



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİLERİN MESLEKİ VE TÜRKÇE
EĞİTİMİNDE DİL BECERİLERİNE YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ
(MERSİN ÖRNEĞİ)

Goncagül GÜNSEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİLERİN MESLEKİ VE TÜRKÇE
EĞİTİMİNDE DİL BECERİLERİNE YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ
(MERSİN ÖRNEĞİ)

A NEEDS ANALYSIS FOR LANGUAGE SKILLS OF THE SYRIANS UNDER
PROTECTION IN THEIR VOCATIONAL AND TURKISH LANGUAGE TRAINING
(MERSİN EXAMPLE)

Goncagül GÜNSEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Goncag¼l G¼NSEL'in hazırladığı "Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Mesleki ve T¼rkçe Eğitiminde Dil Becerilerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Filiz METE	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Nermin YAZICI	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Özlem BAY G¼LVEREN	İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

2011 yılında Suriye’de iç savaşın başlamasıyla birlikte Türkiye, Suriyeli mültecilere ev sahipliği yapmıştır ve yapmaya da devam etmektedir. 12.03.2020 tarihi itibarıyla Göç İdaresi Müdürlüğü’nün verilerine göre Türkiye’ye göç eden ve Türkiye’de yaşayan kayıtlı Suriyeli göçmen sayısı 3.588.131’e ulaşmıştır. Suriyelilerin nüfusu Kilis, Hatay, Mersin, Ankara ve İstanbul bölgelerinde yoğunlaşmaktadır. Bu sebeple, özellikle bu bölgelerde Geçici Koruma Altındaki Suriyelilere yönelik olarak onların sosyal uyumlarını, istihdamlarını ve dil öğretimlerini sağlamayı amaçlayan projeler yapılmaktadır. Yurt dışı ve yurt içi destekli bu projeler aracılığı ile okul çağındaki öğrencilere eğitim, yetişkinlere günlük ihtiyaçlarını karşılamak üzere dil ve istihdamlarını sağlayabilmek için meslek eğitimleri verilmektedir. Bu projelerden biri Almanya’da Sequa gGmbH adlı kamu yararına çalışan firma tarafından desteklenen Sequa-TAMEB Projesidir. Proje kapsamında Türkiye’de yaşayan Suriyelilere meslek eğitim kursları (kalıpcılık, kaynakçılık, vb.) düzenlenmektedir. Türkçe eğitimleri Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından sürdürülmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre A1 dil düzeyine ulaşan kişiler meslek eğitimlerine başlamaktadır. Bu çalışma ile Mersin ilinde Sequa-TAMEB Projesi kapsamında meslek eğitimi alan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin Türkçe öğrenirken, yapacakları mesleklere ilişkin gereksinim duydukları dil becerilerini betimlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda “Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Ölçeği” geliştirilmiş ve veriler anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Hazırlanan anket, Mersin ilinde düzenlenen Sequa-TAMEB Projesine katılan 70 erkek Suriyeli kursiyere uygulanmış ve katılımcıların ihtiyaç duydukları dil becerilerinin meslek türlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak, meslek eğitimi sırasında okuma ve dinleme; meslek eğitimi sonrasında, iş yaşamında ise konuşma ve dinleme becerilerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisine duyulan ihtiyaç, meslek eğitimi sırasında ve sonrasında en son sıradadır.

Anahtar sözcükler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaç analizi, dil becerileri, mesleki eğitim, Suriyeliler, geçici koruma, Mersin örneği.

Abstract

Since the start of the civil war in Syria in 2011, Turkey has hosted the Syrian refugees and continues to do so. According to data from the Directorate of Immigration Administration, the number of registered Syrian refugees living in Turkey and migrated to Turkey reached 3,588,131 as of 12.03.2020. For this reason, projects aiming to ensure their social cohesion, employment and language education are carried out for Syrians who are under Temporary Protection. One of these projects is the Sequa-TAMEB Project. Within the scope of the project, vocational training courses for Syrians living in Turkey are organised in the fields of molding, welding, etc. Their Turkish education is carried out by Ankara University TÖMER. According to the CEFR, participants who reach A1 language level start their vocational education. This study aims to describe the necessary vocational language skills that Syrian refugees will need in their vocations when learning Turkish as a foreign language within the Sequa-TAMEB Project in Mersin Province. In this context, a Language Skills Needs Analysis scale was developed and was applied. The scale developed was applied to 70 male Syrian trainees participating in the project conducted in Mersin, and it was observed that the language skills required by the participants did not differ in terms of the vocational education they received. However, it was concluded that reading and listening skills are needed during vocational training while speaking and listening skills are necessary in work life after vocational training. The need for writing skill is last during and after vocational training.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, needs analysis, language skills, vocational training, Syrians, temporary protection, Mersin.

Teşekkür

Bu çalışmanın tüm sürecinde değerli zamanını asla esirgemeyen, bana ve bu çalışmaya çok emek veren, bu süreçte akademik bilgi ve becerimin gelişmesine büyük katkı sağlayan tez danışmanım, hocam, Prof. Dr. Nermin YAZICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunan Doç. Dr. Filiz METE ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem BAY GÜLVEREN'e değerli katkıları için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi TÖMER'de genel müdürlük görevini sürdüren ve bu çalışma için sunduğu çok değerli fikir ve önerilerini esirgemeyen sayın hocam, Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN'a; bu çalışmaya değerli bilgilerini ve katkılarını sunan, beni akademik çalışmalar yapmaya yönlendiren değerli hocam, Prof. Dr. Nadir Engin UZUN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerime, Sequa TAMEB projesine ve çalışma arkadaşlarıma; anket sorularını Arapçaya çevirerek çalışmaya önemli katkısı bulunan Sumyah MUFLEH'e; analizlerin yapılmasında çok değerli zamanını ayıran, büyük bir sabırla bana destek olan ve rehberlik eden, sevgili arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Abdurrahim DAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm çalışma sürecimde manevi destekleriyle beni güçlü kılan dostlarım; Sevcan YILMAZ'a, Gamze BULGAN'a, Sena ve Remzi ZORPUZAN'a, Ömer Rafi ÇİÇEK'e, F. Beyhan MADEN'e, Gül ORALI'ya Merve AVCI'ya ve sevgili kuzenim Nihal TOPAL'a tüm yüreğimle teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca maddi ve manevi beni destekleyen, her daim yanımda hissettiğim değerlilerim, annem ve babam, size ne kadar teşekkür etsem azdır.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş.....	11
Problem Durumu	14
Araştırmanın Amacı ve Önemi	14
Araştırma Problemi.....	16
Sayıtlılar	17
Sınırlılıklar	18
Tanımlar	18
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	19
Dil İhtiyaç Analizi	19
Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.....	23
Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri.....	30
Dil İhtiyaç Analizine Yönelik Yapılan Çalışmalar	37
Bölüm 3 Yöntem.....	50
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	50
Veri Toplama Süreci.....	50
Veri Toplama Araçları.....	51
Verilerin Analizi.....	53
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	54
Katılımcılara ait bilgiler	54
Katılımcıların Ana Dili Becerilerine Yönelik Veriler	58

Katılımcıların Türkçe Becerilerine Yönelik Veriler.....	61
Katılımcıların Türkçe Dışındaki Yabancı Dil Becerilerine Yönelik Veriler	66
Katılımcıların Meslek Seçimlerine Yönelik Veriler	71
Katılımcıların Meslek Eğitimi Sırasında ve Sonrasında İhtiyaç Duydukları Dil Becerilerini Betimlemeye Yönelik Veriler	71
Katılımcıların Türkçede Zorlandıkları Dil Becerilerine Yönelik Veriler.....	76
Hipotezler ve Yorumlar	79
Bölüm 5	91
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	91
Kaynaklar.....	100
Ek-A: Ankara Üniversitesi TÖMER ve Sequa-TAMEB Projesi İzni	105
Ek-B: Ankete Gönüllü Katılım Formu (Türkçe).....	106
Ek-C: Ankete Gönüllü Katılım Formu (Arapça).....	107
Ek-D: Uygulanan Anket	108
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	127
EK-F: Etik Beyanı	128
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	129
EK-H:Thesis/Dissertation Originality Report	130
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	131

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Mesleki Dış Kullanım Bağlamı</i>	26
Tablo 2 <i>A1-A2 Düzeyi Genel Özellikleri</i>	28
Tablo 3 <i>A1-A2 Beceri Düzeyleri</i>	29
Tablo 4 <i>Dil İhtiyaç Analizi Anketi</i>	52
Tablo 5 <i>Anket Tutarlılığına İlişkin Pilot Uygulamaya Ait Ortalamalar</i>	52
Tablo 6 <i>Katılımcıların Türkiye’de Yaşama Süreleri İle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	80
Tablo 7 <i>Katılımcıların Türkiye’de Yaşama Süreleri İle Türkçede Zorlandıkları Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	81
Tablo 8 <i>Katılımcıların Türkçeyi Nerede Öğrendikleri İle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	82
Tablo 9 <i>Katılımcıların İngilizceyi Nerede Öğrendikleri İle İngilizce Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	83
Tablo 10 <i>Katılımcıların Çalıştıkları Sektörler İle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	84
Tablo 11 <i>Ana Dili Becerileri İle Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	85
Tablo 12 <i>Ana Dili Becerileri İle İngilizce Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	86
Tablo 13 <i>İngilizce Dil Becerileri İle Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	87
Tablo 14 <i>İngilizcede Zorlandıkları Dil Becerileri İle Türkçede Zorlandıkları Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	88
Tablo 15 <i>Katılımcıların Eğitim Almak İçin Seçtikleri Meslek Eğitim Dersleri İle Türkçede İhtiyaç Duydukları Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	89
Tablo 16 <i>Katılımcıların Meslek Ediniminden Sonra Yapacakları Meslekler İle Türkçede İhtiyaç Duyacakları Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	90

Şekiller Dizini

Şekil 1. Katılımcıların yaş grupları	54
Şekil 2. Katılımcıların eğitim durumları	55
Şekil 3. Katılımcıların Türkiye'deki eğitim durumları	55
Şekil 4. Katılımcıların Türkiye'de bulunma zamanları	56
Şekil 5. Katılımcıların iş deneyimleri	56
Şekil 6. Katılımcıların şu an çalıştıkları sektörler	57
Şekil 7. Katılımcıların Türkiye'deki geçmiş iş tecrübeleri	57
Şekil 8. Katılımcıların geçmişte çalıştıkları sektörler	58
Şekil 9. Katılımcıların ana dillerindeki okuma becerileri	58
Şekil 10. Katılımcıların ana dillerindeki yazma becerileri	59
Şekil 11. Katılımcıların ana dillerindeki konuşma becerileri	59
Şekil 12. Katılımcıların ana dillerindeki dinleme becerileri	60
Şekil 13. Katılımcıların ana dillerindeki dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti	60
Şekil 14. Katılımcıların Türkçe bilme düzeyleri	61
Şekil 15. Katılımcıların Türkçeyi nerede öğrendikleri	61
Şekil 16. Katılımcıların Türkçe konuşma becerileri	62
Şekil 17. Katılımcıların Türkçe yazma becerileri	62
Şekil 18. Katılımcıların Türkçe okuma becerileri	63
Şekil 19. Katılımcıların Türkçe dinleme becerileri	63
Şekil 20. Katılımcıların Türkçe dil bilgisi kurallarını anlayabilmeleri	64
Şekil 21. Katılımcıların Türkçedeki sesleri telaffuz ederken zorlanma durumları	64
Şekil 22. Katılımcıların Türkçedeki sözcükleri telaffuz ederken zorlanma durumları	65
Şekil 23. Katılımcıların Türkçe dışında bildikleri yabancı dil bilgileri	66
Şekil 24. Katılımcıların İngilizceyi nerede öğrendikleri	66
Şekil 25. Katılımcıların İngilizce konuşma becerileri	67
Şekil 26. Katılımcıların İngilizce yazma becerileri	67
Şekil 27. Katılımcıların İngilizce okuma becerileri	68
Şekil 28. Katılımcıların İngilizce dinleme becerileri	68
Şekil 29. Katılımcıların İngilizce dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti	69
Şekil 30. Katılımcıların İngilizce sesleri telaffuz ederken zorlanma durumları	69
Şekil 31. Katılımcıların İngilizce sesleri telaffuz ederken zorlanma durumları	70
Şekil 32. Katılımcıların İngilizcede zorlandıkları beceriler	70

Şekil 33. Katılımcıların seçtikleri meslekler.....	71
Şekil 34. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında konuşma becerisi ihtiyaçları.....	71
Şekil 35. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında yazma becerisi ihtiyaçları.....	72
Şekil 36. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında okuma becerisi ihtiyaçları.....	72
Şekil 37. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında dinleme becerisi ihtiyaçları.....	73
Şekil 38. Katılımcıların meslek eğitimlerinden sonra çalışma durumları	73
Şekil 39. Katılımcıların çalışma sırasında konuşma becerisi ihtiyacı	74
Şekil 40. Katılımcıların çalışma sırasında yazma becerisi ihtiyacı	74
Şekil 41. Katılımcıların çalışma sırasında okuma becerisi ihtiyacı.....	75
Şekil 42. Katılımcıların çalışma sırasında dinleme becerisi ihtiyacı	75
Şekil 43. Katılımcıların Türkçede zorlandıkları beceriler	76
Şekil 44. Katılımcıların yazma becerisinde yaşadıkları sorunlar	76
Şekil 45. Katılımcıların okuma-anlama becerisinde yaşadıkları sorunlar.....	77
Şekil 46. Katılımcıların dinleme-anlama becerisinde yaşadıkları sorunlar	78
Şekil 47. Katılımcıların konuşma becerisinde yaşadıkları sorunlar	78

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

DİAOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

TAMEB: Türk-Alman İş Birliğinde Mesleki Beceri Geliştirme Projesi

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi

TYDOÖ: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bölüm 1 Giriş

Dil doğrudan doğruya insana özgü, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, duygu ve düşünceleri aktaran; çok güçlü, gelişmiş bir dizgedir ve hiçbir iletişim dizgesinin sahip olmadığı bir yetkinliğe sahiptir (Aksan, 2006). İnsan türünü diğer varlıklardan ayıran, insanın en temel özelliği olan doğuştan getirdiği dil edinebilme yetisi, insanın başkalarıyla iletişim kurmasına olanak sağlar (Keçik ve Uzun, 2004). İnsanın ilk edindiği dil, ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2007). İnsan doğduğu andan itibaren etrafında konuşulan dilin özelliklerini, hem bir ses dizgesi hem de bir zihin evreni olarak, sürekli duyar, tekrarlar ve zihnine yerleştirir (Aksan, 2003).

Bireyin herhangi bir eğitim görmeden ana dilini içselleştirme süreci dil edinimi kavramıyla ifade edilir. Dil edinimi, kişinin dili doğduğu andan itibaren kendiliğinden, içsel olarak edindiği süreçtir. Diğer yandan, yabancı dil öğrenme ise, kişinin sistematik uygulamalarla kendi isteğiyle dilsel davranışlarında hedef toplumla etkileşime geçme çabalarını kapsayan eylemlerin tümünü ifade eder (Özsoy, Balci ve Turan, 2012). Özellikle günümüzde yabancı dil öğrenme isteği ve ihtiyacı, ulaşım imkânları ve bilişim teknolojileriyle yeni bir boyut kazanmış; iş ve eğitim başta olmak üzere turizm, güvenlik, savaşlar, göçler, farklı uluslardan olan kişilerin evlilikleri vb. nedenlerle bu alana yönelik ilgiyi artırmıştır.

İnsanın en yetkin, en gelişmiş dizgesi olan ve insanlar arasındaki iletişimi sağlayan dil, aynı zamanda bir kültür aktarıcısıdır. Kültür, dilin kullanım yönünün taşıdığı değişkenler ile yakından ilişkili olup yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde son derece önemlidir. Bu anlamda, yabancı dil öğrenmek, bir başka kültürü öğrenmenin ve kültürler arasında ilişki yaratmanın başlangıç noktasıdır. “Dil, kültürün belkemiğidir” sözü ile dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz olgular olduğunun altını çizen Aksan (2015) da dilin kültürel aktarımdaki rolünün önemini ortaya koyar. Farklı dilleri öğrenmek, farklı kültürlerle ilişki kurma, yabancı bir kültürü öğrenme ve onunla alışveriş yapma imkânı yaratır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmek sadece o dilin yapısal, anlamsal, dil bilimsel yapılarını öğrenmek anlamına gelmemekte; o topluma özgü kültür ve değerlerin de öğrenilmesini içermektedir.

Dil öğretimi, ister ana dili ister yabancı dil olsun dört temel beceri alanına dayanır: dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma. Dil becerisi, kişinin anlama (okuduğunu ve dinlediğini); anlatma (yazıyla ya da sözle) yeterliliği olarak tanımlanır (Sever, 2011). Anlama etkinlikleri aynı zamanda alıcı, anlatma etkinlikleri üretici etkinlikler olarak da adlandırılır. Aksan, en basit insan bildirişmesini “konuşan → aracı→ dinleyen” şemasıyla göstermektedir (Aksan, 2015). Bu şemaya göre konuşma ve dinleme becerilerini birbirinden ayrı düşünmek mümkün olmadığı gibi, yazma ve okuma becerisi de aynı bildirişimsel özelliği taşımaktadır. Dinleme ve okuma becerileri anlamaya (girdi) dayalıyken, konuşma ve yazma becerileri üretmeye (çıktı) ve etkileşime (girdi-çıktı) dayalı becerilerdir. Bütün bu beceri alanları birbirini bütünleyen ilişkileri içerisinde edinilir (Sever, 2011).

Dört temel dil becerisi dil bilgisel yeterlilikle son derece iç içe olan bir kavramdır. Dil becerilerinin gelişebilmesi, dil girdi ve çıktılarının sağlanabilmesi, dil bilgisel yeterlilik ile yakından ilgilidir. Dil bilgisel yeterlilik, dilde sahip olunan bilgileri, dilde cümle üretme yeteneğini (zamanlar, deyimler, cümle kalıpları vb.) ifade eder (Richards & Rodgers, 2014). Yabancı dil öğrenenlerde dil farkındalığı, dil bilgisel yeterliliğin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü dil farkındalığı; neyin, nasıl ve neden kullanıldığına yönelik bilinç geliştirmektir (Çetin ve Uzun, 2015).

Daha önce belirtildiği gibi yabancı dil öğrenme ihtiyaçları çağın gereklerine bağlı olarak artmakta ve insanların yabancı dil öğrenme sebepleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin motivasyonunu, onların dil öğrenmedeki önceliklerini belirlemektedir. Bu nedenle öğrenci kitlenin dil ihtiyaç analizlerinin yapılması önem arz etmektedir. Long (2015), dil ihtiyaç analizlerinin; öğretim programlarını, ihtiyaca ilişkin geliştirilecek dil becerilerini, hazırlanacak etkinlikleri, dil öğretim araç ve gereçlerini belirlediğini ifade etmiştir. Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi; öğretim programlarının hazırlanmasında, ders kitaplarının ve araç gereçlerinin geliştirilmesinde, etkili teknik ve yöntemlerin kullanılmasında önemli bir role sahiptir.

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sebebiyle Türkiye’ye göç eden ve Göç İdaresi Müdürlüğü’nün verilerine göre 12.03.2020 tarihi itibarıyla Türkiye’de yaşayan kayıtlı Suriyeli göçmen sayısı 3.588.131’e ulaşmıştır. (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Bu durum, geçici koruma altında Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin iş, istihdam, sosyal hayata uyum ve dil sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların en aza indirilmesi amacıyla geçici koruma altındaki Suriyeliler için sosyal

uyum, istihdam ve dil öğretimine ilişkin çok sayıda proje gerçekleştirilmektedir. Bu projeler; Dünya Bankası ve Avrupa Birliği desteğiyle Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği (SGDD - ASAM), Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), vb. tarafından yürütülmektedir.

Aynı amaçlarla gerçekleştirilen TAMEB Projesi, kamu yararına hizmet veren bir Alman kuruluşu olan Sequa tarafından desteklenmektedir. Sequa'nın temel amacı özel sektörün gelişimini desteklemek ve özel sektör kuruluşlarının kurumsal kapasitelerini güçlendirmek, eğitim faaliyetleri ile de nitelikli teknik ve idari iş gücü yetiştirmektir. Yürütülen programlar ve projeler kamu ve özel finansman kaynaklarından sağlanmakta ve sosyal piyasa ekonomisi modelini esas almaktadır. Sequa'nın hedefi birçok insanın yaşam ve çalışma koşullarını sürdürülebilir hale getirmektir (Deutsche Vertretungen in der Türkei, 1995-2020).

TAMEB Projesi, Suriyeli göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı Ankara, İstanbul, Hatay, Mersin, Kilis bölgelerinde gerçekleştirilmektedir. Projenin amacı, Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeliler için Türkçe dil eğitimleri, sosyal hayata katılım modülleri ve mesleki beceri kazandırma kursları düzenlemektedir. Projenin adımları şu şekilde özetlenebilir: Projeye geçici koruma altındaki 18-36 yaş aralığında kadın ve erkek Suriyeliler başvuru yapabilmektedir. Eğitimler başlamadan önce başvuran kişilerle mülakat yapılmakta ve eğitime alınacak kişilerin gelir düzeyleri, çocuk sayıları göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıca maddi olanakları kısıtlı ve eğitim düzeyleri düşük kişilerin projede eğitim almasına öncelik verilmektedir. Mülakatlar sonrasında projede eğitime başlayacak katılımcılar, daha önce yaptıkları işler ya da yeteneklerine bağlı olarak eğitim almak istedikleri meslekleri (Mersin: metal saç operatörlüğü, kalıpcılık; Kilis: pastacılık, komilik, bilgisayar operatörlüğü, grafik tasarım; Hatay: aşçılık, pastacılık; Ankara: yapı duvarcılığı, seramik, kalıpcılık; İstanbul: ısı yalıtımcılığı, kaynakçılık, el sanatları, markalaşma, tasarım) seçmektedirler (TAMEB, 2018).

Proje kapsamında geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe eğitimleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde köklü bir geçmişe sahip olan Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yürütülmektedir. DİAOÖÇ (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)'e göre A1 düzeyine ulaşan katılımcılar meslek eğitimlerine başlamaktadır. 2 aylık süreci kapsayan A1 düzeyi dil eğitimi, mesleki eğitim

başladıktan sonra da devam eder. Toplam 4 aylık süre sonunda, öğrencilerin Türkçe ve meslek eğitimleri sona erdiğinde Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından A2 sertifika sınavı, Meslek Yetiştirme Kurumu (MYK) tarafından ise eğitimlerini aldıkları mesleklere yönelik sınavlar yapılır. Başarılı olan öğrenciler, A2 düzeyinde Türkçe sertifika ve eğitimlerini aldıkları mesleklere ilişkin mesleki beceri sertifikası almaya hak kazanırlar. Bu belge ile yurt içinde ve dışında bu kişilere istihdam sağlanabilmektedir.

Problem Durumu

2011 yılında Suriye'deki iç savaş sebebiyle burada yaşayan halkın bir kısmı Türkiye'ye göç etmiş ve sayıları milyonlara ulaşmıştır. Bu toplu göç hareketi Türkiye'nin tarihinde bir ilk olma özelliği gösterir ve sosyal, siyasi, ekonomik olarak Türkiye'yi etkileyen ve sorunları da beraberinde getiren bir durumdur.

Türkçe öğretimi özelinde de bu yoğun göç, TYDOÖ (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi) alanında da karşılaşılan yeni bir durumdur. 1984'ten bu yana kurumsal kimliği ile yabancılara Türkçe öğreten Ankara Üniversitesi TÖMER dâhil, yabancılara Türkçe öğreten diğer kurumların da hitap ettiği kitle genellikle lise ve üniversite mezunu, yüksek lisans ya da doktora öğrencisidir. Belli bir eğitim seviyesine sahip, dünya ve kültür bilgisi olan ya da başka yabancı diller bilen, dil farkındalığı gelişmiş ve dil öğrenme motivasyonları yüksek kişilere yönelik hazırlanan ders kitapları, araç-gereç ve öğretim yöntemleriyle Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Buna karşın savaş sebebiyle Türkiye'ye göç etmiş Suriyelilerin içinde üniversite ya da lise mezunu kişiler bulunmakla birlikte, daha kısıtlı eğitim almış kişiler (ilkokul terk, ilkokul mezunu, ortaokul terk, ortaokul mezunları) de vardır. Diğer yandan yabancı dil bilmeyen, dil farkındalığı gelişmemiş kişiler de mevcuttur. Ayrıca, savaş sebebiyle zorunlu olarak geldikleri yabancı bir ülkenin dilini öğrenme motivasyonlarının düşük olabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, betimlenen Suriyeli göçmenlerin dil ihtiyaçlarının ne olduğu ve TYDOÖ alanında bugüne kadar kullanılagelen dil öğretim programları, ders içerikleri, ders materyalleri ve dil öğretim yöntemlerinin bu grup için yeterli olup olmadığı sorgulanmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma ile savaş sebebiyle Türkiye'ye göç etmiş, geçici koruma altındaki alt düzey eğitime sahip ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin

mesleklerine özgü gereksinim duydukları dil becerilerine ilişkin ihtiyaç analizi yapmak amaçlanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen belirli bir profildeki kişilere yönelik dil ihtiyaç analizlerinin yapılması, tüm eğitim ve öğretim aşamalarının planlanmasında yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda Türkçe kurslarına katılan Suriyelilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi; öğretim programlarının düzenlenmesinde, ders içeriklerinin, ders araç gereçlerin hazırlanmasında ve uygulanacak dil öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde önemli bir role sahiptir.

Bu çalışmaya kaynaklık eden Bölükbaş (2016) "Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği", Biçer ve Alan (2017) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması, Dursun (2017) "Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa Örneği" başlıklı çalışmalarda savaş sebebiyle Türkiye'ye gelen Suriyelilerin genel dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmamızda ise, geçici koruma altındaki Suriyelilerin genel dil öğrenme ihtiyaçları değil, meslek özelinde ihtiyaç duydukları ve zorlandıkları dil becerileri araştırılmıştır. Bu yönüyle bahsi geçen çalışmalardan ayrılmaktadır.

Ana dili Arapça olan ve Türkçeyi Türkiye'de öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemek üzere Koçer (2013) tarafından yapılan "Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi" adlı makale de çalışmamıza kaynaklık etmiştir. Bu çalışmada öğrenenlerin gereksinim duydukları dil becerileri; iş, eğitim, sosyal yaşam, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar çerçevesinde araştırılmıştır. Çalışmamızda ise savaş sebebiyle Türkiye'ye gelmiş Suriyelilerin meslek özelinde ihtiyaç duydukları dil becerileri belirlenmiştir.

TYDOÖ alanında, bu çalışmaya temel oluşturan, öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin diğer ihtiyaç analizi çalışmaları da mevcuttur. Bu çalışmaların geneline baktığımızda, Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen kişilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Çangal (2013) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği" yüksek lisans tezinde Bosna-Hersek'te yaşayan öğrencilerin; Boylu ve Çangal (2014) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği" çalışmasında İran'da yaşayan öğrencilerin; Jilta (2016) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenen Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği" yüksek lisans tezinde Kosova'da yaşayan

öğrencilerin; Başar ve Akbulut (2016) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği” çalışmasında Gürcistan’da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmiştir. Sözü geçen çalışmalarda dil öğrenme ihtiyacı belirlenen profilin, çalışmamızdaki profilden farklı olması belirleyici bir ayrımdır. Ayrılan diğer bir nokta ise çalışmamızdaki profilin savaş sebebiyle Türkiye’ye gelmeye mecbur kalmış olmaları ve Türkçeyi Türkiye’de öğrenmeleridir. Sözü edilen çalışmalarda iş imkânına ilişkin ihtiyaçlar belirlense de, meslek eğitimi alma noktasında bir ihtiyaç tespitine gidilmemiştir.

Alan yazında yapılan dil ihtiyaç analizleri genel olarak değerlendirildiğinde çalışmamız, değinilen bu çalışmalardan; dil öğrenme motivasyonu (savaş sebebiyle Türkiye’ye gelmiş/gelmeye mecbur kalmış), dil öğrenim ortamı (Türkçeyi Türkiye’de öğrenme) ve öğrenci profilindeki farklılaşmayı içeren ve meslek özelinde bir dil ihtiyaç analizi olmasıyla dikkat çekicidir. Ayrıca, bu çalışma benzer profildeki öğrencilere yönelik yapılacak ihtiyaç analizi çalışmalarına, öğretim sürecinin planlanmasından materyal geliştirmeye kadar pek çok açıdan yol gösterici olabilecektir. Çalışma kapsamında, ihtiyaç duyulan dil becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Ölçeği” TYDOÖ alanında yapılacak çalışmalara temel oluşturabilecek niteliktedir. Çalışma aynı zamanda işlevsel dil öğretimi ve öğrenimi açısından önem arz etmektedir.

Araştırma Problemi

Savaş sebebiyle ortaya çıkan bir zorunluluk ile ülkelerini terk etmek zorunda kalmış, Türkiye’ye gelmiş ve yabancı bir ülkeye uyum sağlamaya çalışan geçici koruma altındaki Suriyeliler birçok noktada olduğu gibi dil öğrenimi özelinde de dezavantajlıdır. Çünkü hayatlarını devam ettirmek, bir işte çalışmak, uyum sağlayabilmek noktasında Türkçe öğrenmek onlar için zorunlu bir ihtiyaçtır. Ayrıca, bu kişilerin çoğunluğunun zorunlu göç sebebiyle gelmeleri, onları Türkiye’ye kendi tercihleriyle gelen ve Türkçe öğrenen gruplardan ayırmaktadır.

Yukarıda sözü edilen farklılıklardan yola çıkarak, bu çalışmada, Sequa TAMEB (Türk-Alman İşbirliğinde Mesleki Beceri Geliştirme) Projesi kapsamında, Ankara Üniversitesi TÖMER (Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi) tarafından A1-A2 düzeyinde düzenlenen Türkçe kurslarına katılan geçici koruma altındaki Suriyelilerin, meslek özelinde ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemek

amacıyla bir dil ihtiyaç analizi yapılmıştır. Suriyelilerin, meslek eğitimleri sırasında ve çalışacakları iş alanları bağlamında en çok ihtiyaç duydukları dil becerilerinin belirlenmesi, aldıkları Türkçe kurslarında dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik yapılan dil öğretiminde hangi dil becerilerini kazandırmanın işlevsel olacağı bu çalışmanın temel problemidir.

Alt problemler. Bu grubun mesleklerine ilişkin ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirleme doğrultusunda alt problemleri şöyle sıralamak mümkündür:

Mersin ilinde Sequa TAMEB Projesinde eğitim alan katılımcıların,

1. Türkçe dil beceri düzeyleri, Türkiye’de yaşama sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçede zorlandıkları dil becerileri, Türkiye’de yaşama sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe dil beceri düzeyleri, Türkçeyi nerede öğrendiklerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İngilizce dil beceri düzeyleri, İngilizceyi nerede öğrendiklerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe dil beceri düzeyleri çalıştıkları sektörlere göre farklılaşmakta mıdır?
6. Türkçe dil beceri düzeyleri, ana dili beceri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İngilizce dil becerileri, ana dili beceri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Türkçe dil beceri düzeyleri, İngilizce dil beceri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Türkçede zorlandıkları dil becerileri, İngilizcede zorlandıkları dil becerilerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Türkçede ihtiyaç duydukları dil becerileri, eğitim almak için seçtikleri meslek eğitim derslerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Türkçede ihtiyaç duydukları dil becerileri, meslek ediniminden sonra yapacakları mesleklere göre farklılaşmakta mıdır?

Sayıtlılar

Türkçe ve meslek eğitimi alan ve bu çalışmaya katılan geçici koruma altındaki Suriyelilerin, verilen anketi samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır. Katılımcıların anket sorularını cevaplarken dil düzeylerine ilişkin yanıtlarında kendi dil düzey algıları ve ihtiyaçları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Sequa TAMEB Projesi Ankara, İstanbul, Hatay, Mersin, Kilis gibi Suriyelilerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde gerçekleştirilmiştir. Her bölgede açılan meslek eğitim kurslarında verilen meslek eğitimi farklılık göstermektedir. Bunlar; Mersin; *metal sac operatörlüğü, duvarcılık, kalıpcılık*; Kilis: *pastacılık, komilik, bilgisayar operatörlüğü, grafik tasarım*; Hatay: *aşçılık, pastacılık*; Ankara: *yapı duvarcılığı, seramik, kalıpcılık*; İstanbul: *ısı yalıtımcılığı, kaynakçılık, el sanatları, markalaşma, tasarım* meslek eğitimleridir.

Çalışmamızın hedef kitlesini oluşturan Mersin ilinde; *metal sac operatörlüğü kalıpcılık, duvarcılık* mesleklerine ilişkin eğitimler düzenlenmiştir. Bu meslekleri daha çok erkeklerin tercih etmesi, bahsi geçen mesleklerin daha çok erkek dünyasına hitap etmesi ve kabul görmesi nedeniyle Mersin ilinde gerçekleştirilen projeye 2018-2019 döneminde kadın katılımcı olmamıştır. Bundan kaynaklı olarak bu çalışma 70 erkek Suriyeli kursiyerle sınırlandırılmıştır. Ayrıca, mesleki eğitim alan kursiyerlerin gereksinim duydukları dil becerileri ankette belirtilen yönergelerle sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Geçici Koruma: Kitlesele akın olaylarında kitleler halinde ülke sınırlarına ulaşan kişilere uygulanan bir koruma biçimidir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Dil Becerisi: Dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterliliğidir (Onan, 2017)

Dil İhtiyaç Analizi: Öğrenci grubunun dil öğrenme gereksinimlerini yerine getirmek amacıyla eğitim programı sürecinde yapılan etkinliklerin bütünüdür (Iwai, ve diğerleri, 1998-1999).

Meslek: Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2019).

Özel Amaçlı Dil Öğretimi: Belli bir meslek alanı özelinde kullanılan dilin öğretimi.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dil ihtiyaç analizinin önemi ve dil öğrenme ihtiyaçlarının dil öğretim yöntemlerine olan etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmamıza temel oluşturan dil öğretim yaklaşımlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli göçmenler özelinde ihtiyaca ilişkin kullanımından söz edilmiştir. DİAOÇ metni temel alınarak dil becerilerinin ihtiyaca yönelik geliştirilebileceğinden bahsedilmiş ve bu çalışmaya kaynaklık eden dil ihtiyaç analizi çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalar “Geçici Koruma Altındaki Suriyelilere Yönelik Yapılan Dil İhtiyaç Analizi Çalışmaları, Suriyelilerin Dışında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere İlişkin Dil İhtiyaç Analizleri, Türkçeyi Türkiye’de Öğrenenlere Yönelik Yapılan Dil İhtiyaç Analizleri, Mesleklere Özgü Yapılan Dil İhtiyaç Analizleri” şeklinde adlandırılarak sunulmuştur.

Dil İhtiyaç Analizi

İhtiyaç, bir hedefin gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017). İhtiyaçların bilinir kılınması yabancı dil öğretimi özelinde dil öğrenenleri hedeflenen düzeye ulaştırmada önemlidir. Diğer bir deyişle dil ihtiyaç analizi, belirli bir grubun dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak müfredatın geliştirilmesinde ilk adımdır (Iwai ve diğerleri 1998-1999). Belirlenen ihtiyaçlara yönelik hedeflerin oluşturulması, buna bağlı olarak öğretim programlarının, ders-araç gereçlerin, içeriklerin ve kitapların hazırlanmasında dil ihtiyaç analizleri büyük oranda önem arz etmektedir. Yabancı dil öğrenenlerin, dil öğrenme sebeplerindeki çeşitlilik, dil öğrenme ihtiyaçlarını aynı oranda etkilemektedir. Ayrıca kişinin eğitim ve sosyoekonomik durumu, yaşı, ilgi alanları, meslekleri dil öğrenme ihtiyaçlarındaki çeşitliliğe etki eden diğer değişkenlerdir. Demirel’in (2017) aktardığına göre, Stufflebeam ve diğerlerinin oluşturduğu farklar yaklaşımında, ihtiyaç; beklenen beceri düzeyi ile bireyin sahip olduğu beceri düzeyleri arasındaki farkla belirlenmektedir. Bu fark, bireyin psikolojik ve sosyolojik olarak gerek duyduğu yeterlilikler ile bireyin sahip olduğu bilgi, tutum ve beceri yeterlilikleri arasındaki ilişki ile tespit edilmektedir. Dolayısıyla, bahsi geçen farkların tespiti, bireye kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve beceri yeterliliklerini belirlemede ve ihtiyaca yönelik öğretim programlarının hazırlanmasında önemli bir adımdır. (Demirel, 2017). Farklar yaklaşımı, dil öğrenenlerin sahip olduğu psikolojik ve sosyoekonomik durumlarının,

dil bilgilerine, tutumlarına, becerilerine ve motivasyonlarına etki eden değişkenler olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, savaş sebebiyle Türkiye'ye gelmiş ve Türkçe öğrenen kişilerin dil öğrenme bilgi, tutum, beceri ve motivasyonlarıyla; kendi tercihleriyle Türkiye'ye gelen ve Türkçe öğrenen kişilerin dil öğrenme bilgi, tutum, beceri ve motivasyonları arasında farkların olması kaçınılmazdır. Sözü geçen yaklaşım temel alınarak, geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe öğrenirken ve yapacakları mesleklere ilişkin ihtiyaç duydukları dil becerilerinin tespit edilmesi için anketteki sorular; Katılımcıların sahip olduğu dil becerilerini, ihtiyaç duydukları dil becerilerini ve zorlandıkları dil becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Çalışmada yararlanılan diğer dil ihtiyaç analizi yaklaşımları: *sosyolengüistik model* (Munby, 1978), *sistemik yaklaşım* (Richerich & Chancerel, 1980, Akt: Demir, 2017), *öğrenci merkezli yaklaşım* (Hutchinson & Waters, 1987) ve *görev temelli yaklaşımdır* (Long 2005). Bu yaklaşımların çalışmanın amacına yönelik özellikleri temel alınmıştır.

Sosyolengüistik model, iletişimsel bir öğretim programı oluşturmayı hedeflemektedir (Munby 1978). Bu modele göre yapılan ihtiyaç analizi, iki adımda yapılır: hedef durumdaki iletişimin belirlenmesi ve müfredatın geliştirilmesi. Munby, iletişim ihtiyacının ve bu ihtiyaca etki eden değişkenleri şu şekilde sıralamıştır (Davies, 1981):

1. Katılımcılara ait bilgiler (yaş, cinsiyet, milliyet, ana dili, hangi yabancı dilleri bildikleri)
2. Dilin hangi amaçla öğrenildiği (eğitim, iş vb.)
3. Eğitimin gerçekleştiği ortam (Farklı kültürlerin yer aldığı sınıf ortamı, kurs, okul, vb.)
4. Etkileşim (İletişimde bulunan kişilerin yaşı, mesleği, milliyeti, sosyal statüleri)
5. İletişimin sağlandığı araçlar (yüz yüze, telefonla, sözlü, yazılı); biçim (diyalog, monolog)
6. Aksan (Katılımcının hangi aksanı kullanacağı)
7. Hedef seviye (Ne tür dilsel becerilere ihtiyaç duyulduğu)
8. İletişimsel olay (Katılımcının dili kullanarak ne yapacağı)
9. İletişim alanları (Katılımcının dili üslup ve tutum olarak nasıl kullanacağı).

Hawkey (1980) dil ihtiyaç analizinde sosyolengüistik modelin özel amaçlı ve işlevsel dil öğretiminin yapılmasında etkili bir yol olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca dil

öğrenenlerin profilinin belirlenmesinin, beceri temelli dil öğretiminin yapılması hususunda da önemli bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşım temel alınarak çalışma kapsamında hazırlanan anket sorularında katılımcıların profilini belirlemeye, dili hangi amaçla öğrendiğine, dili öğrendikleri ortama, mesleklerine ilişkin ihtiyaç duydukları dil becerilerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların mesleklerine göre etkileşime geçtikleri kişilerin profillerine ilişkin sorulara yer verilmemesinin sebebi, yapacakları mesleklerde etkileşime geçecekleri kişilerin, katılımcıların yaptıkları işlerden anlaşılabilir olmasındadır. Örneğin; öğrenci-meslek eğitimcileri, müşteri-garson, çalışan-yönetici vb. etkileşimleri.

Dil öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğrenciyi merkeze *alan sistematik yaklaşım*, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek için kendilerine, okullarına ve gelecekte yapacakları iş ve mesleklere ilişkin verilerden yola çıkmaktadır (Richterich & Chancerel, 1980, Akt: Demir, 2017). Sistematik yaklaşım, mevcut durum analizini göz önünde bulundurmaktadır (Flowerdew, 2013, Akt: Demir, 2017). Mevcut durum ve ihtiyaçlar öğrencilerin kendi algıları dikkate alınarak belirlenmektedir (Kaewpet, 2009). Bu çalışmada da katılımcıların mevcut durumları (ana dili, Türkçe ve yabancı dil beceri düzeyleri) ve mesleklere ilişkin dil beceri ihtiyaçları kendi algıları esas alınarak analiz edilmiştir.

Dil ihtiyaç analizinde öğrenme merkezli yaklaşımı savunan Hutchinson ve Waters (1987), dil öğretiminde sadece dil kullanımının değil, aynı zamanda dil öğrenme sürecinin de üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin dili niçin kullandıklarını betimlemenin tek başına yeterli olmadığını, dili nasıl öğrendiklerini de belirlemenin önemini vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak dil öğrenme ihtiyaçlarının hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları olarak iki grupta incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Hedef ihtiyaçlar; gereklilik, eksiklikler ve istekler başlıkları altında incelenmiştir. Gereklilikler; öğrencilerin hedef durumla karşılaştıklarında gerekli söylem, işlev, yapı ve sözcükleri kullanabilmesini hedefleyen beklentilerdir. Örneğin; meslek eğitimi sırasında öğretmenle ya da birbiriyle; iş hayatında iş arkadaşları ya da yöneticileriyle iletişime geçtiklerinde uygun söylem, işlev, yapı ve sözcükleri kullanabilme bilgi, tutum ve beceriye sahip olma. Hedef durum ile öğrencilerin mevcut bilgileri arasındaki farklar, eksiklikler olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin hedef durum ve mevcut bilgilerine ilişkin istekleri ise öznel ihtiyaçlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Hedef ihtiyaçlar, şu sorular temel alınarak belirlenir:

1. Dile neden ihtiyaç var? (eğitim, iş, vb.)
2. Dil nasıl kullanılacak? (araç, kanal ve metin türleri)
3. Dil hangi alanlarda kullanılacak? (tıp, biyoloji, ticaret, turizm)
4. Öğrenciler dili kiminle kullanacak? (ana dili konuşurları, meslektaşlar)
5. Dil nerede kullanılacak? (sınıfta, telefonda, iş yerinde, yurt dışında)
6. Dil ne zaman kullanılacak? (hemen, sonra, sık sık) (Hutchinson ve Waters, 1987, Akt: Demir, 2017).

Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında meslek eğitimi almak amacıyla projeye katılan geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe öğrenmeye neden ihtiyaç duydukları hususunda şunlar söylenebilir: Meslek eğitim dersleri sırasında öğretmenleriyle sözlü iletişime geçmek, dinlediklerini anlayabilmek, meslek sınavlarını başarıyla tamamlayabilmek için okuyabilmek ve yazabilmek; edindikleri meslekler ile ilgili çalışma hayatına girdiklerinde ana dili konuşucusu meslektaşları ve yöneticileri ile iletişime geçmek. Bu bağlamda, bu kişilerin dili kullanma kanalının genellikle yüz yüze olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları zorlukların öğrenme sırasında mı yoksa hedef durumda mı meydana geldiğini bilinir kılmak için öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Örneğin; ders sırasında yapılan okuma, yazma, konuşma ya da dinleme etkinlikleri ya da içerikleri öğrenci için sıkıcı bir duruma gelebilirken, hedef durumla (iş ortamı, arkadaş ortamı, vs.) karşılaştıklarında bu duruma daha olumlu bakabilirler. Bu durumda ders içeriklerinin belirlenmesinde sadece hedef durum göz önünde bulundurularak dil öğretiminin yapılamayacağı, öğrenme ihtiyaçlarının da belirlenmesi gerekliliği söz konusudur. Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi için şu sorular temel alınmaktadır (Hutchinson & Waters, 1987, Akt: Demir, 2017):

1. Öğrenciler kim?
2. Öğrenciler dersi neden alıyor?
3. Öğrenciler nasıl öğreniyor?
4. Hangi kaynaklar mevcut?
5. Ders nerede yapılacak?
6. Ders ne zaman yapılacak?

Graves (2000), öğrenme merkezli yaklaşımında hedef durum analizinin özel amaçlı dil öğretimine; öğrenme ihtiyaçlarının ise genel dil öğretimine yönelik olduğu yorumunu getirmiştir.

Görev temelli dil öğretimini savunan Long (2015), dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesinde görev temelli dil ihtiyaç analizlerinin yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Görev temelli yaklaşımda hedef durumda öğrencilerin verilen görevleri yerine getirmesi esastır. Bu görevler, teknik bir görevi değil, gerçek dünya aktivitelerini içerir. Örneğin; dış fırçalamak, gazete okumak, e-posta yazmak, televizyon seyretmek, uçak bileti rezervasyonu yaptırmak, kütüphaneden kitap almak vb. günlük hayatta karşılaşma ihtimalleri olan görevler. Özel amaçlı dil öğretiminde de görev temelli yaklaşım, örneğin meslek eğitimi alan kişilere yönelik, temel alınarak yapılan dil ihtiyaç analizleri meslek özelinde müfredat geliştirmeye olanak sağlamaktadır. İki aşamada gerçekleştirilen analizde ilk adım, dil öğrenenlerin dili niçin öğrendiklerini saptamak; ikinci adım ise hedef görevleri belirlemektir. Hedef durumda kullanılabilecek yapıların, söylemlerin, sözcüklerin, diyalogların (öğrenci-öğretmen, çalışan-yönetici, müşteri-garson vb.), banka hesabı açma formu, e-postalar, iş başvuruları gibi yazılı metinlerin kullanılması ve bunlara ilişkin verilen görevlerle öğrencilerin dili deneyimleyerek öğrenmeleri sağlanmaktadır (Long 2018).

Gerçek dünya aktivitelerinin görev olarak verildiği bu yaklaşımda meslek özelinde öğrencilerin dili yaşayarak deneyimleme olanağı sunulmaktadır. Buna göre, eğitim alan kişilere meslekleri özelinde verilecek görevler öğrenimlerini daha kalıcı hale getirirken meslek eğitimlerini de destekleyecek bir yol olabilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

DİAÖÇ'nin (2013), oluşturulmasındaki temel felsefe, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin bir engel olmaktan çıkarılıp korunması ve bu kültür çeşitliliğinin geliştirilmesi gereken bir değer olduğu; Avrupalılar arasında iletişimi ve etkileşimi artırmak, önyargı ve ayrımcılık ile mücadele etme esasına dayanır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAÖÇ) (2013), dil öğrenenlerin hedef dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla neler yapılması gerektiğini ve yeterliliklerini geliştirmeleri için öğretim programları, ders araç-gereçleri, ders kitapları hazırlanmasına ilişkin rehberlik etmektedir. Sosyal yaşamda gereksinimlerini karşılayabilmek, sosyal uyum içinde olabilmek, ilişki ağları

kurabilmek ve bu ağların içinde yer alabilmek için bireylerin bildirişime bir bütün olarak katılmaları gerekmektedir.

DİAÖÇ (2013), dil öğretim programları hazırlanırken öğrenenlerin gereksinim, güdüleme, eğitim ve öğretim olanaklarının; uygun ve gerçekçi hedeflerin belirlenmesini; uygun yöntem, materyallerin ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesini önermektedir. Ayrıca farklı sınıf ve öğrenci gruplarına özgü öğretim programlarının, ders araç-gereç ve kitapların hazırlanmasının önemini vurgulamaktadır. Çalışmamızın konusunu oluşturan dil ihtiyaç analizi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu gruba özgü hazırlanacak Türkçe öğretim programlarının DİAÖÇ (2013)'de söz edilen dil öğretim programlarının ve sertifikaların özellikleri rehberliğinde, ihtiyaca yönelik hazırlanması etkili bir yol olarak görülmektedir. Öyle ki, DİAÖÇ'nin (2013) en önemli özellikleri kapsamlı, saydam ve tutarlı olmasıdır. Kapsamlı özelliği yerine getirebilmek için geniş kapsamlı dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımının ayrıntılı olarak belirlenmesi gerekmektedir. Saydamlık, bilginin anlaşılır ve açık olması olarak tanımlanmaktadır. Tutarlılık ise, gereksinimlerin karşılanması, öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi ve tanımlanması, materyal seçimi ve hazırlanması, öğrenim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması, kullanılan öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, değerlendirmenin yapılması adımlarının takibi ile sağlanmaktadır. Bahsedilen özellikler tek tip bir düzeni değil, her durumda uygulanabilecek açıklık ve esnekliği savunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde açıklanmaktadır:

1. "Kapsamlı: Dil öğrenenleri tüm bildirişimsel alanlarda geliştirmek
2. Modüler: Dil öğrenenlerin dil yeterliliklerini belli bir alana ve amaca yönelik geliştirmek
3. Ağırlıklı: Dil öğreniminin belirli alanlarını vurgulayarak, bazı öğrenim alanlarında daha yüksek öğrenim ve beceri basamaklarını gösteren özel bir profil oluşturmak
4. Kısmi: Sadece belli etkinlik ve becerileri geliştirmek (örneğin, algılama alanında)" (DİAÖÇ, 2013).

Bu çalışmada, öğrenen ihtiyaçlarına, olanaklarına, özelliklerine ve meslek alanlarına ilişkin öğretim modülleri oluşturulmasını öneren DİAÖÇ'nin esneklik ilkesinden yararlanılmış, çok boyutlu ve modüler yaklaşım üzerinde durulmuştur.

Öğretim programlarının dilsel çeşitlendirilmesinde çok boyutluluk ve modülerlik temel kavramlardır. DİAÖÇ (2013), çok boyutlu ve modüler yaklaşımla öğretim programları hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalardan bahsetmektedir:

1. “Dil öğrenenlerin, dilsel ve kültürel çeşitlilik deneyimlerine sahip olup olmadıklarını ve bunların ne çeşit deneyimler olduğunu;
2. Dil öğrenenlerin, dil kullanım ve dil eylemleri bağlamında bu yeterliliği kullanarak ve bağlama göre dil kullanımını farklı şekillendirerek temel seviyede de olsa farklı dil ve kültür topluluklarında davranış oluşturup oluşturamadıklarını;
3. Dil öğrenenlerin öğrendikleri (bir eğitim kurumuna giderken ve bunların dışında) belli bir döneme kadar, hangi dilsel ve kültürel deneyimi gerçekleştirdiklerini;
4. Eğitim sürecinde bu deneyimlerden nasıl yararlanılacağını;
5. Belirli bir döneme kadar kişilikleri, deneyimleri, ilgi alanları, planları ve gereksinimleri hatta o zamana dek eğitimleri ve mevcut kaynakları dikkate alınarak, hangi öğrenme hedeflerinin öğrenenlerin çokdilli ve çokkültürlü yeterliğini geliştirme sürecinde en uygun olduğunu;
6. Dil öğrenenlerin şu noktalarda nasıl cesaretlendirilebileceğini: yeteneklerinin parçalanmasıyla başa çıkma; henüz daha oluşum halindeyse çokdilli ve çokkültürlü yeterliğin farklı bileşenleri arasında etkili bir ilişki kurma; özellikle aktarılabilir ve geçişli bilgi ve becerilere yoğunlaşma ve bunlardan yararlanabilme
7. Dil öğrenenin sahip olduğu yeterliklerin hangi kısmi yeterliklerle zenginleşeceğini, hangilerinin tamamlandığı ve hangilerinin birbirinden farklılık gösterdiğini ve niteliklerinin nasıl olduğunu ve hangi amaca hizmet edeceklerini;
8. Belirli bir dili ve bağlı olduğu kültürü, bu dil ve kültürde yapılabilecek deneyimleri, tutarlı bir şekilde bir eğitim programına nasıl bağlayabileceklerini;

9. Belirli dil öğrenenlere ayrımcı bir dil yeterliği olanağı sağlayabilmek için, eğitim programları senaryolarındaki ayrımlaşma yönteminin hangi seçeneklerinin ve biçimlerinin bulunduğunu ve gereğinde ne şekilde birliktelik sağlanabileceğini;
10. Dil öğrenenlerin öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde düzenleyebilmeleri için hangi çalışma yöntemlerinin (modüler çalışma düzeni gibi) uygun olduğunu;
11. Dil öğrenenlerin, kısmi yeterliklerini ve çeşitli çokdillilik ve çokkültürlülüklerini göz önünde bulundurarak hangi değerlendirme ve kontrol yöntemlerinin onlara gerekli onayı verebileceklerini” belirtmelidirler (DİAÖÇ, 2013).

Bu çalışmada, geçici koruma altındaki Suriyelilerin meslek özelinde ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemek amacıyla uygulanan anket, bu gruba özgü öğretim modüllerinin geliştirebilmesi için yukarıda bahsi geçen öneriler temel alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda projede A1 düzeyinde Türkçe eğitimi almış ve meslek eğitimine başlamış olan katılımcıların dilsel yeterlilikleri, daha önce aldıkları dil eğitimlerine ilişkin deneyimleri, aldıkları meslek eğitime ve yapacakları işlere ilişkin ihtiyaç duydukları dil becerileri belirlenmiştir. Çalışma kapsamında tanımlanan öğrenen profilinin sahip olduğu yeterliklerin, deneyimlerin, ihtiyaçlarının biliniyor kılınması bu gruba özgü öğretim modüllerinin geliştirilmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca mesleklere özgü dış kullanım bağlamlarının da belirlenmesi öğretim modüllerinin hazırlanması hususunda önem arz eder. DİAÖÇ (2013)'nin belirlediği mesleki dış kullanım bağlamları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Mesleki Dış Kullanım Bağlamı

Alanlar	Kurumlar	Kişiler	Nesneler	Olaylar	Eylemler	Metinler
-Ofisler	-Şirketler	-İşverenler	-Ofis makineleri	-Görüşmeler	-Yönetim	-Ticari mektup
-Fabrikalar	-Resmi daireler	-İşçiler	-Endüstri makineleri	-Tanışma görüşmeleri	-Üretim işlemleri	-Rapor, bildiri
-Atölyeler	-Çok uluslu	-Menajerler	-Endüstri makineleri	-	-Ofis işlemleri	-Güvenlik yönergesi
-Hava limanları	-Çok uluslu	-İş arkadaşları	-	Karşılaşmalar	-Ofis işlemleri	-Kullanım kılavuzları ve el kitapları
-Çiftlikler	firmalar	-Alt kademedekiler	Endüstriyel ve el işi aletleri	-Fuarlar	-Nakliyat	-Yönetmelikler
-	-	-Müşteriler	-	-Danışma görüşmeleri	-Satışlar	-Reklam
Mağazalar	Sendikalar	-Karşılama Personeli	-	-Satışlar	Bilgisayar	-

Dükkânlar	-Sekreterler	-İş kazaları	iş	yazıları
-Hizmet sunan işyerleri	-Temizlikçiler	-Toplu sözleşmeleri	iş -Ofis temizliği	-Etiket ve afiş yazıları
-Oteller				-İş yeri anlatım levhaları
				-Kartvizitler

DİAÖÇ (2013), dil öğrenimi ve öğretiminde eylem odaklı yaklaşımı temel almaktadır. Bu yaklaşıma göre, bireylerin sahip oldukları bilişsel ve duygusal olanaklar, sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsamaktadır. Buna göre, dil kullanımı; hem birey hem de sosyal aktör olarak genel ve bildirişimsel dil yeterliliği geliştiren insanların eylemleri olarak tanımlanmaktadır. Yeterlikler, insanların eylemlerini gerçekleştirebileceği bildirimle ilişkin kişisel ve genel bilişsel özellikler; genel yeterlikler, dil öğrenen bireylerin sahip olduğu bilgi (dünya bilgisi, kuramsal bilgi), beceri, tutum ve öğrenme yetenekleri; bildirişimsel dil yeterlikleri ise bireyin dilsel araçlar kullanarak eylemde bulunması anlamına gelmektedir. Farklı yaşam alanlarında (eğitim, meslek, kamusal ve özel yaşam), bireyler belirli konularda metin üretme ve algılamaya (sözlü veya yazılı) ilişkin dil eylemlerinde bulunmak için çeşitli bağlamlarda, şartlarda bahsi geçen yeterliklerden yararlanmaktadır. Genel yeterlikler bağlamında, dil öğrenimi ve kullanımında bireyler arasındaki bildirişim, kişilerin ortak dünya bilgisine sahip olmasıyla yakından ilişkidir. Bu bilgi sadece dilsel ya da kültürel öğeleri değil, kamu ya da özel alandaki (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, iletişim ve bilgi araçları) deneyimlere ilişkin bilgileri; başka ülkelere ait değer ve inançlara, tarihe, coğrafyaya vb. dair bilgileri, diğer bir deyişle evrensel ve değişmez bilgileri de içermektedir. Dil öğreniminde ve öğretiminde söz konusu olan bu bilgilerin kullanımı önemli rol oynamaktadır.

Bu bağlamda Ankara Üniversitesi TÖMER'de düzenlenen Türkçe kurslarında kullanılan öğretim programının içeriği, ders kitabı (Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı), kullanılan ders-araç gereçleri yukarıda bahsi geçen evrensel ve değişmez bilgileri içeren konular temel alınarak belli bir eğitime ve dünya bilgisine sahip kişilere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır.

Daha önce de değinildiği üzere, savaş sebebiyle Türkiye'ye gelmiş kişilerin eğitim düzeyleri ve dünya bilgileri göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'ye kendi tercihiyle gelmiş, belli bir eğitim düzeyine ve dünya bilgisine sahip kişilere yönelik hazırlanmış öğretim programları, ders kitap ve araç-gereçlerinin bahsi geçen grup

özelinde kullanılabilirliği tartışılabilir. Bu çalışma kapsamında dil beceri ihtiyaçları araştırılmış olan gruba meslek özelinde hazırlanacak ders içeriklerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Dil becerilerinin gelişiminde kişisel yeterlikler (tutum ve mizaç), kişinin öğrenme yeteneği önemli etkenlerdir. Dil öğretiminde kişisel özellikleri ve kişinin öğrenme yeteneği göz ardı edilmemesi gereken hususlardır. Dil öğrenen gruba göre öğrenme yeteneği farklı etkenleri (kişiyeye ilişkin yeterlik, bildirimeye dayalı bilgi, beceri ve yöntemsel bilgi, mevcut koşul, deneyimler) kapsar. Örneğin; üçüncü yabancı dil öğrenilirken kullanılan beceriler, ilk yabancı dili öğrenirken kullanılanlardan farklı olabilir. Ancak bu, öğrenenlerin dil becerilerinin gelişmeyeceği ya da değişmeyeceği anlamına gelmemektedir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programları öğrenci profilleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır DİAÖÇ (2013).

DİAÖÇ (2013) dil becerilerini dinleme, konuşma (bağımlı ve bağımsız), okuma ve yazma olarak dört temel başlıkta ele almaktadır. Her bir beceri için A1-A2 (Temel dil kullanımı), B1-B2 (Bağımsız dil kullanımı) ve C1-C2 (Yetkin dil kullanımı) düzeylerinde sahip olunması beklenen yeterliklerden söz etmektedir. Bu çalışma, A1 düzeyine ulaşmış ve A2 düzeyinde ders almaya başlamış kişiler kapsamında olması sebebiyle, sadece A1-A2 (Temel dil kullanımı) düzey yeterliklerden ve kullanım alanlarından bahsedilmiştir. Ortak öneri düzeyleri kapsamında A1 ve A2 düzeyindeki yeterliklerin genel özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir (DİAÖÇ, 2013).

Tablo 2

A1-A2 Düzeyi Genel Özellikleri

A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracaktır. Başkalarına kendileri hakkında (örneğin; nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşılabilir.
----	---

Temel Dil

Kullanımı

- A2 *İlgi alanlarıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin; kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.*

DİAÖÇ'nin dört temel dil becerisi özelinde açıkladığı A1-A2 yeterlilikleri ise Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

A1-A2 Beceri Düzeyleri

		A1	A2
Anlama	Dinleme	Kendisiyle ve ailesiyle ilgili veya kendi çevresinde dolaşan somut şeyleri bildiği sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilir.	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, örneğin; alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine vb. önemli şeylerle ilgili ise anlayabilir. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilir.
	Okuma	Tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiği adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilir.	Çok kısa ve basit metinleri okuyabilir. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs, yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilir ve kısa, basit kişisel mektupları anlayabilir.
Konuşma	Bir konuşmaya katılım	Konuşma arkadaşı biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerinde ona bu sırada dile getirmesi için yardımda bulunursa, kendisini basit bir biçimde ifade edebilir. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiği konularda basit soruları sorabilir ve yanıtlayabilir.	Kendisini basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiği konuları ve etkinlikleri ilgilendiren en basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilir. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilse de genel konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamayabilir.

	Bağlantılı konuşma	Tanıdığı kişileri ve oturduğu yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilir.	Kendisini bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailesi, başkaları, evi, eğitim ve meslek hayatıyla ilgili konularda ifade edebilir.
Yazma	Yazma	Tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilir; otellerde adları, adresleri, ulusal kimliği vb. formlara işleyebilir.	Kısa, basit notlar, haberler yazabilir, Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilir.

Tablo 2 ve 3'te görüldüğü üzere A1 ve A2 yeterlikleri dört temel dil becerisi özelinde daha çok günlük hayata yönelik basit kullanımlar olarak tanımlanmıştır. DİAÖÇ (2013), meslek amaçlı kullanılan dil yeterliğinin yetkin dil kullanımını içerdiğinden bahsetmektedir. Buna karşılık, Sequa TAMEB Projesi kapsamında A1 düzeyine ulaşan kişiler meslek eğitimine başlamaktadırlar. Her ne kadar DİAÖÇ (2013)'de meslek alanı için belirlenen dil yeterliği yetkin dil kullanımı (C1) olsa da bu projede eğitimi verilen mesleklerin akademik yeterlik gerektirmeyen daha çok ustalık ve uygulama gerektiren meslekler (metal sac operatörlüğü, kalıpcılık, duvarcılık, vb.) olması, basit dil yapılarının kullanılması sebebiyle proje kapsamında A1-A2 düzey Türkçe eğitimi yeterli görülmektedir.

Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Bu bölümde dil öğretim yöntemlerinin tarihinden, gelişim aşamalarından ve hangi ihtiyaçların sonucunda ortaya çıktığından bahsedilmiş ve dil öğretim yöntemlerinin özellikle hangi dil becerisinin gelişimine önem verdiğine odaklanılmıştır. Dil öğretim yöntemlerinin odaklandığı dil becerileri, bu çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

Dil öğrenme ihtiyaçları, dil öğretim yöntemlerinin belirlenmesiyle yakından ilişkilidir. Geçmişten günümüze kullanılan dil öğretim yöntemleri, toplumsal, siyasi, ekonomik, vb. olayların sonucunda ortaya çıkan dil öğrenme ihtiyaçlarına paralel bir gelişme göstermektedir. O çağın gerekliliklerinin sonucunda ortaya çıkan dil öğrenme ihtiyaçları çerçevesinde gelişen dil öğretim yöntemlerinin ilki *dil bilgisi çeviri yöntemidir*. 16.yy'da Avrupa'da yaşanan siyasi değişimler; Fransızca, İtalyanca ve İngilizcenin ön plana çıkmasına ve Latincenin artık konuşulmayan bir dil haline gelmesine neden olmuştur. Bu sebeple Latincenin derslerde bir dil olarak öğretilmesi

ortadan kalkmış, sadece Latince metinlerin dil bilgisi ve dilbilim çözümlmelerini esas alan bir öğretim yapılmıştır. 17.yy'da Avrupa'nın yerli dillerini öğrenmeye duyulan ihtiyaç, kutsal metinlerin anlaşılması ve değişik dillere çevrilmesi ihtiyacı amaç dilden ana dile çeviri yöntemini ortaya çıkarmıştır (Richards ve Rodgers, 2002, Akt: Müfit Şenel, 2015). Bu yöntemin uygulanmasına ilişkin görüş sunan ve gelişimine katkı sağlayan Rönesans dönemi eğitimcilerinden Jan Comenius ve İngiliz düşünür John Locke' a göre dil kurallardan değil, insan kullanımlarından oluşur ve dil öğretimi, taklide, tekrara, ezbere, alışkanlığa, okuma ve yazma çalışmalarına dayanır (Demirel, 2020). Karl Plötz tarafından geliştirilen bu yöntem, 18. yüzyıl sonlarından 19.yüzyıla kadar okullarda dil öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. (Mackey, 1965, Akt: Demirel, 2020). Çeviriye dayalı bu yöntemde: hedef dilin dil bilgisi kuralları, ana dili ile açıklanır. Dil bilgisi yapıları ile sözcük öğretimi önem arz etmekte ve okuma, yazma becerilerini geliştirmek esastır. Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine önem verilmemektedir. Bu sebeple derslerde sesletim çalışmalarına da yer verilmez (Demirel, 2020). Dil bilgisi çeviri yöntemi, ortaya çıktığı dönemdeki koşullara uygunluk gösterse de günümüzde işlevselliği olmayan bir yöntemdir. Günümüzde iletişimin ve etkileşimin önemli olduğu, dolayısıyla dil öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerine duydukları ihtiyaç, bu yöntemin günümüzde geçerliliğini yitirdiğini göstermektedir (Hengirmen, 2006).

Günümüzde de geçerliğini yitirmiş bu yöntemin geçici koruma altındaki Suriyelilere yapılan Türkçe öğretiminde de kullanılması işlevsel ve etkili bir yol olarak görülmemektedir. Çünkü bu yöntemde amaç dilin öğretimi, ana dilin araç olarak kullanılmasıyla yapılmaktadır, ayrıca edebi metinlerin çevirisine odaklı bu yöntemde akademik bir dilin kullanımı ve okuma, yazma becerisini ve dil bilgisi hakimiyetini geliştirmek esastır. Meslek eğitimi alan Suriyeliler özelinde yapılan bu çalışmada, öğrenenlerin akademik dil ihtiyacı bulunmamaktadır ve meslekleri özelinde dört temel dil becerisine ihtiyaç duymakla birlikte iletişim noktasında dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Dil bilgisi çeviri yöntemine karşı 1950'lerde ortaya çıkan *düzvarım yöntemi*, modern psikolojinin dil öğretimine uygulanması görüşüyle ortaya çıkmıştır. Gouin tarafından temelleri atılan bu yöntem, yabancı bir dilin kulakla işitilip dille pekiştirilerek elle okunup yazılarak ve fiziksel etkinliklerle (yaparak öğrenme) öğrenileceğini savunur. 20. Yüzyılın başlarında bu yöntemin kullanımına ağırlık verilmiş, 1990

yılında Leipzig kongresinde ilkeleri belirlenmiştir. Buna göre; dil öğretimi amaç dil kullanılarak çağdaş ders kitaplarıyla, o dilin kültür öğelerine de ağırlık verilerek yapılmalıdır. Derslerde diyaloglara, sözcük öğretiminde görsel araçlara yer verilir ve dil bilgisi yapıları tümevarım yöntemiyle öğretilir. Dil bilgisi yapıları öğretilirken sürekli dinleme ve tekrar üzerinde durulur. Okuma öğretimi dil bilgisi yapılarını pekiştirmekten çok o dilin kültürüne ait öğeleri öğretmek için yapılır. (Demirel, 2020). Sözcük bilgisi, dil bilgisinden önde gelir, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine önem verilse de konuşma becerileri temel alınır. Doğru sesletim ve sesleri tanıma çalışmaları önem arz eder (Saraç 2014, Akt: Yavuz, 2015). Bu yöntemden yararlanırken öğrencilerden yabancı dildeki bir cümle ile bir durum karşısında bağlantı kurmalarının istenmesi, dolayısıyla tümevarım becerisi gelişmiş öğrencilere uygun olması ve bu becerisi gelişmemiş öğrenciler için zorlayıcı olması sebebiyle eleştirilmektedir. Eleştirilen diğer bir yönü ise; Düzvarım yöntemi, yabancı dilin ana dili öğretimi gibi yapılabileceğini savunmaktadır, ancak ana dili şartlarının sınıf ortamında yetişkin öğrencilerle yapılabileceği düşüncesi gerçeklikten uzaktır. Ana dilini öğrenen bir çocuktan farklı olarak bir yetişkinin kendi ana dilinde yerleşmiş konuşma alışkanlıkları vardır. Bu alışkanlıklar, öğrenciye ikinci dil yapısında sistemli bir şekilde verilmediği takdirde, yabancı dille ana dil eş zamanlı gitmedikçe öğrencinin konuşma tarzını etkilemesi kaçınılmazdır. (Demirel, 2020).

Bu çalışma kapsamında geçici koruma altındaki Suriyeliler için bu yöntemin kullanılması, dil bilgisi çeviri yöntemine göre daha geçerli bir yöntem olarak görülebilir. Şöyle ki, düzvarım yöntemi, dört temel dil becerisinin gelişimine önem vermekte, ancak konuşma becerisinin gelişimine daha fazla ağırlık vererek sözcük öğretimini dil bilgisi öğretiminin önünde tutmaktadır. Meslek özelinde Türkçe öğrenen Suriyelilerin mesleklerine ilişkin sözcükleri öğrenmeleri önem arz ettiği için ve iletişim hususunda konuşma becerisinin gelişimine ağırlık vermesiyle düzvarım yönteminden bu noktada yararlanılabilir. Ancak yabancı dilin ana dili gibi öğrenilebileceğini savunan bu yöntem yetişkin eğitiminde kullanılabilirliği hususunda eleştirilir ve bu hususta Suriyeli yetişkinlere verilen Türkçe derslerinde bu yöntemin tamamıyla geçerli olabilmesi söz konusu değildir.

1940'lı ve 1950'li yıllarda yapısalcı psikologlar ve yapısalcı dilbilimcilerin düşünceleri altında şekillenen kulak-dil alışkanlığı yöntemi, başlangıçta kolej öğrencilerine yabancı dil öğretmek amacıyla Fries ve Lado tarafından Michigan

Üniversitesi desteğiyle geliştirilmiştir. O yıllarda Amerikan ordusunun farklı ülkelerdeki üslerinde Amerikan askerlerinin dil öğrenme ihtiyacı doğmuş ve bilinen yöntemlerin faydalı olmaması sebebiyle Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen bu yöntemle yabancı dil öğretimi yapılmış ve başarıya ulaşılmıştır. Bu yöntem Ordu yöntemi adıyla da anılır. Yöntemin oluşmasına ve gelişimine katkı sağlayan yapısalcı dilbilimciler (Bloomfield, Brooks ve Lado), geleneksel dil bilgisi-çeviri yönteminin yabancı dil öğrenmek için uygun olmadığı görüşündedirler. Dilin doğal öğreniminin dinleme ile başladığını daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geldiğini savunurlar. Dilin sözlü bir davranış olduğu görüşünü savunan bu yöntemde konuşma becerisinin gelişimine önem verilmekte ve kulak- dil alışkanlığı esas alınmaktadır. Yapısalcı dilbilimciler, dilin sesbilim (fonoloji), yapıbilim (morfoloji), tümcebilim (syntax)'den oluştuğunu, bu sistemin anlamla ilişkili olduğunu; Ancak anlamlandırmanın, bu yapıları ve cümle kalıplarını öğrendikten sonra yapıldığını belirtirler. Bu yöntemle yabancı dil öğretimi yapılan derslerde öğrencilerden söyleneni tekrar etmeleri ve tekrarla öğrendikleri cümle kalıplarına benzer cümle üretmeleri beklenir. Kulak-dil alışkanlığı yönteminin gelişmesinde yapısalcı dilbilimcilerin yanı sıra davranışçı psikologların özellikle Skinner'in katkısı vardır. Davranışçı yaklaşıma göre etki-tepki ilişkisinin pekiştiricilerle geliştirilmesi için yabancı dil öğretiminde tekrara, taklide, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilerek mekanik ve şekle dayalı bir dil öğretimi yapılır. Telaffuz ve tonlamanın doğru yapılması önemlidir. Dilin kültürel yapısının öğretimi de önem arz eder. Bu yöntem için bazı eleştiriler yapılmıştır. Öğrencilerin mekanik ve tekrara dayalı olarak, anlam ve bağlamdan uzak bir şekilde yabancı dil öğrenmeleri, karşılaştıkları diğer bağlamlar içerisinde dili kullanmakta zorlanabilirler. Ayrıca dil öğretiminin kulak ve dil ile yapılması, basılı araçların kullanımına altı ile on hafta arasında değişen zamandan sonra başlanması, öğrencilerin sadece kulaklarına bağlı olarak dil eğitimi almaları, onlarda güvensizlik duygusu yaratabilir ve ses karmaşası yaşayabilme olasılıkları duyduklarını hatırlayamamalarına neden olabilir (Demirel, 2020).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin yukarıdaki eleştiriler karşısında kalsa da bu çalışma kapsamında meslek özelinde Türkçe eğitimi alan Suriyelilere Türkçe öğretirken dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme noktasında yararlanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir.

Davranışsal dil öğretimine karşı çıkan Chomsky ve bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel'in görüşleri çerçevesinde ortaya çıkan bilişsel öğrenme yaklaşımı, dilin bir alışkanlık ya da koşullanma süreci olduğuna karşı çıkararak dilin yaratıcı bir süreç olduğu görüşünü savunur (Demirel, 2020). Üretken-dönüşümlü dil bilgisi kuramının kurucusu olan Chomsky, insanın doğuştan getirdiği dil öğrenme düzeneğine, dil yetisine, sahip olduğundan bahseder ve dilin bir edinim süreci olduğunu savunur (Uzun, 2000). Ausubel, bilişsel öğrenmeyi yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar kazanması olarak açıklar. Diğer bir deyişle, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi daha önce öğrenilenlerle yeni bilginin bütünleşmesine bağlıdır (Demirel, 2020). Bu görüşler bağlamında bilişsel yaklaşım temelinde yabancı dil öğrenimi, bir alışkanlık değil, bilinçli olarak kuralları öğrenmektir. Bu yaklaşımla yapılan dil öğretiminde telaffuz öğretimine önem verilmez, bunun yerine duyduğunu anlama etkinlikleri ön plandadır. Dört temel becerinin gelişimi eşit oranda önemlidir. Dil bilgisi kuralları, tümdengelim ve tümevarım yoluyla öğretilmeli, ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilmelidir. Dil, bir bütünlük içinde öğretilmeli ve görsel, işitsel araçlardan yararlanılmalıdır. Sınıf içi etkileşim önem arz eder (Demirel, 2020).

Kişinin doğuştan getirdiği dil yetisiyle dil öğrenebileceğini, ayrıca eski bilgilerin yeni bilgilerle anlamlandırıldığını savunan bu görüş günümüzde de TYDOÖ alanında kullanılan bir yöntemdir. Dört temel becerisinin gelişimine önem veren bu yöntem, geçici koruma altındaki Suriyelilere yapılan Türkçe öğretiminde de yararlanılabilecek bir yöntemdir. Öyle ki, bu çalışmanın sonuçları da katılımcıların meslek özelinde dört temel dil becerisine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Diğer bahsi edilmesi gereken nokta ise, bu grubun projeye katılmadan önce Türkiye'de kalma süreleri çoğunlukla en az 1 yıl olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak belli bir düzeyde Türkçe bilgileri olduğu çalışmanın sonuçlarında belirtilmiştir. Katılımcıların eski bilgileri ile yeni bilgileri anlamlandırma hususunda bu yöntemin kullanılması yararlı bir yol olarak görülmektedir.

Bilişsel yaklaşımı temel alan doğal yaklaşım, İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell ve uygulamalı dilbilimci Krashen tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, yabancı dil öğrenim süreci ana dili edinimi ile benzer bir yol izler (Richards ve Rodgers, 2014, Akt: Salı, 2015). Yabancı dil öğreniminde, dil ediniminde olduğu gibi anlama (girdi) üretimden (çıkıtı) önce gelir (Krashen, 2004, Akt: Salı, 2015).

Dolayısıyla, dil öğretiminin amacı dil girdilerinin (dinleme, okuma); daha sonra dil çıktılarının (konuşma ve yazma) sağlanmasıdır. Bu sebeple doğal yöntemde, başlangıçta konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine öncelik verilir, dil bilgisi öğretimi, okuma ve yazma etkinlikleri yapılmaz. Dil girdilerinin sağlanması sözcük öğretimini önemli hale getirir. Bu nedenle öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir. Doğal yöntem uygulayıcıları, yaş ve eğitim durumunu gözlemeksizin herkesin aynı şekilde dil öğrenebileceğini kabul etmesi, ayrıca bir yetişkinin yabancı bir dili bir çocuk gibi öğrenebileceği görüşünde olması sebebiyle eleştirilmiştir (Demirel, 2020).

Daha önce değinildiği gibi geçici koruma altındaki Suriyelilerin çoğunlukla en az 1 yıllarını Türkiye’de geçirerek proje kapsamında Türkçe kurslarına katılmaktadırlar. Bunun sonucu olarak dinleme noktasında temel düzeyde dil girdisine ve konuşma bağlamında ise dil çıktılarına sahiptirler. Diğer bir deyişle belli bir noktada yabancı bir dili doğal ortamında temel düzeyde de olsa edinmiş durumdadırlar. Bu noktada bilişsel yaklaşımı temel alan doğal yaklaşımın Türkçe derslerinde de doğal kullanım alanları yaratılarak meslek eğitimi aldıkları atölyelerde kullanılabilecek bir yöntem olmasından söz edilebilir.

1970’li yıllarda Avrupa’nın yoğun göç alması, yetişkin göçmenlerin dil sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Dilin bir iletişim aracı olması, bu göçmenlerin dil sorunlarının iletişim temelli bir yaklaşımla çözülebileceği düşüncesini doğurmuştur (Gün, 2018). Dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan *iletişimsel yaklaşım*, sosyodilbilimci Hymes tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre, Chomsky’nin savunduğu edim ve dil yetisi ile dilin doğasını açıklamak yetersiz kalmakta ve buna üçüncü bir boyut olan iletişimsel yetinin de eklenmesi gerekmektedir (Demirel, 2020). İletişimsel yeti kavramı, Canale ve Swain (1980) tarafından dört yeti ile açıklanmıştır: “dilbilimsel yeti: sözcükler ve dil bilgisi kuralları; toplumdilbilimsel yeti: söylemin uygunluğu; söylem yetisi: iletişim stratejilerinin uygun kullanımı; sözlem yetisi: uyum ve tutarlılık” (Paker, 2015). Dil öğretiminde amaç, dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır (Koç, 1979, Akt: Demirel 2019). Buna göre, dilin iletişim içerisinde sahip olduğu işlevler, kavramların iletilmesini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla, sözcükler ve cümleler kavramların iletilmesi için bir araçtır. Bu bağlamda dilin görünüşte kalan dil bilgisi kurallarının öğretilmesinden çok konuşmada kullanılan kavramların kullanım yönlerinin öğretilmesi esastır. Diğer

yandan, iletişimin kurulabilmesi, kavramların aktarılabilmesi, dil bilgisi yeterliliğini de zorunlu hale getirmektedir. Bu sebeple üzerinde durulması gereken nokta dilin kurallarıyla birlikte kullanım alanlarının da öğretilmesidir. Bunun yapılabilmesi için *kavramsal-işlevsel yaklaşım* temel alınarak, öğrenen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve yabancı dil öğretim programlarının ve uygun eğitim ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Demirel,2019).

Öğrenen ihtiyaçlarına yönelik yabancı dil öğretimi yapılması hususunda iletişimsel yaklaşımın farklı yorumlanmasıyla ortaya çıkan içerik temelli öğretim ve görev odaklı öğretim de son yıllarda yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerdir. *İçerik odaklı dil öğretimine* göre, dil öğretirken dilin kullanıldığı alanlara ve ihtiyaca yönelik içeriklerin hazırlanması esastır. Bu alanlar; kişisel, kamu, eğitsel ve mesleki alan şeklinde dört gruba ayrılır. Kişisel alan, bireysel, aile ve sosyal uygulamaları kapsayan alan; Kamu alanı, iş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri etkileşimine yönelik alan; eğitsel alan; çeşitli bilgi ve becerileri eğitim kurumunda kazandırmayı amaçlayan alan; mesleki alan; bir kimsenin mesleği ile ilgili etkinlikleri ve ilişkileri içeren alan olarak tanımlanır (DİAOÖÇ, 2013). Hedef dilde belli bir seviyeye gelmiş olan öğrenci içerik bilgisinin yanında farkında olmadan dili de kullanabilecektir (Yaprak, 2015). İçerik temelli öğrenmede dil bilgisi öğretimi, dil bilgisel zorluk düzeyine göre aşamalı bir şekilde değil, içeriğe bağlı olarak mesajın iletilmesinde ihtiyaca yönelik dil bilgisi yapıları öğretilir. Diğer bir deyişle, alt basamaktaki bir yapı öğretilmeden üst basamaktaki dil bilgisi yapıları öğretilir, buna ilişkin etkinlikler yapılabilir. Bu yaklaşıma göre, dil öğretimi dil bilgisi yapılarından çok içerik ve konu odaklı yapıldığında temel dil becerilerinin gelişimi arasında bir tutarlılık sağlanabilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014, Akt: Yaprak, 2015).

İletişimsel yaklaşımın etkisiyle ortaya çıkan *görev temelli öğretim* ise, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dikkatlerinin görevler aracılığıyla anlama yönlendirildiğinde daha etkili bir öğretim yapılacağı görüşünü temel almaktadır. Nunan, yabancı dil öğretiminde görev kavramını; dil bilgisinden çok anlama odaklanan, hedef dil kullanılarak değiştiren, üreten veya öğrencileri hedef dilde etkileşime geçiren herhangi bir iş olarak tanımlar (Kırkgöz, 2015). Görev temelli yapılan yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin sınıf içinde etkileşimi sağlanır ve öğrenciler dili yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenirler. Böylece daha etkili bir dil öğretimi söz konudur. Ayrıca

iletişim temelli bu yaklaşımlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine eşit oranda önem vermektedir.

Yukarıda sözü edilen tüm yöntem ve yaklaşımların geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe öğretiminde kullanılabilir yönleri olsa da (seçkili yöntemin kullanılması) bu gruba meslek özelinde yapılan Türkçe öğretiminde kullanılabilecek en etkili yöntemin iletişimsel yaklaşımdan doğan içerik temelli ve görev odaklı yöntemler olduğu söylenebilir. Öyle ki, dil bilgisi yapılarının içeriğe ve ihtiyaca yönelik bir sıra ile hazırlanacağını savunan içerik temelli yaklaşım mesleki Türkçe öğretiminde işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, meslek özelinde yapılan Türkçe öğretiminde görev odaklı (deneyimleyerek) bir yöntemin işlevselliği söz konusudur.

Dil İhtiyaç Analizine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde çalışmaya kaynaklık eden çalışmalara yer verilmiştir. Bölümde yer verilen çalışmalar konuları göz önünde bulundurularak sıralanmıştır. Geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik yapılan dil ihtiyaç analizi, Suriyeliler dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ilişkin yapılan dil ihtiyaç analizi, Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlere yönelik yapılan dil ihtiyaç analizi, mesleklere özgü yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları şeklinde sunulmuştur.

Geçici koruma altındaki Suriyelilere yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları.

Bu bölümde, savaş sebebiyle Türkiye’ye gelmiş ve Türkiye’de Türkçe öğrenen geçici koruma altındaki Suriyelilere ilişkin yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları kronolojik bir sıra takip edilerek verilmiştir. Bu çalışmaların ortak özelliği, geçici koruma altında olan Suriyelilerin dil öğrenme ihtiyaçları; sosyal yaşam, günlük hayat, iletişim, resmi işlerini halledebilme, eğitim, iş çerçevesinde belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar kapsamında, dili kullanma alanında en çok ihtiyaç duydukları dil becerilerine ilişkin sonuçlar da verilmiştir.

Bölükbaş’ın (2016) “Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği” yaptığı ihtiyaç analizi çalışmasında, İstanbul’da yaşayan herhangi bir lise ya da üniversitede öğrenci olmayan Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenme gereksinimleri, araştırmacının oluşturduğu “Dil İhtiyaç Analizi” anketi uygulanarak belirlenmiştir. Katılımcıların 216’sı kadın, 360’ı erkek olmak üzere toplam katılımcı sayısı 576’dır. Suriyelilere uygulanan anketlerin sonucunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların sorunlarını anlatırken, resmi bir işlem

(form doldurmak, e-posta yazmak) yaparken, hastanede doktora durumlarını anlatırken, Türk arkadaşlarıyla konuşurken, alışveriş yaparken ve adres sorarken sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan zorlandıkları dil becerilerinin konuşma ve dinlenme becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğrenme nedenleri de “üniversite okumak, Türkiye’de hayatlarını devam ettirebilmek, Türkiye’de iş bulmak, resmi işlerini halledebilmek, iş yerlerinde daha iyi iletişim kurabilmek, Türk arkadaşlarıyla ve komşularıyla iletişim kurabilmek” şeklinde sıralanmıştır. Ulaşılan sorunlar ve nedenler, Suriyelilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerine işaret etmektedir. Diğer yandan katılımcılar, en çok konuşma becerisinde zorlandıklarını ifade etmişler ve diğer zorlandıkları alanları ise yazma, dinleme, dil bilgisi ve okuma olarak sıralamışlardır.

Biçer ve Alan (2017) tarafından yazılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı makalenin amacı Suriyelilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen A2 düzeyi 30 öğrenciyi ve aynı merkezde görev yapan 4 okutmanı kapsamaktadır. Veriler, araştırmacı günlükleri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ve gözlem formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizlerin sonucunda öğrencilerin sosyal uyum, iletişim, eğitim, ekonomik ihtiyaçları nedeniyle Türkçe öğrenmek istedikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil becerileri alt problem olarak sorgulandığında dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma, yazma) gereksinim duyduklarını, fakat en çok konuşma becerisine ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin iletişim kurma ihtiyaçlarını ön plana çıkarmaktadır, şeklinde yorumlanmıştır. Okutmanlar ise öğrencilerin günlük iletişim, kültürel, çevresel, akademik ve ticari konulara ihtiyaç duyduklarını ve en çok konuşma becerisini geliştirme gereksiniminde olduklarını belirtmiştir.

Dursun’un (2017) Şanlıurfa’da yaşayan geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yazdığı “Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa Örneği” isimli yüksek lisans tez çalışması bu alanda yapılan diğer bir çalışmadır. Araştırma Şanlıurfa’da yaşayan ve Siba Eğitim Danışmanlık Palden Akademi’deki Türkçe kursunda eğitim alan 36 Suriyeli katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş ve nitel

veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları öncelikle 10 kişiye uygulanmıştır. Ön uygulama sonrasında elde edilen veriler, alan taraması ve uzman görüşleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların eğitim, ekonomik, sosyal ve diğer ihtiyaçlar sebebiyle Türkçe öğrendiklerine ulaşılmıştır. Eğitimlerine devam etme, yaşamlarını sürdürebilmek için iş bulma, günlük işleri halledebilme ve insanlarla iletişim kurma gibi ihtiyaçlar çalışmanın sonucunu özetlemektedir. Araştırmada katılımcıların en çok konuşma becerisine ihtiyaç duydukları ve ikinci sırada ise dinleme becerisine ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Okuma ve yazma beceri ihtiyaçları daha sonraki sıralarda yer almaktadır. Konuşma ve dinleme beceri ihtiyaçlarının sosyal yaşama uyum, iletişim ihtiyaçlarına ilişkin olduğu, okuma ve yazma becerilerinin ise eğitim ve iş ihtiyaçlarına yönelik olduğu belirtilmiştir.

Bir dil ihtiyaç analizi örneği olarak gösterilmese de Ünal (2018) tarafından yazılan “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı makale Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemek, karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirmek ve Türkçeyi hangi durumda ve ne sıklıkta kullandıklarını belirlemek amacı taşıması ile bu çalışmaya kaynaklık edecek niteliktedir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Mersin Üniversitesinde B2 düzeyinde Türkçe eğitimi alan 33 Suriyeli göçmen katılımcıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların “Türkçe cümle ve dil bilgisi yapısının farklı olması, sözcük bilgilerinin yetersiz olması, Türklerin hızlı veya aksanlı konuşması, konuşmalara karşılık vermede zorlanma, alfabe farklılığı sebebiyle okuma ve yazma eylemleri, sesli harfleri telaffuz etmede güçlük çekme, konuşma ve yazı dili farklılıkları, geri bildirimde bulunulmaması, özgüven eksikliği” gibi durumlar Türkçe öğrenirken ya da kullanırken yaşadıkları zorluklar olarak sıralanmıştır. Katılımcıların Türkçe öğrenirken kişisel olarak yaşadıkları sorunlar ise “derslerde kendi aralarında Arapça konuşmaları, hata yapmaktan korkmaları, yavaş öğrenmeleri, evde nasıl çalışacağını bilmemeleri, yanlış cümle kurduklarında Türklerin kendilerini hoş karşılamayacağı çekincesi” biçiminde verilmiştir. Türkçeyi en çok günlük ihtiyaçlarını (alışveriş, ulaşım, vb.), hallederken, sosyal hayatta, Türkçe

derslerinde, devlet kurumlarında, iş hayatında kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçeyi evde ve emniyette nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeliler dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ilişkin dil ihtiyaç analizi. Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ilişkin dil ihtiyaç analizi çalışmalarına ve bu çalışmaya kaynaklık eden Iwai ve diğerleri (1998-1999) tarafından hazırlanan “Japanese Language Needs Analysis” araştırmasına yer verilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ilişkin yapılan bu ihtiyaç analizleri, Türkçeyi Türkiye dışında farklı coğrafyalarda yaşayan, farklı kültür, ana dili ve eğitime sahip, kendi tercihleriyle Türkçe öğrenenlere yönelik olmasıdır. Çalışmaların genelinde dil ihtiyaçları, aşağıda belirtileceği üzere, Çangal (2013) tarafından Iwa ve diğerlerinin (1998-1999) oluşturduğu ölçeği, Türkçeye uyarlanmış şekliyle (Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği) kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlara göre, katılımcıların ihtiyaçları ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine de bakılmıştır.

Türkiye’de yapılan birçok dil ihtiyaç analizine kaynaklık eden Iwai ve diğerleri (1998-1999) tarafından hazırlanan “Japanese Language Needs Analysis” adlı çalışmanın yapılma gerekliliği Japonların Hawai’ye olan göç hareketiyle ortaya çıkmıştır. 1960-1980 yılları arasında 6500’den fazla Japon vatandaş Hawai’ye göç etmiştir. Dolayısıyla nüfusun önemli bir bölümünü oluşturan Japonlar sebebiyle okullarda İngilizcenin yanında Japonca öğretimi de yaygınlaşmıştır. Hawai’de kişiler Japoncayla birçok alanda (dergi, gazete, TV Programları, kitapçılar, restoranlar v.) karşılaşmaktadırlar. Japon etkisi Amerikalıları sosyokültürel ve ekonomik koşullarda çevrelemiş ve bu durum da üniversitelerde Japon diline olan ilgiyi büyük ölçüde artırmıştır. Bu çalışmanın amacı, Hawai Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin Japonca öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmektir. Çalışmanın hedef kitlesi üniversiteye kayıtlı 827 öğrenci ile 47 öğretim görevlisidir. Veriler ihtiyaç analizi anketi oluşturularak toplanmış ve verilerin analizleri çok değişkenli ve tek değişkenli varyans analizi yöntemiyle, açık uçlu sorular ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak, Japonca öğrenenlerin dil ihtiyaçları akademik ve mesleki ihtiyaç, sosyalleşme (Japonya’daki akrabalar, gelen turistlerle iletişim, vb.), Japonya’daki resmi işleri halledebilme ve ulaşım ihtiyaçları şeklinde sıralanmıştır.

Yukarıda bahsi geçen çalışma kaynak alınarak Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan dil ihtiyaç analizi anketi “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” adıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi (TYDOÖ) çalışmalarına ve öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Uyarlanan ölçekle, Çangal (2013) tarafından “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” adlı yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu çalışmada Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 168 Bosna-Hersekli kursiyerin Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenler arasında farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Çalışmada verileri toplamak için Iwai ve diğerlerinin (1998) "Japanese Language Needs Analysis" isimli çalışmalarında kullandıkları anketten yararlanılmıştır. Anket alan uzmanı kişilerle tekrar gözden geçirilerek Türkçeye uygun hale getirilmiş, anketin geçerlik ve tutarlığı ölçülerek katılımcılara uygulanmış ve toplanan veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma konularında olduğu saptanmıştır. Ticaret yapma, eğitim, iş imkânı ve sınıf içi iletişim boyutunda cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığı, ancak bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutunda cinsiyete yönelik erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Diğer bir çalışma, Boylu ve Çangal (2014) tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” isimli makaledir. Bu çalışmada amaç, Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Tahran Türkçe Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının çeşitli demografik açılardan farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. B ve C seviyesinde Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türkçe Merkezinde eğitim alan 100 kursiyer çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu çalışmada veriler, Iwai vd. tarafından hazırlanan “Japanese Language Needs Analysis” ölçeğinin Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak oluşturulan “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılara uygulanan anket verileri yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular en çok sınıfta iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma seçeneklerinde yoğunlaşmıştır.

Saptanan ihtiyaçlar ile yaş, cinsiyet ve eğitim değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Başka bir araştırma olarak, 2016 yılında İstanbul Üniversitesinde Jilta tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı yüksek lisans tezi gösterilebilir. Bu araştırmanın amacı, Yunus Emre Enstitüsü Kosova Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen bireylerin gereksinimlerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmaya 43 erkek, 17 kadın A1, B1 ve C1 seviyelerinde eğitim alan toplam 60 kursiyer katılmıştır. Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) Japon dili üzerinde yaptığı çalışmalarında kullandıkları ölçeğin, angal (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış formu “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” ile toplanmış ve verilerin analizi SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Sonuç olarak, belirlenen ihtiyaç boyutları cinsiyet, yaş, çalışan ya da öğrenci olma ve kur düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir. Yalnızca eğitim ve iş imkânı boyutunda üniversite mezunları ve ilköğretim mezunları arasındaki farklar anlamlı olarak belirlenmiştir.

2016 yılında Başar ve Akbulut tarafından yazılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği” adlı makale Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarını saptamayı ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet ve eğitim gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Iwai vd. tarafından hazırlanan “Japanese Language Needs Analysis” çalışmasında oluşturulan anketin angal(2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini B1 ve üstü dil düzeyine sahip 85 kursiyer oluşturmuştur. Toplanan verilerin analizinde SPSS 21.0 kullanılmış ve veriler yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak elde edilmiştir. Kursiyerlerin dil ihtiyaçları sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi iletişim kurma olmak üzere dört başlıkta yoğunlaşmıştır. Belirlenen ihtiyaç boyutları ile cinsiyet, yaş, eğitim ve iş

imkânı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak eğitim düzeyi değişkeni ile ihtiyaç boyutları arasında anlamlı bir fark görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Akbaş (2018)'in "Gürcistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezi yapılan ihtiyaç analizlerinden bir diğeridir. Çalışmada Tiflis'te Yunus Emre Enstitüsünde (YEE) Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ve motivasyon engellerinin cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu, daha önce Türkiye'ye gidip gitmeme vb. değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak ve Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018 yılında Tiflis YEE'de A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde olan 108 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Iwai vd. (1998) tarafından "Japanese Language Needs Analysis" isimli çalışmada kullanılan ve Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği" ile Kikuchi ve Sakai (2009) tarafından geliştirilen, Altunkaya ve Boylu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Motivasyon Engelleri Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup veriler SPSS 25 programında analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğrenenlerin dil ihtiyaçları "Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ile Sınıf İçi İletişim Kurma" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların motivasyon engelleri ise "Öğrencilerin Hisleri ile İlgili Engeller, Yetersiz Materyal Kullanımı, İletişim Engelleri, Öğretmenlerin Yetkinliği ve Öğretim Stilleri" boyutlarında incelenmiştir. Öğrenme ihtiyaçları ve motivasyon engelleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü, fakat zayıf düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrenme ihtiyacının artışı motivasyon engellerini de artırdığı belirtilmiştir.

Sayar (2019) tarafından yazılan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği" adlı makale Cibuti Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme amaçlarını, karşılaştıkları sorunları betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırma Cibuti Üniversitesinde İnşaat ve Elektrik-Elektronik Fakültelerinde eğitim gören 7 kız ve 8 erkek öğrenciyi kapsamaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların Türkçe öğrenme sebepleri yabancı dil becerileri geliştirme ve kültürel

etkileşim sağlama olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukların da materyal eksikliğinden ve Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

2019 yılında yapılan bir diğer çalışma ise Orhan'a ait "İsveç'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaç Analizleri" yüksek lisans tezidir. Çalışmanın amacı İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezinde (İSFM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma İSFM'de Türkçe öğrenen 65 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler Iwai ve diğerlerinin (1999) "Japanese Language Needs Analysis 1998-1999" adıyla geliştirdiği ve Çangal (2013) tarafından Türkçe öğrenenler için "Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği" adıyla uyarlanan anket kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerle katılımcıların ihtiyaçları "Sınıf içi iletişim, Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı ve Ticaret Yapma" faktörleri belirlenmiştir. Belirlenen durumlar ile cinsiyet, öğrenim durumu, ana dili, Türkçe düzeyi ve Türkçe öğrenme süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ticaret yapma faktörü ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

"Yabancı Dil Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği" adlı makale İpek ve Çelik (2019) tarafından Varşova Yunus Emre Kültür Merkezinde Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yazılmıştır. Varşova Yunus Emre Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 109 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, Iwai ve diğerlerinin (1999) "Japanese Language Needs Analysis 1998-1999" adıyla oluşturduğu ve Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Örneği" anketiyle toplanmıştır. Toplanan veriler, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerin sonucunda öğrenen ihtiyaçları, "sınıf içi iletişim kurma, "bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, "eğitim ve iş imkânı" ve "ticaret yapma" şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumları ve kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlere yönelik yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları. Bu bölümde Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, katılımcıların dil ihtiyaçlarını dil becerileri özelinde tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, çalışmaya kaynaklık etseler de lisans ve lisansüstü eğitim alan kişilere yönelik olmasıyla bu çalışmadan farklılık göstermektedir. Çalışmaların detayları kronolojik bir sıra ile şu şekilde özetlenebilir:

Koçer (2013)’in “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi” adlı makalesinde amaç Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlere ilişkin etkili bir öğretim programı geliştirmenin ilk adımı olan dil ihtiyaç analizlerinin nasıl yapılacağını açıklamaktır. “Bütüncül tek durum” deseniyle oluşturulan çalışmanın örneklemini Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören, farklı Arap ülkelerinden gelmiş 33 erkek ve 7 kadın olmak üzere 40 yetişkin öğrenci ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 2 öğretici oluşturmaktadır. Veriler, anketler, gözlemler, açık uçlu sorularla yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uzman olan Jack Richards’ın anketi kullanılmıştır. Ankette sadece “İngilizce” yazan bölümler “Türkçe” sözcüğü ile değiştirilmiş ve anket orijinal haliyle uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda “iş, eğitim, sosyal yaşam, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” şeklinde sıralanan dil öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretim programları hazırlanmasını vurgulamıştır. Katılımcılar dört temel becerinin de önemli olduğunu belirtmiş ve konuşma becerisinde söylemek istedikleri şeyi nasıl söyleyeceklerini bilmenin ve resmi konuşma yapmanın zorluğundan; dinleme becerisinde aksanlı konuşmaları anlamakta zorlandıklarından; yazma becerisinde doğru tonlama, hece, cümle kurma ve fikir oluşturmanın güçlüğünden ve okuma becerisinde ise bir metnin ana düşüncesini ve sözcükleri anlamının sorun oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Bahsi geçen sorunlar, öğretmenlerin verdiği yanıtlarla da tutarlılık göstermektedir. Koçer (2013), çalışmasında dört temel becerisinin kullanım alanlarına (resmi konuşma, vb.) ilişkin ihtiyaçları tespit etmiştir.

Demir (2017) tarafından “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” ismiyle yapılan doktora tezi çalışmasında Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim alan yabancı öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye’deki 54 farklı

üniversitede lisans ve lisansüstü öğrenimi gören 697 uluslararası öğrenci ile 15 farklı üniversitede uluslararası öğrencilere lisans ve lisansüstü eğitimi veren 203 öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretim elemanı anketi kullanılarak nicel veriler, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleriyle ise nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, IBM SPSS 20 programı ile nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğrencilerin, başarılı olabilmeleri için en çok dinleme becerisine ve anlamaya yönelik becerilere ihtiyaç duydukları, dört dil becerisi içinde en çok yazma becerisinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bölümleriyle ilgili terimleri içeren metinleri okumada, akademik dil kullanarak yazmada, akademik konuşma yaparken telaffuz hatası yapmadan konuşmada, akademik dinlemede ise en çok standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Lisansüstü öğrenciler yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde lisans öğrencilerine göre daha çok zorlanmaktadır. Konuşma becerisinde ise sosyal bilimlerdeki öğrenciler, fen bilimlerindeki öğrencilere göre daha az zorluk çekmektedir Ana dilleri Türk dillerine mensup öğrenciler diğerlerine göre dört becerinin kullanımında daha az zorlanmaktadır. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki cevaplar birbiriyle örtüşmektedir. Demir (2017)'in çalışması, çalışmamızdan akademik Türkçe düzeyinde lisan ve lisansüstü eğitim alan kişilere yönelik olması bakımından ayrılmaktadır. Öyle ki, bu çalışma A1 dil düzeyinde olan ve meslek özelinde ihtiyaç duyulan dil becerilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmamızda katılımcıların eğitimlerini aldıkları meslekler ise akademik bir dil kullanımını gerektirmemektedir. Bu bağlamda her iki çalışma birbirinden farklılık göstermektedir.

Mesleklere özgü yapılan dil ihtiyaç analizi. Bu bölümde yabancı dil öğretiminde mesleklere yönelik yapılan dil ihtiyaç analizi örneklerine yer verilmiştir. Bu çalışmalar, mesleki İngilizce öğretimi özelinde yapılmıştır ve ana dili Türkçe olan yetişkinlerin mesleki olarak dil öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu çalışmaların ortak özelliği akademik düzeyi yüksek, lisans ve lisansüstü eğitimi alan ya da meslek sahibi kişilere yönelik olmasıdır. Bu bağlamda, bu çalışma ile ayrılmaktadır. Çünkü, bu çalışmada geçici koruma altındaki, daha düşük eğitim düzeyine sahip kişilerin mesleki anlamda ihtiyaç duydukları dil becerileri belirlenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında bahsi geçen meslekler, akademik düzey gerektirmeyecek meslekler niteliğindedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında meslek özelinde

yapılmış dil ihtiyaç analizi çalışmalarına rastlanmamıştır. Ancak, bir dil ihtiyaç analizi olmasa da TYDOÖ alanında mesleklere özgü çalışmaların yapılmasını savunan Fahri Temizyürek, Önder Çangal ve Serdar Yörüsün tarafından yazılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği” adlı makale bulunmaktadır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde meslek özelinde yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları şu şekilde sıralanmıştır.

1996 yılında Anadolu Üniversitesi’nde Pişiren tarafından yapılan “A Needs Analysis for Anadolu University Civil Aviation Students ESP Courses” adlı yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sivil Havacılık Yüksek Okulu öğrencilerinin havacılık İngilizcesinde dil ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Birinci bölümde konuya giriş yapılarak, sorun, çalışmanın amacı, varsayımları ve araştırmanın genişliği ve sınırlamaları verilmiştir. İkinci bölümde, özel amaçlı dil eğitimi üzerinde durularak dil ihtiyaç analizi kavramı açıklanmıştır. Ayrıca özel amaçlı dil eğitiminde program düzenleme ve değişik program tiplerine de değinilmiştir. Üçüncü bölüm araştırmanın düzenlenmesi, deneklerin seçimi, çalışmayla ilgili verilerin derlenmesi ve bu verilerin analizi konularını kapsamaktadır. Dördüncü bölümde, verilerin istatistiksel çalışmaları yapılarak incelenmiştir. Beşinci ve son bölüm çalışmanın kısa bir özetiyle birlikte değerlendirilmesi ve ileriki çalışmalara yönelik önerileri kapsamaktadır (Pişiren, 1996).

Kahraman (2013) tarafından yazılan “A Case Study: Language Needs of Electric-Electronics Students” adlı çalışma Mühendislik Fakültesi Elektrik-Elektronik Bölümü öğrencilerinin İngilizcede ihtiyaç duydukları dil gereksinimlerini ortaya koymak için yapılmıştır. Bu makalenin örneklemini üç denek grubu Mühendislik Fakültesi Elektrik-Elektronik Bölümünden 155 öğrenci, bölümden son 5 yılda mezun olmuş 20 mühendis ve 14 bölüm öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından güvenilirliği ve geçerliği ölçülerek hazırlanan anket katılımcılara uygulanmıştır. Anket “katılımcıların demografik bilgileri, katılımcıların şimdiki ve gelecekteki dil ihtiyaçları ve yabancı dil kurslarının Mühendislik Fakültesi öğrencilerine ne vermesi gerektiği” şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Katılımcıların şu anki gereksinimleri, dil becerilerindeki eksiklikleri ve meslek yaşamlarında duyabilecekleri gereksinimler açısından üç başlık altında incelenmiştir. Toplanan veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak bölüm öğrencileri daha iyi iş

imkânı ve maaş, yurt dışında çalışma gibi nedenlerle İngilizce öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu, mühendisler ve öğretim görevlileri ise öğrencilerden farklı olarak İngilizce öğrenmenin küresel bir ihtiyaç olduğu görüşünü savunmuştur. İhtiyaç duyulan dil becerilerine bakıldığında öğrenciler ve mühendisler konuşma becerisini, öğretim görevlileri çeviri yapabilme ve akıcı konuşmayı, ilk sıraya koymuşlardır. Öğrencilerin ikincil ihtiyaçları gazete, dergi, kitap okuyabilme, öğretim görevlilerinin ikincil ihtiyaç olarak gördüğü beceri yazma becerisi (kişisel veya mesleki mektup yazmak vb.), mühendislerin ikincil olarak belirlediği beceri dinleme becerisi (TV ve radyo programlarını anlayabilmek, vb.) olarak ifade edilmiştir.

Çelik ve Topkaya (2018) tarafından “Tıp Fakültesi Öğretim Üyeleri ve Asistan Doktorlarının Mesleki ve Kişisel İngilizce Dil İhtiyaçları Analizi” adlı makale tıp profesyonellerinin hem kişisel hem de mesleki anlamda İngilizcede hangi dil becerilerine ihtiyaç duyduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneğini 29 asistan doktor ve 26 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Naruenatwatana ve Vijchulata (2001) tarafından oluşturulan ölçeğe dayalı olarak tıp uzmanlarının mesleklerinde kullandıkları dil becerilerini temsil edip etmediği incelenerek anket yeniden düzenlenmiş ve dört dil becerisini ele alan 26 maddeli 4'lü Likert tipi bir anket kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir: Mesleki anlamda, öğretim üyelerinin dil becerileri ihtiyaçları algıları asistan doktorlarından daha yüksek çıkmıştır. Yazma ve okuma becerileri alanında ise asistan doktorların kişisel ihtiyaç algıları öğretim üyelerine göre yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak her iki katılımcı grup da dört dil becerisine nispeten yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını, özellikle alıcı dil becerilerine (okuma ve dinleme) olan ihtiyaçlarını vurgulamışlar ve hem kişisel hem de profesyonel anlamda yazma ve konuşma becerilerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında mesleklere özgü çalışmaların yapılmasını savunan; Temizyürek, Çangal ve Yörüsün tarafından 2015 yılında yazılan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği” isimli makalenin amacı bankacılık mesleğine özgü öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü örneği sunmaktır. Çalışmada, iş alanlarının belirlenip o mesleklere özgü Türkçe öğretim programlarının, ders kitap ve araç-gereçlerin hazırlanması gerekliliğinden bahsedilmektedir ve A1-A2 düzeyinde bir öğretim programı ve ders kitabı önerisinde bulunmaktadır. Bu çalışma

bir dil ihtiyaç analizi rneği olarak gösterilemese de mesleki Türkçe ğretimi alanında önem taşımaktadır.

Bölüm 3 Yöntem

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örneklemeden, planlanan veri toplama sürecinden, kullanılan veri toplama araçlarından ve verilerin analizinden bahsedilecektir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

SEQUA TAMEB Projesi kapsamında Mersin ilinde düzenlenen metal saç operatörlüğü, duvarcılık ve kalıpcılık mesleklerinde eğitim alan ve Türkçe kurslarına katılan A1 düzeyindeki 70 erkek geçici koruma altındaki Suriyeli çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların tamamının erkeklerden oluşmasının sebebi, Mersin ilinde eğitimi verilen meslek türlerinin daha çok erkekler tarafından tercih edilmesidir. Kadınların tarafından bu mesleklerin tercih edilmemesi, kültürel etkilere bağlı olarak bu mesleklerin daha çok erkek dünyasına ait görülmesinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla Mersin ili örnek alınarak yapılan bu çalışmada cinsiyet ilişkisinden bahsetmek söz konusu değildir.

Veri Toplama Süreci

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin meslek özelinde ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemek amacıyla "Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Ölçeği" geliştirilmiştir. Veriler, anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Hazırlanan anket sorularının uygulanabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan (Ek E-F) izin alınmıştır. Anketin Sequa-TAMEB Projesi kapsamında Türkçe ve meslek eğitimi alan geçici koruma altındaki Suriyelilere uygulanabilmesi için proje ortaklarından da (Ankara Üniversitesi TÖMER – Sequa TAMEB Projesi) (Ek A) izin alınmıştır. Hazırlanan anket (Ek D) soruları uzman görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiş ve ön uygulama yapılarak anketin geçerliği ölçülmüştür. Anket son haline getirildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Anket, projenin 4. ve 5. döneminde (Temmuz 2018-Nisan 2019) eğitimlere katılanlara uygulanmıştır. Öncelikle katılımcılardan Gönüllü Katılım Formu (Türkçe-Arapça, Ek B-C) alınmıştır. Anketin uygulanması aşamasında 4 ila 6 kişilik gruplar oluşturulmuş ve katılımcılardan herhangi bir soru gelmesi ihtimaline karşın araştırmacı anket sorularının cevaplanması sırasında katılımcıların

yanında bulunmuştur. 70 kişiye uygulanan anket toplam 14 oturumda tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Mersin ilinde proje kapsamında Türkçe ve meslek eğitimi alan geçici koruma altındaki Suriyelilerin ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemek amacıyla 51 soruluk “Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Anketi” (Ek D) oluşturulmuştur. Anket soruları, dil ihtiyaç analizindeki kuramsal yaklaşımlar, DİAÖÇ metni (beceri düzeyleri özelinde), yabancı dil öğretim yöntemleri ve dil ihtiyaç analizine yönelik yapılan çalışmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket sorularının kapsam geçerliği, 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 dilbilim uzmanı olmak üzere 6 akademisyenden görüş alınarak sağlanmıştır. Uzmanların verdiği dönütler %90 oranında tutarlılık göstermiştir. Anketin tutarlılığı ise “Kesintili Zaman Serisi Analizi” yöntemiyle ölçülmüştür. Bu işlem için anketin uygulanacağı grubun dışında yer alan 5 kişi “Seçkisiz Yöntem” ile seçilmiş ve anketin ön-test çalışması yapılmıştır. Anketin uygulanmasından iki hafta sonra anket aynı kişilere tekrar uygulanmıştır. Katılımcıların ön-test ve son-test cevapları arasında %90,58 oranında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bulgu Tablo 5’te gösterilmiştir. İç tutarlılığı ve uzman görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği sağlanan anket, Türkçe ve Arapça olarak birebir görüşme yöntemi ile katılımcılara uygulanmıştır. Gerekli açıklamalar yapılarak “Gönüllü Katılım Formları” sunularak katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır.

Anketteki sorular “5’li Likert Ölçeği” yöntemi kullanılarak hazırlanmış, ayrıca ankette çoktan seçmeli sorulara da yer verilmiştir. Anket; “katılımcıları tanımaya, katılımcıların Türkçe bilgisini ölçmeye, yabancı dil bilgisini ölçmeye ve ihtiyaç duydukları dil becerilerine yönelik sorular” olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Bölümler, tablo 4’te özet olarak sunulmuştur. Anketin 1. bölümünde katılımcı profilini betimlemeye yönelik sorulara (yaş, eğitim durumu, Türkiye’de yaşama süreleri, iş deneyimleri ve çalıştıkları sektörler, ana dili beceri düzeyleri) yer verilmiştir. Alt problem sorularının cevapları (projeye katılma sebeplerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı, eğitim düzeylerinin ana dili, Türkçe ve İngilizce dil becerilerine olan etkileri, Türkiye’de yaşama sürelerinin Türkçe dil beceri düzeylerine, sahip oldukları iş deneyimlerinin ve çalıştıkları sektörlerin Türkçe dil beceri düzeylerine olan etkisi) bu bilgilere dayanılarak araştırılmıştır 2. bölümdeki sorular, Türkçe dil beceri düzeylerini

ve Türkçede zorlandıkları dil becerilerini sorgulamaya yönelik olup ana dili beceri düzeyleri ile Türkçe beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. 3. bölümde Türkçe dışında yabancı bir dil bilip bilmedikleri sorulmuş ve bu dilde sahip oldukları dil beceri düzeyleri ile zorlandıkları dil becerileri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Elde edilen verilere göre, bildikleri yabancı dilin öğrendikleri ikinci yabancı dil olan Türkçeye olan etkileri araştırılmıştır. 4. bölümde ise katılımcıların projeye katılma sebepleri, seçtikleri meslekler ile meslek eğitimi sırasında ihtiyaç duydukları ve Türkçede zorlandıkları dil becerilerine ve çalışacakları işler kapsamında ihtiyaç duyacakları dil becerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu soruların yanıtları ile ihtiyaç duyulan dil becerilerinin mesleklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

Dil İhtiyaç Analizi Anketi

Bölümler	İçerik	Madde sayısı
BÖLÜM A	Katılımcıları Tanımaya Yönelik Sorular	16
BÖLÜM B	Katılımcıların Türkçe Bilgisini Ölçmeye Yönelik sorular	9
BÖLÜM C	Katılımcıların Yabancı Dil Bilgisini Ölçmeye Yönelik sorular	10
BÖLÜM D	İhtiyaç Duydukları Dil Becerilerine yönelik Sorular	16
TOPLAM		51

Tablo 5

Anket Tutarlılığına İlişkin Pilot Uygulamaya Ait Ortalamalar

	Toplam Soru Sayısı	Tutarlı Cevap Sayısı	Tutarlı Cevap Yüzdesi	Yüzde Ortalaması
Ö1	51	51	%100	
Ö2	51	46	%90,20	
Ö3	51	44	%86,27	
Ö4	51	48	%94,12	
Ö5	51	42	%82,35	
				%90,58

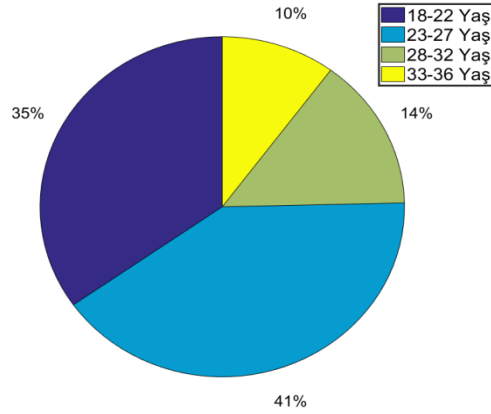
Verilerin Analizi

Toplanan veriler, MATLAB programı aracılığıyla analiz edilmiş ve bulgular grafikler halinde sunulmuştur. Alt problemlere ilişkin kurulan hipotezler ANOVA ve t-testi analizleri ile test edilmiş ve tablolaştırılmıştır. ANOVA testi ile kareler toplamı (SS), serbestlik dereceleri (df), ortalamaların karesi (MS), istatistik değerleri (F); “t-testi” ile ortalamalar, standart sapma değerleri, t değerleri, serbestlik dereceleri ve olasılık değerleri (p-değeri) hesaplanmıştır.

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar

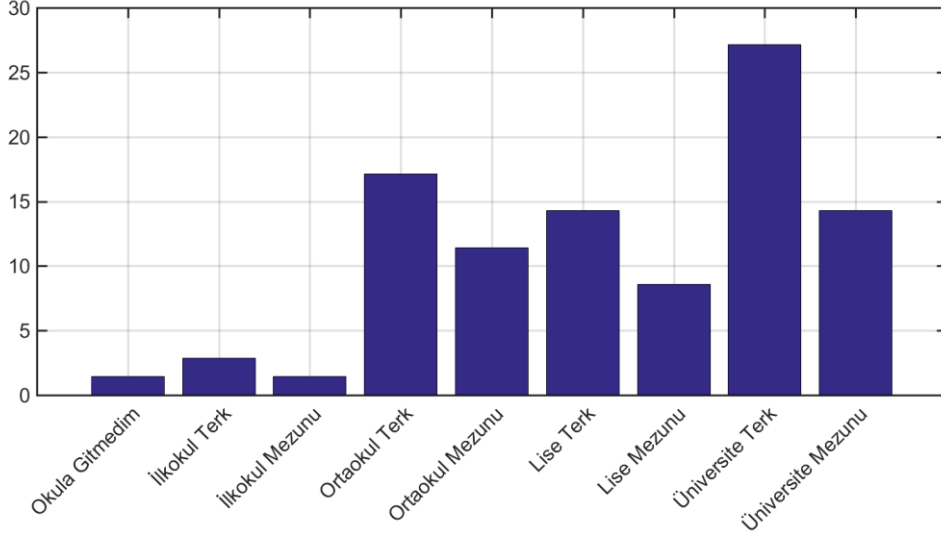
Bu bölümde, katılımcılara ait genel bilgiler, katılımcıların ana dili, Türkçe ve Türkçe dışında bildikleri yabancı dil beceri düzeyleri, meslek seçimlerine ilişkin bilgiler, meslek eğitimi sırasında ve sonrasında ihtiyaç duydukları dil becerileri ve Türkçede zorlandıkları dil becerilerine yönelik bilgiler verilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan sayısal veriler grafik şeklinde sunulmuştur. Araştırmaya ait alt problemlere ilişkin hipotezler kurulmuş ve sonuçlara MATLAB programında ANOVA VE t-testi ile ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, “Hipotezler ve Yorumlar” adıyla ayrı bir başlık altında verilmiştir.

Katılımcılara ait bilgiler



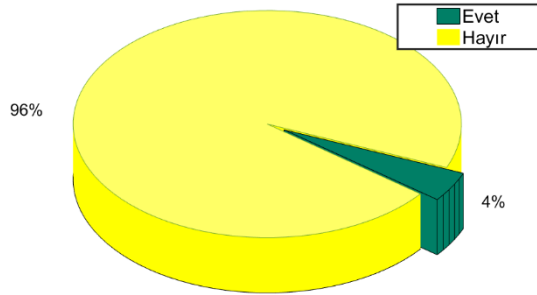
Şekil 1. Katılımcıların yaş grupları

Şekil 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %41’i 23-27 yaş aralığında; %35’i 18-22 yaş aralığında; %14’ü 28-32 yaş aralığında ve %10’u 33-36 yaş aralığındadır.



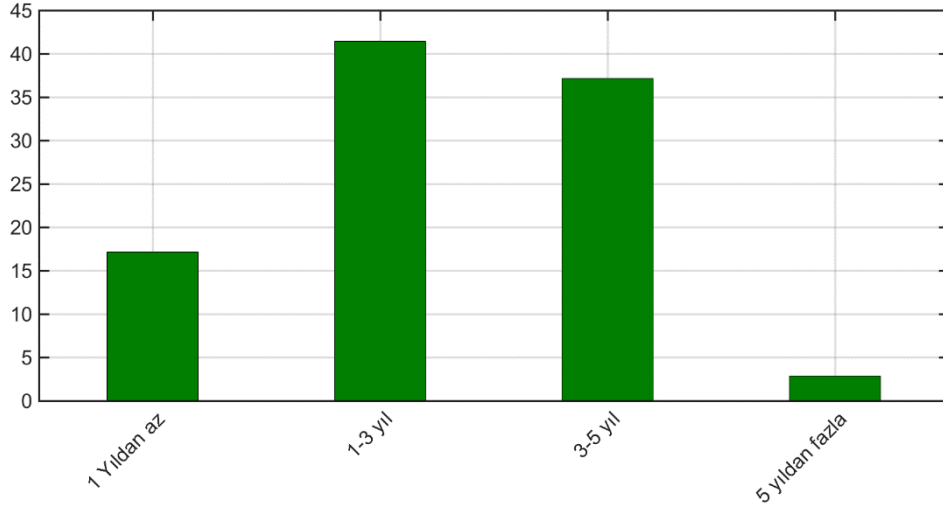
Şekil 2. Katılımcıların eğitim durumları

Şekil 2'ye göre katılımcıların %2'si okula gitmemiş, % 3'ü ilkokul terk, %2'si ilkokul mezunu, %18'i ortaokul terk, %11'i ortaokul mezunu, %14'ü lise terk, %8'i lise mezunu, %28'i üniversite terk; %14'ü ise üniversite mezunudur.



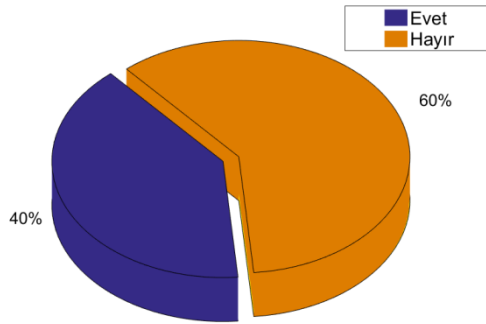
Şekil 3. Katılımcıların Türkiye'deki eğitim durumları

Şekil 3'te görüldüğü üzere katılımcıların %96'sı şu anda Türkiye'de herhangi bir örgün eğitim kurumunda eğitim almamakta; %4'ü ise açık lisede eğitim almaktadır.



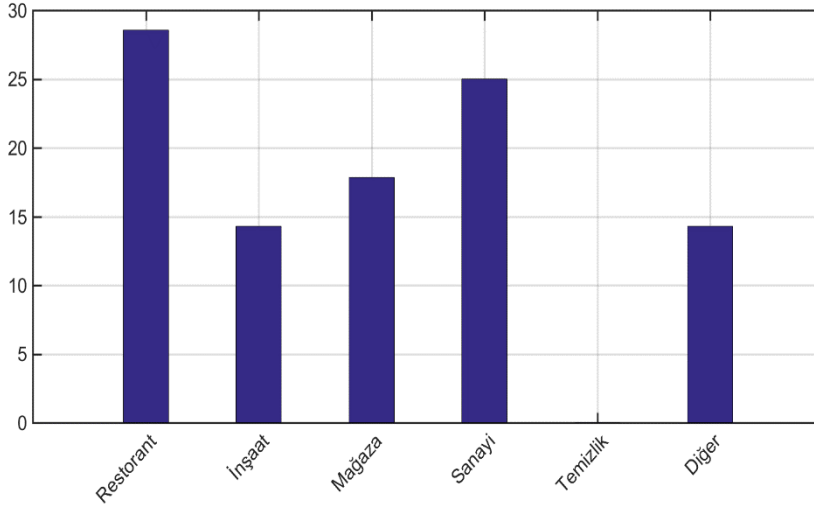
Şekil 4. Katılımcıların Türkiye’de bulunma zamanları

Şekil 4’te belirtildiği gibi katılımcıların %18’i 1 yıldan daha az süredir, %42’si 1-3 yıldır; %37’si 3-5 yıldır; %3’ü ise 5 yıldan daha fazla süredir Türkiye’de yaşamaktadırlar.



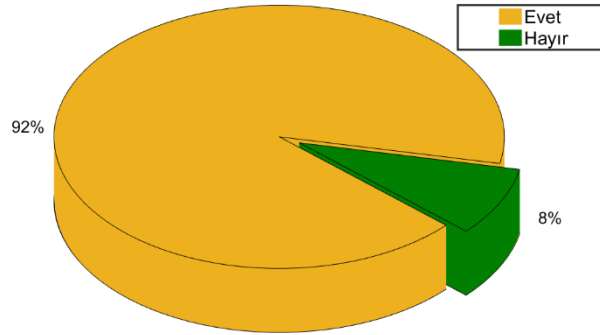
Şekil 5. Katılımcıların iş deneyimleri

Şekil 5’e göre katılımcıların %60’ı şu an çalışmakta, %40’ı ise şu an herhangi bir yerde çalışmamaktadır.



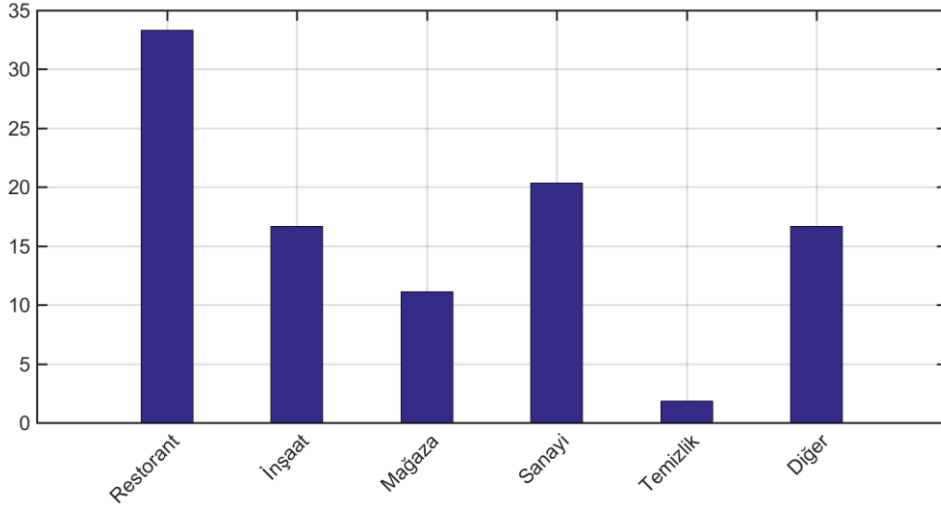
Şekil 6. Katılımcıların şu an çalıştıkları sektörler

Şekil 6'da katılımcıların %29'unun restoran; %14'ünün inşaat; %18'inin mağaza; %25'inin sanayi sektörlerinde; %14'ünün ise diğer sektörlerde (sektörler belirtilmemiş) çalıştıkları, temizlik sektöründe %0 ile hiçbir katılımcının çalışmadığı görülmektedir.



Şekil 7. Katılımcıların Türkiye'deki geçmiş iş tecrübeleri

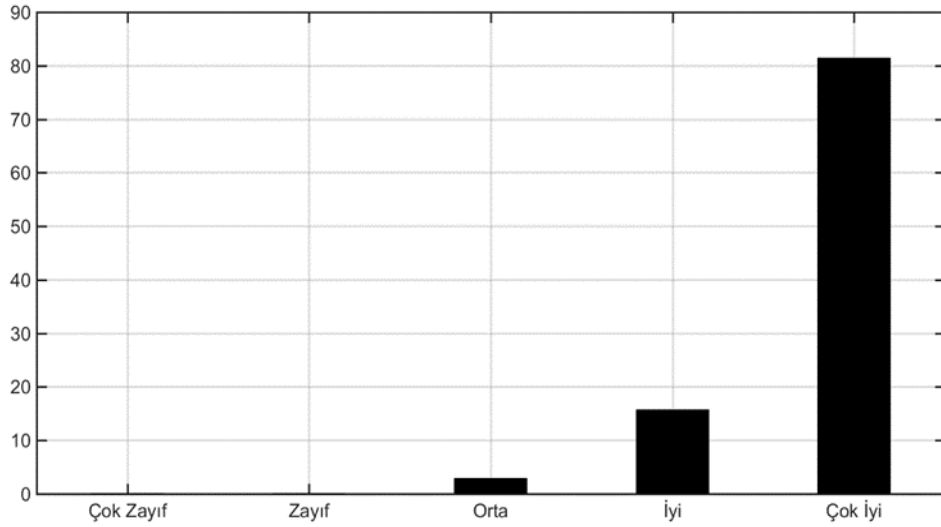
Şekil 7, katılımcıların %98'inin şu an herhangi bir işte çalışmadığını ancak geçmişte iş tecrübeleri olduğunu; %8'inin ise hiçbir iş tecrübesi olmadığını belirtmektedir.



Şekil 8. Katılımcıların geçmişte çalıştıkları sektörler

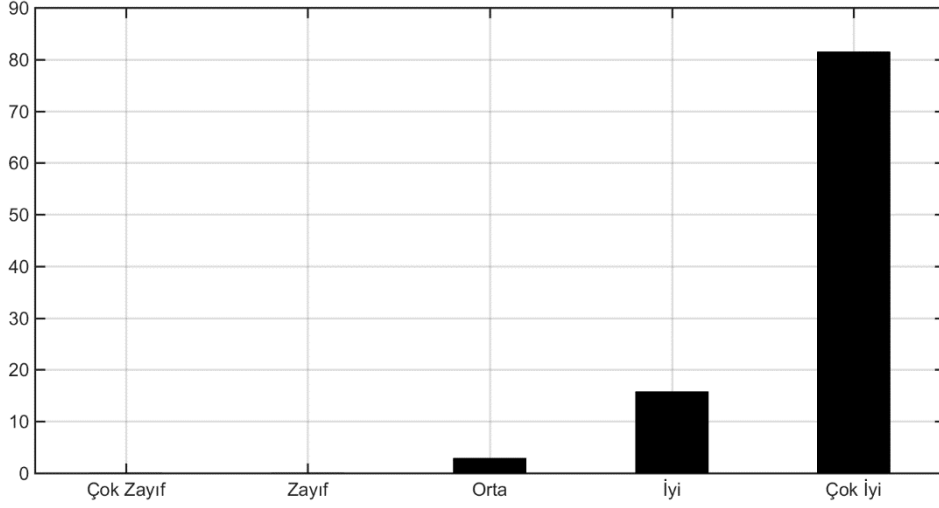
Şekil 8'e göre katılımcıların %33'ü restoran; %17'si inşaat; %11'i mağaza; %20'si sanayi; %2'si temizlik sektöründe; %17'si diğer sektörlerde (sektörler belirtilmemiş) çalışmışlardır.

Katılımcıların Ana Dili Becerilerine Yönelik Veriler



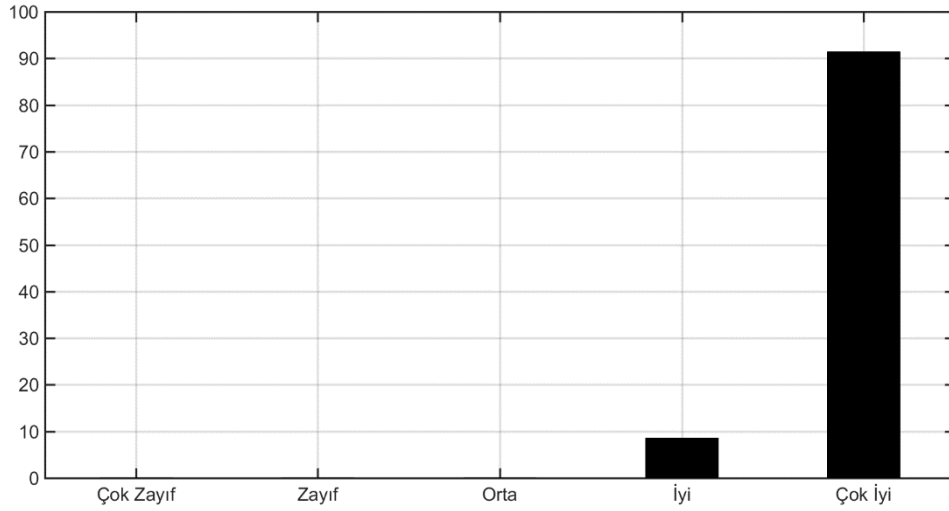
Şekil 9. Katılımcıların ana dillerindeki okuma becerileri

Şekil 9'da görüldüğü üzere katılımcılar ana dillerindeki okuma beceri düzeylerini şu şekilde değerlendirmişlerdir: Katılımcıların %1'i orta; %11'i "iyi"; ve %88'i "çok iyi" düzeydir. Katılımcıların hiçbiri ana dillerinde okuma becerilerini "zayıf" ve "çok zayıf" düzeyde tanımlamamıştır.



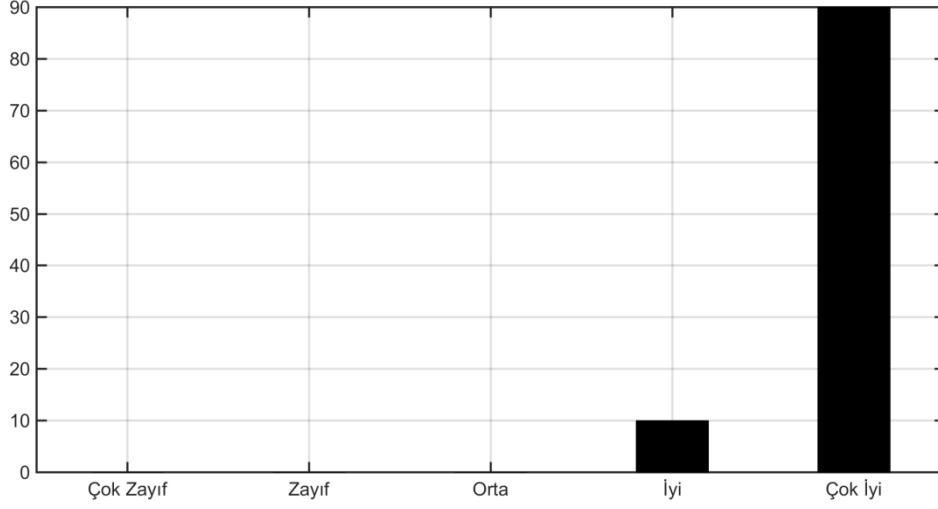
Şekil 10. Katılımcıların ana dillerindeki yazma becerileri

Şekil 10'da belirtildiği üzere katılımcıların %2'si "orta"; %17'si "iyi"; %81'i ana dillerinde "çok iyi" düzeyde yazabilmektedirler. Katılımcıların hiçbiri yazma becerilerinin "zayıf" ve "çok zayıf" düzeyde olduğunu ifade etmemiştir.



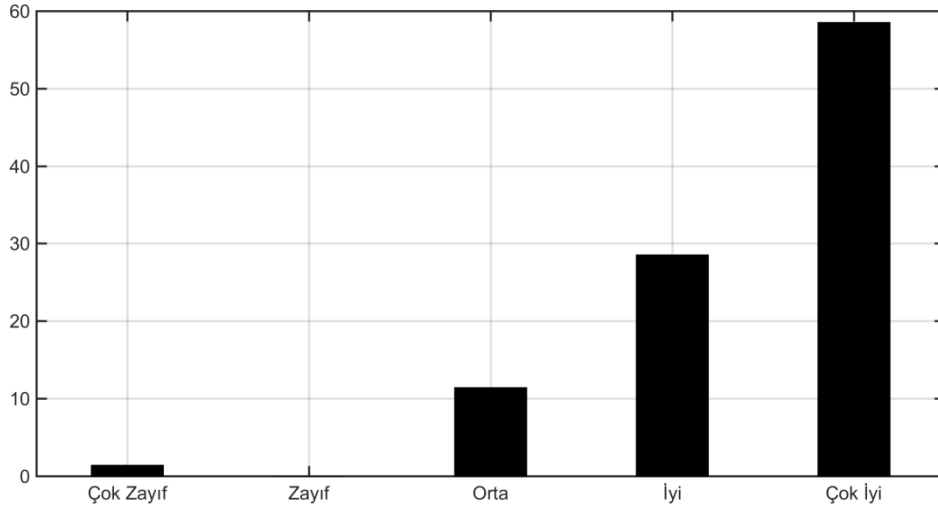
Şekil 11. Katılımcıların ana dillerindeki konuşma becerileri

Şekil 11'de görüldüğü gibi katılımcıların %9'u "iyi"; %91'i ana dillerindeki konuşma becerilerini "çok iyi" olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların hiçbiri konuşma becerilerini "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" düzeyde olduğunu belirtmemiştir.



Şekil 12. Katılımcıların ana dillerindeki dinleme becerileri

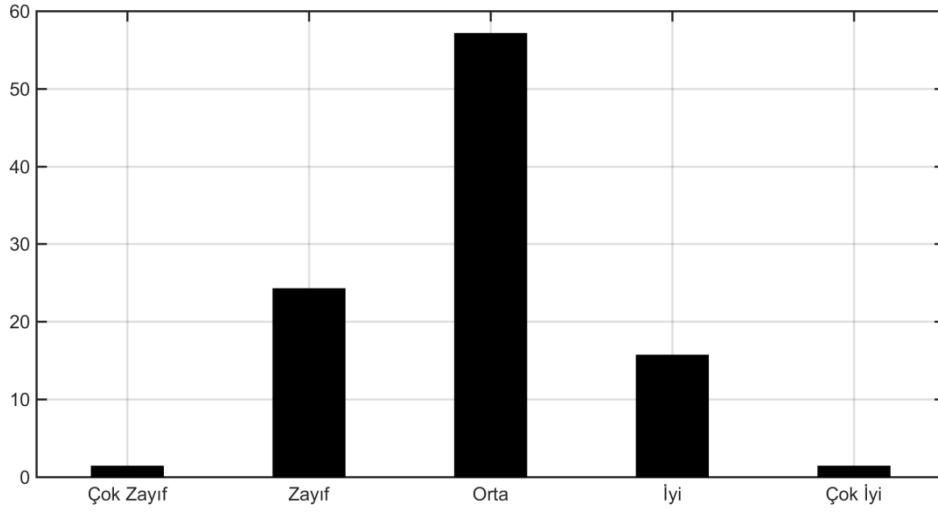
Şekil 12’de gösterildiği üzere katılımcıların %10’u “iyi”; %90’ı ana dillerinde dinlediklerini ve duyduklarını “çok iyi”; düzeyde anlayabilmektedir. Katılımcıların hiçbiri dinleme becerilerinin “orta”, “zayıf” ve “çok zayıf” düzeyde olduğunu belirtmemiştir.



Şekil 13. Katılımcıların ana dillerindeki dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti

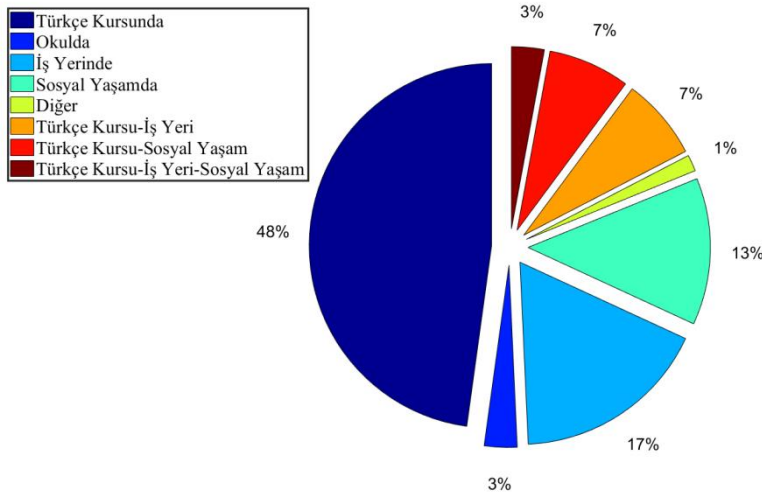
Şekil 13’e göre katılımcıların %1’i dil bilgisi kurallarını “çok zayıf”; %11’i “orta”; %29’u “iyi”; %59’u “çok iyi” düzeyde bilmektedir. Katılımcıların hiçbiri dil bilgisi kurallarına “zayıf” düzeyde hâkim olduğunu ifade etmemiştir.

Katılımcıların Türkçe Becerilerine Yönelik Veriler



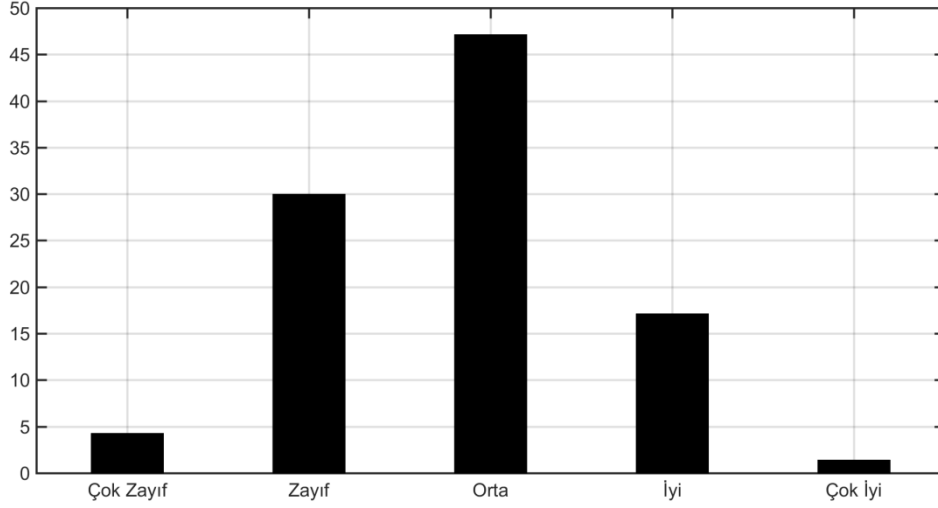
Şekil 14. Katılımcıların Türkçe bilme düzeyleri

Şekil 14'te gösterildiği üzere katılımcıların %1'i Türkçe bilme düzeylerinin “çok zayıf”; %23'ü “zayıf”; %58'i “orta”; %17'si “iyi”; ve %1'i “çok iyi” düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.



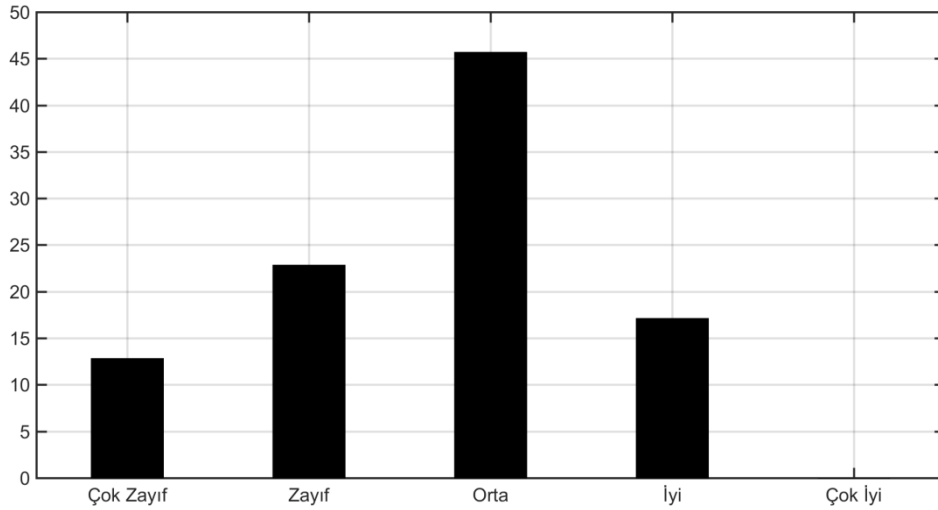
Şekil 15. Katılımcıların Türkçeyi nerede öğrendikleri

Şekil 15'e göre katılımcıların %48'i Türkçeyi Türkçe dil kurslarında, %17'si iş yerinde, %13'ü sosyal yaşamda, %7'si Türkçe kursu ve sosyal yaşamda; %7'si Türkçe kursu ve iş yerinde; %3'ü okulda; %3'ü Türkçe kursu, iş yeri ve sosyal yaşamda; “1”i ise diğer yerlerde Türkçe öğrenmişlerdir.



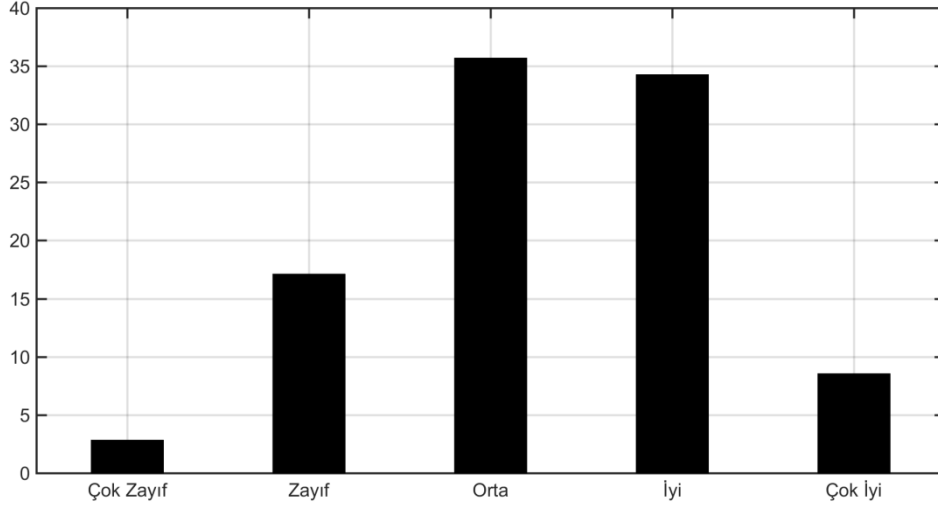
Şekil 16. Katılımcıların Türkçe konuşma becerileri

Şekil 16'da, katılımcıların %4'ünün Türkçe konuşma becerileri "çok zayıf"; %30'unun "zayıf"; %48'inin "orta"; %17'sinin "iyi"; %1'nin "çok iyi" düzeyde olduğu görülmektedir.



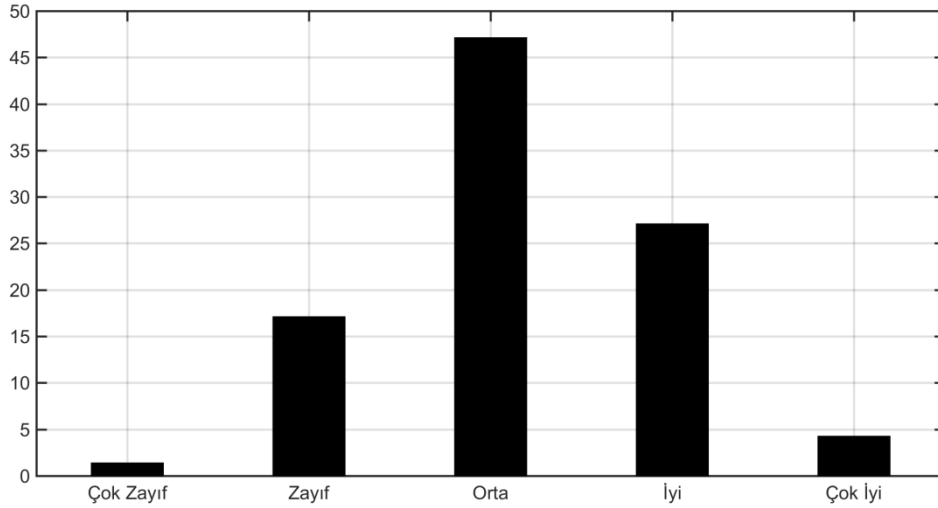
Şekil 17. Katılımcıların Türkçe yazma becerileri

Şekil 17'de, katılımcıların %13'ünün Türkçe yazma beceri düzeyleri "çok zayıf"; %23'ünün "zayıf"; %46'sının "orta"; %18'sinin "iyi"; %0'nın "çok iyi" olarak gösterilmiştir.



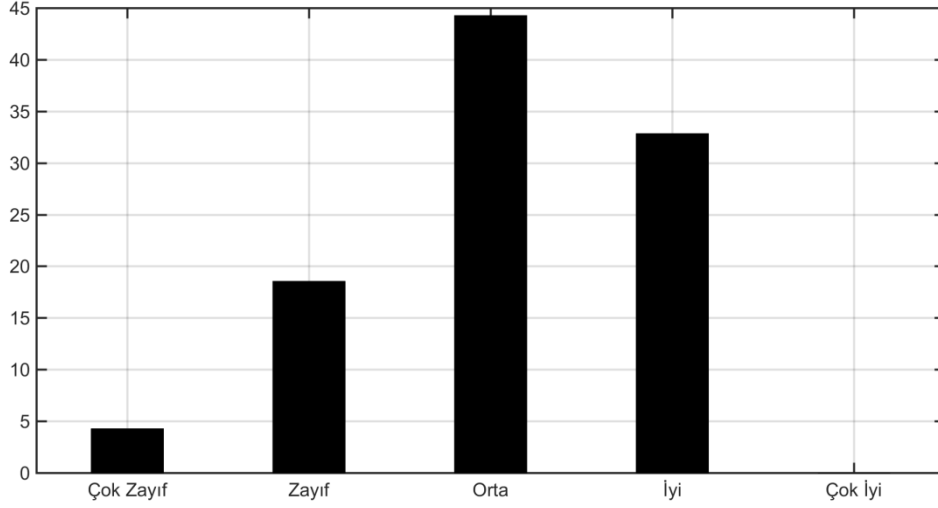
Şekil 18. Katılımcıların Türkçe okuma becerileri

Şekil 18’de gösterildiği üzere katılımcıların %3’ü Türkçe okuma becerilerini “çok zayıf”; %18’si “zayıf”; %36’sı “orta”; %34’ü “iyi”; %9’u “çok iyi” düzeyde olduğunu belirtmiştir.



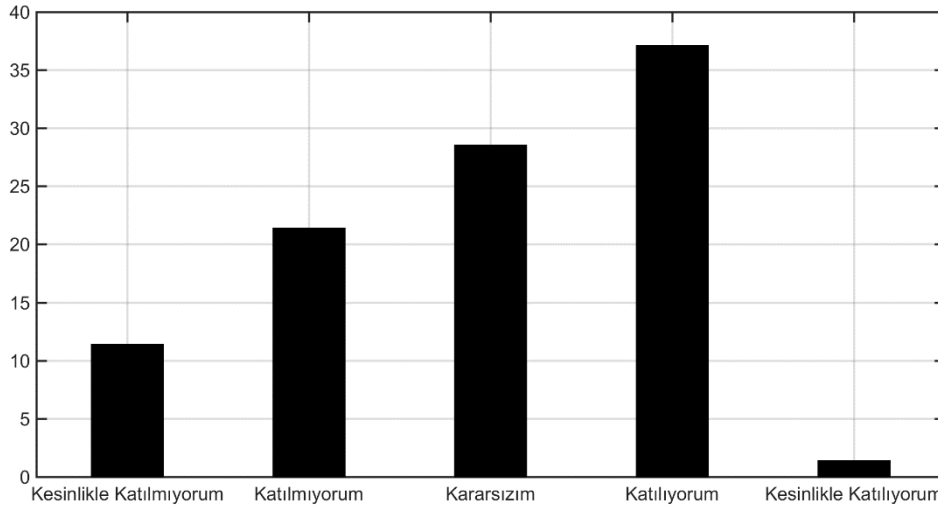
Şekil 19. Katılımcıların Türkçe dinleme becerileri

Şekil 19’da belirtildiği üzere katılımcıların %2’sinin dinlediklerini ve duyduklarını anlama becerileri “çok zayıf”; %18’inin “zayıf”; %47’sinin “orta”; %28’inin “iyi”, %5’inin “çok iyi” düzeydedir.



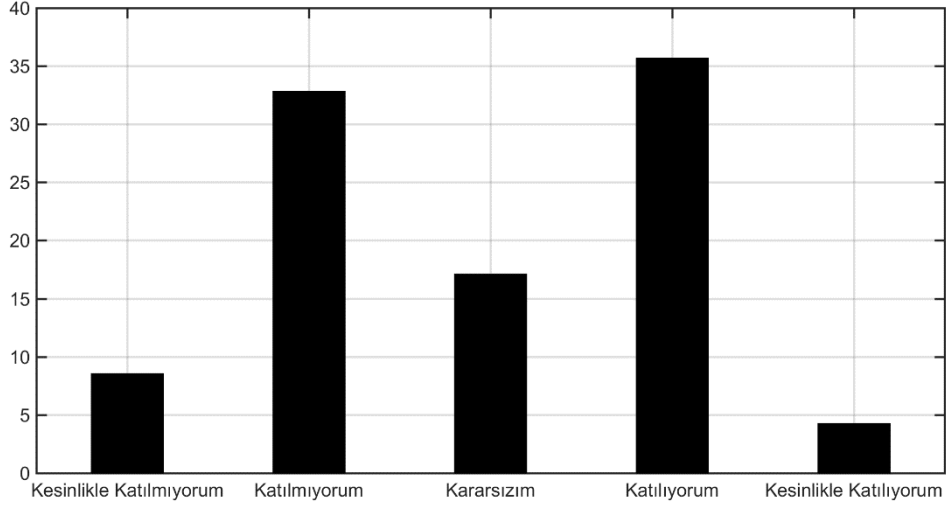
Şekil 20. Katılımcıların Türkçe dil bilgisi kurallarını anlayabilmeleri

Şekil 20’de, katılımcıların %5’inin Türkçe dil bilgisi kurallarını anlayabilme düzeyleri “çok zayıf”; %18’inin “zayıf”; %44’ünün “orta”; %33’ünün “iyi”; %0’nın “çok iyi” olarak belirtilmiştir.



Şekil 21. Katılımcıların Türkçedeki sesleri telaffuz ederken zorlanma durumları

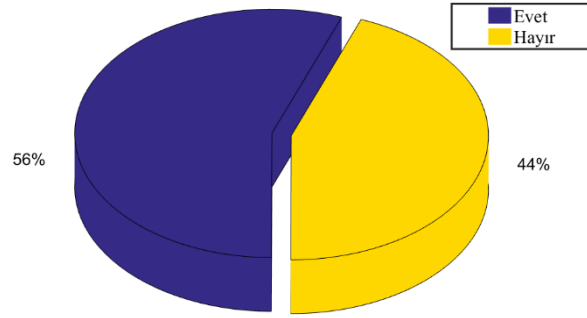
Şekil 21’e göre, “Türkçedeki sesleri telaffuz ederken zorlanıyorum” maddesini katılımcıların %12’si “kesinlikle katılmıyorum”; %22’si “katılmıyorum”, %28’i “kararsızım”; %37’si “katılıyorum”; %1’i “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır.



Şekil 22. Katılımcıların Türkçedeki sözcükleri telaffuz ederken zorlanma durumları

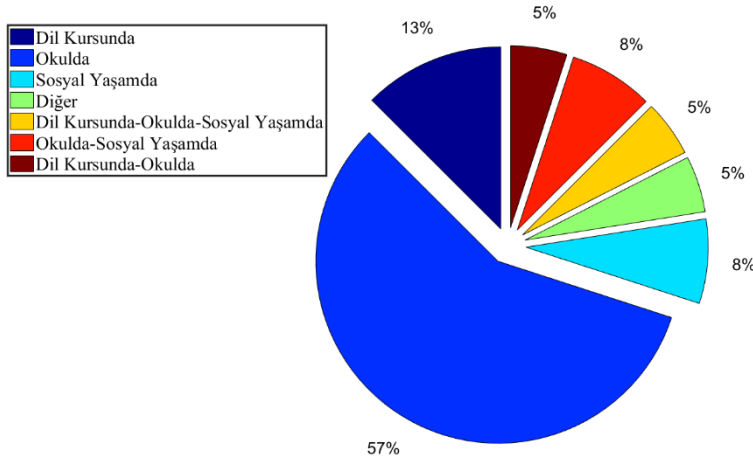
Şekil 22’de belirtildiği gibi “Türkçedeki sözcükleri telaffuz ederken zorlanıyorum” maddesine katılımcıların %9’u “kesinlikle katılmıyorum”; %34’ü “katılmıyorum”; %17’si “kararsızım”; %36’sı “katılıyorum”; %4’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Katılımcıların Türkçe Dışındaki Yabancı Dil Becerilerine Yönelik Veriler



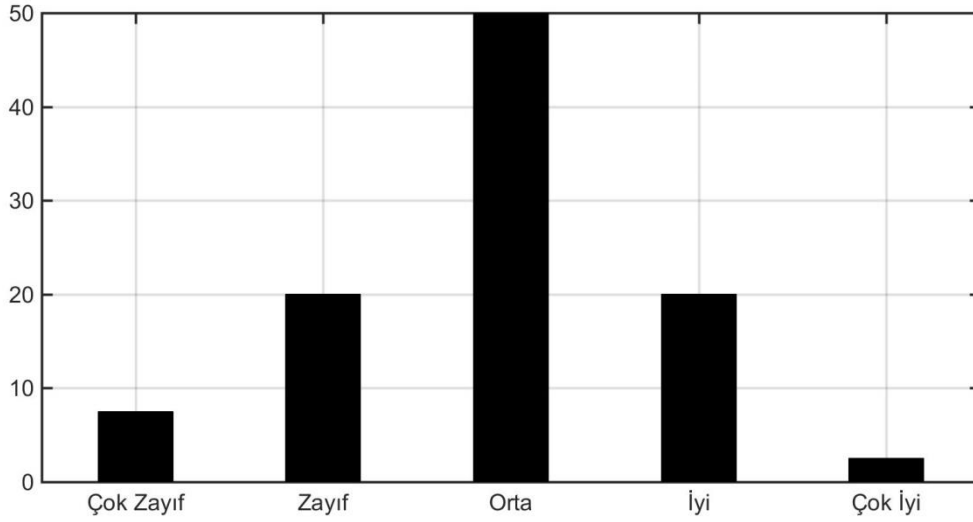
Şekil 23. Katılımcıların Türkçe dışında bildikleri yabancı dil bilgileri

Şekil 23'te gösterildiği gibi katılımcıların %56'sı Türkçe dışında yabancı dil bildiğini, %44'ü İngilizce bilmediğini ifade etmiştir.



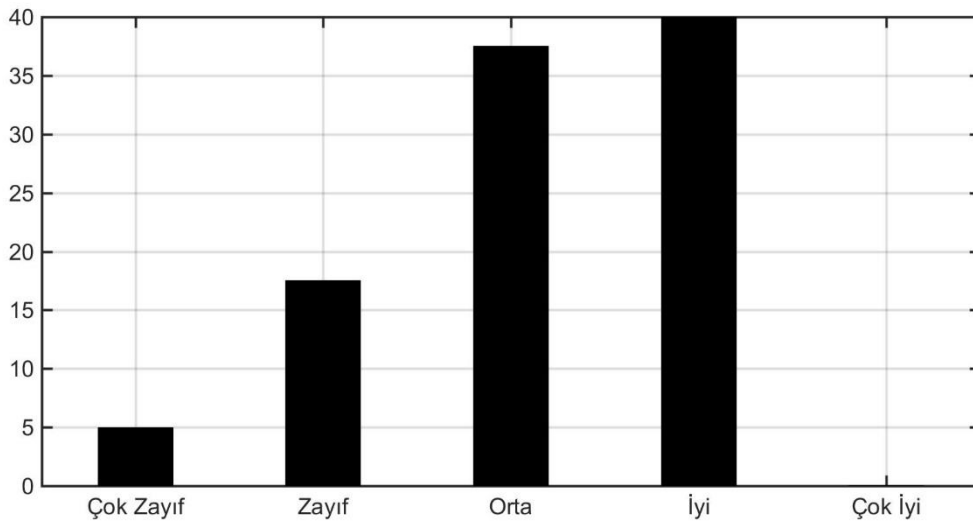
Şekil 24. Katılımcıların İngilizceyi nerede öğrendikleri

Şekil 24'te belirtildiği üzere İngilizce bilen katılımcıların %57'si İngilizceyi okulda; %13'ü dil kursunda; %8'i okulda; %8'i sosyal yaşamda; %5'i dil kursunda ve okulda; %5'i dil kursunda, okulda ve sosyal yaşamda; %5'i diğer yerlerde öğrenmişlerdir.



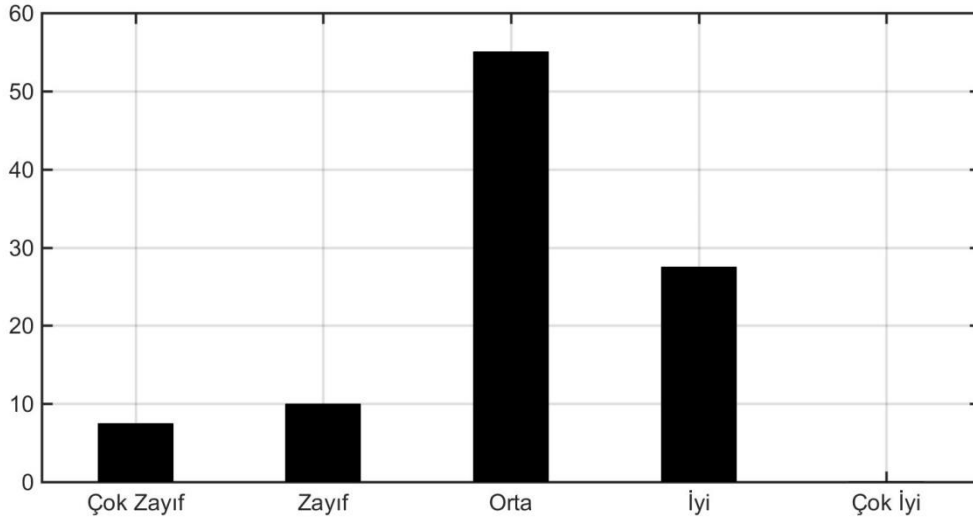
Şekil 25. Katılımcıların İngilizce konuşma becerileri

Şekil 25'te görüldüğü üzere İngilizce bilen katılımcıların %7'si İngilizce konuşma becerisinde "çok zayıf"; 20'si "zayıf"; %50'si "orta", %20'si "iyi" ve %3'ü ise "çok iyi" düzeydedir.



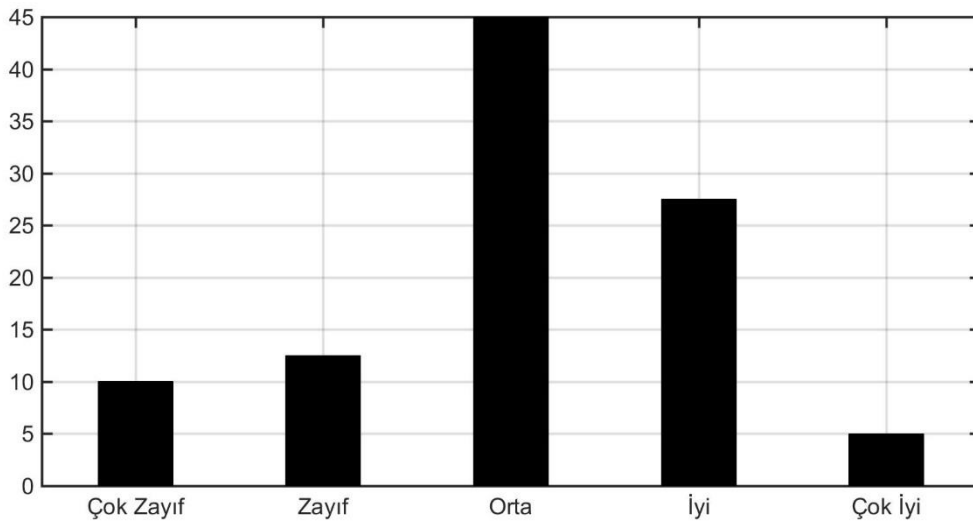
Şekil 26. Katılımcıların İngilizce yazma becerileri

Şekil 26'ya göre İngilizce bilen katılımcıların %5'inin İngilizce yazma becerileri "çok zayıf"; %17'sinin "zayıf"; %38'inin "orta"; %40'ının "iyi" düzeydedir. Hiçbir katılımcı yazma becerisini "çok iyi" olarak belirtmemiştir.



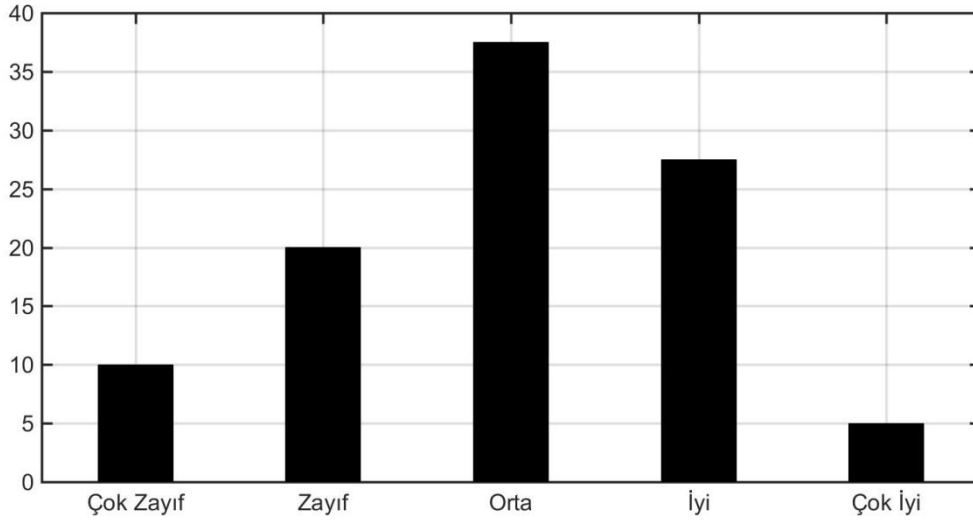
Şekil 27. Katılımcıların İngilizce okuma becerileri

Şekil 27’de gösterildiği gibi İngilizce bilen katılımcıların %7’si İngilizce okuduğunu anlama becerisinde “çok zayıf”; %10’u “zayıf”; %55’i “orta”; %28’i “iyi” düzeydedir. Hiçbir katılımcının okuduğunu anlama becerisi “çok iyi” düzeyde değildir.



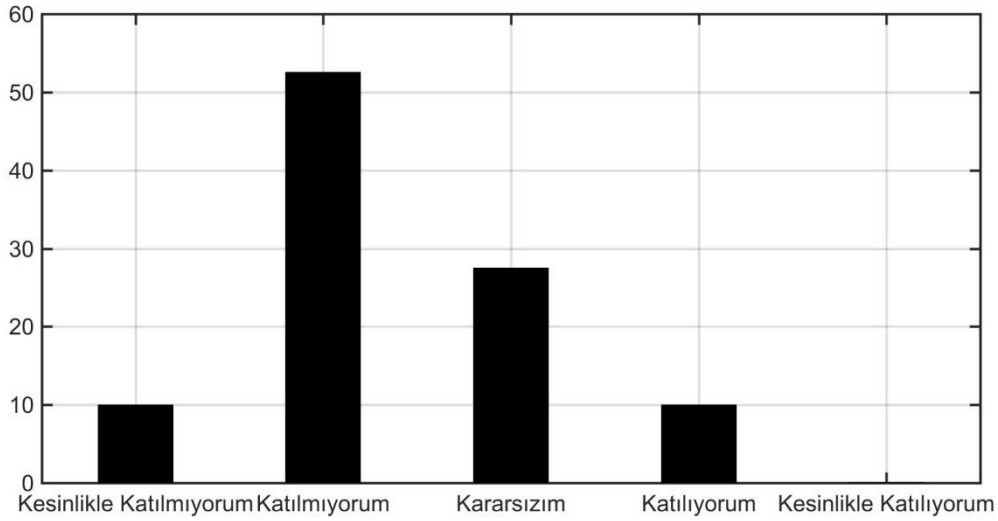
Şekil 28. Katılımcıların İngilizce dinleme becerileri

Şekil 28’de ifade edildiği gibi İngilizce bilen katılımcıların %10’u dinlediklerini ve duyduklarını anlama becerisinde “çok zayıf”; %13’ü “zayıf”; %45’i “orta”; %27’si “iyi” ve %5’i “çok iyi” düzeydedir.



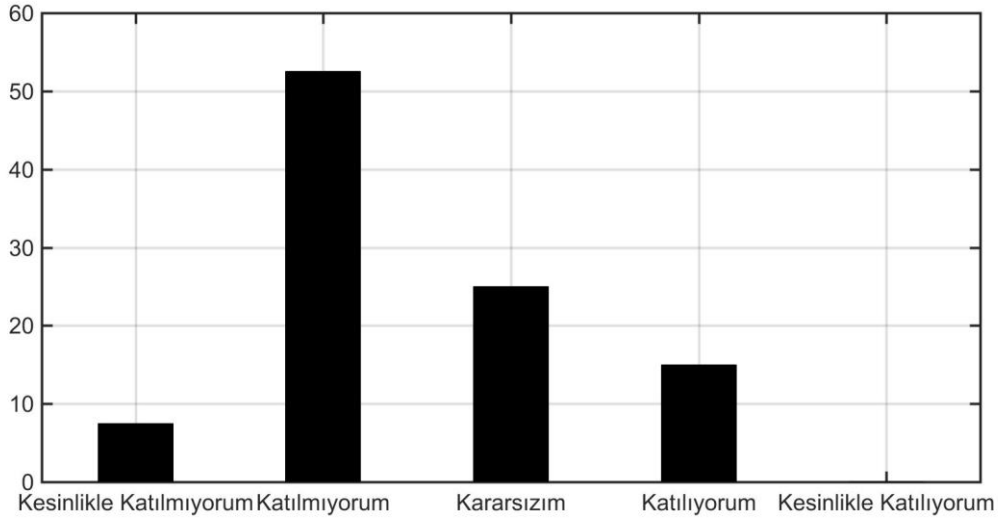
Şekil 29. Katılımcıların İngilizce dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti

Şekil 29'a göre İngilizce bilen katılımcıların %10'u İngilizce dil bilgisi kurallarına "çok zayıf"; %20'si "zayıf"; %38'i "orta"; %27'si "iyi", ve %5'i "çok iyi" düzeyde hakim olduğunu ifade etmiştir.



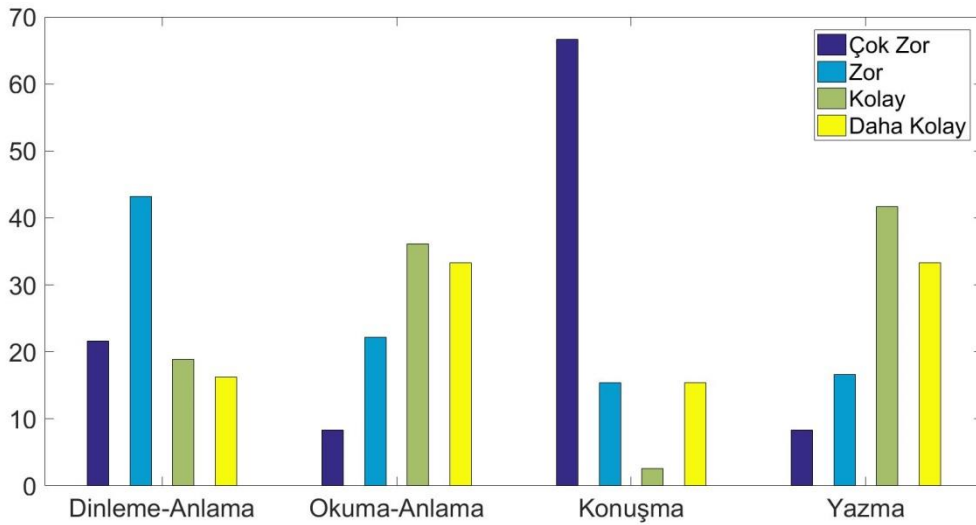
Şekil 30. Katılımcıların İngilizce sesleri telaffuz ederken zorlanma durumları

Şekil 30'a göre İngilizce bilen katılımcıların %10'u "İngilizcedeki sesleri telaffuz ederken zorlanıyorum" maddesine "kesinlikle katılmıyorum"; %52'si "katılmıyorum"; %28'i "kararsızım"; %10'u "katılıyorum" yanıtlarını verirken hiçbir katılımcı "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermemiştir.



Şekil 31. Katılımcıların İngilizce sözcükleri telaffuz ederken zorlanma durumları

Şekil 31’de görüldüğü üzere İngilizce bilen katılımcıların %8’i “İngilizcedeki sesleri telaffuz ederken zorlanıyorum” maddesini “kesinlikle katılmıyorum”; %52’si “katılmıyorum”, %25’i “kararsızım”, %15’i “katılıyorum” şeklinde yanıt verilmiştir. Katılımcıların hiçbiri “kesinlikle katılıyorum” maddesini işaretlememiştir.

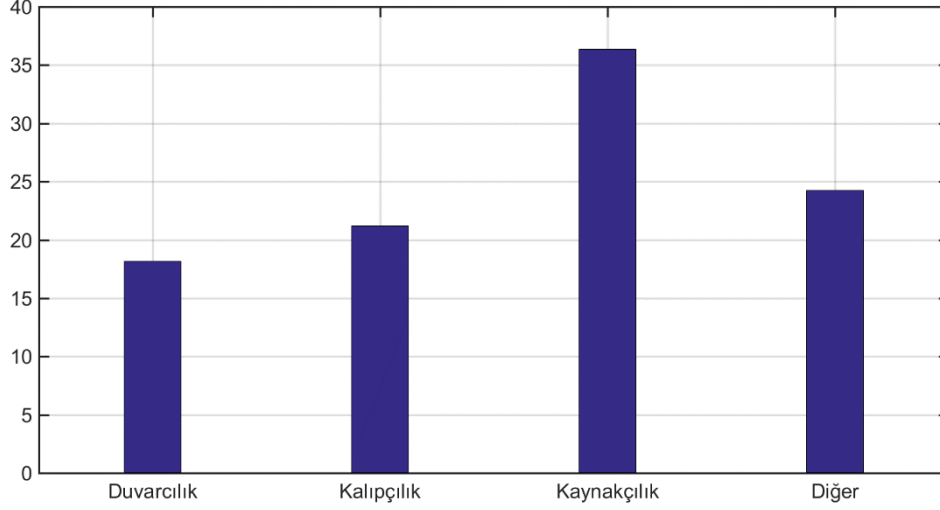


Şekil 32. Katılımcıların İngilizcede zorlandıkları beceriler

Şekil 32’ye göre, İngilizce bilen katılımcıların %21’i “çok zor”; %42’si “zor”; %19’u “kolay”; %18’i “daha kolay olarak İngilizce dinleme-anlama becerisinin zorluk derecesini sıralanmıştır. İngilizce okuma-anlama becerisinin zorluk derecesini, katılımcıların %8’i “çok zor”; %21’i “zor”; %38’i “kolay”; %33’ü “daha kolay” olarak belirtmiştir. İngilizce konuşma becerisinin zorluk derecesini, katılımcıların %66’sı “çok zor”; %16’sı “zor”; %2’si “kolay”; %66’sı “daha kolay” şeklinde ifade etmiştir. Yazma

becerisinin zorluk derecesini ise katılımcıların %8'i "çok zor",%16'sı "zor", %42'si "kolay", %34'ü "daha kolay" olarak sıralamıştır.

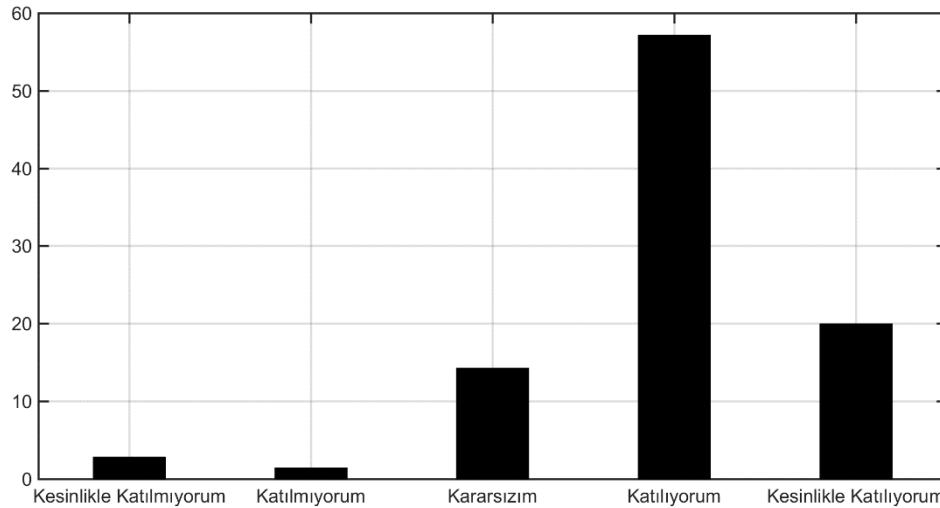
Katılımcıların Meslek Seçimlerine Yönelik Veriler



Şekil 33. Katılımcıların seçtikleri meslekler

Şekil 33'te görüldüğü gibi katılımcıların %18'i duvarcılık, %21'i "kalıpcılık", %37'si "kaynakçılık" ve %24'ü diğer mesleklerde eğitim almayı tercih etmişlerdir.

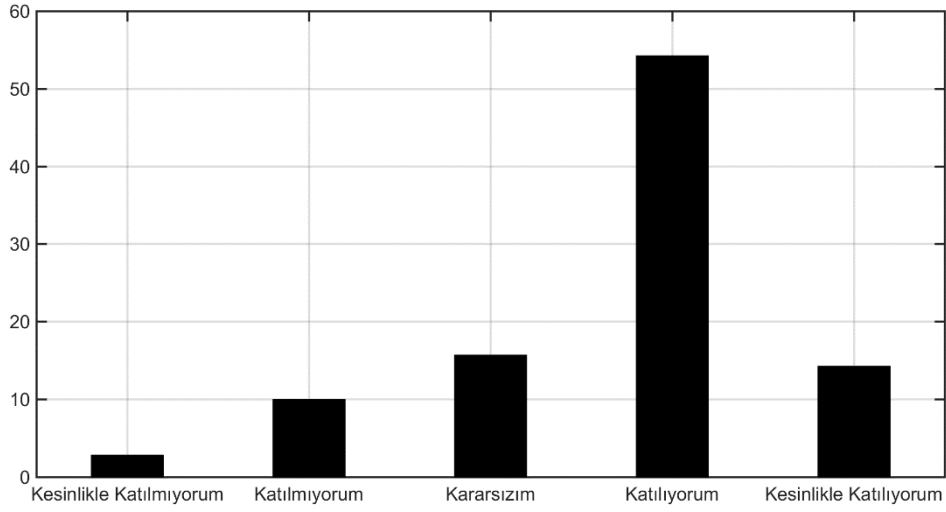
Katılımcıların Meslek Eğitimi Sırasında ve Sonrasında İhtiyaç Duydukları Dil Becerilerini Betimlemeye Yönelik Veriler



Şekil 34. Katılımcıların Meslek Eğitimi Sırasında Konuşma Becerisi İhtiyaçları

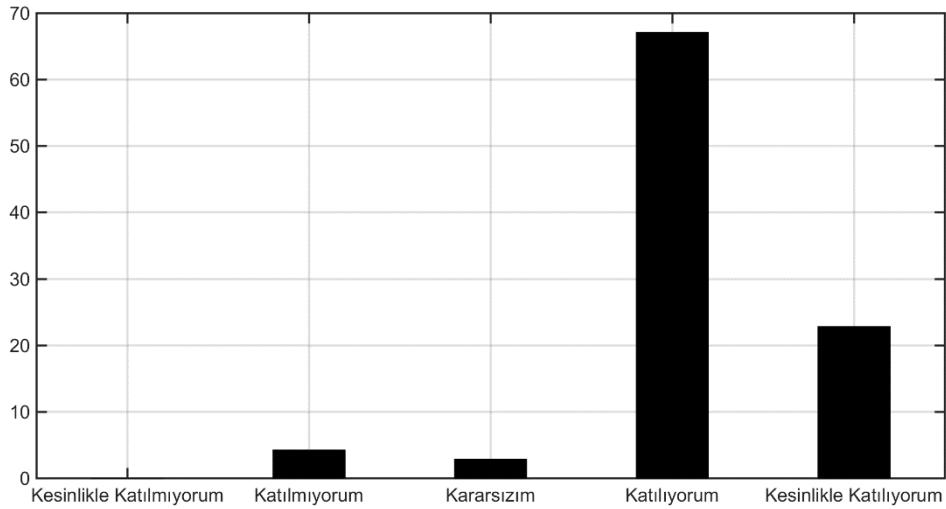
Şekil 34'e göre katılımcıların %3'ü "Meslek eğitim derslerinde konuşabilmeliyim" maddesine "kesinlikle katılmıyorum"; %2'si "katılmıyorum"; %16'sı

“kararsızım”; %59’i “katılıyorum”, %20’si “kesinlikle katılıyorum” ve şeklinde yanıt vermiştir.



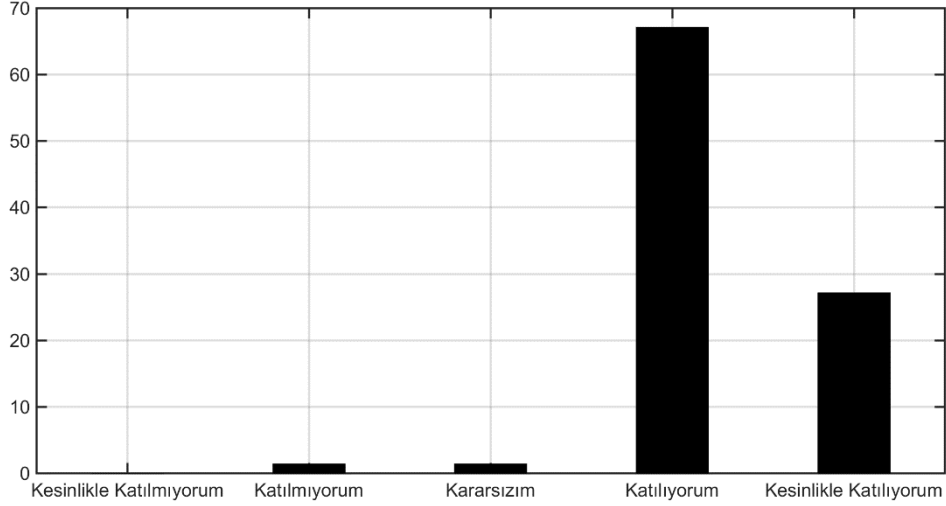
Şekil 35. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında yazma becerisi ihtiyaçları

Şekil 35’te belirtildiği gibi katılımcıların %2’si “Meslek eğitimlerinde yazabilmeliyim” maddesine “kesinlikle katılmıyorum”; %10’u “katılmıyorum”; %16’sı “kararsızım”; %56’i “katılıyorum” ve %16’sı “kesinlikle katılıyorum” cevaplarını vermişlerdir.



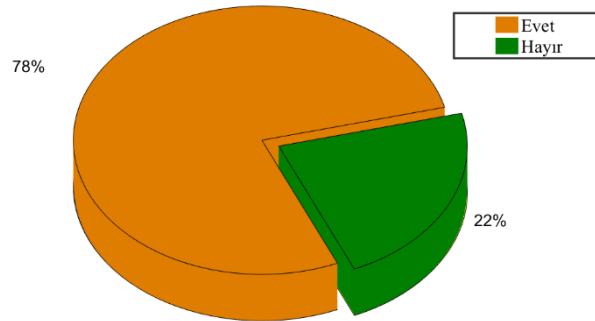
Şekil 36. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında okuma becerisi ihtiyaçları

Şekil 36’da görüldüğü üzere katılımcıların %5’i “Meslek eğitim derslerinde okuduklarımı anlayabilmeliyim” maddesine ilişkin yanıtlarını “katılmıyorum”, %3’ü “kararsızım”; %69’i “katılıyorum”, %23’si “kesinlikle katılıyorum” şeklinde vermiştir. Hiçbir katılımcı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermemiştir.



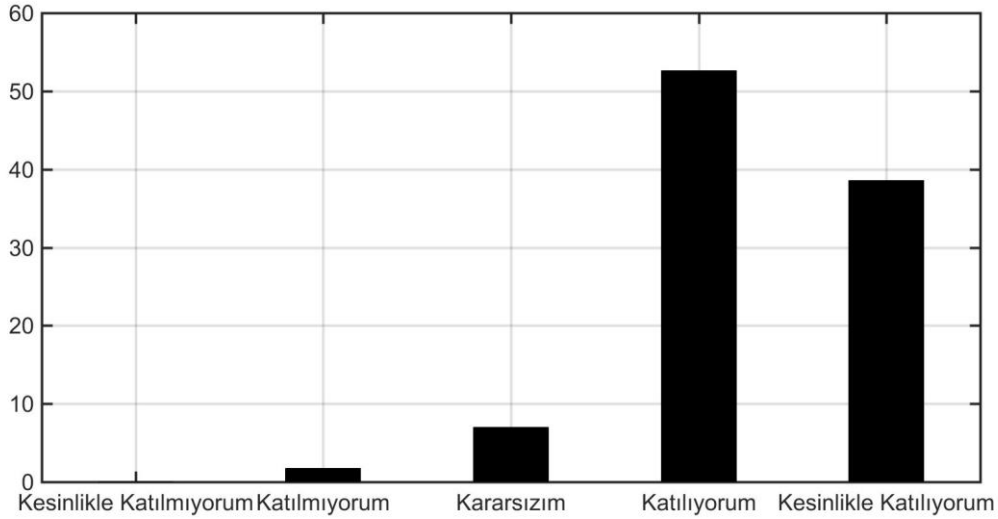
Şekil 37. Katılımcıların meslek eğitimi sırasında dinleme becerisi ihtiyaçları

Şekil 37’de gösterildiği gibi katılımcıların %1’i “Meslek eğitim derslerinde dinlediklerimi ve duyduklarımı anlayabilmeliyim” maddesine yanıtları “katılmıyorum”; %1’i “kararsızım”; %69’u “katılıyorum”; %29’u “kesinlikle katılıyorum” şeklinde olmuştur. Hiçbir katılımcı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermemiştir.



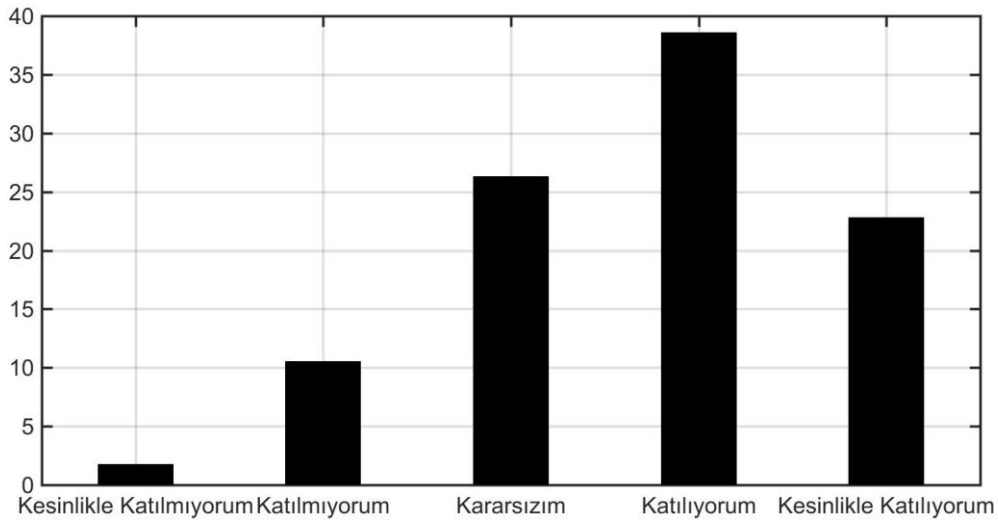
Şekil 38. Katılımcıların meslek eğitimlerinden sonra çalışma durumları

Şekil 38’e göre katılımcıların %78’i meslek eğitimleri sonrasında edindikleri meslek ile ilgili bir işte çalışmak istediklerini, %22’si çalışmayı düşünmediklerini beyan etmişlerdir.



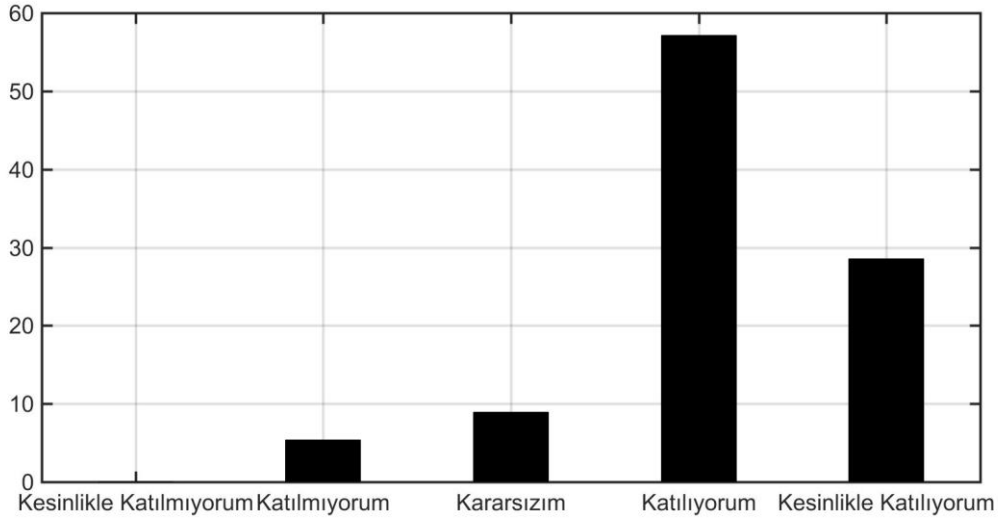
Şekil 39. Katılımcıların çalışma sırasında konuşma becerisi ihtiyacı

Şekil 39’da görüldüğü üzere katılımcıların %2’si “Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken konuşabilmeliyim” maddesine “katılmıyorum”; %7’si “kararsızım”; %52’si “katılıyorum”; %39’u “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir.



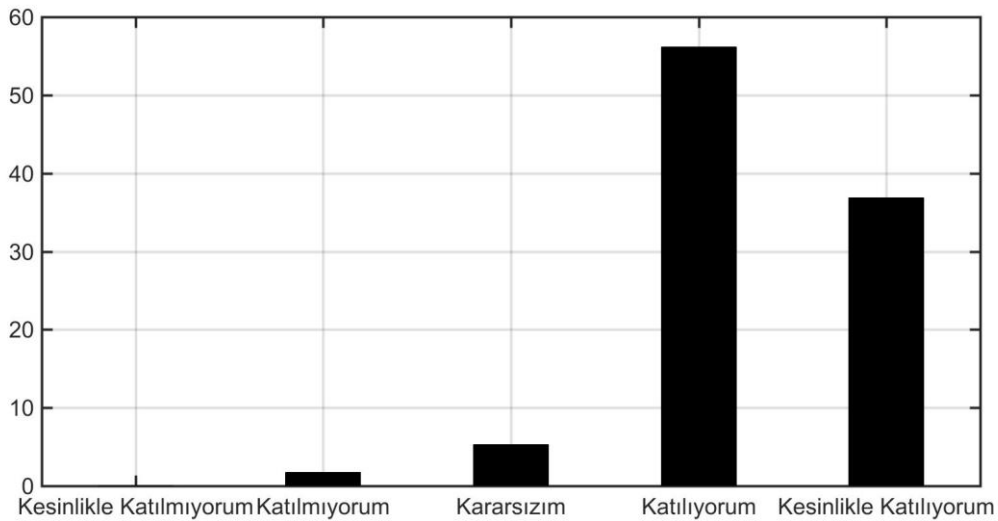
Şekil 40. Katılımcıların çalışma sırasında yazma becerisi ihtiyacı

Şekil 40’a göre katılımcıların %2’si “Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken yazabilmeliyim” maddesine “kesinlikle katılmıyorum”; %10’u “katılmıyorum”; %27’si “kararsızım”; %39’u “katılıyorum”; %22’si “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişlerdir.



Şekil 41. Katılımcıların çalışma sırasında okuma becerisi ihtiyacı

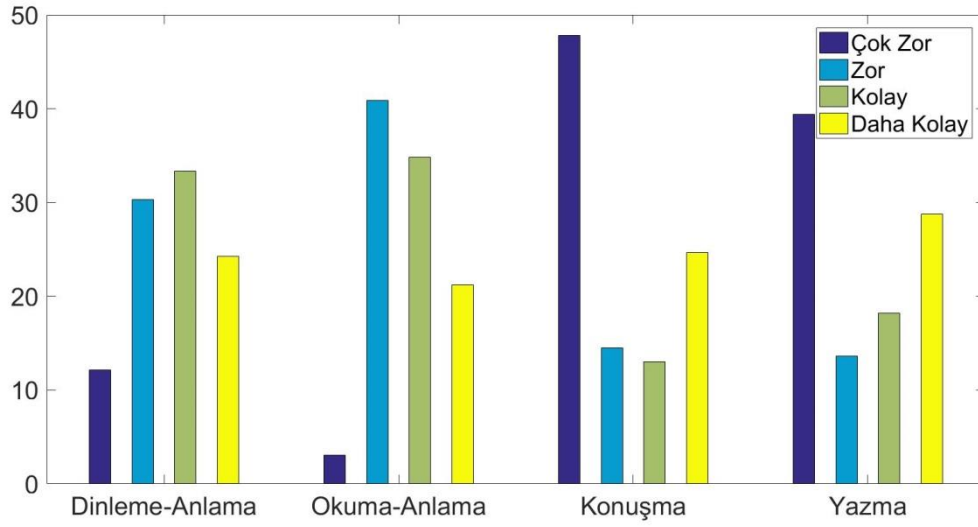
Şekil 41’de gösterildiği üzere katılımcıların %5’i “Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken okuduklarımı anlayabilmeliyim” maddesini “katılmıyorum”; %9’u “kararsızım”; %58’i “katılıyorum” ve %28’i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde yanıtlamışlardır. Hiçbir katılımcı “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermemiştir.



Şekil 42. Katılımcıların çalışma sırasında dinleme becerisi ihtiyacı

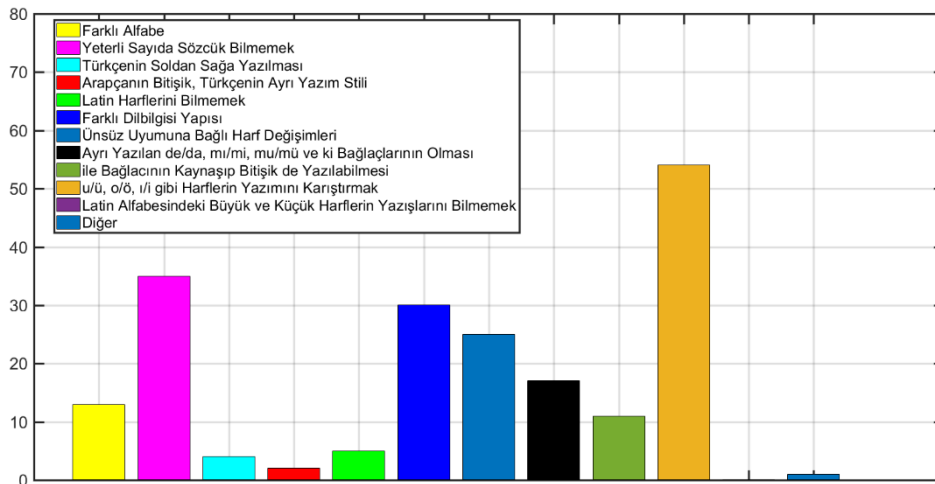
Şekil 42’de ifade edildiği gibi katılımcıların %2’si “Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken dinlediklerimi ve duyduklarımı anlayabilmeliyim” maddesine “katılmıyorum”; %4’ü “kararsızım”; %57’si “katılıyorum” ve %37’si “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcıların Türkçede Zorlandıkları Dil Becerilerine Yönelik Veriler



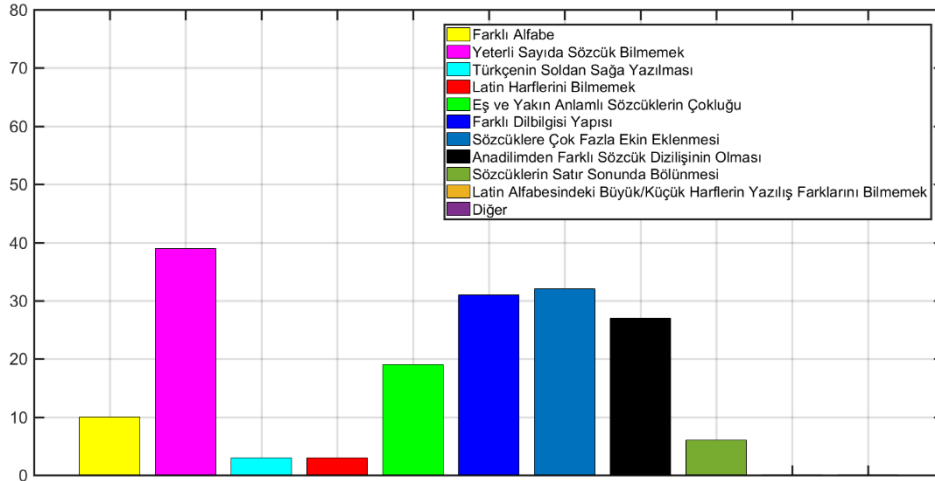
Şekil 43. Katılımcıların Türkçede zorlandıkları beceriler

Şekil 43'e göre dinleme-anlama becerisinin zorluk derecesi, katılımcıların %12'si "çok zor"; %30'u "zor", %34'ü "kolay" ve %24'ü tarafından ise "daha kolay" olarak sıralanmıştır. Okuma-anlama becerisinin zorluk derecesini, katılımcıların %3'ü "çok zor"; %41'i "zor"; %36'sı "kolay" ve %20'si "daha kolay" şeklinde belirtmiştir. Konuşma becerisinin zorluk derecesi, katılımcıların %48'i "çok zor"; %14'ü "zor"; %13'ü "kolay"; %25'i tarafından "daha kolay" olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından yazma becerisinin zorluk derecesi ise şu şekilde sıralanmıştır: %39'u "çok zor"; %13'ü "zor"; %19'u "kolay"; %29'u "daha kolay"dır.



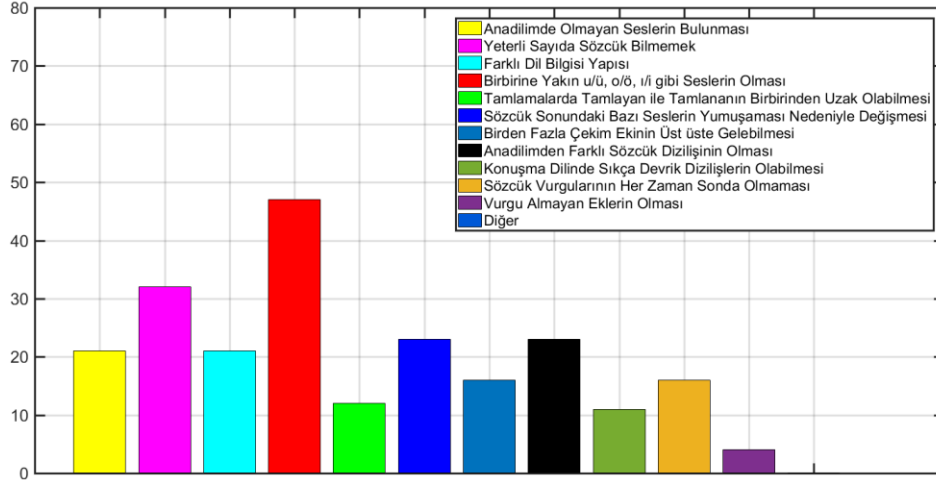
Şekil 44. Katılımcıların yazma becerisinde yaşadıkları sorunlar

Şekil 44'te katılımcıların yazma becerisinde yaşadıkları sorunlar verilmiştir. Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemiştir. Buna göre, katılımcıların 12'si Arapçadan farklı alfabe olması; 35'i yeterli sayıda sözcük bilmemeleri; 3'ü Türkçenin soldan sağa yazılması; 2'si Arapçanın bitişik, Türkçenin ayrı yazım stili olması; 4'ü Latin harflerini bilmemeleri; 30'u Türkçenin Arapçadan farklı bir dil bilgisi yapısına sahip olması; 25'i ünsüz uyumuna bağlı harf değişimlerinin olması; 18'i ayrı yazılan de/da, "mı/mi, mu/ü" ve "ki" ekinin olması; 10'u "ile" bağlacının kaynaşıp bitişik de yazılabilmesi; 52'si "u/ü, o/u ve ı/i" harflerinin yazımını karıştırmaları sebebiyle Türkçe yazmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Hiçbir katılımcı Latin alfabesindeki büyük ve küçük harflerin yazımından kaynaklı bir sorun yaşadığını belirtmemiştir.



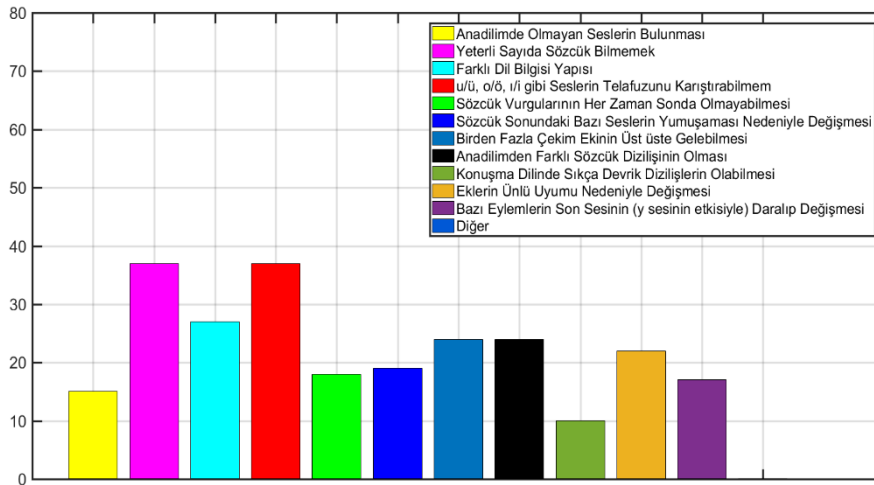
Şekil 45. Katılımcıların okuma-anlama becerisinde yaşadıkları sorunlar

Şekil 46'da katılımcıların okuma-anlama becerisinde yaşadıkları sorunlar gösterilmiştir. Katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların 10'u Arapçadan farklı alfabe kullanılması; 39'u yeterli sayıda sözcük bilmemeleri; 3'ü Türkçenin soldan sağa yazılması; 3'ü Latin harflerini bilmemeleri; 19'u eş ve yakın anlamlı sözcüklerin fazla olması; 31'i Türkçenin Arapçadan farklı bir dil bilgisi yapısına sahip olması; 32'si sözcüklere çok fazla ekin gelmesi; 28'i anadillerinden farklı sözcük dizilişinin olması; 7'si sözcüklerin satır sonunda bölünmesi nedeniyle okuma ve okuduğunu anlama becerisinde zorluk yaşamaktadırlar. Hiçbir katılımcı Latin alfabesindeki büyük ve küçük harflerden kaynaklı bir sorun yaşadığını belirtmemiştir.



Şekil 46. Katılımcıların dinleme-anlama becerisinde yaşadıkları sorunlar

Şekil 46'da katılımcıların dinleme-anlama becerisinde yaşadıkları sorunlar sunulmuştur. Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların 21'i anadillerinde olmayan seslerin bulunması; 32'si yeterli sayıda sözcük bilmemeleri; 21'i Türkçenin Arapçadan farklı dil bilgisi yapısına sahip olması; 48'i birbirine yakın "u/ü, o/ö, ı/î" gibi seslerin olması; 12'si tamlamalarda tamlayan ve tamlananın birbirinden uzak olabilmesi; 22'si sözcük sonundaki bazı seslerin yumuşamasıyla değişmesi; 16'sı birden fazla çekim ekinin üst üste gelebilmesi; 22'si anadillerinden çok farklı sözcük dizilişlerinin olması; 11'i konuşma dilinde sıkça sözcük dizilişlerinin olabilmesi; 16'sı sözcük vurgularının her zaman sonda olmaması ve 3'ü vurgu almayan eklerin olması sebepleriyle dinlediklerini ve duyduklarını anlamakta sorunlar yaşamaktadırlar.



Şekil 47. Katılımcıların konuşma becerisinde yaşadıkları sorunlar

Şekil 47'de katılımcıların konuşma becerisinde yaşadıkları sorunlar gösterilmiştir. Katılımcılar birden fazla seçenek işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların 15'i anadillerinde olmayan seslerin bulunması; 38'i yeterli sayıda sözcük bilmemeleri; 28'i Türkçenin Arapçadan farklı bir dil bilgisi yapısına sahip olması; 38'i "u/ü, o/ö, ı/i" gibi seslerin telaffuzunu karıştırabilmeleri; 18'i sözcük vurgularının her zaman sonda olmayabilmesi; 19'u sözcük sonundaki bazı seslerin yumuşamasıyla değişmesi; 24'ü birden fazla çekim ekinin üst üste gelebilmesi; 24'ü anadillerinden farklı sözcük dizilişlerinin olması; 10'u konuşma dilinde sıkça devrik dizilişlerinin olabilmesi; 22'si eklerin ünlü uyumu nedeniyle değişmesi; 17'si bazı eylemlerin son sesinin "y" sesinin etkisiyle daralıp değişmesi nedenleriyle Türkçe konuşmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Hipotezler ve Yorumlar

Bu bölümde, elde edilen verilerle kurulan ilişki hipotezlerine yer verilmiştir. Hipotezler H1 ve H0 olarak kodlanmış ve H1 ilişkiler arasında anlamlı bir farkın olduğunu, H0 ise anlamlı bir farkın olmadığını işaret etmektedir. MATLAB programı aracılığıyla yapılan "ANOVA" ve "t-testi" analizleri ile kurulan ilişkiler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı hesaplanmış ve tablolştırılmıştır. ANOVA testi ile kareler toplamı (SS), serbestlik dereceleri (df), ortalamaların karesi (MS), istatistik değerleri (F); "t-testi" ile ortalamalar, standart sapma değerleri, t değerleri, serbestlik dereceleri ve olasılık değerleri (p-değeri) hesaplanmıştır. ANOVA testleri sonucunda elde edilen "F" değerleri 0.01 ($F < 0.01$) sayısından küçükse ilişkiler arasında anlamlı bir farkın olduğu, büyükse ($F > 0.01$) farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. "t-testi"ne tabi tutulan anket sonuçlarıyla "t" değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan "t" değerleri "t" tablosundaki serbestlik derecesine karşılık gelen değerlerle karşılaştırılmış ve hipotezlerin geçerliği 0.05 anlamlılık içerisinde değerlendirilmiştir.

Hipotez 1

H1: Katılımcıların Türkiye'de yaşama süreleri ile Türkçe konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama becerileri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile Türkçe konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama becerileri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6

Katılımcıların Türkiye’de Yaşama Süreleri İle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Konuşma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 94,950 314,0 408,95	'df' 3 16 19	'MS' 31,65 19,625	'F' 1,612	'Prob>F' 0,2257
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Okuma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 97,20 215,6 312,80	'df' 3 16 19	'MS' 32,40 13,4750	'F' 2,4044	'Prob>F' 0,1054
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Yazma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 97,20 181,60 278,80	'df' 3 16 19	'MS' 32,40 11,35	'F' 2,8546	'Prob>F' 0,07
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Dinleme Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 92,55 284 376,55	'df' 3 16 19	'MS' 30,85 17,75	'F' 1,738	'Prob>F' 0,2
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Dil bilgisi Hâkimiyeti	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 94,95 272 366,95	'df' 3 16 19	'MS' 31,65 17	'F' 1,861	'Prob>F' 0,176
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Ses Telaffuzu	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 94,95 182 276,95	'df' 3 16 19	'MS' 31,65 11,375	'F' 2,7824	'Prob>F' 0,074
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Sözcük Telaffuzu	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 97,2 171,60 268,80	'df' 3 16 19	'MS' 32,4 10,725	'F' 3,0209	'Prob>F' 0,0604

Tablo 6’da katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye ait ANOVA sonuçları gösterilmiştir. ANOVA sonuçlarına göre katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile konuşma (F: 0,2257>0.01), okuma-anlama (F: 0,1054>0.01), yazma (F: 0,07>0.01), dinleme-anlama (F: 0,2>0.01) beceri düzeyleri ve dil bilgisi hâkimiyeti (F: 0,176>0.01), ses (F: 0,074>0.01) ve

sözcük telaffuz (F: 0,0604>0.01) düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamış ve “H0” hipotezi kabul edilmiştir.

Hipotez 2

H1: Katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile Türkçede zorlandıkları dil becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile Türkçede zorlandıkları dil becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 7

Katılımcıların Türkiye’de Yaşama Süreleri İle Türkçede Zorlandıkları Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Dinleme Becerisinde Zorlanıyorum	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 98,1875 88,75 186,9375	'df' 3 12 15	'MS' 32,73 7,395	'F' 4,425	'Prob>F' 0,025
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Okuma Becerisinde Zorlanıyorum	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 98,1875 206,75 304,9375	'df' 3 12 15	'MS' 32,73 17,23	'F' 1,9	'Prob>F' 0,1835
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Konuşma Becerisinde Zorlanıyorum	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 113 168 281	'df' 3 12 15	'MS' 37,66 14	'F' 2,690	'Prob>F' 0,0932
Türkiye’de Yaşama Süresi	Türkçe Yazma Becerisinde Zorlanıyorum	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 98,1875 164,75 262,93	'df' 3 12 15	'MS' 32,723 13,73	'F' 2,384	'Prob>F' 0,1203

Katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile zorlandıkları dil becerileri arasında arasındaki ilişki t-testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir. Sonuçlara göre katılımcıların Türkiye’de yaşama süreleri ile Türkçede zorlandıkları dinleme becerisi arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna göre “H1” hipotezi kabul edilmiştir. Diğer taraftan Türkçede zorlandıkları okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri ile Türkiye’de yaşama süreleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiş ve “H0” hipotezi geçerli olarak kabul edilmiştir.

Hipotez 3

H1: Katılımcıların Türkçeyi nerede öğrendikleri ile Türkçe konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama beceri düzeyleri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların Türkçeyi nerede öğrendikleri ile Türkçe konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama beceri düzeyleri/ dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8

Katılımcıların Türkçeyi Nerede Öğrendikleri İle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Konuşma Becerisi	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	273,20	4	68,30	3,215	0,034
		'Total'	424,80	20	21,24		
			698	24			
Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Okuma Becerisi	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	260,56	4	65,14	3,701	0,020
		'Total'	352	20	17,6		
			612,56	24			
Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Yazma Becerisi	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	260,56	4	65,14	5,339	0,0043
		'Total'	244	20	12,2		
			504,56	24	[]		
Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Dinleme Becerisi	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	248,24	4	62,06	3,752	0,019
		'Total'	330,80	20	16,54		
			579,04	24			
Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Dil bilgisi Hâkimiyeti	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	273,20	4	68,3	3,341	0,03
		'Total'	408,80	20	20,44		
			682	24			
Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Ses Telaffuzu	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	273,20	4	68,3	6,9410	0,0011
		'Total'	196,8	20	9,84		
			470	24			
Türkçeyi Nerede Öğrendikleri	Türkçe Sözcük Telaffuzu	'Source' 'Columns'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
		'Error'	260,56	4	65,14	6,514	0,0015
		'Total'	200	20	10		
			460,56	24			

Tablo 8'deki sonuçlara göre katılımcıların Türkçeyi öğrenme ortamları ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. F değerlerinin 0.01 değerinden küçük olması [konuşma (F: 0,034<0.01), okuma-anlama (F:

0,020<0.01), yazma (F: 0,0043<0.01), dinleme-anlama (F: 0,019<0.01) beceri düzeyleri ve dil bilgisi hâkimiyeti (F: 0,03<0.01), ses (F: <0.01) ve sözcük telaffuz (F: 0,0011<0.01)] “H1” hipotezini desteklemektedir.

Hipotez 4

H1: Katılımcıların İngilizceyi nerede öğrendikleri ile İngilizce konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama becerileri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasındaki anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların İngilizceyi nerede öğrendikleri ile İngilizce konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama becerileri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasındaki anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 9

Katılımcıların İngilizceyi Nerede Öğrendikleri İle İngilizce Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Konuşma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,76 114,4 204,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,44 5,720	'F' 3,923	'Prob>F' 0,0165
İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Okuma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,760 120,40 210,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,44 6,02	'F' 3,727	'Prob>F' 0,02
İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Yazma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,760 142,40 232,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,44 7,12	'F' 3,151	'Prob>F' 0,03667
İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Dinleme Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,760 98,40 188,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,44 4,92	'F' 4,561	'Prob>F' 0,0088
İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Dil bilgisi Hâkimiyeti	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,760 72,40 162,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,44 3,620	'F' 6,198	'Prob>F' 0,0020
İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Ses Telaffuzu	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,76 174,4 264,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,440 8,72	'F' 2,573	'Prob>F' 0,0692
İngilizceyi Nerede Öğrendikleri	İngilizce Sözcük Telaffuzu	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 89,760 164,40 254,16	'df' 4 20 24	'MS' 22,44 8,220	'F' 2,73	'Prob>F' 0,0581

Tablo 9'da görüldüğü üzere İngilizce bilen katılımcıların İngilizceyi nerede öğrendikleri ile İngilizce konuşma (F: 00,0165<0.01), okuma-anlama (F: 0,02<0.01), yazma (F: 0,03667<0.01), dinleme-anlama (F: 0,0088<01.01) beceri düzeyleri ve dil bilgisi hâkimiyetleri (F: 0,0020<01.01) arasında anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçlara göre göre “H1” hipotezi kanıtlanmıştır. Diğer yandan katılımcıların İngilizceyi nerede öğrendikleri ile İngilizce ses (F: 0,0692>0.01) ve sözcük (F: 0,0581>0.01) telaffuzları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumda “H0” hipotezi kabul edilmiştir.

Hipotez 5

H1: Katılımcıların çalıştıkları sektörler ile Türkçe konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama beceri düzeyleri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların çalıştıkları sektörler ile Türkçe konuşma / yazma / okuma-anlama / dinleme-anlama beceri düzeyleri / dil bilgisi hâkimiyetleri / ses ve sözcük telaffuzları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 10

Katılımcıların Çalıştıkları Sektörler İle Türkçe Dil Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

Çalıştıkları Sektörler	Türkçe Konuşma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 2,64 30 32,64	'df' 4 20 24	'MS' 0,66 1,5	'F' 0,440	'Prob>F' 0,7782
Çalıştıkları Sektörler	Türkçe Okuma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 2,640 38 40,64	'df' 4 20 24	'MS' 0,660 1,9	'F' 0,3473	'Prob>F' 0,8427
Çalıştıkları Sektörler	Türkçe Yazma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 2,640 36 38,64	'df' 4 20 24	'MS' 0,66 1,8	'F' 0,37	'Prob>F' 0,8294
Çalıştıkları Sektörler	Türkçe Dinleme Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 3,04 36,8 39,84	'df' 4 20 24	'MS' 0,76 1,84	'F' 0,413	'Prob>F' 0,7971
Çalıştıkları Sektörler	Türkçe Dil bilgisi Hâkimiyeti	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 2,64 42 44,64	'df' 4 20 24	'MS' 0,66 2,10	'F' 0,3142	'Prob>F' 0,8650

Çalıştıkları Sektörler	Türkçe	'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
	Ses	'Columns'	2,64	4	0,66	0,36	0,8294
	Telaffuzu	'Error'	36	20	1,80		
		'Total'	38,64	24			

Çalıştıkları Sektörler	Türkçe	'Source'	'SS'	'df'	'MS'	'F'	'Prob>F'
	Sözcük	'Columns'	2,64	4	0,66	0,44	0,7782
	Telaffuzu	'Error'	30	20	1,50		
		'Total'	32,64	24			

Katılımcıların Türkiye’de çalıştıkları sektörler ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Tablo 10’a göre katılımcıların Türkiye’de çalıştıkları sektörler ile konuşma (F: 0,7782>0.01), okuma-anlama (F: 0,8427>0.01), yazma (F: 0,8294>0.01), dinleme-anlama (F: 0,7971>0.01) beceri düzeyleri ve dil bilgisi hâkimiyeti (F: 0,8650>0.01), ses (F: 0,074>0.01) ve sözcük telaffuz (F: 0,7782>0.01) düzeyleri arasında anlamlı bir bulunmamıştır. Buna göre “H0” hipotezi desteklenmektedir.

Hipotez 6

H1: Katılımcıların ana dili beceri düzeyleri ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların ana dili beceri düzeyleri ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 11

Ana Dili Becerileri İle Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Standart Sapma	t	S.D	p-değeri
Okuma Becerisi	Ana dili	70	4,79	0.3914	12.6108	138	1.37x10 ⁻²¹
	Türkçe	69	3,30	0.9564			
Yazma Becerisi	Ana dili	70	4,59	0.4783	16.9516	137	1.37x10 ⁻³¹
	Türkçe	69	3,30	0.9154			
Konuşma Becerisi	Ana dili	70	4,84	0.2820	20.2252	138	3.05x10 ⁻³⁴
	Türkçe	70	2,80	0.8217			
Dinleme Becerisi	Ana dili	70	4,83	0.3022	16.4029	136	5.6772x10 ⁻²⁸
	Türkçe	68	3,02	0.8215			

Dil bilgisi	Anadili	70	4,00	0.8089	9.8879	138	9.3507x10 ⁻¹⁸
Hâkimiyeti	Türkçe	70	2,91	0.8321			

Tablo 11’de katılımcıların ana dili becerileri ile Türkçe dil becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı yönünde ortaya çıkan sonuçlar “H1” hipotezine kanıt oluşturmaktadır. Tablo 11’de verilen “t-testi” sonuçları, t tablosu ile kıyaslanarak 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Buna göre katılımcıların ana dili beceri düzeyleri ile (okuma-anlama, yazma, konuşma, dinleme-anlama, dil bilgisi hâkimiyeti) Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 7

H1: Katılımcıların ana dili beceri düzeyleri ile İngilizce dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların ana dili beceri düzeyleri ile İngilizce dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 12

Ana Dili Becerileri İle İngilizce Dil Becerileri Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Standart Sapma	t	S.D	p-değeri
Okuma Becerisi	Ana dili	70	4,79	0.3914	13.1269	108	1.1350x10 ⁻¹⁷
	İngilizce	40	2,69	0.8317			
Yazma Becerisi	Ana dili	70	4,59	0.4783	11.0130	108	3.0492x10 ⁻¹⁵
	İngilizce	40	2,64	0.8825			
Konuşma Becerisi	Ana dili	70	4,84	0.4783	11.0130	108	3.0492x10 ⁻¹⁵
	İngilizce	40	2,59	0.8825			
Dinleme Becerisi	Ana dili	70	4,83	0.3022	11.0130	108	1.9401x10 ⁻¹⁴
	İngilizce	40	2,7	1.0115			
Dil bilgisi Hâkimiyeti	Anadili	70	4,00	0.8089	7.5676	108	1.6161x10 ⁻¹⁰
	İngilizce	40	2,57	1.0497			

Tablo 12’de katılımcıların ana dili dil beceri düzeyleri ile İngilizce dil beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması için yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Bu duruma göre katılımcıların ana dili beceri düzeyleri (okuma-anlama, yazma, konuşma, dinleme-anlama, dil bilgisi hâkimiyeti) İngilizce dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve “H1” hipotezi kabul edilmiştir.

Hipotez 8

H1: Katılımcıların İngilizce beceri düzeyleri ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların İngilizce beceri düzeyleri ile Türkçe dil beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 13

İngilizce Dil Becerileri İle Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Standart Sapma	t	S.D	p-değeri
Konuşma Becerisi	İngilizce	40	2,59	0.9001	0.4957	108	0.6216
	Türkçe	70	2,8	0.8217			
Yazma Becerisi	İngilizce	40	2,64	0.8825	2.4962	108	0.0145
	Türkçe	70	2,6	0.9154			
Okuma Becerisi	İngilizce	40	2,69	0.8317	-1.5153	108	0.1332
	Türkçe	70	3,30	0.9564			
Dinleme Becerisi	İngilizce	40	2,7	1.0115	-0.5932	108	0.5550
	Türkçe	70	3,02	0.8215			
Dil bilgisi Hâkimiyeti	İngilizce	40	2,57	1.0497	-0.4245	108	0.6725
	Türkçe	70	2,91	0.8321			
Ses Telaffuzu	İngilizce	40	2,41	0.8066	-3.2451	108	0.0016
	Türkçe	70	3,14	1.0555			
Sözcük Telaffuzu	İngilizce	40	2,51	0.8469	-2.4688	108	0.0153
	Türkçe	70	3,18	1.1099			

Tablo 13’te verilen “t-testi” sonuçlarına göre katılımcıların İngilizce yazma beceri düzeyi, ses ve sözcük telaffuzu ile Türkçe yazma beceri düzeyi, ses ve sözcük telaffuzu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sonuçlar “H1”

hipotezinin geçerli olduğunu göstermektedir. Diğer yandan İngilizce konuşma, okuma-anlama ve dinleme-anlama beceri düzeyleri ile Türkçe konuşma, okuma-anlama ve dinleme-anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve “H0” hipotezi kabul görmektedir.

Hipotez 9

H1: İngilizcede zorlandıkları dil becerileri ile Türkçede zorlandıkları dil becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: İngilizcede zorlandıkları dil becerileri ile Türkçede zorlandıkları dil becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 14

İngilizcede Zorlandıkları Dil Becerileri İle Türkçede Zorlandıkları Dil Becerileri Arasındaki İlişki

		N	Ortalama	Standart Sapma	t	S.D	p-değeri
Dinleme Becerisi	Türkçe	65	2,96	0.9830	-1.9346	100	0.0569
	İngilizce	37	2,40	0.9962			
Okuma Becerisi	Türkçe	65	2,6	0.8056	0.9326	99	0.3546
	İngilizce	36	2,68	0.9545			
Konuşma Becerisi	Türkçe	68	2,32	1.2727	-2.0426	105	0.0441
	İngilizce	39	1,70	1.1082			
Yazma Becerisi	Türkçe	65	2,07	1.2659	3.0051	105	0.0034
	İngilizce	36	3,11	0.9258			

Katılımcıların İngilizcede zorlandıkları dil becerileriyle Türkçede zorlandıkları dil becerileri arasındaki ilişki t-testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir. Yapılan “t-testi” sonuçlarına göre konuşma ve yazma becerilerinde anlamlı bir fark varken (“H1 hipotezi) okuma-anlama ve dinleme-anlama becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur (“H0” hipotezi).

Hipotez 10

H1: Katılımcıların eğitim almak için seçtikleri meslek eğitim dersleri ile Türkçede ihtiyaç duydukları dil becerileri arasında ilişki vardır.

H0: Katılımcıların eğitim almak için seçtikleri meslek eğitim dersleri ile Türkçede ihtiyaç duydukları dil becerileri arasında ilişki yoktur.

Tablo 15

Katılımcıların Eğitim Almak İçin Seçtikleri Meslek Eğitim Dersleri İle Türkçede İhtiyaç Duydukları Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Meslek Eğitim Dersleri	Türkçe Konuşma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 16,95 250,80 267,75	'df' 3 16 19	'MS' 5,650 15,675	'F' 0,360	'Prob>F' 0,7823
Meslek Eğitim Dersleri	Türkçe Yazma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 16,60 221,6 238,2	'df' 3 16 19	'MS' 5,533 13,85	'F' 0,4	'Prob>F' 0,7552
Meslek Eğitim Dersleri	Türkçe Okuma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 16,60 403,60 420,20	'df' 3 16 19	'MS' 5,5333 25,225	'F' 0,2193	'Prob>F' 0,8815
Meslek Eğitim Dersleri	Türkçe Dinleme Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 16,60 411,60 428,20	'df' 3 16 19	'MS' 5,533 25,725	'F' 0,2151	'Prob>F' 0,8844

Katılımcıların eğitim almak için tercih ettikleri meslek grupları ile Türkçede ihtiyaç duydukları dil becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı Tablo 15'te sunulmuştur. Tüm beceriler için 0.01 değerinden büyük olan “F” değerleri “H0” hipotezini desteklemektedir. Her bir beceri için çıkan “F” değerleri şu şekildedir: konuşma (F: 0,7823>0.01), yazma (F: 0,7552>0.01), okuma-anlama (F: 0,8815>0.01), dinleme-anlama (F: 0,8844>0.01).

Hipotez 11

H1: Katılımcıların *meslek ediniminden sonra* yapacakları meslekler ile Türkçede ihtiyaç duyacakları dil becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

H0: Katılımcıların *meslek ediniminden sonra* yapacakları meslekler ile Türkçede ihtiyaç duyacakları dil becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 16

Katılımcıların Meslek Ediniminden Sonra Yapacakları Meslekler İle Türkçede İhtiyaç Duyacakları Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Yapacakları Meslekler	Türkçe Konuşma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 16,95 568,8 585,75	'df' 3 16 19	'MS' 5,65 35,55	'F' 0,1589	'Prob>F' 0,92
Yapacakları Meslekler	Türkçe Yazma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 15,75 232 247,75	'df' 3 16 19	'MS' 5,25 14,5	'F' 0,362	'Prob>F' 0,7812
Yapacakları Meslekler	Türkçe Okuma Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 15,75 86 101,75	'df' 3 16 19	'MS' 5,25 5,3750	'F' 0,976	'Prob>F' 0,4282
Yapacakları Meslekler	Türkçe Dinleme Becerisi	'Source' 'Columns' 'Error' 'Total'	'SS' 16,2 2 216,20	'df' 3 16 19	'MS' 5,40 12,50	'F' 0,432	'Prob>F' 0,733

Tablo 16'ya göre katılımcıların meslek eğitiminden sonra edindikleri meslekler çerçevesinde çalışacakları işler ile ihtiyaç duyacakları dil becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen “F” değerleri sonuçlarına göre [konuşma (F: 0,92>0.01), yazma (F: 0,7552>0.01), okuma-anlama (F: 0,8815>0.01), dinleme-anlama (F: 0,8844>0.01)] “H0” hipotezi kabul edilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sebebiyle Türkiye yoğun bir Suriyeli göçüyle karşı karşıya kalmıştır. Bu toplu göç hareketi; iş, istihdam, sosyal hayata uyum ve dil sorunlarını gündeme getirmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirilen projelerden biri olan Sequa TAMEB projesinin amacı Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyelilere Türkçe dil eğitimi vermek, sosyal hayata katılım modülleri hazırlamak ve istihdamlarını sağlamak için mesleki beceri kazandırma kursları düzenlemektedir.

Bu bağlamda geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaptıkları işlere ve mesleklere göre dil ihtiyaç analizlerinin yapılması; meslek özelinde Türkçe öğretim programlarının düzenlenmesi, ders kitapları, araç gereçlerin hazırlanması ve ihtiyaca yönelik olarak dil becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada, Sequa TAMEB projesi kapsamında Mersin ilinde A1 düzeyini tamamlamış 70 geçici koruma altındaki Suriyelinin katıldığı anketlerden yola çıkılarak dil ihtiyaç analizi yapılmıştır. Geliştirilen “Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Ölçeği”, bu gruptan anket yöntemiyle toplanan verilerle oluşturulmuştur. Toplanan veriler, MATLAB programında ANOVA ve t-testi yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Anket soruları, “katılımcıları tanımaya, katılımcıların Türkçe bilgisini, Türkçe dışında bildikleri yabancı dil bilgisini ölçmeye yönelik sorular ve meslek özelinde ihtiyaç duydukları dil becerilerine ilişkin sorular” olmak üzere 4 temel kategoride oluşturulmuş ve aşağıda bu temel kategorilere yönelik genel belirlemeler ve gözlemler sunulmuştur.

Katılımcıları tanımaya yönelik elde edilen bulguların sonuçlarına göre, katılımcılar; 18-36 yaş grubunda, erkek, alt düzey eğitime sahip, savaş sonrası Türkiye’ye göç etmiş, 1-5 yıl aralığında Türkiye’de yaşamış, restoran, inşaat, mağaza, sanayi, temizlik sektörlerinde çalışmış/çalışan ve kendi dil düzey algılarına göre ana dili becerileri gelişmiş olan kişilerden oluşmaktadır.

Katılımcıların Türkçe bilgilerine yönelik sorulardan elde edilen bulgular, katılımcıların çoğunluğunun (%58) orta düzeyde Türkçe bildiğini göstermektedir. Bu durum, katılımcıların en az 1 yıl Türkiye’de yaşamış olmalarına, bazı sektörlerde iş deneyimlerinin olmasına, diğer kurum ve projelerde düzenlenen kurslara

katılmalarına ve sosyal yaşamda Türkçeye maruz kalmalarına bağlanabilir. Katılımcıların zorlandıkları dil becerileri sırasıyla konuşma, yazma, dinleme ve okuma olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların Türkçe dışında bildikleri yabancı dil bilgileri araştırıldığında yarısından fazlasının (%56) orta düzeyde İngilizce bildiği, İngilizceden başka bir yabancı dil bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce bilenlerin çoğu (%57), İngilizceyi okulda öğrenmiştir. En çok konuşma ve dinleme, ardından okuma ve yazma becerilerinde zorlandıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların, meslek eğitimi sırasında en çok dinleme ve okuma becerilerine; meslek ediniminden sonra iş yaşamında ise en çok dinleme ve konuşma becerilerine olan ihtiyacı göze çarpmaktadır. Yazma becerisi, meslek eğitimi sırasında ve sonrasında en az ihtiyaç duyulan beceridir.

Yukarıda sonuçları verilen 4 temel kategoriye bağlı olarak oluşturulmuş alt problemlere ilişkin ulaşılan sonuçlar ise şu şekildedir:

Projeye katılanların Türkçe dil düzeylerine baktığımızda, dört temel beceride belli düzeyde Türkçe bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, katılımcıların en az 1 en fazla 5 yıldır Türkiye’de yaşamalarıyla ilişkili görünmektedir. Belli düzeyde Türkçe bilgisiyle projeye katılanların Türkçe dil beceri düzeylerinin Türkiye’deki yaşam süresine bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Katılımcıların Türkiye’de yaşama süresinin uzun olmasına rağmen dil beceri düzeylerinin buna bağlı olarak farklılaşmama nedeni; toplu göç gerekçesiyle Suriyelilerin belli bölgelere yerleştirilmesi, dolayısıyla daha çok birbirleriyle iletişim halinde olmaları, projenin gerçekleştirildiği bölgelerde Arapça bilen kişi sayısının fazla olması, bunun sonucu olarak da ana dillerini kullanabilir durumda olmaları ile açıklanabilir. Biçer (2017)’in Suriyelilerin ana dillerinin Türkçe öğrenme sürecine etkilerini araştırdığı çalışmada da katılımcılar; aile ortamında, okulda, alışverişte, arkadaş ortamında ve çalıştıkları ortamlarda Arapça kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların Türkiye’de yaşama sürelerine göre zorlandıkları dil becerilerine bakıldığında sadece dinleme becerisinde farklılaşma gözlenmiştir. Türkiye’de 1-3 yıl arasında yaşayanlar, dinleme becerisinde 3-5 yıl arasında yaşayanlara göre daha fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu farkın nedeni, hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesi ve hedef dile maruz kalınması sonucunda dil girdilerinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Ancak Türkçede zorlandıkları konuşma becerisi ile Türkiye’de yaşama süreleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu bağlamda beklenen

sonuç aksi yönde olmuştur. Çünkü hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenilen dile ilişkin dil girdilerinin konuşma becerisini de etkileyeceği düşünülür. Konuşma becerisinde farklılaşma olmaması, bu becerinin üretici dil kategorisinde olmasından ve yukarıda söz edildiği gibi ana dillerini kullanma fırsatlarının yüksek olmasından kaynaklanabilir. Türkçede zorlandıkları okuma ve yazma becerileri ile Türkiye’de yaşama süreleri arasında anlamlı bir farkın olmamasının nedeni de bu becerilerin daha akademik ve sistematik bir eğitim gerektirmesine bağlanabilir.

Katılımcıların Türkçe ve İngilizce dil beceri düzeyleri öğrendikleri ortama göre değerlendirildiğinde; katılımcıların çoğu İngilizceyi kendi ülkelerinde okulda (%57) ya da dil kursunda (%13), çok az bir kısmı (%8) ise sosyal yaşamda öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İngilizceyi öğrendikleri ortama göre, İngilizce temel dil becerileri ve dil bilgisi yeterlilikleri farklılaşmaktadır. Katılımcılar, Türkçeyi ise Türkiye’de dil kurslarında, okulda, iş yerlerinde ve sosyal yaşamda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, katılımcıların Türkçeye İngilizceden daha fazla maruz kaldıkları, İngilizceyi kendi ülkelerinde okulda ya da kurslarda daha sistematik bir eğitimle öğrendikleri; Türkçeyi ise daha farklı yerlerde, çoğu zaman sistematik olmayan yöntemlerle ve doğal yollarla öğrendikleri söylenebilir. Bu da Türkçe konuşma, okuma, dil bilgisi hâkimiyeti, ses ve sözcük telaffuzunun öğrenme ortamına göre farklılaşmasının beklenen bir sonuç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, proje kapsamında oluşturulan Türkçe sınıfları dil beceri düzeyleri açısından homojen bir yapı sergilememektedir. Kişilerin tek tek beceri düzeyleri DİAOÖÇ’ye göre ölçüldüğünde her bir beceri farklı düzeylerde çıkabilir. Örneğin; konuşma becerisi A2 düzeyindeyken yazma beceri düzeyi A1 seviyesine bile ulaşmamaktadır. Bu değişkenin göz önünde bulundurulması, beceri odaklı bir sınıflandırmanın yapılması önerilebilir.

Türkçe dil beceri düzeylerine iş deneyimleri çerçevesinde bakıldığında, daha önce çalıştıkları sektörlere göre dil beceri düzeylerinin farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, çalıştıkları sektörlerin daha çok hizmet ve iş gücüne dayalı olması ve bu işlerde kullanılan sözcüklerin, dil yapılarının daha sınırlı ve birbirleriyle benzer olmasıyla açıklanabilir.

Türkçe ve İngilizce dil beceri düzeylerinin ana dili beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; ana dili ile Türkçe ve İngilizce dil beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) düzeyleri ve dil bilgisi hâkimiyetleri arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, ana dili beceri düzeylerinin

Türkçe ve İngilizce dil beceri düzeylerine göre iyi ya da çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Byram ve Zarate (1997), kişinin sahip olduğu ana dili becerilerinin, yabancı dil becerilerinin gelişimini ve zihinde oluşturulan yabancı dil evrenini belirlediğini ifade etmiştir (Akt: Biçer, 2017). Ancak analiz sonuçları, katılımcıların ana dildeki becerilerini hedef dile aktaramadığını göstermektedir.

Türkçe ile İngilizce dil beceri düzeylerinin ilişkisi incelendiğinde; İngilizce bilen ve Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların, İngilizce ile Türkçe yazma becerisi, ses ve sözcük telaffuzu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. İngilizce yazma becerisinde katılımcıların %40'ı iyi düzeydeyken Türkçe yazma becerisinde %18'i iyi düzeydedir. İngilizce ses telaffuzunda katılımcıların %10'u, sözcük telaffuzunda %15'i zorlanırken, Türkçe ses telaffuzunda %37'si ve sözcük telaffuzunda %36'sı zorlanmaktadır. Türkçe ve İngilizcede seslerin, dolayısıyla sözcüklerin telaffuzundaki farklılıklar; iki dilde ses ve sözcük telaffuzları arasında görülen farklılaşmadan kaynaklanabilir. Bu da Türkçede daha fazla kişinin zorlanmasına gerekçe gösterilebilir. Diller üstü biyolojik ve fizyolojik etkiler nedeniyle seslerin çıkarılış biçimi, yeri ve süresi benzerlik ya da farklılık göstermektedir (Uzun, 2018). Yazma beceri düzeylerinde oluşan farklılık ve zorlanma da iki dilde sesbirimlerin yazıbirime aktarılma biçimlerindeki benzemezlikle açıklanabilir. Bir dilde sözlü değişkedeki seslerle, yazılı değişkedeki yazıbirimler ne kadar örtüşürse, o dil saydam (opak) dil olarak tanımlanmaktadır. Buna rağmen, hiçbir dil tamamen saydam olarak tanımlanamamaktadır. Bu bağlamda Türkçe değerlendirildiğinde saydamlığını büyük oranda korusa da "Türkçe yazıldığı gibi okunan, okunduğu gibi yazılan bir dildir" şeklinde yargıya varılamaz (Ergenç & Uzun, 2017). Türkçe her ne kadar tamamıyla saydam bir dil olarak tanımlanmasa da İngilizceyle kıyaslandığında daha saydam bir yapı sergilemektedir. Ayrıca, Arapçada ünlü ses birimlerin yazıya tamamen aktarılmaması, Türkçe yazma becerisini bu bağlamda etkileyebilir.

Türkçede ve İngilizcede zorlandıkları dil becerilerinin ilişkisine bakıldığında; her iki dilde de konuşma ve yazma becerilerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Katılımcıların %66'sı en çok İngilizce konuşma becerisinde, %48'i ise en çok Türkçe konuşma becerisinde zorlandıklarını; %8'i İngilizce yazma, %39'u ise Türkçe yazma becerisinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. İngilizce konuşma becerisinde Türkçeye göre daha fazla zorlanmalarının nedeni, Türkçeyi Türkiye'de öğrenmelerinden kaynaklı olarak dil girdilerine daha fazla maruz kalmaları; buna karşılık İngilizceyi kendi ülkelerinde öğrenmeleri olarak açıklanabilir. İngilizceyi kendi ülkelerinde okul ya

da dil kurslarında daha sistematik bir şekilde; Türkçeyi ise daha çok sosyal yaşam ve iş ortamında sistematik ve akademik olmayan ortamlarda öğrenmeleri, Türkçe yazma becerisinde İngilizceye göre daha fazla zorlanmaları sonucunu destekleyebilir. Ancak, her iki dilde de okuma ve dinleme becerileri arasında anlamlı bir fark olmaması, alıcı ve üretici dil becerilerinin farklı gelişimi ile açıklanabilir. Dil girdileri, dinleme ve okuma ile sağlanırken dil çıktıları konuşma ve yazma becerilerini içerir. Her iki dil arasındaki konuşma ve yazma (üretici) becerileri arasında anlamlı bir farkın olması öngörülebilir bir durumdur. Buna göre okuma ve dinleme (alıcı) becerilerinde de benzer bir sonuç öngörülmüş, ancak aksi yönde bir sonuca ulaşılmıştır.

Katılımcılar, meslek eğitimi sırasında en çok ihtiyaç duydukları dil becerisi olarak dinleme ve okumayı ön plana çıkarmıştır; bunu konuşma ve yazma becerileri izlemektedir. Mesleki ve akademik bir öğrenme ortamında dil girdilerini anlamlandırabilmeleri için okuma ve dinleme becerilerinin ön plana çıkması beklenen bir sonuçtur. Üretici dil becerilerine (konuşma ve yazma) duyulan ihtiyacın diğerlerine göre arka planda kalması, meslek eğitimleri sırasında öğrencilerin alıcı konumda olmaları ve eğitimini aldıkları mesleklerin daha çok uygulama ve el becerisi gerektirmesi, dolayısıyla daha sınırlı bir etkileşim ortamının olmasıyla açıklanabilir. Lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarına yönelik yapılan bir çalışmada da katılımcıların eğitimleri sırasında dinleme ve okuma becerilerine olan ihtiyaç ön plana çıkmıştır (Demir, 2017). Ayrıca mesleki İngilizceye yönelik yapılan bir dil ihtiyaç analizi çalışmasında tıp fakültesi öğretim üyelerinin ve asistanlarının da eğitim sırasında en çok dinleme ve okuma becerilerine duydukları ihtiyaç göze çarpmaktadır. Diğer yandan, Dursun (2017)'un çalışmasının sonuçları farklılık göstermekte ve Suriyelilerin eğitim yaşamında okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu durumun nedeni, çalışmaya katılan ve üniversite eğitimi almak isteyen katılımcıların, lisans eğitiminde bu becerilere gereksinimleri olacağını öngörmeleri olabilir.

Katılımcıların ihtiyaç duydukları dil becerileri ve bu becerilere ilişkin ihtiyaç sıralaması ise mesleklere göre farklılaşmamaktadır. Bu mesleklerin birbiri ile olan benzerliği, kullanılan yapıların, söylemlerin, söz varlığının yakınlığı mesleklere göre farklılaşma olmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Katılımcılar, meslek ediniminden sonraki çalışma sürecinde ise en çok dinleme ve konuşma becerisine ihtiyaç duyacaklarını belirtmişlerdir; bu durum, diğer çalışanlarla, yöneticilerle, müşterilerle, vb. iletişim kurma gereksinimine ilişkin

farkındalıklarıyla açıklanabilir. Suriyelilere yönelik yapılan diğer çalışmaların sonuçlarında da katılımcıların günlük hayatta, resmi işlerde, sosyal yaşamda ve iş yerinde en çok konuşma ve dinleme becerilerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Bölükbaş, 2016; Alan & Biçer, 2017). Buna ek olarak, mesleki İngilizceye ilişkin yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmasında da mühendislerin iş yaşamında konuşma ve dinleme becerilerine gereksinimleri olduğu görülmektedir (Kahraman, 2013).

Katılımcıların meslek ediniminden sonraki iş yaşamlarında, okuma ve yazma becerilerine daha az ihtiyaç duyacaklarını düşünmeleri, mesleklerinin (metal sac operatörlüğü, kalıpcılık, duvarcılık) bu türden dil becerileriyle daha sınırlı kalması olarak düşünülebilir. Meslek eğitimi sırasında olduğu gibi katılımcıların ihtiyaç duydukları dil becerileri yapacakları mesleklere göre farklılaşma göstermemektedir.

Katılımcıların Türkçedeki dil becerilerine göre zorlandıkları dil davranışları şöyle sıralanmaktadır:

Katılımcılar dinleme ve konuşma becerilerinde; Türkçede ana dillerinde olmayan seslerin bulunması (birbirine yakın “u/ü, o/ö, ı/i” sesleri, ses değişimleri ve düşmeleri), Türkçenin Arapçadan farklı dil bilgisi yapısına (birden fazla çekim ekinin üst üste gelebilmesi, farklı sözcük dizilişleri) sahip olması, yeterli sayıda sözcük bilmemeleri, sözcük vurgularının her zaman sonda olmaması ve vurgu almayan eklerin olması, konuşma dilinde sıkça devrik dizilişlerinin olabilmesi nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Dinleme ve konuşmada ses farklılıklarına ilişkin yaşanan sorunların kaynağı; Türkçede 8 ünlü birimin, Arapçada ise 3 ünlü birimin bulunması, Arapça ve Türkçenin birbirinden farklı ses ve sözcük dizilişlerine sahip olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, Türkçede sözcüklerin ünlü-ünsüz ses dizilişiyle oluşturulması, Arapça sözcüklerin ise daha çok ünsüz dizilişleriyle kurulması; Türkçede bulunan ancak Arapçada bulunmayan ses birimlerin (ç, g, ğ, j, p, v) olması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin telaffuz, konuşma ve dinleme becerilerinde yaşadıkları zorlukların kaynağı olarak gösterilebilir.

Konuşma ve dinlemede, farklı dil bilgisi yapısı sebebiyle karşılaşılan sorunların kaynağı; biçimsel olarak Türkçenin bağlantılı diller, Arapçanın ise bükümlü diller arasında yer almasıdır. Bağlantılı dillerin en temel özelliği, çekim sırasında değişmeyen bir köke yetenek, işteşlik, olumsuzluk, zaman, kişi gibi görevlere sahip eklerin gelmesi ve bu eklerin köke bağlanma yerlerinin belli olmayacak şekilde bağlı

olmasıdır. Bükümlü dillerde ise, bağlantılı dillerin aksine çekim esnasında kökün ve özellikle kökteki ünlünün ve aynı şekilde adların çoğul biçimlerinin değişimi esastır (Aksan, 2003). Konuşma ve dinlemede anlam ayırt edici bir işleve sahip olan sözcük vurguları Türkçede her zaman sonda bulunmaz. Örneğin; kàzma (birinci seslemi vurgulu; buyrum kipi) ile kazmà (ikinci seslemi vurgulu; kazma işini yapan araç), ordù (asker) ile Òrdu (yer adı), çarşambà (gün adı) ile Çarşàmba (yer adı) sözcüklerinde olduğu gibi (Aksan, 2003). Arapçada ise vurgu konusunda farklı görüşler bulunsa da Brockelmann, sözcüğün hece sayısına göre farklılık gösterdiğinden, vurgunun öncelikle sözcüğün sonunda bulunan uzun hecede bulunduğundan, ancak son hecenin uzun olmaması durumunda öncesinde olan uzun heceye vurgu yapıldığından ve sözcükte uzun ünlü yoksa vurgunun son hecede olduğundan söz etmektedir (Yıldırım, 2003). Bu farklılıklar da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin konuşma ve dinleme becerilerinde sorunlar yaşamalarına gösterilebilecek diğer bir kaynaktır.

Katılımcılardan alınan verilere göre yazma ve okuma becerisinde yaşanan zorluklar ise; farklı alfabe kullanımı (Türkçenin soldan sağa yazılması, Arapçanın bitişik Türkçenin ayrı yazım stili olması), Türkçenin Arapçadan farklı bir dil bilgisi yapısına sahip olması (ünlü-ünsüz uyumuna bağlı harf değişimlerinin olması, biçimbirimsel farklılık/yazımları aynı işlevleri farklı eklerin “-DE/dE, -kİ/ki” olması, soru eklerinin ayrı yazılması “mİ”, “-(y)IE/ile”nin seçimlik olması (bağımsız ya da kaynaşıp bitişik de yazılabilmesi), yeterli sayıda sözcük bilmemeleri, sözcüklerin satır sonunda bölünmesidir.

Okuma ve yazma becerisinde karşılaşılan bu sorunların kaynakları ile dinleme ve konuşma becerisindeki sorunların nedenleri birbiriyle bağlantılıdır. Öyle ki, ses birimlerin yazıbirime aktarımı alfabe öğretimi ile başlar. Seslerin doğru telaffuzunun öğrenimi, bunları yazıbirime aktarmada önemli bir etkidir. Bu sebeple seslerin, sonrasında sözcüklerin ve cümlelerin yazıya aktarımı konusunda, konuşma ve yazma becerileri, dolayısıyla dinleme ve okuma becerileri birbirinden ayrı düşünülemez. Ses birimlerin yazıbirimlere aktarımında, yazı sistemleri, yabancı dil öğreniminde yazma ve okuma becerilerini etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe ve Arapçadaki ses birimlerin yazıbirime aktarımı farklı şekilsel özelliklere sahiptir. Örneğin; Arapçada ünlü ses birimler hareke adı verilen işaretlerle gösterilirken (gösterilmediği durumlar da vardır), Türkçede her bir ünlü ses birim bir yazıbirimle gösterilmektedir. Türkçede eylem ve adların değişmeyen kök ya da gövdelerine farklı işlevler yüklenmiş

biçimbirimler eklenirken, bunlar biçimbirimsel kurallar çerçevesinde ses değişimlerine uğramaktadır (Ergenç & Uzun, 2017). Bükümlü bir dil olan Arapçada ise sözcükler soneklerle değil, içeklerle türetilmektedir (Aksan, 2003). Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeliler, Türkçedeki ünlü ve ünsüz uyumları, ses değişimleri, ses eklentileri nedeniyle; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde sorunlar yaşayabilmektedir. Ayrıca Türkçenin yazım yönünün soldan sağa olması da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma ve okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlardan biridir.

Genel olarak bakıldığında dört temel beceri bağlamında sıklıkla sözü geçen sorunlar, “yeterli sayıda sözcük bilmemeleri, birbirine yakın “u/ü, o/ö, ı/i” gibi seslerin olması, ünlü-ünsüz uyumuna bağlı ses değişimleri, birden fazla çekim ekinin üst üste gelebilmesi, Türkçenin farklı bir dil bilgisi yapısında olması” dır. Ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik yapılan diğer çalışmalarda da benzer sorunlar tespit edilmiştir (Koçer, 2013; Ünal, 2018). Bu ortak sorunlar, dört temel dil becerisinin birbirinden ayrılmaz parçalar olduğunu göstermektedir.

Temel dil becerileri birbirinden bağımsız süreçler değildir; aksine birbirini tamamlayan, genişleten, bütünleyen becerilerdir. Örneğin; ses telaffuzunda yaşanan sorunlar, sözcük telaffuz sorunlarına yol açmakta, dolayısıyla katılımcıların konuşma becerisinde zorlanmalarına; okuma sırasında ise seslerin doğru sesletilememesine ve dinleme-anlama sorunlarına neden olmaktadır. Sesletimi doğru yapılmayan seslerin yazıbirimlere aktarımında da sorunlar yaşanabilir.

Alt problemler çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerle ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde;

Bu grubun Türkçe öğretiminde ihtiyaç duydukları dil becerileri meslek türlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak, meslek eğitimi sırasında ve meslek eğitimi sonrasında ihtiyaç duyulan dil becerilerinin önceliği değişmektedir. Meslek eğitimi sırasında okuma ve dinleme becerilerine olan ihtiyaç ön plana çıkarken meslek eğitimi sonrasında ise konuşma ve dinleme becerilerine olan ihtiyaç göze çarpmaktadır. Meslek eğitimi sırasında dil girdilerini anlamlandırabilmeleri, alacakları meslek eğitiminin verimliliğinin ve kalıcılığının sağlanması için alıcı dil (okuma ve dinleme) becerilerinin gelişimi önemlidir. Meslek sonrasında ise meslek eğitimi sürecinden farklı olarak konuşma ve dinleme becerilerinin ön plana çıkması, iş yerlerinde diğer çalışanlarla, yöneticilerle ya da müşterilerle olan iletişim ihtiyacından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, meslek özelinde konuşma ve

dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak söz ve iletişim kalıplarının öğretilmesi daha verimli olacaktır.

Katılımcılar, bütün dil becerilerinde söz varlığına yönelik eksikliklerini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede temel söz varlığının öğretilmesi, A2 düzeyi ile birlikte alacakları mesleki eğitimlerde mesleğe dayalı söz varlığının da kazandırılması işlevsel olacaktır. Mesleklere özgü söz varlığı ve iletişim kalıpları açısından karşılaşılabilecekleri bağlamların genel Türkçe eğitimine ek materyalle dâhil edilmesi, hem mesleki eğitimlerinin verimliliğini artıracak hem de daha uzun sürede ve daha çok tekrarlarla bunları geliştirmesine olanak sağlayacaktır.

DİAOÖÇ' de açıklanan "Mesleki Dış Kullanım Bağlamı"ndan yararlanılarak mesleklere özgü dilin kullanıldığı alanların, kurumların, kişilerin, nesnelere, olayların, eylemlerin, metinlerin belirlenmesi ve buna göre kullanılacak söz varlığının, söylemlerin, dilsel yapıların, söz kalıplarının da saptanarak ek materyallerin hazırlanması, ders kitaplarının içeriğinin mesleklere yönelik zenginleştirilmesi yararlı bir yol olarak görülmektedir. Dil bilgisi yapılarının, içerik temelli dil öğretim yöntemi temel alınarak düzenlenmesi ve ihtiyaca yönelik dil bilgisi öğretiminin yapılması mesleki Türkçe öğretiminde işlevsel bir yaklaşım olabilir. Görev odaklı dil öğretimine ağırlık verilmesi, mesleklere yönelik yapılan etkinliklerin gerçek dünya aktivitelerini kapsamaması daha etkili bir dil öğretiminin yapılmasına fırsat tanıyacaktır. Ayrıca meslek eğitim öğretmenlerinin görüşlerine de başvurularak oluşturulacak ek materyaller, öğrencileri meslek eğitimlerine hazırlamakta yarar sağlayacaktır.

Genel olarak, katılımcıların ifade ettikleri sorunlar, meslek eğitiminden ziyade genel Türkçe becerisinde karşılaştıkları zorluklar olarak görülmektedir.

Gerek meslek eğitimi sırasında gerek meslek eğitimi sonrasındaki çalışma hayatında, katılımcıların profili ve sosyal yaşamları göz önünde bulundurulduğunda proje kapsamında bağımsız (B1-B2) ya da yetkin dilsel becerilere (C1-C2) ilişkin bir dil öğretimi yapılmamakta, meslek eğitimleri A1 düzeyinden sonra verilmektedir. Proje kapsamında eğitimi verilen mesleklerin karmaşık, akademik dilsel yapıları içermemesi, A1-A2 düzey dilsel becerileri yeterli kılmaktadır. Bu bağlamda genel Türkçe eğitiminin A1 ve A2 düzeyinde güçlü kılınması pek çok sorunu çözecektir. Buna ek olarak da A1 düzeyinin başlarında ya da ortalarında mesleki söz varlığının öğretilmesi, okuma becerisini destekleyecek ve iş yaşamına dönük iletişim kalıplarını içerecek dil bilimsel özellikleri güçlendirecek ek materyallerin hazırlanması bu grubun dilsel ihtiyaçlarına cevap verecektir.

Kaynaklar

- Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Akkaya, A. & Polat H. (2018). Seslere dayalı alfabe eğitimi. M. Durmuş, & A. Okur (Dü) içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 249-258). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 1). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 2). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlam bilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(5), 1005-1020.
- Biçer, N. & Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862-878.
- Biçer, N. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilin etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 41-58.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language*, 2(4), 127-151.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, H., & Topkaya, E. Z. (2018). Tıp fakültesi öğretim üyeleri ve asistan doktorlarının mesleki ve kişisel İngilizce dil ihtiyaçları analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 24-35.

- Çelik, N., & İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- Çetin, B., & Uzun, N. E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe okutmanlarının dilsel farkındalığı. *E-Dil Dergisi*(4), 1-13.
- Davies, A. (1981). Communicative syllabus design by John Munby. *TESOL Quarterly*, 15(3), 332-336.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 2017: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı Dil Öğretimi*. 2020: Pegem Akademi.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* (yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deutsche Vertretungen in der Türkei*. (1995-2020). Sequa gGmbH: <https://tuerkei.diplo.de/tr-de/themen/wirtschaft/-/1908982> adresinden alınmıştır.
- Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim, değerlendirme (2013). https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Ergenç, İ & Uzun, İ. P. (2017). *Türkçenin söz dizgesi*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma-sss>. adresinden alınmıştır.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Ontario: Heinle & Heinle Publishers.
- Gün, M. (2018). İletişimsel yöntem. M. Durmuş, & A. Okur (Dü) içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 113-116). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Hawkey, R. (1980). Syllabus design for specific purposes. *ELT documents special, projects in materials desing*, içinde, 82-133. London: The British Council.
- Hengirmen, M. (2006). *yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J., Ray, E. G., Shimizu, H, and Brown, J. D. (1998-1999). *Japanese language needs analysis*. Web: <https://www.semanticscholar.org/paper/Japanese-language-needs-analysis-1998-1999-Iwai-Kondo/939d0836db977ec0679831fa964f36bd27cfd9cc> adresinden 25 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenen yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220.
- Kahraman, A. (2013). A case study: language needs of electric-electronics students. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 312 - 335.
- Keçik, İ., & Uzun, G. L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırkgöz, Y. (2015). Görev temelli yöntem. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil öğretimi* (s. 232-244). Ankara: Pegem.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 160-174.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2018). Needs analysis. C. A. Chapelle (Dü.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-4. Oxford: Wiley Blackwell.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based, language teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Orhan, D. (2019). *İsveç'te Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaç analizleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, S., Balcı, A., & Turan, D. Ü. (2012). *Dilbilim-1*. (S. Özsoy, & Z. E. Emeksiz, Dü) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil Öğretimi* (s. 188-208). Ankara: Pegem Akademi.

- Pişiren, H. (1996). Anadolu Üniversitesi sivil havacılık yüksekokulu öğrencilerinin mesleki İngilizce'de dil ihtiyaç analizi. *yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salı, P. (2015). Doğal yaklaşım. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil öğretimi* (s. 170-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 95-108.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, M. (2015). Dilbilgisi çeviri yöntemi. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil öğretimi* (s. 24-37). Ankara: Pegem Akademi.
- TAMEB. (2018). <http://www.tameb.org/tameb/kurumsal/kurumsal> adresinden alınmıştır
- Temizyürek, F., Çangal, Ö., & Yörüsün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 87-111.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2019). 7 Temmuz 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Uzun, N. E. (2000). *Ana çizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Uzun, N. E. (2018). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. M. Durmuş, & A. Okur (Dü) içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 23-35). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134 - 149.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları Yayınları.
- Yaprak, Z. (2015). İçerik temelli öğretim/ İçerik ve dil bütünleştirmeli öğrenme. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil öğretimi* (s. 212-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, A. (2015). Düzvarım yöntemi. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil öğretimi* (s. 42-56). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, K. (2003). Arap dilinde “nebr” (vurgu). *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(17), 163-191.

Ek-A: Ankara Üniversitesi TÖMER ve Sequa-TAMEB Projesi İzni

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma
Merkezi Müdürlüğü Merkez İdari Koordinatörlüğü



Sayı : 39132966-903.07.01-E.7808 07.11.2018

Konu : Dilekçeniz hk.

Sayın Goncağül GÜNSEL İlgisi : 18.10.2018 tarihli dilekçeniz

İlgide kayıtlı dilekçeniz incelenmiştir. Yönetim Kurulumuzun 02.11.2018 tarihindeki 33. toplantısında alınan 321 sayılı kararın bir örneği aşağıdaki gibidir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

321 Sayılı Karar

Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans programında eğitim gören Kızılay Şubesi Türkçe Öğretim Görevlisi (Öğretici) Goncağül GÜNSEL'in SEQUA TAMEB Projesi kapsamında Mersin Bölgesinde Türkçe eğitimi alan Suriyeli öğrencilere ihtiyaç duydukları dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analiz anketi yapmak istemesine

yönelik 18.10.2018 tarihli dilekçesinin **uygun olduğuna**

oy birliği ile karar verildi.

 e-imzalıdır

Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN Müdür

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ankara Üniversitesi Ord.Prof.Dr. Şevket Aziz Kansu Binası Emniyet Mahallesi İncitaşı Sokak No :10 Beşevler / ANKARA
Telefon No: 0312 214 13 50 Belgegeçer No: 0312 600 01 31 www.tomer.ankara.edu.tr

Bilgi için:Ebru SOYLU ÖZ
Tekniker Telefon No:(312) 214 13 50-6209

Ek-B: Ankete Gönüllü Katılım Formu (Türkçe)

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(.... /.... /.....)

Merhaba, yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca size ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılmanız durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, Türkiye’de yaşayan ve geçici koruma altındaki SEQUA TAMEB Projesi kapsamında Türkçe ve meslek eğitim alan Suriyelilerin ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemek için, Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Bu sebeple de, anketteki soruları içtenlikle cevaplamanız çok önemlidir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Anketlerdeki cevaplarınız, araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızın araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacaktır. İstedığınız zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda cevaplarınız kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsiniz. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı öğrenci

Adı, Soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Nermin YAZICI
Hacettepe Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Araştırmacı

Goncagül GÜNSEL
Ankara Üniversitesi TÖMER
gncglgns1@gmail.com

İmza:

Ek-C: Ankete Gönüllü Katılım Formu (Arapça)

نموذج إشتراك التطوعي

مرحبا ، أشكركم كثيرا من الآن بخصوص اهتمامكم والوقت الذي أفرغتموه بالنسبة للبحث الذي سأعمله . في هذا النموذج هدفت لأوضح لكم باختصار ما الذي فعلته وما الذي سأفعله في حال اشتراكك في هذا البحث .

تم أخذ إذن من لجنة الآداب لجامعة هاجتية لأجل هذا البحث . البحث عبارة عن رسالة دراسات عليا سيتم إعدادها تحت استشارة Prof.Dr.Nermin Yazici وتهدف لتوضيح حاجة السوريين الذين يعيشون في تركيا والذين يأخذون التدريب المهني وتعليم اللغة التركية برعاية مشروع SEQUA TAMEB تهدف لتوضيح حاجتهم للمهارات اللغوية. لأجل هذا السبب من المهم جدا حرصكم على الإجابة على الأسئلة الموجودة في الاستبيان بكل دقة . الإشتراك في الاستبيان بدافع تطوعي ضروري . أجوبتكم التي في الإختيار لن تستخدم خارج البحث بأي شكل . في حالة لزوم استخدام اسمكم في البحث سيتم استخدام اسم مستعار غير اسمكم .في أي وقت تريدون بإمكانكم إنهاء المقابلة أو الإنسحاب من الإختيار. في هذه الحالة لن تستخدم أجوبتكم . أرجو منكم قراءة هذا النموذج والإشتراك متطوعا في هذا البحث وبناءا على ذلك أرجو منكم التوقيع على هذا النموذج . للإستفسار عن أي شيء بإمكانك التواصل معي في أي وقت . لأجل الإستعلام عن نتيجة البحث بإمكانك التواصل معي من خلال معلومات التواصل .أشكرك على قراءة النموذج وعلى توقيعك.

الباحث المسؤول

الطالب المشترك

Prof. Dr. Nermin YAZICI

Hacettepe Eğitim Bilimleri Enstitüsü

الإسم وإسم العائلة

Imza :

الباحث

العنوان

Goncagül GÜNSEL

Ankara

Üniversitesi

Tömer

التوقيع

gncglqnsi@gmail.com

:

Ek-D: Uygulanan Anket

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİLERİN MESLEKİ VE TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİL BECERİLERİNE YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ

تحليل الاحتياجات الخاصة للمهارات اللغوية في التعليم التركي والمهني للسوريين تحت الحماية

(MERSİN ÖRNEĞİ)

نموذج مرسين

أسئلة الاستبيان / ANKET SORULARI

A. Katılımcıları Tanımaya Yönelik Sorular / أسئلة للتعريف بالمشاركين

1. Yaşınız كم عمرك؟
2. Cinsiyetiniz الجنس	a. <input type="checkbox"/> Kadın b. <input type="checkbox"/> Erkek	a. <input type="checkbox"/> انثى b. <input type="checkbox"/> ذكر
3. Eğitim durumunuz وضعك التعليمي؟	a. <input type="checkbox"/> Okula gitmedim b. <input type="checkbox"/> İlkokul terk c. <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu ç. <input type="checkbox"/> Ortaokul terk d. <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu e. <input type="checkbox"/> Lise terk f. <input type="checkbox"/> Lise mezunu	a. <input type="checkbox"/> لم أذهب إلى المدرسة b. <input type="checkbox"/> تركزت الدراسة في الابتدائية c. <input type="checkbox"/> تخرجت من الابتدائية ç. <input type="checkbox"/> تركزت الدراسة في الإعدادية d. <input type="checkbox"/> تخرجت من الإعدادية e. <input type="checkbox"/> تركزت الدراسة في الثانوية f. <input type="checkbox"/> تخرجت من الثانوية

	g. <input type="checkbox"/> Üniversite terk h. <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu ı. <input type="checkbox"/> Diğer.....	g. <input type="checkbox"/> تركت الدراسة الجامعية h. <input type="checkbox"/> تخرجت من الجامعة ا. <input type="checkbox"/> آخر
4. Şu an bir okulda eğitim alıyor musunuz? هل تدرس حاليا في مدرسة؟	a. <input type="checkbox"/> Evet b. <input type="checkbox"/> Hayır	a. <input type="checkbox"/> م b. <input type="checkbox"/> لا
5. (4.soruya cevabınız hayır ise cevaplamayınız.) اذا كانت اجابتك للسؤال ب لا، لا تجيب Nerede eğitim alıyorsunuz? اين تدرس؟	a. <input type="checkbox"/> Lisede b. <input type="checkbox"/> Açık lisede c. <input type="checkbox"/> Üniversitede ç. <input type="checkbox"/> Diğer ...	a. <input type="checkbox"/> في الثانوية b. <input type="checkbox"/> مدرسة ثانوية خارجية c. <input type="checkbox"/> في الجامعة ç. <input type="checkbox"/> آخر
6. Ne zamandan beri Türkiye'de yaşıyorsunuz? منذ متى وانت تعيش في تركيا؟
7. Türkiye'ye gelme sebebiniz nedir? ما سبب مجيئك الى تركيا؟	a. <input type="checkbox"/> Savaş sebebiyle b. <input type="checkbox"/> Çalışmak için c. <input type="checkbox"/> Eğitim için ç. <input type="checkbox"/> Diğer.....	ç. <input type="checkbox"/> بسبب الحرب d. <input type="checkbox"/> من أجل العمل e. <input type="checkbox"/> من أجل التعليم f. <input type="checkbox"/> آخر
8. Türkiye'de çalışıyor musunuz? هل تعمل في تركيا؟	a. <input type="checkbox"/> Evet b. <input type="checkbox"/> Hayır	a. <input type="checkbox"/> نعم b. <input type="checkbox"/> لا
(8. Soruya cevabınız hayır ise	a. <input type="checkbox"/> Yemek/Restoran	a. <input type="checkbox"/> المأكولات وقطاع المطاعم

<p>cevaplamayınız.) اذا كانت اجابتك ب لا , لا تجيب</p> <p>9. Çalışıyorsanız nerede çalışıyorsunuz?</p> <p>إذا كنت تعمل, أين تعمل؟</p>	<p>sektöründe</p> <p>b. <input type="checkbox"/> İnşaat sektöründe</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Mağaza sektöründe</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Sanayi sektöründe</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Temizlik işlerinde</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p><input type="checkbox"/> b. قطاع البناء</p> <p><input type="checkbox"/> c. قطاع المحلات</p> <p><input type="checkbox"/> ç. قطاع الصناعة</p> <p><input type="checkbox"/> d. قطاع التنظيف</p> <p><input type="checkbox"/> e. آخر</p>
<p>10. Sekizinci soruya cevabınız hayır ise daha önce çalıştınız mı? İş tecrübeniz var mıydı?</p> <p>إذا كان جوابك للسؤال الثامن ب " لا " هل لديك تجربة في العمل؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Evet</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Hayır</p>	<p><input type="checkbox"/> a. نعم</p> <p><input type="checkbox"/> b. لا</p>
<p>11.(10. Soruya cevabınız hayır ise cevaplamayınız) اذا كانت اجابتك ب لا , لا تجيب</p> <p>İş tecrübeniz varsa nerede çalıştınız?</p> <p>اذا لديك تجربة في العمل في السابق , أين عملت؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Yemek/Restoran sektöründe</p> <p>b. <input type="checkbox"/> İnşaat sektöründe</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Mağaza sektöründe</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Sanayi sektöründe</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Temizlik işlerinde</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p><input type="checkbox"/> a. المأكولات وقطاع المطاعم</p> <p><input type="checkbox"/> b. قطاع البناء</p> <p><input type="checkbox"/> c. قطاع المحلات</p> <p><input type="checkbox"/> ç. قطاع الصناعة</p> <p><input type="checkbox"/> d. قطاع التنظيف</p> <p><input type="checkbox"/> e. آخر</p>
<p>12. Ana dilimde yazılanları okuyabiliyorum. أستطيع قراءة ما كتب بلغتي الأم؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Zayıf</p>	<p><input type="checkbox"/> a. ضعيف جدا</p> <p><input type="checkbox"/> b. ضعيف</p>

	c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
13. Ana dilimde yazabiliyorum. أستطيع الكتابة بلغتي الأم؟	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
14. Ana dilimde konuşabiliyorum. أستطيع التحدث بلغتي الأم؟	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
15. Ana dilimde duyduklarımı/dinlediklerimi anlayabiliyorum. أستطيع فهم ماسمعت في لغتي الأم	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا

	d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	d. <input type="checkbox"/> ممتاز
16. Ana dilimin dil bilgisi kurallarına hakimim. أستطيع إستخدام القواعد النحوية للغتي الأم؟	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز

B. Katılımcıların Türkçe Bilgisini Ölçmeye Yönelik Sorular / أسئلة لقياس معرفة المشاركين للغة التركية

17. Türkçe biliyor musunuz? هل تعرف اللغة التركية؟	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
18. Türkçeyi nerede öğrendiniz? أين تعلمت اللغة التركية؟	a. <input type="checkbox"/> Türkçe kursunda b. <input type="checkbox"/> Okulda c. <input type="checkbox"/> Çalıştığım iş yerinde ç. <input type="checkbox"/> Sosyal yaşamda d. <input type="checkbox"/> Diğer.....	a. <input type="checkbox"/> في كورس اللغة التركية b. <input type="checkbox"/> في المدرسة c. <input type="checkbox"/> في مكان العمل ç. <input type="checkbox"/> في الحياة الاجتماعية d. <input type="checkbox"/> اخر
19. Türkçe konuşabiliyorum.	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا

أستطيع التحدث باللغة التركية	<input type="checkbox"/> b.Zayıf <input type="checkbox"/> c.Orta <input type="checkbox"/> ç.İyi <input type="checkbox"/> d.Çok iyi	<input type="checkbox"/> b. ضعيف <input type="checkbox"/> c. متوسط <input type="checkbox"/> ç. جيد جدا <input type="checkbox"/> d. ممتاز
20. Türkçe yazabiliyorum. يمكنني الكتابة باللغة التركية	<input type="checkbox"/> a.Çok zayıf <input type="checkbox"/> b.Zayıf <input type="checkbox"/> c.Orta <input type="checkbox"/> ç.İyi <input type="checkbox"/> d.Çok iyi	<input type="checkbox"/> a. ضعيف جدا <input type="checkbox"/> b. ضعيف <input type="checkbox"/> c. متوسط <input type="checkbox"/> ç. جيد جدا <input type="checkbox"/> d. ممتاز
21. Türkçe okuduklarımı anlayabiliyorum. أستطيع أن أقرأ ماكتب باللغة التركية؟	<input type="checkbox"/> a.Çok zayıf <input type="checkbox"/> b.Zayıf <input type="checkbox"/> c.Orta <input type="checkbox"/> ç.İyi <input type="checkbox"/> d.Çok iyi	<input type="checkbox"/> a. ضعيف جدا <input type="checkbox"/> b. ضعيف <input type="checkbox"/> c. متوسط <input type="checkbox"/> ç. جيد جدا <input type="checkbox"/> d. ممتاز
22. Türkçe duyduklarımı/ dinlediklerimi	<input type="checkbox"/> a.Çok zayıf	<input type="checkbox"/> a. ضعيف جدا

<p>anlayabiliyorum. أستطيع أن أفهم ما استمعت اليه باللغة التركية؟</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز</p>
<p>23. Türkçe dil bilgisi kurallarını anlayabiliyorum. أستطيع أن أفهم قواعد اللغة التركية؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز</p>
<p>24. Türkçedeki sesleri telaffuz ederken zorlanıyorum. اجد صعوبة في تلفظ الأصوات في اللغة التركية؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> ضعيف بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا أوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> أوافق d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد</p>
<p>25. Türkçedeki sözcükleri telaffuz ederken zorlanıyorum. اجد صعوبة في تلفظ الكلمات في اللغة التركية؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> ضعيف بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا أوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار</p>

	ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum	ç. <input type="checkbox"/> أوافق
	d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد

C. Katılımcıların Yabancı Dil Bilgisini Ölçmeye Yönelik Sorular / أسئلة لقياس معرفة المشاركين للغة اجنبية

Not: Bu bölümdeki soruları Türkçeden başka bir dil biliyorsanız cevaplayınız. / في هذا القسم اذا كانت لديك لغة اجنبية أخرى غير التركية, أجب على الأسئلة

Bilmiyorsanız "Hayır" cevabını işaretleyip diğer bölüme geçiniz. وانتقل الى القسم الذي يليه. اذا لم تكن لديك لغة اجنبية أخرى, اجب ب "لا"

26. Türkçeden başka bir yabancı dil biliyor musunuz? Biliyorsanız hangi dil? هل تعرف أي لغة أجنبية أخرى بخلاف التركية؟ أي لغة؟	a. <input type="checkbox"/> Evet..... b. <input type="checkbox"/> Hayır	a. <input type="checkbox"/> نعم..... b. <input type="checkbox"/> لا
27. Türkçe dışında bildiğiniz yabancı dili nerede öğrendiniz? أين تعلمت هذه اللغة؟	a. <input type="checkbox"/> Dil kursunda b. <input type="checkbox"/> Okulda c. <input type="checkbox"/> Çalıştığım iş yerinde ç. <input type="checkbox"/> Sosyal yaşamda d. <input type="checkbox"/> Diğer.....	a. <input type="checkbox"/> في الكورس b. <input type="checkbox"/> في المدرسة c. <input type="checkbox"/> مكان العمل ç. <input type="checkbox"/> في الحياة الاجتماعية d. <input type="checkbox"/> آخر
28. Türkçe dışında bildiğim yabancı dilde konuşabiliyorum. استطيع التحدث بلغة اجنبية اخرى غير اللغة التركية.	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا

	d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	<input type="checkbox"/> d ممتاز
29. Türkçe dışında bildiğim yabancı dilde yazabiliyorum. استطيع الكتابة بلغة اجنبية اخرى غير اللغة التركية.	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
30. Türkçe dışında bildiğim yabancı dilde okuduklarımı anlayabiliyorum. استطيع فهم ما قرأت بلغة اجنبية اخرى غير اللغة التركية.	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
31. Türkçe dışında bildiğim yabancı dilde duyduklarımı/dinlediklerimi anlayabiliyorum. أستطيع أن أفهم ما سمعته باللغة الأجنبية غير اللغة التركية	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا

	d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	d. <input type="checkbox"/> ممتاز
32. Türkçe dışında bildiğim yabancı dilin dil bilgisi kurallarına hakimim. استطيع ان افهم قواعد لغة اجنبية اخرى غير اللغة التركية	a. <input type="checkbox"/> Çok zayıf b. <input type="checkbox"/> Zayıf c. <input type="checkbox"/> Orta ç. <input type="checkbox"/> İyi d. <input type="checkbox"/> Çok iyi	a. <input type="checkbox"/> ضعيف جدا b. <input type="checkbox"/> ضعيف c. <input type="checkbox"/> متوسط ç. <input type="checkbox"/> جيد جدا d. <input type="checkbox"/> ممتاز
33. Türkçe dışında bildiğim yabancı dildeki sesleri telaffuz ederken zorlanıyorum. أجد صعوبة في تلفظ الأصوات في اللغة الأجنبية الاخرى غير اللغة التركية	a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	a. <input type="checkbox"/> ضعيف بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا أوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> أوافق d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد
34. Türkçe dışında bildiğim yabancı dildeki sözcükleri telaffuz ederken zorlanıyorum. أجد صعوبة في تلفظ الكلمات في اللغة الأجنبية الاخرى غير اللغة التركية	a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	a. <input type="checkbox"/> ضعيف بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا أوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> أوافق d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد
35. Türkçe dışında bildiğim yabancı dilde hangi	a. <input type="checkbox"/> Dinleme-Anlama	a. <input type="checkbox"/> السماع - الفهم

<p>becerilerde zorlanıyorsunuz? Zordan kolayla doğru sıralayınız. (numaralandırınız)</p> <p>ابن تكمن الصعوبة في اللغة الاجنبية الاخرى التي تعرفها غير اللغة التركية؟ رتب من الاصعب الى الأسهل</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> Okuma-Anlama</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Konuşma</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Yazma</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> القراءة - الفهم</p> <p>c. <input type="checkbox"/> المحادثة</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> الكتابة</p>
---	---	---

D. Katılımcıların Sequa TAMEB Projesine Katılma Nedenlerine ve Dil Becerilerine Yönelik Sorular /

أسئلة عن أسباب اشتراك المشاركين في مشروع Sequa TAMEB

وعن المهارات اللغوية

<p>36. Sequa TAMEB projesine niçin katıldınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) لماذا شاركت في مشروع SEQUA TAMBB أختار اكثر من واحد</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Türkçe öğrenmek için</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Meslek edinmek için</p> <p>c. <input type="checkbox"/> İş bulmak için</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Türkiye'deki sosyal hayata uyum sağlamak için</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لكي أتعلم اللغة التركية</p> <p>b. <input type="checkbox"/> لكي أتعلم المهنة</p> <p>c. <input type="checkbox"/> لكي أجد عمل</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> لكي أنسجم مع المجتمع التركي</p> <p>d. <input type="checkbox"/> آخر</p>
<p>37. Proje kapsamında hangi meslek eğitimi almayı tercih ettiniz? في نطاق المشروع أي مهنة ترحب تعلمها؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Duvarcılık</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Kalıpcılık</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Kaynakçılık</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> بناء حر</p> <p>b. <input type="checkbox"/> نجارة</p> <p>c. <input type="checkbox"/> لحام (حديد)</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> آخر</p>
<p>38. Meslek eğitim derslerinde Türkçe</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum</p>	

<p>konuşabilmeliyim. ينبغي أن أكون قادر على التحدث باللغة التركية في دورات التدريب المهني</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا اوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> اوافق d. <input type="checkbox"/> اوافق بالتأكيد</p>
<p>39. Meslek eğitim derslerinde Türkçe yazabilmeliyim. ينبغي أن أكون قادرا على الكتابة في دورات التدريب المهني باللغة التركية.</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا اوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> اوافق d. <input type="checkbox"/> اوافق بالتأكيد</p>
<p>40. Meslek eğitim derslerinde okuduklarımı anlayabilmeliyim. يجب أن أفهم ما قرأته في دورات التدريب المهني</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا اوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> اوافق d. <input type="checkbox"/> اوافق بالتأكيد</p>
<p>41. Meslek eğitim derslerinde</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum</p>	

<p>duyduklarımı/dinlediklerimi anlayabilmeliyim. . يجب أن أكون قادرا على فهم ما استمعت إليه في دورات التدريب المهني.</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا اوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> اوافق d. <input type="checkbox"/> اوافق بالتأكيد</p>
<p>42. Meslek eğitim sertifikasını aldıktan sonra edindiğiniz meslek ile ilgili bir işte çalışmayı düşünüyor musunuz? بعد الحصول على الشهادة المهنية ، هل تفكر في الحصول على وظيفة في نفس المهنة التي تعلمتها؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Evet b. <input type="checkbox"/> Hayır</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> نعم b. <input type="checkbox"/> لا</p>
<p>43. (42.soruya cevabınız evet ise cevaplandırınız.) Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken Türkçe konuşabilmeliyim. إذا كان جواب للسؤال 42 ب" نعم" في هذه المهنة هل يتوجب أن تتحدث اللغة التركية؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا اوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> اوافق d. <input type="checkbox"/> اوافق بالتأكيد</p>
<p>44. (42.soruya cevabınız evet ise cevaplandırınız.) Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken Türkçe yazabilmeliyim.</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا اوافق</p>

<p>اذا كان جواب للسؤال 42 ب " نعم" في هذه المهنة هل يتوجب أن تكتب باللغة التركية؟</p>	<p>c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> أوافق d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد</p>
<p>45. (42.soruya cevabınız evet ise cevaplandırınız.) Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken Türkçe okuyabilmeliyim. اذا كان جواب للسؤال 42 ب " نعم" في هذه المهنة هل يتوجب أن تفهم مقرأتة باللغة التركية؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا أوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> أوافق d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد</p>
<p>46. (42.soruya cevabınız evet ise cevaplandırınız.) Edindiğim meslek ile ilgili işte çalışırken Türkçe duyduklarımı/dinlediklerimi anlayabilmeliyim. اذا كان جواب للسؤال 42 ب " نعم" في هذه المهنة هل يتوجب أن تفهم ما استمعت إليه باللغة التركية؟</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum b. <input type="checkbox"/> Katılmıyorum c. <input type="checkbox"/> Kararsızım ç. <input type="checkbox"/> Katılıyorum d. <input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> لا اوافق بالتأكيد b. <input type="checkbox"/> لا أوافق c. <input type="checkbox"/> ليس لدي قرار ç. <input type="checkbox"/> أوافق d. <input type="checkbox"/> أوافق بالتأكيد</p>
<p>47. Türkçede hangi dil becerilerinde</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Dinleme-Anlama</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> السماع - الفهم</p>

<p>zorlanıyorsunuz? Zordan kolayca doğru sıralayınız. (numaralandırınız)</p> <p>اذكر اسباب المشاكل التي تواجهك في مهارات اللغة (رتب من الأصعب إلى الأسهل بالترقيم)</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> Okuma-Anlama</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Konuşma</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Yazma</p>	<p>b. <input type="checkbox"/> القراءة - الفهم</p> <p>c. <input type="checkbox"/> المحادثة</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> الكتابة</p>
<p>48. Türkçe yazma becerisinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)</p> <p>اذكر اسباب المشاكل التي تواجهك اثناء الكتابة باللغة التركية (أختار أكثر من واحد)</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Farklı alfabe</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Yeterli sayıda sözcük bilmemem</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Türkçenin soldan sağa yazılması</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> Arapçanın bitişik, Türkçenin ayrı yazım stiline sahip olması</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Latin harflerini bilmemem</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Farklı dil bilgisi yapısı</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Ünsüz uyumuna bağlı harf değişimleri</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Ayrı yazılan de/da, mı/mi/mu/mü ve ki bağlaçların olması</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> الأبدية المختلفة</p> <p>b. <input type="checkbox"/> قلة المعرفة بالكلمات</p> <p>c. <input type="checkbox"/> لكتابة اللغة التركية من اليسار إلى اليمين</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> كتابة الكلمة في اللغة العربية بأحرف متلاصقه اما في التركية فالاحرف منفردة</p> <p>d. <input type="checkbox"/> لانني لا أعرف الأحرف اللاتينية</p> <p>e. <input type="checkbox"/> لإختلاف قواعد اللغة</p> <p>f. <input type="checkbox"/> تغيير الحرف بحسب التناغم في الكلمة</p> <p>g. <input type="checkbox"/> لكتابة de/da, mı/mi/mu/mü أدوات الربط كلا"على حده</p> <p>ğ. <input type="checkbox"/> كتابة اداة الربط في نهاية الكلمة ile</p>

	<p>ğ.□ ile bağlacının kaynaşıp bitişik de yazılabilmesi (Kitapla kalem masada gibi)</p> <p>h.□ u/ü, o/ö, ı/i gibi harflerin yazımını karıştırabilmem</p> <p>ı. Latin alfabesindeki büyük ve küçük harflerin yazılış farklılıklarını bilmemem</p> <p>i.□Diğer.....</p>	<p>h.□ الخلط عند كتابتي للصوتيات u/ü, o/ö, ı/i</p> <p>ا. كون الأحرف اللاتينية كبيرة وصغيرة لعدم القدرة على التفريق في كتابة الأحرف</p> <p>□.i آخر</p>
<p>49. Türkçe okuma-anlama becerisinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)</p> <p>اذكر اسباب المشاكل التي تواجهك اثناء القراءة والفهم باللغة التركية. (أختار أكثر من واحد)</p>	<p>a.□ Farklı alfabe</p> <p>b.□ Sözcük bilgimin yetersizliği</p> <p>c.□ Türkçenin soldan sağa yazılması</p> <p>ç.□ Latin harflerini bilmemem</p> <p>d.□ Eş ve yakın anlamlı kelimelerin çokluğu</p> <p>e.□ Farklı dil bilgisi yapısı</p> <p>f.□ Sözcüklere çok fazla ekin eklenmesi</p> <p>g.□ Anadilimden farklı sözcük</p>	<p>a.□ اختلاف الأبجدية</p> <p>b.□ قلة المعرفة بالكلمات</p> <p>c.□ لكتابة اللغة التركية من اليسار إلى اليمين</p> <p>ç.□ لاني لا أعرف الأحرف اللاتينية</p> <p>d.□ كثرة الكلمات المترادفة</p> <p>e.□ اختلاف قواعد اللغة</p> <p>f.□ وجود أكثر من إضافة في الكلمة</p> <p>g.□ اختلاف ترتيب الكلمات عن لغتي الأم</p>

	<p>dizilişinin olması</p> <p>ğ.□ Sözcüklerin satır sonunda bölünmesi (.....gü- zel)</p> <p>h. Latin alfabesindeki büyük ve küçük harflerin yazılış farklılıklarını bilmemem</p> <p>ı.□ Diğer.....</p>	<p>ğ.□ انقسام الكلمات بسبب إشارة القطع</p> <p>h. كون الأحرف اللاتينية كبيرة وصغيرة لعدم القدرة على التفريق في كتابة الأحرف</p> <p>ı.□ آخر</p>
<p>50. Türkçe dinleme-anlama becerisinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)</p> <p>اذكر اسباب المشاكل التي تواجهك اثناء السماع والفهم للغة التركية. (أختار أكثر من واحد)</p>	<p>a.□ Anadilimde olmayan seslerin bulunması</p> <p>b.□ Sözcük bilgimin yetersizliği</p> <p>c.□ Farklı dil bilgisi yapısı</p> <p>ç.□ Birbirine yakın (u/ü, o/ö, ı/i gibi) seslerin olması</p> <p>d.□ Tamlamalarda tamlayan ile tamlananın birbirinde uzak olabilmesi</p> <p>e.□ Sözcük sonundaki bazı seslerin yumuşaması nedeniyle</p>	<p>a.□ بسبب عدم وجود بعض الصوتيات في لغتي الأم</p> <p>b.□ قلة المعرفة بالكلمات</p> <p>c.□ اختلاف قواعد اللغة</p> <p>ç.□ لتقارب الصوتيات u/ü, o/ö, ı/i مع بعضها البعض</p> <p>d.□ انفصال المضاف والمضاف اليه وبعدهم عن بعضهم البعض</p> <p>e.□ تغير بعض الاصوات في الكلمة بسبب تخفيف الأحرف الأخيرة</p> <p>f.□ توالي الإضافات واحدة تلو الأخرى</p> <p>g.□ اختلاف ترتيب الكلمات عن لغتي الأم</p>

	<p>değişmesi</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Birden fazla çekim ekinin üst üste gelebilmesi</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Anadilimden farklı sözcük dizilişinin olması</p> <p>ğ. <input type="checkbox"/> Konuşma dilinde sıkça devrik dizilişlerin olabilmesi</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Sözcük vurgularının her zaman sonda olmayabilmesi</p> <p>ı. <input type="checkbox"/> Vurgu almayan eklerin olması</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p>ğ. <input type="checkbox"/> المصفوفات المنقولة بشكل متكرر في اللغة المحكية</p> <p>h. <input type="checkbox"/> كون الكلمة التي تفيد التأكيد ليست في نهاية الجملة دائما</p> <p>ı. <input type="checkbox"/> لعدم وجود إضافات في الكلمة التي تفيد التأكيد</p> <p>i. <input type="checkbox"/> آخر</p>
<p>51. Türkçe konuşma anlama becerisinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)</p> <p>اذكر المشاكل التي تواجهك اثناء التحدث والفهم في اللغة التركية (اختر اكثر من واحد)</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> Anadilimde olmayan seslerin bulunması</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Sözcük bilgimin yetersizliği</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Farklı dil bilgisi yapısı</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> u/ü, o/ö, ı/i gibi seslerin telaffuzunu karıştırabilmem</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Sözcük vurgularının her</p>	<p>a. <input type="checkbox"/> بسبب عدم وجود بعض الصوتيات في لغتي الأم</p> <p>b. <input type="checkbox"/> قلة المعرفة بالكلمات</p> <p>c. <input type="checkbox"/> اختلاف قواعد اللغة</p> <p>ç. <input type="checkbox"/> الخلط عند كتابتي للصوتيات u/ü, o/ö, ı/i</p>

	<p>zaman sonda olmayabilmesi</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Sözcük sonundaki bazı seslerin yumuşaması nedeniyle değişmesi</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Birden fazla çekim ekinin üst üste gelebilmesi</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Anadilimden farklı sözcük dizilişinin olması</p> <p>ğ. <input type="checkbox"/> Konuşma dilinde sıkça devrik dizilişlerin olabilmesi</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Eklerin ünlü uyumu nedeniyle değişmesi</p> <p>ı. <input type="checkbox"/> Bazı eylemlerin son sesinin (y sesinin etkisiyle) daralıp değişmesi</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<p>d. <input type="checkbox"/> كون الكلمة التي تفيد التأكيد ليست في نهاية الجملة دائما</p> <p>e. <input type="checkbox"/> تغيير بعض الاصوات في الكلمة بسبب تخفيف الأحرف الأخيرة</p> <p>f. <input type="checkbox"/> توالي الإضافات واحدة تلو الأخرى</p> <p>g. <input type="checkbox"/> اختلاف ترتيب الكلمات عن لغتي الأم</p> <p>ğ. <input type="checkbox"/> المصفوفات المنقولة بشكل متكرر في اللغة المحكية</p> <p>h. <input type="checkbox"/> تغيير الإضافات بسبب الانسجام الصوتي في الكلمة</p> <p>ı. <input type="checkbox"/> بعض الإجراء الأخير للصوت (مع تأثير Y الصوتية) يضيق و يتغير</p> <p>i. <input type="checkbox"/> آخر</p>
--	--	---

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 08.01.2019 08.31
Sayı: 35853172-101.02.02-
II.00000520598



Sayı : 35853172-101.02.02
Konu : Goncagül GÜNSEL Hk. (Etik Komisyonu)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.03.2019 tarihli ve 51944218-101.02.02/00000500973 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Goncagül GÜNSEL'in Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında yürüttüğü "Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Mesleki ve Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi (Mersin Örneği)" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 19 Mart 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup,etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 44661685-6164-4828-8076-83385288907 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFF*†

