

ULUSLARARASI ÖĞRENİCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNE YÖNELİK ALGILARI*

Sevda Göncü Ergün¹

İrem Şimşek²

Meryem Olcay³

Özet

Küreselleşen dünyada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri Türkiye'de ve dünyada artarak devam etmektedir. Bu faaliyetlerin nitelğini etkileyen öğretmeni, materyal, öğrenme ortamı ve ölçme-değerlendirme gibi birtakım değişkenler mevcuttur. Bu değişkenler arasında öğretmeni diğerlerini de etkilemesi bakımından ayırmaktadır. Öğretici nitelikleri üzerine alanyazında yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise öğretmeniye

Anahtar Kelimeler:

Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, uluslararası öğreniciler, öğretmeni, algı

Geliş/Received:

07 Kasım/November 2022

Kabul/Accepted:

20 Aralık/December 2022

Yayın/Published:

30 Aralık/December 2022

* **İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkeler uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Sevda Göncü Ergün, İrem Şimşek, Meryem Olcay).

Atf/Cite as: Sevda Göncü Ergün, İrem Şimşek, Meryem Olcay, “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreticilerine Yönelik Algıları International Learners’ Perceptions Of Turkish Instructors”, Edebiyat Bilimleri 3, (Aralık/December 2022), 65-93 <https://doi.org/10.5281/zenodo.7494906>

CC BY-NC 4.0 | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

¹ İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi, e-posta: sgoncuergun@itu.edu.tr ORCID: 0000-0001-9883-1053

² İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Öğretim Görevlisi, e-posta: irem.simsek@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0003-3925-0843

³ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi Öğretim Görevlisi, e-posta: meryemolcay@gmail.com ORCID: 0000-0002-5799-5120

yönelik algılar öğrenci açısından ortaya konmaya çalışılmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografi kullanılmıştır. Araştırma verileri, İstanbul'daki çeşitli üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezindeki 15 gönüllü öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular neticesinde uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerini öğrenci-öğretici etkileşimine önem veren ve ders içi öğrenilenleri ders dışında da destekleyip uygulamaya dönüştüren şeklinde algıladıkları ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, uluslararası öğrenciler, öğretici, algı.

INTERNATIONAL LEARNERS' PERCEPTIONS OF TURKISH INSTRUCTORS

Abstract

In the globalized world, the activities of teaching Turkish as a foreign language continue increasingly in Turkey and in the world. There are some variables affecting the quality of them, which can be categorized as the instructor, material, learning environment and assessment and evaluation. Among these, the instructor differs in that it affects the others. There are some research studies on qualifications of the instructors in the literature. In this study, the perceptions towards the instructors were tried to be revealed based on the learners' views. To this end, phenomenography, one of the qualitative research methods, was used. Research data were collected from 15 volunteer learners in Turkish teaching centers affiliated to various universities in Istanbul through a semi-structured interview form and analyzed with content analysis. The findings reveal that international learners perceive Turkish instructors as the ones who value learner-teacher interaction and reinforce what is learned in the classroom and turn it into practice outside the classroom.

Key Words: Turkish education, teaching Turkish as a foreign language, international learners, instructor, perception.

Giriş

Küreselleşme ile birlikte artan ülkeler arası iletişim ve etkileşim,

yabancı dil öğrenimi faaliyetlerini gittikçe daha önemli hâle getirmektedir. Dünyada birçok kişi öğrenim görmek amacıyla uluslararası hareketlilik programları ile farklı ülkelere gitmektedir. Bu öğrenciler alanyazında uluslararası öğrenci olarak nitelendirilirken, Türkiye Cumhuriyeti'nde ise bu öğrencilere ilişkin tanım kanunda şu şekilde yer almaktadır: "İlgili kurum ve kuruluşlar ile çeşitli anlaşmalar çerçevesinde hükümetimizce yabancı hükümetler emrine verilen burslardan yararlanmak suretiyle veya kendi imkânlarıyla Türkiye'ye gelen" (T.C. Resmî Gazete, 1985). Günümüzde çok sayıda uluslararası öğrenci Türkiye'ye öğrenim amacıyla gelmekte ve son yıllarda Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) öncelikli hedeflerinden biri hâline gelen yükseköğretimde uluslararasılaşma çabaları ile bu öğrencilerin sayısında her sene ortalama % 20 oranında artış yaşanmaktadır. 2017-2018 akademik yılında Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 125.138 iken 2021-2022 akademik yılında bu sayı 2 kat artarak 260.289'a çıkmıştır. YÖK istatistikî verileri (YÖK, 2017; 2018; 2019; 2020; 2021) ışığında hazırlanmış olan aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi son 5 yıl içinde Türkiye'de bulunan uluslararası öğrenci sayısı her akademik yılda düzenli olarak artış göstermiştir. Bu durum, Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Türkiye'de ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayılarının toplamı

Akademik yıl	Uluslararası öğrenci sayısı
2017-2018	125.138
2018-2019	154.505
2019-2020	185.047
2020-2021	224.048
2021-2022	260.289

Tablo 1'e bakıldığında ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısının 2021-2022 akademik yılında 260.289 öğrenciye yükselerek son 5 yılın en yüksek seviyesine ulaştığı görülmektedir. Türkiye'ye gelen öğrenciler öğrenimlerine başlamadan önce Türkçe dil eğitimi almaktadır. Bu

öğrencilerin Türkiye'de bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görebilmeleri için B1 ve mezun olabilmeleri için C1 düzeyinde Türkçe yeterlik belgelerini ibraz etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle bazı öğrenciler ilk geldiklerinde üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde ve dil merkezlerinde belirtilen seviyelere gelebilmek için Türkçe eğitimi almaya başlarlar. Bu merkezlerde Türkçe öğretmenleri görev almaktadır. Merkezlerde çalışan öğretmenlerin niteliklerinin ne olması gereği öğrencilerin Türkçeyi nitelikli öğrenmeleri açısından önem taşımaktadır.

Öğretici Kavramı ve Öğretici Yeterlikleri

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için herhangi bir kurum ya da kuruluşta çalışan kişilere öğretmeni denmektedir. Demir (2017, s. 57) öğretmeni kavramı ve Türkçe öğretmeni kavramı arasında bir fark olduğunu ve öğretmeni kavramının bu farklılaşmaya işaret ettiğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu farklılığın yeterliklerin ve standartların oluşturulmasına katkı sağlayacağını ifade etmekte ve öğretmeniyi "Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretme işini temel/zorunlu eğitim kapsamının dışında homojen olmayan öğrenci grubuyla gerçekleştiren kişi" olarak tanımlamaktadır.

Bir öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçüme-değerlendirme arasındaki dinamik ilişkilerle amacına ulaşabilmesi için öğretmeninin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlere ilişkin birçok tanım ve öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerle ilgili birçok çerçeve bulunmaktadır (MEB, 2017; Schulman, 1987; EPG Project, 2013). Öğretmenlik, 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda "Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın yanı sıra, alan ya da branş farkı gözetmeksızın öğretmenlerin sahip olması gereken temel nitelikler bulunmaktadır. Öğretmenlik ile ilgili araştırmaları bulunan Schulman (1987) verimli bir öğretim süreci için eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi türlerini;

- alan bilgisi,

- genel pedagoji bilgisi,
- öğretim programı bilgisi,
- öğrenen özellikleri hakkında bilgi,
- eğitim ortamı ve şartları bilgisi,
- eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi,
- pedagojik alan bilgisi olarak açıklamıştır.

Öğretmen yeterlikleri olarak ele alınan bu nitelikler, öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2017, s. 4). MEB 1999 yılında öğretmen yeterlikleri üzerine resmî çalışmalara başlamıştır. Zaman içinde farklı projeler ve kurumlarla iş birliği yapılarak 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Meslesi Genel Yeterlilikleri’nde “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanı ve bu alanlara ait yeterlikler ve göstergeler oluşturulmuştur (7-8). Yapılan çalışmalar, çalıştaylar ve uygulamalar neticesinde;

- kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim,
- öğrenciyi tanıma,
- öğrenme ve öğretme süreci,
- öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- okul, aile ve toplum ilişkileri,
- program ve içerik bilgisi

şeklinde listelenecek 6 ana yeterlilik alanı içinde 32 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Meslesi Genel Yeterlilikleri” tespit edilmiştir (MEB, 2017: 7).

Shulman’ın (1987) öğretmen yeterliklerinde kavram olarak ortaya koyduğu hususlar ve MEB (2017) tarafından ortaya konan öğretmenlik meslesi genel yeterlikleri, günümüzde her disiplinin ya da dil öğretiminin kendine has koşullarına göre farklı yeterlikler ve göstergeler olarak özelleştirilmektedir.

Dil öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için dil öğreticilerinin sahip olduğu nitelik ve yeterlikler büyük önem taşımaktadır. Son dönemde

öğreticilerin kendi nitelik ve öğretim deneyimleri üzerine düşünerek farkındalık geliştirmesi ve öz değerlendirme yapması hedeflenmektedir. Bu amaçla bir proje kapsamında tüm yabancı dil öğretmenlerine yönelik hazırlanan EAQUALS (Dil Hizmetleri Kalite Değerlendirme ve Akreditasyonu) tarafından *Dil Öğretmenleri için Avrupa Profil Tablosu* (EPG Project, 2013) yayınlanmıştır. Bu profil tablosu Eğitim ve Vasıflar, Ana Öğretim Yeterlilikleri, Destekleyici Yeterlilikler, Profesyonellik ana başlıklarından ve bu başlıkların altı farklı gelişim evresindeki çok sayıda göstergelerinden oluşmaktadır. Yabancı dil öğretmen yeterlikleri olarak Ana Öğretim Yeterlilikleri ve Destekleyici Yeterliliklerinde şu alt başlıklar yer almaktadır:

- Ana Öğretim Yeterlilikleri
 - Yöntembilim: Bilgi ve beceriler
 - Değerlendirme
 - Ders ve kurs planlama
 - Etkileşim, yönetme ve izleme
- Destekleyici Yeterlilikler
 - Kültüllerarası yeterlilik
 - Dil farkındalığı
 - Dijital medya

Sıralanan maddelerden anlaşılacığı üzere öğreticinin sınıf yönetimi ve öğrencilere saygı duyması şeklinde iki farklı temel yeterlik alanı olduğu görülmektedir.

Özelde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğreticiler ve yeterlik alanlarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Mete (2012), yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin özel alan yeterliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında üç temel alanda 15 göstergeden oluşan bir anket kullanmıştır. Üç temel yeterlik alanını mesleki bilgi, mesleki beceri ile mesleki tutum ve değerler olarak sınıflandırmış ve bu alanların altında aşağıdaki yeterliklere yer vermiştir:

- Mesleki bilgi
 - Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme

- Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme
- Türkçeyi özelliklerine ve kurallarına uygun kullanabilme
- Mesleki beceri
 - Öğrenim-öğretim sürecini amacına uygun planlayabilme
 - Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme
 - Dil öğrenim-öğretim sürecine ilişkin kaynak ve materyal kullanabilme
 - Öğrencilerin dinleme-izleme becerilerini geliştirebilme
 - Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
 - Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
 - Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
 - Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme - değerlendirebilme
- Mesleki tutum ve değerler
 - Türkçenin doğru ve etkin kullanımında öncülük edebilme
 - Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme
 - Mesleki gelişimini sağlayabilme
 - Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme

Mete'nin (2012) tasnifinde ele alınan niteliklerin MEB'in (2017) belirlediği öğretici yeterlikleriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin yeterlilik alanlarına ilişkin yapılan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Durmuş (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri yeterliklerine ilişkin standart bir liste oluşturmanın güç olduğunu belirtse de Richards (2011) tarafından sunulan dil öğretiminde öğretmen yeterlikleri başlıklarını genel çerçeve olarak kabul etmiş ve çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için bu başlıklara katkıda bulunarak öğretmen yeterliklerine dair şu maddelere yer vermiştir:

- Hedef dilde yeterlilik

- Alan bilgisinde yeterlilik
- Öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlilik
- Genel iletişimsel yeterlilik
- Asgari düzeyde bir araç dil bilme
- Tipolojik olarak diller ve dil öğretimi
- Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu
- Öğreticinin kimliği ve bağlamsal bilgiye sahip olma
- Öğrenici odaklı öğretim
- Dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme
- Meslekte uzmanlaşabilme
- Uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme
- Öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme
- Pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme

Durmuş (2019)'un sıraladığı öğretmen yeterliliklerinde Mete (2012)'nin çalışmasındaki yeterlilik alanları ile örtüsen maddeler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları öğretilecek dili yetkin bir şekilde kullanma, mesleki alan bilgisinde yeterlik, hedef kitlenin ihtiyaçlarını dikkate alma ve kültürel duyarlılıktır.

Bahsedilen bütün bu hususlardan hareketle alanyazında öğretmen niteliklerinin neler olması gerekiğine dair ifade edilenler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Genel Öğretmenlik, Yabancı Dil Öğretmenliği Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilik Yeterliliklerine İlişkin Ana Başlıklar

Schulman (1987)	Millî Eğitim Bakanlığı 1 (2017)	Avrupa Profil Tablosu (2013)	Mete (2012)	Durmuş (2019)
alan bilgisi	mesleki bilgi	yöntembilim: bilgi ve beceriler	dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme	hedef dilde yeterlilik
genel pedagoji bilgisi	mesleki beceri	değerlendirm e	dil öğrenim - öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	alan bilgisinde yeterlilik
öğretim programı bilgisi	tutum ve değerler	ders ve kurs planlama	Türkçeyi özelliklerine ve kurallarına uygun kullanabilme	öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan bilgilerde yeterlilik
öğrenen özelliklerini hakkında bilgi		etkileşim, yönetme ve izleme	öğretim-öğretim sürecini amacıyla uygun planlayabilme	genel iletişimsel yeterlilik
eğitim ortamı ve şartları bilgisi		kültürlerarası yeterlilik	öğretim-öğretim ortamları düzenleyebilme	asgari düzeyde bir araç dil bilme
eğitim hedefleri, amaçları ile bunların felsefi ve tarihi		dil farkındalığı	dil öğrenim-öğretim sürecine ilişkin kaynak ve materyal kullanabilme	tipolojik olarak diller ve dil öğretimi

Schulman (1987)	Millî Eğitim Bakanlığı (2017)	Avrupa Profil Tablosu (2013)	Mete (2012)	Durmuş (2019)
temelleri bilgisi				
pedagojik alan bilgisi		dijital medya	öğrencilerin dinleme-izleme becerilerini geliştirebilme	kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu
			öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	öğreticinin kimliği ve bağlamsal bilgiye sahip olma
			öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	öğrenici odaklı öğretim
			öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	dil öğretiminde teknoloji uygulamalarında etkin yararlanabilme
			öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilm e	meslekte uzmanlaşabilme
			Türkçenin doğru ve etkin kullanımında öncülük edebilme	uygulamalardan kuramsal bilgi üretebilme

Schulman (1987)	Millî Eğitim Bakanlığı 1 (2017)	Avrupa Profil Tablosu (2013)	Mete (2012)	Durmuş (2019)
			dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme	öğretim topluluğunun etkin bir üyesi olabilme
			mesleki gelişimini sağlayabilme	pedagojik muhakeme becerisi ve karar verme
			mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme	

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Schulman (1987) ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2017) genel öğretmenlik yeterlikleri oldukça genel maddelerden oluşurken dil öğretmen yeterlikleri (EPG, 2013) ve özelde yabancı dil olarak Türkçe öğretmen yeterlikleri (Mete, 2012; Durmuş, 2019) dile ve öğretime ilişkin süreçlerin ayrıntılandığı maddelerden oluşan bir çerçeveye çizmektedir. Bugün Türkçe öğretmenlerinin niteliklerinin neler olması gereği hâlâ tartışılagelen bir konudur. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin hitap ettiği hedef kitlenin görüşlerinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin nasıl olması gereği hususunda öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yeterliklerini konu alan pek çok araştırma (Mete, 2012; Şengül, 2018; Durmuş, 2019; Demir 2021) mevcuttur. Ancak bu araştırmalarda öğrenici boyutuna rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla ortaya konan çalışma bu yönyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Yöntem

Çalışmada, araştırmaya katılan bireylerin gerçekliği inşa ettiği varsayımdan (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012:429) hareket eden nitel araştırma yöntemi fenomenografiden istifade edilmiştir. Felsefe Terimleri Sözlüğü’nde (Akarsu, 1975) “görüngü” olarak açıklanan fenomen kavramı, fenomenografik yaklaşım olarak ilk kez Göteborg Üniversitesi, Eğitim Bölümü’nde bir araştırma grubu tarafından geliştirilmiştir (Marton, 1986:28). Araştırmaya katılanların düşüncelerine önem veren bu yaklaşımın kullanıldığı çalışmalarında, kesin ve genele yayılabilcek sonuçlar çıkmasa da fenomenlerin daha net olarak tanınmasında yardımcı olacak veriler elde edilmektedir. Çalışmada, öğrencilerin öğretici algısına odaklanıldığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenografik araştırmalarda verilerin sağlandığı kişiler, araştırma nesnesi olan olguyu deneyimleyen ve bu olguyu anlatarak yansıtabilecek kişilerdir (Yıldırım-Şimşek 2008: 74). Uluslararası öğrencilerin öğretici algılarını ortaya koymak için yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay erişilebilirlik ve gönüllülük esas alınmıştır. Öğrenciler deneyimledikleri olguyu yeterli seviyede ifade edebilmeleri için özellikle A2 ve B1 kurlarına devam eden gönüllü katılımcılar seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, ülke, yaşı ve dil düzeyi ile ilgili bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet, ülke, yaşı ve dil düzeyi ile ilgili bilgileri.

Katılımcılar	Cinsiyet	Ülke	Yaş	Dil düzeyi
K1	Erkek	Filistin	27	A2
K2	Kadın	Somali	27	A2
K3	Kadın	Suriye	18	A2
K4	Kadın	Mısır	25	A2
K5	Kadın	Cezayir	29	A2

Katılımcılar	Cinsiyet	Ülke	Yaş	Dil düzeyi
K6	Kadın	Mısır	26	B1
K7	Kadın	Çin	20	B1
K8	Erkek	İran	50	B1
K9	Kadın	Suriye	25	B1
K10	Kadın	Kazakistan	24	B1
K11	Kadın	Çin	20	B1
K12	Kadın	Rus	25	B1
K13	Kadın	Pakistan	25	B1
K14	Kadın	İran	33	A2
K15	Kadın	Fas	18	A2

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde araştırmada 13 kadın 2 erkeğin yer aldığı ve yaşlarının 15 ile 50 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların yedisi A2, sekizi ise B1 düzeyinde Türkçe bilmektedir. Katılımcılara Türkçeyi öğrenme amaçları da sorulmuştur. Katılımcılardan dördü iş bulmak için, on biri ise üniversite eğitimi almak için Türkçe öğrendiklerini söylemiştir.

Verilerin Toplanması

Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreticilerine ilişkin algılarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular için uzman görüşü alınmış, beş alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Bu hâliyle öğrenci algılarını ortaya çıkaracak üç soru formda yer almıştır:

- Sizce Türkçe nasıl öğretilmeli? Neden?
- Sizce Türkçe öğretmeni nasıl olmalı?
- Siz öğretmen olsanız Türkçeyi nasıl öğretirsiniz?

Verilerin Analizi

Araştımanın verileri fenomenografi yöntemine göre toplanmış ve toplanan veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Sosyal bilimlerde oldukça fazla kullanılan içerik analizinde, iletişimİN ölçümlenmesi hedefe alınmakta, iletişimİN nitelikleri tanımlanıp bu iletişimİN oluşturulma

sebepleri hakkında çıkarımlarda bulunulmakta ve içeriğin iletişimini ulaştığı kişilere yaptığı tesirleri tespit edilmektedir (Hepkul, 2002, s.11). Analiz sürecinde bir alan uzmanı ve üç araştırmacı birlikte çalışmıştır. Araştırmadaki veriler fenomenografi yönteminin analiz sürecine göre sınıflandırılmıştır. Belirlenen temalar uzman ve araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiş ve son hâlini almıştır. Analiz sürecinde ilk olarak görüşme kayıtları listelenmiş ve aynı temada değerlendirilebilecek veriler karşılaştırılarak gruplandırılmıştır. Araştırmacıların belirdiği kategorilere uzman tarafından son hâli verilmiştir. Katılımcıların görüşleri ve kastedilen kavramlar belirlendikten sonra kategorilere örnek olabilecek ifadeler tabloya eklenmiştir. Katılımcılara herhangi bir kriter olmadan birden on beş kadar numara verilmiştir. Tablodaki görüşlerin yanında yer alan K1, K2, ... olarak yer alan numaralar katılımcılara ait kodlardır.

Bulgular ve Yorum

Uluslararası öğrencilerin, öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde görüşmelerden elde edilen verilerin analizi yer almaktadır.



ŞEKİL 1.1. Alt Probleme İlişkin Şema Dağılımı

Araştırmmanın birinci sorusu "Sizce Türkçe nasıl öğretilmeli?" şeklindedir. Katılımcıların dönütleri doğrultusunda içerik analizi sonucunda oluşan tema dağılımı Şekil 1'de yer almaktadır. Şekil 1'de Türkçe öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair görüşler "uygulamaya yer vermek", "dil bilgisi kurallarını öğretmek", "üretimsel becerileri geliştirmek", "ders dışı öğrenmeyi desteklemek", "görsellerle öğrenmeyi desteklemek", "söz varlığı kazandırmak" ve "anlam becerisini geliştirmek" olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır. Bu temaların içeriğine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri

<i>Sizce Türkçe nasıl öğretilmeli? Neden?</i>	
Kastedilen	
Anlama becerisini geliştirmek (K2, K4, K11, K14)	<ul style="list-style-type: none"> Bence her sabah öğrenciler bir sayfa okusun, öğretmen bu sayfayı versin. (K2) Dinleme, okuma pratiği yapsın. (K4) Her gün dinleme yapmalıyız. (K11) Bence daha okuma olsun, daha okuma daha iyi bize. (K14)
Dil bilgisi kurallarını öğretmek (K10)	<ul style="list-style-type: none"> Dil bilgisi kurallarını çok anlatmalısınız. Neden? Çok düzenli konuşmamız için ve yazmamız için gramer kural önemli. (K10)
Üretimsel becerileri geliştirmek (K9, K12, K13)	<ul style="list-style-type: none"> ... konuşma dersi almam lazım düşünüyorum. (K9) ...konuşma olmalı. ... bence en güzel başka insanlarla konuşmak için daha

	güzel anlamak için. (K12)
	<ul style="list-style-type: none"> Bence konuşmada daha dikkat etmek, daha çok konuşma yapmak lazım. (K13)
Söz varlığı kazandırmak (K5)	<ul style="list-style-type: none"> Bir kelime bize versin, biz o kelimeyi anlatalım. ... Çünkü bu kelime aklımızda kalır. (K5)
Görsellerle dil öğretim sürecini desteklemek (K1, K6)	<ul style="list-style-type: none"> Videolar göstersin. Çünkü iyi anlatmak için video önemli. (K1) Bence fotoğrafları göstererek. Göstermek çok iyi bir şey bence çünkü resim görünce hiç unutmuyorum. (K6)
Ders dışı öğrenmeyi desteklemek (K7, K8)	<ul style="list-style-type: none"> Bize yardım etmeli... Bize her gün test versin, ödev verir, video ödevi verir. (K7) Her zaman ödev veriyor. O model çok seviyorum çünkü 5 saat ödev yazdım okudum hızlı anlıyorum. (K8)
Uygulamaya yer vermek (K15)	<ul style="list-style-type: none"> Farklı aktiviteler olsun. Çok aktivite olsun. (K15)

Tablo 4'te öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri 7 tema ile açıklanmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri genel olarak becerileri geliştirmek, dil bilgisi ve söz varlığı çalışmalarına odaklanmak, dil öğretim sürecini görsellerle desteklemek, ders dışı öğrenmeyi desteklemek ve uygulamalara yer vermek olarak belirlenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri dilin farklı bileşenleri ve temel beceriler üzerine yapılması gerekenler hakkındadır. Araştırmadaki katılımcıların ana dilleri Türkçeden farklı özellikler taşıyan ya da farklı dil ailelerinden gelen dillerdendir. Bazı öğrenciler Türkçenin söz dizimi ve dil bilgisel yapıları gibi bileşenlerine aşina değildirler ve bu özellikleri

benimsemek için zamana ve farklı uygulamalara ihtiyaçları bulunduğu bilinmektedir. Bu nedenle katılımcıların daha fazla anlamlı girdiye maruz kalmak ve anlama becerilerine ağırlık veren alıştırmalar yapmak istedikleri sonucu çıkarılabilir. Katılımcı görüşlerinin diğer temalara kıyasla temel becerilerin geliştirilmesinde kümelendiği görülmektedir.

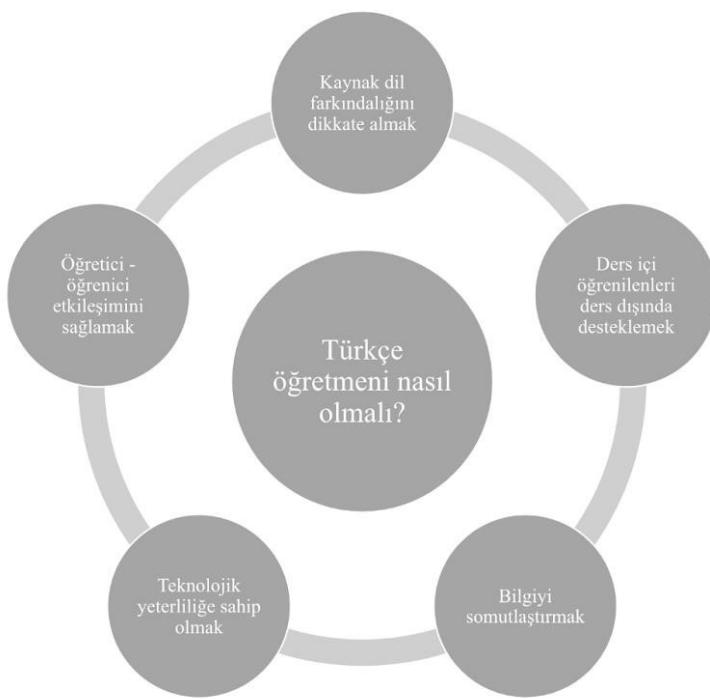
Türkçenin fonolojik özellikleri de bazı öğrencilere için zorlayıcı olabilmektedir. Öğrenciler kendi dillerinde olmayan sesleri tanıtmaya ve üretmeye çalışmaktadır. Katılımcıların "üretimsel becerileri geliştirmek" temasında değerlendirilen görüşleri özellikle sözlü üretim becerisine yoğunlaşmıştır. Katılımcıların derslerde konuşma becerisinin geliştirecek alıştırmalara dönük isteklerinin iş bulmak ve akademik çalışmalar yapmak gibi isteklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Söz varlığı kazandırmak teması dilin bir diğer önemli bileşenine odaklanmaktadır. Katılımcıların söz varlığına ilişkin sınıf içi uygulamalar yapılması gereği ile görüşleri onların kendi düşüncelerini ifade etmek, bilgi paylaşmak ve iletişim kurmak için kelime hzinelerini geliştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Buna ilaveten katılımcılar öğretimde fotoğraf ve videoların kullanılması gerekliliğine degnişlerdir. Görsel kullanımı öğrencilere farklı kültürleri, yerleri ve fikirleri tanıtmaktadır. Özellikle dış dünyayı sınıf içine getirme imkânı sunduğu için öğrencilerin hem yabancı bir dil öğrenmelerini hem de farklı konularla ilgili yeni bilgiler öğrenmelerini sağlamaktadır. Katılımcıların bu temadaki görüşlerinden görsel kullanımıyla ders girdilerini daha açık ve net bir şekilde aldıkları, derse ilgilerinin arttığı ve daha çok katılım sağladıkları sonucu çıkarılabilir.

Katılımcılar eğitim aldıkları kurumlarda dili belli bir zamanda aralığında ve sınırları belli etkinliklerle öğrenmektedirler. Ders programlarının ya da günlük içerik yoğunluğu nedenleriyle zaman zaman bazı konulara öğrencinin ihtiyaç duyduğu kadar vakit ayrılmamaktadır. Bu durumda öğrencinin bireysel çalışmalarla eksik kaldığı alanları telafi etmesi ve öğrenilenleri pekiştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle katılımcılar yalnızca okulda değil okul dışı ortamlarda da bağımsız çalışmalarına imkân verecek çalışma gereğinden bahsetmişlerdir. "ders dışı öğrenmeyi desteklemek" temasının da bu ihtiyaçtan ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrenciler sınıf içinde ögrendikleri bilgileri ödevlerle kalıcı hâle getirmek ve uygulamalarla dili sosyal hayatı kullanmaya hazırlıklı hâle gelmek istemektedirler. Katılımcıların dilin ders içi uygulamalarla öğretilmesi

gerektiği görüşleri de öğrendiklerini çeşitli alıştırmalarla desteklemeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinin dil öğrenirken zorlandıkları ya da geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri alanlara yoğunlaştığı görülmektedir.

Şekil 2. 2. Alt probleme ilişkin tema dağılımı



Araştırmmanın ikinci sorusu “Türkçe öğretmeni nasıl olmalı?” şeklindedir. Katılımcıların bu soru etrafında beyan ettikleri görüşlere yönelik oluşturulan temalar Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların 5 tema etrafında görüşlerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu temalar: “Türkçe öğretmeni nasıl olmalı?” üzerine görüşler “kaynak dil farkındalığını dikkate almak”, “ders içi öğrenilenleri ders dışında desteklemek”, “bilgiyi somutlaştırmak”, “teknolojik yeterliliğe sahip olmak” ve “öğretici - öğrenci etkileşimini sağlamak” şeklindedir. Temalara yönelik katılımcı ifadeleri Tablo 5’té gösterilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin görüşleri

Sizce Türkçe öğretmeni nasıl olmalı? Dersi nasıl anlatmalı?

Kastedilen	İfade edilen
Kaynak dil farkındalığını dikkate almak (K13)	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı ülkelerdeki öğrenciler için, onlar için bazen farklı yönelik kullanmak lazım. Bence bir öğretmen için bu şeyler yaa bir ders hazırlarken bu şeylere, öğrencilerin ana diline dikkat etmek lazım, benim öğrencim nereden geliyor, kültürü ne, ve onların dilleri Türkçeden ne kadar farklı, bu şeyler. (K13)
Öğrenici-öğretici etkileşiminin sağlanması (K1, K6, K7, K8, K9, K10)	<ul style="list-style-type: none"> • Bence öğretmen her zaman gülsün, öğrencilerin sorularına cevap versin. (K1) • Bence çok enerjik olmalı. Yani dil öğretmenleri diğer öğretmenler gibi olmamalı çünkü dil öğrenmek zaten çok kolay bir şey değil. (K6) • En önemlisi sabır ve sorumlu çünkü öğrenciler için bir sorumlu duygusal olmalı. (K7) • Hiç geç kalmıyor, iyi ders öğretiyor, her zaman kararlı. (K8) • Burda çok iyi öğretmenler. Çünkü fikir anlatabilirler ve biz anlıyoruz. (K9) • Öğrencilerle çok konuşması lazım. Öğrencilerin fikirlerini öğrenmeli. ... Çok yabancı öğrenci var ya, dünya hakkında bilgisi olması gereklidir.

Öğrencinin ülkesi hakkında bilmesi
lazım. (K10)

Ders içi öğrenilenleri ders
dışında desteklemek (K2, K15)

- Bence Türkçe öğretmeni her zaman ödev versin. Çünkü öğrenciler derse evde çalışıyor. Bu şekilde bazı öğrenciler dersi tekrar ediyor. (K2)
 - Pratik çok olsun. Evde çok pratik olsun. Hep ödev versin. (K15)
-

Teknolojik yeterliliğe
sahip olmak (K3)

- Bilgisayar ve projektör kullansın, çünkü daha kolay ve iyi, tahtadan daha kolay. (K3)
-

Bilgiyi somutlaştırma
(K4, K5, K11)

- ... çok örnek versin. (K4)
 - Bence Türkçe öğretmeni derste örnek çok versin, cevap da. (K5)
 - Bence çok çok oyun yapmalısın ve çünkü bu çok ilginç ve herkes oyunu seviyor. (K11)
-

Tablo 5'te öğrencilerin Türkçe öğreticilerine ilişkin görüşleri 5 tema ile açıklanmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğreticilerine ilişkin bekłentileri kaynak dil farkındalıklarını dikkate almak, öğrenci-öğretici etkileşimiini sağlamak, ders içi öğrenilenleri ders dışında desteklemek, teknolojik yeterlige sahip olmak ve bilgiyi somutlaştmak olarak belirtilmektedir. Öğrenci-öğretici etkileşimiini sağlamak temasında katılımcıların görüşlerinin tekrarladığı görülmektedir. Öğretici-öğrenci etkileşimin sınıf yönetimine ve öğrenme sürecine olumlu etkileri bulunmaktadır.

Etkileşimler öğrencilerin akademik benlik kavramını geliştirmekte ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrendikleri dille ilgili ihtiyaç duyukları bilgileri farklı kaynaklardan edinebilme imkânları olmasına rağmen bir öğretmen rehberliğinde öğrenim görmek istemeleri onların etkileşim kurma ve beceri kazanmaya verdikleri önemi ortaya koymaktadır.

Katılımcılar farklı ülkelerden gelen kişilerle bir arada ve çok dilli ortamlarda eğitim görmektedirler. Tek dilli sınıflarda öğretmenler ihtiyaç duyuklarında açıklama yapmak ya da kelimelerin anlamını söylemek için ana dillerini kullanabilmektedirler. Ancak çok dilli sınıflarda tek bir araç dil olmadığı için öğretmenler hedef dili sınıf dili haline getirmek durumundadırlar. Öğrenciler genellikle sınıflarındaki diğer bazı öğrencilerin ana dillerinin hedef dille benzer özellikler göstermesinden dolayı kendilerine nazaran daha hızlı ilerlediklerini tespit ederler. Ayrıca kendi ana dillerinin öğrencikleri dille arasındaki birtakım tipolojik farklılıklardan dolayı öğrenme sürecinde zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerden çok dilli ortamda farklı öğrencilerin yaşayabileceği sorunları ön görmelerini bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Görüş bildirilen diğer bir tema ise öğretmenlerin ders içi öğrenilenleri ders dışında desteklemeleridir. Bu temaya göre verilen sınıf dışı görevler öğrencilere problem çözmeyi öğretme, sınıfta öğrenciklerini gözden geçirme ve değerlendirme imkânı verdiği düşünülebilir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleriyle dil öğrenme süreçlerinde sorumluluk almak istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Teknolojik yeterlige sahip olmak temasında yer alan görüşler katılımcıların son yıllarda önem kazanan dijital vatandaşlık ve teknolojinin ihtiyaçları karşılamakta nasıl kullanılacağı konuları ile ilgili farkındalıklarını göstermektedir. Katılımcıların öğretmenlerden dijital cihazları ve hizmetleri benimseyip yeterli düzeyde doğru amaçlarla kullanmalarını bekledikleri düşünülebilir.

Bilgiyi somutlaştırma temasında öğretmenlerden derste öğretikleri kavramların daha iyi anlaşılmasi için gerçek yaşamdan örnekler vermesi istediği sonucuna ulaşılabilir. Özellikle üst dilsel becerileri yeterince gelişmemiş ya da ana dilinde yeterli farkındalığa ulaşmamış öğrenciler için hedef dildeki kavramların somutlaştırılması gereklidir. Bu sayede

öğrenciler dildeki birtakım yapıları ve farklı fonksiyonlarını kullanabilme imkânı bulacaklardır. Bilgiyi somutlaştırma öğrencilerin tümevarımsal çıkarımlar yaparak üretimsel becerilerini geliştirmektedir. Öğreticilerden kavramsal bilgileri sosyal hayatı kullanabilecekleri biçimlere dönüştürmeleri beklenmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Siz öğretmen olsanız Türkçeyi nasıl öğretirsiniz?” şeklindedir. Bu soru çerçevesinde katılımcıların görüşleri 7 tema etrafında birleşmiştir. Tema adlarına ilişkin bilgi Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3. 3. Alt probleme ilişkin tema dağılımı



Şekil 3’e bakıldığından katılımcıların görüş birliğine verdiği tema adlarının “ihtiyaç analizi”, “uygulama”, “somutlaştırma”, “dil bilgisi öğretimi”, kültürlerarası iletişim”, “söz varlığı öğretimi” ve “öğrenme ortamları” olduğu anlaşılmaktadır. Bu temaları oluşturan ifadeler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmaları durumunda yapacakları

Siz öğretmen olsanız Türkçeyi nasıl öğretirsiniz?

Kastedilen	İfade edilen
Öğrenme ortamları (K4, K5)	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşmak için her hafta bir gezi yaparım, onlarla Türkçe oyunlar oynarım. (K4) • ... ve perşembe günleri piknik yaparım, parka giderim. Çünkü o gün son gün. (K5)
İhtiyaç analizi (K12, K13)	<ul style="list-style-type: none"> • Hayat göstermek istiyorum. Böyle.. hayat göstereceğim. Yani, Türkiye'de ne yaparsınız? Ne yapabilirsiniz? Neden Türkçe öğrenmelisiniz? Yani böyle. Neden? Sebebi göstereceğim çünkü burada insanlar sebebi bilmiyorlar. Bu bilgileri sokakta nasıl kullanabilirsin? Bunu göstereceğim. (K12) • Ben akademik için Türkçe öğreniyorum ama farklı belki bir kişi Türkiye'de yaşamak için Türkçe öğrenmek istiyor o zaman onun için konuşma dili yani sokaktaki insanların dili daha önemli. Belki akademik dil, çünkü akademik dil Türkçe ve sokaktaki Türkçe çok farklı aksent çok farklı kullandığı kelimeleri çok farklı. Ben öğretiyorken bu şeylere dikkat edeceğim ve onalar göre etkinlikler yapacağım. Öğrenciye ne lazım? Ona göre öğreteceğim. (K13)
Uygulama (K2, K7, K8,	<ul style="list-style-type: none"> • Her zaman dersin ilk on dakikası

-
- K15) öğrencilerle konuşurum ... Bazı öğrenciler için konuşmak zor, bu yüzden ilk on dakika konuşurum. (K2)
- Eğer yöntemim olursa başarılı olurum çünkü en iyi yöntemi bulmak istiyorum. (K7)
 - Ben her gün konuşursam rahat konuşurum çünkü zor. Başka hatırlıyorum, hemen kelime biliyorum cümle biliyorum. Her gün tekrar tekrar. (K8)
 - Çok yazma pratiği yaparım. Yazma öğretirim. Ödev veririm. Ödevleri kontrol ederim. (K15)
-
- Söz varlığı öğretimi (K3, K14)
- Ve her gün öğrencilere yeni kelimeler açıklayım. Mesela daha fazla kelimeler öğretirim, onlar için oyunlar hazırlıyorum. (K3)
 - Yeni kelimeler ve yeni gramerler kurallar anlatırım. Hep kelime anlatırım. Öğrenciler daha kelime öğrenir. Daha kelime bilir. (K14)
-
- Somutlaştırma (K6, K7, K9)
- Her zaman gösterirdim fotoğrafları bilgisayardan. Ders böyle sıkıcı olmazdı.... Sonra o kurala bir şarkıyı dinletirim (K6)
 - Bazı harika etkinlikler ayarlardım. Oyun ve çeşitli yöntemler denerdim. (K7)
-

	<ul style="list-style-type: none"> • Örnekler getirebilirim çünkü cümle anlamı hep değişiyor o yüzden daha çok örnek. Bu kelime başka cümlelerde ekleri nasıl değişiyor... Mesela bazen olumsuz ekler. (K9)
Dil bilgisi öğretimi (K1, K10)	<ul style="list-style-type: none"> • Dil bilgisini iyi anlatırım. Çünkü öğrenciler hiç bilmiyorlar, ben onlara iyi anlatıyorum. Kendime güveniyorum. (K1) • Çok gramer öğretirdim çünkü çok önemli. (K10)
Kültürlerarası iletişim (K11)	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı ülkeye gideceğim ve öğrencilerle sohbet edeceğim ve onlar Türk kültürler öğreteceğim. Onların kültürlerini öğreneceğim. Farklı kültürleri tanıyacağım. (K11)

Tablo 6'da öğrencilerin Türkçe öğreticisi olmaları durumunda yapacaklarına ilişkin görüşleri 7 tema ile açıklanmıştır ve bunlar öğrenme ortamları, ihtiyaç analizi, uygulama, söz varlığı öğretimi, somutlaştırma, dil bilgisi öğretimi ve kültürlerarası iletişim olarak sıralanmıştır.

Öğrenme ortamları öğrencilerin hedeflerine, kültürlerine ve becerilerine uygun bir şekilde eğitim aldığı yerlere işaret etmektedir. Öğrenme ortamlarına karar verilmesinde öğrencinin kişisel özelliklerini ve bekłentileri de dikkate alınmaktadır. Farklı öğrenme ortamlarında öğrenciler diğer kişilerle farklı etkileşimlere girer öğrenciye sosyal aktör olarak dili kullanacağı gerçek yaşam alanları sunulmuş olur. Katılımcıların bu temadaki görüşleri ihtiyaçlarına göre destek görebilecekleri sınıf dışı ortamlarda dili kullanma istekleri bulunduğu olarak değerlendirilebilir.

İhtiyaç analizi bir grubun güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanların tespit edilmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle hangi alanın geliştirilmesinin öncelikli olduğuna karar verilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de derslerin,

kullanılacak materyallerin, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında öğreticilerin yetiştirilmesinde ihtiyaç analizi kullanılarak öğrencilerin ihtiyaçları belirlenebilir ve öncelikli alanlar tespit edilir. Katılımcıların ihtiyaç analizine dair görüşleri hedef kitlenin ihtiyaçlarının tanımlanmasında birtakım eksiklikler olduğu ve derslerin planlanmasında öğrencici ihtiyaçlarına daha fazla dikkat edilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin güdüleme düzeyini artırmak için öğretici bu ihtiyaçları gözeterek etkin öğretimi sağlayabilir.

Uygulama, bilgiyi somutlaştırma, dil bilgisi ve söz varlığı öğretimi araştırmanın diğer alt sorularında da tespit edilen temalardır. Öğrencilerin görüşlerinin bu temada kümelenmesi bahsedilen yeterliklerin öğrenciler tarafından kritik olarak görüldükleri ya da geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri yeterince uygulama imkânı bulamadıkları, bilgiyi somutlaştırmada sorun yaşadıkları ve hedef dildeki bazı bileşenlerde zorlandıkları sonucu çıkarılabilir.

Kültürlerarası iletişim farklı kültürlerden bireylerin aynı ortamda bulundukları zaman dilimlerinde birlikte öğrenme ve iş birlikli çalışma gibi faaliyetlerin etkili bir biçimde gerçekleşmesinde kişilerin kendi kültürlerinin etkisinde kalarak farklı kültürlerden kişilerle yaşadıkları problemleri çözmeyi amaçlar ve bu konuda stratejiler ve tavsiyeler sunmayı kapsar. Katılımcıların bu temadaki görüşleri kültürlerarası etkileşime açık olduklarını ve bunun dil öğrenmede fayda sağlayacağına inandıklarını göstermektedir. Bu durumda öğreticilerden sadece dili değil kültür öğelerinin de yer aldığı dil öğretim materyallerine yönelik dersler planlamaları ve bu yaklaşımı benimsemeleri beklemektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreticilerine yönelik algılarının ortaya konulması için yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde maddelenebilir:

1. Öğrenciler Türkçe öğretimini, alan becerilerini geliştiren, uygulamaya yön veren, dil bilgisi kurallarına odaklanan, söz varlığı kazandıran, görsellerle ve ders dışı etkinliklerle öğretim sürecini destekleyen bir şekilde düzenlenmesini istemektedir.

2. Öğreniciler bilgiyi somutlayan, teknolojiyi kullanan, öğrenci-öğretici etkileşimi sağılayan, sınıf içi uygulamaları sınıf dışıyla destekleyen ve kaynak dil farkındalığını dikkate alan bir Türkçe öğreticisi istemektedir.

3. Öğreniciler kendilerinin Türkçe öğreticisi olması hâlinde nasıl bir öğretmen olacaklarını öğrenci ihtiyaçlarına dikkat eden, öğretiklerini uygulama ile somutlaştıran, dil bilgisi yapılarını öğreten, söz varlığını destekleyen, uygun öğrenme ortamları oluşturabilen bir öğretmen olarak tanımlamaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle ulaşılan bulgulara genel öğretmenlik, yabancı dil öğretmenliği ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticilik yeterlikleri bağlamında bakıldığından ortak noktalar dikkat çekmektedir. Şöyled ki; katılımcılara sorulan "*Sizce Türkçe nasıl öğretilmeli? Neden?*" sorusunda konuşma dersine ağırlık verilmesinin ifade edilip üretimsel beceri geliştirilmesinin kastedilmesi, Mete'nin (2012) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme görüşüyle örtüşmektedir. Yine aynı şekilde "*Sizce Türkçe öğretmeni nasıl olmalı? Dersi nasıl anlatmalı?*" sorusunun cevabında bilgisayar ve projektör kullanımının önemi ifade edilip teknolojik yeterliliğe sahiplik kastedilirken bu görüşün, Durmuş'un (2019) *dil öğretiminde teknoloji uygulamalarından etkin yararlanabilme* görüşüyle kesiştiği görülmektedir. "*Siz öğretmen olsanız Türkçeyi nasıl anlatırsınız?*" sorusu için verilen cevaplara bakıldığından ise öğrencilerin farklı kültürleri öğrenip öğreteceklerini ifade edip kültürlerarası etkileşimi kastetmeleri, Mete'nin (2012) *dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme* görüşünü yansıtmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar ve bu araştırmmanın sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda çalışan Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelere bağlı dil merkezleri gibi kurum ve kuruluşların bir araya gelerek yapacakları ortak çalışmalar ile Türkçe öğreticilerinin nitelikleri belirlenmelidir.

2. Öğrenci bekłentileri dikkate alınarak kurum ve kuruluşlarda görev alan öğreticiler için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

3. Öğrenicilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dil öğretim sürecinin planlanması için var olan öğreticilerin formasyon düzeyi belirlenmelidir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1975). Felsefe Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Demir, T. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme, Doktora Tezi, Ankara.
- Durmuş, M. (2019). Dil öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi.
- EPG Project. (2013). *The European profiling grid and user guide*. www.epg-project.eu/the-epg-project.
- Fraenkel J., Wallen, N., Hyun, H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education*, New York: Mc Graw Hill.
- Hepkul, A. (2002). Bir Sosyal Bilim Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi. Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1), 1-12.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. *Journal of Tought*, 21(3), 28-49.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). Öğretmenlik meslesi genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mete, F. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma, Doktora Tezi, Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Richards, J. C. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher*, 35(4), 3-7.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi . Ana Dili Eğitimi Dergisi , 6 (3) , 538-552.
- T. C. Resmi Gazete (1985). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik. Yayımlanma Tarihi: 30.4.1985 Sayısı: 18740
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2017). Yükseköğretim istatistikleri. 8 Kasım 2022 tarihinde <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.

YÖK (2018). Yükseköğretim istatistikleri. 8 Kasım 2022 tarihinde <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.

YÖK (2019). Yükseköğretim istatistikleri. 8 Kasım 2022 tarihinde <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.

YÖK (2020). Yükseköğretim istatistikleri. 8 Kasım 2022 tarihinde <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.

YÖK (2021). Yükseköğretim istatistikleri. 8 Kasım 2022 tarihinde <<https://istatistik.yok.gov.tr/>> adresinden erişildi.