



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNAMİK
GÜÇ ÖĞRETMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇAĞLAYAN ÖMERUSTAOĞLU

İSTANBUL, 2023



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNAMİK
GÜÇ ÖĞRETMEN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÇAĞLAYAN ÖMERUSTAOĞLU
(190521015)**

**Danışman
Prof. Dr. Şaban Sağlık**

İSTANBUL, 2023

20.01.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 190521015 numaralı Çağlayan ÖMERUSTAOĞLU'nun hazırladığı “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinamik Güç Öğretmen” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 20.01.2023 Cuma günü saat 14:00’da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin Kabulüne Oy Birliği ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının
.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Prof. Dr. Şaban SAĞLIK	Kabul
2. Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU	Kabul
3. Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Kabul
(İkinci Danışman)*.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Çağlayan Ömerustaoglu

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisansa başladığım andan bitişine kadar izin konusunda her tür kolaylığı sağlayan kurumum TMV'ye, sürecin başlaması hususunda destekleyen Kübra Andı'ya, "Her şeyin vaktinin, olduğu vakit" olduğu konusunda ikna eden kardeşim Güler Ömerustaoğlu'na hiçbir desteğini esirgemeyen kardeşim Fatma Ömerustaoğlu'na teknik konularda desteğini esirgemeyen oğlum Eymen Gök'e ve son gün şablondan sayfa düzenine katkı sunan Volkan Bostancı'ya değerli hocam Dr. Şaban Çobanoğlu'na, danışmanım Prof. Dr. Şaban Sağlık Hocama ve bölüm başkanım Doç. Dr. Muhammet Sani Hocama her tür kolaylığı sağlayan Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Fatih Andı Bey'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çağlayan Ömerustaoğlu

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNAMİK GÜÇ ÖĞRETMEN

Çağlayan Ömerustaoğlu

ÖZET

Türkiye son yirmi yılda küreselleşen dünyada yeni bir döneme girerek yeniden kendi tanımlarını yapıyor. Bu sosyal, siyasal ve kültürel olarak yeni bir dönem. Bu sürecin en belirgin göstergelerinden biri de Türkçeye olan ilginin artmış olması. Gerek yurtdışındaki okullarımız gerek Yunus Emre Enstitüsü gerek Türk dizileri ve gerekse diğer kurumlarımız etkisiyle artık Türkçe öğrenmek isteyenler ve Türkiye’de eğitim yapmak isteyenlerin sayısı her geçen gün katlanarak artıyor. İkinci dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin öğretmen taleplerini karşılamak için çeşitli üniversitelerde “Yabancılara Türkçe Öğretimi” sertifika programlarıyla öğretmen yetiştirilmeye çalışılıyor. Ancak talep fazlalığı nedeniyle açık devam ediyor. Bu tez Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten Türkçe öğretmenlerinin, Yeterlilikleri, referansları (eğitim dokümanları, kitapları vb.) beklentileri, karşılaştıkları temel sorunlar yirmi öğretmenle yapılan mülakatların da katkısıyla incelendi. Çalışma araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde nitel araştırma yönteminde kullanılan durum çalışması deseninde tasarlandı. Araştırma yapılandırılmış alan çalışması yöntemiyle yapıldı. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak birebir görüşmelerle, kayıt özelliği olan görüntülü aramalarla ve telefon görüşmeleriyle toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaların bulgularıyla öğretmenlerin yeterlilikleri, referansları, beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, dinamik güç, ikinci dil, dil öğretimi

DYNAMIC POWER TEACHER IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Çağlayan Ömerustaoğlu

ABSTRACT

Turkey has been re-defining itself by entering a new era in the globalizing world in the last two decades. This is a new era socially, politically and culturally. One of the most obvious indicators of this process is the increased interest in Turkish. With the influence of our schools abroad, Yunus Emre Institute, Turkish TV series and other institutions, the number of those who want to learn Turkish and those who want to study in Turkey is increasing day by day. In order to meet the teacher demands of those who want to learn Turkish as a second language, various universities are trying to train teachers with "Teaching Turkish to Foreigners" certificate programs. However, the deficit continues due to excess demand. In this thesis, the competencies, references (educational documents, books, etc.) expectations of Turkish teachers who teach Turkish as a second language, and the main problems they encounter were examined with the contribution of interviews with twenty teachers. The study was designed in the case study pattern used in the qualitative research method to serve the purpose of the research. The study group of the research was determined according to the maximum study methods, one of the purposeful sampling methods. The data of the research were collected by using semi-structured interview technique, one-to-one interviews, video calls with recording feature, and phone calls. The data were analyzed by content analysis method. With the findings of the research, it was tried to determine the qualifications, references and expectations of the teachers.

Keywords: teacher, dynamic power, second language, language teaching

ÖNSÖZ

“Ders seçme, hoca seç.”

Emerson

Bilimsel Araştırma Metotları dersinde Prof. Dr. Şaban Sağlık hocam bilimsel araştırmayı tarif ederken, “Öncelikle yapmanız gereken üstü kapalı olan bir konu bulun, burada amaç örtüyü kaldırmaktır.” demişti. Ben de tam da bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde “öğretmen” konusunun araştırılması gerektiğini düşündüm. Çünkü gittikçe daha fazla önem kazanan Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kurum, materyal ve yöntemin yanı sıra ana unsur öğretmen konusunun yeterince değerlendirilmediğini fark ettim. Bu amaçla çalışmamda önce kuramsal çerçeve sonra da alanda aktif olarak görev yapan öğretmenlerle birebir görüşerek mevcut durumu daha net ve objektif olarak ortaya koymaya çalıştım. Bu mülakatlar sonunda elde edilen verilerle öneriler oluşturmaya çalıştım.

Ocak, 2023

Çağlayan Ömerustaoğlu

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
KISALTMALAR	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. KURAMSAL ÇERÇEVE (ALAN YAZIN).....	7
1.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNAMİK GÜÇ	
ÖĞRETMEN	7
1.1.1. Bir İletişim Yöntemi Olarak Eğitim-Öğretim ve Eğitimin-Öğretimin	
Küreselleşmesi	7
1.1.2. Öğrenciler ve Küreselleşme	8
1.1.3. Eğitim Kurumları, Küreselleşme ve Türkçenin İkinci Dil Olarak	
Öğretimi	8
1.1.4. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğreten Öğretmen	8
1.1.4.1. Öğretmen Yeterlilikleri	9
1.1.4.2. Alan Bilgisinde Yeterlilikler	9
1.1.4.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Aktarılan Bilgilerde Yeterlilik ...	9
1.1.4.4. Genel İletişimsel Yeterlilik.....	10
1.1.4.5. Asgari Düzeyde Bir Araç Dil Bilme	10
1.1.4.6. Kültürel İçeriklerin Belirlenmesi ve Sunumunda Yeterlilik	10
1.1.4.6.1. <i>Günlük Yaşam</i>	11
1.1.4.6.2. <i>Yaşam Koşulları</i>	11
1.1.4.6.3. <i>Kişilerarası İlişkiler</i>	11
1.1.4.6.4. <i>Değerler İnanışlar ve Tutumlar</i>	11
1.1.4.6.5. <i>Beden Dili</i>	12
1.1.4.6.6. <i>Adetler (Gelenekler) Örneğin Misafir Olmada ve Ağırlamada</i>	12
1.1.4.6.7. <i>Törenselleşmiş Davranışlar (Şu Alanlardaki)</i>	12
1.1.4.6.8. <i>Öğrenci Odaklı Öğretime Uygunluk</i>	13
1.1.4.6.8.1. <i>Bilişsel ve Üstbilişsel Etkenler</i>	13
1.1.4.6.8.2. <i>Motivasyon ve Duygusal Faktörler</i>	14
1.1.4.6.8.3. <i>Gelişimsel ve Sosyal Faktörler</i>	14
1.1.4.6.8.4. <i>Bireysel Farklılık Faktörleri</i>	14
1.1.4.6.8.5. <i>Öğretiminde Teknoloji Uygulamalarından Etkin Yararlanabilmek</i> 15	

1.1.4.6.8.6. Meslekte Uzmanlaşabilme	15
1.1.4.6.8.7. Uygulamalarda Kurumsal Bilgi Üretebilme	16
1.1.4.6.8.8. Öğretim Topluluğunun Etkin Bir Üyesi Olabilme.....	16
1.1.4.6.8.9. Pedagojik Muhakeme Becerisi ve Karar Verme	17
1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER	17
1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem	18
1.2.1.1. Dil Öğretiminde Sanatın Kullanılması	19
1.2.1.2. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Kullanımı.....	20
1.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN TEMEL REFERANSLARI.....	21
1.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları	21
1.3.2. Ölçme Değerlendirme	22
1.3.2.1. Ölçek.....	22
1.3.3. Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ve Materyaller	23
1.3.4. Dil Öğretiminde Kavramsal Çerçeve.....	26
İKİNCİ BÖLÜM	28
2. YÖNTEM.....	28
2.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	28
2.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	29
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	30
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	30
2.4.1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	30
2.4.2. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	33
3. BULGULAR	33
3.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİ	34
3.2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM REFERANSLARI.....	34
3.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİ	34
3.4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE ALANA ALANIN BUGÜNKÜ DURUMUNA VE GELECEĞE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE AİT TEMALAR.....	35
3.5. ALANLA İLGİLİ ÖĞRETMENLERİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE AİT TEMALARIN İLİŞKİSİ .	35
3.5.1. Yeterlilikleri	35
3.5.1.1. Yabancılar Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri	35
3.5.1.2. Yabancılar Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Lisans Düzeyleri.....	37
3.5.1.3. Öğretim Tecrübeleri	37
3.5.1.4. Alan Öğretmenlerinin Yurt İçi ve Yurt Dışı Tecrübeleri.....	37

3.5.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretimi Referansları	38
3.5.1.6. Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Beklentileri	38
SONUÇ	40
KAYNAKÇA	45
EKLER	47

KISALTMALAR

İSAM	: Türkiye Diyanet Vakfı İslami Araştırmalar Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TİKA	: Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
YTB	: Yurt Dışı Akraba Toplulukları Başkanlığı
YTÖ	: Yabancılara Türkçe Öğretmeni

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Veriler	29
--	----

GİRİŞ

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin alanı tercih nedenleri, yeterlilikleri, referansları ve beklenti düzeylerinin incelenmesi konuları araştırıldı, araştırmada ele alınan problem açıklanmış araştırmanın amacı alt problemleri ve önemi ifade edilerek sayılı sınırlılık belirlenmiştir.

Uluslararası ilişkilerin artık yalnızca milli devletler ve milletlerarası organizasyonların faaliyetlerinden ibaret olmadığı günümüz dünyasında, kamu diplomasisi tanıtma ve propaganda faaliyetlerinin de ötesinde başlı başına bir yer edinmiştir. Uluslar 19. yüzyıl'da sınırlılıklarıyla değil, geçmişin unutulmaması gereken kazanımlarıyla yeniden buluşmaya başlamış, bu da bilgi alışverişini beraberinde getirmiştir. Milletler birbirini yeniden keşfederken iletişimin en temel aracı dil devreye girmiş ve ülkemiz açısından Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, kültürel diplomasinin önemli bir enstrümanı haline gelmiştir. Bu bağlamda Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler kültürel diplomasinin yumuşak yüzü olarak önem kazanmaya başlamışlardır. Çalışma bu bağlamda yapılan ilk araştırmalardan biridir.

1.1. PROBLEM

Kamusal öğretim ilerlemenin dünyevi kolu, eşitsizliği aşamalı olarak eşitlemenin yani eşitsizliği ortadan kaldırmanın yoludur. Her şey hep bir ilkenin etrafında döner: zekaların eşitsizliği. Bu ilke kabul edildi mi mantık icabı bundan çıkarılacak bir tek sonuç vardır zeki kastın aptallar yığını yönetmesi (Ranciere, 2018). Bireyin öncelikle kendi dilini ve kültürünü öğrenmesi ardından da diğer dil ve kültürleri öğrenmesi zekalar arası ve kültürler arası eşitsizliğin giderilmesinde en önemli faktörlerden biridir (Ranciere, 2018). Bu bağlamda Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesi de Türkiye'nin sosyal kültürel siyasal psikolojik donanımlarının bu birikime ihtiyaç duyanlara ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır,

oynayacaktır. Aynı zamanda bu vesileyle Türkler de kendi dilini, kültürünü öğrenen toplumlarla temasa geçip onların kültürlerini öğrenerek oluşturulacak yeni sinerjiyle geleceğin dünyasında kendi rolünü gerçek rolünü daha güçlü ifade edecektir. Bu bağlamda Türkçenin öğretimi ve Türkçeyi öğreten öğretmenlerin nitelikleri referansları beklentileri büyük bir önem kazanmaktadır. Yabancılara Türkçe öğreten öğretmen, aynı zamanda bir kültür diplomatıdır ve Türkiye'nin yumuşak gücüdür. Kültürel diplomaside Türkiye'nin yumuşak gücü Türkçe öğretmenidir. Bu nedenle bu araştırmanın problemi Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlilikleri referansları ve beklentileri olarak belirlenmiştir.

1.2. AMAÇ

Yabancılara Türkçe öğretimi küreselleşen dünyada yükselen değerler arasında yer almaktadır. Bunun sonucunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin vizyonu önem kazanmakta. Uluslararasılaşmanın tanımlaması bağlamında Türkçe Öğretimi Türkiye açısından dolaylı veya doğrudan bir şekilde etkide bulunduğu diğer ülkeler açısından da büyük bir önem taşımaktadır. Dünya ölçeğinde yaşanan bu hareketliliğin sadece eğitimi değil, aynı zamanda ev sahibi ülkelere ekonomik, politik ve sosyal- kültürel kazanımlarının da olduğu bir gerçektir. Bu durumun önemi dolayısıyla öğretmenler ve uluslararası öğrenciler arasındaki ilişki, “yumuşak güç” bağlamında ele alınmakta ve ülkelerin dış politikalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenin ülkemize sağladığı bu kazanımlardan hareketle araştırmanın amacı, Türkçe ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlilikleri, referansları ve beklenti düzeylerini incelemek, şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçeyi öğretme felsefeleri metodları nelerdir?
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler dil öğretimi çerçevesi hakkında neler düşünmektedirler?
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin beklentileri nelerdir?
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin menuniyetleri ne düzeydedir?

- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Yabancılara Türkçe öğretmenlerinin alanın kendilerine ve ülkemize sağlayacağı katkı konusunda ne düşünmektedirler?
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler özlük hakları konusunda ne düşünmektedirler?
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlilikleri ne düzeydedir?

1.3. ÖNEM

Küreselleşme, dünyada birçok gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Özellikle bilgi, teknoloji, iletişim ve ulaşım hızlı bir şekilde yayılım göstermiştir. Bu gelişmelerle birlikte eğitim de iletişimin olmazsa olmazı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye yeni dünya vizyonunda gönül coğrafyasıyla yeniden buluşurken Türkçenin de önemi yeniden keşfedilmektedir. Türkçenin ikinci dil öğretiminin önemi, ülkemize eğitim için gelen yabancı öğrenci sayısının artışından da anlaşılabilir. Bu bağlamda Türkçe öğrenim talebinin ilk muhatabı olan, Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler yeterlilikleri, referansları ve beklentileriyle önem kazanıyor.

1.4. SAYILTILAR

Çalışılan örnekleme sayı ve nitelik bakımından evreni benzer şekilde temsil ettiği varsayılmıştır. Taranan literatür ve uzman görüşleri araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir. Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Bu seçimlerin evreni temsil edeceği varsayılmıştır. Öğretmenler sorulan sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir. Mülakatlar 20 öğretmenle yapıldı. Mülakat yaptığımız öğretmenlerin on tanesi yurtdışında on tanesi yurt içinde görev yapıyor. Yurtdışında: Afganistan TMV, Belarus Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretmeni, Somali Mogadişu TMV, Pakistan İslamabad, Sudan TMV, Tanzanya TMV, Kırgızistan, Manas Üniversitesi, Mali TMV, Gabon TMV Yurtiçinde: Aydın Üniversitesi TÖMER (2 öğretmen), Kadirhas Üniversitesi TÖMER, Sakarya Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Sebahattin Zaim Üniversitesi TÖMER Türkçe öğretmenleriyle çalışıldı.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bulgular, çalışma 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle mülakata katılan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır. Çalışma, Türkiye’de ve yurtdışında görev yapan ve yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerle sınırlıdır. Çalışma örneklemini yurtdışında Türkiye Maarif Vakfı Okulları Türkiye’de ise TÖMER merkezleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Dil (Lisan): Dil, sosyal, düşünebilen ve düşündüğünü gelecek nesillere aktarabilen en önemli insan kabiliyetidir. Birçok dil bilimci çeşitli dil tanımları yapmıştır. En iyi bilineni, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” (Ergin, 1990: 234) dir. Doğan Aksan “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri belirleyen, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünülemez olan bilim, sanat teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” tanımını yapar (Aksan, 2015). Dil seslerden oluşan, iletişimi sağlayan, bir düşünme aracı, konuşulduğu toplumun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili o toplumun yaşayış ve düşünme şeklinin aynasıdır (Demirel, 2003: 2). Dil Bilimcilerin dil tanımları bizi hayatın olmazsa olmazı insan kazanımlarının hazinesini dil olduğu gerçeğine götürüyor. Bir dil bir hazineyse İkinci bir dil insanın en büyük zenginlik kaynağı bu kaynağın Türkçe olması türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin elinde. Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten bu anlamda dil bilinci açısından da önem arz ediyor.

Dil Öğretimi: Dil öğretimi, dört temel dil becerisini içerir: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma.

Dinleme: İşitsel olarak gelen mesajların anlamlandırılarak yorumlanabilmesine yönelik beceridir.

Konuşma: İletinin algılanıp sözlü olarak aktarıldığı beceridir.

Okuma: Yazılı iletilerin anlaşılıp anlamlandırılmasına yönelik beceridir.

Yazma: Bireyin mesajlarının yazı aracılığıyla hedefe göndermesine yönelik beceridir. İnsan hayatının doğal sürecinde dinleme ve konuşma becerisi doğal olarak gelişirken, okuma ve yazma bilinçli ve planlı bir şekilde eğitimciler tarafından okulda gerçekleştirilmektedir (Mete, 2015: 14).

Türkçe öğretimi: Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi ayrı özellikler göstermesi nedeniyle cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere 2 bölümde ele alınmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun kurulmasından Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen uzun bir dönem cumhuriyetten önceki dönemi kapsamaktadır. Bu 600 yıllık uzun dönemde de kendi içinde tanzimata kadar olan ve tanzimat dönemi olarak ikiye ayrılabilir. Türk dilinin öğretiminin tarihi konumuzu aştığı için tarihi sürece girilmedi. Türklere Türkçe öğretimi, günümüzde okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra Türkçeyi etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci kültürel değerlerine önem veren dilin metinde kazandığı anlam değerlerini kavrayan ve yorum yapabilen bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Yabancı dil öğretimi: Dillerin kendilerine özgü grameri ve kültürlerinden doğan düşünce sistemleri vardır. Bir dili öğrenmenin ve öğretmenin yolu sadece onun gramerini bilmekten geçmez aynı zamanda o dilin kültürünü hayata bakışını hayatı yorumlayışını da bilmek gerekir.

İnsanların doğal yöntemle ikinci dil öğrenme metodunu değiştirmeleri için binlerce yıl gerekmiştir. 17 ve 19'uncu yüzyıllarda ilk yenilikçi metod "Dilbilgisi Çeviri Yöntemi" kullanılmaya başlanmıştır. İnsanoğlu ikinci dil öğretimi üzerine uzun yıllar kafa yormuş gelişen yeni teknolojilerden de yararlanarak dil öğretimi yöntemlerini geliştirmiştir.

Günümüze gelindiğinde artık ana dil öğretimiyle yabancı dil öğretiminin temelde farklı olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretimiyle ilgili araştırmalar sürmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin tüm toplumsal ve bireysel kazanımları en kısa şu şekilde özetlenir:

1. Zenginlik (kültürel entelektüel birikim)

2. Ekonomi (iş hayatı ve dış piyasa)
3. Eşitlik (sosyal adalet ve avantaja dönüştürme)
4. İletifim (Lo Bianco, 1987)

Küçülen dünyada, diller arasında tam bir hakimiyet savaşı yaşanmaktadır. Konuşan sayasının oranı düşünüldüğünde UNESCO'nun verilerine göre Türkçe en çok konuşulan diller arasında beşinci sırada yer almaktadır ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilerek dünya çapında yayılma çalışmalarına verilen öncelik sıralaması bununla tamamen ters orantılıdır (Mete, 2015).

Türkçenin ikinci dil olarak ğretimi:

Türkçenin hedef dil olarak ğretimi, akademik çalışmayla ve pratikler yoluyla elde yetenektir. Ana dilin dışında olan dillerden her biri ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (TDKS, 2496).

Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten (dinamik güç) ğretmen: Türkçeyi ana dili Türkçe olmayan çocuk ve yetişkinlere, dil ğretim teknik ve yöntemleriyle öğreten öğretmenlerdir.

Yumuşak güç ğretmen (soft power): Diplomasinin en önemli unsurlarından biri yumuşak güçtür. Yumuşak gücün en etkin yöntemlerinden biri eğitimidir. Eğitimin yumuşak yüzü Türkçe ğretmenidir.

Küreselleşme: Knight (1999) küreselleşmeyi ülkeler üzerinde tarihi, kültürel ve sosyal etkileri olan teknokloji, bilgi ve kültürün hareketliliği olarak tanımlar.

Türkçe ğretiminin Uluslararasılaşması: Türkiye'nin küreselleşen dünyadaki yeri, genişledikçe ve büyüdükçe Türkçe'nin de alanı genişlemektedir. Bu da Türkçe öğretimini uluslararasılaştırmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE (ALAN YAZIN)

1.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİNAMİK GÜÇ ÖĞRETMEN

1.1.1. Bir İletişim Yöntemi Olarak Eğitim-Öğretim ve Eğitimin-Öğretimin Küreselleşmesi

Eğitim, çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerini okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme terbiye etme (TDKS, 2019: 761). Öğretim, belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, sat talim (TDKS, 2019: 1840).

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 1987). Gerçek eğitim sadece çocuğun kendini içinde bulduğu sosyal durumun istekleri tarafından çocuğun güçlerinin ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşir. Bu istekler aracılığıyla çocuk bir birliğin üyesi olarak hareket etmeye, kendi özgün eylem ve duygularının darlığından kurtulmaya çalışmaya ve ait olduğu grubun zenginliğinin bakış açısıyla kendini anlamaya teşvik edilir. Diğer insanların kendi aktivitelerine verdikleri cevaplar aracılığıyla, bunların sosyal açıdan ne anlama geldiğini öğrenir. Sahip olduğu değerler, ona geri yansıtılır. Örneğin, çocuğun içgüdüsel cıvıdamalar yapmasına tepki gösterilmesi yoluyla çocuk bu cıvıdamaların ne anlama geldiğini öğrenmeye başlar; konuşma diline dönüştürür ve böylece halen dilde özetlenmekte olan duygu ve düşüncelerin birleştirilmiş zenginliği ile tanışır. Bu eğitimsel süreç iki yönlü olup psikolojik ve sosyolojik herhangi biri çok kötü sonuçlar doğurmadıkça ne ikinci dereceye konabilir, ne de ihmal edilebilir. Bu iki görüşten psikolojik olan temel oluşturmaktadır. Çocuğun kendi içgüdüleri ve güçleri, malzemeyi temin eder ve bütün eğitimlerin hareket noktasını oluşturur (Dewey ve Ata, 2010).

1.1.2. Öğrenciler ve Küreselleşme

Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, talebe (TDKS, 2019: 1839) öğrenmeyi talebeden kişidir. Öğrenciler okul ortamı içinde en büyük grubu oluşturan temel öğedir. Öğrenciler eğitim örgütlerinin var olma nedenidir (Ünal vd., 2022) öğrenci öğrenme sürecinde artık etkin rol alıyor öğrenci merkezli eğitim yöntemleri gittikçe önem kazanıyor.

1.1.3. Eğitim Kurumları, Küreselleşme ve Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretiminde kurumlar diğer öğretim kurumlarından farklılık arz etmektedir. Bunlar bazen üniversitelerin TÖMER'ler bazen Türkiye'nin yurtdışındaki okulları bazen Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlardır. Tarihsel anlamda eğitim kurumu okul olarak adlandırılır. Okul, önceden belirenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığıyla eğitmek istediği öğrencilere programlı ve sistematik olarak bilgi beceri aktarımının gerçekleştiği kamu gözetimi altında işleyen bir sistem olarak tanımlanmıştır.

1.1.4. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğreten Öğretmen

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmen, kendi kültürünün özelliklerini şahsında taşıyan, öğrettiği dilin programını geliştirebilen, ders konularına uygun tasarımlar ve materyaller hazırlayabilen ve onları sınıfta kullanabilen, ölçme ve değerlendirme yapabilen sınıf yönetimine hakim, uygulayıcı ve yönetici özelliklere sahip eğitici-lerdir. Ben (Leung, 2012: 18). Dil öğretim ve öğrenim süreçleriyle doğrudan ilişkili, uygulama ve öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ile karşılaşılan sorunlara dair tutum ve eylemlerle ilgili kuramsal ve deneysel bilgiler, burada ele alınan pedagojik bilginin genel çerçevesini oluşturmaktadır:

- Öğrenci beklentileriyle uyumlu zaman planlaması bakımından alternatif programlar geliştirebilme
- Yazılı işitsel ve görsel materyalleri hazırlayabilme
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerini yönetebilme

- Sınıf içi düzenlemeleri yapabilme
- 4 temel beceriyi geliştirebilme
- Farklı hedef gruplara yönelik öğretim planlayıp uygulayabilme (Durmuş, 2019).

1.1.4.1. Öğretmen Yeterlilikleri

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin tam ve kesin bir standart listesini oluşturmak güçtür. Bununla birlikte öğretici yeterliliklerinin alt başlıklarının önemli ölçüde ulaşılabilecek bir listesinin ortaya koymak da mümkündür. Bu alt başlıkların ilk örneğini Jack C. Richards (2011) tarafından sunulmuştur çalışmaları içerisinde sunduğu konular bazı katkılarla aşağıdadır (Durmuş, 2019).

1.1.4.2. Alan Bilgisinde Yeterlilikler

Dil öğretimi alanıyla ilgili iki tür bilgiden söz edilebilir. Birincisi sınırları belli bir disiplin olarak dil eğitimi alanının içeriğine ilişkin dil dair bilgi ve pedagojik içerikli bilgi.

1.1.4.3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Aktarılan Bilgilerde Yeterlilik

Dil öğretim ve öğrenim süreçleriyle doğrudan ilişkili uygulama öncesinde sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ile karşılaşılan sorunlara dair tutum ve eylem-lerle ilgili kurumsal ve deneyimsel bilgiler, burada ele alınan pedagojik bilginin genel çerçevesini oluşturmaktadır:

- Öğrenici beklentileriyle uyumlu zaman planlaması bakımından alternatif programlar geliştirme
- Yazılı, işitsel ve görsel materyaller hazırlama
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerini yönetebilme
- Sınıf içi düzenlemeleri yapabilme
- Dört temel beceriyi geliştirebilme
- Farklı hedef gruplara yönelik öğretim planlayıp uygulayabilme konularında öğretici yetiştirme programlarında aktarılan bilgiler bu kapsamdadır.

1.1.4.4. Genel İletişimsel Yeterlilik

Dil öğretiminde öğretmenlerin genel iletişimsel yeterliliklerini sahip olması gereken özellikler ve sergilemesi gereken tutum ve davranışlar olarak şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğreticilerin, öğrencileri öğrenimin sonraki basamaklarına çıkabilmeleri sürecinde sürekli desteklemesi, motive etmesi yararlı ve gereklidir.
- Öğrencilere saygılı ve uygun ölçüde mesafeli iletişim kurmalı.
- Öğretici öğrencileri tarafından güvenilir bulunmalı.
- Öğretici, sınıf içi etkinliklerde ilişkilerin yönetiminde her öğrenciye eşit fırsatlar sunarak adil olmalı.
- Öğretici öğrencinin öğrenme hızlarına karşı sabırlı olmalı ve toleranslı olmalı.
- Bütün bu tutum ve davranışları sergilemede devamlılık ve tutarlılık öğrenciler için çok önemlidir.

1.1.4.5. Asgari Düzeyde Bir Araç Dil Bilme

Dil derslerinde kaynak dil açısından homojen olmayan sınıflarda hedef dilin ve kaynak dilin dışında bunlardan ortak iletişim dili gereksinim olarak belirdiğinde yaygınlıkla bu dil İngilizce olur.

1.1.4.6. Kültürel İçeriklerin Belirlenmesi ve Sunumunda Yeterlilik

Geçmiş insanlar bir yabancı dili o dille oluşturulan edebiyatı incelemek için öğrenmişlerdir. Çünkü bu dil söz konusu kültürün ana aracı olarak görülmüş ve kültür entelektüel uğraşı veya dil çalışmasının beşeri bileşeni olarak görülüp yabancı dil öğretimi, Dilbilgisi çeviri yöntemiyle ilişkilendirilmiştir (Thanasoulas, 2001: 4) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dil öğretiminin hemen her yönüne dair referans nitelikli bilgiler aktarırken öğrencilerin hedef dilin kültürel bilgisini de içeren iletişimsel yetkinliklerinin neleri kapsaması gerektiğiyle ilgili de çerçeve bilgiler sunmaktadır, belirli bir Avrupa toplumu ve onların kültürü için karakteristik olan bu özellikler şunlarla örneklendirilebilir (CEFR, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, 2023: 102-103).

1.1.4.6.1. Günlük Yaşam

- Yiyecek -içecekler, yemek zamanları, sofrada adabı;
- Ulusal bayramlar
- Çalışma saatleri ve uygulamaları
- Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)

1.1.4.6.2. Yaşam Koşulları

- Yaşam standartları (bölgesel sınıfsal etnik farklılıklar)
- Barınma olanakları
- Sosyal yardım düzenlemeleri

1.1.4.6.3. Kişilerarası İlişkiler

- Toplumsal sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler
- Cinsler arası ilişkiler
- Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler
- Nesiller arası ilişkiler
- İş ortamındaki ilişkiler
- Toplum ile polis ve resmi görevliler arasındaki ilişkiler
- Irk ve toplum ilişkileri
- Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler

1.1.4.6.4. Değerler İnanışlar ve Tutumlar

- Sosyal sınıf
- Meslek gruplar
- Yerel kültürler
- Güvenlik
- Kurumlar
- Gelenek ve sosyal değişim
- Mal varlığı
- Tarih özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar
- Azınlıklar
- Ulusal kimlik

- Yabancı devletler kişiler
- Siyaset
- Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik ve şarkı)
- İnanç
- Mizah

1.1.4.6.5. Beden Dili

Bu tür davranış biçimlerini düzenleyen toplumsal uzlaşma bilgisi

1.1.4.6.6. Adetler (Gelenekler) Örneğin Misafir Olmada ve Ağırlamada

- Dakiklik
- Hediye
- Giyim
- İkramlar, içecekler, yiyecekler
- Davranış ve konuşma adetleri, tabular
- Ziyaret süresi
- Vedalaşma

1.1.4.6.7. Törensel Davranışlar (Şu Alanlardaki)

- Dini tören ve ayinler
- Doğum evlilik ölüm
- Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları.
- Kutlamalar, festivaller, danslar, diskolar vb.

Kültürlerarası farkındalık, öğrencinin kendi kültürüyle hedef dilin kültürü arasındaki ilişkiye (benzerlikler ve ayırıcı özellikler)dair kavraması, geliştirdiği farkındalık, oluşturduğu bilgidir. Bu her iki dünyaya yönelik bölgesel ve sosyal çeşitlilik bilincini içeren, öğrencinin anadili ve hedef dili yoluyla dil öğrenme sürecine taşıdığı geniş kültür yelpazesi farkındalığıyla zenginleşen söz konusu farkındalık, her iki kültüre dair olanları bağlam içerisinde uygun biçimde konumlandırma bilmeye yardımcı olurken buna ek olarak, hedef ve kaynak toplumların, kendi milli kalıp yargıların birbirlerini nasıl gördüğü farkındalığını da kapsar (CEFR, 2023: 103).

Sercu (2005: 2) ise, kültürlerarası deneyimlerle başa çıkabilmek için de bir kişinin kültürlerarası yetkinliklere ve özelliklere sahip olması gerektiğini söylerken, bu özelliklerle yeterlilikleri:

- Yabancı kültürlerle bağ kurabilme
- Kendini tanıma ve kendine dışardan bakabilme
- Dünyayı başkalarının gözüyle görebilme
- Belirsizlikle başa çıkabilme
- Kültürel arabulucu olarak hareket edebilme
- Başkalarının bakış açılarını değerlendirebilme

Kültür öğrenme becerilerini bilinçli bir şekilde kullanabilme ve kültürel bağlamı okuyabilme bireylerin ait oldukları toplumların ortak kimliklerine indirgenemeyeceğini anlama olarak tanımlar.

1.1.4.6.8. Öğrenci Odaklı Öğretime Uygunluk

Amerika Psikoloji derneği (APA) Amerika'daki kurumlar için hayata geçirilecek eğitim ve öğretim reformunu akademik olarak desteklemek amacıyla hazırladığı yayında öğrenci ve öğrenme sürecine dair 14 psikolojik ilke sıralamıştır.

1.1.4.6.8.1. Bilişsel ve Üstbilişsel Etkenler

Öğrenme sürecinin doğası: Karmaşık konuların öğrenilmesi, bilgi ve deneyimlerden anlam oluşturma amaçlı kısıtlı bir süreç olduğunda en etkilidir.

Öğrenme sürecinin hedefleri: Başarılı bir öğrenci, zaman içinde destek ve eğitim rehberliğiyle, bilginin anlamlı, tutarlı temsillerini ortaya koyabilir.

Bilginin inşası: Başarılı bir öğrenci yeni bilgileri mevcut bilgilerle anlamlı bir şekilde birleştirebilir.

Stratejik düşünme: Başarılı bir öğrenci, karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için düşünme ve akıl yürütme stratejileri repertuarını oluşturabilir ve kullanabilir.

Düşünmeyi düşünmek: Zihinsel işlemlerin seçilmesi ve izlenmesi için üst düzey stratejiler yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırır.

Öğrenme bağlamı: Öğrenme kültür teknoloji ve öğretim uygulamalarının da dahil çevresel faktörlerden etkilenir.

1.1.4.6.8.2. Motivasyon ve Duygusal Faktörler

Öğrenme üzerindeki güdüleyici ve duygusal etkiler: Ne öğrenildiği ve ne kadar öğrenildiği üzerinde motivasyonun önemli bir etkisi vardır. Öğrenmeye yönelik motivasyon, sırasıyla, bireyin duygusal durumlarından, inançlarından ilgi alanları ve amaçlarından ve de düşünme alışkanlıklarından etkilenir.

Öğrenmek için içsel motivasyon: Öğrencinin yaratıcılığı, üst düzey düşünme ve doğal ilgilerinin hepsi öğrenme motivasyonuna katkıda bulunur. İçsel motivasyon, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarıyla ilgili olup onlara bireysel tercih ve kontrol olanağı sunan en uygun yenilik ve zorluk görevleri ile teşvik edilir.

Motivasyonun çaba üzerindeki etkileri: Karmaşık bilgi ve becerilerin kazanılması, genişletilmiş öğrenci çabası ve rehberli uygulama gerektirir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonları, çaba gösterme istekliliği olmadan zorlama ile bunun sağlanması mümkün değildir.

1.1.4.6.8.3. Gelişimsel ve Sosyal Faktörler

Öğrenme üzerindeki gelişimsel etkiler: Bireyler geliştikçe, öğrenme için farklı fırsatlar ve kısıtlamalar söz konusu olur. Fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal alanlardaki farklılaşan gelişmeler göz önüne alındığında öğrenme en etkili biçimde gerçekleşir.

Öğrenme üzerindeki sosyal etkilenir: Öğrenme, sosyal etkileşimlerden, kişiler arası ilişkilerden ve diğerleriyle iletişimden etkilenir.

1.1.4.6.8.4. Bireysel Farklılık Faktörleri

Öğrenmede bireysel farklılıklar: Öğrencilerin, önceki deneyim ve alışkanlıkların etkili olduğu öğrenmeye dair farklı stratejileri, yaklaşımları ve kapasiteleri söz konusudur.

Öğrenme ve çeşitlilik: Öğrenme, öğrencilerin dilsel, kültürel ve sosyal geçmişlerindeki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda en etkili biçimde gerçekleşir.

Standartlar ve değerlendirme: Uygun ölçüdeki yüksek ve zorlayıcı standartlar ile öğrenciyi tespit, süreç ve çıktı içeren öğrenmenin gelişimiyle uyumlu bir biçimde değerlendiren düzenlemeler, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Von Humboldt: “Dili gerçekten öğretemeyiz, sadece bireylerin zihninde kendiliğinden gelişeceği koşulları yaratabiliriz.”

1.1.4.6.8.5. Öğretiminde Teknoloji Uygulamalarından Etkin Yararlanabilmek

Lee, K. (2000) Son yıllarda bilgisayar destekli dil öğreniminden yararlanan öğrencilerin sayısının belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğreniminden yararlanmasının nedenleri:

DeneySEL Öğrenme Motivasyon: Öğrenci başarısını artırma Ders için gerçek materyaller Daha fazla etkileşim bireyselleştirme Tek bir bilgi kaynağından bağımsızlık Küresel anlayış şeklinde sıralarken bilgisayar destekli dil uygulamalarının önündeki engelleri şöyle sınıflandırmaktadır.

- Finansal engeller
- Bilgisayar yazılım ve donanımlarının mevcudiyeti
- Teknik ve teorik bilgiler ve teknoloji

Mevcut ve gelecekteki dil öğretmenleri, şüphesiz teknolojiyi öğretim uygulamaları ve etkinlikleriyle etkin ve anlamlı bir şekilde birleştirmeyi öğrenmelidirler. Bu sorumluluk, öğretim ortamlarında teknolojinin çeşitli işlevleri, kullanımları, güçlü yönleri ve sınırlamaları hakkında kapsamlı ve gerçekçi bir anlayış gerektirmektedir.

1.1.4.6.8.6. Meslekte Uzmanlaşabilme

Dil öğretimi hem akademik çalışma hem de pratik deneyim yoluyla elde edilen özel bir bilgi temeli gerektirir. Öğreticilerin gelişmelerinin sınırlı, düzensiz eğitimler yoluyla değil, hayat boyu mesleki gelişim yaklaşımıyla desteklenmesi önemlidir.

Kumaravadivelu, B. (2006) genel olarak öğretici eğitimlerinin kavramsal ve yapısal olarak kusurlu olduğunu belirtir. Ona göre, kavramsal olarak öğretici

yetiştiricilerinden belirli ihtiyaç, istek ve durumları hesaba katılmadan öğretici adaylarına önceden belirlenmiş bir genel bilgi setini iletmesi; öğreticileri yaratıcı bir şekilde öğretme modelini ustalaşmaktan ziyade usta öğreticiyi pasif olarak modellemek için eğitmek öğreticiliğin, bireysel bir faaliyet ve gelişimle ve de özerklikle ilgili olmasına rağmen işbirliğiyle etkinliğinin artması olarak ifade etmektedir. Öğreticileri bilgi üreticileri yerine bilgi tüketicilerine dönüştürmek amaçlanır. Yapısal olarak mevcut programların çoğu, öğretici adaylarına, dilbilim kuramları, ikinci dil edinimi pedagojik dilbilgisi, yöntemler program ve test gibi alanlarda pratik dersler ya da uygulama öğretiminde genellikle bir kapsül dersi ile sonlanan bir dizi ayrık ders sunar. Böyle bir formülasyon, öğrenmenin, öğreticinin ve öğretici gelişiminin bütünsel bir resmini pek sergilemez. Bu nedenle her şeyi anlamlandırmak için “bağlanan örüntüyü” görmek genellikle öğrencilere öğreticilere bırakılır.

1.1.4.6.8.7. Uygulamalarda Kurumsal Bilgi Üretebilme

Öğretici gelişimi, öğretimin ne olduğuna dair daha derin bir kavrayışın yanı sıra; öğretim deneyimine dayanan fikirler, kavramlar, kuramlar ve ilkeler geliştirmeyi de içerir. Bu bağlamda, öğretimin pratik deneyiminden elde edilen kişisel bilgi, inanışlar ve anlayışlar sisteminin gelişimi, uygulamanın kuramsallaştırılması olarak bilinir. Bu şekilde oluşturulan inanış sistemi ve anlayışı, öğreticilerin deneyim duygusu kazanmasına yardımcı olur ve aynı zamanda sınıfta uyguladıkları pratik eylemlerin kaynağı olarak hizmet eder. Uygulamanın kuramsallaştırılması, dil öğretiminin ve öğreniminin doğasını daha iyi anlamak için bunları öğretim deneyimlerine yansıtmayı içerir. Bu, olayların neden gerçekleştiği, nedenlerin doğası hakkındaki genellemelere, sonraki eylemlerin temelini oluşturabilecek ilkelere ve kişisel bir öğretim felsefesinin gelişimine dair açıklamaları sağlayabilir (Richards, 2011).

1.1.4.6.8.8. Öğretim Topluluğunun Etkin Bir Üyesi Olabilme

Öğretici gelişimi; paylaşılan hedeflere, değerlere ve ilgi alanlarına sahip öğreticiler topluluğuna katılmaktan kaynaklanan öğrenme ve büyüme potansiyeline sahip olmayı gerektirir. Kurum ve öğretim bağlamı bir öğrenme topluluğu haline

gelir ve bu üyeler bir uygulama topluluğu oluşturur. Bir uygulama topluluğunun iki özelliği vardır:

Ortak çıkarları olan ve paylaşılan hedeflere ulaşmak için ilişki kuran ve etkileşimde bulunan bir grup kişiyi içerir.

Topluluğun üyelerinin yer aldığı işyeri uygulamaları ile ilgili konuların araştırılması ve sorunlarının çözülmesi üzerine odaklanır. Bir kurumdaki uygulama topluluğunun üyeliği, öğreticilere, ortak problem çözmeyi de içeren hedef ve sorumluluklar paylaşarak, grup odaklı etkilere katılım yoluyla birlikte çalışma ve birlikte öğrenme fırsatları sunar. Bu kurum modeli; öğretmenler için, takım lideri öğretici eğitmeni, akıl hocası veya yapıcı arkadaşlık gibi yeni roller oluşturur (Richards, 2011).

1.1.4.6.8.9. Pedagojik Muhakeme Becerisi ve Karar Verme

- Öğrenci yanıtları ve öğretici tutumları
- Bilgi aktarmada, etkinlik tasarlama ve uygulamada görevleri zorluk derecelerine göre aşamalandırabilme
- İdeal yaklaşım veya yöntem
- Dilbilgisinin dil öğretimindeki yeri ve sunumu
- Dil öğretimi sürecinde ortaya çıkan diller; Hedef dil, Ana dil, kaynak dil, Araç dil, Ara dil, öğrenci dili, Yabancı konuşması

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER

1. Dört Temel Beceriye Geliştirme

2. Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama. Eğitim terimi olarak plan belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kağıt üzerinde saptamaktır.

- Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Doğru Öğrenme
- Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma
- Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma

- Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma
- Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- Öğrencileri Güdüleme, Cesaretlendirme

1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem

Dil öğretimi alanında yöntem teriminin çok fazla kullanılıyor. Anlamı ve önemiyle orantılı olarak düşünüldüğünde özenle kullanılmadığı görülüyor. İkinci dil öğretiminde alan yazında hali hazırda kullanılan yöntem terimi, öğrencilerin sınıfta fiilen neler yaptığından çok alandaki uzmanlar tarafından kavramsallaştırılmış ve inşa edilmiş yerleşik yöntemleri ifade ediyor. Yöntem terimi dil öğretiminde biri kuramcılar tarafından önerilen diğeri öğrenciler tarafından uygulanan iki farklı unsurunu ifade eder. Aslında öğretmenlerin sınıfta ne yaptıklarıyla kuramcılar tarafından nelerin savunulduğu birbirinden farklıdır (Kumaravadivelu, 2003: 24). Richard Fernand Garson ifadesiyle yöntemleri tamamlamada, teoriler ve ülke düzeyindeki dil öğretim felsefesi ile bir dilin öğretimi için ortaya çıkan bir dizi işlem arasındaki ayırım esastır. Kuramcılar ve öğretmenler tarafından yürütülen yöntem ile kavramsallaştırılan yöntem arasındaki ayrışma yöntem kavramının kendisinin içsel sınırlamalarının doğrudan sonucudur. Dil öğretiminin kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki farklı yönünü işaret eden bu ayrımın “öğreticinin ne öğrettiği” ile “kitabın ne öğrettiği” ne odaklı olduğunu belirtir (Mackey, 1965: 139). Mackey, konuyla birlikte iki kavramı daha ele alır. Buna göre “yöntem analizi”, kitap yoluyla öğretimin nasıl yapıldığını tanımlarken “öğretim analizi” ise öğretici tarafından bunun ne kadarının yapıldığını ortaya koyar. Yaklaşım, yöntem ve teknik sınıflandırmasını ve ilişkisini gösteren çerçeve için Edward Anthony'nin 1963 yılında yayımlanan “approach, method, technique” (English Language Teaching 17, 63-67) makalesi alan yazındaki yaygın kavramsal çerçeveyi belirlemiştir. Edward Antony bu makalede üç aşamalı kavramsal çerçeve önermektedir:

Birinci yaklaşım: dilin ve öğrenimin doğasıyla ilgili bir dizi bağımlı varsayımdır.

İkinci yaklaşım: dil malzemesinin düzenli sunumuna yönelik bütüncül ve ayrıntılı plandır. Yöntemin hiçbir unsuru seçilen yaklaşımla çelişmeyip yöntemin bütün unsurları seçilen yaklaşıma dayanır. Yaklaşım belitsel, yöntem işlemseldir. Bir yaklaşım içinde birden fazla yöntem bulunabilir.

Üçüncü yaklaşım: teknik uygulamaya yöneliktir, aslında sınıf içerisinde gerçekleştirilen nelerdir. Teknik kısa süreli hedefleri elde etmek için kullanılan belirli bir strateji veya kurgudur. Teknikler, bir yöntemle ve tabii bir yaklaşımla da tutarlı olmalıdır. (Anthony, 1963: 63-67 akt. Richards ve Rodgers, 2007: 19).

Ana dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinden hiçbiri dünyanın hiçbir yerinde yabancı dil öğretiminde kullanılmamaktadır. Yabancı dil öğretimi ana dil öğretiminden tamamen farklıdır. Bu hem yöntem ve yaklaşım hem de teknik ve etkinlikler açısından ana dili öğretiminden apayrı düşünülmelidir (Sarıçoban, 2015):

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi
- Düz varım Yöntemi
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı
- Doğal Yöntem
- İletişimci Yaklaşım
- Seçmeli Yöntem
- Telkin Yöntemi
- Grupla Dil Öğretimi Yöntemi

1.2.1.1. Dil Öğretiminde Sanatın Kullanılması

Dil ve edebiyat öğretiminin amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek onları düşünen duyarlı bireyler kılmaktır. Öğretimin bu amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin duyu algılarını uyaracak düşünce üretmelerine olanak sağlayacak uyaranlarla buluşturulması gerekir. Dil öğretiminde, Öğrenme öğretme etkinliklerinde öğrencilere anlama ve anlatma sorumluluğu verilerek onların duyu ve düşüncelerini uygulama yoluyla geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Dil ve edebiyat öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesi için temel bir öncelik olarak düşünülmelidir edebiyat kısa film karikatür gibi sanatsal yaratıların iletişim açısından

en basat özelliği üretilenlerin okuyanın izleyenin belleğinde yeniden yaratılarak anlamlandırılmasıdır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düşünce bilinçlenmeleri ancak okudukları, izledikleri, dinlediklerini anlamaları ve yorumlamaları ile olanaklıdır. Bu bağlamda dil ve edebiyat öğretiminde yazınsal metinlerle birlikte kısa film karikatür gibi uyaranlardan da yararlanılması, öğrencilerin yaşamı insan gerçekliğini sanatçı duyarlılığı ile seçmeleri kavramsal yönden gelişmeleri için eğitim ortamını uygulamalı bir yaşantı kaynağını dönüştürecektir. Görsel, dilsel ve işitsel araçlar çok uyaranlı niteliğe kavuşan eğitim ortamında öğrenciler, kuramsal öğrenmelerin nesnelere olmaktan çıkıp duygu ve düşünce birikimlerini sınyarak uygulayarak geliştiren etkin birer özne konumuna geleceklerdir (Sever, 2018).

1.2.1.2. Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Kullanımı

Yaratıcı drama kendine özgü amaçları, öğeleri, ilkeleri ve aşamaları olan bir disiplin ve öğretim sürecidir (San, 2002) göre yaratıcı drama doğaçlama rol oynama tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı bir olayı bir fikri bir kişiyi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem deneyim duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsuz süreçlerde anlamlandırılması canlandırılmaktadır yaratıcı drama yaşam durumlarındaki dramatik anların öğretmenin yönlendirilmesinde ve grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılmasıdır (Polisini, 1994). Yaratıcı dramada drama çalışmalarında süreci planlayan, uygulayan ve yönlendiren kişi lider öğretmendir, yaratıcı drama lideri süreci yöneten bir güçtür.

Furman, (1990) lider öğretmen yaratıcı drama sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Bu yüzden liderin yaratıcı drama ile ilgili yeterli bilgi beceri ve deneyime sahip olması gerekir. Yaratıcı dramada amaç amaçlı öğrenme sürecinde katılımcıların kendiliğindenliğine yine izin veren yapılar kurmak, grubun ilgisini çekecek ve onları motive edecek konular seçmek, grubun düzeyine uygun ve onların kapasitelerini geliştirecek etkinlikleri seçmek, grubun yaratıcı yönünü ortaya çıkarmak, grubun gelişimine odaklanmak, öğrenme potansiyeli olan katılımcıları tanımlamak ve desteklemektir (O'Neill ve Lambert, 1982).

1.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN TEMEL REFERANSLARI

Türkçe öğretiminin temel kaynakları, diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları, sanatsal uyaranlarla dil öğretimi dil öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları, konuya uygun üretilmiş öğretim teknolojileri ve materyaller sayılabilir.

1.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları

Eğitim programlarının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir ve böylece okul içi yaşantılara dayalı olan bu program okulda okutulan derslere ya da kursları kapsayan bir kılavuz kitap ya da doküman durumundadır (Gürkan, 2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırmacı Her tarafından sorun ve zorlukların tespit yöntem ve teknikleri dil becerileri ve dil bilgisi, kültür, materyal ve teknoloji kullanımı, motivasyon, kaygı öz yeterlilik ders kitapları sözlük ve söz varlığı gibi çeşitli alanlarda pek çok çalışma yapılmaktadır bu çalışmaların ortak amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarıyı kaliteyi kalıcılığı artırmak literatürdeki eksiklikleri gidermek Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan tırnak açtı diller için Avrupa ortak başvuru metni tırnağa kapağı ile belirlenen standartlara ulaşmaktır yapılan bütün bu çalışmalardaki amaç çeşitli yolların açılmasına neden olmuştur (Mutlu ve Ayrancı, 2017: 70). Türkçe öğretim üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki sorunların 8 temel başlık altında toplandığı tespit edilmiştir bunlar: eşgüdüm sorunu, içerik ve yöntem sorunu, ders araç gereç ve materyal sorunu öğretmen sorunu, öğretim programı sorunu, Türkçe'nin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, devlet politikalarının olmamasından kaynaklanan sorunlar, eğitim öğretim ortamından kaynaklanan sorunlardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan bu sorunların temel nedeni yaklaşım hedef yöntem teknikler içerik öğretmen yeterlilik ve niteliği ölçme ve değerlendirme gibi öğretimin temel unsurlarında bir standart belirlenememesi ve öğretimin sistematik hale getirilmesidir ayrıca öğrenenin öğretim süreci sonunda hedef dili öğrendiğini resmi olarak

kanıtlayabilecek iyi bilmesi için belgelenmesi de gerekmektedir maalesef ki bu durumda dil yeterlilik belgesi de görecelik göstermekte ve uluslararası geçerliliğe sahip bulunmamaktadır tüm bu sorunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çağın gereklerini karşılayacak uluslararası standartları yakalayacak ve öğretim sürecini sağlam temellere dayandırarak bir öğretim programını gerekli kılmış araştırmacılar program geliştirme konusunda yönelmişlerdir (2013'te yayınlanan ve çevirisi MEB tarafından yapılan Avrupa Konseyi diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı çalışmaları:

- Milli Eğitim gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1986 yılında yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” (YDTÖP).
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı 6-11. sınıfları için” (YDTDÖP, 2000)
- Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı” (YDTÖP, 2015)
- TMV tarafından 2020’de hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı”

1.3.2. Ölçme Değerlendirme

Geniş anlamıyla ölçme belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse oluş derecesinin gözlemleyip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2003). Değerlendirme ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak karar verilmesi, yorum yapılmasıdır (Küçükahmet, 2004: 192).

1.3.2.1. Ölçek

Bir dilin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan temel ölçütlerden biri de ortak kararlar oluşturulmuş bir ölçeğin varlığıdır. Türkçe'nin öğretiminde ortak kararlar kabul edilmiş bir ölçeğin oluşturulamamış olması Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretiminde kredili bir ders olarak değil, kurs statüsünde öğretilmesine neden olmaktadır, bu nedenle Türkiye’de bu konuda çalışan Yunus Emre Enstitüsü

üniversitelerin TÖMER birimleri ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumların ortaklaşa Türkçe'nin her düzeyde öğretimini değerlendirebilecek ortak bir ölçek oluşturmaları gerekmektedir.

1.3.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitapları ve Materyaller

1) Yeni Hitit yabancılara Türkçe öğretim seti Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan Türkçe öğretim seti ilk orta ve yüksek olmak üzere 3 seviyede hazırlanmıştır.

- 2) Yabancılar için Türkçe ders kitabı İstanbul Üniversitesi yayınları
- 3) 7 iklim Türkçe Yunus Emre yayınları Yunus Emre enstitüsü
- 4) Yunus Emre enstitüsü çocuklar için Türkçe "ÇİT" seti 6-9,10-15 yaş
- 5) İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı
- 6) İzmir: yabancılar için Türkçe
- 7) ABC çocuklar için Türkçe öğretim seti

Alanda yazılmış birçok çalışma bulunmakla birlikte çalışmada en yaygın olanlar alınmıştır.

Kitaplar dışında kullanılan diğer araç ve gereçler:

- 1) Fotoğraflar, resimler, flaş katlar, afişler, şekiller ve grafikler
- 2) Sunu araçları, projektörler vs
- 3) İşitsel araçlar
- 4) TV, video, kamera, cep telefonu
- 5) Bilgisayara dayalı teknolojiler

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin temel özellikleri:

Kalıcılık: Bir dili canlı olarak varsayarsak yaşayabilmesi için gerekli olan oksijen o dilin ait olduğu kültürdür. O dili konuşan toplumun gündelik hayatında yer etmiş ve uygulana gelen kutlama, inanış, tören ve benzeri unsurları bilmek öğrenilen dilin anlam bulduğu ortamı hayat kaynağını tanımak demektir. Bu kaynakları bilmeden öğrenilenler bilgi yığını olmaktan başka bir işe yaramaz. Türkiye'de okullarda bunca yıl yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen başarılı olunmamasının nedeni budur. Dille birlikte kültür de aktarılmaktadır artık. Bilinen gerçek şudur ki

dil hep kolay olana yönelir. Birden fazla dil bilen iki dilli insanlar anlatmak istedikleri konuları hangi dille daha iyi anlatabileceklerse otomatik olarak o dile yönelirler. Hem Türkçeyi hem de Almancayı istediği gibi kullanabilen bir Türk kendisiyle benzer durumda olan birine gittiğinde bir kına gecesini anlatırken, aynı durumdaki Alman paskalya etkinliğini Almancayı anlatma eğilimindedir (Kielhofer ve Jonekeit, 1998; Gürbüz, 2017).

Devamlılık: Türkçe dersinde öğrenebilecekleri şeyler, Bütün olarak bakıldığında öğrencilerin gündelik sosyal hayatlarında farkındalık oluşturacak çok önemli bir karşılığının olduğu ve içinde buldukları ortamda bir marka değerinin olduğu durumlar olmalıdır. Aksi halde derslerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yapılmaması ve derste öğrenilenlerin somut bir sonuca bağlanamaması, öğrencilerin derse karşı isteksiz olmaları sonucunu doğurmaktadır. Öte yandan bir de yapılan öğretim faaliyeti başı sonu belli olmayan, nerede başlayıp nerede biteceği hangi zamanda ve aşamada ne olacağı belli olmayan ucu açık bir etkinlik olursa ortaya devam problemi çıkmaktadır. Ne nereye taşınmalıdır, taşınanlar sonra nereye kanalize edilmelidir ve nihai hedef konusunda alıcının ve vericinin ulaşılacak hedefin bilgisine sahip olması gereklidir. Bunun için hazırlanan her materyal dizininin bir büyük planı, yol haritası olmalıdır. Uygulayıcı elindeki kitabın bütün bu seri içerisindeki yerini, buradan hareketle de kendi öğrencisi için uygunluğunu ve hedeflerinin yıllar içerisindeki programını belirlemelidir. Aynı şekilde öğrenci de öğrendikleriyle kendisinin bütünü neresinde yer aldığını bilmelidir. Bu ona bilgiye olduğu yeri, kaldığı yeri ve hedefe ne kadar kaldığı bilgisini verecektir. Bu kesintiye uğramazsa bir devamlılık var demektir. Eğer kesintiye uğrarsa devamlılık yok demektir. Bir merdiven basamaklarını çıkar gibi modül bitirme yeni modele geçme uygun olan modeli alma şeklinde uygulanan öğretim faaliyetine, haftalar ya da aylarca ara verilmiş olsa bile yeni bir programlamayla daha önce öğrenilenlerin alınan modüllerin üzerine kalınan yerden devam edilebilir. Bu kabiliyette bir materyal dizini muhtemel öğrenci devamsızlığını da tolere edici olabilir. Devam probleminin sebep olan bir diğer husus da yine motivasyon eksikliğini doğuran hem kazandırılan bilgi açısından hem de yapılan iş açısından konuların bir bütün ulaşmıyor yapılan işin bir sonuca bağlanmıyor olmasıdır bunun için Türkçe

dersinde öğrenilenlerin sınındığı, sunulduğu, ödüllendirildiği, kullanıldığı, eğlendirildiği; belli periyotlarla sınav, yarışma, sunum, gösteri, şenlik, şölen, festival gibi somut ve kapsayıcı etkinlikler yapılmalıdır. Bunu yapabilmek için de hazırlanacak materyallerinin buna kaynaklık etmesi gerekmektedir. Bunlar bayramlar özel festivaller ve bir toplumun doğal yapısında olan nevroz cemre düşmesi gibi günlerdir.

Hazır bulunuşluluk: Yaptığımız kapsamlı tanıma sonrasında gördük ki yaygın kategorize etme sınıflandırma seviyelendirme eğilimi yaş ve sınıf eksenidir. mevcut durumda sunulan hemen hemen bütün materyal ve ders kitaplarında öğrenciler sınıflarına göre ya da yaşlarına göre gruplandırır olmaktadır bu yanlış bir tutumdur çünkü öğrenci profili yaşa sınıfı küçük olduğu halde iyi Türkçe bilen sınıfı büyük olduğu halde iyi Türkçe bilmeyen eksenin-den peki senin de çok fazla çeşitlilik göstermektedir sınıf içi öğrenci profilimiz in Türkçe hazır bulunuşluk yönünden çok büyük farklılıklar arz ettiği ve bunun çok uzun yıllar böyle devam edeceği gerçeği kullanılacak materyallerin bu durumu karşılayabilecek teknik özelliklere sahip bir tarzda olmasını ve yaş ya da sınıf değil Türkçe bilme seviyesine göre sınıflandırılmasını gerektirmektedir biz şu anda bütün öğrencilere her yönden aynı olarak kabul ediyor aynı konuları anlatmaya aynı dersleri işlemeye çalışıyor aynı değerlendirmelere tabi tutuyor aynı sonuçları almaya çalışıyoruz yani her konuda tek strateji uyguluyoruz bu bakış açısı değiştirilmeli ve aynı anda aynı dersi gören farklı seviye ve yaştaki öğrencilere aynı konuyu anlatabilmek özelliğinde ve yeterliliğinde olan materyaller üretilmelidir sabit karakterli bir kitapla bir ders kitabıyla bu grubu bu gruba sınıfa ders anlatmak öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarını yok saymak demektir ders kitabı bu esnekliği sağlayamaz bu konuda ders kitabı yerleşik anlayışına karşı koyabilecek materyal hazırlayan cesur öğretmenlere ihtiyaç vardır bu noktada modül tarzı düşünülmelidir uzun süreye yayılan genel bir ders kitabını işlemek yerine daha sınırlı çalışma planları kapsamında katılımcıların her türlü geride kalmak olumsuzluklarını teröre edici bir zaman esnekliği içerisinde belli bir modeli işlemek bitince bir öncekiyle çok doğrudan bağlantılı olmayan yeni bir modelle devam etmek şeklinde olmalıdır ayrı ayrı öğrenilen modüller tamam bit-tikten sonra profesyonel tekniklerle birbirine

bağlanıp bütün kurulabilir uygulamasının kolay olması yönüyle bu şartlarda en iyi seçenek yol bu olabilir aslında en kullanışlı ısı elinde yol haritası planı olan öğreticinin kendisinin istif ve tasnife tasnif edip uygulayacağı sayfalar şeklinde olanıdır ama bu baş edilemez bir dağınıktır hazır bulunuşluk sorununun materyal tarzı meselesini çözmek için önce belki de ders kitabı kolaylığı ve statüko sosundan kurtulmakla işe başlanmalıdır sonrası belki de kendi dinamikleriyle yolunu bulmalıdır.

Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretiminde dersler öncesi, anı ve sonrasıyla çok özel şartlara sahip olup çok farklı durumlar arz etmektedir. Öğretmenlere Türkçe öğretmek için buldukları bölgelerin özel durumlarının belirleyici olduğunu, buraya yönelik olarak özel çalışmalar, özel araçlar, özel stratejiler, özel yöntemler, özel müfredat ve benzeri konularda yeni şeyler söylemek gerektiği öğretilmelidir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Temel sorunlardan bir tanesi materyal sorunudur, hazırlanacak materyaller ne tür ve hangi tarz olurlarsa olsunlar şu özellikleri taşıyor olmalıdır: Öğrenilenlerin daha kalıcı olması için satırların arasına ait olunan kültür sindirilmiş olmalıdır. Öğrencilere gereken ezberler kazandırılmalıdır. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve öğretimin devamlılığı için programda, muhtemel öğrenci devamsızlığını tolere edici ek materyaller olmalıdır. Ders ve derste öğrenilenler mutlaka belli periyotlarla sınav yarışma sunum gösteriş şenlik festival gibi somut ve kapsayıcı bir sona bağlanmalıdır. Öğrenciye, konuya ailesini de dahil olacağı tarzda kısa kolay ev ödevleri verilmelidir. Hazır bulunuşluk bir kültürün dolayısıyla dilin içindeki doğal varlıklardır, bayramlar festivaller vb.

1.3.4. Dil Öğretiminde Kavramsal Çerçeve

Dil öğretimi alanında yöntem terimi çok fazla kullanılması, anlamı bakımından önemiyle orantılı olarak düşünüldüğü ve yöntem teriminin özenle kullanıldığı pek söylenemez. İkinci dil öğretiminde alan yazında hali hazırda kullanılan yöntemler terimi öğreticilerin sınıfta fiilen neler yaptığından çok alandaki uzmanlar tarafından kavramsallaştırılmış ve inşa edilmiş yerleşik yöntemleri ifade ettiği belirtiliyor. Yöntem terimi dil öğretiminde biri kuramcılar tarafından önerilen diğeri öğreticiler tarafından uygulanan 2 farklı unsur ifade eder. Aslında

öğretmenlerin sınıfta ne yaptıklarıyla kuramcılar tarafından nelerin savunulduğu birbirinden farklıdır (Kumaravadivelu, 2003: 24; Kumaravadivelu, 2006: 84). Richard Ferrand garson ifadesiyle yöntemleri tamamlamada, teoriler ve ülke düzeyindeki dil öğretim felsefesi ile bir dilin öğretimi için ortaya çıkan bir dizi işlem arasındaki ayırım esastır. Kuramcılar ve öğretmenler tarafından yürütülen yöntem ile kavramsallaştırılan yöntem arasındaki ayrışma yöntem kavramının kendisinin içsel sınırlamalarının doğrudan sonucudur. Mackey dil öğretiminin kuramsal ve uygulamalı olmak üzere 2 farklı yönünü işaret eden bu ayrımın “öğreticinin ne öğrettiği” ile “kitabın ne öğrettiği” ne odaklı olduğunu belirtir (1965: 139). Mackey, konuyla birlikte 2 kavramı daha ele alır. Buna göre “yöntem analizi”, kitap yoluyla öğretimin nasıl yapıldığını tanımlarken “öğretim analizi” ise öğretici tarafından bunun ne kadarının yapıldığını ortaya koyar. Yaklaşım, yöntem ve teknik sınıflandırmasını ve ilişkisini gösteren çerçeve için Edward Anthony’nin 1963 yılında yayımlanan “approach, method, technique” (English Language Teaching 17, 63-67) makalesi alan yazındaki yaygın kavramsal çerçeveyi belirlemiştir. Edward Anthony bu makalede üç aşamalı kavramsal çerçeve önermektedir:

Birinci yaklaşım dilin ve öğrenimin doğasıyla ilgili bir dizi bağıntılı varsayımdır.

İkinci yaklaşım dil malzemesinin düzenli sunumuna yönelik bütüncül ve ayrıntılı plandır. Yöntemin hiçbir unsuru seçilen yaklaşımla çelişmeyip yöntemin bütün unsurları seçilen yaklaşıma dayanır. Yaklaşım belitsel, yöntem işlemseldir. Bir yaklaşım içinde birden fazla yöntem bulunabilir.

Üçüncü yaklaşım teknik uygulamaya yöneliktir, aslında sınıf içerisinde gerçekleştirilen nelerdir. Teknik kısa süreli hedefleri elde etmek için kullanılan belirli bir strateji veya kurgudur. Teknikler, bir yöntemle ve tabii bir yaklaşımla da tutarlı olmalıdır (Anthony 1963: 63-67’den akt. Richards ve Rodgers, 2007: 19).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırma yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterliliklerini referanslarını ve beklenti düzeyini incelemeyi amaçladığı için araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırma, sosyal olay ve olguların nedenlerinin, sonuçlarının veya detaylarının açıklanmasını sağlayan (Baltacı, 2017: 1) ve incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Lincoln ve Denzin, 1994).

Araştırma deseni olan durum çalışması, belirli bir zamanda ve mekânda gerçekleşmiş olay veya olguları derinlemesine irdelemeyi sağlar. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanman gerektiğinin anlaşılmasıdır (Dawey, 1991 akt. Aytaçlı, 2012: 3). Yin (2006) durum çalışması deseninin vakaya ilişkin ilk elden bilgilerle değerlendirme yapmayı sağlaması açısından önemli olduğunu söyler (Selvitopu, 2016: 60).

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere ‘‘Neden?’’ soruları çerçevesinde problem durumuna açıklık geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundaki Öğretmenlerin neden yabancılara Türkçe öğretmenliğini tercih ettikleri kapsamlı bir şekilde irdelenmeye çalışılmış, aynı şekilde beklentileri ve memnuniyetleri de öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin alan birikimleri, yeterliliklere kaynak çaları memnuniyet dereceleri beklentileri nitel araştırma deseni olan durum çalışması deseninde incelenmiştir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma grubunu Türkiye'deki çeşitli devlet ve özel üniversitelerin TÖMER'lerinde görev yapmakta olan öğretmenler, yurtdışında Türkiye Maarif Vakfı'nın okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve milli eğitimin yurtdışındaki okullarında ya da çeşitli üniversitelerde görevlendirilmiş öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 20 öğretmen, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilmiştir.

Maksimum çeşitlilik örneklemeinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010 akt. Baltacı, 2018: 249).

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü belirlenirken verilerde yeni bilgiler almamaya ve veriler tekrarlanmaya başladığında örneklem alma işleminin son bulması gerekir (Keser Özmantar, 2018: 105). Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubu 20 öğretmenle sınırlandırılmıştır.

Çizelge 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Veriler

Katılımcılar	Cinsiyet	Görev yaptıkları ülke	Lisans Düzeyi	Görev süreleri (alanda)
Ö1	Erkek	Kırgızistan, Mali	Doktora	6
Ö2	Erkek	Afganistan, Gabon	Doktora	4
Ö3	Kadın	Belarus	Doktora	6
Ö4	Erkek	Afganistan	Lisans	4
Ö5	Erkek	Somali	Yüksek Lisans	1
Ö6	Kadın	Pakistan	Lisans	2
Ö7	Erkek	Sudan	Doktora	1
Ö8	Kadın	Tanzanya	Yüksek Lisans	5
Ö9	Erkek	İstanbul	Yüksek Lisans	3
Ö10	Kadın	İstanbul	Yüksek Lisans	4
Ö11	Kadın	İstanbul	Yüksek Lisans	5
Ö12	Erkek	İstanbul	Lisans	7
Ö13	Erkek	İstanbul	Lisans	2
Ö14	Erkek	İstanbul	Lisans	2
Ö15	Kadın	İstanbul	Lisans	2
Ö16	Erkek	İstanbul	Lisans	2
Ö17	Erkek	İstanbul	Lisans	2
Ö18	Erkek	İstanbul	Lisans	2
Ö19	Kadın	İstanbul	Lisans	4
Ö20	Kadın	İstanbul	Lisans	6

Çizelge 2.1’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan 20 öğretmenin 7’si erkek, 13’ü kadındır. Öğretmenlerin 1’i lisans, 1’si yüksek lisans ve 1’i doktora yapmıştır. Öğretmenlerin görev bölgeleri başta Türkiye olmak üzere Afganistan, Pakistan, Somali, Belarus, Zanzibar’dır. Öğretmenler altı ülke ve Türkiye’de görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin görev süreleri iki ile altı yıl arasında değişmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla 12 sorudan oluşmaktadır. Sorular, görüşme esnasında nitel araştırma yönteminin vazgeçilmezi olan ek sorularla desteklenmiştir. Görüşme formu EK-1’de belirtilmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmaya ilişkin veriler, araştırmacı tarafından Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin TÖMER’lerinde ve yurt dışında-2020-2022 eğitim-öğretim yıllarında görev yapan, 20 yabancılara Türkçe öğreten öğretmenle birebir görüşmelerle, salgın dönemi izolasyon kuralları çerçevesinde görüntülü kayıt tekniği kullanarak yapılan görüşmeler ve telefonla irtibat kurularak veriler toplanmıştır. Bu öğretmenlerden 2 kişi ile randevulara belirlenen saatlerde yüz yüze görüşme yapılarak ses kaydı alınmıştır. Öğretmenlerin 3 ile görüntülü iletişim kurulup görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Diğer öğretmenlerin talebi üzerine telefonda görüşme gerçekleştirilmiş olup görüşmede notlar alınmıştır. Görüşme öncesinde araştırmacı, öğrencilere çalışma ile ilgili detaylı bilgi vermiş olup, görüşmelerde elde edilecek verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ve öğrencilerin isimlerinin hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir.

2.4.1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Yüz yüze, görüntülü ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilen birebir görüşmelerde elde edilen veriler kayıtlar ve not tutularak yazıya dökülmüştür. Bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006) içerik analizini birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir

araya getirerek anlaşılır bir şekilde düzenleyip yorumlamak olarak tarif eder. Araştırmada kullanılan görüşme formu fl, ... olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler için Ö1, Ö2, Ö3... Ö20 kodları kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgular üç ana tema ile gruplandırılıp içerik analizi yöntemi ile toplamda 11 ana başlıkta açıklanmaya çalışılmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini kanıtlamak amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bilimsel geçerliliği olan araştırmalar ve raporlardan yararlanılmıştır. Avrupa ortak dil çerçevesi birçok tez ve makale araştırmanın amacına hizmet edecek kurumsal temeller kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Görüşme soruları için uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Alan öğretmenleriyle görüşme sorular müzakere edilmiş, uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş, pilot birkaç öğretmenle görüşmeler yapılarak araştırmanın amacına uygunluğu denenmiştir.

Dış geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme formunda yer alan sorular görüşme sırasında ifade edilecek şekilde hazırlanmış. Görüşme esnasında ‘‘Neden?’’ ve ‘‘Nasıl?’’ soruları ile öğretmenlerin açıklamaları detaylandırılmaları sağlanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlere araştırmanın kapsamı, aşamaları hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen verilere öğretmenlerin ifadeleri doğrudan alıntılanarak eklenmiştir. Güvenirlilik kapsamında objektif davranılmış, görüşme esnasında öğretmenlerin etkilenmesine, yönlendirilmesine fırsat verilmemiştir.

2.4.2. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın iç geçerliliğini kanıtlamak amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bilimsel geçerliliği olan araştırmalar ve raporlardan yararlanılmıştır. Avrupa ortak dil çerçevesi birçok tez ve makale araştırmanın amacına hizmet edecek kurumsal temeller kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Görüşme soruları için uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Alan öğretmenleriyle görüşme sorular müzakere edilmiş, uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş, pilot birkaç öğretmenle görüşmeler yapılarak araştırmanın amacına uygunluğu denenmiştir.

Dış geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme formunda yer alan sorular görüşme sırasında ifade edilecek şekilde hazırlanmış. Görüşme esnasında ‘‘Neden?’’ ve ‘‘Nasıl?’’ soruları ile öğretmenlerin açıklamaları detaylandırılmaları sağlanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlere araştırmanın kapsamı, aşamaları hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen verilere öğretmenlerin ifadeleri doğrudan alıntılanarak eklenmiştir. Güvenirlik kapsamında objektif davranılmış, görüşme esnasında öğretmenlerin etkilenmesine, yönlendirilmesine fırsat verilmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde uygulanan mülakattan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılan mülakatlardan ulaşılan sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırma verileri Türkiye’de çeşitli üniversitelerin TÖMER’lerinde, yurtdışında TMV okullarında ve Milli Eğitim Bakanlığı Nijniy Novgorod Dilbilim Üniversitesi, Minsk Dilbilim Üniversitesi’nde görev yapan toplam 20 öğretmenle telefonla görüntülü ve yüz yüze yapılan mülakatlar sonucunda elde edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler yurtiçinde ve yurtdışında farklı kurumundaki görevlerine devam etmektedirler.

Araştırmada:

- 1) Öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak kullanımda temel eğitim anlayışları,
- 2) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin alanla ilgili felsefeleri,
- 3) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin bu öğretimde bir çerçevenin gerekliliğiyle ilgili görüşleri,
- 4) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin bu çerçeveyi kavrayış biçimleri,
- 5) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin için çerçevenin gerekliliği ve öneminin ne olduğu,
- 6) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin süreci yönetmekle ilgili hangi yöntemleri kullandıkları,
- 7) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin değişen yeni koşullar için uyguladıkları yöntemler,
- 8) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerden öğrenci-öğretmen eksenli yöntemden hangisine öncelik verdiği,
- 9) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin şahsiyetlerini sanat birikim ve diğer yönlerden yararlanarak nasıl donattıkları,

10) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğrettikleri hedef kitlenin dili ve kültürü konusunda bilgi sahibi olmaları konusundaki düşünceleri,

11) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretiminde ortak bir ölçeğin varlığı konusundaki görüşleri,

12) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki tatmin konusuna bakışları,

13) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin alanla ilgili lisans eğitimine bakışları,

14) Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin özlük haklarına bakışları irdelenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin verileri analiz edilerek üç temada değerlendirilmiştir:

3.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİ

- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim felsefeleri
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin lisans düzeyleri
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretim tecrübeleri
- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yurtiçi ve yurtdışı hizmet tecrübeleri

3.2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM REFERANSLARI

- Yabancılara Türkçe öğretimi kitapları
- Yabancılara Türkçe öğretimi programları
- Yabancılara Türkçe öğretimi ölçeği
- Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller

3.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİ

- Mesleki alanda gelişimleri ile ilgili kanalların geliştirilmesi,
- Türkçe öğreten kurumlar arasında özlük hakları konusunda tutarlılık sağlanması

- Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin haklarının ve nesnel standartlarla belirlenmesi
- Kültürel diplomasinin yumuşak gücü olan ve Türkiye'nin gelecekteki dostlarını yetiştiren öğretmenlerin laik oldukları mevkiyi getirilmesi

3.4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE ALANA ALANIN BUGÜNKÜ DURUMUNA VE GELECEĞE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE AİT TEMALAR

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin alan tercihleri, Alanla ilgili felsefeleri, birikimleri, alanın bugünkü durumu, Alandan beklentileri, alandan memnuniyetleri hakkındaki görüşleri analiz edilerek bu konudaki fikirleri ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin görüşleri yorumlanarak sonuçlar elde edilmiştir. Farklı sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler analiz edilerek temalara işlenmiş olup birbirleri ile olan ilişkileri belirtilmiştir.

3.5. ALANLA İLGİLİ ÖĞRETMENLERİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE AİT TEMALARIN İLİŞKİSİ

3.5.1. Yeterlilikleri

3.5.1.1. Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere “eğitim felsefelerinin ne olduğu soruldu. “Klasik yöntemi yani kelime ezberleme yöntemini benimsiyorum dilin inşası için önceliğim kelimelerin ezberlenmesi öncelikli) Ö-1” “Amacım gönül kapılarını açmak kültürümü diğer kültürlerle tanıtmak bu nedenle felsefem budur. Ö-2”, “Bol materyalin kullanıldığı ve eğitimi okul dışına çıkaracak faaliyetlerim benimsendiği bir eğitim anlayışını benimsiyorum yani öğrenciyle iletişimsel yöntemle çalışmayı benimsiyorum. Ö-3”, “her öğrenci özeldir, öğrenme şekilleri farklılık gösterir, hoşgörü ve kültürler arası saygıyı benimsiyorum. Ö-4”, “klasik yöntemle birlikte özellikle teknolojiyi kullanarak ders anlatıyorum dili sevdirek öğretmeye çalışıyorum Ö-5”, “a bir seviyesinden c 2 seviyesine kadar öğrencilere 4 dil becerisini kazandırırken farklı dil alanlarında öğrencilere geliştirmeyi hedefliyorum. Ö-6”, “eğitimin temel ilkelerinde evrensellik ilkesinden hareketle öğrencinin düzeyine yönelik yöntemlerden birinin birini kullanırım. Ö- 7”, “Kişisel

bir felsefem yok çünkü bu alanda genel bir felsefe oluştuğunu düşünmüyorum yeni yapılanmaya başlamış bir alan sonuçta yapılan her şey bireysel olarak algılanıp uygulanmakta bence, Ö-8”, “Öğrenci merkezli, görsel iletişim destekli, sıkmadan öğretme düşüncesine dayalı dil ve kültür öğreniminin iç içe olduğu bir anlayışı destekliyorum benimsiyorum. Ö-9”, “Temel felsefem iletişimsel yöntemden yana olmakla birlikte esnekliği savunuyorum diğer yöntemleri de uygun olduğunda kullanıyorum.” Ö-10 “Uygulamaya dönük etkinlikleri canlandırarak pratik hayattaki karşılıklarına gönderme yaparak öğretmeyi seçiyorum.” cevap verdikleri görülmüştür

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin temel felsefelerine ya da eğitim anlayışlarına dair görüşlerine baktığımızda; Eğitim yöntemini ve eğitim felsefesini birlikte düşünerek eğitim yönteminin kelime öğretme yöntemi olduğu, Gönül kapılarını açarak kültürümüzü diğer kültürlerle tanıtmak amaçlandığı, Bol materyal ve iletişim yöntemleriyle klasik yöntemlerin de bulunduğu bir dil öğretim yönteminin benimsendiği, her öğrencinin özel olduğu öğrenme biçimlerinin farklılık gösterebileceği hoşgörü ve esnekliğin rol aldığı bir eğitim anlayışının benimsendiği, klasik yöntemlerin yanı sıra özellikle teknoloji kullanılarak dilini sevdirmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. A1 seviyesinden C2 seviyesine kadar 4 dil becerisini öğretirken farklı dil imkanlarını, olanaklarını da öğretmeyi hedefledikleri, eğitimin temel ilkelerinden evrensellik ilkesini benimsedikleri, öğretme yöntemlerinden öğrencinin düzeyine uygun olanı seçtikleri gözlemlendi. Öğretmenlerin bir kısmının konuyla alakalı kişisel bir felsefelerinin olmadığı çünkü bunun yeni bir alan olduğu ve henüz bu alanla ilgili oluşmuş temel felsefelerin var olduğunu düşünmedikleri ancak öğretim yöntemi olarak daha çok iletişimsel yöntemi tercih ettikleri ve deneye yanıla ilerledikleri, dil ve kültürün iç içe olduğu öğrenci odaklı teknolojinin kullanıldığı bir eğitim anlayışını benimsediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise temel felsefelerinin dil öğretiminde esneklikten yana olduğunu bunun yanı sıra önceliklerinin iletişimsel yöntem ve yeri geldikçe diğer yöntemleri de kullandıklarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

3.5.1.2. Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Lisans Düzeyleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere lisans düzeyleri, yabancılara Türkçe öğretiminde lisans düzeyinde eğitimin olup olmaması gerektiği konusundaki görüşleri sorulmuştur.

“Uludağ Üniversitesi Türkçe öğretmenliği mezunuyum, yüksek lisansımı ve doktoramı yaptım. Yabancılara Türkçe öğretiminde üniversitelerimizde lisans düzeyinde bölümlerin açılmasını gerekli bulmuyorum. Bir bölüme yetecek kadar alan bilgisinin oluştuğunu düşünmüyorum bu nedenle ayrı bir lisans bölümüne gerek yok bence Ö-1”, “Marmara Üniversitesi mezunuyum İstanbul Üniversitesi’nde doktora yapıyorum yabancılara Türkçe öğretimi dalında ayrı bir lisans bölümünün kurulması gerektiğini düşünüyorum çünkü alan öğretmenliği sertifikalarla sürdürülüyor, alanın daha ciddi bir eğitimi hak ettiğini düşünüyorum. Ö-2”

Alan öğretmenleri bu konuda farklı görüşler beyan etmişlerdir. 2 tane öğretmenimiz yabancılara Türkçe öğretimi için yetiştirilecek öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitimi gereksiz bulmuşlar. Sebep olarak da alanla ilgili henüz yeterince biri kimin oluşmadığı görüşünü savunmuşlardır.

3.5.1.3. Öğretim Tecrübeleri

Araştırma kapsamında alan öğretmenlerine eğitim tecrübelerinin kaç yıl olduğu soruldu. “5 yıl Türk soylulara yani Kırgızistan’da bir yılda Afrika’da öğrettim. Ö-1”, “Yurtiçinde Ankara TÖMER Yunus Emre ve Kadir Has Üniversitesi TÖMER ve bazı özel vakıfların TÖMER’lerinde yaklaşık 5 yıldır pandemi dönemi de dahil uzun süredir yabancılara Türkçe öğretiyorum. Ö – 2”

3.5.1.4. Alan Öğretmenlerinin Yurt İçi ve Yurt Dışı Tecrübeleri

Araştırma kapsamında alan öğretmenlerine yurtdışında mı yoksa yurt içinde mi görev yaptığı görev yaptığı bölgede kaç yıl görev yaptığı sorusu yöneltilmiştir. “Yurt dışında 5 yıl görev yaptım, yurt içinde görev yapmadım Ö-1”, “Yurtdışında hiç görev yapmadım, yurt içinde yaklaşık 3 yıl 100 yüze değişik TÖMER’lerde, 2 yıl da zoom üzerinden çeşitli ülkelerdeki öğrencilerle ders yaptım Ö-2”,

3.5.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretimi Referansları

Araştırma kapsamında öğretmenlere kitaplar soruldu. Yabancılara Türkçe öğreten Öğretmeler 8 tanesi Yunus Emre Enstitüsü'nün kitaplarıyla öğretim yaparken diğer on öğretmen "İstanbul Türkçe Öğreniyorum" setini iki kişi "Hitit Türkçe" setini de üç öğretmen kullandığını belirtti.

Araştırma kapsamında öğretmenlere Türkçe öğretim programları soruldu. Öğretmenlerin Çoğunluğu Oturmuş bir yabancılara Türkçe öğretim programı olmadığını CEFR den uyarlayarak kendi programlarını oluşturduklarını belirttiler. Bir kısmı kişisel programlarını oluşturduklarını belirtti.

Araştırma kapsamında öğretmenlere Türkçe öğretiminin ölçeği ölçekleri soruldu. Yirmi öğretmenimiz de henüz bir yabancılara Türkçe öğretim ölçeğimizin oluşmadığını acil oluşturulması gerektiğini belirttiler. Kendilerinin kişisel ölçeklerle ölçme yaptıklarını bildirdiler.

Araştırma kapsamında öğretmenleri Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller soruldu. Öğretmenlerin tamamı kendi materyallerini kendilerinin geliştirdiğini belirttiler.

3.5.1.6. Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Beklentileri

Araştırma kapsamında öğretmenleri mesleki alanda gelişimleri ile ilgili kanalların geliştirilmesi konusundaki görüşleri soruldu. Öğretmenler kanalların geliştirilmesi konusunda hemfikir oldukları görüldü.

Araştırma kapsamında öğretmenlere Türkçe öğreten kurumlar arasında özlük hakları konusunda tutarlılık soruldu. Öğretmenler aynı kurumda çalışan öğretmenlerde tutarlılık olurken farklı kurumlar arasında tutarlılık olmadığını belirttiler

Araştırma kapsamında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar konusundaki görüşleri soruldu. Alan yeni olduğu için program, ders kitapları ve diğer materyaller konusunda sıkıntı yaşadıklarını bu alanda acil çalışmalar yapılması gerektiğini belirttiler.

Araştırma kapsamında kendilerini kültürel diplomasinin yumuşak gücü olarak görüp görmedikleri soruldu. ğretmenlerimizin büyük çoğunluğu kendilerini kültürel diplomasinin yeni yüzü olarak gördüklerini belirttiler.

SONUÇ

1.1. TARTIŞMA

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlilikleri, referansları, beklentileri olmak üzere üç temada bulgular ele alınmış, tartışılmış ve sonuçlar elde edilmiştir. Yeterlilikler teması altında öğretmenlerin, dil öğretim metotları, eğitim durumları eğitim tecrübeleri, yurt içi ve dışı tecrübeleri hakkında görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Referanslar teması altında yabancılara Türkçe öğretimi kitapları, yabancılara Türkçe öğretimi programları, ölçek, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller konusuna dair görüşlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beklentiler Teması altında mesleki alanda gelişimleri ile ilgili kanalların geliştirilmesi, yabancılara Türkçe öğreten kurumlar arasında özlük hakları konusunda tutarlılık sağlanması, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin haklarının ve belli standartlara belli standartlara oturtulması, kültürel diplomasinin yumuşak gücü olan ve Türkiye'nin gelecekteki dostlarını yetiştiren öğretmenlerin layık oldukları mevkiye yükseltilmesi konusundaki görüşlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin felsefelerine, alanı seçme nedenlerine bakıldığında, kendi dilini ve kültürünü daha iyi tanıyarak bu konuda talebi olan öğrencilere dilimizi sevdirek öğretmek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, farklı kültürleri tanıyarak onlara ulaşmak, farklı kültürleri tanımak, farklı deneyimler edinmek, ekonomik koşulların daha düzgün olduğunu düşündüğü bir alana yönelmek, yurt dışında çalışmanın avantajlarından yararlanmak, hızlı gelişen bir alanda kolay iş bulma imkanlarının olması, gibi sebeplerin olduğu görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin Beklentilerinde öne çıkan gerekçenin nitelikli tatmin edici bir meslek icra etme talebinin olduğu görülmektedir. Alan öğretmenlerine duyulan ihtiyaç, ekonomik durum, Öğretmenleri alana yönlendirmiş olabilir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere temel referansları hakkında bilgileri sorulmuştur. Görüşlerine bakıldığında; temel referanslarının konuyla ilgili hazırlanmış yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları, yabancılara Türkçe öğretimi programları, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ölçek ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin mevcut durumları ve gelecekte beklenmelerine baktığımızda çalışma alanlarının gerçekleştirmek istediklerinin istediklerini yerine getirmek için uygun ortamın olduğu, kaliteli Kendilerini gerçekleştirmek için ve ülkelerine hizmet etmek için uygun olduğunu alanın ülkemizde hızla gelişmekte olduğunu bu anlamda da gelecekte ülkemizin dünya siyasetinde önemli bir role hazırlanmasına katkısı Ülkemizde kültürel bir alt yapıya sahip olduğunu, alanla ilgili akademik çalışmalar yapma imkanının ne olduğunu imkanlarının olduğu, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinin insanların Türkçe ve Türkiye sevgi duymasına katkı sağladığını bunun da öğretmen tatmini için önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin, alanı tercih nedenlerinin başında alanın dünya gençliğine kültürümüzü ulaştırmanın böylece evrensel bir çatı oluşturmamıza katkı sağlayacak imkanlar içermesi gelmektedir. Araştırma bulgularının alan yazın taramasında belirtilen hususların öğretmenlerle yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin beklentileri ve alanı tercih etme sebepleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin tercih sebeplerine baktığımızda kişisel yeteneklerinin eğitimlerinin birikimlerinin ve alanın gelecek vadeliyor olmasının öne çıktığı görülmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen beklentilerinin özlük haklarının iyileştirilmesi, görevlerini etkin yapabilmek için imkanların sağlanması, alan eğitimi ile ilgili nesnel ölçütlerin belirlenmesi gibi beklentilerinin de olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirme kaynakları incelendiğinde bunların yüksek lisans dersleri, alanla ilgili yapılmış akademik tezler, doktora tezleri ve diğer çalışmalar bizzat çalıştıkları kurumlardan ve ülkelere Türkçe öğrettikleri kültürlerin dillerinden beslendikleri gözlemlenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulduğunda beklentilerinin karşılandığı konusundaki sorulduğunda yüksek düzey-de karşılandığı cevabı alınmıştır. Alan tercihlerinde ve beklentilerinde olmak üzere iki ayrı görüşme sorusunda öne çıkan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin alanın sağladığı imkanlar nedeniyle mesleklerinden memnun kaldıkları gerçeğini de vurgulamamız gerekir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin kendilerine yarar sağlayıp sağlamadıkları görüşlerine bakıldığında genel anlamda sağladığını düşündükleri görülmüştür. Verdikleri eğitimin kendilerine ve ülkelerine yarar sağlayıp sağlamadığı konusundaki görüşlerine baktığımızda; genel anlamda sağladığını düşündükleri görülmüştür. 15 öğretmen eğitimlerin faydalı olduğunu söylerken 5 öğretmen birçok şeyi kendi ortamlarında sınıf ortamlarında ya da öğretmen ortamlarında, ki bunun içinde uzaktan öğretim de var öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere alanlarıyla ilgili iş bulabilme imkanları sorulmuş bu konuda 20 öğretmenin yirmisi de rahatça iş bulabildiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenler karşılaştıkları zorluklar olarak ekonomik zorluklar, kültürel zorluklar, ön yargılar, gidilen ülkelerde karşılaşılan zorluklar, öğrencilerdeki öğrenme güçlükleri, doküman eksikliği, bürokratik sorunlar gibi konular olduğu görülmüştür.

20 katılımcı Türkçe ikinci dil olarak öğreten öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar

Öğretmenlerin tamamına yakını duygusal olarak tatmin edici olduğu için bu mesleği seçmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu kültürümüzü diğer kültürlerle paylaşmak istemektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı yurtdışında görev yapma ihtimaliden dolayı alanı tercih etmiştir.

Öğretmenlerin ikisi alanla ilgili lisans eğitimi olmamasını sorun olarak görmemekteyken 18 tanesi olumsuz olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenlere göre alanla ilgili kuramsal altyapı henüz yeterli değildir, bunun giderilmesi için üniversitelerle birlikte iş birliği içinde çalışmalar yapmak gerekmektedir örneğin müfredat oluşumu ortak bir Türkçe ölçeğinin oluşumu gibi.

Öğretmenlerin çoğunluğu Kuramsal eksikliklerden dolayı durumdan şikayetçidirler.

Yurtdışındaki öğretmenler özlük haklarının Yeterli olduğunu düşünürken, yurtiçindeki öğretmenler yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Alan öğretmenleri gençlere mesleği önermektedirler.

1.2. SONUÇ

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin tercihleri eğitim anlayışları referansları beklentilerini ele alan bu çalışmada, Öğretmenlerin, Tatmin edici bir mesleğe sahip olma isteği kültürlerine duydukları sevgi, yeni gelişmeye başlamış olan alanın kendi içinde maddi ve manevi birçok imkânı barındırıyor olması, alanla ilgili birçok keşif ve çalışma imkanının olması nedeniyle öğretmenlerin alanı tercih ettikleri görülmüştür.

1.3. ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin yeterlilikleri, alanı tercih nedenleri ile beklentilerinin karşılanma düzeyinin incelenmesine ilişkin görüşleri dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur:

Alan öğretmenleri kuramsal ve kavramsal alt yapının oturmamış olmasından kaynaklanan sorunlardan şikayetçi olmuşlardır, bu nedenle üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde üçüncü ve dördüncü yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitimler verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçenin programı, Avrupa diller çerçevesinde belirtilenler temel alınmakla birlikte Türk kültürünün öncelikleri de incelenerek üniversitelerle iş birliği içinde hazırlanmalıdır.

Türkçe'nin uluslararası düzeyde bir dil olarak öğretilmesinin ölçütlerinden olan Türkçe'nin ölçeği üniversitelerin iş birliğiyle ortaklaşa hazırlanmalı ve kabul ettirilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin, Türk kültürümü tanıyacak olan insanlar için Türkiye'nin ilk yüzü olması nedeniyle sosyal kültürel ve psikolojik olarak donanımlarının sağlanması gerekir.

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin staj öğretmenlik ve başöğretmenlik süreçlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin özlük hakları konusunda belli bir standart oluşturulmalıdır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, ilk orta ve lise düzeyindeki yabancı öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığınca, üniversitelere girecek öğrenciler içinse YÖK tarafından düzenlemeler yapılmalıdır.

Birçok sivil toplum kuruluşu da yabancılara Türkçe öğretmektedir bu kurumların da denetlenmesi gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirilmesi Türk kültürünün, dilinin doğru öğretilmesi, Türkiye'nin daha iyi temsil edilebilmesini sağlayacaktır.

Bu alanda başarılı olan öğretmenler ödüllendirilmeli, başarısız olanlara gelişmeleri için destek verilmelidir.

1.3.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlilikleri, referansları ve beklentilerini ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de TÖMER'lerde ya da yurtdışında Maarif Vakfı okullarında görev yapmış ve yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemine göre lisans yüksek lisans ve doktora eğitime olan öğretmenler oluşturmuştur. Bu anlamda elde edilen bulguların daha iyi yorumlanabilmesi için lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde öğretmenlerle ayrı ayrı çalışma grubu oluşturularak başka araştırmalar yürütülebilir. Yurt içinde ve yurt dışında çalışan öğretmenlerle ya da ayrı araştırma gruplarıyla çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., ve Ünal, S.** (2022). *Eğitime Giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Aksan, D.** (2015). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- CEFR.** (2023). Cambridge Universty Press & Assessment.
- Demir, V.** (2012). *Kamu Diplomasisi ve Yumuşak Güç*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş..
- Demirel, Ö.** (1993). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Devey, J.** (2010). *Günümüzde Eğitim*. J. Ratner (Ed.), B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M.** (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdoğan, T.** (2016). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Ergin, M.** (1982). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Fidan, N.** (1987). *Eğitime Giriş*. Ankara: Başkent Yayınevi.
- Furman, L.** (1990). *Creative Drama Handbook and Role Play Guide*. Colorado: Pioneer Drama Service, Inc.
- Knight, J.** (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Kumaravadivelu, B.** (2006). *Understanding Language Teaching-From Method to Postmethod-*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lee, K.** (2000). English teachers barriersto theuse of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, VI(12) http://www.c3school.org/MHEC/WebCT/English_Teachers_barrierstocall.pdf.
- O'Naill, C., ve Lambert, A.** (1982). *Drama Sctures: A Practical Handbook for Teachers*. United Kingdom: Stanley Thornes Ltd.
- Polisini, J. K.** (1994). *The Creative Drama Book Three Approaches*. New Orleans: Anch Orage Pers.
- Ranciere, J.** (2014). *Cahil Hoca*. S. Kılıç (Çev.) İstanbul: Metis.
- San, İ.** (2002). *Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Sarıçoban, A.** (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sarıçoban, A.** (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S.** (2018). *Sanatsal Uyarımlarla Dil Öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Şahin, A.** (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, H.** (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitabevi.
- Türk Dil Kurum (TDK).** (2019) Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği.** (2023). “Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği”. <http://tedmem.org> adresinden 02.01.2023 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H.** (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EKLER

Ek 1: Mülakat Soruları

Sorular	Cevaplar
1.Yabancılara Türkçe öğretiminde sizin eğitim anlayışınız nedir?	
2.Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde Bilimsel bir çerçeve mevcut mu??	
3.Yoksa bu öğretim her öğretmenin kendi kişisel becerisiyle mi sürdürülüyor?	
4.Sizce böyle bir çerçeve çizilmeli mi?	
5.Türkçeyi ikinci dil olarak öğretirken Kullandığınız araç ve gereçler(referanslar) nelerdir?	
6.Yabancılara Türkçe öğretilmesiyle ilgili sürecin yönetilmesi ve sürdürülmesi konusunda neler yapıyorsunuz?	
7.Öğretmenliğinizi değişen koşullar içinde yeniden yapılandırabileceğinize inanıyor musunuz?	
8. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığımız yöntem öğretmen- öğrenci merkezli mi?	
9.Yabancılara Türkçe öğreten öğretmen birikim eylem ve sanat açısından şahsiyetini nasıl donatmalıdır?	
10.Öğretmen Türkçe öğrettiği hedef kitlenin dili kültürü ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olmalı mı?	
11. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde çalışan öğretmenlerin yetiştirilme koşulları yeterli mi?	
12.Türkçe öğretiminde ortak bir ölçek oluşturulmaması Türkçe öğretiminde sizi zorluyor mu?	
13.Alan öğretmenlerinin özlük hakları sizce yeterli mi?	
14.Mesleğiniz tatmin sağlıyor mu?	

Ek 2: Görüşme Protokolü

Değerli Öğretmen,

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yabancılara Türkçe öğreten Öğretmenlerin yeterlilikleri ve beklentileri adlı tez konumuyla ilgili sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşmeden sağlıklı veriler elde etmek için ses kaydı yapmam gerekmektedir. Görüşmenin ses kaydının alınması konusunda sizden izin talep etmekteyim. Çalışma kapsamında isimleriniz kesinlikle kullanılmayacaktır. Elde edilen veriler başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Çağlayan Ömerustaoglu