



Araştırma Makalesi / Research Article

A Research on Teachers Teaching Turkish to Syrians In Public Education Centers

HEM'lerde Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma

Hülya Pilancı** Sevgi Çalışır Zenci*** Olcay Saltık**** Sebahat Yaşar*****

Geliş / Received: 09.01.2010

Kabul / Accepted: 14.04.2020

ABSTRACT: The most populous group learning Turkish as a second language in Turkey constitute foreigners who immigrated to Turkey in recent years for various reasons. The laws and rules of the state policies, the characteristics and attitudes of the host society are decisive in terms of educational science in ensuring the interaction of immigrants with the societies of the countries they come from. From the sociocultural and socioeconomic point of view, it is clear that Turkish teaching is the most important part of adaptation. Considering that the need for learning Turkish is a fundamental need not only for Syrians under temporary protection, but also for all internationally protected and irregular migrants, the importance of the need for qualified teachers emerges. In this study, teaching programs, the principles course content, methods and techniques, tools and materials, the types of questions for assessment and evaluation which are used by teachers who teach Turkish in Turkey Public Education Centers of the provinces where Syrians are most concentrated, are investigated and also examined the sources they follow. The data indicate that there is a need for qualified teachers in the field.

Keywords: second language teaching, teacher qualifications, migration and integration, Public Education Centers

ÖZ: Türkiye'de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en kalabalık grupları, son yıllarda çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç eden yabancılar oluşturmaktadır. Göçmenlerin, geldikleri ülkelerin toplumlarıyla etkileşiminin sağlanmasında devlet politikalarının ortaya koyduğu yasalar ve kurallar, ev sahibi toplumun özellikleri ve tutumları, konunun eğitimbilim açısından hangi oranda ele alındığı belirleyici olmaktadır. Sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan ele alındığında Türkçe öğretiminin uyumun en önemli parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğrenme ihtiyacının sadece geçici koruma altındaki Suriyelilerin değil tüm uluslararası koruma altında olanlar ve düzensiz göç yoluyla gelenler için de temel bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde alanda yetişmiş nitelikli öğretmen ihtiyacının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin en yoğun olarak buldukları illerin Halk Eğitim Merkezlerinde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim programları, ders içeriği belirleme ilkeleri, yöntem ve teknikler, araç gereçler, ölçme değerlendirme için kullandıkları soru tipleri, alanındaki gelişmeleri takip ettikleri kaynaklar araştırılmaktadır. Elde edilen veriler, alanda nitelikli öğretmen ihtiyacının olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: ikinci dil öğretimi, öğretmen nitelikleri, göç ve uyum, Halk Eğitim Merkezleri

** Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-4480>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, hpilanci@anadolu.edu.tr

*** Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7942-5452>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, sevgicalisir@anadolu.edu.tr

**** Öğr. Gör. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1531-2042>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, osaltik@anadolu.edu.tr

***** Öğr. Gör., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0992-4627>, Anadolu Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, sabahaty@anadolu.edu.tr

Giriş

Türkçe, günümüzde Türkiye’de ve Türkiye dışındaki pek çok kişinin ana dili olmanın ötesine geçip ikinci dil olarak da önemli bir kullanım alanı oluşturmaya başlamıştır. Türkiye’de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en kalabalık grubu, son yıllarda çeşitli sebeplerle Türkiye’ye göç eden yabancılar oluşturmaktadır. Bunları 1. Türkiye’de geçici koruma altında olanlar (Suriye’den gelenler gibi kitlesel akın olaylarında acil çözümler bulunmak üzere acil koruma altında olanlar), 2. Türkiye’de uluslararası koruma altında olanlar (“Mülteci, şartlı mülteci ve ikincil koruma altında olanlar” şeklinde sınıflandırılan ve GİM verilerindeki yoğunluklarına göre sırasıyla Irak, Afganistan, İran, Somali, Pakistan, Filistin, Türkmenistan, Yemen, Özbekistan gibi ülkelerden gelen uluslararası koruma altındakiler) 3. Türkiye’ye düzensiz göç yoluyla gelenler (GİM verilerindeki yoğunluklarına göre sırasıyla Afganistan, Pakistan, Suriye, Irak, Filistin, Bangladeş, Cezayir, İran, Orta Afrika Cumhuriyeti’nden gelenler gibi ülkeye yasadışı giriş yaparak, yasadışı şekilde kalmaya devam edenler veya yasal yollarla girip yasal süresi içerisinde çıkmayanlar) olmak üzere üç grupta toplayabiliriz (www.icisleri.gov.tr). Bu gruplar içinde en kalabalık grubu Aralık 2019 verilerine göre 3 milyon 695 bin 944 kişi ile Suriyeliler oluşturmaktadır (multeciler.org.tr).

Göç alan ülkelerde yabancıların ülkeye girişlerinden yerleşmelerine, çalışmalarından ülkeden çıkarılışlarına kadar tüm süreçler devletlerin göç politikalarına göre şekillenmektedir. Göç alan ülkelerde yabancıların ülke içindeki sorumluluklarını, uymaları gereken yaşam tarzlarını, ülkenin dilini öğrenmeyi de içine alan kapsamlı entegre programları geliştirilmektedir. Göçmenlerin, geldikleri ülkelerde sürdürdükleri yaşam tarzlarında, devlet politikalarının ortaya koyduğu yasalar ve kurallar kadar ev sahibi toplumun özellikleri ve tutumları da belirleyici olmaktadır. Etkileşimin her iki toplum için de olumlu sonuçlar geliştirmesi büyük ölçüde konunun eğitim-bilim açısından hangi oranda ele alındığına bağlı olmaktadır. Sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan ele alındığında Türkçe öğretiminin uyumun en önemli parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. (Demir, 2015). Türkiye’ye doğru giderek artan yabancı göçü, göçmenlere yönelik uyum çalışmalarında Türkçe öğretimini merkeze alan hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere hizmet eden eğitim programları oluşturulmasını önemi gittikçe artan bir neden hâline getirmektedir.

Eğitim sistemindeki başarı, kuşkusuz büyük bir oranda eğitim öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan, değerlendiren ve aldığı dönütler doğrultusunda çalışmalarını yönlendiren öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmenler, sistem içinde başarılı olmalarını sağlayacak nitelikleri yetiştirildikleri eğitim programlarında kazanmaktadır. Öğretmenin yetiştiği program doğrultusunda istihdam edilmesi hem öğretmeni hem de öğrencileri başarıya götürecektir en doğru yollardan biri olmaktadır. Öğretmenlerin küreselleşme sürecinde yerini alabilmesi ve işini iyi yapabilmesi ulusal ve uluslararası boyutta çalışabilecek nitelikte yetiştirilmesine bağlı olmaktadır (Coşkun, 1997).

Ülke içinde ve dışında giderek artan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı karşısında bilindiği gibi Türkiye’de bu alana öğretmen yetiştiren bir lisans programı bulunmamaktadır. İhtiyaç, giderek artsa da 2-3 hafta süreli öğretmen eğitimlerine devam edilmektedir. Suriyeli okul çağındaki çocuklara ve yetişkinlere Türkçe öğretilmesi ve

yaşadıkları psiko-sosyal sorunların giderilmesi amacıyla MEB okulları dışında halk eğitim merkezleri aracılığıyla da Türkçe kursları verilmektedir. E-yaygın verilerine göre çeşitli projeler kapsamında, A1, A2 ve B1 düzeylerinde yabancılara Türkçe Öğretimi ve yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen Okuma Yazma Kursları'na 2014 yılından bu yana toplamda 300 binin üzerinde Suriyeli kursiyer katılmıştır. Aşağıda yetişkinlere yönelik A1, A2 ve B1 Düzeyleri Türkçe Öğretimi, Okuma Yazma Kursları ve 6-12 ve 13-17 yaş gruplarında verilen Türkçe Kursları'na katılım sayılarına ilişkin ayrıntılı tablolar yer almaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

Tablo 1. 2014-2018 Arasında Türkçe Kursuna Katılan Suriyeli Yetişkinler

| Yıllar | Toplam Kursiyer | Erkek | Kadın | Sertifika Alan | |
|--------|-----------------|--------|---------|----------------|--------|
| | | | | Erkek | Kadın |
| 2014 | 1.108 | 142 | 966 | 118 | 541 |
| 2015 | 43.560 | 17.258 | 26.302 | 12.166 | 17.513 |
| 2016 | 79.917 | 34.169 | 45.748 | 22.706 | 30.857 |
| 2017 | 46.930 | 17.029 | 29.901 | 9.682 | 17.891 |
| 2018 | 41.998 | 15.497 | 26.501 | 6.575 | 11.357 |
| Toplam | 213.513 | 84.095 | 129.418 | 51.247 | 78.159 |

Tablo 2. 2016-2018 Yılları Arasında Okuma Yazma Kurslarına Katılan Suriyeli Yetişkinler

| Yıllar | Kadın | Erkek | Toplam |
|-----------|--------|--------|--------|
| 2016-2018 | 15.420 | 40.770 | 56.190 |

Tablo 3. 2016-2018 Yılları Arasında Türkçe Kurslarına Katılan Suriyeli Çocuklar

| Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş (1, 2,3. Seviye) | | | | | |
|--|-----------------|--------|--------|----------------|-------|
| Yıllar | Toplam Kursiyer | Erkek | Kadın | Sertifika Alan | |
| | | | | Erkek | Kadın |
| 2017 | 16.876 | 8.454 | 8.422 | 4.503 | 4.504 |
| 2018 | 18.641 | 9.601 | 9.040 | 3.507 | 3.453 |
| Toplam | 35.517 | 18.055 | 17.422 | 8.010 | 7.957 |
| Türkçe Öğretimi 13-17 Yaş (1, 2,3. Seviye) | | | | | |
| Yıllar | Toplam Kursiyer | Erkek | Kadın | Sertifika Alan | |
| | | | | Erkek | Kadın |
| 2017 | 2.084 | 949 | 1.135 | 567 | 786 |
| 2018 | 7.146 | 3.341 | 3.805 | 1.194 | 1.616 |
| Toplam | 9.230 | 4.290 | 4.940 | 1.761 | 2.402 |

Artan mülteci sayısıyla birlikte bu alanda pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak rastlanan çalışmalar daha çok mülteci öğrenciler üzerine odaklanmaktadır (Dönmez & Paksoy, 2015; Şeker & Aslan, 2015; Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018). Öğreticiler üzerine yapılan çalışmalar da daha çok sorunlar açısından ele alınmıştır. Erdem (2017) çalışmasında mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Morali (2018) çalışmasında PICTES projesi kapsamında Türkçe öğreticisi

olarak çalışan öğretmen görüşlerine göre Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, HEM’lerde görev yapan ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin niteliklerini ortaya koymaya yöneliktir. Kayıtlara geçen son verilere göre, Türkiye’de 3 milyon 695 bin 944 Suriyeli yaşamaktadır. Bunların sadece 300 bin civarında olanları Türkçe öğrenme kurslarına başvurmuştur. Ayrıca Türkçe öğrenme ihtiyacının sadece geçici koruma altındaki Suriyelilerin değil tüm uluslararası koruma altında olanlar ve düzensiz göç yoluyla gelenler için de temel bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde alanda yetişmiş nitelikli öğretmen ihtiyacının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’de geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin en yoğun olarak buldukları illerin HEM’lerde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin niteliklerini ortaya koymak amacıyla;

HEM’lerde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin;

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları öğretim programları nelerdir?
 - a. Öğretim programlarının seviyelere uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde ders içeriğini belirleme ilkeleri nelerdir?
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
4. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandıkları araç gereçler nelerdir?
5. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin bilgilerini ölçmek için kullandıkları soru tipleri nelerdir?
6. Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki gelişmeleri takip ettikleri kaynaklar nelerdir?

Yöntem

Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere Halk Eğitim Merkezleri bünyesindeki kurslarda Türkçe öğreten öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin bilgilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma, tarama modeli bir çalışmadır. Tarama araştırmalarda evren ve örneklem bulunur ve örneklemin evreni temsil etmesine büyük önem verilirken amaç, genelleştirilebilir veriler elde etmektir (Kuş, 2009). Tarama araştırmaları, bir konuyla ilgili olarak katılımcıların görüş, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemlere ulaşabilmeyi sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Karasar’a (2015) göre, tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada tarama modellerinden biri olan “genel tarama” modeli temel alınmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak

amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2015).

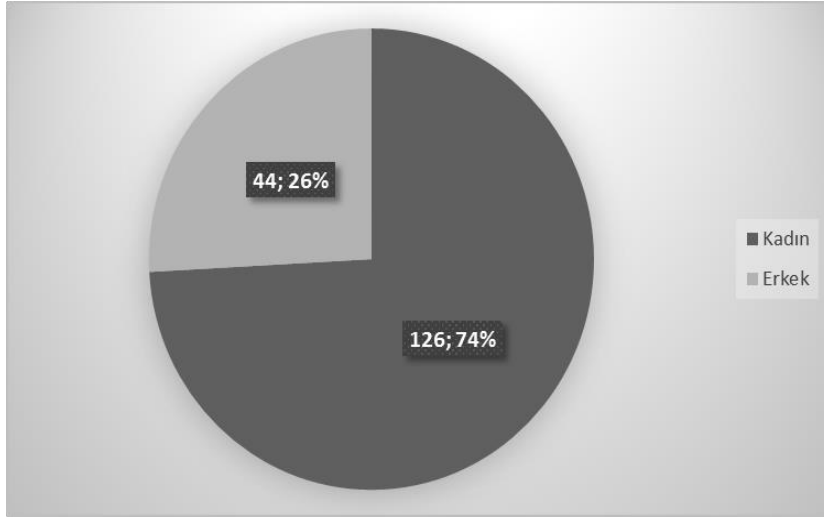
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de Suriyelilerin en yoğun olduğu İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya ve Antalya'da görev yapan 232 öğretmen oluşturmaktadır.

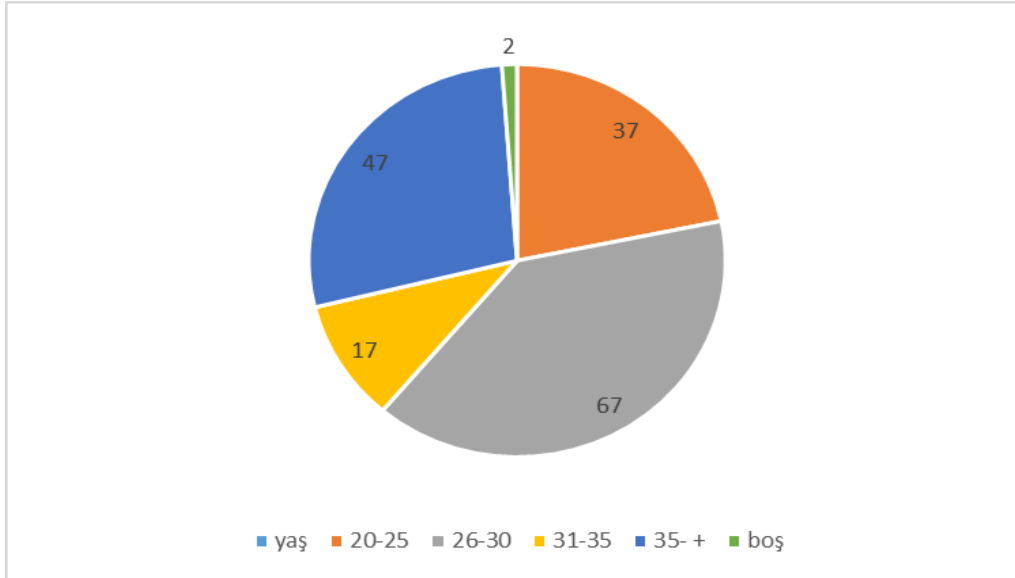
Araştırmada örnekleme yöntemlerinden biri olan “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2009)’ne göre uygun örnekleme, “İhtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak örneklem oluşturmaktır. Zaman, maliyet ve işgücü kaybını önlemek amaç edinilir.” Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, öncelikle öğretmenlerin, Suriyelilerin yoğun olarak buldukları ilk 11 ildeki (İstanbul, Şanlı Urfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya, Antalya) HEM’lerde Türkçe öğretmek amacıyla açılan kurslarda çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu durum, çalışmayı doğru örnekleme ulaşma, ulaşılabilirlik, uygulama kolaylığı ve örneklemin gönüllülüğünün sağlanması açısından elverişli kılmiştir.



Şekil 1. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yoğun Oldukları İller



Şekil 2. Öğretmenlerin Cinsiyetleri
Öğretmenlerin, %74'ü kadın, %26'sı erkektir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Yaşları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 67 kişi 26-30 yaş aralığında, 47 kişi 35 yaş ve üzeri, 37 kişi 20-25 yaş aralığında, 17 kişi 31-35 yaş aralığındadır. 2 katılımcı da yaşını belirtmemiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte ve Lisans Programları

| Mezun Olunan Fakülte | f | % |
|---------------------------------------|----|-----|
| Eğitim Fakültesi | 58 | 34 |
| Fen-Edebiyat Fakültesi | 50 | 29 |
| Açık Öğretim Fakültesi | 48 | 28 |
| İnsani ve Sosyal Bilimler | 4 | 2 |
| Edebiyat Fakültesi | 3 | 2 |
| İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi | 2 | 1 |
| Fen Fakültesi | 1 | 0.5 |

| | | |
|---|-----|-----|
| Belirtilmemiş | 4 | 2 |
| Mezun Olunan Lisans Programı | | |
| Türk Dili ve Edebiyatı | 107 | 63 |
| Sınıf Öğretmenliği | 25 | 15 |
| Türkçe Öğretmenliği | 16 | 9 |
| Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | 11 | 6 |
| Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları | 2 | 1 |
| Diğer (Alman Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Resim-İş Öğretmenliği, Kimya, Halkla İlişkiler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) | 1 | 0.5 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34'ü Eğitim Fakültesi, %29'u Fen-Edebiyat Fakültesi, %28'i Açık Öğretim Fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde en çok %63'ünün Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, %15'inin sınıf öğretmenliği bölümü, %9'unun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin toplamda %4'ü, Resim-iş öğretmenliği, Kimya, Halkla İlişkiler ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği gibi alan dışı bölümlerden mezun olmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İl ve Okul Türü

| İl | f | % |
|---|----|-----|
| İstanbul | 31 | 18 |
| Şanlıurfa | 25 | 15 |
| Hatay | 23 | 14 |
| Adana | 18 | 11 |
| İzmir | 16 | 9 |
| Kilis | 10 | 6 |
| Mersin | 9 | 5 |
| Bursa | 7 | 4 |
| Gaziantep | 7 | 4 |
| Konya | 4 | 2 |
| Antalya | 3 | 2 |
| Belirtilmemiş | 17 | 10 |
| Okul Türü | | |
| HEM | 96 | 56 |
| İlkokul | 15 | 9 |
| Lise | 5 | 3 |
| Ortaokul | 3 | 2 |
| Özel Okul | 3 | 2 |
| Vakıf | 2 | 1 |
| Geçici Eğitim Merkezi | 2 | 1 |
| Diğer (TÖMER, Uluslararası, Yardım Kuruluşu, Büyükşehir Belediyesi, STK, Kişisel Gelişim Kursu, Kızılay Çocuk ve Gençlik Merkezi, Sığınma Kampı, Özel Eğitim, Mülteciler Derneği) | 1 | 0.5 |
| Belirtilmemiş | 35 | 21 |

Araştırmaya katılanların %18'i İstanbul'da görev yapmaktadır. Diğer illere bakıldığında öğretmenlerin, Şanlıurfa (%15), Hatay (%14), Adana (%11), Kilis (%6),

Mersin (%5), Gaziantep'te (%4) ile görev yaptıkları belirlenmiştir. Toplamda %54 ile öğretmenlerin ağırlıklı olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve yakınındaki illerde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57'si HEM'lerde, %15'i HEM ve MEB'e bağlı okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Deneyimleri

| Kıdem Yılı | f | % |
|----------------------------------|----|-----|
| 1 yıldan daha az | 37 | 22 |
| 1-2 yıl | 47 | 28 |
| 3-5 yıl | 45 | 26 |
| 6-10 yıl | 1 | 0.5 |
| 11-20 yıl | 3 | 2 |
| Belirtilmemiş | 37 | 38 |
| Öğretim Yaptıkları Dil Düzeyleri | | |
| A1 | 99 | 58 |
| A2 | 75 | 44 |
| B1 | 35 | 21 |
| B2 | 13 | 8 |
| C1 | 4 | 2 |
| C+ | 1 | 0.5 |
| Akademik Türkçe | 0 | 0 |

Öğretmenlerin %28'i 1-2 yıl arasında, %26'sı 3-5 yıl arasında, %22'si 1 yıldan daha az olmak üzere yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyime sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en çok (%58) A1 düzeyinde eğitim vermişlerdir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Eğitimleri ve Süresi

| Eğitim | f | % |
|---|-----|-----|
| Alan | 47 | 28 |
| Almayan | 123 | 72 |
| Türü | | |
| TÖMER Sertifika | 16 | 9 |
| Lisansta ders | 14 | 8 |
| Yunus Emre Enstitüsü Sertifika Programı | 5 | 3 |
| Üniversite bünyesinde kurs | 5 | 3 |
| HEP | 2 | 1 |
| Halk Eğitim Merkezi kursu | 2 | 1 |
| DİLMER | 1 | 0.5 |
| ODGE Derneği | 1 | 0.5 |
| PICTES | 1 | 0.5 |
| Süresi | | |
| 1 yıl | 4 | 2 |
| 6 ay | 3 | 2 |
| 1 ay | 3 | 2 |
| 15 gün | 6 | 4 |

| | | |
|--------------------|----|-----|
| 1 hafta ve daha az | 10 | 6 |
| 90 saat | 1 | 0.5 |
| 72 saat | 1 | 0.5 |
| 36 saat | 1 | 0.5 |
| 30 saat | 1 | 0.5 |

Öğretmenlerin %28'i yabancılara Türkçe Öğretimi alanında eğitim alırken %72'si eğitim almamıştır. Öğretmenlerin %9'u ile en çok TÖMER'de ve %8 ile lisans öğrenimlerinde ders aldıkları görülmektedir. Eğitim alan öğretmenlerin %6'sı 1 hafta ve daha az süre ile eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde HEM'lerde açılan kurslarda geçici koruma altındaki Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, kıdem durumu), eğitim durumları (mezun oldukları fakülte, lisans programı), görev yaptıkları iller ve çalıştıkları okul türleri, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine ilişkin deneyimleri, görev yaptıkları projeler ile yabancılara Türkçe öğretimi alanına ilişkin bir eğitim alıp almadıklarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümü oluşturulurken veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya konu olan sorular İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında uzman olan üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda sorulara son şekli verilerek anket uygulanmıştır. Araştırma bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Elde edilen bulgular kavramsal çerçeveye uyumludur. Araştırma sonuçları, araştırma sorusu ile ilgili kavramsal çerçeveye tutarlıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan anketler, öğretmenlere araştırmacılar tarafından ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin Suriyelilerin yoğun olarak buldukları ilk 11 ildeki (İstanbul, Şanlı Urfa, Hatay, Adana, İzmir, Kilis, Bursa, Gaziantep, Mersin, Konya, Antalya) HEM'lerde Türkçe öğretmek amacıyla açılan kurslarda çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Adayların kişisel bilgilerini öğrenmek için kullanılan form ile öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin durumlarını belirlemek için kullanılan anket adaylara aynı anda sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde frekans (F) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıda ele alınmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar tablolara aynen alınmıştır.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi öğretim programını kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretim Programı Kullanma Konusundaki Görüşleri

| Kullanıldığı belirtilen öğretim programları | f |
|--|----|
| İstanbul kitapları | 20 |
| Yunus Emre kitapları | 10 |
| Bireysel doküman | 6 |
| Yedi İklim kitapları | 5 |
| Hayat Boyu Öğrenme modülleri | 4 |
| Resim, video, diyalog, soru sorma ve tartışma | 2 |
| Gazi Tömer kitapları | 2 |
| Hitit kitapları | 2 |
| Ders kitabı | 3 |
| Diğer (İnternet dokümanları, Eğitim programı, Öğretim programı, Müfredat programı, Ders programı, Örtük program, Soru-cevap, Anlatım ve örnek olay öğretim teknikleri, Tekrar, Konu ile ilgili metinler) | 1 |
| Belirtilmemiş | 68 |

Öğretmenler, öğretim programı ile ilgili soruya genellikle kullandıkları kitap isimlerini, yöntem ve teknikleri belirterek cevap vermişlerdir. Öğretim programı olarak 20 öğretmen İstanbul kitapları cevabını vermiştir. Yunus Emre kitapları, bireysel doküman, Yedi İklim Kitapları, Hayat Boyu Öğrenme Modülleri, resim, video, diyalog, soru sorma ve tartışma, Gazi TÖMER kitapları, HİTİT kitapları, ders kitabı verilen diğer cevaplardır. Ayrıca İnternet dokümanları, eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı, ders programı, örtük program, soru-cevap, anlatım ve örnek olay, öğretim teknikleri, tekrar, konu ile ilgili metinler cevapları da tespit edilmiştir. 68 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin: “Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığınız program öğrenci seviyelerine uygun mu?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Seviyelere Uygunluğu Konusundaki Görüşleri

| Öğretim programının seviyeye uygunluğu | f |
|--|----|
| Evet | 14 |
| Hayır | 10 |
| Bazen | 10 |

Öğretmenler, öğretim programlarının tamamen ya da kısmen yetersiz kalabildiğini de belirtmektedir.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde ders içeriğini nasıl belirliyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders İçeriğini Belirleme İlkeleri Konusundaki Görüşleri

| Ders içeriğini belirleyen kaynaklar | f |
|-------------------------------------|----|
| Öğrenci ve sınıfın seviyesi | 52 |
| Kullanılan kitap, kaynak | 26 |
| Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve dönütleri | 15 |
| Öğretim plan ve programları | 13 |
| Program hedef ve kazanımları | 7 |
| Öğrencilerin sosyal durumu | 7 |
| Kişisel programlar | 5 |
| HEM planları | 5 |
| Kur planı | 5 |
| Çalıştığım kurum/enstitü planları | 2 |
| E-yaygın programı | 2 |
| HÖGM programları | 2 |
| AB kriterleri | 1 |
| Uluslararası resmî program | 1 |
| Belirtilmemiş | 56 |

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde ders içeriğinizi belirleyen ilkeler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan; soruyu “İşleyeceğimiz konunun düzeyini neye göre belirliyorsunuz?” şeklinde algıladıkları söylenebilir. 52 öğretmen ders içeriğini öncelikle ders verdikleri öğrencilerin seviyesine göre belirlemektedir. Kullanılan kitap ve kaynak, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve dönütleri, öğretim plan ve programları, program hedef ve kazanımları, öğrencilerin sosyal durumu, kişisel programlar, HEM planları, kur planı, çalıştığım kurum/enstitü planları, E-yaygın programı, HÖGM programları, AB kriterleri, uluslararası resmî program verilen diğer cevaplardır. 56 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler Konusundaki Görüşleri

| Yöntem ve teknikler | f |
|---------------------|----|
| Soru-cevap | 43 |

| | |
|---|----|
| Sözlü anlatım | 36 |
| Drama | 34 |
| Gösterip yaptırma | 24 |
| Resim | 21 |
| Rol oynama | 18 |
| Sunuş | 17 |
| Diyalog kurma | 17 |
| Örnek olay | 11 |
| Buluş | 10 |
| Beyin fırtınası | 9 |
| Tartışma | 9 |
| Grup çalışması | 9 |
| Bireysel çalışma | 7 |
| Oyun | 7 |
| Sesli okuma | 5 |
| Tümdengelim | 5 |
| Aktif öğrenme | 4 |
| Yaparak yaşayarak | 4 |
| Gözlem | 3 |
| Araştırma inceleme | 3 |
| Tümevarım | 3 |
| Video | 3 |
| Senaryo | 2 |
| Seçmeci yöntem | 2 |
| Şarkı | 2 |
| Tuder destekli yöntem | 2 |
| Kavram haritası | 2 |
| Diğer (Görüşme, Hatırlatma İstasyon tekniği, Bilgisayar destekli öğrenme teknikleri, Panel basamaklı öğrenme, Çoklu zekâ, Not alma, Pantomim, Animasyon, Konuşma halkası, Whatsup, Sezdirme, Vızılı grupları, Birlikte düşünelim birlikte öğrenelim, Akran dayanışması, Arkası yarın, Dört anlatım yöntemi, Yapılandırıcı yöntem) | 1 |
| Belirtilmemiş | 62 |

Sınırlı sayıda öğretmenin kullandığı yöntemi belirttiği, diğerlerinin ise daha çok kullandıkları teknikleri yazdıkları görülmüştür. En fazla kullanılan teknik 43 öğretmenin belirttiği soru-cevap tekniğidir. Sözlü anlatım, drama, gösterip yaptırma, resim, rol oynama, sunuş, diyalog kurma, örnek olay, buluş, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, bireysel çalışma, oyun, sesli okuma, tümden gelim, aktif öğrenme, yaparak yaşayarak, gözlem,

araştırma inceleme, tüme varım, video, senaryo, seçmecî yöntem, şarkı, Tuder destekli yöntem ve kavram haritası verilen diğer cevaplardır. Ayrıca görüşme, hatırlatma istasyon tekniği, bilgisayar destekli öğrenme teknikleri, panel basamaklı öğrenme, çoklu zekâ, not alma, pandomim, animasyon, konuşma halkası, whatsapp, sezdirme, vızıltı grupları, birlikte düşünelim birlikte öğrenelim, akran dayanışması, arkası yarın, dört anlatım yöntemi, yapılandırmacı yöntem cevapları da tespit edilmiştir. Bu soruda 62 öğretmen görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin: “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi araç gereçleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçler Konusundaki Görüşleri

| Araç-gereçler | f |
|--|-----|
| Kitap | 111 |
| Video | 65 |
| Bilgisayar | 55 |
| Akıllı tahta | 45 |
| Projeksiyon | 20 |
| Resim | 13 |
| Kart | 8 |
| Telefon | 7 |
| Ses kaydı | 6 |
| CD | 3 |
| Çalışma kâğıdı | 3 |
| Defter | 3 |
| Sözlük | 2 |
| Slayt | 2 |
| Diğer (Yardımcı kaynak, Ses cihazı, Kısa filmler, Hoparlör, Kukla, Kavram haritaları, Tablet, Fotokopi, Ses bombası, Çizgi film, İnternet, Tahta, Kalem, Öğretmen notları) | 1 |
| Belirtilmemiş | 59 |

Tabloya göre, geleneksel öğretim araç-gereçlerinden biri olan kitap, 111 öğretmenin de en fazla tercih ettiği araç-gereçtir. Ardından video, bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon, resim, kart, telefon, ses kaydı, CD, çalışma kâğıdı, defter, sözlük, slayt cevapları gelmektedir. Ayrıca yardımcı kaynak, ses cihazı, kısa filmler, hoparlör, kukla, kavram haritaları, tablet, fotokopi, ses bombası, çizgi film, internet, tahta, kalem, öğretmen notları gibi cevaplar da tespit edilmiştir. 59 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Yabancılara Türkçe öğretiminde hangi soru tiplerini kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğrencilerin Bilgilerini Ölçmek İçin Kullandıkları Soru Tipleri Konusundaki Görüşleri

| Soru tipleri | f |
|---|----|
| Sözlü Sınav/Konuşma sınavı/Dialog/Sözlü dialog | 62 |
| Yazılı sınav/Klasik sınav | 50 |
| Test/Çoktan seçmeli sınav | 35 |
| Cümleleri tamamlama/Boşluk doldurma soruları | 31 |
| Dinleme sınavı | 19 |
| Eşleştirme soruları | 17 |
| Doğru yanlış testleri | 12 |
| Açık uçlu sınav | 5 |
| Ödev | 3 |
| Dikte yoluyla yazım tekniği | 2 |
| Gözlem | 2 |
| Karışık kelimelerden cümle kurma | 2 |
| Diğer (Kitap, Bilgisayar, Mutlak değerlendirme, Proje, Süreç ruptığı, Deneme sınavları, Kitaptaki alıştırmalar, Diğer kitaplardan, Hazırladığım sorular, Rol oynama, Hazır sorular, Çeviri yazılı sınav, Modül soruları, Hazır bulunuşluk testi, İzleme testi, Seviye tespit sınavı, Oyun, Yerine götürme metodu, Çoklu test, Performans) | 1 |
| Belirtilmemiş | 64 |

Tabloya göre, en çok başvurulan ölçme yolu 62 öğretmenin belirttiği konuşma sınavı/dialog/sözlü dialog olarak da belirtilen sözlü sınavlardır. Yazılı sınav/klasik sınav, test/çoktan seçmeli sınav, cümleleri tamamlama/boşluk doldurma soruları, dinleme sınavı, eşleştirme soruları, doğru yanlış testleri, açık uçlu sınav, ödev, dikte yoluyla yazım tekniği, karışık kelimelerden cümle kurma verilen diğer cevaplardır. Ayrıca kitap, bilgisayar, mutlak değerlendirme, proje, süreç ruptığı, deneme sınavları, kitaptaki alıştırmalar, diğer kitaplardan, hazırladığım sorular, rol oynama, hazır sorular, çeviri yazılı sınav, modül soruları, hazır bulunuşluk testi, izleme testi, seviye tespit sınavı, oyun, yerine götürme metodu, çoklu test, performans cevapları da tespit edilmiştir. 64 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerin “Alandaki gelişmeleri hangi kaynaklardan takip ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar ve dağılımları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Çalıştıkları Alanda Takip Ettikleri Kaynaklar Konusundaki Görüşleri

| Takip Edilen Kaynaklar | f |
|--|----|
| Sosyal medya | 33 |
| Yunus Emre Enstitüsü | 24 |
| İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe kitapları | 24 |
| HİTİT Yabancılar İçin Türkçe kitapları | 10 |
| Yabancılar için Türkçe öğretimi kaynak kitapları | 8 |

| | |
|---|----|
| Tömer | 6 |
| Halk Eğitim Merkezi | 4 |
| PİCTES projesi | 3 |
| Anadolu Üniversitesi Ana-Dil Programı | 3 |
| Sakarya Üniversitesi Tömer | 3 |
| Milli Eğitim Bakanlığı | 3 |
| Ege Üniversitesi Tömer | 2 |
| Ankara Üniversitesi Tömer | 2 |
| Diğer (Harran Üniversitesi Tömer, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum platformu, UNICEF, Maarif Vakfı, Tezler, Kamp çalışanları, Kızılay, Dergi Park, Google Akademik, TDK, Telegram, Mustafa Altun, gurkanbilgisu.com) | 1 |
| Belirtilmemiş | 39 |

Tabloya göre, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri en fazla sosyal medyadan takip ettiği görülmektedir. 33 öğretmen sosyal medya cevabını verirken takip edilen kaynaklar arasında Öğretim Üyesi Mustafa Altun tarafından yürütülen “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi” ve “Dil Bilimi - Linguistics” facebook sayfaları, gurkanbilgisu.com da ayrıca belirtilmektedir. Sosyal medyayı izleyen takip kaynakları; Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe kitapları, HİTİT Yabancılar İçin Türkçe kitapları, Yabancılar için Türkçe öğretimi kaynak kitapları gibi ders kitapları; TÖMER, Maarif Vakfı, MEB, TDK, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, UNICEF, Kızılay gibi kurum ve kuruluşlar; Anadolu Üniversitesi Ana-Dil Programı ve Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum platformu gibi uzaktan Türkçe öğretim programları; PİCTES gibi projeler verilen diğer cevaplardır. Ayrıca bir öğretmen takip ettiği kaynaklar arasında Dergi Park ve Google Akademik’i belirtirken bir öğretmen de alanda hazırlanan tezleri takip etmektedir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitapları yerine İstanbul yayıncılık, İstanbul Türkçesi kitabı; Yunus Emre Enstitüsü yerine Yunus Emre Enstitüsü TÖMER; Ankara Üniversitesi Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Kitapları yerine Hitit Üniversitesinin hazırladığı kaynak gibi yanlış bilgilere de rastlanmıştır. 39 öğretmen bu soruda görüş belirtmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’de geçici koruma kapsamında olan Suriyelilerin en yoğun olarak buldukları illerin Halk Eğitim Merkezlerinde açılan Türkçe kurslarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim programları, ders içeriği belirleme ilkeleri, yöntem ve teknikler, araç gereçler, ölçme değerlendirme için kullandıkları soru tipleri, alanındaki gelişmeleri takip ettikleri kaynaklar araştırılmaktadır.

Dil öğretimi ancak sistemli bir şekilde ilerlerse her düzeydeki bilgilerin birbirini tamamlayabilmesi mümkün olmaktadır. Başarılan her bir üst düzey ya da öğrenilen ek bilgi, bir önceki düzeyin ya da bir önceki bilginin boşluklarını doldurmaktadır. Bu nedenle ders planı, öğretim programı, dil düzeyi, dil düzeylerinin kapsam ve hedefi, ders izlencesi gibi dil öğretiminin temel kavramlarının öğrenciler tarafından iyi bilinmesi gereklidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, dil öğretiminin temellerinin dayandığı plan, öğretim programı, dil düzeyi, dil düzeylerinin kapsam ve hedefi, ders izlencesi gibi başlıklarda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kullanabilecekleri öğretim programları konusunda

yeterli bilgiye sahip olmadıkları da söylenebilir. Ders işleyişlerini bir öğretim programına dayandıran öğretmenlerin bir kısmı da tamamen ya da kısmen yetersiz bulunduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde kullanmaları gereken yöntemlere ilişkin çok fazla fikirlerinin olmadığı; az sayıda öğretmenin kullandığı yöntemi belirttiği, diğerlerinin daha çok kullandıkları teknikleri ifade ettikleri belirlenmiştir. En fazla kullandıkları teknik ise soru-cevap tekniğidir. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method), Doğal Yöntem (Natural Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method), İletişimsel Yöntem (Communicative Method), Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından kabul edilmiş geleneksel yabancı/ikinci dil öğretim yöntemleridir. Bu yöntemlerin dışında alternatif olarak Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning), Sessizlik Yöntemi (The Silent Way), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method), Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method), İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) de alternatif olarak kullanılabilir. Öğretmen dersin amacına, hedef kitleye göre söz konusu yöntemlerden uygun olanları seçebilir. Öğretmenlerin yöntemleri iyi bilmesinin yanında Memiş ve Erdem'in (2013) belirttiği gibi, yöntemlerin başarılı olabilmesi için kullanım özelliklerinin yanı sıra hedef kitlenin kişisel özelliklerinin, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dilin, ekonomik ve sosyal durumun da dikkate alınması yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretim araç-gereçleri, öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sunmakla birlikte öğretim sürecinde öğretmeni desteklemektedir. Bilginin en kısa yoldan sistemli bir biçimde öğrenciye kazandırılacak hâle getirilmesini ve öğrencisinin öğrendiklerini uygulayarak, yeni araştırmalara yönelmesini isteyen öğretmen, bu amaçlarının hayatiyet kazanmasında en önemli desteği, ders kitabından görmektedir (Yalçın, 1994). Elde edilen bilgilere göre de kitap, öğretmenler tarafından da en fazla tercih edilen araç-gereçtir. Kitabı video, bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon gibi teknolojik araç ve gereçler takip etmektedir. Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan görsel ve kartlar öğretmenler tarafından çok tercih edilmemiştir. Dil öğretiminde sözlük kullanımı da oldukça önemli olmasına karşılık sadece iki öğretmenin araç gereç olarak sözlüğü tercih ettikleri görülmektedir.

Ölçme değerlendirme, öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki kazanımlarını belirlemek amacıyla yapılan sınavlar veya diğer uygulamaların sonucunda neleri bilip bilmedikleri veya hangi becerilerinin geliştiği hangilerinin gelişmediğinin tespitini yaparak doğrudan öğrencilerin öğrenme eksiklerinin neler olduğu konusunda öğretmenlere yol gösterir. Dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencilerin öğrenme eksikliklerini sağlıklı bir şekilde belirtmektir. Bu çerçevede ilgili alanda öğrencilerin öğrenme eksikliğinin olup olmadığı ise önceden belirlenen dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarına ne kadar ulaşıp ulaşılmadığı ile belirlenir. Elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin en sık başvurdukları ölçme yolu konuşma sınavı/dialog/sözlü dialog olarak da belirtilen sözlü sınavlardır. Bunu yazılı sınavlar izlemektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört beceriyi

ölçtüğünü belirten sadece iki öğretmendir. Yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, doğru- yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, ödev, proje gibi ölçme araçları ile eşleştirme maddeleri, kısa yanıtli maddeler, uzun yanıtli maddeler kullanılmaktadır. Bir değerlendirme türü olan mutlak değerlendirme, ders araç gereçleri olan kitap ve bilgisayar ölçme aracı olarak belirtilmiştir. Kitaptaki alıştırmalar, diğer kitaplardan, hazırladığım sorular, modül soruları, hazır sorular gibi ölçmeyi genel olarak “soru” kavramı ile ifade eden katılımcılara rastlanmıştır. Hazırbulunuşluk testi, izleme testi, seviye tespit sınavı gibi sürece ilişkin cevaplar da verilmiştir. Bir öğretmen, rol oynama metodunu ölçme aracı olarak kullandığını belirtmektedir.

Öğretmenler, alandaki gelişmeleri en fazla sosyal medyadan takip etmektedir. Takip kaynaklarının adları ve ait oldukları kurum ve kuruluşlar konusunda yanlış bilgileri vardır.

Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan'ın (2014) yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının yabancı öğrenciye yaklaşım tarzlarının Türkçeye olan ilginin, dili öğrenmede olumlu ve olumsuz olarak etkilediğini söylemiştir, bu sonuç bir bakıma bulgularımızı desteklemektedir. Yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerine başvurmadıklarına, kullanılan araç gereçlerin eksikliği, ders kitaplarının mülteciler için yetersiz olması sonuçlarına ulaşarak çalışmamızı desteklemiştir. Ünlü'ye (2011) göre, ders işleme sürecinde konular öğretmenler tarafından somutlaştırılmalıdır, öğretimde yalnızca öğretmen değil ders araç gereçlerinin de eksiksiz olmasının gerektiğini ileri sürmüştü; dil öğretim sürecinin verimli geçebilmesi için dört temel dil becerisinin bir bütün halinde öğrencilere sunulması gerektiği sonucu araştırmadaki bulguyla örtüşmektedir. Derman'ın (2010) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar isimli çalışmasında elde ettiği sonuçlar da bulgularımızı destekler niteliktedir. Rowman (1993) ve Chen (2006), uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kültürlerarası becerileri aktarma konusunda yetersizlikleri olduğunu; ders planlama, sınıfta dil konusunda ve öğrencilerin özel ihtiyaçları konusunda daha anlayışlı davranmaları gerektiğini saptamışlardır.

Her ülkede göçmenler özel bir grubu oluşturmaktadır. Çünkü bu grupların dilbilimsel, kültürel, ekonomik, hukuki ve psikolojik durumları ne vatandaşı oldukları ne de kaldıkları ülkelerdeki insanların durumuna uymaktadır. Bu durumun göç alan ülkelerin eğitim sistemlerinin planlanmasında gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Göç hareketlerinin en önemli sonuçlarından biri göç edenlerin geldikleri ülkenin dilini öğrenme ihtiyacının doğmasıdır. Türkiye içinde ve dışında giderek artan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı karşısında bilindiği gibi bu alana öğretmen yetiştiren bir lisans programı bulunmamaktadır. İhtiyaç farklı alanlardan mezun olanların, 2-3 hafta gibi kısa süreli eğitimlerden geçirilerek görevlendirilmeleriyle giderilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kısa bir zamanda öğrendikleri alan bilgisi ile öğretmenlik formasyonu arasında bir bütünlük kurabilmesi mümkün olamamaktadır. Sonuç olarak ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde nitelikli öğretmenler ancak alan ve öğretim bilgisinin eşgüdümü olarak verilmesiyle yetiştirilebilecektir. Eğitim sisteminde farklılıkları bilen ve değer veren, çok kültürlü perspektifi olan, yurt içinde ve dışında Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin yetiştirileceği programlara ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

- Boylu, E. (2019). *Kuramdan uygulamaya- yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme*. Pegem, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 1. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*. Ankara.
- Demir, O. Ö. (2015). *Göç politikaları, toplumsal kaygılar ve Suriyeli mülteciler*. Global Analiz 1: Ankara.
- Dönmez, M. İ. & Paksoy, S. (2015). A survey on the problems confronted by the Syrian students during their Turkish courses they take in Turkey: Kilis 7 Aralık University sample. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 1907-1919.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi (28. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 9, 297-318.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: A social psychological assessment. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, F. & Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ Tömer'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic volume*, 9(6), 1185-1196.

www.icisleri.gov.tr

www.goc.gov.tr

multeciler.org.tr