



T.C.

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİM  
SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**İbrahim OĞRAŞ**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ**

**Hatay- 2019**





T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİM  
SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**İbrahim OĞRAŞ**

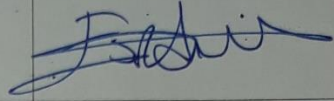
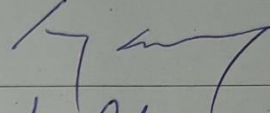
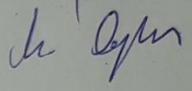
**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ**

**Hatay- 2019**

## ONAY

*İBRAHİM OĞRAŞ* tarafından hazırlanan “*SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİM SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*” adlı bu çalışma, jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu *TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI* olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI (BAŞKAN)	
Doç. Dr. Bülent ARI (ÜYE)	
Dr. Öğr. Üyesi Hatice COŞKUN (ÜYE)	

*İbrahim OĞRAŞ* Tarafından Hazırlanan “*SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİM SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANI

**T.C.**  
**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (08 /08 /2019)

**İBRAHİM OĞRAŞ**

## ÖN SÖZ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın araçtır. Gelişen teknoloji, değişen dünya ile birlikte ikinci bir dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bazı zamanlar da ana dili dışında ikinci bir dil bilmek bir ihtiyaçtan öte zorunluluk hâline gelmiştir. Ülkemize siyasi nedenlerden dolayı gelen Suriyeli misafirlerimizin gündelik hayatlarını devam ettirebilmek ve ülkemize uyum sağlamak için Türkçe öğrenmeleri zorunluluk haline gelmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi uzun yıllardır üzerinde durulan bir konu olmakla beraber son yıllarda yabancılara Türkçe öğretiminin ciddi bir biçimde artış gösterdiği yapılan çalışmalarla görülmektedir. Köklü bir geçmişe sahip olan yabancılara Türkçe öğretimi günümüzde daha modern yöntemlerle öğretilmeye başlanmıştır.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre çalışmalarında büyük rol oynayan geçici eğitim merkezlerinde(GEM) ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Bu çalışmanın temel amacı, Suriyeli öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öğretmenlerimizin kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Çalışmanın giriş bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, gerekçesi ve ilgili araştırmalar belirtilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde; kuramsal çerçeve kısmında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde; araştırmanın yöntemine, çalışma grubunun nasıl belirlendiğine, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde; bulgular kısmında elde edilen verilerin analizlerine göre yorumlar yapılmış, bu yorumlardan birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümü olan sonuç, tartışma ve öneri bölümünde ise ulaşılan sonuçlar belirtilmiş, yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmam boyunca benden desteklerini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki'yle lisans ve yüksek lisans döneminde her daim görüş ve önerilerini aldığım, eğitimimde emegi olan Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'ndeki değerli hocalarıma, kıymetli jüri üyelerine, araştırmam boyunca desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma, beni bu yolda yalnız bırakmayan ve başarılarımda her zaman büyük paya sahip olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İBRAHİM OĞRAŞ**



# SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİM SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İbrahim OĞRAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ

## ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, PİCTES projesi kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde (GEM) çalışan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşüne sunulan yapılandırılmış “*Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu*” kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi yöntem ile değerlendirilmiştir. PİCTES projesi ile birlikte dil öğretimi ilk defa bu düzeyde yapılması, literatürde bu alanla ilgili çalışmaların az olması ve öğretmenlerin dil öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri merak konusu olması, araştırmayı önemli hâle getirmiştir. Araştırma sonucunda “*Derse hazırlıkta dikkat ve motivasyon sağlama, yabancılara Türkçe öğretiminde dersin işlenişi ve geri bildirim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, sınıf atmosferi ve okulun fiziksel koşullarının dil öğretimine etkisi, yabancılara Türkçe eğitimi açısından öğretim programının değerlendirilmesi, yabancılara Türkçe eğitimde materyal kullanımının önemi, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler; yabancılara Türkçe eğitiminde dil becerilerinin geliştirilmesine ve dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri, yabancılara Türkçe eğitiminde kültürel aktarımı*” temaları bulunmuştur.



Bu temalardan çıkan sonuçlar sırasıyla şunlardır: yabancı dil öğretiminde dikkati ve motivasyonu sağlamanın dil öğretimini etkilediği, ana dili Türkçe olan çocuklarda olduğu gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklarda da dil öğretimi yapılırken tek bir yöntemin kullanılmasının dersi sıkıcı hale getirdiği, dikkat ve motivasyonun bozulduğu, dil öğretimini zorlaştırdığı, geribildirim dil öğretiminde önemli olduğu, fiziksel koşulların yeterli olmasının hedef dilin öğretimini ve kalıcılığını sağlamada etkili olduğu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dil öğretimi yaparken bir öğretim programı kullandığı; yabancı dil öğretiminde, anlatılan konunun ve olayın daha somut hale gelmesinde etkili yöntemlerden birinin de materyal kullanımı olduğu, dil öğretimi yapılırken ne kadar çok teknik ve yöntem kullanılırsa dil öğretiminin o kadar etkili ve verimli olacağı, en çok zorlanılan becerinin konuşma becerisi olduğu, yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri ve dilbilgisi öğretimi bir bütün halinde verilmesi gerektiği ve hedef dilin kültüründen bağımsız olarak öğretilmeyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### **ANAHTAR KELİMELER:**

Dil Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, PİCTES

# **Teacher Views Aimed At Process of Turkish Learning of Syrian Students**

**İbrahim OĞRAŞ**

**Department of Turkish and Social Science Education, Master Thesis, 2019**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Esra Nur TİRYAKİ**

## **ABSTRACT**

The main purpose of this study is to determine the teachers' views about the Turkish learning process of the Syrian students studying under the PICTES project. Workgroup of this study consists of 40 teachers who work at temporary education center (GEM) and at public schools related to the Minister of Education within the scope of Project of Integration Support of Turkish Education System (PICTES) for Syrian students who are in counties of Şehitkamil and Şahinbey of Gaziantep in the 2017-2018 Educational year. In the study, it is used the “form of teacher interviews aimed at the process of learning Turkish of Syrian students” which is semi structured being expertized, created by researcher as data collection tool. Data received from semi structured form of interview is evaluated with content analysis method. Performing of teaching language first time like this with PICTES project, the less of studies related to this field in the literature, and being an issue of concern how the teachers perform the teaching of language makes study become important. In the end of study, it is found the themes of “*cultural transfer of teaching Turkish to foreigners, teacher interviews aimed at teaching grammar, improving language skills in the teaching Turkish to foreigners, teaching techniques and methods being used in teaching Turkish to foreigners, the importance of using materials in teaching Turkish to foreigners, evaluation of teaching programme in terms of teaching Turkish to foreigners, effect to teaching language of physical conditions of school and atmosphere of classroom, teaching a lesson and teacher interviews aimed at process of feedback in teaching Turkish to foreigners and providing motivation and attention at preparation of lesson*”. Here are the results from these themes; it being reached the end of that providing motivation and attention in teaching foreign language affects the teaching language, that making lesson boring being used just one method while being performed teaching language for children who learn Turkish as a foreign language as well like children whose mother language is Turkish, that motivation and attention are being turn bad and that teaching language is being complicated, that feedback is

important in teaching language, that being enough of physical conditions influences permanence and teaching of target language, that most of the teachers who teach Turkish as a foreign language use a teaching method while teaching language, that one of the effective methods in teaching foreign language is the using of material in being more concrete of topic and event which is mentioned, that the more it is used methods and techniques while being performed teaching language, the more teaching language is effective and productive, that the most difficult skill is speaking skill, the necessary of being given as a whole of teaching of grammar and language skills in teaching Turkish to foreigners and that target language cannot being taught separately from its culture.

### **KEY WORDS**

Teaching Language, Teaching Turkish to Foreigners, PICTES

## TABLÖLAR LİSTESİ

**Tablo 1: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....36**

**Tablo 2: En Çok Zorlanılan Dil Becerisinin Dağılımı.....56**



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>FRIT</b>	Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı
<b>GEM</b>	Geçici Eğitim Merkezi
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>PİCTES:</b>	Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TİKA</b>	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
<b>TÖMER</b>	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
<b>YETEM</b>	Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
<b>YETKM</b>	Yunus Emre Türk Kültür Merkezi



## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	6
ÖZET .....	i
TABLOLAR LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi

### GİRİŞ

1. Problem Durumu .....	1
2. Problem Cümlesi.....	2
3. Alt Problemler .....	2
4. Araştırmanın Amacı .....	3
5. Araştırmanın Önemi.....	3
6. Sınırlılıklar .....	4
7. İlgili araştırmalar .....	4

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Dil Nedir?.....	7
1.1 Ana Dili.....	9
1.2 Yabancı Dil .....	10
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihî Gelişimi .....	11
3. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES) .....	15
3.1. Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Eğitimi .....	16
3.2. Projenin Hedefleri.....	16
3.3. PICLES Proje Faaliyetleri .....	16
3.4. Projenin Beklenen Sonuçları/Çıktıları .....	17
4. Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	17
5.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler ve Dil bilgisi .....	19
5.1. Dinleme Becerisi.....	20
5.2. Okuma Becerisi.....	22
5.3. Konuşma Becerisi .....	25
5.4. Yazma Becerisi .....	27
5.5. Dil bilgisi Öğretimi .....	30

### İKİNCİ BÖLÜM

#### YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	34
-------------------------------	----

2.2. Çalışma Grubu .....	34
2.3. Veri Toplama Aracı .....	36
2.3.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu .....	36
2.4. Verilerin Analizi .....	37

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Derse Hazırlıkta Dikkat ve Motivasyonu Sağlamaya İlişkin Bulgular .....	39
3.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dersin İşlenişi ve Geri Bildirim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	42
3.3. Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullarının Dil Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular .....	47
3.4. Yabancılara Türkçe Eğitimi Açısından Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	50
3.5. Yabancılara Türkçe Eğitimde Materyal Kullanımının Önemine İlişkin Bulgular .....	52
3.6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular .....	54
3.7. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	55
3.7.1. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Dil Becerisine İlişkin Bulgular .....	56
3.7.2. Okuma Becerisine İlişkin Bulgular.....	58
3.7.3. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular .....	59
3.7.4. Yazma Becerisine İlişkin Bulgular .....	60
3.7.5. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular.....	62
3.7.6. Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Bulgular .....	63
6.8. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımına İlişkin Bulgular.....	63

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Derse Hazırlıkta Dikkat ve Motivasyon Sağlama İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	66
4.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dersin İşlenişi ve Geri Bildirim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	68
4.3. Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullarının Dil Öğretimine Etkisine İlişkin Sonuçlar .....	68
4.4. Yabancılara Türkçe Eğitimi Açısından Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar .....	69
4.5. Yabancılara Türkçe Eğitimde Materyal Kullanımının Önemine İlişkin Sonuçlar .....	70

4.6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuçlar .....	71
4.7. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	71
4.8. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımına İlişkin Sonuçlar .....	74
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>76</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>77</b>
<b>EKLER</b>	
EK-1 Görüşme Formu.....	83
EK-2 Araştırma İzni.....	86





# GİRİŞ

## 1. Problem Durumu

Yabancılara Türkçe öğretimi geçmişten günümüze devam eden bir süreçtir. Bu durumun sebebi ise Türkiye'nin coğrafi konumudur. Asya ve Avrupa arasında köprü olan Türkiye, komşu ülkelerde yaşanan siyasi ve toplumsal olaylardan etkilenmiş, göç olaylarını yaşayan bir ülke konumuna gelmiştir. Suriye'deki kargaşa sebebiyle Türkiye'ye ilk mülteci grubu 2011 yılında gelmiştir. Savaş sonrası ülkemize gelen mülteci sayısının artması toplumsal ve ekonomik bir sorun olduğu kadar aynı zamanda kültürel bir mesele olarak da karşımıza çıkmıştır. Toplum olarak bu sorunun üstesinden gelebilmek için ülkeye gelen sığınmacıların topluma uyum sağlamalarına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Öncelikli olarak temel ihtiyaçları karşılanmıştır. Daha sonra göçle gelen çocuk sayısının fazla olması ve bunların yarıda bıraktıkları eğitimlerini tamamlayabilmeleri için eğitim meselesi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin önemini daha da arttırmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise köklü bir geçmişe dayanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesine bakıldığında Kaşgarlı Mahmut'un Divânü Lugâti't-Türk adlı çalışması öncülüğünde birkaç sözlük ve dil bilgisi kitabına rastlanmaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğretimi, ülkenin 1950 yılında üye olduğu Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğretim programlarına ilişkin uygulamalara koşut olarak yürütülmektedir.

*“Avrupa Konseyinin amacı, demokrasi ve insan haklarını korumak, Avrupa toplumunun karşılaştığı, ırkçılık, etnik ayrımcılık, çevrenin korunması ve organize suçlar gibi temel sorunlar için çözüm yolları bularak Avrupalı vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek, farklı kültürlerle sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupalılık kimliğini kazandırmaktır. (...) Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konu dil politikası olmaktadır. (...) Avrupa'da çok dilliliği yayma ve bunu üye ülkelerin eğitim politikalarına yansımalarını sağlamak amacıyla Konseyin bünyesinde yer alan Yaşayan Diller Bölümü, Dil Politikası Birimi'ne dönüştürülmüştür. Birimin temel görüşü, demokratik vatandaşlık hakları bağlamında herkesin dil öğrenme hakkı vardır. Bu hak o ülkenin resmî dilinin dışında yer alan tüm dilleri de içermektedir. Diller zenginliğine sahip Avrupa kıtasında yaşayan insanlar için çok dil öğrenmek kültürel mirası yeni kuşaklara devretmek için ve mevcut dilleri yaşatabilmek için bir zenginliğin doğurgusudur. Bu dil zenginliğine sahip çıkılmalıdır. Bu bağlamda dil politikası birimi Avrupa kıtasında çok dilliliği yaygınlaştırmak için çalışmalar yapmakta seminerler düzenlemekte ve projeler üretmektedir.” (Demirel, 2005: 71-73)*

Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimının önemi son otuz yılda giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bu önemi fark eden devlet kurumları çeşitli çalışmalar başlatmıştır. Bu kurumların başında üniversiteler gelmektedir. Üniversitelerde Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) açılmaya başlanmıştır. Burada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen insanların bir kısmı iş amaçlı diğer bir kısmı ise ülkeye okumaya gelen öğrencilerden oluşmuştur. Kısacası çoğunluğu yetişkin ve üniversite çağında bireylerden meydana gelmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ülkede bu zamana kadar ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde yapılmamıştır. Devlet kurumlarında bu düzeyde öğretim, ilk defa Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi (PİCTES) projesi kapsamında verilmiştir. Daha önce bu düzeyde öğretim veren öğretmenler, genellikle yurt dışında görevlendirilen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerdir. PİCTES projesi kapsamında bu düzeyde eğitim verecek öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken nasıl bir yöntem kullanacağı ve dil öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

## **2. Problem Cümlesi**

PİCTES projesi kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

## **3. Alt Problemler**

Bu araştırmaya göre ana problem bağlamında alt problemler şunlardır:

- 3.1.** Öğretmenlerin derse hazırlıkta dikkat ve motivasyonun sağlanmasıyla ilgili görüşlerini belirlemek,
- 3.2.** Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde dersin işlenişi ve geri bildirim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek,
- 3.3.** Sınıf atmosferinin ve okulun fiziksel koşullarının dil öğretimine etkisinin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlemek,
- 3.4.** Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi açısından öğretim programını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerini belirlemek,
- 3.5.** Yabancılara Türkçe öğretiminde materyal kullanımının önemine ilişkin görüşleri belirlemek,

**3.6.** Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları öğretim, yöntem ve tekniklerin neler olduğunu belirlemek,

**3.7.**Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesine ve dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek,

**3.8.** Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel aktarımın nasıl yapıldığına ilişkin görüşleri belirlemektir.

#### **4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, PİCTES projesi kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

#### **5. Araştırmanın Önemi**

İnsanoğlunun yaşadığı toplumda ana dili dışında öğrendiği her dil yabancı dildir. İkinci bir dili öğrenme, başka bir kültürü öğrenmenin, onu tam anlamıyla algılamanın en kolay ve mükemmel yoludur. Ana dili öğrenilirken çevrenin algılandığı gibi yabancı bir dil öğrenildiğinde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışılır. Yabancı dil öğretimi her yaşta ve her düzeyde uygulanabilen fakat oldukça ciddiye alınması gereken bir süreçtir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi ülkede son yıllarda Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye göç etmesiyle büyük bir önem kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türk delegasyonunun ortaklaşa başlattığı "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi" ile mültecilerin yarıda kalan eğitimlerinin devam etmeleri sağlanmıştır. Yabancılara Türkçe eğitiminde ilk defa PİCTES projesi ile birlikte ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim verilmeye başlanmıştır. Bunun yeni bir alan olması, literatürde bu alanla ilgili çalışmaların az olması, yapılan çalışmaların genellikle projede karşılaşılan sorunlar ve çözümleriyle ilgili olması, bu düzeyde ilk defa eğitim verecek öğretmenlerin dil öğretiminde kullanacakları yöntemler gibi durumlar incelendiğinde bu çalışmanın önemini daha da artırmıştır. Literatürde alanla ilgili yapılan bazı çalışmalar şunlardır: Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar, Eğitim Hakkının Korunması Açısından Pictes Projesinin Değerlendirilmesi, Suriyeli Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten 'Öğreticilerin' Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları vb. çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda Suriyeli öğrencilerin dil öğrenim sürecine yönelik eksikliklerin

olduğu görülmüştür. Bu sebeple; bu alışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere temel bir kaynak olması açısından da önem taşıtmaktadır. Suriyeli ocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİCTES) projesinde Milli Eğitim Bakanlığının Hayat Boyu ğrenme Genel Müdürlüğü'nün Yabancılara Türkçe ğretim Programı takip edilmiştir. Buna ek olarak gönderilen ders ve çalışma kitapları üzerinden öğretimin yapılması, bu çerçevede eğitimin ilk defa yapılması, öğretmenlerin dil öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerinin merak konusu olması araştırmayı önemli hale getirmiştir.

## **6. Sınırlılıklar**

Çalışma, ülkenin 23 ilinde devam eden PİCTES projesinin Gaziantep ilinde çalışan öğretmenlerine uygulanmıştır. Diğer illerde çalışan öğretmenler bu çalışmanın dışında tutulmuştur. Uygulama esnasında bazı soruların cevaplanmaması nedeniyle cevaplanmayan uygulama kâğıtları veri kaybı olarak çalışmaya dâhil edilmemiştir.

## **7. İlgili araştırmalar**

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir:

Acat ve Demiral (2002), "Türkiye'de Yabancı Dil ğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları" adlı çalışmasında yabancı dil öğrenenlerin yaşadıkları motivasyon problemleri, bireyleri yabancı dil öğrenmeye motive eden etmenlerin ne olduğu, bunalan bireylerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre nasıl farklılaştığının belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir'deki dil eğitim merkezleri oluşturmaktadır. Tesadüfi rnekleme yöntemi ile seçilmiş 2001-2002 eğitim ğretim döneminde yabancı dil eğitim merkezlerine giden 236 ğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Betimsel yöntem kullanılan çalışmada veri toplamak için anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler, çeşitli değişkenler açısından t-testi ve varyans analizi teknikleriyle karşılatırılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf içi etkinliklerde öğretmenin motivasyon sağlamada önemli bir görev üstlendiği yönünde görüş bildirdikleri, kadınların erkeklere göre yabancı dil öğrenmeye daha istekli oldukları bulgulanmıştır.

Candaş Karababa'nın (2009) "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar" yapmış olduğu araştırmada Üniversitelere bağlı dil kurslarında Türkçe öğreten öğretim elemanlarının görüşlerini alınıp Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırmada, örnek olay incelemesi yapılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Türkçe'yi yabancılara öğreten ve en az on yıl deneyimli öğretim elemanlarıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde açıklamışlardır; öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından ele alınmış ve sorunlar tanımlandıktan sonra yorumlanarak değerlendirilmiş ve sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir.

Selin Özel'in (2010) "Yabancılara Türkçe Öğreten Resmi Kurumlarda Dilbilgisi Öğretimi" adlı yüksek lisans çalışması, programsızlığın kitaplarda yarattığı farklılıkları dil bilgisel açıdan incelemiştir. Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları belli bir program paralelinde hazırlanmadığı için ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konu sıralaması ve öğretimi ortaklık arz etmemektedir. Bu durum tutarsızlıklara sebep olarak başarılı bir Türkçe öğretimi yapılmasını engellemektedir."

Mete'nin (2012) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmanın amacı Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin alan öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Yarı yapılandırılmış görüşme aracıyla 54 öğretmenden toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretim sürecinde nerelerde sıkıntı yaşadığı, kendilerinin hangi konularda bilgi sahibi olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Beyhan'ın (2018) "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" çalışmasında ülkemizde GEM'lerde Suriyeli öğrencilere ders veren dil öğreticilerinin karşılaştıkları problemleri tespit edip bu sorunlara çözüm önerileri getirmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği GEM'de öğrenciler 1 ve 4. sınıf arasında öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Çalışmada, belirlenen geçici eğitim merkezlerinde görev yapan öğreticilere 12 sorudan oluşan açık uçlu ölçek

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda GEM’de görev yapan öğretmenlerin dil öğretirken karşılaştıkları sorunların genel olarak; dilin fonetik yapısından kaynaklandığı, öğrencinin Suriye’de almış olduğu eğitimi Türk eğitim sistemiyle özdeşleştirmeye çalıştığı, öğrencilerdeki hazırbulunuşluluğun ve duyuşsal boyutun farklı olması ve materyal eksikliklerinin bulunması dil öğretmenlerinin dil öğretirken en çok karşılaştıkları problemler olarak görülmüştür.

Moralı’nın (2018) “Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında, PICTES projesi kapsamında Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan problemler tespit etmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerini içeren yazılı dokümanlar incelenmiştir. Araştırma dokümanları, PICTES projesi kapsamında Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM) ile MEB tarafından organize edilen ve ERSEM’de düzenlenen eğitimcilerin eğitimi kursunda araştırmacı tarafından verilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı derste elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analizle toplam 30 bilgi kategorisi elde edilmiştir. Bulgular altı tema altında sınıflandırılmıştır. Suriyeli çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan problemlerin çocukların duyuşsal durumundan, hedef dilden, materyallerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile işbirliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1. Dil Nedir?

İnsanları toplum haline getiren, toplumlar arasındaki ilişkiyi sağlayan ve uygarlıkların oluşmasında en büyük paya sahip unsur şüphesiz dildir. Dil, düşüncenin ifade ediliş biçimidir. Özbay (2006: 2), dilin bir başka boyutu olarak düşünceyle iç içe bulunduğunu ifade etmiştir. İnsanoğlu dil ile düşünür, anlar ve onu dil ile anlatır. Dil, bir birikim sonucu nesilden nesile aktarılarak varlığını sürdürür. Martinet (1985: 13), dilin deneyimler sonucunda oluştuğuna ve toplumdan topluma farklılık gösterdiğine değinmiştir. Dil, temel iletişim vasıtası olmakla beraber bireyler için birçok öğrenme ve öğretme sürecinin ön koşuludur. Dilin toplumsal bir ihtiyaç ve uzlaşma aracı olduğunu dile getiren Ergin'in (2013: 3) dil tanımı ise şu şekildedir: Dil, insanlar arasında bir ihtiyacı karşılayan, doğal ve kendine özgü sistemler bütünüdür. Ergin, dilin kendi içinde bir bütün olduğu, insanoğlu gibi doğup gelişip ölebilen canlı bir varlık olduğunu dile getirmiştir. İnsanlar, iletişim kurmak için dili bir vasıta olarak kullanır. Çünkü iletişim için gerekli olan vasıtaların başında dilin geldiğini ifade etmiştir. Bilgin'e (2006: 1) göre de dil tanımı, "İnsanlar arasında iletişim kurmak, duygu, düşünce ve istekleri anlatmak amacıyla kullanılan sesli veya yazılı göstergeler dizgesi" şeklindedir.

Belli kalıplar içine sığmayan ve sınırları çizilemeyen dil, toplumun her kesiminin kullandığı yaygın bir araçtır. Aksan (2003: 11), dili basit ve tek yönlü bir şekilde düşünülemez kadar geniş çerçevesi olan, farklı açılardan bakıldığında farklı özelliklerini bizlere gösteren, sınırlarının ve sınırlarının hala çözemediği bir müessese olarak tanımlamıştır. Bir başka söyleyişle dilin toplumun her kademesinde yer alan ve bu kademeler arasındaki ilişkiyi düzenleyen, açıklayan bir kurum olduğunu dile getirmiştir.

İnsanoğlu dil sayesinde diğer insanlarla iletişim kurabilmekte ve bu sayede ortak bir bağ oluşturabilmektedir. Dil olmasaydı insanoğlu kendi içinde kalabilir ve belli kalıplar çerçevesinde hayatını sürdürüp dışarıya aılamayabilirdi. Bu kısır döngü ile hayatını sürdürebilirdi. Fakat insanın bildiklerini başkalarıyla paylaşması dil sayesinde olmuştur. zkan'a (2010: 16) göre dil; sadece bireyi bireye yakınlılaştıran bireyleri farklı özellikleriyle birbirine bağlayan yol değildir. Dil, bireyi bütün evrenle karşılaştırır, bütün evreni insana açar. İnsanın evren içine sokulabilmesini gerçekleştirir. Dil, insanoğlunu sosyalleştiren canlı bir varlık olduğu gibi toplumlar arasındaki iletişimi sağlayan, medeniyetleri oluşturmakla birlikte aynı zamanda da bunları nesilden nesile aktaran bir unsurdur. Dilin sadece anlaşma boyutunu ele alan sözlük tanımı ise şu şekildedir: "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" (TDK, 2005: 526). Dilbilimcilerin bir kısmı, dilin sadece sestten meydana geldiği ve anlaşmanın, iletişim kurmanın yalnız sesli olarak yapılabilceği görüşündedir. Banguoğlu'na (2000: 9) göre dil, insanların merak ettiklerini sormak ve sorunlarını paylaşmak için kullandığı bir ses sistemidir. Bireyler bazı durumlarda jest ve mimiklerle duygu, düşünce ve hayallerini anlatabildiğini fakat yine de en mükemmel anlatma aracının dil olduğunu ifade etmiştir.

Dilin "kutsal bir zemin" olduğunu belirten Müller, bunun sebebini ise üç farklı varsayımla şöyle açıklamaya çalışır (1861: 13):

...Çünkü o düşüncelerin yatağıdır. Ama hala dilin tam olarak ne olduğunu aıklayamamaktayız. Doğanın bir ürünü, insanın sanat eseri ya da Allah'ın bir ltf olabilir. Fakat bunlardan hangisine ait olursa olsun, hep eşsiz ve benzersiz görünmüştür. Eğer doğanın ürünüyse, sadece insana ayırdığı en son ve en parlak ürünüdür. Eğer, insanın sanat eseriye, sanatçısını neredeyse ilahi yaratıcının seviyesine yükseltmiş gibidir. Eğer Allah'ın bir ltf ise, Allah insanla, insan da ibadetinde, duasında ve tefekküründe Allah'la dil aracılığıyla konuştuğu için, dil Allah'ın en yüce armağandır."

Demirel (1990: 3-4), yapılan dil tanımlamalarında ortak temel öğeleri şu şekilde sıralamıştır: Dilin bir iletişim aracı olduğu, bir sistem olduğu, bir düşünme aracı olduğu, insanların oluşturduğu ve seslerden meydana geldiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak; dilin temelinin bilinmeyen dönemlerde atılan canlı bir varlık oluşu ve insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın araç olduğu da sylenabilir.



## 1.1 Ana Dili

İnsanoğlu yaşadığı toplumun bir parçasıdır. Bir birey dünyaya geldiği anda ve büyümeye başladığı ortamda konuşulan dili öğrenir. Bu dile "ana dili" denir. Ana dili, çoğunlukla baba, anne ve yakın çevresinden öğrenilir. Birey, örgün bir eğitim sistemine dâhil olduğu anda ana dilini daha sistemli bir şekilde öğrenip geliştirmeye başlar.

**Ana dil** ise "kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil" şeklinde tanımlanır (TDK, 2005: 119). Bu tanımdan hareketle ana dil ve ana dili kavramları birbirinden farklıdır. Ana dil, bireylerin yaşadığı coğrafyada konuşulan ve geçmiş dönemlerde kendisinden ayrılan dillerin; ses, şekil ve anlam farklılıklarından oluşan ve karanlık dönemde kendisinden kopan dillerin birleşimidir. Örneğin; Portekizce ve İşpanyolca gibi diller Latincenin kolları olan Romen dilleridir. Latince burada ana dildir. Hengirmen (1999: 25), bir dilin birden fazla dile kaynaklık edebileceğini ve diller arasında akrabalık bağı olduğunu ifade etmiştir. Dünyada ana dillerin sayısı da fazla değildir. Çünkü ana dilden türeyen dillerin sayısı fazladır ve her dil ana dil olarak sayılmamaktadır.

İnsanoğlu doğup büyüdüğu çevrede konuştuğu dil olan ana dilini öğrenir ve ilerleyen zamanlarda ise daha sistemli halde öğrenmeye başlar. Ana diline olan hâkimiyeti geliştikçe, bilgi ve düşünce dünyası şekillenir. Okudukça da kültür seviyesi artar. Kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesi için dile, ana diline hâkim olması gerekir. Bireylerin farklı konularda bilgi eksikliği göz ardı edilebilir fakat ana dili eksikliğinin kabul edilir bir durum olmadığı düşünülür. Kavcar (1999: 15) insanın herhangi bir konuda bilgi sahibi olmamasının bir nebzedede olsa maruz görülebileceğini fakat ana dilini açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde kullanamama becerisinin kabul edilebilir bir durum olmadığını dile getirmiştir. Bireyin ana dilini etkili kullanabilmesi, hem kişi açısından hem de yaşadığı toplum açısından gerekli ve önemlidir. Toplum bir manada da iletişim ağı olarak görülebilir. Eğer toplumdaki insanlar, bir kişinin ne dediğini ne düşündüğünü ve ne istediğini anlamazlarsa toplumda iletişimsel bir kopukluk oluşur. Bu yüzden kişinin ana dilini etkili kullanması, kişinin yaşamını kolaylaştırır ve eğitim alanında ilerlemesine katkı sağlar. Bir başka deyişle insanın ana dilindeki başarısı, eğitim hayatına ve çevresiyle olan uyumuna pozitif etki etmektedir.

Ana dili, bireylerin doğum anından itibaren çevresinden edindiği dildir. Püsküllüoğlu'nun (1995: 103) ifadesiyle ana dili; bireyin annesinden, doğduğu hanenin insanlarından, soyca bağlı olduğu topluluktan, doğduğu ve büyüdüğü çevreden öğrendiği ve kendini ifade edebildiği dildir. Çünkü çocuk doğduğu andan itibaren anne, baba ve yakın çevresi tarafından ana diline maruz kalır ve ana dilinin temelleri atılmış olur. Bu durum örgün ve sistemli olarak verilecek ana dili eğitiminin zemini hazırlamış olur. Böylece birey ana dilini daha sağlıklı öğrenir.

Sonuç olarak; ana dili, insanın büyüdüğü aile ya da toplumda öğrendiği ilk dildir. Bireyin çocukluktan itibaren öğrendiği, çevresini ve dünyayı bu dil penceresinden şekillendirmeye çalıştığı, düşüncelerini ilk andan itibaren bu dille aktardığı evrendir. Ana diline hâkim olan bireyin ikinci bir dili öğrenmesi kolaylaşır.

## **1.2 Yabancı Dil**

Uluslar, tarih boyunca komşularıyla ya da diğer ülkelerle askeri, siyasi, ticari vb. ilişkilerini geliştirmek gibi nedenlerden dolayı iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Teknolojik ilerlemeyle beraber çok uzun süren işlemler saatlere hatta dakikalara inmiş ve artık dünyanın bir ucundan diğer ucuna gidebilmek kolaylaşmıştır. Özellikle son 20 yılda internetin gelişmesiyle ülkeler arasındaki yapay sınırlar ortadan kalkmış, toplumlar arası ilişkiler ve yapılan ticaretler gelişen teknoloji ile birlikte insanların ana dilleri dışında yabancı bir dil bilme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Günümüzde bilim, sanat, spor, eğitim, kültür, siyaset, turizm ve bildirişim alanlarındaki ilişkilerin tam anlamıyla yürütülebilmesi için ana dilden başka uluslararası dillerin öğrenilmesi gerekliliği doğmuştur. “Bir birey için ikinci dil öğrenmek; özel amaçlara, değişik kültür yapılarına ilgi duymaya, içerisinde bulunmayı hedeflediği toplumda kalıcı ya da süreksiz olarak yaşama durumunun getirdiği bir zorunluluğa, meslek yaşantısında yükselme arzusuna ve biçimsel eğitim içerisinde öğrenme mecburiyeti gibi sebeplere bağlıdır.” (Harmer, 1991: 17)

Bireyin ana dilinin konuşulduğu ortamda ana dili dışında edindiği her dil yabancı dildir. TDK'ye (2005: 2102) göre “1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.” olarak tanımlanan yabancı dil, pratikte ana dilin konuşulduğu ülkenin dışındaki diller için kullanılmaktadır. Örneğin; ana dili Türkçe olan bir ülkede diğer diller yabancı dil olarak kabul edilmektedir. Çünkü toplumun büyük oranda anlaştığı, kamu kurum ve kuruluşlarında kullanılan ortak dilin

Türkçe olması nedeniyle diğer var olan diller yabancı dildir. Ülkemize göç ile gelen geçici koruma altındaki Suriyeli mültecilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. “Yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bir bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişimleriyle geniş bir biçimde yer almayan dildir.” (Okur, 2013: 259-276). Her dilin kendine özgü bir kültürel yapısı bulunmaktadır.

Yabancı dil, sadece hedef dilin gramerini, becerilerini ve kelimelerini öğrenmek demek değildir; aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürünü de öğrenmektir. Çünkü yabancı dili öğrenmede kültürün rolü de önemlidir. “Kültür kavramı, tarihsel, toplumsal gelişme sürecinde yaratılan maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere aktarmada kullanılan doğal ve toplumsal çevreye egemenliği gösteren bütün olarak tanımlanmıştır” (TDK, 2005: 1558).

Yabancı dil öğrenmenin kişisel faydaları şu şekilde sıralanabilir:

Gelişmiş ülkelerden ve yabancı literatürde yapılan çalışmalardan haber almak, dünyada yaşanan olayları takip etmek, sanatsal ve sportif faaliyetleri takip etmek, kişinin kendine olan güvenini ve öz saygısını geliştirmek, yurt dışında eğitim alarak kişisel gelişimine katkı sunmak, yurt dışı seyahatlerinde iletişimini kolaylaştırmak, teknolojiden ve yeniliklerden haberdar olmak, ilgi ve hobi alanlarını genişletmek, yeni kültürleri yakından tanımak, akademik anlamda kariyer yapmak, yabancı dildeki yayınları okuyabilmek ve yenilikleri izlemek vb. şeklinde sıralanabilir.

## **2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi**

Toplumların; ticari, ekonomi, siyasi, askerlik, bilim, eğitim, kültür, sanat ve haberleşme gibi çeşitli alanlarda birbiriyle olan ilişkilerini sürdürüp iletişimlerini devam ettirebilmek için ana dillerin dışında herkesin mutabık olduğu ortak bir dil öğrenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik insanları ihtiyaçları doğrultusunda ana dilinden başka bir dil öğrenmeye yöneltmiştir. Akalın (2005: 45) Türkçenin dünyada en çok konuşulan diller sıralamasında beşinci dil olduğunu ifade etmiştir. Bu durum Türkçenin tarih boyunca dünyadaki birçok dille etkileşim içinde olmasının sonucudur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların tarihinin, Göktürkler dönemine dayandığı bilinmektedir. Çünkü Türkçeye ait ilk yazılı örnekler, Göktürkler dönemine ait olan ve şuan Moğolistan sınırları içinde yer alan Orhun Abidelerinde yer almaktadır. Orhun Abidelerinin bir yüzünün Çince diğer yüzünün Türkçe olması 8. yy başlarında dahi Türkçenin başka dillere çevrilmesi konusunda çalışmalar yapıldığının kanıtıdır. Biçer (2012: 113) çalışmasında, din öğretiminin dil öğretimine zemin hazırladığını, Uygur döneminden bir örnekle anlatmıştır:

“Bögü Kağan’ın Çin’den getirdiği Mani rahipleri Türkler arasında Maniheizm’i yayma faaliyetlerine girişirler. Türklerle bu dini öğretebilmeleri için Türkçe hitap etmeleri gerekmektedir. Bir dini bir halka öğretebilmenin en önemli yolu o halkın diliyle konuşabilmektir. Türk ülkesine gelen bu rahiplerin de Türkçeyi bilip kullandıkları, dolayısıyla yabancıların Türkçe öğrendiği düşünülebilir.”

Türklerin 751 yılında yapılan Talas savaşından sonra İslamiyet’i kabul etmesiyle birlikte dini eserler yazılmaya başlanmıştır. Yazılan eserler, Araplar ile Türkler arasında iletişimin sağlanabilmesi amacıyla dil öğrenimi gerekli hale getirmiştir. Mevcut kaynaklara göre, İslami dönemde yabancılara Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yazılan ve bilinen ilk yapıt, Kaşgarlı Mahmut’un yazmış olduğu Divânü Lugâti’t-Türk’tür. 1074 yılında tamamlanan ve “Türk Dilinin Lügati” anlamına gelen bu sözlük, Türkçenin en eski sözlüğü, en eski dil bilgisi ve ilk Türkçe öğretim kitabıdır. Araplara Türkçe öğretmek amacını taşıyan bu yapıt, madde başları Türkçe, açıklamaları Arapça olan bir Türkçe-Arapça sözlüktür. Kaşgarlı, bu eseri yazmadan önce bütün Türk boylarını dolaştığını ve onların lehçelerini ve manzumelerini öğrendiğini ifade eder. Sözlükte kelimeleri açıklarken o kelimeyle ilgili çeşitli örnekler verir. Bu örnekler çeşitli Türk boylarına ait kelimeler, cümleler ve şiirlerden meydana gelir. Bu sayede Türklerin kültürünü de öğretmeyi amaçlamıştır (Göçer ve Moğol, 2011: 797-810).

Kaşgarlı’nın dil öğretimi için seçtiği yöntem kısaca şöyledir:

Önceleri medreselerde yapılan sunuş yöntemini kullanmamıştır. Dil öğretiminde önce bol bol örnekler vererek kurala gitmiş kısaca tümevarım yöntemini kullanmıştır. Dil öğretiminde örnek vermenin, metinlerle öğretimin önemi fark edilmiş ve verilen örnekler gündelik hayattan, kalıp sözlerden, deyim ve atasözlerinden derlenmiştir. Kaşgarlı, Türkçe öğretilirken aynı zamanda Türk kültürünün de tanıtılması gerektiğini vurgulamıştır. Dil öğretiminde tekrarın önemine değinmiş ve kurallar öğretilirken geriye dönüşlerle kuralların hatırlatılması gerektiğini ifade

etmiştir. Doğru yöntemi bulana kadar çaba harcamış, eserini defalarca yazmış ve en sonunda bulmuştur. Bu eser kendinden sonra dil öğretimi ile ilgili materyal oluşturacak kişilere ışık olmuştur (Akyüz, 1989: 45-46).

Çorlu, Burlbaw, Capraro ve Han, (2010: 19-31) Enderun mektebini Osmanlı Devleti döneminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tek kurum olarak göstermişlerdir. Buraya alınan öğrenciler genellikle devşirmeler olduğu için Türkçe burada önemli bir ders olmuştur. Devşirme, Osmanlı Devleti'nin savaşlarda fethettiği topraklardan Hristiyan yetenekli çocukların toplanması ve bu çocukların eğitimden geçirilerek asker veyahut devlet adamı olarak yetiştirildiği sistemdir. Bu sistemden de anlaşılacağı gibi yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi Osmanlı Devleti zamanında da yapılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimini sistemli bir şekilde gerçekleştiren ilk kurum Ankara Üniversitesi TÖMER'dir. "TÖMER, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla British Council, Goethe Institut, Cervantes ve Alliance Française gibi dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak 1984 yılında kurulmuştur" (Ayaz ve Akkaya, 2009: 214). Bu tarihe kadar yabancılara Türkçe eğitimi bireysel öğretim ya da kurslar şeklinde yürütülmüştür. İlk defa kurumsal olarak Ankara'da açılmıştır. Ankara'dan sonra kurulan Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kurumlarla yaygınlaşmaya başlayan yabancılara Türkçe öğretimi işi daha sonraları özel öğretim kursları tarafından da yürütülmeye başlanmıştır. Günümüzde de göç sonrası ülkemize gelen Suriyeli mültecilerle birlikte daha da önem kazanmaya başlayan yabancılara Türkçe öğretiminin yükünü üniversiteler tek başına kaldıramayınca özel öğretim kursları da yaygınlaşmaya başlamıştır.

MEB; yurt içinde yapılan çalışmaların yanı sıra Türk kültürünün ülke dışında da tanıtılması, yayılması ve korunması; Türk dilinin öğretilmesi; ülke dışındaki vatandaşlarımızın ve soydaşlarımızın dinî konularda aydınlatılması; mevcut olan kültürel bağların korunması ve güçlendirilmesi amaçlarıyla, yurt dışındaki T.C. Büyükelçilikleri ve Başkonsolosluklarının gözetimindeki Türk kültür merkezlerinde veya yabancı üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde çalışmak üzere branşı Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe öğretmenleri görevlendirmektedir (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2012).

MEB'in yürüttüğü çalışmaların yanı sıra TİKA da yurt dışında birtakım faaliyetler yürütmektedir. Bu doğrultuda TİKA, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, Türkçenin yaygınlaştırılması, Türk kültürünün tanıtılması ve bu ülkelerde yapılması planlanan eğitimsel ve sosyokültürel faaliyetlerle Türkçe konuşabilen mevcut bir topluluğun oluşturulması amaçlarıyla 1999 yılında "Türkoloji Projesini" başlatmış; ilk defa 2000-2001 eğitim-öğretim yılında projeyi uygulamaya koymuştur (YETEM, 2013b). 13 ülkede, 15 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde 13 öğretim elemanı ile başlayan Türkoloji Projesi; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 15 ülke ve 2 özerk cumhuriyetteki 19 bölüm, 6 Türkçe Öğretim Merkezi ve 18 Türkçe kursunda 77 öğretim elemanı ile faaliyet gösterecek kapasiteye ulaşmıştır (TİKA, 2011).

Türkiye, konumu gereği hem göç alan hem de göç veren bir ülkedir. Bu duruma sebep ise kıtalar arası geçiş güzergâhında olmasıdır. Savaş sonrası ülkeye gelen sığınmacı sayısının artması toplumsal ve kültürel bir mesele haline gelmiştir. Gelen sığınmacıların ülkeye adapte olması için dil öğretimi ile birlikte bir kültür aktarımının da yapılması gerekmektedir. Suriye'den gelen sığınmacıların sayısının milyonları bulması, onların topluma uyum sağlamasını, Türkçeyi öğretmeyi ve toplumsal kabul süreçlerini zorlaştırmıştır. Bunun akabinde sözü edilen süreçleri hızlandırmak için çalışmaların başlatılması gerektiği düşünülmeye başlanmıştır.

Bir dili ve o dilin kültürünü, konuşulduğu toplumundan ayrı düşünmek ve bu şekilde öğretmeye çalışmak dil öğretimini zora sokmaktadır. Bu yüzden dili öğretirken okuma, konuşma, yazma, dinleme becerileri ve dil bilgisi öğretimine ek olarak o dilin kültürünü de öğretmek gerekir. Çünkü bir dilin öğretimi yapılırken o dilin dört temel becerisi, dil bilgisi yapısı, cümle dizilişi, sözcük dağarcığı öğretimini içeren tek boyutlu öğretim değil aynı zamanda kültüre dair tüm düşünce ve değerler sistemini de içeren çok boyutlu bir öğretim yapılması gerekir. Bir dil öğretildiği zaman nerede nasıl kullanılacağı, gelenek ve göreneklerine göre nasıl konuşulacağına da öğretilmesi zaruridir. Bir başka ifadeyle kültür, dilin tamamlayıcısı ve pekiştiricisidir. Suriyeli sığınmacılara ilk olarak her dil öğretiminde olduğu gibi pratik ve gündelik hayatta işlerine yarayan Türkçenin hitap, teşekkür etme, kabul etme, reddetme, selamlaşma, yeme-içme tarzları, aile, inanç ve etik değerleri, görgü kuralları, nezaket ilkeleri gibi pratik ifadeler öğretilmelidir.

Yabancı dil öğretimi alanında Türkçe öğretiminin önemi, son yıllarda daha da artmıştır. Bunun sebeplerinden biri ülkenin ekonomik ve kültürel anlamda dışa açılmasıdır. Diğer bir sebebi ise ülkeye savaş sonrası gelen Suriyeli mültecilerdir. Gelen mülteci sayısının fazla olması, yaş aralığının okul öncesi seviyelere kadar inmesi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren merkezlerin bu yaş aralığında daha önce eğitim vermemesi; bu durumu bir sorun olarak ortaya çıkarmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretip ülkeye uyumlarını sağlamak ve Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine katmak için bir proje geliştirilmiştir. Geliştirilen bu projenin adı ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi projesidir.

### **3. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)**

Suriyeli sığınmacılara dilimizi ve kültürümüzü öğretmek toplumsal uyumlarını sağlamak amacıyla PICTES projesi başlatıldı. PICTES; Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi, MEB ile AB Türkiye Delegasyonu arasında «Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı» anlaşması çerçevesinde imzalanmıştır. Proje süresi 2 yıl ile sınırlıdır. Proje faaliyetlerine 03.10.2016 tarihi itibarıyla başlamıştır. Bakanlık, proje kapsamında doğrudan hibelenmiştir. Proje ülkemizin 23 ilinde GEM’lerde, kamplarda ve MEB’e bağlı resmi okullarda gerçekleştirilmektedir. Söz konusu proje, Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bursa, İzmir, Ankara, Konya, Antalya, Mersin, Adana, Kayseri, Kahramanmaraş, Malatya, Osmaniye, Gaziantep, Kilis, Adıyaman, Şanlıurfa, Siirt, Hatay, Batman, Mardin ve Diyarbakır illerinde yürütülmektedir. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgre-timi>

PICTES Projesinin hayata geçirilmesine zemin hazırlayan FRIT antlaşması, hem mültecilere hem de bu mültecilere “*ev sahipliği yapan*” ülkelere, finansal destek sunmayı hedefleyen bir mali yardım programıdır (Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardıma ilişkin Birinci Yıllık Rapor, 2017: 4). Bu açıdan Avrupa Birliği, Suriyelilerin sığındığı ülkelerin uluslararası kamuoyundan destek beklemediklerine yönelik çağrılarını dikkate alarak, aralarında Türkiye’nin de bulunduğu ülkelere, geçici koruma altındaki Suriyelilere ve diğer mültecilere yönelik gerçekleştirecekleri çalışmalarda katkı sunmak amacıyla, finansal destek sağlayacağını taahhüt etmiş ve bu konuda, işbirliği

içerisinde olacağını deklare etmiştir. Söz konusu bu deklarasyon ve destek beyanı, Mart 2016'dan itibaren FRIT adı verilen mali yardım programı ile somut hale getirilmiştir. Antlaşma kapsamında, bütçesi toplam 3 milyar Avro olan proje sözleşmeleri imzalanmıştır. Program, hem Avrupa Birliği bütçesi hem de üye devletlerin katkıları ile finanse edilmektedir (Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardıma ilişkin Birinci Yıllık Rapor, 2017: 4-5).

### **3.1. Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Eğitimi**

Türkiye'de yaşayan ve okul çağındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim görmeleri için iki yol bulunmaktadır. Birinci yol Arapça ve Türkçe dersi programı olan geçici eğitim merkezleri, ikincisi ise sadece Türk eğitim sistemi müfredatı olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardır. Öğrencilerin okullara kayıtları incelendiğinde, GEM'lerdeki öğrenci sayısı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kayıt oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Projenin amacı tüm Suriyeli öğrencilerin Bakanlığımıza bağlı Kamu Okullarında eğitim görmelerini sağlamaktır. GEM'lerde, Türkçe eğitimi haftada 15 saat olarak verilmektedir. Son bilgilere göre Türkiye'deki mevcut GEM sayısı 432'dir. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgre-timi>

### **3.2. Projenin Hedefleri**

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitime erişimlerini sağlama ve Türk eğitim sistemine entegrasyonundaki çabalarında Milli Eğitim Bakanlığına destek vermek'tir. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgre-timi>

### **3.3. PICTES Proje Faaliyetleri**

Projede Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak için Türkçe dil eğitimi, ana dillerinden kopmamaları için Arapça dil eğitimleri ve geride kalan öğrenciler için destekleme ve telafi eğitimleri yapılmaktadır. Öğrencilerin ulaşımını sağlamak için taşıma hizmetleri ile kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı yapılmaktadır. Öğrencilere farkındalık seminerleriyle Rehberlik ve Danışmanlık faaliyetleri sağlanmaktadır. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgre-timi>



### **3.5. Projenin Beklenen Sonuçları/Çıktıları**

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması, sunulan eğitimin kalitesinin artırılması, eğitim kurumlarının ve personelinin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi'dir.

Proje kapsamında görevlendirilen öğretmenler Türkçe öğretmeni, Sınıf öğretmeni, Arapça öğretmeni, Psikolojik Danışman ve Rehberlik öğretmeni ile Türk Dili ve Edebiyatıdır. Bu öğretmenler Türkçe öğreticisi olarak görev yapmakta ve Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmektedirler. Öğretmenler görevlerine başlamadan önce oryantasyon eğitimi almıştır. Bu eğitim amacı geçici koruma altındaki Suriyelilerin olduğu kurumda çalışacak olan öğretmenlere farkındalık eğitimi vererek sürecin verimli bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunulmasıdır. Eğitimini tamamlayan öğretmenler görev yerlerine giderek Türkçenin iyi bir şekilde öğretilmesinde rol oynayarak uzun süreli topraklarımızda kalacakları tahmin edilen Suriyeli sığınmacıların Türk toplumuna adapte olmasında önemli bir rol oynamıştır. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgre-timi>

### **4. Yabancılar Türkçe Öğretimi**

Yabancı dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için planlı ve programlı bir sistem çerçevesinde yürütülmesi gereklidir. Yabancılar dil öğretiminde bazı kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar dört temel dil becerisi çerçevesinde şekillendirilmektedir. Dil becerilerinin öğretiminde kolaydan zora, basitten karmaşığa ve güncel yaşamlarıyla ilişkilendirilerek eğitim yapılması gerekmektedir. Dil bilgisi öğretiminde, sezdirme yöntemi kullanılmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencilere dil öğretiminde kalıcılık sağlanabilir. Diğer önemli bir nokta ise materyallerdir. Materyallerin oluşturulmasında öğretmenler, ilgili dil becerisine ve öğrencilerin seviyesine uygun şekilde materyali hazırlamalıdır. Bunun için gereken eğitim programlarını almış olmaları gerekmektedir. Görsel, işitsel veya basılı materyallerle dil öğretiminde ekonomiklik ilkesi işe koşulabilir. Her öğrencinin birbirinden farklı zekâda olduğu düşünülerek dil öğretimi sırasında birden fazla yöntem ve tekniğin kullanılması, dil öğretimi esnasında öğrencinin sürekli aktif tutulması gerekmektedir. Bu kuralın uygulanmasında bazı teknikler kullanılmaktadır. Teknik, kuramsal bir bilginin uygulamasında ve öğretilmesinde izlenen yol demektir ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı teknikler şunlardır:

**Anlatma tekniği**, eski ve en temel dil öğretim yöntemi olarak bilinen bu teknik, öğretmen merkezlidir. Konu, öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır. Öğrencinin dinleyici konumunda olduğu bu teknikte öğrenci aktif olarak rol alamaz. (Durmuş, 2013a: 125).

**Benzetim tekniği**, öğrencinin gerçek yaşamın içindeymiş gibi düşünmesini gerektirir. Bu teknikte, örneğin öğretmen öğrencilere bir olay veya durum verir ve sonrasında öğrencilerin gerçek yaşamda böyle bir olay/durum ile karşılaştıklarında neler yapacaklarını sorar. Bu amaç gerçek ortama benzer yapay ortamlar kurarak benzer durumlarda neler yapacaklarını öğretmektir (Demirel, 1999: 81).

**Eğitsel oyunlarla öğretim tekniği**, öğrencilerin dikkatlerinin toplanması ve motivasyonlarının artması amacıyla birçok eğitimci tarafından kullanılan başarılı bir tekniktir. Eğitsel oyunlarda amaç öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamaktır. Bu oyunlarla öğrenciler daha önce sistemli ve kontrollü öğrendiklerini nispeten kontrolsüz bir şekilde kullanmayı teşvik ederler (Demirel, 1999: 88-90).

**Soru-cevap tekniği**, öğrenciler ile öğretmenin birbirlerine sorular yöneltip bu soruları yanıtladığı yoluyla gerçekleşir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanınması bakımından etkili bir tekniktir. Soru-cevap tekniği ile birlikte sınıf içi iletişim sağlanır. Soru-cevap tekniği uygulanırken öğretmen her öğrencinin öğrenme durumu ve eksiklerini gözleme şansı bulabilmektedir (Gedik, 2009: 22).

**Drama ve Rol yapma tekniği**, herhangi bir durumun ya da diyalogun oyunlaştırılarak öğrenciler tarafından canlandırılması tekniği olan oyunlaştırma, öğrencinin kendine güven duymasını ve öğretilmek istenen dili daha rahat kullanmasını sağlamaktadır (İlgar, 2013: 15).

**Dikte çalışması**, yazma ve dinleme becerisini geliştirir. Yabancı dil öğretiminde dikte önemli bir yere sahiptir. Öğrenilen dile ait her kelimenin ve dolayısıyla o kelimenin içinde bulunduğu cümlenin yazılması gerekir (Güzel ve Barın, 2013: 285).

**Tartışma tekniği**, herhangi bir konunun, iki ya da daha çok kişi tarafından, karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek ve eleştirerek incelenmesine yönelik kullanılan bir tekniktir (Binbaşoğlu, 1994: 143). Daha çok ileri düzeydeki öğrenciler için uygundur. Bu tekniği kullanmak isteyen öğretici, tartışılacak konunun tüm öğrencilerin ilgisini çekecek bir konu olmasına dikkat etmeli, tartışma öncesinde konu hakkında açıklayıcı bilgi vermeli ve etkinlikten önce mutlaka hazırlık yaparak kazandıracağı ölçütlere uygun sorunları sınıfa getirmelidir.

**Beysin fırtınası tekniği**, sorun olarak belirlenen bir konuya çözüm getirmek, bir konuda karara varmak ve hayal gücünü kullanarak düşünce ve fikir üretmek amacıyla kullanılır. Tekniğin uygulanışı şu şekildedir: Belirlenen sorunu çözmekle görevli grup mümkün olduğu kadar çözüm önerisi üretirler. Söylenen her fikir grup üyeleri tarafından geliştirilir. Akla gelen her şey üç dakika içinde kayda alınır ve daha sonra analiz edilir. Bu işlem genelden özele doğru yapılır (Demirel, 2010: 64).

## **5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceriler ve Dil bilgisi**

Dil, anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama becerileri; okuma ve dinleme, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma becerisidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef, bireye dört temel dil becerisini ve dilbilgisi öğretimini öğretip geliştirmektir. Dil öğrenmek isteyen bireyler bu becerilere hâkim olmadan dili tam anlamıyla öğrenmiş sayılmamaktadır. Çünkü dil becerilerine sahip olmak öğrenilen hedef dildeki toplumun bütün kapılarını açar ve dili kullanma kapasitelerini arttırır. Dört temel beceriyi öğrendikten sonra dilin kurallarını ve gramerini de öğrenmiş olmaları gerekir. Yazılan cümleler, telaffuz edilen kelimeler ve okunan metinler Türkçenin yapısına ve kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirmelidir. Bu yüzden dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bir bütündür. Bir dili öğrendim diyebilmek için o dili konuşabilmek, okuyabilmek, yazabilmek ve dinlediğini anlamlandırabilmek gerekir. Karatay (2011: 21) bir dilde yeterli olmanın koşulunu, kişinin anlama ve anlatma becerilerine olan hâkimiyeti ile değerlendirildiğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğretiminde de bu beceriler birbirinden ayrı tutulamaz, her becerinin öğretimine aynı önem verilir. Dil becerilerinde biri ya da ikisinin gelişmemesi, dilin bireye sunduğu düşünme yeteneğinde, ifade edişinde eksikliklere ve problemlere yol açar. Dört temel dil becerisinin kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için de dil öğretiminde kullanılan en önemli araç dil bilgisidir.

## 5.1. Dinleme Becerisi

Okuma becerisi ile birlikte anlama becerisini oluşturan dinleme, dört temel beceri içerisinde ilk ve en çok kullanılan beceridir. Dinleme becerisinde amaç, bireyin hedef dilde bir iletiyi doğru anlamasını sağlamaktır. Keçik ve Uzun (2004: 111) dinlemenin anlama boyutuna değinirken anlamayı; olayları gözleyerek, izleyerek, yaşayarak, dinleyerek ve okuyarak çok boyutlu bir etkileşimle bir arada geliştirilen bir beceri olduğunu açıklamışlardır. Çünkü dinleme aslında bir anlama etkinliğidir. Bireyin öğrendiği dilde sözlü iletişim kurmasını sağlayan ve dil öğrenmenin temelini oluşturan beceri dinleme becerisidir. Taşer (2000: 214) dinlemeyi, konuşma esnasında ortaya atılan fikirleri yorumlamak, konuşmayla arasındaki ilişkiyi belirlemek ve saklamaya değer bulunan noktaları seçip ayıklamak olduğunu ifade etmiştir.

Dinleme; bilgi edinmenin, öğrenmenin ve anlamının başlıca yollarından biridir. Birey, gündelik yaşantısının içerisinde dinleme faaliyetiyle iç içedir. Sever (1997: 11) dinlemeyi ‘İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak.’ şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımda, dinlemenin özellikle yaşantı içerisinde dinlenenler arasında bağlantı kurmayı ve dinlenenlerin depolanmasını sağlayan bir beceri olduğunu vurgulamaktadır.

Dinleme ile ilgili yapılan tanımlardaki ortak noktalar şunlardır: Mesajları doğru bir şekilde anlama ve değerlendirme çabası, dilin dört temel becerilerinden biri olması, kişiler arası iletişim aracı olması, belirli bir amaç doğrultusunda yapılması, işitmeyi de içine alan bir etkinlik olması, öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olması ve karışık, aktif bir süreci içermesi şeklinde sıralanabilir.

Dinleme ve işitme birbiriyle karıştırılan kavramlardır. İnsanlar, etraftan gelen sesleri işitebilmekte fakat hepsini dinleyememektedir. Çünkü dinleme bilinçli yapılan bir eylemken işitme fizyolojik olarak yapılan ve kulağında problem olmayan herkesin farkında olmadan gerçekleştirdiği etkinliktir. Ergin (1998: 161) bu farkı şöyle dile getirmektedir:

*“İşitme ile dinleme birbiriyle ilişkili ancak birbirinden ayrı eylemlerdir. İşitme fizyolojik, dinleme ise psikolojiktir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği, orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırılmasıyla son bulur.”*

İnsanoğlunun dinlemeye ayırdığı zaman diğer becerilere ayırdığı zamanların toplamından fazladır. Bu sebeple dinleme iletişimin gerçekleştirilmesi için insanoğlunda var olması gereken temel beceridir. Yapılan araştırmalara göre, insanın günlük hayatında dinlemeye ayırdığı zaman diliminin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara göre, insan bir gününün;

% 9'unu yazarak,

% 16'sını okuyarak,

% 30'unu konuşarak,

% 45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell, Donran, 2001: 106; Buzan, 2001: 97).

Dil öğretimi sırasında en çok zaman ayrılan becerinin dinleme becerisi olduğu vurgulanmıştır. Dinleme için ön şart olarak dinleyicinin temelde sağlıklı bir fiziksel ve bilişsel yapıya sahip olması gerekir. Bu sürecin gelişiminde, başta psikolojik unsurlar olmak üzere dinleyici ve iletişim süreci ile birlikte dinlemeyi etkileyen birçok çevresel faktör bulunmaktadır. Bu durumlar dinlemeyi olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Dinlemeyi etkileyen faktörleri Özbay (2006: 53) şöyle sıralamaktadır: "Dinleyiciye bağlı faktörler, konuşmacıya bağlı faktörler, konuşmanın içeriği, dinleme ortamı, dinleme-anlama hızı ve dinleme süresi şeklinde sıralamıştır."

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ana dilde olduğundan çok daha karmaşık ve zordur. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye gelen bireyler, seslere kendi ana dillerindeki şekliyle düşünecek ve bu durum dil öğretimini bir nevi zorlaştıracaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel amacı, Türk dilinde doğru, açık ve etkili bir iletişim becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu da iyi bir dinleme becerisine sahip olmalarından geçer. Demirel (2010: 98) ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dil becerilerinin öğretiminde bir silsilenin olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenen bireyler önce dinleyecek sonra konuşacak daha sonra okuma ve yazma becerisini edinecektir.

Dinleme, ana dilde informal olarak gelişmeye başlar. Çünkü yakın çevresi ana dili konuşan bireylerden oluştuğu için ana diline maruz kalır. Bu şekilde dinleme ve konuşma becerisi gelişiminin temelleri atılmış olur. Fakat bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde söz konusu değildir. Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapçanın yapısı ile hedef dil olan Türkçenin dil yapısının farklı olmasından dolayı

öğrenciler duyduğu bazı cümlelere anlam veremeyebilir. Bu durumda hedef dilin telaffuzunu, dinleyerek anlamayı ve anlamlandırmayı zorlaştırmaktadır. Bu problemin çözülmesinde seviyeye uygun dinleme etkinliklerin ve tekniklerin kullanılması gerekir. “Ancak telaffuz noktasında belirli bir seviyeye gelindikten sonra dinleme, hem telaffuzun gelişmesinde, hem de o dilde iletişimsel yetinin kazanılmasında büyük katkılar sağlamaktadır” (İşçan ve Aydın, 2012: 241).

Yabancı dil öğretiminde dinleme eğitimini geliştirmek için materyal kullanmak oldukça önemlidir. Kullanılan materyal çoklu öğrenme ortamı sağlayarak birden çok duyu organını işin içine sokacak nitelikte olmalıdır. Çünkü materyalin birden çok duyuya hitap etmesi kalıcılığı artırır, unutmayı önler. Balcı (2013: 95), “çoklu uyaran temelli materyaller öğrencilere dinlenen veya izlenenleri tekrarlayabilme imkânı sunması ve profesyonel anlatım teknikleriyle oluşturulmasından dolayı dinleme becerisinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir.” Dinleme becerisini geliştirirken kullanılan materyallerin; dersin konusuna ve öğrencinin seviyesine uygun, dikkat çekici ve ekonomik olması gerekir. Ne kadar çok duyu organı işin içine girerse öğrenilenlerin kalıcılığı o derece artmış olur. Kullanılan materyallerin sesli ve görüntülü olması dinlenen/izlenen bilgilerin tekrarını ve pekiştirilmesini sağlamaktadır.

Dinleme eğitiminde amaçlarına göre farklı dinleme türleri kullanılır. Yaşanan öğretim sürecinde kullanılan materyaller dinlemenin amacına göre farklılık gösterir. Yabancı dil eğitiminde en sık karşılaşılan ve kullanılan dinleme türleri ve teknikleri şunlardır: Tekrarcı dinleme, yoğun dinleme, iletişimsel dinleme, seçici dinleme, kapsamlı dinleme, interaktif dinleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme not alarak dinleme, empati kurarak dinleme ve grup halinde dinlemedir.

## **5.2. Okuma Becerisi**

Dil öğretimi alanında hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin öğretimi önemli ve önceliklidir. Dil öğretiminde bu dört temel beceri aynı oranda geliştirilmelidir. Dil becerileri, bir zincirin halkası gibidir. Bireylerin bir konu hakkında bilgi edinme ve konuyu anlamaya çalışmasının yollarından birisi de okuma becerisidir. Okuma becerisinin amacı; anlamayı, anlamlandırmayı sağlamaktır. Kavcar vd. (1998: 41) okumayı; bir metni, kelimeleri, tümceleri, yazım-noktalama ve öteki unsurlarla birlikte görme, algılama ve

anlama süreci olarak tarif etmektedir. Kavcar, okumayı bir anlam kurma süreci olarak görmüş; bir metni bütün öğeleriyle birlikte algılama ve anlamlandırma süreci olarak yorumlamıştır.

Okuma, okurun anlamı oluşturmak için metinle etkileşime geçtiği dinamik bir süreçtir. Okuma, bireyin öğrenmeye çalıştığı dilde yazılı bir metni doğru olarak okuması ve anlamasıdır. Bir başka deyişle okuma becerisi, okunan metinden anlam çıkarıldığı zaman gerçekleşen bir eylemdir. Yalçın (2002: 47) okumayı, toplum tarafından daha önceden aralarında uzlaşılan sembollerin duyu organları yardımıyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırma işlemi olarak tanımlamıştır.

Bilgiyi edinmenin pek çok yolu ve yöntemi vardır. Okuma becerisi bunlardan bir tanesidir. Okuma, insanların kültürel açıdan gelişimini sağlar. Birey, okuma sayesinde kelime dağarcığını zenginleştirir, zihinsel olarak kendini üst seviyelere taşır. Okuma, kişilerin anlama, kavrama, yorumlama, analiz ve sentez becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu sayede birey, toplum içerisinde kendini daha rahat ifade eder. Bu da bireyin sosyalleşmesine yardımcı olur. Özdemir (1987: 127-128) okumayı; basılı sözcükleri (yazılı bir metni) duyu organlarıyla algılayıp anlam kurma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel eylem olarak tanımlamıştır.

Yukarıda verilen tanımlardan hareketle okumanın “duyu organları ve beyin yardımıyla gerçekleştirilen”, “ön bilgilerin etkin olarak kullanıldığı”, “belli yöntem ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen”, “sembol ve seslerin eşleştirildiği”, “anlama, kavrama, yorumlama gibi zihinsel işlevler ile gerçekleştirilen” bir etkinlik olduğu görülmektedir.

Okuma, dinleme becerisi gibi en temelde informal olarak gelişen bir beceri değildir. Okuma, doğrudan eğitim yoluyla kazandırılan ve geliştirilen bir beceridir. Eğitim yoluyla kazandırılan bu beceri hayatın her alanında bir gereklilik olarak ortaya çıkar. Okuma becerisi, gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları ile birlikte yazılı basılı ürünleri okuma tanımının dışına çıkarak görsel okuma, dijital okuma, ekran okuma, medya okuryazarlığı gibi güncel kavramlar içinde yeniden tanımlanabilir. Akyol (2010: 1) günümüz okumanın başka bir boyutunun olduğunu vurgulamıştır. Okuma, ön bilgilerini kullanma, belirli bir ortamda, çeşitli yöntem ve tekniklerle anlam kurma süreci olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Demirel (2004: 102), okuma öğretimindeki ortak amaçları şöyle ifade etmiştir:

Okuma becerisinin doğru, devamlı ve anlayarak kazanıldığı, okuma alışkanlığı kazanan bireylerin sözcük dağarcığının arttığı, okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğu, doğru ve alan yazında iyi yazılmış nitelikli metinlerin okunmasının bireyin anlatım gücünü geliştirdiği ve okumayı zorunlu olarak değil de severek, isteyerek ve ilgi duyularak yapılan zevkli bir alışkanlık haline getirilmesi gerektiği gibi özelliklere değinmiştir.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi, ana dili öğretiminde olduğu gibi önemli bir alandır. Bireylerin yabancı dil öğrenmesinin amacı, hedef dilde iletişim kurmaktır. Okuma da bu iletişimin kurulmasında köprü görevindedir. Çünkü okuma becerisi anlatma becerilerinin geliştirilmesinde ve dilde yeni kelimeler öğrenilmesinde önemli rol oynar. Geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, yabancı dilde okuma becerisi için önem arz eder ve gündelik hayatında iletişim kurmasında kolaylık sağlar. “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” (Güzel ve Barın, 2013: 273).

Ana dilinde okuma alışkanlığına sahip olan bireyler yabancı bir dil öğretiminde bunun faydasını görür. Çünkü her birey ana dilinde düşünür, ana dilinde çevresini algılar ve alışkanlıklarını ana dilindeki gibi edinir. Hatta başka bir dili ana dilindeki gibi öğrenmeye çalışır. Örneğin; Suriyeli öğrenciler yazı yazarken cümleye defterin sağ tarafından başlarlar. Çünkü ana dilleri olan Arapça sağ taraftan okunur ve yazarken de sağ taraftan başlanır. Ana dilinde edindiği bu alışkanlığı hedef dil olan Türkçeye uyarlama çalışır. Ana dilindeki okuma alışkanlığı da tıpkı yazı yazarken uyarlamaya çalıştığı gibi okuma becerisini de aynı şekilde devam ettirecektir. Hedef dilde ne kadar çok okumaya devam ederse dili öğrenme hızı bir o kadar artacaktır. Kelime dağarcığı gelişecek sürekli yeni bilgiler edinecektir. Böylelikle artık okuduğu bir metni veya kitabı daha rahat anlayabilecektir. Genç (2005: 74) ana dilinde okumayı alışkanlık haline getiren bireylerin, hedef dil öğretimi sırasında bu alışkanlığı ile kelime hazinesinin genişleyeceğini, okuduğunu anlama becerisinin gelişeceğini ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmede ve okuma alışkanlığını kazandırmada metin seçimi önemlidir. Metin seçiminde öğrencinin seviyesi, ilgi alanı ve bireysel farklılık gibi birçok eğitsel göstergiyi göz önünde bulundurmak gerekir. Seçilen metinler özgün olmalı ve öğrenciye okuma sevgisi aşılanmalıdır. Verilen



kitapların sayısı fazla tutulmamalı, okuması yönünden öğrenci motive edilmeli ve öğrenciye rol model olunmalıdır. Alfabe öğretimi yapıldıktan sonraki süreçte verilen metinler ve kitaplar kadar kullanılan tür, yöntem ve teknikler de çok önemlidir. Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancılar Türkçe öğretiminde de sesli okuma, sessiz okuma, grupla okuma, seçmeli-esnek okuma, hızlı okuma, serbest okuma vb. en çok kullanılan okuma yöntemlerinin başında gelmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ders işleme anında sesli okuma en önemli etkinliktir. Öncelikle sesli okuma geliştirilir. Daha sonra sessiz okuma yöntemine geçilir.

### **5.3. Konuşma Becerisi**

Dilin anlatma başlığı altında yer alan konuşma becerisi, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan önemli becerilerden biridir. Sağlıklı bir iletişimin ön koşulu açık, anlaşılır, güzel ve etkili konuşmaktır. Konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini sözel yolla kendini karşısındakine ifade etmesidir. Türkçe Sözlükte (2005: 1213) konuşma: “bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek, söylev vermek, konuşma yapmak, düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmaktır.”

Birey doğumundan itibaren yakın çevresinden duyduğu sesleri taklit ederek konuşmayı öğrenir. Çongur (1995: 42) konuşmayı; bireylerde doğuştan var olan, zamanla öğrenip deneyimler sonucunda edindiği fikirleriyle kendi istek ve duygularını, belirli amaçlarla karşısındaki bireylere iletebilmesi olarak tanımlamıştır. Dil öğretiminde en önemli becerilerden biri de konuşmadır. Çünkü dil, iletişimin temelidir ve sözlü iletişim konuşma ile başlar.

Konuşma becerisi, dinleme becerisi dille doğrudan bağlantılıdır. İyi bir dinleme becerisine sahip bireylerin aynı oranda konuşma becerisi de gelişir. Konuşma becerisinin gelişebilmesi için sağlıklı bir işitme organına sahip olunması gerekir. Bireyler anne karnındayken dinleme becerisinin başladığı, doğumla birlikte çocuğun duyduğu seslere verdiği tepkilerin temelinde sağlıklı bir işitme organına sahip olmasının yattığı bilinir. Bu sebeple konuşma işitme ile bağlantılıdır. Konuşmanın gelişmesi için diğer organların eş güdüm içerisinde çalışması gerekir. Tek başına işitme konuşma için yeterli değildir. “Konuşmanın olabilmesi için diyafram, akciğerler, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, küçük dişler, burun ve dişlerin ortak iş birliği; ayrıca doğru sinir akışı ve beyin işlevi gerekir”(Temizyürek, 2007: 116)

Bireylerin, duygu ve düşüncelerini aktarmak için en sık tercih ettiği becerilerden biri konuşmadır. Konuşma bireylerin toplumsal ilişkilerinde belirleyici rol oynar. Bireylerin gündelik hayatında veya iş hayatında toplumsal ilişkilerinin biçimlenmesinde sık kullandığı bir beceridir. Bu beceriyi kazanmamış bireyler, kalabalık ortamlarda çekingen durur ve ihtiyaç olunmadığı sürece kendini toplumdan soyutlar. İnsan sosyal bir varlıktır, sürekli bir iletişim halinde olduğu için gündelik hayatında en sık kullandığı ikinci beceri konuşmadır. Konuşma becerisi ancak konuşularak kazanılır. “Konuşmamak bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, öğrenmemek demektir” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997).

Adalı (2003: 26)'ya göre konuşmanın üç yönü vardır:

- A. Konuşma zihinsel bir olgudur; çünkü ilk aşamada kişinin beyininde oluşur.
- B. Konuşma fizyolojik bir oluşumdur; çünkü beyininde oluşan ileti, beynin uyarılarıyla sese dönüşür ve bu fizyolojik bir oluşumdur.
- C. Konuşma fiziksel nitelikli bir oluşumdur; çünkü ağızdan çıkan ileti, ses dalgaları yoluyla muhatap kişilere ulaşır.

Konuşma türlerini, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma olarak iki başlıkta inceleyebiliriz. Bu türlerin kendilerine özgü yöntem ve teknikleri de bulunmaktadır. Yalçın (2002: 136) konuşma türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

- **Hazırlıklı Konuşma:** Kişinin önceden planladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik detayları bir araya getirerek sunduğu konuşmalara hazırlıklı konuşma denir. Bu konuşmalar konferans, panel, açık oturum, bilgilendirme vb. konuşma türleridir.
- **Hazırlıksız Konuşma:** Kişinin günlük hayatı içinde herhangi bir ön hazırlık yapmadan evde, iş yerinde, dinleme sırasında, ikili ilişkilerin tümündeki konuşmalarıdır.

Bu iki konuşma türü arasındaki en temel fark bir planın olmasıdır. Hazırlıklı konuşmada önceden yapılan bir hazırlığın yani konuşmanın tasarlanmış olması gerekirken; hazırlıksız konuşmada doğal ve plansız bir akış söz konusudur.

Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biri de öğrenilen dili doğru bir şekilde konuşabilmektir. Bu beceriyi kazanan kişilerden hedef dili doğru bir şekilde telaffuz etmeleri beklenir. Yabancı dil öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden

birinin konuşma becerisi olduğu söylenir. Özellikle de Suriyeli öğrencilerde bu beceri en zor öğrenilen ve geliştirilen becerilerden biridir. Buna sebep ise gırtlak yapısı ve alfabelerinde olmayan bazı sesleri telaffuz etme noktasında yaşanan problemlerdir. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için basit selamlaşma ve vedalaşma kalıplarını kullanma, basit ve kısa cümlelerle soru sorma, basit ve kısa cümlelerle sorulan sorulara cevap verme, hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyleri söyleme, gündelik yaşamda gerekli nezaket ifadelerini kullanma, günlük ihtiyaçlarına yönelik iletişim kurma yeterliklerini gerçekleştirmesi hedeflenmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ilk andan itibaren sınıf içinde yapılan bütün aktivitelerin temelini konuşma başlatır. Sınıf içinde yapılan her tartışma, okunan metinden anlamlandırma çalışmaları bireyin konuşma becerisine katkı sağlar. Yabancı dil öğretiminde amaç; Türkçeyi doğru, düzgün ve etkili şekilde ve alışkanlık haline getirerek kendini ifade edebilmesini sağlamaktır. Konuşma becerisini geliştirmek için birçok yöntem ve teknik vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: İkna etme, eleştirel konuşma, katımlı konuşma, katımsız konuşma, tartışma ve serbest konuşmadır.

#### **5.4. Yazma Becerisi**

Bireyin; duygularını, düşüncelerini ve hayallerini anlatmak için kullandığı iki dil becerisi vardır. Bunlardan biri sözel yolla ifade ettiği konuşma becerisi diğeri ise yazılı yolla ifade ettiği yazma becerisidir. Yazma, iletişimde bireyin kendini yazılı bir şekilde ifade ettiği anlatma becerisidir. Yazma, bireyin örgün eğitim sistemine başladığı anda sistemli olarak edinmeye başladığı dil becerisidir. Sever (1997: 221) yazma becerisini, sözlü iletişimde olduğu gibi yazılı dilde de insanların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini anlatma olarak ifade etmiştir. Yazma, konuşma becerisinin özel sembollerle ifade ediliş biçimidir. Yazma, insanın doğası gereği duygu ve düşüncelerinin dışı vurumu, bireyin kendini anlatma sanatıdır. Bir başka ifadeyle yazma, zihinsel ve fiziksel unsurların eş güdüm içinde çalışması sonucu ortaya çıkan bir dil becerisidir. Yazmak, kişinin bilinç düzeyiyle bilinçaltının birleşip bütün haline gelmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Covey'in (2006: 153) ifade ettiği yazma eylemi, düşünceyi süzgecinden geçirmek, sadeleştirmek ve belirgin hale getirmektir.

Yazma, zihinsel bir hazırlık sürecinden sonra duygu ve düşüncelerin planlı bir şekilde dil bilgisi kurallarına uyarak anlatıldığı beceridir. Ağca'ya (1999: 109) göre yazma “yazma, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır.”

Tanımlardan hareketle yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutunun olduğunu söylenebilir. Köksal (2001: 7), bu üç boyutu şu şekilde açıklamaktadır:

- **Bilişsel boyut:** Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- **Duyuşsal boyut:** Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.
- **Devinişsel boyut:** Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eş güdümüdür.

Yazma, bir çırpıda oluşan bir süreç değildir. Yazma, belli bir gelişim süreci sonunda gerçekleştirilen çok yönlü bir eylemdir. Yazarken öncelikle bir hazırlık yapılmalıdır. Bu hazırlık aşamasında yazılan konuyla ilgili bilgi toplanıp bir plan yapılması gerekir. Toplanan bilgiler ve hazırlanan plan çerçevesinde yazılacak olan yazının taslağı oluşturulmaya başlanır. Taslak aşamasından sonra yazılanlar yeniden gözden geçirilerek yazmaya devam edilir. Bu aşamadan sonra yazı, dil bilgisel açıdan incelenip paylaşılır.

Yazma, bellek ile doğrudan bağlantılı olmakla beraber, bilgi edinmenin ve bilgiyi uzun süreli bellekte tutmanın en etkili yollarından birisi olarak görülür. Sözlü dilin uygulama hali olan yazma, kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlar. Yazma, dil becerisini geliştirmekte kişinin kendine olan güvenini sağlamakta ve kişiyi psikolojik olarak rahatlatmaktadır. Yazma becerisinin gelişimiyle beraber kişi, bilgileri transfer etme yetisi kazanmakta ve kendi fikirleriyle edinilen bilgiler arasında bağlantı kurmaktadır. Yazma, öğrenilen diğer becerilerin en son hali ve uygulama alanıdır. Bireyin öğrendiği bilgileri hafızasında saklamasında yardımcı olmaktadır.

Yabancı dilde yazma becerisi; zor gelişir ve süreç gerektirir. Yazma becerisini geliştirmenin yollarından biri bol bol yazmaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi ilk olarak alfabe öğretimi ile başlar. Bu ana dili öğrenen bütün bireyler için aynıdır. Yabancılara Türkçe öğretirken alfabe öğretiminden sonra öğrencilere bol bol dikte ve metin yazma çalışması yaptırılmalıdır. Sebep olarak; Suriyeli öğrencilerin Arap alfabesinden Latin alfabesine geçmeleridir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirebilmek için dikkat edilmesi gereken belli noktalar şöyle sıralanmıştır (Way, Joiner & Seaman 2000:172 akt. Tiryaki, 2013: 39):

1. Yabancı bir dilde yazma eğitimi veren bir öğretici hedef kitleyi iyi tanımalıdır. Hedef kitlenin özelliklerini (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) önceden bilmeli eğitim esnasında bu özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü alfabe farklılıkları, kültür farklılıkları ve bunların doğurduğu bakış açısı farkları görülebilir. Dil aileleri de farklıdır ve buna da dikkat edilmelidir.
2. Öğreticinin hedef kitleyi tanınması ve öğrenenlerin kültürünü bilmesi olumsuz aktarımların önüne geçmesini sağlayabilir.
3. Öğrenenlerin ana dillerinin hangi dil ailesine ait olduğu iyi bilinmeli ve ana dillerinin cümle yapısı incelenmelidir.
4. Yabancı dilde yazma eğitimi için önceden, aşamalı olarak ve birbirini destekleyici bir biçimde devamlı ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
5. Yabancı dilde yazma eğitimi bir rehberlik sürecidir. Sürecin tamamına rehberlik edilmelidir.
6. Yabancı dilde yazma çalışmaları farklı metinlerin, yazı türlerinin, anlatım biçimlerinin yararlandığı ortamlar olmalıdır.
7. Seviyelere göre anlatım yolları şöyledir:
  - ✓ Başlangıç seviyesindeki kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır. Fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur.
  - ✓ İleri seviyedeki kişiler, başlangıç seviyesindeki kişilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler.
  - ✓ Üst seviyedekiler ise, açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler.

Yabancı dil öğretiminde yazmanın amacı öğrenilen diğer becerilerin uygulamaya dönüşme aşamasıdır. Çünkü yazma dört temel becerinin son aşamasıdır. Özellikle de yabancılara Türkçede kendini yazarak ifade eden öğrenci Türkçeyi öğrenmiş olduğu düşünülür. Yazma becerisini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklere şunlardır: Dikte yöntemi, kompozisyon yöntemi, not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, hikâye tamamlama, kontrollü yazma ve güdümlü yazmadır.

### **5. 5. Dil bilgisi Öğretimi**

Birey, dil edinimini belli aşamalarla gerçekleştirmektedir. Ana dil edinimi öncelikle plansız olarak doğal yoldan edinilir. Ana dilinin planlı olarak öğretilmeye başlanması örgün eğitimle başlar. Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretimi dört temel beceriyle iç içe verilir. Çünkü ana dilinin yapısını ve gramerini bilen kişi, okuma, yazma ve konuşma becerilerini daha etkili kullanır. Dil bilgisi öğretimiyle kişiler, ana dilinin çerçevesini, olanaklarını ve gücünü ortaya çıkarır. “Dil bilgisi, anlama ve anlatma dil becerilerini oluşturan, dildeki koordinasyonu sağlayan temel araçtır. O halde dil bilgisinde yoksun dil becerileri öğretiminden istenilen başarıya ulaşmak mümkün değildir. Çünkü dildeki yapısal ve anlamsal bağlantılar, kelimeler arası anlamsal gruplamalar, dil göstergeleri arasındaki bağlar, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları, dil bilgisi ile gerçekleşir.” (Erdem ve Başaran, 2010: 322)

Ana dilin sistemli olarak öğretilmesindeki amaç, bireyin ana dilini doğru, güzel ve etkili kullanmasını sağlamaktır. Bu da grameri tam anlamıyla öğrenmesiyle sağlanır. Banguoğlu’na (1990) göre dil bilgisi, bireylere dili doğru ve düzgün kullanabilme sanatını öğretir. Duygu ve düşüncelerin tam olarak anlaşılmasına ve onun doğru bir şekilde anlatılmasına yardım eder. Dil bilgisi sayesinde daha mükemmel düşünmeye de alışılır. Dil bilgisi dil düzeninin koruyucusudur (akt; Dolunay, 2010: 227).

Dil bilgisi öğrencilerin doğru düşünmesini, doğru konuşmasını ve doğru yazmasını sağlayan bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler dilin imkânlarını, çerçevesini ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Dil bilgisi öğretimindeki “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım” ve “noktalama” gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarısını da etkilemesi beklenir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987, 72-

75'ten akt; İtmeç, 2008: 37).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle dil bilgisi; sözcüklerden doğru bir tümce oluşturulmasını sağlayan, dilin kurallarının doğru bir şekilde kullanılmasına yardımcı olan ve o dilin anlama ve anlatma becerilerinin uyumunu sağlayan vasıtaadır. Kişinin kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi, ana dilini doğru bir biçimde kullanabilmesi ve çevresini anlayabilmesi için dil bilgisi kurallarına hâkim olması gerekir. Kurallara olan hâkimiyeti ana dilini etkili kullanabilmesini sağlar. Bu durum, hem ana dili hem de yabancı dili öğrenen bireyler için gereklidir.

Dil bilgisi öğretimini gerekli kılan pek çok neden (Thornbury, 1999: 15-17) sıralanabilir:

1. "Dil bilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dilbilimsel yaratıcılığı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Bu nedenle dil öğrenenler, dilbilgisinin sunduğu kuralları göz önüne alarak ve yaratıcılıklarını kullanarak birçok yeni cümle kurarlar.

2. Dil bilgisi, sözlüksel sistemden daha çok cümledeki anlam inceliğini sunar. Dil bilgisi öğretimi, anlamda oluşan belirsizliğe karşıt olarak düzeltici görevini üstlenir. Yani açık, anlaşılır ve kurallara uygun olmayan cümlelerin zihinde oluşturduğu belirsizlikleri engellemek dil bilgisinin görevidir.

3. Dil bilgisi ile ilgili öğretimden uzak olan ve dilbilgisi konularıyla ilgili hiçbir bilgi almayan öğrencilerin, bilgi alan öğrencilere göre dilbilimsel becerileri kısa zamanda yok olur.

4. Dil bilgisi konusunda yapılan bilgilendirme, dil öğrenenlere dil bilgisel yapıları tanımaları açısından yardımcı olur. Dil bilgisini tanıma ve dil bilgisi yapılarının farkına varma, dil edinimi için çok gereklidir. Bu nedenle dilbilgisi çalışmaları, daha sonraki edinim aşamaları için de bir çeşit "önder yönetici" olarak işlev görmektedir.

5. Dil, sınırı olmayan aynı zamanda öğrenci için karışık, zor bir alan olarak görülür. Fakat dilbilgisi sayesinde dilin düzenlenmesi ve kategorilere ayrılması sağlanmış olup, o dil daha anlaşılır hale gelebilir.

6. Dil bilgisi, öğrenilebilir kurallardan oluştuğu için dilbilgisi öğretimi, kuralı bilen kişiden bilmeyene geçiş (transfer) olarak ifade edilebilir. Bu durumda dilbilgisi öğretmene öğretilecek ve düzenli aralıklarla değerlendirilecek bir kurallar sistemi sunar.

7. Yabancı dil öğrenenler, dil öğrenmeye ne yapacaklarına ilişkin belirli beklentilerle gelirler. Bu beklentiler, geleneksel dil öğretiminin transfer ile gerçekleştiği konusunda edinilen tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Bu tür beklentileri olan öğrenciler, kurallarla yapılan yabancı dil öğretiminin çok daha etkili ve sistematik olduğunu düşünmektedirler.”

Bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek, o dilin öğrenildiği anlamını taşımamaktadır. Bir dil, okuyarak ve dinleyerek anlaşılır; konuşarak ve yazarak anlatılır. Bu sebeple dil bilgisi kuralları, anlama ve anlatma faaliyetlerinde yardımcı bilgi olarak öğretilmelidir (Sezer vd, 1991: 249). Dil bilgisi kurallarının dört temel beceriyle harmanlanarak kullanılması, dilin öğrenilmesinde daha etkili ve kalıcı bir yöntemdir. Örneğin; bir okuma metnindeki cümleleri tahlil etmek hem okuma becerisine hem yazma becerisine katkı sağlar hem de dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesinde etkili olur.

Sever’e göre (2008: 27) dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir:

“Dil bilgisi öğretilirken metinden yola çıkılmalı, okunan parçayla ilgili anlama, kavrama çalışmaları yapıldıktan sonra dille ilgili etkinliklere geçilmelidir. Kavramayı güçlendirmek için dil çalışmalarında her türlü dilsel ve görsel malzmeden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde öğrenciye, metnin, sanatçının duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araç olduğu gerçeğinden hareketle bu aracın yapısını, özelliklerini, inceliklerini bilmenin onu iyi kullanmak için gerekli olduğu sezdirilmeli, dilin yapısı, özellikleri ve gücü bu anlayış içinde kavratılmalıdır.”

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere dil bilgisi öğretimi yapılırken öğrencinin günlük hayatta basit, hatasız, çabuk iletişim kurmasına yardımcı olabilecek bilgiler sunulmalı ve dört temel becerisi için içine katılarak sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Dil bilgisi, bireyin doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazmasına yardımcı olur. “Bu bakımdan dil bilgisi öğretimi yapılırken kuralları ezberletmek yerine, kuralları kavratmaya çalışılarak anlama ve anlatma becerilerinde kullandırabilmeyi hedefler” (Dolunay, 2010: 281). Dil bilgisi becerilerle iç içedir ve bir bütündür. Çünkü konuşma, okuma, dinleme ve yazma dil bilgisinin konularıdır. Dil bilgisi ezberletilerek değil de dört temel becerisi içerisinde sezdirilerek gerçekleştirilse başarılı bir öğretim yapılmış olur.



Dil bilgisi öğretiminin geçmişten günümüze farklı yöntemlerle öğretildiği bilinmektedir. Bu yöntemler günümüzde benimsenen felsefi yaklaşımlarla değişmektedir. Günümüzde kullanılan yöntem, sezdirme yöntemidir. Hem ana dili Türkçe olan çocuklara hem de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara dil öğretilirken aynı yöntem kullanılır. Sezdirme yönteminde öncelikle örnekler verilir ve bu örnekler üzerinde kurallar sezdirilir. Örnekten kurala diye tabir edilen yöntem tümevarım yöntemidir. Dil bilgisi, alıştırmalarla pekiştirilmeli; soyut olan kuralları gündelik yaşamlar yoluyla somutlaştırılmalıdır. Grameri ayrı bir ders olarak anlatmak yerine becerilerle iç içe vererek işlevsel ve kalıcı hale getirilmelidir. Dil bilgisi konuları sarmal bir yaklaşımla geriye dönüşlerle tekrar edilmelidir. Dil bilgisi bireylere dil bilinci aşılacak şekilde verilmelidir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe Öğretiminde bulunan öğretmenlerin dil öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

#### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES) kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde (GEM) çalışan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Seçilen öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıda tablo şeklinde verilmiştir:

Tablo 1  
*Görüşme yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Değişkenler	
<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>
Bayan	31
Erkek	9
<b>Mezun olunan okul</b>	<b>n</b>
Eğitim fakültesi	40
Diğer fakülteler	0
<b>Mezun olunan bölüm</b>	<b>n</b>
Sınıf öğretmenliği	25
Türkçe öğretmenliği	13
Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	2
<b>Meslekteki kıdeminiz</b>	<b>n</b>
0-5 yıl	40
5-10 yıl	0

10-15 yıl	0
15-20 yıl	0
<b>Ders verdikleri sınıf düzeyi</b>	<b>n</b>
İlkokul	27
Ortaokul	10
Lise	3
<b>Sınıf mevcudu</b>	<b>n</b>
15-19 kişi	5
20-30 kişi	21
31-40 kişi	14
<b>Seminer, kurs ve diğer</b>	<b>n</b>
Yabancılara Türkçe Eğitimi	40
Herhangi bir seminere katılmadım.	0
<b>Yabancı dil biliyor musunuz?</b>	<b>n</b>
<b>(İngilizce-Arapça)</b>	
Evet	9
Hayır	31
<b>Dil öğretirken yabancı dilden faydalanıyor musunuz?</b>	<b>n</b>
<b>(İngilizce-Arapça)</b>	
Evet	9
Hayır	31

Tablo 1 incelendiğinde yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni arasında oldukça fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte açısından bakıldığı zaman ise tamamının Eğitim Fakültesi çıkışlı olduğu görülmüştür. Mezun olunan bölüm olarak bakıldığı zaman ise sırasıyla Sınıf öğretmenliği daha sonra Türkçe öğretmenliği ve onu da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği takip etmiştir. Genellikle mesleki kıdem olarak bakıldığında göreve yeni başlamış öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders verdikleri kademe olarak ilkokul seviyesinin daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutları arasında bir dengesizlik olduğu ve tabloya bakıldığı zaman 31 ile 40 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenler olduğu gibi 15 ile 19 arasında öğrenciye sahip olan öğretmeninde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Proje bünyesinde çalışan öğretmenlerin tamamının göreve başlamadan önce Antalya ve Afyon'da gibi şehirlerde eğitim aldıkları ve bu eğitimlerini dönem içerisinde Gaziantep Üniversitesi TÖMER ile İstanbul Üniversitesi DİL-MER sertifikalarıyla destekledikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu eğitimlere katılmanın zorunlu olduğu belirtilmiştir. Bu yüzden seminer veya eğitim almayan kimsenin olmadığı sonucu

ortaya çıkmıştır. “Yabancı dil biliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan aldığımız dönütlerde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %25’nin yabancı dil bildiği ve dil bilen öğretmenlerin dil öğretirken yabancı dilden faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada nitel araştırma yönteminin veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşüne sunulan Yapılandırılmış “*Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu*” kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılma amacı, öğretmenlerden görüş alınırken görüşme formunda kullanılan soruların ve cevaplarının tam olarak alınması, görüşmenin gidişatına göre bazı sorularda detaylı örnek istenebilmesi, görüşme tekniğinin güvenilir olması, çalışmada benzer ve farklı görüşlerin tam olarak ortaya çıkması gibi durumlar amaçlandığından dolayı görüşme tekniği kullanılmıştır.

#### **2.3.1. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu**

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilir (Büyüköztürk, 2000: 158). Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu 40 öğretmenle yazılı görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Form araştırmacı tarafından oluşturulurken aşağıdaki aşamalardan geçmiştir. Aşamalar sırasıyla; alan yazın taraması, uyum seminerleri ve projede çalışan biri olarak araştırmacının edindiği tecrübelerdir. İlk olarak; yabancılara Türkçe öğretimi alanında geçmişten günümüze Yüksek Öğretim Ulusal Tez Merkezinde (YÖK TEZ) yayımlanan ya da yazılma aşamasında olan tezlerin ve makalelerin incelenmesi ile alan yazın taraması yapılmıştır. Bu alanda daha önce yapılan çalışmalar incelenmiş olup makale ve tezlerin öneriler kısımları da dikkate alınarak araştırmacıya ön bilgi sağlamıştır. Bu alan yazın taramasına ek olarak PİCTES projesi kapsamında göreve başlayan öğretmenlere Yabancılara Türkçe Öğretimi hakkında Antalya ve Afyon illerinde göreve başlamadan verilen 15 gün 90 saatlik uyum seminerinden elde edilen bilgi ve tecrübeler, soruların oluşması aşamasında araştırmacıya fikir olmuştur. Projenin bulunduğu iller arasında olan Gaziantep ilinde çalışan öğretmenlere İstanbul Dil Merkezi (DİL-MER) ve

Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından verilen 60 saatlik sertifika programı uygulanmıştır. Bu programda akademisyenlerden alınan dersler, akademisyenlerin yaşadıkları tecrübeler, meslektaşlarıyla ders aralarında ve ders esnasında edilen sohbetler ile yaşadıkları sorunları dinleyerek araştırmacı tarafından elde edilen bilgiler, görüşme formunun şekillenmesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular 10 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar, Türkçe eğitimi alanında çalışan ve yabancılara Türkçe eğitimi alanında tecrübesi olan akademisyenlerden oluşmuştur. Uzmanlara gönderilen görüşme formu, uzmanlardan “**İyi, Düzeltmeli ve Yetersiz**” şeklinde puanlanması istenmiştir. Ekleme-çıkarma ve önerilerini “**Düzeltilme/Öneriniz**” kısmında belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşü sonucunda oluşan puanlamalar ve gelen düzeltmelerle en çok puanı alan sorularla forma son şekli verilmiştir. Form, kişisel bilgilerinde yer aldığı toplam 9 bölümden oluşmuştur. Bu bölümler sırasıyla ***Kişisel Bilgiler, Derse Hazırlık, Dersin işlenişi ve Geri bildirim, Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullar, Öğretim Programı, Materyal, Öğretim Yöntem ve Teknik, Dil öğretimi ve Kültürel Aktarım***’dır. Kişisel bilgiler bölümü haricinde formda toplam 27 soru bulunmaktadır. Son şekli verilen görüşme formu katılımcılara yazılı olarak uygulanmıştır. Bu formu öğretmenler, ortalama 40 dakikada tamamlamıştır. Görüşme formu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve GEM’lerde çalışan 40 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcıların isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı kendilerine bildirilmiştir.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Yapılandırılmış “Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu’ndan” elde edilen veriler içerik analizi yöntem ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin daha derinlemesine işlenmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 110). Verilerin analizinde elde edilen çalışma kâğıtlarına kod numarası verilmiştir. Verilen her kod görüşme yapılan öğretmenden elde edilen verilerin araştırmacıya kolaylık sağlaması açısından kod numarası verilerek bir kısaltma yoluna gidilmiştir. Kod numaralarını 1’den 40’a kadar sayılardan oluşmuştur. Veriler, 8 ana tema 6 alt tema olarak bölümlere ayrılarak içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Görüşme formunda kullanılan her bölüm bir temayı temsil etmiştir. Alt temalar ise yine görüşme formunda dört temel dil becerisi

ve dil bilgisi başlığı altında yer alan bölüm doğrultusunda oluşturulmuştur. Örneğin; görüşme formunda yer alan “Materyal” bölümü “Yabancılara Türkçe öğretiminde materyal kullanmanın önemi” şeklinde temalaştırılmıştır. Görüşme formundaki bölümlerin içerisinde yer alan sorular ise oluşturulan temanın akışını belirlemiştir. Temaların incelenmesi ve değerlendirilmesi, öğretmenlerden toplanan görüşlerden sorunu veya temayı en iyi temsil edecek görüşler belirlenerek alınmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi sonucunda 8 ana tema ve 6 alt tema ayrılmıştır. Bu temalarda bulguları en iyi temsil edecek görüşler alınmıştır.

#### **3.1. Öğretmenlerin Derse Hazırlıkta Dikkat ve Motivasyonu Sağlamaya İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; öğretmenlerin Türkçe öğretimine hazırlık kısmında ve Türkçe öğretimi esnasında öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini sağlamada kullandıkları veya izledikleri yöntemler doğrultusunda oluşturulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde dikkati ve motivasyonu sağlamak dil öğretimini etkilemektedir. Çünkü öğretim yapılan gruplar, yabancı oldukları bir dili öğrenmeye çalışmaları ve bu dile maruz kaldıklarında ders dinleme süreci çok uzun olabilmektedir. Bu gibi durumları her yaş grubu için aynı olacağını söylemenin doğru olmadığını söyleyen kod 30 görüşünü şu cümlelerle açıklamıştır: “*Derslerimiz art arda 3 saat olduğu için öncelikle neler yapacağımızı söylüyorum. Yapacağımız etkinlikleri önceden söyleyerek merak uyandırmaya çalışıyorum. Mesela dün yarın için kelime oyunu oynayacağız dedim ve istek uyandırmaya çalıştım.*”

Dil öğretiminin daha verimli hale getirmek için dersin giriş kısmında dikkatleri çekmenin önemine değinen öğretmenler, öğretmenin sınıfa girişinden fiziksel görünüşüne ve ses tonuna kadar her şey dikkatleri çekmede etkili olduğu görüşündelerdir. Öğrenciyi aktif hale getirmenin de dikkat çekmek kadar önemli olduğunu söyleyen kod 11 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Öncelikle sınıfa güler yüzlü girmeye çalışıyorum. Çocuk şarkılarıyla giriş yapıp motivasyonu sağlamaya çalışıyorum. Uzun süreli bir dikkat sağlanamasa da onlara yeterli seviyede olabileceğini düşünüyorum. Tahtada sürekli jest ve mimiklerimle onları eğlendirip aynı zamanda onlara da sık sık söz vererek konuşmalarını sağlıyorum.*”

Kod 5'in görüşü: *“Öğrencileri derse motive etmek için elimde mutlaka bir materyalle sınıfa giriyorum. Zaten öğrenciler onu görünce mutlaka dikkatini ona veriyor ve derse odaklanma sürecini böylece başlatmış oluyorum.”* kod 11 destekler niteliktedir.

Öğrencilerin dikkatini çekmek için öğretmenin sesini yükseltmesi ya da öğrencileri notla tehdit etmesi onların dersi dinlemelerini sağlamamaktadır aksine dersi dinliyormuş gibi gözükse ama aslında dersle alakası olmayan bir durumun ortaya çıkmasını sağlar. Bunun yerine öğrencilere destek olup Türkçeyi öğrenmeleri konusunda motive etmenin daha etkili olacağını söyleyen kod 13'ün görüşü şu şekildedir: *“Öğrencileri tehditten çok daha fazla motive eden şeyin olumlu destek olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden ‘yapamazsın’ yerine ‘yapabilirsin’ duygusuna odaklanıyorum. Kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamda motive etmeye çalışıyorum. Yani bazen bugün bu konuyu anlatacağım bir fikri olan var mı diye sormak bile onların derse ilgisini artırıyor.”*

Öğrenilecek olan bir bilginin onların hayatlarına ne gibi bir fayda sağlayacağını bilmeleri dersi dinlemeleri açısından önemlidir. Çünkü motivasyonun ve dikkatin toplanmasında farkındalık önemli bir etkidir. Türkçeyi öğrenmelerinin hayatlarına ne gibi katkıları olacağını bilmeleri, dili öğrenmelerinde ve dikkatlerini çekmede kolaylık sağladığını söyleyen kod 17 görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Öncelikle onlar için Türkçe dersinin ne kadar önemli olduğunun bilincine varmasını sağlamaya çalışıyorum. Çeşitli etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum. Motive olmaları için ilgilerini ve dikkatlerini derse toplamaya çalışıyorum. Çeşitli uğraş alanlarıyla ilgileniyorlarsa onları ortadan kaldırmaya çalışıyorum.”* Bu görüşü destekler nitelikte bir görüş ise kod 18 tarafından şöyle ifade edilmiştir: *“Anlatılacak konuların günlük hayatta nerede, ne zaman ve ne şekilde karşılıklarına çıkacağını fark ettiriyorum. Ne gibi faydalar sağlayacağını anlamalarını sağlıyorum.”* Bu görüşü destekler nitelikte başka bir görüş ise kod 20 tarafından şu cümlelerle desteklenmiştir: *“Dersin içeriğiyle ilgili bilgi veriyorum. Günlük hayatta ne işe yarayacağını açıklıyorum. Dersin işleniş sürecinde kullanacağım materyal ile ilgili bilgi verip dikkat çekmeye çalışıyorum. Konuyla ilgili örnek istediğimde kişinin ilgi alanlarına veya kişiliğine göre davranıyorum.”*



Eğer Türkçeyi öğrenirseler gündelik hayatlarına ne gibi katkılar sağlayacağını belirten kod 26 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınıfıma girdiğim ilk zamanlar Türkçe öğrenmelerinin bir zorunluluk olduğuyla ilgili bol bol konuşmalar yaptım. Zaman içinde öğrencilerimizle aynı dili konuşmasak da ortak bir duygu elde ettiğimizi düşünüyorum ve bu durum derse geçişimi kolaylaştırıyor.”*

Dersin başlangıcında konuyu direkt anlatmadan dikkatlerini çekmek için konuyu sezdirme yoluna giderek sohbet tarzında derse başlamanın öğrencilerin dikkatlerini çekmeyi kolaylaştırdığını söyleyen kod 25 sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“Öğrencileri motive etmek adına öğreteceğim konuyla ilgili onlara söylemeden sohbet açıyorum. Yani en çok hayatlarında karşılaşılabilecekleri mümkün olan şeylerle sohbet ederken bir yandan da onların önbilgilerini de yoklamış oluyorum. En çok resimli çalışmalarla sohbet etmek konuyu istekli hale getiriyor.”*

Literatürde öğrencilerin motivasyonunun desteklenmesinin öğretim sürecine olumlu etkisini ve önemini vurgulayan pek çok çalışma vardır. Hedef kitlesi mülteci öğrenci olan öğretmenler düşünüldüğünde, motivasyonun önemi katlanarak arttığını söyleyen kod 36 görüşlerini şu cümlelerle desteklemiştir: *“Her çocuğun evrensel ihtiyaçları var fakat konu mülteci öğrenciler olduğunda öğretmenlerin daha hassas ve özenli olması gerekiyor. Bir öğretmen olarak bunun farkında olmama rağmen her dersimde öğrencileri motive etmek için uğraştığımı söylersem dürüst olmam. Ancak her gün olmasa da haftanın/ayın belirli günlerinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek materyaller tasarlıyorum ve bunları kullanmaya çalışıyorum. Günlük hayattan örnekler kullanmaya çalışıyorum. Ya da onların kültürlerini de sürece dâhil etmeye çalışıyorum. Örneğin konumuz yiyecekler ve içecekler ise onların yöresel lezzetlerinin neler olduğunu soruyorum. Ayrıca onları koşulsuz sevdiğimi hissettirmek için çabalıyorum. Ayrıca sınıf mevcudum çok olmasına rağmen küme çalışmaları yaptırıyorum. Takım çalışmalarında daha çok motive olduklarını hissettim. Ayrıca geleneksel yöntemlere de başvuruyorum. Örneğin sembolik ödüller veriyorum. Sık sık ve anında dönüt vermeye çalışıyorum. Bilmediklerine değil daha çok bildiklerine odaklanıyorum kendilerini başarısız hissetmemeleri için. Ancak öğrencilerimin dil seviyeleri düşük olduğundan dolayı tasarladığım pek çok şeyi uygulamakta zorlanıyorum. Gözlemlerinden yola çıkarak şunu söyleyebilirim ki bir öğretmenin mülteci bir öğrenciyi motive etmedeki başarısı o öğrencinin eğitim dilini bilmesiyle doğru orantılı.”*

Öğretmenlerin öğrencileri derse adapte etmek için küçük yaş gruplarında oyunlaştırma yöntemi veyahut ellerinde bir materyal ile derse girmeleri öğrencilerin dikkatini üzerlerine çekmede ve derse güzel bir başlangıç yapmada etkili olduğunu söyleyen benzer görüşlere sahip öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden kod 5'in görüşü: *“Bireysel olarak özellikle tahtada yarışma şeklinde ya da oyun şeklinde yazma okuma etkinlikleri yaptırıyorum. Öğrencilerin okuma yazmayı hiç bilmeyen öğrenciler olduğu için onlara mesela iki öğrenciyi tahtaya kaldırıyorum. En güzel ve doğru yazana sınıfın kararıyla karar veriyorum. Güzel ve doğru yazarlarsa alkışlattırıyorum ve ufak ödülleri veriyorum.”*

Büyük yaş gruplarında ise jest ve mimikleri kullanıp ses tonu ile öğrencileri etkilemeye ve onları derse motive ettiğini söyleyen Kod 22 *“Jest ve mimiklerimle istediğim dikkati üstüme toplayabiliyorum. Ayrıca ses tonumu çeşitli insan karakterlerine bürünerek tiz ve pesleştirim. Elbette bu şekilde davranmam onların dikkatini çekmekle kalmıyor sürekli olarak bende kalmalarını sağlayabiliyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin seviyesi ile okulların bulunduğu semtlerde öğrencilerin yaşantıları motivasyonu ve dikkatleri çekmede etkilediği, ailevi durumlarından dolayı okula gelmeden önce çalışan öğrencilerin olduğu ve çalışmalarının verdiği yorgunluktan dolayı okula gelen öğrencinin motivasyonunu sağlamanın daha zor olduğu ifade edilmiştir. Dikkati sağlamada dersin başlangıç aşamasında etkinlik yapılmış fakat yeni bir dil öğrendikleri için öğrencilerin dikkatini dersin sonuna kadar tutmakta zorlanan öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Bunun sebebi ise kod 39'un belirttiği gibi savaştan geldikleri ve savaşın psikolojik etkisinin devam ettiğiidir.

### **3.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dersin İşlenişi ve Geri Bildirim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Dersin İşlenişi ve Geri Bildirim Sürecine İlişkin kullandıkları veya izledikleri yöntemler sonucunda elde edilen görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde dilin kalıcılığını sağlamak için gerek ders içinde gerekse ders dışında yapılacak olan faaliyetlerle Türkçe öğretiminin kalıcılığını sağlamanın çeşitli yolları vardır. Bunlar ders içinde kullanılacak çeşitli yöntem ve

tekniklerdir. Bu teknikleri ders dışında ödevlendirme ile hedef dilin ders dışında da devam etmesini sağlayarak bunu da sosyal faaliyetlerle destekleyerek Türkçe öğretiminin kalıcılığının sağlanabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Dil öğretimi yapılırken tek bir yöntemin kullanılmasının dersi sıkıcı hâle getirebileceğini söyleyen kod 21 görüşünü şu cümlelerle desteklemiştir: *“Öncelikle tek bir yöntem tekniğin kullanımı dersi sıkıcı hâle getirir. Konuya göre farklı yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Dil bilgisi ağırlıklı bir derste dil bilgisi çeviri yöntemi kullanıldığını varsayalım. Bu yöntemi desteklemek için dil bilgisi oyunları eğitsel oyunlar, soru cevap, gösteri teknikleri gibi tekniklerin kullanılması gereklidir.”* Kod 30’un görüşünü destekler benzer görüşler ise şu şekildedir:

- **Kod 21** *“Tek bir yöntem kullanılması bana göre doğru değil. Konuya göre bazen yapılandırmacı bazen esasıcı olabiliyorum. Zaten tek bir yöntemle etkili öğretim sağlanamaz diye düşünüyorum.”*
- **Kod 15** *“En kalıcı olacağını düşündüğüm teknik dramadır. DALE’nin dediği gibi yaparak-yaşayarak öğrenilen şeyler unutulmaz. Sınıfta canlandırma yapıyoruz.”*
- **Kod 17** *“Dil öğretiminde yaparak ve yaşayarak öğrenme yönteminin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciyi sürekli aktif kılan bir yöntem olduğu için. Yani bir nevi aktif öğrenme.”*

Dil öğretimi yapılırken seçilen yöntem ve teknikler öğrencilerin düzeyi ile okulun fiziki koşulları bilinmeden tek bir yöntemin kullanılamayacağını söyleyen kod 31 görüşünü şu cümlelerle desteklemiştir: *“Dil öğretiminde yöntem ve teknik seçimi sınıfın yapısına, öğrenci özelliklerine, konuyu yapısına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle öğretmen yöntem ve teknik seçerken bunlara dikkat etmek durumundadır. Görsel-işitsel yöntem, topluluk ile dil öğretimi ve iletişimsel dil öğretimi gibi yöntemler kullanılabilir. Bunun yanında ikili ve grup çalışmaları, drama ve rol oynama çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi tekniklerden yararlanılarak dil öğretiminde kalıcılık sağlanabilir.”* Bu düşünceyi destekler nitelikte bir görüş de kod 6 tarafından *“Görsel işitsel yönteminin kullanımı daha kalıcı sonuçlar veriyor kendi sınıfım için. Örneğin sessiz bir film oynatarak çocuklarda karakterin o anki halini seslendirmesini isteriz. Böylelikle çocuklar durumlar karşısında yapmaları söylemeleri gereken bilgileri söyleyebilirler.”*

Çocukların öğrendikleri dili hem görüp hem izleyip hem de kullandıkları zaman öğretimin daha kalıcı olduğunu düşünen kod 4 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Görsel video fotoğraf kalıcılığı artırır. Çünkü öğrenci yaşı küçük olduğu için hem ilgisini çeker hem daha fazla duyu organına hitap ettiği için kalıcılığı artırır. Drama da aynı şekilde öğrenci aktif olduğu için kalıcılık artar.”*

Dil öğretiminde somutlaştırmanın dili kalıcı hale getirdiğini söyleyen kod 12 *“Dil kartları kullanımı dersin kalıcılığını artırıyor. Mesela ben dil kartlarıyla öğretim yapıp onlar üzerinde oyun oynatıyorum. Okuma ve yazma yaptırıyorum. Böyle işlediğim derslerde unutma olayı çok az yaşanıyor.”* şeklinde sözlerine devam etmiştir.

Dil öğretiminde kalıcılığın anlatımdan çok uygulamaya dayalı yöntem ve teknikler ile sağlandığını söyleyen kod 20 düşüncelerine şu cümleler ile devam etmiştir: *“Anlatılmak istenen olayı drama ile anlatmak ya da oyunlar aracılığıyla aktarmak daha etkilidir. Ya da kelime öğretiminde yararlanılan slaytlar, resimler, hareketli filmler ve karikatürler sözlü anlatıma göre daha kalıcı oluyor. Sonuçta farklı bir dil öğrenen bir kitleye dil öğretirken görsel materyal illaki aranacaktır.”*

Geribildirim, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine veya öğrencinin ne düzeyde olduğunu tespit etmede önemli bir iletişim unsurudur. Ders içinde kullanılan yöntem ve tekniklere ek olarak ders dışında öğrenmeyi sürdürmek ve kalıcılığı sağlamak için ödevlendirmenin gerekli olduğunu söyleyen öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Çünkü hedef dil öğretiminin sınıf dışına da taşınması ve çocuğun evde de hedef dile maruz kalarak öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini söyleyen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun benzer görüşe sahip olduğu görülmüştür.

Ödev vermenin dil öğretiminde etkili olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

**Kod 5** *“Ödev vermek dil öğretiminde tabii ki çok etkili olduğunu düşünüyorum ve özellikle her gün mutlaka ödev veriyorum. Çünkü ödev vermediğim zaman öğrencinin derse olan ilgisinin gittiğine inanıyorum ve kaldı ki öğrenciler özellikle Suriyeli öğrenciler ödev yapmaya istekli öğrenciler olduğunu gördüm. Bunu da onları sıkmadan yapabilecekleri kadar ödev vererek kullanıyorum.”*

**Kod 6** “Ödev vermek dil öğretiminde kesinlikle etkilidir. Çünkü okul dışında da çocuğu o dile maruz bırakmak o dile ilgili bir meşguliyet vermek akılda kalıcılığı daha da arttırdığı kanaatindeyim.”

**Kod 13** “Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü okul ortamında bazen anlatılan konuların yeterince tekrarı ve pekiştirilmesi sağlanamayabiliyor. Ödev vererek bilgilerin daha kalıcı olduğuna inanıyorum. Ödev kontrolünün de bilginin kalıcı olması konusunda büyük bir rolü var.”

**Kod 22** “Kesinlikle etkilidir çünkü Türkçe okuyup yazabileceği tek ortam evdeki ödev ortamı. Sadece ödev yaparken Türkçe düşünüyor. Çünkü evdeki anadil Arapça ve izlediği televizyonda dahi Arapça...”

**Kod 31** “Ödev vermek dil öğretiminde etkilidir. Çünkü eğitim bir bütündür, okul içi yaşantılar ile okul dışı yaşantılar eğitimde birbirini tamamlayıcı nitelik taşımaktadır. Ödevler aracılığıyla okulda öğrenilenler pekiştirilmekte ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilmektedir. Ev ödevleri uyarıcı, yaratıcılığı geliştirici, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci okulda öğrendiklerini bireysel olarak uygulayabilmelidir. Doğru bir şekilde verilen ödevlendirmeler öğrencinin okulda öğrendiğini tekrar etmesi ve kalıcı bilgi haline getirmesi, bir sonraki gün okulda öğrenilecek bilgiye hazırlanması, evde çalışma alışkanlığını kazanması, sorumluluk bilincinin gelişmesine yardımcı olacaktır.”

Ödev vermenin dil öğretiminde önemli olduğu kadar ödevlerin yapılıp yapılmaması veya ne kadarının doğru yapıldığının da geribildirim anlamında önemli olduğunu düşünen ve benzer görüşe sahip öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin ödevlerini yaptığını şu cümlelerle dile getirmiştir: Kod 1 “Ödevlerini düzenli yapan öğrenci çoğunlukla olmakla birlikte yapmayan da var.”, kod 5 “Öğrencilerin ödevlerini düzenli olarak yaparlar ve hatta sınıfın çoğunluğu düzenli olarak yapıyor. Yapmayan öğrencilerde genelde isteksiz öğrenciler oluyor. Ama onlara güzellikle söylediğim zaman olumlu dönütler alıyorum.” kod 26 “ %70’i yapıyor. Yapmayan kesimin bir kısmı Türkçeye karşı önyargılı olması bir kısmı da genel olarak tüm derslere karşı ilgisiz.”

Ödevini yapan öğrenci olduğu kadar ödevini yapmayan bir öğrenci grubunun olduğunu dile getiren öğretmenler, ödevini yapmayan öğrenciyle karşılaştığında öncelikle öğrencinin ödevini neden yapmadığını öğrenmeye çalıştığını dile getirmiştir. Kod 17 ise bu duruma şu cümlelerle açıklık getirmiştir: “*Ödevini yapmayan bir öğrencim olduğunda bu sorunun nedeninin anlamaya çalışıyorum. Aileden kaynaklı bir neden mi yoksa öğrenci dersi sevmeye için mi ya da anlamadığı için mi yapmıyor?*” kod 20 de benzer bir görüşe sahiptir: “*Öncelikle ödevini neden yapmadığı soruyorum. Yapmadığı ödevin benzerini veririm. Bu ödevi de yaptığına yaşına ve durumuna göre ödül veririm.*”

Ödevini yapmayan bir öğrencim olduğunda bir şeylerden mahrum bıraktığını söyleyen kod 13 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Ödevi yapmayan bir öğrenci olduğunda bir şeylerden mahrum bırakmayı deniyorum. O gün bir saat teneffüse çıkmamasını sağlıyorum. Bazen ödevini yapmayanlar sınıftaki kişi sayısı kadar kek veya çikolata aldırıyorum.*” Kod 4 ise ödevini yapmayan öğrenci grubuyla karşılaştığında izlediği yolu şu sözlerle dile getirmiştir: “*Öğrenci ödev takip çizelgesi hazırladım. Öğrenci + alabilmek için ödevini yapıyor. Yapmadığı durumda da ilk uyarı ardından sınıf öğretmeniyle görüşürüm. Ardından Rehberlik servisi, müdür ve aileyle görüşürüm.*” kod 25 ise şu yola başvurmuş: “*Yapamayan öğrencilere ise ödevlerini yaptın mı diye bir etkinlik yaptım. Bütün öğrencilerin adı mandalın üzerinde yazıyor. Yapanların mandalına gülen yüz yapamayanların mandalına ise üzgün işareti koyuyorum. Bu da olmadığında sınıfı temizletiyor veya teneffüse çıkartmıyorum.*”

Ödev vermenin dil öğretiminde etkili olmadığını söyleyen kod 8 sebebini şu şekilde özetlemiştir: “*Ödev vermek dil öğretiminde bence etkili değildir. Bunun birinci nedeni çocukların bir dil öğrenmeye isteği yok. Çünkü çevresinde herkes Arapça konuşuyor. Türkçe öğrenmeye pek bir ihtiyaç duymuyorlar. Hal böyle iken ödev vermek yerine çocuğun derste aktif olmasını sağlamak daha mantıklı geliyor. İkinci sebep ise ödev kavramı tam istediğimiz gibi kazanımların öğretilmesinde işe yaramıyor. Özellikle dil öğretiminde...*”

Ders içi öğretimin ders dışında sosyal faaliyetlerle desteklendiğinde hedef dilin kalıcılığını artırdığını ve öğrenmenin gerçekleşme sürecini hızlandırdığını söyleyen öğretmenler “Türkçeyi ders dışında nasıl geliştirdiği sorulduğunda” alınan cevaplar şunlardır:

**Kod 38** “Öğrencilerimin ders dışında yanlarında olmaya çalışıp sohbet ederek gizil öğrenmelerini sağlıyorum ve şarkı öğretiyorum.”

**Kod 30** “Dedikodu yapacakları zaman bile Türkçe yapmalarını istiyorum. Bu şekilde sırf dedikodu yapmak için bile olsa Türkçe öğrenmelerini sağladığım öğrencilerim var.”

**Kod 25** “Teneffüslerde diğer öğrencilerle Türkçe konuşmalarını istiyorum ya da Türkçe oyunlar oynatıyorum.”

**Kod 20** “Ders dışında belli günlerde kahvaltılar düzenliyoruz. Bu esnada konuşma fırsatı buluyoruz. Kendi hayatlarını duygu ve düşüncelerini böyle zamanlarda daha rahat ifade ediyorlar.”

**Kod 13** “O gün işleyen dersle ilgili ödev çalışma kâğıtları veriyorum. Okuma kitapları ile okumalarını ders dışı saatlerde geliştirmeleri için bir fırsat sunuyorum. Ayriyeten öğrencilerime günlük yazdırarak yazım hataları konusunda geri dönüt sağlıyorum.”

### **3.3. Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullarının Dil Öğretimine Etkisine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullarının Dil Öğretimine Etkisine ilişkin görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Okulların fiziksel koşullarının niteliği, sınıf atmosferine ve öğretime doğrudan etki eder. Çünkü yapılacak olan etkinliklerde araç ve gereçlerin yeterli olması öğretimi daha da kolaylaştırıp kalıcı hâle getirir. Özellikle de dil öğretiminde fiziksel koşulların iyi olması hedef dilin öğretilmesinde ve dilin kalıcılığının sağlanmasında etkilidir.

Okullarda fiziksel koşulların yeterli olmadığı durumlarda dil öğretiminin tam anlamıyla gerçekleşmediğini ve anlatılanların havada kaldığını söyleyen kod 5 sözlerine şu şekilde devam etmiştir: “ Özellikle akıllı tahtanın olmaması öğrencilere direkt olarak bir görselle videoyla ya da sesle bir defada anlatabileceğin yeri imkânlar sebebiyle defalarca sözel olarak ifade etmeyle sınırlı kalıyor. Yazı tahtasının öğrencilere uygun olmaması yine yazmayı etkiliyor. Sınıfların bu konuda donanımsız olduğunu düşünüyorum.”

Kod 23 ise okullarında araç gereçlerin yetersizliğini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Yetersiz. Görselleştirme de çok fazla sorun yaşıyoruz. Çocuklar 3.sınıf yani somut işlemler döneminde ve öğrettiklerimizin hafızalarında tam yer bulması için görmeleri gerekiyor.”* Yine başka bir öğretmenlerden olan kod 10 fiziksel koşulların eksikliğinin öğretime olan etkisini şu cümlelerle ifade özetlemiştir: *“Okulun araç gereçleri maalesef yetersizdir. Örneğin dil öğretiminde önemli rol oynayan görsel videolardan yararlanamıyoruz.”*

Okulun fiziksel donanım açısından kısmen olsa da yeterli olduğunu söyleyen kod 25 görüşünü şu cümlelerle desteklemiştir: *“Okulumuzda epey materyal var. Ama tabii ki eksikliklerimizde var görselliğin ve işitmenin en önemli olduğu dil öğretiminde projeksiyon ve hoparlör gibi ana cihazların olmaması büyük eksiklikler ortaya çıkarıyor.”*

Okullarında teknolojik altyapı ve araç-gereçlerin yeterli olduğunu söyleyen öğretmenler çoğunluktadır. Okullardaki araç ve gereçlerin yaptığı etkinlikler için yeterli olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- **Kod 20** *“Okuldaki araç gereçler etkinliklerin yapılması için yeterli.”*
- **Kod 31** *“Okuldaki araç ve gereçler dil öğretiminde etkinlik yapılabilmesi için yeterli olduğunu düşünüyorum.”*
- **Kod 32** *“Okuldaki araç gereçler küçük sınıflar için yeterlidir. Yetmediği zaman zaten materyallerle takviye yapıyoruz. Projeksiyonumuzun olması bizim için önemli bir avantaj.”*

Dil öğretimi yapılırken anlatılan konu veya durumun öğrencilerin hayatına ne kadar etki edeceğini ve gündelik hayatla bağdaştırıldığında öğrenmenin daha kalıcı hâle geldiği söyleyen öğretmenler, dersin bu sayede daha eğlenceli geçtiğini ve sınıf atmosferine canlılık kattığını dile getirmiştir. Anlatılan konunun gündelik hayatla önemini anlattığını söyleyen kod 5 sözlerine şu cümlelerle devam etmiştir: *“Derste işlediğim konuyu öğrencilerin günlük hayatındaki yeri ve önemi konusunda bilgi veriyorum ve ilişkilendiriyorum. Yani genelde okuma yazmada günlük hayatla örnekler sunuyorum. Örneğin bu sesin hangi kelimedede nesnede geçtiğini daha önce buna benzer ses duyup duymadıklarını soruyorum. Ya da bu sesin neyden çıktığını hiç karşılaşıp karşılaşmadıklarını soruyorum.”*



Kod 9 ise öğrencilere sürece dâhil ederek hayatlarından örnek vermelerini istediğini ve bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“İşlediğim bir konuda öğrencilere soruyorum siz olsaydınız ne yapardınız diye. Öğrencilerin kendi hayatlarından örnek vermelerini istiyorum. Dilin günlük hayattaki kullanımını daha iyi öğreniyorlar.”* Anlatılan konun gündelik hayatla bağdaştırmanın önemli olduğunu söyleyen kod 20 düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: *“İşlediğim konuları öğrencilerin hayatıyla ilişkilendiriyorum. Örneğin derste işlediğim konuyu ‘ meyve ve sebzeleri öğreniyorum ‘ ise sınıfta sanki pazardaymış gibi canlandırma yapıyorum. “ Kültürel farklılıktan dolayı zorlandığını söyleyen kod 16 “Aradaki kültür farkından dolayı ilişkilendirme biraz zor oluyor. Bazı konularda yararlanıyorum. Örneğin aile konusudur.”*

Dil öğretmenin en zor yanlarından biri de sınıf ortamında anlatmaya çalışılan bir kelimenin öğrencinin ana dilindeki karşılığını kullanmadan anlatmak olduğunu söyleyen öğretmenler, en çok metinlerde geçen soyut kelimelerde bu zorluğu yaşadıklarını dile getirmiştir. Çoğunlukla ana dillerindeki karşılığını kullanmadığını söyleyen öğretmenler, sebep olarak ise ana dillerindeki karşılığına alıştığı zaman her durumda bu yola başvurmayı alışkanlık hâline getirdiğini söylemiştir. Kod 8 ana dillerindeki karşılığı ile anlatmadığını söyleyip sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“ Çünkü hem öğretmen açısından hem öğrenci açısından kolayca kaçmak olur. Kaldı ki öğrenci kafasında o nesnenin Arapçasını kodlayınca Türkçe öğrettiğimiz sanıyoruz ama aslında çocuk Arapçadaki haliyle öğrenmiş olur.”* Aynı şekilde kod 9’da kod 8’i destekler nitelikte bir görüşte bulunmuştur: *“Anlattığım kelimeleri daha basit kelimelerle anlatmaya çalışırım. Örnek başka cümleler kuruyorum ama asla kendi dillerinde karşılığını söylemiyorum. Çünkü alışıyorlar.”* Genelde anlatmamaya özen gösterdiğini söyleyen kod 21’in sözleri ise şöyledir: *“Çok zorlandığım durumlarda kelimenin karşılığına sözlükten bakıyorum. Anlatmamaya gayret gösteriyorum. Çünkü öğrenmelerini istediğim kelimenin akılda kalıcılığını sınırlandırıyor.”*

Bazı öğretmenler ise ana dillerindeki karşılığını kullandığını dile getirmiştir. Sebep olarak ise anlatılan kelimenin kalıcılığını daha rahat sağlamış oluruz diyen öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Bu öğretmenlerden kod 5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Anlatmaya çalıştığım kelimeyi öğrencilerin ana dilindeki karşılığıyla anlatmaya çalışırım. Çünkü iki dil arası karşılaştırma yaparak anlatmak çocuğun zihninde kalıcılığı artırıyor. Bizzat yaparak yaşayarak öğrendim. Örneğin;*

*çocuğa Türkçe olarak açıkladığı bir kelimeyi Arapçada ki karşılığını da söylediğim zaman çocuk evet buymuş diyerek dediğimi daha rahat anlayabiliyor.” Kod 22 ise “Anlatırım. Çünkü çocuğun bildiği tek dil anadili ve başka da anlam kurabileceği başka bir dil yok. Öncesinde Arapçasını söylüyor sonrasında Türkçe olarak tekrar ediyorum. Bu şekilde söyleyişim çocuğun dikkatini daha çok çekiyor ve kendi dilinin de önemsendiğini fark ediyor.” şeklinde ifade etmiştir.*

#### **3.4. Yabancılara Türkçe Eğitimi Açısından Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Eğitimi Açısından Öğretim Programının Değerlendirilmesi sonucunda elde edilen görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Program, eğitim ve öğretimin temel yapı taşlarındandır. Dil öğretimi, belli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilir. Program, yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli ögesidir. Bunlar kurlar(A1, A2, B1, B2, C1) şeklinde ve düzey düzey ayrılarak yapılır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bir program çerçevesinde dil öğretimi gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Tabii bir program kullanmayıp kurlara ayrılan kitap üzerinden gittiklerini veyahut kendi hazırladık yıllık plan çerçevesinde dil öğretimini gerçekleştirdiklerini dile getirdiler. Kod 1 kullandığı programı şu şekilde açıklamıştır: *“Milli eğitim bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yabancılara Türkçe Öğretimi Programını kullanıyorum. Program yaş gruplarına göre 3 gruba ayrılmış 3 bölümden oluşan bu programda üniteler seviyelere göre kazanımlara ayrılmış.”* Kod 5 ise kullandığı programı şu sözlerle açıklamıştır: *“Kullandığım bir öğretim programı var mı? Evet var. Bir dönem boyunca Türkçe öğretimi dersi ile ilgili yapacağım etkinliklerin hedeflerin taslağını oluşturdum. O plana göre ilerliyorum. Ayrıca bize zaten öğrencilere kazandırmamız istenen birinci seviye ve ikinci seviye kurs programının kazanımlarını da dikkate alarak dersimizi öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyelerine göre planlayıp uyguluyorum.”*

Bir program kullanmadığını dile getiren kod 11 *“Takip ettiğim bir program yok. Verilen kitaptan işliyorum. Ekstra TÖMER kitaplarından faydalaniyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Kendi programını hazırladığını söyleyen kod 36 sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“İdarenin bize verdiği programı sınıf defterine yazıyorum. Fakat*

*yaptığım literatür taraması sonucunda bir program buldum. Mülteci öğrencilerin eğitiminde kullanılmak üzere A1-A2 seviyesine uygun, dil becerilerine göre sınıflandırılmış bir program önerisi buldum. Onu kullanıyorum.”*

Kullanılan programın değerlendirilmesini istendiğinde öğretmenlerin bir kısmı verilen kitaplarla program akışının uyuşmadığını ve verilen kazanım süreleri ile kazanımın iş yükü arasında da uyuşmazlık olduğunu dile getirmiştir. Kod 21’in düşünceleri ise şöyledir: *“Ne yazık ki yabancılara Türkçe öğretimi programı ülkemizde halk eğitim kursları düzeyinde hazırlanıyor. Hayat boyu öğrenme sitesinde bu program mevcut. Fakat bu program bize verilen ders kitabıyla oldukça uyumsuz.”*

Kod 27 programın seviyeye uygun olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Program bence öğrencilere göre ağır. Çünkü seviyeleri çok kötü... Bu yüzden gereğinden fazla sadeleştirerek anlatmaya çalışıyorum.”* Kazanım süresi ile iş yükü arasındaki uyumsuz olduğunu dile getiren kod 2 sözlerine şu şekilde devam etti: *“Programı kullanıyorum ama program oldukça yetersiz buluyorum. Çünkü öğrencilerimize alfabe öğretimi 35 saat gibi komik bir zaman dilimi uygun görülmüş. Bu da ne kadar basit hazırlandığının göstergesidir.”* Kod 16’nın sözleri kod 2’yi destekler niteliktedir: *“Kazanımlar daha önce hazırlanan programlara uygun olarak hazırlanmış. Fakat bazı kazanımlara verilen süre verilmesi gerekenden daha az. Bazısında ise daha fazladır.”* Kod 30 *“Kazanımların süresi arasında dengesizlik var. Alfabe öğretimine komik bir şekilde 3 hafta ayrılmış 12-15 yaş aralığına. Fakat hiçbiri Türkçe bilmiyor daha...”* sözleri ile kod 16 ve kod 2’yi destekler niteliktedir.

Verilen ders kitapları ile program arasındaki uyumsuzluğa değinen kod 35 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ders ve çalışma kitaplarıyla program arasında uyumsuzluk var. Ders kitapları çok yetersiz... Özellikle ilkokul için alfabe verilmeden tanışma metnine geçiliyor. Bunun sıkıntısını geçen sene çok yaşadık.”* Kod 7 adlı öğretmenin kullandığı programı şu sözlerle değerlendirmiştir: *“Hayat boyu öğrenmenin 6-12, 13-17 yaş programından yararlanıyorum. Ders ve çalışma kitapları yetersiz kalabiliyor. O zamanda başka kaynaklardan yararlanıyorum veya kendi hazırladığım etkinlikleri kullanıyorum.”*

Programda bazen değişiklik yaptığını söyleyen kod 13 sözlerine şu şekilde devam etmiştir: “Öğrencilerin anlamayacakları seviyede bir şey gördüğümde basite indirgemeye çalışıyorum.” Kod 12 ise “Konuların sırasını çocukların seviyesine göre değiştiriyorum.” Kod 8 ise “Kazanımlar açısından pek değişiklik yapmıyorum. Sadece kazanımlarda verilen süreyi uzatıp ya da kısaltma konusunda değişiklik yapıyorum.” Kod 4 ise sınıfında heterojen bir yapıda olduğu için programda değişikliği şu şekilde açıklamıştır: “Yaş seviyesine göre değişiklik yapıyorum.”

### **3.5. Yabancılara Türkçe Eğitimde Materyal Kullanımının Öneme İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Eğitimde Materyal Kullanımının Önemi ’ne ilişkin görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Bilgisayar ve internet, teknolojinin günümüz şartlarında insanlara sunduğu en önemli araçlardan bazılarıdır. Bu önemli araçları günün şartlarında eğitim ve öğretimde kullanmak, öğrenmeyi daha etkili kılmanın yollarından biri olmuştur. Yabancı dil öğretiminde anlatılan konunun daha somut hale gelmesinde en etkili yöntemlerden biri de materyal kullanımınıdır. Çünkü dil öğretiminde yeni araç gereçlere ve teknolojik kaynaklara her zaman ihtiyaç vardır. Öğretilen dilin daha kalıcı hale gelmesi ve anlatılan konunun somutlaştırılması adına materyal, günün koşullarında kullanılan etkili yöntemlerden biridir.

Dil öğretiminde materyal kullanımının etkili olduğu ve anlatılan bir kelime, bir konu veya bir olayın daha iyi anlaşıldığı konusunda öğretmenlerin tamamına yakını aynı düşüncede fikir beyan etmiştir. Materyal kullanmanın dil öğretiminde etkili olduğunu söyleyen kod 1 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Materyal kullanıyorum. Video kısa film ve bazen de altyazılı filmleri kullanıyorum. Müzik, şarkı ve bazen şiir kullanıyorum. Görsel işitsel yazılı basılı materyallerin hepsini kullanıyorum. Çünkü dil öğretiminde öğrenciye ne kadar çok girdi verirsek o kadar çok dönüt alıyoruz. Her öğrencinin öğrenme biçimi farklı olduğundan farklı materyaller iyi oluyor.” Kod 20 ise dil öğretiminde materyal kullandığını söyledi ve sözlerine şu şekilde devam etti: ”Evet. Öğrencilerin yaşlarına ve ilgi alanlarına göre materyal kullanıyorum.”

Anlattığı bir konunun daha iyi anlaşılması ve konun kalıcı olması için materyal kullandığını söyleyen kod 21 düşüncelerini şu cümlelerle: *"Evet kullanıyorum. Hal eklerini anlatırken 5 kutu hazırladım. Bu 5 kutu her bir hâl ekine karşılık geliyordu. Sınıfı 3 gruba ayırdım. Bir soru sordum. Hangi grup daha önce cevaplarsa hal ekiyle ilgili tahtaya yazmış olduğum soruları yanıtlama şansı elde etti. Bu kutuların içinde hâl eklerinin yazılı olduğu yapışkan notlar vardı. Bu yapışkan notları öğrenciler tahtaya yapıştırdı."* ifade etmiştir.

Kod 23'de aynı kod 21 gibi konuyu daha anlaşılır kılmak için materyal kullandığını dile getirdi ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Kullanıyorum. Örneğin meyveleri anlatacağım zaman meyve alıp getiriyorum. Vücudumuzu tanıyalım konusunu anlatacağım zaman insan maketi alıp getiriyorum."* Kod 29 materyal kullanılmadan yapılan dil öğretimi için şöyle bir benzetme kullanmıştır: *"Materyalsiz ders, çatalsız zeytin yemek gibidir."*

Kullanılan materyalin çeşitliliği okulun fiziksel koşulları ve öğretmenlerin bireysel çabasına göre değişiklik gösterir. Öğretmenlerin tamamı yazılı-basılı materyal kullandığını dile getirmiştir. Okulun fiziksel durumu iyi olanların akıllı tahta veya projeksiyon ile materyal kullanımını çeşitlendirdiğini dile getirilmiştir. Okulunun fiziksel koşullarının sınırlı olması sebebiyle yazılı-basılı materyale uygun olduğunu dile getiren kod 1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Görsel işitsel yazılı basılı bütün materyalleri kullanıyorum. Çünkü okulda fotokopi makinemiz var sadece."* Kod 4 okulun fiziksel koşulları sebebiyle materyal kullanımının sınırlı olduğunu şu şekilde dile getirmiştir: *"Görsel işitsel yazılı basılı. Okulun fiziksel koşulları buna müsait olduğu için."* Kod 5'inde kod 4 ile aynı düşüncede olduğunu şu sözlerinden anlaşılmaktadır: *"En çok yazılı basılıyı ve görseli kullanmak zorunda kalıyorum. İmkânların kısıtlılığı yüzünden işitsele daha az ağırlık veriyorum."* Tüm materyal çeşitlerini kullanmaya çalıştığını dile getiren kod 6 öğretmenimiz düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: *"Verilen bütün materyal çeşitlerini olabildiğince kullanmaya çalışıyorum. Çoklu zekâ kuramı gereği bütün öğrencilerin öğrenme alanları farklıdır. Hepsine hitap etmek için materyal çeşitliliğine ihtiyaç duyuyoruz."*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu her ders için olmasa da imkân ölçüsünde materyal hazırladığı; hazırladığı materyali genellikle çalışma arkadaşlarıyla sosyal medyada paylaştığı, materyal hazırlarken de genellikle daha önce yapılmış çalışmalara ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili eğitsel sitelere baktıkları, TÖMER

kitaplarından yardım aldıklarını bulgusuna ulaşılmıştır. Kod 30'un görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir: *"Sosyal mecra en önemli paylaşım aracımız. Her dersim için anlattığım konuya göre fırsat buldukça materyal hazırlamaya çalışıyorum Sosyal medya ve öğretmen arkadaşlarımızdan fikir alışverişinde bulunarak materyal hazırlamaya çalışıyorum."* Kod 30 düşünceleri destekler nitelikte görüşler ise şunlardır:

- **Kod 9** *"Meslektaşlarım ile materyal paylaşımında bulunuyoruz. Kendi dersim için materyal hazırlıyorum. O gün işlenecek konuya uygun materyal hazırlayarak öğrencilerin uygulama yapmasını sağlıyorum. Materyalleri hazırlarken MEB kaynaklarında PİCTES projesinde çalışan öğretmenlerin paylaşımlarından faydalanıyorum."*
- **Kod 18** *"Evet, materyal paylaşımımız oluyor. Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerle uğraşan meslektaşlarımızla görsel etkinlik paylaşımlarımız oluyor. Çok sık olmasa da kendi dersimde materyal hazırlıyorum. Genelde kaynak olarak PİCTES materyal paylaşım platformu veya TÖMER kitaplarından faydalanıp sentez yapıyorum."*

### **3.6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine ilişkin görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Eğitim ve öğretimde her konuya uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bulunan öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Dil öğretimi yapılırken tek bir yöntem ve tekniğin kullanılması dersin sıkıcılığını artırır ve öğrenmeyi etkiler. Dil öğretiminde dört temel beceriyi kapsayacak şekilde çeşitli etkinlikler ve uygulamalar yapılmalıdır. Çünkü dil bir bütündür.

Ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de dil öğretimi yapılırken tek bir yöntem ve tekniğin kullanılması dilin öğrenilmesini zorlaştırır. Kod 6 her beceride farklı yöntem ve teknik kullanıldığını şu cümlelerle dile getirmiştir: *"Okuma becerisinde genellikle öyt tekniklerini kullanıyorum. Konuşma becerisinde soru cevap gösteri drama rol oynama ve eğitsel oyunlardan*

*faydalaniyorum. Yazma becerisinde bireysel hız ilkesine önem vererek etkin katılımdan faydalaniyorum. Dinleme ve dil bilgisinde okuduğunu anlama işitsel ve görsel yöntemden faydalaniyorum.” Kod 15’in görüşleri ise şu şekildedir: “Dil öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenme, anlatım, drama gibi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorum.” Kod 18’de her beceri de farklı teknik kullandığını dile getirdi ve sözlerine şu cümlelerle devam etmiştir: “Okumada soru cevap tekniği, Konuşmada konuşma halkası tekniği, Dinlemede görüş geliştirme, Yazmada ise dikte ve gösterip yaptırma tekniklerini kullanıyorum.” Kod 23 ise “Okumada grup çalışması, yarışma, simgesel pekiştirme, anlatım; Konuşmada drama( şarkı, türkü) anlatım, örnek olay, beyin fırtınası; Yazmada grup çalışması, dikte, anlatım, gösterip yaptırma ve Dinlemede örnek olay, drama, çizgi film.” Kod 25 “Konuşma becerisinde örnek olay yöntemini kullanıyorum. Yazma becerisinde gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum. Tahtada doğru yazma şeklini gösterip havada parmakla yazma, dirseklerle sıraya yazma, burunla yazma gibi dersi hareketli hale getirmeye çalışıyorum. Dinleme becerisinde bireysel öğretim tekniğini bilgisayar destekli kullanıyorum. Dil bilgisi becerisinde drama tekniğini anlatım tekniğini kullanıyorum. Diyalog metinlerinde kuralların yerine öğrencileri koyuyorum. Konuşturarak nereye hangi kurala gelebileceğini anlatmaya çalışıyorum.” sözlerle anlatmıştır.*

### **3.7. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Tema kendi içinde 6 başlığa ayrılmıştır. Bu tema da dil becerilerini geliştirirken kullanılan yöntem ve teknikler, en çok zorlanılan dil becerisinin hangisi olduğunu ve bu beceriyi geliştirirken nasıl bir yol izlendiği incelenmiştir. Bu becerilere ek olarak dil bilgisi öğretimi yapılırken nasıl bir yol izlendiği üzerine durulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde amaç, dili öğretirken dil becerilerini geliştirilmeştir. Öğretilmeye çalışılan dili tam olarak öğrenmek için dört temel becerinin kavratılması ve hedef dili anlayıp anlatabilmek gerekir. Bu yüzden dil öğretiminde dört temel beceri birbirinden ayrı tutulamaz ve tüm becerilere aynı oranda önem verilmelidir. Çünkü beceriler, gündelik hayatta bu beceriler iç içe zincirin halkaları gibidir. Tabii bu

beceriler, dil bilgisi öğretimden bağımsız düşünülemez. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini destekleyen en önemli unsurun dil bilgisi öğretimi olduğu görülmektedir. Dil bilgisi, hedef dilin mantık ve sistematığını anlatan ve dilin kurallarını öğreten bir yapı olarak ezberletmekten ziyade gündelik yaşamda kullanılan becerilerin içinde eriterek dili daha hızlı ve hatasız kullanmayı hedeflemektedir.

### 3.7.1. Öğretiminde En Çok Zorlanılan Dil Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; öğretmenlerin anlatmakta veya geliştirmekte en çok zorlandığı becerinin hangisi olduğu ve bu zorlukların üstesinde hangi yöntemlerle geldiğini öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 2

*En çok zorlanılan dil becerisinin dağılımı*

Hangi alanda zorlanıyorsunuz?	f	%
Okuma	5	12,5
Konuşma	15	37,5
Yazma	8	20
Dinleme	8	20
Dil bilgisi	3	7,5
Zorlanmıyorum	1	2,5
Toplam	40	100

Tablo 2’de en çok zorlanılan dil becerisi dağılımını incelediğinde 5 öğretmenin okuma, 15 öğretmenin konuşma, 8 öğretmenin yazma, 8 öğretmenin dinleme becerisinde zorlandığı görülmüştür. En çok zorlanılan becerinin yüzde 37,5 ile konuşma becerisi olduğu görülmüştür. Becerilerde zorlanmadığını ifade eden 1 öğretmen olduğu görülmüştür. 3 öğretmenin ise beceri öğretiminde zorluk yaşamadığı ancak dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadığı görülmüştür.

Konuşma becerisinde zorluk çektiğini söyleyen kod 2 sebebini şu şekilde açıkladı: *“Konuşma. Öğrencilerin dil öğrenmeleri belli bir seviyeye kadar iyi gidiyor. Ama konuşma kısmına gelince bildikleri halde kendilerini ifade edemiyor. Dilleri, dil yapıları, Türkçeden çok farklı oldukları için seslendirme sorunu yaşıyorlar.”*

Çocukların bulunduğu ortam konuşmalarını etkilediğini söyleyen kod 8 sözlerine şöyle devam etmiştir: *“En çok konuşma becerisinde zorlanıyorum. Çünkü sınıfta herkes Arap olunca ve çocuklar Arapça dersler aldığı için Türkçe çabuk*



*unutuluyor. Ve ihtiyaç duymadığı için öğretimi zorlaşıyor.” Kod 31’in söyledikleri de kod 8’i destekler niteliktedir: “Okulun bulunduğu ortamda daha çok Arapça konuşulması çocuğun Türkçeyi konuşmasını zorlaştırmaktadır. Gerek çevre insanının gerekse aile içinde sürekli Arapça konuşulması çocuğun öğrendiği Türkçe kelimeleri kullanmasını ve Türkçe konuşmasını engellemektedir.”*

Öğrencilerin bazen kendini bilerek ifade etmediğini söyleyen kod 16, sebep olarak şunları söylemiştir: *“Konuşma becerisi en çok zorlandığım beceri. Öğrencileri konuşturmakta zorlanıyorum. Hata yapacaklarından korktukları ve arkadaşlarının onun telaffuzuna gülmesinden dolayı korkuyorlar.”*

Yazma beceresi öğretimi sırasında zorlandığını ifade eden Kod 20 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *“En çok yazma becerisinde zorlanıyorum. Çünkü anadilde ünlü harf olmamasından dolayı imlada ünlü harfleri eksik yazıyorlar. Bazılarının İngilizce bilmesinden dolayı ‘e, a, ı’ gibi harflerin yazımı karıştırılabiliyor.”* Kod 38’de aynı doğrultuda görüşü bildirmiştir: *“En çok yazma becerisinde zorlanıyorum. Çünkü çocuklar sesli harfleri yazmayı unutuyorlar. Örneğin ‘l’ sesine ‘le’ gibi karşılığının olduğunu algılıyorlar. ‘la’ yazdığımızda bazen ‘lea’ yazıyorlar. Bazen ‘kel’ yazmalarını istiyorum ‘kl’ yazıyorlar.”*

Dinleme beceresinde zorluk yaşayan öğretmenler, genellikle materyal eksikliği ve metinlerin soyut kalması gibi sebeplerden dolayı bu beceride zorluk çektiklerini dile getirmiştir. Kod 13 dinleme becerisinde yaşadığı zorluğu şu sözlerle dile getirmiştir: *“En çok dinleme becerisini kullanmakta zorlanıyorum. Çünkü dinleme becerisi için sınıflarda materyaller konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Kendi imkânlarımızla telefon yardımıyla bu beceriyi gerçekleştirmeye çalışıyorum.”*

Okuma becerisini geliştirmekte zorluk yaşayan öğretmenler, sebep olarak çocukların harfleri telaffuz edememesi veya alfabe farklılığı olduğunu dile getirmiştir. Kod 10 yaşadığı zorluğu şu cümlelerle ifade etmiştir: *“En çok zorlandığım okuma yazma öğretimi çünkü çocuklar kendi anadillerindeki alfabeye şuan öğrenmeye çalıştıkları Latin alfabesi arasında bağlantı kurmakta zorlandığı için ve zihinsel olarak buna hazır olmadığı için dil öğretiminde zorlanıyorum.”*

Dil becerilerinde sorun yaşamadığını dile getiren kod 12, dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadığını ve bu sorununu şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Dil bilgisi. Çünkü Türkçe kelime az bildiklerinden anlatmakta zorlanıyorum. Şimdiki zamanı*

*anlatırken mesela örnekler veriyorum resimlerle anlatıyorum. Ama fiile –yor ekinin geleceğini anlıyor ama fiili sadece çekimsiz verince yapamıyorlar.”*

### **3.7.2. Okuma Becerisine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerden olan okuma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi önemli bir yere sahiptir. Alfabe farklılığı çocukların okuma-yazma öğretimine ve telaffuzuna yansıdığı sebep olarak ise Arapçanın yazı geleneğine uygun bir şekilde sürekli ünlüleri kendi zihninde tamamlama alışkanlığı olmasıdır. Bu durum Suriyeli öğrencilerin okuma esnasında ünsüzler arasına bir ünlü yerleştirmeye veya ünsüzleri bazen kullanmamalarına sebep olmuştur.

Okuma becerisini geliştirilmesini nasıl yol izledikleri sorulduğunda alınan cevaplara bakıldığında hemen hemen hepsinin aynı yöntemi uyguladığı görülmüştür. Bireysel olarak farklı yöntemleri uygulayan öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Genellikle sesli okuma, grupla okuma, sessiz okuma veya tekrarlayarak okuma yöntemi kullanılmıştır. Kod 20'nin söyledikleri yukarıdaki cümleyi destekler niteliktedir: *“Grubun seviyesine göre okuma metinleri seçiyorum. İlk önce kendilerinin sessiz okuma yapmalarını istiyorum. Daha sonra da gönüllü kişiler başta olmak üzere sesli okuma yaptırıyorum.”* Kod 31 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrenci seviyesine uygun başlangıçta basit düzeyde metinler tercih ederek öncelikle sesli okuma çalışması yaptırmaktayım. Örnek olarak bir defa ben sesli okuma yapıyorum. Daha sonrada öğrenciler arkadaşlarını takip ederek kaldıkları yerlerden sesli okuma yapıyorlar.”*

Kod 36 yöntemleri harmanlayarak okuma becerisini geliştirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Takip ettirerek okuma çalışmaları yaptırıyorum. Genellikle izlediğim yol: Birinin kaldığı yerden bir diğeri okumaya devam ediyor. Bunu telaffuz becerilerine yönelik kullanıyorum. Daha sonra okuma yapılan metne yönelik soru-cevap çalışması yapıyoruz. En son ise okudukları metni resmetmelerini istiyorum.”* Kod 17 ise *“Hikâye, şiir ve benzeri okuma parçaları okutturup okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik soruları cevaplayarak okuma becerisini geliştiriyorum.”* farklı tarzda metinlerle geliştirdiğini dile getirmiştir.

Kod 15 rol model olması açısında önce örnek okumanın nasıl olması gerektiğini dile getirmiştir ve cümlelerini şu şekilde özetlemiştir: *”Okuma becerisine örnek okuma yapıyorum. Sonra onlar okuyor. Birbirlerini takip etmelerini istiyorum. Okuma yarışmaları yapıyoruz.”*

### **3.7.3. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerimizden olan konuşma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceri içinde konuşma becerisinin daha önemli olduğu düşünülür. Bir bireyin hedef dili öğrendiğinin kanıtı, o dili konuşmasıdır. İnsanların iletişim kurmak ve hayatlarını idame ettirmek için çoğunlukla konuşma becerisine ihtiyaç duyar. Konuşma hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin gündelik hayatının önemli bir bölümünü dinleme becerisiyle birlikte konuşma oluşturur. Konuşma, bireyin sosyalleşmesini, bilgi ve birikimlerini aktarmasını sağlar. Yabancı dil öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin dili açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmaya çalışması olarak görülür. Suriyeli öğrencilere Türkçeyi öğretirken konuşma becerisinde problem yaşandığı görülmüştür.

Kod 8 konuşma becerisini geliştirirken ana dillerini sınıf ortamında kullanmalarını kısıtladığı ve tamamen hedef dile odaklanmaya çalıştığını dile getirmiş ve düşüncelerini şu cümlelerle açıklamıştır: *“Gündelik hayatlarını sınıfa taşıyarak konuşmalarını sağlıyorum. Sınıfta Arapça konuşmayı yasaklıyorum. Arapça bir şey konuştuklarında ceza veriyorum. Türkçe konuştukları zaman ödül verip pekiştireç ile konuşmalarını sağlıyorum.”* Kod 12 ise düşüncesini örnek bir durumla açıklamıştır: *“Tahtada diyaloglar kurduruyorum. Kendini anlatmasını istiyorum. Mesela kıyafetleri öğrettim. Tahtaya kaldırıp üzerindeki kıyafetlerin renklerini tek tek söyletiyorum.”*

Kod 13 pratik yaparak gündelik hayatıyla ilgili sorular sorarak konuşmasını sağladığını şu sözlerle anlatmıştır: *“Konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilerimle genellikle soru cevap yöntemini kullanarak konuşma etkinliği yapıyorum. Örneğin; günün nasıl geçti? Kahvaltıda ne yedin? Gibi sorular sorarak onları konuşturmaya çalışıyorum. Buna ek olarak tekerleme ve şiir ile destekliyorum.”*

Kod 20 ise çocuklara verdiği bir konuda empati kurdurarak kendilerini ifade etmelerini sağladığını şu sözlerle ifade etti: *“Konuşma becerisi için genellikle bir konu seçiyorum. Konuya herkesin farklı açıdan bakmasını istiyorum. Ya böyle olsaydı ya da siz olsaydınız ne yapardınız? Sorularını sorarak kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum.”* Kod 25 ise *“Konuşma becerisinde bir örnek olay gösterip önlerinde sergiliyorum. Daha sonra kendilerinin de drama ile yapmalarını sağlıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Kod 31 adlı öğretmenin düşünceleri ise *“Günlük yaşamda hangi ortamlarda kendimizi nasıl ifade edeceğimizi göstermek amacıyla diyalog metinleri hazırlayıp sınıfta karşılıklı konuşuyormuş gibi canlandırmalar yaptırıyorum. Verilen bir görsel üzerinde konuşmalarını ve yorum yapmalarını istiyorum. Günlük yaşamdan sorular sorarak kendini Türkçe olarak ifade etmelerini istiyorum. İzledikleri bir film üzerinden konuşmalarını ve özetleme yapmalarını istiyorum. Drama ve rol oynama çalışmaları ve eğitsel oyunlar yardımıyla kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum.”* diğer öğretmenlerin düşüncelerini destekler niteliktedir. Bunlara ek olarak şarkı, tekerleme ve şiirlerle konuşma becerisini geliştirdiğini söyleyen öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

#### **3.7.4. Yazma Becerisine İlişkin Bulgular**

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerimizden olan yazma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yazma eğitimi bir süreçtir. Uzun metinlerin oluşturulabilmesi; ancak belli aşamalardan sonra gerçekleşebilir. Yazma eğitimi, ilk olarak alfabe öğretimiyle başlar. Sonra sırasıyla hece, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi takip eder. Basitten karmaşığa giden bir yapı söz konusudur. Yabancılara Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden biri de yazma becerisidir. Temel sebeplerinden biri alfabe

farklılığıdır. Arap alfabesinden sonra Latin alfabesini öğrenmeleri, öğrenme süreci zorlaştırmıştır. Çünkü Türkçede olup da Arap alfabesinde olmayan sesler ile küçük yaşlardan itibaren okullarında öğretilen İngilizce sebebiyle “e ve i” seslerini karıştırmalarıdır. Bu sebeplere ek olarak da Türkçenin soldan yazılması Arapçanın ise sağdan yazılmasıdır.

Yazma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin ne kadar öğrenildiğinin ve öğrencilerin hangi düzeyde olduğunun ölçülmesinde önemli bir araç olarak kullanılır. Aynı zamanda yazma becerisi öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlar. Yazma becerisinde bol etkinlik ve uygulamalarla geliştirilir.

Öğretmelerin her dilde olduğu gibi ilk başta alfabe öğretimini gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Daha sonra dile aşına olmaları için bol bol yazı yazdığını söyleyen kod 3 yazma becerisini nasıl geliştirdiğini şu cümlelerle ifade anlatmıştır: *“Bol bol dikte çalışması yaparak duydukları sesleri yazabilme çalışması yapıyorum. Ayrıca gördükleri metne bakarak geçirmelerini isteyerek Latin harflerini daha doğru yazmaları için çalışmalar yapıyorum.”*

Kod 7 ise kod 3’e benzer görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Önce gördüklerini yazabilmelerini sağladım. Daha sonra duyduklarını yazmalarını sağladım. Önceleri baya zor oldu. Çünkü sesli harfleri yazmıyorlardı. Daha sonra yanlışlarını görerek düzeldi.”* Kod 25 ise *“Önce öğrenciye doğru yazma şeklini gösteriyorum. Ses temelli cümle yöntemiyle ilerliyorum. Yazmalarını geliştirmek için çok fazla kısa metin yazdırıyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

Kod 30 alfabe öğretimini gerçekleştirdikten sonra yazma becerisini geliştirmek için şu yöntemleri kullandığını ifade etmiştir: *“Hikâye tamamlama, hikâye yazma ve konu verip dil bilgisi konularını buldurarak hikâyeler okuyarak, resim gösterip yazdırarak ve dikte çalışması.”* Kod 31’in düşüncesi ise şu şekildedir: *“Görseli verip yazılı olarak anlatma. Kendini, ailesini ve çevresini yazılı olarak anlatma. Dinlenileni veya izlenileni yazılı olarak özetleme. Filmdeki karakterlerin özelliklerini yazma. Bir günü yazılı olarak anlatma”*

### 3.7.5. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerimizden olan dinleme becerisini geliştirirken nasıl bir yol izlediğine dair öğretmenlerimizden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Dinleme becerisi bu dört temel beceri içerisinde ayrı ve özel bir yere sahiptir. Çünkü insanoğlunun kazandığı ilk beceri, dinleme becerisidir. Dinleme, ilk olarak anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir beceridir. İnsan ana dilini veya yabancı bir dile ait kelimeleri dinleme sayesinde öğrenmektedir. Dinleme, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde en önemli beceridir. Dinleme becerisini geliştirmek için genellikle anlatım yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Farklı yöntem kullanan öğretmenlerde olmuştur. Kod 20 dinleme becerisini geliştirirken şu yöntemi uygulamıştır: *“Dinleme becerisi için metin okuyup bundan sonra ne olabilir? diyerek metni tamamlamalarını istiyorum. Haftanın bir gününde uygun bir film seçip izliyorum. Sonra da film hakkında görüşlerini alıyorum.”*

Kod 22 klasik yöntem olan vurgu ve tonlamayla sınıfı kontrol ettiğini şu sözlerle anlatmıştır: *“Dinlemede izlediğim tek yol diyafram. Çünkü sınıf mevcudunun kalabalıklığı yüzünden sürekli olarak sesimin tonunu iyi tutturarak öğrencilere kendimi dinletmek zorunda kalıyorum.”* Kod 25 ise kullandığı yöntemi şu şekilde açıklamıştır: *“Türkçe şarkılar, şiirler ve dizi filmler izleyerek dinleme becerisini geliştirmeye çalışıyorum.”* Kod 31’in düşüncesi ise kod 20 ve kod 22’yi destekler niteliktedir: *“Dinleme becerisini geliştirmek için dinleme metinlerinden, seviyesine uygun filmlerden yararlanıyorum. İzledikleri filmlere yönelik sorular sorarak cevaplamalarını istiyorum. İzleme öncesinde filimle ilgili soruları tahtaya yazarak dinleme izleme sırasında bu sorulara cevap bulmasını istiyorum. Dinleme metinlerine ilişkin soruları cevaplandırma ve görselleri yorumlatma.”*

Kod 24 dinlediklerini anlayıp anlamadığını ve ne kadar iyi dinlediklerini ölçmek için şu yöntemi uygulayarak dinleme becerisini geliştirmeye çalışmıştır: *“Eğer bir şarkıyı dinlemek şeklinde yapılıyorsa onu önce dinletip daha sonra şarkının sözlerini yazını olduğu bir kâğıtta boşluk bırakarak tekrar dinleme yaptırıp boşlukları doldurmalarını istiyorum.”* Dinleme materyal eksikliği ve ihmal edilen bir alan olduğundan yabancı dil öğretiminde zor geliştirilen bir beceri olduğu söylenir.

### 3.7.6. Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına dair görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde titizlikle durulan bir konularından biridir. Temel becerilerin içine serpiştirilerek sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde gramer öğretilirken becerilerde işin içine katılarak ve metinler aracılığıyla yapıldığı görülmektedir. Kullanılan çeşitli yöntemlerin var olduğu bilinmektedir. Günümüzde kullanılan en iyi yöntemin sezdirme yöntemi olduğu söylenir. Öğretmenlerden alınan cevaplar da bunu kanıtlar niteliktedir. Kod 13 görüşü şu şekildedir: *“Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemini kullanıyorum. Önce konuya dikkatlerini çekiyorum. Ardından konuyu anlayacakları seviyede aktarıyorum ve bunu eğitsel oyunlarla eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum.”* Sezdirme yöntemini kullanan kod 28 ise görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Sezdirme yöntemini ve faydacılık yöntemlerini kullanıyorum. Metin içerisinde öğrencilere dil bilgisini buldurarak sezdiriyorum. Günlük hayattaki konuşmalarında kendilerini bulmasını sağlıyorum. Bunu da 4 temel beceri ile iç içe olarak veriyorum.”* Kod 31 adlı öğretmenin görüşü kod 28’i destekler niteliktedir: *“Dil bilgisi öğretimin diğer dört temel beceriyle birlikte birbirini tamamlayacak şekilde öğretim yapmaktayım. Öğrencinin ihtiyacına uygun dil becerilerini geliştirici etkinlikler ile dil bilgisi öğretimini somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri doğrultusunda bir dil bilgisi öğretimi söz konusudur.”*

Tabii ki geleneksel yöntemi kullanan öğretmenlerde vardır. Buna örnek olarak kod 20 kullandığı yöntem gelenekselliği destekler niteliktedir: *“Dil bilgisi öğretiminde ilk önce kuralı veriyorum. Sonra bu kuralın nasıl uygulandığını gösteriyorum. Konuya uygun örnekler veriyorum.”*

### 6.8. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımına İlişkin Bulgular

Bu tema, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecine ilişkin öğretmen görüşme formunda; Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımının nasıl yapıldığına dair görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel değerlerine yer vermek, dilin kurallarının yanı sıra temel kültürel unsurlarını da öğrencilere aktarmak hedef dili öğrenciler için daha anlamlı hale getirir. Dil ve kültürün birbirinden ayrılmayacağını söyleyen kod 2 görüşünü şu şekilde açıklık getirmiştir: *“Dil= kültür aktarımı ikisini birbirinden ayrı düşünmek imkânsız. Her zaman bu aktarım dilin tüm seviyelerini anlatırken başvurduğumuz bir yol.”*

Yabancı dil öğretirken dil öğretiminin kültüründen bağımsız olmadığını dile getirmiştir. Suriyeli öğrencilere dil öğretimi yapılırken kültürel unsurları bir arada vermeye çalışan Kod 5 düşüncelerini şu sözlerle özetlemiştir: *“Suriyeli çocukların Türk çocuklarından bir farkının olmadığı onlara her defasında hissettiriyorum. Onlara değer veriyorum. Öğretmenim bize şöyle yaptılar, kötü söz söylediler, kandırdılar dediklerinde onların yaptıklarının yanlış olduklarını her insanın değerli olduğunu, kimsenin kimseyi dışlamaması gerektiğini söylüyorum. Mesela Antep’te yaşayan bir çocuğa Antep’in kültürel değerlerini, tarihini anlatıyorum ya da o yörenin bir türküsünü öğretiyorum.”*

Kültürel benzerliklerden faydalandığını dile getiren kod 10, düşüncelerine şu cümlelerle devam ettirmiştir: *“Özellikle önce benzer kültürlerimizden faydalaniyorum. Ortak kelimelerden ortak yemek ve kültürleri bulup ortaklıklardan başlangıç yapıyorum. Ve yöremizi şehirlerimizi ve önemli şahsiyetlerimiz aktarıyorum. En güzel türkülerle...”* Kod 34’ün *“Kültür aktarımı mutlaka oluyor. Ders esnasında başkent kavramını öğreteceğim zaman kelimeyi anlatıyorum. Sonra Suriye’nin başkenti ile ülkemizin başkentini söylüyorum. Daha sonra Ankara’nın kültürel tarihi yerlerini anlatıyorum”* düşünceleri kod 10 destekler niteliktedir.

Kod 20 ise dil öğretirken aynı zamanda kültür aktarımı yaptığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Dil öğretirken seçtiğim metinlerle, izlettiğim filmlerle ve çevremizdeki olaylarla kültür aktarımı yapmaya çalışıyorum. Günlük hayatta karşılaştığımız sorunlara çözüm ararken yaşanan ortamın kültürel özelliklerini anlatıyorum. Yaptığımız etkinliklerde Türk kültürüne ait yemeklere, geleneklere ve göreneklere yer veriyorum.”*

Özel gün ve haftalar ile kültürel aktarım yaptığını söyleyen kod 25 sözlerine şu cümlelerle devam etmiştir: *“Belirli zaman ifadeleri olsun, bayramlar olsun ve çeşitli özel zamanlarda tarih gelmeden önce onunla ilgili sınıfta etkinlik yaparım ya da örnek*



*videolar izletirim. Bu şekilde kültür aktarımını kalıcı hale getirmeye çalışıyorum.”*  
Kod 31’de kod 25’i destekler niteliktedir: *“Dil öğretimi yapılırken aynı zamanda gelenek ve göreneklerimizden bahsederek bir kültür aktarımı da yapmaktayız. Kına gecelerimizden, düğünlerimizden, özel ve dini bayramlarımızdan, yemek ve tatlı kültürümüzden, oyunlarımızdan değerlerimizden bahsederek aynı zamanda bir kültür aktarımı yapıyoruz.”*



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu çalışmanın amacı, PİCTES projesi kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİCTES) projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde (GEM) çalışan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşüne sunulan Yapılandırılmış Görüşme Formu olan “*Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşme formu*” kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntem ile değerlendirilmiştir. PİCTES projesi ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi ülkede ilk defa bu düzeyde yapılması, literatürde bu alanla ilgili çalışmaların az olması ve öğretmenlerin dil öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri merak konusu olması araştırmayı önemli hale getirmiştir.

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde ve Milli Eğitim’e bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin dil öğretirken kullandıkları yöntemleri tespit etmek amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşme formlarından elden edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sekiz başlık altında ayrı ayrı değerlendirilecektir.

#### **4.1. Derse Hazırlıkta Dikkat ve Motivasyon Sağlama İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, derse hazırlıkta dikkat ve motivasyonu nasıl sağladığını sordüğümüzda alınan cevaplardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yabancı dil öğretiminde dikkati ve motivasyonu sağlamanın dil öğretiminde etkili olduğunu, öğrencileri ders boyunca aktif tutmanın öğrenmeyi etkilediğini özellikle de yabancı öğrencilerde bu durumun daha da önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü dil öğrenen bireylerin yaş aralığına bakıldığı zaman ve yabancı öğrenci oldukları da göz önünde bulundurulduğunda dersi dikkatle dinleme sürelerinin az olduğu görülecektir. Bu yüzden dikkati ve motivasyonu sağlamanın zor olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenin sınıfı girişi, fiziksel görünümü ve ses tonunun öğrencilerin dikkatini üzerine çekmede etkili olduğu, öğrencilere Türkçe öğrenirseler hayatlarına ne gibi kolaylıklar sağlayacağını anlatıldığı zaman çok çabuk motive olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü öğrencilerin hedef dilin gündelik hayatlarında ne işlerine yarayacağını bilmeleri dili öğrenme isteklerini artırdığını bu da dikkat ve motivasyonları en üst seviyeye çıkardığı görülmüştür. Kısacası dil konusunda farkındalık yaratmanın dikkat ve motivasyonu sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçük yaş gruplarında elde bir materyal ile derse girmenin veyahut ders başlangıcında oyun oynamanın dikkat ve motivasyonu sağladığını, dil öğretimini verimli hale getirdiği görülmüştür.

Barın'ın (2014) çalışmasında Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon için dersi eğlenceli hâle getirmek şarttır. Aksi takdirde ders angaryaya dönüşür ve öğrencilerin motivasyonu kaybolur. Yabancı birinin sizin dilinizi hangi sebeple öğrenmek istediği kadar sizin ona yaklaşımınız, dersi çekici ve ilginç hâle getirmeniz de öğrencinin dersten soğumaması açısından önem taşımaktadır. Çünkü yabancı dil öğrenenler, dil öğrenmeye başladıklarında hedef dile karşı önlerinde setler oluşturmaya başlarlar. Bu psikolojiyi yok etmek için öğrenciler iyi motive edilmelidir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlar benzerlik göstermektedir. Çünkü her iki çalışmada da motivasyonun dil öğretimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Acat ve Demiral (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye'de yabancı dil öğrenmede en önemli isteklendirme kaynağının gelecekte bireylere iş bulmada ve işte yükselmeye destek sağlaması olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlar benzerlik göstermektedir.

#### **4.2.Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dersin İşlenişi ve Geri Bildirim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, dersin işlenişi ve geri bildirim sürecine ilişkin kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu sorulduğunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Ana dili Türkçe olan çocuklarda olduğu gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklarda da dil öğretimi yapılırken tek bir yöntemin kullanılması dersi sıkıcı hale getirdiği, dikkat ve motivasyonun bozulduğu bu da dil öğretimini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretirken ne kadar çok yöntem ve teknik kullanılırsa öğrenme o kadar etkili olmuştur. Çünkü ne kadar çok duyu organı işin içine katılırsa öğrenme o kadar hızlı ve verimli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğretiminde daha çok uygulamaya dayalı, öğrencenin hep aktif olması gerektiği ve somutlaştırmanın çok önemli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Geribildirim dil öğretiminde çok önemli olduğunu söyleyen öğretmenler, öğrencinin dili ne kadar öğrendiği veya ne seviyede olduğunu belirlemelerinde önemli bir iletişim unsuru olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Geribildirim sonucunda öğrenciye ödevlendirme veya ek ders verilebileceği, ödev vermenin de dil öğretiminde etkili olduğunu dile getiren öğretmenler çoğunluktadır. Ödev vermenin dil öğretiminde etkili olmadığı görüşünü dile getiren öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Ödevini yapmayan öğrenciler olduğu zaman sevdikleri bir şeyden mahrum bırakmanın etkili olduğu ve bir daha böyle bir davranışta bulunma sıklığının azaldığı yönünde ortak görüşe ulaşılmıştır. Ders içi öğretimin ders dışında sosyal faaliyetler desteklendiğinde hedef dilin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.3. Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullarının Dil Öğretimine Etkisine İlişkin Sonuçlar**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, sınıf atmosferi ve okulun fiziksel koşullarının dil öğretimine etkisini sorulduğunda aldığımız elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken veya herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenirken öğretim yapılan ortamda fiziksel açıdan donanımlı olması gerektiği, fiziksel koşulların yeterli olması hedef dilin öğretimini ve kalıcılığını sağlamada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Fiziksel koşulların yetersiz olduğu ortamda dil

öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştirilemediği ve öğrencilere soyut kelimelerin anlatımının zorlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlatılan konunun gündelik hayatla ilişkilendirildiğinde öğrencinin derse olan dikkatini daha da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sürece dâhil edildiği zamanlarda dil öğretiminin daha verimli gerçekleştirildiği, sınıf ortamında anlatılmaya çalışan bir kelimenin hedef dil dışında çocuğun kendi ana diliyle anlatılmaması gerektiği dile getirilmiştir. Çünkü ana dilde karşılığıyla öğrenmeye çalışırsa hedef dilden kaçmak adına sürekli ana dilindeki karşılığında öğrenme isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tabii ki ana dilde karşılığı ile bazı soyut kelimeleri verdiğini söyleyen öğretmenlerde olmuştur. Kısacası sınıfın fiziksel koşulları yabancı dil öğretiminde dilin somutlaştırmasından en önemli etkenlerden biri olduğu görüşüne varılmıştır.

#### **4.4.Yabancılara Türkçe Eğitimi Açısından Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, yabancılara Türkçe eğitimi açısından öğretim programının değerlendirilmesi istenildiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Türkçeyi yabancı dil öğreten öğretmenlerin büyük çoğunluğu dil öğretimi yaparken bir program kullandığı ve bu programın Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Genel Müdürlüğü Yabancılara Türkçe 6-12 ile 12-17 seviye programıdır. Bir program kullanmayan ve kendince hazırladığı bir planla dil öğretimi yapan öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Bakanlığın programını kullanan öğretmenlerin bir kısmı verilen kitaplarla program akışının uyuşmadığı ve verilen kazanım süreleri ile kazanımın iş yükü arasında da dengesizlik olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler ise kullanılan programların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını, dağıtılan ders kitaplarıyla kullanılan program arasında uyumsuzluk olduğu ve programda kendince değişiklik yaptığını dile getirilmiştir.

Kullanılan ders kitaplarının çocukların seviyelerine uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çalışmalarda da bu bulguyu destekleyici sonuçlara rastlanmaktadır. Biçer ve Kılıç (2017) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında; ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadıklarını, yaş ve kademe fark etmeksizin aynı kitabın kullanıldığını tespit etmiştir.

#### **4.5.Yabancılara Türkçe Eğitimde Materyal Kullanımının Önemine İlişkin Sonuçlar**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, yabancılara Türkçe eğitimde materyal kullanımının önemini sorulduğunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yabancı dil öğretiminde, anlatılan konunun ve olayın daha somut hale gelmesinde en etkili yöntemlerden biri de materyal kullanımı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretilen dilin kalıcı hale gelmesi için materyal kullanmanın bir zorunluluk olduğu, okulun fiziksel koşulları da materyal çeşitliliğini artırdığı, fiziksel koşulların yeterli olmadığı durumlarda ise yazılı-basılı materyallerin kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu her ders için olmasa da imkân ölçüsünde materyal hazırladığı, hazırladığı materyali genellikle çalışma arkadaşlarıyla veya sosyal medyada paylaştığı; materyal hazırlarken genellikle daha önce yapılmış çalışmalara, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili eğitsel sitelere baktıkları ve TÖMER kitaplarından yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal medyayı ve interneti aktif olarak kullandıkları ve meslektaşlarıyla bir paylaşım içinde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Beyan'ın (2018) çalışmasında dil öğreticileri; öğrencilerin ders materyalleri konusunda eksikliklerinin dersi olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Materyallerin dersi anlamlandırmada ve materyallerin farklı duylulara hitap ettiğinden dolayı öğretimde kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlar benzerlik göstermektedir. Çünkü her iki çalışmada da materyal kullanmanın anlatılan soyut bilgileri somutlaştırdığı; materyal eksikliğinin de öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalın (2002: 82-90) çalışmasında, materyallerin çoklu öğrenme ortamı sağlamadığını, dikkat çekmediğini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılandığını, soyut bilgileri somutlaştırdığı, öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini belirtmektedir. Bu çalışma sonucunun bir kısmı bizim çalışmamızla örtüşüyor. Fakat Yalın'ın çalışmasında ifade ettiği “materyal kullanımının çoklu öğrenme ortamı sağlamadığı ve dikkat çekmediği” görüşü bizim çalışmamızın sonucu ile uyuşmamaktadır.

Cohen'in (1992) sınıflamasında materyal kullanılarak yapılan öğretimin akademik başarıya olumlu etkisi olduğunu bulgulamıştır (akt.; Kaplan, Topan ve Arkan, 2013). Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçları benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da materyal kullanmanın çoklu öğrenme ortamı sağladığı ve soyut bilgilerin somutlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.6. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuçlar**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler, dil öğretimi yaparken ne kadar çok teknik ve yöntem kullanılırsa dil öğretiminin o kadar etkili ve verimli olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin tamamı dil öğretimi yapılırken tek bir yöntem ve tekniğin kullanılması dersin sıkıcılığını artırdığını ve öğrenmeyi etkilediğini dile getirmiştir. Dil becerilerinde farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gedik (2009) yabancılara Türkçe öğretimi adlı çalışmasında dil öğretimi yapılırken kullanılan farklı yöntem tekniklerin kullanılmasının öğrencilere konuların kavratılması noktasında etkili olduğunu belirtmiş. Olumlu öğrenme koşullarının sağlanması konuların daha çabuk ve kalıcı olmasını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucu ile çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir.

#### **4.7. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerinin Geliştirilmesine ve Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar**

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerileri ve dilbilgisi öğretimi bir bütün halinde verilmesi gerektiği görüşündedir. Çünkü dil becerilerinin gündelik hayatta iç içe olduğu ve dilbilgisi öğretiminin de bu becerilerinin içinde verilerek sezdirilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Dil öğretimi yapılırken en çok zorlanılan alan hangisi olduğu sorulduğunda elde edilen sonuçlar Tablo 2'de incelendiğinde dil becerileri ve dilbilgisi öğretiminde en çok zorlanılan alanın % 37,5 ile konuşma becerisi olduğuna ulaşılmıştır. Bir öğretmenin de hiçbir alanda zorlanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldız'ın (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının dil beceri alanlarından en zor ve en önemli beceri alanını konuşma becerisi olarak ifade etmiştir. Konuşma becerisinin zor olduğunun gerekçesi olarak, alfabenin farklı olması, zihinde düşünüp tasarlayıp bu düşünceyi ifade edebilmenin güç olduğu ve Türkçedeki eş anlamlı kelimelerin fazla olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Ladousse (2002), konuşmanın dil öğrenmede en zor beceri kazanılan süreç olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebini, öğrenilen tüm teorilerin “yazma, dinleme, okuma” gibi, pratiğe döküldüğü beceri türü olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu nedenle en çok üzerinde durulması, zaman ayrılması gereken becerinin konuşma becerisi olduğunu belirtmektedir (akt. Köksal ve Dağ Pestil, 2012: 223). Bizim çalışmamızda 40 öğretmenden alınan görüş doğrultusunda en çok zorlanılan becerinin konuşma olduğu sonucu varılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlarla çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken okuma becerisini geliştirmek için öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda genellikle sesli okuma, grupla okuma, sessiz okuma veya tekrarlayarak okuma yöntemi gibi yöntemlerin çoğunlukla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin örnek bir okuma yaparak öğrencilerin nasıl okuma yapması gerektiğine dair rol model olması gerektiği konusunda ortak görüşe ulaşılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretirken konuşma becerisini geliştirmek için öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda en çok zorlanılan beceri olduğuna ulaşılmıştır. Bu beceriyi geliştirmek için öğrencilerin hedef dile maruz kalması, ana dilinin sınıf ortamından uzaklaştırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Telaffuz konusunda sıkıntı yaşandığı ve bu yüzden sınıf ortamında bazen arkadaşları tarafından dalga geçileceği endişesi, öğrenciyi konuşma becerisini geliştirmesine engel olduğu düşüncesi hâkim olmuştur. Gündelik hayatla ilgili sık sık konuşmaları ve örnek olay yöntemi ile bu beceriyi geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Serbest konuşma yöntemi, hazırlıksız konuşma, diyalog metinleri, drama yöntemi, şarkı, tekerleme, şiir, anlatma yöntemi ve soru-cevap yöntemi en çok kullanılan yollar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şimşek (2004) çalışmasında konuşma becerisi sınıfta yapılan etkinliklerle geliştirileceğini dile getirmiştir. Özellikle hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları yapmak, yararlı olacağını dile getirmiştir. Öğrenciler bu çalışmalar sırasında eğlenirken öğrendiğini dile getirmiştir. Bizim çalışmamızda da öğrenciler, hazırlıksız konuşma yaptırarak konuşma becerisinin geliştirileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013) çalışmalarında, öğrencilerin öğretimin her aşamasında aktif edilmesi, konuşma becerisi üzerinde daha çok durulması ve her dil becerisine yönelik ayrı ölçme araçlarının kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretirken en çok zorlanılan beceriden bir diğeri de yazma becerisi olduğudur. Temel sebeplerinden biri alfabe farklılığı olduğu dil getirilmiştir. Buna ek olarak ünlü harfleri eksik yazmaları ve Arapçanın sağdan yazılmasıdır. Bu beceriyi geliştirmek için bol bol bakarak yazma ve dikte yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır

Ünal, Taşkaya, Ersoy'un (2018) araştırmalarında öğrenciler, Arapçanın sağdan sola yazılmasından dolayı Türkçe yazı yazarken sorun yaşadıklarını ve sık sık yazma etkinliği yaparak bu sorunu çözebileceklerini ifade etmişlerdir. Demirci'nin (2015) çalışmasında, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönünün de okumayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken en sık kullanılan beceri dinleme becerisidir. Çünkü birey ana dilini veya yabancı bir dile ait kelimeleri dinleme sayesinde öğrenmektedir. Genellikle anlatım yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Şarkı dinletilerek film izletilerek de dinleme becerisi geliştirilmeye çalışmıştır. Bazı öğretmenler ise fiziksel koşulların eksikliği sebebiyle dinleme etkinlikleri yapmadıklarını ifade etmiştir. Dinleme becerisi materyal eksikliği ve ihmal edilen bir alan olduğundan yabancı dil öğretiminde zor geliştirilen bir beceri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beyan'ın (2018) çalışmasında dil öğretmenlerine sorulan: “Dinleme becerisini geliştirmek için ne gibi çalışmalar gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu üzerine dil öğretmenleri; oyunlar ve dramayla, müzik, video, film gibi araçlarla, münazara etkinlikleri ve dikte çalışmalarının uygulanmasıyla öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken dil becerileri ile birlikte dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirdiğini ve sezdirme yönteminin kullanıldığı görüşü çoğunluktadır. Genellikle metinler aracılığıyla yapıldığı görülmektedir. Geleneksel yöntemi kullanan bazı öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

Beyan'ın (2018) çalışmasında Türkçe öğretimi beş temel alandan oluşmaktadır. Bu alanlar; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisinden meydana gelmektedir. Bu noktadan bakıldığından dil bilgisi Türkçe öğretiminin %20'sini oluşturmaktadır. Geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretim çalışmaları incelendiğinde; dil öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi temel düzeyde dil öğretirken sezdirmeye ve kavratmaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu da çalışmamızın güvenilirliğini arttırmıştır.

#### **4.8. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Kültürel Aktarımına İlişkin Sonuçlar**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken hedef dilin kültüründen bağımsız olarak öğretilmeyeceği, dil öğretimi kadar kültür aktarımı da yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil ve kültürün bir bütün olduğu, kültür aktarımı yapılırken kimi zaman özel gün ve haftaların kullanıldığı kimi zaman bulunduğu şehirlerin tarihi ve kültürel değerlerinin tanıtımının yapıldığı kimi zaman da video ve kısa filmlerle aktarım yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak kültürel değerlerden faydalandığı ve kitaplardaki metinlerle de kültür aktarımı yapılmıştır.

Beyan'ın (2018) çalışmasında dil öğretmenlerine sorulan “Suriye ile Türkiye'nin ortak kültürel tarihinin bulunmasının dil öğretimine ne gibi katkıları vardır?” sorusu üzerine dil öğretmenleri bu durumun dersin işleniş aşamasında dil öğretimi kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Ortak bir kültürel tarihin bulunması aynı zamanda birtakım ortak kelimelerin de bu dillerde yer aldığını bizlere göstermektedir. Dil öğretmenleri öğrencilerin ders esnasında böyle bir durumla karşılaştıklarında

öğrencilerin derse daha çok katıldıklarını ve bu durumun öğrencilerin ilgilerini çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın verilerine göre elde edilen sonuçlarla çalışmamızın sonucunda ulaştığımız sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bayraktar, F.B. (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları setlerinde kültürel unsurların aktarımında özellikle günlük yaşantı ve davranışlar, dini, ahlâki ve kültürel değer ve davranışlar, gelenek ve göreneklerimiz hakkında az bilgi verilmiştir. Her iki çalışmada da kitaplardan kültürel aktarım yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Bayraktar çalışmasında kitaplarda yer alan kültürel unsurlar hakkında az bilgi verildiği sonucuna ulaşılmıştır.



## ÖNERİLER

- ❖ Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azaldığını hissedildiği anda iki dilde ortak olan kelimelere vurgu yapılmalı, öğrencilerin dersten kopmalarını engellemek amacıyla kısa bir sürede olsa bu kelimeler üzerinden ders devam etmelidir. Ana dilleri ve kültürleri ilgili bir şey duyduklarında hemen dikkatlerini toplayıp tebessüm ettikleri için ortak kelimelerden faydanılmalıdır.
- ❖ Bazı harflerin Arapçada yer almadığı düşünülmesi, Arapçada yer almayan harflerin tanıtımı öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde yapılmalıdır.
- ❖ Türkçenin sağdan sola doğru yazılan bir dil olmadığı farklı yazı türleri ile öğrencilere gösterilmelidir. Sadece ders kitabıyla yetinilmemelidir. Buna ek olarak bol bol dikte çalışması yapılmalı ve hala sağdan sola doğru yazmaya devam eden öğrenciler varsa bunlarla birebir çalışmalar yapılmalıdır.
- ❖ Öğrenciler yaş ve öğrenme hızlarına göre seviye grubu yapılmalı, dil öğretimi bu şekilde devam etmeli, küçük yaş grubunda bulunan öğrenciler için dil öğretiminde drama ve eğitsel oyun yöntemi sıklıkla kullanılması ve anlatılanların somutlaştırılması gerekmektedir.
- ❖ Öğrencilerin dinleme becerisi göz ardı edilmemeli, bu beceriyi geliştirecek hikâye okuma, dikte çalışmaları yapılmalı, şarkı dinletilmeli ve şarkının bazı sözleri boşluklar bırakılarak dinletildikten sonra boşlukları doldurmaları istenmeli, bu çalışmalar eğitici videolarla desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları*. Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi, 8(31), 312–329.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,.
- Akalın, Ş. H. (2004). Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi (BALTAM) ve Etkinlikler. *Baltam Türklük Bilgisi*. (1), 192.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2010). *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. 1989. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara, s.45-46.
- Buzan, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, İstanbul: Arion Yayınevi.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2017). Türkiye’deki Mülteciler İçin Mali Yardıma İlişkin Birinci Yıllık Rapor.
- Balcı, S. (2013). Tablet PC Destekli Türkçe Öğretiminin Temel Dil Becerilerine Etkisini Belirlemeye Ölçek Çalışması. . *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 95-109.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, M. (2002). “Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22
- Barın, E.(2014), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi*, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Bayraktar, F.B. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Faydalanılan Kitapların Kültürel Unsurların Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Beyan, Dkap (2018) *Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Siirt, (S. 63-74)
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, Cavit, 1994. *Genel Öğretim Bilgisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Candaş K. Z. C. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277.
- Covey, S. R. (2006). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı*. 29. Basım. (Çev. O. Deniztekin ve F. N. Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları
- Çorlu, M. S., Burlbaw, L. M., Capraro, R. M., Çorlu, M. A. ve Han, S. (2010). The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçı Nasuh. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education* , 14 (1), 19-31.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı. *TÖMER Dil Dergisi*, 28
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi*, 2.basım, Ankara: Usem Yayınları
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dışişleri Bakanlığı. (2011). Türk Kültür Merkezleri, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ve Türkçe Eğitim Merkezleri. Web: [http://www.mfa.gov.tr/turk-kultur-merkezleri\\_\\_\\_-turk-dili-ve-edebiyati-bolumleri-ve-turkce-egitim-merkezleri.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/turk-kultur-merkezleri___-turk-dili-ve-edebiyati-bolumleri-ve-turkce-egitim-merkezleri.tr.mfa) adresinden 8 Nisan 2013'de alınmıştır.

- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dolunay, A. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*
- E. Uzun, E. Gökmen ve C. Kurt. (2010)Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar - 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, ss. 214-218.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Journal of Turkology Research)*, 27, 321-339
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi-İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Genç, A. (2005). Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 71-74.
- Göçer, Ali ve Selçuk Moğul (2011); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, *Turkish Studies*, Volume 6/3, Summer, p.797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Harmer, J. (1991). *The Practice Of English Language Teaching*. London: Longman Publishing.
- Hengirmen, Mehmet, (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Engin Yayınları.
- İlgar, Mustafa (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı*, Aralık, Ankara.
- İşçan, A. Aydın G. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 235-253. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Kan, O, M., Sülüőođlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, s. 29-42.
- Kaplan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). *Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması...* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (3), 1629-1644
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde (Ed.: Murat Özbay). *Yazma eğitimi* (s. 21-43), Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Kavcar, C. Oğuzkan F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keçik, İ. Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Köksal, D. & Dağ Pestil, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Konuşma Öğretimi*. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi (YDTÖ) içinde (s. 213-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Martinet, A : (1985), *İşlevsel Genel Dilbilim*, Ankara: Türkçe Çeviri.
- Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2012). Yurt dışı görevlendirmeleri. Web: <http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-teskilati/icerik/31> adresinden 18 Haziran 2013“de alınmıştır.
- Müller, F.Max. The Lecture on The Science of Language. Oxford : 1861
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2, 1619-1640.
- Özbay, M. (2009). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2010). *Anlama Teknikleri II Dinleme Eğitimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu* (3. Basım). İstanbul: İnkılâp Kitapevi.



- Özkan, M. (2010). *İnsan İletişim ve Dil*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sezer, A. Oğuzkan, F., Özdemir, E. ve Göğüş, B. (1991). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi*, B.Özer (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, H. A. (2004). İlköğretim 2. Kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.
- Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi*. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temizyürek, F. "İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 40 (2007)
- Tiryaki, EN. (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1): 38-44.
- Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (2011). Tika ile Yunus Emre Enstitüsü arasında Türkoloji projesinin devrine ilişkin protokol imzalandı. Web: <http://www.tika.gov.tr/haber/tika-ile-yunus-emre-enstitusu-arasinda-turkoloji-projesinin-devrine-iliskin-protokol-imzalandi/39> adresinden 18 Haziran 2013'de alınmıştır.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Thornbury, S. *How to Teach Grammar, England*: Pearson Education Limited: 1999
- Ünal Kerim, Taşkaya Serdarhan Musa, Ersoy Gökan (2018), Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (AEÜSBED) 2018, Cilt 4, Sayı 2, Sayfa 134-149
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalın, H. İ. (2002) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldız, E (2018) Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı*, Tokat, (S.68)

<https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgre-timi>

[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)



## EKLER

### Ek-1 Görüşme Formu

#### Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılırken öğretmenlerin kullandıkları dil öğretim yöntemlerini tespit edebilmek için gerçekleştirdiğim yüksek lisans çalışması kapsamında siz değerli öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Verdiğiniz cevaplar ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Araştırmada verilerle kimliğinizi belli edecek hiçbir bilgi sunulmayacaktır.

**İbrahim OĞRAŞ,**

**Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi**

#### Kişisel Bilgiler

**Cinsiyetiniz:** ( ) Erkek ( ) Kız

**1. Mezun olduğunuz fakülte.**

Eğitim Fakültesi ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer ( )

**2. Mezun olduğunuz üniversite.**

.....

**3. Mezun olduğunuz bölüm.**

Sınıf Öğretmenliği ( ) Türkçe Öğretmenliği ( )  
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği ( ) Diğer ( )

**4. Meslekteki kıdeminiz.**

0-5 yıl ( ) 5-10 yıl ( ) 10-15 yıl ( ) 15-20 ( )

**5. Ders verdiğiniz sınıf.**

3 ( ) 4 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( )  
12 ( )

**6. Sınıfınızın mevcudu.**

.....

7. **Yabancılara Türkçe öğretimiyle alakalı herhangi bir eğitim veya seminer aldınız mı? Evet ise nerde ve ne zaman aldınız?**

Evet ( ) Hayır ( )

.....  
.....

8. **Arapça veya İngilizce biliyor musunuz?**

Evet ( ) Hayır ( )

9. **Dil öğretimi yaparken Arapça'dan veya İngilizce 'den yararlanıyor musunuz?**

Evet ( ) Hayır ( )

### Sorular

#### **Derse Hazırlık.**

1. Öğrencileriniz derse hazırlarken nasıl motive ediyorsunuz ve bu konuda ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

- ✓ Bireysel veya grup çalışması yaptırdığınız zaman öğrencilerin dikkatlerini çekmeyi ve sürdürmeyi nasıl başarıyorsunuz?

#### **Dersin işlenişi ve Geri bildirim**

1. Ödev vermek dil öğretiminde etkili mi? Neden?

- a) Öğrencileriniz verilen ödevleri düzenli olarak yapıyor mu?  
b) Ödevini yapmayan öğrenciniz olduğunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

2. Öğrencilerinizin ders dışında Türkçelerini geliştirmek için ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

3. Dil öğretiminde hangi yöntem-teknik kullanımı ile dersin kalıcılığının arttırır. Örneklerle açıklar mısınız?

#### **Sınıf Atmosferi ve Okulun Fiziksel Koşullar.**

1. Okuldaki araç-gereçler, etkinliklerin yapılabilmesi için yeterli mi? Yeterli değilse ne gibi eksiklikleriniz var?

2. Derste işlediğiniz bir konuyu öğrencilerin hayatıyla ilişkilendiriyor musunuz? İlişkilendiriyorsanız bunu nasıl yapıyorsunuz anlatır mısınız?

- a. Anlatmaya çalıştığınız bir kelimeyi veya konuyu öğrencilerin ana dillerindeki karşılığı ile anlatır mısınız? Neden anlatırsınız veya neden anlatmazsınız açıklar mısınız?

#### **Öğretim Programı.**

1. Kullandığınız bir öğretim programı var mı? Öğretim programı hakkında bilgi verir misiniz?

2. Kullandığınız öğretim programını dil öğretimi açısından değerlendirir misiniz?
  - a) Kazanımlar açısından değerlendirir misiniz?
  - b) Uygulama açısından değerlendirir misiniz?
  - c) Ders ve çalışma kitapları açısından değerlendirir misiniz?
3. Öğretim programını uygularken ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz? Neden?

### **Materyal.**

1. Dil öğretiminde materyal kullanıyor musunuz? Anlatır mısınız?
2. En çok hangi tür materyalleri kullanıyorsunuz? **Neden?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
  - a) Görsel
  - b) İşitsel
  - c) Görsel-İşitsel
  - d) Yazılı-Basılı
3. Bu alanda çalışan diğer meslektaşlarınızla herhangi bir materyal paylaşımında bulunuyor musunuz? Paylaşımında bulunuyorsanız bunu hangi yolla yaptığınızı açıkla mısınız?
  - a) Kendiniz dersiniz için materyal hazırlıyor musunuz?
  - b) Materyal hazırlarken hangi kaynaklardan faydalaniyorsunuz?

### **Öğretim Yöntem ve Teknik**

1. Dil öğretiminde hangi dil becerisinde hangi yöntem-teknik uyguluyorsunuz? Anlatır mısınız? (Okuma-Konuşma-Yazma-Dinleme-Dil Bilgisi)

### **Dil öğretimi**

1. En çok hangi dil becerisinin öğretiminde zorlanıyorsunuz? Neden? Örneklerle açıkla mısınız?
2. Okuma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
3. Konuşma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
4. Yazma becerisini geliştirirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
5. Dinleme becerisini geliştirirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
6. Dil bilgisi öğretiminde ve geliştirilmesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?

### **Kültürel aktarım**

1. Dil öğretirken aynı zamanda nasıl kültür aktarımı yapıyor musunuz? Nasıl bir yol izliyorsunuz anlatır mısınız?
2. Suriyeli öğrencilerin sosyal ve kültürel olarak toplumumuza uyumunu kolaylaştırmak için ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

## Ek-2 Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/11/2017-E.65701



T.C.  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :36908830-302.01.08/  
Konu :İbrahim OĞRAŞ Araştırma İzni

### TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi :Gaziantep Valiliğı 08/11/2017 tarihli, E.18816733 sayılı ve Araştırma İzni konulu yazı

Anabilim Dalınız 1693110902 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi İbrahim OĞRAŞ'ın "Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma izni ile ilgili Gaziantep Valiliğı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen yazı ekte sunulmuştur. Söz konusu yazının ilgili öğrenciye ve tez danışmanına tebliğ edilerek tebliğ belgesinin Enstitümüze gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ali ACARAVCI  
Müdür

EK :  
İlgi Yazı ( 3 sayfa )



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01-E.18816733  
Konu : Araştırma İzin Talebi

08.11.2017

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)  
Tayfur Sökmen Kampüsü (31060)  
Alahan-Antakya/HATAY

İlgi: 30.10.2017 tarihli ve E.15976 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim OĞRAŞ'ın "Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu uygulama çalışması kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 08.11.2017 tarihli ve 605.01/18764594 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ  
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :  
1- Valilik Oluru (1 Adet)  
2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep  
ektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Müd.Yrd.M.Ali TİRYAKIOĞLU-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM  
Tel: (0342) 231 10 58 -4450  
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9f83-e033-3f48-9782-1ce4 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/18764594  
Konu : Araştırma İzin Talebi  
(İbrahim OĞRAŞ)

08/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 30.10.2017 tarihli ve E.15976 sayılı yazısı.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim OĞRAŞ'ın "Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu uygulama çalışması kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim OĞRAŞ'ın uygulama çalışması isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
.../11/2017

Halil UYUMAZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep  
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmim@meb.gov.tr

Müd.Yrd.M.Ali TİRYAKIOĞLU -Strateji Geliştirme Şefi E. YILDIRIM  
Tel: (0342) 231 10 58 -4450  
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 19b9-f0e8-308e-aba2-cca0 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı-Soyadı	İbrahim OĞRAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak il(ler)	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki Geçici Eğitim Merkezleri
Araştırmanın konusu	Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/öde v/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgiler(10 Soru); Görüşme formu-(28 Adet soru)
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Bu araştırma izni isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 22.08.2017 tarihinde yayımlanan 2017/25sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında uygulanmak istenen görüşme formunun Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan geçici eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına göre eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

Komisyon Başkanı  
Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye  
Halil İbrahim AKTAŞ  
Öğretmen

Üye  
Filiz DÜRRÜ  
Öğretmen