

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**SURİYELİ ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETEN “ÖĞRETİCİLERİN” ÖZ YETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP UĞURLUGELLEN

**GAZİANTEP
HAZİRAN, 2019**

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SURİYELİ ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETEN “ÖĞRETİCİLERİN” ÖZ
YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP UĞURLUGELN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. BİRSEN BAĞÇECİ

GAZİANTEP
HAZİRAN, 2019

T.C.
UNIVERSITY OF GAZİANTEP
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT

**AN INVESTIGATION OF SELF EFFICACY PERCEPTIONS OF
INSTRUCTORS TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE TO SYRIAN STUDENTS**

MASTER’S OF ART THESIS

ZEYNEP UĞURLUGELEN

Supervisor: Assoc. Prof. Birsen BAĞÇECİ

GAZİANTEP
JUNE, 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : ZEYNEP UĞURLUGELEN

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Bilimleri/ Eğitim Programları ve Öğretim

Tezin Başlığı : Suriyeli Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten
"Öğreticilerin" Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi : 12/06/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Dr. Öğrt. Üyesi Bülent DÖŞ

Dr. Öğrt. Üyesi İbrahim YILDIRIM

İmzası

B. Bağçeci
B. Döş
İ. Yıldırım

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: ZEYNEP UĞURLUGELEN

Öğrenci Numarası: 201566396

Tezin Savunma Tarihi: 12/06/2019

ÖZET

SURİYELİ ÇOCUKLARA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN “ÖĞRETİCİLERİN” ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

UĞURLUGELLEN, ZEYNEP

YÜKSEK LİSANS TEZİ, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

HAZİRAN-2019, 101 SAYFA

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli çocuklara Türkçe öğreten “öğreticilerin” yabancı dil olarak Türkçe öğretmeye dayalı öz yeterlik algılarını cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, mesleki kıdem, okul türü, lisans eğitimi sırasında Yabancılar Türkçe Öğretimi (YDT) dersi alma, Türkçe öğretimi sertifikasına (TÖMER) sahip olma durumlarına göre incelemek ve öğretmenlerin alanla ilgili görüşleri ile öğretim uygulamalarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİCTES) Projesi kapsamında Gaziantep ilinde görev yapan 305 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak Şahin ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz Yeterlik Algı Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise gönüllü 12 Türkçe öğreticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı ve Türkçe öğretimi sertifikası alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ancak meslek kıdemi, okul türü ve yabancılar Türkçe öğretimi dersi alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal entegrasyon anlayışlarının tek taraflı uyum olduğu görülmüştür. Öğreticilerin dört temel beceriyi öğretirken ana dili öğretim etkinliklerine benzer etkinlikler kullandıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öz Yeterlik Algısı, Öğretmen Öz Yeterliği, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Türkçe Öğreticileri

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF SELF EFFICACY PERCEPTIONS OF
INSTRUCTORS TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO
SYRIAN STUDENTS****UĞURLUGELN, ZEYNEP****MA Thesis, Educational Sciences Department****Program of Curriculum and Instruction**

Supervisor: Assoc. Prof. Birsen BAĞÇECİ

JUNE-2019, 101 pages

The aim of this study is investigate the self-efficacy perceptions of instructors teaching Turkish as a foreign language to Syrian students in terms of gender, age, undergraduate program, teaching experience, school type, taking “Teaching Turkish as a Foreign Language” course during undergraduate program and getting Turkish Teaching research and Application Center Certificate (TÖMER) and also find out instructors’ views and teaching practices. The sample of the research consisted of 305 Turkish teachers working as part of the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System Project (PCTES) between the education years 2017-2019. Mixed research method was used in this study. In the quantitative part of the study, as the data collection tool, “Self-efficacy Perception Scale Based on Teaching Turkish as a Foreign Language” developed by Şahin et.al (2013) was used. In the qualitative part of the study, semi-structured interviews were conducted with 12 volunteer Turkish instructors. The data were evaluated with content analysis method. According to the research, it was found that instructors’ self-efficacy perceptions differ significantly in terms of age, graduate degree and having Tömer certificate variables but there was not significant difference among teaching experience, school type and taking “Teaching Turkish as a Foreign Language” course. Besides, it was seen that instructors’ point of view about social integration is one-way adaptation. It was detected that the instructors used teaching activities similar to ones of the mother tongue while teaching the four basic skills.

Key words: Turkish as a Foreign Language, Self-efficacy, Teacher self-efficacy, Turkish instructors

ÖN SÖZ

Akademik çalışmam süresince yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr.Birsen Bağçeci'ye ve yapıcı dönütleri ile çalışmama katkı sağlayan değerli jüri üyelerim Dr. Öğrt. Üyesi İbrahim YILDIRIM ve Dr. Öğrt. Üyesi Bülent Döş'e

Akademik çalışmam için gerekli izinlerin alınması ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlayan Gaziantep İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Vasif Munis ve PICTES İl koordinasyon ekibine,

Yaptığım çalışmaya fikirleri, deneyimleri ve uygulamaları ile katılım sağlayan Gaziantep ili PICTES öğretmenlerine,

Bana destek olan ve daima yanımda olan sevgili meslektaşlarım Zehra Kaya, Zekiye Sevinç Topuz ve Nihal Şahin Tıngıdık'a,

Akademik çalışmam esnasında destek ve sevgisiyle, beni yüreklendiren sevgili aileme,

Sonsuz teşekkür ederim.

Zeynep UĞURLUGELN

Haziran, 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
EKLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	ix

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6.Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir?	8
2.1.1.Ana Dili	9
2.1.2.Yabancı Dil.....	9
2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10
2.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	11
2.1.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler, Yöntemler Ve Teknikler.....	13
2.1.6. Türkiye'deki Yabancı Öğrencilere (Suriye Uyraklı) Türkçe Öğretimi.....	18
2.1.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmen Yetiştirmenin Gerekliliği.....	20
2.2. Öz Yeterlik Kavramı.....	22

2.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği	25
2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterliği	26
2.3. İlgili Çalışmalar	27
2.3.1. Öğretmen Özyeterliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar	27
2.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar.....	32

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....	44
3.2.Araştırmanın Örneklemi	45
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	47
3.4. Veri Analizi.....	48
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	49
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	50
3.4.3. Geçerlik-Güvenirlik Önlemleri.....	51

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Bölümüne İlişkin Bulgular.....	53
4.1.1. Birinci Problemine İlişkin Bulgular	53
4.2. Araştırmanın Nitel Bölümüne İlişkin Bulgular	63
4.2.1. İkinci Probleme İlişkin Bulgular	63

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma.....	75
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma	78

BÖLÜM VI SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	82
6.2. Öneriler	84
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	84
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	84

KAYNAKÇA	85
EKLER	95
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz yeterlik Algı Ölçeğine Katılan Türkçe Öğreticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	46
Tablo 3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Türkçe Öğreticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	47
Tablo 4.1.1. Cinsiyete Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.1.2. Yaşa Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.1.3. Mezuniyete Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.1.4. Kıdeme Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.1.5. Okul Türüne Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.1.6. Yabancılarla Türkçe Öğretimi ile İlgili Dersler Almaya Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.1.7. Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Katılmaya Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.2.1. Yabancılarla Türkçe Beceri Öğretimi Etkinlikleri.....	64
Tablo 4.2.2. Yabancılarla Türkçe Öğretimi Strateji, Yöntem, Teknik ve Materyalleri.....	67
Tablo 4.2.3. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürel Faktörlerin Etkisi.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1.1. Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler.....2



EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
EK 1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz Yeterlik Ölçeği.....	95
EK 2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz Yeterlik Ölçeği Maddeleri ve Alt Boyutları.....	96
EK 3. Kişisel Bilgi Formu.....	97
EK 4. Yabancılarla Türkçenin Öğretimi Alanında Öğretmen Görüş ve Uygulamaları	98
EK 5. Araştırma İzinleri.....	99

KISALTMALAR

FRIT: Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı Anlaşması

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

TİKA: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children’s Emergency Fund)

YDT: Yabancılar Türkçe Öğretimi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiş ve öğretmenlerin alanla ilgili görüş ve uygulamaları ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın birinci bölümünde problem durumu açıklanmış çalışmanın amacı önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde konu ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Bu bölümde sırası ile dil, ana adili, yabancı dil kavramları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, tarihçesi, temel ilke, yöntem ve teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği konuları açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümü araştırmanın modeli, veri toplama araçları, örnekleme ve verilerin analizinden oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırmanın sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın beşinci bölümünde tartışmaya yer verilmiştir.

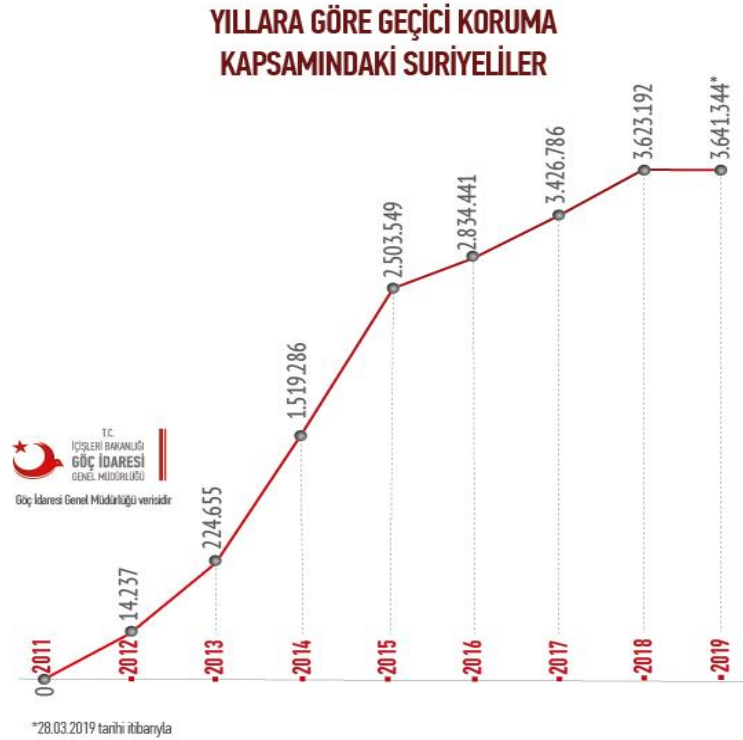
Araştırmanın altıncı bölümünde ise elde edilen sonuç ve araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler bulunmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Suriye’de yaşanan karışıklıklar ve oluşan huzursuzluk ortamı 2011 yılı Mart ayından bu yana milyonlarca Suriye vatandaşının diğer ülkelere sığınmasına neden olmuştur. Türkiye yaşanan insanlık dramına kayıtsız kalmamış savaş mağduru insanlara kapılarını açarak ihtiyaçlarını gidermeye çalışmıştır. Türkiye Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun 91. maddesi gereğince Türkiye’ye sığınan Suriyelileri 2012 yılından itibaren “Geçici Koruma” kapsamına almıştır. Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin sayısı 2012 yılında 14.237 iken bu sayı 28.03.2019 tarihi itibarı ile 3.641.344 kişiye ulaşmıştır. (Bkz: Şekil 1.1.) (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019)

Şekil 1.1.

Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler



Şekil 1.1. incelendiğinde geçici koruma altına alınan Suriyelilerin sayısının hızlı bir biçimde yükseldiği görülmektedir. Bu süreçte ülkemiz, Türkiye’ye sığınan insanların başta temel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik birçok yardım faaliyetinde bulunmuştur. Ancak aradan geçen sekiz yıllık süreçte toplumun bir parçası haline gelen Suriyelilerin insani ihtiyaçların karşılanmasının yanı sıra bu ülkede yetişen çocukların kayıp nesil olmalarını önlemek için temel insani hak olan eğitim

faaliyetlerinin de yürütülmesi gerekmektedir. (Birleşmiş Milletler, 1948 md.26) Taylor ve Sidhu (2012) sığınmacılara yönelik yapılan eğitim faaliyetlerinin onların geldikleri ülkeye yerleşmelerinde, kendilerini o ülkeye ait hissetmelerinde ve adapte olabilmelerinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bubbers (2015) Suriyeli öğrencilerin eğitim sayesinde hayata daha olumlu baktıklarını, daha iyi bir gelecek inşa etmek için eğitimi tek umut kaynağı olarak gördüklerini belirtmiştir. Türkiye’de yaşamaya başlayan Suriyelilerin barınma, beslenme ve sağlık hizmetleri gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra uyum sürecini hızlandırmak, kültürel farklılıklardan doğan sorunları ortadan kaldırmak için Suriyelilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi gerekmektedir (Tunç, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı (2014) Suriyeli nüfusun üçte birini oluşturan okul çağındaki Suriyelilerin eğitime erişimini sağlamak için her ildeki il milli eğitim müdürlüğü tarafından denetlenen okullar ve geçici eğitim merkezlerine kayıt yaptırabileceklerini ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın çalışmaları sayesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında okula kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı 590.114’e ulaşmıştır. Bu rakam okul çağındaki toplam Suriyeli nüfusun %37’sini oluşturmaktadır. Yasal çerçeve öğrencilerin okullara kaydına izin verse de uygulamaya ve sisteme ilişkin hala engeller bulunmaktadır. Suriyelilerin eğitim fırsatlarından haberdar olmayışları, sosyal ve ekonomik açıdan yaşadıkları sıkıntılar, savaş sırasında yaşadıkları olayların etkilerinden kurtulamamaları gibi dolaylı ve dil sorunu gibi eğitimi doğrudan etkileyen sebeplerden ötürü eğitim-öğretim faaliyetleri dışında kalmış 400.000 Suriyeli öğrenci olduğu tahmin edilmektedir. (Unicef, 2018)

Okula kayıt yaptıran Suriyeli çocukların ise eğitim sistemi içerisinde karşılaştığı ilk sorun yaşadığı ülkenin dilini bilmemesidir. Tamer’e (2017) göre Suriyeli öğrenciler dil probleminden kaynaklı olarak dersi dinleme, anlama ve derse katılımda sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin okullarda uygulanan öğretim programını takip edebilmesi ve başarılı olabilmesi için Türkçeyi öğrenmesi gerekmektedir. Ayrıca toplum hayatına daha kolay uyum sağlamak için de dil önemli bir nitelik taşımaktadır. İnsanların bildiği dil onun parçası ve değeri haline gelir, insan dilini bildiği milletin kültürünü sevecek, o dili iletişim aracı olarak kullanırken taşıdığı düşünce değer ve yargılarını da benimseyecektir. (Dilidüzgün, 1995; Gülay, 1988).

Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmalar gereğince 2016 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Delegasyonu işbirliği ile okul çağındaki Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmesini ve eğitim sistemine uyumunu sağlamak amacı ile “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PCTES) yürütülmektedir. Proje kapsamında iki yıl süre ile görev yapmak üzere 23 ilde 5.585 “Geçici Süreli Türkçe Öğreticisi ” unvanı ile Sınıf öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ve Türkçe Öğretmeni görevlendirilmiştir. Bu öğretmenler geçici eğitim merkezleri (GEM), ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarına devam eden Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlamaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016)

Suriyelilerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların hedefe ulaşması, eğitimin yapı taşı öğretmenler aracılığı ile mümkün olacaktır. Öğretmenlerin öğretim başarısı üzerinde alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının büyük etkisi vardır. Ancak bu alanda görevlendirilen öğretmenlerin mezun oldukları alan ile çalıştıkları hedef grup karşılaştırıldığında mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmeleri için gerekli olan Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi konusunda özel alan eğitimi almadıkları bilinmektedir. Bunun yanında Suriyeli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi üzerine yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan Suriye uyruklu ailelerin eğitim alanında yaşadığı sıkıntılar ve bunların yaşamlarına etkisi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Suriyeli ailelerin büyük bir çoğunluğunun sosyoekonomik ve eğitsel yönlerden yetersiz durumda olması bu ailelerin okul çağındaki çocuklarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Farklı dil, eğitim sistemi ve kültüre adaptasyon sağlanması beklenen bu çocukların eğitimleri oldukça meşakkatli bir süreç iken, göç eden aile sayısının fazla olması, mekân ve imkân eksiklikleri nedeni ile Türk eğitim sistemini, okullarını, öğrencileri, öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemiştir (Emin, 2016). Eğitimi olumsuz yönde etkileyen bu durum okullarda öğretim sürecini yönetmekle görevli olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Öğretmenler ise sınıflarında yaşadıkları sorunların temel kaynağı

olarak dil öğretiminin yeterince gerçekleşmediğini öne sürmektedirler. (Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018; Uzun ve Bütün, 2016) Öğretim ortamında karşılaştıkları bu sorunlarla başa çıkmak için gerekli mesleki donanıma sahip olmayan öğretmenler sorun çözmekte yetersiz kalmakta ve mesleki gelişimlerini sağlamak için destek eğitimi talep etmektedirler (Unicef, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin alanında kendilerini yetersiz hissetmesi hem kendilerinin hem de öğrencilerin başarılarını ve öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. (Billheimer, 2006; Facler ve Malberg, 2016; Pajares, 2015).

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi kapsamında Gaziantep’ de devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde Türkçe öğreticisi olarak görev yapan Türkçe, Sınıf ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretmeye dayalı öz yeterlik algılarını incelemek ve öğreticilerin alanla ilgili görüşleri ile öğretim uygulamaları ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda araştırmanın problemleri ve alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1- Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları;

- a) cinsiyet,
- b) yaş,
- c) mezun olunan lisans programı,
- d) mesleki kıdem,
- e) okul türü,
- f) lisans eğitimi sırasında Yabancılar Türkçe Öğretimi (YDT) dersi alma,
- g) Türkçe öğretimi sertifikasına (TÖMER) sahip olma değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2- Katılımcıların yabancılar Türkçe öğretimi uygulamaları hakkındaki görüşleri nasıldır?

- a) Katılımcıların yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde dört temel becerinin öğretimine yönelik kullandıkları etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?
- b) Katılımcıların yabancılar Türkçe öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile materyallere ilişkin görüşleri nasıldır?
- c) Katılımcıların yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel faktörlerin etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimin geçmişten günümüze var olan işlevlerinden en bilineni iyi vatandaş, sosyal ve kültürel yapıya uygun insan gücü yetiştirmektir. Yaşanan siyasi gelişmeler sebebi ile Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan Suriyelilerin çocuklarının da eğitim ortamlarına dâhil olması ile birlikte onların ülkenin sosyal kültürel yapısına uygun olarak yetiştirilmesi konusunda alandaki ihtiyaç daha da belirginleşmiştir. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin bu alanla ilgili birçok sorunla karşı karşıya oldukları anlaşılmaktadır. (Açık, 2008; Balkar, Şahin ve Babahan, 2016; Beyhan, 2018; Karababa, 2009)

Bu araştırmadan elde edilen veriler sayesinde bu alanda görev yapan farklı branşlarda öğretmenlik programlarından mezun öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmen öz yeterlik algılarının üzerinde etkisi olan değişkenler tespit edilerek öğretmenlerin alanla ilgili görüşleri ve öğretim uygulamaları ortaya çıkarılacaktır. Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılacak olan öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICLES) projesi kapsamında çalışan tüm öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

- 1- Araştırma yalnızca Gaziantep'te PICLES Projesi kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

1.6.TANIMLAR

Türkçe Öğreticisi: PICLES projesi kapsamında geçici süreli sözleşmeli olarak Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi yapan öğretmenleri ifade etmektedir. (MEB, 2016).

Geçici Koruma: Ülkesinden zorla ayrılmış, ülkesine geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak için bireysel ya da grup halinde sınırımıza gelen yabancılara sağlanan koruma olarak tanımlanmıştır. (Uluslararası Göç Örgütü, 2009, s.20)

Öz yeterlik: Bireyin, belli bir kazanımı gerçekleştirmek için gerekli eylemleri ya da durumları organize etme becerisine ilişkin yargısı (Bandura, 1997, s.2).

Öğretmen Öz yeterlik Algısı: Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istenen davranışları kazandırmak için sahip oldukları bilgi, deneyim ve yeteneklerine ilişkin yargıları (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2001, s. 202).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemi ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Sonrasında yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. DİL NEDİR?

Dil, hem kültürün sözle aktarılan değerlerin taşıyıcısı olması hem de öğrenmenin kalbi olması bakımından en pratik ve en doğal iletişim kanalıdır. Dil insan beyninin sınırsız bir yeteneğidir. Dil sayesinde birey çevreyle etkileşime girer ve bireyin dış dünyayla tanışmasında ve bütünleşmesinde büyük önem taşımaktadır. Dil sayesinde genç nesillere kültür öğretimi ve gelecek nesillere kültür aktarımı sağlanmaktadır (Cemiloğlu, 2004; Güneş, 2007).

Türk Dil Kurumu'na göre dil, insanların kelimelerle ya da işaretlerle duygularını ve düşüncelerini aktarmasını sağlayan anlatım aracıdır. (TDK, 2019) Koçer'e (2013) göre dil çok boyutlu bir sistemdir. Dil sözlü iletişim aracı olmasının yanı sıra topluluk oluşturmaları, milletleştirmesi nedeni ile toplumsal duygusal içeriği de bulunan karmaşık bir yapıya sahiptir. Dil bir topluluğun bütün özelliklerini, kültürel geçmişini de taşır.

Koçer (2013) ile aynı özelliklere vurgu yapan Karahan (2011) ise dili o toplumun bütün özelliklerini aktaran bir araç olarak tanımlamış ve tarih, folklor, sosyoloji ve diğer disiplinler için değerlendirilmesi gereken önemli bir kaynak olduğunu vurgulamıştır.

2.1.1. ANA DİLİ

Ait olduğumuz toplumun bir parçası olarak çevremizden bilinçli bir şekilde öğrenmediğimiz ancak kişilerle ve toplumla uyumumuzu sağlayan dile ana dili denir. Bireylerin çocukluk çağında karşılaştığı ilk dil olması ve bilinç dışında gerçekleşen bir süreç olması nedeni ile öğrenilmediği, kazanıldığı birçok dilbilimci tarafından savunulmuştur. (Vardar, 1988) İnsanın doğduğu andan itibaren çevresinden öğrendiği dil ana dili olarak tanımlanır. (TDK, 2019)

Çocuğun ana dilini edinmesi ile toplumsal kimliği ve ulusal bilinci de içinde bulunduğu topluma göre oluşur.

2.1.2. YABANCI DİL

Kişinin kendi toplumu tarafından konuşulan dil dışında başka bir toplum tarafından konuşulan dil “yabancı dil” olarak tanımlanmıştır.

Yabancı bir dil olarak bir dilin başka toplumlara öğretilmesi tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Hengirmen (1997) Akadların Sümer topraklarını elde ettikten sonra kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlilerin dillerini öğrenmek için yaptığı çalışmalar tarihin bilinen ilk sözlü ve yazılı dil öğretimi olduğunu dile getirmiştir. Geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretimi alanında birçok önemli çalışma yapılmıştır. Günümüzde ise dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişim toplumlar ve milletlerin birbirlerini anlaması, aralarında bulunan sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel ve tarihi ilişkilerin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için bir ya da birden fazla yabancı dilin öğrenilmesini zorunlu hale getirmiştir.

Barın’a (2004) göre yabancı dil öğrenme süreci sadece öğrenilen dil kuralları ile sınırlı kalmamaktadır. Yabancı dil öğretimi hedef dilin kültürünü ve toplumsal değerlerinin de aktarılması anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Hayri ‘ye (2016) göre yabancı dil öğrenmek o dilin sözcüklerinden ve dil bilgisi kurallarından faydalanarak başka bir kültüre ait kişi ile sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmaktır. Bu süreçte kültürün dil üzerinde olan etkisi kaçınılmazdır. Bu kapsamda yabancı dil öğretimi yapılırken hedef dilin kültürünün belirli bir ölçüde aktarılması ve öğretilmesi önem taşımaktadır. Dilin insanları kaynaştıran ve birleştiren yapısına dikkat çeken Gülay (1988) insan dilini öğrendiği milletin kültürünü kendi değeri haline getirdiğini ifade etmiştir.

Dilin önemli işlevlerinden biri de düşünmeyi ve değerlendirmeyi sağlamaktır. Yabancı dil öğrenen kişi hedef dili iletişim aracı olarak kullanırken aynı zamanda o dile ait olan düşünce ve değer yargılarını da öğrenir (Bölükbaşı ve Keskin 2010; Dilidüğün, 1995). Yabancı dil öğreniminin kapsamını açıklayan Ozil (1991) çalışmasında bu kavramı aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

"Anadilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma değildir. Yabancı dil birbirinden farklı toplumların dünya görüşlerine, düşünme ve değer sistemlerine açılan penceredir. Bir toplumun ya da bir toplumu oluşturan kişilerin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini anlayabilmek, o toplumun dilini öğrenmek ve bilmek ile mümkün olur. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan taraflar kendi benliğimizin bilincini ve kendi varlığımızı daha iyi kavramamıza ve kendi pozisyonumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor." (Ozil,1991, s.96).

Yabancı dil öğrenen birey öğrendiği dilin kültürünü de sever ve över. Bu sebeple dil öğretimi yaparken özellikle hedef dilin kültürünün ve toplumsal değerlerinin aktarılması hem iletişimi kolaylaştıracak hem de iki toplum arasında sevgi bağı kurulmasını sağlayacaktır. (Dilidüzgün, 1995; Gülay, 1988)

2.1.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkiye coğrafi konumundan dolayı birçok ülke ile iletişim halindedir. Son dönemde yaşanan siyasi olaylar ve diğer dünya ülkeleri ile olan ilişkilerin gelişmesi ile Türkiye'yi ve Türkçeyi de tanımak, öğrenmek ve bilmek isteyen kişi sayısı artmıştır. Türk dilini öğrenmek isteyen kişi sayısındaki artış hem dili öğretenleri hem de konuşan insanları memnun etmektedir. Ayrıca ülkemize sığınan yabancıların sayılarının artması da Türkçe öğretimine olan ihtiyacı arttırmıştır.

Türkçe öğretimi için yapılan çalışmaları incelemeden önce alanda kullanılan terimleri incelemek gerekmektedir. Bu çalışmada alanda sıkça kullanılan "Yabancılar

Türkçe öğretimi”, “Türkçenin Yabancılar Öğretimi” yerine “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” terimi tercih edilmiştir çünkü yabancı kelimesi diğer terimlerde olduğu gibi öğrenciyi değil dili tanımlamaktadır. Bu sayede dili öğrenenlerde “dışlanma, uzaklaştırma ve ötekileştirme gibi izlenimlerin oluşmasının önüne geçilmiştir. (Güler, 2012)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef sadece söz dizimini ve dil bilgisi kurallarını öğretmek değildir. Türkçenin öğretilmesi aynı zamanda Türk kültürünün aktarılması anlamına gelmektedir. Türkçeyi severek ve isteyerek öğrenen bir birey gönüllü kültür elçisi durumuna gelmektedir. (Alp, 2018; İşcan, 2011)

Yabancı dil öğrenmek hem dil yapısını kavramak hem de başka insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmektir. Bunun sağlanamadığı durumlarda öğrencilerin yaşadığı dil problemleri öğrencilerde davranış bozukluğu meydana getirmektedir. (Bulut ve diğerleri, 2018). İletişimin sağlanması için hedef dilin kültürel birikimi hakkında bilgi sahibi olmak, dil öğelerinin kültürel bağlantılarını çözümlemek gerekmektedir. Bu sebeple diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin öğrenimi ve öğretiminde kültürün büyük bir yere sahip olduğu unutulmamalıdır. (Bölükbaşı ve Keskin, 2010. s.233)

2.1.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

Tarihteki gelişmeleri incelediğimiz zaman Türk devletlerinin hâkimiyeti altında olan toprakların ticaret yolları üzerinde bulunması ve siyasi açıdan önemli konumda olması Türkçenin her zaman öğrenilmek istenen bir dil olduğu gerçeğini ortaya çıkmaktadır. Türklerin İslamiyet’i kabulü ile Türk-Arap etkileşiminin artması Türkçe öğrenmeye olan ihtiyacın da artmasını sağlamıştır. Yabancılar Türkçeyi öğretmek için yazılan ilk kitap Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan Divân-ı Lügat-it-Türk tür. Kitap Araplara Türkçe öğretmek amacıyla 1072 yılında hazırlanmıştır. Kaşgarlı Mahmut Türkçenin ve Türk kültürünün İslam kültürü içindeki önemini vurgulamış ve Türk dilini Arapça ile kıyaslayarak güçlü ve üstün bir dil olduğunu ispat etmeye çalışmıştır (Korkmaz, 1995, s.256)

Bu alanda yazılmış olan ikinci önemli eser Farsça ile Türkçe’nin kıyaslamasını yapan Ali Şir Nevai tarafından yazılan Muhakemetü’l-Lügateyn adlı eserdir. Bu çalışmada Türkçe ve Farsça kavramlar bakımından karşılaştırılarak akademik Türkçe öğretimi hedeflenmiştir. (Aksan, 1978, ss.42-49)

Osmanlı döneminde ise diplomatik ilişkilerin yürütülmesini sağlamak amacı ile yabancı ülkeler tarafından Türkçeyi öğrenmek amacı ile İstanbul’da dil okulları kurulmuştur. Fransızlar ve Venedikliler tarafından açılan “dil oğlanları okulu” öğrencileri küçük yaşta doğu dillerinde tercüman ve diplomat olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda bu öğrenciler Türk kültürü ve Avrupa kültürü arasında köprü oluşturmuşlardır. (Ağlıdere, 2010, ss.693-704)

Cumhuriyetin kurulmasından sonra yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları 1950’li yıllarda üniversitelerde ele alınmaya başlansa da ilk sistemli çalışma 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) kurulması ile başlamıştır. TÖMER’in amacı yurt dışında ve yurt içindeki yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak şeklinde tanımlanabilir.

Daha sonraki dönemlerde yurt dışındaki üniversitelerde açılan Türkoloji bölümleri için öğretim elemanı ve kaynak desteği sağlamak amacı ile Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) kurulmuştur.

Kuruluş amaçlarından biri de yabancılara Türkçe öğretmek olan Yunus Emre Kültür Vakfı ise 2007 yılından beri faaliyetlerini sürdürmektedir.

2006 yılında öğretim programının değişmesi ile birlikte Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Türkçe öğretmenliği bölümüne “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” adı altında dersler eklemiştir. Ancak Türkçe Öğretmenliği lisans programı incelendiğinde 4 yıllık eğitim boyunca sadece bir dönem haftada iki kredilik “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” dersi bulunduğu görülmüştür. Bu dersin amacı öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında farkındalıklarının arttırılması, bu alanda çalışmak isteyen öğrencilere temel bilgilerin aktarılması olarak açıklanmıştır. (YÖK, 2018) Uygulamaya bakıldığında ise bu dersleri alan öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ile ilgili kendilerini yeterli donanıma sahip hissetmedikleri yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013; Demirel, 2011) Ayrıca Güzel (2005) ve Uçgun (2013) tarafından Türkçe öğretmenliği bölümlerinde Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı’nın açılması önerilmiştir ne yazık ki henüz böyle bir çalışma yapılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yeteri kadar değer görmediği anlaşılmaktadır. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının

giderek artması sebebi ile üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anabilim dalı bulunmayışı Türkçe öğretimi alanından büyük bir eksiklik olarak gündeme getirilmektedir. (Mete, 2017; Özbay ve Bahar, 2016; Uluç, 2018)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki öğretmen eksikliğini gidermek için üniversiteler ve özel kurumlar sertifika programları düzenlemektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibari ile ülke genelinde toplam 44 kurum Türkçe öğretimi sertifika programı düzenlemiştir ancak program içerikleri ve hedefleri tam anlamı ile bilimsel ve araştırmaya yönelik değil alanda çalışan öğretmenlere mesleki deneyim kazandırmak amacı ile düzenlenen programlardır.

Hem devlet hem özel üniversitelerde açılan Yabancılar Türkçe öğretimi yüksek lisans ve doktora programları ise akademisyen yetiştirmeyi hedeflemiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde 12 yüksek lisans ve 2 doktora programı açılmıştır. Bu programlara başvuran öğrencilerin büyük bir bölümü lisans düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bölümü bulunmadığından yabancı diller eğitimi bölümü öğrencileridir. Bu sebeple öğrenciler başka dilleri öğretmek için kullanılan yöntemleri Türkçe alanı için uygulamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ilkelerin, yöntem ve yaklaşımların belirlenmesi ve çerçeve öğretim programın oluşturulması gerekmektedir. Ülkemizde toplamda 2 doktora programının olması da alanda uzman akademisyen yetiştirme hedefinden ne kadar uzak olduğumuzun göstergesidir. (Uluç, 2018, ss.244-249)

2.1.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER, YÖNTEMLER VE TEKNİKLER

Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretilmesinde temel prensiplerin belirlenmesi ve uygulanması düzenli ve sistemli bir dil öğretimi için gereklidir. Yabancı dil olarak Türkçenin temel ilkelerini belirlemek için çalışma yapan Demirel 'e (1987) göre;

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Temel İlkeler

- ☐ Dil Öğretiminin Planlanması
- ☐ Dört Temel Beceriye Geliştirme
- ☐ Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme
- ☐ Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

- ☐ Verilen Bilgilerin ve Örneklerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama
- ☐ Öğrencileri Cesaretlendirme ve Aktif Kılma
- ☐ Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- ☐ Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma
- ☐ Ölçme ve Değerlendirmede Birlik İlkesi (Demirel, 1987, ss.148-149)

Bu ilkelerin öğretmen tarafından uygulanması öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracaktır.

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Türk Dil Kurumu'na göre yöntem bir amaca ulaşmak için izlenen yol, usul ve sistem olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2019). Yabancı dil öğretiminde temel ilkelere uygun olarak yöntemlerin belirlenmesi ve hayata geçirilmesi öğretimin başarı ile gerçekleştirilmesi için önem taşımaktadır. Yabancı dil öğreten kişilerin yöntemler hakkında bilgi sahibi olması, öğrenciler üzerinde daha etkili bir öğretim yapmasına katkı sağlayacaktır. (Demirel, 2012: s. 29).

Yabancılar dil öğretiminde geçmişten günümüze kullanılan yöntemler farklı kaynaklarda farklı şekillerde isimlendirilmiş olsa da bilinen belli başlı dil öğretim yöntemleri aşağıda belirtilmiştir.(Güzel ve Barın, 2016,s.187)

a. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (The Grammar Translation Method): Dil bilgisi çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde ana dilini merkeze alır ve dil bilgisi kuralları öğrencilere ana dillerinde açıklanır. Etkinliklerde dil bilgisel kurallar sunulur. Bu yöntemde iletişimsel bilgi arka plandadır ve yalnızca dil kurallarını anlamak önemlidir. Metinden çeviriler yapılır ve hedef dildeki dil bilgisi kuralları incelenir. Sözcüklerin anlamları sözcük listelerinden ezberletilir. Telaffuz çok önem taşımaz. (Demirel, 2012) Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde oldukça yaygın kullanılmış bir yöntemdir. (Er, 2015)

b. Düzvarım (Dolaysız-Direk) Yöntem (The Direct Method): Dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf içinde öğretilen hedef dilin daha aktif ve etkili bir biçimde kullanılması, öğrenilen dilin kültürel öğelerinin de aktarılması, yazma etkinliklerine ağırlık verilmesi gibi ilkeler üzerinde durmaktadır. Bu yöntemde

dinleme ve tekrara önemlidir. Sınıf içinde öğrencinin ana diline ve çeviriye yer vermez. (Demirel, 2012, s.43)

c. Sözlü Yöntem (Oral Method): Bu yöntem temel, orta ve ileri düzeyde hangi kelimelerin sıklıkla kullanıldığını tespit ederek yabancı dil öğretim müfredatını belirlemeye çalışmıştır. Bu yöntemde öğretim dili hedef dildir ve öğrenciler herhangi bir hazırlık yapılmadan iletişim ortamına itilmemelidir. Öğretim tümevarım yöntemine göre yapılır. Dil öğretiminde alışkanlık oluşturmak önemlidir. Bunun için sık sık taklit ve tekrara dayalı etkinlikler yaptırılır. Yabancı dil öğretiminde kitap ve yazılı materyal kullanılmaz. (Güzel ve Barın, 2016 s.189)

d. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio Lingual Method): İşitsel-dilsel yaklaşıma bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde hedef yabancı dilde konuşma ve dinlemedir. Bu yöntemde pratik iletişim becerileri ana dil kullanılmadan kazandırılmaya çalışılır. (Güzel ve Barın, 2016, s. 190). İşitsel dilsel yöntem öğrencilerin ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamadığı, sıkıcı bir öğretim süreci olduğu için zamanla terk edilmiştir.

e. İşitsel Görsel Yöntem (The Audiovisual Method) : Bu yöntemde öğrenci her şeyi gündelik dilde konuşmaların yer aldığı diyaloglar aracılığı ile öğrenmeye çalışır. Çok sayıda tekrar yapmak ve hedef dilde konuşmak önemlidir.

f. Doğal Yöntem: (The Natural Method) Bu yöntem öğrencilerin ana dili öğrenim süreci ile aynı şekilde yabancı dilin öğrenileceğini savunur. Öğrenilme süreci başladığı andan itibaren öğrenilen yabancı dil konuşulur. Öğretmenler öğrettikleri dil dışında bir dil konuşmazlar. Her yaş ve her eğitim düzeyindeki insanların aynı şekilde dili öğrenebileceğini savunur. Bireysel farklılığı ve yaşı geri plana atmıştır. Bu yöntemin eleştirilen yanı ise öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmadan kendini ifade etmeye zorlanmasıdır. (Richards and Rogers, 2014). Bu yöntem Amerika’da Berlitz Yöntemi adı altında uygulanmıştır. Hedef grubun küçük tutulduğu yeterli görsel materyalin sağlandığı durumlarda başarılı olsa da uygulama bakımından zorlukların yaşandığı devlet okullarında başarısız olmuştur.

g. Seçmeci Yöntem: (Eclectic method) Bu zamana kadar uygulanmış bütün yöntemlerin en iyi ve faydalı taraflarının kullanılması demektir. Belirli bir kurala dayanmadığı için çağdaş ve geliştirilebilirdir. Öğretmen hedef kitlenin ihtiyacına ve amacına göre kullanacağı yöntemi seçer. Öğrenciler derste aktif haledir. Hedef dil ilgi

çekici şekilde anlatılır. Soru-cevap, drama, benzetim, grup çalışmaları gibi tekniklerden yararlanır. Seçmesi yöntemin bazı kullanım özellikleri şunlardır;

1- Dil öğretimi gerçek hayata uygun olarak planlanır, iletişimin sağlanması önemli olduğundan mimikler, ses tonu, vurgu ve kültürel yapıların da öğretilmesi önemlidir.

2- Dil öğretimi hedef dil ile gerçekleştirilir ancak gerektiğinde ana dil kullanımı serbesttir.

3- Dört temel beceri aynı anda geliştirilmesi hedeflenmiştir,

4- Sözcük öğretimi anlamlı cümleler içerisinde kullanılarak sağlanır,

5- Anlamlı ve iletişime dayalı etkinliklere yer verilir.

6- Tek seferde tek bir yapının öğretilmesi sağlanır.

Bu yöntem diğer yöntemlerin karma ve zengin bir biçimde uygulanmasıdır. (Demirel, 2012, s.58)

“Günümüzde dil öğretim yöntemleri ile ilgili düşünceler seçmeli yönetime doğru bir eğilim göstermektedir. Değişik kaynaklardan, sistemlerden ve stillerden en iyisini seçebilmek günümüz eğitimcilerinin üzerinde durdukları bir konudur” (Demirel, 2012, s. 59).

h. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: (Total Physical Response) Bu yöntem, yabancı dil öğrenirken yaşanan stresi en aza indirmeyi hedeflemiştir. Öğretmen tarafından yapılan tüm hareketleri öğrenciler taklit eder. Öğrenci konuşmayı öğrenmeden önce kavrama becerilerini geliştirerek ana dilini öğrenirken geçtiği süreci tekrar eder. Ancak bu yöntem sadece başlangıç düzeyde dil öğretiminde başarılı olmuştur, ileri düzeydeki karmaşık dil yapılarının öğretilmesinde etkili değildir. (Demirel, 2012, s.52)

i. Sessiz Yol Yöntemi (The Silent Way): Sessiz yöntem öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz kalarak öğrencilerin kendi kendilerine dili keşfetmeleri ve odaklanmaları istenir. Dili bilgisi kuralları tüme varım yöntemi ile öğretilir, telaffuz ve diyaloglar önem taşır. Görsel materyallerin kullanılması ve problem çözme tekniğinin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırır.

j. Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Bu yöntemin diğer yöntemlerden en farklı özelliği sınıf içi etkinliklerin müzik eşliğinde gerçekleşmesidir. Amaç öğrencilerin psikolojik bariyerlerini yıkarak dili kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Biliş

ötesi öğrenmeye önem verildiği için sınıf ortamı rahat ve dil posterleri ile renklendirilmiştir. Her bir dil seviyesi için hedeflenen kelimeler ve öğrenilmesi gereken diyaloglar sunularak hızlı bir biçimde ileri düzeyde konuşma yeteneği geliştirilmeye çalışılır. Bu yöntemin uygulanması masraflı olduğu için pek yaygınlık kazanmamıştır.

k. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Language Teaching): Bu yöntemde amaç hedef dilde yazılı ve sözlü iletişimin kolayca sağlanmasıdır. Öğrenciyi sınıf içerisinde yapılan grup çalışmaları, drama etkinlikleri, problem çözme ve benzetim tekniklerinden yararlanarak aktif hale getirir. Bu süreçte öğrenci dilin kurallarını örtük bir biçimde öğrenir ve iletişim kurmak için araç olarak görür. Genel olarak baktığımızda öğrencileri merkeze alması, öğrencilerin dili etkin kullanmaya yönelik öz güvenlerini ve iletişim becerilerini geliştirmesi açısından günümüz yabancı dil öğrenme hedeflerine en uygun olan yöntem olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin seçtikleri öğretim yöntemine uygun olarak kullanacağı teknikleri belirlemesi de yine alan hakkında yeterli bilgi birikime sahip olması ile ilişkilidir. Aşağıda yabancı dil öğretiminde kullanılan Dil öğretim tekniklerine yer verilmiştir. (Barın, 2004) Tekniklerin uygulanması ve etkililiği öğretmenin sınıfta gösterdiği performansa, öğrenciler için uygunluğuna bağlıdır.

a. Grupla Öğretim Teknikleri

Beyin fırtınası (Brain Storming)

Gösteri (Demonstration)

Soru / Cevap (Question and Answer)

Drama ve Rol Yapma (Drama and Role-Play)

Benzetim (Simulation)

İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work)

Mikro Öğretim (Micro Teaching)

EğitselOyunlar (Educational Games)

b. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction)

Programlı Öğretim (Programmed Instruction)

Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction)

Yukarıda bahsi geçen yöntem ve tekniklerin hedefe uygun şekilde belirlenmesi ve etkili bir biçimde kullanılması öğretmenin alan bilgisi ve bilgi birikimini ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında görevlendirilen öğretmenlerin bu alan için gereken bilgi birikimine Türkçe Öğretimi bölümünde aldıkları iki kredilik Yabancı dil olarak Türkçe seçmeli dersi ile yeteri düzeyde sahip olup olmadığı tartışmaya açıktır. (Şahin ve diğerleri, 2013, ss.36-45)

2.1.6. TÜRKİYE’DEKİ YABANCI ÖĞRENCİLERE (SURIYE UYRUKLU) TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yaşanan siyasi gelişmelerden sonra ülkemizde yaşamaya başlayan sığınmacıların sayısı birkaç yılda 4 milyona ulaşmıştır. Türkiye’nin dâhil olduğu uluslararası anlaşmalar çerçevesinde Suriyeli sığınmacıları kabul etmiş onları “geçici koruma” altına almıştır. Türkiye insanlık görevi olarak 2011 yılından itibaren Suriyelilerin her türlü ihtiyaçlarını karşılamıştır.

Suriyelilerin eğitimi konusu 2013 yılına kadar geri planda kalsa da bu tarihten itibaren büyük bir problem olarak görülmeye başlanmış ve Suriyelilerin eğitim olanaklarına erişimleri için Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Afet ve Acil durum Yönetimi, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi kurumlar çeşitli faaliyetler ve projeler yürütmüştür.

Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılında çıkardığı “*Yabancılarla Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesiyle*” eğitim çağındaki öğrenciler için kamplarda ve devlet okullarında ikili ve üçlü öğretim uygulamasıyla Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Bu eğitim merkezlerinde çocuklara kendi eğitim müfredatları ile kendi dillerinde ve kendi ülkelerinden gelen gönüllü Suriyeli öğretmenler aracılığı ile eğitim olanağı sağlanmıştır. Ancak verilen eğitimin belli bir denetleme mekanizmasına sahip olmayışı, müfredat konusunda yaşanan sıkıntılar ve zamanla eğitimlerin Türkiye’de yaşamaya ve çalışmaya yönelik işlevsel olmayışı nedeni ile istenilen hedefe ulaşılamamıştır. (Emin, 2016, s.153; Seydi, 2013, s.232)

Kamplarda ve şehir içinde yaşayan öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği geçici eğitim merkezleri öğrencilere kendi dillerinde eğitim vermekteydi ancak bunun öğrenciler için Türk eğitim sistemi içerisinde yükselmeleri, meslek edinecek yeterliğe

ulaşamadıkları, eğitimden geri kalmasalar da Türkçeyi sosyal hayata adapte olacak kadar iyi öğrenemedikleri belirtilmiştir. (Suriyeli Çocuklar Artık Devlet Okullarında, 2017) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Uyruklu Öğrenciler konulu 19.07.2017 tarihli kararı ile Suriyeli çocukların yoğunlukla bulunduğu geçici eğitim merkezlerinde zorunlu olarak 15 saat Türkçe dersi verilmesi planlanmıştır. Aynı zamanda geçici eğitim merkezlerinin kademeli olarak kapatılması gündeme gelmiştir. Bu kapsamda okul çağına gelen ve eğitim kademesi değişen (ana sınıfı, birinci sınıf, beşinci sınıf ve dokuzuncu sınıfa kayıt yaptıracak) öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün öğretim kurumlarına kaydedilmesi kararlaştırılmıştır. (MEB, 2017)

Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Delegasyonu arasında “ Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde 2016 yılında “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” projesi yürütülmeye başlanmıştır. (MEB, 2016) Projenin amacı Suriyeli çocukların eğitimlerini kapsamlı bir biçimde ele alarak eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, kurumlarda gerekli düzenlemelerin yapılması ve okula uyumlarının sağlanmasıdır. Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları birçok problemin temelinde dil sorunu olduğu tespit edilmiştir. (Emin, 2016; Çaylak, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016) Bu nedenle projedeki temel hedef öğrencilerin kısa sürede Türkçeyi öğrenmesini sağlamaktır. Bu çerçevede Türkçe dil kursları ve akademik kurslar açılmış, sosyolog ve psikolog danışmanlar öğrencilere rehberlik çalışmaları yapmıştır. PICTES projesinin 2 yıllık olan ilk kısmı 25.12.2018 yılında hedeflenen öğrenci sayısına ulaşmıştır ve sonlandırılmıştır. Projenin hedeflerine ulaşması, toplumda olumlu etki yaratması dolayısı ile anlaşma güncellenerek projenin devam etmesi planlanmıştır. (MEB, 2018b)

Milli Eğitim Bakanlığının Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak için yaptığı çalışmalar neticesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de devlet okullarına kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı 645.140’a ulaşmıştır. Bunun yanı sıra okula erişim sağlayamamış ya da okul çağı dışında bulunan ve Türkçe bilmeyen yaklaşık 400.000 Suriye vatandaşı olduğu tahmin edilmektedir. (UNICEF, 2018)

Görüldüğü gibi Suriye’den ülkemize göç edenlerin sayısının hızlı bir şekilde artması sebebiyle Türkiye Türkçe öğretimi alanı ile ilgili eş zamanlı ve düzenli bir

devlet politikası uygulamaya fırsat bulamamıştır. Bu alanda izlenmesi gereken temel ilke ve çerçeveler oluşturulamamıştır. (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 344)

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçerliği kabul edilmiş; Türkçenin genel özellikleri ve dil bilgisi yapısına uygun olarak Avrupa Dil gelişim Dosyasındaki ölçütlere göre belirlenmiş bir dil öğretim programının bulunmaması bir uygulayıcılar tarafından sorun olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kazanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan etkinlikler ve ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından pek çok farklı uygulama ortaya çıkmıştır. (Kana, Boylu ve Başar, 2016, s.1128).

2.1.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN GEREKLİLİĞİ

Türkçe'nin ana dilli olarak öğretilmesinde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında da nitelikli ve alanında uzman kişilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesinde uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasını sağlayacak en büyük etken eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerdir. Demirel, Altun vd. (2011) yılında yaptıkları çalışmada öğretmeni, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli ögesi olarak tanımlamış öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde giriş etkinliklerini, içerik sunumunu, geri bildirimi, araç-gereç seçimini, yöntem seçimini ve değerlendirmeyi planlayan ve yöneten kişi olduğunu belirtmişlerdir. Türkçeyi bilmek, Türkçe konuşmak veya Türk olmakla yabancı dil olarak Türkçe öğretmek arasında büyük farklılıklar vardır. (Barın ve Çankal, 2017, ss.28) Bu konuda çalışma yapan Güzel ve Barın'a (2016) göre yabancılara Türkçe öğretiminin kendine has birtakım incelikleri bulunmaktadır. Bu süreç öğretim elemanın seçilişi ve yetiştirilmesinden başlayarak ders işleme tekniği ve sınıf içi uygulamalara varana kadar bir bütün halinde ele alınmalıdır. (s.192)

Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen yetiştirme çalışmalarının sağlıklı bir biçimde planlanması ve yürütülmesi için bu alanda karşılaşılan sorunların tespit edilerek, durum değerlendirmesi yapılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında Marmaris'te ülke genelinde Yabancı dil olarak Türkçe Eğitimi alanı ve öğretmenliğine ilişkin akademisyenler ilgili kurum temsilcilerinin katılımı ile 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı' düzenlenmiştir. Çalıştayda ortaya çıkan mevcut durum aşağıda verilmektedir.

1. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb. lisans programlarının amacı yabancılara, yurtdışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi değildir.
2. Ülkemizde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi lisans programı olarak eğitim vermemektedir.
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında üniversitelerimizde çok az sayıda olan lisansüstü programların içeriği ve kapsamı birbirlerinden farklıdır.
4. Bakanlık tarafından yurtdışında Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyacı karşılamamaktadır. Bu alanda hizmet sunan kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm olmadığı görülmektedir. (MEB, 2010, s.52)

Çalıştay sonucunda ortaya çıkan durumu akademik çalışma konusu haline getiren araştırmacılara göre nitelikli bir öğretmen olma sorunu, doğrudan doğruya öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları ile ilgili bir sorundur (Şahin, 2005). Hali hazırda Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere baktığımızda üniversitelerin farklı alanlarından mezun olduğu görülmektedir. Karababa mevcut durumu şu şekilde açıklamıştır.

“Yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapanlar, üniversitelerimizin Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Türkçe Eğitimi Bölümleri (Türkçe Öğretmenliği Programları) mezunlarıdır. Adı geçen bölümler bu görevi üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde; program içeriklerinin, yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek nitelikte olmadığı görülmektedir” (Karababa, 2010,ss.36-39).

Mete’ye (2018) göre de öğretmen niteliği alanda yaşanan en önemli sorundur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirecek özel bir programın olmayışı nedeni ile bu alanda genellikle Türkçe öğretmenleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri görev yapmaktadır. Bu da yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşların farklı kaynaklardan yetişmiş öğretim elemanlarını kendi programları doğrultusunda konuyla ilgili eğitim verip sertifikalandırarak göreve almasına neden olmaktadır. Böylece alanda çalışma yapan öğretmenlerin nitelikleri büyük oranda farklılaşmaktadır. (Mete, 2018)

Yıldız ve Tuncel' e (2012) göre son yirmi yılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapacak nitelikli öğretmenleri yetiştirecek lisans programlarının bulunmaması, bu programların hangi fakülte ve bölümler çatısında açılması gerektiği tartışma konusu olmuştur.

Erdem (2017) ve Mercan, Uzun ve Bütün (2016) çalışmalarında sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıftaki çocukları görmezden gelip sadece sınıf disiplinini sağladıklarını ve onlara yönelik eğitim öğretim araçları kullanmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler kendilerini geçici koruma altındaki çocukların eğitimi konusunda yeterli görmemekte, çocukların gelişim ve uyumlarına katkı sağlayamadıklarını düşünmektedirler.

Bu nedenle, Suriyeli çocuklara Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi, görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için çalışmaların yapılması gerekmektedir. “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PCTES) kapsamında görevlendirilen öğretmenler Türkiye’de bu alanda deneyim sahibi ilk gruptur. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğreticilerin bu alanda yeterli donanımına sahip olup olmadıkları, kendilerini yeterli görüp görmedikleri bilinmemektedir. Bu çalışma sayesinde elde edilecek bulguların bu alanda öğretmen yetiştirme konusunda katkı sağlanması beklenmektedir.

2.2. ÖZ YETERLİK KAVRAMI

“Sosyal Öğrenme Kuramı” nın kurucusu Bandura öğrenmenin yalnızca doğrudan yaptığımız davranışlar sonucunda değil dolaylı olarak çevremizdekilerin davranışlarını gözlemleyerek de gerçekleşeceğini savunmuştur. Sosyal öğrenme kuramını davranışlar çevre ve kişisel faktörler olmak üzere üç temel değişkenin birbiri ile olan ilişkisine dayanarak açıklamıştır. (Bandura, 1977,ss.191-215) Bandura’ya göre öğrenme modelin davranışlarını basit taklitten öte yaşanan olayları bilişsel bir süreçten geçirdikten sonra gerçekleşmektedir.

Bandura’ya (1986) göre birey duygu, düşünce ve eylemlerini kontrol eden bir öz mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma sayesinde kendisi hakkında olumlu ya da olumsuz yargıda bulunmakta, kendini algılamakta ve yeteneklerini yansıtmaktadır. Bu süreç ise sosyal öğrenmenin en temel ilkelerinden birisi olan öz yeterlik ilkesi olarak bilinmektedir. Bandura’ ya (1984) göre öz yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri

organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda öz yeterlik bireyin yapması beklenen faaliyetlerden yerine getirebileceğine inandıklarıdır. (ss.231-255)

Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik kavramının birkaç farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Gürcan’a (2006) göre toplumun bireyden beklediği görevleri tam anlamı ile yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, yetenek ve tutumları kazanmış olması öz yeterlik olarak açıklanmıştır. Bir başka deyişle, kişinin kendi yeteneklerine ilişkin kendini algılayışı ve yargısı öz yeterliği ifade etmektedir. (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006, s.36-47). Tschannen-Moren ve Hoy (2001) ise öz yeterlik kavramını bireyin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentileri olarak açıklamıştır. (s.785) Aslında öz yeterlik kişinin sahip olduğu becerileri değil, becerilerinin olduğuna dair kendi gücüne inanmasıdır. (Akkoyunlu, Döş ve Doğan, 2016; Orhan ve Umay, 2005) Tanımlardan anlaşıldığı kadarıyla öz yeterlik gözlenebilen bir davranış değildir ve ortaya çıkması için kişinin belirli tecrübeleri edinerek yetenekleri hakkında fikir sahibi olup sorunları çözebileceğine dair kişisel görüşüdür. Kişinin öz yeterliğe sahip olması sorunlarla karşılaştığında doğru ya da yanlış davranışlar seçme etkinlikleri üzerinde de rol oynamaktadır. Öz yeterliği yüksek olan bireylerin öz yeterliği düşük olan bireylere göre başarılı olduğu bilinmektedir. (Şengül, 2018, s.54)

Kişinin sadece bir alanda yeterli olması görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesi için yeterli değildir aynı zamanda bu yeterliğinin farkında olması ve ona güvenmesi de gerekir. (Bandura, 2006, s.310) Bu konu hakkında ise Alıcı (2007) olumsuz öz yeterlik algısına sahip bireyin yeterli bilgi ve beceriye sahip olsa da, sorunlarla karşılaştığında ne yapılacağını bilmediği ve girişimde bulunmadığını belirtmiştir. Bunun aksine yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin verilen sorumlulukları daha fazla sahiplenerek zor görevlerin üstesinden gelebildiklerini, başarısız olduklarında daha kolay telafi ettiklerini, öz yeterlik algısı düşük bireylere göre daha az stres ve kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. (Bandura 1993, s.120; Öztürk, 2015 s.71)

Kişilerin düşünceleri, duyguları, davranışları ve motivasyonları üzerinde etkili olan öz yeterliğin 4 temel kaynağı bulunmaktadır. (Bandura, 1986)

A- Yeterlik Deneyimleri (Mastery Experiences): Kişinin kendi yaşantıları yoluyla yapabilecekleri hakkında doğrudan dönütler elde eder. Bu nedenle öz yeterliğin gelişmesinde en etkili olan faktör kişinin önceki yaşantılarında elde ettiği başarılar ya da başarısızlıklardır. Bandura'ya (1994) göre bir deneyimin sonucunda bireyin kendini başarılı olarak değerlendirmesi öz yeterliğini artırır, bir sonraki deneyim için motivasyon sağlar. Bunun tersi olarak yaşadığı deneyimden sonra kendini başarısız olarak değerlendiren bireyin öz yeterlik düzeyi olumsuz yönde etkilenir. Bir sonraki deneyim için motivasyonu ve başarılı olacağına inancı azalır. Bireyin başarılı olacağına inancı başarmak için harcadığı çaba ile ilgilidir. Kolay ve başkasının yardımı ile elde edilen başarılar benzer durumlardaki problemleri çözememe durumunda bireyin pes etmesine neden olacağı gibi performansını da düşürecektir. Bireyin gerçek öğrenmesi kendi deneyimleri yoluyla yapabileceklerini görmesi ile gerçekleşir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998, ss.202-248).

B- Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences): Kişinin yeteneğine ya da belirli bir konudaki deneyimine güveninin az olduğu durumlarda başkasının deneyimlerinden öğrenme daha yaygındır. Bu durumlarda kişi kendine benzer özelliklerde bir model belirler. Model belirlediği kişinin davranışlarına bakarak başarılı ya da başarısız olacağına ilişkin fikir üretir. Model aldığı kişinin başarıları ile kişinin öz yeterliği artarken başarısızlıkları ile de düşmesi kaçınılmazdır. (Bandura, 1994)

C-Sosyal İkna (Social Persuasion): bireyin başarıya ulaşması için çevresi tarafından verilen desteğin ifade edilmesidir. Bu tür durumlarda işin uzmanı tarafından yapılan doğru ve yerinde ikna kişinin başaracağına olan inancı artmaktadır. Ancak gerçekçi olmayan ve başarısızlıkla sonuçlanan ikna ise öz yeterliği zedelemektedir. (Bandura, 1986)

D-Fiziksel ve Duygusal Durumlar (Somatic and Emotional States): Kişilerin duygusal ve fiziksel durumları sürekli etkileşim halindedir. Fiziksel ve duygusal anlamda kendini iyi hisseden bireyin öz yeterliği daha yüksektir ve bir görevi başarı ile yerine getirme olasılığı daha fazladır. Bunun aksine fiziksel olarak kendini iyi hissetmeyen bireyin bir görevi yerine getirirken gösterdiği performans ve işi yapabileceğine ilişkin öz yeterliği düşük olacaktır. Benzer şekilde depresyonda olan ve ya aşırı baskı altında olan bir birey de kendi yetenekleri ile aynı doğrultuda performans sergileyemez.

2.2.1. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ

Öz yeterlik kavramını öğretim açısından düşündüğümüzde öğretimin belirlenen hedefe ulaşmasında öğretmenin öğretme kapasitesi ile ilgili inancı olarak tanımlanmaktadır. (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Başka bir ifade ile öz yeterlik algısı öğretmenlerin kendi alanında öğretme performansı ile ilgili kendi yeteneklerine duydukları güvendir. Öz yeterlik algısının öğretmen davranışlarını açıklamada, anlamada ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamada önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990)

Öğretimin birçok yönünü etkileyen öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğretim yöntemlerini belirlemesi, sınıfı yönetmesi, ölçme ve değerlendirme yapması ve öğretmek için motivasyonu olması gibi somut alanlarda kendini göstermektedir. (Allinder, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Bunun yanında öğretmenlerin karşılaştığı problemleri çözme gayreti öz yeterlilik algıları ile ilişkilidir. (Bandura, 2006). Bu boyuttan baktığımızda öğretmenlerin alanlarında başarılı olması ile öz yeterlikleri arasında olumlu bir ilişki vardır. (Korkmaz, 2004; Woolfolk-Hoy, 2004)

Sosyal öğrenme kuramına göre öğretmen öz yeterlik algısı en çok doğrudan yaşantılardan etkilenir çünkü öğretmenler öğretme kabiliyetlerini ancak belirli bir tecrübeden sonra anlayabilirler. (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları hem öğretmenlerin performanslarını hem de öğrencilere daha iyi bir öğretim ortamı sağlamak için yapacağı etkinlikleri etkiler. (Türkmen, 2018) Öz yeterliği yüksek olan öğretmen daha zorlayıcı etkinlikler seçerek öğrencilerin zorluklarla baş edebilme yeteneğini geliştirmesini sağlarken öz yeterliği düşük olan öğretmenler ise sınıfta demotive olan ya da etkinliklere katılmayan öğrenciyi göz ardı etmektedir. (Gibson ve Dembo, 1984, s.569)

Sınıf ortamını göz önünde bulundurduğumuzda her anlamda öğretmenini model alan öğrencilerin öz yeterlik algısını oluşturmada da öğretmeninden etkilenir (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998). Öğretmen öz yeterliği öğrencinin motivasyonu, öz yeterlik algısını ve başarısını doğrudan etkiler. Buna ek olarak öğrencinin sınıf içerisindeki davranışlarını öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha istekli katılır, çaba harcar, güçlükler karşısında gayretli olur ve yüksek performans gösterirler (Eggen ve Kauchak, 1999). Bu sebeple;

öğretmenlerin ilk yıllarında öz yeterlik algılarını geliştirmek üzere yapılacak çalışmalar kariyerlerine uzun soluklu etki edecektir. Ancak öz yeterlik algısı alan bilgisi ile karıştırılmamalıdır. Aynı bilgiye sahip iki öğretmenin öz yeterlilik algılarına göre sergiledikleri performans yetersiz, yeterli ya da muhteşem olabilir (Bandura, 1993).

Öz yeterlik algısı özel öğretim durumlarına göre değiştiğinden özel alanı öğretme ile ilgili öz yeterlik belirleme çalışmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır. (Mete, 2018; Yılmaz, 2010)

2.2.2. YABANCIDİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİĞİ

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi uzmanlık alanı olarak kabul edilmediğinden üniversitelerde lisans eğitimi bulunmamaktadır. Bu eksiklik ise Türkçe öğretimi bölümünde verilen derslerle giderilmeye çalışılmaktadır. Yabancılara Türkçe Öğretimi dersin süresi bir yarıyıl da haftalık 2 ders saati, içeriği ise teorik bilgilerle sınırlı olup öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda alanda karşılaşacakları problemleri çözebilecek yeterlikleri kazanması için gerekli donanımı sağlamamaktadır (Karababa, 2010, ss.26-29; Şahin, vd. 2013, ss.36-45).

MEB tarafından yayınlanan “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi’nde geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli çocuklara Türkçe eğitimi vermek üzere Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil dersi ve sınıf öğretmenlerinin görevlendirilmesine yönelik ifadeler yer almaktayken bu görevi üstlenecek öğretmen bulmada sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin Arapça bilmemesi ve hem de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması problem olarak karşımıza çıkmaktadır. (Emin, 2016, s.153).

Ana dili olarak Türkçe öğretmek ile yabancı dil olarak Türkçe öğretmek arasından büyük farklılıklar vardır. Bu alanda görev yapacak öğretmenlerin belirli nitelikleri taşıması gerekmektedir. Milli eğitim bakanlığı Türkçe öğretmenleri ile ilgili özel alan yeterliklerini belirlemiş ancak bu alanla ilgili herhangi biri düzenleme yapmamıştır. Mete’ye (2018) göre yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin özel alan bilgisine sahip olması, alanla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olması ve Türkçeyi doğru ve etkili kullanabiliyor olması önem arz etmektedir. Öğretmenin

alanında bilgi sahibi olması öğretimin etkililiği, verimliliği ve kalıcılığı açısından büyük farklılıklar yaratmaktadır. Mete'ye (2018) göre alanda görev yapan öğretmenlerin farklı branşlardan geliyor olması öğretmen niteliklerinde büyük farklılık yaratmaktadır (ss.171-186).

Yukarıda bahsedilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yaşanan nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili problemlerin çözümü uzun süreç gerektirmektedir. Ancak Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da diğer alanlarla olduğu gibi öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin başarılı olması beklenmektedir. Bu kapsamda, bu alanda çalışma yapan öğretmenlerin Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme başarısını etkileyen öğretmen öz yeterlik algıları üzerinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme alanında yol gösterici olması açısından önem taşımaktadır.

2.3. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde öğretmen öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar derlenerek sunulmuştur.

2.3.1. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİĞİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişim Kuramı'nda belirtilen öz yeterlik kavramından yola çıkan araştırmacılar öğretmenlerin öz yeterliklerini, öğretim ve öğrenci üzerindeki etkilerini araştırmışlardır.

Ashton, Webb ve Doda (1983) öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde yaptıkları çalışma ile öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkinliğini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrenci başarısı arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerden daha yüksek beklentileri olduğu, olumlu sınıf ortamı oluşturma, öğrenciyi düzenli bir şekilde takip etme, öğretime odaklanma gibi faaliyetlerde daha etkin olduğu dolayısı ile öğrencilerin de başarısının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada ayrıca ekonomik yetersizlikler, okulda yaşanan belirsizlik ve gerginlikler, sosyal çevrenin olumsuz etkileri gibi faktörlerin öğretmen öz yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin karar alma ve uygulamada söz sahibi olduğu, takım

çalışmalarının yapıldığı, farklı yaş gruplarının bir arada eğitim gördüğü ortamların öğretmen öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Gibson ve Dembo (1984), çalışmasında öğretmen öz yeterliğini tanımlayarak bu yeterliği bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği olmak üzere iki alt boyutta değerlendirmiştir. Hazırladıkları öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlara göre öğretmenlerin öz yeterliğinin bu iki boyutu da kapsadığını gözlemlemişlerdir. Ancak bu iki boyutun birbiri ile ilişkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini yeterli düzeyde hissetmelerine rağmen öğrenciye bilginin öğretilmesinde yaşanan aksaklıklarda çevresel faktörlerin de etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim yaklaşımları ve kullandığı materyallerin öğrencilerin öğrenmesini etkilediği kadar öğretmenlerin de öz yeterliğini etkilediği gözlemlenmiştir. Guskey (1988) yaptığı çalışmada öz yeterlik inançları ile üst düzey öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlkokul ve ortaokulda görev yapan 114 öğretmenin katıldığı çalışmada öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin yeni fikirleri ve yeni yaklaşımları sınıflarında kullanmaya daha istekli oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin materyal kullanımı ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Hickman (1999), karma araştırma yöntemini kullandığı çalışmada 42 yüksek lisans öğretmen eğitimi almış öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmanın amacı eğitim materyallerinin öğretmenlerin algıları, öz yeterlikleri, öğretmen davranışları ve öğrenci başarısındaki etkisini göz önüne sermektir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim ortamında kullanılan değişik materyallerin hem öğretmen öz yeterliği hem de öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde etkisi bulunmaktadır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk (1998) Öğretmen yeterlik algısının tanımı ve ölçülmesi ile ilgili çalışmalar yürütmüştür. Bandura'nın (1986, 1977) öz yeterlik tanımına bağlı olarak öğretmen öz yeterlik algısının oluşumu, gelişimi ve uygulanışını açıklamışlardır. Çalışmada öğretmen öz yeterlik algısının hem öğretim ortamını etkilediği hem de öğretim sürecinden etkilenecek kendini sürekli olarak yenilediği tespit edilmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) yılında öğretmen öz yeterliğini standart bir şekilde değerlendirmek için ölçek geliştirmek üzere çalışmalar yapmıştır.

24 maddeden oluşan ölçek; öğretmen öz yeterliğini, öğretimsel uygulamalar, katılımı sağlama ve sınıf yönetimi yeterliği olmak üzere 3 alt boyutta tasarlanmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından geliştirilen bu ölçek öğretmen öz yeterliği çalışmalarında en yaygın olarak kullanılan ölçektir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde katkı sağlayan etmenler üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk (2002) yılında okul tarafından sağlanan kaynakların ve sosyal çevreden alınan desteğin öğretmen öz yeterlik algısına etkisini belirlemek üzere 225 öğretmenin katıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada “Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların meslekteki kıdemi, görev yaptığı okul türü, okullarının bulunduğu bölge ile ilgili bilgiler de toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları konusunda başka kaynaklardan aldıklarını düşündükleri destek bakımından deneyimli ya da deneyimsiz olmaları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanı sıra, deneyimli öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna, daha fazla materyale sahip olduğu, deneyimsiz öğretmenlere göre yöneticilerden, ailelerden ve diğer iş arkadaşları tarafından daha fazla destek gördüklerini inandığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen yeterlikleri ile okulun bulunduğu konum arasında bir bağlantı bulunmamıştır. Okul türü değişkeni incelendiğinde sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama, değişik öğretim stratejilerini uygulama konularında ilkökul öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli hissettikleri belirtilmiştir. Mesleklerinde ilk yıllarında olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha değişken ve kararsız olmasına karşın deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hoy ve Spero (2005) öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre öz yeterlik algılarının değiştiğini, ekonomik yönden iyi durumda olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ve işlerini daha kolay gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer sonucuna göre öğretmen yetiştirme programları ve eğitim stajı döneminde öz yeterlik düzeyleri yüksek iken göreve başladıkları ilk yılda daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Bandura'nın çalışmasında öz yeterliği etkileyen faktörler olarak kabul edilen doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve psikolojik durumun öğretmen öz yeterliği üzerinde etkisini inceleyen Brand ve Wilkins (2007) çalışmalarında nitel analiz yöntemi kullanmışlardır. 44 ilköğretim öğretmen

adaylarının görüşlerini toplayarak elde ettikleri bulgulara göre doğrudan elde edilen deneyimlerin öğretmen öz yeterliğini en fazla etkileyen faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde mesleki bilgilerinin ve aldıkları eğitimlerin etkili olduğu düşüncesine dayanarak yapılan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Güven'in (2005) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile cinsiyet, yaş, hizmet içi eğitim alma, mesleki deneyim ve üniversiteden mezun oldukları bölüm değişkenleri arasındaki ilişki incelemektir. Güven (2005) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yaş, cinsiyet ve mesleki deneyime göre değişmediğini ancak mezun olunan bölüme göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre İngilizce öğretmeni yetiştiren bir programdan mezun olmadığı halde İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler, İngiliz Dili Eğitimi, Dilbilim, İngiliz/Amerikan Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlere göre, kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

Ülkemizde de öğretmen öz yeterlik algısı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretmen öz yeterliği ölçeğinin geliştirilmesi (Akkoyunlu, Orhan, ve Umay, 2005; Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2017; Ülper ve Bağcı, 2012), başka bir dilden ölçeğin Türkçeye uyarlanması ilgili çalışmalar (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Diken, 2004; Yılmaz, Köseğlu, Gerçek, ve Soran, 2004; Tepe, 2011) ve farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilgili çalışmalar (Akbulut, 2006; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Yeşilyurt, 2013) öz yeterlik algısının tutum, motivasyon, kritik düşünme, öğrenme stratejileri, problem çözme becerileri, epistemolojik inançları, sorgulama ve eleştirel düşünme becerisi vb. değişkenlerle ilişkisi (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Izgar ve Dilmaç, 2008; KaraYüksel ve Alıcı, 2012) olmak üzere sınıflandırılabilir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve yeterliklerini araştırdıkları çalışmalarında cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 158'i erkek ve 92'si ise kız olmak üzere toplam 250 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar için, "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" ile "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle; cinsiyetin öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, program ve fakülte

değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları bakımından erkeklerden daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Doğan (2013) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, görev yaptığı okul türü, mezun olduğu okul, görev süresi gibi değişkenler ile öz yeterlik algıları ve tutumları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Tutumlarını ölçmek için ise sınıf öğretmenleri için geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları “olumlu ve iyi” düzeydedir. Cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısı ve tutumları üzerinde etkili olmadığı, öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik konularında öğretmenlerin mezun olduğu okul türünün etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve tutumları görev yaptığı okul türüne göre değişiklik göstermektedir.

Ateş (2016) “Akdeniz üniversitesi Eğitim fakültesi öğretmen adayları ve Antalya’da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması” yüksek lisans çalışmasında katılımcıların yaş, cinsiyet okul türü, sosyo-ekonomik çevre, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre öz yeterlik inançlarının değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmada Tschanner- Mogan, Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği” 380 öğretmen ve 216 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan branş ve okul türü faktörünün öz yeterlik inançları üzerinde etkisi olduğu ancak cinsiyet, kıdem, sosyoekonomik durum ve okul mevcudu değişkenlerinde ise etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar göstermektedir ki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını öğretimin planlaması aşamasından itibaren eğitim programının uygulanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğretim ortamının

düzenlenmesi, sınıf yönetiminin sağlanması, etkili materyal hazırlama ve kullanma, öğretimin ölçmesi ve değerlendirmesi etkinliklerinde belirleyici role sahiptir. Aynı zamanda öğretmen öz yeterliği öğrencilerin başarısı, öz yeterlikleri ve öğrenme motivasyonu başta olmak üzere birden fazla değişkenle ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmalar 1900’lü yıllardan sonra önem kazanmıştır. Türkçe’nin ana dil olarak öğretilmesi ile ilgili çalışmalar alan yazında yer almakta ancak Yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretilmesi alanında yapılan çalışmaların geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır. (Güzel, 2003, ss.13-86). Bu alanda yapılan çalışmalar şu şekildedir.

Barın (1992) yılında yaptığı çalışma ile öncelikle her dilin kendi tarihini, kültürel öğelerini, bağlı bulunduğu toplumsal değerleri göz önüne alarak dil öğretim metodunu belirlemesi gerektiğini savunmuştur. Yaptığı araştırmada genel olarak yabancı dil öğretim metotları tanıtılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine değinen Barın yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken dikkat edilmesi gereken temel unsurları sıralamıştır. Çalışmasında örnek bir ders ile metot önerisi de ortaya koymuştur. Barın’a (1992) göre Türkçe’nin sondan eklemeli bir dil olması nedeni ile öğrencilerin öğrenme sürecinde dili her an düşünmesi ve öğrendiklerini uygulaması gerekmektedir. Çalışmada aktif metot kullanmanın hem dili kısa bir sürede öğretilmesini hem de öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesini sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alanda çalışmalarına devam eden Barın (2004) yılında yaptığı “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler” isimli çalışmasında dil öğretimde belirli bir disiplinin takip edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Barın’a (2004) göre Yabancılara Türkçenin öğretilmesi hem Türk dili açısından hem de Türk kültürü açısından önemlidir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde ilkelerin belirlenmesi ve doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan 8 temel ilke ve 13 genel ilkeyi belirlemiştir.

Demirel (2011) yılında yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersi konusunda görüşlerine başvurmuştur. Öğrencilere

aldıkları eğitimden beklentilerini ve eğitimin yeterli olup olmadığını, dersin süresinin ve işlenişinin yeterli olup olmadığı soruları yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler genel anlamda böyle bir dersi almaktan memnun olmakla birlikte kendilerine yeni bir çalışma alanı sağlayacağını düşünmektedirler. Verilen dersin saatinin yetersiz olduğunu, dersin uygulamalı bir şekilde işlenmesinin daha faydalı olacağını düşünmektedirler.

Dağdelen (2015) “Yabancılar Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasında KKTC Doğu Akdeniz üniversitesinde yabancılar Türkçe öğretimi programını inceleyerek var olan durumu analiz etmeyi amaçlamıştır. Katılımcı olarak 7 Türkçe öğrenen ve 4 Türkçe öğreten kişi belirlenerek grup görüşmesi ve odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Elde ettiği nitel verileri içerik analiz yöntemi kullanarak değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre eğitim programı hedefleri, içeriği ve öğrenme durumu Yeni Hitit 1 ve Yeni Hitit 2 kitaplarında var olan içeriğe göre oluşturulduğu anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak öğrencilerin içerikteki konuları güncel ve ilgi çekici bulmadığı, özellikle konuşma ve yazma becerisini geliştirecek etkinliklerin yeterli olmadığı, verilen dil bilgisi kurallarının hedefte öğretilmek istenen düzeyden daha zor olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca program sonunda düzenlenen sınavın sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşması nedeni ile öğrencilerin dört dil becerisini birlikte ölçmekten uzak olduğu sonucuna varılmıştır.

Boylu (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini yaş, cinsiyet, anadili, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlerle ve kullanılan stratejilerle ilişkisini incelemek amacı ile çalışma yapmıştır. Türkçe dil merkezlerinde çalışan 395 öğretmene Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" uygulamıştır. Elde edilen verilerin analizinden üst biliş stratejilerinin en fazla duyuşsal stratejilerin ise en az kullanılan stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya göre erkek öğrencilerin genel olarak bayan öğrencilerden daha fazla kullandıkları, bellek stratejilerinin yaş ilerledikçe daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Duman (2013) yılında yaptığı çalışmada materyal geliştirmenin önemini ve ilkelerini ortaya koyarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimini materyal geliştirme

açısından değerlendirmiştir. Duman'a (2013) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik eğitim materyalleri hedef kitlenin durumuna ve seviyesine göre çoklu öğrenme imkânı sunacak, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun, bireysel farklılıkları dikkate alacak, öğrenciyi aktifleştirecek, yaşayarak öğrenme ilkesine göre tasarlanmalı, dikkat çekici ve kolay kullanılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Buna ek olarak hazırlanacak materyalin kalitesinin yanında öğretmenin materyali öğrenci grubuna uygun olarak seçmesi ve etkili bir biçimde kullanması da çok önemli bir faktör olarak ele alınmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ilkeler, metotlar, yöntemler ve teknikler belirlense de bunların etkinliği bu alanda görevli olan öğretmenlerin uygulaması ile anlam kazanacaktır. Güler (2012) "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretmen Unsuru" isimli çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğunu belirlemek, alanda karşılaşılan sorunlara ve çözümlere değinmek adına araştırma yapmıştır. Güler (2012) dilin tüm inceliklerine sahip olan öğretmenin bu kuralları öğrencilere yerinde, zamanında ve doğru şekilde aktarması gerektiğini, öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat ederek, kültür-dil ilişkisini canlı tutarak hedef kitleyi dil öğrenmeye istekli hale getirmesi gerektiği tespitinde bulunmuştur.

Mete (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma" konulu çalışmasında Türkçe'nin öğretilmesi hususunda öğretmenlerin sahip olması gereken özel alan yeterliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiğini dile getirmiştir. Ancak bu yeterliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri karşılamadığını öne sürmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için yeterlik alanları performans göstergelerini belirlemeye çalışmıştır. Mete (2013) çalışmasında dil, ana dili, yabancı dil kavramlarını açıklayarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimini incelemiştir. Yabancı dil öğretmeni yeterlik ve performans göstergelerini belirlemek için yurt içinde ve yurt dışında yapılan öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmaları ele almıştır. Çalışmada yeterlik ve performans göstergelerini belirlemek üzere alanda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler yeterlik ve performans göstergelerine dönüştürülerek 5'li likert tipinde anket hazırlanmıştır. Ankette

öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini mesleki bilgi, mesleki tutum ve değerler olmak üzere üç boyutta toplamıştır. Hazırlanan anket bu alanda görev yapan öğretmenlere ve öğretim görevlilerine uygulanmıştır. Anket verilerinden ortaya çıkan bulgular ışığında performans göstergeleri önem derecesine göre sıralanmıştır. Çalışma alanda Türkçe öğretimi özel alan yeterlikleri için verilen önerilerle son bulmuştur. Yine aynı amaç doğrultuda çalışma yapan Barın, Çangal ve Başar (2017) Milli Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından yılında hazırlanan ana dili olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri çalışmalarını temel alarak “Yabancılar Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri” olarak düzenlemişlerdir. Toplamda beş yeterlik alanı ve 23 performans göstergesi belirlemiştir. Belirtilen alanlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen; dil öğretim sürecini planlama ve hazırlama, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, kurum kuruluş ve kişilerle işbirliği içerisinde olma, mesleki gelişimini sağlama alanlarında yeterlik sahibi olmalıdır.

Öğretim sürecinin öğretmen yönetiminde olduğunu vurgulayan Mete ve Asar (2014) bu alanda görev yapan öğretmenleri yetiştiren üniversite programların yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirme konusunda özel alan yeterliklerini karşılayıp karşılamadığını araştırmıştır. Araştırmasında Mete (2013) tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerini kullanmışlardır. İncelenen ders programlarında Yabancılar Türkçe öğretimi dersinin sadece 2 saatlik ve bir dönem olarak verildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin sadece farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir ders olduğu, alanda ihtiyaç duyacağı bilgi, tutum ve değerleri kazandırmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Mete ve Gürsoy (2013) yapmış oldukları “yabancı dil öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler” isimli araştırmanın sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği gibi alanlardan olabilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre mezun olunan bölümler yeterlik ve performansta farklılığa yol açmamıştır. Buna göre mezun olunan bölümlerin öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Öğretim üyeleri mesleki bilgi bölümüne daha çok önem verirken alan öğretmenleri mesleki beceri ile tutum ve değerlerin de çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak teorik ve pratik arasındaki fark olduğu söylenebilir. Çalışmanın sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar arasında iş birliği sağlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle

yurt içindeki ve yurt dışındaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ve bu alanın uzmanlık gerektiren bir alan olduğu sonucuna varmışlardır.

Yıldız ve Tepeli (2014) Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenin sahip olması gereken özellikleri öğrencilerin algıları üzerinden belirlemeyi hedeflenmiştir. Çalışmada Avrupa'dan gelen 40 öğrenci ile görüşme ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgulara göre öğrenciler öğretmenlerinde anlama (dinleme-okuma) becerilerinden daha çok anlatma (konuşma-yazma) becerilerini görmeyi istemektedir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini öğretirken görsel materyallerden faydalanarak, küçük ve büyük grup etkinliklerini etkin bir şekilde kullanan öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha fazla ilgi gördüğü ortaya çıkmıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlarda ise öğrencilerin öğretmenlerden yabancı dil bilgisine sahip olması, yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmesi ve etkili bir biçimde kullanması, Türkçeye hâkim olması gibi yeterliklere sahip olmasını beklemektedir.

Göçer (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak eğitimcilerin hazır bulunuşluk durumlarını değerlendirmek üzere çalışma yapmıştır. Çalışmada Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitimcilerin Eğitimi Kursu'na katılım sağlayan 15 öğretim elemanı ve bir kurs görevlisi öğretim elemanı olmak üzere toplam 16 kişiye dört soru yöneltilmiş, elde edilen nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretim elemanları daha önce eğitici eğitimi almamaları, bu alanda deneyim sahibi olmamaları, sadece temel dil bilgisi konusunda hazır bulunuşluğa sahip oldukları ancak yöntem, strateji ve uygun tekniğin seçimi konularında bilgi sahibi olamamaları nedeni ile istenilen düzeyde hazır bulunuşluğa sahip olmadıkları gözlenmiştir. Göçer'e (2013) göre bu alanda görev yapacak öğretim elemanlarını seçerken mezun oldukları bölüm, lisansüstü eğitim durumu, akademik bakış açısı ve kariyeri, kıdemi, deneyimi, meslek içi eğitime açıklığı/istekliliği gibi değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Mete (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hangi ölçüde kendilerini yeterli hissettiklerini bulmak için araştırma yapmıştır. Öncelikle alan taraması yapılarak öğretmenlerden beklenen yeterliklerin neler olduğunu tespit etmiş elde ettiği yeterlikleri bilgi, uygulama ve gelişim olarak 3 grupta sınıflandırmıştır. Üç başlık

altında sınıflandırılan bu ifadeler ankete dönüştürülerek 54 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda katılımcıların genel anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmanın alt boyutlarında ortaya çıkan sonuçlara göre bilgi düzeyinde kendilerini en fazla yeterli gördükleri konu Türkçe dil bilgisi, uygulama düzeyinde öğrencilere dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin öğretilmesi, gelişim düzeyinde ise Türkçenin uygun ve etkin bir biçimde kullanılmasına dikkat edilmesi olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin mezun oldukları alan yeterliklerini etkilemezken görev yaptıkları kurum yeterlik üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca yurt içerisinde öğretmenlik yapanların yeterlik düzeyleri yurt dışındakilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Mete (2015) çalışmasına uygulamalar ve materyaller konusunda birliği sağlamak üzere bir koordinasyon merkezi kurulmalı, yurt dışında çalışan öğretmenlere daha fazla destek sağlanmalı, sürekli destek sağlayacak hizmet içi programlar geliştirilmelidir tavsiyeleri ile son vermiştir.

Çetin (2015) yılındaki “Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi” konulu yüksek lisans çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirme programlarının uzmanlık alanı olması gerektiği görüşüne dayanarak bu alana için hazırlanacak programda öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu dil hakkındaki bilgi konusunda derleme yapmıştır. Alan yazında Yabancı dil öğretmen eğitimi ve dil hakkındaki bilgi konularını irdeleyen Çetin, çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretmen eğitimi için Dil Hakkında Bilgi önerisinde bulunmuştur.

Sural ve Arı (2017) yılında yaptıkları çalışma ile Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretecek öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu olarak bu alanda görev yapacaklara hizmet içi eğitim veren 20 öğretmen seçilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, eğitimin niteliği, eğitim alan öğretmenlerin tutumu ve eğitim sonunda ulaşılmak istenen hedefler konusunda başarılı olunamadığı tespit edilmiştir. Bunun aksine hizmet içi eğitimi veren öğretim elemanlarının eğitimi vermek için yeterli donanım ve deneyime sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetinin istenilen başarıya ulaşamamasında; süresinin kısıtlı oluşu, kalabalık sınıflarda yapılması, öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin uygun

olmayışı ve öğretmenlerin geçici süreli istihdam edilmesi nedenleri yer almaktadır. Bu problemlerin çözülmesi ile alınan eğitimlerin alana olumlu şekilde yansıtacağını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretecek öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını incelemek üzere yaptıkları çalışmada Kara, Öztürk ve Dağıstanlıoğlu (2017) Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) tarafından geliştirilen “mesleki yeterlik algısı ölçeğini bu alanda hizmet içi eğitim almış 127 Türkçe öğretmenine uygulamışlardır. Türkçe öğretmenlerinin Suriyelilere Türkçe öğretimi alanında kendilerini genel anlamda iyi hissettikleri ortaya çıkmıştır ancak zaman, sınıf yönetimi ve planlama konularında eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir. Buradan yola çıkarak Yabancılar Türkçe öğretimi ana bilim dalı kurulmasını, hâlihazırda görev yapan Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle destek verilmesini, bu alanda araştırmaların sayısının alanda eksiklikleri gidermek açısından önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk (2013) yılında yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının lisans programlarında verilen yabancılar Türkçe öğretimi dersine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesini sağlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu olarak seçilen 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 236 kişiye Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan öğretmen öz yeterlik ölçeği Yabancılar Türkçe öğretimine uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; motivasyon, öz yeterlik, ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretim yöntemlerini kullanma boyutlarında kadınlar erkeklere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ayrıca yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler açısından bakıldığında 4. Sınıf öğretmen adayları kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Şahin ve diğerlerine göre yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili temel bilgilerin öğretilmesini sağlayan lisans dersleri Türkçe öğretimi programlarının birinci sınıflarından itibaren verildiğinde daha faydalı olacaktır.

Koçer (2014) yılında yaptığı Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılar Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının araştırılması” konulu yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümünde teorik olarak iki kredilik yabancı dil olarak Türkçe dersini almış olan öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını araştırmıştır. Mevcut durumu

belirlemek üzere yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ölçeği çalışmaya katılan 3. ve 4. Sınıf Türkçe öğretmenliği bölümü 202 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda ölçeğin faktörlerinden elde edilen ortalama puanlara göre katılımcıların her üç faktörde de öz yeterlik inançlarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçer (2014) çalışmasını ortaya çıkan bulgular ışığında eğitim politikacıları, uygulamalı dilbilimciler ve Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için önerilerde bulunarak sonlandırmıştır.

Öztürk (2015) yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları “ konulu doktora çalışmasında Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlerin mesleki bilgi-becerilerine ilişkin düşünce ve uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmasında hem nicel hem ne nitel-araştırmadan faydalanmıştır. Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin katılımcı olduğu araştırmada öz yeterlik algılarını ve tutumlarını ölçmek üzere iki farklı ölçek kullanılarak elde edilen verilerin birbiri ile ilişkisi yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre yurt dışında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları orta düzeyde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en çok doğal, bilişsel iletişimsel, işitsel ve dilsel yaklaşımları kullandığı, soru-cevap, gösterip yaptırma ve diyalog tekniklerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk çalışmalardan elde ettiği verilere göre bu alanda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve tutumları üzerinde mesleklerini isteyerek seçme, alanları hakkında bilgilerine olan güvenleri, bu alanda farklı ülkelerde edindiği tecrübeler, teknolojiyi kullanma ve kültür hakkındaki bilgisi etkili olduğu dile getirmiştir. Aynı zamanda üniversitelerde verile yabancılara Türkçe öğretimi seçmeli derslerinin ihtiyacı karşılamadığı bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe Lisans programının açılması gerektiğini belirtmiştir.

Şengül (2018) yılında yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada farklı illerde üniversitelerde, Yunus Emre Enstitüsünde ve özel kurumlarda çalışan 118 öğretmene Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik

Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre cinsiyet ve yaşın öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı ancak mezun olunan lisans programı, öğrenim süresi ve deneyim süresinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir ve Akça (2018) Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin akademik öz yeterlik algılarını belirlemek üzere çalışma yapmıştır. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan 9 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmada katılımcıların akademik öz yeterliklerine ilişkin algılarının olumlu yönde şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kana, Boylu ve Başar (2016) nitelikli yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin önemine vurgu yaparak ileride açılması planlanan bölüm için lisans programı önerisi ve alanda yaşanan sıkıntılar için çözüm önerisi sunmuştur. Bu çalışmaya göre nitelikli öğretmenler yetiştirene kadar alanda görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim desteği sağlanmalı, bu alanda açılan yüksek lisans programlarına katılım teşvik edilmeli, dil öğretiminde birliği sağlamak adına sertifika programlarına bir standart getirilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi alanında eksikliklerin giderilmesi için öğretmenlerin alanda yaşadığı sorunların tespiti ve çözüm yollarının bulunması için de çeşitli araştırmalar yürütülmüştür.

Ormanşahin (2018) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Üsküp örneği)” çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmaları incelemiştir. Yunus Emre Enstitüsünde A1 ve A2 seviyesinde 22 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yaparak elde ettiği veriler ile alanda yaşanan sorunları sebepleri ile birlikte ortaya koyarak sorunları çözmek için önerilerde bulunmuştur. Çalışma bulgularına göre alfabe sorunu, dil yapısından kaynaklı sorunlar, seviyeye uygun sözlük ve okuma kitabı olmayışı, mobil öğrenme için uygun içerikte program olmayışı gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlara öğrenci seviyelerine uygun olarak sözlük ve kaynak kitapların hazırlanması, mobil öğrenmeye uygun dil öğretimi uygulamaları yapılması, öğretmenlerin Türkçe öğretimine başlamadan önce ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıkları benimseyerek, ilgili dillerin kültürlerinin özelliklerini öğrenmesi çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

Beyhan (2018) tarafından yapılan “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev

Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu tez çalışmasında Suriyelilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında ülkemizde geçici eğitim merkezlerinde Türkçe eğitim veren dil öğreticilerinin karşılaştıkları sorunları tespit edip bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Beyhan yaptığı çalışmada 26 geçici eğitim merkezinde görev yapan öğretmenler ile 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin sesli harfleri ve bazı sessiz harfleri kullanırken unuttuğu ya da yanlış kullandığını belirterek en çok alfabe ile ilgili sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin Arapçanın sağdan sola yazılması nedeni ile Türkçe yazarken sıkıntılarla karşılaştığını bu sebeple yazmayı çok geç öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ders materyali konusunda eksikliklerinin öğrenmelerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın odaklandığı konulardan biri olan kültür konusunda öğretmenler öğrencilerin derslerde iki kültürde var olan ortak konularda daha ilgili ve öğrenmeye istekli oldukları gözlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal anlamda da gelişimlerini önemli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yaşanan problemlere çözüm olarak öğrencilerin daha aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği eğitim ortamlarının oluşturulması, bireysel farklılıkların göz önüne alınarak dersin planlanması, dil bilgisi kurallarının sezdirme yoluyla öğretilmesi tavsiyelerine yer verilmiştir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan yazın Işığında Değerlendirilmesi” isimli çalışmaları ile bu alanda yapılan 34 çalışmayı değerlendirmişlerdir. Genel olarak çalışmalardan ulaştıkları sonuçlara göre, bu alan için hazırlanmış bir öğretim programının olmayışı; birçok çalışmada temel problem olarak materyal eksikliklerinin olduğunun belirtilmesi ve bununla birlikte öğretmenlerin var olan materyalleri de kullanacak sınıf ortamlarının olmaması sonuçlarının yoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen çalışmalarda, alanında yetkin öğretim elemanı eksikliği, farklı alandan mezun olan öğretmenlerin öğretim vermesi ortak sorun olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda görsel- işitsel materyallerin kullanılmaması nedeni ile yeni bir dil öğrenen öğrencilerin telaffuz konusunda geri kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacıların elde ettikleri bir diğer sonuç ise, yabancılar Türkçe öğretim programı hazırlanırken hedef kitlenin yaşı, eğitim düzeyleri ve kültürünün dikkate

alınmamasıdır. Son olarak, bu alanda yapılan araştırmaların daha çok derleme çalışmaları olduğunu, deneysel çalışmaların alanda yeterli olmadığını, çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılmasının alanda zenginlik yaratacağını belirtmişlerdir.

Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) yılında yaptıkları “Suriyeli öğretmenlerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitimde karşılaştığı sorunlar” adlı çalışmada bu alandaki sorunlara öğretmenler boyutundan bakmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda Türkiye’nin yaşadığı sorunları tanımlamak üzere 14 farklı ilden sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenlere 20 adet açık uçlu soru yönlendirilerek elde edilen sonuçlar analiz edilerek Temel Sorunlar, Türkçe Dersine İlişkin Sorunlar, Çözüm Yolları olmak üzere üç temaya ayrılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler Türkçeyi ana dili olarak öğrenen öğrencilerle aynı programı uyguladıklarını, öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm bulacaklarını bilmediklerini, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim almadıklarını bu sebeple sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunula birlikte öğretmenler Suriyeli öğrencilerin sınıfa uyum sağlamakta güçlük çektiklerini, olumlu sınıf ortamı oluşturulamadığı için eğitim sürecini sağlıklı bir biçimde yürütemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü için Suriyeli öğrencilerin temel dil yeterliğini kazandırıldıktan sonra kendi düzeyine uygun sınıflara yerleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının hazırlanarak uygulanmasının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Balkar, Şahin ve Babahan (2016) yılında yaptıkları “Geçici eğitim merkezlerinde (Gem) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar” isimli çalışmalarında geçici eğitim merkezinde görev yapan Suriyeli öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların tespiti amaçlanmıştır. 21 Suriyeli öğretmen ve 7 geçici eğitim merkezi koordinatörü ile yapılan görüşmeler sonunda Suriyeli öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ve Türk meslektaşları ile işbirliği yapmayı istediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Suriyeli öğretmenlerin yeterliklerinin tespitinde yaşanan zorluklar, çalışma ortamına uyum sağlayamamaları, ödenen ücretlerin yetersiz olması da yaşanan problemler arasındadır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Suriyeli öğretmenlerin Türk öğretmenlerle işbirliği yapmalarını sağlamak, Türk okullarının işleyişleri ve mesleki gelişimlerini sağlamak adına hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016) “yabancı dil olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri” adlı çalışmalarında öğretmenlerin sahip olduğu tüm bilgileri sınıf içi uygulamalarına yansımaları olarak kabul edilen öğretmen bilişini özel olarak konuşma becerisinin öğretilmesi üzerinden incelemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu dil becerilerinin hepsinin bir arada öğretilmesi gerektiğini belirtirken birçoğu ise konuşma öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması açıklanacaktır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desenden yararlanılmıştır. Karma yöntem, hem nicel bulguları hem de nitel verileri içermesi açısından bu araştırmanın amacına en uygun olan modeldir. Karma şekilde desenlenmiş araştırmalar “araştırmacının yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da iki aşamasında hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını karma şeklinde kullanılmasıdır” (Kıral ve Kıral, 2011, s. 296). “Karma yöntemler, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir (Creswell, 2014, s. 14). Sosyal olayların araştırılmasında, olgular araştırmacıların başta zannettiği gibi tek boyutlu olmayabilir bu yüzden daha ikna edici ve daha güçlü açıklamalar elde etmek için karma yöntem kullanılması faydalı olacaktır. (Almaki, 2016 s.285) Açımlayıcı sıralı desende araştırmacı ilk aşamada nicel yöntemlerle verilerin toplanması ve analiz eder, ikinci aşamada ise elde edilen verileri daha derinlemesine açıklamak için nitel yöntemden yararlanır. (Creswell, 2014, s. 89). Alan yazın incelendiğinde sadece nitel yada sadece nicel araştırma yöntemi kullanılan bir çok çalışmaya rastlanırken yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan karma çalışmaların sayısının az olduğu tespit edilmiştir. (Biçer, 2017, s.240)

Araştırmanın nicel kısmı betimsel modelde tarama araştırması türündedir. Betimsel modeli bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır aynı zamanda tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir.” (Büyüköztük vd., 2016, s.125).

Araştırmanın nitel kısmı nitel araştırma türlerinden durum araştırması türünde yürütülmüştür. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılması amacıyla nitel bir sürecin yürütüldüğü araştırma türüdür” (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 39). Durum araştırması ise “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir”(Merriam, 2013, s. 40) şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmada nitel veriyi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında detaylı bilgi toplanmasını sağlar. (Büyüköztük vd., 2016, s.127).

Araştırma bulguları alan yazın taramasından elde edilen bilgilerle desteklenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Türkiye ve Avrupa Delegasyonu işbirliği ile okul çağındaki çocukların Türkçeyi öğrenmesini sağlamak amacı ile “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PCTES) kapsamında Gaziantep’te görev yapan 725 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 305 Türkçe öğreticisinden oluşmaktadır. Örneklem seçimi küme örnekleme tekniği ile yapılmıştır. Araştırmacı küme örnekleme sayesinde geniş alana yayılan evrene erişim kolaylığı sağlayarak, ulaşım masraflarını azaltıp zaman kazanmıştır bununla birlikte araştırma verileri üzerindeki denetimini artmıştır. Bu sayede büyük bir evren çalışılabilir küçük parçalara ayrılmıştır. (Patton, 2005) Araştırmaya katılanların kişisel bilgileri Tablo 3.1.’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz yeterlik Algı Ölçeği Katılan Türkçe Öğreticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Toplam	N	%
Kadın	184	60
Erkek	121	40
Yaş	N	%
20-25	143	47
26-30	147	48
31 ve Üzeri	15	5
Mezun Oldukları Lisans Programları	N	%
Türkçe Öğretmenliği	70	23
Sınıf Öğretmenliği	195	64
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	40	13
Öğretmenlik kıdemi	N	%
0-5 Yıl	274	90
6-10 Yıl	24	8
11 Yıl ve Üzeri	7	2
Görev yaptığı okul	N	%
İlkokul	119	39
Ortaokul	59	19
Lise	32	10
Geçici Eğitim Merkezi	95	31

Tablo 3.1’ de görüldüğü gibi örneklemin 184’si (%60) kadın 121’i (%40) erkektir. Katılımcılardan 143’ü (%47) 20-25 yaş grubunda, 147’si (%48) 26-30 yaş grubunda, geri kalan 15’i (%5) ise 31 yaş üzeri katılımcılardır. Katılımcıların 195’i (%64) Sınıf Öğretmenliği, 70’i (%23) Türkçe öğretmenliği, 40’ı (%13) ise Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır. Toplam katılımcıların 274’ ü (%90) 0-5 yıl arasında, 24’ü (%8) 6-10 yıl arasında ve 7’si (%2) 11 yıl ve daha fazla yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapmışlardır. Katılımcıların görev yaptığı okul türlerine göre dağılımı ise 119 (%39) ilkokul, 95 (%31) geçici eğitim merkezi 59 (%19) ortaokul, 32 (%10) lise türündeki kurumlar şeklinde olmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması bakımından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacı bu yöntemde, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Ancak sonuçları daha az genellenebilir. (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 113). Araştırmanın nitel kısmına katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Türkçe Öğreticilerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Toplam	N	%
Kadın	9	75
Erkek	3	25
Yaş	N	%
20-25	6	50
26-30	5	42
31 Ve Üzeri	1	8
Mezun Oldukları Lisans Programları	N	%
Türkçe Öğretmenliği	4	33
Sınıf Öğretmenliği	6	50
Türk Dili Ve Edebiyat Öğretmenliği	2	17
Kıdem	N	%
0-5 Yıl	10	83
6-10 Yıl	2	17
Görev Yaptığı Okul Türü	N	%
İlkokul	4	33
Ortaokul	3	25
Lise	2	17
Geçici Eğitim Merkezi	3	25

Tablo 3.2.' de görüldüğü gibi araştırmanın nitel boyutuna 6 Sınıf öğretmenliği, 4 Türkçe öğretmenliği, 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunu 12 öğretici katılmıştır. Öğreticilerin çoğu alanda 0-5 yıl arası görev yapmaktadır. İlkokul (4), Ortaokul (3), Lise (2) ve Geçici Eğitim Merkezi (3) olmak üzere farklı kurumlarda görev yapmaktadırlar.

3.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma karma desenli şekilde yürütüldüğünden nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın ilk bölümde nicel veriler, ikinci bölümde ise nitel veri toplanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen öz yeterlik algıları ile ilgili nicel veri toplamak için Şahin ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz yeterlik Algı Ölçeği*” kullanılmıştır. (Ek 1.) Ölçek Çanakkale 18 Mart Üniversitesi’nde Yabancılar Türkçe öğretimi dersi alan 4. sınıf 1763 sınıf öğretmen adayına uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden oluşan 5’li likert olarak derecelendirilmiş bir ölçektir. Ölçek maddelere verilen cevaplar “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Kararsızım”, “4- Katılıyorum” ,

“5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 en düşük puan ise 25’tir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,972 olarak hesaplanmıştır. Ölçek “Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik” “Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirmeye yönelik” ve “Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik” öz yeterlik algıları olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri ve faktörlere olan dağılımı ile ilgili detaylı bilgi ekte yer almaktadır. (Ek 2.)

Buna ek olarak katılımcıların yaş, cinsiyet, mezun olduğu fakülte, meslekteki kıdemi, Türkçe öğretim sertifikası alma durumları gibi demografik özelliklerini toplamak üzere “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 3.) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde, görüşme formunda kullanılmak üzere araştırmanın nicel boyutunda kullanılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” temel alınarak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan on adet soru için iki uzman (eğitim programları ve öğretim alanında uzman öğretim üyeleri) görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşme formunda kullanılacak soru sayısı beşe indirilmiştir. (Ek 4.) Sorular araştırmanın nicel kısmına katılanları temsilen gönüllü 12 Türkçe öğreticisine yöneltilmiştir. Her bir görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşme ile insanların duyguları ve düşünceleri daha rahat bir biçimde ortaya çıkartılabilir, bu sebeple görüşme ulaşılmak istenen bilginin detaylarını öğrenmek için kullanılan en önemli veri toplama araçlarından biridir. (Büyüköztürk vd., 2016, s. 150). Bu çalışmada görüşme soruları ile öğreticilerin öz yeterliğin kaynağını oluşturan öğretmen uygulamaları ve alanla ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

3.4. VERİ ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel analiz sürecinden ayrı ayrı bahsedilecektir.

Araştırmanın ilk kısmında Suriyeli çocuklara Türkçe öğreten öğreticilerin öz yeterlik algıları ile bunlar üzerinde etkisi olduğu düşünülen çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayacak nicel veriler SPSS 23.0 paket programına aktararak uygun istatistiksel analiz işlemleri uygulanmıştır. Türkçe öğreticilerinin öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyet, yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili dersler alma, Tömer

sertifikası alma değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkisinin olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş, mezun olunan lisans programı, kıdem ve okul türü değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkisinin olup olmadığını test etmek için ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler ise bulgular kısmında tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında Türkçe öğretmenlerinin uygulama ve görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öncelikle görüşme sırasında alınan ses kayıtlarından elde edilen veriler bilgisayarda yazılı hale getirilip okunmuştur. Okunan tüm veriler her bir soru için anlamlı bölümlere ayrılarak kodlama yapılmıştır. “İçerik analizinin ilk aşamasında araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırır ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır” (Şimşek ve Yıldırım 2013, s. 228). Ortaya çıkan kodlar bir araya getirilerek düzenlenmiş ve arasındaki ilişkilere göre ortak temalar belirlenmiştir. Sonrasında temalar ilgili kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için başka bir uzman tarafından da kodlama yapılmıştır. Kodlamalar arasında uyum yüzdesi 0,80 olarak hesaplanmıştır. Yapılan kodlamaların ve ortaya çıkartılan tema ve kategorilerin gösteriminde tablolardan yararlanılmıştır. Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri ve uygulamaları okuyucular tarafından daha iyi anlaşılması için sorulara verilen en açık ve anlaşılır cevaplar direkt cümleler halinde verilmiştir. Öğreticilerin görüşlerine yer verirken her bir öğretici için belirlenen numaralar örneğin; katılımcı 1 (K1) alıntının sonuna eklenmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde nicel veriler katılımcılar ile birebir erişim sağlanarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde 348 katılımcıya ulaşılmış, ancak tam doldurulan 305 form veri analizi sürecine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda geri dönüş oranı %88 olarak tespit edilmiştir. Toplanan 305 adet veri toplama aracına verilen yanıtlar veri kodlama formuna işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde SPSS 23.00 paket programı aracılığıyla gerekli istatistiksel çözümler uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri tespit etmek üzere normal dağılım testi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür (N=305, Statistic=.107,

$p=.000<.05$). Ancak ölçme aracının büyük bir popülasyona uygulanması nedeniyle çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Bu kapsamda çarpıklık değerinin -1.360 olduğu; basıklık değerinin ise 2.692 olduğu tespit edilmiştir. İki ölçme aracında da her iki değer +1 ve -1 değerleri arasında yer almamasından ötürü veri setinin normal dağılım özellikleri göstermediğine karar verilmiştir. Buna göre verilerin çözümlenmesinde nonparametrik testlerden yararlanılmıştır.

Katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye dayalı öz yeterlik puanlarının cinsiyet, lisans eğitimi sırasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili dersler alıp almama ve Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılıp katılmama değişkenleri ile açısından anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi; yaş, mezun olunan lisans programı, öğretmenlik meslek kıdemi ve görev yapılan okul türü değişkenleri ile anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ise Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Uygulanan analizlerde anlamlılık $p<.05$ düzeyinde sınanmış, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen verilerin analizinde ise “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Analiz sürecinde öncelikle görüşmelere ait ses kayıtları çözümlenmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretmenlere birer kod numarası verilerek (K1,K2...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalaştırılmıştır.

Yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde 12 katılımcıya beş ana soru yöneltilmiş ve 240 dakikalık toplam görüşme süresi neticesinde 52 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Araştırma verilerinin içerik analizine tabi tutulması ile elde edilen verilerin katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi uygulamaları hakkındaki görüşleri, Türkçe öğretiminde dört temel beceriye yönelik kullandıkları etkinlikler, başvurdukları öğretim yöntem, teknik ve stratejileri, faydalandıkları materyaller ile Türkçe öğretiminde kültürel faktörlerin etkisi temaları altında toplanabileceği anlaşılmıştır. Şimşek ve Yıldırım’ın (2013) da işaret ettiği üzere içerik analizi yöntemi

birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmeyi ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamayı beraberinde gerektirmektedir. Bu gerekçeyle araştırmanın nitel bulgularının belirlenen dört tema altında detaylı olarak incelenmesi uygun bulunmuştur.

3.4.3. Geçerlik-Güvenirlik

Araştırma kapsamında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri uygulanmak suretiyle Şahin, Eryaman, Koçer ve Koçer (2013) tarafından geliştirilen 25 maddelik “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz yeterlik Algı Ölçeği*” için tekrar faktör analizi yapılmasına gerek görülmemiş yalnızca bir iç tutarlılık hesaplama yaklaşımı olan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın 305 katılımcıdan oluşan uygulamanın Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .923 olarak hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitekim iç tutarlılık katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümler alan yazında güvenilir olarak edilmektedir (Bernardi, 1994).

Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenilirlik oldukça önemlidir. Lincoln ve Guba (1985, s.300) nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik ölçütlerine karşılık olarak doğası gereği nitel araştırmalar için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarını önermektedir. Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinmektedir. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda iç geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; aktarılabilirliği sağlamak için ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem yöntemlerine başvurulması gerektiğine işaret etmektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerin geçerliğini sağlamak üzere amaçlı örnekleme, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, katılımcı teyidi, uzman incelemesi ayrıntılı betimleme önlemlerine başvurulmuştur. Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda olay ve olguların tekrar edilebilirliği mümkün olmadığı için güvenilirliği sağlamak bir hayli zordur (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak üzere tutarlık incelemesinden faydalanılmıştır. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği açısından önemli bir diğer husus ise araştırmacının rolüdür. Nitekim araştırmacının olaya bakış açısı, önyargıları,

sahip olduğu normlar vb. özellikleri araştırma sürecine bilinçsiz olarak katılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu doğrultuda araştırmacının araştırdığı konu hakkında yeterli kapasiteye sahip olması ve tarafsız yorumlarda bulunması beklenmektedir. Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafında yürütölen “Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” Gaziantep il koordinasyon biriminde bir yıl görev almış ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında sahada yapılan çalışmaları, öğretmen etkinliklerini, yaşanan sıkıntıları, eksiklikleri ve bu alanda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu şeyleri yerinde tespit etme imkanı bulmuştur. Bu bağlamda araştırmacının araştırma sürecini yalnızca tarafsız olarak değil aynı zamanda amaca uygun biçimde yürütme yeterliğine sahip olduğu ifade edilebilir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm araştırma bulgularını içermektedir. Bu kapsamda araştırma bulguları iki temel araştırma problemi çerçevesinde sunulmuştur.

4.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BÖLÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi için, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye dayalı öz yeterlik düzeylerinin *cinsiyet değişkenine göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.

Cinsiyete Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	184	148.92	27401.00	10381.000	.319
Erkek	121	159.21	19264.00		
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	184	149.83	27568.00	10548.000	.430
Erkek	121	157.83	19097.00		
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	184	144.34	26558.50	9538.500	.033
Erkek	121	166.17	20106.50		
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	184	150.28	27651.00	10631.000	.506
Erkek	121	157.14	19014.00		

Tablo 4.1.1.'e göre katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre “*Yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterlik*” alt boyutunda ($U=9538.500$, $p<.05$) anlamlı biçimde farklılaşırken; *toplam puan* ($U=10381$, $p>.05$), “*Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz yeterlik*” ($U=10548$, $p>.05$) ve “*Mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik*” ($U=10631$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde cinsiyetin sadece yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme boyutunda anlamlı bir değişken olduğu diğer boyutlarda anlamlı farklılık bulunamadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *yaş değişkenine göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.

Yaşa Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
20-25 arası ¹	143	136.68	2	9.600	.008	1-2
26-30 arası ²	147	166.06				1-3
31 ve daha fazla ³	15	180.60				
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
20-25 arası ¹	143	139.86	2	6.416	.040	1-2
26-30 arası ²	147	163.58				1-3
31 ve daha fazla ³	15	174.60				
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
20-25 arası ¹	143	139.58	2	7.107	.029	1-2
26-30 arası ²	147	162.87				1-3
31 ve daha fazla ³	15	184.20				
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
20-25 arası ¹	143	138.93	2	7.325	.026	1-2
26-30 arası ²	147	163.93				1-3
31 ve daha fazla ³	15	180.00				

Tablo 4.1.2'deki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *toplam puanda* yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=9.600, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik

düzeylerinin 31 ve üstü yaş grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla 26-30 yaş arası ve 20-25 yaş arasında olanların izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların 20-25 yaş (1. Grup) ve 26-30 yaş (2. Grup) grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca 20-25 yaş (1.grup) ile 31 yaş ve üstü (3.grup) grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 20-25 yaş aralığındakilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde yaşınl anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *Temel Dil Becerilerinin Öğretilmesine Yönelik Öz Yeterlik Algısı alt boyutunda* yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=6.416, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 31 ve üstü yaş grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla 26-30 yaş arası ve 20-25 yaş arasında olanların izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların 20-25 yaş ve 26-30 yaş grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 20-25 yaş aralığındakilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, *Temel Dil Becerilerinin Öğretilmesine Yönelik Öz Yeterlik Algısına* ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde yaşınl anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *Yabancı Dil Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz Yeterlik Algısı alt boyutunda* yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=7.107, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 31 ve üstü yaş grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla 26-30 yaş arası ve 20-25 yaş arasında olanların izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U

testleri yapılmış ve bu farklılıkların 20-25 yaş ve 26-30 yaş grupları ile 20-25 yaş ve 31 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 20-25 yaş aralığındakilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, *Yabancı Dil Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz Yeterlik Algısına* ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde yaşı anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *Mesleki Pedagojiye ve Genel Kültüre Yönelik Öz Yeterlik Algısı alt boyutunda* yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=7.325, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 31 ve üstü yaş grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla 26-30 yaş arası ve 20-25 yaş arasında olanların izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların 20-25 yaş ve 26-30 yaş grupları ile 20-25 yaş ve 31 ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin 20-25 yaş aralığındakilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, *Mesleki Pedagojiye ve Genel Kültüre Yönelik Öz Yeterlik Algısına* ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde yaşı anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ***mezun olunan lisans programına göre*** anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.

Mezuniyete Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğretmenliği ¹	70	164.06				
Sınıf Öğretmenliği ²	195	157.73	2	10.934	.004*	1-3
TDE Öğretmenliği ³	40	110.58				2-3
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğretmenliği ¹	70	170.54				
Sınıf Öğretmenliği ²	195	157.72	2	18.831	.000*	1-3
TDE Öğretmenliği ³	40	99.28				2-3
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğretmenliği ¹	70	150.76				
Sınıf Öğretmenliği ²	195	162.73	2	12.281	.002*	1-3
TDE Öğretmenliği ³	40	109.51				2-3
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe Öğretmenliği ¹	70	167.89				
Sınıf Öğretmenliği ²	195	152.92	2	5.397	.067	
TDE Öğretmenliği ³	40	127.34				

Tablo 4.1.3'teki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *toplam puanda* mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=10.934, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarının izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların Türkçe Öğretmenliği (1.grup) ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (3.grup) ve Sınıf Öğretmenliği (2.grup) ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (3.grup) grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde mezun olunan lisans programının anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *Temel Dil Becerilerinin Öğretilmesine Yönelik Öz Yeterlik Algısı alt boyutunda* mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=18.831, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarının izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, *Temel Dil Becerilerinin Öğretilmesine Yönelik Öz Yeterlik Algısına* ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde mezun olunan lisans programının anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *Yabancı Dil Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz Yeterlik Algısı alt boyutunda* mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [X^2 (sd=2, n=305)=12.281, $p<.05$]. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde; Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği grubunda en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarının izlediği görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar lehine gerçekleştiğini tespit etmek için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U testleri yapılmış ve bu farklılıkların Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği grupları arasında anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, *Yabancı Dil Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz Yeterlik Algısına* ilişkin öz yeterlik

puanları üzerinde mezun olunan lisans programının anlamlı bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin *Mesleki Pedagojiye ve Genel Kültüre Yönelik Öz Yeterlik Algısı* alt boyutunda mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediğine işaret etmektedir [X^2 (sd=2, n=305)= 5.397, $p>.05$]. Bu doğrultuda, katılımcıların *Mesleki Pedagojiye ve Genel Kültüre Yönelik Öz Yeterlik Algısına* ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde mezun olunan lisans programının anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin **öğretmenlik meslek kıdemine göre** anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.

Kıdeme Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
0-5 Yıl ¹	274	155.01			
6-10 Yıl ²	24	129.10	2	1.916	.384
11 ve daha fazla ³	7	156.14			
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
0-5 Yıl ¹	274	154.81			
6-10 Yıl ²	24	130.79	2	1.724	.422
11 ve daha fazla ³	7	158.43			
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
0-5 Yıl ¹	274	153.48			
6-10 Yıl ²	24	146.48	2	.153	.926
11 ve daha fazla ³	7	156.64			
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
0-5 Yıl ¹	274	154.74			
6-10 Yıl ²	24	131.19	2	1.619	.445
11 ve daha fazla ³	7	159.64			

Tablo 4.1.6. incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlik meslek kıdemi değişkenine göre *toplam puanda* [X^2 (sd=2, n=305) = 1.916, $p>.05$], *Temel Dil Becerilerinin Öğretilmesine Yönelik Öz Yeterlik Algısı* [X^2 (sd=2, n=305) = 1.724, $p>.05$], *Yabancı Dil Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz*

Yeterlik Algısı [X^2 (sd=2, n=305) = .153, $p>.05$] ve *Mesleki Pedagojiye ve Genel Kültüre Yönelik Öz Yeterlik Algısı* [X^2 (sd=2, n=305) = 1.619, $p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde öğretmenlik meslek kıdeminin anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ***görev yaptıkları okul türüne göre*** anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5.

Okul Türüne Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul ¹	119	152.21	3	7.115	.068
Ortaokul ²	59	130.81			
Lise ³	32	179.80			
Geçici Eğitim Merkezi ⁴	95	158.75			
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul ¹	119	153.95	3	4.199	.241
Ortaokul ²	59	134.39			
Lise ³	32	169.59			
Geçici Eğitim Merkezi ⁴	95	157.77			
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İlkokul ¹	119	156.13	3	6.376	.095
Ortaokul ²	59	127.69			
Lise ³	32	159.67			
Geçici Eğitim Merkezi ⁴	95	162.55			
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
İlkokul ¹	119	149.86	3	7.447	.059
Ortaokul ²	59	138.05			
Lise ³	32	189.80			
Geçici Eğitim Merkezi ⁴	95	153.83			

Tablo 4.1.5. incelendiğinde, analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre *toplam puanda* [X^2 (sd=3, n=305) = 7.115, $p>.05$], *Temel Dil Becerilerinin Öğretilmesine Yönelik Öz Yeterlik Algısı* [X^2 (sd=3, n=305) = 4.199, $p>.05$], *Yabancı Dil Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öz Yeterlik Algısı* [X^2 (sd=3, n=305) = 6.376, $p>.05$] ve *Mesleki Pedagojiye ve Genel Kültüre Yönelik Öz Yeterlik Algısı* [X^2 (sd=3, n=305) = 7.447, $p>.05$] alt boyutlarında

anlamli bir fark bulunamamıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde görev yapılan okul türünün anlamli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye dayalı öz yeterlik düzeylerinin *lisans eğitimi sırasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili dersler alıp almama durumlarına göre* anlamli biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6.

Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Dersler Almaya Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	113	156.34	17666.00	10471.000	.612
Hayır	192	151.04	28999.00		
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	113	160.57	18144.50	9992.500	.242
Hayır	192	148.54	28520.50		
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	113	159.11	17979.50	10157.500	.351
Hayır	192	149.40	28685.50		
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	113	156.90	17730.00	10407.000	.553
Hayır	192	150.70	28935.00		

Tablo 4.1.6.'ya göre katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri lisans eğitimi sırasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili dersler alıp almama değişkenine göre *toplam puanda* ($U=10471$, $p>.05$), *Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz yeterlik* ($U=9992.500$, $p>.05$), *“Yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterlik”* ($U=10157.500$, $p>.05$) ve *“Mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik”* ($U=10407$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamli bir fark bulunamamıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde lisans eğitimi sırasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili dersler alıp almamanın anlamli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye dayalı öz yeterlik düzeylerinin *Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılma durumlarına göre* anlamlı biçimde değişip değişmediği sorusuna cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.7.

Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Katılmaya Göre Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

TOPLAM	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	230	166.54	38303.50	5511.500	.000
Hayır	75	111.49	8361.50		
TDBO Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	230	163.59	37625.50	6189.500	.000
Hayır	75	120.53	9039.50		
YDOOD Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	230	165.02	37954.50	5860.500	.000
Hayır	75	116.14	8710.50		
MPGK Öz Yeterlik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	230	163.73	37659.00	6156.000	.000
Hayır	75	120.08	9006.00		

Tablo 4.1.7. 'ye göre katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılma değişkenine göre *toplam puanda* ($U=5511.500$, $p<.05$), *Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz yeterlik*" ($U=6189.500$, $p<.05$), "*Yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterlik*" ($U=5860.500$, $p<.05$) ve "*Mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik*" ($U=6156$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılmanın anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BÖLÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların araştırmanın ikinci problemine ilişkin “Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin genel görüşlerini yansıtmaktadır.

Katılımcıların genel yargılarını tespit etmeye yönelik bu soru ile, altı katılımcının (K1, K2, K3, K5, K8, K10) daha çok yabancılar Türkçe öğretimi esnasındaki yaşantıları temelinde bir bakış açısı geliştirdikleri anlaşılmıştır. Buradan hareketle, söz konusu katılımcıların içerisinde bulundukları mevcut koşulları önceliklendirdikleri ifade edilebilir. Buna karşın, geriye kalan altı katılımcının (K4, K6, K7, K9, K11, K12) yabancılar Türkçe öğretimi hakkındaki “*toplumsal entegrasyon*” anahtar kavramı ile özetlenebilecek görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Yabancı öğrenciler için ülkemizde böyle uygulamaların yapılması çok önemlidir. Yeni geldiği bir ülkede kendini ifade edebilmesi akranlarıyla sağlıklı bir iletişim kurabilmesini, okula uyum sağlaması dili öğrenmesi sayesinde oluyor. Bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirmek için dil öğretmemiz şart. (K4)

Tabi ki Türkiye’ye entegre olmaları açısından yabancılar Türkçe öğretimi yapılması çok iyi oluyor. Türk dilini ve kültürünün tanıtılması, yayılması açısından da çok faydalı oluyor. (K6)

Eksikliği hissedilen bir alandı çünkü ülkemize sığınmacı olarak gelen ve topluma uyum sağlamaya çalışan kişiler için ülkemizin dilini bilmek zorunluluktur. (K7)

Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamaları kültürlerarası etkili iletişim ve kültürleşme alanında oldukça etkilidir. Yabancı bir dili öğrenmek aynı zamanda toplumsal özelliklerini de kavramayı gerektirir. Özellikle aynı toplumda yaşadığımız Suriyelilerin Türkçe öğrenmesi toplumsal hayata uyumları için gerekli. (K9)

Bu alanda yapılan çalışmalar Türk kültürünün benimsenmesi ve topluma entegrasyonları için çok önemli buluyorum. (K11)

Dil öğrenmenin çeşitli amaçları vardır. Kimi insanlar eğitim için öğrenir, kimileri iş yapmak adına öğrenir. Hani bizimki şu an eğitim adına o yüzden bu ülkede eğitim almak istiyorlarsa Türkçe’ye öğrenmeleri çok normal bir şey. Bunu kabullenmeleri gerekiyor. (K12)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, yabancılar Türkçe öğretimi olgusu hakkında görüş bildiren altı katılımcının da toplumsal entegrasyon

anlayışlarının yabancılar temelli ve tek taraflı olduğu anlaşılmaktadır. Hâlbuki günümüzde toplumsal entegrasyonun yalnızca entegre olmaya çalışan bireyler bakımından değil, entegre etmeyi hedefleyen ülkeler açısından da önemli bir mefhum olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda yalnızca bir katılımcı (K4) toplumsal entegrasyonun bu yönüne dikkat çektiği görülmektedir: *“Dünyaya baktığımızda Pakistan ve Afganistan’ı görüyoruz. Pakistan, Afganistan’dan göç edenleri entegre edemediği için çok büyük toplumsal problemler yaşıyor. Bu doğrultuda söz konusu sürecin sancılarının başta Almanya olmak üzere pek çok gelişmiş ülkede hissedilmekte olduğu ifade edilebilir.*

Birinci alt problem katılımcıların “Yabancılar Türkçe öğretiminde 4 temel beceriyi (okuma-dinleme-yazma-konuşma) öğretirken ne gibi etkinliklere yer veriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Bu temaya ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 4.2.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.
Yabancılar Türkçe Beceri Öğretimi Etkinlikleri

Okuma becerisi	Yazma becerisi	Konuşma becerisi	Dinleme becerisi
Sesli okutma (7)	Dikte (10)	Diyaloglar (7)	Görsel-işitsel
Kitap okuma (6)	Temel yazma eğitimi (4)	Drama ve oyun (4)	materyaller (7)
Temel okuma eğitimi (4)	Edebi metin yazma (3)	Derste Türkçe kullanımı (4)	Sesli okuma (4)
Kavram eğitimi (4)	Okuduğunu anlama etkinlikleri (2)	Çeşitli konuşma etkinlikleri (3)	Beden dili (1)
		Ders dışında Türkçe kullanımını teşvik (2)	

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların yabancılar Türkçe öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmek için pek çok etkinliğe yer verdikleri anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan kategorilerden anlaşılabileceği üzere, katılımcıların kullandıkları etkinlikler büyük oranda ana dil olarak Türkçe öğretimi etkinliklerine benzemektedirler. Bu durumu bir katılımcı (K12) *“Okuma olarak bizim Türk öğrenciler birinci sınıfta okuma çalışmaları nasıl yapıyorlarsa ben de aynı çalışmaları kullanıyorum.”* sözleriyle açık biçimde ifade etmiştir. Bu konuda dikkat çekici bir diğer husus ise söz konusu becerilerin etkileşimli doğasıdır. Nitekim başka bir katılımcı (K10) *“Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisini birbirinden bağımsız düşünmüyoruz.”* sözleri ile bu dört temel becerinin birbiri ile yakından ilişkili

olduğunu ve kullanılan etkinliklerin her ne kadar öncelikli olarak belirli bir alanı hedeflese de, ister istemez diğer beceri veya beceriler üzerinde pay sahibi olabileceğini ima etmiştir.

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmek üzere istifade ettikleri etkinlikler arasında okuma becerisi için sesli okutma (7), kitap okuma (6), temel okuma eğitimi (4) ve kavram eğitimi (4) ile yazma becerisi için dikte (10), temel yazma eğitimi (4), edebi metin yazma (3), okuduğunu anlama etkinliklerinin (2) ön plana çıktığı müşahade edilebilir. Bu doğrultudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okumada öncelikle telaffuz ve noktalamaya dikkat ederek kendim okuyorum sonra öğrencilere okutuyorum. Yazma için kompozisyon yazma şiir yazma belli bir şarkı ya da tekerlemeyi öğrenci öğretirken o şarkı sözlerini boşluk bırakıp yazma çalışmalarını kullanıyorum. (K2)

Okuma yazma ...alfabeden başladık. Önce çizgi çalışmaları ve harflerin deftere yazılması ya da etkinlikler şeklinde diğer girdiğim sınıflarda ise tahtaya bir metin yazarak dikte çalışması şeklinde onu deftere geçiriyorlardı. (K3)

Okuma konusunda diyaloglardan, tekerlemeler, gündelik konuşmalardan yararlanıyorum. Özellikle kavram eğitimi üzerinde çok duruyorum çünkü bilmediği bir şeyi kullanamıyor. Bunu sağlamak için renkli ve somut materyaller geliştirmeye çalışıyorum. Okuduğunu anlamlandırabilen çocuklar daha çok hızlı öğreniyorlar. ... Yazma için dikte ve harf çalışmaları yapıyorum. (K4)

Şiir ezberleme etkinlikleri okuma kısmında benim için önemli çünkü telaffuzu ve vurguları da öğretmiş oluyorum. (K7)

Okuma için görsel materyaller, kitap, okuma metinleri, hikâyeler kullanıyorum. Yazma için ise dikte çalışması yapıyorum. (K9)

Okuma becerisine yönelik sesli-sessiz okuma, okuma tiyatroları vs. gibi teknikler yapıyoruz. (K10)

Okuma anlama metinleri yapıyoruz... Yazma olarak dikte çalışması yaptırıyorum ya da karışık kelimeler verip cümle kurmalarına yardım ediyorum. (K12)

Alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar okuma ve yazma etkinlikleri olarak en çok dikte, sesli ve sessiz okuma, temel okuma ve yazma eğitimi ile kavram eğitimine başvurumaktadırlar. Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmek üzere istifade ettikleri etkinlikler ise konuşma becerisi için diyaloglar (7), drama ve oyun (4), derste Türkçe kullanımı (4), çeşitli konuşma

etkinlikleri (3) ve ders dışında Türkçe kullanımının teşvik edilmesi (2) ile dinleme becerisi için görsel-işitsel materyaller (7), sesli okuma (4), beden dili (1) olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Konuşma için genellikle oyun oynatarak işte karşılıklı diyaloglar kurdurarak bu şekilde konuşma etkinlikleri yaptırıyorum, dinleme için akıllı tahtadaki ses dosyalarından faydalaniyorum. (K2)

Konuşma yaparken ben daha çok günlük hayatta kullandığımız diyaloglardan yararlanıyorum. Örneğin biri hastalandığında ne diyorduk dediğimde artık hep birlikte cevap veriyorlar. Kendi aralarından da bu kalıpları kullanmaya başladılar. (K3)

Konuşma için sene içerisinde bolca söz hakkı veriyorum. Sorular sorup cevap vermelerini istiyorum. Okuma saatimizde basit kitaplar okutup anlatmasını istiyorum. Dinleme için kendim okuyorum okulda projeksiyon ve dinleme imkanı yok. Mimik ve jestleri çok fazla kullanıyorum. Öncelikle kelime düzeyinde öğrenmeye başlıyorlar yavaş yavaş ilerleme oluyor. (K4)

Konuşma kısmında diyaloglar oluşturma (Pazar yeri, lokanta, alışveriş). Bunun dışında çeşitli oyunlar konuşma becerisi için büyük öneme sahip (rengim nerede, sesim nerede). (K7)

Konuşmada aynı diyalogları ve kalıpları tekrar etmesini sağlayacak etkinlikler kullanıyorum. Dinleme öğretimi için görsel ve işitsel materyaller kullanıyorum. (K9)

Dinleme becerisinde sesli videolar dinleyip, eğitici filmler de izleyebiliyoruz. Konuşma becerisi üzerine diyalog etkinlikleri hazırlıklı-hazırlıksız konuşma çalışmaları vs. ... Öğretim tekniklerinin yanı sıra eğitsel oyunları bol bol kullanıyoruz. (K10)

Dinleme olarak daha çok işte şarkı film çizgi film tarzı şeyler ya da ben okuyorum onlar dinliyor daha sorular soruyorum. Konuşma olarak söylediklerimi tekrar ettiriyorum ya da yazılanları okutuyorum. Görsel kartlardan “bu ne bu kim” diye onları çalışıyoruz. (K12)

Alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar dinleme ve yazma etkinlikleri olarak en çok diyaloglar, drama ve oyunlar, derste Türkçe kullanımı, görsel-işitsel materyaller ve sesli okuma aktivitelerinden istifade etmektedirler. Bununla birlikte katılımcılar dört temel becerinin öğretimi esnasında birtakım güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda yaratıcı beceriler olan konuşma ve yazma becerileri öne çıkmaktadır. Bu durumun sebebini bir katılımcı (K2) “Konuşmayı öğretirken baya zorlanıyorum. Çünkü bir iki kelime Türkçe konuştuktan sonra hemen Arapçaya dönüyorlar.” şeklinde açıklarken bir diğer katılımcı (K5) “Yine de en fazla konuşma anlamında sıkıntılıyız. Çocuk yeni bir dille karşı karşıya ve bocalama döneminde

çünkü yaşları da çok küçük. Evde Arapça konuşmayın aranızda Türkçe konuşun diyoruz ama okul yeterli olmuyor.” ifadeleri ile temellendirmektedir. Tüm bunlar yazılı ve sözlü bir ürün ortaya koymanın güçlükleri olarak ele alınabilir. Buna ek olarak öğrencilerin en çok geri kaldıkları becerinin yazma becerisi olduğunu ifade eden başka bir katılımcı (K1) algılayıcı becerilerden biri olan okuma becerisi ile ilgili yaşadığı sıkıntıları şu şekilde betimlemektedir: *“Yazmada olduğu kadar zor olmasa da öğrenciler okumada da sıkıntı yaşıyorlar öğrencilerden bazı sesleri hala çıkaramayanlar da var zorlanıyorlar. Özellikle onlar da sesli harf mantığı olmadığı için Türkçeyi okurken zorlanıyor. Mesela sesli harfleri atlayıp sadece sessiz harfleri yazabiliyor Yani sessiz harfleri kullanıyor.”* Anlaşılabacağı üzere anadile ilişkin birtakım unsurlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi esnasında ileriye ket vurmaya sebep olabilmektedir.

İkinci alt problem katılımcıların “Yabancılar Türkçe öğretiminde kullandığınız yöntem, teknik ve öğretim stratejileri nelerdir? Neden?” ve “Yabancılar Türkçe öğretiminde ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Bu materyalleri tercih etme nedenleriniz nelerdir?” sorularına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Bu temaya ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 4.2.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.

Yabancılar Türkçe Öğretimi Strateji, Yöntem, Teknik ve Materyalleri

Öğretim Stratejileri	Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknikleri	Materyaller
Buluş yoluyla öğretim (2)	Düz anlatım (5)	Soru-cevap (4)	Görsel-işitsel materyaller (13)
Araştırma inceleme yoluyla öğretim (2)	İşbirlikçi öğretim (4)	Drama (4)	Otantik nesneler (4)
	Gösterip yaptırma (4)	Beyin Fırtınası (2)	El yapımı materyaller (4)
	Tartışma (3)	Akran öğretimi (2)	Akıllı tahta (3)
	Örnek olay (3)	Tekrar (1)	Yardımcı kitaplar (3)
	Bilgisayar destekli öğretim (1)	Oyun (1)	
		Çeviri (1)	

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, her ne kadar açık biçimde ifade edilmemiş olsa da katılımcılar tarafından yabancılar Türkçe öğretimi esnasında en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisi doğrultusunda düz anlatım öğretim yöntemi ile soru-cevap öğretim tekniğine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılar tarafından öğretim teknikleri olarak sıralanan

görsel araçlar kullanma, tekrar etme ve çeviri faaliyetleri de bu yargıyı destekler niteliktedir. Katılımcı öğretmenler yabancılara Türkçe öğretimi dersleri esnasında en çok görsel-işitsel materyaller, otantik nesneler, el yapımı materyaller, akıllı tahta ve yardımcı kitapları kullanmaktadırlar. Bununla beraber, katılımcıların buluş yoluyla öğretim ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejileri kapsamında yer alan tartışma, örnek olay ve gösterip yaptırma gibi öğretim yöntemleri ile drama ve beyin fırtınası gibi öğretim tekniklerinden de kısmen istifade ettikleri anlaşılmaktadır. Son olarak katılımcıların öğretim stratejilerini tanımlamak üzere konu tabanlı yaklaşım (K1), doğal yaklaşım (K4, K9), iletişimsel yaklaşım (K4) ve bireysel öğrenme (K10) gibi muğlak ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Seviyesi yüksek öğrencilerde konu tabanlı düşük olanlarda görsel yaklaşımı daha fazla kullanıyorum. (K1)

İşbirlikçi öğretim, drama, beyin fırtınası bazen düz anlatım da oluyor. Özellikle geri olanlar için gösterip yaptırma etkinlerini kullanıyorum. (K3)

En fazla soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma, işbirlikçi öğrenme kullanıyorum. Buluş ve araştırma inceleme stratejilerini kullanıyorum. (K5)

Drama en çok kullandığım yöntem hem çok gerçekçi hem de eğlenceli. Akran öğretimi, buluş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yöntemlerini kullanıyorum. Bu tür farklı teknikleri bir arada kullanmak verimliliği arttırıyor. Az zamanda çok şey öğrenilmesini sağlıyor. (K6)

Sınıf içi etkinlikler sözlü anlatım tartışma gibi teknikleri daha fazla kullanıyorum. (K7)

Soru cevap tekniği ve tartışma çalışmalarının etkili olduğunu düşünmekteyim. (K8)

Düz anlatım, sözlü yöntemi, doğal yöntem, soru cevap tekniği, örnek olay tartışma ve benzeri teknikleri kullanıyorum. (K9)

İşbirlikçi öğrenme en fazla tercih ettiğim yöntemlerden birisi; çünkü öğrencinin dil öğrenme isteği ve güdülenme isteği artıyor. (K10)

En çok faydası olan yöntemin görsel yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Nadiren de olsa dil bilgisi çeviri yönteminden faydalaniyorum. Özellikle hiç bilmedikleri bir kavram olunca kendi dillerinde ne anlama geldiğini bulmaya çalışıyoruz. Akran eşleştirmesi yaparak birbirlerinden öğrenmelerini sağlıyorum. (K11)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esnasında pek çok farklı öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğine

başvurmaktadırlar. Katılımcılar daha çok eklektik bir yaklaşım benimsemekte ve eş zamanlı olarak farklı tekniklerden yararlanmaktadırlar. Bir katılımcı (K7) bu durumu *“Ama genel anlamda ihtiyacıma ve konuya göre farklı tekniklerden de yararlanıyorum.”* ifadeleri ile gerekçelendirirken, başka bir katılımcı ise (K12) *“Seçmeci yaklaşımı kullanıyorum diyebilirim. Her türlü etkinliği yeri gelince kullanıyorum. Mesela örnek anlatımı soyut şeyleri anlatırken işime yarıyor... Somut şeyleri ise gösterip yaptırarak öğretiyorum.”* ifadeleriyle farklılaşan ihtiyaçları somutlaştırmaktadır. Bununla birlikte derslerde ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisine uygun yöntem ve tekniklerin kullanımını başka bir katılımcı (K1) öğrenci seviyesi ile ilişkilendirerek açıklamıştır: *“Derslerimde tartışma, konferans veya sempozyum gibi teknikleri kullanamıyorum çünkü öğrenci seviyesi buna uygun değil.”* Tüm bu bilgilerden hareketle, katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin olarak yeterli eğitime sahip olmadıklarını ancak kendi çabaları ile yeterlik düzeylerini yükseltmeye çalıştıkları ifade edilebilir.

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi esnasında istifade ettikleri materyaller ise görsel-işitsel materyaller (13), otantik nesneler (4), el yapımı materyaller (4), akıllı tahta (3) ve yardımcı kitaplar (3) olarak tespit edilmiştir. Bunlar arasında görsel-işitsel materyaller katılımcılar tarafından çok farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bu doğrultudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Genelde üç boyutlu materyallerden yararlanıyorum. Böyle hayvanları falan tanıtırken kelime kartları var Onlardan yararlanıyorum. (K2)

Benim kullandığım harfler ve kelime kartları var kendime bir tane okuma yazma seti almıştım. Oradan öğrencilere fotokopi çektiriyorum. (K3)

Bende okuma yazma öğretimi için harf takvimi var ilkokulda olduğu gibi öncelikle harfleri buldurmaya çalışıyorum. Hem oyun şeklinde iki kişiye diyorum harfleri bulmak için yarış yapın. Ya da kavramları tanıtan kartlar var tanımladığım kavramı kim bulursa o kartlardan o şekilde oyun yapıyorum. (K5)

Daha çok görsel nitelikli materyaller kullanıyorum. Aynı anda hem görsel-işitsel olarak öğrencinin verimini arttırıyor, öğrenmesini sağlıyor. Çocuklara şarkı dinletiyorum, yabancı dili çok iyi şekilde öğrenebiliyor. (K6)

Genellikle görsel ve işitsel materyallerden yararlanıyoruz. (K9)

... sesli ve görsel araçlar (video, kaset, ses bombası vs.). (K10)

Resim görseller, kısa filmler ya da çizgi filmler, müzikler yani her şekilde hayatın içinden gerçek nesneleri sınıfa getirmeye çalışıyorum gerçekliği arttırmak için. (K11)

Anlamadıkları için her zaman görsellerle desteklemek gerekiyor. Eş anlamlı kelimelerin olduğu zıt anlamlı kelimelerin olduğu görsel kartlarımız var. Onlardan faydalıyoruz zihinlerinde anlamlı hale gelince daha hızlı öğreniyorlar. (K11)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar öğrencilerin görme ve işitme duyularına hitap edecek kelime, harf ve kavram kartlarından resim görseller, kısa filmler ve müziklere kadar çok farklı gereçleri sınıf içinde kullanmaktadırlar. Bununla birlikte ayrı bir kategori olarak ortaya çıkan akıllı tahtanın esasen öğretmenler tarafından görsel-işitsel materyallerin aracısı olarak anlaşıldığı söylenebilir. Nitekim bu durumu bir katılımcı (K2) “*Zaten birçok şey için akıllı tahtayı kullanıyoruz. Özellikle dinlemek için dediğim gibi ses dosyalarına yararlanıyorum. Aynı şeyi birçok defa tekrar etme şansları olduğu için kolay oluyor. Aynı zamanda öğrencilerin kendi seslerini kaydettirip dinletiyorum.*” sözleri ile dile getirmiştir. Buna ek olarak başka bir katılımcının (K8) “*Kaynak olarak okulumuzda akıllı tahta olmadığı için kendi hazırladığım materyallerle yetinmek zorunda kalıyorum.*” sözleri ile akıllı tahta kullanımı ile öğretmen yapımı materyaller arasında bir illiyet bağı kurduğu gözlemlenmiştir. Söz konusu alıntılar akıllı tahtanın araçsal konumunu gözler önüne sermektedir. Öğretmen yapımı materyallerle ilgili diğer alıntılar ise aşağıda listelenmiştir:

İmkân olmadığı için aslında çok bir şey kullanmıyorum. ... Saatleri göstermek için kendi imkânımla kartonlara çizip kestirerek öğretim yapıyorum. (K3)

Video ve filmleri kullanmak istiyorum ama elimde imkân yok zaten bunun için hazırlanmış yeterince iyi kaynak da yok. Bizim öğrencilere kullanılan kitapları kullanıyorum ve Yunus Emre Enstitüsü’nün kitaplarını ve kendi hazırladığım materyalleri kullanıyorum. (K4)

Kendi çabalarımla oluşturduğum materyalleri kullanıyorum. Her zamanıma uygun somut materyaller geliştirmem öğrencinin derse olan hevesini artırıyor ve daha aktif olmalarını sağlıyor. (K7)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar ders amaç ve kazanımları doğrultusunda öğretim gruplarının seviyesine uygun bir materyalin bulunmadığını düşündükleri zaman kendileri basit materyaller hazırlama yoluna gitmektedirler. Kuşkusuz bu yöndeki girişimler bir katılımcının (K7) da beyan ettiği üzere öğrenci öğrenmesini destekleyici bir niteliğe sahip olmaktadır. Bunların dışında

katılımcıların boyama ve çizgi çalışma kitabı (K5), gerçek nesneler (K9), Türkçe öğreniyorum ders setleri (K10) gibi ifade ettikleri diğer gereçlerin otantik nesneler ve yardımcı kitaplar şeklinde iki farklı kategori altında toplanabileceği gözlemlenmiştir.

Üçüncü alt problem katılımcıların “Türkçe öğretiminde kültürel faktörlerin etkisi var mı? Varsa ne düzeydedir? Neden?” sorularına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Bu temaya ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 4.2.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Faktörlerin Etkisi

Olumlu	Olumsuz
Ortak kültürel öğeler (1)	Öğrenci-öğrenci iletişimi (4)
İlgi ve merak (1)	Öğretmen-öğrenci iletişimi (3)
	Düşük hazırbulunuşluluk düzeyi (2)
	Ön yargı (2)
	Yabancı kültürel öğeler (1)
	İleriye ket vurma (1)
	Uyum sorunu (1)

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, yabancılar Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin kültürel faktörlerin daha çok olumsuz etkilerini önceliklendirdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar kültürel faktörlerin öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimini problematize ettiğini, öğrencilerin sahip olduğu düşük hazırbulunuşluluk düzeyi, ön yargılar ve yabancı kültürel öğelerin ileriye ket vurma ve uyum sorunu ile neticelendiğini beyan etmişlerdir. Buna mukabil, bazı katılımcılar ortak kültürel öğeler ile farklılığın yarattığı ilgi ve merak duygusunun eğitim-öğretim sürecinde olası bir katalizör rolü üstlenebileceği görüşündedirler. Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel faktörlerin olumsuz etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Özellikle öğrenciler dini konularda çok fazla dile getiriyorlar. Örneğin öğrenci “Başı açık olan öğretmenleri sevmiyorum açık kızları sevmiyorum diyor. Böyle bir ön yargılı yaklaşıyor. Karşıdaki öğretmen öğretmek istese de öğrenci bir şey öğrenmek istemiyorum diye reddediyor. (K1)

Kendi kültürlerinde olmayan bir şeyi, bir kavramı öğretmeye çalıştığımda zor oluyor. Bir de grup etkinlikleri yaparken kız-erkek eşleşmesi yapamıyoruz çünkü kendi kültürleri bunu engelliyor. (K2)

Farklılıklar yüzünden bazen problemler yaşıyoruz. Öncelikle ben onların dillerini bilmediğim için bazı şeylerin ne anlama geldiğini bilemiyorum ve anlatırken zorlanıyorum. Mesela Türkçeyi bilen birine bir fiil gösterdiğim zaman kuralı diğer fiiller içinde genelleyebiliyor. Ama yabancı birinin bunu kavraması çok zaman alıyor. (K3)

Kız öğrenciler daha çekingen ve erkek öğrencilerle birlikte etkinlik yapmak istemiyorlar. Bu yüzden konuşmaları da gelişmiyor. (K4)

Bu öğrencilerde en basitinden karşılıklı bir oyun içerisinde kız ve erkekler bir araya gelmek istemiyorlar. Oyun biraz zıplamalı ve hareketli ise kızlar kendini bir tutuyor. (K5)

Çocuk iki kültür arasında öncelikle bir bocalama yaşıyor. Çatışma tarzı, sınıfta oturma düzeni, derste ders dinleme her şeyin yerinde ve zamanında yapılması, sorumlulukların yerine getirilme şekli ülkeden ülkeye değiştiği için çocuk ön çatışmadan sonra sistemi öğrenip uyum sağlamaya başlıyor. Bu vakit kaybına neden oluyor. (K6)

Bu konu hem velilerin hem de öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı bakışlarını etkiliyor. Bazı aileler kendi dillerini daha üstün gördükleri için Türkçe öğrenmek istemiyorlar. (K7)

Arapça tersten yazıldığı için Türkçeyi yazarken de bazı öğrenciler bazı harfleri tersten yazıyorlar. Bazı öğrenciler ise kendi dillerinde var olmayan ö, p gibi harfleri öğrenemiyor ya da kelime yazarken kullanmayı unutuyor. (K8)

Kalıplaşmış düşünceleri yıkmak çok zor bu sebeple öğrendiği dile karşı da olumsuz tutum sergileyen öğrencilerim var. (K9)

İletişim sıkıntıları yaşadığımız doğru çünkü ortak noktada buluşamıyoruz. (K11)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere iki katılımcı (K10, K12) hariç geriye kalan on katılımcı da yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kültürün çeşitli olumsuz etkilerini sıralamıştır. Bu doğrultuda katılımcıların içinde bulundukları örgütsel koşullardan da kaynaklı olarak negatif bir yargıya sahip oldukları öngörülebilir. Söz konusu on katılımcıdan sekizi konuya negativite temelli tek taraflı olarak yaklaşırken, yalnızca iki katılımcı (K1, K9) kültürün yalnız olumsuz değil aynı zamanda olumlu etkilerinin de olduğundan bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda bir katılımcı (K1): “Benzer kültürlerimiz, coğrafyamız ve tarihimizi daha kolay öğreniyorlar olarak biraz daha yakın olduğumuz için benzerlikleri faydalı. Tabii ki de daha kolay daha önceden aldıkları bir durum varsa mesela tarih dersinde Osmanlı ile ilgili konuları daha iyi anlıyorlar.” ifadeleriyle ortak kültürel öğelerin eğitim sürecini kolaylaştırdığını dillendirmiştir.

Buna ek olarak bir diğ er katılımcı (K9): “*Farklı kültürlerle tanışma fırsatı olumlu etkiye sahip oluyor. Öğrenciler meraklı oluyor farklı bir şey ile karşılaşınca öğrenmek istiyor.*” ifadeleriyle farklılığın yarattığı ilgi ve merak duygusuna atıfta bulunmuştur.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulguların literatürde var olan çalışmalarla benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve alanla ilgili görüşlerinin incelenmesi sonucunda nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmen öz yeterlik algısı kişilerin öğretim ile ilgili performanslarına yönelik algısıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı öğretim sürecinin her aşamasını doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkileyen önemli bir niteliklerdir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları yalnızca öğretim ortamını etkilemez aynı zamanda öğretim sürecinden de etkilenir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği ile ilgili araştırmalarda öz yeterlik algısı temel araştırma konularında biri olmuştur. Literatürde öğretmen öz yeterliğinin öğretim sürecine etkilerini (Allinder, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Tschannen-Moran, Woolfolk, 1998) ve öğretmen öz yeterliğini etkileyen değişkenleri araştıran (Ateş, 2016; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Doğan, 2013; Şengül, 2018; Yeşilyurt, 2013) birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, eğitim verdikleri okul türü, Türkçe öğretimi sertifikasına (TÖMER) sahip olma, lisans programlarında Yabancılar Türkçe Öğretimi (YDT) dersi alma değişkenleri ile ilişkisi incelenmiş ve öğretmenlerin alanla ilgili görüşleri ile öğretim uygulamaları araştırılmıştır.

Son yıllarda ülkemizin misafir ettiği Suriye uyruklu öğrencilerin sayısının artması ile birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında gerekli yeterliklere sahip öğretmene duyulan ihtiyaç da artmıştır. 2016-2019 yılları arasında bu ihtiyacı gidermek için Milli Eğitim Bakanlığı PICTES projesi ile devlet okullarına 5.585 öğretmen görevlendirmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi alanında deneyim sahibi ilk grup olan “Türkçe öğretmenleri” nin sahip

olduğu özelliklerin betimlenmesi, öz yeterlik algıları ve alanla ilgili görüşlerinin araştırılmasıyla elde edilen bulguların ilgili alanda yapılacak öğretmen yetiştirme çalışmalarına yol gösterici olması beklenmektedir.

5.1. NİCEL BULGULARA İLİŞKİN TARTIŞMA

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre ölçeğin “yabancı dil öğretim yöntem, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik” boyutunda farklılaşmaktadır. Bu kapsamda erkek katılımcıların sadece bir alt boyutta kadınlardan daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu diğer boyutlarda herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2012) çalışmasında elde ettiği sonuç bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ancak alan yazında öz yeterlik algısının kadınlar lehine yüksek bulunduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) Karademir (2013) ve Zararsız (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kadınların öz yeterlik algıları erkeklere göre yüksek bulunmuştur. Yine alan yazın incelendiğinde cinsiyetin öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. (Ateş, 2016; Doğan, 2013; Şengül, 2018; Ülper ve Bağcı, 2012). Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısını etkileyen belirleyici bir faktör olmadığı düşünülebilir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları yaşlarına göre farklılaşmaktadır. Ölçekten elde edilen skorlara göre 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretilmesi; yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik düzeyleri 21-25 yaş aralığındaki katılımcılara göre anlamlı biçimde yüksektir. Bulunan bu sonuç Celep (2002) yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öğretim öz yeterlikleri de artmaktadır.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları mezun oldukları lisans programına göre farklılaşmaktadır. Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretilmesi ile yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri Türk Dili ve Edebiyatı

mezunu katılımcılara göre anlamlı biçimde yüksektir. Bu farklılığın sebebi, öğretmenlik programlarından mezun olan öğrencilerin eğitim bilimleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi ve gelişimi gibi dersler almış olmalarıdır. Benzer şekilde İngilizce öğretmenleri üzerinde araştırma yapan (Güven, 2005) İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olmadığı halde İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öz yeterliklerinin İngilizce öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin sahip olması gereken temel nitelikleri edinen öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini donanımlı hissettikleri bu özelliklerinin ise öz yeterlik algılarının yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir. Bu sonucu ortaya çıkaran ikinci etmen ise alanda yaşadıkları sıkıntılar olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Yıldız ve Tuncel (2012) ve Çiçek (2010) yaptığı çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Çiçek (2010) yılında yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili çalışmasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin diğer öğretmenlere kıyasla yabancılara Türkçe öğretimde ciddi problemlerle karşılaştığını tespit etmiştir. Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları problemleri çözememeleri kendilerini başarısız hissetmesine ve öz yeterlik algılarının düşük olmasına neden olmaktadır. Bu durum öz yeterliğin doğrudan deneyimlerden etkilendiği gerçeğine işaret etmektedir. (Brand ve Wilkins, 2007).

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları Türkçe öğretimi sertifika programına katılımlarına göre farklılaşmaktadır. Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretilmesi; yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik puanları katılmamış olanlara göre anlamlı biçimde yüksektir. Diğer bir deyişle Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olan öğretmenlerin öz yeterlikleri daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öz yeterlik algısının gelişiminde öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucu Öztürk 'ün (2015) çalışmasında ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu anlamda araştırmanın alt problemlerinden lisans eğitimi sırasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi alma durumunun öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı ancak Türkçe öğretimi sertifika programının anlamlı bir değişken olduğu sonucu dikkat çeken bir sonuç olmuştur. Bu durumun Türkçe

öğreticileri için düzenlenen Türkçe öğretimi sertifika programının hem teorik hem de uygulamalı dersler içermesi, öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri doğrudan sınıflarında kullanma imkanı sunması, aynı ortamda farklı okullarda çalışan meslektaşları ile bilgi alışverişi yapma imkanı bulması ile açıklanabilir. Ancak Türkçe öğretimi sertifika programı öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkiyi sağlasa da alanda beklenen verimi sağlamadığı (Barın ve Çangal, 2017) belirli bir standarda sahip olmadığı (Kana ve diğerleri, 2016) belirtilmiştir. Bu nedenle alanda görev yapan öğretmenlerin alanla ilgili gelişimlerini sağlamak için uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu tespit Kana ve diğerleri (2016) ve Sural ve Arı (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları öğretmenlik meslek kıdemine göre farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir değişken değildir. Ortaya çıkan bu sonucun yabancılara Türkçe öğretimi alanının yeni bir alan olması ve katılımcıların çoğunun (274) göreve yeni başlayan öğretmenler olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda, bu çalışmada elde edilen sonucun aksine meslekteki deneyimin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirten çalışmalar mevcuttur. (Tschannan-Moren, Woolfolk, 2002; Hoy ve Spero, 2005; Şengül, 2018). Ayrıca; Ateş (2016) yılında yaptığı çalışmada öğretmenler ve aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarını karşılaştırdığında, öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin yıllar içerisinde eğitim ortamlarını ve öğrenci özelliklerini daha yakından tanıma fırsatı buldukları, zamanla kullandıkları öğretim stratejileri ve materyallerin tüm özelliklerine hâkim oldukları, öğretim süresince karşılaştıkları olaylarla problem çözme becerilerini geliştirdikleri düşünüldüğünde deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması açıklanabilir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Ancak bu çalışma sonuçları yurt dışında görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını inceleyen Öztürk (2015) çalışmasının sonuçları ile örtüşmemektedir. Öztürk (2015) çalışmasında lisede görev yapan öğretmenlerin öz

yeterlik algısı puanlarını ilkökul, ortaokul, üniversite ve dil kurslarında çalışanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları lisans eğitimi sırasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili dersler alıp almama değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim bölümünün bulunmaması bu alanda gerekli yeterliklere sahip kişilerin yetişmemesine yol açmaktadır. Bu alanda görev yapan öğretmenlerin birçoğu lisans programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ders almamaktadır. Var olan derslerin ise bir dönemde 2 saatlik dersler olduğu göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazandırmak için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Demirel (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin içeriklerini incelediği çalışmasında derslerin teorik bilgileri aktarma ve farkındalık oluşturmayı hedeflediğini, uygulamaya yönelik olmadığını belirtmiştir. Bu çıkarım alan yazındaki çalışma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. (Çetin, 2015; Demirel, 2011, Kara, Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2017; Koçer, 2014; Mete ve Asar, 2014; Özbay ve Bahar, 2016; Öztürk, 2015; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013). Buradan hareketle lisans eğitimi sırasında alınan yabancılara Türkçe öğretimi derslerinin gerekli yeterlikleri kazandırmaması, bu derslerin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmama nedeni olarak açıklanabilir.

5.2. NİTEL BULGULARA İLİŞKİN TARTIŞMA

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgulara göre yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarına yönelik görüşleri yabancılar temelli ve tek taraflı bir “toplumsal entegrasyon” anlayışına dayandığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenler entegrasyon anlayışını azınlık halde olan Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine adaptasyonu olarak görmektedir. Elde edilen bulgularla Suriyelilerin eğitim sorunlarını inceleyen birçok çalışmada Suriye uyruklu öğrencilerin yaşadığı problemin uyum sorunundan kaynaklandığı sonuçları (Aykırı, 2017; Gün ve Baldık, 2017; Levent ve Çayak, 2017) birbirini desteklemektedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kullandıkları yaklaşım yöntem ve tekniklerin neler olduğunu sorulmuş verilen cevaplara göre katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceriyi

geliştirmek üzere kullandıkları etkinlikler birbiri ile ilişkili olduğu ve büyük oranda ana dil olarak Türkçe öğretimi etkinliklerine benzediği ortaya çıkmıştır. Yabancı dil alanında öğretmen eğitimi konusunda araştırma yapan Çetin (2015) öğretmenlerin bilgi eksikliklerinden kaynaklı öğretim uygulamalarında eksiklikler yaşadığını, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni eğitimi ve dil hakkında bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucundan, alanda görev yapan öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlara hâkim olmamalarından kaynaklı olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında da ana dili öğretimi ile aynı etkinlikleri kullandıkları anlaşılmaktadır. Alan yazında yapılan diğer çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Uzun, 2012; Yıldız ve Tuncel, 2012).

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin yaşadığı problemler ele alındığında dört temel beceri içerisinde bilhassa yaratıcı beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinin öğretimi esnasında birtakım güçlükler yaşamakta oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin kendilerini konuşma öğretimi konusunda yetersiz hissettiklerini ortaya koyan Kurudayıoğlu ve Sapmaz'ın (2016) çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgunun ortaya çıkması öğretmenlerin özellikle yaratıcı becerilerin öğretilmesi konusunda güçlük yaşaması, uyguladıkları öğretim programlarının konuşma ve yazma becerisini geliştirecek etkinliklere yer vermemesi ile ilişkilendirilebilir. Bu sonuç, Dağdelen'in (2015) yabancılara Türkçe öğretim programını değerlendirdiği çalışması ile örtüşmektedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi esnasında en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisi doğrultusunda düz anlatım öğretim yöntemi ile soru-cevap öğretim tekniğine başvurulmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde eklektik bir yaklaşım benimsemekte ve ihtiyaca göre değişen pek çok farklı öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğinden eş zamanlı olarak yararlanmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hedef kitlesi olan öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında tüm dil öğretim yöntem ve tekniklerin en uygun şekli ile sınıflarında seçerek kullanması öğretimin başarılı bir biçimde gerçekleşmesini sağlamak için yapılan bir uygulama olduğu düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin dersi tekdüzelikten kurtarmak, çağdaş yaklaşım uygulamalarını sınıfa taşımak,

öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonunu sağlamak adına eklektik yöntemden faydalandığı görülmektedir. (Erdem, Gün ve Sever, 2015; Demirel, 2012)

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi dersleri esnasında en çok görsel-işitsel materyaller, otantik nesneler, el yapımı materyaller, akıllı tahta ve yardımcı kitapları kullanmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyalin kullanılması öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak, derste öğrenciyi aktif hale getirecek, öğrenilenin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus materyalin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, seviyelerine, bireysel farklılıklarına uygun olarak çoklu öğrenme imkânı sağlayan birden fazla duyguya aynı anda hitap eden nitelikte olmasıdır. (Duman, 2013) Alan yazın incelendiğine öğretmenlerin ders materyallerini etkin bir şekilde kullanan ve nitelikli materyal hazırlama kapasitesine sahip öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. (Guskey, 1988; Hickman, 1999). Bu sonuç çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlere, yabancılara Türkçe öğretiminde kültür faktörünün etkisi sorulduğunda öğretmenlerin kültürel faktörlerin olumsuz etkilerini önceledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kültürel faktörlerin öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin sahip olduğu düşük hazırbulunuşluk düzeyi, ön yargılar ve yabancı kültürel öğelerin ileriye ket vurma ve uyum sorunu ile neticelendiği tespit edilmiştir. Bunun yanında ortak kültürel öğelerin ve farklı bir kültüre duyulan merakın ise olumlu yönde etkisinin olabileceği anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgusuna göre dil-kültür ilişkisinin öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden olduğu tespit edilmiştir. Hedef kültür ile öğrencinin sahip olduğu kültür arasında benzerlik bulunması durumunda dil öğreniminin kolaylaştığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010).

Ayrıca sınıf ortamında kültürün aktarılması öğretmenin sorumluluğu olarak görülmüştür. (Gao, 2006). Buradan hareketle öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel öğeleri, öğretimi kolaylaştıracak şekilde kullanmaları, hedef kültürü benimseterek öğrencilerin topluma daha hızlı uyum sağlamalarına katkıda bulunmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Alan yazındaki çalışmalar dil öğretimi yapılırken öğretmenlerin kültürel öğelerin aktarılmasında ve iki kültür arasında etkileşimin sağlanmasında önemli role sahip olduğunu destekler niteliktedir. (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Güzel ve Barın, 2013; Hengirmen, 1977; Nurlu, 2011).



BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Suriye uyruklu öğrencilere eğitim hizmeti veren kamuda görevli Türkçe, Sınıf ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını ve öğretmenlerin alanla ilgili görüşleri ile öğretim uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Erkek öğretmenlerin yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterlik düzeyleri kadınlara göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir.
- 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretilmesi; yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik düzeyleri 21-25 yaş aralığındaki katılımcılara göre anlamlı biçimde yüksektir.
- Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretilmesi ile yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öz yeterlik düzeyleri Türk Dili ve Edebiyatı mezunu katılımcılara göre anlamlı biçimde yüksektir.
- Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılan öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretilmesi; yabancı dil öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mesleki pedagojiye ve genel kültüre yönelik öz yeterlik puanları katılmamış olanlara göre anlamlı biçimde yüksektir.

- Öğretmenlik meslek kıdemi, görev yapılan okul türü ve lisans eğitimi sırasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili dersler alıp almama katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir değişken değildir.
- Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarına yönelik görüşleri yabancılar temelli ve tek taraflı bir “*toplumsal entegrasyon*” anlayışına dayanmaktadır.
- Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceriyi geliştirmek üzere kullandıkları etkinlikler birbiri ile ilişkilidir ve büyük oranda ana dil olarak Türkçe öğretimi etkinliklerine benzemektedir.
- Katılımcılar dört temel beceri içerisinde bilhassa yaratıcı beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinin öğretimi esnasında birtakım güçlükler yaşamaktadırlar.
- Katılımcılar tarafından yabancılara Türkçe öğretimi esnasında en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisi doğrultusunda düz anlatım öğretim yöntemi ile soru-cevap öğretim tekniğine başvurulmaktadır.
- Katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde eklettik bir yaklaşım benimsemekte ve ihtiyaca göre değişen pek çok farklı öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğinden eş zamanlı olarak yararlanmaktadırlar.
- Katılımcı öğretmenler yabancılara Türkçe öğretimi dersleri esnasında en çok görsel-işitsel materyaller, otantik nesneler, el yapımı materyaller, akıllı tahta ve yardımcı kitapları kullanmaktadırlar.
- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenler kültürel faktörlerin olumsuz etkilerini önceliklendirmişlerdir. Bu doğrultuda kültürel faktörlerin öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimini problematize ettiğini, öğrencilerin sahip olduğu düşük hazırbulunuşluluk düzeyi, ön yargılar ve yabancı kültürel öğelerin ileriye ket vurma ve uyum sorunu ile neticelendiği tespit edilmiştir.
- Ortak kültürel öğeler ile farklılığın yarattığı ilgi ve merak duygusunun eğitim-öğretim sürecinde olası bir katalizör rolü üstlenebileceği saptanmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gaziantep ilinde yürütülen bu araştırma farklı illerdeki Türkçe öğreticileri ile tekrarlanabilir.
- Belirli bir öğretim düzeyini spesifik olarak incelemeyi hedefleyen yeni bir araştırma planlanabilir.
- Geliştirilecek bir ölçek vasıtasıyla katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri belirlenebilir.
- Deneysel araştırmalar yoluyla katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerine etki eden faktörler ortaya çıkarılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Suriye uyruklu öğrencilere eğitim hizmeti veren kamuda görevli Türkçe, Sınıf ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini yükseltmeye yönelik olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin yeterlik algılarının artırılması için uygulamalı hizmet içi eğitimler, seminerler ve çalıştaylar düzenlenebilir.
- Mesleki yönden daha az tecrübeye sahip genç öğretmenler, kadın öğretmenler ve Türk Dili ve Edebiyatı mezunu öğretmenlere yabancı dil becerileri eğitimi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mesleki pedagoji konularında daha fazla teknik destek sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin çok yönlü bir “toplumsal entegrasyon” anlayışına dayanacak şekilde geliştirilmesi adına paylaşım toplantıları planlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin standardize edilmiş eğitim materyallerin üretilmesi yoluyla uygulayıcılar desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Ağlıdere, S. (2010) “XVIII. Yüzyıl Avrupa’sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğunda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5(3), 693- 704.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 156-165.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 1-8.
- Akış, İ. (2009). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Ana Sorunlar, Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 8, 202-203
- Aksan, D. (1978). “Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri” konulu seminer. *Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü ve “Ankara Dilbilim Çevresi”nin İşbirliğiyle*, Ankara, 16-17 Şubat: s.42-49.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allinder, R. M. (1994). “The Relationship Between Efficacy And The Instructional Practices Of Special Education Teachers And Consultants”, *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research--Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296.
- Alp, M. S. (2018) *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İkinci Bir Yabancı Dilin Öğretime Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, C. (1983): “A study of teachers’ sense of efficacy” (Final Report, Executive Summary). Gainesville, FL: University of Florida. (Eric Document Reproduction Service No. ED 231 833).

- Ateş, G. (2016). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları Ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Balkan, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers (tecs)/geçici eğitim merkezlerinde (gem) görev yapan suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 84:191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy & Research*, 8(3):231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Regulative function of perceived self efficacy*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 156-285
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Bir Model Denemesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barın, E. ve Çangal, E. (2017) Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.
- Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 766-775.
- Beyhan, D. (2018). *Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- Billheimer, B. C. (2006). Perceived Teacher Self-efficacy in Early Childhood Settings: Differences Between Early Childhood and Elementary Education Candidates. Unpublished Master's Thesis, East Tennessee State University.

- Birleşmiş Milletler, (1948). İnsan hakları evrensel bildirgesi. Human Rights (http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf) 04.04.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bölükbaş, F., ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Brand, B. R. & Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 297-317.
- Bubbers, J. (2015) Beyond Aid: Educating Syria's Refugees <https://www.britishcouncil.org/organisation/policy-insight-research/insight/beyond-aid-educating-Syrias-refugees> sitesinden 03.04.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *National Forum Journals*.1-10.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008); Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çetin, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, Ö. Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Öz Yeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), ss.36-47.
- Çiçek, M. (2010). Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Fransa Örneği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*, 44-48.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y.İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Öz yeterlik İnanç Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), ss.20-30

- Demir, S. ve Akça, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretenlerin Akademik Özyeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), ss. 202-224.
- Demirel, M. V. (2011). Türkçe Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 128-138.
- Demirel, Ö. ; Altun, E.; Ateş, A.; Başboğaoğlu, U.; Çelik, L.; Çeliköz, N.; Erişen, Y.; Oral, B.;Taşlı, H.; Tekinarslan, E.ve Yağcı, E. (2011). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem yayınları
- Demirel, Ö.(2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16, 102-112.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Döş, B., ve Özdemir, D., G. (2016). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2488-2503. doi: 10.14687/jhs.v13i2.3609
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Eggen, Paul & Don Kauchak (1999). *Educational Psychology*. (4th ed). New Jersey:Printice-Hall, Inc.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Analiz Dergisi*. s.153.
- Enochs L. G, Riggs I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*. 1990; 90(8): 694-706. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x>
- Er, O. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*.1(1), 26-42.
- Erdem, M. D., Gün, M., ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies*, 10 (11), 549-566.
- Fackler, S. & Malmberg, L. E. (2016). Teachers’ self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effect. *Teaching and teacher education*, 56, 185-195.
- Gao, F. (2006). Language is culture – on intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.

- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). Yıllara göre geçici koruma kapsamına alınan Suriyeli sayısı <http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma> 363 378 4713 (28 Nisan 2019 da erişildi)
- Göçer, A. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Gülay, N. (1988) Yabancılarla Türkçe öğretiminin Politik Önemi: *Dünyada Türkçe Öğretimi Dergisi*. Ankara Üniversitesi TÖMER
- Güler, E. B. (2012) Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğretmen Unsuru *International Journal of Social Science* 5(2), 129-134.
- Gün, M., Baldık Y. (2017). Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güzel, A. (2003). “Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz”, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 13-86.
- Güzel, A. (2005). Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Dört Yıllık Lisans Programı. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri (s. 305-310). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı İle Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eğitim Araştırmaları. 19, 179-193.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profili ve yeterlik algıları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayri, A. (2016). *Türkiye’ye Gelen Afganistanlı Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme (2008- 2012)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hengirmen (1997). *Türkçe dilbilgisi*. Engin.
- Hickman, M. W. (1999). *The international social studies project: teachers’ perceptions of the impact of materials and training on teacher self-efficacy, teaching*

- behaviors, and student performance.* Unpublished Doctoral Thesis, University of North Carolina, USA.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Izgar, H. Ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Ve Epistomolojik İnançlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 437-446
- İşcan (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 29-36.
- Kana, F, Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Necessity of Raising Turkish Language Teachers As a Foreign Language and Proposal For a Bachelor's Degree / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (5), 1125-1138. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/eku/issue/24404/258708>
- Kara, Ö. T., Öztürk, K. B ve Dağıstanlıoğlu, B. E. (2017). Suriyelilere Türkçe Eğitimi Verecek Olan Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. ss.16-31.
- Karababa, Z. Canan (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan için Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı, ss. 26-29.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz yeterlik Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, L. (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçan Yayınları.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi (Mixed research design). *International conference on new trends in education and their implications (İCONTE) Bildiriler Kitabı* içinde (s. 294-298). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef kültürle bütünleştirilmiş dersler sonrasında görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 25-35.
- Koçer, T. (2014). *Türkçe Öğretmenliği 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılar Türkçe Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Zeynep (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Ankara: TDK Yayınları. s.256
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı, Yeşilyaprak, B (ed.) Eğitim
- Korkut, K. Ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim ve İktisat ve İşletme Dergisi* 8 (16), 269-281.

- Kurudayıoğlu, M., ve Sapmaz, S. (2016) Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- Levent F., Çayak S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MEB (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.52
- MEB (2014).Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36, 159, 96-111. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Yabancılarla yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi (2014/21). 14 Nisan 2018 tarihinde http://antalya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02015212_yabanc.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- MEB (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi PICTES 15.02.2019 tarihinde <https://pictes.meb.gov.tr/izleme> adresinden alınmıştır.
- MEB (2017) Suriyelilerin devlet okullarına kaydının yapılması ile ilgili yazı UNİCEF <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar> sitesinden 12.02.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2018a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2018b). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi-II (Piktes-II) Sözleşmesi İmzalandı. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Haberler/Details/206> sitesinden 04.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mercan Uzun, E. Ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Mete, F. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. (2015) The extent to which teachers of Turkish as a foreign language accept themselves as competent. *Educational Research and Reviews*, 10(19), 2624-2630.

- Mete, F. (2018) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenleri Değerlendirme Ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 171-186.
- Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite Programlarında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Alan Yeterliklerinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 121-141
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler-Opinions of Teachers' Competences in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-357.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nurlu, M. (2011). *Fransa 'da Türkçe Öğretimi*, Ankara, Sarkaç yayınları. s.69-72.
- Onur, E. R., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ormanşahin, A. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ozil, Şeyda (1991). Dil ve Kültür, *Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar* içinde, (ss.95-115). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Öztürk, T. (2015) *Yurt Dışında Yabancı Dil olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz yeterlik Algı ve Tutumları*. Doktora Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, M. F. (1992) "Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct", *Review of Educational Research*, S:62, s.307-332
- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (Vol. 5, pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd
- Riggs I. M. & Enochs L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*.1990;74 (69):625-637. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.3730740605>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Sarıtaş, Ş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyraklı Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25 (1), 208-229.

- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241
- Sural, Ü. Ç., ve Arı, T. G. (2017). The Evaluation of In-Service Training of the Instructors Teaching Turkish for Immigrant Children. *International Journal of Languages’ Education and Teaching* 5 (4), ss. 996-1009.
- Suriyeli Çocuklar Artık Devlet Okullarında. (2019. Nisan). Gerçek Hayat <http://www.gercek hayat.com.tr/yasam/suriyeli-cocuklar-artik-devlet-okullarinda/> sitesinden erişilmiştir.
- Şahin, Ç., Eryaman, M. Y., Koçer, T., ve Koçer, Ö. (2013). Conceptual And Psychometric Properties of A Self-Efficacy Perception Scale Based on Teaching Turkish As A Foreign Language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 8(1), 25-37.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 538-552.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Tamer, M. (2017). Geçici Koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu, *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- TDK. (2019).Güncel Türkçe Sözlük <http://www.tdk.gov.tr/index.php>
- Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançlarının Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran M. & Woolfolk A. H. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68: 202-248. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. View Article: DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002): “The influence of resources and support on teachers’ efficacy beliefs”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, Nisan, 2002.
- Tunç, A. Ş. (2015). “Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme,” *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.

- Uçgun, D. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,8-9, 2487-2498.
- Uluç, T. F. (2018) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Aktarımına Eleştirel Bir Bakış, *Uluslararası Türk Kültürü Ve Dili Sempozyumu* 244-249
- Uluslararası Göç Örgütü, (2009). *Uluslararası Göç Hukuku. Göç Terimleri Sözlüğü.* s.20
- UNICEF, (2015). Syria Crisis Education Fact Sheet. Middle East and North Africa Out-Of-School Children Initiative, New York. http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150313_Syria_factsheet_English.pdf. Son erişim tarihi: 10 Nisan 2018.
- UNICEF, (2018). Syrian Children Turkey 2018 Humanitarian Results, <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar-sitesinden-12.02.2019> tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uzun, E. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler Üzerine. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (YDTÖ). Ankara: PEGEM. (341-345)
- Vardar, B. (1988) Açıklamalı Dil Bilim Terimler Sözlüğü ABC kitap evi. İstanbul s.20
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler (6. Bölüm), 173-203. Ankara: Pegem.Net Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, M., Köseğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H.(2004): “Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe” ye uyarlanması“ *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi (Eylül 2004)
- YÖK, (2018). Yükseköğretim Kurulu. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946
- Yabancılar ve Uluslararası Göç Kanunu (20 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf> 17.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz yeterlik Algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45). 088-104.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz yeterlik Algı Ölçeği

Değerli meslektaşım, bu ölçek yabancılara Türkçe öğretimi öğretmen öz yeterlik algılarını belirlemek için yapılan bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Her ifadeyi dikkatlice okuyup size en uygun olanı işaretleyiniz. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. ZEYNEP UĞURLUGELİN (İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ)					
1- <u>KESİNLİKLE KATILMIYORUM</u>	2- KATILMIYORUM	3- KARARSIZIM			
4- KATILIYORUM	5- <u>KESİNLİKLE KATILIYORUM</u>				
Self-efficacy Perception Scale Based on Teaching Turkish as a Foreign Language (Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz yeterlik Algı Ölçeği) (Şahin ve arkadaşları, 2013)					
	1	2	3	4	5
1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.					
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.					
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.					
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.					
5. Temel dil becerilerinin öğretiminde mevcut yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilirim.					
6. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim planı ve amaçlar çerçevesinde uygun öğretim stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilirim.					
7. Yabancılara Türkçe öğretiminde pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme gibi değişkenleri etkin bir biçimde kullanabilirim.					
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim.					
9. Yabancılara Türkçe öğretiminde sınıflarda sadece Türkçe kullanarak Türkçe öğretebilirim.					
10. Yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim.					
11. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim.					
12. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.					
13. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
14. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.					
15. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürünü kavramalarını sağlayabilirim.					
16. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin farklı ağızlarını anlamalarını sağlayabilirim.					
17. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
18. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çağdaş Türk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
19. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'nin belli başlı şehirleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
20. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
21. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.					
22. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumunun batıl inançları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
23. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
24. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					
25. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.					

Ek 2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz Yeterlik Algı Ölçeği
Maddeleri ve Alt Boyutları

Faktör:1 Temel dil becerilerinin öğretilmesine yönelik öz-yeterlilik algısı	1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.
	2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.
	3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.
	4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilirim.
	5. Temel dil becerilerinin öğretiminde mevcut yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilirim.
Faktör 2: Yabancı dil öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algısı	8. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri derse karşı motive edecek stratejiler geliştirebilirim.
	9. Yabancılar Türkçe öğretiminde sınıflarda sadece Türkçe kullanarak Türkçe öğretebilirim.
	10. Yabancılar Türkçe öğretiminde gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilirim.
	11. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin performanslarını ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak değerlendirebileceğime karar verebilirim.
	14. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme stratejilerini göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.
	15. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürünü kavramalarını sağlayabilirim.
Faktör 3: Mesleki pedagoji ve kültüre yönelik öz-yeterlilik algısı	6. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretim planı ve amaçlar çerçevesinde uygun öğretim stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilirim.
	7. Yabancılar Türkçe öğretiminde pekiştirici, ipucu, dönüt, düzeltme gibi değişkenleri etkin bir biçimde kullanabilirim.
	12. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.
	13. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk sineması hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	16. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçenin farklı ağızlarını anlamalarını sağlayabilirim.
	17. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye hakkında güncel bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	18. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çağdaş Türk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	19. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'nin belli başlı şehirleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	20. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	21. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşını göz önünde bulundurarak onlara Türkçe öğretebilirim.
	22. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumunun batıl inançları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	23. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	24. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk aile yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.
	25. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk toplumuna ait önemli kişiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabilirim.

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu**1- CİNSİYETİNİZ**

() KADIN () ERKEK

2-YAŞINIZ

() 20-25 () 26-30

() 31 VE ÜZERİ

3-MEZUN OLDUĞUNUZ LİSANS PROGRAMI

() TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ

() SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

() TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ

4-ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE KIDEMİNİZ

() 0-5 YIL () 6-10 YIL

() 11 YIL VE ÜZERİ

5-GÖREV YAPTIĞINIZ OKUL TÜRÜ

() İLKOKUL () ORTAOKUL

() LİSE () GEÇİCİ EĞİTİM MERKEZİ

6-LİSANS EĞİTİMİ SIRASINDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ DERSLER ALDINIZ MI?

() EVET () HAYIR

7-TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILDINIZ MI?

() EVET () HAYIR

Ek 4. Yabancılar Türkçenin Öğretimi Alanında Öğretmen Görüş ve Uygulamaları

SAYIN MESLEKTAŞIM,

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız için teşekkür ederim.

- 1- Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2- Yabancılar Türkçe öğretiminde 4 temel beceriyi (okuma-dinleme-yazma-konuşma) öğretirken ne gibi etkinliklere yer veriyorsunuz?
- 3- Yabancılar Türkçe öğretiminde kullandığınız yöntem, teknik ve öğretim stratejileri nelerdir? Neden?
- 4- Yabancılar Türkçe öğretiminde ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Bu materyalleri tercih etme nedenleriniz nelerdir?
- 5- Türkçe öğretiminde kültürel faktörlerin etkisi var mı? Varsa ne düzeydedir? Neden?

Ek 5. Araştırma İzinleri



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.3089243
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Zeynep UĞURLUGELN)

12/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 01.02.2019 tarihli ve 2274 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Zeynep UĞURLUGELN'in " Suriyeli Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Öğreticilerin Öz yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırma çalışma isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey, Nizip ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda çalışan öğretmenlere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Zeynep UĞURLUGELN'in anket çalışma 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, Nizip ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda çalışan öğretmenlere anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Vasîf MUNİS
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

<...>

Halil UYUMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: gaziantep valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji
Geliştirme birimi oda numarası 530
Elektronik Ağ: gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepnemi@meb.gov.tr

Bilgi için: Memur Sadullah AYYILDIZ dahili no 4450

Tel: 0 (342) 230 10 58
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.org.tr/meb.gov.tr> adresinden 993e-4b3d-307d-96f0-9073 koda ile teyit edilebilir



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.3165001
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Zeynep UĞURLUGELEN)

13.02.2019

DAĞITIM YERLERİNE

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Zeynep UĞURLUGELEN'in " Suriyeli Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Öğreticilerin Öz yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırma çalışma isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey, Nizip ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda çalışan öğretmenlere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Zeynep UĞURLUGELEN'in anket çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 12.02.2019 tarihli ve 3089243 sayılı valilik oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun İlçenizde bulunan okullara duyurulması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Vasıf MUNİS

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:

Yazı ve ekleri

DAĞITIIM:

Şahinbey, Nizip ve Şehitkamil İlçe MEM

BİLGİ:

Gaziantep Üniversitesi

Adres: gaziantep valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji
Geliştirme birimi oda numarası 530
Elektronik Ağ: gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Memur Sadullah AYYILDIZ dahili no 4450

Tel: 0 (342) 230 10 58

Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fc60-02c3-3215-a47a-fbef kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep UĞURLUGELEN 1991 yılında Gaziantep’te doğdu. 2013 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı’ndan mezun oldu. 2013 yılında Gaziantep Saçaklı Adil Özberk Anadolu İmam Hatip Lisesi’ne İngilizce öğretmeni olarak atandı. 2014-2016 yılları arasında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma ve geliştirme biriminde çalıştı. Sonrasında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi il koordinasyon biriminde görev aldı.

VITAE

Zeynep UĞURLUGELEN was born in Gaziantep in 1991. In 2013, She graduated from the English Teaching Department of Education Faculty at the University of Marmara. In 2013, she was appointed to Gaziantep Saçaklı Adil Özberk Anatolian Religious Vocational High School as an English teacher. Between 2014-2016, she worked in the research and development unit of Gaziantep Provincial Directorate of National Education. Later, she worked in the provincial coordination unit of the Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System Project.