T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LÜBNAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

AHMET VELİ ÇOLAKOĞLU
197A7001

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NESLİHAN KARAKUŞ

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LÜBNAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

AHMET VELİ ÇOLAKOĞLU
197A7001
ORCİD NO: 0000-0003-3139-9563

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NESLİHAN KARAKUŞ

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LÜBNAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

AHMET VELİ ÇOLAKOĞLU
197A7001

Tezin Savunulduğu Tarih: 30.11.2021

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan	Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı:	**Doç. Dr.**	**Neslihan KARAKUŞ**	
Jüri Üyeleri:	**Doç. Dr.**	**Talat AYTAN**	
	Doç. Dr.	**Elif AKTAŞ**	

İSTANBUL
KASIM, 2021

ÖZ

LÜBNAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
Ahmet Veli Çolakoğlu
Kasım, 2021

Bu çalışmanın amacı 402 yıl Osmanlı Devleti'nin idaresinde yaşamış, aynı devletin sınırları içinde ve aynı bayrak altında bu kadar uzun süre birlikte yaşamanın doğal sonucu olarak güçlü kültürel ve tarihî bağlar tesis edilen Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri alanda görevli öğretmen, okutman ve öğretim görevlilerin görüşlerine başvurarak tespit etmek, çözüm önerileri sunmak ve bu vesileyle alana katkı sağlamaktır. Çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılarak Lübnan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin Türkçeyi öğretirken karşılaştıkları güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Lübnan'daki ilköğretim, lise, üniversite, dil kursu, vakıf ile derneklerde ve özel olarak Türkçe öğreten toplam 25 kişiden oluşan öğreticiler oluşturmaktadır. Veriler, alan uzmanlarının denetiminden geçerek yapılandırılmış, uygulaması yapılıp geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış anket aracılığıyla Google Forms üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe öğreticilerin tecrübelerinden yola çıkarak görüşleri doğrultusunda sorunların giderilmesi ve Türkçe öğretiminin daha etkili ve verimli kılınması adına bazı çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında yetişmiş, eğitim görmüş uzman öğretici eksikliğinden, Türkçe öğretilen bazı bina ve sınıfın görseller, elektronik ders araç ve gereçleri ile iletişim teknolojileri bakımdan kısmi yetersizliğinden, materyal yetersizliğinden, seviyeye uygun okuma kitabı temininde yaşanan zorluklardan, konuşma becerisi alanındaki sıkıntılardan, Türkçenin grameri ve fonetik yapısından kaynaklanan sorunlar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lübnan'da Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler, Türkçe öğreticileri, çözüm önerileri, Yabancılara Türkçe öğretimi

ABSTRACT

THE DİFFİCULTİES ENCOUNTERED İN TEACHİNG İN LEBANON AND SOLUTİON RECOMMENDATİONS

Ahmet Veli Çolakoğlu
Kasım, 2021

The aim of this study is to determine the difficulties encountered in Turkish teaching in Lebanon, where strong cultural and historical ties have been established as a natural result of living together for 402 years under the same state and under the same flag, by applying the opinions of teachers, instructors and lecturers working in the field and to present solution proposals and contribute to the field on this occasion. The study was designed qualitatively. Using the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches, the difficulties encountered by the teachers teaching Turkish as a foreign language in Lebanon while teaching Turkish were tried to be determined. The study group of the research consists of teachers who consists of 25 instructors and teach Turkish in primary schools, high schools, universities, language courses, foundations and associations and privately in Lebanon. The data were collected by means of a survey which was conducted on Google Forms and constructed through the control of field experts and whose application was performed and reliability was ensured. The data obtained were analyzed by content analysis. Based on the experiences of Turkish teachers, some solution suggestions were presented in order to eliminate the problems and to make Turkish teaching more effective and efficient in line with their opinions. As a result of the research, the lack of educated and trained specialist teachers in the field of teaching Turkish to foreigners, partial inadequacy in terms of visual, electronic course tools and materials and communication technologies of some Turkish-taught buildings and classrooms, material shortage, difficulties in obtaining reading books suitable for the level, problems in speaking skills, problems arising from the grammar and phonetic structure of Turkish were determined.

Key Words: Teaching Turkish in Lebanon, Difficulties encountered in teaching Turkish, Turkish teachers, digital solution recommendations, Teaching Turkish to foreigners

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler tespit edilip sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Çalışmanın başından sonuna kadar emeği geçen herkese sonsuz teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Araştırma konusunun belirlenme sürecinden başlayarak tezimi bitirinceye kadar değerli görüşleriyle beni yönlendiren, geri bildirimleriyle tez çalışmamı yapılandırmamı sağlayan, önemli katkılar sunan danışmanım Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ'a katkıları, rehberlikleri, tavsiyeleri, tenkitleri ve destekleri için sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bugünlere gelmemde emeği geçen, beni bilgi ve hoşgörü iklimleriyle şekillendiren Doç. Dr. Talat AYTAN, Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, Prof. Dr. Bayram BAŞ, Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN hocalarım başta olmak üzere yüksek lisans eğitimim ve akademik çalışmam boyunca kıymetli bilgi birikimleri ile bana yol gösteren, görüş ve önerilerinden istifade ettiğim kıymetli arkadaşım Doç. Dr. Mustafa İÇEN'e, Savuma Jürisi üyeleri kıymetli hocalarım Doç. Dr. Talat AYTAN ve Doç. Dr. Elif AKTAŞ'a yardım, tavsiye ve katkıları için canı gönülden teşekkür ederim.

Anket sorularına cevap verme nezaketinde bulunan başta müstesna dostlarım Ramazan KOCAMAN, Selami ÜLKER, Yılmaz Ergenekon KEKLİK, Turgut YILDIRIM, Veysel TOKUR ve ecel şerbetini içerek aramızdan ayrılışının derin hüznünü yaşadığımız değerli büyüğümüz Erdal ŞİRİN ile muhterem, kadirşinas arkadaşlarıma ve saygıdeğer meslektaşlarıma en kalbî teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi her türlü fedakârlıkla bana destek olan, sevgi ve şefkatle büyütüp yetiştiren sevgili babam Ali ÇOLAKOĞLU'na, fedakâr anneciğim Cennet ÇOLAKOĞLU'na, saygıdeğer ağabeyim Sami ÇOLAKOĞLU'na ve sevgi dolu, temiz yürekli ablam Zeynep ÇOLAKOĞLU YENEN'e minnettarım.

Son olarak da yüksek lisans eğitimim süresince benimle birlikte uykusuz kalan, çalışmam boyunca kimi zaman içinde bulunduğum gergin, telaşlı, stresli hâllerime hoşgörüyle yaklaşıp çalışmamın zorluklarına ortak olan, birlikte geçireceğimiz zamandan fedakârlık yaparak sevgi ve sabırla bana sürekli destek olan biricik eşim, kıymetlim Hilal ÇOLAKOĞLU'na ve zaman zaman kendilerine ayırmam gereken vakitten çalarak çalışmak zorunda kaldığım ve bu nedenle sitemlerine maruz kaldığım ciğerlerim Elif ZÜLAL ve Alihan ALP'e sonsuz muhabbetlerimle teşekkür ediyorum.

İstanbul; Kasım, 2021 **Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU**

İÇİNDEKİLER

ÖZ ... iii
ABSTRACT ... iv
ÖN SÖZ ... v
İÇİNDEKİLER ... vi
TABLOLAR LİSTESİ ... ix
ŞEKİLLER LİSTESİ ... xi
KISALTMALAR ... xiii

1. GİRİŞ ... 1
1.1. Problem Durumu ... 2
1.2. Problem Cümlesi ... 5
1.2.1. Alt Problemler ... 5
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi ... 6
1.4. Varsayımlar ... 7
1.5. Sınırlılıklar ... 8
1.6. Tanımlar ... 8
1.7. Kategorilerine Göre Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları ... 8
1.7.1. Poster ve Karikatür Hazırlama ... 10
1.7.2. Video, Ses Kaydı Hazırlama, Düzenleme ve Animasyon Araçları ... 11
1.7.3. Hikâye ve Kitap Yazma ... 12
1.7.4. Pano Hazırlama ... 13
1.7.5. Zihin (Kavram) Haritaları ... 15
1.7.6. Etkili Sunum ... 16
1.7.7. Sanal Sınıf ... 17
1.7.8. Sınav Hazırlama ... 18
1.7.9. Kelime Bulutu Oluşturma ... 19
1.8. İlgili Alanyazın (Araştırmalar) ... 19

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... 28
2.1. Lübnan Hakkında Genel Bilgiler ... 29
2.2. Lübnan'ın Tarihi ... 32
2.2.1. İslam Dönemi ... 32
2.2.2. Osmanlı Dönemi ... 33
2.2.3. Fransa İşgali Dönemi ... 35
2.3. Lübnan'da Türkçenin Etkisi ... 37
2.4. Lübnan'da Türk Varlığının Tarihçesi ... 39
2.4.1. Günümüzde Lübnan'da Türk Varlığı ... 41
2.5. Türkiye'den Lübnan'a Göç Eden Mardinliler ... 46

2.6. Lübnan'da Türkçe Öğretiminin Tarihçesi 47
2.7. Lübnan'ın Eğitim Sistemi 57
2.7.1. Okul Öncesi Eğitim 57
2.7.2. Temel Eğitim 57
2.7.3. Lise Eğitimi 58
2.7.4. Yükseköğretim 59
2.7.5. Müfredat 59
2.7.6. Eğitim Dili 60
2.7.7. Okuma Yazma Oranı 60
2.8. Günümüzde Lübnan'da Türkçe Öğretimi 60
2.8.1. Türk Kurum ve Kuruluşlarınca Gerçekleştirilen Türkçe Öğretimi 61
2.8.2. Beyrut Yunus Emre Enstitüsü 61
2.8.3. Trablus Yunus Emre Türk Kültür Merkezi 63
2.9. Lübnan Üniversitelerinde Türkçe Öğretimi 63
2.9.1. Lübnan Üniversitesi 63
2.9.2. Beyrut Amerikan Üniversitesi 69
2.9.3. Saint Joseph Üniversitesi 70
2.9.4. Cinan Üniversitesi 71
2.9.5. Azm Üniversitesi 72
2.9.6. Trablus Üniversitesi 73
2.9.7. Trablus Şehir Üniversitesi 74
2.10. Lübnan Derneklerinde Türkçe Öğretimi 75
2.10.1. Terbiye ve Islah Lisesi 75
2.10.2. Dınniye Kültür Derneği 75
2.10.3. Allame bil Kalem Derneği (Deir Ammar) 76
2.10.4. İslami Cemiyet (Cemiyetül İslamiyye) 76
2.10.5. Bayt El-Rawad Derneği 77
2.11. Bekaa Ravafid İlköğretim Okulunda Türkçe Öğretimi 77
2.12. Lübnan Ordusunda Türkçe Öğretimi 78
2.12.1. Sayda Askeriyesi 78
2.12.2. Trablus Garnizon Komutanlığı 78

3. YÖNTEM 80
3.1. Araştırmanın Modeli 80
3.2. Çalışma Grubu 80
3.2.1. Lübnan'daki Türkçe Öğreticilerine Dair Betimsel Veriler 81
3.3. Veri Toplama Aracı - Verilerin Toplanması 90
3.4. Verilerin Analizi 91

4. BULGULAR VE YORUMLAR 92
4.1. Öğretim Programı ve Müfredat Kaynaklı Güçlükler 93
4.2. Öğrenci Kaynaklı Güçlükler 97
4.3. Öğretmen Kaynaklı Güçlükler 101
4.4. 4 Temel Dil Becerisi Yönünden Karşılaşılan Güçlükler 108
4.5. Öğreticilerin Türkçe Öğretirken Dil Bilgisi Alanında Karşılaştığı Güçlükler 112
4.6. Materyal Kaynaklı Güçlükler 115
4.7. Öğrenme Ortamı ve İdari Anlayıştan Kaynaklı Güçlükler 123
4.8. Eklenmek İstenilen Problemler ve Çözüm Önerileri 126

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 129
5.1. Tartışma ve Sonuç 129
5.2. Öneriler 142

KAYNAKÇA 146
EKLER 156

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Lübnan'ın Künyesi 28
Tablo 2: 2015 Yılına Ait Akkar Türkmenlerine Ait Nüfus Dağılımı 43
Tablo 3: 2015 Yılına Ait Baalbek Türkmen Yerleşimleri Nüfus Dağılımı 44
Tablo 4: 2015 Yılına Ait Dınniye Türkmen Yerleşimleri Nüfus Dağılımı 45
Tablo 5: Beyrut Ti0caret ve Sanayi Mektebinin Haftalık Ders Programı 48
Tablo 6: Lübnan Üniversitesi 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Öğrenci Sayıları 66
Tablo 7: Katılımcıların Yaş Aralığı 81
Tablo 8: Katılımcıların Eğitim Durumu 82
Tablo 9: Katılımcıların Mesleki Kıdemi 83
Tablo 10: Katılımcıların YTÖ Alanındaki Kıdemi 84
Tablo 11: Katılımcıların Mezun Olduğu Lisans Bölümü 86
Tablo 12: Katılımcıların Ana Dili 87
Tablo 13: Katılımcıların Görev Yaptığı Kurumlar 88
Tablo 14: Katılımcıların Eğitim Programının Basitten Karmaşığa Hazırlanmasına Dair Görüşleri 93
Tablo 15: Katılımcıların Kur Süreleri Hakkındaki Görüşleri 94
Tablo 16: Katılımcıların Eğitim Programının Ön Koşul Öğrenmeler Esas Alınarak Hazırlanıp Hazırlanmadığıyla İlgili Görüşleri 95
Tablo 17: Katılımcıların Öğrenci Devamsızlığı Hakkındaki Görüşleri 97
Tablo 18: Katılımcıların Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri 98
Tablo 19: Öğrencilerin Güçlük Çektiği Konular 99
Tablo 20: Katılımcıların Lisans Eğitiminde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Alma Oranları 101
Tablo 21: Katılımcıların Lisans Eğitimi Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Oranları 102
Tablo 22: Lisans Eğitimi Dışında Türkçe Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Aldığı Kurumlar 103
Tablo 23: Öğreticilerin Materyal Hazırlama ve Tasarlama Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları 104
Tablo 24: Katılımcıların Web 2.0 Araçları ve Kullanımı Hakkındaki Bilgi Oranları 105
Tablo 25: Katılımcıların Web 2.0 Araçları ile Etkinlik Hazırlama Durumu 106
Tablo 26: Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretirken Yabancı Dil Bilmenin Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri 107
Tablo 27: Katılımcıların Türkçe Öğretirken En Çok Zorlandığı Beceri Alanı 108

Tablo 28: Katılımcıların Türkçe Öğretirken 4 Beceri Alanında Güçlük Çekme Nedenlerine Dair Görüşleri 109
Tablo 29: Katılımcıların Dil Bilgisi Öğretme Güçlüğü Yaşama Durumu 113
Tablo 30: Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretirken Yaşadıkları Güçlükler 113
Tablo 31: Katılımcıların Ders Kitabında 4 Temel Beceri ve Dil Bilgisine Eşit Alan Ayrılıp Ayrılmadığına Dair Görüşleri 115
Tablo 32: Ders Kitabına Ek Olarak Yardımcı Ders Materyali Kullanımı 116
Tablo 33: Ders Kitabına Ek Olarak Yardımcı Ders Materyali Kullanma Sebepleri ... 117
Tablo 34: Katılımcıların Ders Kitaplarının Dışında Seviyeye Uygun Okuma Kitabı Bulma Güçlüğüne Dair Görüşleri 119
Tablo 35: Kaynak Kitapta 4 Temel Beceri Alanındaki Etkinliklerin Yeterliliği Hakkındaki Katılımcı Görüşleri 120
Tablo 36: Kaynakların Dil Bilgisi Öğretimi İçin Yeterliliğine Dair Katılımcı Görüşleri 121
Tablo 37: Eğitim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitapları, Ders Kitapları, Alıştırma Kitapları, CD ve Videonun Bir Bütün Olarak Ele Alınıp Alınmadığı Hakkında Katılımcı Görüşleri 122
Tablo 38: Müdür, Müdür Yardımcısı (Sorumlu Kişi) İlgisine Dair Katılımcı Görüşleri 123
Tablo 39: Binanın YDOT Öğretimine Uygun Donatılıp Donatılmadığı Hakkında Katılımcı Görüşleri 124
Tablo 40: Sınıfın Görseller, İletişim Teknolojileri, Elektronik Ders Araç ve Gereçleri Bakımından YDOT Öğretimi İçin Yeterli Donanıma Sahipliği İle İlgili Katılımcı Görüşleri 125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Lübnan Siyasi Haritası 30
Şekil 2: Halit Esad 42
Şekil 3: Beyrut Hamidiye Ticaret ve Sanayi Mektebi 50
Şekil 4: Lübnan İçişleri Bakanlığı ve Milli Kütüphanesi 50
Şekil 5: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı 52
Şekil 6: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı 53
Şekil 7: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı 54
Şekil 8: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı 55
Şekil 9: Beyrut Yunus Emre Enstitüsü Dersliği 62
Şekil 10: Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe Kursları 62
Şekil 11: Lübnan Üniversitesi 63
Şekil 12: Lübnan Üniversitesi 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı 67
Şekil 13: Lübnan Üniversitesi Türkoloji Bölümü Mezuniyet Programı 68
Şekil 14: Beyrut Amerikan Üniversitesi 69
Şekil 15: Saint Joseph Üniversitesi 70
Şekil 16: Cinan Üniversitesi 71
Şekil 17: Azm Üniversitesi 72
Şekil 18: Trablus Üniversitesi 73
Şekil 19: Trablus Şehir Üniversitesi 74
Şekil 20: Terbiye ve Islah Lisesi 75
Şekil 21: Allame bil Kalem Derneği (Deir Ammar) 76
Şekil 22: Yunus Emre Enstitüsü Çocuklar İçin Türkçe Kitabı 78
Şekil 23: Katılımcıların Yaş Aralığı 81
Şekil 24: Katılımcıların Eğitim Durumu 82
Şekil 25: Katılımcıların Meslekteki Çalışma Süresi 83
Şekil 26: Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Hizmet Süreleri 84
Şekil 27: Katılımcıların Mezun Olduğu Lisans Bölümü 85
Şekil 28: Katılımcıların Ana Dili 87
Şekil 29: Katılımcıların Görev Yaptığı Kurumlar 88
Şekil 30: Katılımcıların "Kullandığınız eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlandığını düşünüyor musunuz?" Sorusuna Cevapları 93
Şekil 31: Katılımcıların "Daha fazla veya daha az zaman ayrılması gerektiğini düşündüğünüz kurlar var mı?" Sorusuna Yanıtları 94
Şekil 32: "Öğrencileriniz devamsızlık yapıyor mu?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 97

Şekil 33: "Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık var mıdır?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 98
Şekil 34: "Öğrencileriniz hangi konularda daha çok güçlük yaşamaktadır?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları 99
Şekil 35: "Lisans eğitiminizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim (ders) aldınız mı?" Sorusuna Katılımcıların Verdiği Yanıtlar 101
Şekil 36: "Lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldınız mı?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları 102
Şekil 37: "Öğreteceğiniz konuyla ilgili materyal hazırlama ve tasarlama konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları 104
Şekil 38: "Web 2.0 araçları ve kullanımı hakkında bilginiz var mı?" Sorusuna Katılımcıların Verdiği Yanıtlar 105
Şekil 39: "Öğrencilerinizin öğrenmekte güçlük çektiği konularda Web 2.0 araçlarıyla etkinlik hazırlar mısınız?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 106
Şekil 40: "Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken yabancı dil bilmek gerekli midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 107
Şekil 41: "Türkçe öğretirken en zorlandığınız beceri alanı hangisidir?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları 108
Şekil 42: Öğrencilerinize Türkçe dil bilgisini öğretirken problemler yaşıyor musunuz? 112
Şekil 43: "Kullanmakta olduğunuz ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları... 115
Şekil 44: Katılımcıların Ders Kitabına Ek Olarak Yardımcı Ders Materyali Kullanım Oranları 116
Şekil 45: "Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşanmakta mıdır?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları 119
Şekil 46: "Kullandığınız kaynak kitapta okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterli midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 120
Şekil 47: "Kaynaklar dil bilgisi öğretimi için yeterli midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 121
Şekil 48: "Eğitim programı, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları, CD ve video bir bütün olarak ele alınmış mıdır?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 122
Şekil 49: "Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 123
Şekil 50: "Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, teneffüs alanları ve sosyal alanlar)" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 124
Şekil 51: "Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları 125

KISALTMALAR

AA : Anadolu Ajansı

ADOÇ : Avrupa Dil Ortak Çerçeve Programı

Agr : Adı Geçen Rapor

Akt. : Aktaran

AUB : American University of Beirut

Bkz. : Bakınız

bs. : Basım

çev. : Çeviren

BOA : Başbakanlık Osmanlı Arşivi

Der. : Derleyen

DH.MKT : Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemi

DH. MUİ : Dâhiliye Nezâreti Muhaberât-ı Umumiye İdaresi Belgeleri

DİA : Türkiye Diyanet Vakfı İstanbul Ansiklopedisi

edt. : Editör

Haz. : Hazırlayan

HBÖG : Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

İ.DH : İrade-Dahiliye

İ.HUS : İrade-Hususi

İ.TAL : İrade-Taltifat

MMZC : Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi

SDAM : Stratejik Düşünce ve Analiz Merkezi

SVS : Suriye Vilâyeti Salnâmesi

TDV : Türkiye Diyanet Vakfı

TDK : Türk Dil Kurumu

ve diğ. : ve diğerleri

Y. A. Res : Yıldız Resmî Maruzât

Y. A. RES : Yıldız Sadâret Resmi Maruzât Evrakı

YDOT : Yabancı Dil Olarak Türkçe

YEE : Yunus Emre Enstitüsü

THY : Türk Hava Yolları

TİKA : Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

Y. MTV : Yıldız Mütevenni Maruzat

Y. PRK. MF : Yıldız Perakende Evrakı Maarif Nezâreti Maruzatı

Y. PRK. UM : Yıldız Perakende Evrakı Umum Vilâyetler Tahrirâtı

YTÖ : Yabancılara Türkçe Öğretimi

WEA : webegitimaraclari.com

1. GİRİŞ

Türkistan ve Çin'den başlayarak Kafkasya, kadim medeniyetlere ev sahipliği yapmış Anadolu, Orta Doğu ve Avrupa geneline kadar yayılan Türk tesiri Ortaylı'nın (2018) da söylediği gibi "Türk"süz dünya tarihi yazılamayacağının kuvvetli bir delilidir. Hatta tarihçiler arasında "*Türkçe öğrenilmeden tarih yapılmaz"* denir. "*Balkanizm boş bir bilimdir, meğerki Türkçe öğrenesiniz."* sözü meşhurdur. Türkçe bilmek de, Osmanlıca belgeleri okuyabilmek anlamına gelir. Belge okuyamayan tarihçiler için Türkçe biliyor, denmez. Bilim âlemi, Türkçe belgeleri okuyabilenleri Türkçe biliyor kabul etmektedir (Ortaylı, 2011, 8). Türklerin tarihte bu kadar değişik sahalarda yaşaması ve birçok toplumla münasebette olmasının tabii bir neticesi olarak Türkçe de çok geniş bir coğrafi alana yayılmış; Avrupa, Asya ile Afrika kıtalarında konuşulan ve yazılan bir dil hâline gelmiştir (Ergin, 2007, 60). Bu geniş coğrafyaya yayılan Türk etkisi kökleri binlerce yıl geçmişe uzanan Türkçenin de tabiatıyla dünyanın sayılı dilleri arasına girmesini ve yeryüzünün birçok dilini etkilemesini sağlamıştır. Alman Türkolog W. Bang'ın *"Türkçenin Almancadan sekiz asır evvel yazı dili olduğunu öğrenince hem hayret ettim, hem merak ettim."* (ekremyaman, [02.10.2020]) cümlesi, Türkçenin kadim köklere sahip olduğunun da bir ifadesidir. Türklerin hüküm sürdüğü topraklarda ve komşuluk, siyaset veya ticaret sebebiyle etkileşime girdiği yerlerde farklı etnik kökene sahip Arap, Sırp-Hırvat, Boşnak, Arnavut, Bulgar, Rumen Ermeni, Rum Çin, Rus, Fars, Urdu gibi ulusların dillerinde yüzlerce ve binlerce Türkçe sözcüğe rastlanmaktadır. "Pulleyblank, 190 kelime; Maenchen-Helfen ise yüzlerce Hunca kelimenin Çince kaynaklarda bulunduğunu ifade etmektedir" (Tekin, 1993, 9). Sadece Sırpça-Hırvatçada takriben 6878 adet Türkçe kökenli sözcüğün varlığı tespit edilmiştir (Aksan, 2004, 138). Bu etkileşimin doğal bir sonucu olarak da Türklerle çeşitli alanlarda münasebeti olan uluslarda Türkçe öğrenme isteği ve ihtiyacı belirmiş, dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi de geçmişten günümüze zaruri bir alan olarak karşımıza çıkmıştır. Bu alanda

yazılan eserlerden ilk olan Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek maksadıyla yazdığı Divân-ı Lugâti't-Türk (Korkmaz, 2003, 265; Barın, 2009, 122) adlı eserinden günümüze kadar çalışmalar devam edegelmiştir. Ali Şir Nevâyî'nin Çağatay Türkçesi ile yazdığı, Türkçenin o dönemin baskın dili Farsçadan üstün olduğunu savunan Muhakemetü'l-Lugateyn (Caferoğlu, 1984, 89), Kıpçak Türkçesi ile yazıldığı dönemde yabancılara Türkçe öğretmeyi gaye edinen "Codex Cumanicus, Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabti'l- Lügati't- Türkiyye, Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't- Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l- Etrak" (Bayraktar, 2003, 58-71) adlı eserler eski dönemlerden itibaren günümüze kadar Türkçenin yabancılara öğretilmesi çalışmaları ve çabalarına örnek teşkil etmektedir. Osmanlı döneminde de Enderun'a alınan devşirme çocuklarının eğitilmesi sürecinde Türkçe öğretimi de yapılmaktadır (Doğan, 1998, 56).

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu eskiden beri iş dünyasında istihdam şansını yükseltip yüksek ücretli iş fırsatları yakalamak, kariyerinde ilerlemek, bir lisan bir insan sözünün tezahürü olarak daha fazla kişiyle iletişime geçerek farklı ülkelere öz güven içinde özgürce seyahatler düzenlemek, yeni kültürler tanımak, yeni insanlarlarla tanışıp arkadaşlık kurmak ve bu suretle yeni sosyal, kültürel fırsat pencerelerini açmak, bir nevi beyin egzersizi yaparak hafızasını güçlendirmek gibi gerekçelerle yabancı dil öğrenme isteği içinde olmuştur.

İnsan kendi gönül dünyasında müstesna bir yere konumlandırdığı bir milletin mensuplarıyla iletişime geçmek için bile o ulusun dilini öğrenme gayreti içinde olabilmektedir. Dünyanın hızlı bir şekilde küçüldüğü, küresel bir köye dönüştüğü günümüzde ise iletişimin bu denli hızlılaştığı ve yaygınlaştığı, ulaşımın kolayca yapıldığı, dünya genelinde iş bulma olanağının daha rahat olduğu bu çağda, yabancı dil bilmenin önceki dönemlere göre daha çok ehemmiyet kazanmaya başladığı aşikârdır (Kara, 2010, 662).

> "İnsanlar, toplumlar, uluslararasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme gibi türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir" (Demircan, 2005, 17).

Kuzeydoğu, Kuzeybatı, Güneydoğu ve Güneybatı olarak isimlendirilen dört büyük lehçe kümesini oluşturan Türkçe, doğuda Çin Halk Cumhuriyeti'nden başlayarak batıda Atlas Okyanusu'na, kuzeyde Kuzey Buz Denizi'nden Hindistan'ın kuzeydeki topraklarına doğru yayılan bölgelerde temel yapıyı değiştirmeyen birtakım ses ve şekil bilgisi ile söz varlığı farklılıklarıyla 12 milyon kilometreye ulaşan coğrafi bir sahada milyonlarca insanın konuştuğu bir dünya dilidir (Akalın, 2009, 195-204). 2020 yılında 7 bağımsız Türk devleti ve 15 özerk Türk cumhuriyetinin toplam nüfusunun 205.561.520 kişi olduğu belirlenmiştir. Bu sayıya Batı Trakya, Irak, İran vb. yerlerde yaşayan Türkler ile Almanya gibi başka bir ülkeye göç edip, yerleştiği ülkenin vatandaşı olan Türk toplulukları dâhil değildir (Gökburun, 2021, 27). Dört büyük lehçe grubunu oluşturan Türk dili listesinde bugün bağımsız devletler olarak hayatına devam eden Türkiye, Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan Türkçeleri ile farklı devletlerin egemenliği altında yaşayan Uygur, Tuva, Hakas, Altay, Başkurt, Çuvaş, Yakut, Karakalpak, Balkar, Kumuk, Nogay, Kırım, Tatar, Gagavuz gibi toplulukların Türkçeleri sayılabilir. Bunlara Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, İran, Suriye, Lübnan, Irak, Makedonya, Avusturya, Belçika, İsviçre, Almanya, Hollanda, Fransa, Kosova, Yunanistan, Bulgaristan, Romanya gibi ülkelerde yaşayan, Türkçe konuşan Türkler de eklendiğinde ortaya hem coğrafi yayılım hem de nüfus büyüklüğü olarak bir dünya dili çıkmaktadır.

Türkçenin bu önemli hususiyetlerine ek olarak günümüzde Türkiye'nin birçok alanda yıldızının parlaması, görünürlüğünün artması, etkisinin fazlalaşması Türkçeye rağbeti artırmıştır. Türkiye'nin siyasi, iktisadi, ticari etkisi ve başarılarına paralel olarak üniversitelerinin eğitim sistemindeki gelişmelere de bağlı olarak Türkiye'nin tarihî bağları olan coğrafyalardan başta olmak üzere kültür yönüyle etkileşimde olduğu bölgelerden Türkiye ile ticaret yapabilmek, Türk dizilerini orijinal dilinde izleyebilmek, bir Türk firmasında veya uluslararası bir şirkette işe girebilmek, herhangi bir Türk üniversitesinde öğrenim görebilmek, Türkiye'de bir hayat kurabilmak veya Türkiye'de tarım, hizmet, sanayi, kitle iletişim araçları ve turizm gibi birçok sektörde faaliyet

gösterebilmek, Türk kültürünü öğrenebilmek, hatta arşivde Osmanlı Türkçesi metinleri okuyabilmek, bilimsel araştırmalar yapabilmek, Orta Doğu siyasetini yakından takip edebilmek gibi birtakım gerekçelerle insanlar Türkçe öğrenmek istemektedir.

Böylece artık Türkçe, yabancı dil öğrenme talebi sıralamasında hatırı sayılır bir konuma sahip olmuştur (Arslan, Akbarov, 2010). Sadece Türk dizilerine olan ilgi sayesinde bile Türkçe öğrenmek isteyen birçok kişiye rastlanmaktadır. Artan ilgiyle birlikte Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda ciddi çalışmalar başlamış ve kurumlar teşekkül etmiştir. Bu kurumların en önemlisi ise TÖMER adıyla maruf Türkçe öğretim merkezleridir. Bu maksatla başlangıçta 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER kurulmuş ve böylece modern anlamda yabancılara Türkçe öğretimine adım atılmıştır. Sonrasında 1994 yılında Gazi Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesi, Türkçe öğretim merkezleri kurmuşlardır (Arslan, 2012, 181). Bu merkezlerin kurulmasını müteakip birçok üniversitede benzer merkezler kurulmaya başlanmıştır.

2007 yılında bir vakıf olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü 2009 senesinde faaliyetlerine başladığından günümüze kadar geçen sürede 48 ülkede kurduğu 58 Kültür Merkezi ile (YEE, [11.10.2020]) Türkçe ve Türk kültürünü öğretmeye, tanıtmaya gayret göstermektedir. Ancak 1951'de kurulan Goethe Enstitüsü'nün ve 1934'te kurulan British Council'in ortalama 80 yıllık birikimleri ile mukayese edildiğinde daha yolun başında olunduğu da bir gerçektir. Avrupa'ya göre çağdaş anlamda yabancılara dil öğretiminde yeni olunması dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birtakım problemler ortaya çıkmıştır. Er, Biçer ve Bozkırlı'nın yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili literatürde yaptıkları makale incelemesinde bu problemlerin şunlar olduğu görülmüştür: "Yabancılara Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan

kaynaklanan sorunlar" (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, 51-69). Çok farklı coğrafyalarda onlarca farklı dil ve kültüre sahip ülkelerde Türkçe öğretiminde ortaya çıkan bu problemleri ayrıntılı ve titiz çalışmalarla tespit etmek, çözümü için gayret gösterip yararlı, etkili, problem çözücü öneriler sunmak, yollar bulmak da alanda ciddi bir ihtiyaçtır. Bu araştırmanın da temel ögesi, Lübnan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin öğretme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları araştırmak, tespit ve analizlerini yapmak ve çözüm önerileri sunmaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Lübnan'daki farklı kurumlarda Türkçe derslerine giren öğreticiler, Türkçe öğretirken ne tür güçlüklerle karşılaşmaktadır ve hangi çözüm önerilerini sunmaktadır?

1.2.1. Alt Problemler

Bu araştırmada problem cümlesine dayanarak ifade edilen alt problemler aşağıda gösterilmiştir:

1. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan *öğretim programı ve müfredat kaynaklı güçlükler* nelerdir?
2. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan *öğrenci kaynaklı güçlükler* nelerdir?
3. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan *öğretmen kaynaklı güçlükler* nelerdir?
4. Lübnan'da Türkçe öğretiminde *4 temel dil becerisi yönünden karşılaşılan güçlükler* nelerdir?
5. Lübnan'da Türkçe öğreticilerin Türkçe öğretirken *dil bilgisi alanında karşılaştığı güçlükler* nelerdir?
6. Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan *materyal kaynaklı güçlükler* nerlerdir?
7. Lübnan'da Türkçe öğretiminde *öğrenme ortamı (sınıf, bina, sosyal alanlar) ve idari anlayıştan kaynaklı güçlükler* nelerdir?
8. Lübnan'da Türkçe öğretiminde öğreticilerin Türkçeyi öğretirken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili *genel görüşleri* ve *çözüm önerileri* nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Uluslararası İlişkiler, Tarih, Siyasal Bilgiler, Gazetecilik, Kamu Yönetimi, Mühendislik, Halkla İlişkiler-Reklamcılık ve İletişim Bilimleri, Sosyoloji, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Şehircilik ve Bölge Planlama, Eğitim ve Öğretim, Din, Radyo-Televizyon, Ekonomi ve Maliye, Demografi, Türk Dili ve Edebiyatı, Ormancılık ve Orman Mühendisliği gibi birçok alanda üzerinde onlarca yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanan Lübnan'da milleti oluşturan bireyleri birbirine bağlayan, kuvvetli bir bağ olduğu gibi ulusları birbirine yaklaştıran, kaynaştıran, birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayan, ön yargıları ortadan kaldırabilen, dostluklar kurulmasına zemin hazırlayan millî ve evrensel kültürün en temel unsuru da olan dilin yabancılara öğretilmesi hususunda çalışma ve araştırma yapılmamış olması ortak mirasa sahip Türkiye ve Lübnan'ın birbirinden ayrılamaz tarihi göz önünde bulundurulduğunda ciddi bir eksikliktir.

Bu çalışmada bu eksikliğin giderilmesi gayesiyle; Mısır seferine çıkan Yavuz Sultan Selim Han'ın Mercidabık Savaşı'yla Memluk ordusunu bozguna uğratması akabinde Osmanlı topraklarına dâhil ettiği 1516 yılından (Uzunçarşılı, 1999, 287) İngilizlerin işgal ettiği 8 Ekim 1918 tarihine kadar (Karal, 2011, 539) 402 yıl Osmanlı Devleti'nin idaresinde yaşamış, aynı devletin sınırları içinde ve aynı bayrak altında bu kadar uzun süre birlikte yaşamanın doğal sonucu olarak güçlü kültürel ve tarihî bağlar tesis ederek ortak geçmişe ve kültür mirasına sahip olunan Lübnan'da belli bir kesimin bildiği, yaşatmaya çalıştığı, konuştuğu ve bazı kesimlerin de öğrenmeyi çok arzu ettiği, bu amaçla ciddi vakit ve nakit ayırdığı, gittikçe daha fazla insan için öğrenilmesi zaruri bir ihtiyaç hâline gelen Türkçenin günümüzde öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler ele alınmıştır. Zira Türkiye ve Lübnan gibi askerî, iktisadi, coğrafi, kültürel, tarihî vb. birçok alanda güçlü bağları olan, ortak geçmişe ve mirasa sahip iki ülke arasındaki ilişkilerin devamının sağlanması, daha fazla geliştirilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahasında da çalışmalar yapılmasının gerekliliği ortadadır. Ayrıca 1516 yılından 1918'e kadar Lübnan'ın Osmanlı Dönemi'ndeki tarihini araştırmak isteyen Lübnanlı tarihçiler için Lübnan'daki 402 yıllık Türk hâkimiyeti düşünüldüğünde Türkçe öğrenilmesi elzem bir dildir. Türkçeyi bilen, öğrenmiş olan bir Lübnanlı tarihçi Türkiye'deki arşivlerde çalışabilecek, Lübnan ile alakalı bilgiler veren belgeleri okuyup

tercüme edebilececek ve Lübnan'ın tarihine ışık tutabilecek bu alanda ciddi katkı sağlayacaktır.

Türk Silahlı Kuvvetleri ile Lübnan Silahlı Kuvvetleri (LSK) arasında yakın düzeyde iş birliği bulunmaktadır. LSK ülkemizin ev sahipliğinde gerçekleştirilen bazı tatbikatlara katılmakta, ayrıca Lübnanlı subaylar askerî makamlarımızca düzenlenen çeşitli kurslara iştirak etmektedirler. Bu da bazı Lübnanlı askerî personelin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymasına vesile olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı da yukarıda mezkûr gerekçelerden ötürü öğrenilmesi Lübnan'da giderek daha fazla ihtiyaç hâline gelen Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri alanda görevli öğretmen, okutman ve öğretim görevlilerin görüşlerine başvurarak tespit etmek; güçlüklerin ortadan kaldırılması istikametinde, sahada ulaşılan sonuçlar rehberliğinde çözüm önerileri sunmak ve bu vesileyle alana katkı sağlamaktır. Kısaca söylemek gerekirse, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hızla gelişmeye devam eden alanyazına katkı sunacak olması ve daha önce Lübnan'da Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan güçlükleri inceleyen, tespit edip çözüm önerileri sunan bir çalışma olmaması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Çalışmanın özünde karşılaşılan güçlüklerin olması münasebetiyle böyle bir çalışmanın oluşturulan müfredattan dijital ve mobil öğrenme yöntemlerine, Türkçe öğretiminde kullanılacak ders araç gereçlerinden seviyeye uygun okunacak kitap ve sözlük basımına kadar geniş bir yelpazeyi ihtiva eden birçok alanda öğretici, kursiyer ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren merkezler için farklı alanlarda fayda sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmadaki temel varsayımlar (sayıltılar) aşağıda maddelenmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğreticilerin veri toplamak için kullanılan anket sorularına verdikleri cevaplar gerçeği göstermektedir.

2. Araştırmada yer alan öğreticiler anket sorularını içten ve doğru cevaplamışlardır.

3. Araştırmada örneklemi teşkil eden katılımcı öğreticiler, evreni yeterince temsil etmektedir.

4. Araştırmada yararlanılan anket formu çalışmanın hedefine ulaşılma hususunda yeterliliğe sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Lübnan'ın Beyrut, Sayda, Bekaa ve Trablus şehirlerindeki yükseköğretim kurumlarında seçmeli ders olarak Türkçeyi öğreten öğretmenler, çeşitli derneklerde Türkçe kursu veren öğreticiler ve Beyrut Arap Üniversitesinin Türkoloji Bölümü'ndeki öğretim görevlileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı "Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Anket Formu" ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan bazı tanımlar aşağıda gösterilmektedir:

Türkoloji: "Türklük Bilimi, Türkiyat veya Türkoloji; geniş manada Türklere, Türk dili ve edebiyatına, Türk tarihine, Türk kültürüne ait her unsuru inceleyen bilim dalı olarak adlandırılmaktadır" (Işıktaş Sava, 2015, 285).

Yabancı dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK Sözlüğü, [18.10.2020]).

Kur: Yabancı bir dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenirken o dilin gramerini, kelimelerini hangi seviyede öğrenmeleri belirleyen aralıktır.

1.7. Kategorilerine Göre Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Web 2.0 Araçları

İletişim, sanayi, güvenlik, alışveriş, ulaşım, tıp, basın kısacası hayatın her alanında teknoloji bir şekilde vardır. Hayatı daha kolay ve yaşanılır kılmak, işleri hızlandırmak gibi birçok yönden kendisinden istifade edilen teknolojiden eğitim alanında da faydalanılmaması düşünülemez. Daha etkili ve verimli bir eğitim ortamı oluşturma

hususunda teknoloji bize sayısız fırsat ve imkân sunmaktadır. Teknoloji sayesinde eğitim araçlarında büyük bir çeşitlilik sağlanmaktadır. Bu çeşitlilikten sınıf içi ve dışında eğitimcilerin azami ölçüde istifade etmesi ve kullanması için eğitimde kullanabileceği teknolojik araçları bilmesi, öğrenmesi kısacası kendisini bu alanda da geliştirmesi elzemdir. Çünkü içinde yaşadığımız teknoloji ve bilgi çağında teknolojinin pazarlama, eğlence, reklam, sağlık gibi birçok sektöre olduğu gibi eğitime de bir yansıması olarak karşımıza çıkan Web 2.0 araçlarının kullanım sıklığının hızla arttığı yakından müşahede edilmektedir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan Lübnan'daki Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı güçlüklerin çözümünde web 2.0 araçlarının kullanımının olumlu yönde etkiye sahip olacağı, bazı sorunları ortadan kaldıracağı düşünülmektedir.

Web 2.0 terimini ilk defa Darcy DiNuccy (1999'dan aktaran Mete, Batıbay, 2019, 1034) kullanmıştır:

> "Günümüzde bizim tarafımızdan bilinen, aslında duruk ekranlarda bir tarayıcı penceresine yüklenen Web, yalnızca gelmek üzere olan Web'in bir oğulcuğudur. Web 2.0'nin ilk ışıltısı görünmeye başlıyor iken biz de bu oğulcunun nasıl gelişebileceğini görmeye başlıyoruz".

Web 2.0 şemsiye bir mefhum olup muhtevasında birçok uygulamayı geliştirme olanağı sunan araçlar yer almaktadır (Horzum, 2010, 603).

Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında kullanılan önemli web 2.0 uygulamaları vardır:

"• Turkish Alphabet For Students (Öğrenciler İçin Türkçe Alfabe)
• Türkçe Harfler Sayılar Renkler
• Sesli Türkçe Alfabe Öğren
• Learn Turkish- Flashcards (Türkçe Öğren- Bilgi Kartları)
• Beginner Turkish (Türkçeye Yeni Başlayanlar)
• Start From Zero_Turkish (Türkçeye Sıfırdan Başlama)
• Learn Turkish - Fabulo (Türkçeyi Öğren)
• Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards (Bilgi kartları ile Türkçe Kelime ve Fiilleri Öğrenin)
• Türk Dillerinde Sayılar
• https://3dakikadaturkce.com
• Merhaba Umut – Turkcell Akademi" (Aytan, Ayhan, 2018. 3-37)

1.7.1. Poster ve Karikatür Hazırlama

- **Postermywall**

Afiş, broşür, el ilanı, davetiye gibi ürünler tasarlama fırsatı sunan, hazır şablonlar yoluyla veya boş bir şablon üzerinden poster tasarlama imkânı veren bir araçtır.

- **Easel.ly**

Öğrencilerin, verilen konuyla ilgili sıra dışı ve özel posterler ve bilgilendirme grafikleri hazırlayabileceği; profesyonel görünümlü afişler tasarlayabileceği bir web aracı ve uygulamadır. Hazır tasarımlar bulunmaktadır.

- **Glogster**

Profesyonel görünecek poster ve afişler için kullanabilecek, kullanıcı dostu ve göze hoş gelen ürünlerin üretildiği bir web aracıdır. Bu uygulamada üye olmaları sağlanan öğrenciler için sınıflar oluşturuluyor. Sadece Glogster aracılığıyla yapmaları gereken performans ve proje gibi ödevlerin verildiği öğrenciler, bunları Glogster üzerinden yapıyorlar. Glogster aynı zamanda uzaktan konferans (webden eğitim konferansı) da yapılabilen bir beyaz tahta uygulamasıdır (Web2 Araçları, [20.10.2020]).

- **Snappa**

Kaliteli afişler ve kartpostallar hazırlanabilecek bir web 2 aracıdır. Bir şablon üzerinden veya boş bir şablon oluşturarak afişler hazırlanabilir.

- **Canva**

Kullanıcıların sosyal medya gönderileri ile grafikleri, posterleri, afişleri, sunumları, infografikleri ve diğer görsel içerikleri meydana getirmesini sağlayan bir grafik tasarım uygulamasıdır (Eğitim Araçları, [20.10.2020]).

- **Make Beliefs Comix**

Birçok seçenek arasından tercih edilecek karakterle konuşma baloncuklarının yer aldığı karikatürlerden meydana gelen karşılıklı konuşmalar hazırlanabilir. Öğretilecek konuya elverişli bir karşılıklı konuşma hazırlanıp karakterler seçilir. Hazırlanan konuşma

vasıtasıyla öğrencilere hedef sözcükleri öğretmek mümkündür. Bir bağlamda olayı yaşatarak öğretilmesi hedeflenen kelimelerin akılda kalıcılığının daha uzun süreli olacağı söylenebilir.

1.7.2. Video, Ses Kaydı Hazırlama, Düzenleme ve Animasyon Araçları

- **Hihaho**

İçerisine soru, not, resim ve benzeri ögeler yerleştirerek öğrencilerin de katılım sağlayabildiği bir videoya dönüştürmenin mümkün olduğu etkileşimli bir video hazırlama aracıdır.

- **Go Animate**

Animasyonlu filmler oluşturabilecek bir web aracıdır. Animasyon filminde herkes oluşturduğu ve hazır hâle getirdiği karakteri; farklı jest ve mimikler eklemek suretiyle oynatabiliyor. Hatta isteyen sesini veya başka sesleri filme ekleyebiliyor. Konuşma baloncuklarıyla eğlendirici, ilgi çekici filmler hazırlamak mümkündür.

- **Nimbb**

Yabancı dil öğretiminde konuşma etkinlikleri kazırlamak için faydalanılabilecek bir web 2.0 aracıdır. 30 saniye ile sınırlı olmak şartıyla video kaydetmek ücretsiz. Çekilen video Nimbb'in verdiği bağlantı ile istenilen platformda paylaşılıyor.

- **Jing**

Ekran görüntüsü kaydederek çevrim içi öğretimde kullanılmak üzere videolar hazırlama imkânı sunan kullanıcıların çok rağbet gösterdiği bir web aracıdır. Jing ile öğrenciler için öğretici videolar hazırlanabilir, öğrencilerin okul ortamından bağımsız olarak dersi takip etmesi sağlanabilir.

- **Superanimo**

Çizgi animasyon filmler yapabilecek bir web aracıdır. Hemen hemen bütün işlemler sürükle bırak şeklinde olduğu için kullanımı çok kolaydır.

- **Animoto**

Çevrim içi olarak çalışma, eğitim, sosyal medya veya daha başka alalarla ilgili videolar hazırlanabilecek bir uygulamadır (Hakan Maden, [20.10.2020]).

- **Voki**

Voki, çevrim içi olarak oluşturulan karakterlerin yazılan metinleri seslendirmesine imkân sağlayan, bilhassa yabancı dil öğretiminde pratik için yararlanılabilecek bir web 2.0 aracıdır. Yabancı dil derslerinde hata yapma korkusu yaşadığı veya utandığı için öğrendiklerini uygulayamayan, uygulama fırsatı bulamayan öğrenciler okuduğu bir yazıyı Voki aracılığıyla oluşturacağı bir karaktere seslendirerek üzerlerindeki baskı ve korkuyu asgari düzeye indirebilmektedir (WEA, [20.10.2020]).

- **Vocaroo**

Özellikle yabancılara Türkçe öğretirken ve yabancı dil öğretimi derslerinde konuşma becerisi alanında etkinlikler için kullanabilecek bir web aracıdır.

- **123APPS**

Ses ve video dosyaları ile istenilenin yapılabileceği bir web aracıdır. İçinde dokuz adet farklı işlevi bulunan bu web 2.0 aracı ile ses kaydedilebilir, ses kesilebilir, ses dosyaları mp3, wav gibi farklı formatlara dönüştürülebilir, birden fazla ses dosyası birleştirilebilir. Videodaki sesi çıkarmak, videoları farklı formatlara dönüştürmek ve videoları kesmek de mümkündür. Videoların görüntü kalitesinin de ayarlanabileceği bu araç tüm proje ve derslerde kolaylık sağlayacaktır.

1.7.3. Hikâye ve Kitap Yazma

- **Pixton**

Sunduğu çok sayıda karakter ve arka plan seçeneği sayesinde çizgi karakter ve çizgi roman oluşturma olanağı veren bir programdır. Değişik ekran tasarımları aracılığıyla bir çizgi roman kitabı oluşturulabilir (egitimcantasi, [20.10.2020]).

❖ **Storybird**

Resim odaklı olduğu için her yaşta öğrencinin dijital hikâyeler oluşturup yazarlık, yaratıcı düşünme, hayal gücü, problemi anlama, problemi çözme gibi becerilerini geliştirebilecekleri bir uygulamadır (WEA, [20.10.2020]). Şiir, masal veya uzun soluklu kitaplar yazılıp paylaşılabilir.

❖ **Storyjumper**

Öğrencilerin çevrim içi olarak öykü okuyabilecekleri, satın alabilecekleri, animasyonlu öyküler oluşturabilecekleri bir web 2.0 aracıdır. İş birlikçi olarak sınıf oluşturup öğrencilerle çalışmak mümkündür. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler takip edilip düzeltmeler yapılabiliyor. Kullanıcılar hayal güçlerini kullanarak oluşturdukları dijital hikâyelerine kendi karakterlerini, kendi ortamlarını ve farklı sesleri ekleyebiliyorlar (Eğitim Araçları, [20.10.2020]).

❖ **Storyboard That**

Dijital öykü oluşturma aracı olup öğrencilere dil bilgisi ile ilgili kavramlar, kelime bilgisi, okuma ve anlama ile daha fazlasını öğretmek için temelde sahneler, karakterler, metinler şekiller, ikonlar ve bazı bilimsel içeriklerden oluşan ve bilgileri görsel olarak sunmanın etkili, etkileşimli, eğlenceli ve görsel bir bir yoludur.

❖ **My Storybook**

Kullanıcılar my storybook ile web platformunda özgün kitaplar oluşturup şiir, masal veya uzun kitaplar yazabilir. Ayrıca kitaba resimler eklemek de mümkündür.

1.7.4. Pano Hazırlama

❖ **Padlet**

Kullanıcının dijital duvarı olan Padlet ile dijital panolar oluşturarak iş birlikçi etkinlikler yapılmaktadır. Derste beyin fırtınası yöntemini kullanmak, konuyla ilgili tartışma yapmak, ödev vermek, dersin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kavram haritaları hazırlamak gibi farklı konularda kullanabilecek bir eğitim aracıdır (WEA, [20.10.2020]).

- **Lino.it**

Sınıf panosu oluşturabilecek bir web aracıdır. Lino.it ile yazı yazılabilir; resim, video, dosya paylaşılabilir.

- **Scrumblr**

Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine notlar yazabileceği dijital bir panodur.

- **Twiddla**

Twiddla, iş birlikçi bir beyaz tahta uygulaması olup kendisiyle resim ve çizimler yapılabilir; ortak senaryo, şiir ve hikâye yazabililir.

- **Aurasma**

Aurasma web 2.0 aracıyla etkileşimli sanal gerçeklik materyaller hazırlanarak hareketli ve etkileşimli panolar oluşturmak mümkündür. Bu sayede verilmek istenen bilgilerin ders dışında da öğrencilere aktarılması sağlanabilir. Aurasma uygulamasıyla anlaşılması zor olan konuları videolarla, deneylerle sadece bir A4 kâğıdına sığdırıp ders sırasında veya evde tekrar amaçlı öğrencilere dağıtmak da mümkündür. Aurasma web 2.0 aracı, karikatür veya resimlerle diyaloglar oluşturarak yabancı dil öğreniminde de kullanılabilir. Ayrıca soruları çözemeyen öğrenciler için soru kâğıdına eklenen videolu çözümler hazırlanabilir (WEA, [20.10.2020]).

- **Blendspace**

Öğreticilerin ders materyali ve malzemesi olarak hazırlayıp kullanacağı bütün içeriği depolayabilecekleri bir dijital duvardır. Program; bir çerçeve içinde fotoğraf, video ve yazılı bilgiyi bir arada kullanarak içinde sınav yapma özelliği de bulunan bir pano oluşturmayı sağlar. Böylece kullanıcılar kullanmak istedikleri içerikleri elektronik ortamda kısa sürede düzenleyip depolayabilir ve paylaşabilir.

1.7.5. Zihin (Kavram) Haritaları

- **Popplet**

Zengin muhtevaya sahip kavram haritaları oluşturma imkânı sunan bir uygulamadır. Fikirleri organize edip görsellerle zenginleştirerek sunmayı sağlar. Öğrencilerin bir proje üzerinde birlikte çalışmalarını kolaylaştırır (egitimcantasi, [20.10.2020]).

- **Wisemapping**

İş birlikçi bir araç olarak projelerde ve derslerde kullanılabilecek bir kavram (zihin) haritası oluşturma aracıdır. En dikkat çekici özelliği eklenen kavramlara ayrıca notlar ve bağlantılar ilave edilebilmesidir.

- **Mindmeister**

Zihin haritası hazırlamak için kullanılan bir araçtır. Mindmeister sayesinde hazırlanan kavram haritaları üzerinde diğer öğrenciler de değişiklik yapma imkânına sahip olduğu için çevrim içi beyin fırtınası yapılabilir. Ücretsiz olarak üç adet zihin haritası yapmak mümkündür (eğitimdeteknoloji, [20.10.2020]).

- **Bubbl.us**

Dersle ilgili kavramları görselleştirmek ve öğrencilerin kavramlar arasında irtibat kurmalarını mümkün kılmak için çevrim içi kavram haritalar hazırlanıp bilgisayara kaydedilecek bir kavram haritası hazırlama programıdır.

- **Mindmup**

Namıdiğer zihin gücü, beyinde canlanan konuların somut hâle getirilmesine yardımcı olan bir araçtır. Mindmup'ın sağladığı imkânlarla zihin haritalarına resim, video ya da dosyalar ekleyerek zenginleştirilebilir.

- **Goconqr**

Test, flash kart, kısa sınav, sunu, bilgi yarışması, kavram haritaları oluşturulabilecek bir web 2.0 aracıdır.

- **SpiderScribe**

Birbiriyle irtibatlı birçok konuyu zihin haritası aracılığıyla anlatan ve bunun için de örümcek ağı sistemini kullanmak suretiyle bilgiyi düzenlemeyi sağlayan bir web 2.0 aracıdır. Ayrıca word, resim, harita ve takvim de eklenebilmektedir.

1.7.6. Etkili Sunum

- **Prezi**

Derslerde kullanılan powerpoint sunumlardan sıkılmış olanlar için ilgi çekici ve eğkendirici bir sunum hazırlama ve paylaşma imkânı veren programdır. Hazırlanan sunuma öğrenicilerin dikkat ve ilgisini çekecek geçiş efektleri, hareketli resimler, yol haritaları ve videolara ilave ederek içerik yönüyle daha zengin kılma fırsatı da sunmaktadır (Eğitim Araçları, [20.10.2020]).

- **Powtoon**

"Eğitim, iş ve kişisel kullanımlar için animasyonlar, hareketli sunumlar ve dijital hikâyeler oluşturma imkânları sunun bulut tabanlı bir araçtır" (Eğitim Araçları, [20.10.2020]). Pawtoon ile bir konunun alt başlıkları ve mühim kısımları öğrencilerle paylaşılabilir, püf noktalarının anlatımı kolaylaşır, etkileşimli materyaller hazırlanarak ders daha etkili ve verimli hâle getirilebilir (WEA, [20.10.2020]).

- **Emaze**

3D etkileyici görsel slaytlar ve etkileşimli sunumlar hazırlanabilen, gelecek kuşağın çevrim içi sunum uygulamasıdır. Ustaca hazırlanmış sunum şablonları mevcut olup web sitesi, sunum dosyası, blog sayfası, e-kart ve fotoğraf albümü de hazırlanabilmektedir.

- **Slideshare**

Sunumlar, belgeler, infografikler ve videolar gibi içerik hazırlayan bir barındırma hizmetidir. Kullanıcılar; dosyaları Word, PowerPoint, PDF, ve OpenDocument biçiminde özel veya herkese açık şekilde yükleyebilir (Hakan Maden, [21.10.2020]). Öğrenilecek olan dersin içeriklerini öğrenme ve uygulanan dersleri takip edebilme

özelliğine sahip olup öğrenicinin kendi hızına göre öğrenmesini tamamlayabilmesine ve öğrencinin mekândan bağımsız bir şekilde eğitimini sürdürebilmesine olanak tanır.

- **Moovly**

Dijital içerikler geliştirmeye yarayan bir web 2.0 aracıdır. Moovly ile video, sunum, animasyon tarzında dijital içerikler oluşturmak mümkündür. Hemen hemen tüm dersler için etkili bir sunum aracı olup her türlü ders materyali üretilebilir. Oluşturulan içerikler bulut sayesinde Moovly'nin kendi sitesinde saklanabilmekte hatta bilgisayara video olarak indirilebilmektedir.

- **Venngage**

Bilgi ile grafiğin birleşmesinden meydana gelen bir bilgi görseli olarak kabul edilen infografik hazırlanabilecek bir web 2.0 aracıdır. Sunularda kullanılacak materyalleri tasarlamada yararlı bir araçtır.

1.7.7. Sanal Sınıf

- **Class Dojo**

Sınıf yönetiminde çok etkili bir araçtır. Sınıfta öğrenilenlerin evde resim, video ve mesajlar yoluyla paylaşarak birbirine bağlı gruplar oluşturmak için öğretmenlerin, öğrencilerin, hatta ailelerin sıklıkla kullandığı güvenli ve basit bir iletişim uygulamasıdır (Hakan Maden, [21.10.2020]).

- **Edmodo**

Öğreticiler ile öğrenicilerin internet ortamında bir araya geldikleri, ders araç gereç paylaşımı yapabildikleri, çevrim içi etkinlikler ile alıştırmalar yapma olanağı tanıyan bir sanal sınıf aracıdır (Eğiteknoloji, [21.10.2020]).

- **Ç.O. Sanal Sınıf**

Öğretmenlere bir sanal sınıf açma imkânı sunan ve öğrencilerine ödevler, sınavlar gönderebilme fırsatı veren bir ortamdır. Ayrıca öğrenciler dilerse uygulama içerisindeki

ödüllü test veya deneme sınavlarına da girebilmektedirler. Öğrencilerin puan toplamları da raporlar bölümünde görülebilmektedir.

- **Edpuzzle**

Edpuzzle; Youtube gibi sitelerden ders için hazırlanan videolara açık uçlu, çoktan seçmeli sorular ilave ederek etkileşimli videolar oluşturmanın mümkün olduğu bir web 2.0 aracıdır (Eğiteknoloji, [21.10.2020]). Edpuzzle ile internette bulunan herhangi bir video düzenlenebilir ve öğretmen kendi sesiyle anlatım yapabilir.

1.7.8. Sınav Hazırlama

- **Kahoot**

Sınıfta çevrim içi ve etkileşimli yarışmalar düzenlenebilecek sonuçların da hemen öğrencilerle paylaşılması mümkün olan bir web 2.0 aracıdır.

- **Quizizz**

Çevrim içi oyunlaştırılmış sınav ve etkileşimli dersler hazırlanabilecek bir web 2.0 aracıdır. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, anket, boşluk doldurma vb. yöntemlerle eğlenceli testler, sınavlar veya yarışmalar hazırlanabilir.

- **Flipquiz**

Öğretmenlerin kolayca ve hızlıca sınav panosu oluşturabileceği, kısa testleri, sınavları eğlenceli bir yarışma hâline getirebileceği bir uygulamadır.

- **Plickers**

Öğreticilerin sınıfta ders veya ünite sonrasında öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediğini ölçmek için kullanabileceği bir web 2.0 aracıdır.

- **Socrative**

Derste veya ders dışında hazırlanan sorulara anında yanıt alınabilecek, anket yapılabilecek, çevrim içi sınav uygulanıp sonuçların anında alınıp geri bildirim yaparak paylaşmanın mümkün olduğu, grup olarak online sınav yapmaya imkân tanıyan bir uygulamadır.

❖ **Nearpod**

Video, sunu, sınav, çizim ve anket hazırlanabilecek bir web aracıdır. Çevrim içi bir sunum hazırlanabilen, öğrencilerin de çevrim içi erişebileceği bir sanal sınıf uygulamasıdır.

1.7.9. Kelime Bulutu Oluşturma

❖ **Wordle**

Kendisiyle kelime bulutu oluşturulan bir web aracıdır. Öğrenicilerin öğrendikleri kavramları zihinlerinde daha kalıcı hâle getirmeye hizmet eder. Özellikle sınıf panosunda öğretilmesi hedeflenen kavramlardan oluşan bir kelime bulutunun asılı durması öğrenicilerin bu kavramları zihinlerinde tekrar etmesini ve öğrenilenlerin kalıcığının artmasını sağlar (Eğiteknoloji, [21.10.2020]).

❖ **Wordart**

Derslerde akılda kalınması istenen sözükleri dikkat çekici bir şekilde kullanmaya olanak sağlayan, konunun kavramlarını ilginç şekillerle verme imkânı sunan, seçilen kelimeleri toplayarak bir buluta dönüştüren bir kelime bulutu aracıdır.

1.8. İlgili Alanyazın (Araştırmalar)

Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkiye'nin uluslararası ilişkilerde yükselişe geçen rolü ve etkisi, Türk dizileri, Türk ekonomisinin potansiyeli, Türk üniversitelerinin yabancı öğrencilere yönelik artan çalışmaları gibi sebeplerden dolayı yabancıların Türkçe öğrenmeye ilgi göstermeleri ve Türkçeye yönelik taleplerinin artması münasebetiyle yıldızı parlayan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt içinde ülkemize okumak için gelen yabancı öğrencilerin varlığı birçok üniversitede TÖMER açılmasını sağlamış ve bu merkezlerde yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı güçlükler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Ayrıca Suriye'de patlak veren iç savaştan dolayı ülkemize iltica eden Suriye vatandaşı ailelerin çocuklarının Türk eğitim sistemine uyum sağlamasıyla igili çalışmalar ve onlara yönelik Türkçe öğretimi projeleri de birçok araştırmaya konu olmuştur. Yurt dışında TİKA ve YTB'nin katkıları ile Yunus Emre

Enstitüsü ve Maarif Vakfı tarafından kadim Türk medeniyetinin tanıtılıp köklü Türk dilinin öğretilmesine yönelik çalışmalar da yurt dışı merkezli yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmalara artan ilginin önemli unsuru olmuştur. Bu kısımda yurt içi ve dışında YTÖ alanında bu tezde çalışılan konuya benzerlik gösteren bazı çalışmalardan kısaca bahsedilecektir.

Aktaş ve Halitoğlu (2021) tarafından kaleme alınan "Dünyada Türkçe Öğretimi" adlı kitapta dünyanın birçok yerinde (Almanya, Belçika, Hollanda, İsviçre, İngiltere, İrlanda, Fransa, Danimarka, Hırvatistan, Gürcistan, Hindistan, İtalya, Romanya, Polonya, Bosna-Hersek, Rusya, İran, Çin Halk Cumhuriyeti) yürütülmekte olan Türkçe öğretimi faaliyetlerinin güncel durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. İlgili ülkelerde öncelikle Türkçe eğitimi öğretimi faaliyetlerinin mevcut durumu ortaya konmuş, alanyazın taranarak ana dili, iki dillilik, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri hakkında bilgi verilmiş ve ikinci dil/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konarak sorunların çözümü için geçerli olabilecek öneriler sunulmuştur.

Avcı (2018) tarafından yazılan "Temel Seviyede Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğrenen Yabancıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Tunus Örneği" adlı yüksek lisans tezinde Tunus'ta yer alan Türkçe öğretmenlerinden ve Uluslararası Türkiye Maarif Okulu, Hraria ve Bardo Liseleri ile Tunus 9 Nisan Üniversitesinde Türkçe öğrenen Tunuslu öğrencilerden veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşler alınmış, böylece Türkçeyi seçmeli ders olarak öğrenen Tunuslu öğrencilerin temel seviyede Türkçe öğrenirken yazma ve okumada, dil bilgisinde özellikle geçmiş zaman farklılıkları, cümle kurma, Türkçenin çekimli bir dil olması, iyelik ekleri, tamlamalar, telaffuz ve alfabe gibi konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Salı (2018) tarafından yazılan "Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar" adlı yüksek lisans tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi ile ilgili alanyazın taramasına yer verilmiş olup Yunan öğrenicilerin Türkçeyi öğrenirken mevcut ders saatlerinin azlığı sebebiyle, görsel-işitsel etkinliklerle konuşma etkinliklerinin eksikliğinden, Türkçe dil bilgisi ve söz varlığından kaynaklı sorunlar yaşadığı ve yeterli uyaranın olmamasından

dolayı en çok zorlandıkları dil becerisi alanının konuşma olduğu ve en çok zorlandıkları dil seviyesinin B1 (orta seviyenin ilk aşaması) olduğu tespit edilmiş ve bu bulgulardan yola çıkarak tespit edilen sonuçlar tartışılmış, elde edilen neticelerden hareketle öneriler sunulmuştur.

Ormanşahin (2018) tarafından yazılan **"**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp örneği)" adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğreniminin ve öğretiminin yapıldığı, Türkçenin ana dili veya yabancı dil olarak konuşulduğu Makedonya/Üsküp'te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmalar incelenmiş, sıkıntıların olduğu yönler, sorunlar nedenleri ile birlikte gösterilmiş ve problemlerin ortadan kaldırılması yönünde, sahada ulaşılan bulgulardan hareketle çözüm ve önerilerde bulunulmuştur.

Stefan (2013) tarafından yazılan "Romanya'da Türkçe Öğretimi" adlı yüksek lisans tezinde Romanya'daki Türk azınlığının tarihi tanıtılıp ana dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin takip ettiği yol ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan bugüne kadar hemen hemen ara vermeksizin devam eden Türkçe öğretiminin gelişimi anlatılmıştır.

İltar (2014) tarafından yazılan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Arapça-Türkçe Ortak Kelimeler Yardımıyla Etkinlik Geliştirme ve Uygulama Mısır Örneği" adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretiminin tarihçesi, Mısır'da yaşanılan Türk hâkimiyeti dönemi, Mısır'da yer alan Türkoloji bölümü ve şubeleri, bu bölüm ve şubelerde icre edilen eğitim hakkında bilgilere yer verilmiş olup bu bilgilerin akabinde konunun nasıl anlatılacağını gösteren yönergelerden ve günlük hayatta sıkça kullanılan ve A1 seviyesine uygun olan Arapça-Türkçe ortak kelimelerden oluşan örneklerden meydana gelen etkinliklere yer verilmiştir.

Alshirah (2013) tarafından yazılan "Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezinde Arap kökenli öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirilen çözüm önerileri değerlendirilmiştir. Karşılaşılan sorunların alfabe kaynaklı sıkıntılar, yalancı eş değerlilik, Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve büyük-küçük ünlü uyumu, isimle fiil arasında doğrudan ilgi kuran hâl eklerinin hangi fiille kullanıldığı sorusu olduğu tespit edilmiştir.

Tutku (2019) tarafından yazılan "Araplara Türkçe Öğretimi Günlük Konuşma Kılavuzu Örneği" adlı yüksek lisans tezinde temel düzey (A1-A2) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının okuma metinlerinde geçen kalıp sözler belirlenmiş, akademik yönden geçerli olan "Araplar için Türkçe Konuşma Kılavuzu Örneği" hazırlanmış ve kalıp sözler ile hazırlanan konuşma kılavuzu örneğine dair Suriyeli görüşleri tespit edilmiştir.

Gül (2019) tarafından yazılan "Halk Eğitimi Merkezlerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşleri Ankara Örneği" isimli yüksek lisans tezinde MEB HBÖG görev alanında Ankara vilayeti sınırlarında yer alan 6 merkez ilçedeki halk eğitimi merkezlerinde tatbik edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşı karşıya kalınan sorunlarla ilgili öğretmen görüşleri anket aracılığıyla alınıp değerlendirilmiş ve belirlenen problemlerin çözümüne dair öneriler sunulmuştur.

Doğan (2019) tarafından yazılan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar (Esenyurt Örneği)" isimli yüksek lisans çalışmasında ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle derslerini devam ettiren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükler tespit edilmiştir.

Şen (2019) tarafından yazılan "Öğretici Görüşlerine Göre Sığınmacı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi Kayseri İli Örneği" adlı yüksek lisans tezinde Suriye'den Türkiye'ye iltica eden öğrencilere Türkçenin öğretiminde karşı karşıya kalınan sorunlar belirlenmiş ve öğretmen görüşüne dayanarak bu sorunların çözümüne dair önerilerde bulunulmuştur.

Bağdaş (2011) tarafından yazılan "Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler" isimli yüksek lisans tezinde dost ve müttefik ülkelerden eğitim ve öğrenimlerini Hava Harp Okulunda devam ettirmek amacıyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştığı ana dillerine ve temel dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göre çeşitlilik gösteren güçlükler belirlenmiş ve bu güçlüklere çözüm önerileri sunulmuştur.

Öztürk (2015) tarafından yazılan "Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı ve Tutumları" adlı doktora tezinde Türkiye dışında

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine dair tutumları ve meslek bilgi becerilerine yönelik düşünceleri incelenmiştir.

Oğraş (2019) tarafından yazılan "Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri" adlı yüksek lisans tezinde PİCTES projesi kapsamında okuyan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşlerini belirlenmiştir.

Ramanenkava (2020) tarafından yazılan "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği" adlı yüksek lisans tezinde Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme gereksinimleri incelenmiş ve duyulan ihtiyacın öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüm, öğrenme süresi, seviyesi ile cinsiyet gibi kategorilere göre değişiklik oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Başar ve Akbulut (2016) tarafından yazılan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği" adlı makalede yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları analiz edilmiş olup eğitim, cinsiyet ve yaş gibi kriterlere göre fark oluşturup oluşturmadığı gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın neticisinde ulaşılan sonuçlar akabinde Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gelişimini ilerletmek için tavsiyelerde bulunulmuştur.

Erdem (2015) tarafından yazılan "Polonya'daki Türkoloji Bölümleri'nde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğrencilerin Türkçe Becerileri" adlı doktora tezinde 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar dönemlerinde Polonya'daki Türkoloji Bölümü'nde okuyan 3. sınıf öğrencilerinden tabakalı seçkisiz örnekleme ile belirlenmiş 34 öğrenci grubu üzerinden icra edilen eğitim faaliyetlerinin niteliği ile bu bölümde okuyan öğrencilerin Türk edebiyatı ve Türkçe dil beceri düzeyleri saptanmaya çalışılmış ve öğretilen dersler ve amaçları, öğretim üyeleriyle ilgili açıklamalı kaynakçalar ile bu bölümde yazılmış tezlere yer verilmiştir.

Gordeladze (2017) tarafından yazılan "Gürcü Öğrencilerin Yazma Becerileri (Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde genelde Gürcü öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde karşılaştığı

sorunlardan bahsedilmiş, özelde yazma becerisi ile ilgili sorunlar ön plana çıkarılmıştır. "Gürcü öğrenciler Türkçe öğrenirken yazma eğitiminde en çok hangi konularda zorlanıyorlar? Bunun sebebi nedir? Bu sorunları nasıl çözebiliriz?" gibi sorulara cevaplar aranmış ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulmaya çalışılmıştır.

Açık (2008) tarafından yazılan ve örneklemini Ankara, Gazi ve Ege Üniversitesine bağlı TÖMER öğrencilerinden rastgele seçilen 100 kişinin oluşturduğu "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı makalede Türkiye Türkçesini en iyi biçimde öğretmek, durum saptaması yapmak, promlemleri açık bir şekilde ortaya koyup tartışmak ve çözüm önerileri sunmak gayesiyle ismi zikredilen dil merkezlerinde, öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve burada derse giren Türkçe öğreticilerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar mütalaa edilmeye çalışılmış, buna ilaveten çözüm önerileri sunulmuştur.

Yağcı (2017) tarafından yazılan **"**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği" adlı makalede yaş aralığı 18 ila 22 yaş arasında değişen, kırk altısı kız, sekizi erkek olmak üzere 54 öğrencinin yer aldığı sınıf içi uygulamalar gözlemlenerek ulaşılan veriler ışığında Belaruslu öğrencilere Türkçe öğretimi esnasında karşı karşıya kaldıkları problemlere değinilmiş, bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik neler yapılabileceğine dair çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Karazeybek (2015) **"**Arnavutluk – İşkodra'da Türkçe Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Geleceği (Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri) adlı makalede adı geçen ülkenin toplumsal, politik ve kültür koşulları da nazarıitibare alınarak Türkçenin bu bölgede öğretiminin mazisi ve günümüzdeki durumu gösterilmeye çalışılmış, çalışmanın ilk 4 bölümü mezkûr ülke-bölgenin tarihi, toplumsal ve politik şartları ile bölgede Türkçe öğretiminin tarihçesine ve şimdiki hâline ayrılmıştır. Bu bölümlerde ülkenin eğitim sistemi, hâlihazırdaki Türkçe öğretim faaliyetleri, Yunus Emre Enstitüsünün bölgedeki etkinlikleri ve dil öğrenicilerinin durumları bulunmaktadır. 5. bölümde ise Türkçeyi bu bölgede öğrenmeye gayret edenlerin 4 temel dil becerisinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ait çözüm önerileri

sunulmuş, son bölümde ise geçmişteki ve mevcut durum göz önünde bulundurularak bölgede Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili fikirler ifade edilmiştir.

Çelik (2020) tarafından yazılan "Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu" adlı makalede hâlihazırda Bosna Hersek'te Türkçe öğretimini yürüten kurumlar ve bunların etkinlikleri, üniversiteler bünyesindeki Türkoloji Bölümü'nün tanıtılıp incelenmesi ile Türkçenin orta ve uzun vadedeki geleceğinin tartışılması amaçlanmıştır. Çalışma, Bosna Hersek'te Türkçenin güncel durumu hakkında genel bir perspektif sunarak araştırma yapacak konunun uzmanlarına ayrıntılı bilgiler vermektedir. Çalışmanın sonuç bölümünde Bosna Hersek'te Türkçe öğretiminde hissedilen eksikliklere değinilmiştir. Ayrıca Türkçenin yaygınlaşması ve kalıcılığını arttırmaya yönelik önerilere de yer verilmiştir."

Altunkaya (2020) tarafından yazılan "Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı makalede yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunları belirlemek, bu sorunlara çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemleri saptama konusunda mevcut çalışmaların, öncelikle Türkiye'de Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik olduğunu, yurt dışında yapılan çalışmaların da ayrı ayrı ülkelerle ilgili olduğunun belirlendiği vurgulanan makalede Altunkaya, yurt dışında Türkçe öğretimi alanında farklı ülkelerde hizmet eden öğretim görevlilerinden elde edilen nitel verilerin alandaki sorunları teferruatlı olarak belirleyebilme ve bunlara çözüm önerileri sunabilme olanağı sağlayacağını vurgulayarak yurt dışında Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin doğrudan öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanları vasıtasıyla belirlemeye çalışmıştır.

Çangal (2020) tarafından yazılan "Cezayir'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme" adlı makale nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak hazırlanmış ve çalışmada Cezayir'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair genel durumun gösterilmesi ve değerlendirmelerde bulunulması hedeflenmiştir.

Başar (2018) tarafından yazılan "Öğretici Görüşlerine Göre Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" adlı makalede çok dilli ve çok

kültürlü bir ülke özelliği arz eden Afganistan'da öğretici görüşleri doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu güçlükleri saptamak için hâlihazırda Afganistan'da farklı kurumlarda Türkçe öğreten kişilerin görüşlerine müracaat edilmiştir. Öğrenicilerin farklı etnik gruplardan gelmesi ve farklı hazırbulunuşluk düzeylerinde olması, eğitim öğretim ortamındaki ve ders materyallerindeki yetersizlikler ile dil bilgisi öğretiminde yaşanan güçlükler öğreticiler tarafından sıralanan öncelikli konular olduğu belirlenmiştir. Çalışmanı sonunda da tespit edilen güçlüklerin çözümüne dair birtakım öneriler sunulmuştur.

Hoşca (2020) tarafından yazılan "Sudan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar" adlı makalede Türkçe öğretiminde karşılaşılan dil ile ilgili zorluklar, hususiyetle alfabe ve hâl ekleri ile alakalı sorunlar üzerinde durulmuş ve bazı çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Akkaya – Gün (2016) tarafından yazılan "Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği" adlı makalede öğrencilerin birçok konuda sorun yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunların en dikkat çekici olanlarını alfabe farklılığı, sesletim ya da konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunlar şeklinde sıralanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil bilgisinden kaynaklanan birçok sorun yaşadıkları, bazı dil bilgisi kurallarını kavramada zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi sese dayalı becerilerinin geliştirilmesi ve eğiticilerin Arap kültürüne ve öğrenci merkezli etkinlik çalışmalarına ağırlık vermeleri önerilmiştir.

Chang (2016) tarafından yazılan "Tayvan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmada Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Çincenin yapısından, öğrencilerden, öğretmenlerden, öğretim materyallerinden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar ve etkiler açıklanmış, bundan sonra Tayvan'da Türkçe öğretiminin geliştirilmesi için dikkate alınması gereken çözüm önerileri sunulmuştur.

Kirik (2018) tarafından yazılan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Tespitler ve Teklifler: Sudan Kur'an-ı Kerim Üniversitesi Örneği" başlıklı makalede Yunus Emre Enstitüsünün katkı ve destekleriyle "Sudan Kur'an-ı Kerim

Üniversitesinde" gerçekleştirilen Türkçe öğretim faaliyetlerinde karşı karşıya kalınan sorunlar ve süreç içerisinde tecrübe edilen çözüm önerileri aktarılmıştır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma ölçütlerine göre tespitler ve teklifler sunulmuştur.

Yurt içi veya dışında yürütülen yukarıda mezkûr çalışmalar ve araştırmalar YTÖ alanında yapılan birçok çalışmaya örnek teşkil etmektedir. Bir kısmı Araplara yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretim sürecini ele almıştır. Ülkemizdeki Suriyeli sığınmacılar Araplara Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapmayı zaruri kılmış ve böylece birçok bilgi şöleni, çalıştay, seminer, bildiri, tez, makale gibi akademik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın da Lübnan özelinde Araplara yönelik Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunların çözümüne bir nebze de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Adını Akdeniz'e paralel uzanan dağlardan alan Lübnan'ın birçok dilde telaffuz ve yazılışı farklıdır. İbranice; Lebãnõn; Latince Libãnus, diğer batı dillerinde de Liban, Lebanon, Libanon ve Libano adıyla anılmaktadır (Tekindağ, 1972, 101). Bu ad da Arapça'da süt manasında kullanılan, bazı yerlerde yoğurt için kullanımı tercih edilen ve ülkenin bayrağında sembol olarak mevcut sedir ağaçların yer aldığı beyaz dağlarını simgeleyen "Laban" kelimesinden türemiştir. Mustafa Lütfi Bilge'ye (2003, 244) göre Lübnan kelimesi Sâmî dillerinde "beyaz" anlamındaki lbn kökünden gelmiş olup karla kaplı dağların beyaz görüntüsünden ötürü bölgeye bu adın verildiği söylenmektedir.

Tablo 1: Lübnan'ın Künyesi



Resmi İsmi	Lübnan Cumhuriyeti
Başkenti	Beyrut
Yönetim Biçimi	Parlamenter Cumhuriyet

Nüfusu	6.814.839 (2020 Tahmini)
Din ve Mezhepler	%54 İslam (%27 Sünni, %27 Şiî), %40 Hristiyan (%21 Maruni Katolik, %8 Rum Ortodoks, %5 Rum Katolik, %6 Diğer Hristiyan), %5 Dürzi ve %1 Diğer
Dili	Arapça (Resmi), İngilizce-Fransızca (Eğitim dili), Ermenice
Kavmî (Budunsal / Etnik) Yapısı	Arap % 95, Ermeni % 4, Diğer % 1
Coğrafi Konum	Güneyinde İsrail tarafından işgal edilmiş Filistin toprakları, kuzeyi ve doğusunda Suriye, batısında ise Akdeniz bulunmaktadır.
Yüz Ölçümü	10.400 km2
Önemli Siyasi Partiler - Hareketler ve Önderleri	Hizbullah (Hasan Nasrallah), EMEL Hareketi (Nebih Berri), Gelecek Hareketi-El Müstakbel (Saad Hariri), İlerici Sosyalist Partisi (Velid Canbolat), Ulusal Özgürlük Hareketi (Mişel Avn), Lübnan Kuvvetleri (Samir Caca)

"Central Intelligency Agency", https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/le.html [23.12.2020].

2.1. Lübnan Hakkında Genel Bilgiler

Güneyinde İsrail tarafından işgal edilmiş Filistin toprakları bulunan Lübnan'ın batısı Akdeniz'e açılmakta olup bunun dışındaki tüm yollar Suriye'ye çıkmaktadır. Zira doğusu ve kuzeyi bir yay gibi Suriye topraklarıyla çevrelenmiştir. Çok partili parlamenter bir nizamla idare edilen ülkenin resmî adı Lübnan Cumhuriyeti, yüz ölçümü 10.400 km2, nüfusu tahminen 6.814.839 (2020)'dur (worldometers, [30.10.2020]).

Başkenti ve en kalabalık şehri Beyrut olan Lübnan'ın diğer önemli şehirleri Trablus (Tripoli) Sayda (Sidon), Bekaa ve Sur'dur.



Şekil 1 : Lübnan Siyasi Haritası

"Haritalar Lübnan", https://tr.maps-lebanon.com [05.11.2020].

Nüfusunu tahminen söyleyebiliyoruz zira Lübnan'da son resmî nüfus sayımı 1932 yılında yapılmıştır. Mevcut hâlde Lübnan'daki yetkili dairelerin de nüfus yapısına ilişkin sınırlı malumat vermesi güvenilir ve doğru verilere erişimi ne yazık ki zorlaştırmaktadır. Taifî denilen mezhebe dayalı bir düzenle yönetilmesi ve mezhep dengesine dayalı düzenin bozulma korkusu sebebiyle Lübnan'da nüfusun sayılması pek istenmemektedir. Resmî ve ulusal dili Arapça olan ülkede anaokulundan itibaren yabancı dil öğrenimi zorunlu olduğu için İngilizce ve Fransızca da okullarda Arapçanın yanında eğitim dili olarak kullanılmaktadır.

Etnik, siyasi ve dinî açıdan incelendiğinde karşımıza çok karışık bir ülke çıkmaktadır. Âdeta bütün aykırı grupların toplandığı bir merkez görünümündedir. Ülkenin mezhep ve etnik bakımdan dağılımına bakıldığında kati bir şey söylenememekte, kaynaklara bakıldığında ise değişiklik arz etmektedir.

Rakamlar farklı olsa da Lübnan nüfusunun %54'ünü Müslümanlar'ın oluşturduğu düşünülmektedir. Bu oranın %27'si Sünni, %27'si ise Şii olduğu söylenmektedir. Şii ve Sünni sayısı birbiriyle aynı kabul edilmektedir. Nüfusun %40'ını oluşturan Hristiyanların %21'i Maruni Katolik, %8'i Rum Ortodoks, %5'i Rum Katolik, %6'sı ise diğer Hristiyan gruplardan müteşekkildir. Nüfusun %5'ini Dürzi ve %1'ini ise diğer dinlerden olanlar teşkil etmektedir. Bu oranlarla Lübnan, din ve inanç yönüyle çeşitliliğin çok olduğu bir ülkedir (SDAM, [03.12.2020]).

400 binden fazla Filistinli sığınmacı ve 1 milyondan fazla Suriyeli sığınmacı olduğu söylenilen, tahmin edilen Lübnan'da Şii, Sünni ve Hristiyanlar'dan oluşan demografik yapı dengesini değiştireceği ve özellikle de Hristiyan nüfusu geri plana atacağı endişesiyle mültecilere vatandaşlık verilmeyip sağlık, eğitim, mülk edinme gibi bazı sosyal haklardan yoksun bırakılarak toplumda eşit bir unsur olmalarına izin verilmemektedir.

Genel olarak Sünni mezhebine mensup Müslümanlar sahil kesiminde, Şii mezhebi mensubu Müslümanlar Bekaa vadisinde ve güneyde, Katolik Maruniler'in çoğunluğu Lübnan dağlarında, Dürziler Lübnan dağlarının orta bölümünde, Ortodoks Rumlar sahili olan şehirlerde ve Katolik Ermeniler de güneyin kırsal bölgelerinde yaşamaktadırlar (TDV, İslam Ansiklopedisi, 2003, 27. Cilt, 243). Lübnan'da insanlar üyesi olduğu, aidiyet hissettiği mezheplere, dinî topluluklara göre tanımlandığı için evlenme, boşanma, dinî eğitim alma gibi haklarda, konularda mensubu oldukları mezhebin inanç kaidelerine göre hareket edebilme özgürlüğüne ve hakkına sahiptir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Lübnan'ın kendine özgü farklı bir yönetim anlayışı ve yapısı mevcuttur. Bu farklı yönetim anlayışı ve yapıya göre toplum 'ulus' temeline dayalı dinden bağımsız bir birlik değil 'cemaat' esasına göre dinsel bir birim olarak tanımlanmış ve buna göre kurulan dinî paylaşım düzeni kendi varlığının meşruluğuna tarihsel kökenler ile ideolojik kaynaklar bulmuştur. Bu süreç, ulusal ölçekte bireysel-siyasal temsiliyet sisteminin gelişim yolunu da kapatmıştır. Toplumsal yapıda, etnik-dinsel/mezhepsel ölçeklerdeki algılama seviyesi, siyasal yapıda cemaatler arası temsiliyet prensibi ve bunlara göre yapılanmış bir örgütlenme modeli, Lübnan'da kriz çözecek bir program olmamıştır" (Reyhan, 2011, 221).

2.2. Lübnan'ın Tarihi

Topraklarında geçmişten günümüze birçok uygarlığı misafir eden, birçok devletin ve topluluğun izi olan, tarihi milattan önce 3000 yıllara kadar dayandırılan Lübnan'a tarihî kayıtlara göre ilk yerleşenler Güney Levant adıyla bilinen bugünkü Lübnan, Filistin, Suriye ve Ürdün devletlerinin bulunduğu bölgede yaklaşık olarak M.Ö. 3500-1150 tarihlerinde hüküm süren, Yunanların Fenikeliler dediği Kenanlılardır. Lübnan sahilinde yer alan şehirleri M.Ö. 2000'lerde Amurrular ele geçirmiştir. M.Ö. 1800 ve 1200 seneleri arasına denk gelen dönemde ise Mısır egemenliğine giren Lübnan toprakları sonrasında yeniden Fenikelelilerin tesirinde müstakil şehir devletleri olarak mevcudiyetini devam ettirmiştir (Kor, 2006, 25).

Fenikelilerin akabinde bölgeye önce Mısır sonra Asur Devleti hakim olmuş bunların da akabinde kısa süreli Babil egemenliği başlamıştır. Daha sonra Fenike şehriyken adı Sidon olan günümüzdeki Sayda ile Akdeniz sahil şeridinde yer alan Sur şehrini de ihtiva eden alan Persler'in hâkimiyeti altına girmiştir. M.Ö. 331 yılında Darius'un komuta ettiği Pers kuvvetlerini şu andaki Irak'ın kuzeyi dolaylarında mağlup eden Büyük İskender, Orta Doğu'nun kapılarını Avrupalılara açmıştır. Büyük İskender Sayda ve Beyrut'u savaşa gerek kalmadan gönderdiği elçileri aracılığıyla teslim alırken Sur şehrini ele geçirmek için savaşmak zorunda kalmıştır. Büyük İskender'in ölümü sonrasında Babil merkezli Selefki Hanedanlığı ve M.Ö. 64'te takriben 700 yıl devam edecek Roma hâkimiyetine girmiştir (Ayhan, Tür, 2009, 5-13).

Birinci asırdan itibaren Hristiyanların etkisi altında kalan ve gittikçe Hristiyanlaşan Lübnan, Roma otoritesinin dağılmasından İslam'ın yayılmasıyla birlikte Müslümanların fethetmesine kadar geçen sürede Bizans egemenliğinde kalmıştır.

2.2.1. İslam Dönemi

7. yüzyılda Halid Bin Velid komutasındaki İslam ordusu Lübnan topraklarına girerek bölgenin İslam'la tanışması sürecini başlatmış, bunu müteakip İslam dini bölgede yayılmaya başlamıştır. Bölge 661-750 yılları arasında Emeviler, 750- 1250 yılları arasında Abbasiler ve 1250-1516 yılları arasında hâkimiyetin Osmanlı'ya geçmesine

kadar Memluklerin egemenliğinde yaşamıştır (Yıldız, 2018, 22-23). Lübnan cöğrafyası, yukarıda mezkûr Emevi, Abbasi ve Memluk dönemleri arasında iki kısa yönetim daha görmüştür. Birincisi dokuzuncu yüzyılın sonu (868 veya 875) ve onuncu yüzyılın başında (905) devlet olarak boy gösteren Tolunoğulları ve yine onuncu yüzyılda (935-969) varlığını sürdüren İhşîdîler'dir (Bilge, 2003, 245).

2.2.2. Osmanlı Dönemi

Dinî grupların ve mezheplerin, ufak yüz ölçümüne oranla haddinden fazla bir çokluk gösterdiği, Ahmet Cevdet Paşa'nın '*Nuh'un Gemisi*'ne benzettiği ve Osmanlı dönemindeki adı Cebel-i Lübnan olan Lübnan (Köse, 2006, 8) ile Arap dünyası üzerindeki Osmanlı Devleti'nin egemenliği 1516 yılında Yavuz Sultan Selim'in Memluk Hanedanlığı idaresine son vererek hilafeti *"Devlet-i Aliyye"*ye geçirmesi ile başlamıştır.

Yavuz Sultan Selim Han, Memlukler zamanındaki gibi Lübnan emirlerinin kendi kendilerini yönetme imtiyazını devam ettirmiştir. Bu emirler, vatandaşları üzerinde idam cezası verip infaz etmeye kadar giden mutlak yetkiler kullanmışlardır. Hatta bazen yabancı devletlerle anlaşma bile imzalamışlardır (Ülman, 1966, 4). Lübnan'da bu muhtariyet yönetiminde egemen güç ilk zamanlarda Dürzilerin elindeyken 19. yüzyıl içinde Marunilere geçmiştir (Keleş, 2008, 132).

Osmanlı Devleti, Lübnan'a hâkim olduğunda Lübnan bir devlet değildi. Bölgenin ileri gelen ailelerinden biri Ma'noğullarıydı. Memluk idaresine son veren Osmanlı Devleti Lübnan'daki emirlik makamında bulunan ve Memlukler'e bağlı olarak vazife ifa eden Tenûhîler (Buhturlar) ailesinden emirliği alarak o zamanın bir başka güçlü Dürzi ailesi olan Ma'noğulları'nı emirlik makamına getirmiştir (Buzpınar, 2003, 248-254).

Lübnan'da en uzun süre hüküm süren hanedan, güç, devlet Devlet-i Aliyye-i Osmaniye olmuştur. 1453 yılında, II. Mehmet Han'ın İstanbul'u fethinden ve Osmanlı'nın Yahudi toplumuna yönelik uyguladığı himaye edici siyasetini müteakip, Osmanlı topraklarına yönelen Yahudiler, dönemin padişahları tarafından Anadolu ve de Arap topraklarında iskân edilmişlerdir. Özellikle Kahire, Şam ve Lübnan şehirlerinden Beyrut, Sayda ve Trablus'a yerleştirilen Yahudilerin bir kısmı Kudüs'e de gönderilmiştir (Shaw, 1991, 33).

1516’dan 1918’e kadar Osmanlı’nın hâkimiyeti altında yaşayan Lübnan bu uzun dönemde 1864'e değin iki ana mıntıka ile idare edilmiştir: Kuzey mıntıkası günümüzde Trablus denilen Tripoli ili; Güney mıntıkası günümüzde Sayda adı verilen Sidon ili. Bekaa, bu iki mıntıkadan bağımsız bir şekilde Şam Vilayeti'ne bağlı bir şehirdi. 1660 yılında güneyde Sidon ili inşa edilinceye değin Lübnan'ın güney mıntıkası da Şam idaresi altında kaldı. Osmanlılar tarafından Lübnan’a az bir vergi mukabilinde özerklik statüsü verilir. Devlet tahakkümünün zayıflaması neticesinde gruplar arasında sürtüşmeler başlar. Maruni ile Dürzi toplulukları arasında yüzyıllarca güç ve iktidar mücadelesi devam eder (Yurtsal, 2006, 13).

Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa, Devlet-i Aliyye’ye başkaldırmış ve sonucunda bölgeye hâkim olmuş; manevi oğlu İbrahim Paşa’yı Lübnan’ın valisi sıfatıyla tayin etmiştir. Ancak İbrahim Paşa’nın kötü ve keyfî yönetimi sonucunda 300 yıldır huzur ve sükûnet içinde ve hassas bir dengede süren yönetim düzeni değişerek daha önce çoğunlugu oluşturan Müslümanların elinde olan güç el degiştirmiş ve azınlık konumunda bulunan Hristiyanların eline geçmiştir (Karal, 1983, 210).

İbrahim Paşa’nın ruhban sınıfının ayrıcalıklarını azaltmak gibi bölgede gerçekleştirmek istediği köklü değişiklik niyeti yönetimle yıldızı barışmayan Maruni ve Dürzileri birleştirdi. Birlik olarak bu durumu Batı’ya şikâyet ettiler. İngilizler ile Osmanlı Devleti bir araya gelip Lübnan’a çıkarma yaptılar. Bunun sonucunda İbrahim Paşa Suriye’den çıkmak zorunda kaldı (Ayhan, 2009, 36). Böylece bir süre devam eden Mehmet Ali Paşa’nın bu bölgedeki hâkimiyeti de sona ermiş oldu. Bölgede tekrar kontrolü sağlayan Devlet-i Aliyye iki bölüme ayırdığı Lübnan’ın başına biri Dürzilerden diğeri ise Maruni Hristiyanlarından atadığı yöneticilerle belli bir süre sükûneti tesis etmiştir. Adliye ile ilgili sorunların çözümü için de birer Dürzi ve Maruni hâkim tayin adilmiştir. Bir süre sonra bu iki başlı, hem Dürzi hem de Maruni kaymakamın olduğu düzen de arzu edilen neticeyi verememiş, bunun üzerine 1861’de bütün cemaatleri içine alan, on iki kişiden oluşan bir “İdare Meclisi”nin kurulduğunu duyuran “Cebel-i Lübnan Nizamnamesi” yayınlanmıştır. Bu mecliste ikişer Dürzi, Maruni, Ortodoks Rum, Katolik Rum, Sünni ve Şii bulunmaktaydı. Nizamname’de 1864 yılında birtakım değişikliklere gidilmiştir. En önemli değişiklik Cebel-i Lübnan’ın Babıali tarafından atanacak Hristiyan mutasarrıf

tarafından yönetileceği kararıdır. Yine Cebel-i Lübnan'a has olmak üzere cemaatler kendi temsilcilerini seçme hakkına sahip olmuştur. Birinci Dünya Savaşı sonuna kadar mutasarrıflık sistemi devam etmiştir (Reyhan, 2011, 212-219).

2.2.3. Fransa İşgali Dönemi

1918 yılında bölgeyi Fransa'nın işgal etmesiyle Osmanlı idaresi Lübnan'da son bulmuştur. İşgalden sonra bu eski Osmanlı topraklarında Milletler Cemiyeti manda idaresi kuruldu. San Remo Antlaşması'nın kendisine verdiği hak ile Suriye Bölgesi Fransa'nın kontrolüne girmişti (Özdemir, 2010, 152; Ateş, 1992, 412). Zaten Fransa 1919'da fiilen Lübnan ve Suriye'yi denetim altına almıştı. Böylece Yavuz Sultan Selim Han Dönemi'nde Türk egemenliğine giren bölgede Fransız sömürgeciliği başlamıştır.

Fransa, Suriye ve Lübnan'da manda yönetimi kurunca Suriye ve Lübnan arasındaki sınır tartışmalara neden olmuştur. Bu tartışmalar sonunda Fransa, bazı Lübnanlı milliyetçilerin de hayal ettiği "Büyük Lübnan"ı kurma işine girişmiştir. Bu nedenle Suriye sınırlarındaki bazı bölgeleri de Lübnan'a katmıştır. Bu bölgede kurulacak Hristiyanların çoğunlukta olduğu bir devlet ne kadar büyükse o kadar iyi diye düşünmüştür. 1932 yılında Lübnan'da Fransızlar tarafından yapılan nüfus sayımında Hristiyan nüfus %52, Müslüman nüfus %48 oranında çıkmıştır (Kalaycı, 2019, 67).

Birinci Dünya Savaşı akabinde İngiltere ve Fransa arasındaki rekabetten kaynaklı anlaşmazlıkların ikili anlaşmalarla giderilmesinden sonra Osmanlı Devleti'ne tatbik edilecek barış şartlarının esaslarını belirleyen 24 Nisan 1920 tarihli San Remo Antlaşması ile (Uçarol, 2010, 619) Fransa, kendi yönetimi altına konulan Suriye Mandası'ndan Lübnan'ı ayırarak; Beyrut, Beka, Trablus, Sayda ve Sur bölgelerini kapsayan büyük bir Lübnan Devleti kurduğunu ilan etti (Atacan, 2004, 286). Bu toprak büyüklüğü ile Lübnan, Osmanlı döneminin iki katı genişliğe ulaşmıştı. Fransa'nın bölgedeki Yüksek Komiseri General Henri Gouraud tarafından oluşturulan bu devlete Büyük Lübnan Devleti *(Grand Liban)* ismi verildi. Fransa, Milletler Cemiyeti anlaşmasının 22. maddesine istinaden Suriye ve Lübnan'da manda yönetimlerini kurmuştur. Böylece çok sayıda Sünni mezhebine mensup insan Lübnan topraklarında kaldı. Bu çizilen sınırlar ile Maruniler Lübnan'da en büyük grubu teşkil etmiştir

(Atlıoğlu, 2011, 38-40). 1921-1922 yıllarına tekabül eden bu dönemde 629.000 olarak saptanan toplam nüfusun 275.000'i Müslüman (125.000 Sünni, 105.000 Şii, 43.000 Dürzi ve digerleri), 330.000'u Hristiyan (bunun 200.000 Maruni) ve 3500'ü Yahudi olup 20.000 civarında ise yabancı kökenlilerin bulundugu tahmin edilmekteydi (Tekindag, 1972, 105).

Manda döneminin başlamasından sonra Büyük Lübnan'daki problemler daha çok sınırların genişletilmesiyle ilgiliydi. Nüfus açısından Hıristiyanlar nüfusun % 50'sini, bu grubun içinde ise Maruniler nüfusun % 30'unu oluşturuyorlardı. Bölgenin kuzeyinde Maruniler, güneyinde Dürziler, Trablus ve Sayda'da Sünniler, Bekaa'da da Şii gruplar bulunmaktaydı. Fransa karmaşık bir yapı oluşturmak suretiyle bu grupların Suriye'nin birliği ve bağımsızlıgı için çalışmalarına engel olmayı başardı. Böylece bu gruplar kendilerini Fransızlarla mücadele etmek yerine birbirleriyle eşitlik veya üstünlük kurma mücadelesinin içinde buldular. Maruni patriğinin Lübnan siyasetinde özgül bir ağırlığı vardı. Lübnan'ın bu farklı dinî durumu Fransa tarafından tanındı ve tüm halka eşit muamele edilmesi kabul edildi. 1926 anayasasında da din ve vicdan özgürlüğü ile eşitlik garanti edildi. Ancak Fransızlar yine de Marunileri daha fazla desteklemeye devam ettiler (Kurt, 2008, 81). Lübnan'da uygulamaya konan, din ve vicdan özgürlüğü ile eşitliği garanti eden bu 23 Mayıs 1926 anayasası ile meclis ve bakanlar kurulundaki sandalyeler dinî inanç gruplarının temsilci sayılarına göre oluşturuldu. Anayasaya göre Cumhurbaşkanı Maruni Katolik, Başbakan ise Sünni Müslüman olmalıydı (Özselçuk, 1982, 28).

Cemaatler arasındaki dinî çekişmelere son vermek ve yeni kurulan devletin müesseselerini bina etmek amacıyla 1943 yılında Hristiyan ve Müslümanların nüfuzlu iki lideri Huri ve Sulh'un biraraya gelerek Misak-ı Vatan (Ulusal Pakt) adıyla bilinen ve yazılı olmayan bir anlaşmaya varmaları sonucunda II. Dünya Harbi'nden büyük yara alarak çıkan Fransa, bölgedeki hâkimiyetini daha fazla sürdüremeyeceğini kabullenerek Lübnan'dan askerî birlik ve güçlerini çıkarmak mecburiyetinde kaldı" (Köse, 2006, 9). Lübnan'da başta Maruni ve Sünniler olmak üzere pek çok grubun onayladığı pakt meclisteki Hristiyan ve Müslüman vekil oranını 6/5 olarak kabul etmiştir. 1943'te Fransız manda yönetimi kalkınca Lübnan'da ikili siyasal sistem ortaya çıkmıştır.

Birincisi Fransız anayasası örnek alınarak ve herkesin yasalar önünde eşit olduğunu vurgulayan Lübnan anayasası, ikincisi ise iki büyük dinî grup Müslüman Sünnilerle Hristiyan Maruniler arasında kurulan Ulusal Pakt'ta karara bağlanan bütün dinsel grupların devletin bütün kademelerinde eşit temsil edilmesi anlayışıdır (Reyhan, 2011, 206). 1946 yılına gelindiğinde ülkede Fransa'nın manda yönetimi sona ermiştir.

2.3. Lübnan'da Türkçenin Etkisi

Lübnan, yüzyıllar boyunca Türk hâkimiyetinde yaşamış; Türk etkisinin konuştuğu lehçeden birçok tarihî esere kadar açıkça görüldüğü, önemli bir bölgedir. Halkın Türkçe konuştuğu yörelere Lübnan'ın coğrafi olarak yakınlığı ve Türkçe konuşulan bölge insanıyla ticari faaliyetlerin yoğunluğu gibi sebeplerle Lübnan'da konuşulan lehçenin Türkçe ile etkileşimi de güçlü olmuştur. 402 sene gibi uzun bir süre bölgenin Türk hâkimiyeti altında kaldığı süreçte Türkçenin ek, sözcük, dil bilgisi özellikleri Lübnan Arapçasında yerini almıştır. *Türkçe Verintiler Sözlüğü'*nde "Gramerlik Alıntılar" bölümünde Türk dilinden Arapça'ya geçen +sIz, +Cİ, lİ, lIk ekleri gösterilirken Arap dilinden Türkçe'ye geçen +en, lâ+, bilâ+, fi+, +alâ, ilâ+ ma'a+ ve mâ+ gibi gramerlik yapılarına da yer verilmiştir (Karaağaç, 2008, 19-22).

Türkçe -CI yapım eki Lübnan lehçesinde sık kullanılmaktadır. Ayrıca -sIz ekinin bulunduğu az sayıda Arapça kelime de mevcuttur. Lübnan lehçesinde çok sayıda Türkçe ve Türkçeleşmiş sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin ve -CI, -sIz ekleriyle türetilen kelimelerin listesi ekler bölümünde gösterilmiştir. (Bakınız Ek 2)

Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerin sayısına bakıldığında Güncel Türkçe Sözlük'te 6.467 olarak gösterilmektedir (Komisyon, *Türkçe Sözlük,* 2011). Ancak Türkçeden Arapçaya geçen kelimelerin sayısına bakıldığında ise net bir bilgi yoktur. Zira bu konuda yeterli veri bulunmamaktadır. Arapçadaki ammiye ve fusha olarak adlandırılan konuşma ve yazı dili farklılığı da kesin bir bilgiye ulaşmakta işi zorlaştırmaktadır. Kur'an Arapçası olarak kabul edilen "fusha" yazı dili hemen hemen bütün Arap ülkelerinde kullanılmaktadır. Ancak "ammiye" olarak adlandırılan konuşma dili Körfez ülkelerinde, Suriye, Lübnan, Filistin ve Ürdün'ü kapsayan Bilad-ı Şam ülkelerinde, Fas, Tunus, Cezayir ve Moritanya gibi Kuzey Afrika ülkelerinde, Mısır, Irak gibi ülkelerde

incelendiğinde birçok lehçenin konuşulduğu görülmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkçeden Arapçaya geçen sözcükler dendiğinde hangi Arapçaya geçen kelimelerin kastedildiği muğlak kalmaktadır. Maalesef bu konuyu aydınlatacak ayrıntılı bir çalışma ve araştırma alanyazında mevcut değildir. Ancak Karaağaç'ın (2008) dile getirdiği aşağıda ifade edilen çalışmalar Türkçeden Arapçaya geçen sözcükler hakkında hakkında yapılan çalışmalar şöyle özetlenebilir:

a. Muhammed Bin Cheneb'in, Cezayir Arapçasına geçen 634 kelime üzerine yaptığı çalışma

b. Şamil Fahri Yahya'nın, 1.981 Türkçe sözcüğün Arapçanın farklı coğrafyalarındaki şekillerini gösterdiği doktora çalışması

c. Mahammad Ahmad Duhman'ın, Memlukler Devri'nde Arapçaya geçen 891 sözcük üzerinde yaptığı çalışma

d. 1994 yılında Bedrettin Aytaç'ın kaleme aldığı "Arap Lehçelerindeki Türkçe Kelimeler" adlı kitapta 941 Türkçe sözcüğün Arapça konuşulan farklı ülkelerdeki şekillerine yer verilmiştir (Karaağaç, 2008, 20-21). Bunlarla beraber 2018'te Halil Uysal'ın yaptığı, Türkçeden Mısır Arapçasına geçtiğini tespit ettiği 995 kelimenin yer aldığı çalışmayı da zikretmek gerek (Uysal, 2018, 164-209). "Mısır Arapçasında Türkçe Unsurlar" adlı yüksek lisans teziyle Shimaa SHARAF da bu alana katkı sunan isimlerden biridir.

Şu anda bağımsız bir ülke olarak varlığını sürdüren Lübnan, pek çok açıdan Türkçe ve Türk kültürüyle bağını muhafaza etmektedir. Lübnan'da hâlihazırda kullanılan Türkçe soyadları da bu bağın en somut ve çarpıcı örneklerinden birini teşkil eder. Lübnan'da bulunan 31 ayrı mezhep grubunun değişen oranlarda Türkçe soyadı kullandığı tespit edilmiştir. Mesela iki büyük Dürzi ailesinin soyadları 'Canbolat' ve 'Arslan'dır. Ayrıca Dürziler arasında "Buşahlı (Bıçaklı), Bekdaş (Bektaş), Kansu, Kırbaç, ve Vidacı gibi soy isimlerine de rastlanmaktadır. Trablusşam'da yaşayan Girit muhacirlerin kullandığı "Demir, Demirağa ve Kiritli (Giritli)" soy isimleri ile Türkçeyi unutan ama köklerinin bilincinde olan Türkmen kökenli Trabluslu ailelerin kullandığı "Doğan, Yağmur, Türkmenî, Sultanizade, ve Bakraktar soyadları; Akkar Bölgesindeki Türkmenlerin

kullandığı "El Türkmenî, Kenc (Genç), Şorbaci (Çorbacı), ve Koca; Süryaniler'in (Bazı Ermeniler mezhep değiştirip Süryani olmuşlar ve soy isimlerini değiştirmeden kullanmaya devam etmişlerdir) kullandığı "Akdemir, Alacacı, Altunyan, Arslanogli (Arslanoğlu), Aslan, Arslanyan, Badur/Bodur, Bakırcı, Palancı, Balta, Bardakci (Bardakçı), Basmaci, Bayramyan, Bek/Big (Bey), Boyacı, Boyaciyan, Big(k)endi/Begkendi (Beğendi), Bulut, Calik (Çalık), Büyük, Calikyan (Çalıkyan), Carcafciyan (Çarşafçıyan), Cayci (Çaycı) ve Colak (Çolak); Ermenilerin kullandığı "Abacıyan, Acıkyaş, Ağabaşyan, Ağası, Akbaşeryan, Alaca, Alaycıyan, Arslanyan, Aybekyan, Balabanyan, Balıkçıyan, Baltacıyan, Başi/Başa (Paşa), Batakyan, Bazarci (Pazarcı), Bilemeci, Bostaciyan (Postacıyan), Damirciyan (Demirciyan), Eskiciyan, İstanbulli, Kahveciyan, Kuyumcuyan, Kardaşyan, Maraşli, Odabaşıyan, Otrakci (Oturakçı), Sallabaşyan, Semerciyan, Şekerci/Şekerciyan, Şişmanyan, Tarakciyan (Tarakçı), Taşciyan (Taşçı), Terzibaşıyan, Tokatlıyan, Tüfenkciyan, Uğurliyan, Urfaliyan, Yağızyan, Yedikardaşyan, Yenikomşuyan, Yozgatliyan" Sünnilerin kullandığı "Abacı, Abla, Adıgüzel, Ağa, Akbınar Akbıyık, Akdeniz, Akdoğan, Akın, Akıncı, Albaslan, Anadoli, Antabli, Antakli (Antakyalı), Arabacı, Atanali (Adanalı), Bacı, Balık, Bolca, Barmak, Birinci, Borakci (Börekçi), Carkci (Çarkçı), Corah (Çorak), Dağ, Dargut (Turgut), El Avcı, Karabaş, Kemerci, Özcan, Sabuncu, Uzunkaya, Sucu, Şekerci, Türkî, Yıldırım, Yıldız" gibi soy isimleri de örnek olarak gösterilebilir (Kalaycı, 2019, 2).

2.4. Lübnan'da Türk Varlığının Tarihçesi

Günümüzde Orta Doğu olarak adlandırılan ve Lübnan'ın da yer aldığı bölgenin tarihine bakıldığında bu bölgedeki Türk varlığının geçmişi Anadolu'ya Türklerin geliş tarihine yakın bir döneme kadar götürülebilmektedir. "Sultan Alp Arslan'ın kız kardeşiyle evli olan Erbasgan ile maiyetindeki Atsız, Kurlu ile kardeşleri ve Şöklü kumandaları altındaki Türkmenlerle 1070 yılında Fâtımî egemenliği altında yer alan Filistin'e geldiler. Kurlu Bey, Kudüs'ün batısındaki Remle ve çevresini fethedip burayı Büyük Selçuklu Devleti kontrolünde Türkmen Beyliği haline getirdi" (Sevim, 1989, 24-25).

ORSAM tarafından yapılan araştırmalar neticesinde ise Lübnan'daki Türk varlığı ile ilgili üç farklı olay anlatılmıştır:

İlk anlatılan, Lübnan'da mukim Türkmen köylerinin eşrafı ve büyükleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilerek ulaşılan görüş ve bilgilerdir. Buna göre; Lübnan'da varlığını sürdüren Türkleri, Yavuz Sultan Selim Han 1516 yılındaki Mısır seferi vesilesiyle Osmanlı ordusuyla beraber getirmiş, yeni ele geçirilen mezkûr bölgeye Halep şehrinden başlayarak muayyen zamanlarda iskân ettirmiş ve bugüne değin mevcudiyetlerini bu bölgede muhafaza etmeyi başarmış olanlardır. İkinci olarak anlatılan, Yavuz Sultan Selim Han'ın Mısır seferine çıkmazdan evvel askerlerinin ikmal, istirahat ve güvenlik ihtiyacını temin etmek maksadıyla bu bölgeye bazı Türkmenleri iskân ettiği görüşüdür. Bu sayede yapılacak seferler esnasında Türkmen köyleri birer lojistik durağı, istihbarat merkezi ve muhtemel saldırılara karşı güvenlikli bir bölge olacaktı (Orsam, 2015, 9-10).

Lübnanlı müverrih Kemal Salibi "*A House of Many Mansions*" adlı kitabında 1306 senesinden 16. asra kadar Kisrivan topraklarının Türkmenlerin hâkimiyetinde olduğunu beyan etmiştir. Üçüncü ve en kabul gören görüş ise bu kitaptaki bilgilerden hareketle ve Orhan'ın saha çalışması sonuçları itibarıyla Lübnan'daki Türk mevcudiyetinin Yavuz Sultan Selim Han'dan daha önceye dayandığıdır. Zira Memluklülerin bu bölgede 12. ve 13. yüzyıllarda Türkmenleri iskân ettiği belirtilmektedir (Orhan, 2009, 33). Bir başka görüşe göre Lübnan'a Türklerin gelişi ve bu bölgeye yerleşmesi Anadolu'ya Türklerin gelişi ve yerleşmesi ile hemen hemen aynı zamana tekabül etmektedir. Buna dayanak ve delil olarak gösterilen husus ise Musul Atabeyi İmameddin Zengi'yle birlikte seferlere iştirak eden Necmeddin Eyyub'un, Baalbek'in fethedilmesinde gösterdiği başarıdan dolayı buraya koruyucu olarak tayin edilmesidir (Aydemir, 2013, 161).

Son olarak bir diğer kaynağa göre ise Lübnan'daki Türk varlığı şöyle zikredilmiştir: 875 yılında Mısırda kurulan ve Suriye ile Filistin civarını ele geçiren Türk devleti Tolunoğulları Lübnan'da da hâkimiyet kurmuşlardır. Tolunoğulları'ndan sonra Lübnan, İhşîdîler'in daha sonra da Fâtımîlerin egemenliği altına girmiştir. Bu bölgede kısa süren Selçuklu devrinde takriben 15.000 Türk bu bölgede iskân edilmiştir. Selâhaddin Eyyûbî'nin 1189 yılında kutsal şehir Kudüs'ü fethetmesini müteakip Lübnan'ın kıyı

şeridi dışında kalan topraklarının çoğunluğu, Türk hanedanı Eyyûbîlerin kontrolüne geçmiştir. Memluk devrinde Lübnan'da hüküm süren Haçlıların egemenliği bitirilerek 14. asrın başlangıcında bu topraklara bazı Türk aşiretleri iskân edilmiştir. Bu şekilde Lübnan'daki mevcut Türkmen nüfusu artmıştır. Son olarak bölge, Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferiyle Osmanlı kontrolüne geçmiştir (Karadeniz, [16.04.2019]).

2.4.1. Günümüzde Lübnan'da Türk Varlığı

Birinci Dünya Savaşı'yla Lübnan'ı kaybeden Osmanlı Devleti'nin yıkılması akabinde kurulan yeni Türk devleti Türkiye Cumhuriyeti, yeni devlet kurumlarının kurulması ve yeni bir düzenin tesis edilmesi süreci, 2. Dünya Harbi, Sovyet tehdidi, yaşadığı darbeler gibi iç ve dış birçok mesele sebebiyle Lübnan'daki Türkmenler dâhil yeni devletin dışında kalan birçok ülkedeki Türk varlığı ile uzun süre ilgilenememiştir. 1989 yılına gelindiğinde vatani görevini yapan Halit Esad adında bir asker vesilesiyle Akkar bölgesinde Türkmenlerin yaşadığı keşfedilmiş, bundan sonra yapılan araştırmalar neticesinde Lübnan'ın diğer bölgelerinde yaşayan Türkmenlerle de temas kurulmuştur. Lübnan'daki Türkmen varlığının fark edilişi şu şekilde meydana gelmiştir: Akkar bölgesinde yer alan Kavaşra adlı köyde doğup büyüyen Halit Esad, 1989 yılında Lübnan ordusunda vatani görevini ifa ederken Türkçe konuşması bir subayın dikkatini çeker. Lübnanlı subay Halit Esad'ı Beyrut'taki Türkiye Büyükelçiliği'ne götürür. Dönemin Beyrut'taki Türk Büyükelçisi İbrahim Dicleli ile Halit Esad görüşürler. Bu görüşmede kendisini tanıtan asker Esad Kavaşra köyünden bir Türkmen olduğunu ifade eder. Bu sayede bir köyde Türkmen nüfusun varlığından haberdar olan Büyükelçi köyün ileri gelenlerini, yaşça büyüklerini Büyükelçiliğe çağırır. Daveti müteakip Büyükelçi İbrahim Dicleli Türkmenlerle görüşmek üzere köye gider, bu vesileyle Türkiye Cumhuriyeti ile Lübnan Türkmenleri arasındaki ilk bağ kurulmuş olur. Köyden dönüşü esnasında 1989 yılında Lübnan iç savaşının devam etmesi münasebetiyle Büyükelçi'ye köy halkı eşlik etmiş, Trablus'a değin korumalığını yapmıştır. Bu tanışmanın neticesi olarak Beyrut'a tayin edilen büyükelçilerin Akkar bölgesinde yer alan Türkmen köylerine uğraması âdetten olmuştur. Bir müddet Lübnan Türkmenlerinin yalnızca Akkar bölgesinde yaşayanlardan oluştuğu sanılırken Kavaşra köylülerinin rehberliği ile 2007 yılında

Baalbek bölgesindeki Türkmenlerle, 2011 yılında ise Dınniye bölgesindeki Türkmenler ile ilk münasebet tesis edilmiştir (Orhan, 2015, 7).



Şekil 2: Halit Esad

"Lazkiye Türkmenleri ve Türküleri" başlıklı çalışmada Erkoçoğlu, Akkar bölgesinde yaşayan Türkmenlerden bahsetmiştir. "Beyrut Vilayeti" adlı eseri dayanak gösteren Erkoçoğlu, 1917 yılı itibariyle "Gevâşra, Iydmun, Cüdeyde ve Dûse" adlı yerleşim birimlerinde 600 Türkmen'in yaşadığını ifade etmiştir (Erkoçoğlu, 2011, 300).

> "2013 yılının Ocak, Şubat ve Mayıs aylarında gerçekleştirilen bir saha çalışmasında ise Türklerin 56,000'in üzerinde bir nüfusa sahip oldukları belirlenmiştir. Belirtilen Türk nüfusun 17,500'ünü Anadolu ile eş zamanlı olarak Lübnan'ı da yurt tutan Türkmenler oluşturmaktadır. Ülkenin başkenti Beyrut'ta (yaklaşık 300 kişi), ikinci büyük kenti durumundaki Trablus'ta (yaklaşık 2,300 kişi) ve Trablus yakınlarındaki Dunniye'de (yaklaşık 400 kişi) bulunan Türkmenler daha çok, Lübnan'ın kuzey sınırında bulunan Akkar bölgesi ile ve bugün için Suriye Türkmenlerinden önemli derecede göç almak durumunda kalan Bekaa Vadisi içerisinde, Baalbek bölgesindeki köylerde yaşamaktadırlar" (Aydemir, 2013, 241-242).

Tablo 2: 2015 Yılına Ait Akkar Türkmenlerine Ait Nüfus Dağılımı

Akkar Türkmen Köyleri	Toplam Nüfus	Nüfusun Dağılımı	Türkmen Nüfusu
Kavaşra	3,000	%100 Türkmen	3,000
Aydamun	5,000	%70 Türkmen %30 Hristiyan Arap Hristiyanların %80'i Rum Ortodoks, %20'si Rum Katolik	3,500
Toplam			7,000 (Arap köylerinde yaşayan Türkmenler dâhil)

Orsam, **Türkiye-Lübnan Dostluk Köprüsü: Lübnan'da Türk Varlığı ve Osmanlı Mirası** (Ankara 2015), 13.

Kavaşra (Kuvaşra)'da yaşayan Türkmenler Türkçeyi günümüze kadar yaşatmayı başarmıştır. Köyün tamamının Türkmen nüfustan müteşekkil olmasının bunda büyük bir payı vardır. Özellikle orta yaş ve üstünün büyük bir kısmı Türkçe konuşabilmektedir. Ancak Aydamun (Aydamon) Türkmenleri Kavaşra Türkmenleri gibi Türkçeyi muhafaza edememiş ve yaşatamamış dolayısıyla tarihî süreç içerisinde unutmuşlardır. Bunda Aydamun Türkmenlerinin Araplarla iç içe yaşamasının da etkisi vardır. Sadece bazı ihtiyarlar ve Türkiye'de herhangi bir eğitim kurumunda öğrenim görmüş kişiler Türkçe bilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin Türkçe desteği sağlamak amacıyla gönderdiği öğretmenler Büyükelçilik ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nin eş güdümüyle buralarda görevlendirilmekte ve Türkmen nüfusa Türkçe öğretmektedir.

Tablo 3: 2015 Yılına Ait Baalbek Türkmen Yerleşimleri Nüfus Dağılımı

Baalbek Türkmen Köyleri	Toplam Nüfus	Nüfusun Dağılımı	Türkmen Nüfusu
Şeymiye	1,200	%100 Türkmen	1,200
Duris	10,000	%50 Müslüman, %85'i Şii- %15'i Sünni Türkmen %50 Hristiyan Marunî ve Rum Katolik	700
Nananiye	900	%100 Türkmen	900
Addus	1,000	%85 Türkmen %15 Şii Arap	800
Hadidiye	600	%100 Türkmen	600
Maşari Al Kaa	500	%100 Türkmen	200 (300'e yakın Türkmen Suriye sınırında)
Toplam			3,800

Orsam, **Türkiye-Lübnan Dostluk Köprüsü: Lübnan'da Türk Varlığı ve Osmanlı Mirası** (Ankara 2015), 15.

Şii nüfusun kısmen de Hristiyanların fazla yaşadığı bir çevrede varlığını sürdüren Baalbek Türkmenlerinden, Halit Esat'ın ve hayatını sürdürdüğü Akkar bölgesindeki Kavaşra köylülerinin yönlendirmesi ile büyükelçilik haberdar olmuştur. İçlerinden büyük bir bölümünün Sünni mezhebi mensubu olan Şeymiye Türkmenleri Türkçeyi daha iyi muhafaza etmiş olup diğer Türkmenlere nazaran kendileriyle daha rahat Türkçe iletişim kurmak mümkündür. Hristiyanlarla iç içe yaşayan Duris Türkmenlerinin Türkçesi pek iyi değildir. Kendilerini Sünni Lübnanlı olarak görmektedirler. Nananiye, Hadidiye, Al Kaa ve Addus Türkmenlerine bakıldığında ileri yaştakilerin nispeten

Türkçeyi daha iyi konuşabildiği; yaş düştükçe ise Türkçe konuşabilme seviyesinin de aynı oranda düştüğü görülmektedir.

Tablo 4: 2015 Yılına Ait Dınniye Türkmen Yerleşimleri Nüfus Dağılımı

Dınniye Türkmenleri	Dınniye Türkmenlerinin Sayısı
Havvara Köyü	600
Ceyrun Köyü	250
Gurhayye Köyü	100
Toplam Nüfus	950

Orsam, **Türkiye-Lübnan Dostluk Köprüsü: Lübnan'da Türk Varlığı ve Osmanlı Mirası** (Ankara 2015), 15-16.

Dınniye Türkmenleri arasında Türkçeyi yaşatabilen, koruyabilen bir köy ya da bir aile olmamıştır. Ancak Türk kökenli olduklarını kendileri de çevredekiler de bilmektedir.

Genel olarak bakıldığında Türkmenlerin ortak özellikleri; çok büyük oranda Sünni mezhebine mensup olmaları, geçimlerini genellikle tarım ve hayvancılıkla sağlamaları, Türk soylu olduklarını bilmeleri ve Türkiye'ye yönelik hususi bir muhabbetlerinin olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti de Lübnan'daki TİKA, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ve Büyükelçilik gibi temsilcilikleri vasıtasıyla Türkmenlerle yakından alakadar olmaktadır. Türkmenlerin yaşadığı muhitlerde TİKA aracılığıyla birçok alanda projeler hayata geçirilmektedir. Okul, cami, yol, çeşme, spor alanları inşası ile Türkmenlere çeşitli imkânlar ve fırsatlar sunularak kendilerini geliştirmelerine çalışılmaktadır. Tarım ve hayvancılık alanında da Türkmen köylülerine farklı projelerle destek verilmektedir. Bunlara ilaveten Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının ve Yunus Emre Vakfı'nın ortak çalışması ile tespit edilen yetenekli, zeki ve başarılı öğrencilere burs verilmek suretiyle Türkiye'de öğrenim görmeleri sağlanmaktadır. Türk kökenli olmaları münasebetiyle esasında Türkiye'yi çok seven Türkmen halk, tüm bu çalışmalar ve projeler vasıtasıyla kendilerini Türkiye'nin Lübnan'da yaşayan bir vatandaşı gibi hissetmekte ve görmektedir.

2.5. Türkiye'den Lübnan'a Göç Eden Mardinliler

22 Şubat 2017 tarihinde Beyrut Büyükelçiliğimizin kayıtlarına göre takriben %85'ini Mardinlilerin oluşturduğu Türk vatandaşlarının sayısı 18.642'dir (Özdemir, 2017, 7). Ancak "Gelecek Nesil" adıyla bilinen dernek çatısı altında toplanan birçok Türk-Lübnan dostluk cemiyetleri sadece Beyrut'ta asgari olarak 20.000-30.000 arası Mardinli Türk vatandaşının yaşadığını bildirmektedir. Lübnan'a genel olarak Güneydoğu Anadolu'dan özellikle de Mardin'den Osmanlı Dönemi de dâhil Arap, Süryani ve Kürtler çeşitli sebeplerle farklı tarihlerde göç etmiştir. Bu gruptan Süryani'lerin Lübnan tercihinde başat gerekçeler güvenlik kaygıları ile Lübnan'ın din ve dil etkenleri görünmektedir. Göçler sadece belli bir dönemde olup bitmemiş, daha sonra da devam etmiş, 1920-1945 arasında ise savaş ve isyanların zirai üretimi azaltması, göçün devam etmesi için güçlü bir neden oluşturmuştur (Özdemirci, 2017, 19-22). Lübnan'da halkın Arapça konuşması, o dönemde iş olanaklarının Türkiye'ye göre fazla olması ve Türkiye'nin sanayi yönüyle gelişmiş şehirlerine göre Beyrut'un Mardin ve çevresine daha yakın olması Lübnan'ın Mardinli Araplar açısından göç edilecek bir ülke olmasını sağlayan faktörlerdir (Nas, 2014, 8). Bunların yanında 1960-1980 arasında Türkiye'den Lübnan'a cereyan eden yoğun bir göç dalgası Türkiye'nin iç çalkantılarından vareste değildir. Lübnan'a yapılan göçlerin en yoğununun bu dönemde olmasında Türkiye'deki toplumsal, siyasal ve çoğunlukla iktisadi sıkıntılar etkili olmuştur. Beyrut'ta göç etmeleri sebebiyle Yahudi nüfusunun azaldığı mahalleler Mardin'den göç eden Kürt ve Arap göçmenler için elverişli konutlar sunmuştur (Nas, 2017, 10-81). Mardin şehir merkezinde nüfusun ekseriyetini meydana getiren Araplar kendilerini Ömerî, Ensârî ve Mıhallemî (Mahallemi) adlarıyla isimlendirmektedir (Aslan, 2007, 241). Lübnan'a yerleşip hayatını sürdüren Mardinli Türk vatandaşları içerisinde ise Mahallemiler en büyük grubu oluşturmaktadır (Yeşilmen, 2017, 7). 2017 senesinde Lübnan'da yaşayan Mardin kökenli Araplar hakkında bir belgesel çekilmiştir. Belgeselin mimarı Beyrutlu Mehmet Alğan Mardinliler ile ilgili şu bilgileri vermektedir:

> "Şu an Lübnan'da kayıtlı 18 bine yakın Türkiye vatandaşı var. Kayıtlı olan bu kişilerin yüzde 90-95'i Mardinli. Herhangi bir vatandaşlığı bulunmayanları ve sadece Lübnan ve Suriye vatandaşlığı olanları da eklediğimiz zaman Lübnan'da hâlihazırda yaklaşık 30 bin Mardinlinin yaşadığı tahmin ediliyor. Bu topluluğun Türkiye ile irtibatı günümüzde de sürüyor. İlk geldikleri andan itibaren erkekler limanda ve sebze hâllerinde hamallık, binalarda kapıcılık yapıyor. Kadınlar da evlere

> temizliğe gidiyor. Lübnan'da yaşam şartları ve eğitim çok pahalı olduğu için çocuklarını okutamıyorlar. Ancak Mardinliler arasında bireysel başarı hikâyeleri görüyoruz. Şu an beş muhtar ve Beyrut Belediyesinde iki belediye meclis üyesi Mardinli var. Hâlen kimliği olmayan Mardinliler mevcut. Ya da kendisine kimlik alabilmiş iken çocuğuna veya eşine alamamış. Kimlik başvuru süreci ve mahkeme işlemlerinin çok uzun sürmesinden şikâyetçiler. Suriye'den Lübnan'a gelmek zorunda kalan ve burada kimlik sorunu yaşayan Mardinliler var. Türkçe öğrenmeyi çok istiyorlar ve bu imkânların artırılmasını talep ediyorlar. Çocuklarını okutabilecekleri, Türkçe eğitim veren bir okul istiyorlar. Lübnan'da kurdukları veya kuracakları sivil toplum kuruluşları için Türkiye'den destek bekliyorlar. Lübnan'da faaliyet yürüten birçok etnik ve dinî grup, farklı ülkelerden aldıkları destekler ile önemli çalışmalar yürütüyor. Lübnan'da hayatını sürdüren Mardinliler vasıtasıyla Türkiye ve Lübnan arasındaki kardeşliğin ilerletilmesi ve derinleştirilmesi konusunda büyük bir fırsat oluşturulabilir" (Akman, Güldemir, 2017).

Lübnan'daki Mardinlilerin vatandaşlık durumu incelendiğinde bazılarının sadece Türk vatandaşı, bazısının yalnızca Lübnan vatandaşı, bir kısmının göçmen statüsünde olduğu, bir bölümünün ise özellikle 1994 yılında elde ettiği Lübnan Cumhuryeti vatandaşlığı ile çifte vatandaşlığa sahip hâle geldiği görülmektedir. Türk vatandaşı olmayanların en büyük arzusu Türkiye'den vatandaşlık alabilmektir. Mardin kökenli olmaları münasebetiyle bu hususta Türkiye'nin kolaylık göstermesini ve yardımcı olmasını talep etmektedirler. Lübnan'ın Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden, özellikle de Mardin'den göç çektiği yıllardaki "Orta Doğu'nun Parisi" diye tanımlandığı parlak günlerinden eser kalmaması, bir türlü istikrara kavuşamaması, devlet yönetimindeki yolsuzluklar, halkın sorunları ile değil kendi menfaatlerinin peşinde koşan bir zümrenin her dönem hükûmette olması Lübnan'a olan güveni ve umudu tüketmiş ve çifte vatandaşlığa veya sadece Türk pasaportuna sahip Mardinliler artık Lübnan'dan Türkiye'ye göç etmeye başlamış, bunların bir kısmı da Türkiye'ye taşınmaları hâlinde iş bulup yeni bir düzen kurabilir miyim düşüncesiyle arayışa girmiştir.

2.6. Lübnan'da Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Devlet-i Aliyye'de mesleki eğitimin gerçekleştirildiği okullar II. Abdülhamid Han Devri'nde faaliyete geçmiştir. Batı tarzı okulların giderek çoğalması devletin eksiği olan mesleki ve teknik okullar açığını kapatmak gayesiyle çalışmalar yapılmasını zaruri kılmış ve netice itibariyle önce İstanbul'da "*Mekteb"i Sanayi-i Osmani*" eğitim faaliyetleri icra etmeye başlamıştır (Ergün, 1996, 340).

Miladi 13 Temmuz 1891 (6 Zi"l-hicce 1308 H.) tarihinde Arvatı Davan adlı vatandaş Beyrut'ta da sanayi mektebi açılması amacıyla hükûmet merkezine müracaat etmiş ve

hazırlanan bir nizamnameyi hükûmete takdim etmiştir (Yıldız Sadaret Resmi Maruzat Evrakı'ndan aktaran Çelik, 2010, 135). Bu nizamname üzerine harekete geçilmiş ve Beyrut Sanayi Mektebi yapımına 1899-1900 yılında başlanmıştır (Beyrut Vilayeti Salnamesi, 1901-1902'den aktaran Çelik, 2010, 135). Okulun ticaret ve sanayi mektebi olmak suretiyle, 1 ve 2. sınıfı o dönem iptidai adı verilen hazırlık, 4 sınıfı ticaret olmak üzere leyli denilen yatılı 6 yıl olması tasarlanmıştır (Yıldız Maarif Nezareti Maruzatı Perakende Evrakı, 24 Cemaziyelahir 1318/19 Ekim 1900'den aktaran Çelik, 2010, 135).

Ticaret ve Sanayi okulunun haftalık ders programı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5: Beyrut Ticaret ve Sanayi Mektebinin Haftalık Ders Programı

Derslerin İsmi	Birinci Hazırlık	İkinci Hazırlık	Birinci sene	İkinci sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene
Kuran-ı Kerim	6	3	3	2	-	-
Türkçe	12	12	7	4	2	2
Arabî	-	1	2	2	2	-
Fransızca	-	4	5	6	6	6
İngilizce	-	-	-	2	2	2
Fransızca ve Muhaberatı Ticariye	-	-	-	-	1	2
Hesabi Ticaret	2	2	3	3	2	2
Usulü Defter	-	-	-	2	2	-
Coğrafya-i umumi Osmanî	-	-	2	2	2	2
Coğrafya-i	-	-	-	-	2	2

Sanayi ve Ticari						
Tarihi İslâm ve Osmanî	-	-	-	2	2	2
Hukuku Ticaret ve Kanun-u Ticaret	-	-	-	-	2	3
Ahkâm-ı Adliye	-	-	-	-	1	2
İlm-i Servet	-	-	-	-	1	2
Malumât-ı Fenniye	-	-	-	1	1	1
Hatt-ı Türkî	1	1	1	1	1	1
Hatt-ı Fransavî	-	1	1	1	1	1
Toplam	21	24	24	28	30	30

Yıldız Perakende Evrakı Umum Vilâyetler Tahrîratı, 02 Receb 1318 / 26 Ekim 1900, Başbakanlık Osmanlı Arşivi, 52-15'den aktaran Çelik, 2010, 136.

15 Temmuz 1907'de okulun adı II. Abdülhamid Han'ın adından yola çıkarak *Hamidiye Ticaret ve Sanayi Mektebi* olarak kararlaştırılmıştır (İrâde Hususi, 4 Receb 1325 / 13 Ağustos 1907'den aktaran Çelik, 2010, 136).



Şekil 3: Beyrut Hamidiye Ticaret ve Sanayi Mektebi

Beyrut Vilâyeti Salnâmesi, 1908-1909, 95'ten aktaran Çelik, 2010, 136.



Şekil 4: Lübnan İçişleri Bakanlığı ve Milli Kütüphanesi

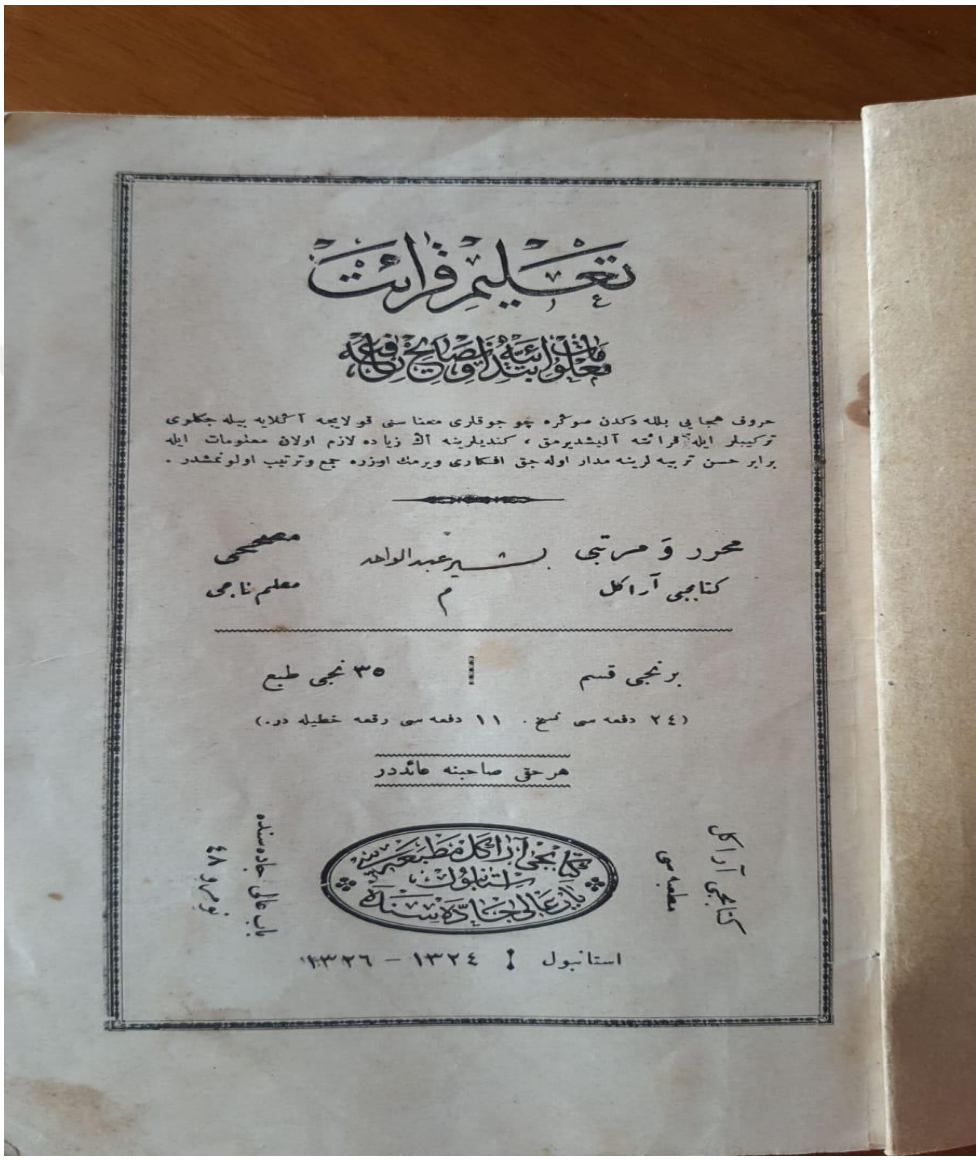
Beyrut Hamidiye Ticaret ve Sanayi Mektebi, günümüzde İç İşleri Bakanlığı ve Millî Kütüphane olarak kullanılmaktadır.

Marunilerin devam ettiği Hükûmet okulunda yirmi öğretmen vazifeli olup müfredatında Arapça, Türkçe, Fransızca, İngilizce, Latince, Yunanca ve İtalyanca ile hesabî hendese, tabiyatı coğrafya, felsefiyat, akaidi dinîye ve edebiyat dersleri vardı (Suriye Vilayeti Salnamesi, 1297 / 1879-1880'den aktaran Çelik, 2010, 139).

Katolik Hristiyanların öğrenim gördüğü okulların en büyüğü Reml mahallesinde yer alan ve Katolik Patriği Gregoryus tarafından açılan Patrikiyye okuludur (Dâhiliye Nezareti Mektubî Kalemi Belgeleri, 19 Rebiyülahir 1317 / 27 Ağustos 1899'dan aktaran Çelik, 2010, 143). Okulda Arapça kavaidi ile inşa ve kitabet derslerinin yanı sıra Türkçe, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Yunan, hendese-i hesab, fotoğrafya, coğrafya ve topografya dersleri de öğretilmekteydi. Lisan eğitimindeki üstün niteliğinden dolayı birçok devlet memuru ve Müslüman aileler de çocuklarını bu okullara göndermeyi yeğlemişlerdir (Yıldız Mütenevvi Maruzat, 8 Şaban 1316 / 22 Aralık 1898'den aktaran Çelik, 2010, 143). Musevilere ait erkek Alyans okulunda Türkçe, Arapça, İbranice, Fransızca dersleri ile kavâid-i arabiye, fen hesabı, coğrafya, akaid-i dinîye ve hüsnühat eğitimi verilmekteydi (Çelik, 2010, 144).

Günümüzde *Beyrut Amerikan Üniversitesi* adıyla eğitim faaliyetlerine devam eden Beyrut'taki Amerikan eğitim müesseselerinin en büyüğü "*Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye" ile* Fransız St. Joseph Tıp mektebi gibi misyoner okullarının en büyük sorunu mezunlarının Osmanlı Devleti sınırları içinde çalışma iznine sahip olamaması idi. Bu sorunun üstesinden gelmek amacıyla 1890 yılında Beyrut Amerikan Konsolosu, bazı girişimlerde bulunmuş ve bunun neticesinde Fransız tıp mektebi de dâhil kendi okullarını bitiren talebelerin imtihana girmeleri ve başarıya ulaşanların Osmanlı sınırları içinde çalışma iznine sahip olmaları mümkün olmuştur (İdari Kısım Belgeleri, 26 Safer 1321 / 24 Mayıs 1903'ten aktaran Çelik, 2010, 154). Ancak Devlet-i Aliyye bu misyoner okullarının mezunlarından Türkçe okuma ve yazma bilmeleri, vazife yaptıkları yerlerde raporları Türkçe yazıp hazırlamaları şartıyla çalışma hakkı vermiştir (Muhaberat-ı Umumiye İdaresi Belgeleri, 20 Cemaziyelevvel 1328 / 30 Mayıs 1910; Muhaberat-ı Umumiye İdaresi Belgeleri, 24 Cemaziyelevvel 1328 / 3 Haziran 1910'dan aktaran Çelik, 2010, 155). Osmanlı Devleti'nin bu şartı, doğal olarak bu eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere Türkçe dersi verilme zarureti ortaya çıkarmıştır.

Günümüzde *Beyrut Amerikan Üniversitesi* adıyla eğitim faaliyetlerine devam eden "*Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye"*de okutulan Türkçe ders kitabı:


تعليم قرائت

حروف هجايى بلله دكدن صوكره هجو جوقلرى معنا سى قولايجه آكلايه بيله جكلرى تركيبلر ايله قرائته آليشديرمق ، كنديلرينه آز زياده لازم اولان معلومات ايله برابر حسن تربيه لرينه مدار اوله جق افكارى ويرمك اوزره جمع وترتيب اولونمشدر .

محرر و مرتبى
كتابجى آراكل

بشير عبد الواحد
م

مصححى
معلم ناجى

برنجى قسم ... ٣٥ نجى طبع

(٢٤ دفعه سى نسخ . ١١ دفعه سى رقعه خطيله در .)

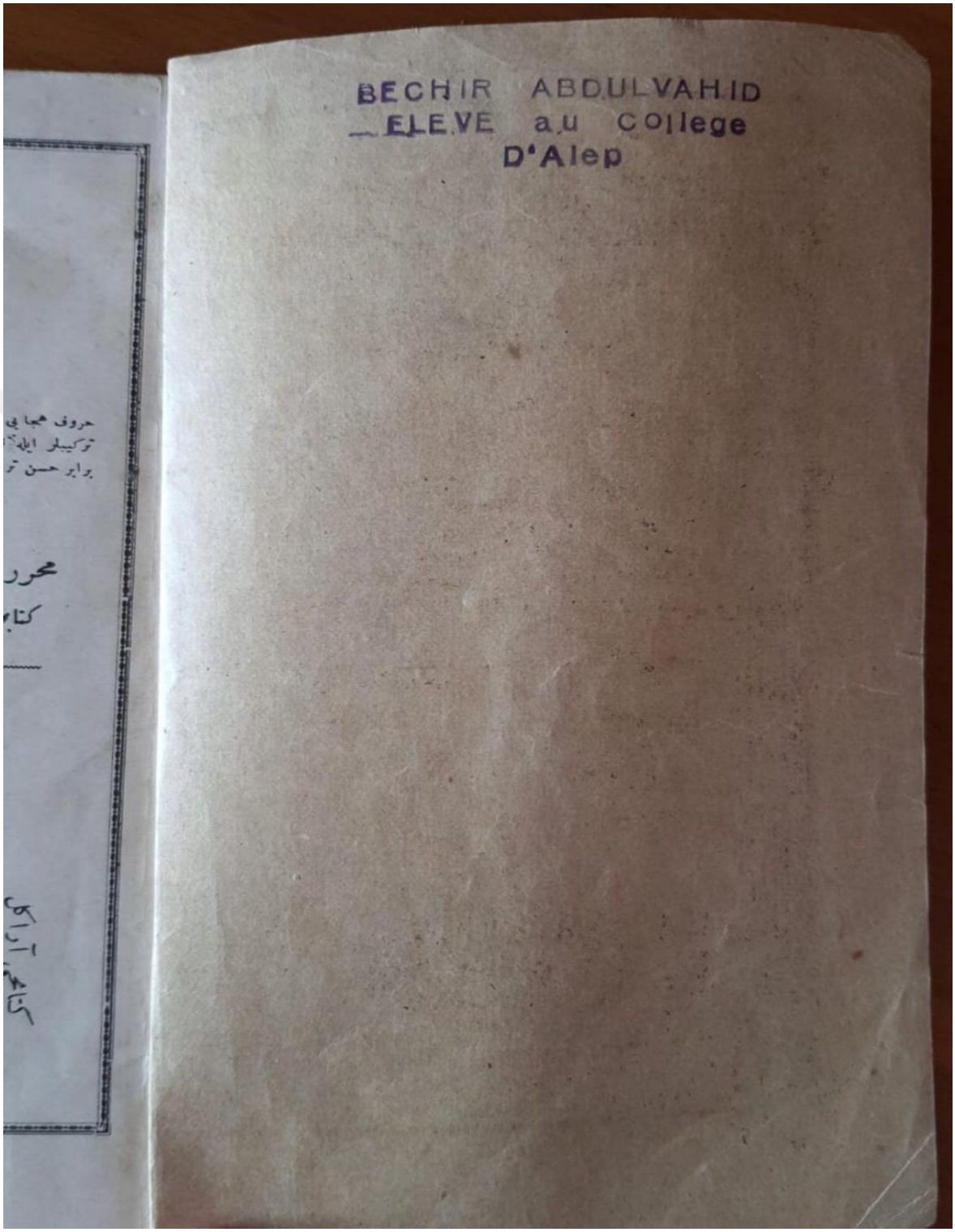
هرحقى صاحبنه عائددر

كتابجى آراكل مطبعه سى

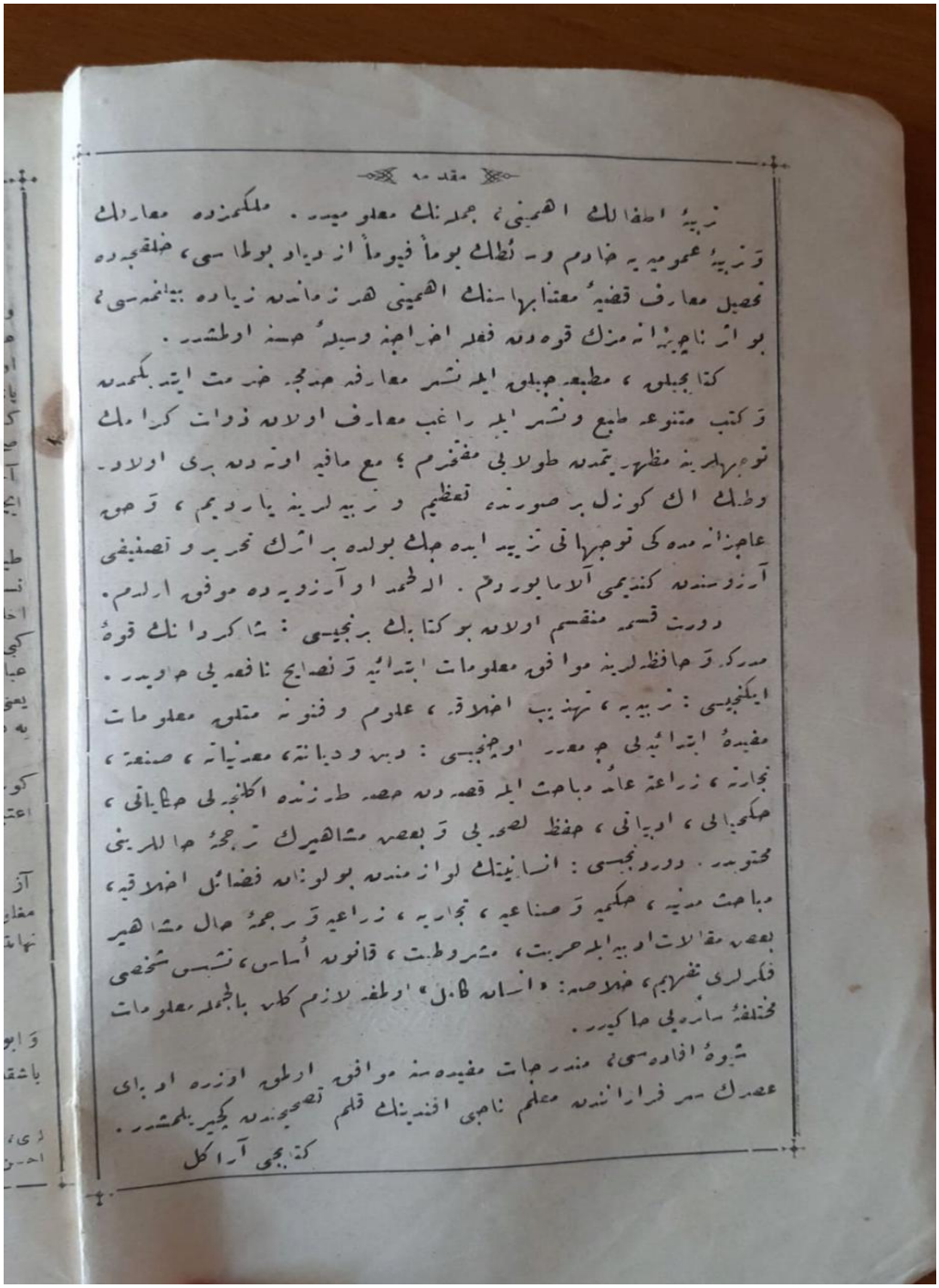
باب عالى جاده سنده ٤٧

استانبول ... ١٣٢٤ - ١٣٢٦

Şekil 5: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı



Şekil 6: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı



مقدمه

تربیهٔ اطفالك اهمینی، جمله‌نك معلومیدر. ملکمزده معارفك
وتربیهٔ عمومیه خادم وطنك یوماً فیوماً ازدیاد بولماسی، خلقجه ده
تحصیل معارف قضیهٔ مهمتابهاسنك اهمینی هر زمانده زیاده بیلنمکده،
بو اثر ناچیزه‌نك مزك قوه‌دن فعله اخراجنه وسیلهٔ حسنه اولمشدر.

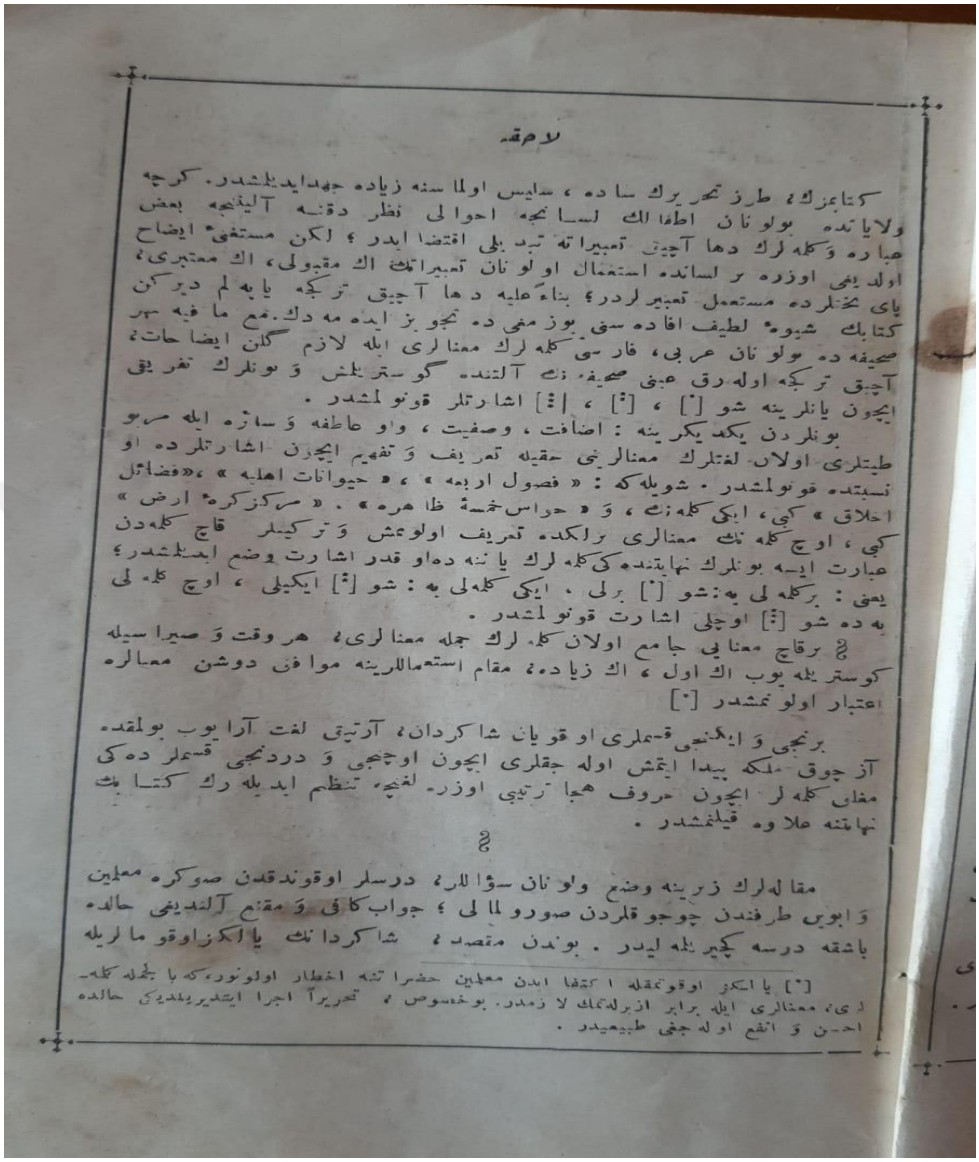
کتابچه‌لو، مطبعه‌جیلکه ایله نشر معارفه خدمت ایتمکده
وکتب متنوعه طبع ونشر ایله راغب معارف اولانه ذوات کرامك
توجهلرینه مظهر یتمکده طولایی مفتخرم؛ مع مافیه اوته‌دنبری اولاد-
وطنك اك کوزل بر صورتده تعلیم وتربیه‌لرینه یاردیم، وحصه
عاجزانه‌مده کی توجهاتی تزیید ایده‌جك بولنه بر اثرك تحریر وتصنیفی
آرزو مندم کنذیمی آلامایوردم. الحمد او آرزویه موفق اولدم.

دورت قسمه منقسم اولانه بو کتابك برنجیسی: شاگردانك قوهٔ
مدرکه‌سنی موافق معلومات ابتدائیه وتصاویر نافعه‌یی حاویدر.
ایکنجیسی: تربیه، تهذیب اخلاق، علوم وفنونه متعلق معلومات
مفیدهٔ ابتدائیه‌یی حاویدر. اوچنجیسی: دین ودیانته، مدنیاته، صنعته،
تجارته، زراعته عائد مباحث ایله قصه‌ده حصه طرزنده اکثر حکایاتی،
حکمیاتی، ادبیاتی، حفظ لصحه‌یی وبعضه مشاهیرك ترجمهٔ حالرینی
محتویدر. دردنجیسی: انسانیتك لوازمنده بولونان فضائل اخلاقیه،
مباحث مدنیه، حکمیه وصناعیه، تجاریه، زراعیه وترجمهٔ حال مشاهیر
بعضه مقالات ادبیه‌ایله حریت، مشروطیت، قانونه اساس، تشبث شخصی
فکرلری تفهیم، خلاصه: «انسانه قدر» اولمق لازم کلان بالجمله معلومات
مختلفهٔ سائره‌یی حاکیدر.

شیوهٔ افاده‌سی، مندرجات مفیده‌سنه موافق اولمق اوزره اوبای
عصرك سویه‌سنی فرانسنده معلم ناجی افندینك قلمی تصحیحنده کچیریلمشدر.

کتابچی آراکل

Şekil 7: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı



Şekil 8: Medresetü'l Külliye-i Amerikaniye'de Okutulan Türkçe Ders Kitabı

Beyrut Amerikan Üniversitesi Müzesi

Lübnan'da vilayet yönetiminde resmî yazışma dilinin ne olacağı hususunda belirli bir düzenleme mevcut değildi ve ekseriyetle bölgenin yapısına uygun çözümler ortaya konmaktaydı. Duruma göre vilayetin yazışmaları Türkçe ve Arapça idi. Ancak İngiliz Konsolosluğunun evraklarına bakılınca Beyrut Valiliğinden Konsolosluğa gönderilmiş belgelerin neredeyse hepsinin Arapça olduğu dikkati çekmektedir (Orha, 2017, 95). Belediye Kanunu'nun Meclis-i Mebusan'da görüşülmesi esnasında belediye meclisi

üyeliğine seçilebilme şartı olarak Türkçe konuşabilme maddesinin ilave edilmesi ile ilgili bir tartışma bölgede Türkçenin durumunu göstermektedir:

> *"-Nakkaş Efendi (Suriye): Burada bir de "Türkçe tekellüm" lakırdısı vardır ki bazı ahaliye menii hürriyet olacaktır. Mesela Beyrut'ta pek çok kimse Türkçe bilmez.*
>
> *-Reis: Dört yıldan sonra aklı olan Türkçe öğrensin.*
>
> *-Bir mebus: Türkçe bilinmemesinde ne mazarrat var?*
>
> *-Reis: İttihada manidir. İnşallah nasihatimizi kabul ederler de Türkçe öğrenirler"* (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 30 Mayıs 1877'den aktaran Orha, 2017, 95).

Ancak o dönemin eğitim sisteminde Türkçe dersi bütünüyle çözüme kavuşturulamamış bir problem olmuştur. Vilayette yalnızca o dönem idadi olarak adlandılaran liseler düzeyinde etkili bir Türkçe eğitim yapılabilmekteydi. Bundan dolayı yerli halktan memurlar yetiştirilmesi kısıtlı olarak mümkün olabilmekteydi. Netice itibarıyla yerel halktan memur olabilen kişilerin Türkçe konuşma ve yazma seviyelerinin pek yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Nasuhi Bey, vilayetin yönetimini devraldığında "vilayetin vesait-i tahririyesi alelekser evlad-ı araptan ve lisan-ı resmiyeye gayr-ı vakıf zevattan ibaret olması" münasebetiyle Adana Valiliği dönemindeki özel kâtibini Beyrut'a nakletmişti (İ.TAL. 10 Ca 1314'ten aktaran Orha, 2017, 95).

Yönetimde kısmen bir gelişme sağlanmış olsa da Türkçeyi tüm şehre yaymak hususunda büyük bir başarısızlık söz konusudur. Cebel-i Dürüz'de gerçekleştirdiği teftişten sonra sunduğu layihasında Şükrü Bey, Beyrut halkının *"yüzde ikisi Türkçeyi okuyup yazmak şöyle dursun tekellümüne gayr-ı muktedir"* olduğunu rapor etmiştir (İ.DH. 1408/23, 1321 M'den aktaran Orha, 2017, 95).

Yukarıda Osmanlı Dönemi Beyrut vilayeti özelinde verilen bilgiler ışığında bir değerlendirme yapıldığında görünmektedir ki Osmanlı Devleti'nin Lübnan'da Türkçe öğretmeye yönelik ciddi bir eğitim sistemi ve siyaseti olmamıştır. İngiltere ve Fransa gibi sömürgeci güçlerin hâkim oldukları, işgal ettikleri topraklarda eğitim dilinden resmî yazışma diline kadar her alanda kendi dillerini mecbur koşmaları ve öğretmeleri ile mukayese edildiğinde Osmanlı'nın fethettikleri toprakları sömürge olarak görmemeleri, sömürgeci emellere sahip olmaması nedeniyle Türkçe mecburiyeti getirmemesi sonucuna varılabilir. Ancak devlette hâkim unsurun Türkler olması münasebetiyle de

özellikle yukarıda mezkûr okullarda haftada belli oranda Türkçe dersi verilmiş, eğitim ve resmî yazı dilinin tamamen Türkçe olmaması, halkın Türkçe bilmemesine yol açmıştır. Osmanlı'nın da zaten dilini öğretme ve yayma gibi bir gayesi olmamıştır.

2.7. Lübnan'ın Eğitim Sistemi

Lübnan'ın eğitim sistemi, Lübnan anayasasına göre özgürdür. Lübnan, Avrupa ve Amerikan eğitim yöntemlerinin karışımı olan bir eğitim sistemine sahiptir, bu nedenle hem İngilizce hem de Fransızca konuşan birçok kişi bulunmaktadır. Zira Lübnan'da okullarda İngilizce ile Fransızca eğitimi birine ağırlık verilmek üzere yapılmaktadır. Özel okularda İngilizce veya Fransızca, devlet okullarında Fransızca matematik ve fen bilimleri derslerinin öğretiminde mecburi olup edebiyat, tarih, felsefe ve cografya gibi dersler için ise eğitim dili Arapçadır.

2.7.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimin en temel amacı çocukları okul ortamına dâhil etmektir. 3 veya 4 yaşında okul öncesi eğitim başlayarak 1. sınıfa başlanılan 6 yaşında kadar devam etmektedir. İngilizce ve Fransızca öğretimine bu aşamada başlanmaktadır.

2.7.2. Temel Eğitim

Tüm Lübnanlılar için zorunludur. İlkokul (6 yıl) ve ortaokul (3 yıl) olarak bilinen 9 yıllık bir eğitim öğretim dönemini içermektedir. Bunun sonunda öğrenciler halk arasında *"brevet"* denilen ve resmi adı امتحان الشهادة المتوسطة olan ortaokul diploması sınavına girerler. Her yılın haziran ayında yapılan bu sınavda başarılı olan öğrenciler "resmî ortaokul diploması" **"الشهادة المتوسطة الرسمية"** alırlar. Başarısız olanlar ise millî eğitim bakanlığının zamanını duyurduğu ve genellikle temmuz sonu veya ağustos başı arasında tekrar edilen bu sınava yine girerler. Sadece sınavı başarıyla geçenler liseye devam edebilir. Başarısız olanlara liseye geçiş hakkı verilmemektedir.

2.7.3. Lise Eğitimi

Temel (ilköğretim) eğitim aşamasından sonraki üç yıllık dönemi kapsamaktadır. İlk yıla halk arasında *"Seconde"* adı verilir ve tüm öğrenciler için ortaktır. Lisenin 1. Bakalorya denilen ikinci yılında ise öğrenciler sayısal (fen) veya sözel (edebiyat) bölümlerinden birini tercih etmektedir. 2. Bakalorya denilen üçüncü yılda ise öğrenciler şu dört bölümden birini seçer: edebiyat ve beşeri bilimler, genel bilimler, yaşam bilimleri, ekonomi ve sosyoloji. Meslek lisesinde ise yaklaşık 55 farklı alandan oluşan teknik eğitim mevcuttur. Sonunda her öğrenci kendi bölümlerinde halk arasında "Bakalorya" denilen ve haziran ayında gerçekleştirilen lise bitirme sınavına girer. Sınavda başarılı olanlar Bakalorya Orta Öğretim Diploması **"شهادة الثانوية العامة"** denilen bir lise diploması alırlar. Başarısız olanlar ise temmuz sonu veya ağustos başında tekrar edilen bu sınava yine girerler. Bu sınavda başarılı olanlara üniversiteye geçiş hakkı verilir.

Mesleki Eğitim: Lübnan'da mesleki eğitim, ortaöğretim düzeyindeki öğrencileri gerekli uzmanlıklarla mezun olduktan sonra iş piyasasında çalışmaya hazırlayan bir eğitim sistemidir. Lübnan'da, teknik ve mesleki programlara kayıtlı toplam öğrenci ortaöğretim öğrencilerinin % 27'sini oluşturmakta olup bu öğrencilerin devam ettiği çok sayıda enstitü ve meslek okulu vardır (Ministry of Education, [09.04.2021]).

Lübnan'da mesleki eğitim ve öğretim aşağıdaki gibidir:

1. Mesleki eğitimin tüm aşamalarında öğrenciler genel ve mesleki teorik bilgileri edinmenin yanı sıra okulun atölye ve laboratuvarlarında uygulamalı dersleri ve çalışmaları öğrenirler.

2. "İkili eğitim" sistemini izleyen okullar çerçevesi dışında, iş gücü piyasasında öğrencilere eğitim verilmemektedir.

3. Özel meslek okulu, bina koşulları yerine getirilirse herhangi bir ana dal için ruhsat talep edebilir.

4. Eğitim ve öğretim kurumları ile iş ve üretim sektörleri arasında ihtisaslaşmış okul ve staj kurumu olmak üzere ikiye ayrılan mesleki staj ve öğretime dayalı "ikili eğitim" adlı bir iş birliği modeli vardır. Böylece mesleki eğitim okulda ve iş kurumunda gerçekleşir.

Okuldaki teorik eğitim ile şirketteki uygulamalı eğitim arasında koordinasyon sağlanır. Üç yıl sonra bu eğitimin gereği olarak öğrenci, şirket tarafından düzenlenen özel bir staj belgesinin de ekli olduğu mesleki lise diploması alır. Lise sonrasında ise öğrenciler üniversitelere veya mesleki eğitim enstitülerine kaydolma arasında seçim yapmaktadır.

2.7.4. Yükseköğretim

Lübnan'da bazı misyonerlerin çabaları sonucu kurulan ve müfredatını İngilizce öğreten ilk kurum olan Beyrut Amerikan Üniversitesi **(الجامعة الأميركية في بيروت)** ile müfredatını Fransız dilinde öğreten ilk kurum ve ilk Fransız üniversitesi olan Saint Joseph Üniversitesi **(جامعة القديس يوسف)**, Antonin Üniversitesi **(الجامعة الأنطونية),** Hariri Kanada Üniversitesi **(جامعة الحريري الكندية)** ve Mısır'ın desteklediği Beyrut Arap Üniversitesi **(جامعة بيروت العربية)** gibi önemli ve uluslararası alanda tanınan 41 üniversite vardır. Devlete ait tek kurum Lübnan Üniversitesi **(الجامعة اللبنانية)**'dir. Üniversitelerde de eğitim dili İngilizce veya Fransızcadır.

Tek devlet üniversitesi olan Lübnan Üniversitesi kendisine yapılan başvuruları kabul etmektedir. Ancak bir bölüme kapasitenin üstünde öğrenci başvurusu olması durumunda ayrıca bir giriş sınavı düzenlemektedir. Diğer bütün üniversiteler, lise son sınıfta seçilen alana (edebiyat ve beşeri bilimler, genel bilimler, yaşam bilimleri, ekonomi ve sosyoloji), Bakalorya sonucuna ve tercih edilen bölüme göre değişen bir ücret karşılığında öğrenci almaktadır. Üniversitelerdeki eğitim öğretim süresi bölümlere göre 3 ila 6 yıl arasında değişmektedir. Lisans seviyesinde mezuniyet alabilmek için en az 3 yıl bir bölümde eğitim görmek gerekmektedir. Yüksek lisans programı için iki yıl, doktora için ise genellikle dört yıl gerekmektedir. Bölüme göre daha az veya fazla sürebilmektedir.

2.7.5. Müfredat

Eğitim Bakanlığı müfredatı tüm Lübnan özel okullar ve devlet okullarında benimsenmiştir. Uluslararası müfredatı benimseyen okullar ise Lübnan müfredatını ve uluslararası müfredatı aynı anda kullanmak zorundalar.

2.7.6. Eğitim Dili

Lübnan'daki eğitim dili, eğitimin tüm ilk yıllarında kullanılan Arapça, İngilizce ve Fransızca'dır. Daha sonra tüm okullarda fen ve matematik derslerini öğretmek için Fransızca veya İngilizce zorunludur.

2.7.7. Okuma Yazma Oranı

Okuma yazma bilenlerin oranı % 88,3'e ulaşmaktadır. Bu oranla Lübnan, Arap dünyasında okuma yazma konusunda beşinci sırada yer almaktadır (World Resources Institute, [10.04.2020]).

2.8. Günümüzde Lübnan'da Türkçe Öğretimi

Bu başlık altında hâlihazırda Lübnan'daki Türkçe öğretim faaliyetleri ele alınacaktır. Lübnan'da 5 farklı şehirde ilkokul, ortaokul, lise, üniversite seviyelerindeki eğitim kurumlarında ve dernek, vakıf gibi hayır cemiyetlerinde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Lübnan'daki Türkçe öğretimi Beyrut Yunus Emre Enstitüsü merkezli yürütülmektedir.

Beyrut YEE hemen hemen 9 senedir aralıksız olarak hem eğitim hem de kültür faaliyetlerini sürdürdüğü Lübnan'da COVID-19 salgını sürecinde de çevrim içi olarak özellikle Türkçe kursu faaliyetlerine ara vermeksizin devam etmektedir. Merkezin eş güdümü doğrultusunda Lübnan'ın kuzeyindeki Türkmen Aydamun ve Kavaşra kasabaları, Bekaa'da bulunan Türkmen Douris ve Şehemiye köyleri, başkent Beyrut, Trablusşam, Sayda ve Bekaa Vadisi'nin içinde bulunduğu 30 farklı noktada (okullar, üniversiteler, kültür merkezleri ve derneklerde) senelerdir binlerce Lübnan vatandaşına Türkçe öğretmekte ve Türk kültürünü tanıtmaktadır.

Lübnan'nın tek devlet üniversitesi Lübnan Üniversitesinde YEE'nin açtığı Türkoloji Bölümü 2020'de ilk mezunlarını vermiştir. Bekaa şehrindeki Ravafid İlköğretim Okulu 2018'de Fransızca dersini kaldırarak yerine Türkçe dersi koymuştur. YEE'nin 2020 yaz döneminde başlattığı çevrim içi kursların çok büyük bir ilgi görmesiyle beraber iki hafta gibi kısa bir süre zarfında da Lübnan'dan 5 bin 500 kişi kurslara kayıt yaptırmış olup kayıtlı olan katılımcılar belli dönem aralıklarında kurslara dâhil edilmektedir. Lübnan'da

hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen 13 öğretmen ve YEE tarafından görevlendirilen 2 okutman ile Türkoloji Bölümü'nde ve çevrim içi Türkçe kurslarında yoğun bir tempoda Türkçe öğretim faaliyetlerine devam edilmektedir.

2.8.1. Türk Kurum ve Kuruluşlarınca Gerçekleştirilen Türkçe Öğretimi

Lübnan'da Türkçe öğretimi YEE uhdesindedir. Millî Eğitim Bakanlığımıza bağlı olarak Lübnan'da görevlendirilen öğretmenleri ve kendi bünyesinde istihdam ettikleri Türkçe okutmanları organize ederek talep eden kurumlarda Türkçe öğretimi faaliyetini yürütmektedir.

2.8.2. Beyrut Yunus Emre Enstitüsü

Beyrut YEE tarafından yürütülen çevrim içi Türkçe öğretimi faaliyetlerindeki aktif kursiyer ve öğrenci sayıları:

A1.1 (1-36 Saat): 320 kursiyer

A1.1 (37-72 Saat): 351 kursiyer

A1.1 (Üniversite-USJ-AUB Seçmeli Türkçe): 36 öğrenci

A1.2 (72 Saat): 10 kursiyer

A2.2 (72 saat): 14 kursiyer

B1.1 (72 saat): 16 kursiyer

Yunus Emre Enstitüsünün salgın sürecinde Lübnan'da başlattığı çevrim içi Türkçe kurslarına yoğun ilgi

"Yunus Emre Enstitüsü (YEE), uzun süredir faaliyette olduğu Lübnan'da yüz yüze eğitime ara verildiği yeni tip koronavirüs (Kovid-19) salgını döneminde başlattığı çevrim içi kurslarıyla 5 bin 500'den fazla kursiyere Türkçe öğretiyor. Lübnan'da yedi yıldan beri faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü'nün (YEE) Türkçe kurslarından şimdiye kadar 7 binden fazla öğrenci mezun oldu. Lübnanlılar, Arap ülkelerinde çok izlenen Türk dizilerini orijinal hâliyle izlemenin yanı sıra Türkiye'ye seyahat, ticaret ve hatta sadece Türkiye'yi sevdiklerinden dolayı Türkçe öğreniyorlar. Beyrut YEE Müdürü İbrahim Furkan Özdemir, AA muhabirine yaptığı açıklamada Lübnan'da hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından görevlendirilen 14 öğretmenimiz yoğun bir tempoda Türkçe öğretiyor, dedi" (Anadolu Ajansı, [23.12.2020]).



Şekil 9: Beyrut Yunus Emre Enstitüsü Dersliği



Şekil 10: Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe Kursları

2.8.3. Trablus Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

Ülkenin başkenti Beyrut'ta bulunan Yunus Emre Enstitüsünün bir şubesi olarak Safadi Kültür Merkezi bünyesinde açılan ve donanımı TİKA tarafından sağlanan sınıflarda 2018 yılında Türkçe öğretim faaliyetine başlanmıştır. Her gruba haftada 6 saat ve bir kurda toplam 72 saat olarak kurs verilen merkezde bir okutman A1 seviyesinde 9 öğrenci, A2 seviyesinde ise 14 öğrenciye diğer okutman ise A1 ve A2 düzeyinde on ikişer toplam 24 kursiyere Türkçe öğretmektedir. Merkezin toplam 47 öğrencisi bulunmaktadır. Ancak salgın hastalığın yayılması ile birlikte 2020-2021 eğitim öğretim yılında Yunus Emre Kültür Merkezi Trablus Şubesindeki Türkçe öğretim faaliyetlerine ara vermek mecburiyetinde kalmıştır. Şu anda derslerin yeniden başlaması için salgının geçmesi beklenmektedir.

2.9. Lübnan Üniversitelerinde Türkçe Öğretimi

Lübnan'da birçok üniversite öğrencilerden gelen talep üzerine, Türkiye'ye duydukları yakınlık hissi sebebiyle veya ortak tarihî bağlar gibi nedenlerden ötürü seçmeli ders olarak Türkçeye programlarında yer vermektedir. Aşağıda bu üniversiteler hakkında bilgi verilmektedir.

2.9.1. Lübnan Üniversitesi



Şekil 11: Lübnan Üniversitesi

Lübnan Üniversitesi, çoğunluğu Saint Joseph Üniversitesinden orta öğretim ve üniversite öğrencilerinin katıldığı, uzun bir dönem süren genel grevle başlatılan halk ve

öğrenci seferberliği sonucu kültürel ve bilimsel mirasını koruyan ve resmî ulusal bir üniversitesi olmayan bir ülke için gerçek bir bağımsızlıktan bahsedilemeyeceği düşüncesiyle 23 Ocak 1951 tarihinde kurulmuştur.

Ülkenin tek devlet üniversitesidir. Lübnan'daki tek Türkoloji Bölümü, bu üniversitede 16 Aralık 1959 yılında kurulan Edebiyat ve Beşerî Bilimler Fakültesi bünyesinde 1 Kasım 2017 tarihinde 5 erkek, 25 de kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ile açılarak eğitim hayatına başlamıştır. Bölümde öğrenci olabilmek için Arapça ve Türkçe yeterlilik sınavlarında başarılı olmak gerekmektedir. Ayrıca yıllık harç ücreti mevcuttur. Yeterlilik sınavlarında başarılı olup ücretini ödeyen herkes bölümde öğrenim görme hakkı elde etmektedir. Bölüm, Fransız eğitim sistemine uygun olarak 3 yıllık enstitü usulünde olup 2020 yılında 1 erkek, 12 kız olmak üzere toplam 13 öğrenci mezun etmiştir.

Birinci yarıyıl dersleri:

Türk Dili Öğretimi

Türk Dili Kuralları

Türk Dili Laboratuvarı

Osmanlıca

Türk Dili Güzel Okuma

Türk dili öğretimi için Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile İstanbul Yabancılara Türkçe öğretim seti kitapları kaynak olarak kullanılmaktadır.

İkinci yarıyıl dersleri:

Türk Dili Öğretimi

Türk Dili Kuralları

Osmanlıca

Türk Dili Güzel Okuma

Basit Türkçe Metinleri Okuma

Türk Edebiyatı

Üçüncü yarıyıl dersleri:

Türk Dili Öğretimi

Türk Dili Kuralları

Çeviri

Dil Bilimi Esasları

Türk Dili Tarihi

Türkçe Metinler Tahlili

4. yarıyıl dersleri:

Türk Dili Kuralları

Konuşma ve Diyalog

Türk Dili Tarihi ve Arap ve Fars Edebiyatının Etkisi

Türkçe Metinler Tahlili

Şiir Bilgisi

Türk Halk Edebiyatı

5. yarıyıl dersleri:

Türk Dili Kuralları

Türk İslam Sanatı ve Folklor

Türk Müziği

Türkiye Siyasi Tarihi

Tasavvuf Edebiyatı

Âşık Edebiyatı

Türk Kültürü

Türk Sineması

6. yarıyıl dersleri:

Eski Türk Edebiyatı

Yeni Türk Edebiyatı

Türk Şiiri

Türkiye Ekonomisi

Halk Edebiyatı

Türkiye Siyasi Coğrafyası

Seçmeli Gazete Dili

Türk Dili Kuralları

Türk Sineması 2

İngilizce

2020-2021 eğitim öğretim yılında hangi sınıf aşamasında kaç öğrenci olduğu aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 6: Lübnan Üniversitesi 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Öğrenci Sayıları

2020-2021 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI			
SINIF SEVİYESİ	**KIZ**	**ERKEK**	**TOPLAM**
1.	10	7	17
2.	21	2	23
3.	10	4	14
TOPLAM SAYI	41	13	54



Şekil 12: Lübnan Üniversitesi 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Cinsiyete Göre Öğrenci Dağılımı

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkoloji Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin %76'sı ile büyük çoğunluğu kızdır. Bu da Lübnan'da bu bölümü kızların daha fazla tercih ettiğini göstermektedir.

Bölümde birisi yüksek lisans mezunu, birisi doktora eğitiminde tez aşamasında, diğeri doktor unvanlı ve son olarak Yunus Emre Enstitüsünün uzman yardımcısı olan toplam 4 Türk erkek okutman, 3 Lübnanlı doktor unvanına sahip kadın öğretim görevlisi, 3 de Lübnanlı doktor unvanına sahip erkek öğretim görevlisi olmak üzere toplam 10 görevli hizmet vermektedir. Dil dersleri ile edebî alan dersleri A1-C2 arası seviyelere göre verilmektedir.

Türkçe öğretimi, işitsel-dilsel yöntem esas alınıp iletişimsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemi de kullanılarak karma bir metotla yapılmaktadır. Ana ve yardımcı materyal ve kitaplar Türkoloji Bölümü'ne özgü alan ders kitapları ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından tedarik edilen Yedi İklim Türkçe öğretim seti ile İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından oluşturulan öğretim setinden oluşmaktadır.

Türkoloji Bölümünün ilk mezunları için düzenlenen mezuniyet merasimi aşağıdaki haberde gösterilmektedir:

Lübnan Üniversitesi Türkoloji Bölümü İlk Mezunlarını Verdi

"2017 yılında, Yunus Emre Enstitüsünün desteğiyle ülkenin tek kamu üniversitesi Lübnan Üniversitesinde açılan Türkoloji bölümü öğrencileri mezun oldu. Başkent Beyrut'ta düzenlenen ancak koronavirüs salgını önlemleri dolayısıyla katılımın sayılı olduğu mezuniyet törenine, Türkiye'nin Beyrut Büyükelçisi Hakan Çakıl, Lübnan Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmed Rabah, YEE Türkçe Eğitim Müdürü Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu, Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) Beyrut Ofisi Koordinatörü Orhan Aydın, Türk Hava Yolları (THY) Beyrut Ofisi Müdürü Hasan Hamdan ve öğrencilerin aileleri ile öğretmenler katıldı.



Şekil 13: Lübnan Üniversitesi Türkoloji Bölümü Mezuniyet Programı

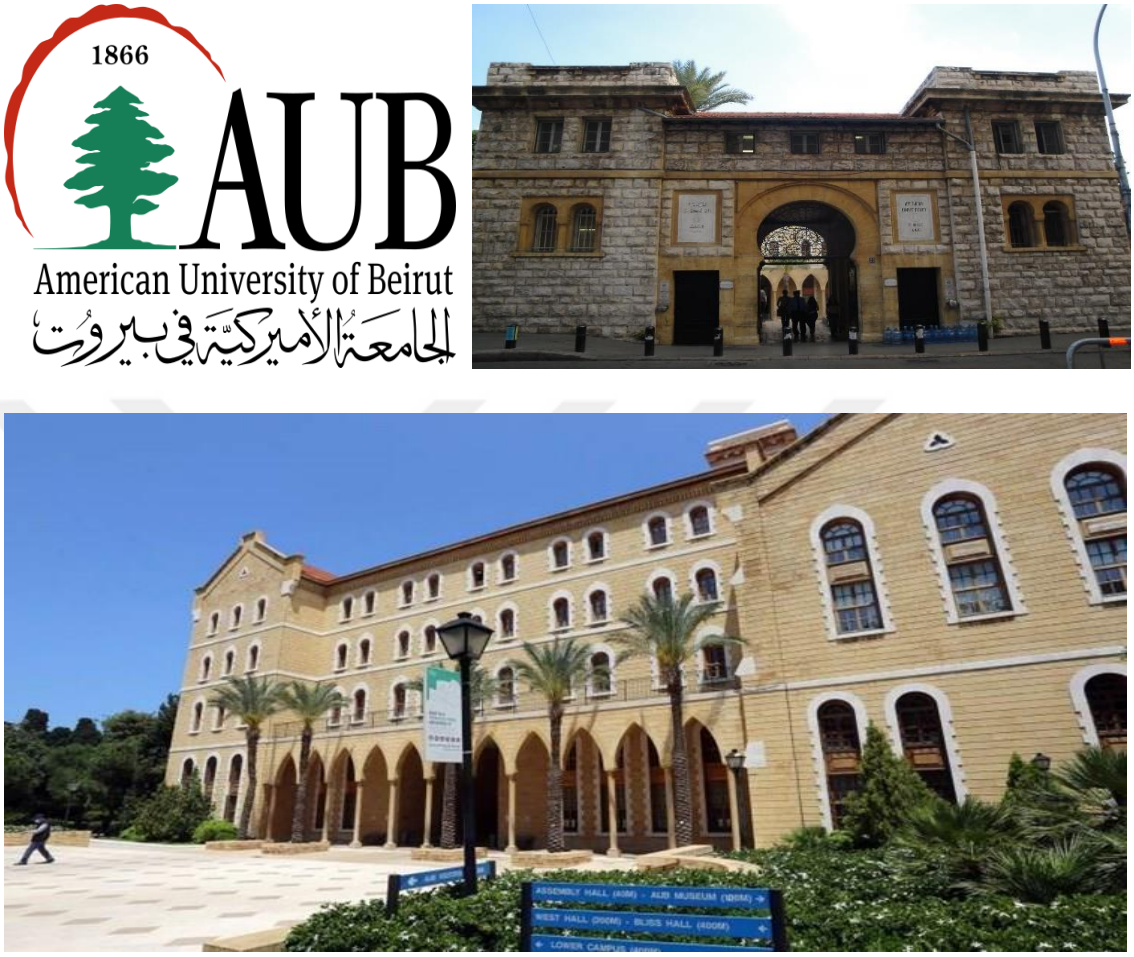
Lübnan Üniversitesinde YEE'nin destekleriyle faaliyetlerine devam eden Türkoloji Bölümü'nün şu anda 40'tan fazla öğrencisi bulunuyor.

Lübnan'da 3 yıl önce eğitim faaliyetine başlayan Türkoloji Bölümü, eğitimlerini tamamlayan ilk mezunlarını verdi. Ülkenin tek kamu üniversitesi Lübnan Üniversitesinde 2017 yılında, Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) katkılarıyla eğitime başlayan Türkoloji Bölümü'nde okuyan 13 öğrenci, 3 yıllık eğitimlerini başarıyla tamamladı.

Başkent Beyrut'ta düzenlenen ancak yeni tip koronavirüs (Kovid-19) salgını önlemleri dolayısıyla katılımın sayılı olduğu mezuniyet törenine, Türkiye'nin Beyrut Büyükelçisi Hakan Çakıl, Lübnan Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmed Rabah, YEE Türkçe Eğitim Müdürü Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) Beyrut Ofisi Koordinatörü Orhan Aydın, Türk Hava Yolları (THY) Beyrut Ofisi Müdürü Hasan Hamdan ve öğrencilerin aileleri ile öğretmenler katıldı.

Türkiye ve Lübnan milli marşlarıyla başlayan mezuniyet töreninde konuşan Büyükelçi Çakıl, Türkiye ve Lübnan'ın ortak değerlere sahip iki dost ve kardeş ülke olduğuna işaret ederek iki ülke halkının birbirlerini daha iyi anlaması ve tanıması için Türkoloji Bölümü'nün ciddi bir boşluğu kapatan bir çalışma olduğunu anlattı" (YeniŞafak, [23.12.2020]).

2.9.2. Beyrut Amerikan Üniversitesi



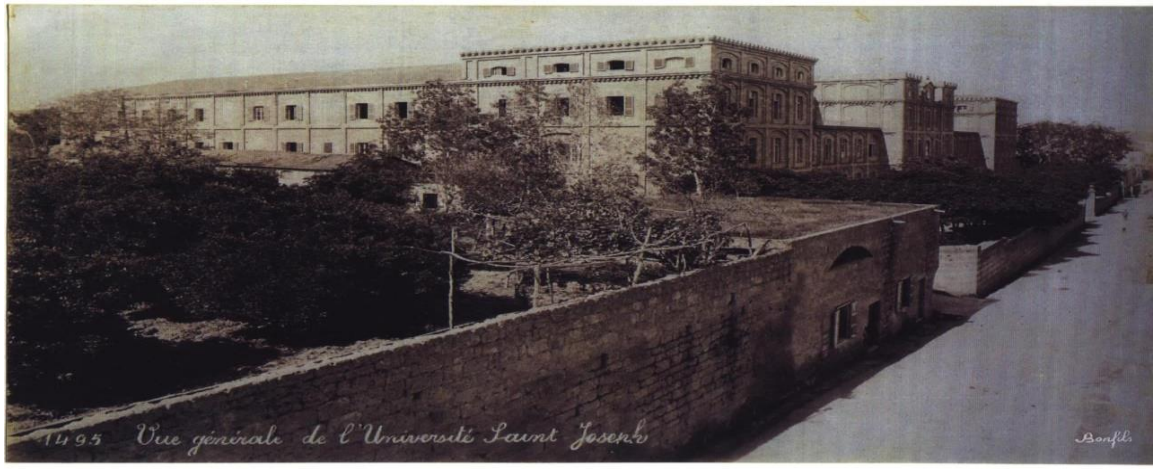
Şekil 14: Beyrut Amerikan Üniversitesi

Beyrut Amerikan Üniversitesini (İngilizce: American University of Beirut (AUB), Arapça: الجامعة الأميركية في بيروت (Elcamiatu-l Amerikiye fi Beyrut) Amerikalı misyonerlerden Daniel Bliss, 1866'da Suriye Protestan Koleji adıyla Beyrut'ta kurmuştur. 18 Kasım 1920'de Kolej, Beyrut Amerikan Üniversitesi olmuştur (American University of Beirut, [25.12.2020]).

Amerikan liberal sanatlar yüksek öğrenim modeline dayanan, öğretim merkezli bir araştırma üniversitesidir. AUB'nin 8.000'den fazla öğrencisi ve 800 öğretim üyesi vardır.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından 2018 yılından beri görevlendirilen aynı Türk okutman tarafından Türkçe öğretimi Üniversitede devam etmektedir. Farklı bölümlerden Türkçe dersini seçmeli olarak tercih eden 25 öğrenciden oluşan bir sınıfta işitsel-dilsel yöntem esas alınıp iletişimsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemi de kullanılarak karma bir metotla Türkçe öğretilmektedir. 2018'den günümüze kadar 6 dönemde toplam 150 öğrenci A1 seviyesinde Türkçe öğrenmiştir. Okutmana tahsis edilen bir odada haftada bir gün belirlenen saatlerde öğrenciler gelip sorular sorabilmekte, pratik yaparak derste öğrendiği Türkçe yapıları uygulama fırsatı bulabilmektedir. Ara sınav ve dönem sonu sınavı olarak her dönem iki sınav yapılıp not verilmekte, verilen notlar öğrencilerin transkriptlerinde yer almaktadır.

2.9.3. Saint Joseph Üniversitesi



Şekil 15: Saint Joseph Üniversitesi

Beyrut Saint-Joseph Üniversitesi (USJ), 1875 yılında İsa Derneği tarafından kurulan özel bir Lübnan üniversitesidir. Üniversitede, 13 fakülte (dinî bilimler, tıp, eczacılık, diş hekimliği, hemşirelik bilimleri, mühendislik, hukuk ve siyaset bilimleri, ekonomi, işletme yönetimi, beşerî bilimler, fen bilimleri, eğitim bilimleri ve diller), USJ Fakülteleri altında faaliyet göstermektedir.

Üniversitede seçmeli olarak öğretilen Türkçe dersi 2017 Güz Dönemi'nde başladı. Her dönem öğrenci sayısı değişmekte olup 2021 Bahar Dönemi itibarıyla 47 öğrenci A1

seviyesinde Türkçe öğrenmektedir. Öğrenci sayısı derslerin başladığı dönemden itibaren sürekli artış göstermektedir. Hâlizırda dersler çevrim içi olarak devam etmektedir.

2.9.4. Cinan Üniversitesi



Şekil 16: Cinan Üniversitesi

Trablus'ta bulunan Cinan Üniversitesi 1964 yılından beri faaliyet gösteren Al-Jinan Eğitim Kurumlarının uzantılarından biridir. Üniversite, 14 Ekim 1988 tarihinde Jinan Derneğinin başvurusu sonucu resmî iznini 1948 sayılı kararname ile 28.01.1991'de Lübnan Cumhuriyeti'nden alarak tüm akademik seviyelerde (lisans, yüksek lisans, doktora) diploma veren yükseköğretim kurumları arasında yerini almıştır.

Üniversitede seçmeli ders ve dil kursu olarak iki farklı usulde Türkçe öğretimi faaliyeti icra edilmektedir. Bir okutman A1 seviyesinde 25, A2 seviyesinde 16 öğrenci, B1 seviyesinde 9 öğrenciye bir başka okutman A1 seviyesinde 20 öğrenciye, B1 seviyesinde 7 öğrenciye haftada 6 saat dil kursu kapsamında Türkçe öğretmektedir. Üniversitede isteyen öğrencilerin katılabildiği bu Türkçe kursu ücretsizdir. Her seviye 72 saatlik kurdan meydana gelmektedir. Ayrıca 15 öğrenci de haftada 2 saat seçmeli ders olarak Türkçe dersine girmektedir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından karşılanan Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğretim yöntemi olarak işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemler tercih edilmektedir. Covid-19 adlı küresel salgın sebebiyle lisedeki Türkçe dersi 2020 Ekim ayından beri çevrim içi olarak yapılmaktadır.

2.9.5. Azm Üniversitesi



Şekil 17: Azm Üniversitesi

Azm Üniversitesi, Lübnan'daki M1 Group'un sahipleri tarafından üniversite öğrencilerine seçkin bir eğitim hizmeti ve benzersiz bir öğrenme deneyimi sağlamak için 2015 yılında kurulmuş, özel, bağımsız, mezhepsel olmayan bir yükseköğrenim kurumudur. Üniversitenin üç fakültesi vardır: İşletme, Mimarlık ve Sanat ve Bilim. Yerleşkesi başkent Beyrut'tan yaklaşık 85 kilometre uzaklıkta bulunan Kuzey Lübnan'ın en büyük şehri ve Lübnan'ın ikinci büyük şehri olan Trablus'tadır. 2019 Ekim ayında üniversitede öğrencilerin talebi üzerine Türkçe seçmeli ders olarak öğretilmeye başlanmıştır. İki sınıfta icra edilen Türkçe öğretimine bir sınıfta A1 seviyesinde 5'i erkek 15'i kız 20 öğrenci, diğer snıfta ise yine aynı şekilde A1 seviyesinde 2'si erkek 8'i kız 10 öğrenci toplam 30 öğrenci katılım göstermiştir. Dersler bir dönem sürmüş, Türkiye'nin bazı Arap ülkeleri ile yaşadığı siyasi anlaşmazlıklar sebebiyle öğrencilerin devam etme talebine rağmen üniversite yönetimi tarafından Türkçe öğretimine ara verilmiştir. Siyasi ihtilafın sona ermesinden sonra derslerin kaldığı yerden devam edeceği düşünülmektedir.

2.9.6. Trablus Üniversitesi





Şekil 18: Trablus Üniversitesi

Üniversitenin Kuruluşu ve Gelişimi

Lübnan özel yükseköğretim kurumu olan üniversite, İslami Reform Cemiyeti tarafından hicri 1403, miladi 1982'de Zaytoun Trablus Bölgesi (Abu Samra, İslah Caddesi)'nde, Trablus/Lübnan'da İslami Reform Merkezi olarak kurulmuştur. 15/10/1986 tarihli ve 3484 sayılı Cumhuriyet Kararnamesi ile Trablus İslam Araştırmaları Enstitüsü ismiyle iznini almıştır.

Yüksek İslam Şeriat Meclisinin Denklik Komisyonu, 10/1/1991 tarihli kararıyla fakülte tarafından verilen diplomayı tanıma kararını vermiştir. 25/6/1991 tarihinde, Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Komisyonu, nihai kararla fakülte tarafından verilen İlahiyat ve İslam Araştırmaları diplomasını tanıma kararını vermiştir. Kahire İslam Üniversiteleri Birliği üyesidir.

Seçmeli yabancı dil olarak Türkçe öğretilen üniversitede haftada dört saat A1 seviyesinde 12 öğrenci ile ders yapılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünün verdiği Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğretim yöntemi olarak işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemler tercih edilmektedir. Covid-19 adlı küresel salgın sebebiyle 2020 Ekiminin başından itibaren üniversitedeki Türkçe dersi şu anda çevrim içi olarak yapılmaktadır.

2.9.7. Trablus Şehir Üniversitesi



Şekil 19: Trablus Şehir Üniversitesi

Al-Manar Üniversitesi 15 Kasım 1990'da 720 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile kurulmuştur. Üniversite özel olarak Trabluslu ve Kuzey'den gelen öğrencilere ve işletmelere genel olarak da Lübnan'a ve Arap dünyasına eğitim hizmeti sunma amacı taşıyan öğrenim müesseseleri kurmak üzere 1958 yılında kurulan, kâr amacı gütmeyen bir İslami hayır kurumu olan "Al-Manar Society" tarafından yönetilmektedir. 2017'de 1908 sayılı yeni bir başkanlık kararnamesi ile üniversitenin yeni eğitim kimliğini yansıtmak için Al-Manar Üniversitesinin adı Şehir Üniversitesi olarak değiştirilmiştir.

Üniversitede 5 öğrenci haftada 4 saat seçmeli ders olarak Türkçe öğrenmektedir. Bir kurun 72 saat olduğu ve işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemle ders verildiği üniversitede şu anda Covid-19 salgını nedeniyle Türkçe dersi çevrim içi olarak yapılmaktadır.

2.10. Lübnan Derneklerinde Türkçe Öğretimi

Lübnan'da Türkiye'ye müzahir birçok dernek mevcuttur. Tarihî bağlar iki ülke halkı arasında kardeşlik köprüsü kurulmasına vesile olmuş, Türkiye'ye hususi muhabbet besleyen bu dernekler üyelerine ve talep edenlere Türkçe öğretmenin gayreti içerisine girmişlerdir. Bazı dernekler salgın nedeniyle Türkçe kursuna ara vermiştir. Aşağıda sadece hâlen derslere devam eden derneklerin isimleri zikredilmektedir.

2.10.1. Terbiye ve Islah Lisesi



Şekil 20: Terbiye ve Islah Lisesi

Türk bir okutman tarafından 10. sınıflarda seçmeli ikinci yabancı dil olarak A1 seviyesinde 11 öğrenciye haftada bir saat Türkçe öğretilmektedir. Bir diğer Türk okutman 10. sınıflarda A1 seviyesinde 26 öğrenciye, 11. sınıflarda A1 seviyesinde 21 öğrenciye, 12. sınıflarda A1 seviyesinde 9 öğrenciye haftada bir saat seçmeli ders olarak Türkçe öğretmektedir. Yunus Emre Enstitüsünün temin ettiği Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğretim yöntemi olarak işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemler tercih edilmektedir. Covid-19 adlı küresel salgın sebebiyle lisedeki Türkçe dersi şu anda çevrim içi olarak yapılmaktadır.

2.10.2. Dınniye Kültür Derneği

A2 seviyesinde 15 kursiyerden oluşan bir gruba haftada 4 saat Türkçe öğretilmektedir.

2.10.3. Allame bil Kalem Derneği (Deir Ammar)



Şekil 21: Allame bil Kalem Derneği (Deir Ammar)

Türk bir okutman tarafından A2 seviyesinde 14 öğrenciye, başka bir okutman tarafından A1 seviyesinde 28 öğrenciye, A2 seviyesinde 16, bir diğer Türk okutman tafafından ise A1 düzeyinde 8'i erkek 24'ü bayan 32 kursiyere toplamda 90 öğrenciye Türkçe öğretilmektedir. Kur 72 saatten oluşmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünün verdiği Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğretim yöntemi olarak işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemler tercih edilmektedir. Covid-19 adlı küresel salgın sebebiyle dernekteki Türkçe dersi hâlihazırda internet üzerinden yapılmaktadır.

2.10.4. İslami Cemiyet (Cemiyetül İslamiyye)

2018 Ekim'de Türkçe öğretilmeye başlanan Sayda şehrindeki cemiyette 3 ayrı sınıfta on beşer kursiyer bulunmaktadır. Türkçe dersi, teşrifatı TİKA tarafından yapılan dernek binasındaki sınıfta işlenmektedir. Toplam 45 öğrencinin Türkçe öğrendiği cemiyette gruplar A1 seviyesinden A2 seviyesine geçmiştir. Kaynak kitap olarak Yunus Emre Enstitüsünün tedarik ettiği Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğretim

yöntemi olarak işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemler tercih edilmektedir. Covid-19 olarak adlandırılan ve tüm dünyada yüz yüze eğitime sekte vuran küresel salgının ülkede de yayılması sonucu Türkçe kursu çevrim içi olarak yapılmaya başlanmıştır. Çevrim içi olmasıyla birlikte Türkçe öğrenenlerin sayısı 60'a yükselmiştir.

2.10.5. Bayt El-Rawad Derneği

Sayda'da yer alan dernekte Türk bir okutman tarafından Türkçe öğretilmektedir. Salgın öncesi dersler yüz yüze işlenirken A1.1 seviyesinde 8'i erkek 10'u kız 18 kursiyer, A1.2 düzeyinde 4'ü erkek 11'i kız 15 kursiyer, A2.1 seviyesinde 9'u erkek 17'si kız 26 kursiyer, B1.1 seviyesinde tamamı kız 8 kursiyer toplam 67 kişi Türkçe öğrenmekteydi. Salgından sonra dersler çevrim içi olarak devam etmektedir. Çevim içi dersler ortalama her birinde 70 kişinin bulunduğu 4 farklı grupta tamamı temel seviyede yaklaşık 210 kişi ile yapılmaktadır. Yine her grupta çoğunluğu bayanlar oluşturmaktadır. Ülkede elektrik ve internet kesintisinin fazla yaşanması sebebiyle kursiyerlerin derse devamında sıkıntılar olabilmektedir. Kesinti semte göre farklı saatlerde olmakta, ders saatine kesintinin denk geldiği semtte ikamet edenler derse katılamamaktadır.

2.11. Bekaa Ravafid İlköğretim Okulunda Türkçe Öğretimi

1. sınıftan 7. sınıfa kadar 2, 3, 4 ve 5. sınıflar ikişer sınıf olmak üzere okulda toplam 11 sınıfta toplamda 208 öğrenciye haftada 2 saat yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Daha önce Fransızca okutulan okulda yönetim Fransızca dersleri kaldırarak 2018 Eylül'ünde Türkçe öğretimine geçiş yapmıştır. Bunda okul sahiplerinin Türkiye sevgisinin büyük etkisi olsa da Türkiye'nin siyasi, askerî, kültürel vb. birçok yönden bölgenin parlayan ve yükselen yıldızı olmasının da etkisi inkâr edilemez. Ayrıca okul sahiplerinin Bekaa Ezher Üniversitesindeki Türkçe dersinden etkilenmesi, kendi okullarında da öğretilmesi için Yunus Emre Enstitüsüne talepte bulunmasını sağlamıştır. Ezher'deki Türk okutmanın başka bir yerde görevlendirilmesi nedeniyle üniversitedeki Türkçe dersi devam etmemektedir.

1 ve 2. sınıflarda Yunus Emre Enstitüsü tarafından verilen Çocuklar İçin Türkçe kitabı, 3, 4, 5 ve 6. Sınıflarda Türkçe Öğreniyorum kitabı kaynak kitap olarak kullanılmaktadır.



Şekil 22: Yunus Emre Enstitüsü Çocuklar İçin Türkçe Kitabı

7. Sınıfta ise yine Yunus Emre Enstitüsü tarafından tedarik edilen Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğrenciler henüz A1 seviyesinde Türkçe öğrenmektedir. Hâlihazırda bir sınıfla dersler salgın sebebiyle çevrim içi olarak yapılmakta, diğer 10 sınıfla eğitim birer saat olarak okulda yüz yüze yapılmaya devam edilmektedir.

2.12. Lübnan Ordusunda Türkçe Öğretimi

Lübnan Silahlı Kuvvetlerinin Türk Silahlı Kuvvetleri ile iyi ilişkileri, bazı askerî alanlardaki iş birliği ve bazı Lübnan ordusu mensuplarının Türkiye'de eğitim görmesi münasebetiyle orduda Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

2.12.1. Sayda Askeriyesi

Sayda şehrinde Lübnan ordusu mensuplarından 15 askerin olduğu bir grup da askeriyenin kendi binasında tahsis ettiği bir sınıfta A1 seviyesinde Türkçe öğrenmekte iken salgın sürecinin başlamasıyla birlikte Türkçe kursu düzenli yapılamamaktadır. Yine de bu grup fırsat buldukça derslere devam etmiş ve A2 seviyesine yükselmiştir.

2.12.2. Trablus Garnizon Komutanlığı

Bir okutman A1 seviyesinde 26 askerî personele, diğer okutman A1 seviyesinde 15 muvazzaf askere Türkçe öğretmektedir. Kur 72 saatten oluşmaktadır. Yunus Emre

Enstitüsünün tedarik ettiği Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Öğretim yöntemi olarak işitsel-dilsel ve dil bilgisi-çeviri yöntemler tercih edilmektedir. Covid-19 adlı küresel salgın sebebiyle askeriyedeki Türkçe dersi internet üzerinden devam etmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

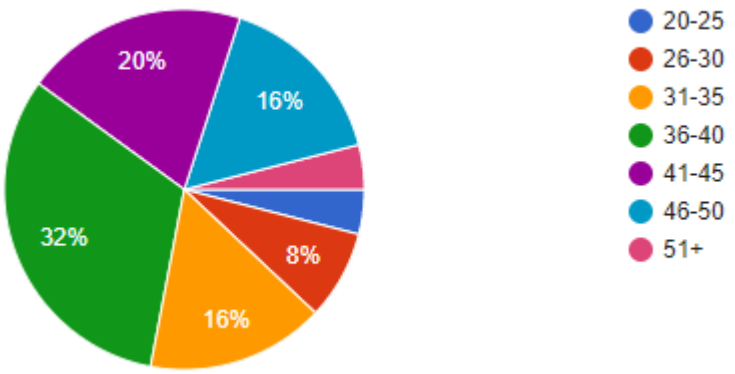
Lübnan'da Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirleyip çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit etmek için öğretmenler veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklemlerle çalışılır (Miles, Huberman, 2016, 27). Araştırmanın çalışma grubunun teşkilinde amaçlı örnekleme yönteminden istifade edilmiştir. Ele alınan konu hakkında tecrübesi olan kişilere ulaşmanın önem arz ettiği amaçlı örneklemede *araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi elde etmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını kasıtlı bir şekilde seçerler* (Creswell, 2017, 267). Çalışma grubu belirlenirken de bir araştırmada gözlem birimleri; belirli vasıf ve özellikleri olan kişiler, nesneler, olaylar ve durumlardan meydana getirilen ölçüt örnekleme türü seçilmiştir. Bu durumda örneklem için tespit edilen ölçüte uygun olan birimler örnekleme dahil edilirler (Büyüköztürk ve diğ., 201, 92). Araştırmada örneklem seçimi için araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt "Lübnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiyor olmak"tır. Araştırmanın çalışma grubunu Lübnan'da farklı şehirlerde ilköğretim, ortaöğretim, üniversite seviyesindeki eğitim kurumlarında, dil ve kültür merkezlerinde, derneklerde veya özel olarak Türkçe dersi veren öğreticiler oluşturmaktadır. Gruptaki 4 kadın 21

erkek öğreticiden 6 erkek öğretici 5 yıl boyunca Lübnan'da Türkçe öğretimi alanında görev yapmış ve kısa süre önce yurda dönmüştür. Diğerleri hâlen Lübnan'da Türkçe öğretmeye devam etmektedir.

3.2.1. Lübnan'daki Türkçe Öğreticilerine Dair Betimsel Veriler



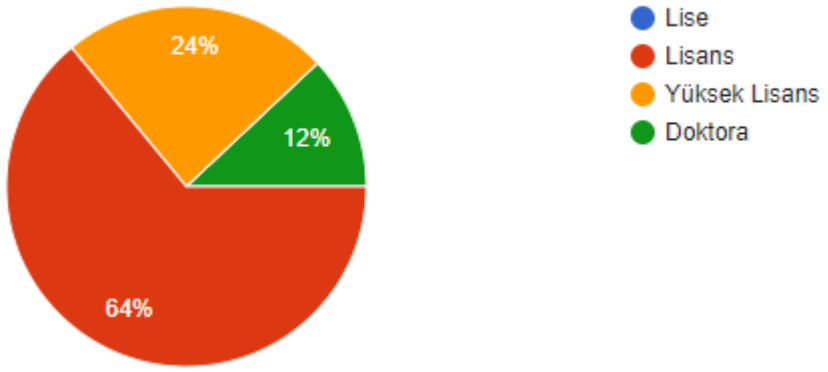
Şekil 23: Katılımcıların Yaş Aralığı

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğreticilerinin oran olarak % 32'si 36-40, % 20'si 41-45, % on altışar ise 31-35 ile 46-50 yaş aralığındadır. %8'i de 26-30 yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların Yaş Aralığı

Değer	Sayı	Oran
20-25	1	%4
26-30	2	%8
31-35	4	%16
36-40	8	%32
41-45	5	%20
46-50	4	%16
50+	1	%4

Yukarıdaki tabloda katılımcıların yaş aralığına dair betimsel istatistikleri incelendiğinde 20-25 yaş aralığı ila 50 yaş üstü ulamda birer kişinin bulunduğu görülmektedir. 26-30 yaş aralığında ise 2 kişi mevcuttur. Bu da katılımcıların %8'ine tekabül etmektedir. Toplamda 30 yaş altı üç kişi olup 50 yaş üstü ise sadece bir öğretici vardır. 18-30 yaş aralığı genç olarak değerlendirilirse öğreticilerin sadece %12'si gençtir. 31-35 yaş aralığında yer alan 4 öğretici katılımcıların %16'sını oluşturmaktadır. Katılımcıların %32'sini oluşturan 36-40 yaş aralığı 8 öğretici ile en çok kişinin bulunduğu gruptur. 41-45 yaş aralığında 5 kişi olup katılımcıların %20'sine karşılık gelmektedir. Son olarak da katılımcıların %16'sı 46-50 yaş aralığındaki 4 öğreticidir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların 31-50 yaş arasında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. 30 yaş üstü yetişkin olarak değerlendirildiğinde katılımcıların %88'i yetişkindir.



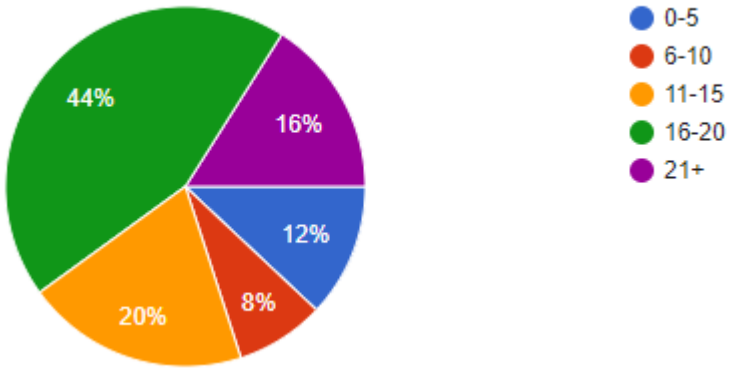
Şekil 24: Katılımcıların Eğitim Durumu

Şekil 24'te görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerinin oran olarak % 64'ü lisans, % 24'ü yüksek lisans, %12'si ise doktora mezunudur.

Tablo 8: Katılımcıların Eğitim Durumu

Değer	Sayı	Oran
Lisans	16	%64
Yüksek Lisans	6	%24
Doktora	3	%12

Tablo 5.2 incelendiğinde %64'ü oluşturan 16 öğretici ile büyük çoğunluğun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğreticilerin %36'sını oluşturan 6 katılımcı lisansüstü eğitim almış, %12'ye karşılık gelen 3 öğretici ise doktorasını tamamlayarak akademik olarak doktor unvanını almıştır.



Şekil 25: Katılımcıların Meslekteki Çalışma Süresi

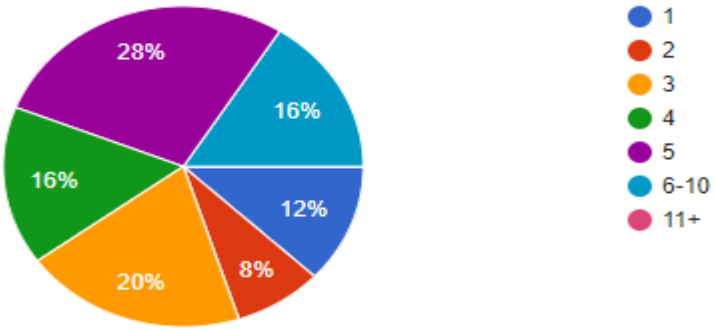
Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğreticilerinin oran olarak %12'si 0-5 yıl arası, %8'i 6-10 yıl arası, % 20'si 11-15 yıl arası, % 44'ü 16-20 yıl arası, %16'sı ise 21 yıl üstü mesleki tecrübeye sahiptir.

Tablo 9: Katılımcıların Mesleki Kıdemi

Değer	Sayı	Oran
0-5	3	%12
6-10	2	%8
11-15	5	%20
16-20	11	%44
21+	4	%16

Tablo 12'de gösterildiği gibi katılımcıların 11'i %44'lük oranla öğreticiler arasında 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olup en fazla kişinin yer aldığı grubu oluşturmaktadır. 0-5 yaş arası mesleki tecrübeye sahip 3 öğretici, katılımcıların %12'sini oluşturmakta,

meslekteki hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan 2 kişi ise oran olarak %8'e karşılık gelmektedir. Böylece toplamda öğreticilerin %20'si 10 yılın altında bir süredir mesleği icra etmektedir. 5 kişi 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir ve katılımcıların %20'sini oluşturmaktadır. %16 oranla 4 öğretici meslekte 21 yıl üstü bir sürede vazife yapmaktadır. Yukarıdaki tabloda göründüğü gibi sahada Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde yeterli tecrübeye sahiptir.



Şekil 26: Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanındaki Hizmet Süreleri

Yukarıdaki grafikte katılımcıların yabancılara Türkçe öğretme alanındaki hizmet süreleri incelendiğinde %12'si 1, %8'i 2, %20'si 3, %16'sı 4, %28'i 5 yıl, %16'sı ise 6-10 yıl arası bu alanda görev yaptığı anlaşılmıştır.

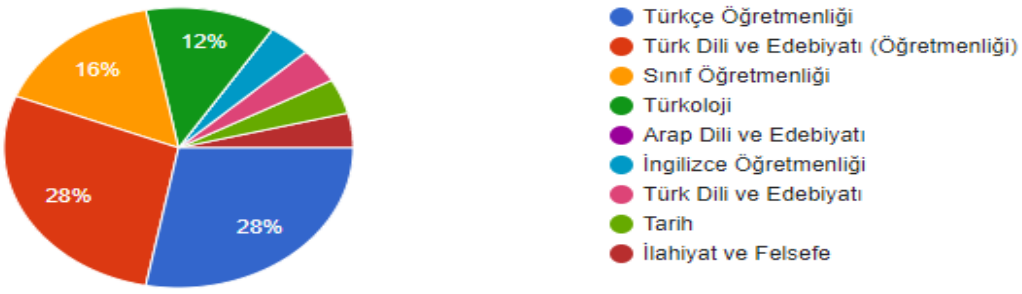
Tablo 10: Katılımcıların YTÖ Alanındaki Kıdemi

Değer	Sayı	Oran
1	3	%12
2	2	%8
3	5	%20
4	4	%16
5	7	%28
6-10	4	%16

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğreticilerinin oran olarak % 28'i 5 yıldır, %20'si 3 yıldır yabancılara Türkçe öğretimi sahasında çalışmaktadır. Toplamda %32 oranda ise 4 ve 6 yıldır bu sahada hizmet eden Türkçe öğreticileri bulunmaktadır. Bir ve iki yıldır bu sahada çalışan öğreticilerin oranı diğerlerine nispetle daha düşüktür.

5 yıl üstü alanda hizmet veren Türkçe öğreticisinin sayısı sadece 4 olup çalışma grubunun %16'sını oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında bilgi, birikim ve donanıma ilaveten tecrübenin de önemli olduğu gerçeğinden hareket edilirse bu alanda çok tecrübeli öğreticilerin Lübnan'da var olduğu söylenemez. Bunda tabii ki en büyük etkiye sahip unsurun yurt dışında görevlendirilen Millî Eğitim Bakanlığı mensubu öğretmenlerin görev süresinin en fazla 5 yılla sınırlandırılmasıdır. Öğretmenlerin yeterli tecrübeyi kazandıktan sonra yurda dönmek zorunda kalmalarının bu alan için olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına kültür dersi olarak öğretilen Türkçe için gönderilen veya yurt dışındaki Türk okullarında Türkçe dersi için görevlendirilen öğretmenlerle ilgili 5 yıllık süre mantıklı olabilir ama yabancılara Türkçe öğretimi alanında bu süre sınırlaması kaldırılabilir. Zira yabancılara Türkçe öğretmek sadece bir dil öğretmek değil dilin kültür taşıyıcılığı özelliği göz önüne alındığında bunun çok ötesinde birçok manayı haiz olduğu görünmektedir. Türk kültürü, düşünüş biçimi ve anlayışının temsilciliğini yapan, bu kıymetli işi benimsemiş, buna gönül vermiş Türkçe öğretmenlerinin devam etmek istemesi hâlinde süre kısıtlaması olmadan Türkçe öğretmeye, kültür elçiliğini ifa etmeye devam etmesi verimlilik açısından alana katkı sağlayacaktır.



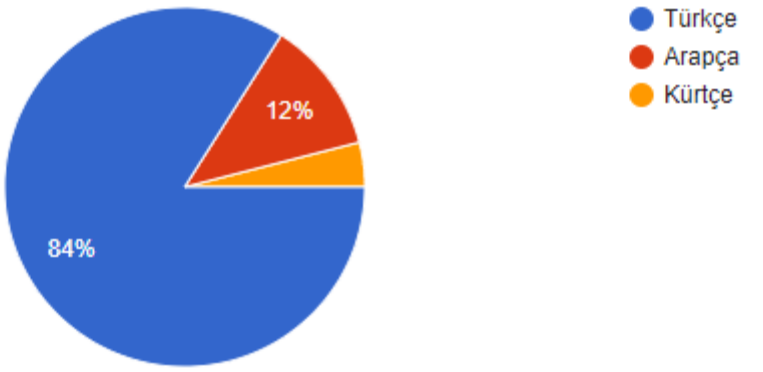
Şekil 27: Katılımcıların Mezun Olduğu Lisans Bölümü

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %12'si Türkoloji mezunu, %16'sı sınıf öğretmeni, %28'si Türkçe öğretmeni, yine %28'si Türk dili ve edebiyatı öğretmeni öğreticilerinden oluşmaktadır.

Tablo 11: Katılımcıların Mezun Olduğu Lisans Bölümü

Değer	Sayı	Oran
Türkçe Öğretmenliği	7	%28
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	7	%28
Sınıf Öğretmenliği	4	%16
Türkoloji	3	%12
İngilizce Öğretmenliği	1	%4
Türk Dili ve Edebiyatı	1	%4
Tarih	1	%4
İlahiyat ve Felsefe	1	%4

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğreticilerinden yedişer kişi Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu olup oran olarak toplamda katılımcıların % 56'sını oluşturmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olan 1 öğreticiyi de bu gruba dahil edildiğinde katılımcıların %60'ı doğrudan Türkçe ile ilgili bölümlerden mezun öğretmenlerden oluştuğu görülecektir. 3 kişinin oluşturduğu %12'lik dilimde ise Türkoloji bölümü mezunu öğreticiler mevcuttur. Böylece Türkoloji Bölümü ile birlikte sahadaki Türkçe öğreticilerinin %72'si Türkçe öğretimi ile ilgili lisans seviyesinde dersler almıştır. Öğreticilerin %16'sı sınıf öğretmenliği mezunudur ve Türkçe, Edebiyat Bölümü hariç 4 kişi ile en çok kişi bu bölümdendir. Bir öğretici İngilizce Öğretmenliği Bölümü, bir öğretici de Tarih ve İlahiyat-Felsefe Bölümü'nden mezundur.



Şekil 28: Katılımcıların Ana Dili

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere öğreticilerin %84'ünün ana dili Türkçe, %12'sinin Arapça, %4'nün ise Kürtçedir.

Tablo 12: Katılımcıların Ana Dili

Değer	**Sayı**	**Oran**
Türkçe	21	%84
Arapça	3	%12
Kürtçe	1	%4

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışma grubunu teşkil eden Türkçe öğreticilerinin oran olarak % 84'ünün ana dili Türkçe, %12'sinin Arapça'dır. Bir kişi ise ana dilinin Kürtçe olduğunu ifade etmiştir. Yukarıdaki tabloda göründüğü gibi Lübnan'da Türkçe öğreten öğreticilerin çok büyük çoğunluğu Türk'tür. Ana dili Kürtçe olan öğreticinin de Türk vatandaşı olması münasebetiyle Türkçeye ana dili gibi hâkim olduğu göz önüne alındığında sadece 3 öğretici yerel kaynaklı olup Arap asıllı ve Lübnanlıdır.



Şekil 29: Katılımcıların Görev Yaptığı Kurumlar

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %12'si ilköğretimde, %16'sı derneklerde, %16'sı özel dil kursu merkezinde, %20'si dil ve kültür merkezinde, %28'i üniversitelerde Türkçe öğretmektedir. Birer kişi de online ders ile dernek, belediye, üniversite, dil merkezi gibi görev yaptığı birden fazla merkezi beyan etmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Görev Yaptığı Kurumlar

Değer	**Sayı**	**Oran**
İlköğretim	3	%12
Lise	-	-
Üniversite	7	%28
Dernek	4	%16
Dil ve Kültür Merkezi	5	%20
Özel	4	%16
Online ders	1	%4
Dernek, belediye, üniversite, dil merkezi	1	%4

Tablo 16'da görüldüğü gibi görev yaptığı kurumuna göre Türkçe öğreticilerin %28'i üniversitede, %20'si dil ve kültür merkezinde, %16'sı ise bir dernekte Türkçe öğretmektedir. Diğer %16'sı özel dil kurslarında görev yapmaktadır. Buna göre en fazla

Türkçe öğretim faaliyeti üniversiteler bünyesinde icra edilmektedir. Bazı öğreticiler birden fazla kurumda Türkçe öğrettiğinden sadece asıl görevlendirildiği ve daha fazla derse girdiği kurumu işaretlemiştir. Nitekim bazı liselerde de seçmeli ders olarak Türkçe dersi mevcuttur. Oran olarak en fazla üniversite öğrencilerine Türkçe öğretilmektedir. Salgın sebebiyle yüz yüze eğitim birçok kurumda askıya alınmış, dersler çevrim içi olarak yapılmakta olduğundan bir öğretici kurum olarak online ders yazmıştır. Zaten iki üniversite hariç tüm dersler şimdilik çevrim içi olarak yapılmaktadır.

Farklı seviyelerde birden fazla dil bilen Türkçe öğreticilerinden 3 öğretici ileri seviyede Arapça, İngilizce ve Fransızca; 1 öğretici temel seviyede İngilizce ve Gürcüce, 2 öğretici temel seviyede İngilizce; 4 öğretici temel seviyede Arapça, 2 öğretici orta seviyede İngilizce; 1 öğretici orta seviyede Arapça, 1 öğretici de ileri seviyede İngilizce bilmektedir.

Farklı seviyelerde sadece bir dil bilen Türkçe öğreticilerinden 5 öğretici orta seviyede, 1 öğretici ise ileri seviyede Arapça; 3 öğretici temel seviyede İngilizce; 5 öğretici orta seviyede İngilizce; 1 öğretici ise ileri seviyede İngilizce bilmektedir. 1 Türkçe öğreticisi ise hiçbir yabancı dil bilmemektedir.

Katılımcıların cevabı aşağıdaki gibidir:

11. ve 14. Katılımcılar: *"Orta" seviyede bir yabancı dil bildiğini (Yaptığım görüşmede bildikleri yabancı dilin Arapça olduğunu ifade etmişlerdir.)*

4. Katılımcı: **"***Fransızca - ileri seviye / İngilizce - ileri seviye / arapça - ileri seviye"*

2. Katılımcı: **"***İngilizce ve Arapça başlangıç seviyesi"*

10. Katılımcı: **"***A 1 seviyesinde İngilizce biliyorum."*

15. Katılımcı: **"***İngilizce advance / Arapça beginner"*

17. Katılımcı: **"***Orta seviyede İngilizce ve Arapça"*

7. Katılımcı: **"***A1 seviyesi ingilizce ve Gürcüce"*

19. Katılımcı: **"***Evet. Arapça A2. İngilizce B1."*

13. Katılımcı: **"***Evet, B seviyesi(Arapça)"*

24. Katılımcı: **"***Türkçe iyi derecede" (Yaptığım görüşmede ana dili Arapça olduğu için ve eğitim dili de Fransızca ve İngilizce olduğu için bildiği yabancı dili Türkçe olarak ifade etmiş. İleri seviyede İngilizce, Arapçaça veFransızca bildiğini belirtti.)*

16. Katılımcı: *"Orta seviye Arapça"*

25. Katılımcı: **"***Evet, ileri seviye" (Yaptığım görüşmede İngilizce'de ileri seviye olduğunu belirtti.)*

18. Katılımcı: **"***Evet, intermediate"*

5. Katılımcı: **"***Arapça iyi derece"*

23. Katılımcı **"***İngilizce yds 62"*

22. Katılımcı: **"***İngilizce, orta"*

12. Katılımcı: **"***Evet elementary"*

8. Katılımcı: **"***İnglizce(İleri)"*

21. Katılımcı: **"***İngilizce B2"*

3. Katılımcı: **"***Arapça/orta"*

1. Katılımcı: **"***Bilmiyorum."*

20. Katılımcı: **"***A2-A2" (İngilizce ve Arapça)*

6. Katılımcı: **"***Evet" (Yapılan görüşmede orta seviye İngilizce bildiğini ifade etmiştir.)*

9. Katılımcı: **"***D" (Yapılan görüşmede ileri seviyede Arapça, İngilizce ve Fransızca bildiğini söylemiştir.)*

3.3. Veri Toplama Aracı - Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili çalışma grubunun Türkçe öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin ortaya çıkarılması amacıyla çevrim içi ortamda Google Forms üzerinde geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket, alanda önceden yapılmış olanlardan bazı sorular derlenerek ve yeni sorular da ilave edilerek oluşturulmuş Türkçe öğretimiyle ilgili 22'si kapalı uçlu 2'si açık uçlu 24 sorudan müteşekkildir. Ayrıca katılımcılarla

ilgili bazı bilgiler edinmek için de 9 soru sorulmuştur. Böylece anket, katılımcılara yönelik bilgi edinme soruları ve Türkçe öğretimiyle ilgili yöneltilen sorularla toplam 33 sorudan oluşmuştur. (Bakınız Ek 1) Geçerliliğin sağlanması amacıyla anket, alan uzmanı 3 öğretim görevlisinin kontrol etmesi için gönderilmiş, bu uzman kişilerin görüşleri alınmış ve sağlanan geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmiştir. Ayrıca üç Türkçe öğretmenine uygulanmış, akabinde yapılan düzeltmelerle birlikte yapılandırılarak ankete son şekli verilmiştir. Bu anket çevrim içi olarak https://docs.google.com/forms adresli site üzerinden 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler elektronik görüşme formuyla toplandığı ve formda açık uçlu sorular da bulunduğu için elde edilen veriler "betimsel" ve "içerik analiz tekniği" kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; yöntem bilimsel araç ve teknikler bütünü, kontrollü yorumlama, nesnel, sistemli ve nicel yollardan betimleme, önceden belirlenmiş kıstaslara göre inceleme, anlam çıkarma, açık yönergelere göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir mana çıkarılması için kategorilere ayırma olarak tarif edilmektedir (Tavşancıl, Aslan, 2001, 21-22). Duvarger'e göre ise içerik analizi, bir metnin unsurlarının önceden belirlenmiş bulunan kategorilere göre sınıflandırılmasına dayanmaktadır (Duvarger, 1989, 144). İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda anket sorularına verdikleri cevaplardan hareketle katılımcıların en zorlandığı beceri alanları "konuşma, yazma, okuma ve dinleme" olmak üzere 4 ana temaya, dil bilgisi öğretirken yaşadıkları güçlükler "dilin yapısı, dil bilgisi ve bireysel sebepler" olarak 3 ana temaya; ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanma ile ilgili cevaplarına bakılarak ek materyal kullanma sebepleri 'kaynak kitap ve öğrenciler' olmak üzere 2 ana tema ayrılmıştır. Bu temaların içine aldığı alt temalar katılımcıların beyanlarına göre bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

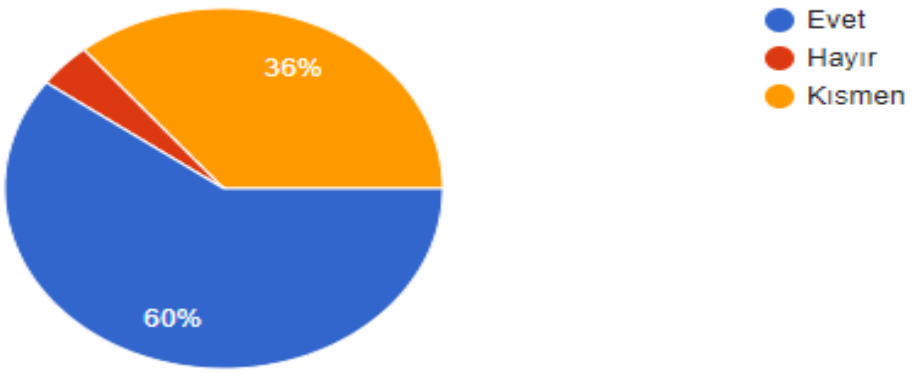
4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Lübnan'daki Türkçe öğreticilerine uygulanan anket neticesinde ulaşılan veriler ve bunların yorumları bulunmaktadır. Katılımcılar "K" olarak kodlanmış olup "K1", K2, K3" diye hepsine numara verilmiştir.

Ankete 4'ü kadın, 21'i erkek toplam 25 kişi katılmıştır. Bu sayıya baktığımızda Lübnan'daki Türkçe öğreticilerinin büyük çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğunu görmekteyiz. Bu 4 kadından 2'si Lübnanlıdır. Türkiye'den sadece iki bayan Türkçe öğretimi için Lübnan'da bulunmaktadır. Bunun altında yatan sebebi de Lübnan denince savaş, suikast, bombalama gibi insanda güvenlik endişesi doğuracak kavramların, olayların akla gelmesinde aramak gerekmektedir. Ayrıca Lübnan'da günlük semte göre artan oranda gerçekleşen elektrik kesintileri ve bazı mahallelerde evdeki musluktan tuzlu su akması, internet erişiminde yaşanan sıkıntılar, birçok yerde bulunan askeri kontrol noktaları, ülkede ara sıra meydana gelen sokak olayları sebebiyle şehirler ve semtler arasında güvenli ulaşımda sıkıntıların yaşandığını da düşünüldüğünde Lübnan ismi erkeklere kıyasla kadınlara göre daha ürkütücü gelebilmektedir. Bu sorunların da erkeklere nazaran kadınların Lübnan'ı daha az tercih etmesinin başlıca nedenleri olduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcıların Türkçe öğretimine dair yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar aşağıda grafik ve tablolarda gösterilmiş olup ayrıca açıklanmıştır.

4.1. Öğretim Programı ve Müfredat Kaynaklı Güçlükler



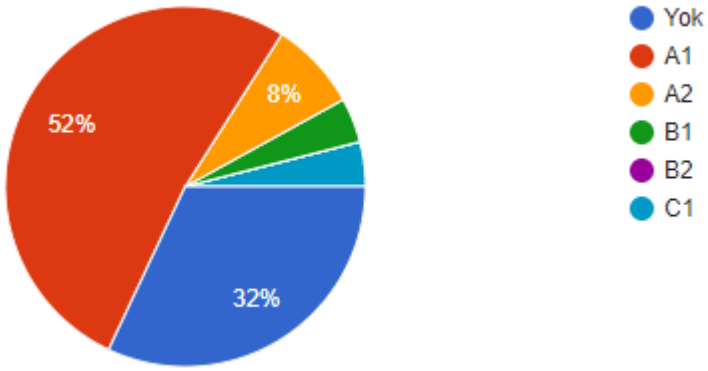
Şekil 30: Katılımcıların "Kullandığınız eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlandığını düşünüyor musunuz?" Sorusuna Cevapları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlanıp hazırlanmadığı konusunda fikirleri sorulan katılımcıların %60'ı evet, %36'sı kısmen %4ü ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 14: Katılımcıların Eğitim Programının Basitten Karmaşığa Hazırlanmasına Dair Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	15	%60
Hayır	1	%4
Kısmen	9	%36

Tablo 5.8'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %60'ı programın basitten karmaşığa doğru hazırlandığını, sadece bir öğretici aksini düşünmektedir. %36 oranda ise öğreticiler kısmen de olsa programın basitten karmaşığa doğru olduğu kanaatini taşımaktadır. Büyük çoğunluk eğitim programından genel manada memnundur.



Şekil 31: Katılımcıların "Daha fazla veya daha az zaman ayrılması gerektiğini düşündüğünüz kurlar var mı?" Sorusuna Yanıtları

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere katılımcıların %52'si A1 düzeyi, %8'i A2 düzeyi için ayrılan sürede değişiklik yapılması kanaatinde iken %32'si ise hiçbir seviyede değişiklik yapılmaması yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Kur Süreleri Hakkındaki Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Yok	8	%32
A1	13	%52
A2	2	%8
B1	1	%4
C1	1	%4

Tablo 18'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin hemen hemen yarısına tekabül eden 13 kişi oran olarak da %52'si A1 düzeyi için ayrılan saatte değişiklik yapılması gerektiğini düşünmekte iken %32 oranındaki 8 Türkçe öğreticisi herhangi bir seviyenin kur saatinde bir değişikliğe gerek olduğunu düşünmemektedir. Yüzde dörder ile birer kişi ise B1 ve C1 seviyelerinin sürelerinde değişiklik yapılması gerektiği yönünde fikir beyan etmiştir. A1 seviyesi temel seviye olduğu, diğer aşamalarda öğrencilerinin öğrendiklerinin üzerine bina edileceği düzey olduğu düşünülürse çoğunluğun bu seviye için ayrılan sürede değişiklik yapılma isteği mantıklı olmaktadır. Zira bu seviyede öğrenilecek

yapılar sonraki seviyelerde öğrenilecek yapılar için bir ön koşul öğrenme oluşturduğu için öğreticilerin çoğunluğunun bu seviyedeki tüm yapı, kural, kelime ve cümle bilgisini öğrencilerin tam olarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kur süresinin daha uzun tutulması gerektiğini düşündükleri değerlendirilmektedir.

Tablo 16: Katılımcıların Eğitim Programının Ön Koşul Öğrenmeler Esas Alınarak Hazırlanıp Hazırlanmadığıyla İlgili Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	10	%62,50
Hayır	5	%31,25
Kısmen	1	%6,25
Toplam	16	%100,0

3 öğreticinin herhangi bir fikir beyan etmediği, 6 kişinin de genel yorumlar yapıp *eğitim programının ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak oluşturulup oluşturulmadığı ile ilgili* olumlu ya da olumsuz cevap vermediği yukarıdaki soruya yanıtlayan katılımcıların düşünceleri aşağıdadır:

K14: "Lübnan ve Türkiye arasında mevcut târihî ve kültürel yakınlık sebebiyle (İslam ve Osmanlılık) ve bilgi-iletişim teknolojilerinin sağladığı yakınlık ve seyahat kolaylıkları, sözü edilen koşulları kâfi derecede temin etmeye muktedirdir. Bulunduğum bölgedeki insanların izlemekte olduğu kimi televizyon dizileri var, ben isimlerini bile onlardan duyuyorum."

K15: "İnternet ortamında öğrenciler kendi ön koşul öğrenmeleri/hazırbulunuşlukları oluşturmuş olabiliyor. Yabancı dil öğreniminde ders kitapları önemlidir. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim kitapları maalesef bu konuda çok kötü. İkincisi öğretmenin yeterliliği. En önemlisi de tabii ki öğrencilerin çalışması."

K18: "Ders kitaplarında zaman zaman seviye üstü kullanımların olduğunu görmekteyiz. Bu durum öğrencilerimizin aklını karıştırmakta ve bizleri de zora sokmaktadır. Bu yüzden ders materyallerinin hazırlanmasında ön koşul öğrenmelerin kısmen dikkate alınmadığını görmekteyiz."

K21: "A1 seviyesinde öğretime alfabeden başlanıyor ancak öğrencilerin Latin harfleri ve bir dili öğrenme yetisine sahip olması gerekiyor. Bununla beraber ön öğrenme ve yaş kriterlerine göre sınıflar yetişkin ve çocuk grupları olarak açılıyor."

K19: "Kurs programları ADOÇ programı baz alınarak hazırlanmıştır. Ön öğrenenlerin ihtiyaca göre düzenlendiğini söylemek mümkündür. Tüm öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe ile ilk defa karşılaştığı kabul edilmektedir."

K7: "Eğitim programının tamamen yeniden yapılanması gerektiğini düşünüyorum. Avrupa dil portföyüne göre hazırlandığı için Türkçe öğretim programında bazı eksiklikler ve hatalar olduğunu düşünüyorum."

K1: "Genel manada inanıyorum lakin öğrenci farklılıklarının mesela yaş, hedef, coğrafya gibi durumların yapılan programda ağırlığı artırılabilir."

K13: "Dil öğretiminin büyük bir kısmı Avrupa dil portföyüne göre hazırlandığından, ölçüt alındığını düşünüyorum."

K20: "Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan materyallerin bu konuda yetersiz kaldığı düşüncesindeyim."

K17: "Dil öğrenmede ön koşul öğrenmelerin olumlu yönleri bulunmaktadır."

K24: "Eğitim programımız ön koşul öğrenmelere göre hazırlanmamıştır."

K3: "Gramerden ziyade konuşmaya ağırlık verilmesini düşünüyorum."

K8: "Kursa başvurmadan önce seviye bilmek için sınav yapılır."

K9: "Programın sarmal bağlantılı hazırlandığını düşünüyorum."

K23: "Ön koşul öğrenmelere uygun olarak hazırlanmıştır."

K16: "Ön koşul öğrenmeler ölçüt alınıp oluşturuluyor."

K12: "Genellikle ön koşul bilgiler dikkate alınıyor."

K11: "Ön koşul öğrenmeler dikkate alınmıştır."

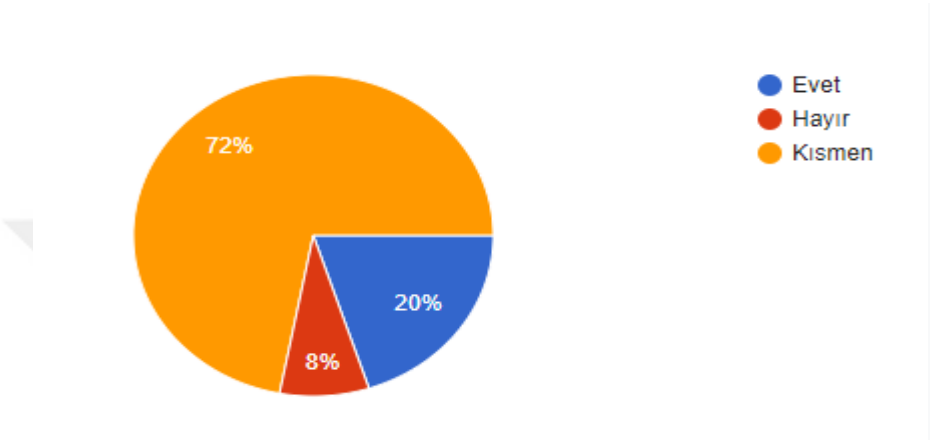
K5: "Maalesef ön koşullar yok."

K10: "Ölçüt alınmıştır."

K22: "Oluşturulmuş."

K6: "Kısmen."

4.2. Öğrenci Kaynaklı Güçlükler



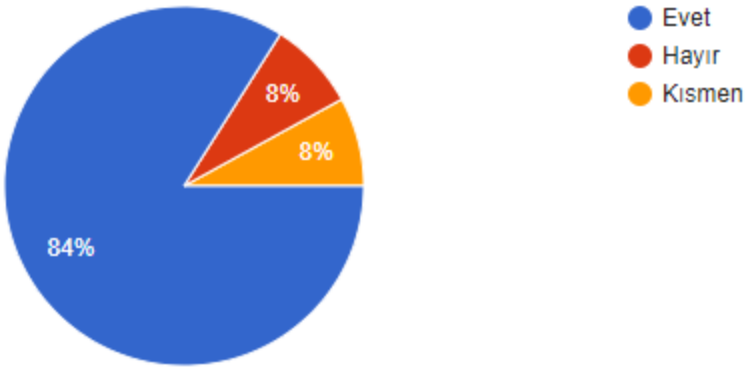
Şekil 32: "Öğrencileriniz devamsızlık yapıyor mu?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katılımcıların %72'sinin Türkçe öğrettiği öğrencilerin kısmen devamsızlık yaptığı, %20'sinin dersine girdiği öğrencilerin devamsızlık yaptığı, %8'inin öğrencilerinin ise devamsızlık yapmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 17: Katılımcıların Öğrenci Devamsızlığı Hakkındaki Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	5	%20
Hayır	2	%8
Kısmen	18	%72

Tablo 20'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %72'si öğrencilerinin kısmen devamsızlık yaptığını, %20'si ise devamsızlık yaptığını söylemektedir. Sadece iki öğreticinin öğrencileri devamsızlık yapmamaktadır.



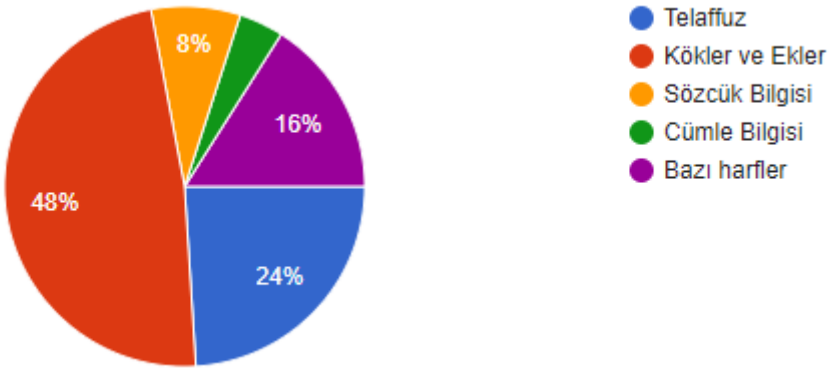
Şekil 33: "Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık var mıdır?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

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

Tablo 18: Katılımcıların Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	21	%84
Hayır	2	%8
Kısmen	2	%8

Tablo 12'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %84'ü öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde farklılık olduğunu söylemektedir. Büyük çoğunluğu oluşturan 21 öğreticinin Türkçe öğrenirlerin hazırbulunuşluk seviyesinde farklılık olduğunu düşünmeleri dikkate değerdir. Sadece iki öğretici kısmen farklılık olduğunu düşünürken iki öğretici de bir farklılık olmadığını ifade etmektedir.



Şekil 34: "Öğrencileriniz hangi konularda daha çok güçlük yaşamaktadır?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları

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

Tablo 19: Öğrencilerin Güçlük Çektiği Konular

Değer	Sayı	Oran
Telaffuz	6	%24
Kökler ve Ekler	12	%48
Sözcük Bilgisi	2	%8
Cümle Bilgisi	1	%4
Bazı Harfler	4	%16

Tablo 22'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin yarısına yakını olan 12 kişinin oluşturduğu %48'i Türkçe öğrenenlerin kökler ve eklerde sıkıntı yaşadığını, 6 kişinin oluşturduğu %24'lük kesim öğrencilerin telaffuzda zorlandığını, 4 kişiye karşılık gelen %16'sı ise bazı harfleri söylerken öğrencilerin zorlandığını ifade etmektedir. %8'e tekabül eden iki öğretici sözcük bilgisinde, %4'ü karşılık gelen bir kişi ise cümle bilgisinde öğrencilerin güçlük yaşadığı görüşündedir. Katılımcılardan öğrencilerin bazı harflerde zorlandığını ifade edenler "ı" harfi başta olmak üzere ğ, ç-ş, c-g, o-ö, u-ü, p-b

harflerinin söylenişinde ve arasındaki farkı hissetmede güçlük yaşandığını dile getirmektedirler.

Öğrencilerin hangi harflerde sıkıntı yaşadağına dair görüş beyan eden katılımcıların cevapları aşağıda gösterilmektedir:

K5: "u,ı,o"

K19: "c-g ve c-j, o-ö, u-ü, ı-i p-b, ğ" gibi harflerde sıkıntı yaşanmaktadır.

K4: "ı harfi / ğ harfi"

K14: "c, ç, g, j, p, e...."

K17: "ğ-ş-p-b"

K15: "Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için, kelimenin ellerle uzaması. Her ekin önceki ünlüye farklı bir ünlü alması en büyük zorluk. Harf olarak sadece ı harfi başlangıçlarda biraz zorluyor."

K3: "ı, ü, ö"

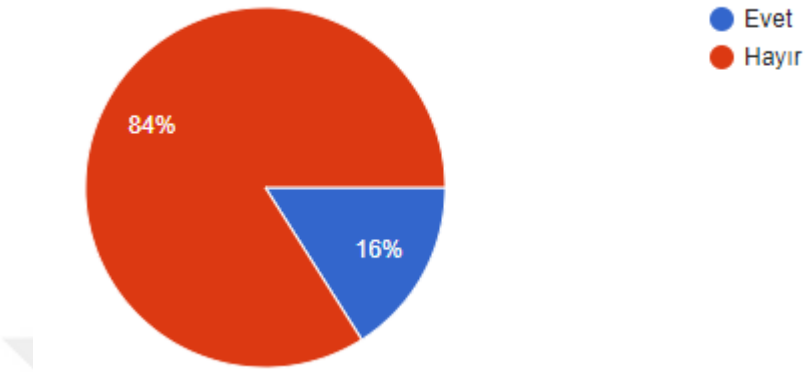
K2: "ı"

K1: "Cevabım harfler değil ama dilimize has olan ğ,ç,ş,ı gibi seslerde sorun yaşanabiliyor."

K20: "ı, i, o, ö, u, ü harfleri arasındaki farklar"

K9: "ç,g,ö,p,ş,ü" cevabını vermiştir.

4.3. Öğretmen Kaynaklı Güçlükler



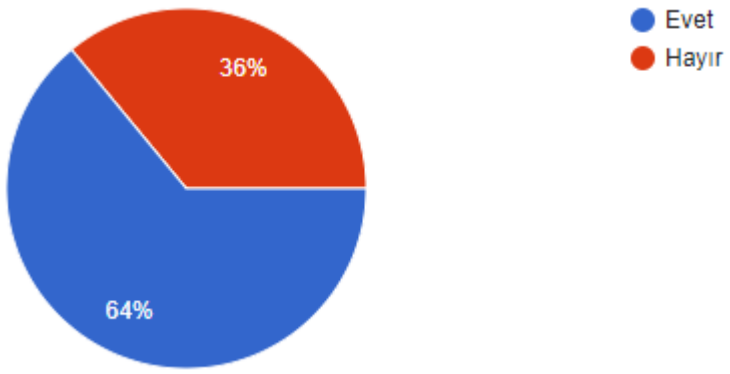
Şekil 35: "Lisans eğitiminizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim (ders) aldınız mı?" Sorusuna Katılımcıların Verdiği Yanıtlar

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

Tablo 20: Katılımcıların Lisans Eğitiminde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Alma Oranları

Değer	Sayı	Oran
Evet	4	%16
Hayır	21	%84

Tablo 23'de görüldüğü gibi katılımcıların %84'ünü oluşturan 21 Türkçe öğreticisi yani çok büyük çoğunluk üniversite öğreniminde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir ders almamıştır. Sadece %16'ya tekabül eden 4 öğretici lisans eğitiminde bu alanla ilgili ders almıştır.



Şekil 36: "Lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldınız mı?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları

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

Tablo 21: Katılımcıların Lisans Eğitimi Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Oranları

Değer	Sayı	Oran
Evet	16	%64
Hayır	9	%36

Tablo 24'te görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %64'ü üniversite öğrenimi dışında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir ders almıştır. Türkçe öğreticilerin %36'sı ise lisans eğitiminin dışında bu alanla ilgili ders almamıştır.

Tablo 22: Lisans Eğitimi Dışında Türkçe Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Aldığı Kurumlar

Kurs Merkezi	Frekans	Yüzde
Millî Eğitim Bakanlığı	3	20
Yunus Emre Enstitüsü	9	60
Üniversite	3	20
Toplam	15	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 3 öğretmen Millî Eğitim Bakanlığının, 9 öğretmen Yunus Emre Enstitüsünün, 3 öğretmen ise çeşitli üniversitelerin açtığı, düzenlediği kurs ve seminerlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair eğitim aldığı görülmektedir.

Katılımcılardan eğitim aldığı merkezi beyan edenlerin verdiği cevaplar aşağıda gösterilmektedir:

K6 ve K10: "Seminer."

K23: "Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Yalova Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde öğretmenlere yönelik iki haftalık bir kurs düzenlendi. Çesitli üniversitelerden hocalar katıldı."

K18: "Marmara Üniversitesi bünyesinde 60 saatlik "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi Sertifika Programı"na katıldım."

K14: "Erzurum, MEB Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü ... 2 haftalık konferans."

K7: "Yunus Emre Enstitüsü tarafından seminer. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından seminer."

K21: "Yunus Emre Enstitüsü - Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası,1 ay."

K19: "Kurs - Yabancılara Türkçe Öğretimi - 72 saat - TÖMER aracılığıyla."

K22: "Seminer, Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlendi. 20 saat."

K1: "Yunus Emre Kültür Merkezi Millî Eğitim Müdürlüğü Kursları."

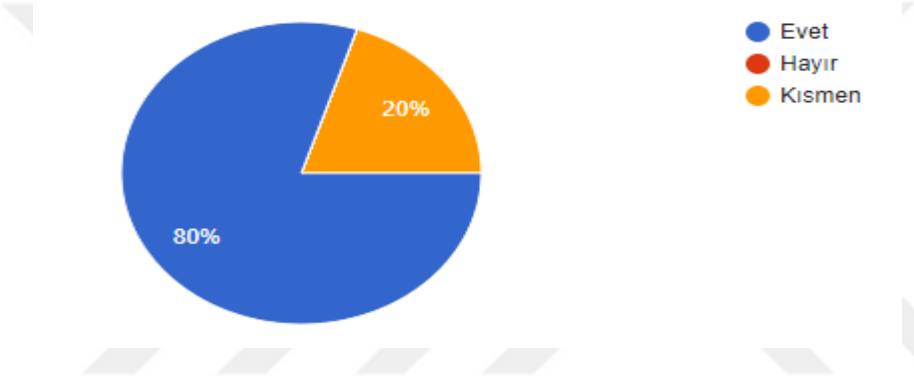
K13: "Yunus Emre Kültür merkezinde bir haftalık kurs aldık."

K20: "Yunus Emre Enstitüsü tarafından verilen seminer."

K5: "MEB yabancılara dil eğitimi semineri."

K3: "Sakarya Üniversitesi-Tömer."

K11: "Kurs."



Şekil 37: "Öğreteceğiniz konuyla ilgili materyal hazırlama ve tasarlama konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları

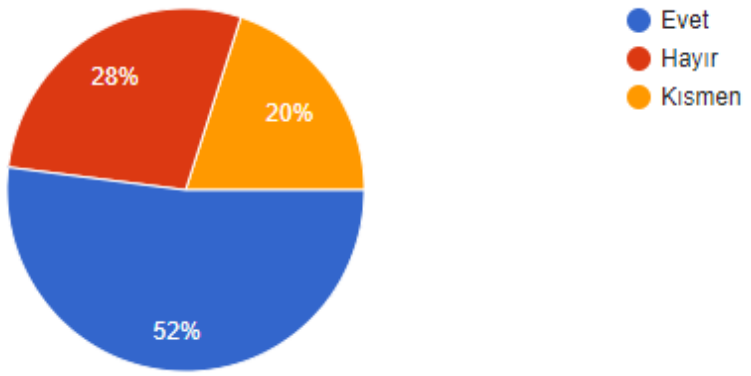
Yukarıdaki grafik incelendiğinde öğreteceği konuyla ilgili materyal hazırlama ve tasarlama konusunda kendisini yeterli bulup bulmadığı ile ilgili soruya katılımcıların %80'i evet, %20'si kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 23: Öğreticilerin Materyal Hazırlama ve Tasarlama Konusundaki Öz Yeterlilik Algıları

Değer	Sayı	Oran
Evet	20	%80
Hayır	0	0
Kısmen	5	%20

Tablo 26'da görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %80'i öğreteceği konuyla ilgili materyal hazırlama ve tasarlama konusunda kendisini yeterli görmekte, %20'si ise

kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Kendisini bu alanda yetersiz gören bir öğretici bulunmamaktadır.



Şekil 38: "Web 2.0 araçları ve kullanımı hakkında bilginiz var mı?" Sorusuna Katılımcıların Verdiği Yanıtlar

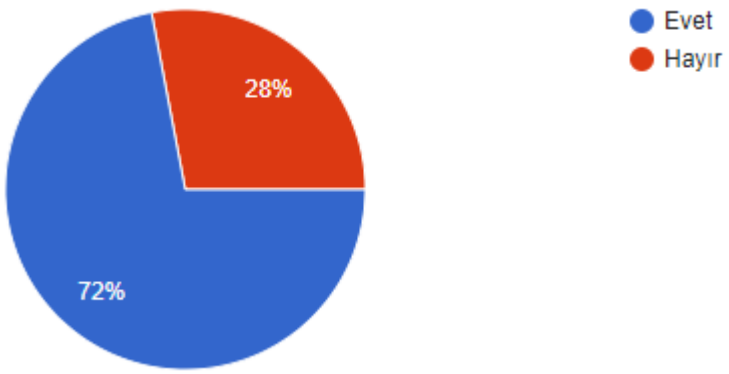
Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere Web 2.0 araçları ve kullanımı hakkında bilgilerinin olup olmadığı sorulan katılımcıların %20'si kısmen, %28'i hayır, %52'si ise evet, demektedir.

Tablo 24: Katılımcıların Web 2.0 Araçları ve Kullanımı Hakkındaki Bilgi Oranları

Değer	Sayı	Oran
Evet	13	%52
Hayır	7	%28
Kısmen	5	%20

Tablo 27'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %52'si Web 2.0 araçları ve bunların kullanımı hakkında bilgiye sahiptir. Ancak %28'si Web 2.0 araçları ve kullanımıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını ifade etmiş, %20'lik oranda Türkçe öğreticisi ise bu araçlar hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu beyan etmiştir. 13 kişi ile öğreticilerin hemen hemen yarısının bu alanda bilgi sahibi olması anlamlı olsa da diğer yarısının web 2.0 araçları konusunda kısmen bilgi sahibi olması ya da hiç bilgi sahibi olmaması düşündürücüdür. Zira teknolojinin günümüz eğitiminde çok önemli bir yere sahip olduğu bir dönemde her öğretmenin bu konuda kendisini geliştirmesi, yetiştirmesi daha verimli, ilgi çekici dersler için kaçınılmaz olarak düşünülebilir.

Grafik 18: Öğrencilerinizin öğrenmekte güçlük çektiği konularda Web 2.0 araçlarıyla etkinlik hazırlar mısınız?



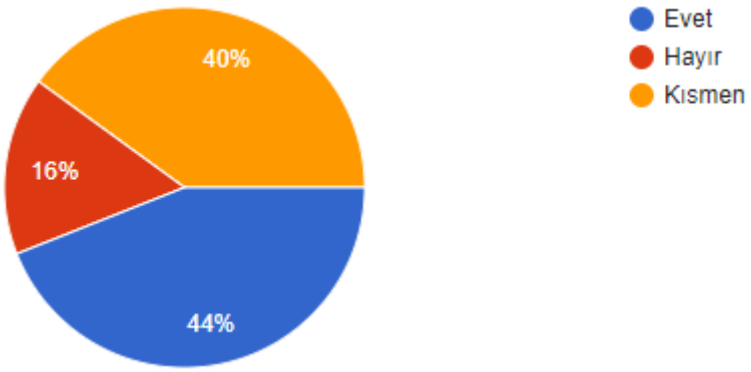
Şekil 39: "Öğrencilerinizin öğrenmekte güçlük çektiği konularda Web 2.0 araçlarıyla etkinlik hazırlar mısınız?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

Yukarıdaki grafik incelendiğinde katıımcıların %72'si öğrencilerinin öğrenmekte güçlük çektiği konularda Web 2.0 araçlarıyla etkinlik hazırlayıp hazırlamadığı sorusuna "evet", 28'i ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 25: Katılımcıların Web 2.0 Araçları ile Etkinlik Hazırlama Durumu

Değer	Sayı	Oran
Evet	18	%72
Hayır	7	%28

Tablo 28'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin 18'i oran olarak da %72'si öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği konularda Web 2.0 araçları ile etkinlik hazırlarken 7'si oran olarak %28'i ise hazırlamamaktadır. Bir önceki soruda katılımcıların %28'i Web 2.0 araçları ve kullanımıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını ifade etmişti. Doğal olarak bilgi sahibi olmadığı araçlarla etkinlik hazırlamaları beklenemez. Ama bu konuda kendilerini geliştirmesi, bilgi sahibi olması derslerin verimini artıracağı düşünülmektedir.



Şekil 40: "Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken yabancı dil bilmek gerekli midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

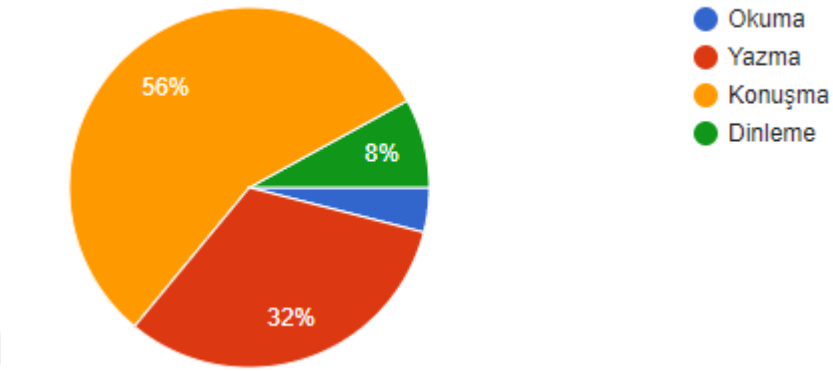
Yukarıdaki grafiğe bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretirken yabancı dil bilmenin gerekli olup olmadığı sorusuna katılımcıların %16'sı hayır, %40'ı kısmen, %44'ü ise evet cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 26: Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretirken Yabancı Dil Bilmenin Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	11	%44
Hayır	4	%16
Kısmen	10	%40

Tablo 29'da görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %44'ü yabancılara Türkçe öğretirken bir yabancı dil bilmek gerektiğini düşünürken %40'ı ise kısmen bilmenin yeterli olduğu görüşündedir. 4 kişi ise yabancı dil bilmenin lüzumlu olmadığı kanaati taşımaktadır.

4.4. 4 Temel Dil Becerisi Yönünden Karşılaşılan Güçlükler



Şekil 41: "Türkçe öğretirken en zorlandığınız beceri alanı hangisidir?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları

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

Tablo 27: Katılımcıların Türkçe Öğretirken En Çok Zorlandığı Beceri Alanı

Değer	Sayı	Oran
Okuma	1	%4
Yazma	8	%32
Konuşma	14	%56
Dinleme	2	%8

Tablo 30'da görüldüğü gibi yabancılara Türkçe öğretirken öğreticilerinden 14 kişi, oran olarak katılımcıların %56'sı konuşma becerisi alanında, 8 kişiden oluşan %32'si ise yazma becerisi alanında zorlanmaktadır. Oran bakımından %8'e tekabül eden 2 öğretici dinleme alanında, bir kişi ise okuma beceri alanında öğretirken zorluk yaşamaktadır. Konuşma beceri alanının en üst seviye olması sebebiyle en çok zorlanmanın bu alanda olması doğal bir sonuçtur. En az güçlüğün okuma alanında olması Lübnan'daki eğitim dilinin Fransızca ve İngilizce olması münasebetiyle öğrencilerin Latin alfabesini iyi

bilmesi ve Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu varsayımı sonucunda olduğu düşünülebilir. Elbette Türkçenin %100 yazıldığı gibi okunduğunu söylemek mümkün değil. Zira konuşma dilinde en az çaba kuralı gereği bazı hece ve harflerin söylenmemesi, kelimenin kısaltılması esastır. Çünkü yazıda kurala uygunluk önem arz ederken konuşmada kulağa hoş gelme ve en kısa şekilde meramını anlatma isteği ön plandadır. Yine de Türkçe yazılana yakın okunan bir dil olarak görülebilir ve her harfin tek sesi karşılaması ve her kelimede aynı sesi vermesi kelimeleri okumada pek zorluk yaşanmamasını sağlamaktadır.

Tablo 28: Katılımcıların Türkçe Öğretirken 4 Beceri Alanında Güçlük Çekme Nedenlerine Dair Görüşleri

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

Katılımcıların Türkçe öğretirken en zorlandıkları beceri alanı ile ilgili verdikleri cevaplardan ana tema olarak belirlenen 4 beceri alanından konuşma alanı ile ilgili 5 alt tema, yazmayla ilgili 3 alt tema, okumada 1 alt tema, son olarak dinleme beceri alanında 2 alt tema tespit edilmiştir.

Katılımcıların %56'sının öğretirken zorlandığı konuşma alanı ile ilgili cevaplar incelendiğinde 7 kişiden oluşan ve oran olarak öğreticilerin %29.17'sine karşılık gelen grup, öğrencilerin günlük hayatta uygulama alanını bulamaması ve dolayısıyla pratik eksikliği yaşaması, 5 kişinin oluşturduğu %20,83'ü ana dil ile hedef dil arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı, 2 kişiden oluşan %8,33'lük kesim yetersiz sözcük dağarcığı, %4.17'lik orana karşılık gelen bir kişi konuşmanın en üst düzey beceri alanı olması ve yine bir kişi ise yetersiz kur süresi dolayısıyla güçlük yaşadığını düşünmektedir.

Katılımcılardan yazma alanında öğretme güçlüğü çektiğini ifade edenlerin cevaplarına bakıldığında ikişer kişi alfabe farklılığı ve öğrencilerin ana dilinden kaynaklı sorunlardan dolayı öğrencilere yazma beceri alanında öğretme güçlüğü yaşadığını belirtmektedir. Bunların toplam oranı %16,66'dır.

Okuma beceri alanında öğretirken zorluk yaşadağını belirten ve öğreticilerin %4'üne karşılık gelen tek öğretici de bunun sebebinin öğrencilerin bildiği yabancı dillerden olumsuz aktarma yapması olduğunu belirtmektedir.

Dinleme beceri alanında öğretirken güçlük yaşayan iki öğretici bunun sebeplerini öğrencilerin Türkçeyi anlamakta zorlandığını, hızlı konuşma ve cümle yapısından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alanda güçlük yaşayan öğreticilerin oranı toplamda %8,34'tür.

Öğretmenlerin beceri alanlarında öğretme güçlüğünün nedenlerine ilişkin paylaştığı cevaplar aşağıda sıralanmıştır:

K5: *(Konuşma) Konuşma becerisinin uygulama alanın kısıtlı olması*.

K22: *(Dinleme) Anlamakta zorlanıyorlar.*

K10: *(Yazma) Alfabe farkından dolayı*.

K1: *(Konuşma) Her dilde olan normal durum bu. Pratik eksikliği, sosyal faaliyetlerin azlığı, Türkçenin akraba dil olmaması, öğrenci kaynaklı nedenler.*

K21: *(Konuşma) Konuşma becerisinin bol pratik gerektirmesi ve öğrencilerin yeteri kadar pratik yapmaması.*

K14: *(Okuma) Fransızca ve İngilizce malumat sebebiyle.*

K2: *(Konuşma) Kur zamanının yetersizliği.*

K19: *(Yazma) "Nedenleri maddeler halinde sıralamak mümkündür: 1- Diğer becerilere göre daha geç kazanılması 2- Öğrenicilerin daha önce bildiği diğer dillerin ket vurması 3- Arapça ve Türkçenin söz dizimi farkı 4- Öğrenicilerin öz güven eksikliği 5- Uygulama eksikliği (sınırlı ders sayısı) 6- Öğrenicilerin pratik yapacak fırsatlarının azlığı."*

K12: *(Konuşma) Ders dışında konuşma pratiği yapılmadıgı için.*

K11: *(Konuşma) Konuşmak için anlamak ve kendini anlatmak gerekiyor.*

K18: *(Yazma) "Yazma eğitimi ana dilde de zor geliştirilen bir beceridir. Yabancılara Türkçenin öğretiminde de bu sorun ekler, yanlış kelime tercihi, bazı eklerin kullanım alanında aşırı genellemeler sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler kendi ana dillerinde düşünüp çeviri mantığıyla yazma eğilimi göstermektedir. Bu da yazılan metinde cümle yapı ve anlatım bozuklukları olarak kendini göstermektedir."*

K17: *(Yazma) Alfabe farklılığı.*

K24: *(Konuşma) Türkçe ve Arapça arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı.*

K20: *(Konuşma) Telaffuzda, dil ağız yapısının kırılamaması ve cümle kurulumundaki yapısal farklar.*

K9: *(Konuşma) Dilden dile harf telaffuzu farklı olduğu için zorluk çekiyorlar.*

K15: *(Konuşma) Öğrencilerde kelime haznesi yetersiz olduğu için, cümle kurmakta ve konuşmakta zorluk çeker.*

K3: *(Yazma) Kelime bilgisi yetersizliği.*

K24: *(Konuşma) Türkçe ile Arapça arasındaki yapı farklılığı.*

K13: *(Konuşma) Telaffuz problemi, farklı söz dizimi ve cümle yapısından kaynaklanan zorluklar, ilgi ve ihtiyaçlar konuşmada yaşanan güçlükler denilebilir.*

K15: *(Konuşma) Özellikle yurt dışında dil öğretiminde en büyük sorun pratik yapma imkânı olmaması. Zaten konuşma en son gelişen beceridir.*

K7: *(Yazma) Öğrencilerin kendi ana dillerinde de fazla yazı yazmamalarından kaynaklandığını düşünüyorum.*

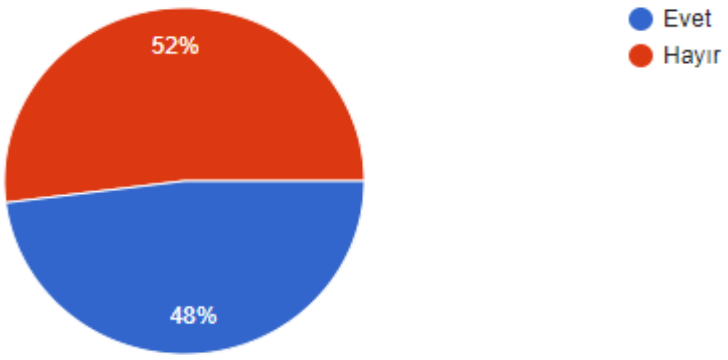
K6: *(Dinleme) Cümle yapısı ve hızlı konuşma.*

K8: *(Konuşma) Çünkü Lübnan'da Türkçe hiç kullanılmıyor.*

K23: *(Konuşma) Bu beceri diğer becerileri de içine alan üst düzey bir öğrenme becerisidir.*

Ekmekçi'nin (1983, 112), Carroll'un, bir bireyin öğrendiği dilin konuşulduğu çevrede kaldığı vakitle o dildeki bilgisi arasında yakın bir ilgi ve münasebet olduğu tespitini naklederek yapılan bir araşırmada bir dili konuşulduğu yerde öğrenen kişilerin, derste öğrenenlere kıyasla daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşıldığını belirtmesi göz önüne alınırsa Lübnan'da günlük hayatında Türkçe duymayan ve derste öğrendiklerini hayata geçiremeyen veya uygulama alanı bulamayan Türkçe öğrenicilerin en çok konuşma becerisi alanında sıkıntı yaşamasının doğal bir netice olduğu söylenebilir.

4.5. Öğreticilerin Türkçe Öğretirken Dil Bilgisi Alanında Karşılaştığı Güçlükler



Şekil 42: Öğrencilerinize Türkçe dil bilgisini öğretirken problemler yaşıyor musunuz?

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

Tablo 29: Katılımcıların Dil Bilgisi Öğretme Güçlüğü Yaşama Durumu

Değer	**Sayı**	**Oran**
Evet	13	%52
Hayır	12	%48

Tablo 32'de görüldüğü gibi Türkçe dil bilgisi öğretirken öğreticilerin %52'si, adet olarak 13 kişi problemler yaşamakta iken %48'ine tekabül eden 12 öğretici ise sorun yaşamadığını dile getirmiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretirken Yaşadıkları Güçlükler

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

Dil bilgisi öğretirken güçlük yaşayan katılımcıların 5. alt problem olan Türkçe öğretiminde karşılaştıkları dil bilgisi kaynaklı güçlüklerle ilgili cevaplarına bakılarak 3 ana tema oluşturulmuştur. Dilin yapısı ana temasında katılımcıların 6 kişiden oluşan %50'si Arapçanın çekimli bir dil olmasına mukabil Türkçenin eklemeli bir dil olmasından,

eklerin çeşitliliğinden, %16,67'si ise öğrencinin öğrenmeye çalıştığı Türkçe dil bilgisi yapısının ana dilinde karşılığının olmamasından ve bildiği başka dildeki yapılarla karıştırmasından kaynaklı problem yaşandığını dile getirmektedir. Toplamda %66,6 oranıyla dilin yapısı ana teması güçlüğün en çok yaşandığı alandır.

Dil bilgisi ana temasında güçlük yaşayan katılımcıların %16,6'sı öğrencilerin öğrenmeye çalıştığı Türkçe dil bilgisi yapısının ana dilinde karşılığının olmaması veya bildiği dillerdeki bazı yapılarla karıştırmasında kaynaklı güçlük yaşamaktadır. Son olarak katılımcıların %16,6'sı öğrencilerin düzenli çalışmama ve konuyu tekrar etmemelerinden kaynaklı unutmaları dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki soruya katılımcılar aşağıdaki cevapları vermiştir:

K20: *"Çekimli dille eklemeli dil arasındaki farklardan dolayı, kısmen. Ancak genellikle üçüncü yabancı dili öğrendiklerinden öğretimde problemler en aza iniyor. Eğer başka yabancı dil öğrenmemişse, evet problem yaşanıyor."*

K13: *"Dil bilgisinde güçlük çekiliyor, köklere gelen eklerin çekimindeki çeşitlilikten kaynaklanan problemler; zamirler, günlük ifadeler, fiilimsilerdeki farklılıklardan kaynaklanan sorunları sıralayabiliriz."*

K24: *"Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılıklar. Türkçe eklemeli bir dil, Arapça ise çekimli bir dil; o yüzden ekler konusunu kavratmakta zorluk yaşıyorum."*

K18: *"Ana dillerinin dil bilgisi kalıplarını kullanma eğilimi gösterdikleri için bazen bir eki, kalıbı kavratmakta zorluk çekiyoruz."*

K23: *"Arapça ve Türkçe arasındaki yapısal farklardan dolayı öğrenciler Türkçenin gramer yapısını anlamakta zorlanıyor."*

K19 *"1. Arapça ile Türkçenin farklı dil ailesine mensup olması, 2. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması."*

K2: *"Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve çok sayıda ek olması sebebiyle."*

K9: *"Ana dilleri ile düşünüp yeni dilin kurallarını özümsemede zorlanmaları."*

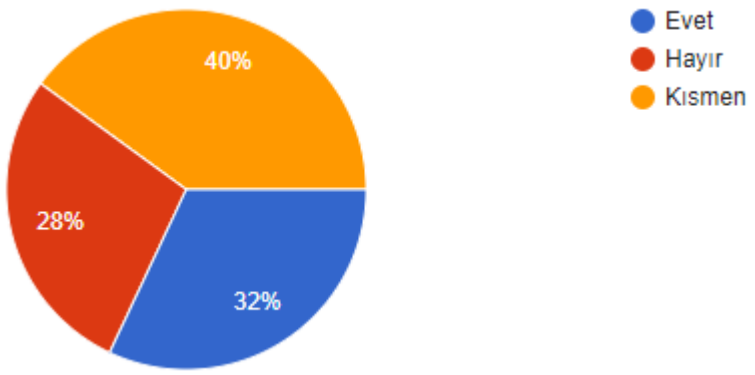
K6: *"Bazı kuralların diğer dillerde karşılığının olmaması."*

K17: *"Farklı dil bilgisi öğrenmelerinin karıştırılması."*

K21: *"Bazı öğrencilerin düzenli ders çalışmaması."*

K8: *"Öğrenciler dil kurallarını hatırlamıyor."*

4.6. Materyal Kaynaklı Güçlükler



Şekil 43: "Kullanmakta olduğunuz ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

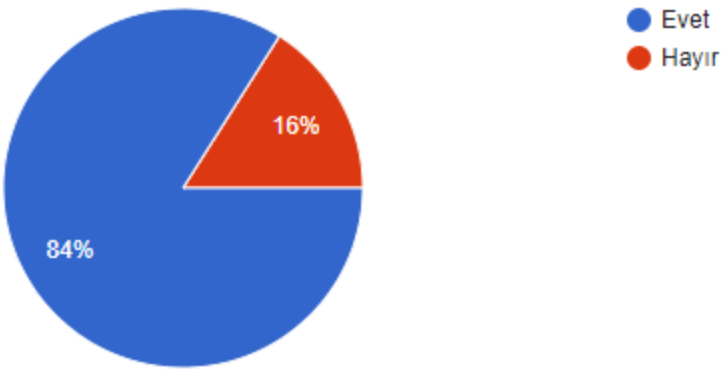
Yukarıdaki grafikte katılımcıların kullanmakta oldukları ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrılıp ayrılmadığına dair soruya verdikleri cevaplara bakıldığında %28'i 'hayır', %32'si 'evet', %40'ı ise 'kısmen' dediği anlaşılmıştır.

Tablo 31: Katılımcıların Ders Kitabında 4 Temel Beceri ve Dil Bilgisine Eşit Alan Ayrılıp Ayrılmadığına Dair Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	8	%32
Hayır	7	%28
Kısmen	10	%40

Tablo 34'te görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %32'sine karşılık gelen 8 kişi kaynak kitapta 4 temel beceriye eşit oranda yer ayrıldığını düşünürken 7 kişi ise oran olarak

%28'i aksi görüşe sahiptir. 10 kişiden oluşan %40'lık bir oran ise kısmen eşit alan ayrıldığı kanaatindedir.



Şekil 44: Katılımcıların Ders Kitabına Ek Olarak Yardımcı Ders Materyali Kullanım Oranları

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

Tablo 32: Ders Kitabına Ek Olarak Yardımcı Ders Materyali Kullanımı

Değer	Sayı	Oran
Evet	21	%84
Hayır	4	%16

Tablo 35'te görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %84'ü derste kullandığı kitaba ek olarak yardımcı kaynaklardan istifade etmekte olduğunu beyan etmiştir. Böylece 21 kişi ile büyük çoğunluk ek kaynağa ihtiyaç duymaktadır. 4 kişinin oluşturduğu %16'ya karşılık gelen grup ise farklı bir kaynak kullanmayıp kendisine verilen ders kitabı ile yetinmektedir.

Tablo 33: Ders Kitabına Ek Olarak Yardımcı Ders Materyali Kullanma Sebepleri

Ana Tema	Alt Tema	Frekans	Yüzde
Kaynak Kitap	Yetersiz	6	28,57
	Konuyu pekiştirmek için	10	47,62
	Dil bilgisi	1	4,76
	Uzmanlık alanı	1	4,76
Öğrenciler	Katılımı artırmak	2	9,52
	Kültür	1	4,76
	Toplam	21	100

Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanma ile ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplara bakılarak 'Kaynak Kitap' ve 'Öğrenciler' olmak üzere 2 ana tema belirlenmiştir.

Kaynak kitap ana teması altındaki başlıklar incelendiğinde öğreticilerin %47,62'si (10 kişi) konuyu farklı kaynaklardan pekiştirmek için, %28,57'si (6 kişi) derslerde kullandığı kaynak kitabın yetersiz olduğunu düşünmesinden, %4,76'sı (1 kişi) bunun uzmanlık alanı olmasından ve yine %4,76'sı (1 kişi) dil bilgisi etkinlikleri için ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullandığını belirttikleri görülmektedir.

Öğrenciler ana temasında ise öğreticilerin %9,52'si (2 kişi) öğrencilerin derse katılımını artırmak gayesiyle, %4,76'sı (1 kişi) ise kültür münasebetiyle farklı kaynaklar kullandığı ifade etmektedir.

Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanmaya dair veriler incelendiğinde en önemli sorunun kaynak kitaplarla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Öğreticilerin kaynak kitaptaki etkinliklerin konuyu öğretmek için yetersiz olduğunu düşündükleri ve pekiştirmek için farklı kaynaklara ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ek kaynak kullanma ihtiyacı hissedenler nedenlerini şöyle belirtmektedir:

K19: *"Kendi hazırladığım ders materyallerini kullanıyorum. Yardımcı kitap veya materyal kullanmamın ana sebepleri şunlardır: 1. Konuyu pekiştirmek 2. Öğrenicileri dile daha çok maruz bırakma isteği. Çünkü dile ne kadar maruz kalınırsa kalıcılığı o kadar daha fazla olacaktır. 3. Konuları zenginleştirmek."*

K18: *"Online eğitim kapsamında öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılımının ve öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için ilginin artırılması gerekmektedir. Bu nedenlerle ders kitabı dışında çeşitli materyaller hazırlamak süreci kolaylaştırmaktadır."*

K23: *"Öğrencilerin elinde olmayan materyallerden faydalanmak öğrencinin daha zengin bir içeriğe ulaşmasını sağlar ve öğretmenine olan güvenini arttırır."*

K1: *"Daha etkin öğrenmeyi sağlamak, kaliteli ders işlemek, daha akılda kalıcı ders işlemek ve öğrenci dikkatini üst seviyede tutmak için kullanırım."*

K15: *"Ders kitabının yetersiz olduğunu düşündüğümden. Türkiye dışında yabancılara Türkçe öğretmede öğrencilerin kulak ve görsel dolgunluğu için."*

K21: *"Kitabın çok yetersiz ve karmaşık olması. Gramer sıralaması yanlış ve basitten karmaşığa doğru değil."*

K24: *"Tercüme derslerine giriyorum ve bu konuda hazırlanmış yeterli bir kitap yok."*

K20: *"Çünkü tek kaynak yetersiz. Ek alıştırmalara ihtiyaç duyuyorsunuz."*

K13: *"Örnekler ve diyaloglarla konuyu pekiştirmek amacıyla kullanıyorum."*

K14: *"Zihniyet; daha kaliteli okuma ve dinleme materyalleri mümkündür."*

K9: *"Kaynak çeşitliliğinin öğrenmeyi pekiştirmeye katkısı yadsınamaz."*

K16: *"Örnekleri çoğaltabilmek ve basitleştirebilmek amacıyla…"*

K25: *"Dil bilgisi alıştırmaları için kullanıyorum."*

K10: *"Konuları pekiştirmek için kullanıyorum."*

K7: *"Ders kitaplarının yetersiz olmasından."*

K5: *"Alıştırma ve tamamlamak için."*

K6: *"Uzmanlık alanı olduğu için."*

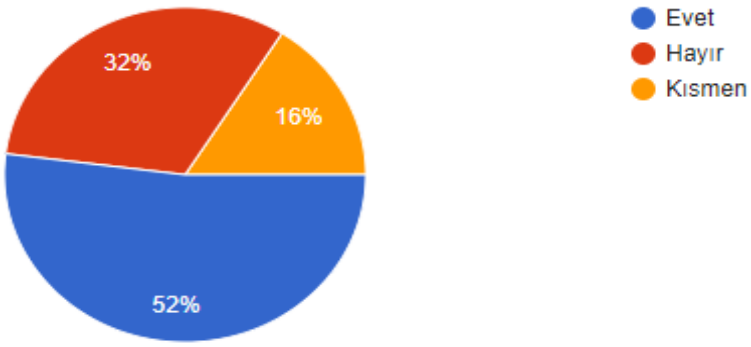
K17: *"Konuların pekiştirilmesinde."*

K22: *"Takviye amacıyla."*

K3: *"Pekişmesi için."*

K8: *"Kültür için."*

Grafik 24: Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşanmakta mıdır?



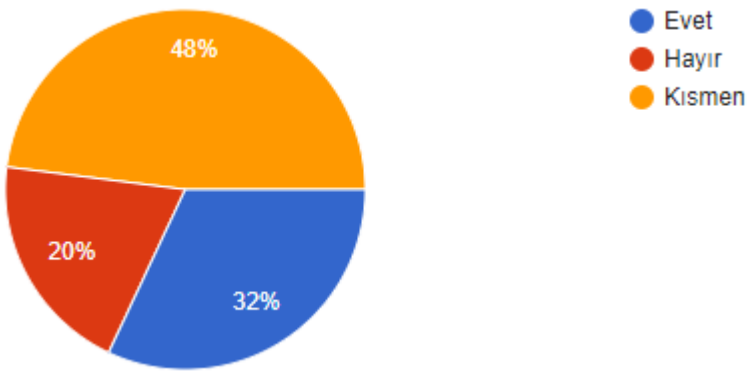
Şekil 45: "Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşanmakta mıdır?" Sorusuna Katılımcıların Cevapları

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

Tablo 34: Katılımcıların Ders Kitaplarının Dışında Seviyeye Uygun Okuma Kitabı Bulma Güçlüğüne Dair Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	13	%52
Hayır	8	%32
Kısmen	4	%16

Tablo 37'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %52'si (13 kişi, katılımcıların hemen hemen yarısı) ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşamakta iken, %32'si ise böyle bir sorun yaşamadığını ifade etmektedir. %16'lık oranda Türkçe öğreticisi ise böyle bir problemin kısmen var olduğu kanısındadır.



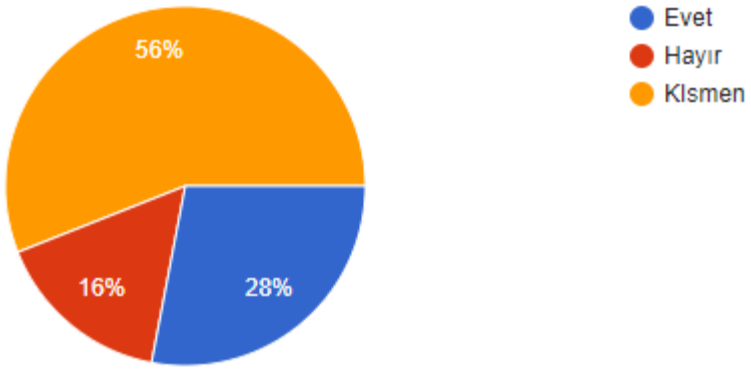
Şekil 46: "Kullandığınız kaynak kitapta okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterli midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

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

Tablo 35: Kaynak Kitapta 4 Temel Beceri Alanındaki Etkinliklerin Yeterliliği Hakkındaki Katılımcı Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	8	%32
Hayır	5	%20
Kısmen	12	%48

Tablo 38'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %32'si kullandığı kaynak kitapta okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin yeterli olduğunu kanaatini taşırken %48'i ise bu konuda kaynak kitabın kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. %20'si kitabın etkinlikler açısından yetersiz olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 47: "Kaynaklar dil bilgisi öğretimi için yeterli midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

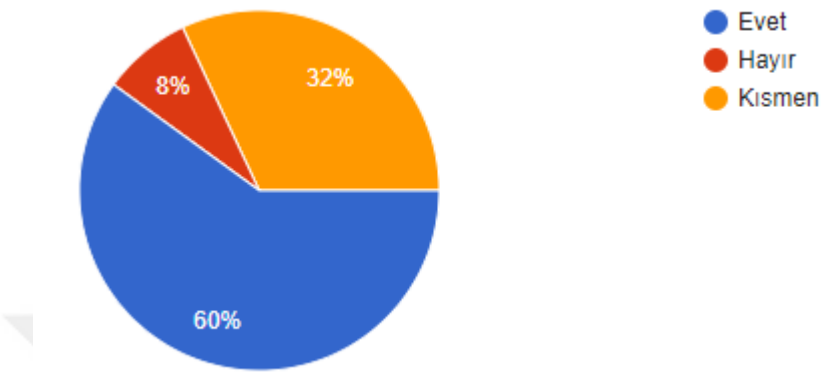
Yukarıdaki grafik incelendiğinde kaynakların dil bilgisi öğretimi için yeterli olup olmadığıyla ilgili soruya katılımcıların %16'sı 'hayır', %28'i evet, %56'sı ise 'kısmen' cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 36: Kaynakların Dil Bilgisi Öğretimi İçin Yeterliliğine Dair Katılımcı Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	7	%28
Hayır	4	%16
Kısmen	14	%48

Tablo 39'da görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %48'i kaynakların dil bilgisi öğretimi için kısmen yeterli olduğunu, %16'sı yetersiz durumda olduğunu beyan ederken sadece %28'lik bir oran kaynakları dil bilgisi öğretimi açısından yeterli bulmaktadır.

Grafik 27: Eğitim programı, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları, CD ve video bir bütün olarak ele alınmış mıdır?



Şekil 48: "Eğitim programı, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları, CD ve video bir bütün olarak ele alınmış mıdır?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

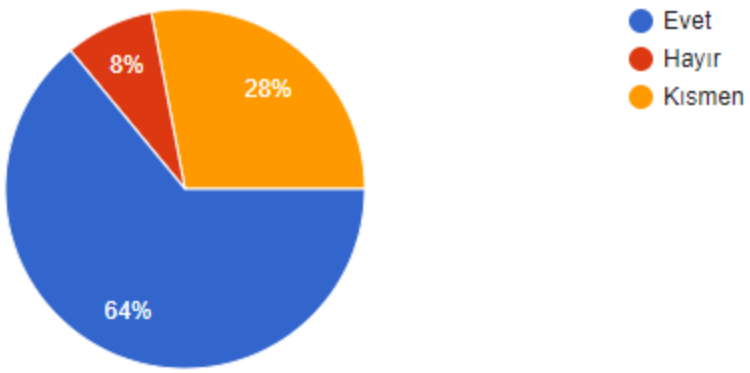
Eğitim programı, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları, CD ve video bir bütün olarak ele alınıp alınmadığına dair soruya katılımcıların %8'i 'hayır', %32'si 'kısmen', %60'sı ise 'evet' yanıtı vermiştir.

Tablo 37: Eğitim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitapları, Ders Kitapları, Alıştırma Kitapları, CD ve Videonun Bir Bütün Olarak Ele Alınıp Alınmadığı Hakkında Katılımcı Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	15	%60
Hayır	2	%8
Kısmen	8	%32

Tablo 40'da görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %60'ı eğitim programı, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları, CD ve videonun bir bütün olarak ele alındığı kanatinde iken sadece 2 kişi aksini düşünmektedir. %32'si ise kısmen bür bütünlük sağlandığını ifade etmektedir.

4.7. Öğrenme Ortamı ve İdari Anlayıştan Kaynaklı Güçlükler



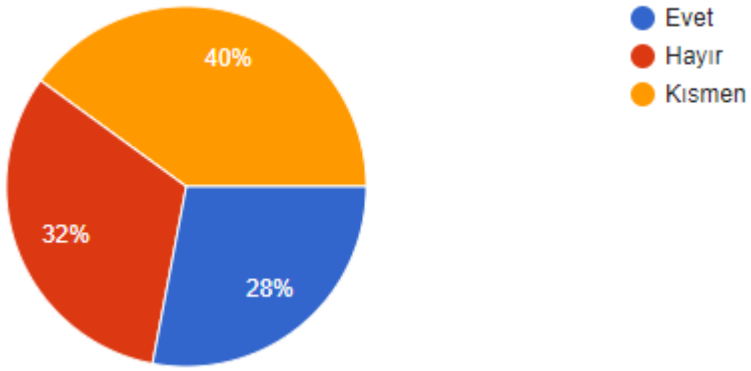
Şekil 49: "Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

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

Tablo 38: Müdür, Müdür Yardımcısı (Sorumlu Kişi) İlgisine Dair Katılımcı Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	16	%64
Hayır	2	%8
Kısmen	7	%28

Tablo 41'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %64'ü çalıştığı, Türkçe öğrettiği kurumda yönetimin ilgisinden memnun iken %8'i idarenin yeterince ilgilenmediğini belirtmektedir. %28'lik oran sorumlu kişinin kısmen ilgilendiğini ifade etmektedir.



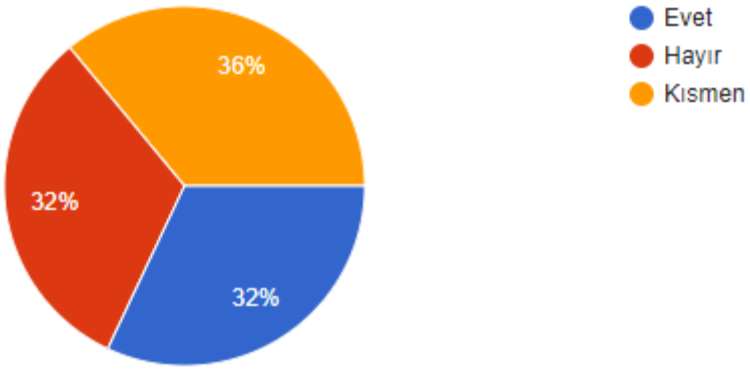
Şekil 50: "Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, teneffüs alanları ve sosyal alanlar)" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

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

Tablo 39: Binanın YDOT Öğretimine Uygun Donatılıp Donatılmadığı Hakkında Katılımcı Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	7	%28
Hayır	8	%32
Kısmen	10	%40

Tablo 42'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %40'ı çalıştığı kurumda binanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kısmen uygun şekilde donatıldığını, %32'si uygun şekilde donatılmadığını, %28'i ise uygun şekilde donatıldığını beyan etmektedir.



Şekil 51: "Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip midir?" Sorusuna Katılımcıların Yanıtları

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

Tablo 40: Sınıfın Görseller, İletişim Teknolojileri, Elektronik Ders Araç ve Gereçleri Bakımından YDOT Öğretimi İçin Yeterli Donanıma Sahipliği İle İlgili Katılımcı Görüşleri

Değer	Sayı	Oran
Evet	8	%32
Hayır	8	%32
Kısmen	9	%36

Tablo 43'de görüldüğü gibi Türkçe öğreticilerin %32'si çalıştığı kurumda sınıflarının görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip olduğunu; aynı oranda öğretici ise yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmekte olup %36'lık bir oran da kısmen yeterli olduğunu söylemektedir.

4.8. Eklenmek İstenilen Problemler ve Çözüm Önerileri

Kendilerine yöneltilen *"Yukarıda mezkûr sorunların dışında Lübnan'da Türkçe öğretiminde yaşadığınız problemleri nedenleriyle yazınız. Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?"* sorusuna Türkçe öğreticilerinin verdikleri cevaplar aşağıda listelenmiştir:

K20: *"Lübnandaki sorun, insanların devamlılık problemi. Biraz devam ettikten sonra öğrenmeyi bırakıp sonra tekrar baştan başlamak istemeleri ilerleme konusunda sıkıntı oluşturuyor. Bir diğer sorun yönetim alanında. Sahadaki öğretmenin görüşlerinden ziyade konjonktür neyi icap ediyorsa onun yapılması başka bir sorun. Bir diğer mesele sınıf mevcutlarının zamanla azalması ve YEE idaresinin azalan sınıfları kapatıp sürekli yeni sınıf açma isteği. Ancak bu sınıflarda istikrarlı olup belirli bir seviyeye gelmiş öğrenciler sayı nedeniyle heba edilmektedir. Kurslar ücretsiz olmamalı. Bedel ödendiği zaman kıymetli olacağı kaatindeyim."*

K15: *"Lübnan özelinde Türkiye dışında yabancılara dil öğretimi ile Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi aynı düşünülerek öğretmenlerden aynı saatte aynı kitaptan aynı sonuç beklenmemeli. Türkiye'de öğrencilerin bol pratik imkânı arkadaşlarından öğrenme imkânı varken, yurt dışında öğrencinin tek pratik yapma imkânı öğretmeni ve varsa bazı Türkler ile internet. Yurt dışındaki öğretimde kitaplar materyaller daha tekrara, alıştırmalara özellikle A1, A2 kurlarında. Özellikle A1. Ve A2 kurları bol diyaloglar içermeli. Bu kurlar Türkiye'de günlük hayatta gerekli konuşmaları yapabilecek şekilde hazırlanmalı."*

K19: *"Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimelerin varlığı ilk başlarda öğrencileri derse karşı motive etmektedir. Ancak ilerleyen zamanlarda bu sorun olmaktadır. Çünkü öğreniciler bu kelimeleri telaffuz ederken kendi dillerindeki gibi telaffuz etme eğilimi göstermektedir. Örnek vermek gerekirse adalet - adale, nehir - nehr, cumhuriyet - cumhuriyye vs. Bu gibi sorunların önüne geçmek için ortak kelimelerin listesi çıkarılıp bolca teleffuz ettirilmelidir. Yapılan yanlışlara anında dönüt verilmelidir. Bu kelimelerin içinde geçtiği metinler hazırlanıp sınıfta okutulabilir."*

K9: *"Özel ilköğretim okullarında verilen Türkçe derslerinde isteksiz öğrencilerin de aynı sınıfta bulunması insicamı ve motivasyonu bozuyor. İstekli öğrenciler için özel*

sınıflar oluşturulmalı. Yurt dışında kaynak bulmak oldukça zor. Kaynak teminini dış temsilciliklerin planlamalar yaparak ivedilikle kurs merkezlerine iletmeleri gerekmektedir."

K7: *"Dernekler vasıtasıyla yapılan kurslarda fiziki ortam yetersizliği vardır. Dersler için Millî Eğitim Bakanlığımızın bazı ülkelerde olduğu gibi özellikle Beyrut ve Trablusşam'da TÖMER açması gerektiğini düşünmekteyim. Daha önceki yurt dışı görevimde (Batum'da) Bakanlığımıza ait TÖMER'in daha etkili olduğunu müşahade ettim."*

K21: *"Bazı öğrencilerin düzenli ders çalışmaması, pratik yapmaması veya çok iyi olmadığı hâlde kendini yeterli görmesi. Ayrıca Lübnan'da kurs dışında pratik yapma imkânının olmaması. Öğrenciler en başta kendini bilmeli ve ona göre bu işi ciddiye alıp iyi çalışmalı."*

K16: *"Türkçe öğretim kitapları hazırlanırken esnek düşünülebilir. Kalıp aynı olmakla birlikte ülkelerin ve kültürlerin durumları göz önünde bulundurularak eklemeler veya çıkarmalar yapılabilir. Aynı durum dillerin yapısal farklılıkları ile ilgili de uygulanabilir."*

K13: *"Millî Eğitime bağlı olarak çalıştığımızdan dolayı Yunus Emre Kültür Merkezi kaynaklarını kullanıyorduk, bu da bazen yeterli olmayabiliyordu; ayrıca gezi ve sosyal etkinliklere katılım sağlamaları için öğrencilere gerekli imkânlar sağlanabilir."*

K18: *"Lübnan özelinde olmamakla birlikte genel olarak ders materyallerinin öğretmenlerden/okutmanlardan gelen eleştiriler doğrultusunda güncellenmesi ve özellikle A seviyesine uygun okuma kitaplarının sayısının artırılması gerekmektedir."*

K17: *"Verilen kursların ücretsiz olması ilgili birimlerin öğretim elemanlarıyla yeterince iletişimde bulunmamaları, ülkenin içinde bulunduğu güvenlik sorunları, öğretim elemanlarına verilen maaşların yetersiz olması."*

K24: *"Lübnan'da genel olarak sistemin işleyişinde yaşanan sorunlar var. Bu sorunlar bize de yansıyor. Lübnanla ilgili bu problemler halledildiği zaman bizim de sorunlarımız hallolur."*

K3: *“Aynı seviyede olan öğrenciler arasında ister istemez yaş grupları farklı oluyor. Çözümünü ise öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ek dersler yapılarak olduğunu düşünüyorum.”*

K12: *“Türkçe konuşma kulüplerinin olması lazım öğrencilerin derste öğrendiklerini uygulamalari için. Seviyeye uygun okuma kitapları yetersiz.”*

K1:*“Ülkenin yüzü olan öğretmenlere daha fazla destek olunduğu takdirde müşküllerin kahir ekseriyeti azalacaktır kanaatindeyim.”*

K8: *“Lübnan'da Türkçe kullanılmıyor. Bu problemi çözmek için daha fazla Türkçe etkinlik yapılmalıdır.”*

K23: *“Eğer yeterli derecede Arapça ya da İngilizce bilseydim eğitim esnasında daha başarılı olurdum.”*

K14: *“Ben hususi bir problem yaşamıyorum, lakin yaşayan arkadaşlarım var.”*

K5: *“Öğrenci seviyelerinin düzenli bir şekilde geliştirilmesi”*

K6: *“Türkoloji dil öğretimine uygun materyal sıkıntısı”*

K11: *“Farklı problemler yaşamıyoruz.”*

K10: *“Herhangi bir sorun yoktur.”*

K4: *“Problem yaşamadım.”*

K2: *“Çözüm önerim yok”*

K22: *“Yok.”*

K25: *“...”*

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Lübnan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklere çözüm önerileri sunmak maksadıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgular irdelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretim programı ve müfredat kaynaklı güçlükleri tespit etmek için sorulan *"Kullandığınız eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlandığını düşünüyor musunuz?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde sadece bir öğretmenin 'hayır' yanıtı vererek eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlanmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Katılımcıların %36'sına tekabül eden 9 öğretmen ise 'kısmen' yanıtını vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %60'ını oluşturan ve yarıdan fazlası olan 15 öğretici ise eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlandığını düşünmekte, bu konuda bir problem olmadığını ifade etmektedir. Öğreticilerin bu cevaplarından hareketle genel olarak eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlandığı sonucuna varılabilir.

"Daha fazla veya daha az zaman ayrılması gerektiğini düşündüğünüz kurlar var mı? Varsa nedir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların %52'sine tekabül eden 13 Türkçe öğreticisi A1 düzeyi için ayrılan sürede değişiklik yapılması gerektiğini düşündüğü görülmektedir. 2 öğretmen A2, birer öğretmen ise B1 ve C1 seviyelerinin sürelerinde değişiklik yapılması gerektiği kanaatindedir. %32'lik oranı teşkil eden 8 öğretici herhangi bir seviyede süre değişikliği gerekmediğini düşünmektedir. Türkçe öğreticilerinin %52'sinin A1 seviyesinin süresinde değişiklik istemesi diğer seviyelerde öğrenilecek bilgilerin bu düzeydekiler üzerine inşa edileceği gerçeğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu seviyede eksik ve yetersiz öğrenme üst

seviyelere çıktıkça öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyecek, başarısız olmalarına yol açacak ve belki de öğrenmeyi bırakmalarına sebebiyet verecektir. Bu açıdan düşünüldüğünde A1 seviyesinin süresinin uzatılması öğrenilerinlerin daha iyi hazmedilmesi ve özümsenmesini sağlayabilir. Bu da diğer seviyeler için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırıp öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

"Bir öğrenme biriminin öğrenilebilmesi için, gerekli olan önceki öğrenmelere ön koşul öğrenmeler adı verilir. Siz eğitim programınızın ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak oluşturulup oluşturulmadığı ile ilgili fikirlerinizi paylaşabilir misiniz?" sorusuna 3 öğretici herhangi bir yorum yapmamıştır. 6 öğretmen ise bu konuyla ilgili fikir beyan etmişse de eğitim programı ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak oluşturulmuş mu, oluşturulmamış mı sualinin net cevabını vermemiş; genel görüşler bildirmişlerdir. Net cevap veren 16 öğreticiden 10'u bu hususta olumlu kaanat bildirerek eğitim programının ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak oluşturulduğunu düşünmekte, 5 kişi ise aksini düşünmektedir. Bir öğretici 'kısmen' cevabını vermiştir. Her ne kadar eğitim programının ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak oluşturulmadığını düşünen öğreticiler olsa da çoğunluk bu konuda bir sorun olmadığı kanısındadır.

Yukarıda zikredilen öğretim programı ve müfredat kaynaklı güçlükleri tespit etmeye yönelik soruların cevapları değerlendirildiğinde dikkat çeken husus öğreticilerin çoğunluğunun A1 seviyesi için ayrılan sürede değişiklik arzu etmesidir. Dolayısıyla göze çarpan sorun bu bölümde A1 düzeyinin süresidir.

Öğrenci kaynaklı güçlükleri tespit etmek için sorulan *"Öğrencileriniz devamsızlık yapıyor mu?"* sorusuna verilen cevaplara göre katılımcılardan sadece 2 kişi öğrencilerin devamsızlığından kaynaklı bir sorun yaşamadığını bildirmiştir. Buna karşılık 18 kişi öğrencilerin 'kısmen' devamsızlık yaptığından yakınmaktadır. Bu da öğreticilerin %72'sinin öğrencilerinin bazen derse gelmemesinden dolayı güçlükle karşılaştığı anlamına gelir. Katılımcıların %20'sini oluşturan 5 kişi de öğrencilerin devamsızlık yaptığını ifade etmektedir. Bu oran da ilave edildiğinde öğreticilerin %92'si öğrencilerinin kısmen ya da tamamen devamsızlık yapmasından kaynaklı güçlük yaşamakta olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin derse gelmediği günlerdeki konuyu

kavrayamamaları, diğer günlerdeki bazı konuları da öğrenmelerini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünde bu durum ciddi bir sorundur.

"Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık var mıdır?" sorusuna öğreticilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde katılımcıların %84'ünü oluşturan 21 kişi farklılık olduğu görüşündedir. %8'lik orana karşılık gelen 2 öğreticinin de kısmen farklılık olduğu kanaati eklendiğinde çok anlamlı bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Aynı sınıfta farklı hazırbulunuşluk seviyelerinde öğrencilerin bulunması dersi olumsuz etkileyebilir. Yeterli ve iyi seviyede hazırbulunuşluğa sahip öğrenciler diğerlerine göre daha kısa sürede ve daha iyi öğrenecektir. Bu durum da hazırbulunuş seviyesi bakımından yeterliliği haiz olmayan öğrenciler üzerinde baskı oluşturacak ve öğrenmelerini geciktirebilecektir. Sadece iki öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık olmadığı düşüncesindedir. Yağcı (2017) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği"* adlı çalışmasında öğrencilerin öğrenim sürecindeki hızını belirleyen öğrenciler arasındaki kültür, eğitim düzeyi, yetenek ve beceriler, deneyimler, çevre koşulları, inanç ve değerler, tutum ve davranışlar ile duygusal yaşamlar ve kişisel özellikler bakımından var olan farklılıklardan dolayı Türkçe öğrenme sürecinde seviye olarak sınıfının gerisinde kalan bir öğrencinin motivasyonun düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu da öğrencinin gelişim, olguluk düzeyi, tutum ve davranış, motivasyon ve yaşantılar gibi özelliklerini kapsayan hazırbulunuşluk durumunun öğrenimde çok önemli bir yere sahip olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Öğrenci kaynaklı güçlükleri tespit etmek için öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru *"Öğrencileriniz hangi konularda daha çok güçlük yaşamaktadır***?"** sualidir. Cevaplar incelendiğinde şunlar görülmüştür: Öğreticilerin %48'ine tekabül eden 12 kişi kökler ve ekler konusunda öğrencilerin sıkıntı yaşadığını bildirmiştir. Öğrencilerin ana dilinin Hami-Sami dil ailesine mensup, yapı bakımından da çekimli (bükümlü) bir dil olan Arapça olması ve Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna mensup, eklemeli bir dil olan Türkçeye benzememesi ekler konusunda öğrencilerin güçlük yaşamasının doğal bir sonuç olduğunun kanıtıdır. Ülkede eğitim dili olarak kullanılan Fransızca ve İngilizce de yapı bakımından Arapça gibi çekimlidir. Ayrıca bu diller Hint-Avrupa dil ailesinin

üyeleridir. Hâliyle öğrencilerin bildiği diller Türkçeyle çok farklı özelliklere ve yapıya sahiptir. Bu da Türkçenin kendisine özgü kökler-ekler yapısında Arap öğrenirlerin zorlanmasının olağan olduğu sonucunu doğurmaktadır. Çünkü sabit olan köklere farklı birçok ekin gelmesi ve eklerin de köke tabi olarak çok şekilli olması, kelimenin uzaması eklerin hangi sırayla ve hangi uyuma göre geleceği konusunda öğrencilerin kafa karışıklığı yaşamasına yol açabilmektedir. Ormanşahin'in (2018) araştırmasında Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşunun ana dili farklı yapıya sahip öğrenirlere Türkçe öğretiminde yaşanılan en büyük sorun olarak ifade edilmiştir. Bu durum Karababa'nın (2009) çalışmasında tespit ettiği Türkçenin yapısından kaynaklanan sorunlar ile örtüşmekte, Salı'nın (2018) çalışmasında ana dil ile hedef dil arasındaki yapı farkının yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi zorlaştırdığı bulgusu yukarıda da tespit edilen benzer bulguyu desteklemektedir. Ayrıca benzer bir durumdan Chang (2016) *"Tayvan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri"* adlı tezinde, Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi hususunda en büyük güçlüğün Çincenin yapısından kaynaklı problemler olduğunu dile getirmiştir. Buna yol açan etkenin de Türkçe ve Çincenin farklı dil ailelerinin üyesi olan farklı yapıda diller olmasını ifade etmektedir.

Kökler ve ekler konusundan sonra öğrencilerin güçlük yaşadığı konu telaffuzdur. Ana dil ile hedef dil arasındaki seslerin benzerlik oranı ne kadar yüksekse doğru telaffuz oranı da o derece yükselecektir. 6 kişinin oluşturduğu %24 oranında öğretici, telaffuz konusunda öğrencilerin güçlük yaşadığını dile getirmiştir. Buna Arapça ve Türkçede ortak olarak kullanılan Arapça kökenli sözcükleri öğrencilerin kendi ana dillerindeki gibi söylemeye çalışması -ki Hoşca'nın (2021) çalışmasında tespit ettiği Sudanlı öğrencilerin müşterek kelimelerin yani Arapçadan Türkçeye giren sözcüklerin yazımında ve söyleyişinde daha çok hata yaptığı sonucu, bu araştırmada bahsedilen Türkçedeki Arapça kökenli sözcükleri telaffuzda Lübnanlı öğrenirlerin daha çok hata yaptığı bulgusuyla paralellik arz etmektedir- kelimelerin çekimi esnasında gelen birçok ekle uzun uzun sözcüklerin ortaya çıkması ve Türkçedeki "ğ, ç, ı, p, o, ö, ü" gibi bazı seslerin Arapçada olmamasının sebebiyet verdiği söylenebilir. Zira katılımcıların %16'sını oluşturan 4 kişi de öğrencilerin "ı" harfi başta olmak üzere ğ, ç-ş, c-g, o-ö, u-ü,

p-b harflerinin söylenişinde ve arasındaki farkı hissetmede öğrencilerin güçlük çektiğini dile getirmektedirler. Fransızca ile eğitim gören öğrencilerin telaffuz konusunda diğerlerine nazaran daha avantajlı olduğu Fransızca ve Türkçe arasındaki ortak ünlüler dolayısıyla söylenebilir. Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2014) *"Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği"* isimli araştırmalarında da karşılaşılan güçlüklerden birinin telaffuz konusunda olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca *"Sudan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar"* araştırma makalesinde Hoşca (2021) bazı harflerin telaffuzu konusunda Sudanlı öğrencilerin de yaşadığı benzer güçlüklere dair tespitleri dile getirmiştir. Doğan (2019) ve Savaş'ın (2015) da araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunlardan biri olarak tespit ettikleri telaffuz sorunları telaffuz konusundaki sıkıntılara dair bu çalışmada tespit edilen bulguları destekler niteliktedir. Az bir kesim de sözcük ve cümle bilgisinde öğrencilerin güçlük yaşadığını beyan etmiştir. Bu da doğaldır çünkü Türkçe söz dizimi Arapça, Fransızca ve İngilizce'den farklıdır. Türkçede "özne+nesne+yüklem" olarak sıralanan söz dizimine mukabil Arapçada "fiil+özne+nesne+diğer tamamlayıcı ögeler" sırası söz konusudur. Türkçe söz dizimi açısından da Arapça ve diğer dillere kıyasla çok esnek olup vurguya göre her ögenin yeri değişebilmektedir. Bu durum da bazı öğrencilerin bu konularda güçlük yaşamasına doğal olarak yol açabilir.

Yukarıda öğrenci kaynaklı güçlükleri tespit etmek için yöneltilen sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde farklılık olduğu, devamsızlık yapanların bulunduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca kökler-ekler konusunda ve bazı harflerde öğrencilerin ciddi sıkıntı yaşadağı göze çarpan bir diğer konudur.

Öğretmen kaynaklı güçlükleri tespit etmek için sorulan *"Lisans eğitiminizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim (ders) aldınız mı?"* sorusuna 'hayır' diyerek öğretmenlerin %84'ünü oluşturan 21 kişi üniversite öğrenimi esnasında yabancılara yönelik Türkçe öğretimine dair bir ders almadıklarını beyan etmişlerdir. Katılımcıların sadece %16'sına tekabül eden 4 öğretici üniversitede iken bu alanla ilgili ders almıştır. Bu da gösteriyor ki büyük çoğunluk bu alanla ilgili bilgi sahibi olmadan lisans eğitimini tamamlamaktadır. Lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik

eğitim alanlara bakıldığında ise bu oran %64 olarak görülmektedir. Yani 15 öğretici üniversite eğitimi sonrasında bu alana yönelik eğitim almış, öğreticilerin %36'sını oluşturan 9 kişi ise almamıştır. Bu durum da gösteriyor ki lisans eğitimi esnasında ve sonrasında yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili hiçbir eğitim almadan alanda görev alan birçok öğretmen bulunmaktadır.

Büyükaslan (2007) *"Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri"* isimli çalışmasında Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik üniversitelerde bir bölümün olmamasının bir eksiklik olduğunu söylemektedir. Özbay ve Bahar (2015) *"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu"* adlı çalışmalarında yabancılara Türkçe eğitiminde uzmanlık meselesine temas etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kimin öğretici ve eğitici olacağı hususunda da belirgin bir ayrım mevcut değildir (Yıldız, Tunçel, 2012). Maden vd. (2015) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretici sorununun tespitini yaparak bu alanda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

"Öğreteceğiniz konuyla ilgili materyal hazırlama ve tasarlama konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?" sorusuna 'hayır' diyerek kendisini bu konuda yetersiz gören bir öğretici bulunmamaktadır. Katılımcıların %80'i 'evet', %20'si 'kısmen' kendisini yeterli bulmaktadır. Dolayısıyla bu konuda bir sorun görünmemektedir.

Katılımcıların Web 2.0 araçları ve kullanımı hakkında bilgilerinin olup olmadığı konusu incelendiğinde katılımcıların %20'sinin kısmen, %28'inin hayır, %52'sinin ise evet yanıtı verdikleri görülmektedir. Buna göre 25 katılımcının yer aldığı çalışma grubundan 13 öğretici bu araçlar hakkında bilgi sahibidir. 5 kişi Web 2.0 araçlarını kısmen biliyorken 7 öğretici ise bilgi sahibi olmadığını bildirmiştir. Teknolojinin eğitimde kullanımının çok önemli olduğu günümüzde bu alanda öğretmenlerin yeterli seviyede Web 2.0 araçlarıyla etkinlik hazırlamayı biliyor olması dersleri daha eğlenceli, ilgi çekici, verimli hale getirmek için büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmekte güçlük çektiği konularda Web 2.0 araçlarıyla etkinlik hazırlayıp hazırlamadıkları ile ilgili soruya verdikleri cevapları incelendiğinde öğreticilerin %72'sine karşılık gelen 18 katılımcı 'evet' cevabını, %28'ine karşılık gelen

7 katılımcı ise ‘hayır’ yanıtını verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin %28’inin Web 2.0 araçları ile ilgili bilgi sahibi olmadığını beyan etmesi göz önüne alındığında doğal bir sonuçtur.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken yabancı dil bilmenin gerekli olup olmadığına dair görüşleri incelendiğinde %44’ünün (11 kişi) ‘evet’ diyerek gerekli gördüğü, %40’ının ‘kısmen’ bilinmesinin yeterli olacağını düşündüğü, katılımcıların %16’sına tekabül eden sadece 4 kişinin ise ‘hayır’ cevabıyla YTÖ alanında çalışırken yabancı dil bilmenin gerekli olmadığı kanaati taşıdığı belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı güçlükleri tespit etmek için sorulan sorulara verilen yanıtlara genel bir bakış atıldığında birçok öğretmenin lisans eğitiminde, özellikle de mezuniyet sonrasında alanda çalışmaya başlamadan önce YTÖ ile ilgili bir eğitim almadan göreve başlaması önemli bir sorun olarak görülebilir. Bir diğer sorun durumu, bazı öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ilgili bilgi sahibi olmamasıdır. Halbuki günümüz teknoloji çağında Web 2.0 araçlarının eğitimde, özellikle de yabancılara Türkçe öğretiminde etkin kullanımının derse canlılık, heyecan ve hareket katmak suretiyle öğrencilerin ilgisini ve dikkatini artırarak verimi yükselteceği aşikârdır. Çünkü bu araçlar sayesinde öğrencilerin derse katılım oranı yükselecek, daha aktif olan öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmenin daha akılda kalıcı, öğretici özelliği düşünüldüğünde daha iyi öğrenecek ve dersin kalitesi artacaktır. Bu araçlar sınıf dışında da öğrencilerin öğrenmeye devam edebilmesine olanak tanıdığı için ders dışı etkinlikle öğrenmeyi pekiştirecek bir ortamı öğrenciye sunarak azami seviyede öğrenmenin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.

“4 Temel Dil Becerisi Yönünden Karşılaşılan Güçlükler” ana konulu bölümde aşağıda zikredilen sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplardan yola çıkarak sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Türkçe öğretirken en zorlandığınız beceri alanı hangisidir?” sorusuna katılımcıların cevabı şöyledir: %56 konuşma, %32 yazma, %8 dinleme, %4 okuma. Buna göre katılımcıların %56’sını oluşturan 14 öğreticinin yabancılara Türkçe öğretirken duygu, düşünce, istek, dert ve ihtiyaçların sözlü olarak muhataba iletilmesi olan konuşma beceri alanında zorlandığı görünmektedir. Dili, doğal ortamının yani konuşulduğu yerin dışında öğrenmek her öğrenciye belli bir zorluk oluşturacaktır. Bu da ister istemez öğrencilerin

konuşma becerisini geç kazanmasına yol açacaktır. Öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin günlük hayatta öğrendiklerini uygulama alanı bulamama, pratik eksikliği yaşama sorununu dile getirmesi en önemli sebebin dilin doğal ortamı dışında öğretilmesinin öğrenmeyi geciktireceği gerçeğiyle örtüştüğünün göstergesidir. Yağcı'nın (2017) araştırmasında Belarus'ta bulunan Türklerin sayısının az olmasının öğrencilerin pratik yapma olanağı bulmasında çok zorlanmasına yol açtığını ve bu sebeple Türkçe konuşabildikleri alanın sınırlı kalmasının öğrenme sürecini olumsuz etkileyen çevresel bir faktör olduğunu dile getirmesi yukarıda zikredilen benzer sorunla paralellik arz etmektedir.

20,83 oranında öğreticinin dile getirdiği ana dil ile hedef dil arasındaki yapı ve telaffuz farklılığı da konuşma beceri alanında yaşanan güçlüğün önemli bir sebebi olarak dikkat çekmektedir. Katılımcıların %8,33'ü de yetersiz sözcük dağarcığının konuşma becerisinde güçlük yaşanmasının sebebi olarak dile getirmektedir. Konuşmanın en üst düzey beceri alanı olması ve yetersiz kur süresi de birer öğretmenin konuşma beceri alanında öğretme güçlüğü yaşanmasının gerekçeleri arasında sayılmıştır.

Bir dilin kullanılmayan, konuşulmayan ve kendisine ihtiyaç duyulmayan bir bölgede ve çevrede öğretmenin hem öğreten hem de öğrenen için birtakım güçlüklerinin olması tabiidir. Bu da konuşma becerisinin ediminde zorluk ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları ile Salı'nın (2018) Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek için yaptığı çalışmadaki konuşma ile ilgili zorlukların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Akkaya ve Gün (2016) tarafından yapılan "*Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği"adlı* araştırmada da katılımcıların büyük çoğunluğunun sese dayalı becerilerde yani konuşma beceri alanında sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu tespit de Lübnan'daki Türkçe öğreticilerin öğretirken en fazla zorlandığı beceri alanının konuşma olması sonucunu desteklemektedir.

*Konuşma*dan sonra en çok zorlanılan beceri alanı ise duygu, düşünce, istek, plan, dert ve ihtiyaçların dil kurallarının çizdiği çerçeve içinde yazı ile ifade edilmesi demek olan *yazma*dır. 8 katılımcının oluşturduğu %32'lik bir kesimin bu alanda öğretirken güçlük yaşamakta olduğu belirlenmiştir. İkişer öğretici alfabe farklılığı ve ana dilden kaynaklı

zorluk olduğunu ifade etmiştir ki toplamda %16,66 oranına karşılık gelmektedir. Katılımcıları %4,17'sini oluşturan bir öğretici ise öğrencilerin sınırlı kelime bilgisine sahip olması sebebiyle yazma beceri alanında güçlük yaşandığını söylemiştir.

Dilin en temel becerilerinden olan ve yazılı bir metni algılama, seslendirme, yorumlama işi denilebilecek bedensel ve zihinsel bir etkinlik olan *okuma* alanında katılımcıların %4,17'sine karşılık gelen bir öğretici, öğretme güçlüğü yaşadığını bildirmiştir. İnsan ile insan dışı varlık ve ses araçları gibi unsurlardan çıkan sesleri işiterek anlama, bilgi öğrenme durumu diye tanımlanabilecek *dinleme* beceri alanında öğreticilerin %4,17'sinin (1 kişi) öğrencilerin anlamakta zorlanmasından dolayı, yine öğreticilerin %4,17'sine tekabül eden 1 kişinin ise Türkçe cümle yapısı ve hızlı konuşmadan dolayı öğretme güçlüğü yaşadığı saptanmıştır.

Yukarıda 4 temel dil becerisi alanı içinde en çok hangi alanın öğretiminde güçlük yaşandığını tespit etmek için sorulan sorulara katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde bu alanın bariz bir şekilde konuşma olduğu görülmektedir. Bunun da en büyük sebebinin öğrencilerin Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenmeye çalışmasının sonucunda öğrendiklerini uygulama alanı bulamaması ve pratik yapamaması olduğu belirlenmiştir.

Açık (2008, 3) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye Türkçesinin öğreniminde temel dil becerilerinden % 40 "Yazma", % 33 "Konuşma", %17 "Anlama" ve % 16 "Okuma" sonuçlarına göre en çok yazma beceri alanında sorun tespit edilmesi bu araştırmadaki en çok konuşma beceri alanında güçlük yaşanması sonucuyla çelişmektedir. Bunun sebebi de bu çalışmada ana dili Arapça olan öğrenirlere Türkçe öğreticilerin öğretirken en zorlandığı beceri alanı tespit edilmeye çalışırken Açık tarafından yapılan çalışmada ana dili farklı olanların sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenirlerin farklı özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekir.

Temel becerilerden sayılmayan, dil öğretiminde amaç değil araç olarak kabul edilen, dilin doğru kullanımına yardımcı bir alan olan dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretirken öğretmenlerin problem yaşayıp yaşamadığına dair cevaplardan elde

edilen veriye bakılmış ve katılımcıların %52'sini oluşturan 13 kişinin 'hayır' diyerek sorun yaşamadığı, %48'ine tekabül eden 12 kişinin ise -ki hemen hemen öğretmenlerin yarısı- 'evet' diyerek dil bilgisi öğretirken güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretirken güçlük yaşadığını dile getiren öğreticilerin %50'si bunun sebebi olarak Türkçenin eklemeli bir dil olmasını göstermiştir.

Katılımcıların %16,67'sine karşılık gelen 2 öğretici de öğrencilerin ana dilinin yapısını kullanma eğilimi içine girmesini gerekçe olarak sunmuştur. 2 öğretici ise öğrencilerin öğrendiği dil bilgisi yapısının ana dilinde karşılığının olmaması veya bildiği diğer dillerdeki bazı yapılarla karıştırmasının Türkçe dil bilgisi öğretiminde güçlük yaşanmasına neden teşkil ettiğini söylemiştir. Son olarak 2 öğretici de öğrencilerin öğrendiği konuyu tekrar etmeme gibi bireysel sebepten kaynaklı güçlük yaşandığını ifade etmişlerdir. Akkaya ve Gün (2016) tarafından yapılan "*Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği"* adlı araştırmada Türkçe öğrenen Arapların temel dil becerilerini destekleyen dil bilgisi öğrenme alanında da sorun yaşadığını tespit etmiştir. Bu tespit Lübnan'daki Türkçe öğreticilerinden de dil bilgisi öğretirken sorun yaşayanların olması bulgusuyla örtüşmektedir.

Materyal kaynaklı güçlükleri belirlemek için öğretmenlere yöneltilen *"Kullanmakta olduğunuz ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz?"* sorusuna verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların %28'inin 'hayır', %32'sinin 'evet', %40'ının ise 'kısmen' dediği görülmektedir. Bu verilere göre öğreticilerin çoğunluğunun ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alanın ayrılması konusunda tam olarak memnun olmadığı sonucuna varılabilir.

Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanıp kullanmadıklarına dair verilere bakılarak öğreticilerin konunun öğretilmesi ve pekiştirilmesi hususunda ders kitabını yeterli görmediği sonucuna ulaşılabilir. Zira katılımcıların %84'üne karşılık gelen 21 kişi 'evet' diyerek yardımcı materyal kullandığını bildirmiştir. Sadece %16'sı (4 kişi) 'hayır' diyerek ders kitabına ilave yardımcı bir materyal kullanmadığını dile getirmiştir.

Ek materyal kullananların %47,62'si konuyu pekiştirmek için, %28,57'si ders kitabını yetersiz bulduğundan dolayı, %9,52'si ise öğrenci katılımını artırmak amacıyla farklı

kaynaklardan istifade ettiğini beyan etmiştir. Bunların yanı sıra birer öğretici de dil bilgisi, kültür aktarımı ve alanın uzmanlık istemesini gerekçe göstermiştir. Bunların da oranı toplamda %14,28'tir.

"Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma güçlüğü yaşanmakta mıdır?" sorusuna verilen cevaplara göre katılımcıların % 16'sı 'kısmen', %32'si 'hayır', %52'si ise evet demesinden hareketle çoğunluğun bu konuda kısmen veya tamamen sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Ormanşahin'in (2018) tezinde verilerden elde ettiği seviyeye uygun okuma kitabı bulamama konusunda yaşanılan sıkıntı ile ilgili bulgusu bu araştırmadakiyle uyuşmaktadır.

"Kullandığınız kaynak kitapta okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yeterli midir?" sorusuna ise öğreticiler şu cevapları vermiştir: %20 'hayır', %32 'evet' ve %48 'kısmen'. Bu cevaplara göre çoğunluğun kitaptaki 4 temel becerinin öğretiminde kullanılan etkinliklerin kısmen ya da tamamen yetersiz olduğu kanaatini taşıdığı sonucuna ulaşılabilir. Çünkü 25 öğreticiden sadece 8 kişi etkinlikleri yeterli bulmakta, 5 kişi yetersiz olduğunu düşünmekte, 12 kişi ise kısmen yeterli olduğunu savunmaktadır.

Kaynakların dil bilgisi öğretimi için yeterli olup olmadığına dair öğreticilerden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların %28'ini oluşturan 7 kişinin 'evet' diyerek yeterli bulduğu belirlenmiştir. Buna mukabil %48'i 'kısmen' yeterli bulmakta, %16'lık bir kesim ise kaynakların dil bilgisi öğretimi için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Buna göre çoğunluğun dil bilgisi öğretimi için kaynakaları kısmen ya da tamamen yeterli bulmadığı sonucuna varılabilir.

Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) çalışmasına bakıldığında kaynak yetersizliğinin tespit edilen sorunlarda biri olduğu görülmektedir. Ayrıca Arslan ve Adem (2010) ile Salı (2018) da çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ile ilgili materyal eksikliğinden bahsetmişlerdir. Karababa'nın (2009) araştırmasında ders öğretim araç gereçleri ve ders kitapları yetersizliğinin yaşanan sorunlardan biri olarak gösterilmesi materyal kaynaklı güçlükleri tespit etmek için bu çalışmada yöneltilen sorulardan elde edilen bulgularla örtüşmekte, bu araştırmanın ulaştığı farklı beceri alanlarının öğretiminde öğreticilerin materyal konusunda kısmen veya tamamen güçlük yaşadığı sonucunu desteklemektedir.

Öğrenme ortamı (sınıf, bina, sosyal alanlar) ve idari anlayıştan kaynaklı güçlükleri tespit etmek için sorulan "Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgileniyor mu?" sorusunun cevaplarına bakıldığında katılımcıların sadece %8'i 'hayır' diyerek memnuniyetsizliğini bildirdiği görülmektedir. Buna karşılık %28'i 'kısmen', %64'ü ise 'evet' cevabını vermiştir. Bu verilerden genel olarak idarenin ilgili olduğu sonucuna varılabilir.

Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmış mıdır? (Koridor, kantin, teneffüs alanları ve sosyal alanlar) sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğreticilerin %28'inin'evet' dediği görülmektedir. %32'si 'hayır', %40'ı ise 'kısmen' cevabını vermiştir. Bu verilere göre çoğunluğun görev yaptığı kurumlarda binanın Türkçe öğretimine tam olarak uygun şekilde donatılmadığı sonucuna varılabilir.

Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip olup olmadığı ile ilgili veriler incelendiğinde katılımcıların %32'sinin 'evet', %32'sinin 'hayır', %36'sının ise 'kısmen' cevabını verdiği görülmektedir. Bu veriler ışığında öğreticilerin görev yaptığı kuruma göre donanımın farklı olduğu söylenebilir. %32'lik kesimi oluşturan 8 kişinin görev yaptığı kurumlarda Türkçe öğretimi için yeterli donanım varken yine aynı oran ve sayıda öğreticinin görev yaptığı kurumlarda ise yetersiz olduğu söylenebilir. Öğreticilerin %36'sını oluşturan 9 kişin görev yaptığı kurumlarda kısmi bir yeterlilik söz konusudur.

Yukarıda mezkûr sorunların dışında Lübnan'da Türkçe öğretiminde yaşadıkları problemleri nedenleriyle yazmaları istenen öğreticilerin verdiği cevaplardan hareketle aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğrencilerin devamsızlık sorunu, zamanla sürekliliğin kaybolması.

2. Devamsızlıkların zamanla sınıf mevcudunu azaltması nedeniyle idarenin sınıfı kapatıp yeni sınıf açması. Bu durum da belli bir seviyeye gelen öğrencilerin heba olmasına yol açmaktadır.

3. Öğrencilerin pratik yapma fırsatının olmaması.

4. A1 ve A2 kurlarında kaynak kitabın tekrar alıştırmaları yönüyle yetersiz olması ve bu kitaplarda günlük hayata dair yeterince diyalogların bulunmaması.

5. Öğrencilerin Arapça-Türkçede yer alan ortak kelimeleri kendi dillerindeki gibi söyleme çabaları nedeniyle telaffuz sorununun ortaya çıkması.

6. Özel ilköğretim okullarında verilen Türkçe dersinde isteksiz öğrencilerin de sınıfta olmasının ders düzeni ve insicamını bozması.

7. Türkçe dersi verilen derneklerde fiziki yetersizliğin olması.

8. Öğrencilerin düzenli olarak çalışmaması, tekrar yapmaması.

9. Kaynak kitap hazırlanırken ülkelerin kültürlerinin göz önünde bulundurulmaması.

10. Kaynak kitabın kısmen yetersiz kalması.

11. Özellikle A seviyesi başta olmak üzere seviyelere uygun okuma kitaplarının sayı ve çeşit bakımından yetersiz olması.

12. Verilen derslerin ücretsiz olması.

13. Ülkede güvenlik başta olmak üzere birçok sorunun varlığı ve bunun da ister istemez öğretmenlere yansıması.

14. Maaşların yetersiz olması.

15. Öğretmenlerin yeterli seviyede Arapça, İngilizce bilmemesi.

16. Türkoloji Bölümü'ne uygun materyallerin geliştirilmemesi.

Bu çalışmadan elde edilen veriler Er, Biçer, Bozkırlı'nın (2012) *"Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi"* adlı çalışmada birçok araştırma üzerinde inceleme yaparak ulaştıkları; ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ile ilgili sorunlar, öğretim programı yetersizliği, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği ile ilgili tespitler ve bulguları ile büyük oranda örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

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

Günlük hayatta Türkçe pratik yapma imkanı bulma güçlüğünden dolayı konuşma beceri alanında yaşanan sıkıntıyı gidermek için konuşma kulüpleri kurularak konuşmaya yönelik faaliyetler icra edilmeli, göze ve kulağa hitap edecek etkinlikler düzenlenerek öğrenirlerin katılımı sağlanmalıdır. Bu sayede Türkçe pratik yapma imkânı ve fırsatını sağlayacak bir ortam sunulacaktır.

Derse devamlılığı teşvik amacıyla başarılı öğrencilere Türkiye'ye eğitim gezisi düzenlenerek belli bir süre eğitim kampına alınması sağlanabilir. Bu aynı zamanda öğrencilerin konuşma becerilerini ilerletmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisini artırmak için Web 2.0 araçlarıyla farklı beceri alanlarında iletişim becerisini geliştirecek, günlük hayatla ilişkili etkinlikler hazırlanmalı, ders daha canlı, verimli, ilgi çekici hâle getirilmelidir. Öğrencilerin öğrenirken eğlenceli vakit geçirebileceği etkinliklerin tasarlanıp hazırlanması öğrencilerin derse devamlılığına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğreticilere Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili eğitimler icra edilmeli ve kendilerini bu araçlarla etkinlik hazırlama konusunda geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Türkoloji Bölümü öğrencilerine Türkiye Bursları programında öncelik tanınarak Türkiye'deki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Eğitimi Bölümleri'nde yüksek lisans yapmaları sağlanmalı ve ülkesinde Türkçe öğretimi alanında istihdam edilerek iş imkânı sunulmalıdır.

Derste 4 temel beceri alanına eşit yer vermek yerine öğrenme ve öğretme güçlüğü çekilen alanlara daha fazla ağırlık verilebilir.

Arapçada bulunmayan Türkçe ünlü ve ünsüz sesler, bazı sözcüklerin telaffuzunda güçlükler yaşanmasına yol açmaktadır. Alfabe öğretilirken güçlük çekilen harfler göz önünde bulundurularak bu sorunu ortadan kaldıracak bir öğretim planı yapılmalı, tekrarlar, farklı etkinlik ve alıştırmalarla alfabe iyi öğretilmeli, sorun baştan

çözülmelidir. Arapça ve Türkçe arasındaki ses farklılıkları sebebiyle sese dayalı becerilere çok önem verilmelidir.

Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılık düşünüldüğünda Arapçada karşılığı olmayan yapıların öğretimine daha fazla süre ayrılıp çok alıştırma yapılması yolu tercih edilebilir. Unutmayı önlemek maksadıyla belli zaman aralıklarında tekrarı da yapılmalıdır. Öğreticilerin de öğrencilerin ana dili hakkında bilgi sahibi olması, mümkünse o dilde yetkin, değilse en azından gramerine hâkim olması öğretim esnasında öğrencilerin dil mantığını, nasıl düşüneceğini tahmin edebileceği için daha başarılı sonuçlar alınmasında önem arz eden bir etken olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmenlerin ana dil ile hedef dil arasındaki benzer ve farklı yönleri bilmesi öğretim sürecine olumlu yansıyacaktır. Öğrenicilerin de kendi ana dilinin gramerini iyi bilmesinin önemi de vurgulanmalıdır.

Öğretim programı ve materyaller konusunda özel bir çalışma yapılmalı, ülkenin kültürü, dili, sosyal yapısı gibi özellikleri göz önünde bulundurularak materyaller ve program hazırlanmalı, bu konudaki eksiklikler tamamlanmalıdır. Zira ülkelerin özelliklerine göre Türkçe öğretimi ve öğrenimindeki zorluklar, öğrenicilerin hazırbulunuşluk seviyeleri farklılık arz edebilmektedir. Öğrenicilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit edecek testler yapmalı, sınıfları bu test sonuçlarına göre ayarlamalıdır.

Her seviyeye uygun çeşitli okuma kitapları bulunmalı, dil bilgisi, konuşma, yazma gibi alanların öğretimini destekleyici, pekiştirici ek materyaller de temin edilmelidir.

A seviyesi temel olduğundan öğrenicilerin konuları, yapıları özümsemesi, iyi kavraması için bu seviye için ayrılan süre artırılmalı ve Türkçenin sondan eklemeli dil mantığı iyice oturtulmalıdır.

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

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

Bunlara ilaveten Lübnan'da alanda görevli öğreticilerin önerileri de şunlardır:

1. Derneklerdeki kurslar ciddiyeti ve devamlılığı sağlamak için ücretli olmalı, bu şekilde Türkçe kursu daha kıymetli hâle gelecektir.

2. Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretimine kıyasla yurt dışında yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin pratik yapma fırsatı açısından yaşadığı güçlükleri düşünerek kitaplar tekrar alıştırmalarına fazla yer vermeli, özellikle A1 ve A2 kurlarında bol diyalog içeren metinler bulunmalı, konuşma kulüpleri başta olmak üzere öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarına imkân tanıyacak çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.

3. Telaffuz konusunda yaşanan güçlüğü ortadan kaldırmak için özellikle her iki dilde kullanılan ortak kelimelerin listesi çıkarılıp bolca teleffuz ettirilmelidir. Yapılan yanlışlara anında dönüt verilmelidir. Bu kelimelerin içinde geçtiği metinler hazırlanıp sınıfta okutulabilir.

4. İlköğretim okullarında verilen Türkçe derslerinde isteksiz öğrencilerin de aynı sınıfta bulunması insicamı ve motivasyonu bozduğu için Türkçe öğrenmeye istekli öğrencilerin yer aldığı özel sınıflar oluşturulmalıdır.

5. Dernekler vasıtasıyla yapılan kurslarda fiziki ortam yetersizliği vardır. Dersler için Millî Eğitim Bakanlığının bazı ülkelerde olduğu gibi özellikle Beyrut ve Trablusşam'da TÖMER açması gerekmektedir.

6. Türkçe öğretim kitapları hazırlanırken esnek düşünülebilir. Kalıp aynı olmakla birlikte ülkelerin ve kültürlerin durumları göz önünde bulundurularak eklemeler veya çıkarmalar yapılabilir. Aynı durum dillerin yapısal farklılıkları ile ilgili de uygulanabilir.

7. Ders materyallerinin öğretmenlerden/okutmanlardan gelen eleştiriler doğrultusunda güncellenmesi ve özellikle A seviyesine uygun okuma kitaplarının sayısının artırılması gerekmektedir.

8. Türkoloji dil öğretimine uygun materyal sıkıntısı giderilmelidir.

9. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ek dersler yapılmalıdır.

10. Öğretmenlerin daha fazla desteklenerek yaşam şartları maddi ve manevi olarak iyileştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Açık, Fatma. 2008. Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, **Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi**. **27-28 Mart 2008.** Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi: 1-11.

Akalın, Şükrü Halûk. 2009. Türk Dili Dünya Dili, **Türk Dili**, s. 687 (Mart): 195-204.

Akkaya, Ahmet. 2019. Bilgisayar Donanımı Konusunda Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilen Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akkaya, Ahmet, Mesut Gün. 2016. Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği, **Turkish Studies**, c. 11. s. 19: 9-18.

Arslan, Mustafa, Azamat Akbarov. 2010. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. **Edebiyat Fakültesi Dergisi**, *s.24:* 179-191.

Aslan, Mehmet Ali. 2007. Mıhallemilerde Sözlü Edebiyat Geleneği, **Makalelerle Mardin III Eğitim-Kültür- Edebiyat**, İstanbul: 241-249.

Atacan, Fulya. (2004). **Değişen Toplumlar Değişmeyen Siyaset: Ortadoğu (Küçük Ülke Büyük Sorunlar: Lübnan.)** 1. bs. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Ateş, Canan. 1992. Lübnan Sorunu, **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,** *c. 8. s.* 2: 407-428.

_____. agm: 412

Atlıoğlu, Yasin. 2011. Lübnan'da Maruni Milliyetçiliği ve Çatışma. Doktara Tezi. Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

Aydemir, Özgür Kasım. 2013. Türk Dili Haritasına Bir Katkı: Lübnan'daki Türkler ve Türkçe, **Zeitschrift für die Welt der Türken** (***ZfWT),*** c.5. s.1: 161.

_____. Lübnan Türkmenleri ve Dilleri. TDD/ JofEL Winter **Tehlikedeki Diller Dergisi/ Journal of Endangered Languages,** c. 2. s. 3 (2013): 241-242.

Ayhan, Veysel, Özlem Tür. 2009. **Lübnan; Savaş, Barış, Direniş ve Türkiye İlişkileri.** Bursa: Dora Yayınları.

Aytan, Talat, Nur Hilal Ayhan. 2018. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Ortamlar. **Özgün Araştırma**, c.1. s.1: 3-37.

Barın, Erol. 2009. Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ Kitabı Üzerine. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, s.27: 121-136.

Başkaya, Kübra, Merisa Tursunovic. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme ve Padlet. **Aydın TÖMER Dil Dergisi,** c.2. s.2: 79-96.

Bayraktar, Nesrin. 2003. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. **Dil Dergisi**, s. 119: 58-71.

Benzer, Ahmet. 2019. **Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi.** 3. bs. İstanbul: Eski Babil Yayınları.

_____ *agk:* 178.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. 2014. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** *c.7. s.* 29: 125-135.

Bilge, Mustafa L. 2003. Lübnan, **TDV İslam Ansiklopedisi**, İstanbul: TDV: 244.

_____ *agm:* 245.

Büyükaslan, Ali. 2007. Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. **Strasburg: Department D"etudes Turques Turcologue u-Strasbourg**: 1-17.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. (2016). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi.

Buzpınar, Ş. Tufan. 2003. İslâm Ansiklopedisi Lübnan Maddesi, İstanbul: TDV: 248-254.

Chang, Wen-Chia. 2016. Tayvan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Caferoğlu, Ahmet. 1984. **Türk Dili Tarihi.** İstanbul: Altınordu Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). **Eğitim Araştırmaları.** çev. edt. Halil Ekşi. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Demircan, Ömer. 2005. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.** İstanbul: Der Yayınları.

Duman, O. Özkaya. 2006. Bir Orta-Doğu Buhranı Cebel-i Lübnan Olayları (1860-61). **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 3. s. 5: 1-15.

Duverger, Maurice. (1980). **Metodoloji Açısından Sosyal Bilimlere Giriş.** çev. Ünsal Oskay. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Ekmekçi, F. Özden. 1983. Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. **Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı.** TDK Yayınları.

Er, Onur, Nurşat Biçer, Kürşat Çağrı Bozkırlı. 2012. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,** c.1. s.2: 51-69.

Ergin, Muharrem. 2007. **Üniversiteler İçin Türk Dili**, 7. bs. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım.

Ergün, Mustafa. 1996. **İkinci Meşrûtiyet Devrinde Eğitim Hareketleri**. Ankara: Ocak Yayınları.

Erkoçoğlu, Fatih. 2011. Lazkiye Türkmenleri ve Türküleri, **Kültürümüzde Türkü Sempozyumu Bildirileri, 22-25 Ekim 2011.** Sivas: I-III, (Sivas 2013), c. 3. s. 297-309.

Gökburun, İbrahim. 2021. Küresel ve Bölgesel Güçler Çağında Türk Dünyası Nüfusu, **Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,** c. 21. s.1: 1-33.

Hoca Saadettin Efendi. Tacü‟t-Tevarih. Yay. Haz. Parmaksızoğlu, İsmet. (1999). Ankara: Kültür Bakanlığı: c. 4. s. 331.

Horzum, M. Barış. 2010. Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,** c.7. s.1: 603-634.

Hoşca, Fatma. 2020. Sudan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar. **Sosyal Bilimler Akademi Dergisi**, c.3. s.1: 77-87.

Işıktaş Sava, Işılay. 2015. Türklük Bilimi Terimleri Sözlüğü. **Dil Araştırmaları**, c.9. s.17: 285-289.

İnal, Ezgi, Fatih Arslanbaş. 2021. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,** c. 16. s. Özel: 228-249.

Kara, Mehmet. 2010. Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Önerileri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. s.3: 661-696.

Karaağaç, Günay. 2008. **Türkçe Verintiler Sözlüğü**, Ankara: TDK Yayını.

Karababa, Z. Canan. 2009. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. **Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.42. s.2: 265-277.

Karal, Enver Ziya, 2011. **Osmanlı Tarihi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

_____. 1983. *age*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, c.5. s.210.

Keleş, Erdoğan. 2008. Cebel-i Lübnan'da İki Kaymakamlı İdari Düzenin Uygulanması ve 1850 Tarihli Nizamname. **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi**, c.27. *s.* 43: 131 - 157.

Komisyon, 2011. **Türkçe Sözlük**. Ankara : TDK Yayını.

Kor, Zahide Tuba. 2006. **Lübnan İç Savaşın Gölgesinde.** İstanbul: İlke Yayıncılık.

Korkmaz, Zeynep. 2003. **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi**). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köse, Talha. 2006. SETA Lübnan Raporu: **Lübnan'da İstikrar Arayışları.** Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: 8

Kurt, Çağlar. 2008. Lübnan'da Fransız Yapılanması Ekseninde Büyük Lübnan Devleti'nin Ortaya Çıkışı ve Fransa'nın İzlediği Stratejiler. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maden, Sedat, Ömür Dincel. 2015. İnformal Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimine Etkisi. **Millî Eğitim**. s.206: 30-53.

Mete, Filiz, Emre Fatih Batıbay. 2019. Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot örneği. **Ana Dili Eğitimi Dergisi,** c.7. s.4: 1029-1047.

Miles, Matthew B, A. Michael Huberman. (2016). **Nitel Veri Analizi.** çev. edt. S. A. Altun, A. Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.

Nas, Fethi. 2014. Ortadoğu'da Etnik ve Dilsel Bağlamda Göç ve Kimlik Sorunu (Lübnan'da Yaşayan Türkiyeliler Örneği). Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2017. **Ortadoğu'da Göç Dinamikleri: Mardin'den Beyrut'a Bir Göç Araştırması**, 1. bs. Çankaya, Ankara: Gece Kitaplığı.

Orhan, Oytun 2009. Saha Çalışmasına Dayalı Bir Araştırma: Lübnan Türkmenleri, **Ortadoğu Analiz,** c.1. s.9: 33.

Ormanşahin, Alpay. 2018. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Üsküp Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oytun, Orhan. **Türkiye-Lübnan Dostluk Köprüsü: Lübnan'da Türk Varlığı ve Osmanlı Mirası**, ORSAM Raporu (199). Ankara: Temmuz 2015: 7.

Ortadoğu Araştırmaları Merkezi. 2015. **Türkiye-Lübnan Dostluk Köprüsü: Lübnan'da Türk Varlığı ve Osmanlı Mirası**. Ankara.

Ortaylı, İlber. 2011. **Tarihimiz ve Biz**. İstanbul: Timaş Yayınları.

_____. 2018. **Türklerin Tarihi - Orta Asya'nın Bozkırlarından Avrupa'nın Kapılarına.** İstanbul: Timaş Yayınları.

Özbay, Murat, Mehmet Ali Bahar. 2016. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. **Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu**. İstanbul: Aydın Üniversitesi TÖMER: 1–29.

Özdemir, Hüseyin. 2010. **Abdülhamid'in Filistin Çığlığı.** 1. bs. Yitik Hazine Yay.

Özdemir, Osman. 2017. Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** c.12. s.4: 427-444.

Özdemirci, Ayşe Selcan. 2017. Lübnan'daki Mardinliler: Mardin Halkının Göçü, **ORSAM Raporu.** No: 208. Ankara: 7.

_____. age. 19-22.

Özselçuk, Nusret. 1982. Lübnan Olaylarının Temelindeki Gerçekler. **Stratejik Etütler Bülteni**. Ankara: 80.

Reyhan, Cenk. 2011. Lübnan'da Siyasal Kültürün Osmanlı Kökenleri. **Amme İdaresi Dergisi**. c.44. s.3: 221.

_____. a*ge*. 212-219.

Salı, Mesout Kalın. 2018. Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Salibi, Kamal. (Londra: 2005), A House of Many Mansions: The History of Lebanon Reconsidered, I. B. Tauris, s. 103. (aktaran: Tutar, Nilgün. 2019. Ortadoğu'da Türkmenler: Irak, Suriye, İran ve Lübnan Örnekleri, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.)

Savaş, Salih. 2015. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Okuma ve Telaffuz Zorlukları. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. s. 2379-2386.

Sevim, Ali. 1989. **Suriye-Filistin Selçuklu Devleti Tarihi.** Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Shaw J. Stanford, 1991. **The Jews of Ottoman Empire and The Turkish Republic**, Macmillan Pres, London.

Tavşancıl, Ezel, A. Esra Aslan. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Tekin, Talat. 1993. **Hunların Dili.** Ankara: Doruk Yayınları.

Tekindağ, M.C. Şehabettin. 1972. Lübnan. **TDV İslâm Ansiklopedisi**, c.7. Ankara: MEB Devlet Kitapları: 203-244.

_____. 1972. 105.

_____. 2003. c.27: 101.

Tutar, Nilgün. 2019. Ortadoğu'da Türkmenler: Irak, Suriye, İran ve Lübnan Örnekleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Uçarol, Rifat. 2010. **Siyasi Tarih**. 8. bs. İstanbul: Der Yayınları.

Uysal, Halil. 2018. Turkish Words in the Egyptian Dialect. **I. Journal of Current Researches on Social Sciences,** c.8. s.4: 163-214.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. 1999. **Osmanlı Tarihi.** c.2. Ankara: 287.

Ülman, Haluk. 1966. 1860-1861 Suriye Buhranı. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dış Münasebetler Enstitüsü. Ankara: 4.

Yağcı, Gökhan. 2017. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. **Belleten**: 191-199.

Yalçın, Ceyda. 2020. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı. **International Journal of Language Academy.** c.8. s.3: 344-357.

Yazar, İlyas. 2019. Türkçe Öğretiminde ve Temel Dil Becerilerinin Kazanımında Dijital Teknoloji Uygulamalarının Yeri ve Önemi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 12 s. 64: 613-623.

Yeşilmen, Halit. 2016. Etno-Dini Kimlik Açıdan Mahallemiler, **Artuklu Akademi**. c.3. s.2: 7.

Yıldız, Tuba. 2018. Cebel-i Lübnan'da Osmanlı Devleti'nin Mezhep Politikası ve Hukuki Uygulamalar (1839-1914). Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, Ümit, Hayrettin Tunçel. 2012. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. ed. Kılınç, Aziz, Abdullah Şahin. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi,** Ankara: Pegem Akademi: 173 - 203.

Yurtsal, Kenan. 2006. Büyük Ortadoğu'da küçük Ortadoğu: Lübnan. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arşiv Kaynakları

Beyrut Vilâyeti Salnâmesi, 1319 / 1901-1902. s.72 (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Beyrut Vilâyeti Salnâmesi, 1326 / 1908-1909. s.95 (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Dâhiliye Nezâreti Mektubî Kalemi Belgeleri. 1317 / 1899. Başbakanlık Osmanlı Arşivi DH.MKT. 2239-18. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

İrâde Hususi. 1325 / 1907. Başbakanlık Osmanlı Arşivi İ. HUS. 157. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

İdarî Kısım Belgeleri. 1321 / 1903. Başbakanlık Osmanlı Arşivi DH.İD. 29-1321/S-28. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

İ.DH Başbakanlık Osmanlı Arşivi 1408/23, 1321 M 29. (Aktaran: Orha, Zafer. 2017. Beyrut Vilayetinde Osmanlı İdaresi (1887-1909). Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

İ.TAL Başbakanlık Osmanlı Arşivi. 1314 / 1896, 106/46. (Aktaran: Orha, Zafer. 2017. Beyrut Vilayetinde Osmanlı İdaresi (1887-1909). Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi. 1877. c. 1, s. 313, 30 Mayıs 1877 (Aktaran: Orha, Zafer. 2017. Beyrut Vilayetinde Osmanlı İdaresi (1887-1909). Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Muhaberât-ı Umumiye İdaresi Belgeleri. 1328 / 1910. Başbakanlık Osmanlı Arşivi DH.MUİ. 98/1-50. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Muhaberât-ı Umumiye İdaresi Belgeleri. 1328 / 1910. Başbakanlık Osmanlı Arşivi DH.MUİ. 100/1-24. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Suriye Vilâyeti Salnâmesi, 1297 / 1879-1880. s.156 (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldız Maarif Nezâreti Maruzâtı Perakende Evrakı. 1318 / 1900. Başbakanlık Osmanlı Arşivi PRK Y.PRK.MF. 4-41. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldız Mütenevvi Maruzât. 1316 / 1898. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Y.MTV. 185-29. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldız Sadâret Resmi Maruzât Evrakı. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Y.A.RES. 55-59. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldız Perakende Evrakı Umum Vilâyetler Tahrîratı, 1318 / 1900. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Y.PRK.UM. 52-15. (Aktaran: Çelik, Kürşat. 2010. Osmanlı Hâkimiyetinde Beyrut (1839-1918). Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Basılı Olmayan Kaynaklar

Akman, Muhammed Ali, Furkan Güldemir. [10.04.2019] Lübnan'daki Mardinliler, Türkiye-Lübnan Dostluğunu Pekiştirebilir.
www.timeturk.com

Beyrut Amerikan Üniversitesi [25.12.2020]. History.
aub.edu.lb

Geldi, Mahmut. [23.12.2020]. Yunus Emre Enstitüsü'nün Pandemi Sürecinde Lübnan'da Başlattığı Çevrim İçi Türkçe Kurslarına Yoğun İlgi.
https://www.aa.com.tr/tr/egitim

_____. [23.12.2020]. Lübnan'daki YEE'nin Türkçe Kurslarına Yoğun İlgi.
https://www.aa.com.tr/tr/dunya

Eğitim Teknolojileri [20.10.2020]). Popplet, Pixton Education.
https://www.egitim.tech

Karadeniz, Murat. [16.04.2019]. Lübnan'da Unutulan Türkler.
http://www.islamveihsan.com

Kaya, İlker. [03.12.2020]. Lübnan'daki İslâmî Hareketler.
http://sdam.org.tr/haber

Lebanon Education System. [09.04.2021] About Education.
https://lb.moe.gov.sa/ar/studyaboard

Library Publications [09.10.2020]. The World Factbook.
https://www.cia.gov

Lübnan Üniversitesi Türkoloji Bölümü. [23.12.2020]. İlk Mezunları
https://www.yenisafak.com/dunya

Maden, Hakan. [20.10.2020]. Dijital Öğrenme Programları
https://hakanmaden.net

Mindmeister. [21.10.2020]. Nedir, Kavram Haritaları Oluşturma.
http://www.egitimdeteknoloji.com

Poster Yapım Araçları. [20.10.2020].
https://web2araclari.com/category

Story Jumper. Powtoon. Padlet. Prezi. [20.10.2020]. Nedir, Nasıl Kullanılır.
https://egitimaraclari.net

Voki. Aurasma. Storybird [20.10.2020].
https://www.webegitimaraclari.com

Yabancı Dil. [18.10.2020].
sozluk.gov.tr

Yaman, Ekrem. [02.10.2020]. Türkçeyi Dünya Dili Hâline Getirmek İçin Uluslararası Seviyede Neler Yapabiliriz?.
http://www.ekremyaman.com

Yunus Emre Enstitüsü. [11.10.2020]. Kurs Merkezlerimiz.
https://www.yee.org.tr

Wordle. Edmodo. Edpuzzle. [21.10.2020].
www.egiteknoloji.com

World Population. [30.10.2020] Lebanon Population.
https://www.worldometers.info

World Resources Institute [10.04.2020].
https://www.wri.org

EKLER

Ek 1: Anket Çalışması

LÜBNAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

MUHTEREM KATILIMCILARIMIZ!

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ danışmanlığında yürüttüğüm "Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere siz kıymetli öğretici, öğretmen, okutman ve öğretim görevlilerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Aşağıda yer alan anket sorularına vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup amacımız Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit edip daha verimli ve etkili bir Türkçe öğretimi sağlamak için sizin görüşlerinizi de nazarıitibara alarak çözüm önerileri sunmaktır.

Sorulara içtenlikle ve aklınıza ilk gelen seçenekleri işaretleyerek cevap vermenizi rica ederiz. Kişisel bilgileriniz doğrudan ya da dolaylı hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır. Katkılarınızdan, yardımlarınızdan ve gösterdiğiniz hassasiyetten dolayı şükranlarımızı sunar; ayırdığınız değerli vakitleriniz için minnettar olduğumuzu ifade ederiz.

Anketi Hazırlayan: Ahmet Veli ÇOLAKOĞLU

ANKET SORULARI

1- Adınız soyadınız nedir? (Belirtmek istemezseniz rumuz veya bir mahlas kullanabilirsiniz.)							
2-Yaş Aralığınız	• 20-25	• 26-30	• 31-35	• 36-40	• 41-45	• 46-50	□ 51+
3-Eğitim durumunuz	• Lise	• Lisans	• Yüksek Lisans	• Doktora			
4-Meslekteki hizmet yılınız	• 0-5	• 6-10	• 11-15	• 16-20	• 21-25	• 26-30	□ 31+
5- Ne kadar süredir yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?	• 1	• 2	• 3	• 4	• 5	• 6 – 10	• 11+
6- Mezun olduğunuz bölüm nedir?	• Türkçe Öğretmenliği	• Türk Dili ve Edebiyatı	• Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	□ Sınıf Öğretmenliği	• Türkoloji	• Diğer …….....	
7- Ana diliniz nedir?	• Türkçe	□ Arapça	□ Diğer				

			…….....				
8- Görev yaptığınız (Lübnan'da Türkçe öğrettiğiniz) kurum nedir?	• İlköğretim	• Lise	• Üniversite	• Dernek	• Dil ve Kültür Merkezi	• Özel	• Diğer …… …… …… …… …
9- Yabancı dil biliyor musunuz? Biliyorsanız seviyesi nedir?							

10- Kullandığınız eğitim programının basitten karmaşığa doğru hazırlandığını düşünüyor musunuz? • Evet □ Hayır □ Kısmen						
11- Daha fazla veya daha az zaman ayrılması gerektiğini düşündüğünüz kurlar var mı? Varsa nedir?	• Yok	• A1	• A2	• B1	• B2	• C1
12- Bir öğrenme biriminin öğrenilebilmesi için, gerekli olan önceki öğrenmelere ön koşul öğrenmeler adı verilir. Siz eğitim programınızın ön koşul öğrenmeler ölçüt alınarak oluşturulup oluşturulmadığı ile ilgili fikirlerinizi paylaşabilir misiniz? **Lütfen açıklayınız:**						

13- Öğrencileriniz devamsızlık yapıyor mu?

• Evet

□ Hayır

□ Kısmen

14- Öğrencilerinizin hazırbulunuşluk düzeylerinde farklılık var mıdır?

• Evet

□ Hayır

□ Kısmen

15- Öğrencileriniz hangi konularda daha çok güçlük yaşamaktadır?	• Telaffuz	• Kökler ve Ekler	• Sözcük Bilgisi	• Cümle Bilgisi	□ Bazı harfler	• Diğer

Cevabınız bazı harfler ise hangi harflerde sıkıntı yaşamaktadır? ……..

16- Lisans eğitiminizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim (ders) aldınız mı?

□ Evet □ Hayır

17- Lisans eğitimi dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim aldınız mı?

□ Evet □ Hayır

Soruya cevabınız evetse aldığınız eğitimin türü ve süresi nedir? (Kurs, Seminer, Konferans ve benzeri eğitimlerin nerede, kim tarafından düzenlendiği hakkında bilgi veriniz.)

18- Türkçeyi öğretirken en zorlandığınız beceri alanı hangisidir?	• Okuma	• Yazma	• Konuşma	• Dinleme

Nedenini yazınız:
19- Öğrencilerinize Türkçe dil bilgisini öğretirken problemler yaşıyor musunuz? • Evet Hayır
20. Öğreteceğiniz konuyla ilgili materyal hazırlama ve tasarlama konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz? • Evet Hayır Kısmen
21. Web 2.0 araçları ve kullanımı hakkında bilginiz var mı? • Evet Hayır Kısmen
22. Öğrencilerinizin öğrenmekte güçlük çektiği konularda web 2.0 araçları ile etkinlik hazırlar mısınız? • Evet Hayır
23. Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken yabancı dil bilmek gerekli midir? • Evet Hayır Kısmen
24. Kullanmakta olduğunuz ders kitabında 4 temel beceri ve dil bilgisi için eşit alan ayrıldığını düşünüyor musunuz? • Evet Hayır • Kısmen
25. Ders kitabına ek olarak yardımcı ders materyali kullanıyor musunuz? • Evet Hayır
Cevabınız evetse neden kullanma ihtiyacı hissediyorsunuz?
26. Ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma/bulamama güçlüğü yaşanmakta mıdır? • Evet Hayır Kısmen
27. Kullandığınız kaynak kitapta okuma, yazma, konuşma, dinleme etkinlikleri yeterli midir? • Evet Hayır Kısmen

28. Kaynaklar dil bilgisi öğretimi için yeterli midir?

• Evet Hayır Kısmen

29. Eğitim programı, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları, CD ve video bir bütün olarak ele alınmış mıdır?

• Evet • Hayır Kısmen

30. Müdür, müdür yardımcısı (sorumlu kişi) yeterince ilgilenmiyor mu?

• Evet Hayır Kısmen

31. Bina, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun şekilde donatılmamış mıdır? (Koridor, kantin, teneffüs alanları ve sosyal alanlar)

• Evet

 Kısmen

 Hayır

32. Sınıf; görseller, iletişim teknolojileri, elektronik ders araç ve gereçleri bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterli donanıma sahip değil midir?

• Evet

 Kısmen

 Hayır

33. Yukarıda mezkûr sorunlar dışında Lübnan'da Türkçe öğretiminde yaşadığınız problemleri nedenleriyle yazınız. Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Değerli görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Ek 2: Türkçenin Lübnan Lehçesine Etkisi

Tablo 1: –CI Eki Almış Kelimeler

ARAPÇA SÖZCÜK	ANLAMI	KELİME +EK	-CI EKLİ BİÇİMİ	ANLAMI
كهرباء (Kahraba)	Elektrik, akım, cereyan	+كهرباء جي	كهربجي (Kahrabji)	Elektrikçi
جوهر (Jawhar)	Mücevher, cevher, öz	+جوهر جي	جوهرجي (Jawharji)	Kuyumcu
مخرطة (Makhrata)	Torna, torna tezgâhı	+مخرطة جي	مخرطجي (Makhratji)	Tornacı
معمر (Maamar)	Konaklama yeri, inşaat yeri, ev, yerleşilen yer	+معمر جي	معمرجي (Maamarji)	İnşaatçı
خضر (Khodar)	Sebzeler, yeşillikler	+خضر جي	خضرجي (Khodarji)	Manav, sebzeci
دكان (Dekkan)	Dükkan	+ جي	دكانجي (Dekkanji)	Dükkan sahibi, bakkal
نسوان (Neswan)	Kadınlar, kadın cinsi	+نسوان جي	نسوانجي (Neswanji)	Çapkın, hovarda, zampara
بعزق (Baazak)	İsraf etmek	+بعزق جي	بعزقجي (Baazakji)	Müsrif, savurgan, tutumsuz

كندرة (Kondora)	Kundura, kadın ayakkabısı türü	جي +كندر	كندرجي (Kandarji)	Köşker, ayakkabı tamircisi, kunduracı
كباب (Kabab)	Kebap	جي +كباب	كبابجي Kababji	Kebapçı
باطون (Baton)	Beton	+باطون جي	باطونجي (Batonji)	Betoncu, beton döken kişi
قمر (Kamar)	Kumar	جي +قمر	قمرجي (kamarji)	Kumarbaz, kumarcı
بنشر (Benşer)	Bozuldu, patladı (lastik)	جي +بنشر	بنشرجي (Benşerji)	Lastik tamircisi, lastikçi
حلواء (Halwa) حلوانيّ (Halwaniyye)	Tatlı,şekerleme tatlıcı	+حلواء جي	حلوانجي(Halwanji)	Tatlıcı
سكر (Sakar)	Şarap, hurma içkisi, sarhoş eden	جي +سكر	سكرجي (Sakarji)	Sarhoş, içki içen
بلطة (Balta)	Balta	جي +بلطة	بلطة جي (Baltaji)	Kötülük yapan, rahatsız eden kişi, haydut, eşkıya, haraççı, yol kesen
عَوَنْطَجِي (Awantaji)	Avantacı	+عَوَنْطَ جي	عَوَنْطَجِي (Avantaji)	Bedavacı, çıkarcı
بُويَا (Bouya)	Boya	جي +بُويَا	بُويَاجِي (Boyaji)	Boyacı

قوة (Kuwwa)	Kuvvet, güç	جي +قوة	قوتجي (Kuwwetji)	Lübnan Güçleri (Kuvvetleri) (االقوات اللبنانية) adlı siyasi parti mensubu veya yanlısı
افلام (Eflem)	Filmler	جي +افلام	افلامجي (Eflemji)	Filmci (Mecaz), dalavereci, oyuncu (Mecaz),
حكى (Hake)	Konuşma, kikaye etme, anlatma, söyleme, deme	جي +حكى	حكو جي (Hakweji)	Boş konuşan, geveze, çok konuşan, çenesi düşük, lafazan, söyleyen ama icraata geçirmeyen
جعدنة (Jaadane)	Boş konuşma	جعدنة +جي	جعدنجي (Jaadenji)	Geveze, boş konuşan, çok konuşan, çenesi düşük, lafazan
مشكل (Meşkel)	Kavga, dövüş	مشكل + جي	مشكلجي (Meşkelji)	Kavgacı, kavga eden, kavga çıkaran kişi

Tablo 2: –sIz Eki Almış Kelimeler

KELİME	ANLAMI	KELİME + EK	-sIz Eki Almış Hali	ANLAMI
ادب (Adab)	Edep, edebiyat	سيز +ادب	ادبسيز (adabsiz)	Edepsiz
شرف (Şaraf)	Şeref	سيز +شرف	شرفسيز (Şarafsiz)	Şerefsiz
تربية (Terbiye)	Terbiye	سيز +تربية	تربيسيز (Terbiyesiz)	Terbiyesiz

Tablo 3: Lübnan Lehçesinde Kullanılan Türkçe ve Türkçeleşmiş Kelimeler

SÖZCÜK	ANLAMI
ختيار (Khityar)	İhtiyar, yaşlı
ياواش (Yawaş)	Yavaş
قاظان (Kazan)	Kazan, suyun konduğu, kaynatıldığı büyük derin kap
كلاج (Kellej)	Güllaç
انجق (Anjak)	Ancak (olsa olsa, en çok, daha çok, güçlükle anlamlarında)
كلبشة (Kelebşe)	Kelepçe
طواية (Tawaye)	Tava

تشت (Teşt)	Çamaşır leğeni (Farsça, halk ağzında)
صاغ سليم (Sag salim)	Hiçbir zarara uğramadan,selametle (Sağ salim ikilemesindeki sağ)
بقلاوة (Baklawa)	Baklava
دونم (Dunum)	Dönüm (1000 m² 'lik bir alan ölçüsü)
بوش (Boş)	Yok
دغري (Doghri)	Doğru, düz, hiçbir yöne sapmadan
منقل (Manqal)	Mangal
خان (Khan)	Han, konaklama yeri
ششمة (Şeşme)	Tuvalet (Çeşme kelimesi Lübnan Lehçesinde anlam değişmesine uğramıştır.)
شورما (Shawarma)	Çevirme kelimesinin Arapçaya geçmiş şekli olup “döner” anlamındadır.
بوز (Bouz)	Buz
مازا Maza	Meze
بيك (Bek)	Bey
خانم (Khanom)	Hanım
جزدان (Jezden)	Cüzdan
برداية (Bardaye)	Perde
بركي (Barki)	Belki
افندي (Afandi)	Efendi

شنطة (Şanta)	Çanta
سبت (Sabat)	Sepet
طرمبة (Toromba)	Tulumba (İtalyanca)
طابور (Tabur)	Tabur, küme, yığın
اكدنية (Ekidinye)	İki dünya (Yenidünya – Malta eriği)
اوضة (Ouda)	Oda
جزمة (Cezmeh)	Çizme
قبضاي (Kabaday)	Kabadayı
شيش (Shish)	Şiş
شيش طاووق (Shish Tawouk)	Şiş tavuk
كستنا -كستنة -كستناء (Kastana)	Kestane (Rumca)
تنكة (Tanke)	Teneke (Farsça, Hintçe, Sanskritçe)
صاج (Saj)	Sac, yassı demir çelik ürünü
شيش برك (shish borek)	Şiş börek (Bir tür mantı yemeği)
شيش بيش (shesh besh)	Şeşbeş (Tavlada zarlardan birinin altı diğerinin beş gelmesi durumunda söylenir.)
بسطرما (Bastorma)	Pastırma
بويا (Boya)	Boya
شاكوش (Shakoush)	Çekiç
باشا (Basha)	Paşa

ماسورة (Masura)	Mezura (İtalyanca)
جمرك (Jomrok)	Gümrük (Rumca)
قرش (Kuruş)	Kuruş (Almanca)
بقجة (Bokji)	Bohça
برغل (Borghol)	Bulgur
بورما (Borma)	Burma (Tatlı türü)
آغا (Aga)	Zengin
زنغيل (Zangil)	Zengin
شرشف (Çerşef)	Çarşaf
بخشيش (Bakhshish)	Bahşiş (Farsça)
سجق (Sojok)	Sucuk
قورما (Kwarma)	Kavurma
عيران(Ayran)	Ayran
شوربة (Shourba)	Çorba (Farsça)
كرز (Karaz)	Kiraz (Rumca)
سنغة (Singe)	Süngü
صينية (Sayniye)	Sini, büyük tepsi (Farsça)
بشكير (Bashkir)	Peşkir, havlu (Farsça)
بلطة (Balta)	Balta
ببوري (Bori)	Boru

تبسي (Tabsi)	Tepsi
شاويش (Şeviş)	Çavuş
شاي (Şay)	Çay (Çince)
دمغة (Damga)	Damga
بابوج (Babouj)	Pabuç, ayakkabı (Farsça)
اشكرا (Ashkara)	Aşikar, belli, açık
طبنجة (Tabence)	Tabanca
طابو- Tâbbo	Tabu (Fransızca)
عشي (Aşi)	Aşçı
جوزلك (Jozlouk)	Gözlük
عافرم (Aferim)	Aferin (Farsça)
عمبر (Ambar)	Depo, ambar (Farsça)
رمان (Feraman)	Ferman, emir (Farsça)
خانة (Haneh)	Hane, basamak (matematik), bir bütünü oluşturan bölümlerden her biri (Farsça)
نازيك (Nazik)	Nazik (Farsça)
تنبل (Tanbal)	Tembel (Farsça)
كنباية (Kanebaye)	Kanepe (Fransızca)
شادر (Şadir)	Çadır
قبطان (Kabtan)	Kaptan (İtalyanca)

بازار (Bazar)	Pazar (Farsça)
بروار (Birvaz)	Pervaz, denizlik (Farsça)
شوال (Shouval)	Çuval (Farsça)
ساده (Sadeh)	Sade (Farsça)
كفتة (Kufte)	Köfte (Farsça)
لغن (Legen)	Leğen (Farsça)
تاتلي – طاطلي (Tatli)	Tatlı
ارجوز (Aracoz)	Karagöz
كركول (Karakol)	Karakol
دوشك (Doşek)	Döşek
خاشوقة (Khaşouka)	Kaşık
خازوق (Khazouk)	Kazık, direk
كبشة (Kabshe)	Kepçe (Farsça)
سفر برلك (Safarbarlik)	Seferberlik
سراي (Seray)	Saray (Farsça)
شنجل (Şenjel)	Çengel (Farsça)
برنجي (Bırinji)	İyi, güzel, mükemmel, kaliteli
شال (Şal)	Şal, geniş atkı (Farsça)
نيشان (Nişan)	Nişan (devlet nişanı) (Farsça)
دشر (Deşşer)	Kovdu, dışarı attı, işten attı (Dışarı

	kelimesinden türetilmiş bir fiil)
كزدورة (Kazdura)	Gezi
بكزدر Bikezdir	Gezmek
ياقة (Yaka)	Yaka (Giysi)

كل شي فرنجي برنجي (Kul şi frenji birenji (Mirenji)) sözünde birinci kelimesi iyi anlamında kullanılmaktadır. “Kil şi frenji birenji.” cümlesi “Elinde ne varsa ver, yeter ki bir şeyler olsun, fark etmez.” ya da “Frenk olan her şey iyidir, kalitelidir.” anlamlarında kullanılır.

Ek 3: 4 Temel Dil Becerisi ve Dil Bilgisi Alanında Karşılaşılan Güçlüklere Dijital Çözüm Önerileri Kapsamında Web 2.0 Araçları ile Etkinlik Örnekleri

Dünya dili Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde eğlenerek öğrenmeyi sağlamak, verimli, kalıcı ve keyifli bir öğrenme ortamı oluşturmak, dersleri geleneksel, alışılmış yöntemlerin dışında yeni bir yaklaşımla işleyerek sıkıcılıktan kurtarmak ve sınıf içi ve dışında öğrenicilerin 4 temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılacak birçok web 2.0 aracı bulunmaktadır. Hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde kullanılmaya elverişli, dil öğretiminde temel aldığımız dört temel dil beceri alanından (konuşma, dinleme, okuma, ve yazma) birine veya birkaçının öğretimine uygun web 2.0 araçlarını bilmek ve derste kullanmak, bu araçlarla evde yapacakları ödevler tasarlamak öğrencilerin bilgiye edinme yolu olan dinleme ve okuma ile bilgiyi nakletme yolu olan konuşma ve yazma becerilerini, iletişim kabiliyetlerini geliştirmeye, etkileşimi artırmaya yarayacak etkili bir kapı aralayacaktır. Bu çalışmada da 4 temel beceri alanı ve dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan güçlükleri azaltmak, öğrencilerin ilgisini çekecek, eğlenerek öğrenmelerini mümkün kılacak bazı web 2.0 araçları ile etkinlik örnekleri sunulmuştur.



KONUŞMA



DİNLEME

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ

OKUMA



YAZMA



- **Wordwall Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Wordwall; ders içeriklerini kelime arama, çoktan seçmeli, kutuyu aç, eşleştir, eksik sözcük, doğru-yanlış, sürükle bırak, rastgele kartlar gibi farklı oyun tarzlarında sunulmasını mümkün hâle getiren bir bir web 2.0 aracıdır. Böylece öğrencilere dersi eğlenerek işleme olanağı tanımaktadır. Oyunlaştırma tabanlı bir uygulama olması münasebetiyle öğrencilerin derste haz alacağı, eğleneceği etkinlikler tasarlamak için çok elverişlidir. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde Wordwall uygulaması aracılığıyla her düzey için etkinlikler ve oyunlar hazırlanıp eş zamanlı olarak öğrencilerle yapılabilir (İnal-Arslanbaş, 2021, 244). Özellikle kelime öğretimine uygun bir özelliğe sahiptir.

Telaffuz ve Konuşma Etkinliği

Etkinlik Adı: Aç-Konuş

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Konuşma Becerisi

Amaç: Bir kelimeyi doğru telaffuz edebilme ve kelimenin anlamı ilgili konuşabilme.

Kazanım: Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.

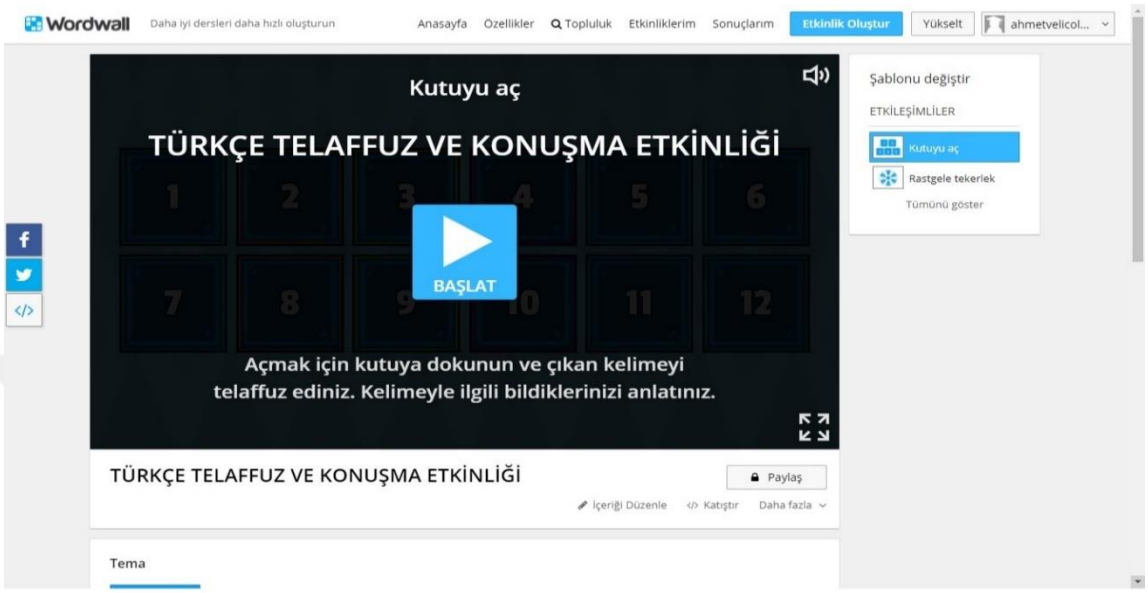
Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.

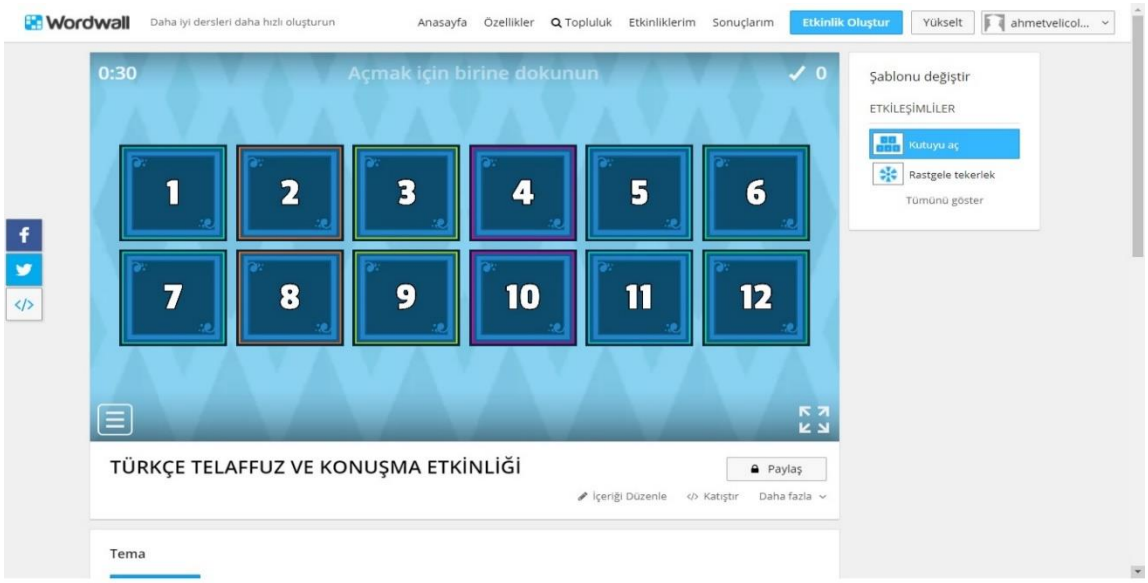
Türkçe harfleri doğru sesletir ve Türkçe söz dizimine uygun cümleler kurar.

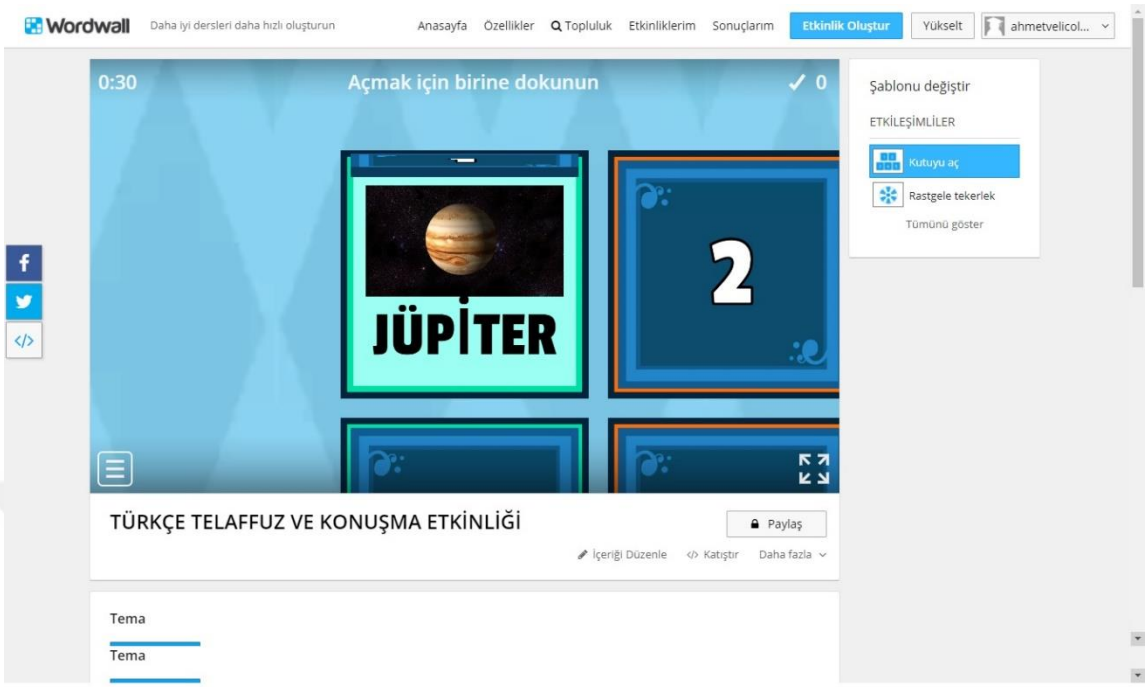
Düzey: Temel

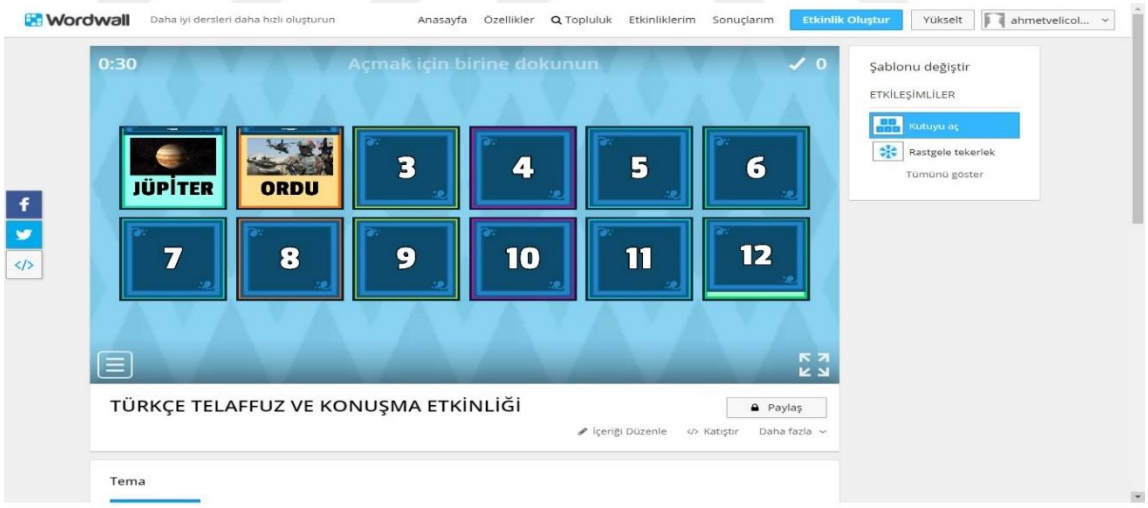
Yönerge ve Uygulama: Öğretmen derse girip öğrencilere güler yüzle selam verir. Telaffuz ve konuşma çalışması yapılacağını ifade eder. Sunuyu yansıtıp her kutuda bir kelime olduğunu, herkesin istediği bir kutuya tıklayabileceğini söyler. Öğrenciler sırayla bir kutuyu seçer. Çıkan kelimeyi telaffuz eder ve kelime ile ilgili birkaç cümle kurarak konuşmaya çalışır.

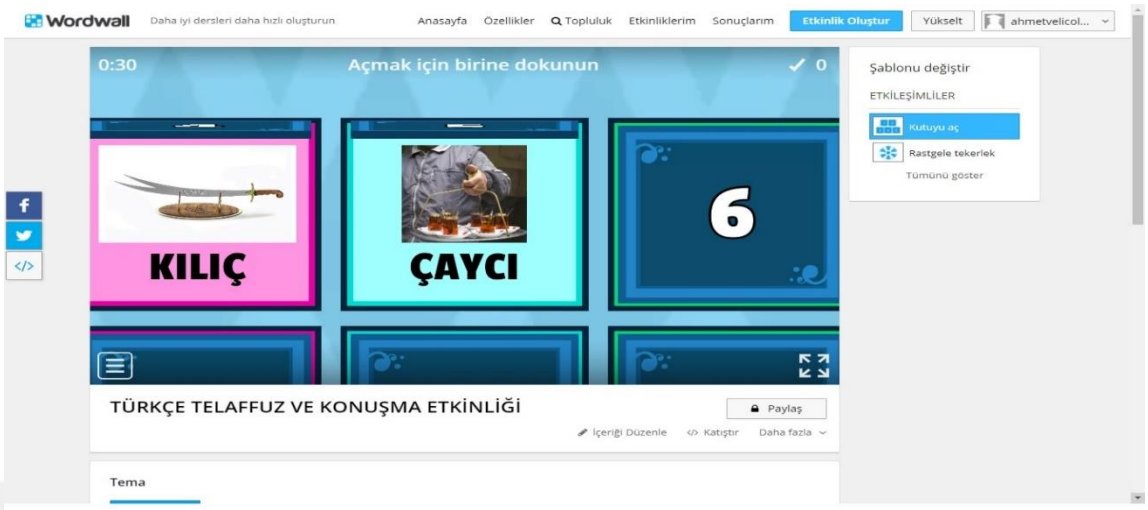
Wordwall Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik

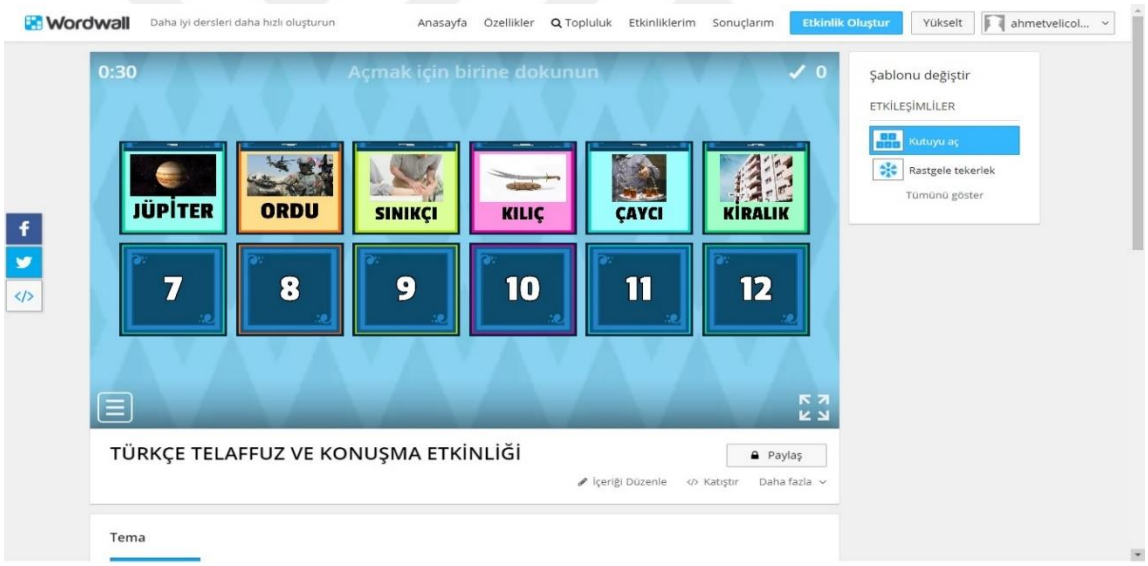


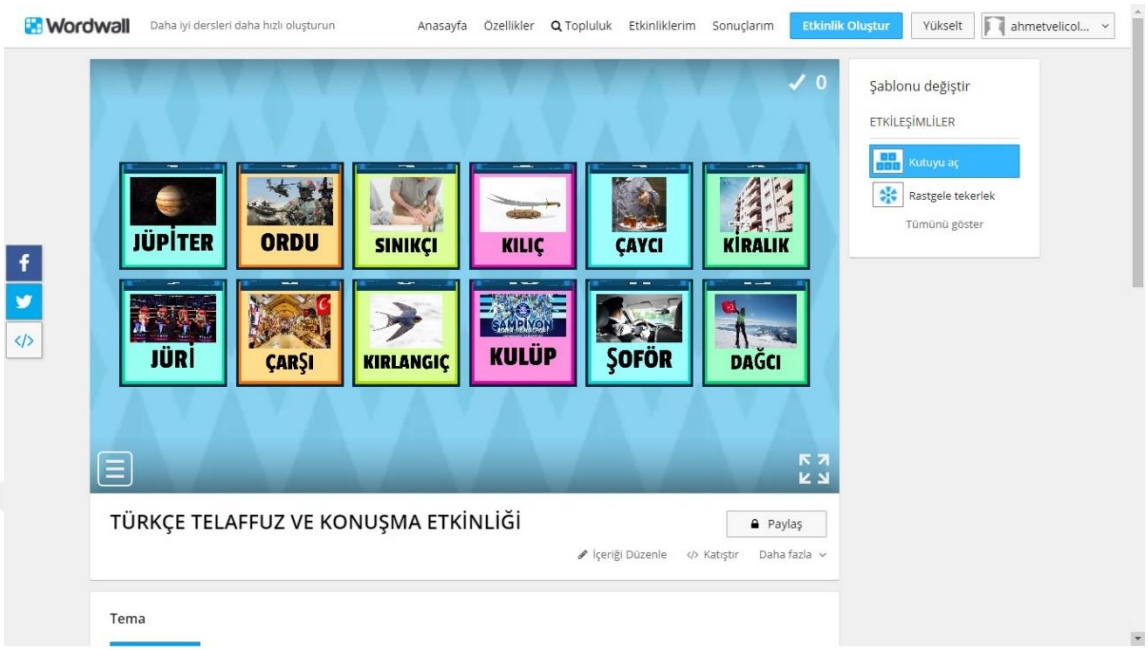



Wordwall
Daha iyi dersleri daha hızlı oluşturun
Anasayfa
Özellikler
Topluluk
Etkinliklerim
Sonuçlarım
Etkinlik Oluştur
Yükselt
ahmetvelicol...
0:30
Açmak için birine dokunun
0
JÜPİTER
2
Şablonu değiştir
ETKİLEŞİMLİLER
Kutuyu aç
Rastgele tekerlek
Tümünü göster
TÜRKÇE TELAFFUZ VE KONUŞMA ETKİNLİĞİ
Paylaş
İçeriği Düzenle
Katıştır
Daha fazla
Tema
Tema


Wordwall
Daha iyi dersleri daha hızlı oluşturun
Anasayfa
Özellikler
Topluluk
Etkinliklerim
Sonuçlarım
Etkinlik Oluştur
Yükselt
ahmetvelicol...
0:30
Açmak için birine dokunun
0
JÜPİTER
ORDU
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Şablonu değiştir
ETKİLEŞİMLİLER
Kutuyu aç
Rastgele tekerlek
Tümünü göster
TÜRKÇE TELAFFUZ VE KONUŞMA ETKİNLİĞİ
Paylaş
İçeriği Düzenle
Katıştır
Daha fazla
Tema


Wordwall
Daha iyi dersleri daha hızlı oluşturun
Anasayfa
Özellikler
Topluluk
Etkinliklerim
Sonuçlarım
Etkinlik Oluştur
Yükselt
ahmetvelicol...
0:30
Açmak için birine dokunun
0
KILIÇ
ÇAYCI
6
Şablonu değiştir
ETKİLEŞİMLİLER
Kutuyu aç
Rastgele tekerlek
Tümünü göster
TÜRKÇE TELAFFUZ VE KONUŞMA ETKİNLİĞİ
Paylaş
İçeriği Düzenle
Katıştır
Daha fazla
Tema


Wordwall
Daha iyi dersleri daha hızlı oluşturun
Anasayfa
Özellikler
Topluluk
Etkinliklerim
Sonuçlarım
Etkinlik Oluştur
Yükselt
ahmetvelicol...
0:30
Açmak için birine dokunun
0
JÜPİTER
ORDU
SINIKÇI
KILIÇ
ÇAYCI
KİRALIK
7
8
9
10
11
12
Şablonu değiştir
ETKİLEŞİMLİLER
Kutuyu aç
Rastgele tekerlek
Tümünü göster
TÜRKÇE TELAFFUZ VE KONUŞMA ETKİNLİĞİ
Paylaş
İçeriği Düzenle
Katıştır
Daha fazla
Tema


Wordwall
Daha iyi dersleri daha hızlı oluşturun
Anasayfa
Özellikler
Topluluk
Etkinliklerim
Sonuçlarım
Etkinlik Oluştur
Yükselt
ahmetvelicol...
0
JÜPİTER
ORDU
SINIKÇI
KILIÇ
ÇAYCI
KİRALIK
JÜRİ
ÇARŞI
KIRLANGIÇ
KULÜP
ŞOFÖR
DAĞCI
Şablonu değiştir
ETKİLEŞİMLİLER
Kutuyu aç
Rastgele tekerlek
Tümünü göster
TÜRKÇE TELAFFUZ VE KONUŞMA ETKİNLİĞİ
Paylaş
İçeriği Düzenle
Katıştır
Daha fazla
Tema

- **Emaze Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Emaze, dijital dünyanın internette ek bir uygulamaya ihtiyaç duymadan üç boyutlu, etkileyici ve profesyonel sunumlar hazırlama imkânı sunan çevrim içi yazılımıdır. Zengin içerik çeşitliliği, hazır şablon seçeneğinin fazlalığı, kullanımının kolay ve basitliği ile avantajı bol bir web 2.0 aracıdır. Türkçenin 4 temel dil becerisinin geliştirilmesinde kullanmak üzere sunumlar hazırlamak mümkündür. Derse canlılık ve çeşni katarak öğrencilerin ilgisini çekip ilgili beceri alanında etkili bir öğretim ortamı oluşturulmasını sağlar. Sunumla sınırlı kalmayarak video eklemeyi mümkün kılması konuşma ve dinlemeye yönelik etkili etkinlikler tasarlamayı kolaylaştırır. Görseller ve metinlerle okuma ve yazmayla ilgili etkinlik hazırlamak mümkündür. Bu şekilde bilgiyi kalıcı hâle getirmek mümkün olabilir.

Konuşma ve Dinleme Etkinliği

Etkinlik Adı: Türkiye'yle Tanış, Türkçe Konuş

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Konuşma ve Dinleme Becerisi

Amaç: Görsel ve işitsel boyutlu bir videoyu dinleyebilme, izleyebilme, dinledikleri ve izledikleri hakkında görüşlerini ifade etme, değerlendirme yapabilme ve bir mekânı tanıtabilme.

Kazanım: Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.

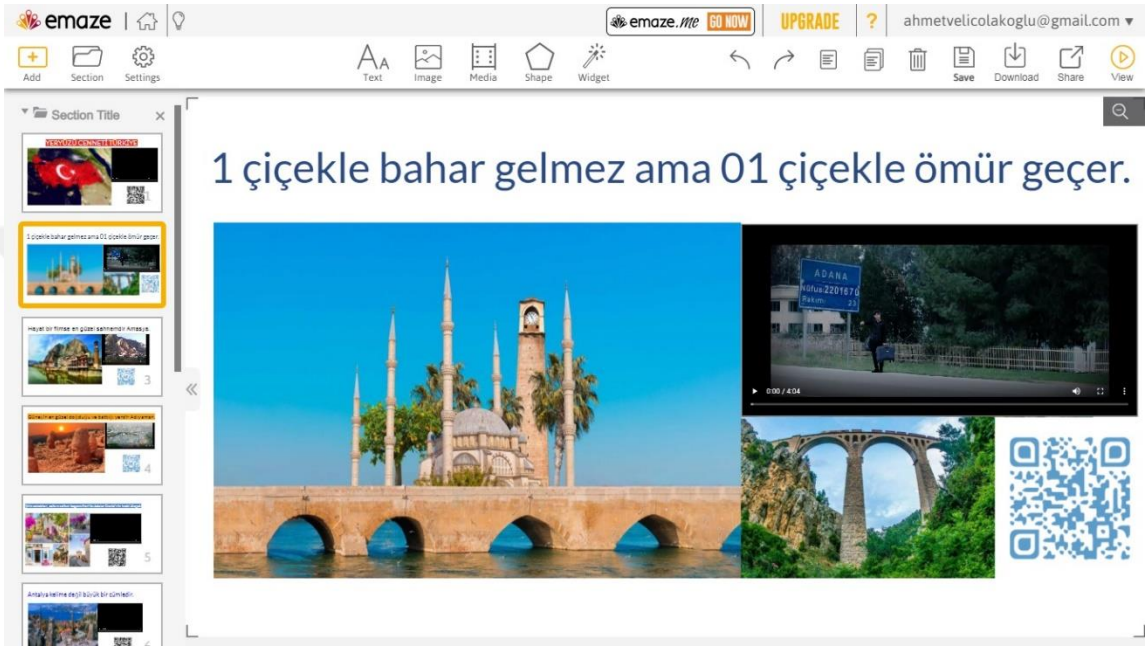
Yorum ve değerlendirmeler içeren konuşmalara katılır.

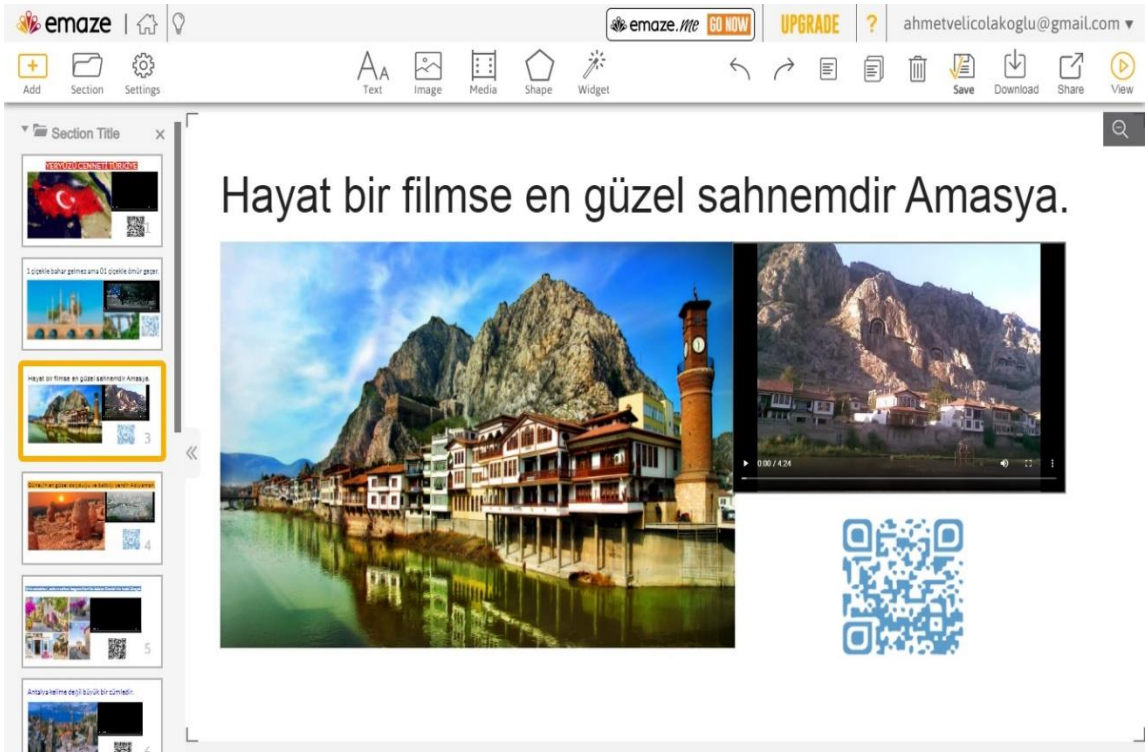
Düzey: Orta

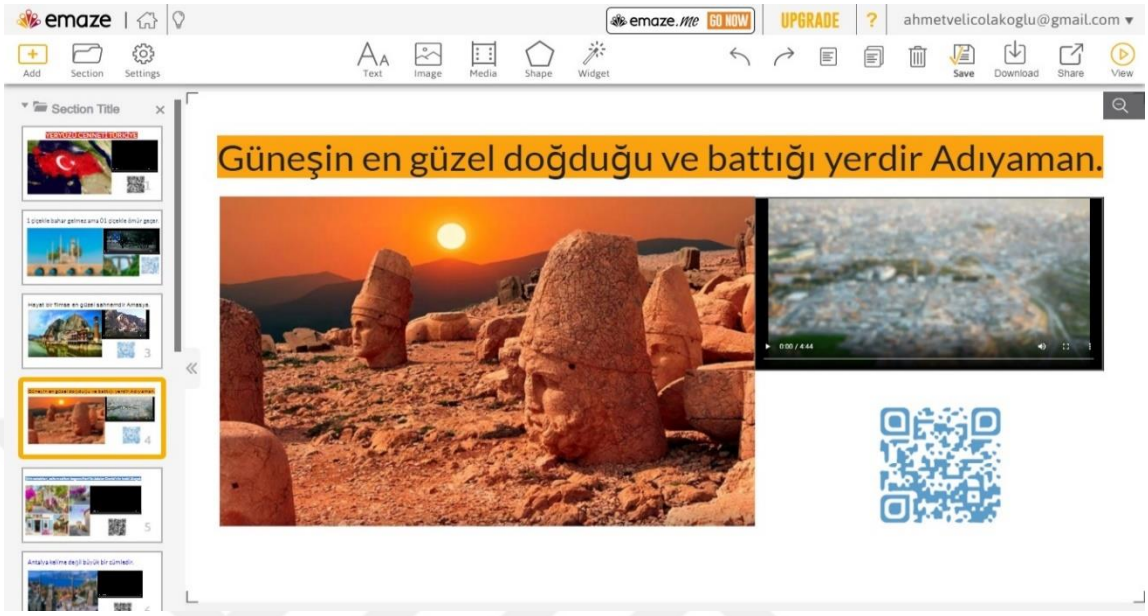
Yönerge ve Uygulama: Öğretici, öğrencilere turistik mekânlara sahip bir şehrin mimari eserleri, yemekleri, gelenek ve görenekleri gibi özellikleri ile nasıl anlatılacağına ve tanıtılacağına dair bilgi verir. Öğretmen etkinliğin bir hafta öncesinden öğrencilerin yaşadıkları şehrin turistik yerlerini imkân dâhilinde gezmelerini ister. Öğrenciler gezdikleri yerleri derste sırayla anlatırlar. Sonra öğretici, fotoğraflar ve videolarla öğrencilere Türkiye'yi tanıyacaklarını belirtir. Sunumda yer alan şehirleri sırayla gösterip videoları izletir. Her şehirle ilgili öğrencilere sorular yöneltip görüşlerini alır. Sunumun bitiminde öğretmen, öğrencilere "En çok hangi şehirden etkilendiniz?

Nedenini anlatınız.” sorusunu yöneltir. Öğrencilerin görüşlerini aldıktan sonra “Sunumda sizi en çok etkileyen şehri tanıtan bir konuşma yapınız.” ödevini verir ve şehri tanıtıcı bir konuşma yapmak üzere bir sonraki derse kadar hazırlanmalarını ister.

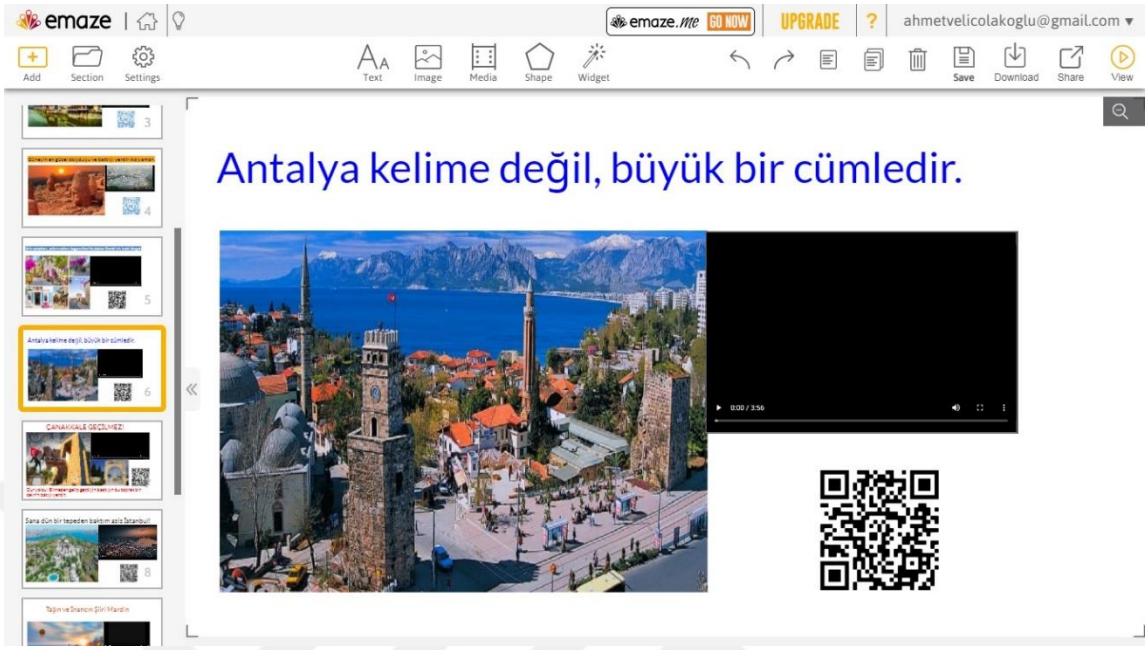
Emaze Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik

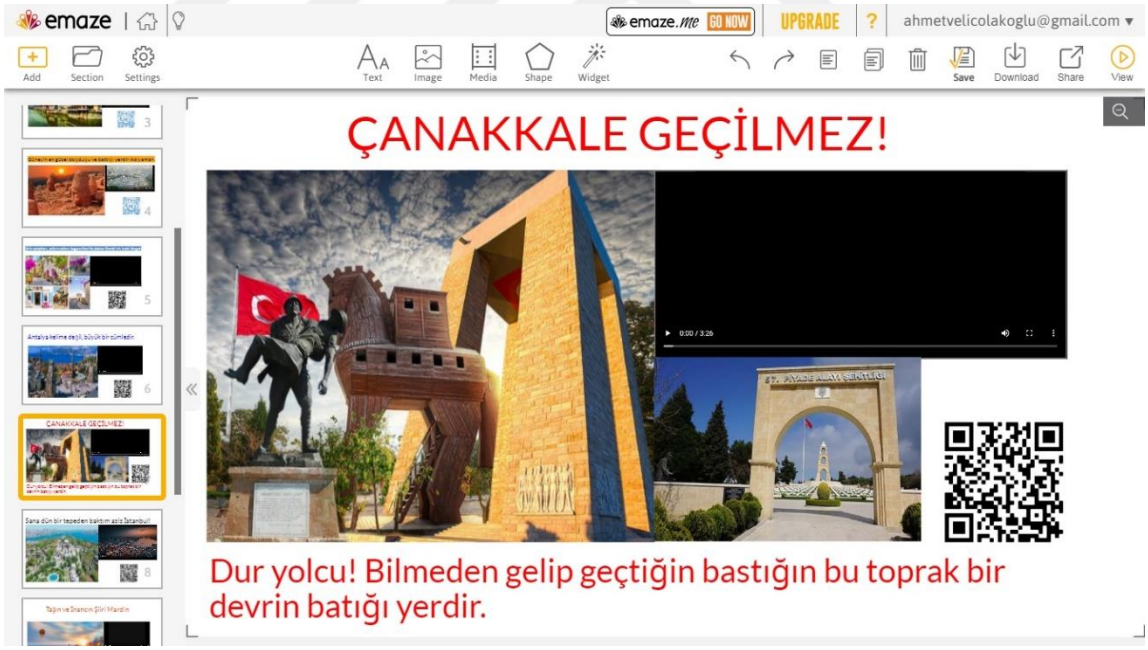


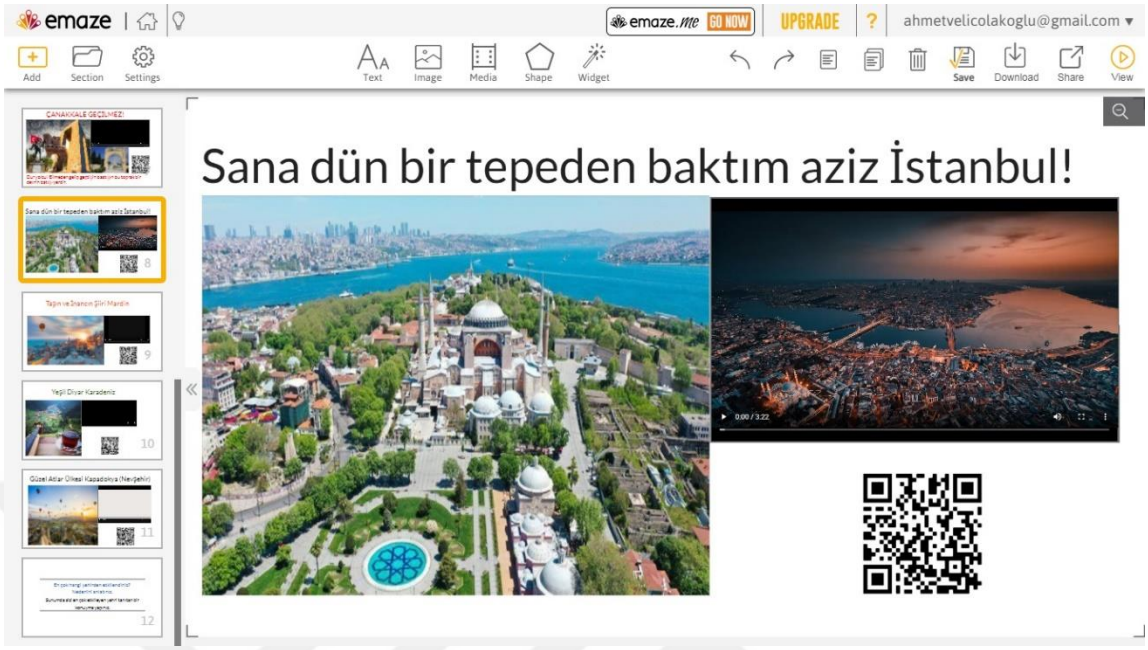


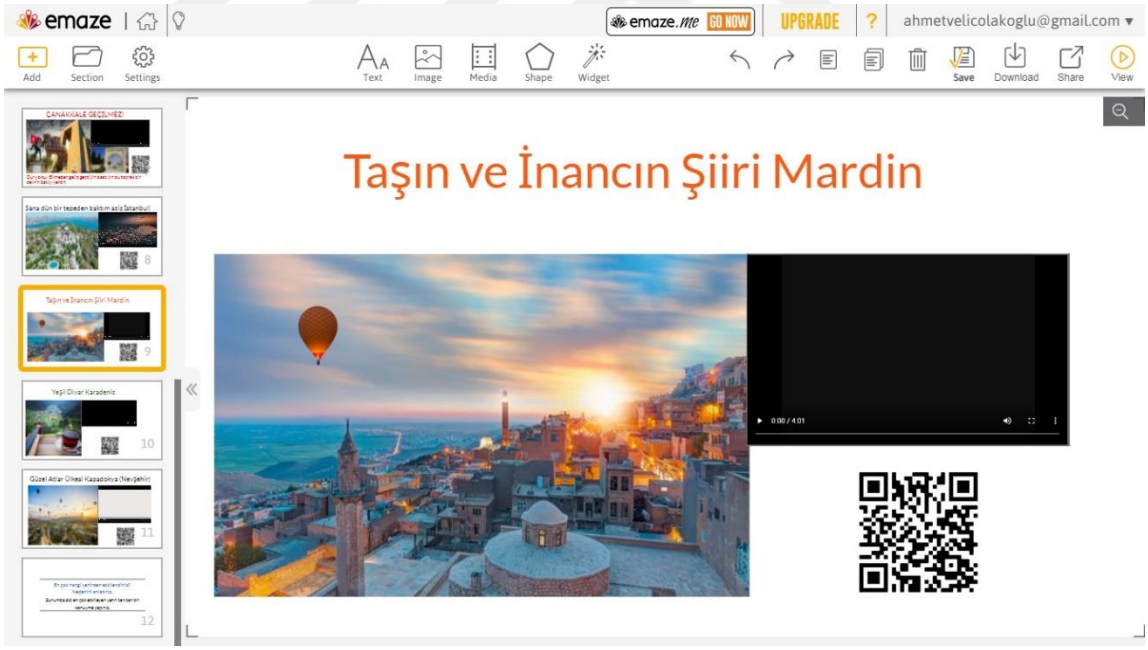

emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Section Title
Güneşin en güzel doğduğu ve battığı yerdir Adıyaman.

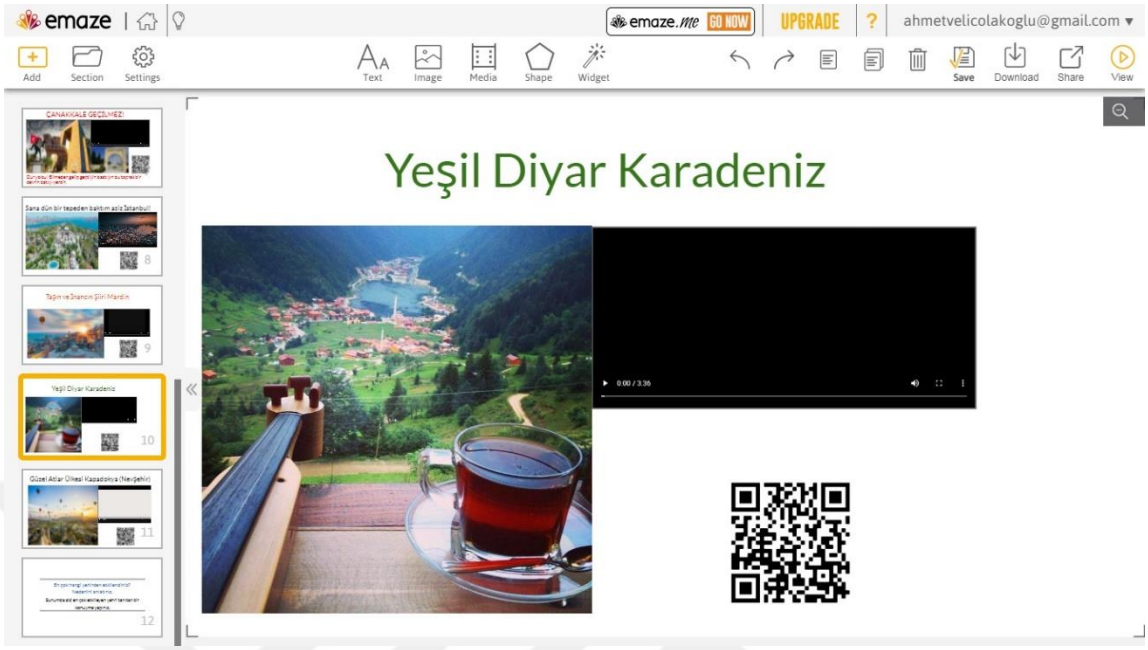

emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Şirin sokakları, salkım salkım begonvilleri ile Adalar Denizi'nin incisi Alaçatı

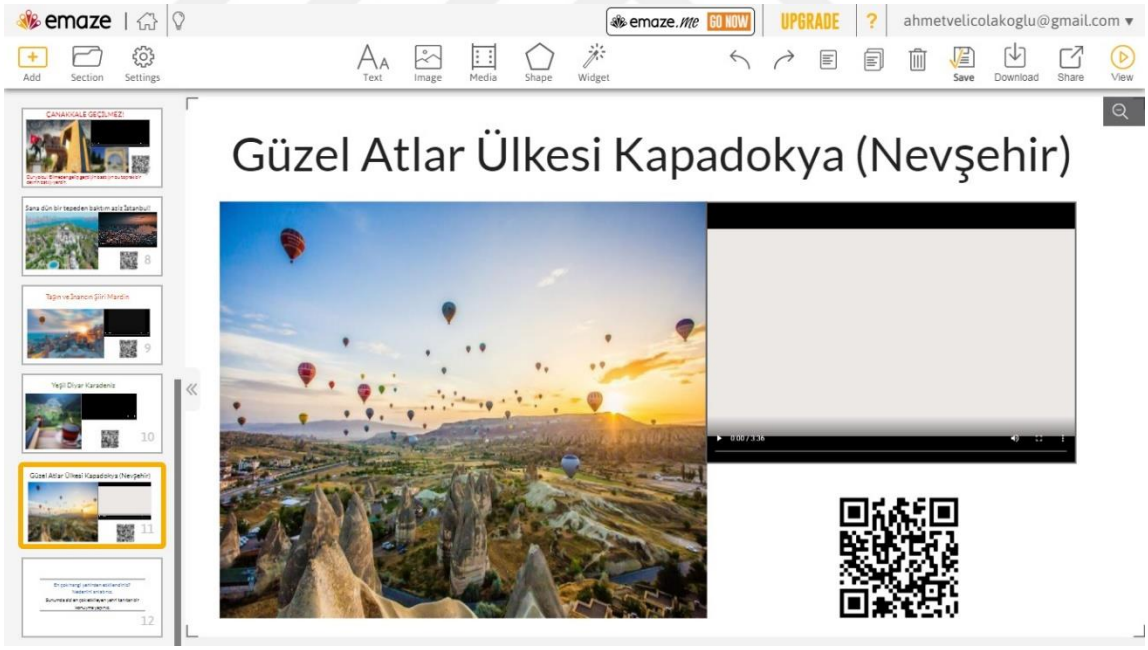

emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Antalya kelime değil, büyük bir cümledir.

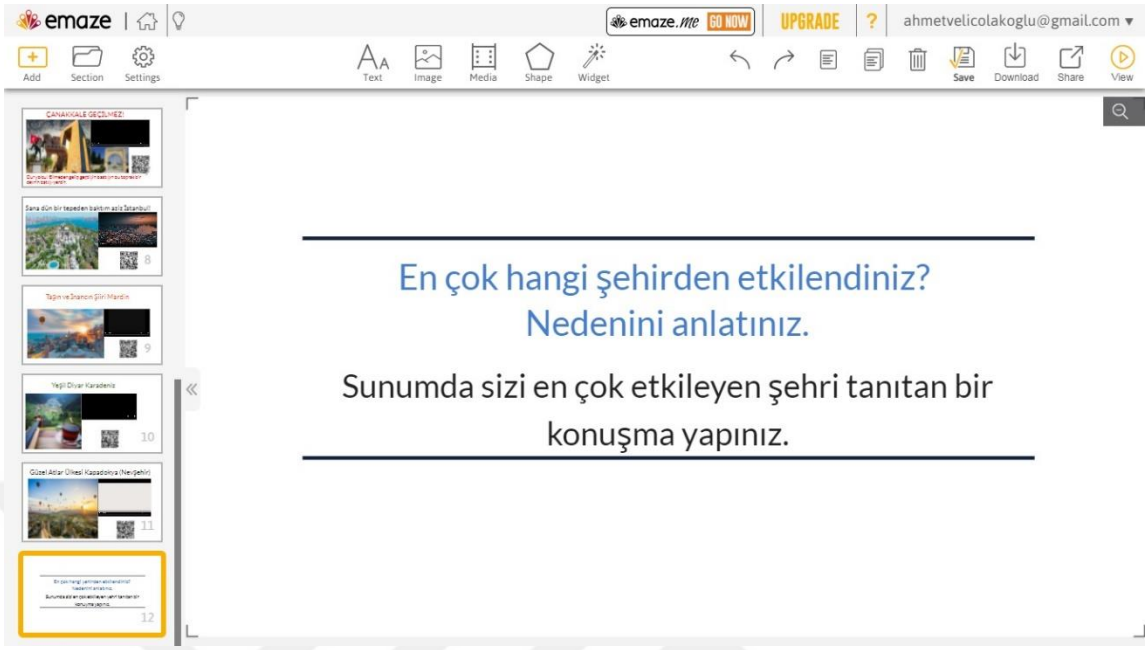

emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
ÇANAKKALE GEÇİLMEZ!
Dur yolcu! Bilmeden gelip geçtiğin bastığın bu toprak bir devrin batığı yerdir.


emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Sana dün bir tepeden baktım aziz İstanbul!


emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Taşın ve İnancın Şiiri Mardin


emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Yeşil Diyar Karadeniz


emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
Güzel Atlar Ülkesi Kapadokya (Nevşehir)


emaze
emaze.me GO NOW
UPGRADE
ahmetvelicolakoglu@gmail.com
Add
Section
Settings
Text
Image
Media
Shape
Widget
Save
Download
Share
View
En çok hangi şehirden etkilendiniz?
Nedenini anlatınız.
Sunumda sizi en çok etkileyen şehri tanıtan bir konuşma yapınız.

- **Padlet Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Padlet; öğrencilerle ortak çalışma alanı sağlayan, görsel, video, birçok sanal materyal ve yazılar gibi çoklu ortam eklenebilen ve yeniden düzenleme olanağı veren, sınıftaki pano ve duvarın dijital çeşididir. Beyin fırtınası ve tartışma oluşturarak sınıf içi ve dışı etkileşimi ve iletişimi canlandırır, güçlendirir. Çevrim içi dersler için de zengin içerikler hazırlamak mümkündür.

Sınıf panosu hazırlamak, bütün sınıfın katılımının sağlandığı ve böylece öğrencilerin güdülenmesinin temin edildiği bir etkinliktir (Benzer, 2019, 90).

Sanal ortamda tasarlanan padlet panosuna öğrenciler, öğretmenin vereceği bağlantı aracılığıyla ulaşabilmekte ve yükümlü oldukları ödevleri yapabilmektedir. İş birlikli öğrenmeyi mümkün hâle getirmesi ve hem sınıf içinde hem de dışında etkin bir şekilde kullanılabilmesi sayesinde padlet web 2.0 aracı, öğretmenin kılavuzluğunda gerçekleştirilecek tematik uygulamalarla temel dil becerilerini ilerletme ve güçlendirmede mühim rol oynayabilecek uygulamalardandır (Yazar, 219, 620-621). Padlet ile konuşma, dinleme, okuma ve yazma beceri alanlarına yönelik etkinlik hazırlanabilir. Padletle oluşturulan dijital panoya video ve ses kaydı yüklenebilmesi dinleme beceri alanında öğrencilerin gelişimini sağlamaya dönük etkinlik oluşturma fırsatı verir. Öğrenciler sunum hazırlayarak bunu arkadaşlarına sunabilir ve böylece konuşma beceri alanında gelişmelerini sağlayacak bir ortam oluşur. Panoya her öğrenci yazı ekleyebilir, paylaşımları okuyup, dinleyip hakkında yorum yazabilir. Böylece öğrenciler okuma ve yazma becerilerini geliştirecek etkinlik yapmış olur.

Bilhassa A1 düzeyindeki öğrencilerle sınıf dışında dikte çalışması yapılabilir: Öğretmen, dikte metnini okuyup sesini kaydettikten sonra Padlet'e yükler ve öğrencilerin bu ses kaydını dinleyip Padlet'e yorum yazmasını ister. Daha sonra öğrencilerin yaptığı hataları Padlet üzerinden düzeltebilir (Başkaya, Tursunovic, 2017, 90).

Dinleme Etkinliği

Etkinlik Adı: Gönül Dağı, Gönül Dili

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Dinleme Becerisi

Amaç: Ünlü ozan Neşet Ertaş'ı tanıma, türkü aracılığıyla Türk kültüründen izler verme.

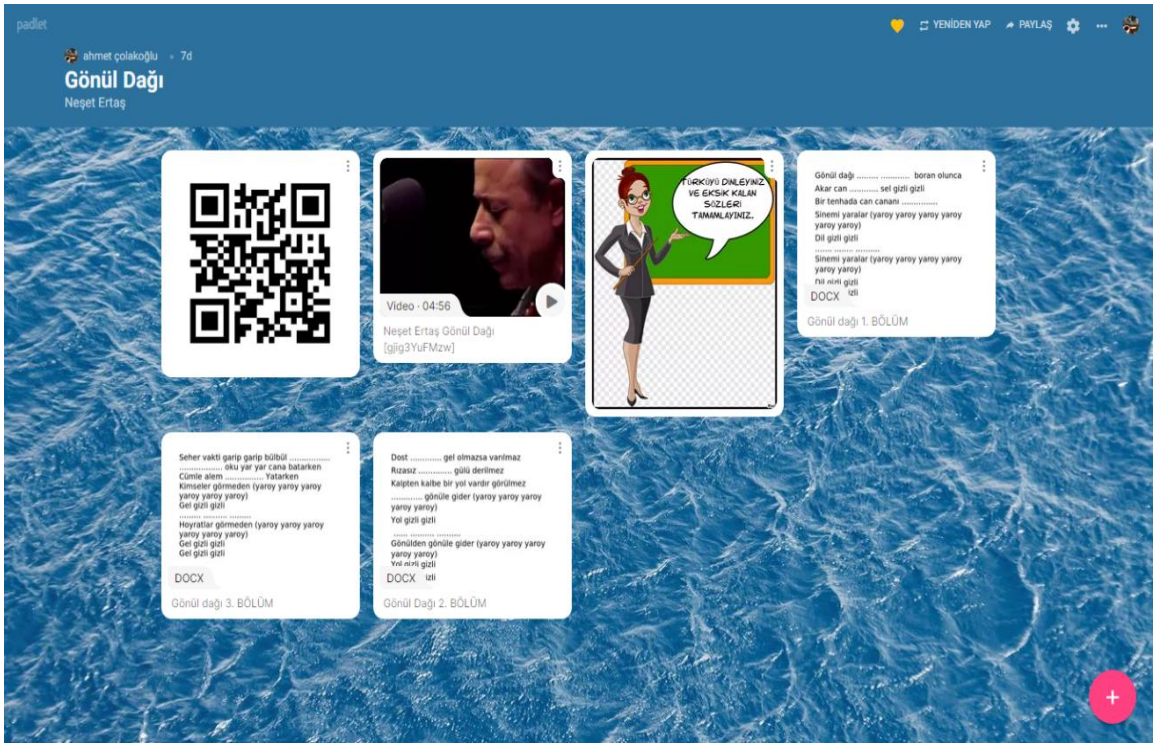
Dinlediklerindeki kelimeleri seçebilme, ayırt edebilme.

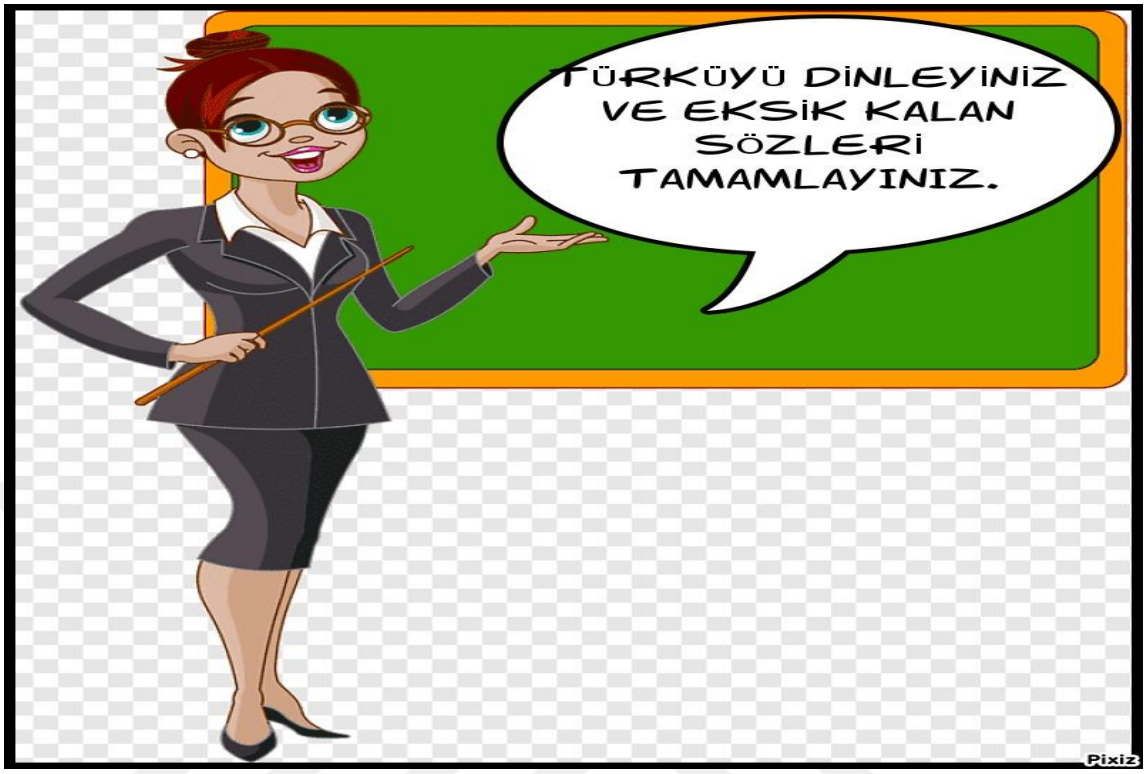
Kazanım: İleti, haber, türkü ve duyuru gibi sözel olarak ifade edilen bazı temel bilgileri anlar.

Düzey: Temel

Yönerge ve Uygulama: Öğretmen, öncelikle Neşet Ertaş'ı tanıtıp hayatından bazı kesitler sunduktan sonra öğrencilere dinleme etkinliği yapılacağını belirtir. Birazdan UNESCO'nun Yaşayan İnsan Hazineleri Türkiye Ulusal Envanteri'ne almasıyla "yaşayan insan hazinesi" kabul edilen, "Garip" takma adıyla şiirler yazan, "Bozkırın Tezenesi", "Anadolu Efsanesi","Türkülerin Babası" ve "Abdal Müzisyen" gibi lakaplarıyla da tanınan halk ozanı Neşet Ertaş'ın bir türküsünü dinleyeceklerini ifade eder. Öğretmen, öğrencilere Neşet Ertaş'ın Gönül Dağı türküsünün yazılı olduğu kâğıdı dağıtır ve öğrencilerin kâğıtta yazılı olan türkünün eksik kalan kısımlarını türküyü dinlerken tamamlamalarını ister.

Padlet Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik





Gönül Dağı

Gönül dağı ……. …… boran olunca
Akar can …… sel gizli gizli
Bir tenhada can cananı ……
Sinemi yaralar (yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy)
Dil gizli gizli
……. …….. …….
Sinemi yaralar (yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy)
Dil gizli gizli
Dil gizli gizli

Dost …… gel olmazsa varılmaz
Rızasız …….. gülü derilmez
Kalpten kalbe bir yol vardır görülmez
…… gönüle gider (yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy)

Yol gizli gizli
…… ……. …….
Gönülden gönüle gider (yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy)
Yol gizli gizli
Yol gizli gizli

Seher vakti garip garip bülbül ……..
…… oku yar yar cana batarken
Cümle alem ……. yatarken
Kimseler görmeden (yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy)
Gel gizli gizli
…… ……. ……
Hoyratlar görmeden (yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy yaroy)
Gel gizli gizli
Gel gizli gizli

Neşet Ertaş

Dinleme Etkinliği

Etkinlik Adı: Tek Rakibim Türk Hava Yolları

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Dinleme Becerisi

Amaç: Günlük hayatta sık kullanılan bazı kalıp ifade, söz ve kelimeleri anlayabilme.

Kazanım: Günlük hayatta sık kullanılan kalıp ifadeleri tanır.

Günlük rutinlere ilişkin kısa konuşmaları anlar.

Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.

Düzey: Temel

Yönerge ve Uygulama: Öğretmen, Padlet uygulamasına yüklediği THY'nin 75. Yılı anısına hazırladığı reklam filmini dinleteceğini ve böylece dinlediklerinde geçen bazı kalıp ifade, söz ve kelimelerin ne derece anlaşıldığını LearningApps uygulamasında hazırladığı test (Klasik tek doğrulu şıklarla) ile ölçeceğini öğrenicilere söyler. Reklam filmini öğrenciler izler. İzledikten sonra testi cevaplamak üzere LearningApps uygulamasını açar. Uygulama içeriğinde bulunan "QR Kod" veya uygulama bağlantısının öğrenicilerle paylaşılması sayesinde her öğrenci testi cevaplar.

Padlet Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik



TÜRK Hava Yolları Reklam Filmi Metni

Kule: Pilotlarım, yolunuz açık olsun. Bayrak size emanet.

Seslendirme Sanatçısı: Daha dün gibi.

Pilot: Anlaşıldı efendim.

Seslendirme Sanatçısı: Uçmak sınır tanımaz dedik, ilk olmanın heyecanıyla uçtuk. Söz konusu vatan olunca gerisi teferruat. Uçaklarımız hazır olda göreve uçtuk. İnsanları birbirine kavuşturmak, tamam. Ama gün geldi, vatanlarına kavuşturmak gerekti; cesaretle uçtuk.

Zırrr… (Telefon çalıyor.)

Hostes: Tamam, tamam, sakin. Tamam, derin nefes alalım. Çok güzel!

Seslendirme Sanatçısı: Birileri biraz erkenci davrandı. Tatlı bir telaşla uçtuk.

Pilot: Bir numara sağ, 2 numara sol kanatta olacak. Solda göreceğiz.

Seslendirme Sanatçısı: Bazen de hiç uçmadığımız gibi uçtuk.

1. Pilot : Yolculara hitap etmek mümkün müdür? Kısa bir mesajımız var.

2. Pilot : Konuşabilirsiniz.

1. Pilot : Bizler Doğu'nun Bekçileri Atmaca Filo olarak milli takım oyuncularını teknik adam ve idarecilerini yürekten tebrik ediyoruz. Bizlere yaşattığınız bu güzel duygular için sağ olun. Yuvanıza hoş geldiniz.

Seslendirme Sanatçısı: Dünyanın en çok ülkesine uçmak rakam değil, gönül meselesiydi. Kimselerin uğramadığı o yere biz uçtuk. Her uçuşta bambaşka duygular taşıdık içimizde. Ama her seferinde bu bayrağı taşımanın gururuyla yükseldik gökyüzüne.

Türk Hava Yolları

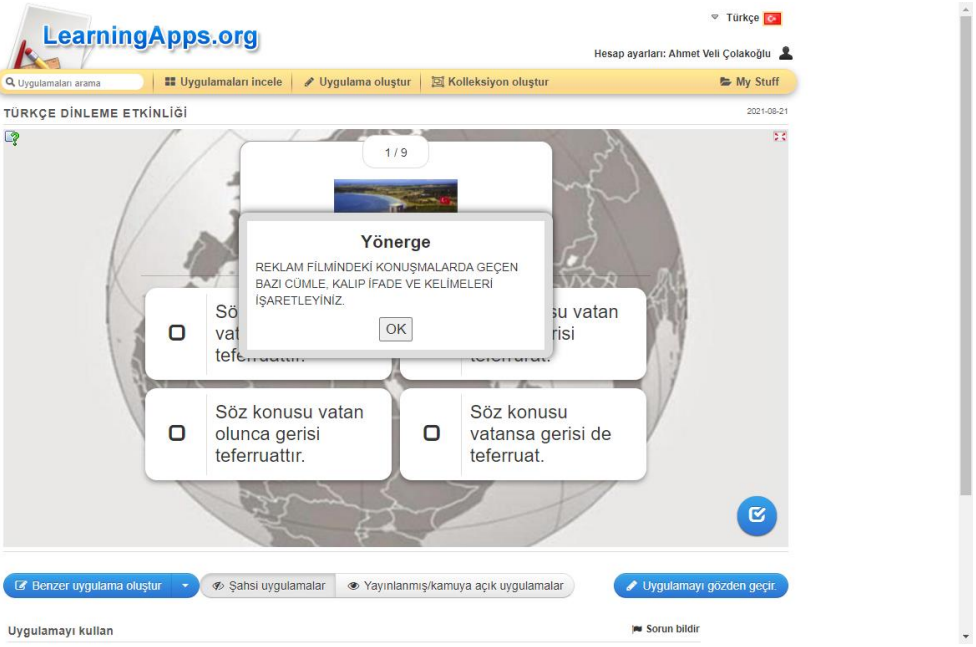
- **LearningApps Uygulamasının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

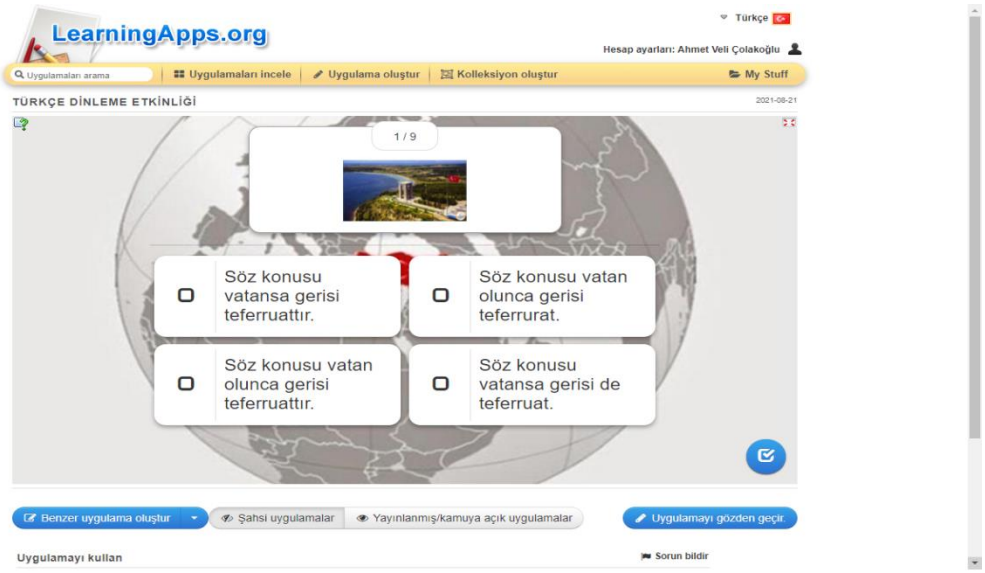
LearningApps, etkileşimli ögelerle eğitim-öğretimi desteklemek için üretilmiş bir uygulamadır. Hâlihazırdaki ögelere yeni içerikler yüklenebilir ya da kullanıcılar tarafından çevrimiçi yeni öge meydana getirilebilir, ihtiyaç duyulursa ögeler yeni baştan biçimlendirilebilir. Maksat tekrar kullanılabilen ögelerin toplanması ve kullanıcıların hizmetine verilmesidir (Akkaya, 2019, 7).

LearningApps ile çengel bulmaca, film veya ses dosyası ile etkinlik oluşturma, kelime bulmaca, haritada bulma, serbest metinli cevaplar, boşluk doldurmalı metin, tahmin et, eşleştirme, test, grup yarışmaları, bul bakalım ne nerede, normal sıralama, kim milyoner olmak ister, eşini bul, at koşusu, gruplu yapboz, adam asmaca, bilgi yarışı gibi birçok etkinlik kolayca tasarlanıp hazırlanarak öğrencilerle paylaşabilir. Bu uygulama; video, ses, resim, fotoğraf, ve metin ekleme suretiyle etkinlikleri zenginleştirip ilgi çekici, bilgilendirici ve eğlenceli hâle getirerek öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamakta

ve öğrenirken eğlendirdiği için öğrencilere dersi sevdirmektedir. Uygulamaları incele kısmında "Türkçe" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe" bölümleri yer almaktadır. Bu bölümler sayesinde Türkçenin dinleme, okuma ve yazma beceri alanlarında öğrenicilerin gelişimini sağlamaya yönelik etkinlikler tasarlamak mümkündür. Türkçe dil desteğinin ve daha önceden öğretmenlerden tarafından yapılmış Türkçe hazır içeriğin ve etkinliklerin mevcut olması önemli bir özelliktir.

LeraningApps Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik



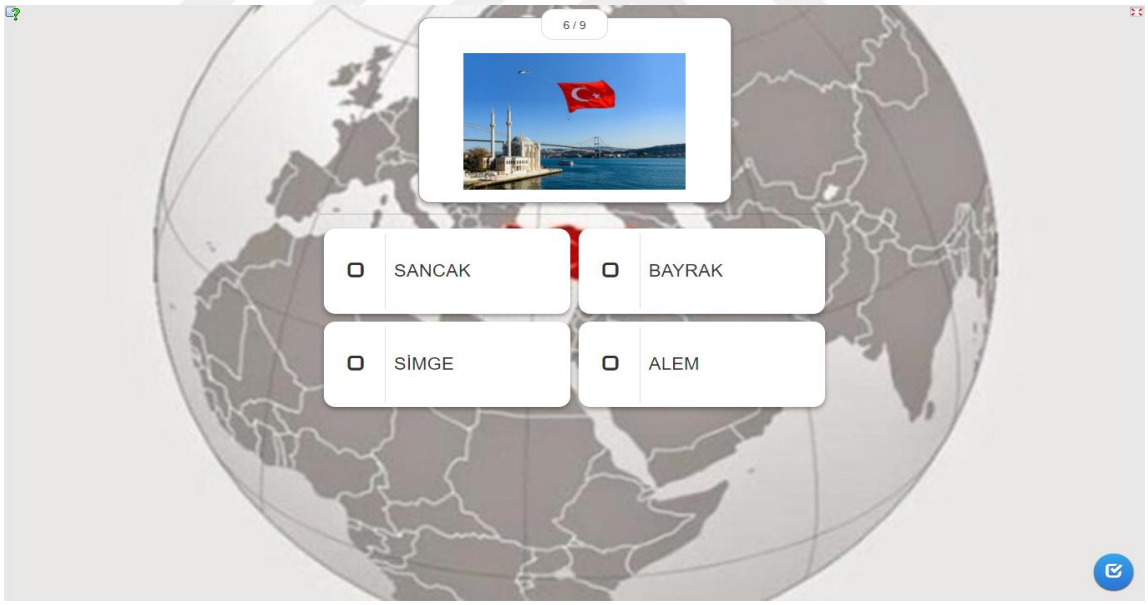

LearningApps.org
Türkçe
Hesap ayarları: Ahmet Veli Çolakoğlu
Uygulamaları arama
Uygulamaları incele
Uygulama oluştur
Kolleksiyon oluştur
My Stuff
TÜRKÇE DİNLEME ETKİNLİĞİ
2021-08-21
1 / 9
Söz konusu vatansa gerisi teferruattır.
Söz konusu vatan olunca gerisi teferrurat.
Söz konusu vatan olunca gerisi teferruattır.
Söz konusu vatansa gerisi de teferruat.
Benzer uygulama oluştur
Şahsi uygulamalar
Yayınlanmış/kamuya açık uygulamalar
Uygulamayı gözden geçir
Uygulamayı kullan
Sorun bildir


2 / 9
İYİ YOLCULUKLAR
HAYIRLI YOLCULUKLAR
YOLUNUZ AÇIK OLSUN
UĞURLAR OLSUN

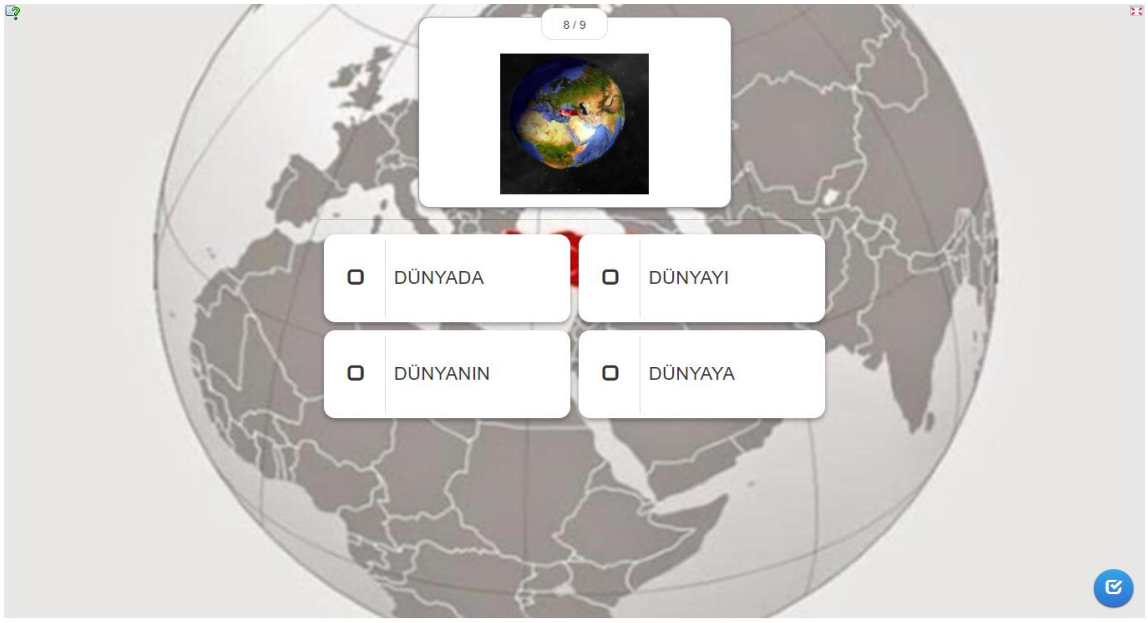

3 / 9
TEBRİK EDERİZ.
BAŞARILAR DİLİYORUZ. .
BAŞARILAR DİLERİZ.
TEBRİK EDİYORUZ.


4 / 9
SAĞ OLUN.
TEŞEKKÜR EDERİM.
VAR OLUN.
RİCA EDERİM.


5 / 9
SAFALAR GETİRDİNİZ.
BUYURUN, LÜTFEN!
HOŞ GELDİNİZ.
MEMNUN OLDUM.


6 / 9
SANCAK
BAYRAK
SİMGE
ALEM


7 / 9
YÜREKTEN
YÜREKTE
YÜREĞİ
YÜREĞE


8 / 9
DÜNYADA
DÜNYAYI
DÜNYANIN
DÜNYAYA


9 / 9
GÖKYÜZÜNDE
GÖKYÜZÜNDEN
GÖKYÜZÜNÜ
GÖKYÜZÜNE


9 / 9
TEBRİK EDERİM! HEPSİNİ DOĞRU İŞARETLEDİN.
OK
GÖKYÜZÜNDE
GÖKYÜZÜNDEN
GÖKYÜZÜNÜ
GÖKYÜZÜNE

- **Canva Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Canva; sunduğu şablonlar, resim, efekt, arka plan kullanma, şahsi fotoğraflar ekleyebilme gibi özelliklerle poster, bilgi afişi, davetiye, kart, reklam, sosyal medya gönderileri, sunum, tasarım hazırlamayı ve etkili eğitim materyalleri oluşturmayı mümkün kılan çevrim içi, web tabanlı bir uygulamadır. Türkçe öğretiminde Türkçe güzel söz, ifade ve kelimeler kullanarak öğrenicilerin afiş, poster, davetiye gibi materyaller hazırlaması istenebilir. Kavram haritası oluşturarak kelime ve cümle çalışması yapılabilir. Kısacası eğitimde istenildiği gibi kullanılabilecek bir program hüviyetine sahiptir.

Yazma Etkinliği

Etkinlik Adı: Hayat Bayram Olsa

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Yazma Becerisi

Amaç: Verilen kelimeleri kullanarak önemli bir günle ilgili veya herhangi bir konuda metin yazabilme.

Kazanımlar: Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.

Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar.

Gözlem ve izlenim içeren metinler yazar.

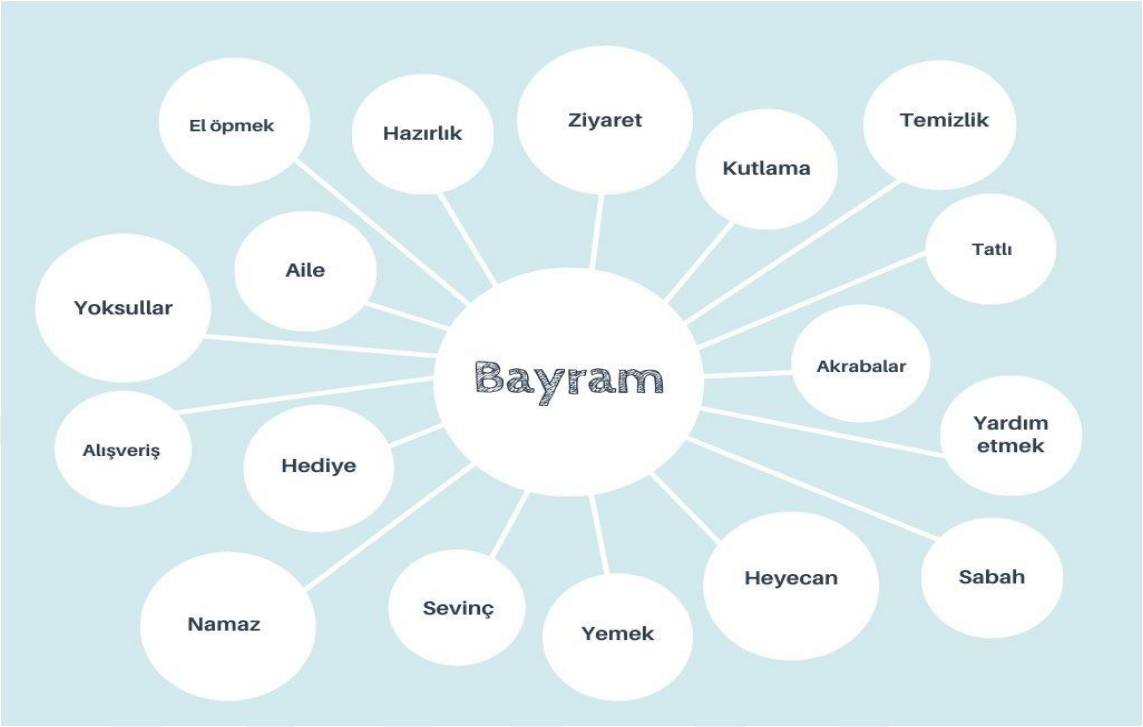
Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.

Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar.

Düzey: Orta

Yönerge ve Uygulama: Öğretici, öğrenicilere Türklerin kutladığı, kültürünün bir parçası olan millî ve dinî günlerini bilip bilmediğini sorar. Bu konuyla ilgili konuşulur ve "Bayram" konulu bir metin yazılacağını söyler. Öğretici, Canva uygulaması ile oluşturduğu kavram haritasını açar ve yazılacak metinde haritadaki kelimelerin kullanılması gerektiğini belirtir. Öğrenciler kâğıt ve kalemlerini alarak yazmaya başlarlar. Bittikten sonra öğretici okutarak varsa yanlışları düzeltir. Bayram temalı bir afiş hazırlama ödevi verir.

Canva Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik




Verilen sözcükleri kullanarak bir metin yazınız.

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **Pixton Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Pixton; sunduğu çok sayıda karakter ve arka plan seçeneği ile çizgi roman ve karikatür hazırlanan ve böylece öğretim sürecini eğlendirici hâle getirme fırsatı sunan bir programdır. Mizah yapmak için ideal bir uygulamadır. Öğreticilerin yanı sıra öğrenciler de dersin konusu ile alakalı çizgi roman oluşturabilir. Her öğrencinin kendi avatarını oluşturmasıyla sınıf karikatürü de yapılabilir.

Çizgi roman ve karikatürler görsel unsuru ve diyaloglarıyla öğrencinin ilgisini çeker. Öğrenciler bunları okuyarak görseller sayesinde olayları daha doğru ve tam olarak anlarlar. Bu da öğrencilerin okuma becerilerinin yanısıra sözlü iletişim ve yazma becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Özellikle de zorlanılan yazma becerisi çizgi roman okunarak geliştirilebilir (Benzer, 2019, 178).

Okuma ve Yazma Etkinliği

Etkinlik Adı: Karagöz ve Hacivat

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Okuma ve Yazma Becerisi

Amaç: Hacivat ve Karagöz'ü tanıma, Türk kültüründeki yeri ve önemini anlama.

Geleneksel Türk Tiyatrosu metinleri okuyabilme ve yazabilme.

Kazanımlar: Tiyatro metinleri okur ve yazar. Okuduğu metinleri dikte eder.

Düzey: Orta

Yönerge ve Uygulama: Öğretmen, öncelikle Hacivat ve Karagöz gölge oyunu hakkında bilgi verir. Kim oldukları, ne iş yaptıkları, ortaya çıkış serüveni, gerçekte böyle şahsiyetlerin olup olmadığı, özellikle hangi ayda tercih edildiği ve Türk tiyatro tarihindeki yeriyle ilgili öğrencileri bilgilendirir. Bilgilendirmeden sonra öğrencilerin Karagöz-Hacivat hakkında bilgi vermesini ister ve böylece onların konuşmasını sağlar. Sonrasında ise hazırladığı Hacivat ve Karagöz diyaloğunun bulunduğu karikatürü ikişerli gruplara ayırdığı öğrencilere okutur. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmen; Karagöz mü, Hacivat mı olmak istediklerini, nedenleriyle açıklamalarını öğrencilerden ister. Okuduğunu anlama etkinliği kapsamında öğrencilere ", Hacivat Karagöz'e ne teklif etmiştir?, Karagöz, Hacivat'a sucuğu neden

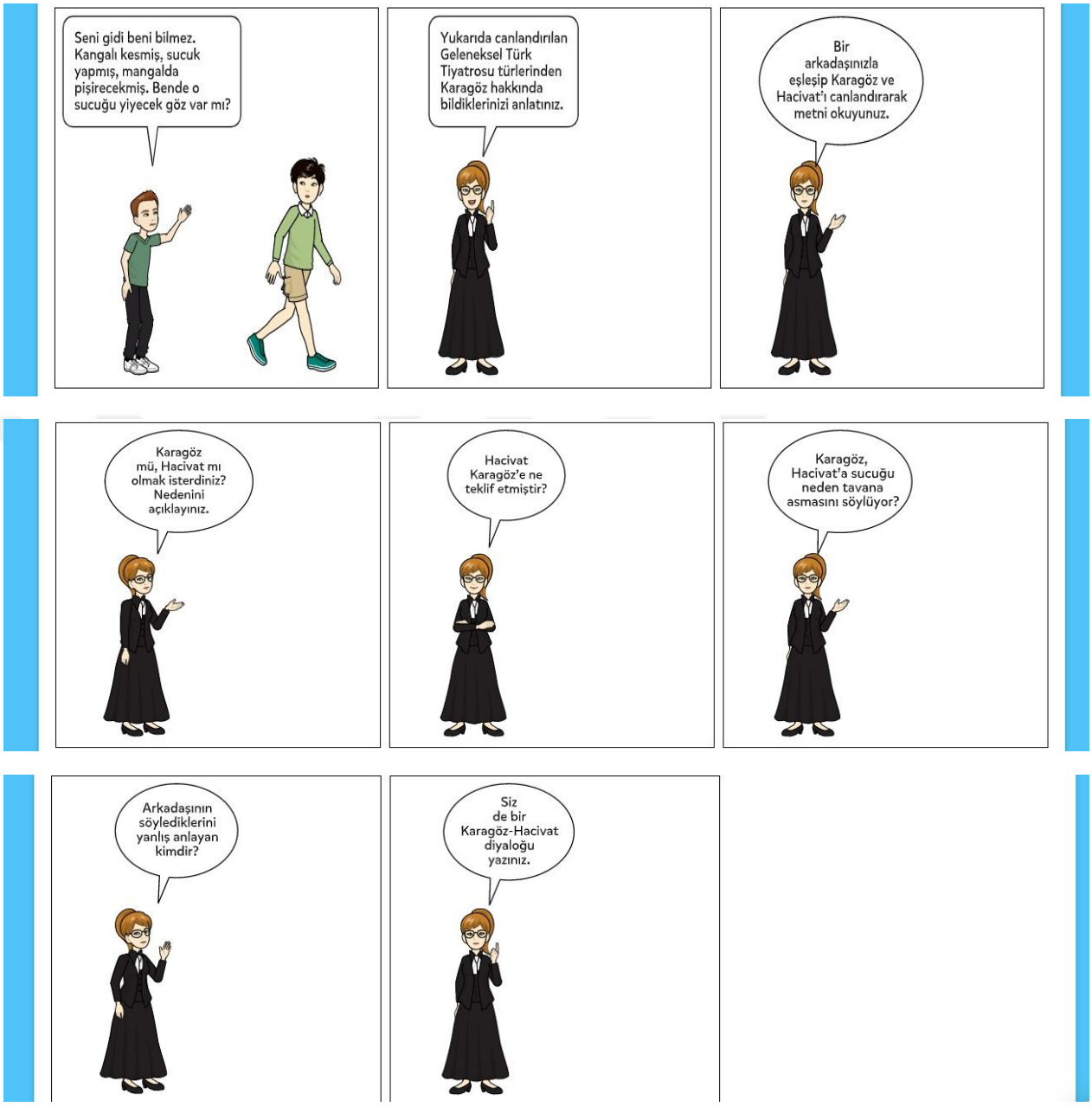
tavana asmasını söylüyor?, Arkadaşının söylediklerini yanlış anlayan kimdir?" sorularını yöneltir. Cevaplarda hata varsa diğer öğrencilerin düzeltmesini ister. Son olarak öğrencilere gelecek ders için hazırlık yapmalarını, araştırarak bir Karagöz-Hacivat diyaloğu yazmalarını ödev olarak verir.



Hacivat – Karagöz

Pixton Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik




Seni gidi beni bilmez. Kangalı kesmiş, sucuk yapmış, mangalda pişirecekmiş. Bende o sucuğu yiyecek göz var mı?
Yukarıda canlandırılan Geleneksel Türk Tiyatrosu türlerinden Karagöz hakkında bildiklerinizi anlatınız.
Bir arkadaşınızla eşleşip Karagöz ve Hacivat'ı canlandırarak metni okuyunuz.
Karagöz mü, Hacivat mı olmak isterdiniz? Nedenini açıklayınız.
Hacivat Karagöz'e ne teklif etmiştir?
Karagöz, Hacivat'a sucuğu neden tavana asmasını söylüyor?
Arkadaşının söylediklerini yanlış anlayan kimdir?
Siz de bir Karagöz-Hacivat diyaloğu yazınız.

- **Linoit Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Linoit, yazı yazılabilecek, resim, video, dosya paylaşımı yapılabilecek bir sınıf panosu oluşturma imkânı sunan bir web aracıdır. Notları, videoları, ses kayıtlarını, resim ve fotoğrafları bir arada muhafaza etmeyi sağlar. Linoit ile yapılan dijital panolar uygulamaya kayıtlı kullanıcılar arasında paylaşılmaktadır. Öğrencilerin 4 temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik tasarlanabilecek bir uygulamadır. Telefon ya da tablete indirilerek Linoit programına kaydolunabilir. Öğretici, bir grup oluşturduktan sonra öğrenicilerin e-posta adreslerini "Davetliler" kısmına ekleyerek onlara bir bağlantı gönderir. Öğrenciler, bağlantıya tıklayarak gruba katılırlar. Böylece panoyu görebilirler.

Okuma ve Yazma Etkinliği

Etkinlik Adı: Nasrettin Hoca

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Okuma ve Yazma Becerisi

Amaç: Nasrettin Hoca'nın Türk kültüründeki yeri ve önemini öğrenme, fıkra okuyabilme, anlatabilme, yazabilme.

Kazanımlar: Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.

Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.

Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler.

Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.

Metindeki olaya uygun fıkra yazar.

Okuduklarını özetler.

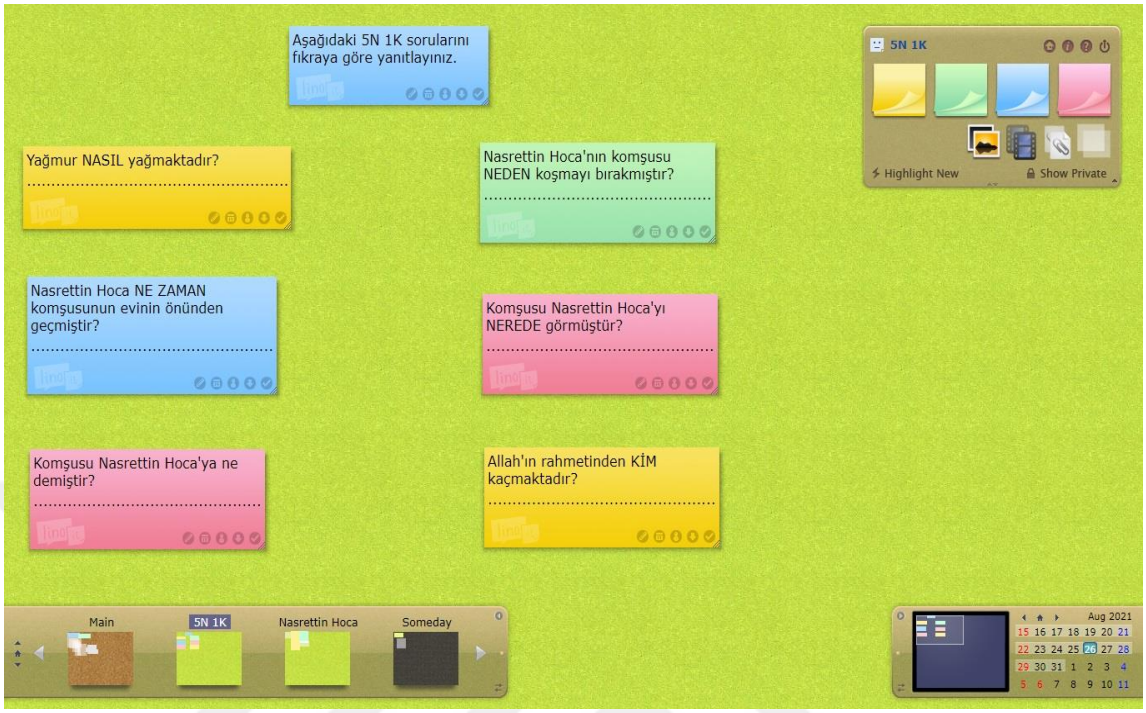
Mizahi unsurları belirler.

Düzey: Orta

Yönerge ve Uygulama: Öğretici, öğrenicilere bir Nasrettin Hoca fıkrası anlatır. Fıkrada geçen Nasrettin Hoca'yı tanıyıp tanımadıklarını sorar. Öğrencilerin geri bildiriminden, verdiği cevaplardan sonra Türk halkının mizah simgesi Nasrettin Hoca'yı tanıtır. Yaşadığı şehri, dönemi, fıkralarında büründüğü farklı kişilikler hakkında kaynaklardan elde edebildiği kadarıyla bilgi verir. Oluşturduğu dijital panodaki fıkrayı öğrencilere okutup fıkrayla ilgili soruların yazılı olduğu çalışma kağıtlarını dağıtır. Fıkradaki kişi, olay, yer ve zaman gibi ögeleri öğrencilerin söylemesi isterenek fıkra özetlenir. Fıkra metniyle ilgili soruları öğrenciler cevaplar ve herkes sırayla cevaplarını okur. Yanlışlar düzeltilir. Fıkradaki hangi durumlara güldüklerini öğrenciler sebebleriyle açıklar. Öğretici sonraki ders için herkesin bir Nasrettin Hoca fıkrası bulup defterine yazarak sınıfta arkadaşlarına okuyacağını ifade eder.

Linoit Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik





Yukarıdaki Linoit dijital panoda öğrenicilerin cevaplayacağı sorular gösterilmektedir.

- **Puzzlemaker Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Puzzlemaker, bulmaca hazırlama uygulamasıdır. Olumsuz yönü, Türkçe dil desteği olmaması dolayısıyla İngilizce karakter kullanma zaruretidir. Puzzlemaker ile hazırlanan bulmacalar sayesinde öğrenciler sözcük hazinesini geliştirme imkânına sahip olur. Ayrıca öğrenciler bulmacayı çözerken akıl ve mantıklarını kullanarak kelimeyi bulma ve çözüme ulaşma etkinliğinde hem öğrenme sürecine etkin katılım sağlarlar hem de öğrendiklerini kalıcı hâle getirirler.

Okuma ve Yazma Etkinliği

Etkinlik Adı: Oku-Bul

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Okuma ve Yazma Becerisi

Amaç: Kelime dağarcığını zenginleştirebilme, anlamlarından hareketle metinde yer alan kelimeleri bulabilme, bulmaca çözebilme.

Kazanım: Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.

Bir metinden istenilen kelimeleri belirler.

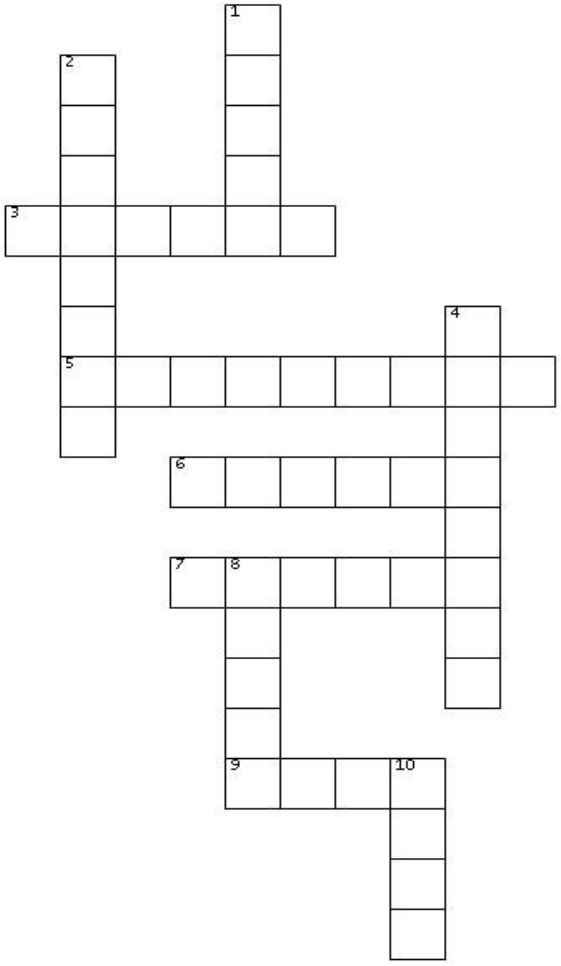
Bulmaca çözer.

Düzey: Orta

Yönerge ve Uygulama: Öğretici, öğrencilerin sözcük dağarcığını zengişletirmek gayesiyle hazırladığı bulmacanın yer aldığı kâğıtları öğrencilere dağıtır. Daha sonra Nasrettin Hoca fıkrasında geçen bazı kelimelerin sözlük anlamlarını vererek hazırladığı bulmacaya doğru kelimeleri yukarıdan aşağı – soldan sağa şeklinde yerleştirmelerini öğrencilerden ister. Öğrenciler sırayla buldukları kelimeleri söylerler.

Puzzlemaker Uygulamasına Ait
Örnek Bir Etkinlik





ACROSS

3. Atmosferdeki su buharının yoğunlaşmasıyla oluşan ve yeryüzüne düşen yağışın sıvı durumda olanı, bereket, rahmet.

5. Satın alma ve satma işi, alım satım, iş.

6. Hızla koşup bir yere saklanmak, firar etmek.

7. Birinin suçunu bağışlama, yarlıgama, merhamet etme.

9. Müslümanlıkta din görevlisi veya öğretmen.

DOWN

1. Konutları yakın olan kimselerin birbirine göre aldıkları ad:

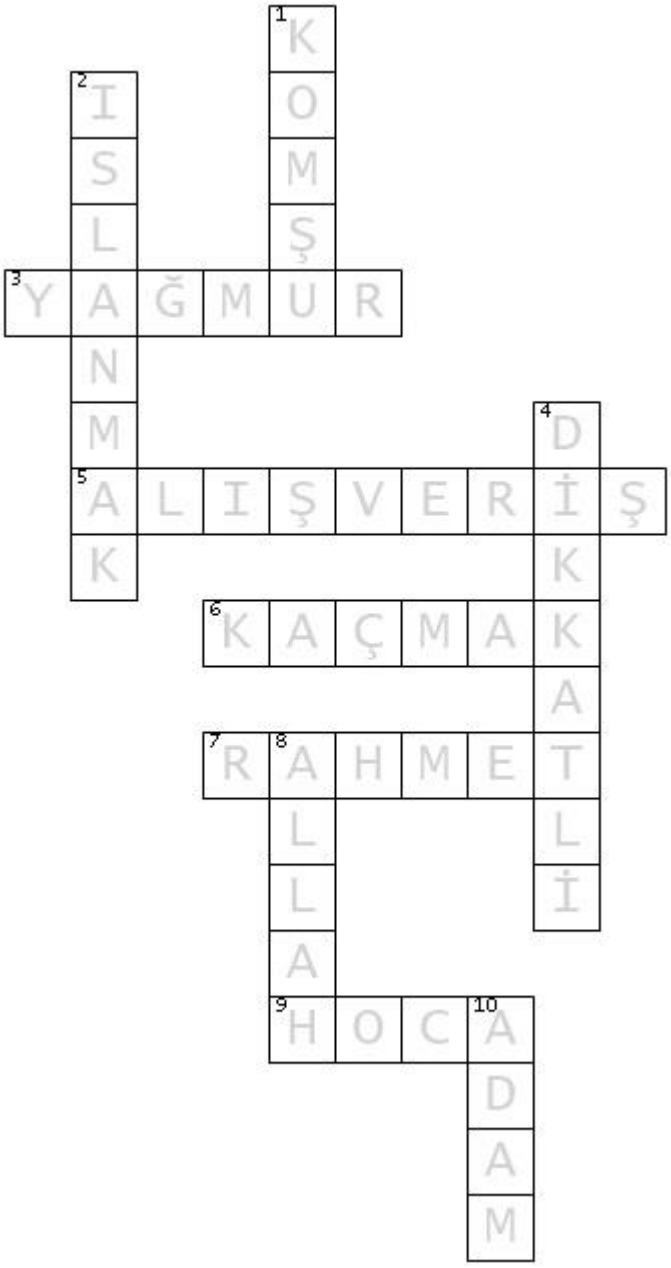
2. Islak duruma gelmek.

4. Dikkat eden, özen gösteren (kimse).

8. Kâinatta var olan her şeyi yaratan, koruyan, tek ve yüce varlık, Tanrı.

10. İnsan veya erkek kişi.

Puzzlemaker Uygulamasına Ait Örnek Etkinliğin Cevapları



- **Voki Web 2.0 Aracının Türkçe Öğretiminde Kullanımı**

Çevrim içi oluşturulan karakterlerin yazılan metinleri kadın ve erkek seçeneğiyle seslendirmesine olanak tanıyan ayrıca kullanıcının sesini ve bilgisayardaki kayıtlı sesleri de seslendirme özelliğine sahip olan, dersi eğlenceli hâle getiren bir web 2.0 teknolojisidir. Voki, Voki Classroom ve Voki Presenter kısımlarından oluşan uygulama 25 dil özelliği içinde yer alan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma pratiği yapmak için kullanılabilecek yeteneğe sahiptir. Dikte çalışmalarında ve dinleme etkinliklerinde de kullanılabilir.

Voki, yabancı dil öğretiminde öğreticilerin ve öğrenicilerin kullanabileceği ve konuşma becerisini geliştirmek için çok elverişli bir uygulamadır. Yabancı dilde konuşma korkusunun üstesinden gelmek veya korkuyu hafifletmek için kullanılabilecek öğretici bir web aracıdır. Derste öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmek için veya ders dışı sistem üzerinden ödevler verilerek öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılması faydalı olacak bir uygulamadır (Yalçın, 2020, 351). Telaffuzda sorunlar yaşayan öğrenciler ders haricinde voki ile istedikleri kadar tekrar yapabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı olarak verilen kelimeleri Voki çizgi karakterinin telaffuz etmesi temin edilerek ders dışında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılmasında kolayca kullanılabilir. Voki'yi yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullanmak da mümkündür. Öğrenci, seslendirilecek metni hatalı yazdığında çizgi karakter bunu doğru seslendiremeyeceği için öğrenci metnin doğrusunu yazmaya gayret edecektir. Ancak Voki'nin bazı Türkçe seslendirmeleri mekanik olduğundan dolayı cümle seviyesinde vurgu ve tonlama için kullanılamayabilir. Bu yüzden öğretici, ödev ve alıştırma vermeden önce seslendirmeyi kontrol edip ona uygun alıştırma vermeyi tercih etmelidir (Özdemir, 2017, 436).

Dinleme, Konuşma ve Yazma Etkinliği

Etkinlik Adı: Tatlı Yiyelim, Konuşalım

Öğrenme Alanı – Dil Becerisi: Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerisi

Amaç: Herhangi bir konuda verilen tarifleri ve yönergeleri anlayabilma ve başkalarına yazılı veya sözlü tarif ve bilgi verebilme.

Kazanım: Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.

Dinlediklerine ilişkin notlar alır.

Herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi verir ve açıklama yapar.

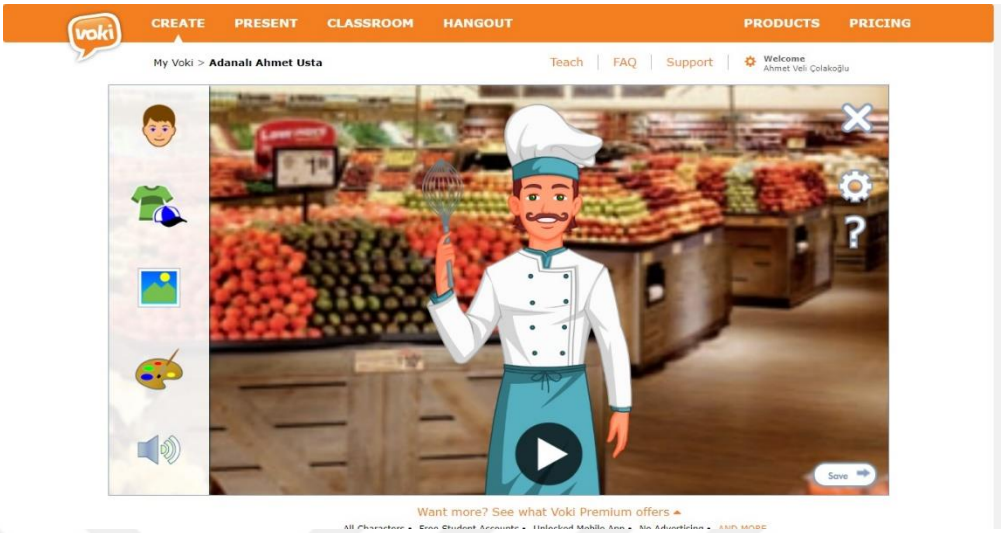
Bir konuya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici metinler yazar.

Düzey: İleri

Yönerge ve Uygulama: Öğretici, öğrencilere bildikleri Türk tatlılarını sorar ve bir tatlı tarifi bilen varsa anlattırır. Voki ile hazırladığı tatlı tarifini dinlettirir. Dinlerken tarifi not almalarını ister. Öğrenicilerden verilen tarife uygun olarak tatlıyı yapabilecek olanlar sonraki derste arkadaşlarına ikram etmek üzere evde tatlıyı kızartır ve getirirler. Ayrıca beğendikleri bir Türk tatlısının tarifini sınıfta arkadaşlarına okumak ve anlatmak üzere defterlerine yazmaları istenir.

Voki Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik





KARAKUŞ TATLISI TARİFİ Merhaba, bugün Adana'nın ünlü tatlısı Karakuş'u tarif edeceğim. Şerbet için 3,5 bardak su ve 3 bardak toz şekeri tencerede kaynatın. İçine yarım limon sıkıp 15 dakika kaynatın. Hamuru için; yumurta, yoğurt, su, zeytinyağ, sirke, kabartma tozu, tuz ve un ekleyin. Hamuru yoğurun. Sonra 6 eşit parçaya ayırın. İç harcı için; ceviz içi, tarçın ve toz şekeri karıştırın. Elde ettiğiniz hamurları ince açın. Sonra hamurun yarısına iç harcı koyun. Hamura akordiyon şekli verin. Sonra sıvıyağda kızartın. Kızaran tatlıları soğuyan şerbetin içine atın. Şerbetini çeken tatlılar servise hazır. Afiyet olsun.	



TÜRKÇE DİL BİLGİSİ

Dil Bilgisi Etkinliği

Etkinlik Adı: Ünsüz Benzeşmesi

Öğrenme Alanı: Dil Bilgisi

Amaç: Türkçedeki ünsüz uyumunu anlayabilme.

Kazanım: Ünsüz uyumunu bilir ve uygular.

Metindeki ünsüz benzeşmesi kuralına uymayan kelimeleri bulup düzeltir.

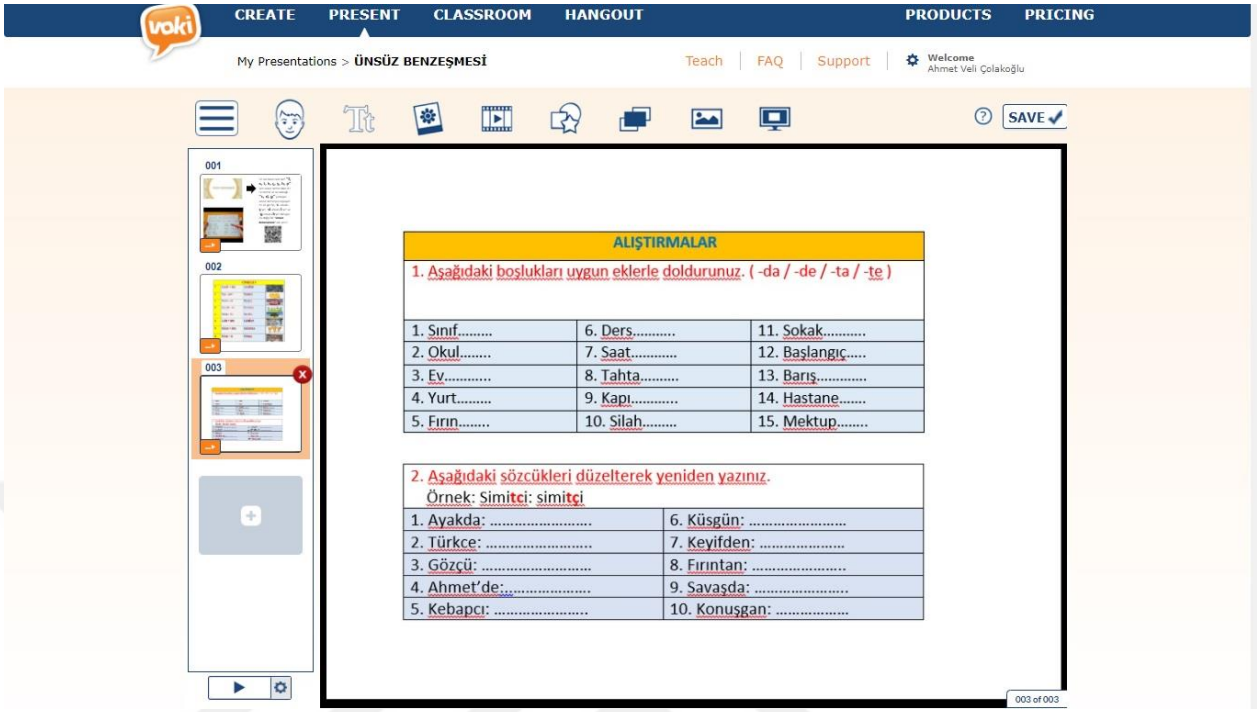
Düzey: Temel

Yönerge ve Uygulama: Öğretici, öğrencilere Voki ile hazırladığı sunumdaki videoyu izletir ve öğrencilerin ünsüz benzeşmesi kuralını öğrenip pekiştirmesi için örnekler üzerinden konuyu tekrar eder. Sunumdaki alıştırmaların yer aldığı kâğıdı dağıtır ve öğrenicilerin kuralı öğrenip öğrenemediğini tespit etmek için alıştırmaları yaptırır, cevapları kontrol edip geri bildirimde bulunur, yanlışları düzeltir.

Voki Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik







Hayatın her alanında insanın hizmetinde olan ve hayatı kolaylaştıran teknoloji, dil öğretiminde de yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirmiş ve getirmiştir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla geleneksel ders işleme sürecinde değişimler yaşanması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Yaşlı nüfusa oranla genç neslin teknoloji ile daha yakın temas hâlinde olması eğitimde de teknoloji tabanlı uygulamaları daha ilgi çekici, eğlenceli, kalıcı bilgi sağlayıcı ve öğretici bir ders için zaruri kılmaktadır. Dijital çağda öğreticiler de çağdaş ders materyalleri hazırlamak ve öğrenicilerin dil becerilerini geliştirmek için web 2.0 araçlarından istifade etmeye giderek artan bir oranda başlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenicilerin 4 temel beceri alanında geliştirilmesi ve onlara dil bilgisi kurallarının kavratılması hususunda zorluk çeken öğreticilerin imdadına, sunduğu sayısız seçenekleri ile dil öğretimine büyük katkı sağlayan web 2.0 araçları yetişmektedir. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanılabilen ve zengin içerikli etkinlikler hazırlama imkânı sunan bu uygulamalar sayesinde Türkçe öğretimi daha eğlenceli, etkili ve verimli hâle gelmiştir. Bu çalışmada da dört temel beceri ve dil bilgisi alanında yaşanan güçlükleri ortadan kaldırmak gayesiyle dijital çözüm önerileri kapsamında web 2.0 araçlarından Voki, Pixton, Learningapps, Linoit, Emaze, Wordwall,

Puzzlemaker, Canva ve Padlet ile örnek etkinlikler hazırlanarak konuşma pratiği yapmak, çizgi roman ve karikatür oluşturmak, sözcük dağarcığını geliştirici ve zenginleştirici etkinlikler tasarlamak, çeşitli film ve videolar izlemek ve ses kaydı dinlemek, öykü yazmak, bulmaca çözmek, konuları oyunlaştırarak eğlenceli bir eğitim öğretim ortamında öğrenicilere sunmak amaçlanmıştır. Bu sayede öğreticilerin, yabancı dil olarak Türkçenin 4 temel beceri alanı ve dil bilgisi konunlarının öğretimi sürecinde karşılaştığı güçlükleri aşmasında onlara katkı sağlayacağı ayrıca öğrenicilerin de derse ilgisinin çekileceği, onları daha fazla isteklendireceği ve güdüleyeceği düşünülmektedir.