önem verdiği, zorlandığı ve daha fazla zaman ayırdıkları dil becerilerinin tespitine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Yabancı Dil Bilgisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin en azından orta seviyesinde bildikleri yabancı diller Tablo 16'da yer almaktadır.

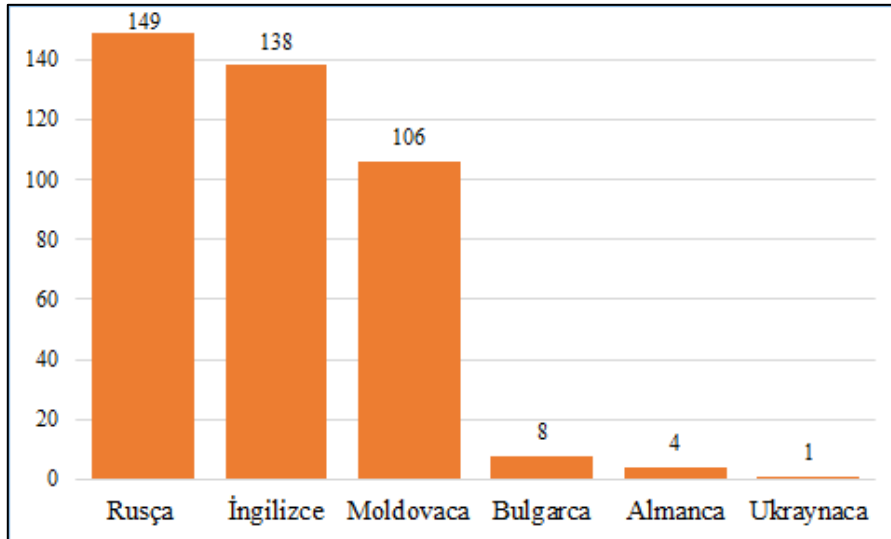
Tablo 16.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillerin Dağılımı*

Değişken	Kategoriler	F	%
Yabancı Diller	1. Rusça ve Moldovaca	5	3,4
	2. Rusça, İngilizce ve Moldovaca	101	67,8
	3. Rusça ve İngilizce	30	20,1
	4. Rusça ve Bulgarca	1	0,7
	5. Rusça ve Almanca	4	2,7
	6. Rusça, Bulgarca ve İngilizce	7	4,7
	7. Rusça ve Ukraynaca	1	0,7
Toplam		149	100

Tablo 16 incelendiğinde, Rusçayla birlikte İngilizce ve Moldovaca bildiğini belirten öğrenci sayısının 101 (% 67,8) olduğu görülmektedir. Rusça ve İngilizce bilen öğrenci sayısı 30 (%20,1), Rusça, Bulgarca ve İngilizce bildiğini ifade eden öğrencilerin sayısı da 7 (%4,7)'dir. 5 (%3,4) öğrenci Rusça ve Moldovaca, 4 öğrenci (%2,7) Rusça ve Almanca bildiğini ifade etmiştir. Birer öğrenci (%0,7) de Rusça ve Bulgarca ile Rusça ve Ukraynaca bildiğini belirtmiştir. Tablodaki dillere tek tek bakıldığında, Rusçanın 149, İngilizcenin 138, Moldovacanın 106, Bulgarcanın 8, Almancanın 4, Ukraynacanın ise 1 öğrenci tarafından bilindiği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle tüm öğrencilerin Rusçayla birlikte en az bir yabancı dil daha bildiği anlaşılmaktadır. Rusça ve Moldovacanın bilinmesindeki temel neden, bu dillerin bölgenin resmî dilleri olmasına; İngilizcenin birçok öğrenci tarafından bilinen bir yabancı dil olmasındaki temel neden ise araştırmanın yapıldığı ortaöğretim kurumunun eğitim dillerinden birinin İngilizce olmasına bağlanabilir.

Öğrencilerin bildiği yabancı dillerin dağılımı Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğrencilerin bildiği yabancı diller

#### 4.1.2. Aileyle İletişimde Kullanılan Dile İlişkin Bulgular

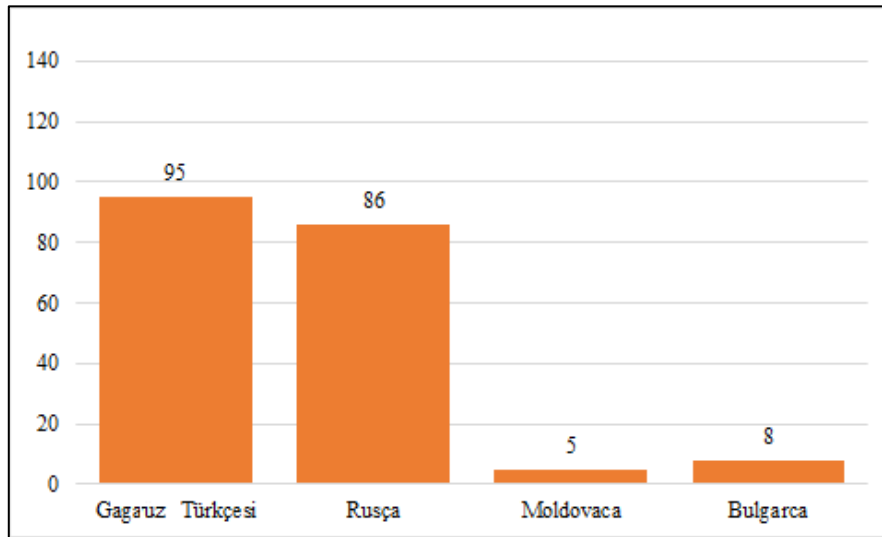
Öğrencilerin günlük yaşamda aileleriyle iletişimde kullandıkları dile ilişkin bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Yaşamda Ailesiyle İletişimde Kullandığı Dillerin Dağılımı*

Değişken	Kategoriler	F	%
Aile Dili	1. Sadece Gagauz Türkçesi	52	34,9
	2. Sadece Rusça	41	27,5
	3. Sadece Moldovaca	3	2,0
	4. Gagauz Türkçesi ve Rusça	43	28,9
	5. Sadece Bulgarca	8	5,4
	6. Rusça ve Moldovaca	2	1,4
Toplam		149	100

Tablo 17’ye göre, öğrencilerin 52’si (%34,9) ailesiyle sadece Gagauz Türkçesi; 41’i (%27,5) sadece Rusça; 43’ü (%28,9) hem Gagauz Türkçesi hem de Rusça; 8’i (%5,4) sadece Bulgarca; 3’ü (%2) sadece Moldovaca, 2’si (%1,4) de hem Rusça hem de Moldovaca ile iletişim kurduklarını belirtmiştir. Ailesiyle iletişimde Gagauz Türkçesini kullanan toplam öğrenci sayısı 95 (%63,75), Rusça kullanan toplam öğrenci sayısı ise 86 (%57,08)’dir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandıkları iki önemli dilin Gagauz Türkçesi ve Rusça olduğunu söylemek mümkündür. Dillere göre dağılım Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı diller

### 4.1.3. Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dile İlişkin Bulgular

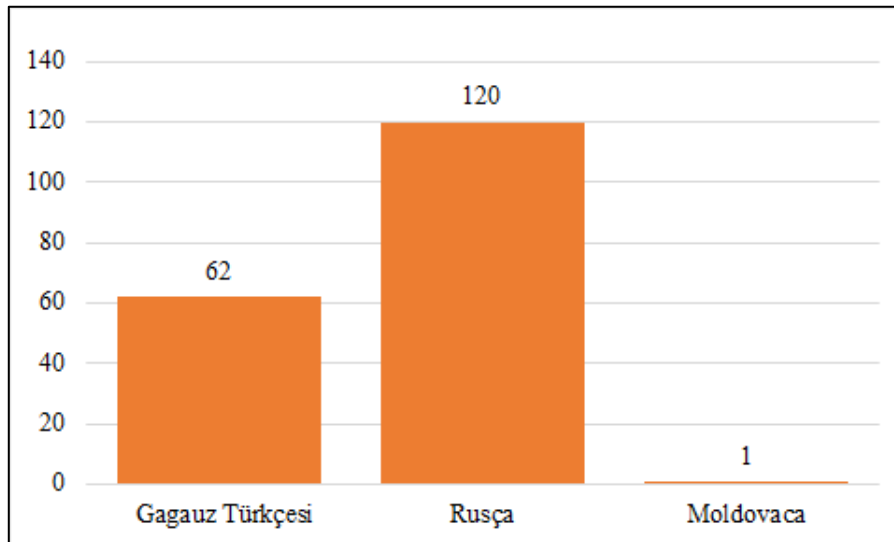
Öğrencilerin günlük yaşamda arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile ilişkin bilgiler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Yaşamda Arkadaşlarıyla İletişimde Kullandığı Dillerin Dağılımı*

Değişken	Kategoriler	F	%
Arkadaş Dili	1. Gagauz Türkçesi	28	18,4
	2. Rusça	86	57,7
	3. Gagauz Türkçesi ve Rusça	34	22,8
	4. Moldovaca	1	0,7
Toplam		149	100

Tablo 18’e göre, arkadaşlarıyla sadece Gagauz Türkçesiyle iletişim kurduğunu ifade eden 28 (%18,4) öğrenci bulunmaktadır. 86 (%57,7) öğrenci sadece Rusça; 34 (%22,4) öğrenci de hem Gagauz Türkçesi hem de Rusça kullandığını ifade etmiştir. 1 (%0,7) öğrenci ise sadece Moldovaca kullandığını belirtmektedir. Arkadaşlarıyla Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran toplam öğrenci sayısı 62 (%41,61), Rusça ile iletişim kuran toplam öğrenci sayısı ise 120 (%80,53)’dir. Verilerden hareketle, öğrencilerin çoğunun arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı ilk dilin Rusça, ikinci dilin ise Gagauz Türkçesi olduğunu belirtmek gerekir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dillerin dağılımı Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı diller



#### 4.1.4. Ağız Özelliğine İlişkin Bulgular

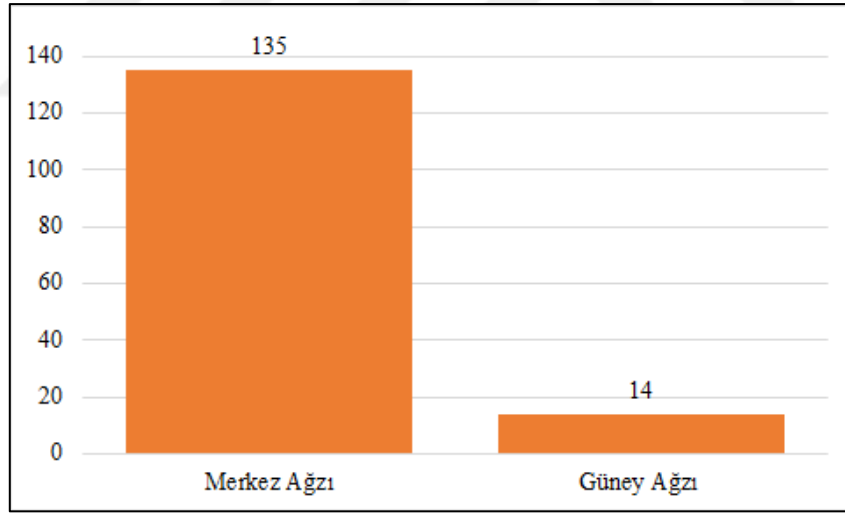
Gagauzların konuştuğu Türkçenin iki ağızı vardır. Bu ağızlar, Komrat, Çadır, Beşalma ve Kongaz gibi yerleşim yerlerinde konuşulan ve yazı dilinin temelini oluşturan Merkez ağızı; Vulkaneste başta olmak üzere Gavanos, Tülü Köyü ile Ukrayna'daki bazı köylerde konuşulan Güney ağızıdır. Öğrencilerin bu ağızlardan hangisi ile konuştuğu Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kullandığı Gagauz Türkçesi Ağızlarına İlişkin Dağılımı*

Değişken	Kategoriler	N	%
G.T Ağızı	1. Merkez Ağızı	135	90,6
	2. Güney Ağızı	14	9,4
Toplam		149	100

Öğrencilerin Gagauz Türkçesi ağızlarından hangisini kullandığını gösteren Tablo 19 ve Şekil 10 incelendiğinde, 135 (%90,6) öğrencinin Merkez ağızı, 14 (%9,4) öğrencinin ise Güney ağızı ile konuştuğu anlaşılmaktadır.



Şekil 10. Öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağızı

#### 4.1.5. Türkiye'ye Gitme Durumu ve Nedenine İlişkin Bulgular

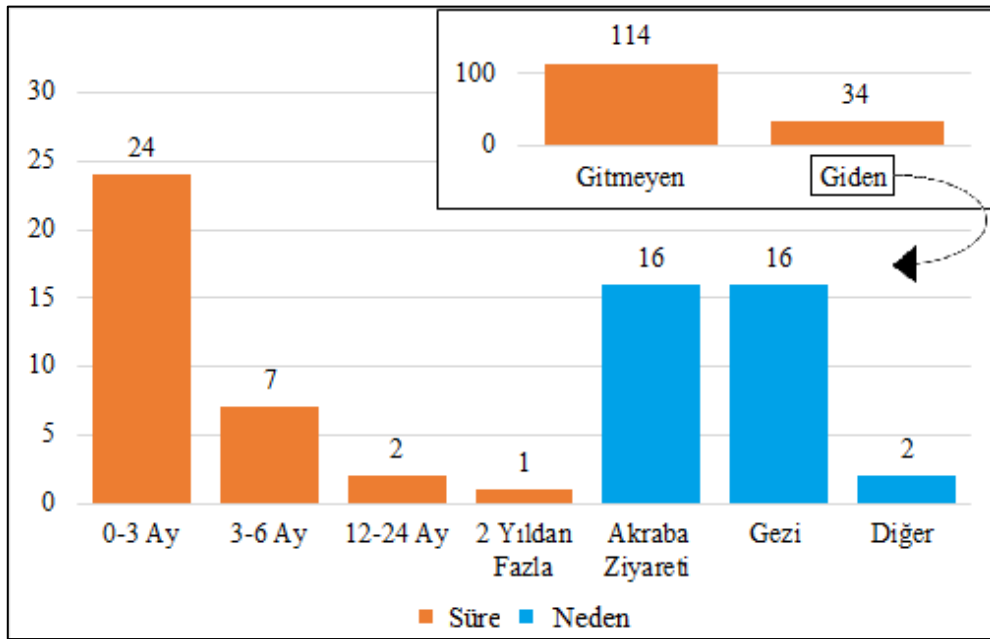
Öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumları, nedenleri ve kalma sürelerine ilişkin veriler Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'ye Gitme Durumu, Kalma Süresi ve Nedenine İlişkin Dağılım*

Değişkenler:	Kategoriler:	Türkiye'de Kalma Süresi				Türkiye'ye Gitme Nedeni			N	%
		0-3 Ay	3-6 Ay	12-24 Ay	2 Yıldan Fazla	Akraba Ziyareti	Gezi	Diğer		
Türkiye'ye Gitme Durumu	Evet	24	7	2	1	16	16	2	34	23
	Hayır								114	77
Toplam									148	100

Tablo 20 ve Şekil 7 incelendiğinde, 114 (%77) öğrencinin Türkiye'ye gitmediği, 34 (%23) öğrencinin ise gittiği görülmektedir. Giden öğrencilerin 24'ünün Türkiye'de kısa süreli (0-3 ay) kaldığı anlaşılmaktadır. 7 öğrenci 3-6 ay, 2 öğrenci ise 12-24 ay arasında Türkiye'de kalmıştır. Öğrencilerin Türkiye'ye gitme nedenlerine bakıldığında, 16'şar öğrencinin Türkiye'deki akrabalarını ziyaret etmek veya gezmek amacıyla gittiği anlaşılmaktadır. 2 öğrenci ise gitme nedeninin farklı olduğunu ifade etmiştir. Tablodan hareketle öğrencilerin çoğunun Türkiye'ye gitmediği, giden öğrencilerin kısa süreli akraba ziyareti ve gezmek için bu seyahati gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür.



Şekil 11. Türkiye'ye gitme durumu, kalma süresi ve nedeni

#### 4.1.6. Türkiye'ye Gitme İsteği ve Bunun Nedenine İlişkin Bulgular

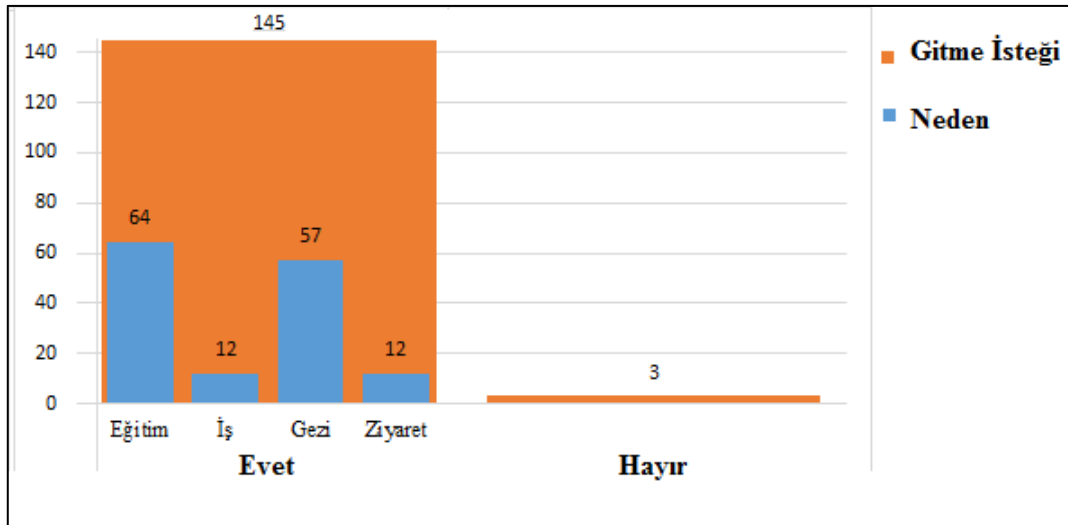
Öğrencilerin Türkiye'ye gitme isteği ve bunun nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'ye Gitme İsteği ve Nedenine İlişkin Dağılım*

Değişkenler:	Türkiye'ye Gitme İsteğinin Nedeni				N	%	
	Kategoriler:	Eğitim	İş	Gezi			Ziyaret
Türkiye'ye Gitme İsteği	Evet	64	12	57	12	145	98
	Hayır					3	2
	Toplam					148	100

Tablo 21'e göre öğrencilerin %98 (n=145)'i Türkiye'ye gitmek istemektedir. Türkiye'ye gitmek istemeyen öğrenci sayısı ise 3 (%2)'tür. Türkiye'ye gitmek isteyen öğrencilerin bunun nedenlerine ilişkin cevaplarına bakıldığında, eğitim almak için gitmek isteyen öğrenci sayısı 64, gezmek isteyen öğrenci sayısı 57, bir işte çalışma isteğinde olan öğrenci sayısı 12 ve akraba, arkadaş ve tanıdıklarını ziyaret etmek amacıyla gitmek istediğini belirten öğrenci sayısı da 12'dir. Buna göre öğrencilerin tamamına yakını Türkiye'ye gitmek istemektedir ve temel amaçları da eğitim almak ve gezmektir. Öğrencilerin Türkiye'ye gitme isteği ve bu isteğin nedenlerine ilişkin dağılımını Şekil 12'de de görmek mümkündür.



Şekil 12. Türkiye'ye gitme isteği ve nedenleri

#### 4.1.7. Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme geçmişlerine ilişkin veriler Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Daha Önce Türkiye Türkçesi Öğrenme Durumlarına İlişkin Dağılım*

Değişkenler:	Kategoriler:	Türkiye Türkçesi Öğrenme Süresi			N	%
		3 Aydan Daha Az	3-6 Ay Arası	6-12 Ay Arası		
Türkiye Türkçesi Eğitimi	Evet	3	2	1	6	4
	Hayır				143	96
Toplam					149	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almadıklarını gösteren Tablo 22 incelendiğinde, 143 (%96) öğrencinin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi almadıkları, 6 (%4) öğrencinin ise Türkiye Türkçesi eğitimi aldıkları görülmektedir. Eğitim alan öğrencilerin 3’ü 3 aydan daha az, 2’si 3-6 ay arası, 1’i ise 6-12 ay süreyle Türkiye Türkçesi öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin çoğunun daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi almadıkları, alan öğrencilerin ise eğitim sürelerinin kısa olduğunu belirtmek mümkündür.

#### 4.1.8. Türkiye Türkçesini Günlük Yaşamda Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular

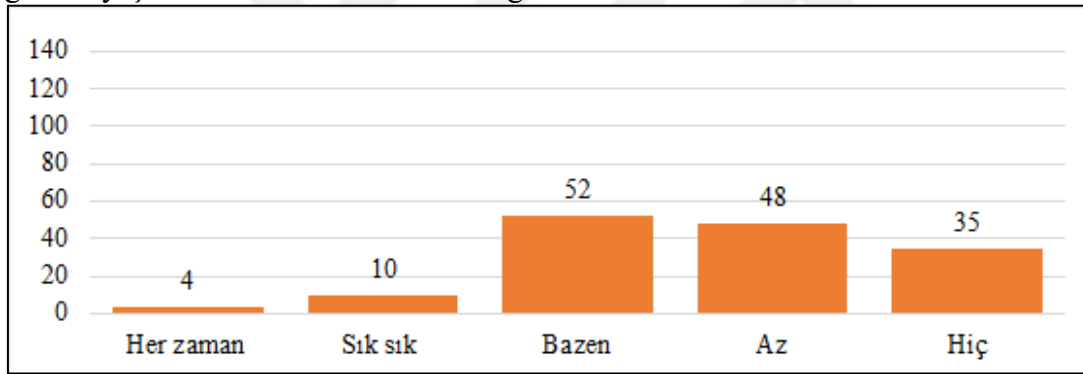
Bir dili, konuşulduğu topraklar dışında öğrenen öğrencilerin en önemli problemlerinden biri hedef dile ilişkin bilgi ve becerilerini günlük hayata yansıtamamaktır. Bu açıdan Türkiye Türkçesini kendi topraklarında öğrenen Gagauz öğrencilerin durumları Tablo 23 ve Şekil 9’da, Türkiye Türkçesini günlük hayatta kullanma nedenleri de Tablo 24 ve Şekil 10’da ortaya konmuştur.

Tablo 23.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	Kategoriler	F	%
Türkiye Türkçesini Okul Dışında Kullanma	1.Her zaman	4	2,7
	2.Sık sık	10	6,7
	3.Bazen	52	34,9
	4.Az	48	32,2
	5.Hiç	35	23,5
Toplam		149	100

Öğrencilerin okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumlarını gösteren Tablo 23'e göre, 4 (%2,7) öğrenci Türkiye Türkçesini her zaman, 10 (%6,7) öğrenci sık sık, 52 (%34,9) öğrenci bazen, 48 (%32,2) öğrenci az kullandığını; 35 (%23,5) öğrenci ise hiç kullanmadığını belirtmiştir. Tabloya göre, Türkiye Türkçesini nadiren kullanan veya hiç kullanmayan öğrencilerin toplam oranı %90,6'dır. Bu da öğrencilerin Türkiye Türkçesini günlük yaşantılarına aktaramadıklarını göstermektedir.



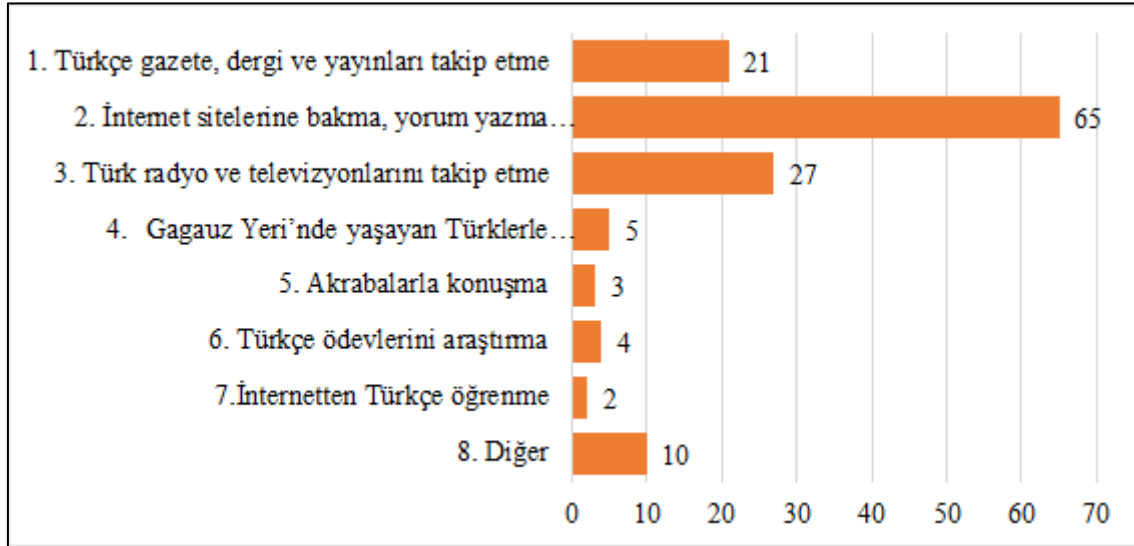
Şekil 13. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumu

Tablo 24.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesini Kullanma Nedenlerine İlişkin Dağılım*

Türkiye Türkçesini Okul Dışında Kullanma	N	%
1. Türkçe gazete, dergi ve yayınları takip etmek için kullanırım.	21	14,1
2. İnternetteki haber, müzik, spor, sosyal paylaşım sitelerine (facebook, instagram, skype vb.) bakmak, yorum yazmak ve arama yapmak vb. için kullanırım.	65	43,6
3. Uydu ile Türk radyo ve televizyon programlarını takip etmek için kullanırım.	27	18,1
4. Diğer (Gagauz Yeri'nde yaşayan Türklerle konuşurum.)	5	3,4
5. Diğer (Türkçe bilen akrabalarım ile konuşurum.)	3	2
6. Diğer (Verilen Türkçe ödevlerini araştırıyorum.)	4	2,7
7. Diğer (İnternette Türkçe öğreniyorum.)	2	1,3
8. Diğer	10	6,7

Öğrencilerin okul dışında Türkiye Türkçesini kullanma nedenlerini gösteren Tablo 24 incelendiğinde, 21 (%14,1) öğrenci, Türkçe gazete, dergi ve yayınları takip ettiği için Türkiye Türkçesi kullandığını belirtmektedir. İnternetteki haber, müzik, spor ve sosyal paylaşım sitelerine bakmak, yorum yazmak ve arama yapmak gibi amaçlarla Türkiye Türkçesini kullandığını ifade eden öğrenci sayısı 65 (%43,6)'tir. Uydu yayınları ile Türk radyo ve televizyon programlarını takip ederken Türkiye Türkçesi kullandığını belirten öğrenci sayısı da 27 (%18,1)'dir. Öğrencilerin 24 (%16,1)'ü ise okul dışında Türkiye Türkçesi kullanmalarında farklı nedenler olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan 5 (%3,4)'i Gagauz Yeri'nde yaşayan Türk arkadaşları olduğunu ve onlarla konuştuğunu belirtmiştir. 3 (%2) öğrenci ise anneanne, teyze ve diğer akrabalarının Türkiye Türkçesi bildiğini, onlarla konuştuğunu ifade etmiştir. Türkçe öğretmenin verdiği ödevi araştırmak amacıyla Türkiye Türkçesi kullandığını belirten öğrenci sayısı ise 4 (%2,7)'tür. İnternette edindiği Türkçe öğretimi programından dersleri takip ettiğini belirten 2 (%1,3) öğrenci bulunmaktadır. 10 (%6,7) öğrenci ise diğer seçeneğini işaretlemiş ancak durum belirtmemiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin okul dışında Türkiye Türkçesi kullanmalarındaki nedenler çeşitlilik göstermektedir. İnternetteki haber, müzik, spor ve sosyal paylaşım sitelerine bakmak, yorum yazmak ve internette bir konu hakkında arama yapmak öğrencilerin temel nedenleri arasındadır.



Şekil 14. Okul dışında Türkiye Türkçesini kullanma nedenleri

#### 4.1.9. Türkiye Türkçesini Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular

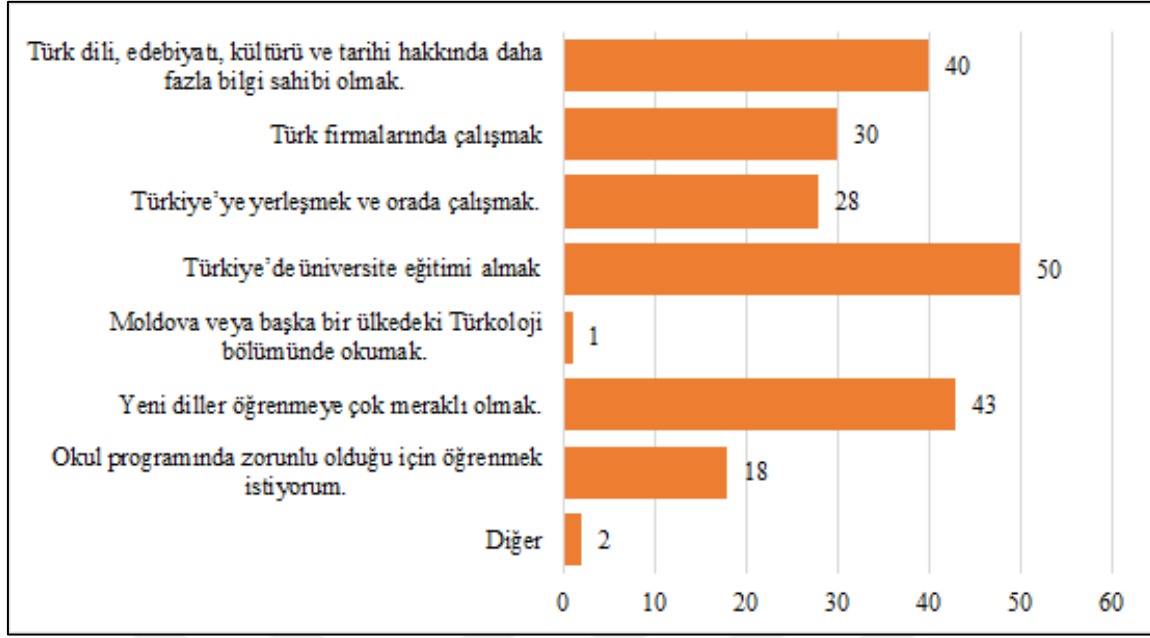
Öğrencilere yöneltilen “Türkiye Türkçesini öğrenmenizdeki kişisel amaç/amaçlarınız nedir/nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 25 ve Şekil 11’de yer almaktadır.

Tablo 25.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Türkiye Türkçesi Öğrenmekteki Kişisel Amaçlar	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
1. Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak.	40	26.8	109	73.2		
2. Türk firmalarında çalışmak	30	20.1	119	79.9		
3. Türkiye'ye yerleşmek ve orada çalışmak.	28	18.8	121	81.2		
4. Türkiye'de üniversite eğitimi almak	50	33.6	99	66.4	149	100
5. Moldova veya başka bir ülkedeki Türkoloji bölümünde okumak.	1	0.7	148	99.3		
6. Yeni diller öğrenmeye çok meraklı olmak.	43	28.9	106	71.1		
7. Okul programında zorunlu olduğu için öğrenmek istiyorum.	18	12.1	131	87.9		
8. Diğer	2	1.3	147	98.7		

Tablo 25'e göre, Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak amacıyla Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirten öğrenci sayısı 40 (%26,8)'tır. Türk firmalarında çalışmak amacıyla Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirten öğrenci sayısı 30 (%20,1)'dur. Öğrencilerin 28 (%18,8)'i ise Türkiye'ye yerleşmek ve çalışmak amacıyla 50 (%33,6) öğrenci Türkiye'de üniversitede okumak istemektedir. Yeni diller öğrenmeye meraklı olduğunu, bu nedenle Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirten öğrenci sayısı 43 (%28,9)'tür. Bir öğrenci de Moldova'da veya diğer ülkelerde Türkoloji bölümünde okumak istediği için Türkiye Türkçesi öğrendiğini belirtmiştir. Bunların dışında farklı bir amaçla bu dili öğrenmek istediğini belirten 2 (%1,3) öğrenci bulunmaktadır. 18 (%12,1) öğrenci ise Türkiye Türkçesi öğrenmede kişisel bir amacının olmadığını, araştırmanın yapıldığı okulun müfredatında zorunlu olduğu için öğrenmek durumunda kaldığını belirtmiştir. Verilerden hareketle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerindeki amaçlar çeşitlilik göstermekle birlikte temel amaçlarının Türkiye'de üniversite eğitimi almak olduğunu belirtmek yanlış olmaz. Bununla birlikte öğrencilerin dil öğrenme merakı, Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında bilgi sahibi olmak ve Türk firmalarında çalışmak da diğer önemli amaçlarındandır.



Şekil 15. Türkiye Türkçesi öğrenme amaçları

#### 4.1.10. Türkiye Türkçesine Bakış Açısına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesine bakış açılarını tespit etmek amacıyla onlara “Size göre bir Gagauz, Türkiye Türkçesi öğrenmeli midir? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan hareketle elde edilen veriler Tablo 26 ve Şekil 12’de bulunmaktadır.

Tablo 26.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme Gerekliliğine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

İfadeler	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
1. Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğuna inanıyorum	30	20,1	119	79,9		
2. Evet, çünkü millî duygu ve düşüncelerimizin benimsenmesinde yararlı olacağına inanıyorum	22	14,8	127	85,2		
3. Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin dünya dilleri arasında öneminin arttığını düşünüyorum.	27	18,1	122	81,9		
4. Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin Gagauz Türkçesine yakın olduğunu düşünüyorum.	99	66,4	50	33,6	149	100
5. Evet, çünkü Türkiye'nin hızla yükselen bir ülke olduğunu düşünüyorum	26	17,4	123	82,6		
6. Evet, çünkü...	3	2,0	146	98,0		
7. Hayır, çünkü...	4	2,7	145	97,3		



Tablo 26'ya göre, öğrencilerin %20,1 (n=30)'i Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğuna inandığı için Gagauz Türklerinin bu dili öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %79,9 (n=119)'u ise bu görüşe katılmamaktadır.

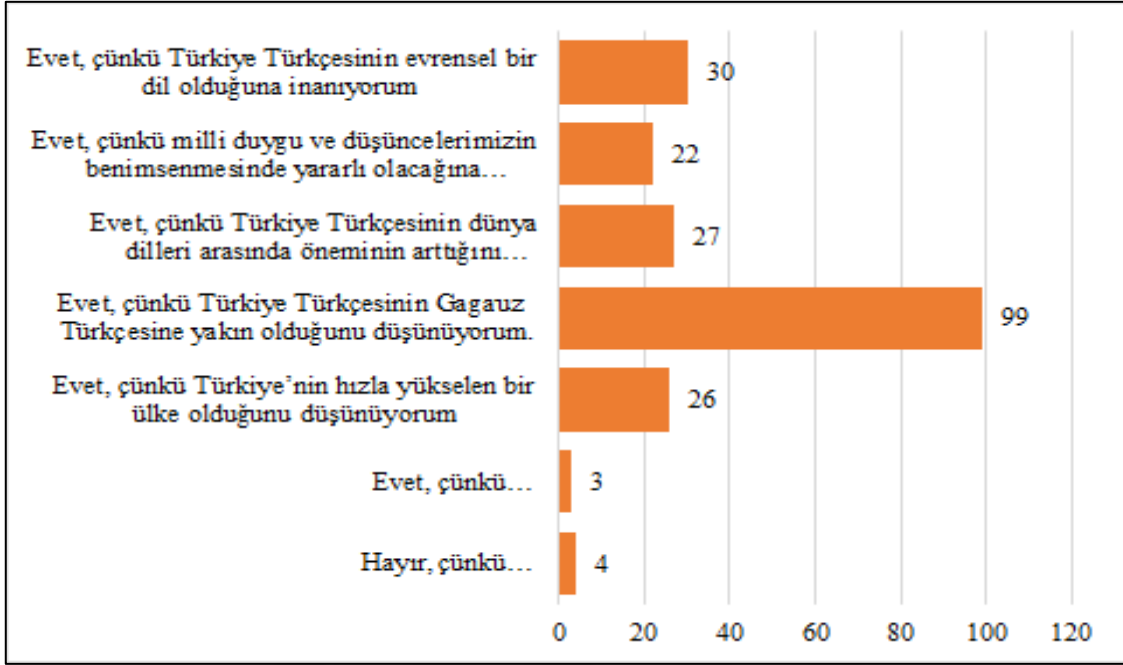
Millî duygu ve düşüncelerin benimsenmesinde yararlı olacağına inandığı için Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen öğrenci sayısı 22 (%14,8)'dir. Bu görüşte olmayan öğrenci sayısı ise 119 (%85,2)'dur.

Türkiye Türkçesinin dünya dilleri arasında artan bir öneme sahip olduğu için bu dilin öğrenilmesi gerektiğini düşünen öğrenci sayısı 27 (%18,1), bu düşüncede olmayan öğrenci sayısı ise 122 (%81,9)'dir.

Türkiye ve Gagauz Türkçelerinin birbirine yakın diller olduğunu düşündüğü için Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen öğrenci sayısı 99 (%66,4)'dur. Bu görüşü desteklemeyen öğrenci sayısı ise 50 (%33,6)'dir.

Türkiye'nin hızla büyüyen ve yükselen bir ülke olduğunu düşündüğü için Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olduğunu belirten öğrenci sayısı 26 (%17,4), gerekliliğin bu nedenden kaynaklandığını düşünmeyen öğrenci sayısı ise 123 (%82,6)'tür.

Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olduğunu belirtip herhangi bir neden ortaya koymayan öğrenci sayısı da 3 (%2)'tür. Türkiye Türkçesi öğrenmenin gerekli olmadığını belirten 4 (%2,7) öğrenci bulunmaktadır. Tablo 26'dan anlaşılacağı üzere, Gagauz öğrencilere göre Türkiye Türkçesi farklı nedenlerle öğrenilmesi gereken bir dildir. Bu nedenlerden en önemlisi Türkiye Türkçesiyle Gagauz Türkçesi arasındaki benzerliktir. Dolayısıyla Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesine bakışlarının temelini Türkiye Türkçesinin Gagauz Türkçesiyle olan benzerliği oluşturmaktadır.



Şekil 16. Türkiye Türkçesine bakış açısı

#### 4.1.11. Türkiye Türkçesi Eğitiminde Önem Verilen, Zorlanılan ve Zaman Ayırılan Dil Becerisine İlişkin Bulgular

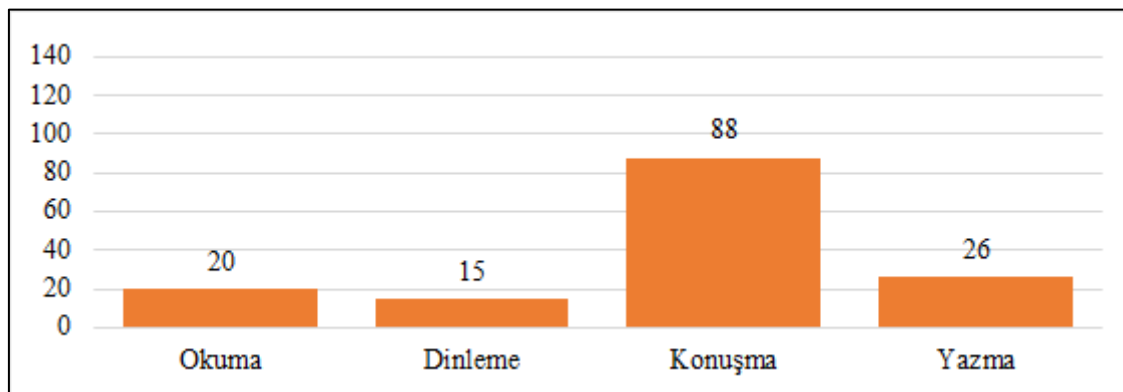
Teori ve uygulamada dil eğitiminde en fazla tartışılan konuların başında hangi becerinin daha önemli, hangisinin daha zor olduğu ve hangisine daha fazla zaman harcandığı meseleleri gelmektedir. Gagauz öğrencilerin bu konulardaki düşüncelerini ortaya koymak amacıyla onlara “Türkiye Türkçesini öğrenirken en çok hangi dil becerisine önem verirsiniz?”, “Türkiye Türkçesini öğrenirken en fazla zorlandığınız dil becerisi hangisidir?”, “Türkiye Türkçesi öğrenirken en fazla zaman ayırdığınız dil becerisi hangisidir?” soruları yöneltilmiştir. Sorulardan hareketle elde edilen veriler Tablo 27, Tablo 28 ve Tablo 29 ile Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15’te sunulmuştur.

Tablo 27.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Önem Verdiği Dil Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Dil Becerileri		F	%
Anlama	Okuma	20	13.4
	Dinleme	15	10.1
Anlatma	Konuşma	88	59.1
	Yazma	26	17.4
Toplam		149	100.0

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken önem verdikleri dil becerisini gösteren Tablo 27'e göre, okumanın en önemli dil becerisi olduğunu düşünen öğrenci sayısı 20 (%13,4), dinlemenin en önemli beceri olduğunu düşünen öğrenci sayısı 15 (%10,1)'tir. 88 (%59,1) öğrenci konuşma becerisini, 26 (%17,4) öğrenci ise yazmayı en önem verdikleri dil becerisi olarak belirtmiştir. Okuma ve dinlemenin oluşturduğu anlama becerisinin önemli olduğu 35 (%23,5) öğrenci, konuşma ve yazmanın oluşturduğu anlatma becerisinin önemli olduğu ise 114 (%76,5) öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin en fazla önem verdiği dil becerisi konuşma, en az önem verdiği dil becerisi ise dinlemedir. Ayrıca, anlatma becerilerinin anlamaya göre daha önemli olduğu ifade edilmiştir.



Şekil 17. Türkiye Türkçesi dil becerilerine verilen önem

Türkiye Türkçesi öğrenirken öğrencilerin en fazla zorlandığı dil becerisine ilişkin dağılım Tablo 28'de verilmiştir.

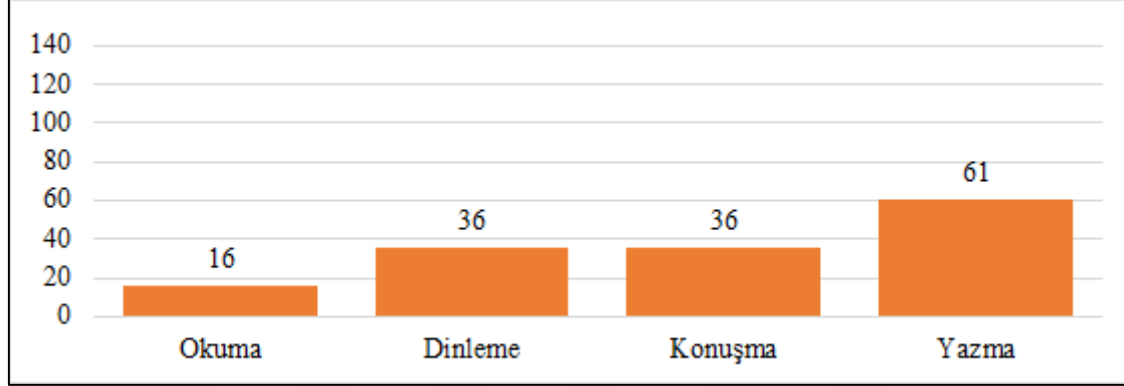
Tablo 28.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Zorlandığı Dil Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Dil Becerileri		F	%
Anlama	Okuma	16	10.7
	Dinleme	36	24.2
Anlatma	Konuşma	36	24.2
	Yazma	61	40.9
Toplam		149	100.0

Tablo 28 incelendiğinde, okuma becerisinin 16 (%10,7), dinleme becerisinin 36 (%24,2), konuşma becerisinin 36 (%24,2) ve yazma becerisinin 61 (%40,9) öğrenci tarafından en fazla zorlanılan dil becerisi olduğu belirtilmiştir. Tablo 28'deki veriler, dil becerilerinin alt birimi olan anlama ve anlatma becerilerine göre değerlendirildiğinde, anlama becerisini oluşturan okuma ve dinlemede zorlandığını belirten toplam öğrenci sayısı 52 (%34,9),

anlatma becerisini oluşturan konuşma ve yazmada zorlandığını belirten toplam öğrenci sayısı ise 97 (%65,1)'dir. Verilerden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken en fazla zorlandıkları dil becerisi yazma, en az zorlandıkları dil becerisi ise okumadır. Bununla birlikte öğrencilerin anlatma becerilerinde anlama becerilerine oranla daha fazla zorlandığını belirtmek mümkündür.



Şekil 18. Türkiye Türkçesi dil becerilerinin zorluğu

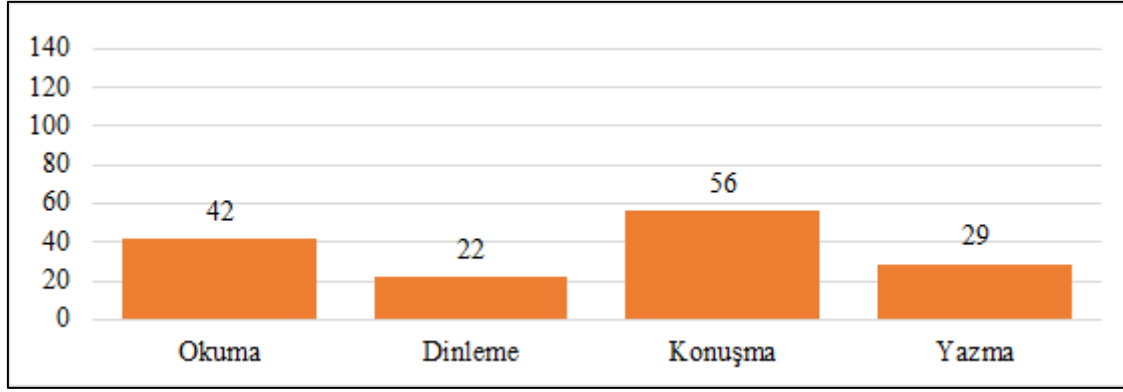
Türkiye Türkçesi öğrenirken öğrencilerin en fazla zaman ayırdığı dil becerisine ilişkin dağılım Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken En Fazla Zaman Ayırdığı Dil Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Dil Becerileri		F	%
Anlama	Okuma	42	28.2
	Dinleme	22	14.8
Anlatma	Konuşma	56	37.6
	Yazma	29	19.5
Toplam		149	100.0

Tablo 29 incelendiğinde, okuma becerisi 42 (%28,2) öğrenci, dinleme becerisi 22 (%14,8) öğrenci tarafından en fazla zaman ayrılan dil becerisi olduğu ifade edilmiştir. Konuşma becerisine daha çok zaman ayıran öğrenci sayısı 56 (%37,6), yazma becerisine daha çok zaman ayırdığını belirten öğrenci sayısı ise 29 (%19,5)'dur. Anlama becerilerine 64 (%43) öğrenci, anlatma becerilerine 85 (%57) öğrenci daha fazla zaman ayırmaktadır. Verilerden hareketle öğrencilerin en çok zaman ayırdığı dil becerileri konuşma ve okuma iken en az zamanı dinleme ve yazmaya ayırmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin anlatma becerilerine ayırdığı zaman, anlama becerilerine ayırdığı zamandan daha fazladır.



Şekil 19. Türkiye Türkçesi dil becerilerine zaman ayırma

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin okuma becerisindeki durumlarını tespit etmek için dil seviyelerine uygun okuma metinleri kullanılmış ve okuma becerisi puanlama ölçeğine göre değerlendirilerek her bir öğrencinin okuma becerisi başarı puanı ortaya çıkarılmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölümde genel değerlendirmenin ardından öğrencilerin okuma becerisi başarı puanları cinsiyet, sınıf, dil seviyesi gibi farklı değişkenlerle karşılaştırılarak okuma becerisine ait tespitler ortaya konmuştur.

##### 4.2.1. Okuma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi başarı puanlarının ortalaması, en düşük ve en yüksek puan ile puan aralığının dağılımı Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	N	$\bar{X}$	S	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Puan Aralığı	F	%
Okuma Puanı	149	66,91	16,44	11,11	100	0-20	1	0,7
						21-40	7	4,7
						41-60	42	28,2
						61-80	66	44,3
						81-100	27	18,1

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma becerisine ait başarı puanlarının ortalaması 66,91’dir. En düşük puan 11,11 iken en yüksek puan da 100’dür. Okuma becerisi başarı puanlarının aralıkları incelendiğinde, öğrencilerin %44,3’ünün (f=66) ortalama puanı da barındıran 61-80 arasında puan aldıkları görülmektedir. 41-60 arası puan alan öğrencilerin oranı %28,2’dir (f=42). Okuma becerisi başarı puanları en üst aralık olan 81-100 arasında olan öğrencilerin oranı da %18,1’dir (f=27). 21-40 arası puana sahip öğrencilerin oranının %4,7 (f=7) olduğu görülmektedir. En düşük puan aralığında (0-20) ise 1 (%0,7) öğrenci bulunmaktadır. Verilerden hareketle öğrencilerin okuma becerisi başarı puanlarının ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin % 62,4’ünün en yüksek iki puan aralığında yer alması okuma becerisindeki başarıyı ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2. Okuma Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Okuma puanı	Kız	76	70.55	13.86	2.737	.007
	Erkek	73	63.11	19.01		

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğrencilerin okuma becerisi başarı puanı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=2.737$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin okuma becerisindeki başarıları cinsiyete göre değişmektedir. Kız öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{X}=70.55$ ) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=63.11$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu da Türkiye Türkçesi okuma becerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.2.3. Okuma Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki başarısının sınıf seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	f	p	Fark
Okuma Puanı	8. Sınıf	47	63.93	16.30	7.249	.000	8-9
	9. Sınıf	35	73.90	13.47			8-10
	10. Sınıf	23	76.73	20.37			9-11
	11. Sınıf	27	57.35	14.69			10-11
	12. Sınıf	17	62.64	11.94			10-12
	Toplam	149	66.91	16.95			

Tablo 32’ye göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=7.249$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okuma becerisi sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 8’inci sınıfların ( $\bar{X}=63.93$ ) okuma puanı, 9’uncu ( $\bar{X}=73.90$ ) ve 10’uncu ( $\bar{X}=76.73$ ) sınıfların okuma puanından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Yine 9’uncu sınıfların okuma puanı ( $\bar{X}=73.90$ ), 11’inci sınıflardan ( $\bar{X}=57.35$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür. 10’uncu sınıfların okuma puanı ( $\bar{X}=76.73$ ) ise 11’inci ( $\bar{X}=57.35$ ) ve 12’nci ( $\bar{X}=62.64$ ) sınıflardaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okuma becerisi en yüksek öğrencilerin 9’uncu ve 10’uncu sınıf öğrencileri, en düşük öğrencilerin ise 11’inci sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

#### 4.2.4. Okuma Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki başarısının dil seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Dil Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Okuma Puanı	A1	82	68.18	15.86	6.543	.000	A1-B1 A2-B1 A2-B2
	A2	23	76.72	20.33			
	B1	26	57.48	14.95			
	B2	18	62.14	11.77			
	Toplam	149	66.90	16.94			

Tablo 33'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi, eğitim aldıkları dil seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)} = 6.543, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okuma becerisi dil seviyelerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre A1 seviyesindeki öğrencilerin okuma puanı ( $\bar{X} = 68.18$ ) ve A2 dil seviyesine sahip öğrencilerin okuma puanı ( $\bar{X} = 76.72$ ), B1 seviyesindeki öğrencilerin okuma puanından ( $\bar{X} = 57.48$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. A2 dil seviyesindeki öğrencilerin puanı ( $\bar{X} = 76.72$ ) da B2 seviyesindeki öğrencilerin okuma puanından ( $\bar{X} = 62.90$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dil seviyeleri arasında okuma becerisi puanı en yüksek olan A2, en düşük olanın ise B1 olduğu görülmektedir.

#### **4.2.5. Okuma Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi başarısının aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.



Tablo 34.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Aileyle Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Okuma Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	52	75,88	13,91	6,589	.000	1-4 3-4
	Sadece Rusça	41	62,48	20,43			
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	43	72,30	12,57			
	Diğer*	13	56,81	12,87			
	Toplam	149	66,90	16,44			

\*Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca Serbestlik derecesi 2-146—148

Tablo 34'e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi puanı ile aileleriyle konuştukları dil anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}= 6,589, p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okuma becerisi aileleriyle konuştukları dile göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ailesiyle Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin okuma becerisi başarı puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=56.81$ ); sadece Gagauz Türkçesi kullanan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=75.88$ ) ile Gagauz Türkçesi ve Rusça kullanan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=72.30$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Ailesiyle Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin okuma becerisi başarı puanları ortalamasının en yüksek; Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca kullanan öğrencilerin ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

#### **4.2.6. Okuma Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki başarısının arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 35'te ortaya konulmuştur.

Tablo 35.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Arkadaşla Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Okuma Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	28	73.16	14.13	2.923	.057	1-3
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	34	67.92	12.29			
	Sadece Rusça	86	64.50	18.83			
	Toplam	148	66.91	16.94			

Serbestlik derecesi 2-146--148

Tablo 35'e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi başarı puanı ile arkadaşlarıyla konuştukları dil anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)} = 2.923, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin okuma becerisindeki başarıları arkadaşlarıyla konuştukları dile göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre arkadaşlarıyla sadece Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin okuma becerisi puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 73.16$ ), sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X} = 64.50$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Arkadaşlarıyla sadece Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi başarı puanları en yüksek ortalamaya, sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin başarı puanları ise en düşük ortalamaya sahiptir.

#### **4.2.7. Okuma Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin konuştukları Gagauz Türkçesi ağız ile Türkiye Türkçesi okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanları ile Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	G.T Ağızı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Puanı	Merkez ağızı	135	74.89	10110.50	930.500	.925
	Güney ağızı	14	76.04	1064.50		

Tablo 36’da verilen test sonuçlarına göre, öğrencilerin ağız özellikleriyle Türkiye Türkçesi okuma puanları farklılaşmamaktadır [ $U=930.500$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin okuma becerisindeki başarı durumları, konuştukları ağız özelliklerine göre bir değişiklik göstermemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Gagauz Türkçesinin hangi ağızını kullandığı Türkiye Türkçesi okuma becerisini etkilememektedir.

#### **4.2.8. Okuma Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almamasıyla Türkiye Türkçesi okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Puanı	Eğitim almayan	143	75.43	10787.00	367.000	.549
	Eğitim alan	6	64.67	388.00		

Tablo 37’de de görüldüğü üzere, Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $U=367.000$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almaması, onların Türkiye Türkçesi okuma becerisine etki etmemektedir. Ancak eğitim almayan öğrencilerin okuma puanlarının sıra ortalamasının (75.43) eğitim alanların sıra ortalamasına (64.67) göre daha yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür.

#### **4.2.9. Okuma Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesini kullanma durumlarıyla okuma becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 38’te yer almaktadır.

Tablo 38.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişken	Türkiye Türkçesini kullanma sıklığı	N	$\bar{X}$	$X^2$	p
Okuma Puanı	1. Hiçbir zaman	35	75.47	4.366	.225
	2. Az	48	66.85		
	3. Bazen	52	77.29		
	4. Sık sık	14	93.25		
	Toplam	149			

Serbestlik derecesi 3

Not: 4 öğrenci (%2,7) tarafından seçilen “*Her zaman*” ifadesi istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığı için “*Sık sık*” (n=10) ifadesiyle birleştirilmiş ve Tablodaki gibi adlandırılmıştır.

Test sonuçlarına göre, Türkiye Türkçesi okuma puanları günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumuna göre farklılaşmamaktadır [ $X^2=4.366$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulgu, öğrencilerin günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumlarının okuma puanlarına bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin sıra ortalamasının (93.25) az kullananlara (66.85) göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.2.10. Okuma Becerisi ile Türkiye’ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye’ye gitme durumları ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39.

*Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Puanının Türkiye’ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Türkiye’ye gitme durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Okuma puanı	Giden	34	66.82	16.08	-.033	.973
	Gitmeyen	115	66.93	17.26		

Test sonuçlarının yer aldığı Tablo 39’a göre, öğrencilerin Türkiye’ye gitme durumları, okuma puanlarını farklılaştırmamaktadır [ $t_{(144)}= 2.923$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye’ye gidip gitmemeleri, onların okuma becerisine ait başarısını etkileyen bir farklılık ortaya koymamaktadır.

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin dinleme becerisindeki durumlarını tespit etmek amacıyla dil seviyelerine uygun dinleme etkinlikleri kullanılmış, öğrencilerin cevap kâğıtları dinleme becerisi puanlama ölçeğine göre değerlendirilerek her bir öğrenciye ait dinleme becerisi başarı puanı ortaya çıkarılmış ve buna göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanları, sonrasında ise bu puanlar cinsiyet, sınıf, dil seviyesi gibi farklı değişkenlerle karşılaştırılarak dinleme becerisine ait tespitler ortaya konmuştur.

#### 4.3.1. Dinleme Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanlarının ortalaması, en düşük ve en yüksek puan ile puan aralığının dağılımı Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	N	$\bar{X}$	S	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Puan Aralığı	F	%
Dinleme Puanı	149	75,74	18,65	27,87	100	21-40	9	6,0
						41-60	21	14,1
						61-80	43	28,9
						81-100	76	51,0

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, öğrencilerin dinleme becerisine ait başarı puanlarının ortalaması 75,74'tür. En düşük puan 27,87 iken en yüksek puan da 100'dür. Dinleme becerisi başarı puanlarının aralıkları incelendiğinde, en düşük puan aralığı olan 0-20 arasında puan alan öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. En yüksek puan aralığında (81-100) olan öğrencilerin oranı %51 (f=76); ortalama puanı da barındıran 61-80 arasında puan alan öğrencilerin oranı da %28,9'dur (f=43). 21-40 arasında puana sahip öğrencilerin oranı %6 (f=9) ve 41-60 arasında puana sahip öğrencilerin oranı da %14,1'dir (f=21). Verilerden hareketle öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanlarının ortalamasının yüksek olduğunu

belirtmek mümkündür. Bununla birlikte öğrencilerin yarısının en yüksek puan aralığında bulunması dinleme becerisindeki başarıyı ortaya koymaktadır.

#### 4.3.2. Dinleme Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesinde dinleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 41’te sunulmuştur.

Tablo 41.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Dinleme Puanı	Kız	76	81.95	14.23	4.393	.000
	Erkek	73	69.28	20.53		

Tablo 41’te görüldüğü gibi, öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=4.393$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin dinleme becerisindeki başarıları cinsiyete göre değişmektedir. Kız öğrencilerin dinleme puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=81.95$ ), erkek öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=69.28$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu da kız öğrencilerin erkeklere oranla Türkiye Türkçesi dinleme becerisinde daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.3.3. Dinleme Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarısının sınıf seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	S	f	p	Fark
Dinleme Puanı	8.Sınıf	47	75.97	17.82	5.539	.000	8-11 9-11 10-11
	9.Sınıf	35	83.38	14.36			
	10.Sınıf	23	79.16	22.64			
	11.Sınıf	27	62.76	17.27			
	12.Sınıf	17	75.36	15.77			
	Toplam	149	75.74	18.65			

Tablo 42'ye göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=5.539$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin dinleme becerisi sınıf seviyesine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 11'inci sınıf öğrencilerinin dinleme puanı ( $\bar{X} = 62.76$ ); 8'inci ( $\bar{X} = 75.97$ ), 9'uncu ( $\bar{X} = 83.38$ ) ve 10'uncu ( $\bar{X} = 79.16$ ) sınıf öğrencilerinin dinleme puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Dinleme becerisi başarı puanlarının en yüksek olduğu sınıflar 9'uncu sınıf ve 10'uncu sınıflarken en düşük puana sahip düzeyin 11'inci sınıf olduğu görülmektedir.

#### 4.3.4. Dinleme Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarısının dil seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 43.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Dil seviyesi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Dinleme Puanı	A1	82	79.13	16.74	5.780	.001	A1-B1 A2-B1
	A2	23	79.15	22.64			
	B1	26	62.94	17.58			
	B2	18	74.38	15.84			
	Toplam	149	75.73	18.65			

Tablo 43'ten de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları dil seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=5.780$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin dinleme becerisi, dil seviyesine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi dil seviyeleri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme puanı ( $\bar{X}=62.94$ ); A1 ( $\bar{X}=79.13$ ) ve A2 ( $\bar{X}=79.15$ ) seviyesindeki öğrencilerinin dinleme puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Dinleme becerisi puanlarının en yüksek olduğu dil seviyeleri A1 ve A2, en düşük puana sahip dil seviyesinin ise B1 olduğu görülmektedir.

#### 4.3.5. Dinleme Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki başarısının aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Aileyle Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Dinleme Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	52	83,20	14,98	6,656	,000	1-2 1-4
	Sadece Rusça	41	69,11	22,30			
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	43	76,32	15,24			
	Diğer *	13	64,91	18,60			
	Toplam	149	75,74	18,65			

\*Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca Serbestlik derecesi 2-146—148

Tablo 44'e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları, onların aileleriyle iletişim kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}= 6.656$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin dinleme becerisindeki başarısı aileleriyle konuştukları dile göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi diller arasında olduğunun



belirlenmesi amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sadece Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin dinleme becerisi puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 83.20$ ), Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X} = 64.91$ ) ile sadece Rusça kullanan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X} = 69.11$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dinleme becerisi başarı puanları ortalamasının en yüksek olduğu iletişim dilinin Gagauz Türkçesi, en düşük olduğu iletişim dilinin ise Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca olduğu görülmektedir.

#### 4.3.6. Dinleme Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarısının arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Arkadaşla Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Dinleme Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	28	81.96	16.83	4.243	.016	1-3
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	34	79.92	13.11			
	Sadece Rusça	86	72.10	20.28			
	Toplam	148	75.74	18.65			

Serbestlik derecesi 2-146--148

Tablo 45'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları arkadaşlarıyla iletişim kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=4.243$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin dinleme becerisindeki başarısı arkadaşlarıyla konuştukları dile göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi diller arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre arkadaşlarıyla sadece Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin dinleme becerisi puanları ortalaması ( $\bar{X} = 81,96$ ), sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X} = 72.10$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Arkadaşlarıyla sadece Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi

başarı puanları en yüksek ortalamaya, sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin başarı puanlarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.3.7. Dinleme Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin konuştukları Gagauz Türkçesi ağız ile Türkiye Türkçesi dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 46’da gösterilmektedir.

Tablo 46.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağızına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	G.T Ağızı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dinleme puanı	Merkez ağızı	135	75.17	10148.50	921.500	.878
	Güney ağızı	14	73.32	1026.50		

Tablo 46’ya göre, öğrencilerin Gagauz Türkçesi ağız özellikleriyle Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları farklılaşmamaktadır [ $U=921.500$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin dinleme becerisindeki başarı durumları, konuştukları Gagauz Türkçesi ağızına göre bir değişiklik göstermemektedir.

#### 4.3.8. Dinleme Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almamasıyla Türkiye Türkçesi dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanlarının Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dinleme puanı	Eğitim almayan	143	75.42	10785.00	368.500	.559
	Eğitim alan	6	64.92	389.50		

Tablo 47'e göre, Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $U=368.500$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha önce Türkçe eğitimi alıp almaması, onların Türkiye Türkçesi dinleme becerisine etki etmemektedir. Ancak eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalamasının (75.42) alanlara (64.92) göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.3.9. Dinleme Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesini kullanma durumlarıyla dinleme becerisi puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 48'de bulunmaktadır.

Tablo 48.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanları İle Türkiye Türkçesi Konuşma Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişken	Türkiye Türkçesini kullanma sıklığı	N	$\bar{X}$	$X^2$	p
Dinleme	1. Hiçbir zaman	35	68.57	2.350	.503
	2. Az	48	72.30		
	3. Bazen	52	78.71		
	4. Sık sık	14	86.54		
	Toplam	149			

Serbestlik derecesi 3

Not: 4 öğrenci (%2,7) tarafından seçilen “*Her zaman*” ifadesi istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığı için “*Sık sık*” (n=10) ifadesiyle birleştirilmiş ve Tablodaki gibi adlandırılmıştır.

Tablo 48'e göre, Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanları günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumuna göre farklılaşmamaktadır [ $X^2=2.350$ ,  $p>.05$ ]. Bu bulgu, öğrencilerin günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumlarının dinleme puanlarına bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Buna rağmen Türkiye Türkçesini günlük yaşamında sık sık kullanan öğrencilerin puan ortalamasının ( $\bar{X}=86.54$ ), hiçbir zaman kullanmayan öğrencilerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=68.57$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.3.10. Dinleme Becerisi ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dinleme puanlarıyla Türkiye'ye gitme durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49.

*Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Puanının Türkiye'ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Türkiye'ye gitme durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Dinleme puanı	Giden	34	79.59	16.08	1.374	1.374
	Gitmeyen	115	74.60	17.26		

Tablo 49'a göre, öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumları, dinleme becerisi başarı puanlarını farklılaştırmamaktadır [ $t_{(144)}= 1.374, p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumlarıyla dinleme puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak Türkiye'ye giden öğrencilerin dinleme puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=79.59$ ), gitmeyen öğrencilerin ortalamasına ( $\bar{X}=74.60$ ) göre daha yüksektir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarını tespit etmek amacıyla dil seviyelerine uygun konuşma konuları kullanılmıştır. Konu seçiminde serbest olan öğrencilerin seçtikleri konulara ait konuşmaları ses ve görüntü olarak kaydedilmiş, kayıtlar deşifre edildikten sonra konuşma becerisi puanlama ölçeğine göre değerlendirilerek her bir öğrenciye ait konuşma becerisi başarı puanı ortaya çıkarılmış ve buna göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanları, sonrasında ise bu puanlar cinsiyet, sınıf, dil seviyesi gibi farklı değişkenlerle karşılaştırılarak konuşma becerisine ait tespitler ortaya konmuştur.

##### 4.4.1. Konuşma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ortalaması, en düşük ve en yüksek puan ile puan aralığının dağılımı Tablo 50 ve Şekil 20 ila 32'de sunulmuştur.

Tablo 50.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	N	$\bar{X}$	S	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Puan Aralığı	F	%
Konuşma Puanı	147	47,70	16,69	0	98,49	0-20	7	4,8
						21-40	37	25,2
						41-60	76	51,7
						61-80	22	14,9
						81-100	5	3,4

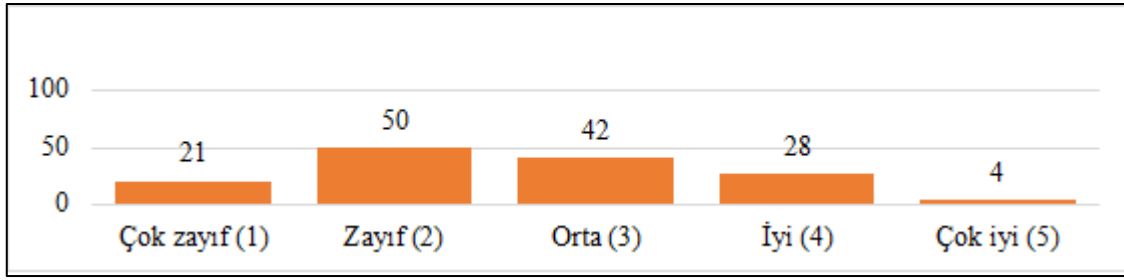
Tablo 50’de görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşma becerisine ait başarı puanlarının ortalaması 47,70’tir. En düşük puan 0 iken en yüksek puan da 98,49’dur. Konuşma becerisi başarı puanlarının aralıkları incelendiğinde, en düşük puan aralığı olan 0-20 arasında puan alan öğrencilerin oranının %4,8 (f=7) olduğu görülmektedir. En yüksek puan aralığında (81-100) olan öğrencilerin oranı ise %3,4’tür (f=5). Ortalama puanı da barındıran 41-60 arasında puan alan öğrencilerin oranı da %51,7’dir (f=76). 21-40 arasında puana sahip öğrencilerin oranı %25,2 (f=37) ve 61-80 arasında puana sahip öğrencilerin oranı da %14,9’dur (f=22). Verilerden hareketle öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ortalamasının düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Bununla birlikte az sayıda (f=27) öğrencinin ortalamanın üzerinden puana sahip olması konuşma becerisindeki olumsuz durumu ortaya koymaktadır. Konuşma becerisi başarı puanlarının ortalama ve aralık değerlerinin düşük seviyede olması, bu durumu yaratan sebeplerin ortaya konmasını gerektirmektedir. Bu açıdan, konuşma becerisi değerlendirme ölçeğindeki ifadelerle öğrencilerin sözlü anlatım çalışmaları incelenmiştir. Söz konusu incelemeye ilişkin ayrıntılar Tablo 51’de yer almaktadır.

Tablo 51.

*Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar*

İfadeler	Dereceler									
	1		2		3		4		5	
	Çok zayıf		Zayıf		Orta		İyi		Çok iyi	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Seviyeye uygun sözcük kullanımı	21	14,5	50	34,5	42	29,0	28	19,3	4	2,8
2. Sesini etkili bir şekilde kullanma	7	4,7	29	19,5	77	51,7	30	20,1	2	1,3
3. Jest ve mimikleri yerli yerinde kullanma	20	13,4	34	22,8	74	49,7	11	7,4	6	4,0
4. Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma	25	17,2	70	48,3	39	26,9	10	6,9	1	,7
5. Vurgulamayı yerli yerinde yapma	24	16,6	70	48,3	44	30,3	5	3,4	2	1,4
6. Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınma	44	30,3	44	30,3	37	25,5	17	11,7	3	2,1
7. Ana diline ait sözcüklerden kaçınma	33	22,8	68	46,9	33	22,8	8	5,5	3	2,1
8. Cümleleri doğru kurma	24	16,6	70	48,3	33	22,8	14	9,7	4	2,8
9. Cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma	25	17,2	66	45,5	41	28,3	10	6,9	3	2,1
10. Konuşmayı planlı yapma	34	23,4	60	41,4	36	24,8	11	7,6	4	2,8
11. Konuşma konusunu anlama/ konuyla ilgili çeşitli örnekler verme	19	13,1	51	35,2	57	39,3	14	9,7	4	2,8
12. Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	19	13,1	67	46,2	40	27,6	15	10,3	4	2,8
13. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme	25	17,2	50	34,5	55	37,9	11	7,6	4	2,8

## Seviyeye Uygun Sözcük Kullanımı



Şekil 20. Seviyeye uygun sözcük kullanımına ilişkin puan dağılımı

Sözlü anlatım çalışmalarında kullanılan sözcükler incelendiğinde, öğrencilerin %14,5'inin (n=21) çok zayıf; %34,5'inin (n=50) de zayıf olduğu görülmektedir. Seviyeye uygun sözcük kullanımı vasat diğer bir ifadeyle orta düzeyde olan öğrencilerin oranı ise %29 (n=42)'dir. Türkiye Türkçesi sözcük bilgisi, seviyesine göre iyi olan öğrencilerin oranı %19,3 (n=28); çok iyi olan öğrencilerin oranı da %2,8 (n=4)'dir. Türkiye Türkçesi seviyesine göre yeterli düzeyde sözcük kullanan öğrencilerin toplam oranı %51, sözcük kullanımı yetersiz olan öğrencilerin oranı ise %49'dur. Her ne kadar sözcük kullanımı yeterli ve yetersiz olan öğrencilerin oranı birbirine yakın olsa da, yetersiz olan öğrencilerin oranı dikkat çekicidir. Buna bağlı olarak öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşurken kullandığı sözcüklerin seviyelerine göre yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında sözcük kullanımına ilişkin örnek deşifre metinleri aşağıda sunulmuştur.

(A1)Ö2. Ben çok u benim adım \*\*\*\* \* öğreniyirim sekiz \* sınıfta. Çok seviyorum bu okulu. çünkü Gagauz hem Türk an eski dilleri öğreniyirim. Ben eee okulda bir gün çok iyi geçiriyorum. Çünkü üüü çok derslerde bana ta çok ?????????? alarız. Ve ben çok seviyorum bu dilleri. \_\_\_\_\_ ben duruyorum evde. Ben çok seviyorum kardeşimle oynuyoruz. Kitap okuyorum veee ben çok bileirim hayvanla dışarda oynamak. Okula hazırlanıyorum.

(A1)Ö7. Benim adım \*\*\*\* \*. Ben isteyirim anlatmaa size benim dooma yerim için gagauzya için. Ooo büyük bir avtonomya çok güzel. Ben çok seviniyerim hani doodum o avtonomyada. Çokum seveyrim. Iuuu o avtonomyada var çok küüü. Öledir bizim küüü Kongaz. O büyük bir küü burda yaşayır iyi insannar. Onlar birbirine yardım ediyorlar. Eeeem Gagauzyadan çok öğrenciler gedeyir türkiyee öğrenmee. Ben istiyorum türkiyee öğrenmek. Türkiyede öğrenmek istiyorum. Çünkü türkiye çok yardım edeyir gagauzyaya. Ona ben saol deyrım Türkiye bize yardım ediyor. Immm \_\_\_\_\_ tamam.

(A2)Ö91. Merhaba benim adım \*\*\*\* \* uzun. ben on \* sınıftayım. Imm size gagauz uu gagauz bayramını için anlatmak istiyorum. Biz ona koda söyleriz. Çok güzel bir bayrammış. Errkekler toplanıyorlar ve altı erkek ve bir kedi ve onlar kim yardım ediyor onlara ta ifza söylüyoruz. Toplanıyorlar da çok güzel şarkılar

öğreniyorlar. Ve kızlara eve geliyorlar. A kızlarda evde şey kitka yapıyorlar çiçekler. Ve erkekler geldikçe birkaç şarkı çalıyorlar erkeklere şöyle şey büyük şapka gibi bir şey kalpak gibi bir şeyler kafasında var. Kızlar koyuyorlar çiçekleri takıyorlar çiçekleri ve erkekler sonra gene şarkı çalıyorlar ve teşekkür teşekkür hoş geldiniz hoşbulduk. Sonra bir küçük masa gibi kur u şey imelik veriyoruz. Koyuyoruz imekler imekler koyuyoruz. Imm sonra hep gittikçe şarkı türkü çalıyorlar bize. De bu kadar. \_\_\_\_\_ evet.

**(A2)Ö95.** Merhaba benim adım \*\*\*\*\*. Örenyrim Türk lisesinde. Iuu burada çok eyniyorum. Iuu gelmediğim günü okula yevde çok geç kalkırım. Kahvaltıyı geç yapırım. Eee otururum \_\_\_\_\_ bilgisayarda oyun oynamaa. Iuu ve çıkayım arkadaşlarımla gezinmee yelenmee. Böyle geçeyir bu günüm. Iuu \_\_\_\_\_ çok yeleneirim bu okulda. Iı \_\_\_\_\_ çok iyi örediciler. Ve uuu çok islee bu okul.

**(B1)Ö120.** Beni adı \*\*\*\*\*. Ben Kongaz'dan . öenerim Moldo Türk litesinde. İsterdim söylemee bir tema için. İzlediğiniz bir filmi anlatınız. Birinci tema. Bende var bir yen \_\_\_\_\_ iyi film. Agrostaş adı. \_\_\_\_\_ bu film annadır bize hanni iki \_\_\_\_\_ kı bir çocuk beenerdi birbirini. Onnarda doomuş bir çocuk. Onnara sölediler hani o yölmüş. Aaaonnar ki muzukacılar. \_\_\_\_\_ uşası vermişler bir \_\_\_\_\_ septom \_\_\_\_\_ onu vermişler uşak uuu yev uşak uu bilmey nası olcak. \_\_\_\_\_ o bi yer uu yev uşak. \_\_\_\_\_ koya \_\_\_\_\_ onu verdiler öyle de o orda böymüş. O da haçan ona olmuş uu onu uuu edi yaşındaydı. O da \_\_\_\_\_ neşonsla pilarte \_\_\_\_\_ çekeder çalışmaa müzk de pek beenerdi müzik müzik oynamaa skrit skritka uu \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ aradı kendinizi ana babalarını uuu çnkü o \_\_\_\_\_ çok soal uu duyardı hani onnar \_\_\_\_\_ hani onnar yaşıyorlar. De \_\_\_\_\_ bi gün o vererdi kendini bir konçert. Verdi o ora geldiler ana babalar ve gör görmüşler onu uuu \_\_\_\_\_ paçovsolya \_\_\_\_\_ duymuşlar hani o onu uuu \_\_\_\_\_ onnar görmüşler bu çocuğu da annatmışlar hani o onnarın uşa uu olu. \_\_\_\_\_ sonra da onnar onla domuşlar aana da ve baba ona onu arardılar. Çünkü onlar \_\_\_\_\_ anne çok isteyir duymaa ani duyarda onun oluu yaşeyerda bulmuşlar bu konçertte. \_\_\_\_\_ bunu konçerte \_\_\_\_\_ bu konçerte onu bulmuşlar. \_\_\_\_\_.

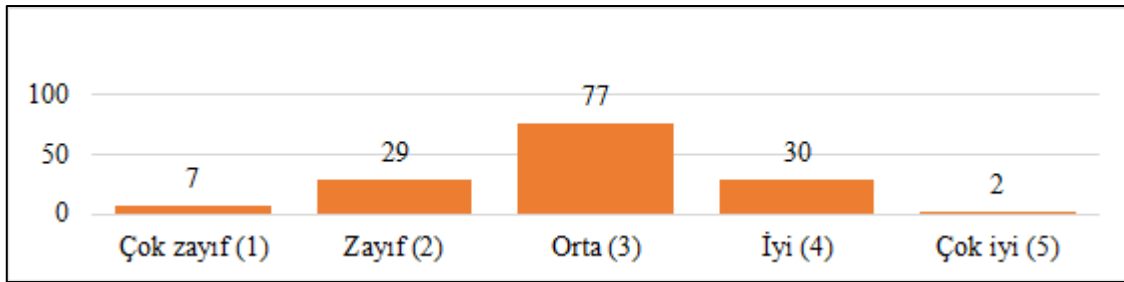
**(B1)Ö124.** Benim adım yusuf soyadım statof örenyrim on birinci sınıfta. Seçtim uu \_\_\_\_\_ konuyu Gagauzların temel problemleri. Iu çünkü uu gagauz nüfusun yarısı aylelerini bakmadeynan gideylar başka devletler işlemee. Iu çünkü yok uu burada iş. \_\_\_\_\_ şimdi uu Rusya uu neredek işleer çok uu gagauz kişileri. İnsanları kapadı yolu çok zor geçmee garndzey uu. \_\_\_\_\_ -da bu diniy köyü oturuyular uu yevde işiz. Moldovada \_\_\_\_\_ iş \_\_\_\_\_ bulmak \_\_\_\_\_ pek \_\_\_\_\_ zor. \_\_\_\_\_ çok yöreniylar ama yok yer hani işlesinlar. Yok zavotlar uu yok farbikeler. Hem maaşı çok küçük de insan bakameer kendi aylesini uu bu maaşlan. Var bir Türk fabrikası kongazın kenarında. Ta ne var uu şarap yapırlar fabrikda. \_\_\_\_\_ çok az üçbin dört lan dördbine var yetişmeyi. Üc bin ley gagauz leyi. \_\_\_\_\_ Ayda çıkar o çok az bir ayleyi bakmaa. Üc bin sayne ödeylar şaft suyu için \_\_\_\_\_ bu parayla çok zor bakmaa ayleyi ayleni burada. \_\_\_\_\_ da bu işten çoyu ören örenciler da gideer örenmee başka devletlere ani bulayım orda yiş yerle. \_\_\_\_\_ da gagauzya Moldova bütün kaleyi işsiz. \_\_\_\_\_ Şimdi Moldova seçti. Yav yavroğayı. Da bu nedenden rusya birair çok birair remse hani geçmee. \_\_\_\_\_ ben banam kardaşım işleerler rusyada ben isteyrim rusyayı. \_\_\_\_\_ ben Türkiye uyarsa gitcem türkiye uymazsa Rusya.



(B2)Ö138. Merhaba ismim \*\*\*\* ben \*\*\* sınıftayım. Ve anlatmak uuu Türk film filmlerini \_\_\_ anlatmak istiyorum. Ben çok seviyorum filmleri Türk filmleri izlemek ve \_\_\_ dizileri Türk dizilerini izlerim. İu en sevdiğim dizi medcezir angısı iki iki bin uu ikibin on üç yılında çıktı ve bugünlere da \_\_\_ yığdı. İyinizler Cuma günü çıkıyor ve çok beeniyorum onları. Star tvde çatay ulusoy sirinay sarıkaya uu barış \_\_\_\_\_ fay \_\_\_\_\_ balay. İki ayle biri uu fukara ufakir bir ayle zengin. Ve bin bindokuzyüz doksan sekizinci yılda o fakir ayleden kadın hamileydi ona bir araba çarpıyor ve onu o arabadaki onlar zengin ve onu uu unuttum \_\_\_\_\_ baniz hastaneye zengin hastaneye kaldırıyor orda. Onların başka bir kadından çocukları karşı. Yani o fakir kadının çocuğunu zengin ayle büyütüyor bu ayle de alay zengin ayle kızını. Sonra sonra bu yıllara geçiyor şimdi zengin aylenin çocu u bir kaza geçiriyor bir sonra üzer çıkıyor ki denk kan uymuyır uu kanı uymuyor aylesine. Sonra bu kız çek edir araştırma on dört yaşında kız araştımaa başlıyor gidiyor hastaneye buluyor o dokuman uu belge uuyor kadın buluyor seviyor onu.

(B2)Ö141. Benim adım \*\*\*\* soyadım \*\*. Ben öreneyrim \*\*\* sınıfta modo Türk litseinde. Eee çok seveyrim bu okulu. Ben bu okula geldiğim için çünkü isteyrim \_\_\_\_\_ hani illeri doru u iyi işler iyi profeserle çalışmak. Ayırdım çok profeserlim \_\_\_\_\_ mühendis çünkü ben matmatığı çok seviyorum fiziği kimyayı ve o derslerde çok u kendim için çalışıyorum. Eee \_\_\_\_\_ onun için bu profeser bana ta çok yakın. Ben isterim okumaa ille türkiyede Moldova ben dökümentlerimi ora bura verecem ne yanda kendime ta iyi seçecem orada da örenecem. Müendis olmasam \_\_\_\_\_ busunismen uü öredici okulda matamatik dilinde \_\_\_\_\_ matmatikte. İuu çünkü bana o dersler onlar da kolay görüneeer. Ben başlayım çalışmaa. O bana ta yakın.

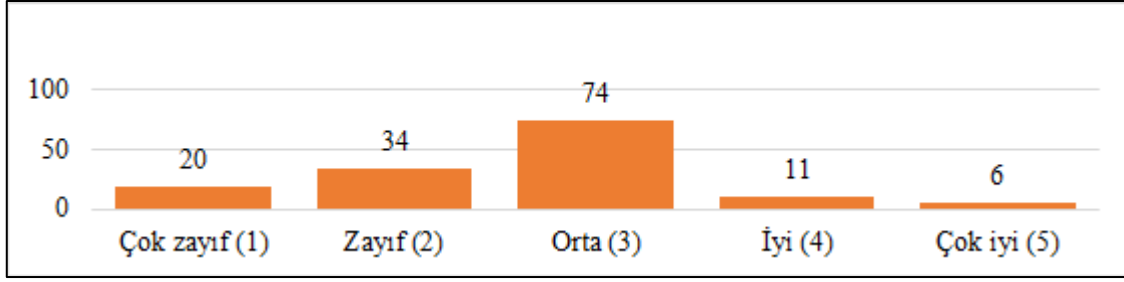
### Sesini Etkili Bir Şekilde Kullanma



Şekil 21. Sesi etkili bir şekilde kullanmaya ilişkin puan dağılımı

Türkiye Türkçesiyle konuşurken sesini etkili kullanmada çok zayıf olan %4,7 (n=7); zayıf olan %19,5 (n=29) oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası (%51,7, n=77) sesini makul seviyede kullanmaktadır. Öğrencilerin %20,1 (n=30)'inin Türkiye Türkçesi konuşurken sesini etkili bir şekilde kullandığı, %1,3 (n=2)'ünün ise çok iyi kullandığı gözlenmiştir. Verilerden hareketle öğrencilerin çoğunun Türkiye Türkçesi konuşurken sesini etkili şekilde kullandığını söylemek mümkündür.

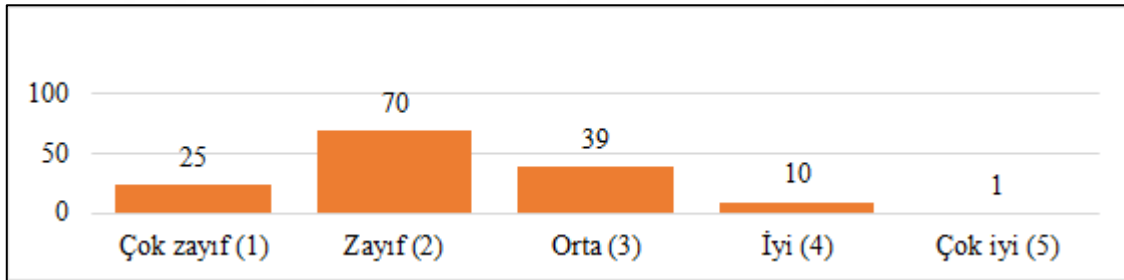
### Jest ve Mimikleri Yerli Yerinde Kullanma



Şekil 22. Jest ve mimiklerin kullanımına ilişkin puan dağılımı

Türkiye Türkçesi konuşurken jest ve mimiklerini hemen hemen hiç kullanmadığı için çok zayıf olduğu gözlenen öğrencilerin oranı %13,4 (n=20)'tür. Konuşmayı destekleyen jest ve mimik kullanmada zayıf olan öğrencilerin oranı ise %22,8 (n=34)'dir. Öğrencilerin %49,7 (n=74)'si ise uygun jest ve mimikler kullanarak konuşmaktadır. Bu açıdan başarılı (%7,4, n=11) ve çok başarılı (%4, n=6) olan öğrencilerin sayısı oldukça azdır. Verilerden hareketle öğrencilerin konuşurken jest ve mimiklere çok fazla başvurmadıkları söylenebilir.

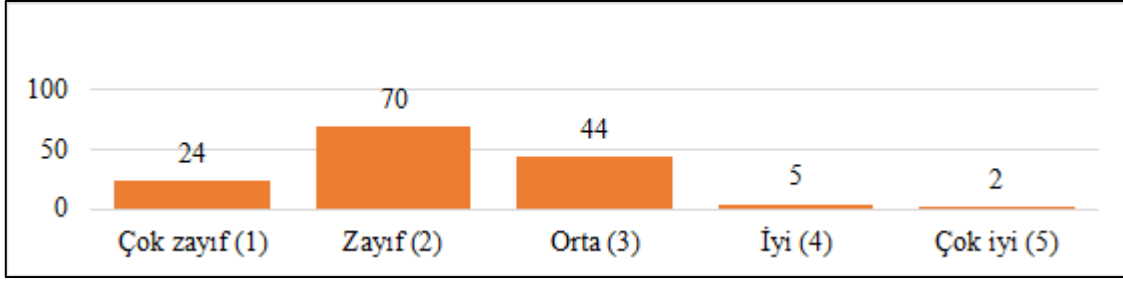
### Telaffuz Hatası Yapmaktan Kaçınma



Şekil 23. Telaffuz hatası yapmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin %17,2 (n=25)'si Türkiye Türkçesi konuşurken çok sayıda telaffuz hatası yapmış ve çok zayıf olarak derecelendirilmiştir. Zayıf olarak derecelendirilen öğrencilerin oranı da %48,3 (n=70)'tür. Az sayıda hata yaparak Türkiye Türkçesinin telaffuz kurallarına uygun konuşmaya çalışan öğrencilerin oranı ise %26,9 (n=39)'dur. Telaffuza dikkat ederek bu açıdan başarılı olan öğrencilerin oranı %6,9 (n=10); telaffuz hatası yapmayan öğrencilerin oranı da %0,7 (n=1)'dir. Öğrencilerin çoğu (%65,5), konuşurken çok sayıda telaffuz hatası yapmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin Türkiye Türkçesinin telaffuzunda başarısız olduklarını ifade etmek yanlış olmaz.

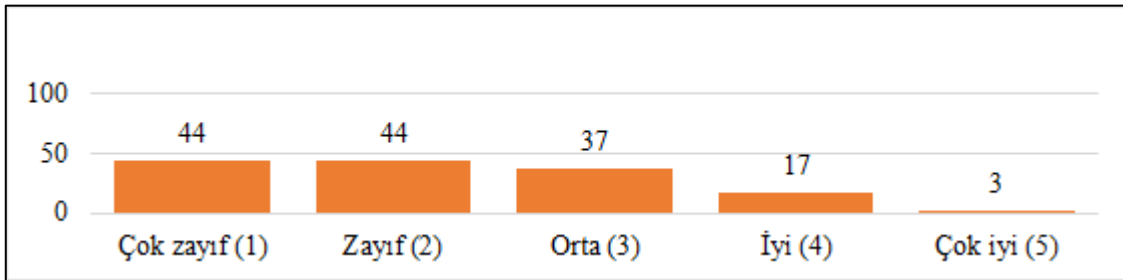
## Vurgulamayı Yerli Yerinde Yapma



Şekil 24. Vurgulamayı yerli yerinde yapmaya ilişkin puan dağılımı

Sözlü anlatım çalışmaları, cümle ve kelime vurgusunu yerli yerinde yapma bakımından incelendiğinde, öğrencilerin %16,6 (n=24)'sının çok zayıf, %48,3 (n=70)'ünün de zayıf olduğu görülmektedir. Vurgulama hatasını daha az yaparak orta düzeyle derecelendirilen öğrencilerin oranı %30,3 (n=44)'tür. Türkiye Türkçesinin vurgu kurallarını başarılı bir biçimde uygulayan öğrencilerin oranı %3,4 (n=5); çok başarılı olanların oranı da %1,4 (n=2)'tür. Öğrencilerin büyük bir kısmı (%64,9) çok sayıda vurgu hatası yapmıştır. Bu verilerden hareketle öğrencilerin Türkiye Türkçesinin vurgu özelliklerine uygun anlatımlar yaptığını belirtmek oldukça güçtür.

## Anlamsız Seslerden ve Duraklamalardan Kaçınma



Şekil 25. Anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin sözlü anlatımları esnasında anlamsız seslerden ve duraklamalardan kaçınma durumları incelendiğinde, %30,3 (n=44) oranında çok zayıf, aynı oranda da zayıf öğrenciler olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilere oranla daha az hata yapan öğrencilerin oranı ise %25,5 (n=37)'tir. Türkiye Türkçesi konuşurken anlamsız sesler çıkarmaksızın gereksiz duraklamalar yapmayan ve akıcı bir biçimde konuşup başarılı olan %11,7 (n=17) oranında öğrenci bulunurken, çok başarılı öğrencilerin oranı da %2,1 (n=3)'dir. Veriler, öğrencilerin çoğunun (%60,6) başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin

konusurken çok sayıda anlamsız ses çıkarttığını ve duraklamalar yaptığını ifade etmek mümkündür.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında yer alan anlamsız ses ve duraklamaya ilişkin örnek deşifre metinleri aşağıda sunulmuştur.

(A1)Ö5. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben anladayım gagauz yerleri için. Iu Gagauz yerler çok iyi avtonomya. Onun onda var çok büyük güzel köyler. Iuum o köylerde var olaspourtunca orban güreşmek. Bizim ta köyde sport. Iu \_\_\_\_\_ uu her bir köylerde laf ediyırlar laf ediyorlar uu kendicesi. Iuu \_\_\_\_\_ ben yaşadım te la büyü köyde kongaz. Ooo yen büyük köy yervopada. Iuum \_\_\_\_\_ ne ta söyleyim. \_\_\_\_\_ yetercik \_\_\_\_\_ tamam.

(A1)Ö11. Benim adım \_\_\_\_\_ benim adım \*\*\*\*\*. Ben yaşıyorum kongazda. Onun için annadacam \_\_\_\_\_ onun için annadacam. Bu pek güzel yer yerde ben yaşıyorum burada duudum uu kongazda var \_\_\_\_\_ pek çok güzel yerler hem de \_\_\_\_\_ pek çok güzel yerler. Iu kongazda yaşıyor uu çok sev \_\_\_\_\_ sevgili kadınnar \_\_\_\_\_ m. Onlar varınca \_\_\_\_\_ gitsin \_\_\_\_\_ görüşünler \_\_\_\_\_ bilmeyim \_\_\_\_\_.

(A2)Ö86. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben onyediyi yaşıdayım. Ben uu yaşayım kongazda Gagauz avtonomyesi. Aaaa ben uu pek uu niyem uuu bu \_\_\_\_\_ burda kongazda pek \_\_\_\_\_ pek güzel \_\_\_\_\_ bisla \_\_\_\_\_ yerler pek güzel yerler. Iuu \_\_\_\_\_ ben pek çok beeneyrim sport beeneyrim kaçmaa. \_\_\_\_\_ ne var uu çok arkadaşlar u ben hem ve onlar beeneyler sportbiz uu \_\_\_\_\_ şergün aaaa \_\_\_\_\_ uu sonra uu \_\_\_\_\_ son bosaşkovlet okuldan sonra biz gideyruz stationa. Kaçayruz. \_\_\_\_\_ buştaşloka.

(A2)Ö104. Merhaba benim adım \*\*\*\*\*. \_\_\_\_\_ uu \_\_\_\_\_ uu \_\_\_\_\_ uu \_\_\_\_\_ gelecek ben istiyorum gittik doktor. Iu çok istiyorum yardım etmee adamlar. De çok istiyorum annaştık uu bu militsum. Çok beeneyrim bu uu \_\_\_\_\_ benim u benim babam \_\_\_\_\_ benim babam babam cenetik burada uu kafaya çok iyi doktor imm \_\_\_\_\_ o olmuş doktor. \_\_\_\_\_.

(B1)Ö120. Beni adı \*\*\*\*\*. Ben kongazdan . önerim moldo Türk litesinde. İsterdim söylemee bir tema için. İzlediğiniz bir filmi anlatınız. Birinci tema. Bende var bir yen \_\_\_\_\_ iyi film. Agrostaş adı. \_\_\_\_\_ bu film annadır bize hanni iki \_\_\_\_\_ kı bir çocuk beenerdi birbirini. Onnarda doomuş bir çocuk. Onnara sölediler hani o yölmüş. Aaa onnar ki muzukacılar. \_\_\_\_\_ uşatı vermişler bir \_\_\_\_\_ septom \_\_\_\_\_ onu vermişler uşak uuu yev uşak uu bilmey nasıl olacak. \_\_\_\_\_ o bi yer uu yev uşak. \_\_\_\_\_ koya \_\_\_\_\_ onu verdiler öyle de o orda böymüş. O da haçan ona olmuş uu onu uuu edi yaşıdaydı. O da \_\_\_\_\_ neşonla pilarte \_\_\_\_\_ çekeder çalışmaa müzik de pek beenerdi müzik müzik oynamaa skrit skritka uu \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ aradı kendinizi ana babalarını uu çnkü o \_\_\_\_\_ çok soal uu duyardı hani onnar \_\_\_\_\_ hani onnar yaşıyorlar. De \_\_\_\_\_ bi gün o vererdi kendini bir konçert. verdi o ora geldiler ana babalar ve gör görmüşler onu uu \_\_\_\_\_ paçovsolya \_\_\_\_\_ duymuşşlar hani o onu uu \_\_\_\_\_ onnar görmüşler bu çocuğu da annatmışşlar hani o onnarın

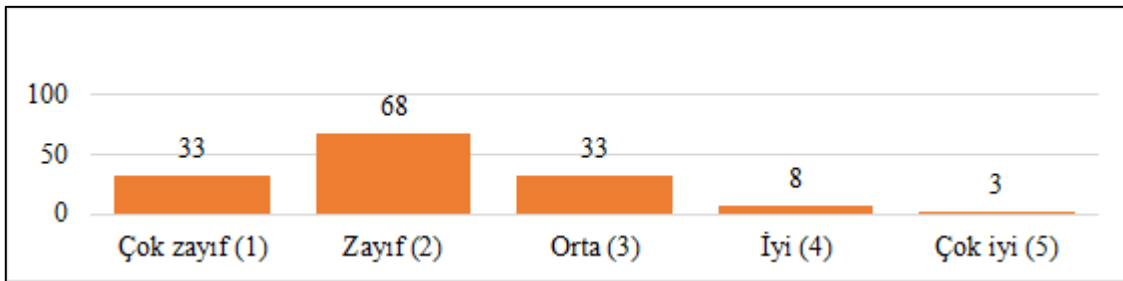
uşa **uu** olu. \_\_\_\_\_sonra da onnar onla domuşlar aana da ve baba ona onu arardılar. Çünkü onlar \_\_\_\_\_anne çok isteyir duymaa ani duyarda onun oluu yaşeyerde bulmuşlar bu konçertte. \_\_\_\_\_ bunu konçerte \_\_\_\_\_ bu konçerte onu bulmuşlar. \_\_\_\_\_.

(B1)Ö126. Benim adım \*\*\*\* \*~~~\*. Ben yöre yöreneyrim on birinci sınıfta. \_\_\_\_\_ büyüdükçe isteyrim olmaa dij dij doktoru. **Immm** \_\_\_\_\_ isteyrim örenmee rusyada niçin ki benim kız kardaşım da orda yöreneyr. Onla beya örenecem. Ben aldım bir konuyu **uu** izlediğiniz bir anlatmayı isteyim. İsteyrim anlatmak. Anlatcam. Hem \_\_\_\_\_ islediğimiz film için. Ben beeneyrim marlon marlovn filimlerini. **Imm** demirden adam okuyerim onnar için tommiks. \_\_\_\_\_ bu demirden adam kurtarıyor kendi nesteyi dünneyi. \_\_\_\_\_ orda var ruski himik. Unuttum adını \_\_\_\_\_ hem \_\_\_\_\_ o vardı ta bir kampanya hangisi isterdi bu startın kampanyası kaplama. Da o çardı kimi o öldürsün nisteyi o demirden adamı. \_\_\_\_\_ bir adam unuttum kimdi daıtı onun yevini aldı onun nestisini hem demirden kastabalarını aldı. \_\_\_\_\_ var bir soljır **uu** asker **uu** \_\_\_\_\_ onlar ikisi nesteden o **uu** \_\_\_\_\_ oona dokuttular kostum. \_\_\_\_\_.

(B2)Ö137. Benim adım \*\*\*\* \*~~~\*. Ben on ikinci a sınıfta öreniyorum. Kendi geleceğim planlama anlatmak istiyorum. İstiyorum sınıfta başarılı olmak. İyi notlar kabul etmee ve Türkiye’de dökmeklee vermek istiyorum. **Imm** kendimi görüyorum Ruslarla ilgili \_\_\_\_\_ profese istiyorum **imm** örenmee \_\_\_\_\_ istiyorum uluslarla arası. \_\_\_\_\_ gelecekte sadece örenmek istiyorum şimdi.

(B2)Ö145. Benim adım maria ben on sekiz yaşındayım. Ben size **süü** \_\_\_\_\_ ben size anlatmak istiyorum kendim gelecek \_\_\_\_\_ palnalarımı. Ben omak istiyorum doktor. Doktor olmak istiyorum. **Imm** yardıma yardım istiyorum insanlara bakmak. \_\_\_\_\_ ayle doktoru olmak istiyorum. \_\_\_\_\_ resimci **u** beni iyi resim. \_\_\_\_\_ En benim sevgili filmi \_\_\_\_\_ adı avatar ben beendim onu. Avatar \_\_\_\_\_ ben beendim bu filmi ki orada göste göstereliyr **uu** güzel bir adam için insan için ki \_\_\_\_\_ kim o düşmedi ruh \_\_\_\_\_ **uu** \_\_\_\_\_.

### Ana Diline Ait Sözcüklerden Kaçınma



Şekil 26. Ana diline ait sözcükleri kullanmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

Türkiye Türkçesinin sözcük dağarcığına uygun sözlü anlatım yapan öğrencilerin oranı %5,5 (n=8); bu açıdan çok başarılı olan öğrencilerin oranı da %2,1 (n=3)’dir. Türkiye Türkçesi konuşurken kabul edilebilir düzeyde Gagauz Türkçesinin sözcük dağarcığına başvuran

%22,8 (n=33) oranında öğrenci bulunmaktadır. Konuşmasında genellikle Gagauz Türkçesi ne ait sözcükleri kullanan öğrencilerin oranı %46,9 (n=68); bu hatayı çok fazla yapan öğrencilerin oranı da %22,8 (n=33)'dir. Konuşmasında ana diline ait sözcük kullanmaktan kaçınan öğrencilerin oranı %7,6 iken, ana diline ait çok sayıda sözcük kullanan öğrencilerin oranı %69,7'dir. Bu da konuşurken öğrencilerin Türkiye Türkçesine ait sözcükler yerine Gagauz Türkçesine ait sözcükler kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında yer alan Gagauz Türkçesi sözcüklerine ilişkin örnek deşifre metinleri aşağıda sunulmuştur.

(A1)Ö6. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben **isteyirim** size **anlatmaa** benim yerim **gagauzya** için. Gagauz yeri moldovanın bi **parçacii**. \_\_\_ gagauz yeri **pay pay** edir birkaç ayona. \_\_\_ gagauz yerinde var çok **küü**. Er bir **küy laf edeyir** kendi \_\_\_ er bir **küy laf edeyir** kendi **diyalektinla**. Ben yaşayırım **küyde** kongaz o ikinci daha ikinci yeri **büüklüünne tünne**. \_\_\_ gagauz yerinde var di dire \_\_\_.

(A1)Ö44. Merhaba benim adım \*\*\*\*\*. Soyadım \*\*\*\*\*. Bana on dört yaşım ben ondört yaşındayım. Ben duudum volkanestide. Şimdi ben geldim kongaza **öretmee**. Bana bu okulda pek ben ben **beeniyrım** bu okulu. Bende var yeni dostlar. Benim benim dostlar pek uu \_\_\_ pek \_\_\_ pek **islaa**. Ben yaşayırım ertüde. Benim bubam şoför. Benim **mamo** çalışıyor **magazinde direktör**. Biz de \_\_\_ var u ta \_\_\_ II \_\_\_ teşekkür.

(A2)Ö93. Merhaba benim adım \*\*\*\*\*. Ben öğreniyorum moldo türkış hayg **sikolunda** ve burasını çok seviyorum. Şimdi size **annaturım** tatilim için. Iı geçen sene uu tatili geçirdim moldovoda. Bi birey gitmedim. Çünkü çok seviyorum kendi ana tarafımı. Ve istiyorum **annatmaa** nasıl geçirdim kendi tatilimi. Geçen sene yazın ben gittim **uşak başçalasına** ve orda **uşaklarlan vakıdı** geçirdim. Onlarla her gün oyun oynadım. Şark çaldık. Film izledik. Ve çok iyi geçirdik uu vakıdı. Geçen sene uu \_\_\_ ablam uu **düğünüdü**. Ablam **düğünü** çok iyi geçti. Çok güzel geçti. Ve çok \_\_\_ immm güzel geçti gelin çok güzeldi **güve** çok güzeldi. Gelinlikle biyaz güzel immm **çiçek her yersi doludu**. Ve **uşak** pek çoktu. Çok ilginç geçti. \_\_\_-daha ne **annadayım** size eee çok tutmuyorum aklımda ve var benim küçük **kardaşım** bütün yaz küçük **kardaşımınnan**. onun adı mişka. Onla her gün bara **barabar** barabey beraber evet teşekkür ederim o çok **isle** uu seviyor uu **oynamaa**. Ve her gün **onnan** futbol oynuyorduk. Ben ona gol sokuyordum vuruyordum. Ve \_\_\_ uu ve o çok seviyor kitap okumayı. Ve çok seviyor **uşkini**. Çok **onnan** okuyorduk. \_\_\_ teşekkür ediyorum güle güle.

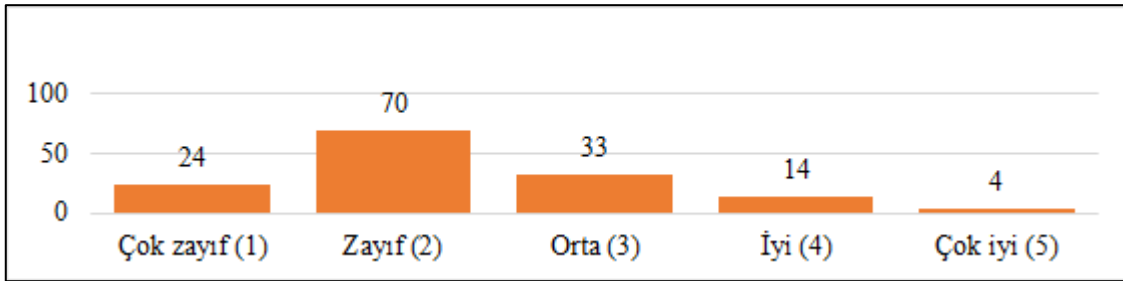
(A2)Ö99. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben on \* **kılasta** öğreniyorum ve yasa yaşayorum Kongazda. Ben aldım tema söz edecem okulun olmadığı bir gün ne yapıyorum. **Haçan** ben **yevde** kalıyorum. Ben bazen film seyrediyorum bazen film seyrediyorum bazen u nasıl iş nası yapıyorum. Ama **açan** sabah kalkıyorum hep **arri kapikkozma**. Geç geç kalkıyorum. Benmmm **buba** o **yevde**. Hem biz konuşuyoruz nası uu **çess şakmatı** uu satranç güreşiyoruz bazen o uu \_\_\_ sparsmia benim babam. Iı \_\_\_ sporcu. Hem **naf se** yaapayrız. Iım bazen iş nasse yapıyorum ama **açan** lazım ama açan yok bütün gün uyu uyuyorum. \_\_\_ nası söylemee bilmiyorum. Hep söyledim. \_\_\_ iş yapıyorum harmanda ilk yaz lazım nası

yapmaa. \_\_\_\_\_ paça soan domates nassı sölee ben \_\_\_\_haçan zima  
uu kış \_\_\_\_haçan kış biz bakaylan ikincisi uu \_\_\_\_\_gagusnak uu kar yağıyor. Biz  
onu yapıyoruz birkaç yol bizim yevde yol yapıyoruz. Açan yaz ben yevde.

(B1)Ö102.Kış tatili anlatmaa istiyorum. Çok güzel çek etti. Çok kar yağdı.  
Arkadaşlarımızla çok seviyoruz kar. Immm ikinci dördüncü günlerden çekettim  
uumm oyun içerde oynamaa lik of lijen çok seviyorum. Türkiyede çok popüler. Bu  
tatailde çektim okuma hery potır. Çok sevdim. Filmi izledim aa \_\_\_\_bir set engliş  
ruşça uu çok seviyrum. Tatillerde gezdim çok türlü yerlerde. Emmm \_\_\_\_\_ eee  
hery potırdan çok kıyat okudum. Immmmm \_\_\_\_\_ ne annadacam törkçe ummm  
\_\_\_\_\_ çok seviyorum yimek yapaa. Tatillerde yalnız yaşadım birkaç  
gün. Emmm çok sevdim yaşamayı yalnız. İmek yaptım kendim. Arkadeşlerimle çok  
yevde oturardık ve film izliyorduk. Immm \_\_\_\_\_ filmleri ayırdık arkadaşarımla  
bile. Daa çok seyre uu izlerdik trillerle. Gagauzca trillerle çok sevdim çünkü  
arkadaşım ivan çok uu çok korkardı ve çok şarkı tutardık. Immm tatillierim geçti  
gözel çok sevdim.

(B1)Ö113.Merhaba benim adım \*\*\*\* \*\*\*\*\*. Ben on yedi yaşındayım. İu yaşıyorum  
kongazda o gagauzya oto otonom bel belgesi. İuu moldovada. Öreneyrum moldo Türk  
litesinde on birinci kılasta. Okurum.\_\_\_\_ istiyorum annatmaa \_\_\_\_\_geliy uu  
\_\_\_\_istiyorum annatmaa nereye gitmek istiyorum okulu bitirene sora. İu iştiyorum  
gitmee uu yuniversityde \_\_\_\_\_müktendis uu \_\_\_\_\_mühendis olmak  
istiyorum. İu ben çok sev seviyorum bu \_\_\_\_\_uu \_\_\_\_\_ çok  
\_\_\_\_\_istiyorum olmaa mühendis. \_\_\_\_\_mühendis olamam  
istiyorum olmaa bilmiyorum kim isterim olmaa. Belkim olacam mühendis kim bileer.  
Immm \_\_\_\_\_ne ta annadabilirim \_\_\_\_\_istiyorum  
bende büyük ayle. Ayle olsun uşak uu çocuklarım olsun göz güzel hayadım  
olsun. \_\_\_\_\_böle başka yok niye annatabilerim.

### Cümleleri Doğru Kurma



Şekil 27. Cümleleri doğru kurmaya ilişkin puan dağılımı

Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki temel farklardan biri söz dizimidir. Kurallı olarak adlandırılan özne, tümleç grubu ve yüklem sıralamasına sahip Türkiye Türkçesi öğrenen Gagauz öğrencilerin ana dillerindeki söz dizimi ise devrik hatta serbest olarak adlandırılabilir bir yapıya sahiptir. Bu bilgi çerçevesinde, Türkiye Türkçesi konuşan öğrencilerin %16,6 (n=24)'sı hedef dile uygun cümleler kurma konusunda çok başarısız,

%48,3 (n=70)'ü de başarısız olarak derecelendirilmiştir. Cümleleri nispeten Türkiye Türkçesinin yapısına uygun konuşan öğrencilerin oranı %22,8 (n=33)'dir. Cümlelerini genellikle doğru kuran öğrencilerin oranı %9,7 (n=14); bu açıdan hemen hemen yanlış yapmayan öğrencilerin oranı da %2,8 (n=4)'dir. Verilerde de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük bir bölümü (%64,9) Türkiye Türkçesi konuşurken ana dilinin de etkisiyle söz dizimine dikkat etmemekte ve Gagauz Türkçesinin söz dizimine göre cümleler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında yer alan ve Gagauz Türkçesi cümle yapısına göre söylenmiş cümlelere ilişkin örnek deşifre metinleri aşağıda sunulmuştur.

**(B2)Ö139.** Benim adım \*\*\*\*\*. Ben on iki sınıfta öğreniyorum **istiyorum kendi gelecek planlarımı anlatmaa. Ben istiyorum bu okulu bitirmek bakalav egzamını verme ondan sonra gitmek türkiyeye dentis ıı dentis dentise öğrenmek... İstiyorum Türkiye'de olmak. ...**

**(B1)Ö122.** Ben \*\*\*\*\* on bir \* sınıfta. **Ben seçtim ilk temayı. İldiğiniz bir film filmi anladınız. Bir ay önce biz sınıfta Olcay beylen beraber izledik bir film çok ilginç pilotlar için. Çok sevdim bu filmi. Çünkü orada anlatırdı ki bir bebek çok istiyormuş pilot olmaa Bubasin gibi....**

**(B1)Ö118.** Ben \*\*\*\*\* . **ııı yaşayırım Kongazda.öreneyrim on birinci sınıfta on bir b. isterdim konuşmaa bir tema gelecekte beklentileriniz nelerdir. Nasıl göreyrim kendimi \_\_\_\_\_ gelecekte. Gelecekte ben isterdim olmaa doktor. Ve doktor olmaarsa da isterdim olmam \_\_\_\_\_ energeç ıı enercek \_\_\_\_\_ öğrenmee isterdim türkiye ve rusyada ...**

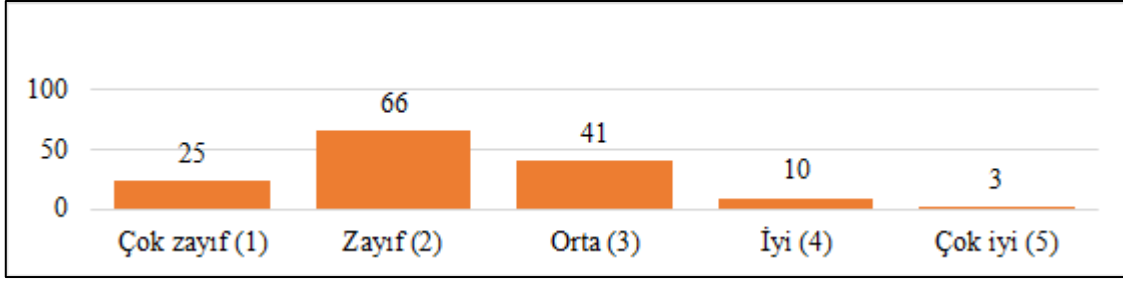
**(A2)Ö101.** Merhaba benim adım \*\*\*\*\*. On yedi yaşındayım. **yaşayırım koongazda. Öreneyrim Moldova Türk litesinde. İsteyirim annatmaa gagauzya için. ıııı Kongaz için ben nerede ben duudum. Bu köy avropada en büyük köy. Burda yaşay on üç bin kişi. İnsan. ... .ne söyleyim ta var tayımız köyümüzde dil pek büyük ama dağ. ...**

**(A2)Ö84.** Ben \*\*\*. Size gagauzyadan anlatabilirim. Ben on \* sınıfta. **Anlatarım bir tatilim için. Geçen sene ben Türkiye'deyim. Türkiye'deydim. Çok sevdim onu orayı. Ben ilk defa gittim. Çok yerleri gördüm. En sevgili yerimdir benim Kapalıçarşı. Orada ben gezdim annemle. .... Baba söylemiş çocuğuna ani kimse kapıyı açma. ... Ve o kendi kanınla yazmış duvardaki çok akıllı bir çocuksun yaşa güzel.**

**(A1)Ö78.** Merhaba. Benim \*\*\*\*\*. Ben dokuzuncu \* öreneceğim. **Ben öreneyrim moldo Türk lisesinde. İyi öreneyrim çok seveyrim futbol. Var hem ben futbolcuyum. Çok yerlerde oynadım futbol. ıııııı \_\_\_\_\_ çok seveyrim borissia dortmunt. \_\_\_\_\_ doğdum Kongazda. Bana ııı ben on beş yaşındayım. Aylemde ııı benim aylem çok büyük. \_\_\_\_\_ var altı kişi altı insan. Hem de iki kardaşım yerkek. Biri türkiyede çalışıyor dişçi öbürü rusyada çalışıyor. \_\_\_\_\_ ben başladığına bu okulu isteyrim gitmee türkiye. Başlamaa çalış başlamayı öğrenme orda.**



## Cümleler Arasında İlgî ve Bağlantı Kurma



Şekil 28. Cümleler arası ilgi ve bağlantı kurmaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözlü anlatımları, cümleler arasındaki yapısal ve mantıksal ilgi ve bağlantı çerçevesinde incelendiğinde, çok zayıf olarak derecelendirilenlerin oranı %17,2 (n=25); zayıf olarak derecelendirilenlerin oranı da %45,5 (n=66)'tir. Kullandığı cümleler arasındaki ilgi ve bağlantıyı vasat düzeyde sağlayan %28,3 (n=41) oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %6,9 (n=10)'u bu açıdan iyi; %2,1 (n=3)'i de çok iyi olarak değerlendirilmiştir. Verilere göre, öğrencilerin %62,7'si Türkiye Türkçesi konuşurken kullandığı cümleler arasında ilgi ve bağlantı kurma bakımından oldukça başarısız oldukları gözlenmektedir.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında yer alan cümleler arasındaki ilgi ve bağlantıya ilişkin örnek deşifre metinleri aşağıda sunulmuştur.

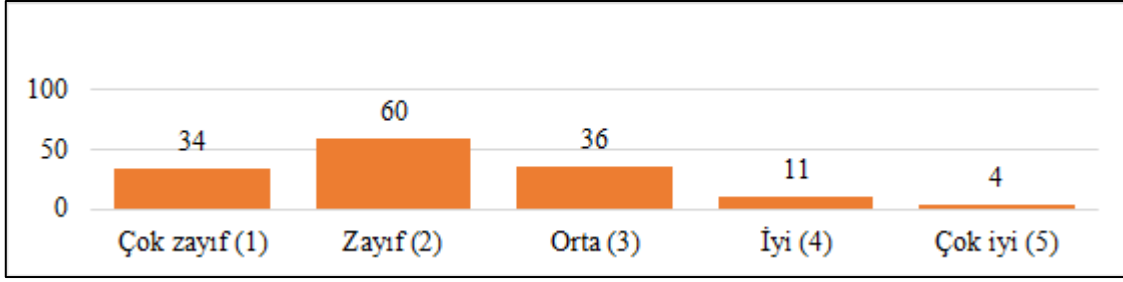
(A2).Ö99. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben on \* kılasta öğreniyorum ve yasa yaşıyorum Kongazda. Ben aldım tema söz edecem okulun olmadığı bir gün ne yapıyorum. **Haçan** ben yevde kalıyorum. Ben **bazen** film seyrediyorum **bazen** film seyrediyorum **bazen** u nasıl iş **nası** yapıyorum. **Ama açan** sabah kalkıyorum hep arri kapikkozma. Geç geç kalkıyorum. Benmmm buba o yevde. Hem biz konuşuyoruz **nası** uuu çess şakmatı uuu satranç güreşiyoruz **bazen** o uu \_\_\_\_\_ sparsmia benim babam. İu \_\_\_\_\_ sporcu. **Hem** naf se yaapayrız. İm **bazen** iş nasse yapıyorum **ama açan** lazım **ama açan** yok bütün gün uyu uyuyorum. \_\_\_\_\_ **nası** söylemee bilmiyorum. Hep söyledim. \_\_\_\_\_ iş yapıyorum harmanda ilk yaz lazım **nası** yapmaa. \_\_\_\_\_ paça soan domates nassı sölee ben \_\_\_\_\_ **haçan** zima uu kış \_\_\_\_\_ **haçan** kış biz bakaylan ikincisi uu \_\_\_\_\_ gagusnak uu kar yağıyor. Biz onu yapıyoruz birkaç yol bizim yevde yol yapıyoruz. **Açan** yaz ben yevde. \_\_\_\_\_.

(A2).Ö105. Merhaba benim ismim \*\*\*\*\*. Ben öğrenciyim on bir a sınıfta \_\_\_\_\_ Kongaz Süleyman Demirel Moldo Türk lisesindeyim. Ben isteyim size annatmak seyrettiğim bir filmi. İzlediğim bir filmi. İu onun adı mistir nomi. O çok iyi bir film **anı** göstereyr \_\_\_\_\_ göstereyr **anı** insan yakşı ayırsın hepsini yakşı yapsın hepsini isteyir u seçm \_\_\_\_\_ hepsini yapabilir hepsini ne olduğu istedini istediklerini yapabilir hepsini. \_\_\_\_\_ aktör u orda oynuyor jack liato. O bir uu \_\_\_\_\_ o bir \_\_\_\_\_ iyi bir aktör. Onda \_\_\_\_\_ o vokalist u bir rok grupta dörtsekiz dumars. uuu \_\_\_\_\_ bu filmde bize göstereyr uu göstereylar bir çocuun yaşamasını onun \_\_\_\_\_ bize gösteriyolar onun duumasının nasıl

olduunu gösteriyorlar **ani** u o kendi ayardı kendi anasını babasını orda. O kendi ayardı annesini babasını u çünkü onnar sevdi **ani** onnar \_\_\_pek sevgili oldu. \_\_\_\_\_ sok sev uü çok iyi insannar uü \_\_\_ dooduktan sonra o uşak çok \_\_\_\_\_ uü iyi uü \_\_\_ hepsi iyi öğrenme dünyayı. **hani nası** uü **nası** işleyir bu dünya. Iu ama sonra uü bir parça vakıddan sonra \_\_\_\_\_ bi parça vakıttan sonra onun annesiyen babası dailaşıyı. Ve orda \_\_\_\_\_ starçe \_\_\_\_\_ uü gösteryler o uşak **haçan** onun aylesi annesi babası **dağlaşarkana** onlara vereylar ayırsın seçsin **kiminen** kalsın. Annesinnen ya da babasınan. **De** bu vakıddan sonra o zamandan sonra daaleyir vakıd o akıllıcasına **nosi** olacak yaşamak annesinnen **hem** babasınnan uü \_\_\_ **de** bütün çocuklar biz seyrederyız **nosu** o uşak kendisinie o çocuk akıl akıllıcasına geçiney **hani nası** yaşamak ilacak babası **hem** annasınnan **hem kimne taa** iyi kalmaa annasınnan ya da banasınnan. Amam \_\_\_\_\_ uü sonunda uü filmin sonnunda o anleer **hem de** biz de onla birle anleyrız uü \_\_\_\_\_ samtayms uü bazen uü bazen ayırma ayırma uü \_\_\_ yakşır uü iki seçinden daha az gider olabilir **hani** olabilir üç üçüncü **ta** seçimde **ani** yakşıylar **nası** onu alasin kendi olunu yaşasın **ta** iyi onda uü \_\_\_ yaşamazsın uü orda gösterey **hani** onun babasınna gösterey arkasından geçinen babası acıdı **hani** anasına hastalaney **de** gezemey **de** bundan onu onun kedisıyla yaşaması kötü oley. Ve anası anası **da** \_\_\_\_\_ anası anası **da** oleyir \_\_\_\_\_ çok serd bir insan **hani** \_\_\_\_\_ de kendi sertliğıyinen o aciteyr bu çocuğun **da** canını. **Te** ayne olmaa \_\_\_\_\_ şen uü sevmee yaşama yaşamasını kendi yaşaması yaşamalarını uü \_\_\_ bazen lazım ayırasın gerek ayırasın kendi yolunu **hani** gitmeysin kimise yanına.

(B1).Ö120. Beni adı \*\*\*\*. Ben Kongazdan . önerim moldo Türk litesinde. İsterdim söylemee bir tema **için**. İzlediğiniz bir filmi anlatınız. Birinci tema. Bende var bir yen \_\_\_ iyi film. Agrostaş adı. \_\_\_\_\_ bu film annadır bize **hanni** iki \_\_\_\_\_ kı bir çocuk beenerdi birbirini. Onnarda doomuş bir çocuk. Onnara sölediler **hani** o yölmüş. Aaaonnar ki muzukacılar. \_\_\_\_\_ uşai vermişler bir \_\_\_\_\_ septom \_\_\_\_\_ onu vermişler uşak uüü yev uşak uü bilmey **nası** olcak. \_\_\_\_\_ o bi yer uü yev uşak. \_\_\_\_\_ koya \_\_\_\_\_ onu verdiler öyle de o orda böymüş. O da **haçan** ona olmuş uü onu uü edi yaşındaydı. O da \_\_\_\_\_ neşonsla pilarte \_\_\_\_\_ çekeder çalışmaa müzk **de** pek beenerdi müzik müzik oynamaa skrit skritka uü \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ aradı kendinizi ana babalarını uü çnkü o \_\_\_\_\_ çok soal uü duyardı **hani** onnar \_\_\_\_\_ hani onnar yaşıyorlar. De \_\_\_ bi gün o vererdi kendini bir konçert. verdi o ora geldiler ana babalar ve gör görmüşler onu uü \_\_\_ paçovsolya \_\_\_ duymuşşlar **hani** o onu uü \_\_\_\_\_ onnar görmüşşler bu çocuğu da annatmışşlar **hani** o onnarın uşa uü olu. \_\_\_\_\_ sonra da onnar onla domuşşlar aana **da** ve baba ona onu arardılar. **Çünkü** onlar \_\_\_\_\_ anne çok isteyir duymaa **ani** duyarda onun oluu yaşeyerda bulmuşşlar bu konçertte. \_\_\_\_\_ bunu konçerte \_\_\_\_\_ bu konçerte onu bulmuşşlar. \_\_\_\_\_.

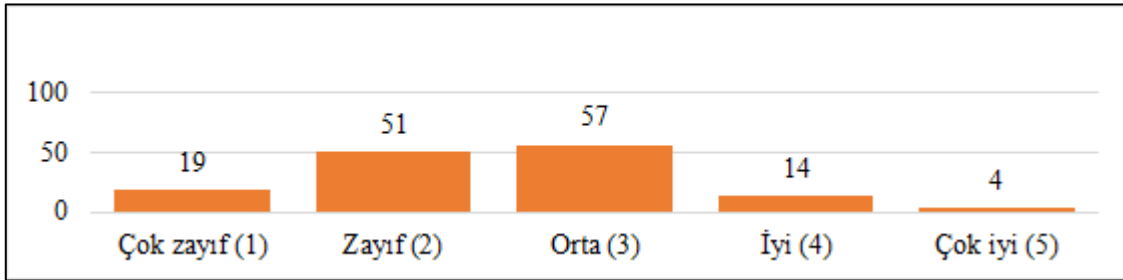
### Konuşmayı Planlı Yapma



Şekil 29. Konuşmayı planlı yapmaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin sözlü anlatım çalışmaları, plan açısından değerlendirildiğinde, %23,4 (n=34)'ünün *çok zayıf*, %41,4 (n=60)'ünün de *zayıf* olduğu görülmektedir. Hitap, giriş, gelişme ve sonuç gibi konuşma bölümlerine belli oranda uyarak *orta* ile derecelendirilen öğrencilerin oranı ise %24,8 (n=36)'dir. Türkiye Türkçesi sözlü anlatımını planlı yapan öğrencilerin oranı %7,6 (n=11) iken, bu açıdan çok başarılı olan öğrencilerin oranı da %2,8 (n=4)'dir. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%64,8) Türkiye Türkçesi sözlü anlatımlarında plana dikkat etmemektedir.

### Konuşma Konusunu Anlama/Konuyla İlgili Çeşitli Örnekler Verme

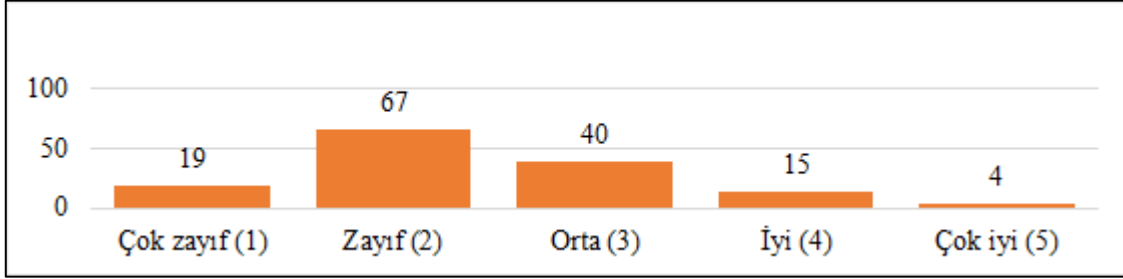


Şekil 30. Konuşma konusunu anlama ve örnekler vermeye ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin sözlü anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütlerinden biri de konuşma konusunu anlama ve örnek vermedir. Bu açıdan, oldukça başarısız olan öğrencilerin oranı %13,1 (n=19); başarısız olanların oranı da %35,2 (n=51)'dir. Konuşma konusunu yeterli düzeyde anlayarak örnekler veren öğrencilerin oranı ise %39,3 (n=57)'tür. Öğrencilerin %9,7 (n=14)'si konuyu iyi anlamış ve örnekler sunmuştur. Öğrencilerin %2,8 (n=4)'i de bu açıdan çok başarılıdır. Veriler incelendiğinde başarısız (%48,3) görülen öğrencilerin oranı ile yeterli ve iyi oranda örnekler veren (%51,8) öğrencilerin oranının birbirine yakın olduğu

görülmektedir. Diğer konuşma ölçütlerine göre öğrencilerin bu ölçütte daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

### Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma



Şekil 31. Gereksiz tekrar yapmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

Sözlü anlatım çalışmalarında oldukça fazla sayıda sözcük ve cümle tekrarı yapan öğrencilerin oranı %13,1 (n=19); çok sayıda hata yapan öğrencilerin oranı da %46,2 (n=67)'dir. Öğrencilerin %27,6 (n=40)'sının ise nispeten daha az hata yaptığı görülmektedir. Sözlü anlatım çalışmalarında gereksiz tekrarlar yapmayarak başarılı oldukları gözlenen öğrencilerin oranı %10,3 (n=15); bu açıdan çok başarılı olan öğrencilerin oranı da %2,7 (n=4)'dir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%59,3) gereksiz sözcük ve cümle tekrarı yaparak sözlü anlatım çalışmalarının başarısını düşürmüştür.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında yer alan tekrarlara ilişkin örnek deşifre metinleri aşağıda sunulmuştur.

(A1).Ö7. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben isteyirim anlatmaa size benim dooma yerim için gagauzya için. Ooo büyük bir avtonomya çok güzel. **Ben çok seviniyerim hani doodum o avtonomyada. Çokum seveyrim. İuuu o avtonomyada var çok küüü. Öledir bizim küüü Kongaz. O büyük bir küü burda yaşayır iyi insannar. Onlar birbirine yardım ediyorlar. Eeeem Gagauzyadan çok öğrenciler gedeyır türkiyee öğrenmee. Ben istiyorum türkiyee öğrenmek. Türkiyede öğrenmek istiyorum. Çünkü türkiye çok yardım edeyır gagauzyaya. Ona ben saol deyrım Türkiye bize yardım ediyor. Immm \_\_\_\_\_ tamam.**

(A1).Ö42. Ben benim adım \*\*\*\*\*. Ben on beş yaşındayım. Duudum Kongazda . yaşıyorum burda. Eee bu yıl bu yıl geçtim moldo Türk litseine ilkokuldan. Eee çok seviyorum bu okulu. Pek sev **pek sevgili öğretme** uı öğrenciler. **Gagauzyada pek çok var \_\_\_\_\_ gagauzyada pek çok var** uı kasabalar. **Angıları pek sevgili geçiyorlar.** Eee gagauzlar uı **pek pekk iyi u kişiler angıları \_\_\_\_\_ angıları pek iyi geçiriyorlar** yaşamayı. İı biz de burda pek iyi geçey vakıtlar. **Pek isla öğretmenler angıları çok u \_\_\_\_\_ uı çok güzel örediyılar. İuu \_\_\_\_\_ Kongazda pek çok var park angılarında biz pek çok geziniyoruz hem e e \_\_\_\_\_ vakıd geçiriyoruz. Yevde yardım edeyim ben ba**

babama hem anneme. Çok hay hayvanımız var. **Pek** beeniyorum yevde yaşamayı. \_\_\_\_ evet \_\_\_\_ bu kadar.

(A1).Ö63. Benim ismim \*\*\*\*\*. Ben öğreniyorum douzuncu sınıfta moldo Türk lisesinde. Ben isteyirim annatmaa u neler biz yapıyoruz her gün bizim okulda. Hem çok zaman ben hem çok zamanımı geçiriyorum ben lisede. Burada biz her gün yöre yöreniyoruz bi şey yeni. **İnte interes.** İuu bizim okulda çok iyi öğre öğrediciler. Onlar bize hepsini annadıyorlar islanat ko ko uu koyuyorlar. İu \_\_\_\_\_ derslerimiz çok interest geçiyor. Arkadaşlarımla her zaman ev ödevleri evödevleri derste çalışıyoruz.

(A1).Ö71. Benim adım \*\*\*\*\* ben yaşayırım Kongazda gagauzyada. **Ben çok beenyirim türkış.** uu bana pek zor laf etmek ama ben isteyim onu örenmee de gitmee türkiye. Ora türkiye o bir \_\_\_\_\_ güzel güzel güzel okul güzel uu \_\_\_\_\_ sizde hepsi güzel. Ben beenyirim uu sizi laf etmek nossı siz öreneyriz uu \_\_\_\_\_ hem bana pek zor laf söz etmee ama ben olmuş pomak gagauşka ne pim pomış ama aaa sekander benim yardı yardımcım yardı edcek eeee ben de örene öre öre yörenecek ben türkış.

(A2).Ö81. Benim adım \*\*\*\*\*. Ben öre uu öreniyorum onuncu \* kılasta sınıfta. İu benim uu ben annadacam gagauz yeri için. **Gagauzya pek uu çok güzel yer.** Burda var çok \_\_\_\_\_ çok güzel kayr var. İu \_\_\_\_\_ gagauzyada var çok uu \_\_\_\_\_ var çok güzel yerler. Angıları angılarını okulda. Buna bu yerler var çok anılmış kişiler adamlar ve resimciler. Angısınlar yazdılar çok uu \_\_\_\_\_ şiir. \_\_\_\_\_ ben duudum gagauzyada. Ben pek çok seviyorum gagauzyayı. Benim uu hem çok seveyrim gagauzyayı. \_\_\_\_\_ bu kadar.

(A2).Ö82. Merhaba benim adım ivan. Ben öğ öğrenciyim on onuncu sınıftayım. Eeee istiyorum annatmaa gagauzyanın güzel yerleri. Ve gagauz yemekleri. Gagauzya o bir büyük dolay. Ga gagauzyada var çok güzel yerler. Angısılar beeneyi gagauzlar. İuu \_\_\_\_\_ eee \_\_\_\_ - burda var çok uu çok güzel yerler. Çok güzel \_\_\_\_\_ .ben size annatcam bir yer için angısı uu angısı buluneyi eee angısı buluneyi komratta. Komratta. komrat o bizim baş dolayı. ve uu ve \_\_\_\_ orda var pek güzel \_\_\_\_\_ daa. İuu \_\_\_\_\_ uu orda var güzel yerler \_\_\_\_\_ sport uu sportta var orda çok. Gagauz yemek yemeklerden çok u türlü gagauz yemekleri var gagauzyada. Eee bu uu kıyırma uu \_\_\_\_\_ mance uu uu \_\_\_\_\_ kıyırma man uu \_\_\_\_\_ toplaycan mancısı. Var onnar çok tatlı. Eee gagauzyada \_\_\_\_\_ gagauzyada eeeee \_\_\_\_\_ eee \_\_\_\_\_ hem \_\_\_\_\_ hem masalayı ezmek o \_\_\_\_\_ kıyırma kıyırma o çok o pek tatlı yemek de onu yapmaa pek kolay. İu var çok türlü preset yapmaa bu bu kıyırma. Ama hem hem atla göre hem islee ee kıyırma yapeyi yapayılar ehterla. Eee necin ihtarla bileylar reseptleri de yapayılar onu çok tatlı hem yapayılar onu uu \_\_\_\_\_ beenmekten hem \_\_\_\_\_ bu kadar.

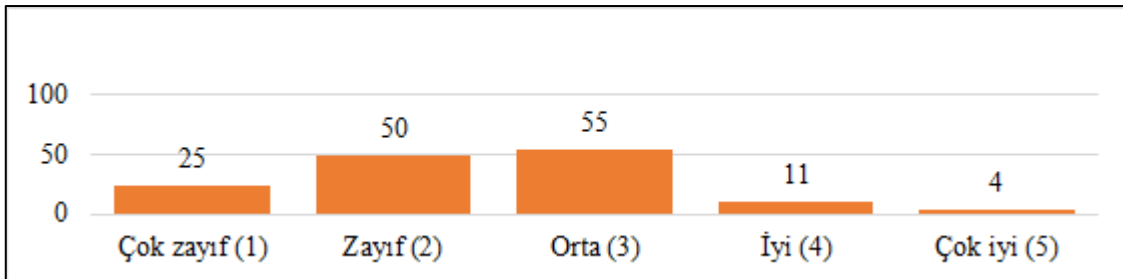
(B1).Ö124. Benim adım \*\*\*\*\* soyadım \*\*\*\*\* öreneyrim on birinci sınıfta. Seçtim uu \_\_\_\_\_ konuyu gagauzların temel problemleri. İu çünkü uu gagauz nüfusun yarısı aylelerini bakmadeynan gideylar başka devletler işlemee. İu çünkü yok uu burada iş. \_\_\_\_\_ şimdi uu rusya uu neredek işleer çok uu gagauz kişileri. İnsanları kapadı yolu çok zor geçmee garndzey uu. \_\_\_\_ -da bu diniy köyü oturuyular uu yevde işiz. Moldovada iş bulmak pek zor. \_\_\_\_\_ çok yöreniyolar ama yok yer hani işlesinlar. Yok zavotlar uu yok farbikeler. Hem maaşı çok küçük de insan bakameer kendi aylesini uu bu maaşlan. Var bir Türk fabrikası Kongazın kenarında. Ta ne var uu şarap

yapırlar fabrikda. \_\_\_\_\_ çok az üçbin dört lan dördbine var yetişmeyi. Üc bin ley gagauz leyi. \_\_\_\_\_ **Ayda çıkar o çok az bir ayleyi bakmaa.** Üc bin sayne ödeylar şaft suyu için \_\_\_\_\_ bu parayla çok zor **bakmaa ayleyi ayleni burada.** \_\_\_\_\_ da bu işten çoyu ören örenciler da **gideer öğrenmee başka devletlere ani bulayım orda yiş yerle.** \_\_\_\_\_ da gagauzya Moldova **bütün kaley işsiz.** \_\_\_\_\_ Şimdi Moldova seçti. Yav yavroğayı. Da bu nedenden rusya birair çok birair remse hani geçmee. \_\_\_\_\_ ben banam kardaşım işleerler rusyada ben isteyrim rusyayı. \_\_\_\_\_ ben türkiye uyarsa gitcem türkiye uymazsa rusya.

**(B1).Ö130.** Benim adım \*\*\*\*ben on bir \* öğrencisiyim. Size şu konuda anlatırım aaa ben gelecekte çok büyük şeyler bekliyorum. Yani on birinci on ikinci sınıftan sınıfı bitirdikten **sonra türkiyeye gitmem gitmek istiyorum.** Türkiyeye gittikte hukuk üniversitede ba başvurmayı istiyorum. **Çünkü bir aaa avukat olmak istiyorum.** İyi avukat olmak için iyi öğrenmem gerekiyor. iyi puanları aldıktan sonra belki gidebilirim. Türkiye olmazsa belki başka yerlere de gidebilirim. Ama **türkiyeye gitmek istiyorum** çünkü annem orda aylem orda. O yüzden **yani avukat olmak benim için çok önemli bir şey.** Çünkü onu ta çocukluğumdan kendime başvurduğum. O yüzden tüm öğrendiklerimi okulda başka hep yeni yeni şeyler okuyorum burda. İki kendi istediğim şeyleri yapıyorum **yani avukat olmak için.** Bence u bir **iyi adam olmak** istiyorsan hep istediğini yapacaksın çok okicaksın. İki iyi **bir adam olman** gerekiyor. bence bu kadar.

**(B2).Ö134.** Merhaba benim adım \*\*\*\*. Ben on ikinci sınıftayım. Gelecek planlarımı size anlatmak istiyorum. Şu an lise son on ikinci sınıftayım. Benim en büyük arzum bu hayatta **iyi bir insan olmaya** ve iyi bir meslek sahibi olma. **Ben türkiyede üniversitede okumak istiyorum.** Çünkü çok sevdim u türkiyeye dili insanları ülkeyi u benim meslek istiyorum ki yardımcı olsun insanlara ve ülkeme. **İyi biri olacağıma** inanıyorum. Ve elimden her şeyi yapıyorum istiyorum ki annem gururlu olsun benimle. Daha karar vermedim doorusunu söylemee ama avukat olmak istiyorum. **Türkiyede okumak üniversiteyi üniversite hep okumak çok istiyorum.** Ve düşünüyorum ki bakalavatta başarılı olaram.

### Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme



Şekil 32. Konuyla ilgili düşünceleri yeterince ifade etmeye ilişkin puan dağılımı

Sözlü anlatım çalışmalarına bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin %17,2 (n=25)'sinin düşüncelerini ifade etmede çok başarısız, %34,5 (n=50)'inin de başarısız olduğu görülmektedir. Sözlü anlatım çalışmalarında ortalama düzeyde kendini ifade eden öğrencilerin oranı ise %37,9 (n=55)'dur. Yaptığı sözlü anlatımla kendini iyi ifade eden

öğrencilerin oranı %7,6 (n=11); çok iyi ifade eden öğrencilerin oranı da %2,8 (n=4)'dir. Sözlü anlatım çalışmalarında konuyla ilgili bilgi ve düşüncelerini yeterince ifade edemeyen (%51,7) öğrencilerle kendini yeterince ifade eden (%48,3) öğrencilerin oranı birbirine yakındır. Ancak yine de Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin konuşmalarında düşüncelerini yeterince dile getiremediklerini söylemek mümkündür.

#### 4.4.2. Konuşma Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.*

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	S	t	p
Konuşma Puanı	Kız	75	53.42	17.43	4.507	.000
	Erkek	72	41.75	13.63		

Tablo 52'ye göre, öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=4.507$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin konuşma becerisi cinsiyete göre değişmektedir. Kız öğrencilerin konuşma puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=53.42$ ), erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}=41.75$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Verilere göre, Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

#### 4.4.3. Konuşma Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarısının sınıf seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Öğrencilerin sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	S	f	p
Konuşma Puanı	8.Sınıf	46	49.73	13.41	.975	.423
	9.Sınıf	35	44.84	15.17		
	10.Sınıf	23	50.23	20.14		
	11.Sınıf	27	44.16	16.50		
	12.Sınıf	16	50.48	22.62		
	Toplam	147	47.70	16.69		

Tablo 53'e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t_{(144)}=7.249$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin konuşma becerisindeki başarısı sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermemektedir. Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin başarı puanları 44.16 (11'inci sınıf) ile 50.48 (12'nci sınıf) arasında değişmektedir. Bu bulgu, sınıf düzeyinin öğrencilerin konuşma becerilerini farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

#### **4.4.4. Konuşma Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarısının dil seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54'te ortaya konulmuştur.

Tablo 54.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Dil seviyesi	N	$\bar{X}$	S	F	p
Konuşma	A1	81	47.61	14.31	.623	.601
	A2	23	50.23	20.13		
	B1	26	44.31	16.80		
	B2	17	49.86	22.04		
	Toplam	147	47.70	16.69		

Tablo 54'ten de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi başarı puanları, dil seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t_{(144)}=.623$ ,  $p>.05$ ].



Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin konuşma becerileri dil seviyelerine göre değişiklik göstermemektedir. Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin puanları 44.31 (B1 seviyesi) ile 50.23 (A2 seviyesi) arasında değişmektedir. Bu bulgu, dil seviyelerinin öğrencilerin konuşma becerilerini farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

#### 4.4.5. Konuşma Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarısının aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Aileyle Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Konuşma Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	51	52,07	16,43	5,555	,001	1-4 3-4
	Sadece Rusça	40	43,15	15,43			
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	43	50,59	16,99			
	Diğer*	13	35,03	11,25			
	Toplam	147	47,70	16,69			

\*Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca Serbestlik derecesi 2-146—148

Tablo 55’e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi, aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=5.555$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin konuşma becerisindeki başarıları aileleriyle konuştukları dile göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ailesiyle Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin konuşma puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=35.03$ ); sadece Gagauz Türkçesi kullanan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=52.07$ ), Gagauz Türkçesi ve Rusça kullanan öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=50.59$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Ailesiyle Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin

konuşma becerisi puanları ortalamasının en yüksek; Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca kullanan öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.4.6. Konuşma Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarısının arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Arkadaşla Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p
Konuşma Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	28	50.88	15.96	2.524	.084
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	33	51.70	17.23		
	Sadece Rusça	86	45.13	16.42		
	Toplam	147	47.70	16.69		

Serbestlik derecesi 2-146--148

Tablo 56’ya göre öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi başarı puanları, arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(144)}=2.524$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi arkadaşlarıyla konuştukları dile göre değişmemektedir. Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin puanları 51.70 (Gagauz Türkçesi ve Rusça) ile 45.13 (sadece Rusça) arasında değişmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dilin Türkiye Türkçesi konuşma becerisini farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak Gagauz Türkçesi konuşan öğrencilerin sadece Rusça konuşan öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu belirtmek gerekir.

#### 4.4.7. Konuşma Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin konuştukları Gagauz Türkçesi ağız ile Türkiye Türkçesi konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarını Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanları ile Kullandıkları Gagauz Türkçesi ağızına göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	G.T Ağızı	N	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Konuşma puanı	Merkez ağızı	133	74.09	9853.50	919.500	.939
	Güney ağızı	14	73.18	1024.50		

Tablo 57’ye göre, öğrencilerin Gagauz Türkçesi ağız özellikleriyle Türkiye Türkçesi konuşma becerisi başarı puanları farklılaşmamaktadır [U=919.500, p>.05]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarı durumları, konuştukları ağız özelliklerine göre bir değişiklik göstermemektedir. Veriler, öğrencilerin hangi Gagauz Türkçesi ağızını kullandığının Türkiye Türkçesi konuşma becerisini etkileyen bir unsur olmadığını göstermektedir.

#### 4.4.8. Konuşma Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almamasıyla Türkiye Türkçesi konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	Durum	N	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Konuşma Puanı	Eğitim almayan	141	72.54	10228.50	217.500	.044*
	Eğitim alan	6	108.25	649.50		

\*p<.05

Tablo 58’te de görüldüğü gibi, Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi başarı puanlarının sıra ortalaması anlamlı

düzyeyde farklılaşmaktadır [U=217.500, p<.05]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha önce Türkçe eğitimi alıp almaması Türkiye Türkçesi konuşma becerisine etki etmektedir. Eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması (108.25), almayan öğrencilerin sıra ortalamasından (72.54) daha yüksektir.

#### 4.4.9. Konuşma Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesini kullanma durumlarıyla konuşma becerisi puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 59'ta yer almaktadır.

Tablo 59.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanları İle Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Sıklığının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişken	Türkiye Türkçesini kullanma sıklığı	N	$\bar{X}$	$X^2$	p	Anlamlı fark
Konuşma Puanı	1. Hiçbir zaman	33	58.86	15.210	.002*	1-4 2-4
	2. Az	48	65.18			
	3. Bazen	52	84.30			
	4. Sık sık**	14	101.68			
	Toplam	147				

\* p < .05, Serbestlik derecesi 3

\*\* 4 öğrenci (%2,7) tarafından seçilen “*Her zaman*” ifadesi istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığı için “*Sık sık*” (n=10) ifadesiyle birleştirilmiş ve tablodaki gibi adlandırılmıştır.

Test sonuçlarını gösteren Tablo 59'a göre, öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanları günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumuna göre farklılaşmaktadır [ $X^2=15.210$ , p<.05]. Diğer bir ifadeyle Türkiye Türkçesini günlük yaşamda kullanma, konuşma becerisindeki başarıyı etkilemektedir. Anlamlı farklılıkların hangi dil seviyeleri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının sıra ortalaması (101.68), hiç kullanmayan (58.86) ve az kullanan (65.18) öğrencilerin sıra ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumlarının konuşma becerisini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin sıra ortalaması, hiç kullanmayan öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesi kullanma durumu arttığı konuşma becerisindeki başarının da arttığı görülmektedir.

#### 4.4.10. Konuşma Becerisi ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarıyla Türkiye'ye gitme durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 60'ta gösterilmektedir.

Tablo 60.

*Öğrencilerin Konuşma Becerisi Başarı Puanının Türkiye'ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları*

Değişken	Türkiye'ye Gitme Durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Konuşma Puanı	Giden	34	55.66	18.64	3.273	.001
	Gitmeyen	113	45.31	15.36		

Tablo 60 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanları Türkiye'ye gitme durumuna göre farklılaşmaktadır [ $t_{(144)} = 3.273, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumlarıyla konuşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Türkiye'ye giden öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 55.66$ ), gitmeyen öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X} = 45.31$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum Türkiye'ye gitmenin konuşma başarısını arttırdığını ortaya koymaktadır.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin yazma becerisindeki durumlarını tespit etmek için dil seviyelerine uygun olarak seçilen yazma konuları kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, yazma becerisi puanlama ölçeğine göre değerlendirilerek her bir öğrencinin yazma becerisi başarı puanı ortaya çıkarılmış ve buna göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle öğrencilerin yazma becerisi başarı puanları, sonrasında ise bu puanlar cinsiyet, sınıf, dil seviyesi gibi farklı değişkenlerle karşılaştırılarak yazma becerisine ait tespitler ortaya konmuştur.

##### 4.5.1. Yazma Becerisi Başarı Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma becerisi başarı puanlarının ortalaması, en düşük ve en yüksek puan ile puan aralığının dağılımı Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Değişken	N	$\bar{X}$	S	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Puan Aralığı	F	%
Yazma Puanı	147	53,81	16,66	20,00	96,67	0-20	3	2,0
						21-40	22	15,0
						41-60	78	53,1
						61-80	33	22,4
						81-100	11	7,5

Tablo 61’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yazma becerisine ait başarı puanlarının ortalaması 53,81’dir. En düşük puan 20 iken en yüksek puan da 96,67’dir. Yazma becerisi başarı puanlarının aralıkları incelendiğinde, en düşük puan aralığı olan 0-20 arasında puan alan öğrencilerin oranının %2 (f=3) olduğu görülmektedir. En yüksek puan aralığında (81-100) olan öğrencilerin oranı ise %7,5’tir (f=11). Ortalama puanı da barındıran 41-60 arasında puan alan öğrencilerin oranı da %53,1’dir (f=78). 21-40 arasında puana sahip öğrencilerin oranı %15 (f=22) ve 61-80 arasında puana sahip öğrencilerin oranı da %22,4’tür (f=33). Verilerden hareketle öğrencilerin yazma becerisi başarı puanlarının ortalamasının orta seviyede olduğunu belirtmek mümkündür. Bununla birlikte öğrencilerin %17’sinin başarısız, %29,9’unun başarılı yazılı anlatım çalışmaları ortaya koyduğu görülmektedir.

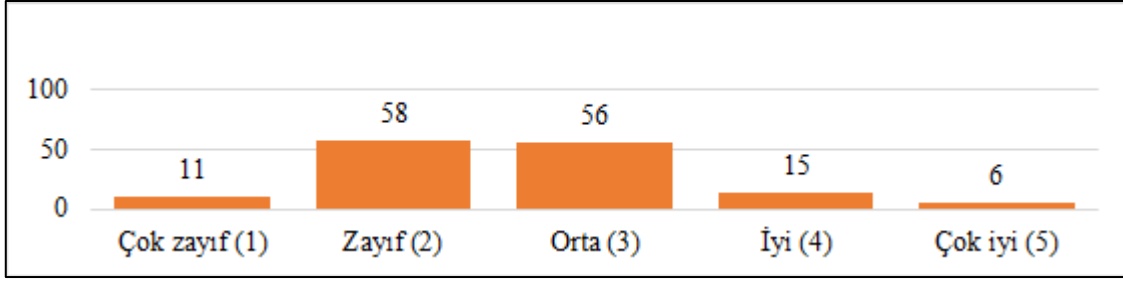
Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki başarı durumunu daha açık bir şekilde ortaya koymak için değerlendirme ölçeğindeki ifadelerle göre dağılımın ortaya konması daha yararlı olacaktır. Söz konusu ifadelerle ilişkin puan dağılımı Tablo 62 ve Şekil 33 ila 44’te sunulmuştur. Tablonun ilk iki maddesi yazılı anlatımın biçim özellikleri, son iki maddesi imla ve noktalama kuralları, ortada yer alan sekiz madde de yazılı anlatımın içerik (dil ve anlatım) özelliklerine ilişkindir.

Tablo 62.

*Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Sonuçlar*

İfadeler	Dereceler									
	1		2		3		4		5	
	Çok zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi	F	%	F	%	F
1.Kâğıt düzenine (kenar boşlukları, paragraf ve satır arasındaki boşluklar) uyma	11	7,5	58	39,7	56	38,4	15	10,3	6	4,1
2.Düzgün ve okunaklı yazı kullanma, farklı yazı karakteri kullanmaktan kaçınma	10	6,8	39	26,7	44	30,1	39	26,7	14	9,6
3.Seviyeye uygun sözcük kullanımı	15	10,3	50	34,2	38	26,0	28	19,2	15	10,3
4.Ana diline veya diğer bir dile ait sözcüklerden kaçınma	26	17,8	46	31,5	40	27,4	27	18,5	7	4,8
5.Cümleleri doğru kurma	19	13,0	36	24,7	40	27,4	36	24,7	15	10,3
6.Cümleler ve paragraflar arasında ilgi ve bağlantı kurma (Bağdaşıklık ve tutarlılık)	22	15,1	54	37,0	47	32,2	16	11,0	7	4,8
7.Anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanma (alıntı, örnek, benzetme vs.)	17	11,6	69	47,3	38	26,0	16	11,0	6	4,1
8.Plan yapma (başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma)	28	19,2	70	47,9	31	21,2	12	8,2	5	3,4
9.Gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınma	11	7,5	32	21,9	72	49,3	23	15,8	8	5,5
10.Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme (Ana fikre ulaşma)	18	12,3	59	40,4	40	27,4	17	11,6	12	8,2
11.İmla kurallarına uyma	35	24,0	56	38,4	45	30,8	10	6,8	0	0
12.Noktalama kurallarına uyma	9	6,0	31	20,8	50	33,6	45	30,2	11	7,4

### Kâğıt Düzenine Uyuma

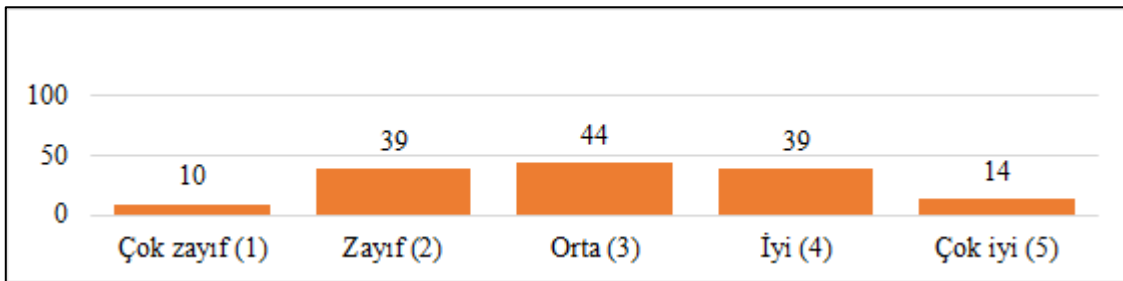


Şekil 33. Kâğıt düzenine uymaya ilişkin puan dağılımı

Yazılı anlatım çalışmalarında sayfanın kenar boşlukları, satırlar arasındaki boşluklar ve paragrafların kullanımını içeren kâğıt düzeni, yazılı anlatımın biçim özelliklerinden biridir. Bu özelliklere göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları değerlendirildiğinde, çok zayıf olarak derecelendirilen %7,5 (n=11); zayıf olarak derecelendirilen %39,7 (n=58) oranında öğrenci bulunmaktadır. Kâğıt düzeni vasat düzeyde olan öğrencilerin oranı %38,4 (n=56)'tür. Bu açıdan öğrencilerin %10,3 (n=15)'ünün başarılı, %4,1(n=6)'inin de çok başarılı oldukları görülmektedir. Kâğıt düzenine dikkat eden öğrencilerin oranı toplamda %52,8 iken, buna dikkat etmeyen öğrencilerin oranı %47,2'dir. Verilere göre, kâğıt düzenine uyma açısından başarılı ve başarısız öğrencilerin oranları birbirine yakındır.

Kâğıt düzenine ilişkin örnekler Ek 6'da sunulmuştur.

### Düzgün ve Okunaklı Yazı Kullanma, Farklı Yazı Karakteri Kullanmaktan Kaçınma



Şekil 34. Düzgün ve okunaklı yazma ve farklı yazı karakterleri kullanmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

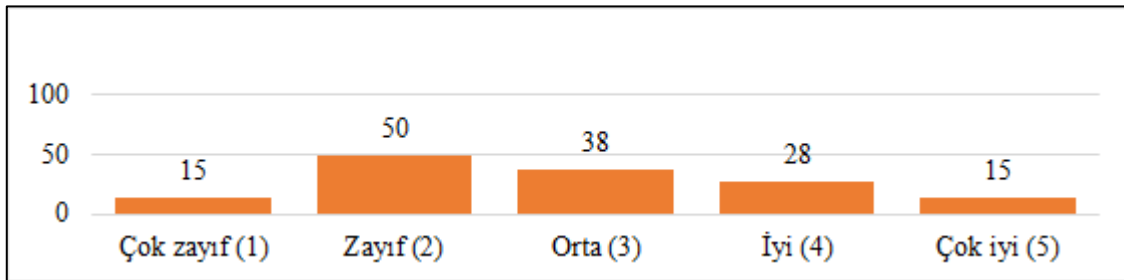


Yazılı anlatım çalışmalarının bir diğer biçim özelliği de düzgün ve okunaklı yazı kullanımınıdır. Bu açıdan öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, çok başarısız olarak derecelendirilen %6,8 (n=10); başarısız olarak derecelendirilen de %26,7 (n=39) oranında öğrenci bulunmaktadır. Yazı karakterindeki yanlışlara rağmen düzgün ve okunaklı yazmaya çalışan öğrencilerin oranı %30,1 (n=44)'dir. Yazılı anlatım çalışmalarında Türkiye Türkçesinin alfabe karakterlerine uygun okunaklı yazı kullanarak başarılı olan öğrencilerin oranı %26,7 (n=39); çok başarılı öğrencilerin oranı da %9,6 (n=14)'dir. Verilere göre öğrencilerin %66,4'ünün düzgün ve okunaklı yazı yazmaya ve Türkiye Türkçesi alfabesine uygun karakterler kullanmaya özen gösterdiği, %33,5'inin ise Türkiye Türkçesinde olmayan karakterler kullandığı ve okunaklı bir yazı yazmadığı gözlenmiştir. Bu da öğrencilerin üçte birinin Türkiye ve Gagauz Türkçeleri arasındaki karakter farklarını tam olarak kavrayamadığını göstermektedir.

Öğrencilerin farklı yazı karakteri kullanma durumlarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

- (A1)Ö1. *Murat okula gidärken hirsis çalmış onun paralarını.*  
(A1)Ö2. *Yaşiyor bir ayilä Sivasta. Polis tutamêrlar hırsızı.*  
(A1)Ö7. *İnnsannar kim bu işi görürmüşlär.*  
(A1)Ö10. *Etfaeciler geldiler da yangın sündürdülä. Etfaeciler işini tamanladılar da gittilär.*  
(A1)Ö12. *Eve gelirkän şoför benzin istasyona girdi. O bana yardım yetmää adadı.*  
(A1)Ö16. *O pek beniyor insanlara yardım yetmää. Geldiynän banka, kasiyer bir saat yemek yeğmää gitti.*  
(A2)Ö94. *Giderkan işä o lüzımdı geçsin karanlık bir sokaktan.*

### Seviyeye Uygun Sözcük Kullanımı

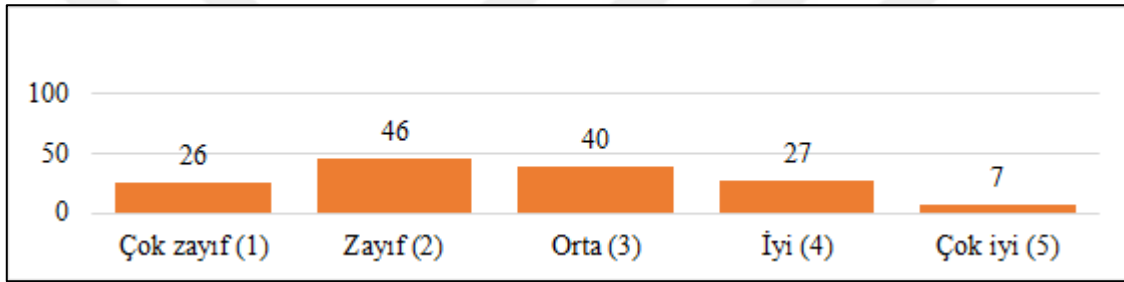


Şekil 35. Seviyeye uygun sözcük kullanımına ilişkin puan dağılımı

Yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan sözcükler incelendiğinde, öğrencilerin %10,3 (n=15)'ünün çok zayıf; %34,2 (n=50)'inin de zayıf olduğu görülmektedir. Seviyeye uygun sözcük kullanım durumu orta düzeyde olan öğrencilerin oranı ise %26 (n=38)'dir. Türkiye

Türkçesi sözcük bilgisi, seviyesine göre iyi olan öğrencilerin oranı %19,2 (n=28); çok iyi olan öğrencilerin oranı da %10,3 (n=15)'tir. Türkiye Türkçesi seviyesine göre yazılı anlatım çalışmalarında yeterli düzeyde sözcük kullanan öğrencilerin toplam oranı %55,5; sözcük kullanımı yetersiz olan öğrencilerin oranı ise %44,5'tir. Yazılı anlatım çalışmalarında sözcük kullanımı yeterli olan öğrencilerin sayısı yetersiz olan öğrencilere göre fazla olsa da, sözcük dağarcığı yetersiz olan öğrencilerin oranı dikkat çekicidir. Verilerden hareketle öğrencilerin yarısına yakınının Türkiye Türkçesinde yazarken kullandığı sözcüklerin seviyelerine göre yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

### Ana Dili veya Başka Dile Ait Sözcüklerden Kaçınma



Şekil 36. Ana dili veya başka dile ait sözcüklerden kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

Yazılı anlatım çalışmalarında ana dili veya diğer bir dile ait sözcük kullanma durumu incelendiğinde, öğrencilerin %10,3 (n=26)'ü çok zayıf, %31,5 (n=46)'i de zayıf olarak derecelendirilmiştir. Az sayıda olsa da Türkiye Türkçesine ait olmayan sözcükleri kullanan öğrencilerin oranı da %27,4 (n=40)'tür. Türkiye Türkçesinin sözcük dağarcığına göre yazılı anlatımlarını oluşturan öğrencilerin oranı %18,5 (n=27), bu açıdan çok başarılı olan öğrencilerin oranı da %4,8 (n=7)'dir. Verilere göre yazılı anlatımlarını Türkiye Türkçesine uygun oluşturanların toplam oranı %50,7; önemli sayıda Gagauz Türkçesi veya Rusçanın sözcük dağarcığını kullanan öğrencilerin oranı da %49,3'tür. Yarı yarıya olan bu dağılım, öğrencilerin yazılı anlatımlarında çok sayıda Gagauz Türkçesi ve Rusça sözcük kullandığını göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları ana diline ve diğer bir dile ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

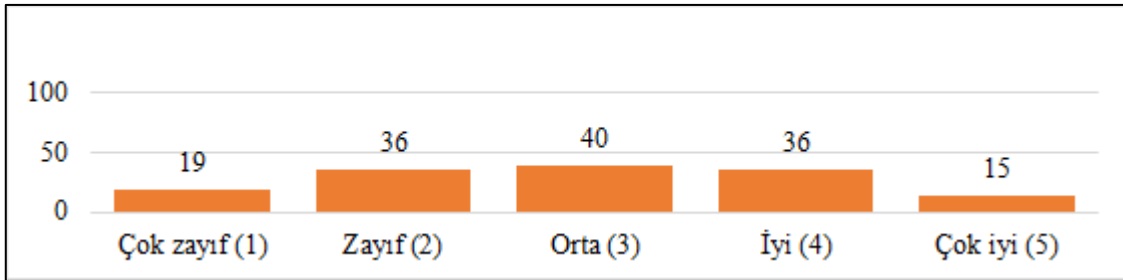
(A1)Ö1. *Murat hirsızın ardına hızla koşmaa çeketmiş. ... polismenere telefon etmiş.*

(A1)Ö4. *Benzin almak deyni gelmiş.*

(A1)Ö9. *Bän bir büyük marketta işliyorum.*

- (A1)Ö10. Eve etişerkan yangın gördü. ... sabalen erken kılması laazimdir.
- (A1)Ö12. Telefonumu çıkardım ve police 155'i aradım. ... o şoförü ağlama çeketti.
- (A1)Ö13. ... o adam aldı o parayı da çeketti hızlı kaçmaa.
- (A1)Ö15. Benim baba işliyor Benzin istasyonu. Taraclia 'da var büyük Market. Var banka. Taraclia büyükşehir, fakat var çok çamur.
- (A1)Ö16. Bir Pazar günü annem yolladı beni banka para bozdurmaa. ... Bän bilmeğyordum ne yapmaa da çardım bir taksiyi. ... O pek beniyor insanlara yardım yetmää. Geldiynän banka, kasiyer bir saat yemek yeğmää gitti.
- (A1)Ö17. Bir gün Ahmet geç kaşıyordu işine da o zvanetti taksi şoförüne. ... Onlar bir derste ürendiler institutta. Açan Ahme sordu şofera niça o yaşer. ... Ani var çok güzel karısı, iki çocü biri lise öğrenci, übürü üniversite üreniyor.
- (A1)Ö18. Ansızdan yaşlı kadına prost oldu.
- (A1)Ö21. Arabayı durguttular, ve çemrek eve kaçtılar.
- (A1)Ö27. Onun aylesi büyük dildi. ... babaylan oolu baarıştılar...
- (A1)Ö62. Çünkü musaafirler vardılar.
- (A1)Ö71. O çok büyüktü ve üfkeli.
- (A2)Ö98. Temizlik görevlisine de saağ ol sölediler.
- (B2)Ö135. Gagauz eri aslında büyük bir er değil.

### Cümleleri Doğru Kurma



Şekil 37. Cümleleri doğru kurmaya ilişkin puan dağılımı

Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki temel farklardan biri söz dizimidir. Kurallı olarak adlandırılan özne, tümleç grubu ve yüklem sıralamasına sahip Türkiye Türkçesi öğrenen Gagauz öğrencilerin ana dillerindeki söz dizimi ise devrik hatta serbest olarak adlandırılabilir bir yapıya sahiptir. Bu bilgi çerçevesinde, Türkiye Türkçesi yazan öğrencilerin %13 (n=19)'ü hedef dile uygun cümleler kurma konusunda çok başarısız, %24,7 (n=36)'si de başarısız olarak derecelendirilmiştir. Cümleleri nispeten Türkiye Türkçesine uygun olan öğrencilerin oranı %27,4 (n=40)'tür. Yazılı anlatım çalışmalarındaki

cümlelerini çoğunlukla doğru oluşturan öğrencilerin oranı %24,7 (n=36); cümlelerinde hemen hemen yanlış yapmayan öğrencilerin oranı da %10,3 (n=15)'tür. Verilerde de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük bir bölümü (%62,4) Türkiye Türkçesi yazılı anlatımlarında söz dizimine dikkat ederken, öğrencilerin üçte birinden çoğu (%37,7) ise Gagauz Türkçesinin söz dizimine göre cümleler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki cümle yapısına ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

(A1)Ö2. *Babası çalıyor marketten çok para.*

(A1)Ö13: *Pazar günü çağırdım taksi ,de gittim bankaya.*

(A1)Ö17. *O 19 yaşında, onun var küçük arkadaşı.*

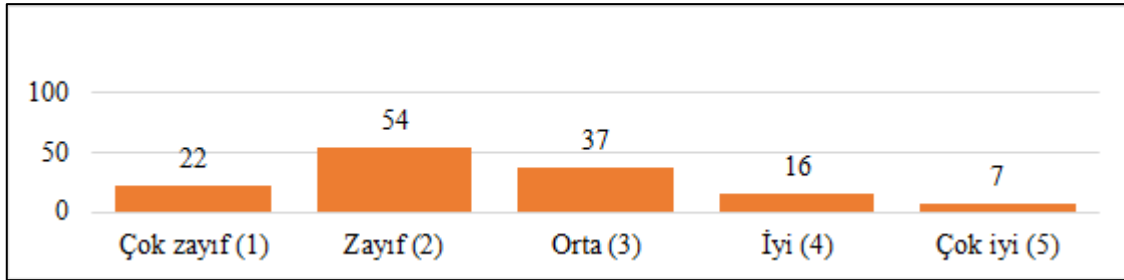
(A1)Ö72. *Üç yıl önce annem beni yolladı bankaya para kabletmeye.*

(A2)Ö88. *Neçi sen yaptın bu kötü işi? ... Büün bütün evi paklarsın, hererde olsun çok güzel hem pak.*

(B1)Ö111. *En önemli gelenkler: 1 Ocak- Eni yıl, / Ocak – Hristosun duuması.*

(B2)Ö132. *Bende bulundu boş vakıdım, bu işçin, istiyorum annatmaa sana benimçi, benim devletçin. Benim aylemde 5 kişi...*

### Cümleler ve Paragraflar Arasında İlgı ve Bağlantı Kurma



Şekil 38. Cümleler ve paragraflar arasında ilğı ve bağlantı kurmaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazılı anlatımları, cümleler ve paragraflar arasındaki yapısal ve mantıksal ilğı ve bağlantı çerçevesinde incelendiğinde, çok zayıf olarak derecelendirilenlerin oranı %15,1 (n=22); zayıf olarak derecelendirilenlerin oranı da %37 (n=54)'dir. Kurduğu cümleler arasındaki ilğı ve bağlantıyı vasat düzeyde sağlayan %32,2 (n=37) oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %11 (n=16)'i cümle ve paragraflar arasında ilğı kurma açısından iyi; %2,1 (n=7)'i de çok iyi olarak değerlendirilmiştir. Verilere göre, yazılı anlatım çalışmalarında ilğı ve bağlantıyı iyi oluşturan öğrenciler (%48) ile bu açıdan başarısız olan öğrencilerin (%52) oranı birbirine yakındır. Ancak yazılı anlatım

çalışmalarında cümle ve paragraflar arasındaki ilgiyi kuramayan veya bunu yaparken Gagauz Türkçesinin bağlaç ve edatlarını kullanan öğrencilerin oranının fazlalığı dikkat çekicidir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında cümleler arasında bağlantı kurma durumuna ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

(A1)Ö5. *Gece saat 00.00 taksi şoförü arabayı götürürkane, bankanın yanında uç hırsız görmüş. ... Taksi şoförü cep telefonunu aarıyormuştu, ama sonra anlamış ani unutmuş evde onu.*

(A1)Ö6. *Bir dakika sonra geldi otobüs, ama o pinmedi orayı, da aldı bir taksi.*

(A1)Ö7. *O markete girmiş. Da güvenlik elemanı hızlı polismenleri çarmış.*

(A1)Ö8. *Her gün o kalkıyor erken da çıkıyor duraka biniyor otobüse da okula gidiyor. Bir günü o uyandı çok geç da kaçırdı otobüsü. Hakan annadı, ani geç kalyor okula da çardı taksi.*

(A1)Ö10. *Kahvaltısını yaptı da evden vakıtça çıktı. Kadın autobisi bekliyordu.*

(A1)Ö11. *Ben bir büyük şehirde yaşıyorum, lise öğrencisiyim. Şehirde çok oluşlar oluyor. Çok trafikli şehir. Gece 00:00 dışarı çıkıyorum, benzin istasyonu ateş eder. Karanlık bir sokakta gidiyorum, hiç birini bulamıyorum, girdim markete kasiyeri güvenlik elemanı çığırım. Bir hizmetçi, bir villadan çıktı. Ateş arabası geldi. Benzin istasyonun yanında bir yaşlı kadın varmış. Ona kötü bulmuşlar. Ambulansı çağırılmışlar ama sabaha karşı kadın ölmüş...*

(A1)Ö13. *Onda varmış tabanca. Açan kaçırdı o öldürdü bir çocuğu. ... Orada ben yazdım ani benden aldılar çok para.*

(A1)Ö17. *Onlar bir derste ürendiler institutta. Açan Ahme sordu şoferi niça o yaşer.*

(A1)Ö24. *Dışarı çıktım gece da gördüm nice iki hırsız bankadan para çalıyorlar.*

(A1)Ö26. *Ben taksi şoförü çalışıyorum.*

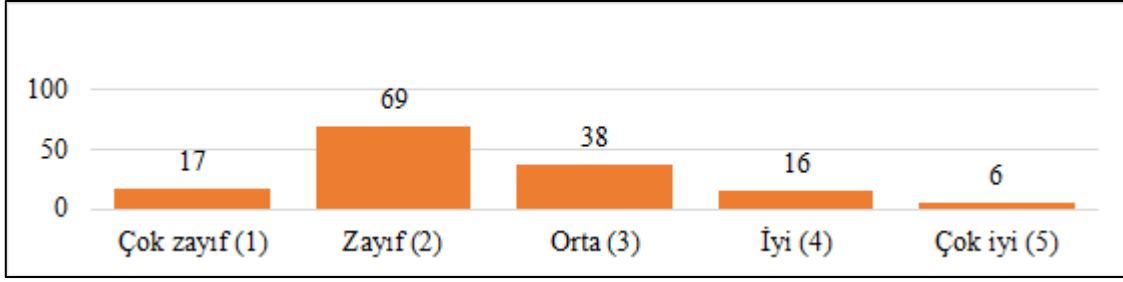
(A1)Ö33. *Sabah 08:00 kalktım, kahvaltı kendime yaptım. Yok ne yapmaa. Çıktım dışarı.*

(A2)Ö88. *Neçi sen yaptın bu kötü işi? ... Büün bütün evi paklarsın, hererde olsun çok güzel hem pak.*

(B2)Ö135. *Kendi doğum erin güzelliklerini anlatamam, çünkü burasını çok seviyorum.*

(B2)Ö145. *İlk alfabemiz 90-cı yıllarında çıktığına rağmen atalarımız kutsal dilimizi muhafaza etmişlerdir.*

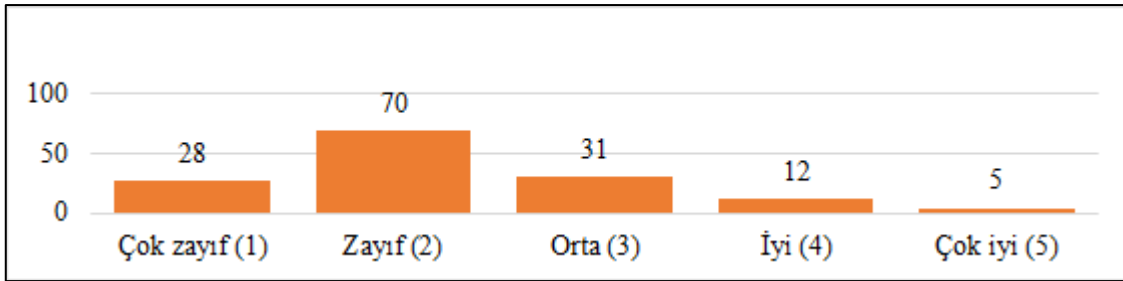
## Anlatım Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma



Şekil 39. Anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanmaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, anlatım yöntem ve teknikleri ile düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları açısından incelendiğinde, %11,6 (n=17) oranında öğrencinin çok zayıf, %47,3 (n=69) oranında öğrencinin de zayıf olduğu görülmektedir. Anlatım yöntem ve tekniklerine ortalama düzeyde yer veren öğrencilerin oranı %26 (n=38)'dir. Yazılı anlatım çalışmalarında farklı yöntem ve teknikler ile alıntı, örnek verme, benzetme gibi düşünceyi geliştirme yollarına başarılı düzeyde yer veren öğrencilerin oranı %11,4 (n=16) iken, bu açıdan çok başarılı anlatım çalışmaları meydana getiren öğrencilerin oranı %4,1 (n=6)'dir. Öğrencilerin çoğunun (%58,9) yazılı anlatım çalışmalarında anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlanmadığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının tek yönlü olduğunu göstermektedir.

## Plan Yapma (Başlık, Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümleri Oluşturma)

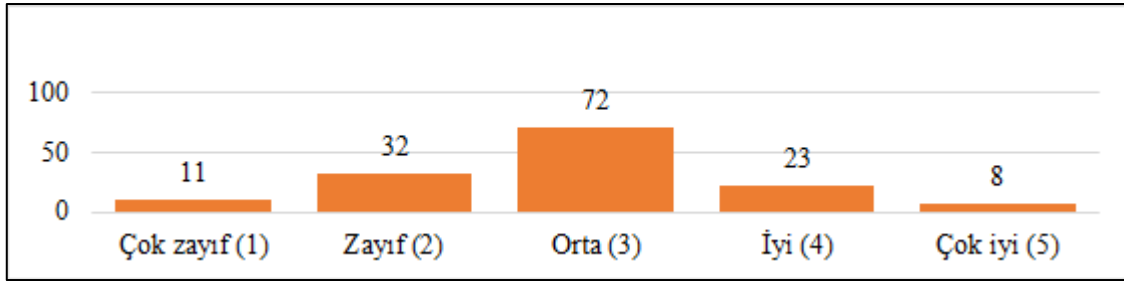


Şekil 40. Plan yapmaya ilişkin puan dağılımı

Yazılı anlatım çalışmalarında başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini başarılı olarak oluşturan öğrencilerin oranı %8,2 (n=12); bu unsurlara tamamıyla yer veren öğrencilerin oranı ise %3,4 (n=5)'tür. Birkaç bölümde eksiklikler olmasına rağmen yazılı anlatım çalışmalarını planlı bir şekilde oluşturmaya çalışan öğrencilerin oranı da %21,2 (n=31)'dir. Öğrencilerin %19,2 (n=28)'si yazılı anlatım çalışmalarını bir plan çerçevesinde

oluşturmamış ve ilgili bölümlere yer vermemiştir. Öğrencilerin %47,9 (n=70)'u ise genellikle tek bir paragraf etrafında düşüncelerini veya duygularını aktarmayı tercih etmiştir. Verilerden hareketle, öğrencilerin yarısından fazlasının (%57,1) yazılı anlatım çalışmalarında plana dikkat etmediklerinin gözlemlendiği söylenebilir.

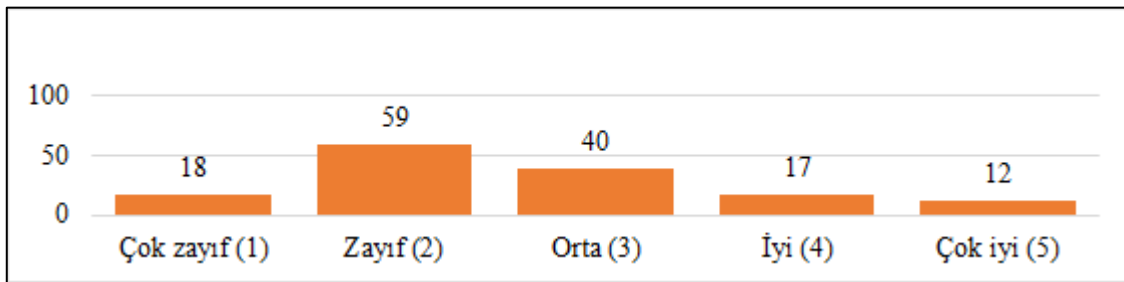
### Gereksiz Tekrarlar Yapmaktan Kaçınma



Şekil 41. Gereksiz tekrar yapmaktan kaçınmaya ilişkin puan dağılımı

Yazılı anlatım çalışmalarında yapılan yanlışlardan biri duygu ve düşüncelerin tekrarlanmasıdır. Öğrencilerin %7,5 (n=8)'inin yazılı anlatımlarında bir duygu veya düşünceyi sık sık tekrarladığı görülmektedir. %21'5 (n=32)'i de bu hatayı birkaç defa yapmıştır. Vasat düzeyde sözcük ve cümle tekrarı yapan öğrencilerin oranı ise %49,3 (n=72)'tür. Yazılı anlatım çalışmasında duygu ve düşünce tekrarına girmeden anlatmak istediklerini aktarmaya çalışan öğrencilerin oranı %15,8 (n=23); gereksiz tekrarlar yapmayan öğrencilerin oranı da %5,5 (n=8)'tir. Bu verilere göre öğrencilerin çoğunun (%70,6) gereksiz tekrar yapmaktan kaçındıklarını söylemek mümkündür.

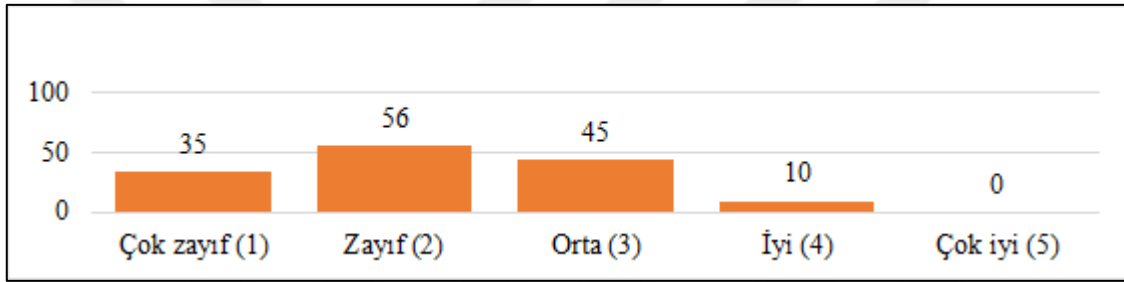
### Konuyla İlgili Düşüncelerini Yeterince İfade Etme (Ana Fikre Ulaşma)



Şekil 42. Konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etmeye ilişkin puan dağılımı

Yazılı anlatım çalışmalarının içerik özelliklerinden olan ana fikre ulaşma açısından öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına bakıldığında, %12,3 (n=18) oranında öğrencinin çok zayıf, %40,4 (n=59) oranında öğrencinin de zayıf olarak derecelendirildiği görülmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında konuyla ilgili düşüncelerini ortalama düzeyde anlatarak nispeten ana fikre ulaşan öğrencilerin oranı %27,4 (n=40)'tür. Öğrencilerin %11,6 (n=17)'sı ana fikre ulaşma hususunda başarılı olurken, %8,2 (n=12)'sinin de çok başarılı oldukları görülmektedir. Veriler, öğrencilerin yarısının (%52,5) konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ortaya koymakta başarısız olduğunu göstermektedir.

### İmla Kurallarına Uyma



Şekil 43. İmla kurallarına uymaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle ortaya koydukları yazılı anlatım çalışmalarında imla veya yazım kurallarına uyma durumları değerlendirildiğine, %24 (n=35) oranında öğrencinin çok başarısız, %38,4 (n=56) oranında öğrencinin de başarısız olduğu görülmektedir. Yaptığı imla ve yazım hatası az sayıda olan öğrencilerin oranı ise %30,8 (n=45)'dir. Türkiye Türkçesinin imla kurallarına göre yazılı anlatım oluşturmada başarılı olan öğrencilerin oranı %6,8 (n=10)'dir. Yazdığı metinde Türkiye Türkçesinin imla kurallarına bütünüyle uyan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin %62,4'ünün çok sayıda imla hatası yaptığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin çoğunun Türkiye Türkçesinin imla kurallarını bilmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin imla kurallarını uygulama durumlarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(A1)Ö1. *O saklanmış benzin istasyonunun yanında.*

(A1)Ö4. *Lise öğrencisi öğrenmeği bırakmış.*

(A1)Ö14. *Komrat caddesindeki ayşe taksi şoförünü durguttu ve öbür rayon'a arkadaşına gitti.*

(A1)Ö15. *Taraclia var bulgarca üniversite.*



(A1)Ö35. Evde birşey yoktu.

(A1)Ö45. Gün aydın anı anne!

(A1)Ö59. Doktor bey herşey yolunda diye söyledi. İş allah kolay atlattı.

(A1)Ö66. Bir küüçük kız ondört yaşında.

(A2)Ö98. Ateş etmek markedin 1 katında dinledim.

(B1)Ö109. Evde gagauz dilinde konuşuyorum ama arkadaşlarımlan rusça. Gagauz dili türkçeye benzer, o yüzden Türk lisesine gittim.

(B1)Ö1. Okulda var çok iyi öğretmen, gagauz tarafından hem Türk taraftan.

(B1)Ö112. Ben konuşabilirim 4 dilinde, İngilizce, Rusca, Turkce, Gagauzca.

(B1)Ö113. Ben dınsızım, allaha inanmam.

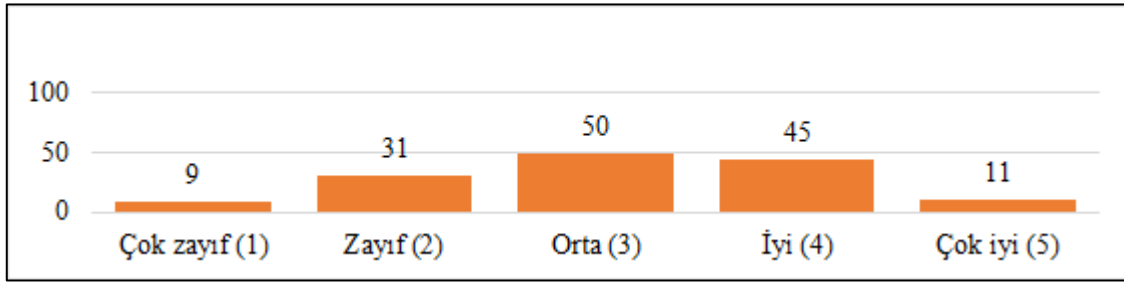
(B1)Ö115. Ben 5 dil öğreniyorum; rus, gagavuz, türk, ingiliz, moldovan. Benim dinnizim hristain. ...

(B1)Ö109. Evde gagauz dilinde konuşuyorum ama arkadaşlarımlan rusça. Gagauz dili türkçeye benzer, o yüzden Türk lisesine gittim.

(B2)Ö137. Bu üç günde herkez ... musafir oluyor ve herkez hediyeler biri birine veriyor.

(B2)Ö140. Onlardan 80% gagavuz, diğer 20% bulgarlar, Moldovalılar, ruslar, ukrainler.

## Noktalama Kurallarına Uyma



Şekil 44. Noktalama kurallarına uymaya ilişkin puan dağılımı

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki noktalama işaretlerini kullanım durumu incelendiğinde %6,2 (n=9)'sinin çok başarısız, %21,2 (n=31)'sinin de başarısız olduğu görülmektedir. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmaya özen göstermesine rağmen bazı hatalar yapan öğrencilerin oranı ise %34,2 (n=50)'dir. Noktalama işaretlerini görevine uygun kullanarak başarılı olan öğrencilerin oranı %30,8 (n=45); hemen hemen hiç hata yapmayan öğrencilerin oranı da %7,5 (n=11)'tir. Noktalama işaretlerini kullanma durumları

başarısız (%27,4), orta (%34,2) ve başarılı (%38,3) olan öğrencilerin dağılımı birbirine yakındır. Bu da öğrencilerin noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma durumlarının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak yine de öğrencilerin %61,7'sinin noktalama hataları yapması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma durumlarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

(A1)Ö1. Pazar günü saat 8:00 bulmuşlar.

(A1)Ö2. Yaşıyor bir ayilä Sivasta.

(A1)Ö4. Bir-iki dakikadan sonra polis gelmiş. ... Bugün da anılıyor.

(A1)Ö5. Onlar banka 'dan para çalıyormuştlar ve kasiyeri baalıyormuşlar.

(A1)Ö13. Pazar günü çağırdım tasi ,de gittim bankaya. Soran Ben aldım çok para ,da gittim dışarı

(A1)Ö14. ayşenin babası sakinleştirdi onu.

(A1)Ö21. Arabayı durguttular, ve çemrek eve kaçtılar.

(A1)Ö23. Kişinova gittim.

(A1)Ö35. Ambulans'ı çağırdı.

(A1)Ö 63. Ben 'de apandisit kötü.

(A1)Ö73. Ahmet Bey polisiye 'de işliyormuş.

(A2)Ö103. Pazar günü otobüse binde ve istambula alış-verişe yollandı.

(B2)Ö140. Nüfus 2013-ü yıla göre - 162,200 bin insan.

(B2)Ö145. İlk alfabemiz 90-cı yıllarında çıktığına rağmen...

#### 4.5.2. Yazma Becerisi ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Yazma Puanı	Kız	75	60.89	15.67	5.819	.000
	Erkek	72	46.44	14.38		

Tablo 63'e göre, öğrencilerin yazma becerisi başarı puanları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=5.819$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki başarı cinsiyete göre değişmektedir. Kız öğrencilerin yazma puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=60.89$ ), erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}=46.44$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Verilere göre, Türkiye Türkçesi yazma becerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

#### 4.5.3. Yazma Becerisi ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisine ait başarısının sınıf seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Türkiye Türkçesi Dil becerisi alanları	Öğrencilerin sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	f	p	Fark
Yazma	8.Sınıf	46	52.25	16.09	8.051	.000	8-12
	9.Sınıf	35	49.00	12.89			
	10.Sınıf	22	48.03	17.81			
	11.Sınıf	27	55.86	10.77			
	12.Sınıf	17	72.16	19.47			
	Toplam	147	53.81	16.66			

Tablo 64'te yer alan yazma becerisine ait veriler incelendiğinde, öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanları, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=8.051$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazma becerisi sınıf seviyelerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 12'nci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi başarı puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=72.16$ ); 8'inci ( $\bar{X}=52.25$ ), 9'uncu ( $\bar{X}=49.00$ ), 10'uncu ( $\bar{X}=48.03$ ) ve 11'inci ( $\bar{X}=55.86$ ) sınıf öğrencilerin yazma puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dolayısıyla yazma becerisi puanları en yüksek öğrencilerin 12'nci sınıf, en düşük puana sahip öğrencilerin de 9'uncu ve 10'uncu sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

#### 4.5.4. Yazma Becerisi ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanlarının dil seviyelerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Dil Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Dil seviyesi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Yazma	A1	81	50.84	14.79	9.788	.000	A1-B2 A2-B2 B1-B2
	A2	22	48.03	17.80			
	B1	26	56.02	10.94			
	B2	18	71.01	19.49			
	Toplam	147	53.80	16.66			

Tablo 65’e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanları, dil seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}=9.788$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazma becerileri dil seviyelerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi dil seviyeleri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre B2 dil seviyesindeki öğrencilerinin yazma puanı ( $\bar{X} = 71.01$ ); A1 ( $\bar{X} = 50.84$ ), A2 ( $\bar{X} = 48.03$ ) ve B1 ( $\bar{X} = 56.02$ ) seviyesindeki öğrencilerin yazma puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Veriler, yazma becerisi başarı puanlarının ortalaması en yüksek öğrencilerin B2, en düşük öğrencilerin ise A2 seviyesindeki öğrenciler olduğunu göstermektedir.

#### 4.5.5. Yazma Becerisi ile Aileyle İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarısının aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Aileyle Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Aileyle Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark
Yazma Puanı	Sadece Gagauz Türkçesi	52	57,85	18,23	4,698	,004	1-2 1-4 3-4
	Sadece Rusça	40	48,37	15,38			
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	42	56,94	14,51			
	Diğer *	13	44,23	13,15			
	Toplam	147	53,80	16,66			

\*Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca Serbestlik derecesi 2-146—148

Tablo 66'ya göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanları, öğrencilerin aileleriyle iletişim kurdukları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(144)}= 4.698$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yazma becerisindeki başarıları aileleriyle konuştukları dile göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi diller arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ailesiyle Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin yazma puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=44.23$ ); sadece Gagauz Türkçesi kullanan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=57.85$ ) ile Gagauz Türkçesi ve Rusça kullanan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=56.94$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin en yüksek; Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

#### **4.5.6. Yazma Becerisi ile Arkadaşla İletişimde Kullanılan Dilin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki başarısının arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Arkadaşlarıyla Konuşulan Dile Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Arkadaşla Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	F	p
Yazma Puanı	1.Sadece Gagauz Türkçesi	28	55.24	12.63	.258	.773
	2.Gagauz Türkçesi ve Rusça	33	54.75	14.51		
	3.Sadece Rusça	86	45.13	18.58		
	Toplam	147	53.81	16.66		

Serbestlik derecesi 2-146--148

Tablo 67’de de görüldüğü gibi öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanları, arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(144)}=.258$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin yazma becerisi arkadaşlarıyla konuştuğu dile göre değişiklik göstermemektedir. Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin puanlarının ortalaması 55.24 (Gagauz Türkçesi) ile 45.13 (Sadece Rusça) arasında değişmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dilin yazma becerisini farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrencilerin sadece Rusça iletişim kuran öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu belirtmek gerekir.

#### **4.5.7. Yazma Becerisi ile Gagauz Türkçesi Ağız Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin konuştuğu Gagauz Türkçesi ağız ile Türkiye Türkçesi yazma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanları ile Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	G.T Ağızı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazma puanı	1.Merkez ağızı	133	72.33	9619.50	708.500	.142
	2.Güney ağızı	14	89.89	1258.50		

Tablo 68’e göre, öğrencilerin ağız özellikleriyle Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanları farklılaşmamaktadır [ $U=708.500$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yazma becerisindeki başarı durumları, konuştuğu ağız özelliklerine göre bir değişiklik

göstermemektedir. Öğrencilerin Gagauz Türkçesinin hangi ağzını kullandığı, Türkiye Türkçesi yazma becerisini etkileyen bir unsur değildir.

#### **4.5.8. Yazma Becerisi ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almamasıyla Türkiye Türkçesi yazma becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 69’te yer almaktadır.

Tablo 69.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkçe Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişken	Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazma Puanı	1.Eğitim almayan	141	73.91	10421.00	410.500	.899
	2.Eğitim alan	6	76.17	457.00		

Tablo 69’a göre, daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $U=367.000$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha önce Türkçe eğitimi alıp almaması, onların Türkiye Türkçesi yazma becerisine etki etmemektedir. Ancak az da olsa, eğitim alan öğrencilerin yazma becerisi puanlarının sıra ortalamasının (73.91) eğitim almayanların ortalamasına (76.17) göre daha düşük olduğu görülmektedir.

#### **4.5.9. Yazma Becerisi ile Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanımının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesini kullanma durumlarıyla yazma becerisi başarı puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 70’te yer almaktadır.

Tablo 70.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanlarının Okul Dışında Türkiye Türkçesi Kullanma Sıklığına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişken	Türkiye Türkçesini kullanma sıklığı	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Yazma Puanı	1.Hiçbir zaman	34	52.31	18.951	.000*	1-3
	2.Az	48	73.90			1-4
	3.Bazen	51	78.98			2-4
	4.Sık sık	14	108.89			3-4
	Toplam	147				

\*P < .05, Serbestlik derecesi 3

Not: 4 öğrenci (%2,7) tarafından seçilen “Her zaman” ifadesi istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığı için “Sık sık” (n=10) ifadesiyle birleştirilmiş ve tablodaki gibi adlandırılmıştır.

Tablo 70’te yer alan test sonuçlarına göre, öğrencilerin yazma becerisi başarı puanları, günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumuna göre farklılaşmaktadır [ $X^2=18.951$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumları, onların yazma becerisindeki başarılarını değiştirmektedir. Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Türkiye Türkçesini hiç kullanmayan öğrencilerin sıra ortalaması (52.31), bazen kullanan öğrencilerin sıra ortalamasından (78.98) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Türkiye Türkçesini günlük yaşamında sık sık kullanan öğrencilerin sıra ortalaması (108.89) da diğer gruplardaki öğrencilerin sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Verilere göre Türkiye Türkçesini günlük yaşamında kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu ve kullanma durumu arttıkça yazma başarısının da arttığı görülmektedir.

#### **4.5.10. Yazma Becerisi ile Türkiye’ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin yazma becerisi başarı puanlarıyla Türkiye’ye gitme durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo 71.

*Öğrencilerin Yazma Becerisi Başarı Puanının Türkiye’ye Gitme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız örneklem t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Türkiye’ye gitme durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Yazma Puanı	1.Giden	34	61.23	18.27	3.043	.003
	2.Gitmeyen	113	51.58	15.55		



Tablo 71'e göre, öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumları, yazma becerisi başarı puanlarını farklılaştırmaktadır [ $t_{(144)}= 3.043, p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumlarıyla yazma puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Türkiye'ye giden öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{X}=61.23$ ), gitmeyen öğrencilerin ortalamasına ( $\bar{X}=51.58$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu da Türkiye'ye gitmenin yazılı anlatım başarısını arttırdığını göstermektedir.

#### 4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin dil becerilerinin kendi aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Korelasyon testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72.

##### *Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler*

	Okuma Notu	Dinleme Notu	Konuşma Notu	Yazma Notu
Okuma Notu	1			
Dinleme Notu	.55*	1		
Konuşma Notu	.29*	.25*	1	
Yazma Notu	.31*	.24*	.44*	1

\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Dil becerilerinin kendi aralarındaki ilişkiyi gösteren Tablo 72'ye bakıldığında, tüm dil becerilerinin birbirleriyle olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. En yüksek olumlu ilişkinin okuma notu ile dinleme notu arasında olduğu görülmektedir ( $r: 0.55, p<.05$ ). Diğer en yüksek ilişki ise yazma notu ile konuşma notu arasındadır ( $r: 0.44, p<.05$ ). Bunları takiben en yüksek ilişki yazma notu ile okuma notu arasındadır ( $r: 0.31, p<.05$ ). Konuşma ile okuma arasında ( $r: 0.29, p<.05$ ), konuşma ile dinleme arasında ( $r: 0.25, p<.05$ ) ve yazma ile dinleme arasında ( $r: 0.24, p<.05$ ) düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı ilişki vardır. Bu bulgular temel olarak öğrencilerin dinleme becerisinin en çok okuma becerisi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Yine yazma becerisi de en çok konuşma becerisi ile ilişkilidir.

#### 4.7. Araştırmanın Yedinci Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, dil becerileri, materyal, araç-gereç, yöntem ve tekniklere ilişkin tutumlarını ortaya koymak için

hazırlanan tutum ölçeğine verilen yanıtlardan hareketle değerlendirmeler yapılmıştır. Öncelikle okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisi ile materyal, araç-gereç ve yöntemle ilişkin tutumlar verilmiştir. Sonrasında ise tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan iki boyutun (Türkiye Türkçesi öğrenme süreci, Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklar) dil becerileri başarı puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi, dil seviyesi, Türkiye Türkçesi kullanma durumu gibi farklı değişkenlerle karşılaştırmaları yapılmıştır.

#### 4.7.1 Türkiye Türkçesi Okuma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular

Türkiye Türkçesi okuma becerisine ilişkin tutumları ortaya koymak için yedi ifadeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki ifadelerle ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73.

##### *Okuma Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesinde bir metni okumayı zorlaştırmaktadır.	15	10,1	63	42,3	33	22,1	37	24,8	1	0,7
2. Türkçe bir metni sessiz okurken daha iyi anlarım.	13	8,7	50	33,6	28	18,8	47	31,5	11	7,4
3. Türkçe bir metni sesli okurken dikkatimi metni anlamaya çalışmak yerine doğru okumaya veririm.	13	8,7	55	36,9	50	33,6	25	16,8	6	4,0
4. Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır.	7	4,7	24	16,1	70	47,0	39	26,2	9	6,0
5. Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum.	5	3,4	22	14,8	34	22,8	59	39,6	29	19,5
6. Okuduğumuz metinlerde milli değerlerimiz ön planda tutulmaktadır.	6	4,0	20	13,4	93	62,4	27	18,1	3	2,0
7. Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir.	2	1,3	4	2,7	16	10,7	62	41,6	65	43,6

1. **“Alfabadeki farklılıklar Türkiye Türkçesinde bir metni okumayı zorlaştırmaktadır”** ifadesine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğrencilerin %10,1’i bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Katılmadığını ifade eden öğrencilerin oranı ise %42,3’tür. Bu ifadeyle ilgili kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı ise %22,1’dir. Alfabadeki farklılığın okumayı zorlaştırdığını düşünen öğrencilerin oranı %24,8, kesinlikle zorlaştırdığını belirten öğrencilerin oranı da %0,7’dir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%52,4) bu görüşe katılmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu da Gagauz ve Türkiye Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılıklarının öğrenciler açısından olumsuz bir durum olarak görülmediğini ortaya koymaktadır.

2. **“Türkçe bir metni sessiz okurken daha iyi anlarım”** ifadesine kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %8,7’dir. Öğrencilerin %33,6’sı bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %18,8’i ise bu görüşle ilgili kararsızlığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin %31,5’i bu görüşe katıldığını, %7,4’ü de tamamen katıldığını ifade etmiştir. Sessiz okuma yöntemiyle okuduğunda daha iyi anladığını düşünen öğrencilerin oranı (%38,9) ile böyle düşünmeyenlerin oranı (%42,3) birbirine yakın olmakla birlikte olumsuz yönde görüş bildirenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin sessiz okuma yöntemini bir metni anlamada farklılık yaratan bir durum olarak görmediğini ortaya koymaktadır.

3. **“Türkçe bir metni sesli okurken dikkatimi metni anlamaya çalışmak yerine doğru okumaya veririm”** ifadesine kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %8,7; katılmayan öğrencilerin oranı ise %36,9’dur. Bu görüşe katıldığını ifade eden öğrencilerin oranı %16,8; kesinlikle katıldığı belirtenlerin oranı da %4’tür. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%33,6) kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe katılmayanların oranı (%45,6), katılanlara (%20,8) oranla daha fazladır. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, Türkiye Türkçesinde bir metni sesli okurken doğru okumak veya sözcükleri doğru telaffuz etmekten çok metni anlamayı düşündüklerini ortaya koymaktadır.

4. **“Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır”** görüşüne kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %4,7; katılmayanların oranı ise %16,1’dir. Öğrencilerin %26,2’si bu görüşe katıldığını, %6’sı da tamamen katıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı (%47) bu görüşle ilgili kararsız kaldığını belirtmiştir. Türkiye Türkçesinin cümle yapısının okumayı kolaylaştırdığı görüşüne ilişkin kararsız öğrenci sayısındaki fazlalık, görüşle ilgili kesin bir yargı ortaya koymayı engellese de

görüŖe katıldığını belirten öğrencilerin (%32,2), katılmayanlara (%20,8) oranla fazla olması, öğrencilerin Türkiye Türkçesi cümle yapısının okumayı kolaylaŖtıran bir durum olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

5. **“Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum”** ifadesine kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %3,4; katılmayanların oranı da %14,8’dir. Öğrencilerin %39,6’sı bu görüşe katıldığını, %19,5’i de kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Kararsız olan öğrenci oranı ise %22,8’dir. AraŖtırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%59,1) bu görüşü desteklemektedir. Diğeri bir ifadeyle öğrenciler, sahip oldukları ana dilin Türkiye Türkçesiyle okumayı kolaylaŖtırdığını veya Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesinde okumayı desteklediğini düşünmektedirler.

6. **“Okuduğumuz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır”** ifadesine öğrencilerin çoğu (%62,4) kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe katılmayan öğrencilerin toplam oranı %17,4; katılanların toplam oranı ise %20,1’dir. Bu dağılım, okunan metinlerin millî değerleri hangi ölçüde yansıttığı konusunda öğrencilerin bir düşüncesinin olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda kararsız öğrencilerin çokluğu, millî değerlerin tanınması hususunda öğrencilerin altyapılarının zayıf olabileceği fikrini de ortaya koymaktadır.

7. **“Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir”** ifadesine öğrencilerin %4’ü katılmadığını belirtmiştir. Bu görüşe katılan öğrencilerin oranı %41,6; tamamen katılan öğrencilerin oranı da %43,6’dır. Kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı ise %10,7’dir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%85,2) yapılan hataların öğretmen tarafından düzeltildiğini ifade etmiştir. Bu veriler iki açıdan yorumlanabilir. İlki, telaffuzdan ziyade, okuduğunu anlama üzerinde yoğunlaŖan öğrenciler (Madde 3) çok sayıda hata yapmakta ve bu hatalar öğretmen tarafından düzeltilmektedir. İkincisi ise öğretmenin metni doğru okumaya önem verdiği ve yapılan yanlışları okuma esnasında düzelttiği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili görüşlerini ortaya koyan Tablo 73’e bakıldığında, öğrenciler Türkiye ve Gagauz Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılığının okumayı etkilemediğini, Türkiye Türkçesinin cümle yapısının okumayı nispeten kolaylaŖtıran bir durum olduğunu düşünmektedirler. Sesli okuma esnasında metni anlamının daha önemli olduğunu düşünen öğrenciler, okuma ve telaffuz hataları yapmakta ve bunlar da öğretmen tarafından düzeltilmektedir.

#### 4.7.2. Türkiye Türkçesi Dinleme Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular

Türkiye Türkçesi dinleme becerisine ilişkin tutumları ortaya koymak için dokuz ifadeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki ifadelere ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74.

*Dinleme Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum.	3	2,0	17	11,4	20	13,4	78	52,3	31	20,8
2. Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum.	7	4,7	41	27,5	34	22,8	51	34,2	16	10,7
3. Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler.	3	2,0	19	12,8	46	30,9	66	44,3	15	10,1
4. Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam.	13	8,7	60	40,3	22	14,8	50	33,6	4	2,7
5. Dinlediğimiz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır.	5	3,4	39	26,2	82	55,0	22	14,8	1	,7
6. Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor.	8	5,4	57	38,3	44	29,5	33	22,1	7	4,7
7. Sınıfta dinlediğim kayıtlarıyla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor.	16	10,7	60	40,3	35	23,5	32	21,5	6	4,0
8. Dinlediğim kayıtlarda dudak, yüz ve beden hareketlerinin olmaması anlamamı zorlaştırıyor.	19	12,8	60	40,3	25	16,8	44	29,5	1	,7
9. Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamama gerek yoktur.	3	2,0	19	12,8	43	28,9	65	43,6	19	12,8

1. **“Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum”** görüşüne kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %2; katılmayanların oranı %11,4’tür. Görüşle ilgili kararsız olduğunu belirten öğrencilerin oranı da %13,4’tür. Bu görüşe katılan öğrencilerin oranı %52,3; kesinlikle katılan öğrencilerin oranı da %20,8’dir. Öğrencilerin çoğu (%73,1) hızlı konuşulduğunda dinlediğini anlamakta zorlandığını düşünmektedir. Normal akışında veya hızlı konuşulanı anlayamama, bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde özellikle temel ve orta seviyelerde karşılaşılan temel problemlerden biridir. Türkiye Türkçesine en yakın şive olan Gagauz Türkçesi mensupları da Türkiye Türkçesi öğrenirken bu zorluğu yaşadıklarını ifade etmiştir.

2. **“Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum”** görüşüne öğrencilerin %4,7’si kesinlikle katılmadığı, %27,5’i de katılmadığını ifade etmiştir. Metinler uzun olduğu için takip edemediğini düşünen öğrencilerin oranı %34,2; bu görüşe kesinlikle katılan öğrencilerin oranı da %10,7’dir. Kararsız kalan öğrencilerin oranı da %22,8’dir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı (%44,9) derslerde dinlediği metinlerin uzun olduğunu ve bu nedenle dinlediğini takip etmekte güçlük çektiğini düşünmektedir.

3. **“Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler”** ifadesine kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %2, katılmadığını ifade eden öğrencilerin oranı da %12,8’dir. Öğrencilerin %30,9’u bu görüşe kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Dinlediği ses kaydının niteliğinin dinlemeyi etkilediği görüşüne katılan öğrencilerin oranı %44,3; tamamen katılanların oranı da %10,1’dir. Bu görüşü destekleyen öğrencilerin toplam oranı %54,4’tür. Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrenciler dinlenen kaydın niteliğinin önemli olduğunu ve bunun dinlemeyi etkilediğini savunmaktadır.

4. Dinlemede anlamayı kolaylaştırmak, ön bilgileri harekete geçirmek amacıyla gerçekleştirilen dinleme öncesi etkinliklerin önemini tespit etmek amacıyla tabloda ifadesi bulunan **“Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgin yoksa hiçbir şey anlamam”** görüşüne öğrencilerin %8,7’si kesinlikle katılmadığını, %40,3’ü katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %14,8’i ise görüşle ilgili kararsız olduğunu ortaya koymuştur. Görüşe katıldığını ifade eden öğrencilerin oranı %33,6; kesinlikle katıldığını belirten öğrencilerin oranı da %2,7’dir. Öğrencilerin hemen hemen yarısı (%49) dinleme etkinliğinde ön bilgilerin önemli olmadığını, bunlar olmaksızın dinlediğini anlayabileceğini ifade ederken, öğrencilerin üçte birinden fazlası (%36,3) ise dinleme öncesi etkinliklere önem verdiğini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle Gagauz Yeri’nde Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilere göre dinleme öncesi etkinlikler, metnin anlaşılması açısından önemli olmakla

birlikte, metinle ilgili ön bilginin olmaması bir problem teşkil etmemektedir. Bu durumun oluşmasını Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğe bağlamak mümkündür.

5. Dil öğrenme, sadece hedef dilde beceri kazanmak veya hedef dilin özelliklerini, kurallarını öğrenmek değil aynı zamanda kültürü, değerleri tanımak ve anlamaktır. Türkiye Türkçesini öğrenen kitlenin soydaş olması, dil öğretiminde evrensel değerlerin yanı sıra ortak olan millî değerlerin de ön planda tutulmasına olanak sağlamaktadır. Bu açıdan Tablo 74'ün 5. maddesindeki **“Dinlediğimiz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır”** ifadesine öğrencilerin bakışları oldukça önemlidir. Bu görüşe kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %3,4; katılmadığını belirten öğrencilerin oranı da %26,2'dir. Öğrencilerin %55'i ise bu görüşle ilgili kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe katılan öğrencilerin oranı %14,8; kesinlikle katılanların oranı da %0,7'dir. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri(%29,6), dinlediği metinlerde millî değerlerin ön planda tutulmadığı, %15,5'i ise millî değerlerin ön planda tutulduğu görüşündedir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%55) kararsız olduğu göz önüne alındığında dinleme etkinliklerinde millî değerlerin işlediğini söylemek oldukça zordur.

6. **“Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor”** görüşüne kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %5,4; katılmadığını belirten öğrencilerin oranı da %38,3'dir. Bu görüşe katıldığını ifade eden öğrencilerin oranı %22,1; kesinlikle katıldığını ifade eden öğrencilerin oranı %4,7'dir. Öğrencilerin %29,5'u kararsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını (%43,9) bu görüşe katılmadığını, %26,8'i ise katıldığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin ana dili olan Gagauz Türkçesi ve ana dili seviyesinde bildikleri Rusçanın hedef dil olan Türkiye Türkçesinde dinlemeyi büyük ölçüde kolaylaştırdığı düşüncesinde oldukları anlamına gelmektedir.

7. **“Sınıfta dinlediğim kayıtlarıyla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor”** ifadesine kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %10,7; katılmayan öğrencilerin oranı da %40,3'tür. Bu görüşe katıldığını belirten öğrencilerin oranı % 21,5; kesinlikle katıldığını belirten öğrencilerin oranı da %4'tür. Kararsız olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı ise %23,5'tir. Verilere göre, bu görüşe katılmayan öğrencilerin oranı (%51) katılanların oranının (%25,5) iki katıdır. Bu da öğrencilerin dinlenen kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farkların Türkiye Türkçesi öğrenmeyi zorlaştıran bir durum olmadığı düşüncesinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan görüşe katılan veya katılmayan öğrencilerin (%76,5) söz konusu kayıtlar ile günlük konuşmalar arasındaki farkları bildiği, kararsız kalan öğrencilerin ise bunlar arasındaki farkları kavrayamadığı veya hedef dile günlük hayatta maruz kalmadığı için ikisi arasındaki farkları bilmediği söylenebilir.

8. Konuşmayı destekleyen jest, mimik ve beden hareketleri dinlemede anlamayı kolaylaştıran görsel unsurlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan dinleme materyallerinin görsel unsurlardan yoksun, sadece sese dayalı olduğu gözlenmektedir. Dinleme materyallerindeki görsel eksikliğin anlamaya etkisini Gagauz öğrencilerin bakış açılarından ortaya koymak amacıyla yöneltilen **“Dinlediğim kayıtlarda dudak, yüz ve beden hareketlerinin olmaması anlamamı zorlaştırıyor”** ifadesine kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %12,1, katılmayanların oranı da %40,3’tür. Öğrencilerin %16,8’i ise bu görüşe kararsız kaldığını ifade etmiştir. Dinlediği metinlerde görsel unsurların olmamasının zorluk yarattığı fikrine katılan öğrencilerin oranı %29,5; kesinlikle katılanların oranı da %0,7’dir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin çoğunun (%50,4) görsel unsurların olmamasını bir eksiklik olarak görmediğini söylemek mümkündür.

9. **“Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamama gerek yoktur”** görüşüne kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %2, katılmadığını belirten öğrencilerin oranı da %12,8’dir. Bu görüşe öğrencilerin %43,6’sı katıldığını, %12,8’i de kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Kararsız olan öğrencilerin oranı ise %28,9’dur. Veriler, öğrencilerin çoğunun (%56,4) Gagauz ve Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlik nedeniyle dinleme faaliyetlerinde özel bir çaba harcamaya gerek olmadığı düşüncesinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye Türkçesinde dinlemeyle ilgili görüşlerini ortaya koyan Tablo 74’e göre, Gagauz Türkçesine sahip oldukları için Türkiye Türkçesi dinleme çalışmalarında zorluk yaşamadıklarını düşünen öğrenciler buna rağmen Türkiye Türkçesiyle hızlı konuşulduğunda ve uzun metinlerle karşılaştıklarında anlamakta zorluk yaşadıklarını düşünmektedirler. Dinleme öncesi konuyla ilgili bilgilerin varlığı veya yokluğu Gagauz öğrenciler için önemli değildir. Önemli olmayan bir diğer unsur da dinleme materyallerinin içeriği, niteliği ve kalitesidir.



### 4.7.3. Türkiye Türkçesi Konuşma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular

Türkiye Türkçesi konuşma becerisine ilişkin tutumları ortaya koymak için yedi ifadeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki ifadelerle ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 75’te verilmiştir.

Tablo 75.

*Konuşma Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur.	9	6,0	84	56,4	23	15,4	27	18,1	6	4,0
2. Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur.	4	2,7	62	41,6	23	15,4	55	36,9	5	3,4
3. Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur.	4	2,7	28	18,8	54	36,2	57	38,3	6	4,0
4. Sözcük dağarcığımın yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir.	3	2,0	37	24,8	15	10,1	71	47,7	23	15,4
5. Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır.	20	13,4	14	9,4	49	32,9	62	41,6	4	2,7
6. Gagauz Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır.	1	,7	8	5,4	11	7,4	91	61,1	38	25,5
7. Türkiye Türkçesiyle konuşurken yaptığım hataları öğretmenimiz düzeltir.	5	3,4	4	2,7	18	12,1	60	40,3	62	41,6

1. **“Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur”** görüşüne kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %6, katılmayanların oranı ise %56,4’tür. Telaffuzun zor olduğunu belirten öğrencilerin oranı %18,1; bu görüşe kesinlikle katılanların oranı da %4’tür. Öğrencilerin %15,4’ü ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%62,4) Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmenin zor olmadığını düşünmektedir.

2. **“Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur”** ifadesine öğrencilerin %2,7’si kesinlikle katılmadığını; %41,6’sı ise katılmadığını belirtmiştir. Bu görüşle ilgili kararsız olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı %15,4’tür. Bu görüşe öğrencilerin % 36,9’u katılmakta, %3,4 de kesinlikle katılmaktadır. Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarının zor olduğunu düşünen öğrenciler (%40,3) ile zor olmadığını düşünen öğrencilerin (%44,3) sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3. **“Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur”** görüşüne kesinlikle katılmayan %2,7; katılmayan %18,8 oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin % 36,2’si bu görüşle ilgili bir karara varamamıştır. Bu görüşe katıldığını belirtenlerin oranı %38,3; kesinlikle katılanların oranı da % 4’tür. Öğrencilerin %21,5’i konuşurken ses olaylarıyla ilgili kuralları uygulamanın zor olduğunu düşünürken, %42,3’ü ise böyle bir zorluk olduğuna inanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin üçte birinden fazlasının (%36,2) bu görüşe kararsız kalması, söz konusu kuralların bilinmemesine veya Gagauz ve Türkiye Türkçeleri arasındaki benzerlik nedeniyle ses olaylarının fark edilememiş olmasına bağlanabilir.

4. **“Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir”** görüşüne kesinlikle katılmayanların oranı %2, katılmayanların oranı da %24,8’dir. Öğrencilerin %10,1’i kararsız olduğunu ifade etmektedir. Sözcük dağarcığının yetersizliği sebebiyle iyi konuşamadığı düşüncesine öğrencilerin %47,7’si katılmakta, %15,4’ü de kesinlikle katılmaktadır. Öğrencilerin çoğu (%63,1) Türkiye Türkçesinde sözcük dağarcığını yetersiz bulmakta ve bu durumun konuşmasını olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

5. **“Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır”** ifadesine kesinlikle katılmayan %13,4; katılmayan %9,4 oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %32,9’u bu görüşe kararsız kaldığını belirtmiştir. Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun

konuşmanın kolay olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %41,6; kesinlikle bu düşüncede olanların oranı da %2,7'dir. Öğrencilerin % 44,3'ü Türkiye Türkçesi cümle yapısının konuşmayı kolaylaştırdığını düşünürken, %22,8'i bu görüşte olmadığını ifade etmiştir. Kararsız öğrencilerin çoğuna rağmen, öğrencilerin Türkiye Türkçesi cümle yapısının konuşmayı kolaylaştıran bir etken olduğuna inandıklarını söylemek mümkündür.

6. **“Gagauz Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır”** görüşüne katılan öğrencilerin oranı %61,1; kesinlikle katılanların oranı da %25,5'tir. Bu görüşe kesinlikle katılmayan (%0,7) ve katılmayan (%5,4) öğrencilerin oranı oldukça düşüktür. Öğrencilerin %7,4 ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Verilerden hareketle öğrencilerin çoğunun (%86,6) Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesi konuşmayı kolaylaştıran bir durum olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

7. **“Türkiye Türkçesiyle konuşurken yaptığım hataları öğretmenimiz düzeltir”** ifadesine kesinlikle katılan (%41,6) ve katılan (%40,3) öğrencilerin çoğu dikkat çekicidir. Öğrencilerin %12,1'i bu görüşe kararsız kalırken, katılmadığını ifade eden öğrencilerin toplam oranı %6,1'dir. Verilerden hareketle öğrencilerin yaptığı konuşma hatalarının öğretmen tarafından düzeltildiğini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye Türkçesinde konuşma becerisine ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 75'ten de anlaşılacağı üzere öğrenciler, Türkiye Türkçesinin telaffuz, ses olayları ve cümle yapısına uygun konuşmanın zor olmadığını, Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesiyle konuşmayı desteklediğini düşünmektedirler. Öğrenciler, konuşurken yaşadıkları temel problemin sözcük dağarcığındaki yetersizlik olduğunu belirtmektedir.

#### **4.7.4. Türkiye Türkçesi Yazma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular**

Türkiye Türkçesi yazma becerisine ilişkin tutumları ortaya koymak için altı ifadeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki ifadelerle ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76.

*Yazma Becerisine İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur.	4	2,7	31	20,8	40	26,8	68	45,6	6	4,0
2. Sözcük dağarcığımın yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir.	4	2,7	52	34,9	26	17,4	51	34,2	16	10,7
3. Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır.	12	8,1	56	37,6	48	32,2	29	19,5	4	2,7
4. Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum.	3	2,0	42	28,2	47	31,5	51	34,2	6	4,0
5. Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız.	36	24,2	57	38,3	29	19,5	26	17,4	1	,7
6. Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hataları öğretmenimiz düzeltir.	4	2,7	20	13,4	5	3,4	65	43,6	55	36,9

1. **“Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur”** görüşüne öğrencilerin %2,7’si kesinlikle katılmadığını, %20,8’i de katılmadığını belirtmiştir. Bu görüşe kararsız kalan %26,8 oranında öğrenci bulunmaktadır. Ses olaylarının olduğu sözcükleri yazmanın zor olduğunu belirten öğrencilerin oranı %45,6; bu görüşe kesinlikle katılan öğrencilerin oranı da %4’tür. Öğrencilerin yarısı (%49,6) ses olaylarına uğramış sözcükleri yazmakta zorlandığını belirtirken, %23,5’i zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Kararsız öğrencilerinde zaman zaman zorluk yaşadığı düşünülürse Gagauz öğrencilerin ses olaylarının gerçekleştiği sözcükleri yazmanın zor olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

2. **“Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmanı olumsuz yönde etkilemektedir”** ifadesine kesinlikle katılmayan %2,7; katılmayan %34,9 oranında öğrenci bulunmaktadır. Bu görüşü öğrencilerin %34,2’si desteklemekte; %10,7’si de kesinlikle desteklemektedir. Öğrencilerin %17,4’ü ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu verilerden hareketle yazılı anlatım çalışmalarında sözcük dağarcığının yetersizliği yüzünden zorlandığını düşünen öğrenciler (%44,9) çoğunlukta olmakla birlikte, bir olumsuzluk yaşamadığını düşünen öğrencilerin oranı (%37,6) da buna yakın olduğunu söylemek mümkündür. Ancak kararsız öğrencilerin de bazı yazılı anlatım çalışmalarında bu açıdan bazı sıkıntılar yaşadıkları düşünülürse, öğrencilerin sözcük dağarcığındaki yetersizlik nedeniyle yazılı anlatım çalışmalarında zorlandıkları düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

3. **“Alfabadeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır”** ifadesine kesinlikle katılmayan %8,1; katılmayan %37,6 oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%32,2) bu görüşe kararsız olduğunu belirtmiştir. Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesinin alfabeleri arasındaki harf ve karakter farklılıklarının Türkiye Türkçesinde yazmayı zorlaştırdığı görüşüne katılan %19,5; kesinlikle katıldığını belirten %2,7 oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını (%45,7) bu görüşe katılmayarak alfabadeki harf ve karakter farklılığının Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmadığını savunmaktadır. Alfabadeki farklılıkların Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırdığını düşünen az sayıda öğrenci bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin hemen hemen üçte birinin bu görüşe kararsız kalması, yazılı anlatım çalışmalarında alfabe farklılığına dayalı zorluklar yaşandığını göstermektedir.

4. **“Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum”** görüşüne kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %2, katılmayanların oranı da

%28,2'dir. Öğrencilerin %31,5'i bu görüşle ilgili kararsız kaldığını ifade etmiştir. Yazma çalışmalarında duygu ve düşüncelerini sıralamakta zorlandığını düşünen %34,2; kesinlikle zorlandığını düşünen %4 oranında öğrenci bulunmaktadır. Verilere göre, bu görüşe katılan (%38,2) ve katılmayan (%30,4) öğrencilerin oranı birbirine yakındır. Kararsız öğrencilerin de düşüncelerini sıralamada zaman zaman zorluk yaşadığı göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin düşüncelerini Türkiye Türkçesiyle yansıtmakta zorlandığı söylenebilir.

5. **“Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız”** görüşüne kesinlikle katılmayan %24,2 ve katılmayan %38,3 oranında öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %17,4'ü bu görüşe katıldığını, %0,7'si de kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin %19,5'i ise kararsız olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin çoğu (%65,5) bu görüşe katılmayarak yazma çalışmalarını ödev olarak değil de ders içi etkinlik olarak yaptığı gerçeğini ortaya koymuştur. Ancak görüşe katılan ve kararsız kalan öğrencilerden hareketle yazılı anlatım çalışmalarının ödev olarak da verildiği ortaya çıkmaktadır.

6. **“Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hataları öğretmenimiz düzeltir”** ifadesine katılan (%43,6) ve kesinlikle katılan (%36,9) öğrencilerin oranındaki fazlalık dikkat çekicidir. Bu da öğrencilerin yaptığı yazma hatalarının öğretmen tarafından düzeltildiğini ortaya koymaktadır. Verilerden hareketle çıkarılabilecek bir düşünce de öğrencilerin %80,5'inin yazılı anlatım çalışmalarında hata yaptığı ve bu hataların öğretmen tarafından düzeltildiği düşüncesidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili tutumlarını ortaya koyan Tablo 76'ya bakıldığında, öğrenciler ses olaylarının meydana geldiği sözcükleri yazmakta ve düşüncelerini sıralamakta zorlandıklarını düşünmektedirler. Gagauz ve Türkiye Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılıklarının yazmayı zorlaştırmadığını ifade eden öğrenciler, yazılı anlatımdaki başarısızlığı Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığındaki yetersizliğe bağlamaktadırlar. Veriler, yazılı anlatım çalışmalarının ders içi etkinlik olarak yapıldığını ve bu çalışmalarda öğretmenin etkin olarak rol aldığı düşüncesini ortaya koymaktadır.

#### **4.7.5. Materyal, Araç ve Gereçlere İlişkin Tutumlara Ait Bulgular**

Türkiye Türkçesi derslerinde kullanılan ders araç-gereçlerine ilişkin tutumları ortaya koymak için altı ifadeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki ifadelerle ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77.

*Materyal, Araç ve Gereçlere İlişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır.	2	1,3	18	12,1	22	14,8	84	56,4	23	15,4
2.Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılıyla millî değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim.	5	3,4	29	19,5	42	28,2	71	47,7	2	1,3
3.Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerin, dil, din ve kültürümüz göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum.	3	2,0	24	16,1	59	39,6	61	40,9	2	1,3
4.Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız.	11	7,4	47	31,5	17	11,4	51	34,2	23	15,4
5.Derslerimizde CD, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanırız.	17	11,4	55	36,9	12	8,1	44	29,5	21	14,1
6.Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır.	6	4,0	50	33,6	43	28,9	44	29,5	6	4,0

1. “Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır” ifadesine öğrencilerin %56,4’ü katıldığını, %15,4’ü de kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Bu görüşe kararsız kalan öğrencilerin oranı %14,8’dir. Bu görüşün aksini düşünen öğrencilerin toplam oranı da %13,4’tür. Verilerden hareketle

öğrencilerin çoğu (%71,8) kullandıkları ders ve çalışma kitabının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir.

2. **“Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılıyla millî değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim”** görüşünü destekleyen öğrencilerin toplam oranı %49’dur. Öğrencilerin %3,4’ü bu görüşe kesinlikle katılmadığını, %19,5’i de katılmadığını ifade etmiştir. Kararsız kalan öğrencilerin oranı ise %28,2’dir. Verilerden hareketle öğrencilerin hemen hemen yarısı (%49) kullanılan Türkçe öğretim setiyle millî değerler hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir.

Bu görüşün benzeri okuma ve dinleme bölümlerinde de yöneltmiştir. Tablo 73’ün 6. maddesinde yer alan *“Okuduğumuz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır”* ile Tablo 74’ün 5. maddesindeki *“Dinlediğimiz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır”* görüşlerine ait verilerin, bu maddenin verileriyle çeliştiğini belirtmek gerekir.

3. **“Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerin, dil, din ve kültürümüzün göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum”** ifadesine kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %2, katılmayanların oranı da %16,1’dir. Bu görüşe katılan öğrencilerin oranı %42,2 ve kararsız kalan öğrencilerin oranı da %39,6’dır. Kararsız öğrencilerin çoğuna rağmen, Gagauz öğrencilerin kendileri için kullanılan Türkçe öğretim seti ve diğer materyallerin dil, din ve kültürlerine uygun olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

4. **“Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız”** ifadesine kesinlikle katılmayan %7,4; katılmayan %31,5 oranında öğrenci bulunmaktadır. Türkçe derslerinde farklı görsel materyaller kullanıldığı görüşüne öğrencilerin %34,2’si katılmış, %15,4’ü de kesinlikle katılmıştır. Öğrencilerin %11,4’ü ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe katılmayanların toplam oranı %38,9 iken, katılanların toplam oranı %49,6’dır. Kararsız olan öğrencilerin, az da olsa görsel dil öğretim materyalleriyle karşılaştığı düşünülürse bu materyallerin Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanıldığını söylemek mümkündür.

5. **“Derslerimizde CD, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanırız”** görüşüne kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %11,4; katılmayan öğrencilerin oranı da %36,9’dur. Kararsız olduğunu ifade eden %8,1 oranında öğrenci bulunmaktadır. Türkçe derslerinde işitsel unsurları kullandıkları görüşüne katıldığını ifade eden %29,5 oranında; bu



görüŖe kesinlikle katıldığını ifade eden %14,1 oranında öğrenci vardır. Bu görüşe katılan (%43,6) ve katılmayan (%47,3) öğrenci oranları birbirine yakın olmakla birlikte katılmayanların oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Verilere göre, öğrencilerin Türkçe derslerinde işitsel unsurların yeterince kullanılmadığı görüşünde olduklarını söylemek mümkündür.

6. “Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır” ifadesine kesinlikle katılmayarak (%4) ve katılmayarak (%33,6) sözlüğün temel bir kaynak olmadığını düşünen öğrencilerin toplam oranı %37,6’dır. Bu görüşe katıldığını (%29,5) ve kesinlikle katıldığını (%4) ifade ederek sözlüğün temel bir kaynak olduğunu düşünen öğrencilerin oranı da toplamda %33,5’tir. Kararsız olan %28,9 oranında öğrenci bulunmaktadır. Veriler, öğrencilerin yaklaşık olarak üçte birlik dilimlerinin bu görüşe katılan, katılmayan ve kararsız olan öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir. Bu da dil öğretiminin temel gereçlerinden olan sözlüğün Gagauz öğrenciler arasında fazla kullanılmadığı ve öğrencilerin sözlüğün önemini yeterince kavramadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyal, araç ve gereçlere ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 77’den de anlaşılacağı üzere, öğrenciler kullandıkları ders ve çalışma kitabının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Öğrenciler, dil, din ve kültürlerine uygun olarak hazırlandığı inancında oldukları ders ve çalışma kitabı ile diğer materyallerin millî değerler hakkında bilgi sahibi olmayı da sağladığını düşünmektedirler.

#### **4.7.6. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tutumlara Ait Bulgular**

Türkiye Türkçesi derslerinin uygulama yönüne ilişkin tutumları ortaya koymak için on bir ifadeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğindeki ifadelere ilişkin düşüncelerinin dağılımı Tablo 78’te verilmiştir.

Tablo 78.

*Öğretim Yöntem ve Tekniklerine ilişkin Tutumların Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Derslerde öğrendiklerimizi uygulamaya aktaramıyorum.	13	8,7	75	50,3	26	17,4	18	12,1	17	11,4
2.Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasındır.	4	2,7	20	13,4	52	34,9	71	47,7	2	1,3
3.Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir.	9	6,0	70	47,0	31	20,8	37	24,8	2	1,3
4. Kelime öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanırsınız.	6	4,0	43	28,9	18	12,1	73	49,0	9	6,0
5.Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanırsınız.	25	16,8	56	37,6	32	21,5	33	22,1	3	2,0
6.Yönergelerin açıklamasında Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanırsınız.	8	5,4	45	30,2	61	40,9	33	22,1	2	1,3
7.Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanırsınız.	19	12,8	67	45,0	21	14,1	42	28,2	0	0
8.Derslerde drama, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanırsınız.	11	7,4	57	38,3	52	35	27	18	2	1,3
9.Derslerde eğitsel oyunlar oynarsınız.	23	15,4	64	43,0	26	17,4	31	20,8	5	3,4
10.Derslerde grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalar yaparsınız.	7	4,7	39	26,2	50	33,6	39	26,2	14	9,4
11.Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir.	6	4,0	23	15,4	15	10,1	58	38,9	47	31,5

1. **“Derslerde öğrendiklerimizi uygulamaya aktaramıyorum”** görüşüne kesinlikle katılmayan öğrencilerin oranı %8,7; katılmayanların oranı da %50,3’tür. Derslerde öğrendiklerini uygulamaya aktaramadığını ifade eden öğrencilerin oranı %12,1; kesinlikle bu görüşte olduğunu belirten öğrencilerin oranı da %11,4’tür. Kararsız olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı ise %17,4’tür. Öğrencilerin çoğu (%59) Türkçe derslerinde öğrendiği teorik bilgileri uygulama aşamasında bir sıkıntı yaşamadığını ifade etmiştir.

2. Ders kitapları, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceği, öğretmenlerin ise neler öğreteceği, sürecin yürütülmesinde nasıl bir yol ve yöntem uygulanacağını kılavuzu olması bakımından etkili kaynaklardır. Dolayısıyla eğitim programındaki amaçların, içerik, etkinlikler ve değerlendirme özellikleriyle uygun bilgilerin sırayla ders kitabında yer alması bu aracın kullanılabilirliğini artmaktadır (Topçuoğlu, 2013, s. 383). Bu anlamda öğrencilerin **“Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasıdır”** görüşüne verdiği yanıtlar oldukça önemlidir. Bu ifadeye kesinlikle katılmadığını (%2,7) ve katılmadığını (%13,4) belirterek olumsuz görüş bildiren toplam %16,1 oranında öğrenci bulunmaktadır. Ders kitabındaki etkinlik sırasının önemli olduğunu belirten %47,7; kesinlikle bu görüşte olduğunu belirten %1,3 oranında öğrenci vardır. Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%34,9) ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Verilere göre, öğrencilerin hemen hemen yarısı (%49) ders kitabındaki etkinlik sırasının önemli olduğu görüşüne sahiptir. Bu da dil öğretiminde ders kitaplarının hem araç hem de amaç olduğu fikrinin öğrenciler tarafından desteklendiğini göstermektedir.

3. **“Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir”** görüşüne öğrencilerin %6’sı kesinlikle katılmadığını, %47’si de katılmadığını belirtmiştir. Kararsız olduğunu belirten %20,8 oranında öğrenci bulunmaktadır. Bu görüşe katıldığını belirten %24,8; kesinlikle katıldığını belirten %1,3 oranında öğrenci vardır. Öğrencilerin yarısından fazlası (%53) derslerde dilin kurallarına ilişkin bilgiler verilmesinin uygulama yapmaya engel olmadığını düşünmektedir.

4. **“Kelime öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanırsınız”** ifadesine kesinlikle katıldığını (%6) ve katıldığını (%49) belirterek kelime öğrenirken Gagauz Türkçesi ve Rusçadan yararlanıldığını bildiren öğrencilerin oranı %55’tir. Bu ifadeye kesinlikle katılmadığını (%4) ve katılmadığını (%28,9) belirterek kelime öğretiminde Gagauz Türkçesinden ve Rusçadan yararlanılmadığını ifade eden öğrencilerin toplam oranı da %32,9’dur. Bu görüşle ilgili kararsız olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı %20,8’dir. Kararsız olan öğrencilerin de kelime öğrenirken belli oranda ana dili veya Rusçadan yardım

aldığı göz önünde bulundurulursa, kelime öğretiminde Gagauz Türkçesinden veya Rusçadan yararlanıldığı söylenebilir.

5. **“Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanırız”** görüşüne kesinlikle katılmayanların oranı %16,8; katılmayanların oranı da %37,6’dır. Öğrencilerin %21,5’i kararsız olduğunu belirtmiştir. Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Gagauz Türkçesi veya Rusçaya başvurulduğunu ifade eden öğrencilerin oranı %22,1; bu görüşe kesinlikle katıldığını belirtenlerin oranı da %2’dir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%54,4) dil bilgisi kurallarının Türkiye Türkçesiyle öğretildiğini, Gagauz Türkçesi veya Rusçadan destek alınmadığını ifade etmiştir. Ancak görüşe katılan ve kararsız kalan öğrencilerin varlığı dil bilgisi kurallarının öğretiminde Gagauz Türkçesi ve Rusçadan yardım alındığını ortaya koymaktadır.

6. **“Yönergelerin açıklamasında Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanırız”** ifadesine kesinlikle katılmadığını (%5,4) ve katılmadığını (%30,2) belirterek olumsuz görüş bildiren toplam % 35,6 oranında öğrenci vardır. Öğrencilerin %40,9’u kararsız olduğunu belirtmiştir. Yönergelerin açıklanmasında Gagauz Türkçesi veya Rusça kullanıldığı %23,4 oranında öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadeye önemli sayıda öğrencinin (%40,9) kararsız kalması yönerge ve açıklamaların zaman zaman Gagauz Türkçesi veya Rusça ile yapıldığını göstermektedir. Buna bir de görüşe katılan öğrenciler eklendiğinde Türkiye Türkçesi derslerinde yönerge ve açıklamaların Gagauz Türkçesi veya Rusçadan destek alınarak yapıldığını söylemek doğru olacaktır.

7. **“Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanırsınız”** ifadesine öğrencilerin %12,8’i kesinlikle katılmadığını, %45’i de katılmadığını belirtmiştir. %14,1 oranında öğrenci kararsız olduğunu ifade ederken, %28,2 oranında öğrenci ise bu görüşe katıldığını belirtmiştir. Bu veriler, öğrencilerin kalıp ifadeleri öğrenirken genel olarak ana dilinden veya Rusçadan yararlanmadığını ortaya koymaktadır.

8. **“Derslerde drama, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanırız”** görüşüne kesinlikle katılmadığını (%7,4) ve katılmadığını (%38,3) belirterek derslerde canlandırma, taklit etme gibi yöntemlerin kullanılmadığını ifade eden %45,7 oranında öğrenci bulunmaktadır. Buna karşın, toplamda %19,4 oranında öğrenci, bu görüşe katılarak bu tekniklerin kullanıldığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%34,9) da kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu veriler, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak

öğrenmelerine fırsat veren drama ve taklit gibi yöntemlerin Türkçe derslerinde fazla kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

9. **“Derslerde eğitsel oyunlar oynarız”** ifadesine öğrencilerin %15,4 kesinlikle katılmadığını, %43’ü de katılmadığını belirtmiştir. Türkçe derslerinde eğitsel oyunlar oynadığını belirten öğrencilerin toplam oranı %24,2’dir. Bu ifadeye öğrencilerin %17,4 de kararsız kalmıştır. Bu veriler ışığında, olumsuz görüş bildirerek derslerde eğitsel oyunlar oynamadıklarını ifade eden öğrencilerin çokluğu (%58,7), Türkçe derslerinde bu faaliyetlerin fazla yapılmadığını ortaya koymaktadır.

10. **“Derslerde grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalar yaparız”** ifadesine verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin %4,7’si kesinlikle katılmamakta, %26,2’si de katılmamaktadır. Öğrencilerinin üçte biri (%33,6) de kararsız olduğunu belirtmiştir. Türkçe derslerinde bireysel çalışmalar yapıldığını belirten öğrencilerin oranı %26,2; bu görüşe kesinlikle katıldığını belirtenlerin oranı da %9,4’tür. Bu görüşe katılarak (%35,6) bireysel çalışmaların yapıldığını düşünen öğrenciler ile katılmayarak bireysel çalışmalar yapılmadığını düşünen öğrencilerin sayısındaki (%30,9) yakınlık göze çarpmaktadır. Bununla birlikte kararsız kalarak (%33,6) bireysel çalışmaların zaman zaman yapıldığını ortaya koyan öğrencilerin sayısındaki fazlalık Türkçe derslerinde genel olarak bireysel çalışmalardan çok grup çalışmalarının yapıldığını ortaya koymaktadır.

11. **“Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir”** ifadesine kesinlikle katılan öğrencilerin oranı %31,5; katılan öğrencilerin oranı da %38,9’dur. Bu görüşe kesinlikle katılmadığını belirten öğrencilerin oranı %4; katılmadığını belirten öğrencilerin oranı da %15,4’tür. Öğrencilerin %10,1’i kararsız olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu (%70,4) yapılan hataların öğretmen tarafından düzeltildiğini belirtmektedir. Bu bulgunun, benzer olarak konuşma ve yazma becerileriyle ilgili tutumlar arasında sorulan *“Türkiye Türkçesiyle konuşurken yaptığım hataları öğretmenimiz düzeltir”* ve *“Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hataları öğretmenimiz düzeltir”* ifadelerinin verileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dersinin işlenişine yönelik tutumlarını ortaya koyan Tablo 78’e göre, öğrenciler teorik bilgilerin uygulanmasında bir sıkıntı yaşamadıklarını düşünmektedir. Dersin işleyişinde ders ve çalışma kitabındaki sıranın temel alındığı ortaya koyan öğrenciler, kelime öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve yönergelerin açıklanmasında Gagauz Türkçesi ve Rusçanın kullanıldığını belirtirken, kalıp ifadelerin

öğretiminde bu dillerden yardım alınmadığını ifade etmişlerdir. Tutumlara verilen yanıtlar neticesinde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu da Türkçe derslerinde drama, canlandırma, taklit ve eğitsel oyunlar gibi etkinliklerin fazla kullanılmadığıdır.

#### **4.7.7. Türkiye Türkçesi Öğrenme Sürecine ve Zorluklara İlişkin Tutumlara Ait Bulgular**

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile materyal, yöntem ve tekniklere ilişkin tutumları, yukarıda ayrı ayrı aktarılmıştır. Bu tutum maddelerine yapılan geçerlik ve güvenilirlik testi sonucunda tutum maddelerinin iki boyutlu olarak değerlendirilebileceği ortaya çıkmıştır. Tutum ölçeğinin ilk faktörünün daha çok dil öğrenme sürecinde etkili olan öğretim yöntemleri, araç gereçler ve öğretmenler gibi öğrencinin dışındaki faktörlere ilişkin görüşlere dayalı olarak gelişen tutumlar olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinin ikinci boyutu ise daha çok dil öğrenmede karşılaşılan bireysel zorluklar ve bireysel deneyimler etrafında gelişen tutumlar olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları, (1) Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve (2) Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklar olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır.

Bu bölümde, Türkiye Türkçesi öğrenme süreci ve zorluğuna ilişkin tutumlar ile dil becerileri başarı puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi, dil seviyesi, öğrencilerin iletişim dili, Türkiye Türkçesi kullanma durumları gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

##### ***4.7.7.1. Tutumlar ile Türkiye Türkçesi Dil Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları ile Türkiye Türkçesi dil becerileri arasındaki ilişki Tablo 79'da gösterilmiştir.

Tablo 79.

*Türkiye Türkçesi Dil Becerileri ile Tutumlar Arasındaki İlişkiler*

	Süreç (1)	Zorluk (2)	Okuma Notu	Dinleme Notu	Konuşma Notu	Yazma Notu
Süreç (1)	1					
Zorluk (2)	-.08	1				
Okuma Notu	.06	-.22**	1			
Dinleme Notu	.01	-.21*	.55**	1		
Konuşma Notu	-.09	-.42**	.29**	.25**	1	
Yazma Notu	.06	-.25**	.31**	.24**	.44**	1

\* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 79’da görüldüğü gibi, öğrencilerin ilk tutum boyutu olan Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları ile dil becerilerinin hiçbiri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumu okuma (r: 0,06,  $p > 0,05$ ), dinleme (r: 0,003,  $p > 0,05$ ), konuşma (r: -0,09,  $p > 0,05$ ) ve yazma (r: 0,06,  $p > 0,05$ ) puanları arasındaki ilişkiler oldukça düşük düzeydedir ve anlamlı değildir. Bu bulgu öğrencilerin dil becerilerinin, onların Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin sahip oldukları tutum ile ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları daha çok onlara sunulan Türkiye Türkçesi eğitiminin yöntem ve koşullarıyla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle bu tutumlar öğrencilerin kendisi dışındaki faktörlere bağlı görüşlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi özellikleriyle veya dili nasıl algıladıklarıyla ilgili olmayan durumlar bu boyut kapsamındadır. Bu anlamda öğrencilerin dil öğrenme düzeyleri ile dil öğrenmeye ilişkin koşulları nasıl algıladıkları arasında bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarının ikinci boyutu olan “dil öğrenmede karşılaşılan zorluklar” ise tüm dil puanları ile olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Dil becerilerine ayrı ayrı bakıldığında, Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin zorluk algısı, okuma notu (r: -0.22,  $p < 0.05$ ), dinleme notu (r: -0.21,  $p < 0.05$ ) ve yazma notu (r: -0.25,  $p < 0.05$ ) ile düşük düzeyde, konuşma notu (r: -0.42,  $p < 0.05$ ) ile orta düzeyde olumsuz ilişkiye sahiptir. Bu bulgu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken zorlanmalarına ilişkin sahip oldukları tutumların, onların dil becerileri ile ters yönde ilişkili olduklarını göstermektedir. Örneğin bu tutumu oluşturan maddelerden biri olan “*Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur*” ifadesine öğrencilerin çoğu katılmazken diğer bir ifadeyle telaffuzun zor olmadığını düşünürken, konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinde yer alan “*Telaffuz*

*hataları yapmaktan kaçınma*” maddesine göre öğrencilerin çoğunun başarısız olması veya tutum maddelerinde yer alan “*Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır.*” ifadesine öğrencilerin çoğu katılmazken, yazma becerisi değerlendirme ölçeğinde yer alan “*Farklı yazı karakterleri kullanma*” maddesine göre öğrencilerin birçoğunun başarısız olması, tutumla dil becerisi arasında ters yönde ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede karşılaşılan zorluk tutumu en yüksek düzeyde konuşma notu ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin daha çok konuşma becerisinde zorlandıkları söylenebilir.

Konuşma becerisini takiben tutum ile en olumsuz ilişkiye sahip beceri yazmadır. Bu bulgu da öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yazma açısından sürecin zor olduğuna ilişkin tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu farklılığın en temelde öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle yazılı anlatım yaparken duygu ve düşüncelerini sıralamakta yaşadığı zorluk gösterilebilir.

Bu bulgulara dayalı olarak Türkiye Türkçesi öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar üzerinde durulmasının, Gagauz Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin özellikle konuşmada zorluk yaşamalarına neden olan faktörlerin neler olduğu üzerinde durulmalıdır. Burada Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan yöntemlerin de etkisinin olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması gereklidir. Bu yöntemlerin öğrencilerin sıkılmadan gerçekleştirebilecekleri ve uygulamaya olabildiğince yer veren süreçleri barındırması gereklidir.

#### ***4.7.7.2. Tutumlar ile Cinsiyetin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme süreci ile Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 80’de sunulmuştur.



Tablo 80.

*Öğrencilerin Dil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Süreç	Kız	76	3.10	.46333	.866	.388
	Erkek	73	3.17	.53477		
Zorluk	Kız	76	2.97	.58349	2,138	.034
	Erkek	73	3.17	.55906		

Tablo 80’de görüldüğü gibi öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $t_{(147)}=.866$ ,  $p>.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetiyle Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları arasında bir fark yoktur.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutum puanları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $t_{(147)}=2.138$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyeti, Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin görüşlerini farklılaştırmaktadır. Erkek öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutum puanları kız öğrencilerinkinden daha yüksektir. Bu da Türkiye Türkçesi öğrenirken erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla zorluk yaşadığını ortaya koymaktadır.

#### ***4.7.7.3. Tutumlar ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile sınıf düzeyi arasında yapılan karşılaştırma Tablo 81’de yer almaktadır.

Tablo 81.

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Tutumlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	f	p	Fark
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	8.Sınıf	47	2.94	.40615	7.512	.000	8-10. Sınıf 8-11. Sınıf 9-10. Sınıf 9-11. Sınıf
	9.Sınıf	35	3.01	.44634			
	10.Sınıf	23	3.41	.42878			
	11.Sınıf	27	3.42	.38367			
	12.Sınıf	17	3.09	.71927			
	Toplam	149	3.13	.49918			
Türkiye Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	8.Sınıf	47	3.14	.49888	.616	.652	
	9.Sınıf	35	3.00	.70539			
	10.Sınıf	23	3.12	.50901			
	11.Sınıf	27	3.07	.62693			
	12.Sınıf	17	2.92	.52518			
	Toplam	149	3.07	.57851			

Tablo 81’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(4-144)}=7.249, p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 8’inci sınıfların ( $\bar{X}=2,94$ ) tutum puanı, 10’uncu ( $\bar{X}=3,41$ ) ve 11’inci ( $\bar{X}=3,42$ ) sınıfların sürece ilişkin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. 9’uncu sınıfların tutum puanı da ( $\bar{X}=3.01$ ), 10’uncu ( $\bar{X}=3.41$ ) ve 11’inci sınıfların ( $\bar{X}=3,42$ ) tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Sürece ilişkin tutum puanı en yüksek öğrencilerin 10’uncu ve 11’inci sınıf öğrencileri, en düşük öğrencilerin ise 8’inci ve 9’uncu sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Verilerden hareketle Türkiye Türkçesi öğrenme sürecini oluşturan ifadelerle 10’uncu ve 11’inci sınıf öğrencilerin daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu görüşlere en az katılan sınıf ise 8’inci sınıflardır. Bu sınıf düzeyinin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yeni girmiş olmaları tutum puanlarının düşük olmasına veya ifadelerle genellikle kararsız kalmalarına neden olmuştur.

Tablo 81’deki Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukları ifade eden tutum puanlarına bakıldığında, puanların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar sınıf düzeyine göre

değişmemektedir. Bununla birlikte en yüksek puana ( $\bar{X}=3,14$ ) sahip 8'inci sınıf öğrencilerinin en fazla; en düşük puana sahip ( $\bar{X}=2,92$ ) 12'nci sınıf öğrencilerinin ise Türkiye Türkçesi derslerinde en az zorluk yaşayan sınıflar olduğunu belirtmek gerekir.

#### 4.7.7.4. Tutumlar ile Dil Seviyelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile Türkiye Türkçesi dil seviyeleri arasında yapılan karşılaştırma Tablo 82'de yer almaktadır.

Tablo 82.

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Dil Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Tutumlar	Dil Seviyeleri	N	$\bar{X}$	Ss	f	p	Fark
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	A1	82	2.97	.42239	9.797	.000	A1-A2 A1-B1
	A2	23	3.41	.42878			
	B1	26	3.43	.39101			
	B2	18	3.10	.70062			
	Toplam	149	3.13	.49918			
Türkiye Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	A1	82	3.08	.59610	.734	.533	
	A2	23	3.12	.50901			
	B1	26	3.11	.61053			
	B2	18	2.88	.54177			
	Toplam	149	3.07	.57851			

Tablo 82'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutum puanları dil seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(4-144)}=9.797$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları dil seviyelerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi dil seviyeleri arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre A1 seviyesindeki öğrencilerin tutum puanı ( $\bar{X}=2,97$ ), A2 ( $\bar{X}=3,41$ ) ve B1 ( $\bar{X}=3,43$ ) seviyelerindeki öğrencilerin sürece ilişkin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. B2 seviyesindeki öğrenciler en yüksek tutum puanına sahipken A1 seviyesindeki öğrenciler de en düşük puana sahiptir. Verilerden hareketle Türkiye Türkçesi öğrenme sürecini oluşturan ifadeler A2 ve B1 seviyesindeki öğrencilerin daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bu görüşlere en az katılan dil seviyesi ise A1 seviyesindeki öğrencilerdir. Bu dil seviyesindeki öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yeni girmiş olmaları,

tutum puanlarının düşük olmasına veya ifadelere genellikle kararsız kalmalarına neden olmuştur.

Tablo 82'deki Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukları ifade eden tutum puanlarına bakıldığında, puanların dil seviyelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları zorluklar, dil seviyelerine göre değişmemektedir. Bununla birlikte en yüksek puana sahip A2 ( $\bar{X}=3,12$ ) ve B1 ( $\bar{X}=3,11$ ) seviyelerindeki öğrencilerin Türkiye Türkçesi derslerinde en fazla; en düşük puana sahip B2 ( $\bar{X}=2,88$ ) seviyesindeki öğrencilerin ise en az zorluk yaşayan dil seviyesi olduğu söylenebilir.

#### 4.7.7.5. Tutumlar ile Aile Dilinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı diller arasında yapılan karşılaştırma Tablo 83'te yer almaktadır.

Tablo 83.

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Aile Diline Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Tutumlar	Aileyle Konuşulan Dil	N	$\bar{X}$	S	f	p	Fark
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	Sadece Gagauz Türkçesi	52	3,14	,45779	1,044	,375	-
	Sadece Rusça	41	3,07	,53105			
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	43	3,11	,50033			
	Diğer*	13	3,35	,54891			
	Toplam	149	3,13	,49918			
Türkiye Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Sadece Gagauz Türkçesi	52	2,95	,46129	5,137	,002	2-3
	Sadece Rusça	41	3,29	,69436			
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	43	2,91	,48498			
	Diğer*	13	3,34	,62959			
	Toplam	149	3,07	,57851			

\*Moldovaca, Bulgarca veya Ukraynaca Serbestlik derecesi 3-145—148

Tablo 83'ten anlaşılacağı üzere, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutum puanları, aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine

ilişkin tutumları aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre değişmemektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin aileleriyle iletişim kurarken farklı dilleri kullanmalarının, onların Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlarını benzer şekilde etkilediğini söylemek mümkündür.

Tablo 83'e göre, Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukları ifade eden tutum puanları aileyle iletişimde kullanılan dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(4-144)}= 5,137$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları zorluklar, ailedeki iletişim diline göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi diller arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, aileleriyle sadece Rusça iletişim kuran öğrencilerin tutum puanları ( $\bar{X}=3.29$ ), Gagauz Türkçesi ve Rusça ( $\bar{X}=2.91$ ) kullanan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu da sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin Rusça ve Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilere nazaran zorluk ifade eden tutumlara daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Verilere göre, aileleriyle her zaman veya zaman zaman Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrenciler en düşük tutum puanlarına sahiptir. Dolayısıyla bu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken daha az zorluk yaşadıklarını düşünmek mümkündür.

#### ***4.7.7.6. Tutumlar ile Arkadaş Dilinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı diller arasında yapılan karşılaştırma Tablo 84'te yer almaktadır.

Tablo 84.

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Arkadaş Diline Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Tutumlar	Arkadaş Dili	N	$\bar{X}$	S	f	p
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	Sadece Gagauz Türkçesi	28	3.07	.38218	.651	.523
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	34	3.08	.42609		
	Sadece Rusça	86	3.17	.55633		
	Toplam	148	3.13	.49918		
Türkiye Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Sadece Gagauz Türkçesi	28	2.99	.53159	1.845	.162
	Gagauz Türkçesi ve Rusça	34	2.94	.53126		
	Sadece Rusça	86	3.14	.60393		
	Toplam	148	3.07	.57851		

Tablo 84'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutum puanları, arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları, arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre değişmemektedir. Verilerden hareketle öğrencilerin arkadaşlarıyla konuştuğu dillerin farklı olmasının, Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlarında bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 84'teki Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukları ifade eden tutum puanlarına bakıldığında, tutum puanları arkadaşla iletişimde kullanılan dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları zorluklar, arkadaşlarıyla konuştuğu dile göre değişmemektedir. Bu da Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorlukların ortak olduğunu göstermektedir. Ortaklığa rağmen tutum puanı en yüksek grup olan Rusça konuşan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =3.14), en düşük puana sahip olan sadece Gagauz Türkçesini ( $\bar{X}$  =2.99) kullanan öğrencilere göre Türkiye Türkçesi öğrenmede daha fazla zorlandığını söylemek mümkündür.

#### 4.7.7.7. Tutumlar ile Gagauz Türkçesi Ağzının Karşılaştırılmasına İlişkin

##### **Bulgular**

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağzı arasında yapılan karşılaştırma Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85.

*Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenme Sürecine İlişkin Tutumlarının Kullandıkları Gagauz Türkçesi Ağzına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.*

Tutumlar	Gagauz Türkçesi ağzı türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	Merkez ağzı	135	74.58	10068.50	888.5	.713
	Güney ağzı	14	79.04	1106.50		
Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Merkez ağzı	135	74.59	10069.50	889.5	.717
	Güney ağzı	14	78.96	1105.50		

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarının konuştukları Gagauz ağzı değişkenin göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ile Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukların öğrencilerin konuştukları Gagauz Türkçesi ağzlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Gagauz Türkçesinin Merkez ağzı veya Güney ağzı ile konuşmaları, onların Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

#### 4.7.7.8. Tutumlar ile Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu arasında yapılan karşılaştırma Tablo 86’da sunulmuştur.

Tablo 86.

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Türkiye Türkçesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

*Sonuçları*

Tutumlar	T.T. Eğitimi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	Almayan	143	74.63	10672.50	376.500	.612
	Alan	6	83.75	502.50		
Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Almayan	143	76.60	10954.50	199.500	.026
	Alan	6	36.75	220.50		

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarının Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumların daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almamaları onların Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

#### ***4.7.7.9. Tutumlar ile Türkiye Türkçesi Kullanma Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile öğrencilerin Türkiye Türkçesini kullanma durumu arasında yapılan karşılaştırma Tablo 87’de sunulmuştur.



Tablo 87.

*Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Günlük Yaşamda Türkiye Türkçesi Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Tutumlar	Türkiye Türkçesi Kullanma Durumu	N	$\bar{X}$	S	f	p	Fark
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	Hiçbir zaman	35	2,98	,58	2,028	,113	-
	Az	48	3,24	,46			
	Bazen	52	3,11	,46			
	Sık sık	14	3,21	,52			
	Toplam	149	3,13	,50			
Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Hiçbir zaman	35	3,42	,53	12,203	,000	1-3
	Az	48	3,17	,52			1-4
	Bazen	52	2,85	,51			2-3
	Sık sık	14	2,62	,54			2-4
	Toplam	149	3,07	,57			

Not: 4 öğrenci (%2,7) tarafından seçilen “Her zaman” ifadesi istatistiksel olarak bir farklılık yaratmadığı için “Sık sık” ( $n=10$ ) ifadesiyle birleştirilmiş ve tablodaki gibi adlandırılmıştır.

Tablo 87’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik puanları günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları günlük yaşamda Türkiye Türkçesini kullanma durumuna göre değişmemektedir. En düşük tutum puanı ortalamasına Türkiye Türkçesini hiçbir zaman ( $\bar{X} = 2.98$ ) kullanmayan öğrenciler, en yüksek puan ortalamasına ise az ( $\bar{X} = 3.24$ ) ve sık sık ( $\bar{X} = 3.21$ ) kullanan öğrenciler sahiptir. Bu da Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlarda yer alan görüşlere Türkiye Türkçesini günlük yaşamda kullanan öğrencilerin, kullanmayanlara oranla daha fazla katıldığını göstermektedir.

Tablo 87’e göre, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşadığı zorluklara ilişkin tutum puanları, günlük yaşamda Türkiye Türkçesini kullanma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(4-144)}=12.203$   $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin tutumları, günlük yaşamda Türkiye Türkçesini kullanma durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları, Türkiye Türkçesini hiçbir zaman kullanmayan ( $\bar{X} = 3,42$ ) ve az kullanan ( $\bar{X} = 3,17$ ) öğrencilerin tutum puanlarının, bazen ( $\bar{X} = 2,85$ ) ve sık sık ( $\bar{X} = 2,62$ ) kullanan öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da tutum puanları

yüksek olan grupların daha fazla zorluk yaşadığı anlamına gelmektedir. Bu anlamda Türkiye Türkçesini hiçbir zaman kullanmayan öğrencilerin en fazla, sık sık kullanan öğrencilerin ise en az zorluk yaşayan gruplar olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorlukların hiç kullanmayanlardan sık sık kullananlara doğru azaldığı görülmektedir.

#### **4.7.7.10. Tutumlar ile Türkiye'ye Gitme Durumunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ve Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin tutumlar ile öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumları arasında yapılan karşılaştırma Tablo 88'de sunulmuştur.

Tablo 88.

*Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Türkiye'ye Gitme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Tutumlar	Türkiye'ye gitme durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Türkiye Türkçesi Öğrenme Süreci	Giden	34	3.13	.48341	.046	.830
	Gitmeyen	115	3.13	.50581		
Türkçesi Öğrenmede Yaşanan Zorluklar	Giden	34	2.89	.67971	2.725	.101
	Gitmeyen	115	3.12	.53849		

Tablo 88'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemeleri onların Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda tespit edilen alt problemlere ilişkin uygulamalarda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan lise öğrencilerinin durumu ile Türkiye Türkçesi ve eğitimi hakkındaki görüş ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın sonuçları aşağıda verilmektedir.

##### 5.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi eğitiminin durumu hakkında tespitlerde bulunmak ve değerlendirmeler yapmak amacıyla örnekleme oluşturan öğrencilerin araştırma için önemli görülen verilerinden yararlanılmış, bunlarla Türkiye Türkçesi dil becerileri ve tutumlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma yapma açısından oldukça değerli olan bu veriler, aynı zamanda Gagauz Yeri hakkında bilgi edinmemizi sağlayan çok önemli verilerdir. Söz konusu verilerden elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırmanın örneklemindeki kız öğrencilerin oranı %51, erkek öğrencilerin oranı da %49'dur.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin %31,5'inin 8'inci sınıf, %23,5'inin 9'uncu sınıf, %15,4'ünün 10'uncu sınıf, %18,1'inin 11'inci sınıf ve %11,4'ünün 12'nci sınıf öğrencisi oldukları tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil seviyelerinin, araştırmanın yapıldığı eğitim dönemi itibarıyla A1 ile B2 seviyeleri arasında değiştiği, C seviyesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %55'i A1 seviyesinde, %15,4'ü A2 seviyesinde %17,4'ü B1 seviyesinde ve %12,1'i B2 seviyesinde Türkiye Türkçesi eğitimi almaktadır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az orta seviyede sahip oldukları yabancı dil bilgisine bakıldığında, tüm öğrencilerin Rusçayla birlikte İngilizce (%92,6), Moldovaca (%71,1), Bulgarca (%5,4), Almanca (%2,7) ve Ukraynacadan (%0,7) birini daha bildikleri tespit edilmiştir. Bu tespit ile özellikle Rusçanın yabancı dil olarak öğrenilen değil, ikinci dil olarak edinilen dil olduğunu belirtmek gerekir. Bağlı bulunulan devletin resmî dilleri çerçevesinde zamanla Moldovacanın da ikinci dil olarak edinileceğini belirtmek mümkündür.
5. Resmî dilin, Rusça, Moldovaca ve Gagauz Türkçesinin olduğu Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde öğrencilerin aileleriyle iletişimde genellikle Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ise genellikle Rusça iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle ailesiyle genellikle Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrenciler, arkadaşlarıyla konuşurken Rusçayı kullanmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle iki kavram üzerinde durmak gerekir: Dile bağlılık ve işlevsellik. Gagauz Türkçesinin genellikle aileyle kullanılan bir dil olması Gagauz Türkçesine olan bağlılığı gösterirken, arkadaşla iletişimde Rusçanın tercih edilmesi dilin işlevsellik boyutunu göstermektedir. Dağdeviren Kırmızı (2015)'nin da yaptığı çalışmada, Gagauz Türklerinin duygusal olarak Gagauz Türkçesine bağlı olsalar da işlevsel olarak Rusçayı tercih ettikleri fikri ile araştırmamızın bu sonucunun örtüştüğünü ifade etmek mümkündür.
6. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin %90,6'sının Gagauz Türkçesinin Merkez (Çadır-Lunga, Komrat) ağızına; %9,4'ünün de Güney (Vulkanesti) ağızına sahip oldukları tespit edilmiştir.
7. Öğrencilerin %77'sinin Türkiye'ye gitmediği tespit edilmiştir. Türkiye'ye giden öğrencilerin (%23) ise üç aydan daha az kaldığı ve bu seyahati Türkiye'deki akrabalarını ziyaret etmek veya gezmek için yaptıkları tespit edilmiştir.
8. Öğrencilerin hemen hemen tamamı (%98) Türkiye'ye gitmek istemektedir. Bu isteğin nedenleri çeşitlilik göstermekle birlikte temel nedenin Türkiye'de üniversite eğitimi almak ve gezmek olduğu tespit edilmiştir.

9. Öğrencilerin daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumları incelendiğinde çok az sayıda öğrencinin (%4) Türkiye Türkçesi eğitimi aldığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin çoğunun üç aydan daha az süreyle bu eğitimi aldıkları görülmektedir.

10. Okul dışında Türkiye Türkçesi kullanma durumuna ilişkin bulgular ile öğrencilerin %67,1'inin bazen veya az, %7,4'ünün sık sık veya her zaman Türkiye Türkçesini kullandıkları, %23,5'inin ise hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, hedef dilin konuşulduğu topraklar dışında bir yerde öğrenildiğinde karşılaşılan temel problemlerden biri olan hedef dili yeterince kullanamama durumuyla Gagauz Türklerinin de karşılaştığını göstermektedir. Bu olumsuz duruma rağmen, gelişen teknoloji ve internet ağı sayesinde öğrencilerin birçoğunun internetteki haber, müzik, spor ve sosyal paylaşım sitelerine bakmak, yorum yazmak ve internette bir konu hakkında arama yapmak için Türkiye Türkçesi kullandıkları tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesini kullanmadaki diğer önemli nedenler ise Türk radyo ve televizyon kanalları ile Türkçe gazete, dergi ve yayımları takip etmektir.

11. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerindeki amaçlar çeşitlilik göstermekle birlikte temel amacın Türkiye'de üniversite eğitimi almak olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte dil öğrenme merakı, Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında bilgi sahibi olmak ve Türk firmalarında çalışmak da diğer önemli amaçlardandır.

12. Öğrencilerin Türkiye Türkçesine bakış açılarının temelini Gagauz Türkçesine olan benzerlik oluşturmaktadır. Bunun yanında Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğunu, dünya dilleri arasında öneminin arttığını düşünen öğrenciler de mevcuttur.

13. Dil eğitiminde tartışılan meselelerin başında hangi dil becerisinin daha önemli, hangisinin daha zor olduğu ve hangisine daha fazla zaman ayrıldığı meseleleri gelmektedir. Buna ilişkin olarak Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken en fazla önem verdikleri dil becerisinin konuşma, en az önem verdikleri dil becerisinin ise dinleme olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlatma becerilerinin anlama becerilerine göre daha önemli olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından en önemlisi öğrenilen dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmedir (Demirel, 2007, s. 102) ifadesi ile Gagauz öğrencilerin önem verdiği dil becerisinin örtüştüğü görülmektedir.

14. Öğrencilerin en fazla zorlandığı dil becerisinin yazma olduğu tespit edilmiştir. Bunu takiben en zor beceri ise dinlemedir. Literatürde yer alan, yabancı dil olarak yazma becerisi, tıpkı ana dili ediniminde olduğu gibi temel dil becerileri içinde geliştirilmesi en zor dil becerisidir. Çünkü içinde duygusal, dilsel, bilişsel ve sosyokültürel sayısız faktör barındırır

(Barkaoui, 2007, s. 44) ifadesiyle Gagauz öğrencilerin zorlandığı dil becerisine ilişkin görüşlerin örtüştüğü görülmektedir.

15. Öğrencilerin en fazla zaman ayırdığı dil becerisinin öncelikle konuşma ve akabinde ise okuma olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile en fazla önem verilen dil becerisine ilişkin sonucun birbirini desteklediği görülmektedir. Bundan hareketle Gagauz öğrenciler, en fazla Türkiye Türkçesi konuşma becerisine önem vermekte ve bu nedenle en fazla zamanı konuşma becerisine ayırmaktadır.

### 5.1.2. Okuma Becerisine İlişkin Sonuçlar

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

2. Türkiye Türkçesi okuma becerisinde kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasının (70,55), erkek öğrencilerin ortalamasından (63,11) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda cinsiyetin Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki durumları karşılaştırıldığında, 9'uncu ( $\bar{X}=73,90$ ) ve 10'uncu sınıf ( $\bar{X}=76,73$ ) öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

4. Türkiye Türkçesi dil seviyeleri ile okuma becerisi arasında yapılan karşılaştırmaya göre B1 seviyesindeki öğrencilerin A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilere göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Türkiye Türkçesi dil seviyelerinin okuma becerisindeki başarıyı etkilediğini söylemek mümkündür.

5. Öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı dil, Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki durumunu etkilemektedir. Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi başarı ortalaması (71,57), Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından (53,81) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Gagauz Türkçesiyle iletişim kurması onların Türkiye Türkçesi okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

6. Benzer olarak öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dil, Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki başarısını etkilemektedir. Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi okuma becerisi başarı puanı ortalaması (73,16) diğer dillere göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin arkadaşlarıyla Gagauz Türkçesinde iletişim kurması Türkiye Türkçesi okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Yukarıdaki son iki sonuçtan hareketle öğrencilerin aile ve arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dilin, Türkiye Türkçesi okuma becerisini etkilediği söylenebilir. Öğrencinin iletişim dili Gagauz Türkçesi ise Türkiye Türkçesi okuma becerisi olumlu yönde, değilse olumsuz yönde etkilenmektedir. Diğer bir ifadeyle Gagauz Türkçesi kullanmak, Türkiye Türkçesi okuma becerisini desteklemektedir.

7. Öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağzının farklı olması, onların Türkiye Türkçesi okuma becerisini etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ağız özelliklerinin Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki başarıyı etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Bunda yatan temel neden, iki ağız arasındaki farklılıkların yok denecek kadar az olmasına bağlanabilir.

8. Öğrencilerin daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumları, onların Türkiye Türkçesi okuma becerisini etkileyen bir unsur değildir. Ancak daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkması, önceki öğrenmelerin, yeni öğrenmeleri olumsuz yönde etkilemiş olabileceği fikrini doğurmaktadır.

9. Gagauz öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesi kullanma durumları, onların okuma becerisindeki başarılarında herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak yine de Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin okuma becerisi başarı puanlarının, diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

10. Öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemeleri, onların Türkiye Türkçesi okuma becerisindeki durumlarını etkileyen bir unsur değildir. Türkiye'ye giden ( $\bar{X}=66,82$ ) ve gitmeyen ( $\bar{X}=66,93$ ) öğrencilerin ortalamalarının hemen hemen aynı olduğu tespit edilmiştir.

### 5.1.3. Dinleme Becerisine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 75,74'tür. Ancak, başarı puanlarının dağılımına bakıldığında, puanların en yüksek puan aralığında (81-100) toplandığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinlediğini anlama becerisinde başarılı oldukları tespit edilmiştir.
2. Türkiye Türkçesi dinleme becerisinde kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasının (81,95), erkek öğrencilerin ortalamasından (69,28) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye Türkçesiyle dinlerken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda cinsiyetin Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.
3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki durumları karşılaştırıldığında, 9'uncu sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. En düşük puan ortalamasına 11'inci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu tespit edilmiştir.
4. Türkiye Türkçesi dil seviyeleri ile dinleme becerisi arasında yapılan karşılaştırmaya göre B1 seviyesindeki öğrencilerin A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilere göre daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. A1, A2 ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin dinleme becerisindeki başarı durumları birbirine yakındır.
5. Araştırma bulguları, öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı dilin, Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki durumunu etkilediğini göstermektedir. Ailesiyle Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı ortalaması (83,20), Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından (69,11) ve Moldovaca, Bulgarca, Ukraynaca dillerinden biri ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından (64,91) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Gagauz Türkçesiyle iletişim kurması onların Türkiye Türkçesi dinleme becerisini olumlu yönde etkilemektedir.
6. Benzer olarak öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dil, Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki başarısını etkilemektedir. Gagauz Türkçesiyle iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerisi başarı puanı ortalaması (81,96), Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından (72,10) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin arkadaşlarıyla Gagauz Türkçesinde iletişim kurması Türkiye Türkçesi dinleme becerisini olumlu; Rusça ile iletişim kurması olumsuz yönde etkilemektedir.

Yukarıdaki son iki sonuçtan hareketle öğrencilerin aile ve arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dilin Türkiye Türkçesi dinleme becerisini etkilediğini söylemek mümkündür.



Öğrencinin iletişim dili Gagauz Türkçesi ise Türkiye Türkçesi dinleme becerisi olumlu yönde, değilse olumsuz yönde etkilenmektedir. Diğer bir ifadeyle Gagauz Türkçesi kullanmak, Türkiye Türkçesi dinleme becerisini desteklemektedir.

7. Öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağzının farklı olması, onların Türkiye Türkçesi dinleme becerisini etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ağız özelliklerinin Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki başarıyı etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Bunda yatan temel neden, iki ağız arasındaki farklılıkların yok denecek kadar az olmasına bağlanabilir.

8. Öğrencilerin daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumları, onların Türkiye Türkçesi dinleme becerisini etkileyen bir unsur değildir. Ancak daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alan ( $\bar{X} = 64,92$ ) öğrencilerin almayan ( $\bar{X} = 75,42$ ) öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkması, önceki öğrenmelerin, yeni öğrenmeleri olumsuz yönde etkilemiş olabileceği fikrini doğurmaktadır.

9. Gagauz öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesi kullanma durumları, onların dinleme becerisindeki başarılarında herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak yine de Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin dinleme becerisi başarı puanları ( $\bar{X} = 86,54$ ), hiç kullanmayan öğrencilere ( $\bar{X} = 68,57$ ) göre daha yüksektir.

10. Öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemeleri, onların Türkiye Türkçesi dinleme becerisindeki durumlarını etkileyen bir unsur değildir. Ancak yine de Türkiye'ye giden öğrencilerin başarı durumlarının ( $\bar{X} = 79,59$ ) gitmeyen ( $\bar{X} = 74,60$ ) öğrencilere oranla daha iyi olduğunu söylemek mümkündür.

#### **5.1.4. Konuşma Becerisine İlişkin Sonuçlar**

1. Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 47,70'tir. Bu tespitle öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarının ortalamasının düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde başarısız oldukları görülmektedir. Bu durumun nedenlerine bakılacak olursa;

1.1. Öğrencilerin seviyelerine uygun sözcük kullanmada zayıf (%49) oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler yeterli oranda Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine sahip değildir. Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlikten hareketle, aşağıda değerlendirmesini yapacağımız gibi, öğrencilerin kullandıkları Gagauz Türkçesine ait kelimelerin Türkiye Türkçesinde de var olduğu düşüncesine sahip olduklarını söylemek

mümkündür. Bu yanlış düşünce, Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığını zenginleştirmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

1.2. Öğrencilerin çoğunun Türkiye Türkçesiyle konuşurken sesini etkili bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir.

1.3. Konuşmayı destekleyen unsurlardan olan jest ve mimik kullanma durumu incelendiğinde, öğrencilerin bunlara fazla başvurmamakla birlikte konuşmanın içeriğine uygun jest, mimik ve beden hareketlerini zaman zaman kullandığı tespit edilmiştir.

1.4. Türkiye Türkçesiyle konuşurken öğrencilerin en fazla yaptıkları hatalardan biri de telaffuz hatasıdır. Öğrencilerin çoğu (%65,5) konuşurken çok sayıda telaffuz hatası yapmıştır. Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki farklılığın en fazla yansıdığı durum telaffuzda karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi ve Gagauz Türkçesinde benzer olan sözcükleri Gagauz Türkçesine göre telaffuz ettikleri gözlenmiştir. Bu durumu Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesinde konuşmaya ket vurması olarak değerlendirmek mümkündür. Bununla birlikte yabancı dil öğretimi ilkelerinden biri olan ‘gerçekçilik’ veya ‘söyleyişe önem verme ilkesi’nin (İnce, 2013, s. 146) göz ardı edildiği ortadadır. Özyürek (2009)’in çalışmasında telaffuz probleminin Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen soydaşlarımızın ortak problemi olduğu vurgulanmıştır. Bu problemi Gagauz Türklerinin de yaşadığı araştırmamızla ortaya konmuştur.

1.5. Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesiyle konuşmayı olumsuz yönde etkilediği durumlardan biri de cümle ve kelime vurgularında karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı (%64,9) konuşmalarında çok sayıda vurgu hatası yapmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Gagauz Türkçesinin vurgu özelliklerini Türkiye Türkçesine yansıttıkları gözlenmiştir.

1.6. Öğrencilerin çoğunun (%60,6) anlamsız sesler çıkararak ve gereksiz duraklamalar yaparak bu açıdan başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun temel nedeni, öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığına yeterince sahip olmamasıdır. Konuşmasında hangi sözcüğü kullanacağına karar veremeyen öğrenciler, genellikle anlamsız sesler çıkarmış ve duraklamalar yapmıştır.

1.7. Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesinin benzerliği neticesinde öğrencilerin yaptığı en önemli hatalardan biri de konuşurken ana diline ait sözcüklerin kullanılmasıdır. Ana diline ait sözcük kullanma durumu, iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, büyük oranda benzeyen sözcüklerin kullanımınıdır ki bunlar Türkiye Türkçesinde telaffuz hatası gibi görünmesine rağmen, aslında ana dilindeki sözcüğün kullanımınıdır. Örneğin, *küy> köy*,

*büük>büyük, tünne> dünyada, annatırım> anlatırım, kardaşımınnan> kardeşimle, yevde>evde* gibi. İkincisi, doğrudan tespit edilebilen benzerliğin olmadığı sözcüklerin kullanımınıdır. Öğrencilerin konuşmalarında bunlar da sıkça yer almıştır. Örneğin, *çekettim> başladım, kılasta>sınıfta, mam>baba, uşak başçaları> anaokulu* gibi. Bu açıdan öğrencilerin %69,7'sinin Türkiye Türkçesiyle konuşurken ana diline ait sözcükleri kullanmaktan kaçınmadığı tespit edilmiştir.

1.8. Gagauz Türkçesinin Türkiye Türkçesine olumsuz aktarımının yaşandığı bir diğer durum da cümle kuruluşlarında karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümünün (%64,9) konuşurken ana dilinin etkisiyle söz dizimine dikkat etmeden cümleler oluşturduğu tespit edilmiştir.

1.9. Cümleler arasındaki yapısal ve mantıksal bağlantı incelendiğinde öğrencilerin %62,7'sinin konuşurken başarısız oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşmalarını plansız olarak yapmaları mantıksal hatalara; cümleler arasındaki bağlantıyı ana diline ait bağlaçlarla sağlamaları ise yapısal hatalara neden olmuştur.

1.10. Öğrencilerin başarısız oldukları bir diğer durum da plana dikkat etmeden konuşmalarıdır. Öğrencilerin büyük bir bölümünün (%64,8) Türkiye Türkçesi sözlü anlatımlarında plana dikkat etmedikleri tespit edilmiştir.

1.11. Öğrencilerin sözlü anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütlerinden biri de konuşma konusunu anlama ve örnek vermedir. Bu açıdan öğrencilerin yarısının (%51,8) konuştuğu konuyu anlamada sıkıntı yaşamadığı ve konuyla ilgili örnekler verdiği tespit edilmiştir.

1.12. Sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerin zayıf oldukları bir diğer durum da gereksiz tekrar yapmalarıdır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%59,3) gereksiz sözcük ve cümle tekrarı yaparak sözlü anlatım çalışmalarında başarısız oldukları tespit edilmiştir.

1.13. Öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanlarına paralel olarak konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan başarılı (%48,3) ve başarısız (%51,7) öğrencilerin oranı birbirine yakındır. Ancak başarılı kabul edilen öğrencilerin orta seviyede başarı gösterdiklerini belirtmek gerekir.

Sonuç olarak öğrencilerin konuşma becerisindeki başarısızlıklarının temelinde Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrayamamaları ile Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine yeterince sahip olmamaları vardır. Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin sözcük seçimi, telaffuz, vurgu ve cümle yapısı açısından öğrencilerin konuşmalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

2. Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasının (53,42), erkek öğrencilerin ortalamasından (41,75) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye Türkçesiyle konuşurken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda cinsiyetin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.
3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki durumları karşılaştırıldığında, sınıf değişkeninin konuşma becerisindeki durumu etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 10'uncu ( $\bar{X}=50,23$ ) ve 12'nci ( $\bar{X}=50,48$ ) sınıfların ortalamalarının yüksek; 9'uncu ( $\bar{X}=44,84$ ) ve 11'inci ( $\bar{X}=44,16$ ) sınıf öğrencilerin düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.
4. Türkiye Türkçesi dil seviyeleri ile konuşma becerisi arasında yapılan karşılaştırma sonucunda dil seviyeleri ile konuşma becerisi arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer bir ifadeyle dil seviyeleri öğrencilerin konuşma becerisini farklılaştıran bir değişken değildir. Yine de A2 seviyesindeki öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına (50,23), B1 seviyesindeki öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına (44,31) sahip oldukları tespit edilmiştir.
5. Araştırma bulguları, öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı dilin, Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki durumunu etkilediğini göstermektedir. Ailesiyle sadece Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisi başarı ortalaması (52,07) ile Gagauz Türkçesi ve Rusça kullanan öğrencilerin ortalaması (50,59), Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca kullanan öğrencilerin ortalamasından (35,03) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Gagauz Türkçesiyle iletişim kurması Türkiye Türkçesi konuşma becerisini olumlu yönde etkilerken, Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca ile iletişim kurmaları Türkiye Türkçesi konuşma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir.
6. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dil, Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarısını etkilememektedir. Ancak yine de iletişimde Gagauz Türkçesini tamamen ( $\bar{X}=50,88$ ) veya kısmen ( $\bar{X}=51,70$ ) kullanan öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinin sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerden ( $\bar{X}=45,13$ ) daha başarılı olduğunu belirtmek gerekir.
7. Öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağzının farklı olması, onların Türkiye Türkçesi konuşma becerisini etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ağız özelliklerinin Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki başarıyı etkileyen bir unsur olmadığı

tespit edilmiştir. Bunda yatan temel neden, iki ağız arasındaki farklılıkların yok denecek kadar az olmasına bağlanabilir.

8. Öğrencilerin daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi almaları, onların Türkiye Türkçesi konuşma becerisini etkileyen bir durumdur. Daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, almayanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

9. Gagauz öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesi kullanma durumları, onların konuşma becerisindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin hiçbir zaman kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesi kullanma durumu arttıkça, konuşma becerisindeki başarının da arttığı gözlenmiştir.

10. Öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemeleri, onların Türkiye Türkçesi konuşma becerisindeki durumlarını etkileyen bir durumdur. Türkiye'ye giden öğrencilerin konuşma becerisinin gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'ye gitmek öğrencilerin konuşma becerisini desteklemektedir.

#### **5.1.5. Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar**

1. Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin başarı puanlarının ortalaması 53,81'dir. Bu tespitle öğrencilerin yazma becerisi başarı puanlarının ortalamasının vasat düzeyde olduğunu belirtmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisinde orta düzeyde başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki durumları detaylandırılacak olursa;

1.1. Yazılı anlatımının biçim özelliklerinden biri olan kâğıt düzeni açısından öğrencilerin başarılı ve başarısız olma durumlarının eşite yakın olduğu tespit edilmiştir. Kâğıt düzenine dikkat eden öğrencilerin oranı %52,8 iken, buna dikkat etmeyen öğrencilerin oranı %47,2'dir.

1.2. Düzgün ve okunaklı yazı kullanma ve farklı harf karakterleri kullanmaktan kaçınma açısından öğrencilerin %66,4'ünün düzgün ve okunaklı yazı yazmaya ve Türkiye Türkçesi alfabesine uygun karakterler kullanmaya özen gösterdiği, %33,5'inin ise Türkiye Türkçesinde olmayan karakterler kullandığı ve okunaklı bir yazı yazmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit aynı zamanda öğrencilerin üçte birinin Türkiye ve Gagauz Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılıklarını kavrayamadığı sonucunu da ortaya çıkarmaktadır.

1.3. Seviyeye uygun sözcük kullanmada yetersiz öğrencilerin oranı %44,5; yeterli öğrencilerin oranı da %55,5'tir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yarısına yakını yeterli oranda

Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine sahip değildir. Öğrencilerin seviyeye uygun sözcük kullanmalarını olumsuz yönde etkileyen en temel unsur Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliktir. Öğrencilerin Türkiye Türkçesine ait sözcükler kullanmak yerine ana dilindeki sözcükleri kullandığı tespit edilmiştir. Burada öğrencilerin en büyük yanlıgısı, Gagauz Türkçesine ait kelimelerin Türkiye Türkçesinde de var olduğu düşüncesidir. Bu yanlış düşünce, Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözcük dağarcığını zenginleştirmesini ve yazılı anlatım çalışmalarında onu kullanmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

1.4. Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesinin benzerliğı neticesinde öğrencilerin yaptığı en önemli hatalardan biri de yazarken ana diline veya başka bir dile ait sözcüklerin kullanılmasıdır. Yazılı anlatımlarını Türkiye Türkçesinin söz hazinesine uygun olarak oluşturanların oranı %50,7; önemli sayıda Gagauz Türkçesi veya Rusça sözcük kullananların oranı da %49,3'tür. Yarı yarıya olan bu dağılım, öğrencilerin yazılı anlatımlarında çok sayıda Gagauz Türkçesi ve Rusça sözcük kullandığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yarısının Türkiye Türkçesi yazılı anlatım çalışmalarında Gagauz Türkçesi ve Rusçaya ait sözcükler kullandığı tespit edilmiştir. Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazılı anlatım çalışmalarında kullanılan ortalama sözcük sayısının 98 olduğu, bunlardan da 9'unun (%9.18) Gagauz Türkçesine ait olduğu tespiti, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

1.5. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin büyük bir bölümünün (%62,4) Türkiye Türkçesi söz dizimine dikkat ettiği, öğrencilerin üçte birinden çoğunun (%37,7) ise Gagauz Türkçesinin söz dizimine göre cümleler oluşturduğu tespit edilmiştir. Gagauz öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendiren Kurt (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında ortalama 15 cümle kurduğu ve bunlardan 7'sinin (%47) Gagauz Türkçesi cümle yapısına göre oluşturulduğu tespiti, bu araştırmadan elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

1.6. Cümleler arasındaki yapısal ve mantıksal bağlantı incelendiğinde öğrencilerin %52'sinin yazarken başarısız oldukları tespit edilmiştir. Burada yine öğrencilerin cümleler arasındaki ilgiyi ana diline ait bağlaçlarla kurduğu gözlenmiştir.

1.7. Öğrencilerin çoğunun (%58,9) yazılı anlatım çalışmalarında anlatım yöntem ve tekniklerini kullanmada başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin örneklendirme, alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma, betimleme gibi yöntem ve teknikleri fazla kullanmadıklarını ortaya koymaktadır.

1.8. Yazılı anlatım çalışmalarında başarıyı sağlayan unsurlardan biri de plan yapmadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%57,1) yazılı anlatım çalışmalarında plana dikkat etmedikleri, dolayısıyla başlık, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmadıkları ve yazılı anlatımlarını genellikle tek paragraf altında topladıkları tespit edilmiştir.

1.9. Yazılı anlatım çalışmalarında yapılan yanlışlardan biri de duygu ve düşüncelerin tekrarlanmasıdır. Yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%70,6) gereksiz tekrar yapmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir.

1.10. Yazılı anlatım çalışmalarının içerik özelliklerinden olan konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ifade etme/ana fikre ulaşma açısından yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin yarısının (%52,5) konuyla ilgili düşüncelerini yeterince ortaya koymakta başarısız olduğu tespit edilmiştir.

1.11. Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin yazılı anlatım çalışmalarına olumsuz olarak yansıdığı durumlardan biri de imla kurallarına uymada karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin %62,4'ünün çok sayıda imla hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çoğunun Türkiye Türkçesinin imla kurallarını bilmediğini ve Gagauz Türkçesine göre yazdığını ortaya koymaktadır.

1.12. Noktalama kurallarına uyma açısından başarısız (%27,4), orta (%34,2) ve başarılı (%38,3) olan öğrencilerin dağılımının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma durumlarının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak yine de öğrencilerin %61,7'sinin noktalama hataları yapmış olması olumsuz bir durumdur.

Sonuç olarak öğrencilerin yazma becerisindeki başarı durumlarının orta seviyede olmasının temelinde onların Türkiye Türkçesi sözcük bilgisine yeterince sahip olmamaları; Gagauz Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin sözcük seçimi ve cümle yapısı açısından yazılı anlatım çalışmalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ancak bu durum öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde yaptıkları hatalar kadar fazla değildir.

2. Türkiye Türkçesi yazma becerisinde kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasının (60,89), erkek öğrencilerin ortalamasından (46,44) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye Türkçesiyle yazarken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda cinsiyetin Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

3. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki durumları karşılaştırıldığında, sınıf değişkeninin yazma becerisindeki durumu etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir. 12'nci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi başarı puanları ortalamasının (72,16) diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.
4. Türkiye Türkçesi dil seviyeleri ile yazma becerisi arasında yapılan karşılaştırma sonucunda dil seviyeleri ile yazma becerisi arasında farklılık olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle dil seviyeleri öğrencilerin yazma becerisini farklılaştıran bir değişkendir. B2 seviyesindeki öğrencilerin ortalaması (71,01) diğer seviyelerdeki öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Bu da B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında daha başarılı olduğunu göstermektedir.
5. Bulgular, öğrencilerin aileleriyle iletişimde kullandığı dilin, Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki durumunu etkilediğini göstermektedir. Ailesiyle sadece Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisi başarı ortalamasının (57,85) sadece Rusça kullanan öğrencilerin ortalaması (48,37) ile Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca ile iletişim kuran öğrencilerin ortalamasından (44,23) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir tespit de Gagauz Türkçesi ve Rusça kullanan öğrencilerin ortalamasının (56,94), Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca kullanan öğrencilerin ortalamasından (44,23) daha yüksek olduğudur. Bu durum, öğrencilerin tamamen veya kısmen Gagauz Türkçesiyle iletişim kurmasının Türkiye Türkçesi yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini, Moldovaca, Bulgarca ve Ukraynaca ile iletişim kurmalarının ise Türkiye Türkçesi yazma becerisini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.
6. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde kullandığı dil, Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki başarısını etkilememektedir. Ancak yine de iletişimde Gagauz Türkçesini tamamen ( $\bar{X}=55,24$ ) veya kısmen ( $\bar{X}=54,75$ ) kullanan öğrencilerin Türkiye Türkçesi yazma becerisinin, sadece Rusça ile iletişim kuran öğrencilerin yazma becerisinden ( $\bar{X}=45,13$ ) daha iyi olduğunu belirtmek gerekir.
7. Öğrencilerin sahip olduğu Gagauz Türkçesi ağzının farklı olması, onların Türkiye Türkçesi yazma becerisini etkilememektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ağız özelliklerinin Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki başarıyı etkileyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Bunda yatan temel neden, iki ağız arasındaki farklılıkların yok denecek kadar az olmasına bağlanabilir.



8. Öğrencilerin daha önceden Türkiye Türkçesi eğitimi almaları, onların Türkiye Türkçesi yazma becerisini etkileyen bir durum değildir. Ancak daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, almanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
9. Gagauz öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkiye Türkçesi kullanma durumları, onların yazma becerisindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesini sık sık kullanan öğrencilerin hiçbir zaman kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye Türkçesi kullanma durumu arttıkça, yazma becerisindeki başarının da arttığı gözlenmiştir.
10. Öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemeleri, onların Türkiye Türkçesi yazma becerisindeki durumlarını etkileyen bir durumdur. Türkiye'ye giden öğrencilerin yazma becerisinin gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'ye gitmek öğrencilerin yazma becerisini desteklemektedir.

#### **5.1.6. Türkiye Türkçesi Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar**

Türkiye Türkçesi dil becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymadan önce dil becerilerinin genel değerlendirmesini yapmak yerinde olacaktır.

Sonuç olarak öğrencilerin en başarılı olduğu dil becerisi dinleme, en başarısız olduğu dil becerisi de konuşmadır. Aynı zamanda anlama (okuma, dinleme) becerilerinin anlatma (konuşma, yazma) becerilerinden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun oluşmasındaki temel nedenlerden biri Türkiye Türkçesiyle Gagauz Türkçesi arasındaki benzerliklerdir. İki şive arasındaki benzerliğin anlama becerilerine olumlu, anlatma becerisine ise olumsuz yansıdığı ortadadır.

Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi dil becerileri arasında yapılan karşılaştırma sonucunda, tüm dil becerilerinin birbirleriyle olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. En yüksek olumlu ilişkinin anlama becerileri olan okuma ile dinleme arasında olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin okuma ve dinleme becerisindeki durumları benzer ve birbirlerini destekler niteliktedir. Bu durum, okuma ile dinleme becerilerindeki başarının birbirini etkilediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Aynı ilişki anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinde de mevcuttur. Öğrencilerin konuşma ve yazmadaki başarı durumlarının birbiriyle benzerlik gösterdiği

tespit edilmiştir. Bu tespit, konuşma ve yazma becerisindeki başarının birbirini etkilediğini göstermektedir.

### 5.1.7. Türkiye Türkçesi Okuma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar

Bu bölümde, Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi okuma becerisine ilişkin tutumlarına ait bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

1. “Alfabadeki farklılıklar Türkiye Türkçesinde bir metni okumayı zorlaştırmaktadır” ifadesine öğrencilerin yarısından fazlasının (%52,4) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu da Gagauz ve Türkiye Türkçeleri arasındaki harf ve karakter farklılıklarının öğrenciler açısından olumsuz bir durum olarak görülmediğini ortaya koymaktadır.
2. “Türkçe bir metni sessiz okurken daha iyi anlarım” ifadesine katılan öğrencilerin oranı (%38,9) ile katılmayan öğrencilerin oranının (%42,3) birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. İfadeye katılan ve katılmayan öğrencilerin oranı yakın olmakla birlikte, olumsuz yönde görüş bildirenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin sessiz okuma yöntemini bir metni anlamada farklılık yaratan bir durum olarak görmediğini ortaya koymaktadır.
3. “Türkçe bir metni sesli okurken dikkatimi metni anlamaya çalışmak yerine doğru okumaya veririm” ifadesine katılmayanların oranının (%45,6), katılanlara (%20,8) oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin, Türkiye Türkçesinde bir metni sesli okurken doğru okumak veya sözcükleri doğru telaffuz etmekten çok metni anlamayı düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır.
4. “Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır” görüşüne öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının (%47) kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Görüşü katıldığını belirten öğrencilerin (%32,2), katılmayanlara (%20,8) oranla fazla olması, Türkiye Türkçesi cümle yapısının okumayı kolaylaştıran bir durum olarak düşünüldüğünü ortaya koymaktadır.
5. “Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum” ifadesini öğrencilerin çoğunun (%59,1) desteklediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, Gagauz Türkçesi bilmenin Türkiye Türkçesinde okumayı desteklediğini düşünmektedirler.

6. “Okuduğumuz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%62,4) kararsız olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, okunan metinlerin millî değerleri hangi ölçüde yansıttığı konusunda öğrencilerin bir düşüncesinin olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda kararsız öğrencilerin çokluğu, millî değerlerin tanınması hususunda öğrencilerin altyapılarının zayıf olabileceği fikrini de ortaya koymaktadır.

7. “Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir” ifadesine öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%85,2) katıldığı tespit edilmiştir. Bu tespit, iki durumun varlığını ortaya çıkarmaktadır. Birincisi, telaffuzdan ziyade, okuduğunu anlama üzerinde yoğunlaşan öğrenciler çok sayıda hata yapmakta ve bu hatalar öğretmen tarafından düzeltilmektedir. İkincisi ise öğretmen metni doğru okumaya önem vermekte ve yapılan yanlışları okuma esnasında düzeltmektedir.

#### **5.1.8. Türkiye Türkçesi Dinleme Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar**

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi dinleme becerisine ilişkin tutumlarına ait bulguların sonuçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Normal veya hızlı konuşulanı anlayamama, bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde özellikle temel ve orta seviyelerde karşılaşılan temel problemlerden biridir. Bu açıdan “Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda dinlediğimi anlamakta güçlük çekiyorum” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%73,1) katıldığı tespit edilmiştir. Bu tespit, Türkiye Türkçesine en yakın şive olan Gagauz Türkçesi mensuplarının da Türkiye Türkçesi öğrenirken bu zorluğu yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

2. “Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum” görüşüne öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının (%44,9) katıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye Türkçesi derslerinde kullanılan metinlerin uzun olduğunu ve bu nedenle takip edilmekte güçlük yaşandığını göstermektedir.

3. “Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler” ifadesini destekleyen öğrencilerin oranının %54,4 olduğu tespit edilmiştir. Bu da dinlenen kaydın niteliğinin önemli olduğunu ve bunun Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin dinleme performansını etkilediğini ortaya çıkarmaktadır.

4. “Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam” görüşüne öğrencilerin hemen hemen yarısının (%49) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle Gagauz Yeri’nde Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilere göre dinleme

öncesi etkinliklerin yapılması metnin anlaşılması açısından önemli olmakla birlikte, yapılmaması da bir problem teşkil etmemektedir. Bu durumun oluşmasını Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğe bağlamak mümkündür.

5. “Dinlediğimiz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır” ifadesine öğrencilerin yarıdan fazlasının (%55) kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında dinleme etkinliklerinde millî değerlerin işlendiğini söylemek oldukça zordur. Okuma becerisine ilişkin tutumlarda da yer alan bu maddeye öğrencilerin benzer olarak görüş bildirmesi, dinleme etkinliklerinde millî değerlere yer verilmemesinin yanında, bu değerlerin tanınması hususunda da öğrencilerin altyapılarının zayıf olabileceği fikrini ortaya koymaktadır.

6. “Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor” görüşüne öğrencilerin yarısına yakınının (%43,9) katılmadığı, %26,8’inin ise katıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin ana dili olan Gagauz Türkçesi ve ikinci dil olarak bildikleri Rusçanın hedef dil olan Türkiye Türkçesinde dinlemeyi büyük ölçüde kolaylaştırdığı fikrini ortaya koymaktadır.

7. “Sınıfta dinlediğim kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor” ifadesine katılmayan öğrencilerin oranının %51, katılanların oranının da %25,5 olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin dinlenen kayıtlarla günlük konuşmalar arasındaki farkların Türkiye Türkçesi öğrenmeyi zorlaştıran bir durum olarak görmediğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan görüşe katılan veya katılmayan öğrencilerin (%76,5) söz konusu kayıtlar ile günlük konuşmalar arasındaki farkları bildiği, kararsız kalan öğrencilerin ise bunlar arasındaki farkları kavrayamadığı veya hedef dile günlük hayatta maruz kalmadığı için ikisi arasındaki farkları bilmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

8. “Dinlediğim kayıtlarda dudak, yüz ve beden hareketlerinin olmaması anlamamı zorlaştırıyor” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%50,4) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu da dinleme çalışmalarında görsel unsurların olmamasının bir eksiklik olarak görülmediğini ortaya koymaktadır.

9. “Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamama gerek yoktur” görüşüne öğrencilerin çoğunun (%56,4) katıldığı tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin Gagauz ve Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlik nedeniyle dinleme faaliyetlerinde özel bir çaba harcamaya gerek olmadığı düşüncesinde olduklarını ortaya koymaktadır.

### 5.1.9. Türkiye Türkçesi Konuşma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi konuşma becerisine ilişkin tutumlarına ait bulguların sonuçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. “Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%62,4) katılmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmenin zor olmadığı düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirmede yer alan ölçütlerden biri olan “Telaffuz hatası yapmaktan kaçınma” kıstasına göre çok sayıda hata yapmış olmaları, görüş ile uygulamanın örtüşmediğini göstermektedir.

2. “Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur” ifadesine katılan (%40,3) ve katılmayan öğrencilerin (%44,3) oranının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Konuşma becerisi değerlendirme ölçütlerinden biri olan “Vurgu hatası yapmaktan kaçınma” kıstasına göre öğrencilerin büyük bir kısmının (%64,9) vurgu hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum görüş ile uygulamanın nispeten örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

3. “Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur” görüşüne öğrencilerin %21,5’inin katıldığı, %42,3’ünün katılmadığı, üçte birinden fazlasının (%36,2) da kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Kararsız öğrencilerin çokluğu, söz konusu kuralların bilinmediği veya Gagauz ve Türkiye Türkçeleri arasındaki benzerlik nedeniyle kuralların fark edilememiş olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

4. “Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir” görüşüne öğrencilerin çoğunun (%63,1) katıldığı tespit edilmiştir. Konuşma becerisi değerlendirme ölçütlerinden biri olan “Seviyeye uygun sözcük kullanımı” kıstasına göre öğrencilerin %49’unun zayıf oldukları göz önüne alınırsa görüş ile uygulamanın örtüştüğü ortaya çıkmaktadır.

5. “Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır” ifadesine öğrencilerin %44,3’ünün katıldığı, %22,8’inin ise katılmadığı tespit edilmiştir. Konuşma becerisi değerlendirme ölçütlerinden biri olan “Cümleleri doğru kurma” kıstasına göre öğrencilerin büyük bir bölümünün (%64,9) başarısız olduğu göz önüne alınırsa görüş ile uygulamanın örtüşmediği ortaya çıkmaktadır.

6. “Gagauz Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır” görüşüne öğrencilerin çoğunun (%86,6) katıldığı tespit edilmiştir. Bu görüş ile konuşma

becerisi başarı durumu karşılaştırıldığında, öğrencilerin ana diline ait çok sayıda sözcük kullanmaları, cümleleri ana diline göre oluşturmaları iki şive arasındaki farkları tam olarak kavrayamadıklarını hatta iki şiveyi bir olarak gördükleri düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

7. “Türkiye Türkçesiyle konuşurken yaptığım hataları öğretmenimiz düzeltir” ifadesine katılan öğrencilerin oranı %81,9 olarak tespit edilmiştir. Bu tespit, öğrencilerin çok sayıda hata yaptığını ve bunların öğretmen tarafından düzeltildiğini ortaya koymaktadır.

#### **5.1.10. Türkiye Türkçesi Yazma Becerisine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar**

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi yazma becerisine ilişkin tutumlarına ait bulguların sonuçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. “Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur” görüşüne öğrencilerin yarısının (%49,6) katıldığı, %23,5’inin katılmadığı tespit edilmiştir. Kararsız öğrencilerinde zaman zaman zorluk yaşadığı düşünülürse Gagauz öğrencilerin ses olaylarının gerçekleştiği sözcükleri yazmakta zorlandığı ortaya çıkmaktadır.

2. “Sözcük dağarcığımın yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesine katılan öğrencilerin oranı %44,9, katılmayan öğrencilerin oranı da %37,6 olarak tespit edilmiştir. Kararsız öğrencilerin de bazı yazılı anlatım çalışmalarında bu açıdan sıkıntılar yaşadığı düşünülürse, öğrencilerin sözcük dağarcığındaki yetersizlik nedeniyle yazılı anlatım çalışmalarında zorlandıkları ortaya çıkmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütlerinden biri olan ‘Seviyeye uygun sözcük kullanma’da yetersiz öğrencilerin oranının %44,5 olduğu göz önüne alınırsa görüş ile uygulamanın örtüştüğü söylenebilir.

3. “Alfabadeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır” ifadesine öğrencilerin yarısına yakınının (%45,7) katılmadığı tespit edilmiştir. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütlerinden biri olan ‘Farklı yazı karakterleri kullanmaktan kaçınma’ kıstasına göre öğrencilerin yaklaşık üçte birinin başarısız olması görüş ile uygulamanın örtüşmediğini göstermektedir.

4. “Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum” görüşüne katılan (%38,2) ve katılmayan (%30,4) öğrencilerin oranının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Kararsız öğrencilerin de düşüncelerini sıralamada zaman zaman zorluk yaşadığı göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle düşüncelerini yansıtmakta zorlandığı ortaya çıkmaktadır.

5. “Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız” görüşüne öğrencilerin çoğunun (%65,5) katılmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle yazılı anlatım çalışmaları sınıf içi etkinlik olarak yapılmaktadır. Ancak görüşe katılan ve kararsız kalan öğrencilerden hareketle yazılı anlatım çalışmalarının ödev olarak da verildiği ortaya çıkmaktadır.

6. “Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hataları öğretmenimiz düzeltir” ifadesine % 80,5 oranında öğrencinin katıldığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yaptığı yazma hataları öğretmen tarafından düzeltilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunun yazılı anlatım çalışmalarında hata yaptığı gerçeği de ortaya çıkmaktadır.

#### **5.1.11. Materyal, Araç ve Gereçlere İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar**

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi derslerinde kullanılan materyal, araç ve gereçlere ilişkin tutumlarına ait bulguların sonuçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. “Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%71,8) katıldıkları tespit edilmiştir. Bu da Gagauz öğrenciler açısından kullanılan ders ve çalışma kitabının Türkiye Türkçesi öğrenmeyi kolaylaştıran bir materyal olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

2. “Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılığıyla millî değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim” görüşüne öğrencilerin hemen hemen yarısının (%49) katıldığı tespit edilmiştir. Millî değerler hakkında okuma ve dinleme becerilerine ilişkin tutumlarda da yöneltilen bu görüşe öğrencilerin genellikle kararsız kaldıkları tespit edilmişti. Bu sonuçların iki durum hakkında bilgi verdiğini söylemek mümkündür. Birincisi Türkçe öğretim seti, derslerde kullanılan tek materyal değildir. Öğretmen tarafından hazırlanan okuma ve dinleme etkinlikleri de vardır ancak bunlar millî değerleri yeterince yansıtmamaktadır. İkincisi ise etkinlikler Türkçe öğretim setinden yapılıyorsa bu görüşler birbiriyle çelişmektedir.

3. “Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerin, dil, din ve kültürümüzün göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum” ifadesine katılan öğrencilerin oranının %42,2, kararsız olanların oranının da %39,6 olduğu tespit edilmiştir. Kararsız öğrencilerin

çokluğuna rağmen, Gagauz öğrenciler kendileri için kullanılan Türkçe öğretim seti ve diğer materyallerin dil, din ve kültürlerine uygun olduğunu düşünmektedir.

4. “Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız” ifadesine katılmayanların oranının %38,9, katılanların oranının da %49,6 olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit ile Türkiye Türkçesi derslerinde görsel unsurların nispeten kullanıldığı görülmektedir.

5. “Derslerimizde CD, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanıyoruz” görüşüne katılan (%43,6) ve katılmayan (%47,3) öğrenci oranlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, Türkçe derslerinde işitsel unsurlardan yeterince yararlanılmadığı ortaya çıkmaktadır.

6. “Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır” ifadesine katılan, katılmayan ve kararsız olan öğrencilerin dağılımının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu da dil öğretiminin temel gereçlerinden olan sözlüğün Gagauz öğrenciler arasında fazla kullanılmadığı ve öğrencilerin sözlüğün önemini yeterince kavramadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

#### **5.1.12. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar**

Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin, Türkiye Türkçesi derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin tutumlarına ait bulguların sonuçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. “Derslerde öğrendiklerimizi uygulamaya aktaramıyorum” görüşüne öğrencilerin çoğunun (%59) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu da Türkçe derslerinde öğrenilen teorik bilgilerin uygulanmasında bir sıkıntı yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin Türkiye Türkçesini günlük yaşamda kullanma durumlarının oldukça az olduğu göz önünde bulundurulduğunda, uygulamaların günlük yaşamdan ziyade Türkçe derslerinde yapıldığı, diğer bir ifadeyle Türkçe derslerinin hem teorik bilgilerin öğretildiği hem de uygulamaların yapıldığı bir ders olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

2. “Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasındır” görüşüne öğrencilerin hemen hemen yarısının (%49) katıldığı tespit edilmiştir. Bu da Türkiye Türkçesi öğretiminde ders kitabındaki işleyiş sırasına göre derslerin düzenlendiğini göstermektedir. Bu tespit, Topçuoğlu (2013, s. 383)’nin ifade ettiği, ders kitaplarının kullanılabilirliğinin arttığı, hem araç hem de amaç olma özelliği taşıdığı fikrini desteklemektedir.



3. “Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir” görüşüne öğrencilerin yarısından fazlasının (%53) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu da birinci maddede yer alan görüş ile bu maddenin tutarlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Türkiye Türkçesi derslerinde dilin kurallarına ve bunların uygulamalarına aynı oranda yer verilmektedir.

4. “Kelime öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanılır” ifadesine katılan öğrencilerin oranı %55 olarak tespit edilmiştir. Bu da Türkiye Türkçesi derslerinde kelime öğretiminin genellikle Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça ile yapıldığını göstermektedir. Bu tespit ile yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden “Ana dilini gerekli durumlarda kullanma” ilkesine uyulmadığı ortaya çıkmaktadır. Görsel ve işitsel materyallerin kelime öğretiminde oldukça işlevsel olarak kullanıldığı günümüzde Gagauz öğrencilerin eski bir yöntemin (dil bilgisi-çeviri) kurallarına göre Türkiye Türkçesine ait kelimeleri öğrenmeleri olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

5. “Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanılır” görüşüne öğrencilerin yarısından fazlasının (%54,4) katılmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin çoğu Türkiye Türkçesinin dil bilgisi kurallarını öğrenirken ana dilini veya Rusçayı kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte görüşe katılan ve kararsız kalan öğrencilerin varlığı dil bilgisi kurallarının öğretiminde Gagauz Türkçesi ve Rusçadan yardım alındığı sonucu ortaya çıkarmaktadır.

6. Yukarıdaki iki maddeye benzer olarak öğrencilerin ana dilini veya Rusçayı, Türkiye Türkçesi derslerinde ne kadar kullandığını tespit etmek amacıyla öğrencilere yöneltilen “Yönergelerin açıklamasında Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanılır” ifadesine katılmayan %35,6, katılan %23,4, kararsız kalan %40,9 oranında öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, dersle ilgili yönergelerin açıklanmasında genellikle Gagauz Türkçesi ve Rusçanın kullanıldığını ortaya çıkarmaktadır.

7. “Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanılır” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%57,8) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit, kalıp ifadelerin öğretiminde genel olarak ana dili veya Rusçadan yararlanılmadığını ortaya koymaktadır.

Gagauz Türkçesi veya Rusçanın, Türkiye Türkçesi derslerinde kullanılma durumunu tespit etmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 4., 5., 6. ve 7. maddelerdeki sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde kelime öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve ders içi yönergelerin açıklanmasında bu dillerin genellikle kullanıldığını söylemek mümkündür.

8. “Derslerde drama, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanırız” görüşüne öğrencilerin %45,7’sinin katılmadığı, %19,4’ünün katıldığı ve yaklaşık üçte birinin (%34,9) kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Bu tespit, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren drama ve taklit gibi yöntem ve tekniklerin Türkiye Türkçesi derslerinde fazla kullanılmadığını ortaya koymaktadır.
9. “Derslerde eğitsel oyunlar oynarız” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%58,7) katılmadığı tespit edilmiştir. Bu da Türkçe derslerinde bu faaliyetlerin fazla yapılmadığını ortaya koymaktadır.
10. “Derslerde grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalar yaparız” ifadesine katılan (%35,6), katılmayan (%30,9) ve kararsız kalan (%33,6) öğrencilerin dağılımının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, ifadeyle ilgili bir sonuca ulaşmayı zorlaştırırsa bile Türkçe derslerinde genel olarak bireysel çalışmaların az yapıldığını ortaya koymaktadır.
11. “Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir” ifadesine öğrencilerin çoğunun (%70,4) katıldığı tespit edilmiştir. Bu da yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden olan “Özellikle başlangıç seviyesinde öğrencilerin hataları anında düzeltilmelidir” ilkesine öğretmenlerin uygun davranarak öğrencilerin hatalarını anında düzelttiğini söylemek mümkündür.

### **5.1.13. Türkiye Türkçesi Öğrenme Sürecine ve Zorluklara İlişkin Tutumlara Ait Sonuçlar**

Bu bölümde, Türkiye Türkçesi öğrenme süreci ve zorluğuna ilişkin tutumlar ile dil becerileri başarı puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi, dil seviyesi, öğrencilerin iletişim dili, Türkiye Türkçesi kullanma durumları gibi değişkenler arasında yapılan karşılaştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları ile dil becerilerinin hiçbiri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlarıyla Türkiye Türkçesi dil becerilerindeki durumları arasında olumlu veya olumsuz bir ilişki yoktur.

Türkiye Türkçesi öğrenmede karşılaşılan zorlukları ifade eden tutumlar ile dil becerileri arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Dil becerilerine ayrı ayrı bakıldığında, Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin zorluk algısının okuma, dinleme ve yazma becerileri ile düşük düzeyde; konuşma becerisiyle orta düzeyde olumsuz ilişkiye sahip

olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken zorlanmalarına ilişkin sahip oldukları tutumların, onların dil becerileri ile ters yönde ilişkili olduklarını göstermektedir. Sonucun daha iyi anlaşılması açısından şu örnekleri vermek mümkündür: Öğrenciler Türkiye Türkçesinde telaffuzun zor olmadığını düşünmektedir ancak konuşma becerisinde yaptıkları hataların başında telaffuz hatası gelmektedir. Veya “Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda anlamakta güçlük çekiyorum.” ifadesine öğrencilerin çoğu katılmaktadır ancak dinleme becerisi başarı puanları yüksektir.

2. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları ile cinsiyeti arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin cinsiyetiyle Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları arasında bir fark yoktur.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutum puanları, kız öğrencilerinkinden daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkek öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenirken kız öğrencilere oranla daha çok zorluk yaşamaktadır.

3. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Türkiye Türkçesi öğrenme sürecini oluşturan ifadelerle 10’uncu ve 11’inci sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha fazla katılmaktadır. Bu görüşlere en az katılan sınıf ise 8’inci sınıflardır. Bu sınıf düzeyinin sürece ilişkin tutum puanlarının düşük olması Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yeni girmiş olmalarına bağlanabilir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar sınıf düzeyine göre değişmemektedir.

4. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutumlarının dil seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları dil seviyelerine göre değişmektedir. Tutumu oluşturan ifadelerle A2 ve B1 seviyesindeki öğrenciler daha fazla katılmaktadır. Bu ifadelerle en az katılan dil seviyesi ise A1 seviyesindeki öğrencilerdir. Sınıf düzeyindeki duruma benzer olarak, bu dil seviyesindeki öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yeni girmiş olmaları, tutum puanlarının düşük olmasına sebep olmuştur.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutumlarının Türkiye Türkçesi dil seviyelerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar dil seviyesine göre değişmemektedir.

5. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutumlarının aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları aileleriyle iletişimde kullandıkları dile göre değişmemektedir. Bu tespit, öğrencilerin aileleriyle iletişim kurarken farklı dilleri kullanmalarının Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlarını etkileyen bir unsur olmadığını göstermektedir.

Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukları ifade eden tutumların aileyle iletişimde kullanılan dile göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları zorluklar, ailedeki iletişim diline göre değişmektedir. Aileleriyle her zaman veya zaman zaman Gagauz Türkçesi ile iletişim kuran öğrencilerin en düşük tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler, Türkiye Türkçesi öğrenirken daha az zorluk yaşamaktadır.

6. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutumlarının arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları arkadaşlarıyla iletişimde kullandıkları dile göre değişmemektedir. Bu tespit, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurarken farklı dilleri kullanmalarının Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlarını etkileyen bir unsur olmadığını göstermektedir.

Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorlukları ifade eden tutumların, arkadaşla iletişimde kullanılan dile göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları zorluklar, arkadaşlarıyla konuştuğu dile göre değişmemektedir. Bu da Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorlukların ortak olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

7. Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumlar ile Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutumların öğrencilerin konuştukları Gagauz Türkçesi ağızlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Gagauz Türkçesinin Merkez ağzı veya Güney ağzı ile konuşmaları, onların Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarında bir değişiklik göstermemektedir.

8. Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumların daha önce Türkiye Türkçesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha

önceden Türkiye Türkçesi eğitimi alıp almamaları onların Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarında bir değişiklik yaratmamaktadır.

9. Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine yönelik tutumların günlük yaşamda Türkiye Türkçesi kullanma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecine ilişkin tutumları günlük yaşamda Türkiye Türkçesini kullanma durumuna göre değişmemektedir.

Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşanan zorluklara ilişkin tutum puanlarının, günlük yaşamda Türkiye Türkçesini kullanma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin tutumları, günlük yaşamda Türkiye Türkçesini kullanma durumuna göre değişmektedir. Türkiye Türkçesini hiçbir zaman kullanmayan öğrencilerin en fazla, sık sık kullanan öğrencilerin ise en az zorluk yaşayan gruplar olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşanan zorlukların hiç kullanmayandan sık sık kullananlara doğru azaldığı tespit edilmiştir.

10. Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumların Türkiye'ye gitme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Türkiye'ye gidip gitmemeleri onların Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkileyen bir durum değildir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmaya dayalı önerilere geçmeden önce araştırma öncesi tespit edilen bazı durumlarla ilgili önerilerde bulunmak yerinde olacaktır. Literatürde Gagauz Türkleriyle ilgili terim sıkıntısı yaşandığı görülmektedir. Uluslararası alanda “Gagauz” adının kullanılmasına rağmen ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda ve Türkçe Sözlük'te (TDK, 2009) “Gagavuz” adlandırmasının kullanıldığı görülmektedir. Bu adlandırma gerek Gagauz Türkleri gerekse uluslararası alanda kabul edilen bir adlandırma değildir ve yapılan bilimsel çalışmalara ulaşma noktasında zorluk yaşanmasına neden olmaktadır. Adlandırmanın “Gagauz” olarak yapılmasının daha doğru olacağı ve kaynaklara ulaşmada yaşanan sıkıntıları ortadan kaldıracığı bir gerçektir. Benzer olarak yer adlandırmasında da farklılıklar mevcuttur. Gagavuzya, Gagauzya, Gagauzeli adlandırmaları bunlardan sadece birkaçıdır. Burada da uluslararası alanda geçerli olması nedeniyle “Gagauz Yeri” adının kullanılması daha doğru olacaktır. Diğer önemli mesele de Gagauz dilinin adlandırmasında karşımıza çıkmaktadır. Gagauzca veya Gagavuzca kullanımı, Türk dilinin yazı diline en geç sahip olan bu şivesini

ayrıştırmakta ve Türkçeden ayrı bir dil olduğu fikri uyandırmaktadır. Hemen hemen Türkiye Türkçesinin bir ağızı olarak görülen bu şivenin adlandırılmasında Gagauzca veya Gagavuzca yerine “Gagauz Türkçesi” teriminin kullanılması ilmi ve milli olarak daha doğru olacaktır.

Araştırma bulgularından elde edilen tespitler neticesinde Gagauz Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenme durumlarına ilişkin devlet kurumlarına, araştırmacılara ve öğretmenlere önerilerde bulunmaktadır.

### **5.2.1. Devlet Kurumlarına Yönelik Öneriler**

1. Türkiye ve Gagauz Yeri arasında yapılacak iş birliği ile Türkiye Türkçesi eğitiminin daha küçük yaşlarda ve tüm okullarda başlatılması sağlanmalıdır.
2. Araştırma örneklemindeki öğrencilerin Gagauz Türkçesinde de yetkin olmadıkları gözlenmiştir. Gagauz Türkçesine duygusal bağlılık vardır ancak işlevsel bağlılık ne yazık ki yoktur. Bu durum onları Rusçaya dolayısıyla Rusya’ya yakınlaştırmıştır. Üniversite eğitimi almak isteyen Gagauz öğrenciler, bunun Rusya’da olabileceğini düşünmekte ve Rusçaya büyük önem vermektedir. Bu durumun Türkiye Türkçesi ve Türkiye’ye lehine çevrilmesi, Türkiye Cumhuriyeti’nin imkânları dâhilindedir.
3. Öğrencilerin hemen hemen hepsi Türkiye’ye karşı olumlu tutumlara sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve TİKA gibi kurum ve kuruluşların gerçekleştireceği projelerle Gagauz öğrencilerin Türkiye’de eğitim alması desteklenmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma Gagauz Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine ilişkin durumlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmış ilk müstakil çalışmadır. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmalara da öncülük edecektir.
2. Bu çalışmada mümkün olduğunca durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bulgulardaki her madde ayrı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.
3. Türkiye Türkçesinin daha doğru öğretilmesi ve öğrenilebilmesi için, öncelikle Gagauz Türkçesinin dil bilgisi kurallarının ölçünlü olarak ortaya konması oldukça önemlidir. Bu zamana kadar yapılan çalışmalarda kurallarla ilgili çelişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ortadan kaldırılması sonrasında Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, benzer ve farklı özelliklerin bütünüyle ortaya konması Türkiye Türkçesi öğretimini de kolaylaştıracaktır.

4. Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki yakınlığa rağmen, Türkiye Türkçesi öğretiminin yabancı dil olarak yapılması, Türkçe eğitimi bilim dalının bir eksikliğidir. Bu açıdan Türkçe eğitiminin alt kollara ayrılması, araştırma ve çalışmaların daha yararlı olmasını sağlayacaktır. Türk soylular için Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin program, materyal, araç- gereç hazırlanması, Türkçe eğitiminin kalitesini arttıracaktır.

### 5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin tutumları Türkiye Türkçesi derslerinin tekdüze geçtiğini göstermektedir. Öğretmenler farklı yöntem ve teknikler ile materyaller kullanarak bu durumu düzeltmelidirler.
2. Yapılan gözlem ve değerlendirmeler sonucu, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin anlama becerilerine olumlu, anlatma becerilerine ise olumsuz yansıdığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurarak derslerini planlamaları gerekmektedir.
3. Konuşma etkinliklerinde öğrenciler, Türkiye Türkçesi mi Gagauz Türkçesi mi konuştukları hususunda kararsızlık yaşamaktadırlar. Öğretmenler, Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi arasındaki telaffuz, vurgu ve tonlama farklılıklarını öğrencilere uygulamalı olarak kavratmalıdır. Benzer durum yazma becerisi için de geçerlidir. Öğrencilerin sık sık kullandığı Gagauz Türkçesine ait kelimelerin Türkiye Türkçesinde olmadığı veya farklı olduğu gerçeği öğrencilere kavratılmalıdır.
4. Yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden biri de hedef dilin günlük hayata yansıtılmasıdır. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi kullanma durumlarına bakıldığında bu ilkenin göz ardı edildiği görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin Türkiye Türkçesi kullanmalarına fırsat yaratmalı, onları yönlendirmelidirler.
5. Öğretmenler, Türkiye Türkçesi derslerinin hiçbir alanında mümkün olduğunca Gagauz Türkçesi veya Rusçaya başvurmamalıdır. Öğrencilerin de buna özen göstermesine dikkat etmelidirler.
6. Türkiye Türkçesi derslerinde bireysel etkinliklerin fazla yapılmadığı gözlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek bireysel etkinliklere yer vermelidirler.





## KAYNAKLAR

- Acaroğlu, M. T. (1999). Gagauzların kökeni. *Belleten*, 63(237), 453-487.
- Açık, F. (2008, Eylül). *Türkiye 'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, K.K.T.C. [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_yabancılara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancılara_turkce_ogretimi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Adept (1994). *Law, on special legal status of Gagauzia*. <http://www.e-democracy.md/files/elections/gagauzia2006/special-legal-status-gagauzia-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akalın, H. Ş. (2009). Türk dili: dünya dili. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (687), 195-204.
- Akbayır, S. (2014). *Nasıl konuşabilirim? Sözü'n ve sesin incelikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akgül, S. (2015). *Gagavuz destanlarına göre Gagavuz Türkçesinde ekler*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alioğlu, İ. E. (2013). Türk halkları arasında ortak iletişim dilinin oluşturulmasında söz varlığının etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 377-387.
- Anzerlioğlu, Y. (2006). Bükreş büyükelçisi Hamdullah Suphi ve Gagauz Türkleri. *Bilig*, (39), 31-51.
- Argunşah H, (2001). İlk Gagauz romanı "Akıncılar Köyü"nde Türkiye ve Atatürk sevgisi. *IV. Uluslararası Gagauz Kültürü Sempozyumu bildirileri*, 141-148.

- Argunşah, H. (2002). Gagauz edebiyatı. *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c.20, ss. 262-275). Ankara: Yeni Türkiye.
- Argunşah, M. (1994). Gagavuz Türklerinin kullandığı alfabeler. *Türk Dili*, (513), 218-222.
- Argunşah, M. (2001). Gagauz Türkçesinde soru cümleleri. *IV. Uluslararası Gagauz Kültürü Sempozyumu bildirileri*, 1-12.
- Argunşah, M. (2002). Gagavuzların tarihi. *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c. 20, ss. 228-244). Ankara: Yeni Türkiye.
- Argunşah, M. (2010). Gagavuz Türkçesinin tarihî gelişimi ve bugünkü durumu üzerine. *Gagavuz Türkçesi Araştırmaları Bilgi Şöleni*, 41-50.
- Arı Özdemir, T. (2012). *Gagauz Türkçesinde istem*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Arnaut, F. (1997). *Gagauz manilerinin incelenmesi ve Türkiye ile Azerbaycan örnekleriyle karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2012). Tarihî süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Atçeken, Z. & Bedirhan, Y. (2004). Selçuklu müesseseleri ve medeniyeti tarihi, Konya: Eğitim.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması, *Dil Dergisi*, (141), 7-18.
- Babaoğlu, N. (1999). Gagauz Türklerinin Kiril alfabesinden lâtin alfabesine geçmesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (7),56-59.
- Babaoğlu, N. (2000). *Publittistika yazularından*, Kişineu: Yayınevi Belirtilmemiş.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.309-331). Ankara: Grafiker.
- Bankova, İ. D. (2005). Gagauz dilindä aktual orfografiya problemleri, *Sabaa Yıldızı*, (31), 22-29.
- Barın, E. (2009). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten 2006/1 Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 21-32.
- Barın, M. (2000). Yabancı dil olarak konuşma becerisinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 123-127.

- Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: insights from theory and reseach. *Tesl Reporter*, 40(1), 35-48.
- Başdoğan, F. (2002). Orta Asya'dan Türk göçleri ve Gagauzlar. *Silahlı Kuvvetler Dergisi*, (331), 68-71.
- Benhür, M.H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, F. (2002). *Türklerin Dili*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bulgar, S. (2010). Türk dili üüredicileri Gagauz küülerindä Besarabyada 1937-1946 yıllarda. *Sabaa Yıldızı*, (49),38-47.
- Büyüköztürk Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cambazov, İ. (2001). Dobruca'da Oğuz devleti. IV. Uluslararası Gagauz Kültürü Sempozyumu bildirileri, 155-159.
- Candaş Karababa, Z. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Cebeci, A. (1992). Osmanlı devletinde Gagauzlar. *Türk Kültürü*, (354), 583-589.
- Cebeci, A. (2008). *XVI. Yüzyıl Osmanlı tahrir defterlerine göre Gagauzlar*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Chauhan, N. (2014). Listening in action: activities for developing listening in language teaching, *MIT International Journal of English Language & Literature*, 1(2), 60-67.
- Chirli, N. (2010). Geçmişten bugüne Gagavuz Türkçesi, *Gagavuz Türkçesi Araştırmaları Bilgi Şöleni*, 71-78.
- Chirli, N. (2010a). Gagavuz dilinde tek bir ad durum ekinin farklı bir kullanımı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (30), 7-21.
- Chiurcciu, V. (2014). *Gagauziya (Gagauz Yeri) avtonom bölgesi atlası*. Kişinev: Proart.
- Clark, H. H. & Clark E. V. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB.

- Creswel, J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: SAGE.
- Çakir, M. (2007). *Gagauzlar: istoriya, adetlär, dil hem din*. Chişinau: Pontus.
- Çobanoğlu, Ö. (2008). Gagauz yurdundan anayrda. *Sabaa Yıldızı*, (42),11-19.
- Dağdeviren Kırmızı, G. (2015). *Emotional and functional attitudes of native speakers towards Gagauz as an endangered language*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (1993). Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan güçlükler. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 183-190.
- Demir, N. (2002). Karadeniz'in kuzeyinde Peçenekler, *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c.2, ss. 709-713). Ankara: Yeni Türkiye.
- Demir, N. (2005). Türkiye'nin bekçisi Türkçedir. *Türk Yurdu*, 25(210), 133-134.
- Demir, N. (2010). Türkiye'de bulunan Grek harfli Türkçe kitabeler ve Karaman Türklerinin dili. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks) ZfWT*, 2(1),3-23.
- Demir, N. (2011). Saltık-nâme ve Selçuk-nâme ışığında Gagauz Türkleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks) ZfWT*, 3(2), 5-19.
- Demir, N. (2015). Saltık Gazi, Boşnaklar ve Bosna-Hersek. 2. *Uluslararası Sarı Saltık Gazi Sempozyumu 06-09 Mayıs 2015 Saraybosna- Bosna Hersek Bildiriler*, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi- dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegema.
- Deniz, K. & Uysal, B. (2011). Türk dünyası lehçeleri öğretimi için ortak çerçeve metni modellemesi. *21. Yüzyılda Türk Dünyası Uluslararası Sempozyum Bildirileri*, 255-260.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 259-276). Ankara: Grafiker.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, (13), 151-154.
- Duman, Ö. (2008). Atatürk döneminde Romanya'dan Türk göçleri (1923-1928), *Bilig*, (45), 23-44.

- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 207-228.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 277-292). Ankara: Grafiker.
- Er, O. & Biçer, N. ve Bozkırlı, K.Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat ve Eğitim Dergisi (Teke)*, S. 1/2, s.51-69.
- Ercan, Y. (2001). *Osmanlı yönetiminde gayrimüslimler, kuruluşun tanzimata kadar sosyal ekonomik ve hukuki durumları*. Ankara: Turhan.
- Ercilasun, A. B. (1989). Gagauzlardan yeni haberler. *Türk Kültürü*, (316,) s. 476-484.
- Ercilasun, A.B. (1993). *Örneklerle bugünkü Türk alfabeleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Erden, A., Özhan, M., Er, P. & Çevik, D. (1999). *Gagauz halk kültürü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eröz, M. (1983). *Hristiyanlaşan Türkler*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Flowerdew, J.& Miller, L. (2008). Second language listening theory and practice, J. C. Richards (Ed.). New York: Cambridge.
- Gagauz Avtonom Bölgesi (2014). *Population of Gagauzia*. <http://gagauzia.md/pageview.php?l=ru&idc=363&nod=1&sitesinden=erişilmiştir>.
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 21(2), 319-333.
- Gaydarci, G.A., Koltza, E.K., Pokrovskaya, L. A. & Tukan, B.P. (1991). *Gagauz Türkçesinin sözlüğü* (İ. Kaynak ve A. Doğru, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gnkur. (2006). *Tarihte Türk Rumen ilişkileri*. Ankara: Genelkurmay.
- Gökdağ, B.A. (2012). Balkanlar: etnik karmaşanın dilsel boyutları. *Karadeniz Araştırmaları*, (32), 1-27.
- Gökdağ, B.A. (2014). Moldova'nın AB üyeliği sürecinde Gagauz özerk bölgesi bağımsızlığa mı yürüyor. *Karadeniz Araştırmaları*, (43), 17-42.
- Gömeç, S.(2012). *Türk kültürünün ana hatları*. Ankara: Berikan.
- Gradeşliev, İ. (1997). Gagavuzlar (N. Eyüboğlu, Çev.). *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, (1) 50-55.

- Gulboğlu, M. (1987). Gagauzların “Türkçe” dili, edebiyatı ve tarihi hakkında araştırmalar. *Beşinci Milletler Arası Türkoloji Kongresi Tebliğler*,(2), 63-72.
- Günay, U. T. (2007). *Türklerin tarihi geçmişten geleceğe*. Ankara: Akçağ.
- Gündüz, O. & şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, H. & Argunşah, M. (1991). *Gagauz Türkleri tarih-dil-folklor-ve halk edebiyatı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Güngör, H. & Argunşah, M. (1993). *Dünden bugüne Gagauzlar*. Ankara: Elektronik İletişim Ajansı.
- Güngör, H. (1991). Yunan-Bulgar kilise mücadeleleri ve Gagauzlar. *Türk Kültürü*, (344), 730-734.
- Gürses, R. (2000). *Azerbaycan Türkçesini, Türkmen Türkçesini ve Gagavuz Türkçesini konuşanlara Türkiye Türkçesinin öğretilmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hanbay, O. (2013). *ocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hariciye Vekâleti (1932). *Gagavuz Türkleri hakkında iki tahrirat suretinin irsali hakkında*. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (Arşiv No. B.C.A. 030.10.246.666.30), Ankara.
- Hariciye Vekâleti (1935). *Bükreş Eliliğinden alınan 24 ilk kanun 934 tarih ve 1044/154 numaralı tahrirat suretidir*. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (Arşiv No. B.C.A. 030.10.247.668.14). Ankara.
- Hatlas, J. & Zyromski, M. (2011). Bucak’taki Gagauzların hayatında din, *Tübar*, (29), 533-549.
- Hengirmen, M. (1994). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin.
- Ilgın, L. (1999). Reklamlarda dil kullanımı. *XII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 9-20.
- Iusumbelı, İ. (2008). *Gagauz Yeri ’nde Kadın*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Iusumbelı, İ. (2013). Bir Gagauz annenin izlenimleri ‘ana dilimiz ve biz’. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 3(3), 103-108.
- İlker, A. (1997). *Batı grubu Türk yazı dillerinde fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir, *Dil Dergisi*,(163), 36-45.

- İnalçık, H. (2005). Türkler ve Balkanlar, *Bal-tam Türklük Bilgisi*, (3), 20-44.
- İnce, B. (2013). Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 143-155). Ankara: Grafiker.
- İsen, M. (2012). *Təzkiyədən bioqrafiyaya və seçilmiş məqalələr*. Bakü: Oskar.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 29-36.
- Kara, A. (2011). *Uzun Kervan romanı (Dionis Tanasoglu) metin-tercüme ve Gagavuz Türkçesinde fiil istemleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks) ZfWT*, 3(3), 157-195.
- Kara, M. (2013). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 201-210). Ankara: Grafiker.
- Karakartal, O. (1997). Osmanlı basınında Gagavuz Türklerine dair bir yazı: Teodor Kasap-“Gagavuz”(1876). *Türk Dili*, 542, 165-169.
- Karanfil, G. (2013a). *Gagauz leksikologiyası*. Ankara: Bengü.
- Karanfil, G. (2013b). Yakın tarihten bugüne Gagauzların dili: genel bir bakış, *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 3(3), 109-114.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel.
- Karatay, O. (2004). Doğu Avrupa Türk tarihinin ana hatları Altın Orda öncesi dönem. *Karadeniz Araştırmaları*, (3), 1-70.
- Karlsson, İ. (2006). *Avrupanın üvey evlatları* (T. Kayaoğlu, çev.). Ankara: Homer Kitabevi.
- Karpat K.H. (1996). Gagauzlar. *İslam Ansiklopedisi* içinde (c.13, ss. 288-291). Ankara: Türk Diyanet Vakfı.
- Karpat, K. (1994). Dobruca, Bugün Romanya ve Bulgaristan sınırları içinde bulunan bir bölge. *İslam Ansiklopedisi* içinde (c.9, ss. 482-486). Ankara: Türk Diyanet Vakfı.
- Kaşgarlı Mahmûd (2005). *Düvanü Lügâti't Türk*. S. Erdi, S. T. Yurteser (çev. uyr. düz.), İstanbul: Kabalcı.

- Kavcar C., Oğuzkan, F. & Sever, S.(1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kayalıoğlu, F. (2006). II. İzzeddin Keykavus ve zamanı. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazmalı, İ. (2007). Ortodoks Hristiyanlık Gagauz etnosun istoryasında, *Sabaa Yıldızı*, (38), 26-30.
- Keskin, F. & Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 293-308). Ankara: Grafiker.
- Kılıç, A. (1997). The Gagauz: past and present. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıncı A. & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılıncı, A. Şahin (Ed.), *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* içinde (s. 256-280). Ankara: Pegema Akademi.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Kocaaslan Uçkun, R. (2003). Gagauz masallarının tip ve motif yapısı bakımından incelenmesi. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kocaman, A.,& Osam, N. (2000). *Uygulamalı dilbilim-yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Hitit.
- Kolev, İ. N. (2016). Gagauz Türklerinde Türkçe dinî metinler. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koraş, H. (2010). Gagavuz Türkçesinin yazımı üzerine. *Gagavuz Türkçesi Araştırmaları Bilgi Şöleni*, 147-155.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2011). *Bir dünya dili olma açısından Türkçemiz üzerinde genel bir değerlendirme*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 18 Aralık 2010 bildirileri, XXXIX- XLVI.
- Kowalski, T. (1949). Kuzey-doğu Bulgaristan Türkleri ve Türk dili, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3(3-4), 477-500.
- Köksal, D. & Dağ Pestil, A. (2012). Yabancı dil olarak konuşma öğretimi. A. Kılıncı, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* içinde (s. 213-234). Ankara: Pegema Akademi.
- Köksal, R. (2014). Gagavuzlar, *Türk Yurdu*, (318), 55-60.
- Köse, M. (2010). Fena lüzgerlär, *Sabaa Yıldızı*, (49), 38-47.



- Kurat, A.N. (1992). *IV- XVIII yüzyıllarda Karadeniz'in kuzeyindeki Türk kavimleri ve devletleri*. Ankara: Murat.
- Kurt, B. (2016, Nisan). *Türkiye Türkçesi öğrenen Gagavuz öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. V. International Turkic Art, History And Folklore Congress, Art Activities'te sunulmuş bildiri, Komrat Devlet Üniversitesi, Moldova.
- Mahmut, E. (1991). Gagauz Türkleri. *Türk Kültürü*, (335), 147-154.
- Manov, A. (2001). *Gagauzlar -Hristiyan Türkler* (M.T. Acaroğlu, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- McDonough, S. H. (1995). *Staregy and skill in learning a foreign language*, London: Routledge.
- Mehmet, M. (2015), *Romen tarihine ait son külliyata göre: Türkler*. XVI. Türk Tarih Kongresi Bildirileri 4, 885-889.
- Menz, A. (2010). *Gagavuzca'nın söz dizimi ve dil ilişkisi*, Gagavuz Türkçesi Araştırmaları Bilgi Şöleni, 161-168.
- Menz, A. (2013). Tehlikedeki Türk dilleri: Gagavuzca örneği. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 2(2), 145-156.
- Merçil, E. (2013). *Müslüman- Türk devletleri tarihi*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Mutaf, S. (2013). *Gagavuzların tanınma mücadelesi ve Gagavuz yeri özerk bölgesinin oluşum süreci*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nedeva, A. (2008). *Gagavuzca ve Türkiye Türkçesinde isim ve fiil çekimi karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ocak, A.Y. (2002). *Sarı Saltık popüler İslam'ın Balkanlar'daki destanı öncüsü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Onofrey, A.Z. (2008). Tarihsel süreçte Gagavuz Türkleri. *Hikmet İlmi Araştırma Dergisi*, (11), 103-140.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (45), 279-290.
- Ölmez, M. (2007). *W.Radloff'tan Gagavuzca iki Nasreddin Hoca fıkrası*. [http://turkoloji.cu.edu.tr/makale\\_sistem/tumview.php?id=2286](http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tumview.php?id=2286), adresinden erişilmiştir.

- Özdemir, T. A. (2012). *Gagauz Türkçesinde istem*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Özkan, N. (1996). *Gagavuz Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Özkan, N. (2002). Gagavuz Türkçesi. *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c.20, ss. 250-261). Ankara: Yeni Türkiye.
- Özkan, N. (2002a). Doğu Avrupa'da bir Türk bölgesi Gagavuz Yeri. *Türk Edebiyatı Dergisi*, (339), 65-69.
- Özkan, N. (2007). Gagavuz Türkçesi. *Türk Lehçeleri Grameri*. A.B. Ercilasun (Ed.), Ankara: Akçağ.
- Özkan, N. (2010). Gagavuz Türkçesini yazı ve eğitim dili haline getirme çalışmalarına bir bakış. *Turkish Studies*, 5(1), 77-89.
- Özkan, N. (2013). Ağız alanından yazı diline geçiş: Gagavuz Türkçesi örneği. *Turkish Studies*, 8(9), 85-94.
- Öztürk, R. (2001). *Gagauzca'da Emir-İstek Çekimi*. IV. Uluslararası Gagauz Kültürü Sempozyumu bildirileri, 23-32.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 1819-1862.
- Perçemli, V. (2011). *Gagauz Türklerinde doğum, evlenme ve ölüm adetleri*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Petroviç, N. (2002). *Gagauz Yeri'nde özel günler ve bayramlar ile ilgili uygulamaların halk bilimsel değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pokrovskaya, L.A. (1997). Gagauz kelimesinin kökeni üzerine yeni bir görüş, *Türkoloji Araştırmaları 1997 Fuat Özdemir Anısı*, s. 173-175.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz (Çev.). Ankara: Siyasal.
- Radova, O.K. (2004). *Tuna ötesi göçmenleri ve Gagavuzlar* (M. Musaoğlu çev.). Ankara: Türksav.
- Rasonyi, L. (1983). *Türk devletinin batıdaki varisleri ve ilk müslüman Türkler*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Roux, J.P. (2008). *Türklerin tarihi Pasifik'ten Akdeniz'e 2000 yıl*. İstanbul: Kabalıcı.

- Sancaktar, C. (2011). Balkanlar'da Osmanlı Hâkimiyeti ve Siyasal Mirası. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-47.
- SB. (2011). *Moldova Cumhuriyeti Gökoğuz Yeri Özerk Bölgesi*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı. <http://saglik.gov.tr/TR/belge/1-10699/moldova-cumhuriyeti-gokoguz-yeri-ozerk-bolgesi-kitabi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sevim A. & Yücel, Y.(1989). *Türkiye tarihi fetih Selçuklu ve beylikler dönemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Sevim, A. & Merçil E. (1995). *Selçuklu devletleri tarihi-siyaset, teşkilat ve kültür*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Sidek, H. M. (2012). EFL reading instruction: communicative task-based approach, *International Journal of Instruction*, 5(2), 109-128.
- Stamova, M. (2001). *Gagauz Türkçesi ve ağızlarının karşılaştırmalı ses bilgisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sümer, F (1967). *Oğuzlar (Türkmenler) tarihleri, boy teşkilatı, destanları*. Ankara: AÜ DTCF Yayınları.
- Sümer, F. (1991). Gagavuzların aslı II. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, (53), 3-5.
- Sümer, F. (1991a). Gagavuzların aslı. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, (52), 9-12.
- Sümer, F.(2007). Peçenekler, IX-XII. Yüzyıllarda Karadeniz'in Kuzeyindeki Steplerde Yaşayan Bir Türk Boyu. *İslam Ansiklopedisi* içinde (c.34, ss. 213-214). Ankara: Türk Diyanet Vakfı.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tanasoğlu, D. (2002). Gagauzlar. *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c. 20, ss.245-249). Ankara: Yeni Türkiye.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*, Ankara: Nobel.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle konuşma eğitimi*, İstanbul: Pegasus.
- Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 43-55.
- Tazebay, A., & Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem –teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Tekin, T., & Ölmez, M. (2003). *Türk dilleri- giriş*. İstanbul: Yıldız Dil ve Edebiyat.

- TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Telc GmbH.
- TİKA (2013). *Moldova proje ve faaliyetler*. TİKA-Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı Moldova Program Koordinasyon Ofisi.
- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tokathoğlu, L. (2000). İspanyolca konuşulan ülkelerde Türkçe öğretimi. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu 11-13 Mayıs 2000 İstanbul*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılara öğretiminde yazılı kaynaklar. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 383-394). Ankara: Grafiker.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Turan, O. (1999). *Selçuklular zamanında Türkiye siyasi tarih Alp Arslan'dan Osman Gazi'ye (1071-1318)*. İstanbul: Boğaziçi.
- Turan, R. (2006). Tarih içinde Gagauz Selçuklu irtibatı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Velî Dergisi*, (39), 43-49.
- Tuzcu Eken, D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde temel düzey dinleme anlama etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcu Eken, D. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey dinleme-anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 05-06 Temmuz 2012, Mersin.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uçak, S. & Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- User, H. Ş. (2006). *Başlangıçtan Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. Ankara: Akçağ.
- Uysal, H. H. (2009). İkinci dilde sözlü ve yazılı anlatım eğitiminde sosyo-kültürel yaklaşımlar. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (s.91-104). Ankara: Anı.
- Uzun, D. F. (2005). Gagauz dialektlerinä bakış. *Sabaa Yıldızı*, (31), 30-34.

- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vasary, İ. (2007). *Eski İç Asya'nın tarihi*. İ. Doğan (Çev.), İstanbul: Ötüken.
- Vasilioglu, K. (2010). Gagauz dilinin yarıncı günü. *Gagauz Dili Hem Literatürası*, (1), 3-10.
- Velev, R. (2007). *Moldova'da ulusal azınlıklar ve AGİT'in rolü: Gagauz örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Webster, A. J. (2007). *Parliamentary majorities and national minorities: Moldova's accommodation of the Gagauz, department of politics and international relations*. Master's Thesis, University of Oxford.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 180-200). Ankara: Grafiker.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaşın, G. K (2007). Yeni Yunan tragedyası: Gagavuzlar. *2023*, (73), 6-8.
- Yavuz, N. (2010). Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Gagavuzlar, *Akademik Bakış*, 4(7), 177-184.
- Yaylı, D. (2009). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içinde* (s.57-70). Ankara: Anı.
- Yenisoy, H. S. (1998). *Tarih boyunca Slav-Türk dil ilişkileri, Türkçede ve öteki Türk lehçelerinde Slav leksik unsurları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yenisoy, H. S. (2008). Bulgaristan Gagavuzları dil ve kültür araştırmalarının durumu. *Baltam Türklük Bilgisi*, (8), 73-86.
- Yıldız, Ü., & Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* içinde (s. 115-145). Ankara: Pegema Akademi.
- Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, (37), 257-275.
- Yorgancıoğlu, O. M. (2001). Kıbrıs Türk ağzı ile Gagauz ağzı arasındaki dil (fonetik) benzerlikler. *IV. Uluslararası Gagauz Kültürü Sempozyumu bildirileri*, 13-22.
- Yücel, M. U. (2002). Balkanlar'da Peçenekler, *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c.2 ss.714-726). Ankara: Yeni Türkiye.

- Yücel, M. U. (2002a). Kıpçaklar, Batı Göktürk topluluklarından bir Türk kavmi. *İslam Ansiklopedisi* içinde (c.25, ss. 420-421). Ankara: Türk Diyanet Vakfı.
- Zachariadou, E. (2007). II. İzzeddin Keykavus'un Veroia'daki Hristiyan torunları: The Christian grandsons of II. Keykavus in the Veroia (Ş. Kılıç, Çev.). *OTAM-Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (21), 245-257.
- Zanet, T. (2010). *Gagauzluk: kultura, ruh, adetlär*. Chişinau: Pontus.
- Zanet, T. (2013). Gagauz istoryasında Mustafa Kemal Atatürk. *Ana Sözü*, (590-591), 3-6.



## **EKLER**

**EK 1. Araştırma İzni**

**EK 2. Rusça ve Türkçe Anket Formu**

**EK 3. Okuma Metinleri ve Soruları**

**EK 4. Dinleme Soruları ve Öğrenci Çalışma Kâğıtları**

**EK 5. Yazma Çalışması**

**EK 6. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri**

**EK 7. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşmalarının Deşifre Örnekleri**

**EK 8. Dinleme Becerisi Etkinlik Örnekleri**

## EK 1. Araştırma İzni



T.C.  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/6720548

22/12/2014

Konu: Araştırma izni

İlgi: 08/12/2014 tarihli dilekçeniz

**Sayın Berker KURT**  
HU, 1067 BUDAPEST HUNYADI TER 12/57 ROMANYA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yürüttüğünüz doktora programı kapsamında "Gagavuz Yeri Özerk Bölgesinde Türkçe Öğretimi " konulu araştırmanın veri toplama aracının Moldova Kongaz Süleyman Demirel Türk-Moldova Lisesinde uygulanması için yaptığınız başvuru Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Onaylı bir örneği Genel Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının Moldova Kongaz Süleyman Demirel Türk-Moldova Lisesinde gönüllülük esas olmak kaydıyla ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Mustafa Hakan BÜCÜK  
Bakan a.  
Daire Başkanı

Ek: Veri Toplama Aracı (34 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı İle Aynıdır

22 Aralık 2014

Erdogun GURLER  
Bilgisayar İşletmeni

Konya Yolu Nu:21 /ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
atillademirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ  
Seyda KARABULUT  
Telefon:0-312-2969400/9582



## ЕК 2. Rusça ve Türkçe Anket Formu

Уважаемые учащиеся,

В этом исследовании будет изучено положение в обучении гагаузских учащихся, изучающих турецкий язык. Целью данного исследования являются выявление взглядов (мнений) гагаузских учащихся по поводу получения турецкого образования; выявление проблем с которыми они сталкиваются при изучении турецкого языка. Достижение указанной цели станет возможным с помощью Ваших ответов, которые будут предоставлены в анкете. Данные Вами ответы будут использоваться только для научных целей и останутся конфиденциальными. Здесь нет необходимости в написании Вашего имени. Чтобы выполнить качественный анализ данных, пожалуйста, не оставляйте ни один вопрос без ответа. Огромная благодарность за выделенное Вами ценное время, труд и вклад в исследование.

Berker KURT

T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe

Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

e-posta: berker.kurt@btk.elte.hu

Tel: +905057754467

+36705344243

### РАЗДЕЛ I: Личная информация

1. Пол:  Женский  Мужской

2. Класс:  8 класс  9 класс  10 класс  11 класс  12 класс

3. Ваш уровень знания турецкого языка:  A1  A2  B1  B2  C1

4. Какие иностранные языки Вы знаете и уровень знания:

.....  Начальный  Средний  
 Высший (Продвинутый)

.....  Начальный  Средний  
 Высший (Продвинутый)

.....  Начальный  Средний  
 Высший (Продвинутый)

.....  Начальный  Средний  
 Высший (Продвинутый)

5. На каком языке /языках Вы общаетесь в семье в повседневной жизни?

Гагаузский  Русский  Молдавский  Другой: .....

6. На каком языке /языках Вы общаетесь обычно с друзьями в повседневной жизни?

Гагаузский  Русский  Молдавский  Другой:.....

7. На каком диалекте гагаузского языка Вы говорите?

Центральный диалект (Чадыр-Лунгский –Комратский диалект)  Южный диалект (Вулканештский диалект)

8. За пределами этой школы (учреждения) Вы еще где-либо в другом месте получаете или получали обучение турецкому языку?

Нет, я только в этой школе (учреждении) получаю обучение турецкому языку.

Да, .....учусь/учился.

9. Какой период времени изучали турецкий язык?

менее 3-х месяцев  между 3-6 месяцами  между 6-12 месяцами

между 12-24 месяцами  2 более 2-х лет

10. Используете ли Вы турецкий язык за пределами школы (учреждения)?

Всегда  Часто  Иногда  Мало  Нет (Никогда)

11. Выберите из нижеперечисленных вариантов, каковы цель /цели употребления Вами турецкого языка за пределами школы (учреждения)?

Использую для отслеживания турецких газет, журналов и публикаций.

**Использую в интернете** и социальных сетях (facebook, Instagram, Skype и т.д.), чтобы делать комментарии, поиск и для других действий.

Использую для отслеживания турецкого радио и телевизионных программ через спутник.

Напишите, пожалуйста, если у вас есть какие-либо другие цели, кроме указанных вариантов.....

.....

12. Были ли Вы в Турции?

Да  Нет

Как долго вы были в Турции?

менее 3-х месяцев  между 3-6 месяцами

между 6-12 месяцами  между 12-24 месяцами

более 2-х лет

С какой целью Вы были в Турции?

Путешествие  Визит (посещение) родственников  Образование  Другое:

.....

13. Хотите ли Вы поехать в Турцию? Почему?

Да, хочу поехать с целью получения высшего образование в университете.

Да, хочу поехать с целью работы в течение короткого или длительного периода времени.

Да, я хочу поехать в качестве туриста.

Да, я хочу навестить своих родственников и друзей.

Да, (сформулируйте).....

Нет, я не хочу ехать.

14. Какова Ваша личная цель/цели в изучении турецкого языка?

- Получать более подробную информацию о турецком языке, литературе, культуре и истории.
- Работа в турецкой компании (фирме).
- Поселиться и работать в Турции.
- Учеба в университете Турции.
- Обучаться на факультете тюркологии в Молдове или другой стране.
- Очень заинтересован в изучении новых языков.
- Хочу изучать турецкий язык, так как он является обязательным в школьной программе.
- Другое: (Сформулируйте).....

15. По Вашему мнению, должен ли гагауз изучать турецкий язык? Почему? (Вы можете выбрать более одного варианта.)

- Да, так как считаю, что турецкий язык является универсальным языком.
- Да, так как считаю, что будет полезным при принятии наших национальных чувств и мыслей.
- Да, так как считаю, что турецкий язык имеет большое растущее значение среди языков мира.
- Да, так как считаю, что турецкий язык близок к гагаузскому языку.
- Да, так как считаю, что Турция является быстро развивающейся страной.
- Да, так как.....
- Нет, так как.....

16. Смогли бы Вы написать прочитанную Вами гагаузскую, турецкую и мировую литературу / автора/ название произведения?

	Гагаузская литература	Турецкая литература	Мировая литература
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			

## РАЗДЕЛ II: Преподавание турецкого языка

1. При изучении турецкого языка самым трудным языковым навыком (знанием) для Вас является?

- Чтение       Прослушивание       Разговор (речь)       Написание

2. При изучении турецкого языка, какому языковому навыку (знанию) Вы придаете большее значение?

- Чтение       Прослушивание       Разговор (речь)       Написание

3. При изучении турецкого языка, какому языковому навыку (знанию) Вы уделяете максимальное время?

- Чтение       Прослушивание       Разговор (речь)       Написание

Чтение	Категорически не согласен	Не согласен	Не определен	Согласен	Полностью согласен
1. Различия в алфавите затрудняют чтение текста на турецком языке.					
2. Читая текст на турецком языке про себя, я его лучше понимаю.					
3. Читая текст на турецком языке, вместо того, чтобы понять текст, я придаю внимание правильному чтению и произношению (выговору).					
4. Структура предложения на турецком языке облегчает чтение.					
5. В связи с тем, что знаю гагаузский язык, то не затрудняюсь в чтении на турецком языке.					
6. В читаемых текстах на переднем плане находятся наши национальные ценности.					
7. При совершении ошибок при чтении текста на турецком языке наш преподаватель их исправляет.					

Прослушивание	Категорически не согласен	Не согласен	Не определен	Согласен	Полностью согласен
1. Мне трудно понять смысл текста в случаях быстрого разговора на турецком языке.					
2. При прослушивании длинных текстов на турецком языке не могу уловить смысл (не понимаю).					
3. На мое прослушивание влияет качество прослушиваемой записи.					
4. Если у меня нет предварительных знаний по прослушиваемому тексту на турецком языке, то я ничего не понимаю.					
5. В прослушиваемых текстах на первом плане находятся наши национальные ценности.					
6. Различия между турецким и гагаузскими языками и /или русским языком затрудняют прослушивание текста на турецком языке.					
7. Различия между ежедневным общением и прослушиваемыми записями в классе затрудняют изучение турецкого языка.					
8. Отсутствие в прослушиваемых записях движения губ, лица и тела затрудняют понимание.					
9. Знание гагаузского языка помогает при прослушивании чего-либо на турецком языке. Тем самым нет необходимости прилагать особые усилия.					

Разговор (речь)	Категорически не согласен	Не согласен	Не определен	Согласен	Полностью согласен
1. Трудно произносить слова на турецком языке.					
2. Трудно говорить, соблюдая правила ударения и интонации турецкого языка.					
3. Трудно реализовать в разговоре (речи) звуковые события турецкого языка (выпадение звуков, склеивание, смягчение, похожесть звуков и так далее).					
4. Отсутствие словарного запаса отрицательно влияет на мою речь на турецком языке.					
5. В соответствии со структурой предложения турецкого языка мне легко говорить.					
6. Знание гагаузского языка облегчает разговор на турецком языке.					
7. При совершении ошибок в разговоре на турецком языке преподаватель их исправляет.					

Правописание	Категорически не согласен	Не согласен	Не определен	Согласен	Полностью согласен
1. Трудно реализовать в правописании звуковые события турецкого языка (выпадение звуков, склеивание, смягчение, похожесть звуков и так далее).					
2. Отсутствие словарного запаса отрицательно влияет на мое правописание на турецком языке.					
3. Различия в алфавитах затрудняют правописание на турецком языке.					
4. При написании на турецком языке затрудняюсь при выражении мыслей и чувств.					
5. Вместо уроков (часов) правописания мы делаем домашнюю работу.					
6. Преподаватель исправляет ошибки, допускаемые при написании на турецком языке.					

Материал, технические средства	Категорически не согласен	Не согласен	Не определен	Согласен	Полностью согласен

1. Предоставленный школой / рекомендуемый учебник облегчает изучение нами турецкого языка.					
2. Посредством используемых обучающих средств турецкого языка могу сказать, что у меня появились знания о наших национальных ценностях.					
3. Посредством используемых обучающих средств и материалов турецкого языка я думаю, что мы подготовлены с учетом нашего языка, религии и культуры.					
4. На уроках мы используем визуальные элементы, такие как: фильмы, газеты, брошюры, картины, фотографии, карты памяти.					
5. На уроках мы используем слуховые (звуковые) элементы, такие как: CD, кассеты, радио, звукозаписи.					
6. Турецкий словарь является главным, важнейшим и основным источником, от которого я получаю пользу.					

Обучающие методы и приемы	Категорически не согласен	Не согласен	Не определен	Согласен	Полностью согласен
1. Я не могу применить на практике изученный материал на уроках.					
2. При разработке схемы занятий самым важным является последовательность событий в книге.					
3. Уделение на уроке большого внимания (акцента) грамматическим правилам турецкого языка не дает достаточной возможности для практики.					
4. При изучении слов используются гагаузский и русский языки.					
5. При изучении грамматических правил используются гагаузский и русский языки.					
6. При даче (описании) рекомендаций используются гагаузский и русский языки.					
7. При изучении типовых (шаблонных) выражений (здравствуйте, доброе утро, удачи (успехов) и др.) используются гагаузский и русский языки.					
8. На уроках используем такие методы как: драма, одушевление, подражание.					
9. В ходе урока играем в развивающие игры.					
10. На уроках делаем больше индивидуальных работ, чем работу в группах.					
11. Наш учитель мгновенно исправляет ошибки, которые мы сделали.					

**Пожалуйста, напишите Ваше мнение предложения и пожелания, связанные с преподаванием турецкого языка:**

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmada Gagauz öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğrenme durumları incelenmektedir. Bu araştırmanın amacı, Gagauz öğrencilerin aldıkları Türkiye Türkçesi eğitimiyle ilgili görüşlerini; Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek, sizin anket sorularına verdiğiniz yanıtlarla mümkün olacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Veri analizi sürecinin de sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Araştırmaya ayırdığınız çok değerli vaktiniz, emeğiniz ve katkılarınız için sonsuz teşekkür ederim.

Berker KURT

T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe  
Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi  
e-posta: berker.kurt@btk.elte.hu  
Tel: +905057754467  
+36705344243

## BİRİNCİ BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

17. Cinsiyetiniz:  Bayan  Bay

18. Sınıfınız:  8. Sınıf  9. Sınıf  10. Sınıf  11. Sınıf  12. Sınıf

19. Türkiye Türkçesi Seviyeniz:  A1  A2  B1  B2  C1

20. Bildiğiniz yabancı diller ve seviyesi:

.....  Temel  Orta  İleri .....  Temel  Orta  İleri  
.....  Temel  Orta  İleri .....  Temel  Orta  İleri

21. Günlük yaşantınızda ailenizle hangi dil/dillerle anlaşıyorsunuz?

Gagauz Türkçesi  Rusça  Moldovaca  Diğer: .....

22. Günlük yaşantınızda arkadaşlarınızla genellikle hangi dil/dillerle anlaşıyorsunuz?

Gagauz Türkçesi  Rusça  Moldovaca  Diğer: .....

23. Gagauz Türkçesinin hangi ağzını konuşuyorsunuz?

Merkez ağzı (Çadır-Lunga- Komrat ağzı)  Güney ağzı (Vulkanesti ağzı)

24. Bu okul dışında başka bir yerde Türkiye Türkçesi eğitimi alıyor musunuz/aldınız mı?

Hayır, sadece bu okulda Türkiye Türkçesi eğitimi alıyorum.

Evet,

.....öğreniyorum/öğrendim.

25. (24. Soru Evetse) Türkiye Türkçesi Öğrenme süreniz?

3 aydan daha az  3-6 ay arası  6-12 ay arası  12-24 ay arası  2 yıldan daha fazla

**26. Türkiye Türkçesini okul dışında kullanıyor musunuz?**

- Her zaman  Sık sık  Bazen  Az  Hiç

**27. Türkiye Türkçesini okul dışında kullanma amacınız/amaçlarınız aşağıdakilerden hangisidir?**

- Türkçe gazete, dergi ve yayınları takip etmek için kullanırım.  
 İnternetteki haber, müzik, spor, sosyal paylaşım sitelerine (facebook, instagram, skype vb.) bakmak, yorum yazmak ve arama yapmak vb. için kullanırım.  
 Uydu ile Türk radyo ve televizyon programlarını takip etmek için kullanırım.  
 (Bu seçenekler dışında başka amaçlarınız varsa lütfen yazınız.)

.....  
.....  
.....

**28. Türkiye'ye gittiniz mi?**

Evet

Hayır

**Türkiye'de kalma süreniz?**

- 3 aydan daha az  3-6 ay arası  6-12 ay arası  12-24 ay arası  2 yıldan daha fazla

**Türkiye'ye hangi amaçla gittiniz?**

- Gezi  Akrafa ziyareti  Eğitim  
 Diğer:

.....  
.....

**29. Türkiye'ye gitmek ister misiniz? Neden?**

- Evet, üniversitede okumak için gitmek isterim.  
 Evet, kısa veya uzun süreli bir işte çalışmak için gitmek isterim.  
 Evet, turist olarak gitmek isterim.  
 Evet, akraba ve arkadaşlarımı ziyaret etmek isterim.  
 Evet,

(Belirtiniz).....  
.....

- Hayır, gitmek istemem.

**30. Türkiye Türkçesi öğrenmekteki kişisel amaç/amaçlarınız nelerdir?**

- Türk dili, edebiyatı, kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak  
 Türk firmalarında çalışmak  
 Türkiye'ye yerleşmek ve orada çalışmak  
 Türkiye'de üniversite eğitimi almak  
 Moldova'da veya başka bir ülkedeki Türkoloji bölümünde okumak  
 Yeni diller öğrenmeye çok meraklı olmak  
 Okul programında zorunlu olduğu için öğrenmek istiyorum.  
 Diğer:

(Belirtiniz).....



31. Size göre bir Gagauz, Türkiye Türkçesi öğrenmeli midir? Niçin? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin evrensel bir dil olduğuna inanıyorum.  
 Evet, çünkü millî duygu ve düşüncelerimizin benimsenmesinde yararlı olacağına inanıyorum.  
 Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin dünya dilleri arasında öneminin arttığını düşünüyorum.  
 Evet, çünkü Türkiye Türkçesinin Gagauz Türkçesine yakın olduğunu düşünüyorum.  
 Evet, çünkü Türkiye'nin hızla yükselen bir ülke olduğunu düşünüyorum.  
 Evet, çünkü .....  
 Hayır, çünkü .....

32. Gagauz, Türk ve Dünya edebiyatından okuduğunuz/bildiğiniz yazar/eser adlarını yazar mısınız?

Gagauz edebiyatı	Türk edebiyatı	Dünya edebiyatı
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

## İKİNCİ BÖLÜM: Türkiye Türkçesi Öğretimi

1. Türkiye Türkçesini öğrenirken en çok zorlandığınız dil becerisi hangisidir?

- Okuma  Dinleme  Konuşma  Yazma

2. Türkiye Türkçesini öğrenirken en çok hangi dil becerisine önem verirsiniz?

- Okuma  Dinleme  Konuşma  Yazma

3. Türkiye Türkçesi öğrenirken en fazla zaman ayırdığınız dil becerisi hangisidir?

- Okuma  Dinleme  Konuşma  Yazma

Okuma

Kesinlikle katılmıyorum

Katılmıyorum

Kararsızım

Katılıyorum

Kesinlikle katılıyorum

1. Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesinde bir metni okumayı zorlaştırmaktadır.  
2. Türkçe bir metni sessiz okurken daha iyi anlarım.  
3. Türkçe bir metni sesli okurken dikkatimi metni anlamaya çalışmak yerine doğru okumaya veririm.  
4. Türkiye Türkçesinin cümle yapısı okumayı kolaylaştırmaktadır.  
5. Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesiyle okurken zorlanmıyorum.  
6. Okuduğumuz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır.  
7. Türkçe bir metni okurken yaptığım okuma hatalarını öğretmenimiz düzeltir.

Dinleme	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Türkçenin hızlı konuşulduğu durumlarda anlamakta güçlük çekiyorum.					
2. Dinlediğim Türkçe metinler uzun olduğu için takip edemiyorum.					
3. Dinlediğim Türkçe kaydın niteliği dinlememi etkiler.					
4. Türkçe olarak dinlediğim metinle ilgili önceden bilgim yoksa hiçbir şey anlamam.					
5. Dinlediğimiz metinlerde millî değerlerimiz ön planda tutulmaktadır.					
6. Türkiye Türkçesi ile Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça arasındaki farklılıklar dinlememi zorlaştırıyor.					
7. Sınıfta dinlediğim kayıtlarıyla günlük konuşmalar arasındaki farklar Türkiye Türkçesi öğrenmemi zorlaştırıyor.					
8. Dinlediğim kayıtlarda dudak, yüz ve beden hareketlerinin olmaması anlamamı zorlaştırıyor.					
9. Gagauz Türkçesi bildiğim için Türkiye Türkçesinde bir şey dinlerken özel çaba harcamama gerek yoktur.					

Konuşma	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Türkiye Türkçesinde kelimeleri telaffuz etmek zordur.					
2. Türkiye Türkçesinin vurgu ve tonlama kurallarına uygun konuşmak zordur.					
3. Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) konuşurken uygulamak zordur.					
4. Sözcük dağarcığımanın yetersizliği Türkiye Türkçesi konuşmamı olumsuz yönde etkilemektedir.					
5. Türkiye Türkçesinin cümle yapısına uygun konuşmak kolaydır.					
6. Gagauz Türkçesi bilmem, Türkiye Türkçesiyle konuşmamı kolaylaştırmaktadır.					
7. Türkiye Türkçesiyle konuşurken yaptığım hataları öğretmenimiz düzeltir.					

Yazma	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Türkiye Türkçesinin ses olaylarını (düşme, kaynaşma, yumuşama, benzeşme vb.) yazarken uygulamak zordur.					

2. Sözcük dağarcığının yetersizliği Türkiye Türkçesi yazmamı olumsuz yönde etkilemektedir						
3. Alfabedeki farklılıklar Türkiye Türkçesiyle yazmayı zorlaştırmaktadır.						
4. Türkiye Türkçesiyle yazarken duygu ve düşüncelerimi sıralamakta zorluk yaşıyorum.						
5. Türkiye Türkçesiyle yazma çalışmalarını ders saati yerine ev ödevi olarak yaparız.						
6. Türkiye Türkçesiyle yazdığımız çalışmalardaki hataları öğretmenimiz düzeltir.						

Materyal, Araç- Gereçler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okul tarafından verilen/önerilen ders ve çalışma kitabı Türkiye Türkçesi öğrenmemizi kolaylaştırmaktadır.					
2. Kullandığımız Türkçe öğretim seti aracılıyla millî değerlerimiz hakkında bilgi sahibi olduğumu söyleyebilirim.					
3. Kullandığımız Türkçe öğretim seti ve materyallerin, dil, din ve kültürümüz göz önüne alınarak hazırlandığını düşünüyorum.					
4. Derslerimizde film, gazete, broşür, resim, fotoğraf, hafıza kartı gibi görsel unsurları kullanırız.					
5. Derslerimizde CD, kaset, radyo, ses kaydı gibi işitsel unsurlardan yararlanırız.					
6. Türkiye Türkçesi sözlüğü yararlandığım temel bir kaynaktır.					

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Derslerde öğrendiklerimizi uygulamaya aktaramıyorum.					
2. Derslerin işlenişinde önemli olan kitaptaki etkinlik sırasıdır.					
3. Derslerde Türkçenin dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmesi uygulama yapmamızı engellemektedir.					
4. Kelime öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanırız.					
5. Dil bilgisi kurallarını öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanırız.					
6. Yönergelerin açıklamasında Gagauz Türkçesi ve/veya Rusça kullanırız.					
7. Kalıp ifadeleri (merhaba, günaydın, hayırlı olsun, kolay gelsin vb.) öğrenirken Gagauz Türkçesi ve/veya Rusçadan yararlanırız.					
8. Derslerde drama, canlandırma, taklit etme gibi teknikleri kullanırız.					
9. Derslerde eğitsel oyunlar oynarız.					
10. Derslerde grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalar yaparız.					
11. Öğretmenimiz yaptığımız hataları anında düzeltir.					

Türkiye Türkçesinin öğretimiyle ilgili görüş, öneri ve isteklerinizi lütfen yazınız:

### EK 3. Okuma Metinleri ve Soruları

#### ANITKABİR ZİYARETİ

**Turist Rehberi:** Burası Anıtkabir'in girişi. Burada birçok müze ile Atatürk'ün anıtmezarı var. Sağ tarafımda "İstiklâl Kulesi", sol tarafımda "Hürriyet Kulesi" bulunuyor. Şimdi beni izleyin lütfen. Dümdüz yürüyoruz.



**Turist Rehberi:** Evet, buranın adı "Aslanlı Yol". Yol boyunca aslan heykelleri var.

**Turist:** Fotoğraf çekebilir miyiz?

**Turist Rehberi:** Elbette...

*Aslanlı Yol'un sonuna gelirler.*

**Turist Rehberi:** Bu büyük alanın adı "Tören Meydanı". Sağ köşede dinlenme salonu, sol köşede "Kurtuluş Savaşı Müzesi" var.

**Turist:** Atatürk'ün kabri soldaki büyük binada mı?

**Turist Rehberi:** Evet, önce oraya gidelim. Bunun için merdivenlere doğru yürüyalım. Sonra diğer bölümleri gezeriz.

#### A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

	Doğru	Yanlış
Anıtkabir'in girişinde Aslanlı Kule vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tören Meydanı'nın sol köşesinde Kurtuluş Savaşı Müzesi vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinlenme salonu Anıtkabir'in girişindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atatürk'ün kabri İstiklâl Kulesi'ndedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anıtkabir'de sadece Atatürk'ün anıtmezarı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Aşağıdaki ifadeleri metne göre değerlendiriniz.**

	Var	Yok
Anıtkabir'deki toplam bölüm sayısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anıtkabir'de nelerin olduğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İstiklâl Kulesi'nin yeri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aslan heykellerinin anlamı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hürriyet Kulesi'nin şekli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

1. Atatürk'ün kabri nerededir?

2. Aslanlı Yol nasıl bir yerdir?

3. Tören Meydanı'nın çevresinde neler var?

4. Anıtkabir'de neler vardır?

**D. Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.**

1. Aslanlı yolda  yasak değildir.

2. Hürriyet ve İstiklâl Kuleleri ile Tören Meydanı arasında   
vardır.

3.

büyük binadadır.

### BİR TOKAT ON LİRA



Nasrettin Hoca dalgın yürürken biri ensesine sert bir tokat atar. Hoca sinirli bir halde arkasına bakar. Adam, Hoca'dan özür diler:

- Özür dilerim birine benzettim!..

Hoca, adamın özrünü kabul etmez:

- Yürü karakola, davacıyım senden!..

Kadı'nın karşısına çıkarlar. Kadı durumu öğrenir ve adama döner:

- Bir tokadın cezası 10 liradır, der. Sen bu adama 10 lira borçlusun. Haydi, ver bakalım borcunu!..

Adam yanında para olmadığını söyler. Ek süre ister. Kadı'nın bunu kabul etmesi üzerine, oradan gider.

Uzun süre beklerler. Adam geri dönmez.

Hoca beklemekten yorulur. Yerinden kalkar, Kadı'ya yaklaşır ve ensesine bir tokat atar. Kadı şaşırır:

- Ne yapıyorsun be adam! Delirdin mi? diye bağırır.

Hoca aldırmadan şöyle der:

- Sana 10 lira borçlanmış oldum. Adamın getireceği parayı sen al. Ben gidiyorum.

A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

	Doğru	Yanlış
Hoca, adamdan şikâyetçidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoca tokat atan adamı tanımaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kadı, Hoca'ya 10 lira ceza verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adamın cebinde hiç parası yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adam cezasında indirim ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Aşağıdaki ifadeleri metne göre değerlendiriniz.**

	Var	Yok
Kadı'nın cezayı kime verdiği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adamın Hoca'ya nasıl vurduğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adamın Hoca'ya vurma sebebi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adamın nereye gittiği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kadı ve Hoca'nın kaç saat beklediği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

5. Hoca neden arkasına bakar?

6. Hoca, adamı nereye ve kimin yanına götürür?

7. Kadı, adama nasıl bir ceza verir?

8. Hoca, adamı beklemekten yorulunca ne yapar?

9. Adamın ve Hoca'nın aynı olan davranışı nedir?

**D. Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.**

4. Adam, Hoca'yı birine

5. Nasrettin Hoca, adamın  kabul etmez.

6. Adam, Kadı'dan  ister.

7. Nasrettin Hoca  yorulur.

## DÜNYA DEĞİŞİYOR

Gelişen teknoloji hepimizin hayatını değiştirdi. Bundan en çok payını alan çocuklar oldu. Dizüstü bilgisayarların, tabletlerin, cep telefonlarının her yanımızı sardığı bir ortama doğan çocuklar, teknolojik aletlere olan usta yaklaşımlarıyla bizi şaşırtıyor. Bilgisayarla ilk tanıştığı andan itibaren minicik elleriyle fare kullanabiliyor, dokunmatik ekranlardan istediğini bulabiliyor, TV kumandasını sizden iyi biliyorlar. Kabul etmemiz gerekiyor ki, zamane çocukları



bizden daha zeki... Bunu uzmanlar da kabul ediyor. Çocuk Gelişim Uzmanı *Şenay Yılmaz* yeni neslin bizden daha akıllı olduğunu söylüyor ve ekliyor: "Annelerimizin, babalarımızın kullandığı 'bizim zamanımızda,' diye başlayan cümleleri, artık bizler de kurmaya başlıyoruz. Ancak bence bu normal bir dönüşüm. 20-25 yıl sonra bizim çocuklarımız da kendi çocukları için bizim kullandığımız cümleleri kullanacaklar."

"Bizim çocukluğumuzla şimdiki çocuklar arasında ne gibi farklar var?" diye sorduğumuzda şöyle yanıtıyor Yılmaz: "Bizim çocukluğumuzda hatta bebekliğimizde annelerimiz bizi kundaklamış. Saatlerce o kundağın içinde durmuşuz. Şimdiki bebekler doğar doğmaz kundaklanmadan dış dünyayla doğrudan etkileşime giriyorlar. Ayrıca bizim çocukluğumuzda teknoloji bu kadar ileri değildi. Birçoğumuz siyah beyaz televizyondan renkli televizyona geçişi hatırlarız. Oysa şimdi IPD, playstation, cep telefonları, LCD'ler, hatta üç boyutlu TV'ler var."

Çocuklardaki değişimde ailelerin de payı var elbette. Teknolojiye uyum sağlamalarına destek olmanın yanı sıra çocuğa verilen değerler de değişti. Eskiden, mütevazı olmak, kimseyi kırmamak, dürüstlük gibi kavramlar öne çıkardı. Artık çocuklara "Uyanık ol, vur, kır, istediğini al, gerekirse yalan söyle, en başarılı sen ol" gibi mesajlar veriliyor. *Şenay Yılmaz* da yetiştiriliş tarzlarının değiştiği görüşünde: "Önceden bu kadar hareketli bir yaşam yoktu, ama biz önemli sosyal beceriler kazandık. Şimdiki çocuklarda sosyal beceri eksik. Değişimin getirdiği olumsuzluk bu. Sosyal becerilerden yoksun bir gençlik yetişiyor. Haliyle bu değişime uymak bir zorunluluk oluyor. Anne babalar da bu durumda çocuğunun zarar görmemesi için mecburen bu tarza uymaya yöneliyor. Hatta bildiğim kadarıyla *Millî Eğitim Bakanlığı* iki yıldan beri ilkokullarda 'değerler eğitimi' adı altında dersler veriyor. Çünkü gençlik bunlardan yoksun yetişiyor."

Bugünkü durumla bizim şartlarımızı kıyasladığımızda, şimdiki çocuklar daha şanslı gibi görünüyor. Çok çeşitli oyuncakları var, üç boyutlu filmler, eğlence alternatifleri çok fazla. Ama bütün bunların çocukların mutlu olması için yeterli olmadığını belirtiyor Yılmaz: "Şanslı ama doyumsuzlar. Üretici olmaktan çok tüketiciliği öğrettiğimiz bir gençlik yetişiyor. Üreticiliğin olmadığı yerde mutluluğu aramak zor. Haliyle **bu durum** anne ve babalara ciddi sorumluluk yüklüyor. Çocuklarına üretkenliği öğretmek için önce kendilerinin üretken olarak onlara model olmaları gerekiyor."



**A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.**

	Doğru	Yanlış
Her kuşak kendi zamanının daha iyi olduğunu savunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bugünün çocukları sosyal beceri geliştirmede çok yeteneklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çocuklar ve aileler üreticilik konusunda paralel bir yapıya sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bugünün çocuklarının sosyal becerisi ile teknolojik becerisi üst düzeydedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bugünün çocukların uyanık olması, mütevazı olmasından daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Aşağıdaki ifadeleri metne göre değerlendiriniz.**

	Var	Yok
Millî Eğitim Bakanlığının anne ve babalar için getirdiği yenilikler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çocukların kendi aralarındaki ilişkiler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailelerin eğitime verdiği önem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eski zamandaki çocuklarla şimdiki çocukların farkları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-25 yıl önceki çocukların oyunları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

1. Bugünün çocuklarının eski kuşağa göre daha iyi yaptığı şeyler nelerdir?

2. Kuşaklar arasında değişmeyecek durum nedir?

3. Metinde "bu durum" diye ifade edilen nedir?

4. Eski kuşak ailelerle bugünün ailelerinin çocuklarına verdiği öğütler arasındaki farklılıklar nelerdir?

5. Çocukların mutlu olması için ne/neler yapmak gerekir?

**D. Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.**

1. Gençlik ne yazık ki [ ] yoksun yetişiyor.
2. Şimdiki çocuklarda [ ] eksiktir.
3. Bugünün gençleri [ ] olmaktan çok tüketici olmayı tercih ediyor.
4. Bugünün çocukları şanslıdır ama [ ] .
5. Üreticiliğin olmadığı bir yerde [ ] aramak çok zordur.

**KURT DEDE VE YANSIMALARI**

Kurt, Türklerde kutsal bir hayvandır. Çin kaynaklarında Türklerin atalarının kurtlar olduğuna dair pek çok rivayet bulunmaktadır.

Kurt, Köktürk Devleti bayrağında simgedir. *Köl Tigin Yazıtı* 'nın üst kısmında kurttan süt emen çocuk heykeli bulunmaktadır.

Kurt, *Oğuz Destanı*'nda da geçmektedir. *Tuman Han* bir kurdun gecenin sis ve fırtınalı geçeceğini söylediğini duyar. Kurdun bu öngörüsüne göre tedbir alır. Gerçekten de o gece hava yağmurlu ve fırtınalı geçer. Önceden tedbir aldıkları için zarara uğramazlar.

*Tobarlardan Mu Şung*, kendisini esir eden düşman askerlerinin elinden kurtulduktan sonra Tanrı tarafından gönderilen bir kurdun arkasına düşmüş ve kurtulmuştur. *Dede Korkut*'a göre kurt yüzü mübarektir. O, ayrıca bir habercidir. Bütün bunlar bir araya getirildiğinde yüzlerce örnek ortaya çıkabilecektir. Dolayısıyla kurt, Türk kültüründe ve devlet hayatında da önemli bir yere sahiptir.

Kurt dede motifinin kaynağının şu efsaneye dayandığı tahmin edilmektedir. *Koo-çı Kağan*'ın çok akıllı iki kızı vardır. Bunlar o kadar akıllıdır ki babaları onların ancak Tanrı ile evlenebileceğinin düşünür ve bir dağın başına götürüp bırakır. Kızlar uzun süre Tanrı'nın gelmesini beklerler fakat gelmez. Bir süre sonra tepenin çevresinde yaşlı bir kurt dolaşmaya başlar. Küçük kız bu kurdu Tanrı sanır, gidip onunla evlenir. Rivayete göre *Koo-çı* halkı, hükümdarın kızı ile kurttan türemiştir.

Kurt motifi günümüzde de Anadolu'da varlığını sürdürmektedir. Tokat'ın Reşadiye ilçesinde yapılan derlemelerde, yılın iyi geçmesi için kurdun *Yılsırtı/ Mart Dokuzu* günü göle yattığına inanıldığı tespit edilmiştir. O gün havalar kurdun sırtını kurutabilecek kadar sıcak olursa, kış sona ermiş demektir. Yağmur yağarsa, yani kurdun sırtını kurutacak kadar güneş olmazsa, kırk gün daha kış olacak demektir.

İnanışın halk yaşamına yansıyan bir diğer uygulaması da Ordu ilinde karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar, her yıl mart ayının dokuzuna rastlayan gün (Nevruz), bir yıl içinde doğmuş çocuklarını bu değirmene getirip değirmen oluğunun altında yıkamaktadır. İnanışa göre kurtlar *Yılsırtı/Mart Dokuzu* sabahı suya girip yıkanmaktadır. Burada yıkanan çocuğa kurt gücü geçeceğine, çocuğun güçlü olacağına ve hastalanmayacağına inanılmaktadır.

Benzer olarak, Samsun, Giresun ve Trabzon'un bazı köylerinde bir yıl içerisinde doğmuş çocuklar, *Yılsırtı/ Mart Dokuzu*'nda köyün kenarından akan bir dereye götürülür ve dere suyu ile yıkanır. Yıl boyunca suya giren kurt ve diğer yabani hayvanların gücünün suya, oradan da çocuğa geçeceğine, bunun da çocuğun sağlığını olumlu etkileyeceğine inanılır.

Trabzon'da Ağasar ırmağının doğu tarafında kalan yörede *Mart Dokuzu* ile ilgili en yaygın inançlardan biri kurt ile ilgilidir. *Mart Dokuzu* 'ndan dokuz gün önce yani martın biri ile dokuzu arasındaki süreye *kurt kızanı* denilmektedir. İnanışa göre martın birinden mart dokuzuna kadar olan dokuz günde kurtlar çiftleşirler.

Kurtların *Mart Dokuzu*'nda çiftleştiğine inanıldığı için bu günde evlenenlerin ömür boyu çocuklarının olmayacağına inanılmaktadır. Evli çiftlerin bu güne dayalı çocukları olursa sakat doğacağı da bir başka inançtır.



Trabzon'a bağılı Yomra ilçesi ve çevresinde ise *Yılsırtı/Mart Dokuzu*'nda kurtların bayram ettiğine, bu yüzden bu günde evlenen çiftlerin çocuklarının olmayacağına inanılmaktadır.

Günümüzde kurt motifi aile adlarında da yaşamaktadır. Trabzon merkez ilçe, Akçaabat, Araklı, Arsin, Beşikdüzü, Çarşıbaşı, Çaykara, Dernekpazarı, Düzköy, Hayrat, Köprübaşı, Maçka, Of, Sürmene, Tonya, Vakfıkebir ilçe ve köylerinde yüzlerce ailenin soyadı *Kurt*'tur. Yine Trabzon merkez ilçe, Akçaabat, Arsin, Beşikdüzü, Çaykara, Sürmene ve Vakfıkebir ilçe ve köylerinde *Kurtoğlu* soyadını taşıyan yüzlerce aile oturmaktadır. Nüfus mübadelesi (değişimi) sırasında Hristiyan olduğu için pek çok Kurtoğlu ailesinin Yunanistan'a göçtüğü de bilinenler arasındadır.

Sonuç olarak Türk kültürünün binlerce yıllık hafızasının Anadolu'da özellikle de Trabzon yöresinde pek çok konuda korunduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Trabzon ve çevresinde *Kurt Ana* ve *Kurt Ata* motiflerinden, *Kurt Ata*'nın canlı kaldığı anlaşılmaktadır. *Korkut Ata*'nın *Dede Korkut*'a dönüştüğü gibi bu bölgede *Kurt Ata*, *Kurt Dede*'ye değişmiş ve bu biçimiyle korunmuştur.

Türk kültürünün binlerce yıllık duyuş, inanış ve hafızasının Trabzon yöresinde canlı olması ve korunması gerçekten dikkat çekicidir. *Kurt Dede* inanışının yanında Orta Asya bağlantılı pek çok kültür unsuru Anadolu'da canlı bir biçimde yaşamaktadır.

#### A. Aşağıdaki yargıları metne göre değerlendiriniz.

	Doğru	Yanlış
Mart Dokuzu'nda doğan çocuklar kısa ömürlü olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Köl Tigin Anıtı'nın altında kurttan süt emen çocuk figürü vardır.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Kurt, kutsal olmasının yanında bir habercidir.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Koo-çı halkının soyu kurt ve kızla başlamaktadır.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Dede Korkut adı Korkut Ata adından önce kullanılmıştır.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### B. Aşağıdaki ifadeleri metne göre değerlendiriniz.

	Var	Yok
Yunanistan'da kurt adının kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Kurt inancının Anadolu insanının dini inanışına etkisi</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Bazı yerlerde kurt motifinin çocuklara uygulanışı</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Kurdun düşmanlara karşı mücadelesi</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Kurtların üreme dönemi</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

6. *Koo-çlı Kağan* kızlarını neden dağın başına götürür?

7. *Tobarlar*, düşman elinden nasıl kurtulmuştur?

8. Metinde kurdun konuştuğunu ortaya koyan bölüm var mıdır? Varsa kime, ne söylemiştir?

9. Tokat'ın Reşadiye ilçesinde yaşayanlar hava tahminlerini nasıl yapmaktadır?

10. Samsun, Giresun ve Trabzon'un bazı köylerinde doğan çocukların dereye götürülmesinin sebebi nedir?

**D. Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.**

1. Bir yıl içinde doğmuş çocuklar  getirilmektedir.
2. İnanışa göre, Mart Dokuzu'nda evlenenlerin  olmayacaktır.
3. Nüfus mübadelesinde  olduğu için pek çok aile Yunanistan'a göçmüştür.
4. Dede Korkut,  kutsal olduğunu söyler.

## EK 4. Dinleme Soruları ve Öğrenci Çalışma Kâğıtları

A1

A. Dinleyelim, Tamamlayalım.

MEHMET BEY

Mehmet Bey, işine her sabah 8’de gidiyor. O, bir okulda öğretmendir. Mehmet Bey, öğle yemeğini okulda yiyor. Evine akşam saat 6’da geliyor. Evde hiçbir şey yapmıyor. Çünkü çok yorgundur. Sadece gazete okuyor, radyo dinliyor. Mehmet Bey, cumartesi ve pazar günleri okula gitmiyor. Çünkü okul kapalıdır. Cumartesi ve pazar günleri evde oturuyor, kitap okuyor, televizyon izliyor, resim yapıyor.

B. Dinleyelim, Yanıtlayalım

BİR DE RAHMETLİ BABAN

Bölgemizde, az da olsa, sık sık evlenip boşanan kadın ve erkekler vardı. Bu, alay konusuydu.

Küçük bir kız, yaşlı bir kadına sorar:

“Teyze, sen kaç kez evlendin?”

Yaşlı kadın cevap verir:

“Çok değil kızım. Ahmet, Mehmet, Hasan, bir de rahmetli Şaban.

C. Dinleyelim, Adlarını Yazalım

Merhaba, beni gördünüz mü? Evet, bu parkın adı Mihail Çakır Parkı. Parkın karşısındaki sitenin adı ise Karanfil sitesi. Benim evim bu sitede, önünde üç ağacın olduğu B bloktadır. Bu binanın arkasındaki küçük bina Sevgi Eczanesidir. Eczanenin hemen yanındaki büyük binadan yani Devlet Hastanesi’nden çıkan hastalar, ilaçlarını buradan alırlar. Hastane ile bizim sitenin arasındaki cadde İstiklâl Caddesi’dir. Bu caddenin üzerindeki otobüs okul arkadaşım Ahmet’in evi’nin önünde duruyor. Okulumuz nerede mi? Okulumuz mahallemizin en büyük parkının karşısındadır. Bu parkın adı Atatürk Parkı’dır. Arabaların park ettiği alanın içindeki en büyük bina bizim okulumuzdur. Yani Dionis Tanasoğlu Lisesi. Lisenin önünde üç bina var. Ortadaki bina öğrenci yurtdur. Bunun solundaki küçük bina bizim yemekhanemizdir. Sağındaki büyük bina ise okulun spor salonudur. Nehrin yanında mahallemizin ilkokulu var. İlkokulun önünde salıncak var. Bu okulun adı Nikolay Baboğlu İlkokulu’dur. İlkokul ile bizim okulumuzun arasındaki cadde ise Okul Caddesi’dir. Atatürk Parkı’nın içindeki en büyük bina bir kütüphanedir. Adı Prof. Dr. Necati Demir Kütüphanesi. Ben Mihail Çakır Parkı’nda okul arkadaşım Ahmet’i bekliyorum. Çünkü birlikte kütüphaneye gideceğiz.

A2

### A. Dinleyelim, Tamamlayalım

#### AVCI

Adamın **biri** kendini avcı sayarmış. Arada **sırada** avlanmaya gidermiş. Bir defasında **karısı** ona **sormuş**:

Sen **nasıl** avcısın? Tüfeğin **yok**!

Ben **tüfeksiz** de bir şeyden korkmuyorum. İşte **bıçak**, onunla her **yabanî** hayvanı öldürürüm.

Avcı kır, **bayır** gezermiş. Ama **akşam** eve hep boş torba ile gelirmiş. Karısının **öfkesi** günden **güne** daha çok artmış.

### B. Dinleyelim, Yanıtlayalım

#### ÖTEKİ KÖYDE OLANLAR

Geziye çıkan Nasrettin Hoca'nın yolu bir köye varmış. Köy meydanındaki kahvede toplananlara,

-Bana bakın demiş. Köyünüze geldim. Önce karnımı bir güzel doyuracaksınız. Sonra yatacak temiz bir yer göstereceksiniz. Giderken de biraz harçlık isterim... Anlaşıldı mı?

Hocayı şaşkın şaşkın dinleyen köylülere,

-Bunu yapmayacak olursanız, karışmam, öteki köyde yaptığımı burada da yaparım haa!..

Diye köylüleri korkutmuş.

Köylüler, Hoca'nın önüne hemen bir sofraya kurmuşlar. Yemek yemiş, kahvesini içmiş. Yatacak yer göstermişler. Cebine de biraz harçlık koymuşlar.

Ertesi gün hocayı yolcu ederken köylülerden biri sormuş.

Hocam, dün "Beni ağırlamayacak olursanız size öteki köyde yaptığımı yaparım." demiştiniz. Merak ettim. Öteki köyde ne yaptınız?

Nasrettin Hoca, köylülerin gözlerine sevimli sevimli bakmış ve şöyle demiş:

- Ne mi yaptım? Hiç... Bir ağacın altında geceyi aç olarak geçirdim.

### C. Dinleyelim, Çizelim

1. Kâğıdınızı 4 eşit parçaya bölecek şekilde yatay çizgiler çizin.
2. İkinci hücrenin tam ortasına bir ağaç çizin.
3. Birinci hücrenin sağ üst köşesine bir güneş çizin.
4. Son hücrenin sol alt köşesine bir göz çizin.
5. Üçüncü hücrenin tam ortasına en sevdiğiniz dedenizin adını yazınız.
6. İkinci hücrenin soluna biri büyük biri küçük iki ev çizin. Ağaca yakın olan ev küçük olsun.
7. Birinci hücrenin sağ üstüne Gagauz bayrağını çizin.
8. Dördüncü hücrenin sağına büyük bir çember çizin.
9. Üçüncü hücrenin sağ alt köşesine bir uçak çizin.
10. Aynı hücrenin sol üst köşesine cep telefonu çizin.

11. İkinci hücrenin sağ tarafına bir kız biri erkek iki kişi çiziniz. Erkek ağaçtan daha uzak olsun.
12. En üstteki hücrenin tam ortasına bugünün tarihini yazınız.
13. En alttaki çemberin içine doğum yerinizi yazınız.
14. Güneşin yanına Türkiye'nin bayrağını çiziniz.
15. Son hücrenin sol üst köşesine sevdiğiniz bir sanatçının adını yazınız.

## B1

### İKİ BATIL İNANÇ

#### Ayna kırmanın 7 yıl uğursuzluk getirmesi

Eskiden insanlar öteki dünyadaki yansımalarına bakmak için parlak yüzeylere, göllere ve havuzlara bakarlarmış. Baktıkları yerde dalgalanma veya titreşim olması felaket anlamına geliyormuş. Eski Mısır ve Yunan'da bu nedenle kırılmaz metal aynalar yapılmış, böylece öteki dünyadaki görüntülerinin bozulmamasını garantiye alıyorlarmış.

Roma'da ise insanların çoğu cam işi ile uğraşıyordu. Bu yüzden ayna kırılmaları daha çoktu ve kırık aynaların kötü talihin işareti olduğu kabul ediliyordu. Bunun 7 yıl ile ilgisi ise şöyledir: Antik Çağ'da bir insanın tüm bedeninin her yedi yılda yenilediği düşünülürdü. Bu yüzden ayna kırıldıktan sonra yeni beden oluşana kadar kötü talihin sürdüğüne inanılıyordu.

Büyü sanatında ise ayna geçit veya geçittir. Bir başka boyuta veya insan dışı varlıkların yaşadığı yere ayna ile geçilir ve onlar da bu tarafa geçebilirler. Ya ayna kırıldığında, bu tarafa geçmiş kötü bir varlık varsa? O zaman durum kötü olabilir. Çünkü geri dönemeyecek ve başınıza kalacaktır.

#### Tahtaya vurmak

Çok eski zamanlarda meşe ağacının, yüksekliği ve sağlamlığı nedeniyle, bazı güçlere sahip olduğuna inanılıyordu. Tahtaya vurma inancı dünyanın iki yerinde birbirinden bağımsız olarak gelişti. İlk olarak MÖ. 2000'li yıllarda Kuzey Amerika yerlilerinde, sonra da Ege'de Helen Uygarlığında.

Her iki kültür de meşe ağacına çok sık yıldırım düştüğünü gözlemlemişti. Amerika yerlileri meşenin, Tanrı'nın yıldırım ile yeryüzüne inip üzerinde oturduğu yer olduğuna, Helenler ise Yıldırım Tanrısı olduğuna inanmışlardı.

Kuzey Amerika yerlileri, bu ağacın köküne vurarak, ileride başlarına gelebilecek tehlikelere ve şanssızlıklara karşı Tanrı ile temasa geçtiklerine inanıyorlar ve ondan kendilerini korumasını istiyorlardı.

Ortaçağ'da ise Hristiyan din adamları bu inancı kendi devirlerine taşıdılar. Onlara göre bu inanın temelinde Hz. İsa'nın tahta bir çarmıhta öldürülmesi yatıyordu.

## B2

### SIRA DIŞI BİR ÖĞRETMEN

Adıyaman'da doğuştan bedensel engelli 8 yaşındaki kız, ona okuma-yazma öğretmek için evine gelen öğretmenin yaptırdığı egzersizler sayesinde yürüdü. Evde eğitim vermeye gelen sınıf öğretmeni Mehmet Uğur Ayhan'ın tahta ve bezden yaptığı destek aletleri sayesinde egzersiz yapan Filiz Akın, önce ellerini kullanıp yazı yazmaya, sonra tek başına oturmaya ve yürümeye başladı.

Örenli Mahallesi'nde yaşayan Zeynep ve İbrahim Arık çiftinin tek çocuğu olan Filiz, doğuştan bedensel engelli olarak dünyaya geldi. Ailesi tarafından birçok doktora götürülen Filiz, uygulanan tedavilere rağmen sağlığına kavuşamadı.



Boynundan aşağı bedeninin hiçbir uzvunu hareket ettiremeyen ve bu yüzden okula gidemeyen Filiz için ailesi okuma-yazma öğrenmesi amacıyla Millî Eğitim Müdürlüğü'nden öğretmen görevlendirilmesini istedi.

Görevlendirilen sınıf öğretmeni Mehmet Uğur Ayhan, eğitim vermeye geldiği kızın engelli olduğunu, ellerini ve ayaklarını kullanamadığını görünce ona spor dersi kapsamında çeşitli egzersizler yaptırdı. Üç ay boyunca egzersizlere devam eden Filiz, önce ellerini kullanıp yazı yazmaya, sonra tek başına oturmaya ve yürümeye başladı.

Eğitim alabilmesi için Filiz'in ellerini kullanması gerektiğini, bu nedenle el, kol egzersizlerine başladıklarını belirten öğretmen Mehmet Uğur Ayhan, "Egzersizlere başladıktan sonra Filiz'in kollarını düz tutabilmesi için tahta ve bezden oluşan bir alet yaptım. Bu aletleri Filiz'in koluna geçirdim. Faydalı olduğunu görünce derslerden sonra egzersizlere ağırlık verdik" dedi.

Filiz'in elleriyle kalem tutmaya başlamasıyla aynı aletleri ayakları için de yaptığını ifade eden öğretmen, daha sonra ayak egzersizlerine başladıklarını vurguladı.

Filiz'e spor yaptırarak hayata tutunmasını sağladığına işaret eden öğretmen Mehmet Uğur Ayhan, şöyle konuştu: "Önceleri Filiz'i tutarak, yürümeye çalışmasını sağladık. Bir süre sonra kendi başına ayakta durmaya ve küçük adımlar atmaya başladı. Daha sonra evde yaptırdığımız yürüyüş bandına tutunarak yürümeye başladı. Şimdi kendi başına oturuyor, yazı yazıyor, konuşuyor, kollarını hareket ettiriyor. Morali arttı. İnşallah daha iyi olacak. Ümit ediyorum ki okullar tatile girdiğinde Filiz'i yürüyerek tatile göndereceğiz."

Anne Zeynep Arık da kızını Ankara başta olmak üzere birçok doktora götürdüklerini ancak kızının kendi başına oturamayacağını, yürüyemeyeceğini ve bedeninin sürekli titreyeceğini söylediklerini ifade etti.

Filiz ise yürümeye başlamasıyla hayatının değiştiğini söyledi.

Eskiden annesi yalnız bırakınca çok korktuğunu belirten Filiz, "Şimdi korkmuyorum. Hiçbir şeyi tutamıyordum, yürüyemiyordum ama şimdi her şeyi tutmaya ve yürümeye başladım. Eskiden koltukta uzanıyor televizyon izliyordum, şimdi durumum değişti. Öğretmenimle yazı yazıyorum ve spor yapıyorum." şeklinde konuştu.

## A1

### A. Dinleyelim, Tamamlayalım.

#### MEHMET BEY

Mehmet Bey, ..... her sabah .....’de gidiyor. O, bir .....  
öğretmendir. Mehmet Bey, ..... yemeğini okulda yiyor. Evine akşam .....  
.....’da geliyor. Evde ..... şey yapmıyor. Çünkü çok .....dur. Sadece  
..... okuyor, radyo ..... Mehmet Bey, ..... ve pazar günleri

..... gitmiyor. Çünkü okul .....dır. Cumartesi ve pazar günleri evde  
....., kitap okuyor, televizyon ....., ..... yapıyor.

---

## **B. Dinleyelim, Yanıtlayalım**

### **BİR DE RAHMETLİ BABAN**

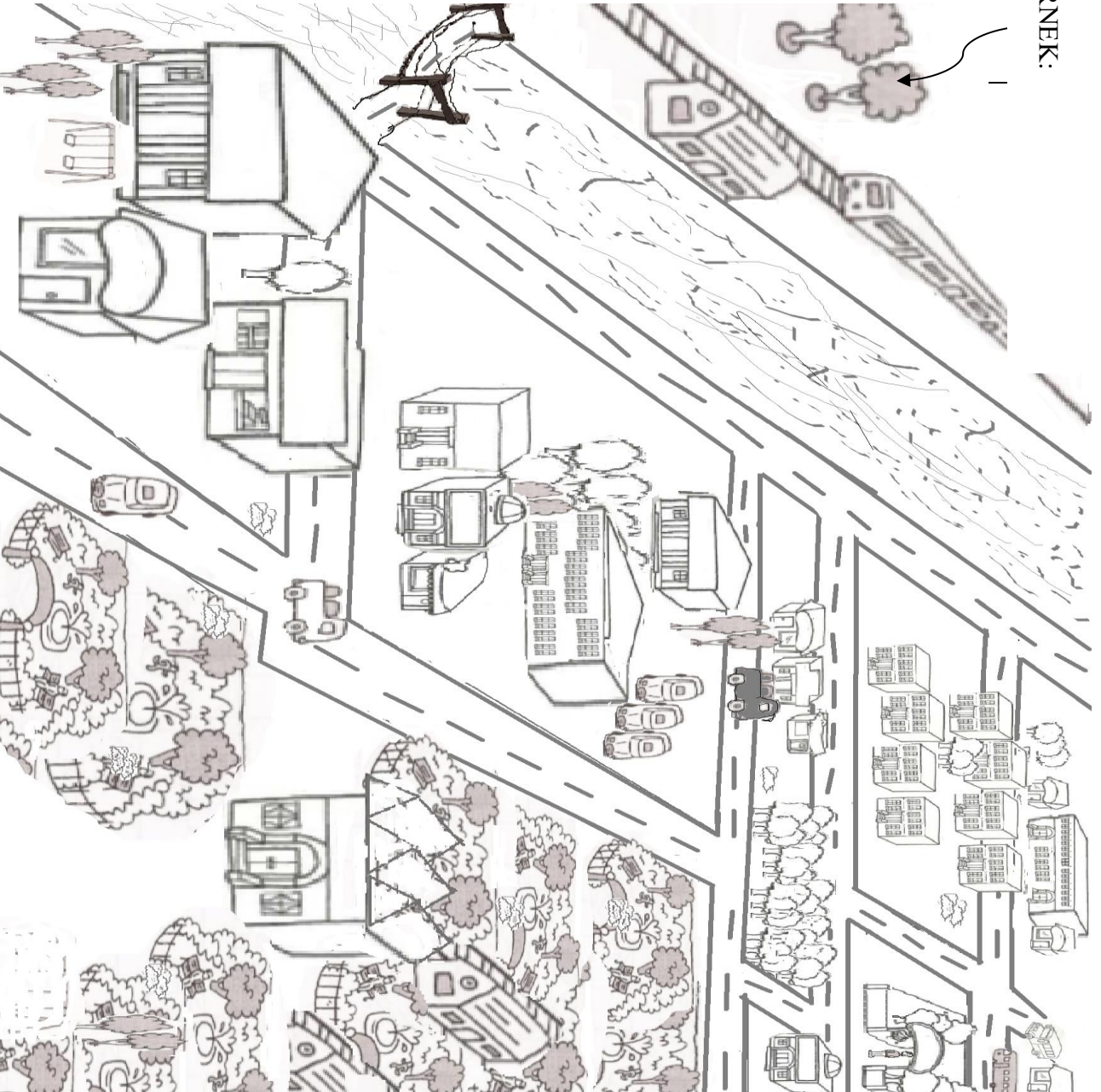
1. Alay konusu olan durum nedir?

2. Küçük kız, neyi merak etmektedir?

3. Yaşlı kadın kaç kişiyle evlenmiştir?

### C. Dinleyelim, Adlarını Yazalım

ÖRNEK:



<input type="checkbox"/>	Ahmet'in evi
<input type="checkbox"/>	Atatürk Parkı
<input type="checkbox"/>	B Blok
<input type="checkbox"/>	Devlet Hastanesi
<input type="checkbox"/>	Dionis Tanasoğlu Lisesi
<input type="checkbox"/>	İstiklâl Caddesi
<input type="checkbox"/>	Karanfil sitesi
<input type="checkbox"/>	Mihail Çakır Parkı
<input type="checkbox"/>	Nikolay Baboğlu İlkokulu
<input type="checkbox"/>	Okul Caddesi
<input type="checkbox"/>	Öğrenci yurdu
<input type="checkbox"/>	Prof. Dr. Necati Demir Kütüphanesi
<input type="checkbox"/>	Sevgi Eczanesi
<input type="checkbox"/>	Spor salonu
<input type="checkbox"/>	Yemekhane

## A. Dinleyelim, Tamamlayalım

### AVCI

Adamın ..... kendini avcı sayarmış. Arada ..... avlanmaya gidermiş. Bir defasında ..... ona .....

Sen ..... avcısın? Tüfeğin .....

Ben ..... de bir şeyden korkmuyorum. İşte ....., onunla her ..... hayvanı öldürürüm.

Avcı kır, ..... gezermiş. Ama ..... eve hep boş torba ile gelirmiş. Karısının ..... günden ..... daha çok artmış.

## B. Dinleyelim, Yanıtlayalım

### ÖTEKİ KÖYDE OLANLAR

1. Nasrettin Hoca Köye gidince köylülerle nerede konuşmuş?

2. Nasrettin Hoca köylülerden neler istemiş?

3. Hocayı dinledikten sonra köylüler ne yapmışlar?

4. Gitmeden önce köylü Hoca'ya ne sormuş?

5. Hoca bir önceki köyde ne yapmış?

### C. Dinleyelim, Çizelim.

**B1**

#### İKİ BATIL İNANÇ

**A. Aşağıdaki yargıları dinlediğiniz metne göre değerlendiriniz.**

	Doğru	Yanlış
Din adamları Antik çağda tahtaya vurma inancını Hristiyanlığa taşımışlardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İnsanlar yansımalarını görmek için denizlere bakarlar mış.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eski dönemlerde camcılıkta en ileri millet Romalılarıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antik çağda insan bedeninin 7 yılda yenilediği düşünülürdü.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tahtaya vurmak, Tanrı ile iletişime geçmektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Aşağıdaki ifadeleri dinlediğiniz metne göre değerlendiriniz.**

	Var	Yok
Eski Mısır ve Yunan'da aynaların yapıldığı malzeme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuzey Amerikalılarda ayna inancı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türklerin ayna kırılması ile ilgili inanışları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aynanın kimler tarafından icat edildiği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hristiyan din adamlarının ayna kırılması inancına bakışları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.**

1. Eski Yunan ve Mısır'da neden kırılmaz ayna yapıyorlarmış?

2. Büyü sanatında ayna neyi ifade etmektedir?

3. Büyü sanatına göre ayna kırılırsa ne olur?

4. Eskiden meşe ağacının neden bazı güçlere sahip olduğu düşünülmüştür?

5. Amerikan yerlilerine göre yıldırım düştüğünde ne olmaktadır?

**D. Aşağıdaki cümleleri dinlediğiniz metne göre tamamlayınız.**

1. Bu yüzden ayna kırılmaları daha .
2. Bir başka  veya insan dışı varlıkların yaşadığı yere  ile geçilir.
3. Her iki kültür de meşe ağacına çok sık  düştüğünü gözlemlemişti.
4. Bu inanın  Hz. İsa'nın tahta bir çarمیhta öldürülmesi yatıyordu.

**B2**

SIRA DIŞI BİR ÖĞRETMEN

**A. Aşağıdaki yargıları dinlediğiniz metne göre değerlendiriniz.**

	Doğru	Yanlış
Filiz'in rahatsızlığı doğuştandır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğretmen Mehmet Uğur Ayhan, Filiz'e ilk olarak okuma-yazmayı öğretiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filiz, tıbbi tedavilere rağmen iyileşememiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filiz'in zihinsel engelleri vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailesi Filiz'i evde tek başına bırakmaya korkmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Aşağıdaki ifadeleri dinlediğiniz metne göre değerlendiriniz.**

	Var	Yok
Filiz'in yaşadığı yer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filiz'in anne ve babasının mesleği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ailenin öğretmen ile ilgili görüşleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filiz'in bugünkü durumunun nasıl olduğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filiz'in okul yaşantısı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.**

6. Filiz'in rahatsızlığı nedir?

7. Öğretmen Mehmet Uğur Ayhan, Filiz'le ilk karşılaşmasında neler görüyor?

8. Öğretmen, Filiz'in ellerini kullanması ve yürümesi için ne yapıyor?

9. Anne ve Babası, Filiz'in tedavisi için öncelikle ne yapıyorlar?

10. Anne ve Babası, Filiz'in okuma-yazma öğrenmesi için ne yapıyorlar?

**D. Aşağıdaki cümleleri dinlediğiniz metne göre tamamlayınız.**

1. Filiz, önce ellerini kullanıp yazı yazmaya sonra  oturmaya ve yürümeye başladı.
2. Öğretmen ona spor dersi kapsamında çeşitli  yaptırdı.
3. Bir süre sonra kendi başına ayakta durmaya ve  atmaya başladı.
4.  koltukta uzanıyor televizyon izliyordum, şimdi durumum değişti.

## EK 5. Yazma Çalışması

### A1-A2

#### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığımız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çılgık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde	<input type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı



## EK 6. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri

21

### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input checked="" type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çılgılık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde	<input type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

Gece 00.00 ambulansaya bir yaşlı kadın telefon çenti. Söyledi ki içinde ne acıyor, acıdan duramıyor. Yaşlı kadın bir çok belediye, erinde duramadı. Ambulans taa gelmedi. Kadın taksici çağrdı. On danından sonra taksi şoförü geldi. Onun arabaya bindiler, hastaneye kittiler. Yolca gördüler ki adam erci ateş etti. Arabayı durduttular, ve emren ere kaçtılar. Başka insanlar de toplandılar. Erci atesten kurtardılar. Arabaya bindiler yolu devam ettiler.

Birden bir karanlık sonağa düştüler. Işık bu sonakta yoktu. Taksi şoförü arabadan indi ki bakmaa ne oldu. Karanlıkta ses gelirdi. Şoför çok korktu. Yoru nudaen arabaya hızlı kaçtı. Arabaya bindi ve geçeri gitti. Yolca yaşlı kadının anısına geldi ki banka dan çağırım para emarsın. Sol tarafa gittiler, kadın bankaya gitti para emardı. Yolunu devam ettiler. En yakın hastaneye gittiler ama orada sölediler ki hastane kapalı. Yaşlı kadın çok korkulandı. Taksi

Şoförü söyledi ki götürecektim onu başka hastaneye. Diğer hastaneye giderken arabada benzin bitmiş. Şoför benzin istasyonuna girdi ve benzin aldı. Ağaç rıhtım'ın sonuna hastaneye etiştiler. Yaşlı kadını doktor baktı, kadına yardım etti. Yaşlı kadın şoförü , teserin etti. Mağaxen şoför kadına geliyordu , ona yardım ediyordu.

Merhaba, Ayşe, ben Gagauzıyadan arkadaşın, [REDACTED].  
Gagauziya bulunuyor Moldovada, bizim dilimiz çok ben-  
zeşiyor, ama sizin dilinizä. Ben Gagauziyanın en büyük  
küyünde yaşıyorum, Kongo'da, burada yaşıyor 13000 kişi.  
Burada Moldo-Türk Lisesi'nde okuyorum ve Türk dilini  
iyi bilmeye çalışıyorum. Ailemde 4 çocuğuz, iki ablam,  
abi ve ben, annem de Türkiyede çalışıyor.  
Ben sana Gagauziyanın zorunları için anlatmayı  
İstiyorum. Bizim economic çok kötü durumda bulu-  
nuyor ve nüfuz başka devletlere gidiyor. Ondan  
da bizim dilimiz çok kötü oldu, başka dillerle  
karıştı. Ama ben Gagauziyanın iyi durumunu istiyorum.  
Senden de bir mektub bekliyorum, kendini iyi bak  
arkadaşım!

Merhaba arkadaşım.

Benim adım [REDACTED], ben 17 yaşındayım.  
Ben Taraclia içinde yaşıyorum. Ben okuyorum  
Gagauziyadaki Moldo-Türk Lisesinde  
Girmeden önce liseye bilmiyordum hiçbir  
gagauz, hiç kendi halkının onların insanları.  
Ama ben fark hangi dilleri konuşur  
Ancak herhangi bir arazi olarak,  
kendi sorunları var. Unutulmuş gagauz dil.  
Birçok rusça konuşan ve dil kaybolmuş.  
Bence bu çözülebilir, ama sadece sizin yardımlarla.  
Değişimi için aileleri değiştirmeye mi bir çözüm.  
Bunun için bekliyorum cevap. Bu bilmek ilginç  
ne var oradaki oluşum, ve öğrenmek daha  
iyi sizin insanlar ve gelenekler.

Merhaba, türk arkadaşım

Ben senin dostum gagauziyadan, [redacted], Ben yaşıyorum köyünde, 17 yaşındayım, okuyorum Moldo-türk lisesinde. Çok seviyorum kendi memleketimi. Ben gagauz dilinde konuşuyorum. Çok istiyorum anlatma sana bizim kültürü proplemi için. Bizim gagauz dilimiz, geleneklerimiz kaybetmeye başlıyor. Çoğu insanlar gagauz dilini bilmiyorlar, ama daha kötü olan var insanlar angelları neğret ediyorlar kendi dilinden. Bu durum çok kötü, insanlar unutuyorlar kendi dedelerin hem geleneklerini, bununla gösteriyorlar kendi kayıtsızlığını. Sağol sesledi için beni. Çoğok sağlık adıyorum sana. Güle-Büle. Bekliyorum cevapını, çoğok sağlık sana, Güle-Büle.

122

Merhaba benim dostum Nuri! Ben yaşıyorum küçük ülkede  
Moldovada. Moldova içinde var Otomom bölge Gagauzia. Burada  
yaşıyorlar bir güzel insanlar. Benim doğum yerim İrandı.  
Ama benim annem buradan ve biz geldik buraya. Ben  
düşünüyorum ki gagauzlar türk kökenlerden. Onlar ~~müsliman~~ <sup>müsliman</sup> değil.  
Onların dinini Christian. Ben burada yaşıyorum on beş yıl.  
Bitiriyorum 11 sınıfı Moldo-tork lisesi. Gagauziyada yaşıyorlar  
farklı milletler, ama daha çok ~~rus~~ ruslar ve gagauzlar.  
Bu okulu bitirdikten sonra istiyorum eğitimi Türkiyede devam  
etme, ama Gagauziayı bütün hayat unutmayacağım.

116

Merhaba, arkadaşım. Yazıyorum, Sana  
Bazarıyadan. Benim isimim - [REDACTED]  
Okuyorum Moldo-Türk lisesini Congaz  
köyünde. Ana dilim rusça, ama türk ve  
ingilizce dilini moldovanca dillerini öğren  
yorum. Bessarabee şehrinde yaşıyorum,  
ama bu liseye geldikten sonra, yurtta  
yaşamam gerekiyor. Ben himitigim. Çele  
nekle dinimize göre. Okuldan sonra Tür  
kiyeye gitmek istiyorum, türkçe dilini  
daha iyi bilmek istiyorum.

Saygılarımla  
[REDACTED] [REDACTED]

Meraba Arkadaşım! İsteyorum sana anlatmam benim hayatım için. Ben yaşıyorum Kompoz köyde, Gagauziya Otonom bölgesinde. Ben gagauzlar. Öğreniyorum Moldo-Türk lisesinde. Ben 16 yaşındayım, 11 sınıfta okuyorum. Benim çok büyük bir ailem var: annem, babam ve iki kız kardeşim var. Biz Kristiyanlar ve bizim başka geleneklerimiz var. Bizde en önemli bayram o Paskalya, acan ota Mesih yükseldi. Daha ağır önemlidir bayram o Noel. Henüz çok farklı tatiller var: Yeni yıl, 8 mart-kadın günü, Vatan günü sarımsımsı hem başka. Benim anadilim - gagauzca, ancak devlet dilim moldovca. Ben çok iyi yaşıyorum ve ben burada her şeyi seviyorum. Özellikle bitirdiğim formam, üniversitede gitmek istiyorum, bir mühendis olmak istiyorum.

Bu hepsi ne ben size söyleyebilirim, ama benim de ilgilen daha fazla öğrenmek istiyorum, misafirin ol! ...

P. S. : Umarım yakında görüşürüz!



Merhaba, arkadaşım! Önce söylemek istiyorum  
ben iyim. Sen nasılsın? Çok seni özledim.  
Umarım yakında görüşürüz. Son mektupta sen  
ilgilendin dilimiz için, dinimiz, yazantımız için.  
Ben mutluyum çünkü bunları anlatmak için.  
Bildiğin gibi Gagauzistan'da yaşıyorum, Moloto-Türk  
lisesini okuyorum. Evde gagauz dilinde konuşuyorum, a  
arkadaşlarımla rusça. Gagauz dili çok türkçeye  
benzer, o yüzden türk lisesine gittim.

Ben - kristiyanim. Yilizeye gidiyorum.  
Beni küçükken vartira ettiler. Bana göre bu  
çok önemli benim hayatımda.

Gagauzistanı çok seviyorum, burada çok rahat,  
hayat ~~in~~ yavaş gidiyor, bizey yok ani Gagauzistan'a  
para yok, ama burada iyi insanlar.

En güzel bayramım - Paskalya. Her sene  
bu bayram farklı günlerde oluyor. Bu sene  
12 nisanda olacak. Bir gün önce paska yapıyorlar,  
yumurta boyarlar. Paskalya - Hristosun ~~tek~~ tekrar  
doğması. Güle-güle, arkadaşım.

Senden de bir mektup bekliyorum.

Sevgiyle  
Anna.

### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input checked="" type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çığlık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input checked="" type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input checked="" type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde	<input checked="" type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

Pazar günü Mehmet ve Orhan, lise öğrencileri, ~~o~~ karanlık bir sokakta eve üniyörlüydü. Çok korkuluydu, ~~ama~~ evi daha çabuk etişme istiyorlardı. Bir vakit Ateş etmeyi işittiler. Arkadaşlar çabuk saklandılar. Çok korkuluydu, ama çocuklar baktılar ne oluyor, bir adam yerde yatıyormuş, öbür kaçıyormuş Mehmet ambulansı çabuk çağırıldı. Ambulans çabuk geldi, adamı aldı, diriydi, çocukları ~~o~~ evi götürdü. Çocuklar endişeliydiler, ama çok seviniyorlardı ~~ani~~ eve dini etiştiler.

38

### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer <sup>kasap</sup>	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü <sup>maxi</sup>	<input type="checkbox"/> Ambulans <sup>çocuk</sup> çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik <sup>yaşam</sup> görevlisi	<input type="checkbox"/> Çığlık atma <sup>yaşam</sup>	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik <sup>örneğin</sup> elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın <sup>nehrin</sup>	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa <sup>yaşam</sup>	<input type="checkbox"/> Öğle molası <sup>nehrin</sup>
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi <sup>yaşam</sup>	<input type="checkbox"/> Ateş etme <sup>yaşam</sup>	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde <sup>yaşam</sup>	<input type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi <sup>yaşam</sup>	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

Yaşuyormuş bir yaşlı kadın. Onun adı Fatmaymış. O çok güzel bir insanmış. Varmış kocası, hem iki uşağı. Çalışuyormuş Fatma temizlik & görevlisi. Hizmet edermiş bir hanenin evinde. O han yaşuyormuş bir villada. Her gün sabaha kahve, kadın uyandırmış ve kahvaltı yapıyormuş. Uşaklarını okula yolluyormuş. Kocanın güvenlik elemanı işliyormuş. O çok sert bir adammış, ama ürkekmiş. Bir günü bir uşağı okula tavak yapmış. Yiside öğreniyormuş. Öğretmen çarpmış annesini ve babasını okula, ~~ve uşağı~~ uşağı tavak yapmış deydi. Geldiğinde lisyeye öğretmen çok kötülemiş ~~o öğrenciyi~~. ~~Babası çok ~~bağırıyor~~ uşağına~~. Eve geldiğinde uşak saklanmıştı, çünkü babasından korkuyormuş. Babası buldukdü onu çok ~~kötü~~ bağırmış ona. O zaman bu ayda para yokmuş. Yokmuş ne işinler. Bankada da para yokmuş onlara deydi. Babası gitmiş markete, da çalmış iki tane emek.

Onu polis görmüş, da tutmuş, demiş anı o tursu  
Bu olu, için kocasını işten çıkardılar - İş çika  
şında bunu üzüldü kadın. O başlamış kahrından  
ağlama. Bilmiyormuş ne yapmaa. Akşam saat  
18.00. Kocasını polis tea kolvermemiş. Bir 10 dakı-  
ka sonra onun kocasına gelmiş ee. Kadın çok  
sevinmiş. Onlar yaşıyormuşlar <sup>çok</sup> bir fakare. Sokak  
ları çok karanlıkmuş. ~~Et~~ ~~Çok~~ Uzakların biri  
10 yaşındaymış, öbürü sa 5. Kadına işten tuş  
para vermişler, çünkü prest ~~et~~ işliyormuş.  
Bir günü kadın çıkıyor işe gitme, ama otobüse  
geç kalmış. O çekmiş tuşla kaçma, ama kaçar-  
kana onu urmuş bir araba urmuş. O düşmüş  
ee ve bayılmış. Gelen insanların ambulansı  
çarmışlar. Ama sonra kadını hastaneye götür-  
müşler, ama insan kadın uyanmamış. Birkaç  
günden sonra kadın ölmüş. Kocası ürendikter  
sonra taksizi çarmış. Öca işlek bir caddede  
durmuş. Gördükten sonra ~~ona~~ ~~+~~ kahıra düş-  
müş. Eri geldikten sonra kadınısuz boz gelmiş.  
~~Et~~ Çce saat 0000 kimse kapuya urmuş. O gürsü-  
müş. Açan koca açmış kapuy, hürsüz ateş etmiş.  
Onun güdesinden kan gelmiş. Onların evini hür-  
süz soymuş. Kocası ölmüş, şimdi iki uzak kal-  
mış annesiz ve babasız. Onları vermişler bir ee  
kerde var çok uzak.

41

### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çığlık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde	<input type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

Benim adım Dina. Ben bir lisede öğreniyorum. Bugün Pazar. Her sabah saat 06:30 koşuyorum. Bu sabah hava çok iyidir. Ben arkadaşım ile beraber koşuyorum. Bu sabah arkadaşım uya kalmış ve ben yalnız koştum. Ben koşuyorkan bir adamı gördüm. Derle yatıyordu, galiba o da koşmağ etmiş. Çünkü spor rubaya gimliymiş. Ben hemen yaklaştım. O bilinci kayıp etmişti. O anda şoka düşmüştüm. Ama hemen ambulansı çağırıldı. O yatıyordu ve dirtilmiyordu. Adamın saçı beyazmış yani yaşlıymış. Galiba kalp krizi geçirmiş. 5 dakika sonra ambulans geldi ve hemen adamı hastaneye aldılar. Yarın okuldan sonra hastaneye gittim. Adam kendine gelmişti. Hastane doktoru adamın yanına oturuyordu. Hastaneye gitmek için <sup>marketten</sup> meyva aldım. Kapıyı açtıktan sonra "özür dilercim" söyledim ve anlattım kim benim. Anlattıktan sonra yaşlı kadın ~~çok~~ çok teşekkür etti Beni. Çünkü eğer <sup>bu</sup> vakitinde bulamazsam ölecekti. ~~Sonra ben~~

So

42

### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çığlık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir caddede	<input type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

Olmuş öle bir olay. Taksi şoförü almış araba başına bir hizmetçiyi. - Merhaba, söylemiş hizmetçi  
- Merhaba söylemiş Taksi şoförü  
Nereyi seni götürür  
- Beni götür markete. - Hiçbir şey  
eve yumurta ve patates alma.

- Evet götürürüm

Taksi şoförü ceketini araba başına da almış  
yol markete. Hava çok kötüymüş, yamur yağarmış.  
Araba etmiş markete.

- Sağol, Ne kadar lira bendan

- 25 lira senden.

Hizmetçi çıkmış arabadan ~~da~~ gitmiş markete  
Orada o almış saklı bir şişe şarap da saklamış  
göbüne. Bunu görmüş kasiyer. O çarpmış politiyayı.  
Sabah karşı politiya aramış hizmetçiyi. Ama  
bulamamışlar deymiş o hızlı kaçmış. Ertesi günü

hizmetçi gitmiş bankaya. Nerede o 'kelimsi' bilmiyo-  
rumuz. O saklı gitmiş banka da saklanmış sklad için  
O dumuz orada tır alışamadan. Bekliyor muş nezama  
~~bankaya~~ kapayacaklar. Gece 00:00 ~~banka~~ kayamış  
O çekmiş skladtan da çekilmiş yayma çok kötü  
işleri. Banktan o çalmış çok para. Paroları ateş etmiş  
da yakmış. O hızlı kaçmış oradan durduğumuz bir  
arabaya da demiş

- Gözler beni lensi istasyona. Hızlı!  
Şöför korkmuş da götürmüş onu istasyonun avansına  
ora da o saklanmış. İnsanlar engellemek görmüş lüt  
çarmışlar polisiye. Ama o gene kaçmış. Kalifiya  
bulmuş onu arama. Ama bir küçük usak görmüş o  
kurusu. O saklanmış bir büyük ev. Nerede çalmış  
çok bina. O anlatmış polisiyaya nerede o saklanmış  
Polifiya annamı anı fırsatı görürseydi onları  
gene kaçacak. Onlar gizmişler niçin bir  
adamı angus satan ~~pişir~~ ~~Polifiya~~ bir  
polifiyadan bir adam ummuş kurusun kafasına.

O çalmış  
- kim o - bir jüri işi görme sunu &  
- İşörüm rekador - 15 lira

Şifresiz çalmış kayuyu da polifiya tutmuş o kurusu  
Polifiya ~~da~~ arama onun binasında. Bir bulmuşlar  
çok para hem çok fazla işler. Onu kayamışlar kaya-  
hota 25 yıla. Deyri o yaymış çok kötü işler  
O yakmış çok kerut. Hem çalmış çok para.

Bu olaydan sonra polifiya tutmuş çok kötü  
insanları. Kötü işler başka olmamış  
Şifresiz yazamış şar mülhar çok güzel.

50

### BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çığlık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde	<input type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

Bu öykü Ankara'da olmuş. İstanbullu Maxim, 20 yaşında bir erkek Ankara'ya teyzesinin yanına gitmiş çalışmaya, karatola, kasiyer, gizmiş. Teyzesi bir yaşlı kadındır. Maxim oturuyordu teyzesinin dairesinde ve ev işlerinde yardımcı oluyordu. Teyzesinin vardı görme problemleri ve yaşlılığı olduğu için yürüyemiyordu.

Sabah 08:00 Maxim araba ile işe gollanmış. Hava o günü çok bulutlugmuş ve yağmur yayıyordu. Yolda bankanın korfesinde, karanlık sokakta bir erkek hızla kaçıyordu. Weden sanki böyle, düşündüm ben?!

Bir sol tarafa baktım marketin dolayında insanlar toplanmış, bir hırsız marketin içinde ateş etmiş.

Belki o erkek ambulans çağırmağa acele etmiş.

Olay yerine hemen polis ekibi gelmiş ifade alolular ve hırsızı yakaladılar.

Çünkü çok hızlı polis ekibi geldi ve hırsızı yakaladı, hapse attılar.



89

## BİR ÖYKÜ OLUŞTURMA

Aşağıdaki öykü unsurlarından en az dördünü kullanarak planlı ve anlamlı bir öykü oluşturunuz. Kullandığınız unsurları işaretleyiniz.

KİŞİLER	OLAY	YER	ZAMAN
<input type="checkbox"/> Kasiyer	<input type="checkbox"/> 155'i arama	<input type="checkbox"/> Benzin istasyonu	<input type="checkbox"/> Sabaha karşı
<input checked="" type="checkbox"/> Taksi şoförü	<input type="checkbox"/> Ambulans çağırma	<input checked="" type="checkbox"/> Market	<input type="checkbox"/> Gece 00.00
<input type="checkbox"/> Temizlik görevlisi	<input type="checkbox"/> Çıglık atma	<input type="checkbox"/> Banka	<input type="checkbox"/> Akşam saat 18.00 suları
<input type="checkbox"/> Güvenlik elemanı	<input type="checkbox"/> Hızla kaçma	<input checked="" type="checkbox"/> Karanlık bir sokak	<input type="checkbox"/> Sabah 08.00
<input type="checkbox"/> Yaşlı kadın	<input type="checkbox"/> Saklanma	<input type="checkbox"/> Bir villa	<input type="checkbox"/> Öğle molası
<input type="checkbox"/> Lise öğrencisi	<input type="checkbox"/> Ateş etme	<input type="checkbox"/> İşlek bir cadde	<input checked="" type="checkbox"/> Pazar günü
<input type="checkbox"/> Hizmetçi	<input checked="" type="checkbox"/> Bayılma	<input type="checkbox"/> Otobüs	<input type="checkbox"/> İş çıkışı

İyiilik yap, iyilik gör.

Güneşli bir pazar gününde taksi şoförü olan Can Bey, bütün haftanın stresini atmak için dışarı çıkmıştı. Maddi sıkıntısı olan Can Bey, maaşının çoğunu fatura ve borç yatırmak için ayırmış, kalan 30TL ile kendine güzel bir akşam yemeği yapmak için marketin yolunu tutmuştu. Biliyoruz ki bu para yeterli değildi, o da farkındaydı ama bütün hafta yediği simitlerden sonra, sonunda ağzına güzel bir kızarmış tavuğun gireceğinin düşüncesi bile hoş geliyordu. Marketten gereken malzemeleri aldıktan sonra, mutluluğunu yüzündeki gülümsemeyle belli ederek, evine dönüyordu. Akşam olmuştu, güneş batmıştı nelediyse Evi daracak karanlık bir sokakın sonundaydı. Evine yaklaşıken, baygın bir şekilde yatan, üstü başı kirli olan yaşlı bir kadın görmüştü. Poşetlerini yere atıp, hemen yanına koştu, sonra dönüp poşetleri suyu alıp, ellerini ıslatıp, kadının yüzüne hafifce vurarak onu aydıltmaya çalıştı. Birkaç dakika sonra kadın gözlerini açtı. Can Bey buna çok seviniyordu. Kadın biraz kendine geldikten sonra, aklıtarak bayıldığını ve bir süre evini bulamadığını, kaybolduğunu anlattı. Can Bey yaşlı kadını, evine davet ederek, önce kendine aldığı tavukla doyurdu daha sonra karakola götürdü. Karakol yolunda, yaşlı kadın bunları neden yaptığını sorunca, Can Bey üzgün bir gülümsemeyle bir zamanlar benzer durumda olduğunu ve bunun nasıl bir olduğunu anlattığını söyledi.

Bir süre sonra, karakoldan telefon geldi, yaşlı kadının bulunduğu ve ailesi tarafından bir miktar yordum ve teşekkür parası bırakıldı. Bunu duyan Can Bey, dünyada iyiliğin ölmediğini bir kez daha anladı.

Merhaba, arkadaşım!

Seni merak eden şeyleri gagauşlar için bu mektupta yazacağım. Gagauşlar çok sen, misafirperver ve gelenekli insanlardır. Bizde çok bayram var ve biz onları çok enteresan kutluyoruz. En önemli bayram bence Paskalya. Kutlamak günü her sene değişiyor, ama basbayarı nisanda oluyor. Bu bayramın hazırlığı çok aygınceli. Her evde temizlik oluyor, hepsi rubalar yıkanıyor, kireçle herersini beyaz ediyorlar.

Böyle ve çok taze ve güzel oluyor. Birkaç gün önce yumurtaları boyanıyorlar farklı renklerle ya da resimlerle. Bu üç günde herkes misafire kabul ediyor ya da misafir oluyor ve herkes hediyeler biri birine veriyor. Bu üç günde herkes, özellikle çocuklar, yumurtalarla oynuyorlar. Oyunun aslı — toplan yumurtaya kestirmek. Öyle, çocuklar yumurtaları değiştiriyorlar, daha blediklerini kestirmek istiyorlar ve sonra eve getiriyorlar.

Bir haftadan sonra ölülerin paskalyası kutlanıyor, bugün herkes mezarlığa gidiyor ve merhumları hatırlıyor.

Ashidan gagauşlarda daha çok bayram var, ama ben asıl şunu sana anlatıyorum, çünkü bence bu en önemli ve çok aygınceli, güzel bayramdır.

Söz veriyorum, sonra sana daha çok gagauşların yaşamısını için anlatacaım, ama şimdi gitmem gerekiyor.

Hosçakal.

Değerli arkadaşım,

Bu mektupta ben sana kendim için, kendi gelecek planlarımın, kendi memleketimin, dil ve gelenekler hakkında biraz anlatmak istiyorum. Benim ismim Aliona. Ben 18 sınıfta, Moldo-Türk lisesinde okuyorum. Tüm yılları boyunca, ben iyi okumak çalışıyorum, tüm konulardan bilgi kazanıyorum, iyi ders yeli bitirmek için, tüm sınavları geçmek ve iyi bir üniversiteye gitmek. Çünkü, inatçı çalışmadan bir şey kavradın düşünmeyecek. Ben Türkiye'de dil ve Türkiyem görmek istiyordum, çünkü Türkiye'yi, insanların, adetlerini çok seviyorum ve merak ediyordum.

Ben Moldova'nın güneyinde, Gagauziya'da Kongaz köyünde oturuyordum. Benim memleketim güzel. Burada çok görülmeye değer şeyler, ormanlar, bahçeler, bağlar var ve Moldova insanların güzel oldukları. Kongaz köyü Heruniya'da en büyük köydür. Burada pek çok milletlerden insanlar yaşıyorlar: gagauzlar, bulgarlar, moldavyalılar, ruslar. Benim ana dilim - gagauzca. Gagauzca Türkçe'yle çok benziyor, çünkü bizim atalarımız türklere yakın olmuşlar. Bu yüzden bir birimizi çok iyi anlayabiliyoruz ve rahat konuşabiliyoruz.

Her ülkenin kendi gelenekleri var, benim de köyümde onlar var, hangisi her biri ziyaret ediyor. Bu gelenekler bize atalarımızdan kalırlar. Örnek olarak, ben bir bayram anlatmak istiyordum.

Bu hafta, Subadan 16-23'dan, birde Peynir haftası. Tüm hafta kek, krep, süt ürünleri, yumurta yenir. Bu haftadan sonra et emek yaparız. Peynir haftası - Affetmek haftası düşünülür. Pazar Affedilirdi pazar sayılır ve bugün insanlar birbirine ziyaret ediyorlar. Her biri mum yakıyor ve birbirinden af ediliyor. Akşam afız yakılıyor ve onun üzerinden atılıyorlar. Pazartesi insanlar ouş tutmaya başlıyorlar. Peynir haftası büyük bayramın başlangıcı sayılır, Paskalya Bayramı, hangisi 50 gün sürüyor. Paskalya - en harika Ortodoks bayramdır. Ayıca birde Laha çok bayram var: Theodos Doğuş - bu günden, nasıl bizim dedelerimiz söylüyorlardı, hastaları toplanmak başlıyorlardı; Kasım Bayramı - bu bayramda çobanlar koyunları sağlıyorlar, hayvanlar tüm yarı otlanlarda otlatılmışlar. Sonraki mektupta sana daha ilginç hikaye anlatacım.

Kendin nasılsın? Nasıl gidiyor?

Lütfen bana yaz! Senden mektup bekliyorum!

Kendini iyi bak!

Saygılarımla, senin,  
arkadaşın, :

Merhaba, sevgili arkadaşım!

Kaç yıl bizim son toplantıdan bu yana geçti. Uzun zaman önce sana yazdım. Ve bir kes daha, benim Gagarusiya hakkında, ülkem hakkında serdi hatırlıyorum. Gagarusiya - Güney Moldova da özerk bir bölge birim. Gagarusiya, Bugrak bosku dan Güney - Moldovalı tepelik ovalar bir parçasıdır. Güney ovaları ra ra - nın. Tüm kabartma Gagarusiya bosku ve tepeler olduğunu. Dört küçük şehirler vardır. Gagarus resmi dil - Gagarus, Moldova ve Rusya dili. Gagarus dil - nüfusun çoğunluğu için a adit. Rus dili uluslararası iletişim dili işlemini yerine, ana ikinci dil, özellikle özerklik şehirlerde özerklik birçok sakinleri, aslında bir Rus ana dili olduğunu. Gagaruslar, büyük ölçüde geyimli insanlar. Yasılı dili olması, yüzyıllar boyunca kendi dilini, kendi ayırt edici kültürel yapısı, oldukça zengin bir folklor kerendi. Gagaruslar - ortodoks inancının esas insanlar. Gagarus insanlar - bir gurur insanlar. Büyük hissetmelik ve ruhsal gücü ile Gagarus çok cömert insanlar. Onlar herhangi bir sorun yada saruluklar korkmuyorlar, umutsuzluk asla ve pes etmeyin. Gagaruslar - çok dindar insanlar, hepsi gelenek ve göreneklerini işliyorlar. Onlar atalarının mirasını saygı. Ayrıca Gagaruslar - çok çalışkan. Çoğunlukla tarımla uğraşan, üzüm, mısır, buğday, buğur. Ayrıca tarık, koyun, at ve domuz yetiştirilen. Gagaruslar - çok misafirperver insanlar. Kenukları, gerçek ve yapımı çarapla ve geleneksel yemekleri ile Gagaruslar tedavi ediyorlar.

Yani, sevgili arkadaşım, gördüğümü ve keş ettiğim kendisini benim Gagarus Yeri seni denet ediyorum.

Saygı ile senin arkadaşın.

## EK 7. Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşmalarının Deşifre Örnekleri

### A1

#### 1. Öğrenci, Süre: 2.16

Merhaba benim adım XXX XXX. Ben öğreniyorum sekizinci X sınıfta. moldo Türk Liseinde. Ben isteyirim size anlatmam, çok bilmeyirlaer narrot için, hem onların toprak için. Gagavuzya aa \_\_\_\_\_ aslındı 1994.yılda. Gagauzya'da yaşıyor yüzyelli dokuz bin kişi. İı 50 prosent Gagavuzlar, ıı 40 prosent Bulgarlar, hem 10 prosent Ruslar. Aa Gagavuzya o bir büyük şeremit hem toplulum \_\_\_/şaşırdım/ \_\_\_\_\_ Kongaz'da yaşıyor, Gagavuzya'da var bir köyü \_\_\_\_\_ - saygılı bütün bir yavropada. Kongaz yen büyük köyü bütün yavropada. Onun yeri 12 bin kilometre. Kongaz'da yaşıyor 13 bin kişi. Yelli prosent çocuklar ve karılar, yelli prosent adamlar. \_\_\_\_\_ ben bilmey nasıl anlatmak unuttum hepsini. Var ama unuttum hepsini. Kamranın önünde unuttum. Ben biraz taa ??? ??? ?? var bişi anlatım.

#### 2. Öğrenci, Süre: 1.34

Ben çok ıı benim adım XXX XXX öğreniyirim sekiz X sınıfta. Çok seviyorum bu okulu çünkü Gagauz hem Türk an eski dilleri öğreniyirim. Ben eee okulda bir gün çok iyi geçiriyorum. Çünkü üüü çok derslerde bana ta çok ?????????? alarız. Ve ben çok seviyorum bu dilleri. \_\_\_\_\_ ben duruyorum evde. Ben çok seviyorum kardeşimle oynuyoruz. Kitap okuyorum veee ben çok bileyrim hayvanla dışarda oynamak. okula hazırlanıyorum.

#### 3. Öğrenci, Süre: 2.11

Merhaba arkadaşlar. Benim adı XXX XXX. Ben ıı ben öğreniyirim sekizinci X klasta. İıı yaşıyorummm Kongaz'da. İıı bu küy çok anurmuş. burada çok uuu spor var. Borbar, futbol ııı dans ııı him him çok başka ııı spor var. İııı hir hir gün geleyrim bu işkola. İıı işkolanın adı Moldova türezki lizei demirelin adına. İııı bizim bizim Kongaz ımmm \_\_\_\_\_ ımmmm pek çok vakıttannnn ııı anılmış ııı eee hem hem dem zer ııı ııı balkanlardan gelmişler buraya dıııı çeketmişler burda yaşamaa. ııı him dem burası bucakmıştı. soraam ııı soram bucayın adı olmuş Kongaz. \_\_\_\_\_ Bennnn ııı \_\_\_\_\_ açan ben var çok vaktim ben gideyrim oynamaa futbol, arkadaşlarımla sinemaya gideyirim ııı hem çok başka işler yapıyorum. İıı şkolodan yeve geldiine ııı bis ııı bis ııı arkadaşınan ıııı kaçak \_\_\_\_\_ spor yapıyoruz benni yevde. İııı \_\_\_\_\_

#### 4. Öğrenci, Süre:1.44

İyi günler arkadaşlar benim adım XXX XXX. Ben ıı moldo Türk lisei siin öğrenciyim. Gidiyorum sekizinci X sınıfa. Eee ben anlatacam ııı bugün benim tatilim için. en meraklı tatilim için. İıı bu uu günlerde ben ııı türkiyeye gittim ıııı festivale. Türk üüüü \_\_\_\_\_ Türk üüü \_\_\_\_\_ Türk oyunlar ıııı Türk çocukluu oyunlarına. Hangısı geçti eee Eskişehir şehirinde. Bu festivalde çok meraklıydı. Orayı yerler çok fazla çocuk var. Türlü türlü ülkelerden. Ben de oraya gittim. İıı çok şendim. Oyun oynadım. Çelik çomak oynadım ııı yakan top oynadım. Eeeee bizi götürdüler parklara. Emmmm sinemalara \_\_\_\_\_ buuu tatilimi ben en çok aklımda tutuyorum. Em unutmuyacam sanerim ııı bu bir ııı büyük olay benim ıııı yaşamımda hayatımda.

#### 5. Öğrenci, Süre:1.01

Benim adım XXX XXX. Ben anladayım Gagauz yerleri için. İıı gagauz yerler çok iyi avtonomya. Onun onda var çok büyük güzel köyler. İıııııı o köylerde var olasportunca orban güreşmek. Bizim ta köyde sport. İıı \_\_\_\_\_ ııı her bir köylerde laf ediyırlar laf ediyorlar ıııı kendicesi. İııı \_\_\_\_\_ ben yaşadım te la böyle köyde Kongaz. Ooo

yen büyük köy yervopada. İım \_\_\_\_\_ne ta söyleyim. \_\_\_\_\_ yetercik \_\_\_\_\_ tamam.

6. Öğrenci, Süre:1.34

Benim adım XXX XXX. Ben isteyirim size anlatmaa benim yerim Gagauzya için. Gagauz yeri Moldova'nın bi parçacii. \_\_\_\_\_ gagauz yeri pay pay edir birkaç ayona. \_\_\_\_\_ gagauz yerinde var çok küü. Er bir küy laf edeyir kendi \_\_\_\_\_er bir küy laf edeyir kendi diyalektinla. Ben yaşayırım küyde Kongaz o ikinci daha ikinci yeri büüklüünne tünne. \_\_\_\_\_ gagauz yerinde var di dire \_\_\_\_\_.

A2

83.Öğrenci Süre: 02.51

Ben XXX XXX. İı ıı öre ıı duudum Kongaz'da öreneyırım moldo Türk litseinde ıı on ıı onuncu X ören ıı örenciyim. Ben bir annadacam Gagauz yerindeki bir bayram için. İı onun ıı biz ona deyiz yeski yeni yıl. O \_\_ biz onu \_\_\_\_\_ biz onu geçireyırız ıı ocakı ıı ocak ondörtte her ıl. O bir pek güzel bir bayram.eee onu hep ıı hepsi öreney geçirmee \_\_\_\_\_ hepsi bekleer bu büyük bayramı.ııııbu bayram ıı ceraretimizle bakıleer o bakıleer ta eee \_\_ rusyada başka yerlerde eeee \_\_\_\_\_ bu bayramı hepsi \_\_\_\_\_kom komşular gider giderler biribirine laf edeyırlar bir birsi için yaşamaya niçin. Ee ben niçi çideyipsi pek bekleyırım bu büyük bayramı da ıı beeniim onu geçirmem. \_\_\_\_\_ ııı \_\_\_\_\_ iki hafta geri biz bu yılın geçirdik. \_\_\_\_\_ bu bayramı pek çok ta bekleyır uşaklar. Uşaklar pek çok seveylar bu bayramı hem benil gitmek komşularına ıı \_\_\_\_\_ laf edeyırlar bir biri için. Eeee \_\_\_\_\_ gaga Gagauz yerindekinde var ta çok türlü bayramlar. İı paskelya bayramı \_\_\_\_\_ ye yeni yıl meşe na istiyor var yeni yıl var ta çok bayramlar güzel berne pek çok bekler. \_\_\_\_\_.

84.Öğrenci Süre: 03.13

Ben XXX. Size Gagauzya'dan anlatabilirim. Ben on X sınıfta. Anlatarım bir tatilim için. Geçen sene ben Tükiye'deyim Tükiye'deydim. Çok sevdim onu orayı ben ilk defa gittim. Çok yerleri gördüm. En sevgili yerimdir benim Kapalıçarşı. Orada ben gezdim annemle. konuştum insanlarla gördüm ani Türk Tükiyede çok çok güzel bir konuşma dili var. Daha tükiyede ben denizdeydim. Denizde ıı \_\_\_\_\_ de denizde de ben çok insanları gördüm. En sevgilim benim orda \_\_\_\_\_ Tükiye'de yok olsun ani biz başka yerden sevmesinler bizi orda hepsi insanlar çok sevdiler biz gideyırız oraya. \_\_\_\_\_ ve bir sevgili yeerim var. O taksim. Taksim'de ben çok sevdim \_\_\_\_\_ çok sevdim \_\_\_\_\_ mag \_\_\_\_\_ meg donaldsı çok çünkü güzel orda \_\_\_\_\_. Tükiye'de ben gittim film izledim. En sevgilim filmim yeri bidirki ıı bir babada vardır bir çocuk. Baba askerdi. Ve baya aştık telefonki bir soku kaçmış. Baba söylemiş çocuğuna ani kimse kapıyı açma. Ben gelcem sana açacam telefonu da baba gitmiş. Bir dakikadan vurmuşlar kapıya haçan çocuk bakmış orda görmüş bir kadın kadın söylemiş ki ac bana çocuk ona söledi ani bana babam kimseye açmamaa. Da çocuk yatmış. Sabah oldunan çocuk görmüş ani kapının yanında onun babası yölü. Ve o kendi kanınla yazmış duvardaki çok akıllı bir çocuksun yaşa güzel.

85.Öğrenci Süre: 02.25

Benim adım XXX. Ben \_\_\_\_\_ yaşayırım \_\_\_\_\_ Komrat'ta. Hem komrat o pek güzel. \_\_\_\_\_ İı \_\_\_\_\_ komrat pek güzel. hem orda var \_\_\_\_\_ ıı \_\_\_\_\_ mus \_\_\_\_\_. Ben yapıyorum Street dans. Hem haçan ben gittim ıııı resie \_\_\_\_\_ resieye. orada vardı bir grup \_\_\_\_\_ bir grup hem Tükiye'den hem biz \_\_\_\_\_ ben onnarnan pek \_\_\_\_\_ ben ıı onnarnan islee laf ettik. Hem \_\_\_\_\_ konuştum. \_\_\_\_\_ hem \_\_\_\_\_ ben bilmiyorum başka ne söyleyem. \_\_\_\_\_ ıııı \_\_\_\_\_ tamam \_\_\_\_\_ yevet.

86.Öğrenci Süre: 02.43

Benim adım XXX. Ben onyediyim yaşımdayım. Ben ıııı yaşayım Kongaz'da Gagauz avtonomyesi. Aaaa ben ıııı pek ııııı niyem ııııı bu \_\_\_\_\_ burda Kongaz'da pek \_\_\_\_\_ pek güzel \_\_\_\_\_ bisla \_\_\_\_\_ yerler pek güzel yerler. ıııı \_\_\_\_\_ ben pek çok beeneırım sport beeneırım kaçmaa. \_\_\_\_\_ ne var ıııı çok arkadaşlar ıı ben hem ve onlar beeneıler sportbiz ıııı \_\_\_\_\_ şergün aaaa \_\_\_\_\_ ıııı sonra ıııı \_\_\_\_\_ son bosaşkovlet okuldan sonra biz gideyırız stationa. Kaçayırız. \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ buştaşloka.

87.Öğrenci Süre: 02.40

Benim adı XXX XXX. Ben öğrenem moldo moldo Türk lits litesinde onuncu X sınıfta. Bir ben anlatcam bir var ben bir konuşum \_\_\_\_\_ ne neler bir yokken okulda. \_\_\_\_\_ ben yokkan okulda yevde var çok işim kimerse gideyırım futbola futbolcuyum. Kimerset güreşe. \_\_\_\_\_ 1 yevde çok vakıd durmayırım. Ta çok \_\_\_\_\_ var ıııı ta çok ıııı \_\_\_\_\_ her akşam gezineyırım. \_\_\_\_\_ çok müzik dinleyırım. \_\_\_\_\_ ders yapıyorum. \_\_\_\_\_ ıııı \_\_\_\_\_ okula gitmeden yevde \_\_\_\_\_ kimersele çok \_\_\_\_\_ haçan okulların her çok çok şen şen ders \_\_\_\_\_ kimerse ders yapmak okulda tai dostlarım ta çok onlarla konuşayırım ıııı \_\_\_\_\_ yevde yevdeyken kendi arkadaşlarımı çok özleyırım ve taa \_\_\_\_\_ ta hızlı isteyım buluşmaa konuşmaa \_\_\_\_\_ bu kadar.

88.Öğrenci Süre: 03.01

Benim adım XXX XXX. On XXX sınıftayım. ıııııı isteyırım annadamam benim ıııı aylem için ve komşularım komşularım için. Benim aylem diil çok büyük ama çok akrabam var. Aaaaa benim annem portogalyada ıııı işliyor. Ve ıııı ve babam ye ıııı yevde. ıııı bende ıııı iki kardeşim var. Onar ıııı benden ta büyük. Onlardan \_\_\_\_\_ çocuklar ve \_\_\_\_\_ onlarda çocuklar var ve ıııııı \_\_\_\_\_ ıııııı \_\_\_\_\_ annemlen görüşüyorum çok az o çok işliyor. ıııııı \_\_\_\_\_ var akrabam Ukrayna'da ıııı annem kardaşları ıııı ve babamında. \_\_\_\_\_ benim ıııı komşularım çok ıııı yok. Çok insanlar gideyırılar moldovadan. Başka yülke yülkelere ıııı bur burda kalmeyırılar. ıııııııı \_\_\_\_\_ benim arkadaşım adı vanya o işleer rus ıııı moskovada. Ve ikinci kardeşim sılava o Kişinev'de yaşıyor. ıııııııı \_\_\_\_\_ ve ben çok istiyorum türkiyede Türkiye gitmee da orda öreniyim ve yaşayım. Teşekkür ederim.

**B1**

113.Öğrenci Süre: 02.35

Merhaba benim adım XXX XXX. Ben on yedi yaşımdayım. ıııı yaşıyorum Kongaz'da o Gagauzya oto otonom bel belgesi. ıııııı Moldova'da. Öreneyırım moldo Türk litesinde on birinci kılasta. Okurum. \_\_\_\_\_ istiyorum annatmaa \_\_\_\_\_ geliy ıııııı \_\_\_\_\_ istiyorum annatmaa nereye gitmek istiyorum okulu bitirene sora. ıııııı istiyorum gitmee ıııı yuniversityde \_\_\_\_\_ müktendis ıııııı \_\_\_\_\_ mühendis olmak istiyorum. ıııı ben çok sev seviyorum bu \_\_\_\_\_ ıııııı \_\_\_\_\_ çok \_\_\_\_\_ istiyorum olmaa mühendis. \_\_\_\_\_ mühendis olamam istiyorum olmaa bilmiyorum kim isterim olmaa. Belkim olacam mühendis kim bileer. ıııııııı \_\_\_\_\_ ne ta annadabilirim \_\_\_\_\_ ,st,yorum bende büyük ayle. Ayle olsun uşak ıııı çocuklarım olsun göz güzel hayadım olsun. \_\_\_\_\_ böyle başka yok niye annatabilerim.

114.Öğrenci Süre: 01.57

İyi günler arkadaşlar benim adım XXX XXX. Ben öreneyırım Kongaz'da moldo Türk litseinde Süleyman Demirel adında adına. \_\_\_\_\_ yaşıyorum gagauz avtonomyasında. Kongaz köyünde moldovada. \_\_\_\_\_ isteyırım size annatmaa bir film için. Angisini biz seyrettik okulda derste. ıııııı \_\_\_\_\_ film ıııı \_\_\_\_\_ film adı savaş uçak, savaş uçak ıııı angısı angısında anlatılıyır Türk \_\_\_\_\_ savaşlar için angısı angısınnar

yöreneyrlar uçmaa savaş uçaklarılada. orda ora yerkek küçükten istemişti olmaa \_\_\_ 111 pilot asker pilot \_\_\_\_\_ --1111 ve bütün yaşamasını gitti bu \_\_\_\_\_ bu iş için kemikle oldu uçak hem oldu. \_\_\_\_\_ o girdi Türk yıldızların içine hem pilotlarına. \_\_\_\_\_  
Tamam.

115.Öğrenci Süre: 02.03

Merhaba arkadaşlar benim adım XXX 1111 ben 1111 \_\_\_\_\_ ben öreniim 1111 moldo Türk lis lis 111 lisisi. Eemmm \_\_\_\_\_ burada ben öğretmen Türkçe dili 1111 \_\_\_\_\_  
immm arkadaşlar burada arkadaş \_\_\_\_\_ stokoin \_\_\_\_\_ ben seviyorum okul \_\_\_\_\_ so op so op 111 \_\_\_\_\_ bu kadar.

116.Öğrenci Süre: 01.59

Merhaba benim adım XXX soyadım XXX \_\_\_\_\_ ben ayırdım gelecekte ne isti ne olmaa istiyorum. Gelecekte olmaa ben düşünüyorum doktor olayım çünkü \_\_\_\_\_ 111 görerek büyük zorlukları ni var insannarda ben çok istiyorum onnara yardımlayım. İ11 alayım yevde arka 111 annem kız kadreşimle hasta haneye gitti gittiler ki. Kız kardaşım hasta buna çok para lazımki bunun için ben istiyorum bir doktor oliy oliy 1111 olmak. De insannara yardımlık getiriyum getiriyim. Para onnardan almayarak ve onnarı sevindiriyum sevindiriyim. İmm \_\_\_\_\_ istiyorum hani insannarı içindeki problemlerini alıştırmaa ki var çok ihtiyar insannar angısı angıları imm kendimde görüyorum ama hastadır. Çok istiyorum onlara yardım etmee. \_\_\_\_\_ ne söyleyim \_\_\_\_\_

117.Öğrenci Süre: 02.10

Benim adım XXX soyadım XXX. Ben 1111 yöreneyrim on bir X sınıfta 111moldo Türk litseinde. Ee şimdi ben size annatmaa çünkü aldım altıncı soruyu. Ben isterdim olmak biz bil bilgisayar biz bil bilgiz 111 onu söylemee 11 \_\_\_\_\_ bilgi bilgisayarla işleem kullanmak. Çünkü ben bilgisayarda bileyrim çok tamamlı işler. Bilgisayar bizim gelecek. Bilgisayar bize çok işler veri. Biz herkese her şeyler yapalım. Çünkü böyle bularım bir informaçya çünkü bunu onu yapalım da ben düşeyim anı şimdi lazım bilmee böyle işler. Bir zaman bize çok yardım etcek. \_\_\_\_\_ düşüneyim şimdi tamamlı bize \_\_\_\_\_.

## B2

131.Öğrenci Süre: 1.28

Merhaba benim adım XXX XXX. Ben öreniyorum moldo Türk liseinde on iki X on ikinci X sınıfta. Gelecekte ben istiyorum verme bakalama sınavını. Immm kazmaa bursları gitmee türkiye. Ben istiyorum olmaa 111 melik çünkü ben çok seviyorum bu 1111 profesu immm ben isteyrim ilaçlama insannarı ama dakayı 111 küçükken iseteyim olmaa ilaçlama çocukları çünkü ben çok seviyorum çocukları. emmmm ben 111 çok seviyorum çalışma. Ben sanıyorumki ilerde ben olcam iyi bir melik. İstiyorum öğrenmee türk üniversitesinde. Eee çünkü benim için türkiye çok 111 çok iyi bir devlet. Immmben düşünüyorum ki örenersem türkiyede göncem kendi devletime kendi devletim de kavuşsun iyi insanlar iyi 111 kıval 111 \_\_\_\_\_ kaliteli adamlar hem melikler. Sağolun.

132.Öğrenci Süre: 2.00

Merhaba sevgili arkadaşlarım benim adım XXX XXX. Ben öreniyorum on ikinci a sınıfta. MoldoTürk litseinde Kongaz küüyünde. Sümeless 111 sülüman demirel adısında. Benim planlarım hani ben düşünüyorum hani ben istiyorum bu birinci ben verme bakalavra sınıfını 111 sınavını. Ben düşünüyorum ki o hem büyük bir beleen bir iş. Bütün bizim yör yöre yöredilecileri 111 sora istiyorum ben bilmiyorum nere gitmee ben istiyorum ve türkiye ve da rusyaya gitmee. Ben istiyorum işitdim da duydum ki türkiyede daha iyi alcım bil bilgilerim. Eyitim. Ben istiyorum olmaa ekonomist çünkü benim matematik çok iyi ben iyi matematik bileer sınıfında pek kolayca yapıyorum bütün problemları o bana hem iyi bence. Eee sonra



istiyorum olmaa zengin bir adam büyük ve paalı bir araba olsun tamam bir göz güzel hem ııı \_\_\_ ııı bir aylem ııı istiyorum iki uşak bir kız bir çocuk. Çocuk olsun daha büyük kızdandı. Sonra istiyorum bir raat yaşamak olma. Çok büyük para kazanma. Da büle \_\_\_\_\_ teşekkürler.

133.Öğrenci Süre: 1.19

Merhaba benim adım XXX XXX. Ben on ikinci sınıfta öğreniyorum. Bu yıl mezunum. Tabi ki her benim arkadaşlarım gibi geleceğimi düşünüyorum ne olmak istiyorum artık onu da ayırdım seçtim hem küçüktendir psikolog olmak istiyordum. Her zaman inşaların ne düşündüğünü ne yapmak istediğini neden böyle bir şey yaptığını öğrenmek istiyordum. İıı ama burası ıııı bizim ülkede bu meslek ıı çok ııı onlar çok gerek yok. O yüzden belki bir çevrici olurum. Çünkü ingilizce ve dilleri de öğrenmeyi çok seviyorum. İıı tabi türkiye'de kazanmak istiyorum bir üniversitede öğrenmek. Ama nasıl olur görürüz. İıı \_\_\_ tabi öğrenmekten sonra da yani bir doğal bir şey ki ayle kurmak. İııı ve bir yaşamak yani. Böyle bir şey.

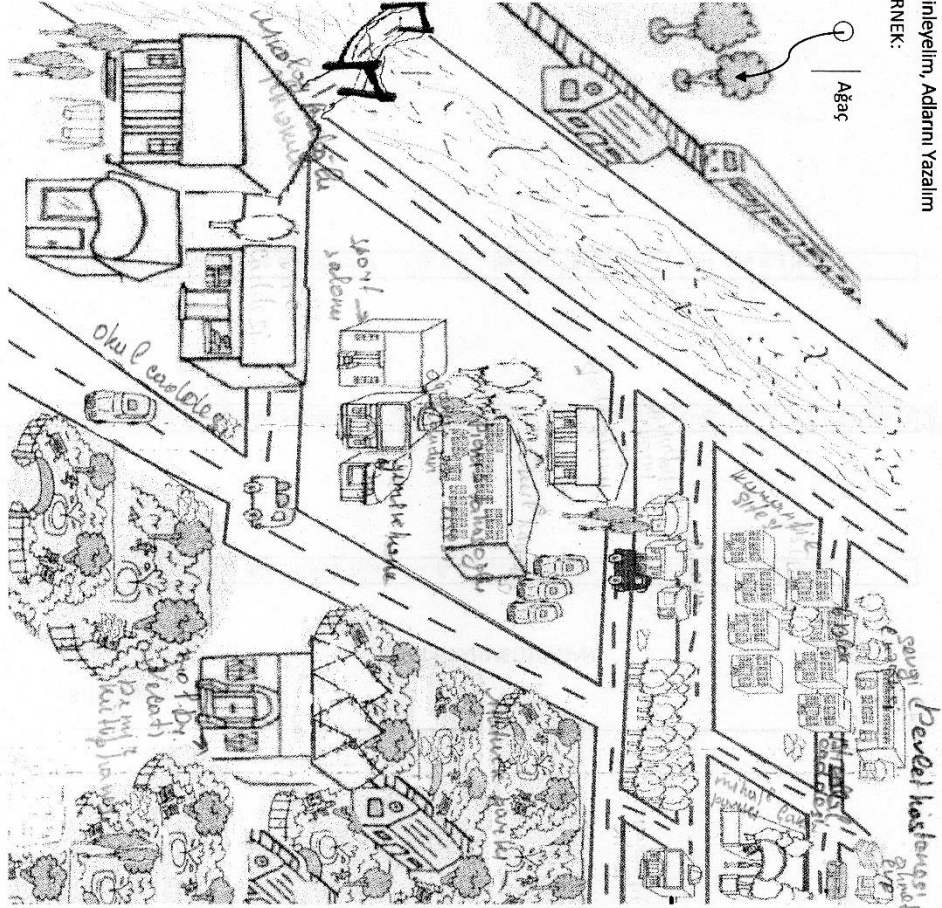
134.Öğrenci Süre: 1.14

Merhaba benim adım XXX. Ben on ikinci sınıftayım. Gelecek planlarımı size anlatmak istiyorum. Şu an lise son on ikinci sınıftayım. Benim en büyük arzum bu hayatta iyi bir insan olmaya ve iyi bir meslek sahibi olma. Ben türkiyede üniversitede okumak istiyorum. Çünkü çok sevdim ıı türkiyeye dili insanları ülkeyi ııı benim meslek istiyorum ki yardımcı olsun insanlara ve ülkeme. İyi biri olacağıma inanıyorum. Ve elimden her şeyi yapıyorum istiyorum ki annem gururlu olsun benimle. Daha karar vermedim doorusunu söylemee ama avukat olmak istiyorum. Türkiyede okumak üniversiteyi üniversite hep okumak çok istiyorum. Ve düşünüyorum ki bakalavatta başarılı olaram.

## EK 8. Dinleme Becerisi Etkinlik Örnekleri

C. Dinleyelim, Adlarını Yazalım

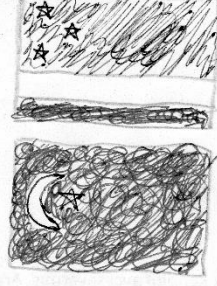
ÖRNEK:



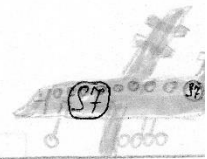
<input type="radio"/>	Ahmet'in evi
<input type="radio"/>	Atatürk Parkı
<input type="radio"/>	B Blok
<input type="radio"/>	Devlet Hastanesi
<input type="radio"/>	Dionis Tanasoğlu Lisesi
<input type="radio"/>	İstiklal Caddesi
<input type="radio"/>	Karanfil sitesi
<input type="radio"/>	Mihail Çakır Parkı
<input type="radio"/>	Nikolay Baboğlu İlkokulu
<input type="radio"/>	Okul Caddesi
<input type="radio"/>	Öğrenci yurdu
<input type="radio"/>	Prof. Dr. Necati Demir Kütüphanesi
<input type="radio"/>	Sevgi Eczanesi
<input type="radio"/>	Spor salonu
<input type="radio"/>	Yemekhane

29.01.2015

C. Dinleyelim, Çizelim.

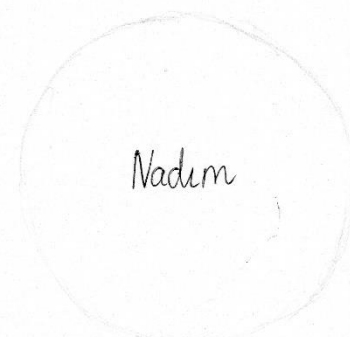
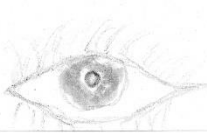


Dima



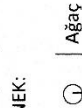
Dan Balan

Nadim

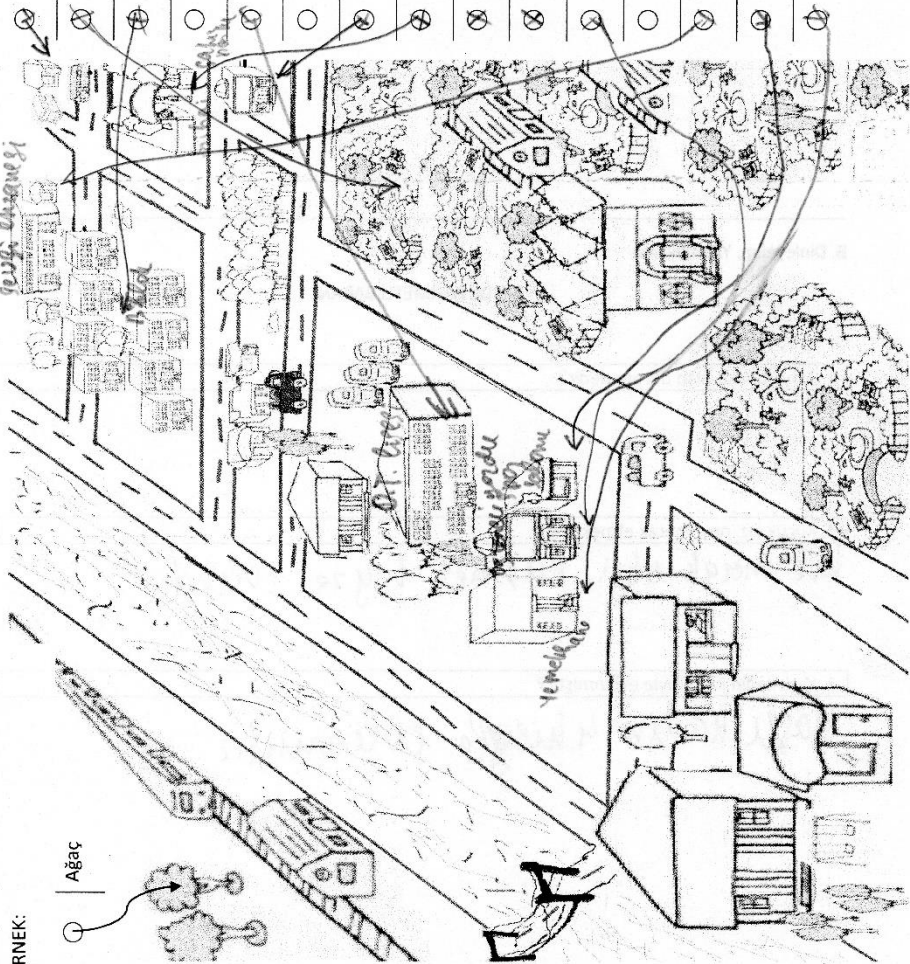


C. Dinleyelim, Adlarını Yazalım

ÖRNEK:

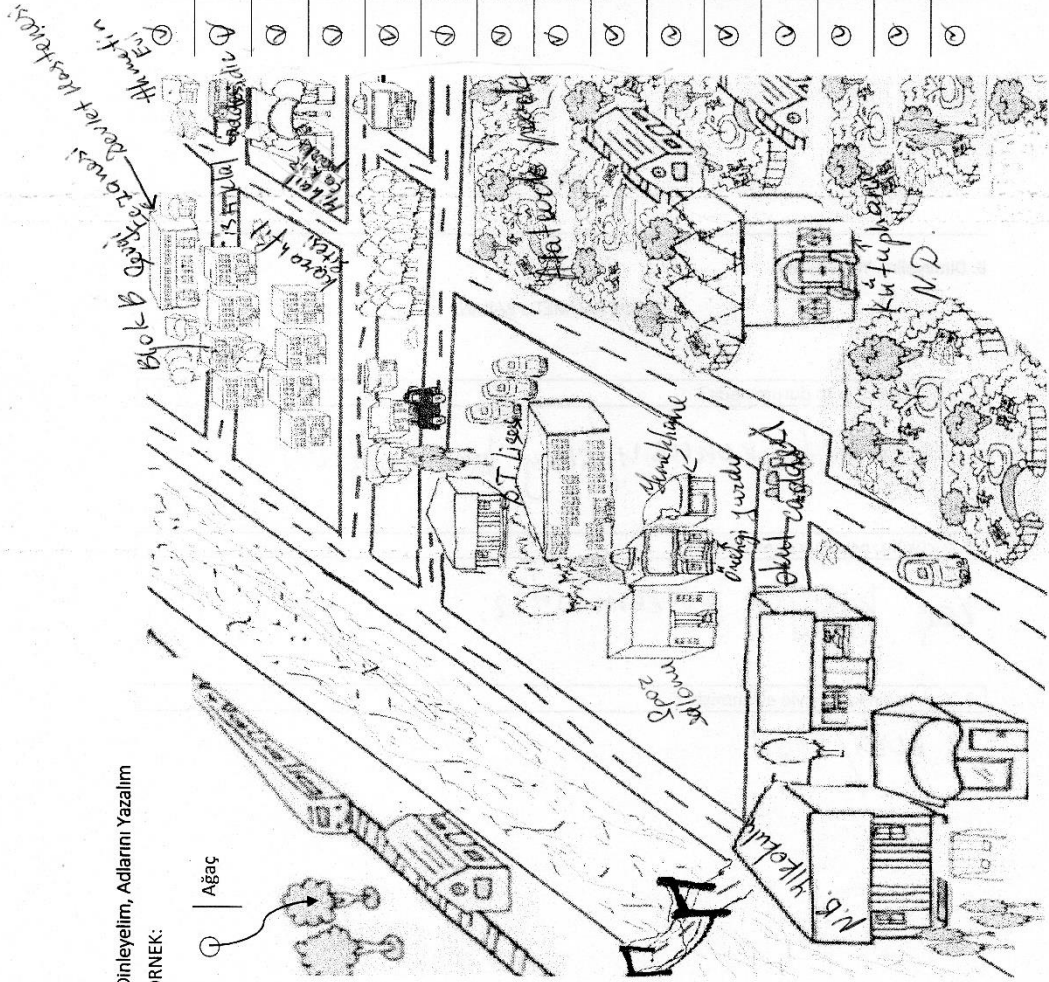


Ahmet'in evi	<input checked="" type="checkbox"/>
Atatürk Parkı	<input checked="" type="checkbox"/>
B Blok	<input checked="" type="checkbox"/>
Devlet Hastanesi	<input type="checkbox"/>
Dionis Tanasoğlu Lisesi	<input checked="" type="checkbox"/>
İstiklâl Caddesi	<input type="checkbox"/>
Karanfil sitesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Mihail Çakır Parkı	<input checked="" type="checkbox"/>
Nikolay Baboğlu İlkokulu	<input checked="" type="checkbox"/>
Okul Caddesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Öğrenci yurdu	<input checked="" type="checkbox"/>
Prof. Dr. Necati Demir Kütüphanesi	<input type="checkbox"/>
Sevgi Eczanesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Spor salonu	<input checked="" type="checkbox"/>
Yemekhane	<input type="checkbox"/>



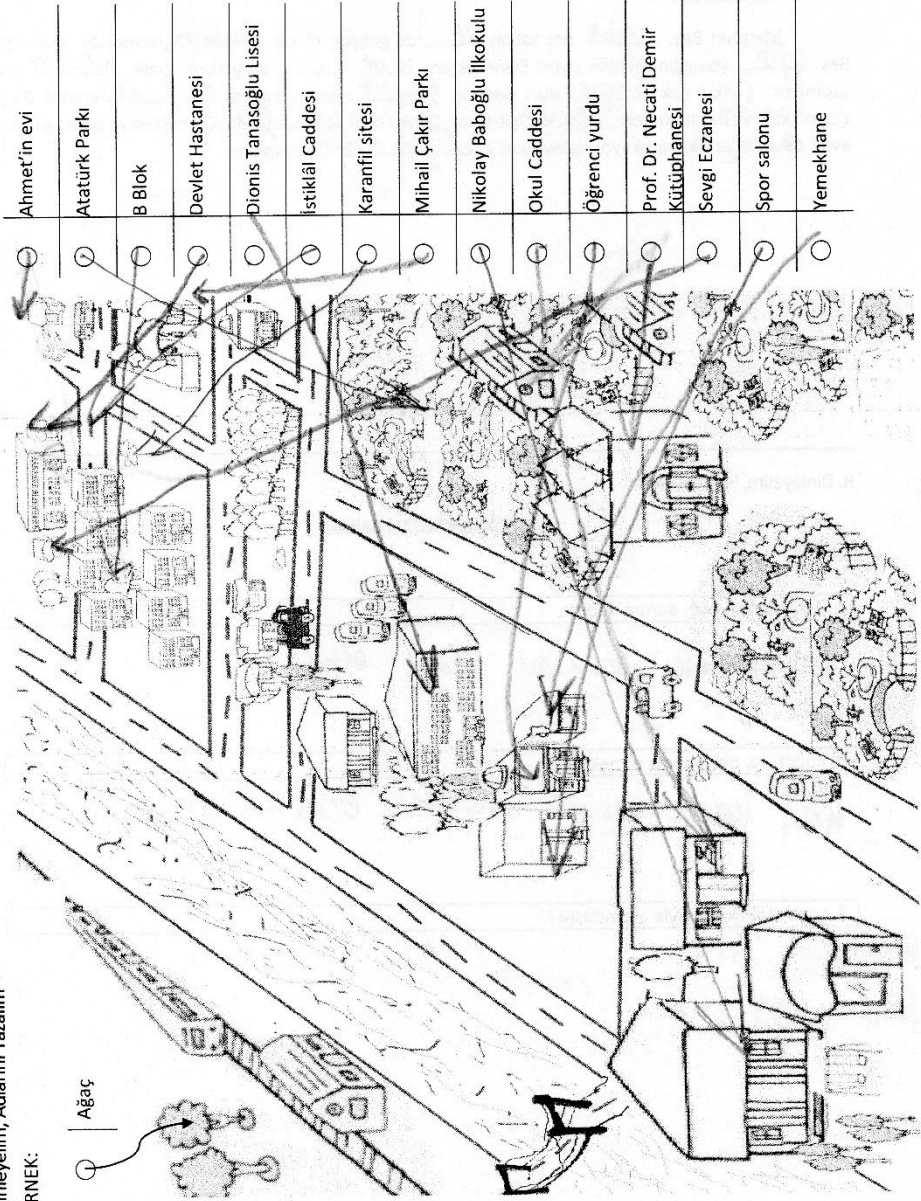
C. Dinleyelim, Adlarını Yazalım  
ÖRNEK:

Ahmet'in evi	<input checked="" type="checkbox"/>
Atatürk Parkı	<input checked="" type="checkbox"/>
B Blok	<input checked="" type="checkbox"/>
Devlet Hastanesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Dionis Tanasoğlu Lisesi	<input checked="" type="checkbox"/>
İstiklâl Caddesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Karanfil sitesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Mihail Çakır Parkı	<input checked="" type="checkbox"/>
Nikolay Baboğlu İlkokulu	<input checked="" type="checkbox"/>
Okul Caddesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Öğrenci yurdu	<input checked="" type="checkbox"/>
Prof. Dr. Necati Demir Kütüphanesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Sevgi Ezzanesi	<input checked="" type="checkbox"/>
Spor salonu	<input checked="" type="checkbox"/>
Yemekhane	<input checked="" type="checkbox"/>



İleri

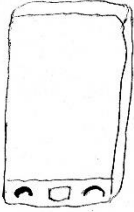
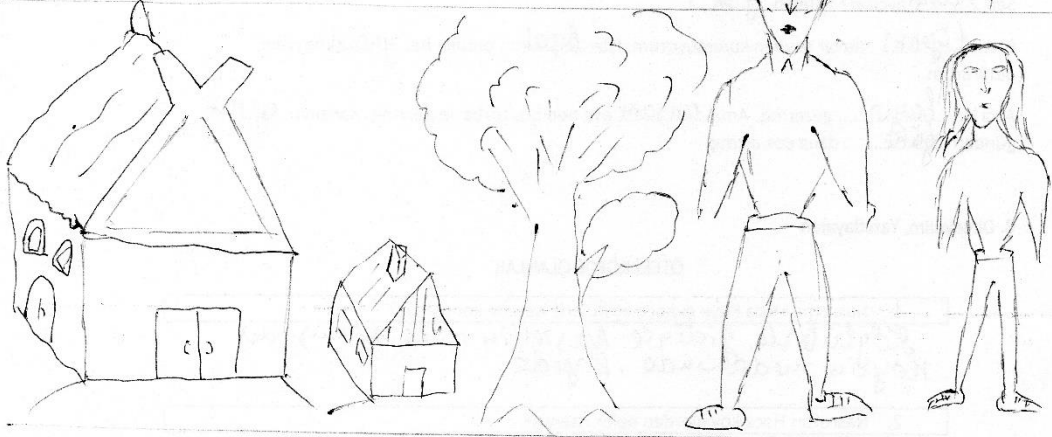
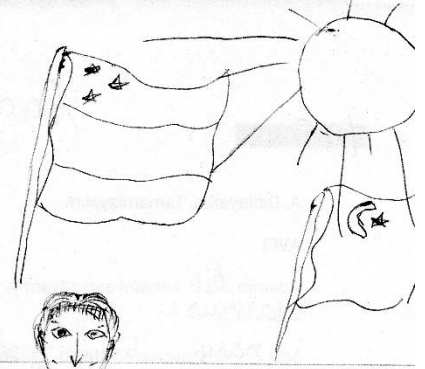
C. Dinleyelim, Adlarını Yazalım  
ÖRNEK:



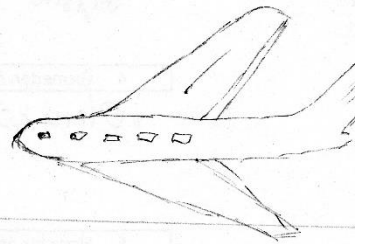
○	Ahmet'in evi
○	Atatürk Parkı
○	B Blok
○	Devlet Hastanesi
○	Dionis Tanasoğlu Lisesi
○	İstiklâl Caddesi
○	Karanfil sitesi
○	Mihaill Çakır Parkı
○	Nikolay Baboğlu İlkokulu
○	Okul Caddesi
○	Öğrenci yurdu
○	Prof. Dr. Necati Demir Kütüphanesi
○	Sevgi Eczanesi
○	Spor salonu
○	Yemekhane

C. Dinleyelim, Çizelim.

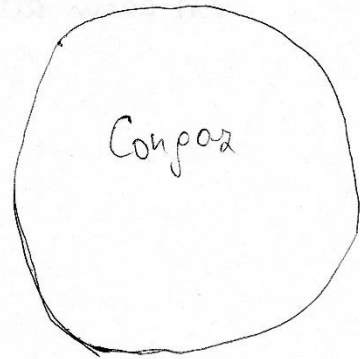
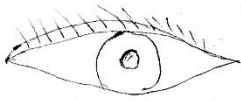
28 Ocak 15



Stepan

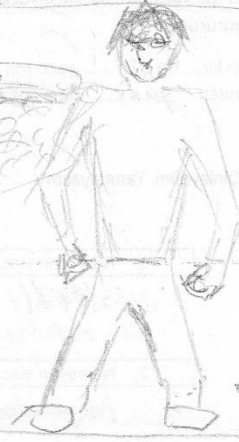


Pikasso



C. Dinleyelim, Çizelim.

28.01.2015

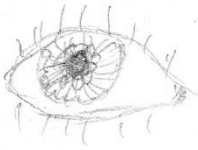


7/10



Brius lee

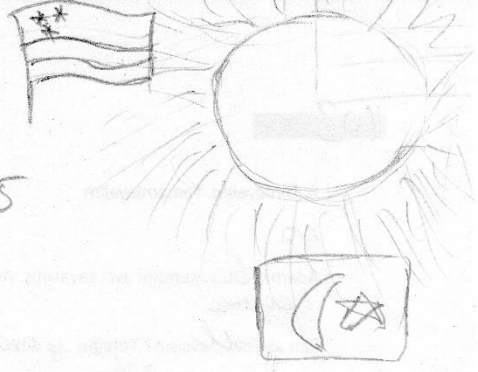
KONGAZ



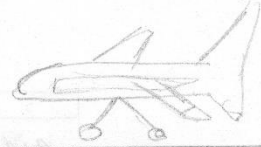


C. Dinleyelim, Çizelim.

28.01.2015

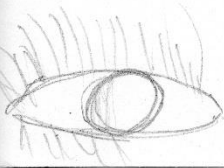


Yvan



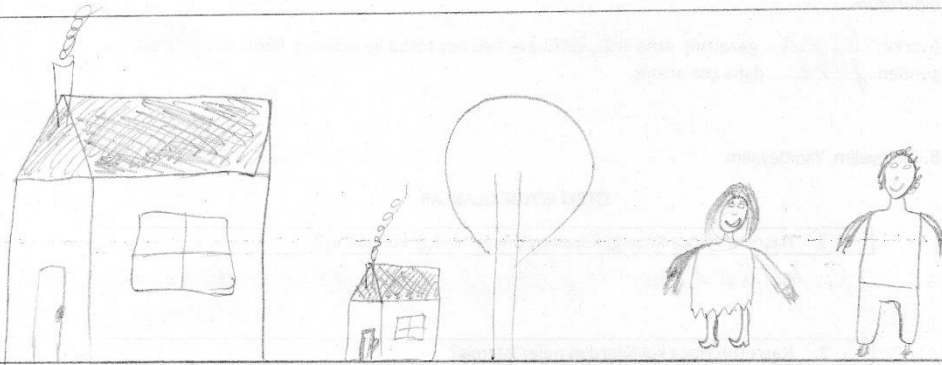
Puşkin A.S.

Çeşmeköyü



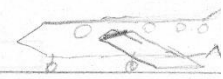
C. Dinleyelim, Çizelim.

29.01.15.



Nikolai

Stas Mihailov



KOMRAT







*GAZİ GELECEKTİR...*