
Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 2, s. 444-463

Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*

Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU¹
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ²

Özet

Bu çalışmanın amacı Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri alanda görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurarak tespit edip çözüm önerileri sunmaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Lübnan'daki ilköğretim, lise, üniversite, dil kursu, vakıf ile derneklerde ve özel olarak Türkçe öğreten toplam 25 kişiden oluşan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler, alan uzmanlarının denetiminden geçerek yapılandırılmış, uygulaması yapıp geçerliliğiyle güvenilirliği sağlanmış anket aracılığıyla Google Forms üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenlerin tecrübelerinden yola çıkarak görüşleri doğrultusunda sorunların giderilmesi için bazı çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında yetişmiş, eğitim görmüş uzman öğretici eksikliğinden, Türkçe öğretilen bazı bina ve sınıfın görseller, elektronik ders araç ve gereçleri ile iletişim teknolojileri bakımından kısmi yetersizliğinden, materyal yetersizliğinden, seviyeye uygun okuma kitabı temininde yaşanan zorluklardan, konuşma becerisi alanındaki güçlüklerden, Türkçenin grameri ve fonetik yapısından kaynaklanan sorunlar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Lübnan'da Türkçe öğretimi
Karşılaşılan güçlükler
Türkçe öğretmenleri
Çözüm önerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2021
Kabul Tarihi: 07.12.2021
Elektronik Yayın Tarihi:27.12.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

* Bu çalışma "Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Dijital Çözüm Önerileri" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ahmetvelicolakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3139-9563

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

The Difficulties Encountered in Teaching Turkish in Lebanon and Solution Recommendations

Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU¹
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ²

Abstract

The aim of this study is to determine the difficulties encountered in teaching Turkish in Lebanon by consulting the opinions of teachers working in the field and to offer solution recommendations. Phenomenology design, one of the qualitative research approaches, was used. The study group of the research consists of teachers who consists of 25 instructors and teach Turkish in primary schools, high schools, universities, language courses, foundations and associations and privately in Lebanon. The data were collected by means of a survey which was conducted on Google Forms and constructed through the control of field experts and whose application was performed and reliability was ensured. The data obtained were analyzed by content analysis. Based on the experiences of Turkish teachers, some solution suggestions were presented in order to eliminate the problems in line with their opinions. As a result of the research, the lack of educated and trained specialist teachers in the field of teaching Turkish to foreigners, partial inadequacy in terms of visual, electronic course tools and materials and communication technologies of some Turkish-taught buildings and classrooms, material shortage, difficulties in obtaining reading books suitable for the level, problems in speaking skills, problems arising from the grammar and phonetic structure of Turkish were determined.

Keywords

Teaching Turkish in Lebanon
Difficulties encountered
Turkish teachers
Solution proposals

About Article

Sending Date: 03.07.2021
Acceptance Date: 07.12.2021
Electronic Issue Date: 27.12.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Türkistan ve Çin'den başlayarak Kafkasya, kadim medeniyetlere ev sahipliği yapmış Anadolu, Orta Doğu ve Avrupa geneline kadar yayılan Türk tesiri Ortaylı'nın (2018) da söylediği gibi "Türk" söz dünya tarihi yazılamayacağının kuvvetli bir delilidir. Hatta tarihçiler arasında "*Türkçe öğrenilmeden tarih yapılmaz.*" denir. Türklerin tarihte bu kadar farklı sahalarda yaşaması ve birçok toplumla ilişki içinde olmasının bir sonucu olarak Türkçe de çok geniş bir

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ahmetvelicolakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3139-9563

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

coğrafyaya yayılmış; Asya, Avrupa, Afrika kıtalarında konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Ergin, 2007, s. 60). Bu Türk etkisi kökleri binlerce yıl geçmişe uzanan Türkçenin de tabiatıyla dünyanın sayılı dilleri arasına girmesini ve yeryüzünün birçok dilini etkilemesini sağlamıştır. Bu etkileşim, Türklerle çeşitli alanlarda münasebeti olan uluslarda Türkçe öğrenme isteği ve ihtiyacı ortaya çıkarmış; dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi de zaruri bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanda yazılan eserlerden ilki olan Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazdığı Divân-ı Lugâti't-Türk (Barın, 2009: 122) adlı eserinden günümüze kadar çalışmalar devam edegelmiştir. Türkiye'nin siyasi, iktisadi, ticari etkisi ve başarılarına, üniversitelerinin eğitim sistemindeki gelişmelerine bağlı olarak tarihî bağları olan coğrafyalardan başta olmak üzere kültür yönüyle etkileşimde olduğu bölgelerden Türkiye ile ticari ilişkilerde bulunmak, bir Türk şirketinde çalışmak, herhangi bir Türk üniversitesinde okumak, Türkiye'de yaşamak veya Türkiye'de turizm faaliyetlerinde bulunmak gibi birçok sebeple insanlar Türkçe öğrenmek istemektedir. Böylece artık "*Türkçe, yabancı dil öğrenme talebi sıralamasında önemli bir yere sahip olmuştur*" (Arslan ve Akbarov, 2010). Dinlerin ve mezheplerin, küçük yüz ölçümüne oranla olağanüstü bir çokluk gösterdiği, Ahmet Cevdet Paşa tarafından "Nuh'un Gemisi"ne benzetilen ve Osmanlı dönemindeki adı Cebel-i Lübnan olan Lübnan (Köse, 2006, s. 8) üzerindeki Osmanlı Devleti'nin egemenliği, 1516 yılında Yavuz Sultan Selim Han'ın Memluk Hanedanlığı'na son vermesiyle başlamıştır. Böylece Lübnan yüzyıllar boyunca Türk hâkimiyetinde kalmıştır. Bunun sonucu olarak Türk etkisi Lübnan'ın konuştuğu lehçeden birçok tarihî esere kadar açıkça görülmektedir. Lübnan'daki Türk hâkimiyeti 1918 yılında bölgeyi Fransa'nın işgal etmesiyle son bulmuştur. İşgalden sonra bu eski Osmanlı topraklarında Milletler Cemiyeti manda idaresi kurulmuş ve San Remo Antlaşması'nın kendisine verdiği hak ile Suriye Bölgesi Fransa'nın kontrolüne girmiştir. (Özdemir, 2010, s. 152 ; Ateş, 1992, s. 412). Böylece Yavuz Sultan Selim Han Dönemi'nde Türk egemenliğine giren bölgede Fransız sömürgeciliği başlamıştır. Ancak bu süreç çok uzun sürmemiş, II. Dünya Savaşı'ndan ağır bir yıkımla çıkan Fransa ülkeden birliklerini çekmiş ve 1946 yılına gelindiğinde ülkede Fransa'nın manda yönetimi sona ermiştir. Birinci Dünya Savaşı'yla Lübnan'ı kaybeden Osmanlı Devleti'nin yıkılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti, yeni devlet kurumlarının kurulması, 2. Dünya Harbi, Sovyet tehdidi, akserî darbeler gibi iç ve dış birçok mesele sebebiyle Lübnan'daki Türkmenler dahil yeni devletin dışında kalan birçok ülkedeki Türk varlığı ile uzun süre ilgilenememiştir. 1989 yılına gelindiğinde vatani görevini yapan Halit Esad adında bir asker vesilesiyle Akkar bölgesinde Türkmenlerin yaşadığı keşfedilmiş, bundan sonra yapılan araştırmalar neticesinde Lübnan'ın diğer bölgelerinde yaşayan Türkmenlerle de temas kurulmuştur. 2013 yılının Ocak, Şubat ve Mayıs aylarında gerçekleştirilen bir saha çalışmasında ise Türklerin 56,000'in üzerinde bir nüfusa sahip oldukları belirlenmiştir. Belirtilen Türk nüfusunun 17,500'ünü Anadolu ile eş zamanlı olarak Lübnan'ı da yurt tutan Türkmenler oluşturmaktadır. Ülkenin başkenti Beyrut'ta (yaklaşık 300 kişi), ikinci büyük kenti durumundaki Trablus'ta (yaklaşık 2,300 kişi) ve Trablus yakınlarındaki Dunniye'de (yaklaşık 400 kişi) bulunan Türkmenler daha çok Lübnan'ın kuzey sınırında bulunan Akkar Bölgesi'nde, Suriye Türkmenlerinden önemli derecede göç alan Bekaa Vadisi içerisinde ve Baalbek Bölgesi'ndeki köylerde yaşamaktadırlar (Aydemir, 2013: 241-242). Genel olarak bakıldığında Türkmenlerin ortak özellikleri; çok büyük oranda Sünni mezhebine mensup olmaları,

geçimlerini genellikle tarım ve hayvancılıkla sağlamaları, Türk soylu olduklarını bilmeleri ve Türkiye'ye yönelik hususi bir muhabbetlerinin olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti de Lübnan'daki TİKA, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ve Büyükelçilik gibi temsilcilikleri vasıtasıyla Türkmenlerle yakından alakadar olmaktadır. Türkmenlerin yaşadığı muhitlerde TİKA aracılığıyla birçok alanda projeler hayata geçirilmektedir. Okul, cami, yol, çeşme, spor alanları inşası ile Türkmenlere çeşitli imkânlar sunularak kendilerini geliştirmelerine çalışılmaktadır. Tarım ve hayvancılık alanında da Türkmen köylülerine muhtelif projelerle destek verilmektedir. Bunlara ilaveten Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının ve Yunus Emre Vakfı'nın ortak çalışması ile tespit edilen yetenekli, zeki ve başarılı öğrencilere burs verilmek suretiyle Türkiye'de öğrenim görmeleri sağlanmaktadır. Türk kökenli olmaları münasebetiyle esasında Türkiye'yi çok seven Türkmen halk tüm bu çalışmalar ve projelerin de etkisiyle kendilerine sahip çıkan Türkiye'nin Lübnan'da yaşayan bir vatandaşı gibi hissetmekte ve görmektedir. "Gelecek Nesil" adıyla bilinen dernek çatısı altında toplanan birçok Türk-Lübnan dostluk cemiyetleri sadece Beyrut'ta en az 20.000-30.000 arası Mardinli Türk vatandaşının yaşadığını bildirmektedir. Lübnan'a genel olarak Güneydoğu Anadolu'dan özellikle de Mardin'den Osmanlı Dönemi de dahil Arap, Süryani ve Kürtler çeşitli sebeplerle farklı tarihlerde göç etmiştir. Bu gruptan Süryani'lerin Lübnan tercihi başat gerekçeler güvenlik kaygıları ile Lübnan'ın din ve dil etkenleri görünmektedir. Göçler sadece belli bir dönemde olup bitmemiş, daha sonra da devam etmiş, 1920-1945 arasında ise savaş ve isyanların zirai üretimi azaltması göçün devam etmesi için güçlü bir neden oluşturmuştur (Özdemirci, 2017: 19-22). Lübnan'da halkın Arapça konuşması, o dönemde iş olanaklarının Türkiye'ye göre fazla olması ve Türkiye'nin sanayi yönüyle gelişmiş şehirlerine göre Beyrut'un Mardin ve çevresine daha yakın olması Lübnan'ın Mardinli Araplar açısından göç edilecek bir ülke olmasını sağlayan faktörlerdir. (Nas, 2014: 8) Bunların yanında 1960-1980 arasında Türkiye'den Lübnan'a cereyan eden yoğun bir göç dalgası Türkiye'nin iç çalkantılarından varestede değildir. Lübnan'a yapılan göçlerin en yoğununun bu dönemde olmasında Türkiye'deki toplumsal, siyasi ve çoğunlukla iktisadi sıkıntılar etkili olmuştur. Beyrut'tan göç etmeleri sebebiyle Yahudi nüfusunun azaldığı mahalleler, Mardin'den göç eden Kürt ve Arap göçmenler için elverişli konutlar sunmuştur (Nas, 2017: 10-81). Mardin şehir merkezinde nüfusun ekseriyetini meydana getiren Araplar kendilerini Ömerî, Ensârî ve Mihallemî (Mahallemi) adlarıyla isimlendirmektedir. (Aslan, 2007: 241) Lübnan'a yerleşip hayatını sürdüren Mardinli Türk vatandaşları içerisinde ise Mahallemiler en büyük grubu oluşturmaktadır. (Yeşilmen, 2017: 7) Bütün bu tarihî süreç, Yavuz Sultan Selim Han döneminde başlayan Türk hâkimiyeti, bölgede yerleşik kalan Türkmen nüfusu, sonradan Lübnan'a göç ederek yerleşen Mardinliler, günümüzde Türkiye'nin eski coğrafyasına dönüşü, geride bıraktıklarıyla ilgilenmeye başlaması, ekonomik, ticari, askerî bakımdan, eğitim yönünden yaşadığı ilerlemeyle gelişmeler Lübnan'da Türkçeye ilgili artırmış ve ülkede Türkçe öğretimi faaliyeti hız kazanmıştır. Günümüzde Lübnan'da 5 farklı şehirde ilköğretim, lise, üniversite seviyelerindeki eğitim kurumlarında ve dernek, vakıf gibi hayır cemiyetlerinde ve özel dil merkezlerinde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Lübnan'daki Türkçe öğretimi Beyrut Yunus Emre Enstitüsü merkezli yürütülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanyazını tarandığında muhtelif ülkelerde öğreticilerin veya öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerle yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Bağdaş, 2011; Alshirah, 2013; Karazeybek, 2015;

Akkaya & Gün, 2016; Chang, 2016; Gordeladze, 2017; Yağcı, 2017; Açık, 2018; Avcı, 2018; Salı, 2018; Ormanşahin, 2018; Kirik, 2018; Başar, 2018; Gül, 2019; Doğan, 2019; Şen, 2019; Ramanenkava, 2020; Çangal, 2020; Çelik, 2020; Altunkaya, 2020; Hoşca, 2020; Aktaş & Halitoğlu, 2021). Ancak Türkiye ile aralarında ortak tarihe ve kültürel mirasa sahip Lübnan özelinde bu alanda bir çalışmanın yapılmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Bunu gidermek için Lübnan'da Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri alanda görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurarak tespit etmeye, yerinde elde edilen bulgular ışığında öneriler sunmaya, bu vesileyle alanyazına ve sorunların çözümüne bir nebze de olsa katkı sağlamaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem cümlesi şudur: "Lübnan'daki farklı kurumlarda Türkçe derslerine giren öğretmenler, Türkçe öğretirken ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadır?" Bu çalışmada problem cümlesine dayanarak ifade edilen alt problemler şunlardır:

1. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı güçlükler nelerdir?
2. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğretmen kaynaklı güçlükler nelerdir?
3. Lübnan'da Türkçe öğretiminde 4 temel dil becerisi yönünden karşılaşılan güçlükler nelerdir?
4. Lübnan'da Türkçe öğretmenlerin Türkçe öğretirken dil bilgisi alanında karşılaştığı güçlükler nelerdir?
5. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan materyal kaynaklı güçlükler nelerdir?
6. Lübnan'da Türkçe öğretiminde öğrenme ortamı (sınıf, bina, sosyal alanlar) ve idari anlayıştan kaynaklı güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Lübnan'da Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirleyip çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan (Miller, 2003) olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu desen, açık bir şekilde anlatılması güç olan olgulara yönelik görüş açısı, algı, tecrübe ve duyguların bütüncül biçimde açıklanması için veri toplama ve analiz sürecinde nitel yaklaşımı temel almaktadır (Patton, 2002).

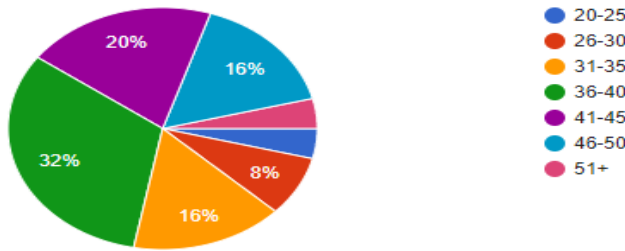
Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklerle çalışılır (Miles ve Huberman, 2016: 27). Araştırmanın çalışma grubunun teşkilinde amaçlı örnekleme yönteminden istifade edilmiştir. Ele alınan konu hakkında tecrübesi olan kişilere ulaşmanın önem arz ettiği amaçlı örneklemede *araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi elde etmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını kasıtlı bir şekilde*

seçerler (Creswell, 2017: 267). Çalışma grubu belirlenirken de bir araştırmada gözlem birimleri; belirli vasıf ve özellikleri olan kişiler, nesnelere, olaylar ve durumlardan meydana getirilen ölçüt örnekleme türü seçilmiştir. Bu durumda örneklem için tespit edilen ölçüte uygun olan birimler örnekleme dâhil edilirler. (Büyüköztürk vd., 201, s.92) Araştırmada örneklem seçimi için araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt "Lübnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiyor olmak"tır. Araştırmanın çalışma grubunu Lübnan'da farklı şehirlerde ilköğretim, ortaöğretim, üniversite seviyesindeki eğitim kurumlarında, dil ve kültür merkezlerinde, derneklerde veya özel olarak Türkçe dersi veren öğretiler oluşturmaktadır. Gruptaki 4 bayan 21 erkek öğretilerden 6 erkek öğretiler 5 yıl boyunca Lübnan'da Türkçe öğretimi alanında görev yapmış ve kısa süre önce yurda dönmüştür. Diğerleri aktif olarak Lübnan'da Türkçe öğretmeye devam etmektedir. Öğretilerinin çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretilerinin demografik özellikleri:

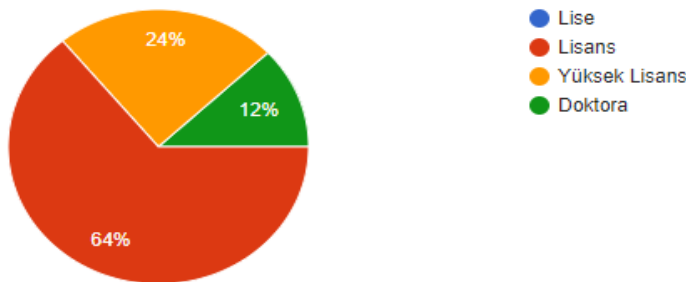
Katılımcı öğretilerinin yaş aralığı Grafik 1'de gösterilmiştir.



Grafik 1: Katılımcı öğretilerinin yaş aralığı

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğretilerinin oran olarak % 32'si 36-40, % 20'si 41-45, % on altısı 31-35 ile yine %16'sı 46-50 yaş aralığındadır. %8'i de 26-30 yaş aralığında yer almaktadır. %4 orana karşılık gelen 20-25 yaş aralığındaki bir kişi çalışma grubunun en genç üyesi, yine katılımcıların %4'üne tekabül eden bir kişi ise 50 yaş üstü olup çalışma grubunun en yaşlı üyesidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretilerinin eğitim durumlarına ait bilgiler Grafik 2 ve Grafik 3'te gösterilmiştir:



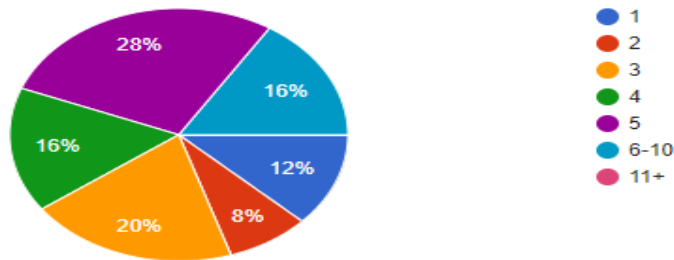
Grafik 2: Katılımcı öğretmenlerin eğitim durumu

Grafik 2’te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin oran olarak % 64’ü lisans, % 24’ü yüksek lisans %12’si ise doktora mezundur.

**Grafik 3:** Katılımcı öğretmenlerin lisans mezuniyet durumu

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %12’si Türkoloji mezunu, %16’sı sınıf öğretmeni, %28’i Türkçe öğretmeni, yine %28’i de Türk dili ve edebiyatı öğretmeni öğretmenlerinden oluşmaktadır. Her biri %4’e tekabül eden birer de İngilizce Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve İlahiyat ve Felsefe bölüm mezunları bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki kıdemleri Grafik 4’te verilmiştir:

**Grafik 4.** Katılımcı öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki kıdemleri

Yukarıdaki grafikte katılımcıların yabancılara Türkçe öğretme alanındaki hizmet süreleri incelendiğinde oran olarak % 28’i 5 yıldır, %20’si 3 yıldır yabancılara Türkçe öğretimi sahasında çalışmaktadır. %16 oranında 4 ve yine %16 oranında 6 yıldır bu sahada hizmet eden Türkçe öğretmenleri bulunmaktadır. Bir ve iki yıldır bu sahada çalışan öğretmenlerin oranı diğerlerine nispetle daha düşüktür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili çalışma grubunun Türkçe öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan, 33

sorudan oluşan anket internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Anketlerde açık uçlu ve kapalı uçlu sorular beraber sorulabilir. Bu şekilde soru yöneltmek katılımcıların kapalı uçlu sorulara verdikleri cevapların nedenlerinin araştırılmasını ve bu cevapların ötesine geçen yorumlar yapabilmelerini mümkün kılar (Creswell, 2017: 284). Anket iki bölümden müteşekkildir. Birinci bölümde katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileriyle alakalı 9 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın amacı doğrultusunda Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit etmeye yönelik veri toplamayı amaçlayan 24 soru yer almaktadır. Geçerliliğin sağlanması amacıyla anket, üç farklı alan uzmanının kontrol etmesi için gönderilmiş, bu uzman kişilerin görüşleri alınmış ve sağlanan geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmiştir. Ayrıca üç Türkçe öğretmeni ile yapılan pilot uygulamanın akabinde düzeltmelerle birlikte yapılandırılarak anket formuna son şekli verilmiştir. Lübnanda Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeye yönelik hazırlanan 33 maddelik anket, internet üzerinden öğretmenler ile paylaşılmış ve alanda çalışan öğretmenlerin cevap, beyan ve görüşleri toplanmıştır. Bu çalışmada Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemek için öğretmenler veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

Etik Kurulu Onayı

Çalışmada araştırma ve yayın etik kurallarına uyulmuş, bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Etik kurul onayı, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 24.06.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı toplantı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

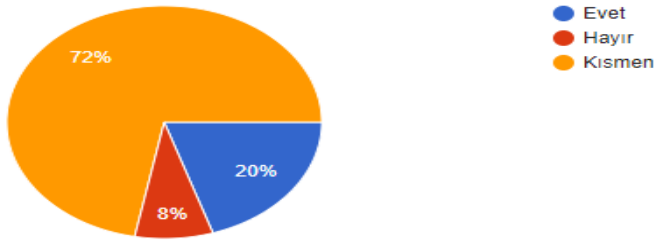
Araştırmada veriler elektronik görüşme formuyla toplandı ve formda açık uçlu sorular da bulunduğu için anket neticesinde elde edilen veriler "betimsel" ve "içerik analiz tekniği" kullanılarak tahlil edilmiştir. İçerik analizi; yöntem bilimsel araç ve teknikler bütünü, kontrollü yorumlama, nesnel, sistemli ve nicel yollardan betimleme, önceden belirlenmiş kıstaslara göre inceleme, anlam çıkarma, açık yönergelerle göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir mana çıkarılması için kategorilere ayırma olarak tarif edilmektedir (Tavşancıl-Aslan, 2001: 21-22). Duvarger'e göre ise içerik analizi, bir metnin unsurlarının önceden belirlenmiş bulunan kategorilere göre sınıflandırılmasına dayanmaktadır (Duvarger, 1989:144). İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Amacın toplanan verilerin düzenlenerek yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması olan betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Özdemir, 2010: 335). Verilerin çözümlenmesi sonucunda anket sorularına verdikleri cevaplardan hareketle katılımcıların en zorlandığı beceri alanları "konuşma, yazma, okuma ve dinleme" olmak üzere 4 ana temaya; dil bilgisi öğretirken yaşadıkları güçlükler ise "dil yapısı, dil bilgisi ve bireysel sebepler" olarak 3 ana temaya ayrılmıştır. Bu temaların içine aldığı alt temalar katılımcıların beyanlarına göre bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Lübnan'daki Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket neticesinde ulaşılan veriler ve bunların yorumları bulunmaktadır. Ankete 4'ü kadın, 21'i erkek toplam 25 kişi katılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla hazırlanan elektronik görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi sonucunda beş farklı tema altında listelenerek katılımcı öğretmenlerin Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükler ortaya konulmuştur.

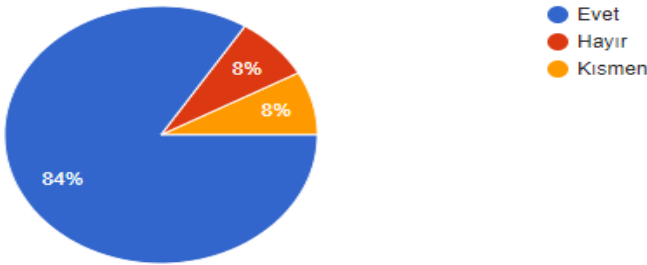
Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular

"Birinci Alt Problem" olan *Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.*



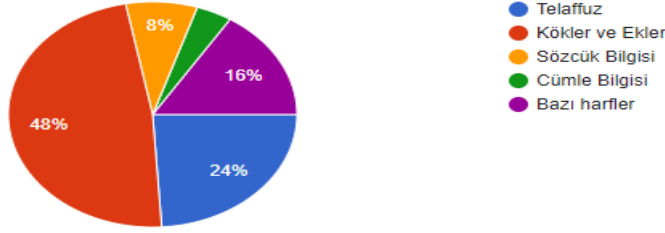
Grafik 5. "Öğrencileriniz devamsızlık yapıyor mu?" sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcılar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin %72'sinin kısmen devamsızlık yaptığını, %20'sinin devamsızlık yaptığını, %8'inin ise devamsızlık yapmadığını ifade etmektedir.



Grafik 6. "Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık var mıdır?" sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde farklılık olup olmadığı hususundaki soruya katılımcıların %84'ü evet, %8'i hayır, %8'i de kısmen cevabı verdiği görülmektedir.

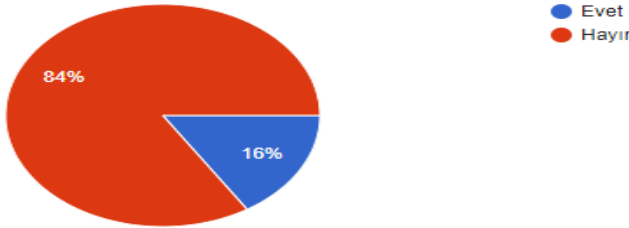


Grafik 7: “Öğrencileriniz hangi konularda daha çok güçlük yaşamaktadır?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerin %8’inin sözcük bilgisi, %16’sının bazı harfler, %24’ünün telaffuz, %48’inin ise kökler ve ekler konusunda sıkıntı yaşadığı anlaşılmaktadır.

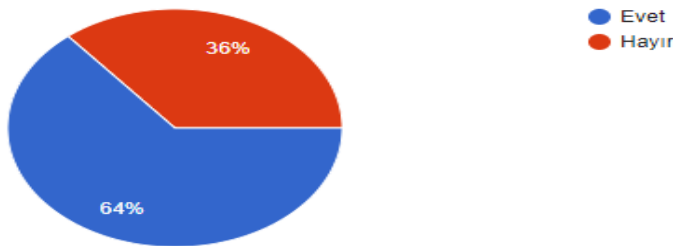
İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

“İkinci Alt Problem” olan Lübnan’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğretmen kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.



Grafik 8: “Lisans eğitiminizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim (ders) aldınız mı?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcıların %16’sının üniversitede iken yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair ders aldığı, %84’ünün ise almadığı anlaşılmaktadır.

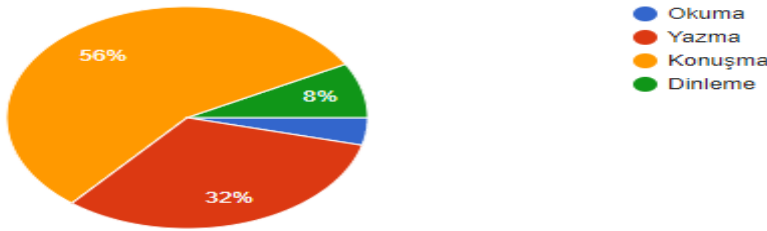


Grafik 9: “Lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldınız mı?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim alanların oranı %64, almayanların oranı ise %36 olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

“Üçüncü Alt Problem” olan *Lübnan’da Türkçe öğretiminde 4 temel dil becerisi yönünden karşılaşılan güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki soruya verilen cevaplar incelenmiş ve grafik ve tablodaki veriler elde edilmiştir.*



Grafik 10: “Türkçe öğretirken en çok zorlandığımız beceri alanı hangisidir?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcıların Türkçe öğretirken en zorlandığı beceri alanının %56 ile konuşma olduğu belirlenmiştir. %32’si yazma, %8’i dinleme, %4’ü ise okuma beceri alanında öğretme gücünü yaşamaktadır.

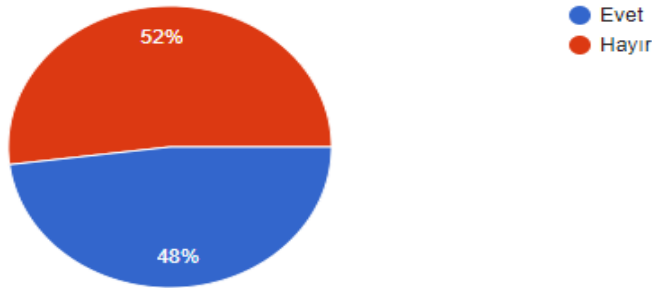
Tablo 1. Türkçe Öğretirken Katılımcıların En Çok Zorlandığı Beceri Alanları

Ana Tema	Alt Tema	Frekans	Yüzde
Konuşma	Günlük hayatta uygulama alanı bulamama, pratik eksikliği	7	29,17
	Ana dil ile hedef dil arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı	5	20,83
	Yetersiz sözcük dağarcığı	2	8,33
	Konuşmanın en üst düzey beceri alanı olması	1	4,17
	Yetersiz kur süresi	1	4,17
Yazma	Alfabe farklılığı	2	8,33
	Sınırlı kelime bilgisi	1	4,17
	Ana dil	2	8,33
Okuma	Olumsuz aktarma	1	4,17
Dinleme	Anlamakta zorlanma	1	4,17
	Cümle yapısı ve hızlı konuşma	1	4,17
Toplam		24	100,0

Katılımcıların Türkçe öğretirken en çok zorlandıkları beceri alanı ile ilgili verdikleri cevaplardan ana tema olarak belirlenen 4 beceri alanından okuma alanı ile ilgili 5 alt tema, yazmayla ilgili 3 alt tema, okumada 1 alt tema, son olarak dinleme beceri alanında 2 alt tema tespit edilmiştir. Katılımcıların %56'sının öğretirken zorlandığı okuma alanı ile ilgili cevaplar incelendiğinde 7 kişiden oluşan ve oran olarak öğreticilerin %29.17'sine karşılık gelen grup, öğrencilerin günlük hayatta uygulama alanını bulamaması ve dolayısıyla pratik eksikliği yaşaması, 5 kişinin oluşturduğu %20,83'ü ana dil ile hedef dil arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı, 2 kişiden oluşan %8,33'lük kesim yetersiz sözcük dağarcığı, %4.17 oranına karşılık gelen bir kişi konuşmanın en üst düzey beceri alanı olması ve yine %4.17 oranına karşılık gelen bir katılımcı ise yetersiz kur süresi dolayısıyla güçlük yaşadığını düşünmektedir. Katılımcılardan yazma alanında öğretme gücünü ifade edenlerin cevaplarına bakıldığında ikişer kişi alfabe farklılığı ve öğrencilerin ana dilinden kaynaklı sorunlardan dolayı öğrencilere yazma beceri alanında öğretme gücünü yaşadığını belirtmektedir. Bunların toplam oranı %16,66'dır. Okuma beceri alanında öğretirken zorluk yaşadığını belirten ve öğreticilerin %4'üne karşılık gelen tek öğretici de bunun sebebinin öğrencilerin bildiği yabancı dillerden olumsuz aktarma yapması olduğunu belirtmektedir. Dinleme becerisi alanında güçlük yaşadığını ifade eden 2 öğretici bunun sebebinin öğrencilerin Türkçeyi anlamakta zorlanması, hızlı konuşulması ve Türkçenin cümle yapısı olarak açıklamıştır. Bu alanda güçlük yaşayan öğreticilerin oranı toplamda %8,34'tür.

Dördüncü Alt Probleme İlgili Bulgular

“Dördüncü Alt Problem” olan *Lübnan'da Türkçe öğreticilerin dil bilgisi öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki soruya verilen cevaplar incelenmiş, grafik ve tablodaki veriler elde edilmiştir.*



Grafik 11: “Öğrencilerinize Türkçe dil bilgisini öğretirken problemler yaşıyor musunuz?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğrencilerine Türkçe dil bilgisi öğretirken problemler yaşayıp yaşamadıkları sorulan katılımcıların %52'si bu soruya 'hayır', %48'i ise 'evet' cevabını verdiği görülmektedir.

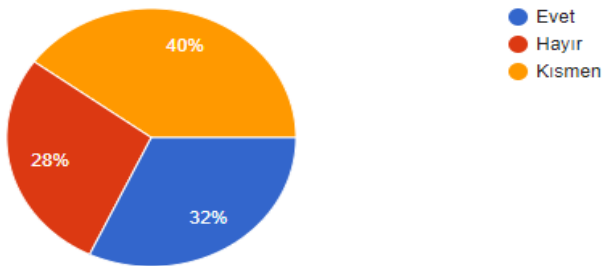
Tablo 2. Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretirken Yaşadıkları Güçlükler

Ana Tema	Alt Tema	Frekans	Yüzde
Dilin Yapısı	Türkçenin eklemeli bir dil olması	6	50,00
	Ana dilinin yapısını kullanma eğilimi	2	16,67
Dil bilgisi	Ana dilinde karşılığının olmaması ve bildiği dillerdeki bazı yapılarla karıştırması	2	16,67
Bireysel Sebepler	Konuyu tekrar etmeme	2	16,67
	Toplam	12	100,00

Dil bilgisi öğretirken güçlük yaşayan katılımcıların cevaplarına bakılarak 3 ana tema oluşturulmuştur. Dilin yapısı ana temasında dil bilgisi öğretiminde güçlük yaşayan katılımcıların %50'si Arapça'nın çekimli bir dil olmasına mukabil Türkçenin eklemeli bir dil olmasından, eklerin çeşitliliğinden, %16,67'si ise öğrencinin ana dilini kullanma eğiliminden kaynaklı problem yaşadığını dile getirmektedir. Toplamda %66,6 oranıyla dilin yapısı ana teması güçlüğü en çok yaşandığı alandır. Dil bilgisi ana temasında güçlük yaşayan katılımcıların %16,6'sı öğrencilerin öğrenmeye çalıştığı Türkçe dil bilgisi yapısının ana dilinde karşılığının olmamasından ve bildiği dillerdeki bazı yapılarla karıştırmasından kaynaklı güçlük yaşamaktadır. Son olarak katılımcıların %16,6'sı öğrencilerin düzenli çalışmamasından ve konuyu tekrar etmemelerinden kaynaklı unutmaları dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

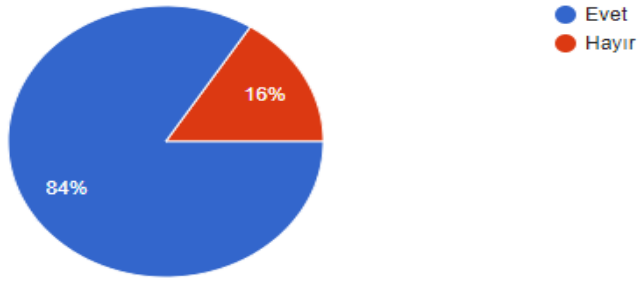
Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular

"Beşinci Alt Problem" olan *Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan materyal kaynaklı güçlüklerin* tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş, grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.



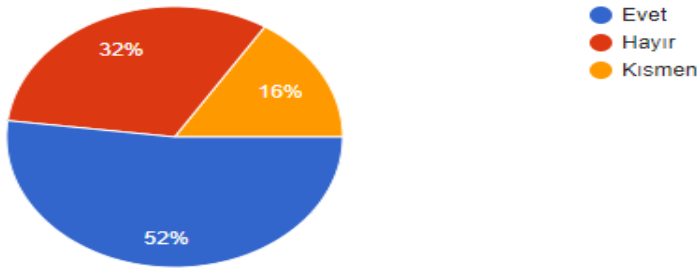
Grafik 12: "Kullanmakta olduğunuz ders kitabında dört temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz?" sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafikte katılımcıların kullanmakta oldukları ders kitabında dört temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrılıp ayrılmadığına dair soruya verdikleri cevaplara bakıldığında %28'i 'hayır', %32'si 'evet', %40'ı ise 'kısmen' dediği anlaşılmıştır.



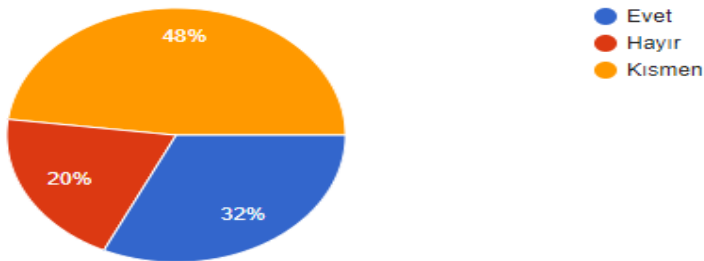
Grafik 13: “Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanıyor musunuz?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafiğe bakıldığında ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanan katılımcıların oranı %84 iken kullanmayanların oranının ise sadece %16 olduğu görülmektedir.



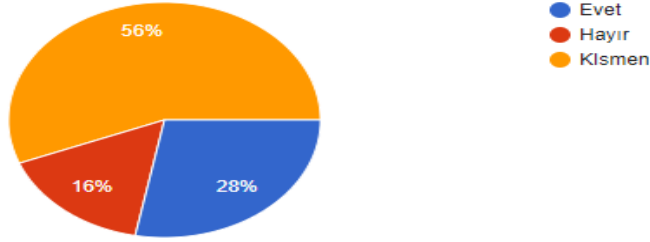
Grafik 14: “Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşanmakta mıdır?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafikte ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğüne yaşanıp yaşanmadığına dair soruya katılımcıların % 16’sı ‘kısmen’, %32’si ‘hayır’, %52’si ise evet dediği görülmektedir.



Grafik 15: “Kullandığımız ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterli midir?” sorusuna öğretici cevapları

Kullandıkları ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin yeterli olup olmadığına dair soruya yukarıdaki grafikte gösterildiği gibi katılımcıların %20'si 'hayır', %32'si 'evet' ve %48'i ise 'kısmen' diyerek yanıtlamıştır.

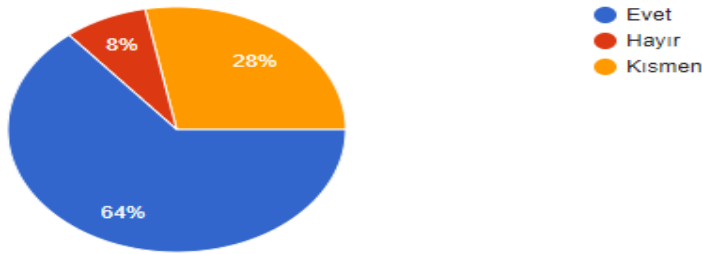


Grafik 16: “Kaynaklar dil bilgisi öğretimi için yeterli midir?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde kaynakların dil bilgisi öğretimi için yeterli olup olmadığıyla ilgili soruya katılımcıların %16'sı 'hayır', %28'i evet, %56'sı ise 'kısmen' cevabını verdiği görülmektedir.

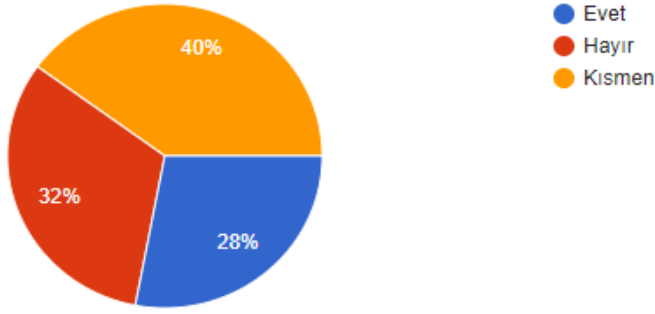
Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular

“Altıncı Alt Problem” olan *Lübnan’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenme ortamı (sınıf, bina, sosyal alanlar) ve idari anlayıştan kaynaklı güçlüklerin tespiti için yöneltilen aşağıdaki sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve grafiklerdeki veriler elde edilmiştir.*



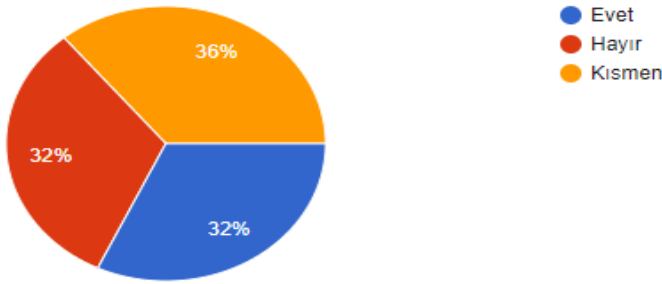
Grafik 17: “Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?” sorusuna öğretici cevapları

Yukarıdaki grafik incelediğinde “Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?” sorusuna katılımcıların %8'i 'hayır', %28'i 'kısmen', %64'ü ise evet cevabını verdiği görülmektedir.



Grafik 18: Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, tenefüs alanları ve sosyal alanlar) sorusuna öğretici cevapları

“Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır?” sorusuna yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %28’i ‘evet’, %32’si ‘hayır’, %40’ı ise ‘kısmen’ cevabını vermiştir.



Grafik 19: “Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip midir?” sorusuna öğretici cevapları

“Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip midir?” sorusuna yukarıdaki grafiğe bakıldığında katılımcıların %32’si ‘evet’, %32’si ‘hayır’, %36’sı ise ‘kısmen’ cevabını verdiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lübnan’daki Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit etmek için yöneltilen sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde aynı sınıfta Türkçe öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde farklılık olduğu, devamsızlık yapanların bulunduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca bazı harflerin telaffuzunda ve kök-ek konusunda öğrencilerin sıkıntı yaşadığı göze çarpan bir diğer konudur. Birçok öğretmenin lisans eğitiminde, özellikle de mezuniyet sonrasında alanda çalışmaya başlamadan önce YTÖ ile ilgili bir eğitim almadan göreve başlaması önemli bir sorun olarak görülebilir. Katılımcıların %56’sını oluşturan 14 öğreticinin konuşma beceri alanında, 8 katılımcının oluşturduğu %32’lik bir kesimin yazma

beceri alanında öğretirken zorlandığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretirken öğretmenlerin hemen hemen yarısının güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretirken güçlük yaşadığını dile getiren öğreticilerin yarısı bunun Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklandığı ifade etmiştir. Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanıp kullanmadıklarına dair verilere bakılarak öğreticilerin konunun öğretilmesi ve pekiştirilmesi hususunda ders kitabını yeterli görmediği sonucuna ulaşılabilir. Ek materyal kullananların %47,62'si konuyu pekiştirmek için, %28,57'si ders kitabını yetersiz bulduğundan dolayı %9,52'si ise öğrenci katılımını artırmak amacıyla farklı kaynaklardan istifade ettiğini beyan etmiştir. Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma konusunda da çoğunluğun kısmen veya tamamen sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Kullanılan ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterliliği ile ilgili cevaplardan elde edilen veriye bakıldığında çoğunluğun kitaptaki 4 temel becerinin öğretiminde kullanılan etkinliklerin kısmen ya da tamamen yetersiz olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca çoğunluk dil bilgisi öğretimi için kaynakları kısmen ya da tamamen yeterli bulmamıştır. Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, teneffüs alanları ve sosyal alanlar) sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğreticilerin %28'inin 'evet' dediği görülmektedir. %32'si 'hayır', %40'ı ise 'kısmen' cevabını vermiştir. Bu verilere göre çoğunluğun görev yaptığı kurumlarda binanın Türkçe öğretimine tam olarak uygun şekilde donatılmadığı sonucuna varılabilir. Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanımına sahip olup olmadığı ile ilgili veriler incelendiğinde katılımcıların %32'sinin 'evet', %32'sinin 'hayır', %36'sının ise 'kısmen' cevabını verdiği görülmektedir. Bu veriler ışığında öğreticilerin görev yaptığı kuruma göre donanımın farklı olduğu söylenebilir. %32'lik kesimi oluşturan 8 kişinin görev yaptığı kurumlarda Türkçe öğretimi için yeterli donanım varken yine aynı oran ve sayıda öğreticinin görev yaptığı kurumlarda ise yetersiz olduğu söylenebilir. Öğreticilerin %36'sını oluşturan 9 kişin görev yaptığı kurumlarda kısmi bir yeterlilik söz konusudur. Alanyazında benzer sonuçların yer aldığı araştırmalar mevcuttur (Bağdaş, 2011; Alshirah, 2013; Karazeybek, 2015; Akkaya & Gün, 2016; Chang, 2016; Gordeladze, 2017; Yağcı, 2017; Avcı, 2018; Salı, 2018; Ormanşahin, 2018; Kirik, 2018; Başar, 2018; Gül, 2019; Doğan, 2019; Şen, 2019; Ramanenkava, 2020; Çelik, 2020; Altunkaya, 2020; Hoşca, 2020;). Bu araştırmanın sonuçlarına benzerlik gösteren yukarıdaki mezkûr çalışmaların yanı sıra bazı farklı sonuçlara ulaşan çalışma da bulunmaktadır. Açık (2008) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye Türkçesinin öğreniminde temel dil becerilerinden % 40 "Yazma", % 33 "Konuşma", %17 "Anlama" ve % 16 "Okuma" becerisinde öğrencilerin güçlük yaşadığı sonucuna göre en çok yazma beceri alanında sorun tespit edilmesi bu araştırmadaki en çok konuşma beceri alanında güçlük yaşanması sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun sebebi de bu çalışmada ana dili Arapça olan öğrenirlere Türkçe öğreticilerin öğretirken en zorlandığı beceri alanı tespit edilmeye çalışırken Açık tarafından yapılan çalışmada ana dili farklı olanların sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenirlerin farklı özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda tespit edilen Lübnan'da Türkçe öğretiminde yaşanan güçlükler doğrultusunda sunulan öneriler aşağıdadır:

1. Günlük hayatta Türkçe pratik yapma imkanı bulma güçlüğünden dolayı konuşma beceri alanında yaşanan sıkıntıyı gidermek için konuşma kulüpleri kurularak konuşmaya yönelik faaliyetler icra edilmeli, göze ve kulağa hitap edecek etkinlikler düzenlenerek öğrenirlerin katılımı sağlanmalıdır. Bu sayede Türkçe pratik yapma imkânı ve fırsatını sağlayacak bir ortam sunulacaktır.
2. Derse devamlılığı teşvik amacıyla başarılı öğrencilere Türkiye'ye eğitim gezisi düzenlenerek belli bir süre eğitim kampına alınması sağlanabilir. Bu aynı zamanda öğrencilerin konuşma becerilerini ilerletmelerine olanak tanyacaktır. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisini artırmak için Web 2.0 araçlarıyla farklı beceri alanlarında iletişim becerisini geliştirecek, günlük hayatla ilişkili etkinlikler hazırlanmalı, ders daha canlı, verimli, ilgi çekici hale getirilmelidir. Öğrencilerin öğrenirken eğlenceli vakit geçirebileceği etkinliklerin tasarlanıp hazırlanması öğrencilerin derse devamlılığına da olumlu katkı sağlayacaktır.
3. Öğreticilere Web 2.0 araçlarının kullanıma dair eğitimler icra edilmeli ve kendilerini bu araçlarla etkinlik hazırlama konusunda geliştirmeleri teşvik edilmelidir.
4. Derste dört temel beceri alanına eşit yer vermek yerine öğrenme ve öğretme güçlüğü çekilen alanlara daha fazla ağırlık verilebilir.
5. Arapça'da bulunmayan Türkçe ünlü ve ünsüz sesler, bazı sözcüklerin telaffuzunda güçlükler yaşanmasına yol açmaktadır. Alfabe öğretilirken güçlük çekilen harfler göz önünde bulundurularak bu sorunu ortadan kaldıracak bir öğretim planı yapılmalı, tekrarlar, farklı etkinlik ve alıştırmalarla alfabe iyi öğretilmeli, sorun baştan çözülmelidir. Arapça ve Türkçe arasındaki ses farklılıkları sebebiyle sese dayalı becerilere özellikle önem verilmelidir.
6. Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılık düşünüldüğünde Arapçada karşılığı olmayan yapıların öğretimine daha fazla süre ayrılıp çok alıştırma yapılması yolu tercih edilebilir. Unutmayı önlemek maksadıyla belli zaman aralıklarında tekrarı da yapılmalıdır.
7. Materyaller konusunda özel bir çalışma yapılmalı, ülkenin kültürü, dili, sosyal yapısı gibi özellikleri göz önünde bulundurularak materyaller ve program hazırlanmalı, bu konudaki eksiklikler tamamlanmalıdır. Zira ülkelerin özelliklerine göre Türkçe öğretimi ve öğrenimindeki zorluklar, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri farklılık arz edebilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit edecek testler yapmalı, sınıfları bu test sonuçlarına göre ayarlamalıdır.
8. Her seviyeye uygun çeşitli okuma kitapları bulunmalı, dil bilgisi, konuşma, yazma gibi alanların öğretimini destekleyici, pekiştirici ek materyaller de temin edilmelidir.

9. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında düzenlenen programlara iştirak eden öğretmenler görevlendirmeli, bu alanda yüksek lisans yapan öğretmenlere öncelik verilmelidir. YÖTÖ alanında hiçbir eğitim almayan öğretmenler görevlendirilmemelidir. Üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans programları açılmalı, alandaki öğretmenlerin bu bölüm mezunları arasından seçilerek işin ehline bırakılması yoluna gidilmelidir.

10. Türkçe öğretim faaliyeti icra edilen muhtelif dernek ve eğitim kurumlarında görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bakımından yeterli donanıma sahip olmayan bina ve sınıfların mevcut eksikliklerini gidermek gayesiyle kurumlar arası eş güdüm etkin şekilde yürütülmeli, ilgili ve yetkili mercilere sorunlar bildirilmeli ve Türkçe öğretimi faaliyetinden sorumlu, yürütücü kurum tarafından bu eksikler tamamlanmalı, TİKA devreye sokularak Türkçe öğretilen bina ve sınıflar yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde teşrif edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M., & Azamat A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Aslan, M. A. (2007). Mihallemlerde sözlü edebiyat geleneği. *Makalelerle Mardin III Eğitim-Kültür-Edebiyat*, 241-249.
- Ateş, C. (1992). Lübnan sorunu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 412.
- Aydemir, Ö. K. (2013). Lübnan Türkmenleri ve dilleri. *TDD/ JofEL Winter Tehlikedeki Diller Dergisi/ Journal of Endangered Languages*, 241-242.
- Barın, E. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 121-136.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Duverger, M. (1980). *Metodoloji açısından sosyal bilimlere giriş*. (Çev. Ü. Oskay). Bilgi Yayınevi.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. Bayrak Basım/Yayım, 60.
- Hsieh, H. F. & Sarah E. S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Karal, E. Z. (2011). *Osmanlı tarihi*. Türk Tarih Kurumu, 9, 539.
- Köse, T. (2006). *SETA Lübnan raporu: Lübnan’da istikrar arayışları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 8.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Miller, S. (2003). *Analysis of phenomenological data generated with children as research participants*. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Nas, F. (2014). Ortadoğu’da etik ve dilsel bağlamda göç ve kimlik sorunu (Lübnan’da yaşayan Türkiyeliler örneği). (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- _____. 2017. *Ortadoğu'da göç dinamikleri: Mardin'den Beyrut'a bir göç araştırması*. Gece Kitaplığı, 10-81.
- Ortaylı, İ. (2018). *Türklerin tarihi - Orta Asya'nın bozkırlarından Avrupa'nın kapılarına*. Timaş Yayınları, 8.
- Özdemir, H. (2010). *Abdülhamid'in Filistin çılgılığı*. Yitik Hazine Yay, 152.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemirci, A. S. (2017). *Lübnan'daki Mardinliler: Mardin halkının göçü*. ORSAM Raporu, No: 208, 19-22.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3, 344-347.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekler.*, Epsilon Yayınevi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1999). *Osmanlı Tarihi*. Türk Tarih Kurumu, 2, 287.
- Yeşilmen, H. (2016). Etno-dini kimlik açıdan Mahallemiler, *Artuklu Akademi*, 3(2), 7.