

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN
ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Filiz METE

Danışman: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Ankara
Aralık, 2012

ÖN SÖZ

Hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçlarıyla küçülen ve bütünleşen dünyada, jeopolitik konumundan dolayı Türkiye ve dolayısıyla Türkçe önem kazanmış, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmıştır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Dünyanın her yerinde eğitim olgusunun temel unsurunun öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de amaç, içerik, yöntem ve teknik, eğitim araç-gereçleri ve bu konularda izlenecek olan felsefi görüş ve eğitim politikasını kapsayan programlar, üzerinde ciddi çalışılması gereken önemli konular olsa da bunların uygulayıcısı olan öğretmenin niteliği yapılan eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim ve öğretimin en temel ve önemli ögesi, öğretmendir. Bu çalışmada da eğitim öğretim sürecinin en etkin bileşeni olan öğretmen boyutu ele alınmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlik alanları, yeterlikleri ve performans göstergelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Başlangıca adım attığım andan itibaren benden emeğini sakınmayan sevgili danışmanım Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY Hocama ve en etkili destekçilerim, pırlantalarım; oğlum Yiğit ile kızım Yeliz'e, yoğun çalışmaları arasında zaman ayırıp değerli görüşlerini paylaşan öğretmen arkadaşlarıma ve öğretim üyelerine teşekkür ederim...

Filiz METE

Ankara

2012

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

METE, Filiz

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

2012

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi olmazsa olmazlar arasında görülmeye başlanmış, ülkeler, yabancı dil olarak kendi dillerini dünyaya öğretme yarışına katılmıştır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmeleri için yeterlik alanları, yeterlik ve performans göstergelerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Çalışmaya öncelikle dil, dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi konularına giriş yapılarak başlanmış daha sonra çalışmanın temel alanını oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Yurt dışında ve Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili alan taramalarının ardından Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlik alanları, yeterlikleri ve performans göstergeleri neler olmalıdır sorularına cevap bulabilmek için yurt dışındaki ve Türkiye’deki öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Alan taramaları sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle veri toplama amaçlı görüşmeler yapılarak değerlendirmeye alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda uygun olanlar, yeterlik ve performans göstergesine dönüştürülmüştür. Daha sonra alan taramaları ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan taslak yeterlik ve performans göstergeleri 5’li likert tipi anket formuna dönüştürülmüştür. Düzenlenen anket, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve bu konuda çalışmaları olan öğretim üyelerine uygulanmıştır.

Çalışmada, ankete ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verildikten sonra belirlenen özelliklere göre karşılaştırmalar yapılmış ve anket sonucunda ortaya çıkan önem derecesine göre performans göstergelerinin sıralanışı gösterilmiştir. Çalışmaya, görüşme ve anket verileri değerlendirilerek elde edilen sonuçlara dair önerilerin oluşturulmasıyla son verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Öğretmen Yeterlikleri, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yeterlikleri

ABSTRACT

A RESEARCH ON TEACHERS' COMPETENCES WHO TEACH TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

METE, Filiz

Ph.D., Department of Turkish Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

2012

Language teaching and learning began to be seen as inevitable in conditions of the changing world and countries participated in a race of teaching their own language as a foreign language. In this study it is aimed to identify competence areas, competences and performance indicators for teachers who teach Turkish as a foreign language in an effective and efficient way.

As an introduction to study, subjects of language, language teaching, native language and foreign language mentioned and historical development of teaching Turkish as a foreign language which is the main subject of this study. After reviewing literature about teaching Turkish as a foreign language in Turkey and abroad in order to find answers to the question “,what should be the competency areas, competences and performance indicators of teachers who teach Turkish as a foreign language” related studies in Turkey and abroad are examined.

After area reviewing, interviews were evaluated with the teachers who teach Turkish as a foreign language for data collection. As in accordance with the data obtained from the interviews appropriate ones turned into competence and performance indicators. Then, according to the data obtained from the literature reviews and interviews, the draft competencies and performance indicators converted into 5-point Likert-type questionnaire. Survey was applied to teachers who teach Turkish as a foreign language and faculty members who work in this area.

In this study, after given the findings and interpretations of survey, some comparisons are made according to stated features and performance indicators shown in sequence on the degree of importance. The study ended with proposals obtained from evaluation of interview and survey data.

Key words: teaching Turkish, Turkish as a foreign language, teacher competences, competences of teacher who teach Turkish as a foreign language.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	iv
TABLolar LİSTESİ	x

1. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	9
1.3. Alt Problemler.....	10
1.4. Araştırmanın Amacı	10
1.5. Araştırmanın Önemi	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.7. Araştırmanın Varsayımları.....	14
1.8. Tanımlar.....	15

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. Dil Tanımları.....	16
2.2. Dil Öğretimi.....	17
2.2.1. Türkçe Öğretimi.....	25
2.2.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	29
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısaca Tarihsel Süreci.....	37
2.3.1. 1960 Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Kaynaklar.....	45
2.3.2. Günümüzde Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	56
2.3.3. Günümüzde Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	64

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sorunlar.....	65
2.5. Öğretmen Yeterlikleri.....	72
2.5.1. Yurt Dışındaki Yeterlik Çalışmaları.....	75
2.5.2. Türkiye’deki Yeterlik Çalışmaları.....	88

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	92
3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Çalışmalar.....	92
3.2. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar.....	97

4. BÖLÜM

YÖNTEM.....	103
4.1. Araştırmanın Modeli.....	103
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	105
4.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	105
4.3.1. Doküman İncelemesi.....	106
4.3.2. Öğretmenlerle Görüşme/Odak Grup Görüşmesi.....	106
4.3.3. Anket Uygulaması.....	107
4.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	108
4.5. Verilerin Analizi	108
4.5.1. Mevcut Durum Araştırması	109
4.5.2. Taslağın Oluşturulması.....	109
4.5.3. Anketin Alanda Uygulanması.....	110

5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	111
5.1. Görüşmelerden Elde Edilen Veriler.....	111
5.1.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Katılımcı Bilgileri.....	112
5.1.2. Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	115
5.2. Anketlerden Elde Edilen Veriler	139
5.2.1. Katılımcı Kişisel Bilgi Formuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	141

5.2.2.Öğretmen ve Öğretim Üyelerine Uygulanan Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	144
5.2.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerinde Aldıkları Toplam Puanların Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları.....	153
5.2.4.Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Aldıkları Toplam Puanların Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerine Ayrılarak Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları.....	158
5.2.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Yeterliklere Ait Performans Göstergelerine İlişkin Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları ve Performans Göstergelerinin Önem Derecesine Göre Sıralanışı.....	172
5.3. Araştırma Sonucu Uygun Bulunan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	216
6. BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	223
6.1. SONUÇLAR.....	223
6.1.1. Görüşme Sonuçları.....	224
6.1.2. Anket Sonuçları.....	227
6.2. ÖNERİLER.....	231
KAYNAKLAR.....	235
EKLER.....	248
EK I GÖRÜŞME FORMU.....	249
EK II ANKET FORMU.....	251
EK III TESOL ÖĞRETMEN STANDARTLARI, PERFORMANS GÖSTERGELERİ İLE PERFORMANS ÖLÇÜTLERİ.....	258

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

AODK: Avrupa Ortak Dil Kriterleri

ESL: English as Second Language

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education

OECD: Organisation for Ekonomik Co-orperation and Development

ÖYEGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

TALIS: Teaching and Learning International Survey

TEDP: Temel Eğitime Destek Projesi

TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. AODK Dil Becerileri.....	5
Şekil 2.2.1. Ana Dili Ediniminde Temel Becerilerin Oluşumu.....	19
Şekil 2.2.2. Yabancı Dil Ediniminde Temel Becerilerin Oluşumu.....	20
Şekil 2.2.3. Dil Öğretim Alanları.....	21
Şekil 2.4.1. Hedef Kitle Dağılımı.....	66
Şekil 2.5.1.1. Öğretmen Seviyeleri.....	75
Şekil 2.5.1.2. Dil Öğrenim Standart Alanları.....	80

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1.1. AODK Dil Seviyeleri.....	3
Tablo 1.1.2. AODK Genel Dil Seviyeleri.....	4
Tablo 1.1.3. AODK Dil Seviyelerinin Beş Dil Becerisine Göre Dağılımı.....	6
Tablo 2.2.2.1. Cumhuriyet Sonrasında Okutulan Yabancı Diller.....	32
Tablo 2.2.2.2. Yabancı Dillerin Ülkemizdeki Öncelik Sırası.....	33
Tablo 2.2.2.3. İlköğretim Birinci Kademe Yabancı Diller ve Öğrenci Oranları.....	35
Tablo 2.2.2.4. İlköğretim İkinci Kademe Yabancı Diller ve Öğrenci Oranları.....	36
Tablo 2.2.2.5. Ortaöğretim (Lise) Yabancı Diller ve Öğrenci Oranları.....	36
Tablo 2.3.1. Yazılan Kitap Sayısı.....	44
Tablo 2.4.1. Sorunlar Tablosu.....	71
Tablo 5.1.1.1. Alanda Hizmet Süresi.....	112
Tablo 5.1.1.2. Öğrenim Durumu	113
Tablo 5.1.1.3. Mezun Olunan Bölüm.....	113
Tablo 5.1.1.4. Görev Yeri.....	114
Tablo 5.1.1.5. Yurt içi-Yurt dışı.....	114
Tablo 5.1.2.1. Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri.....	115
Tablo 5.1.2.2. Öğretmenlerin “Öğretmen olarak kendinizi en çok hangi konuda yeterli hissediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	117
Tablo 5.1.2.3. Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs veya eğitim aldınız mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	119
Tablo 5.1.2.4. Öğretmenlerin “Sizi Türkçe öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	120
Tablo 5.1.2.5. Öğretmenlerin “Sizi yabancı dil öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	121
Tablo 5.1.2.6. Öğretmenlerin “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen Türkçe öğretimi alanında neleri, hangi seviyede bilmelidir? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	122
Tablo 5.1.2.7. Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	125
Tablo 5.1.2.8. Öğretmenlerin “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir	

öğretmen hangi konularda bilgi sahibi olmalı? Neden?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	126
Tablo 5.1.2.9. Öğretmenlerin "Dersleri planlayıp düzenlerken nelere dikkat edilmelidir? Neden?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	127
Tablo 5.1.2.10. Öğretmenlerin "Öğretim sürecindeki uygulamalarda (derslerde) nelere dikkat edilmelidir? Neden?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	129
Tablo 5.1.2.11. Öğretmenlerin "Öğrencilerin Türkçeyi etkili olarak öğrenmeleri için hangi yöntemler kullanılabilir?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	130
Tablo 5.1.2.12. Öğretmenlerin "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojiiden nasıl yararlanılabilir?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	131
Tablo 5.1.2.13. Öğretmenlerin "Sizce öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik durumları Türkçe öğrenmelerini etkiliyor mu?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	132
Tablo 5.1.2.14. Öğretmenlerin "Türkçe öğretimi sınıf dışı etkinliklerle nasıl desteklenebilir?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	134
Tablo 5.1.2.15. Öğretmenlerin "Öğrencilerin dil gelişimlerini ölçüp değerlendirmede kullanmak amacıyla hangi ölçüm araçları kullanılabilir?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	135
Tablo 5.1.2.16. Öğretmenlerin "Alanınızla ilgili mesleki gelişiminiz için neler yapabilirsiniz?" Sorusuna İlişkin Görüşleri	136
Tablo 5.1.2.17. Görüş Bildirilen Yeterlikler.....	137
Tablo 5.1.2.18. Görüşlerin Yeterliklerde Geçme Sıklığı.....	138
Tablo 5.2.1.1. Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlerin Dağılımına İlişkin Bulgular.....	141
Tablo 5.2.1.2. Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Dağılımına İlişkin Bulgular.....	142
Tablo 5.2.1.3. Katılımcıların Öğrenim Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular.....	142
Tablo 5.2.1.4. Katılımcıların Görev Dağılımına İlişkin Bulgular.....	142
Tablo 5.2.1.5. Katılımcıların Görev Yaptığı Yer Dağılımına İlişkin Bulgular.....	143
Tablo 5.2.1.6. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi Dağılımına İlişkin Bulgular.....	143
Tablo 5.2.1.7. Katılımcıların Bildiği Yabancı Dil/Diller Dağılımına İlişkin Bulgular.....	144
Tablo 5.2.2.1. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerinde Toplamda Verdikleri Cevaplara	

İlişkin Bulgular.....	145
Tablo 5.2.2.2. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	145
Tablo 5.2.2.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	146
Tablo 5.2.2.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	146
Tablo 5.2.2.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	147
Tablo 5.2.2.6. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	147
Tablo 5.2.2.7. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	148
Tablo 5.2.2.8. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	148
Tablo 5.2.2.9. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	149
Tablo 5.2.2.10. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	149
Tablo 5.2.2.11. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	150
Tablo 5.2.2.12. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	150
Tablo 5.2.2.13. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	151
Tablo 5.2.2.14. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	151

Tablo 5.2.2.15. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	152
Tablo 5.2.2.16. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	152
Tablo 5.2.3.1 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Tablo 5.2.3.2 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	154
Tablo 5.2.3.3 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	155
Tablo 5.2.3.4 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	155
Tablo 5.2.3.5 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	156
Tablo 5.2.3.6 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	157
Tablo 5.2.4.1 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	158
Tablo 5.2.4.2 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	159
Tablo 5.2.4.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	159
Tablo 5.2.4.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	160
Tablo 5.2.4.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	161

Tablo 5.2.4.6. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	162
Tablo 5.2.4.7. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	163
Tablo 5.2.4.8. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	163
Tablo 5.2.4.9. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	164
Tablo 5.2.4.10. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	165
Tablo 5.2.4.11. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	166
Tablo 5.2.4.12. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	166
Tablo 5.2.4.13. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	167
Tablo 5.2.4.14. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	168
Tablo 5.2.4.15. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	169
Tablo 5.2.4.16. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	169
Tablo 5.2.4.17. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	170
Tablo 5.2.4.18. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	171
Tablo 5.2.5.1. Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı	173
Tablo 5.2.5.2. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	173
Tablo 5.2.5.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U	

Testi Sonuçları.....	174
Tablo 5.2.5.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	174
Tablo 5.2.5.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	175
Tablo 5.2.5.6. Dil Öğrenim Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı	176
Tablo 5.2.5.7. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	177
Tablo 5.2.5.8. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	177
Tablo 5.2.5.9. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Görev Aldıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	178
Tablo 5.2.5.10. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	179
Tablo 5.2.5.11. Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı	179
Tablo 5.2.5.12. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	180
Tablo 5.2.5.13. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	181
Tablo 5.2.5.14. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	181

Tablo 5.2.5.15. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	182
Tablo 5.2.5.16. Öğrenim Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı	183
Tablo 5.2.5.17. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	184
Tablo 5.2.5.18. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	184
Tablo 5.2.5.19. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	185
Tablo 5.2.5.20. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	186
Tablo 5.2.5.21. Öğrenim Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı	186
Tablo 5.2.5.22. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	187
Tablo 5.2.5.23. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Görevlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	188
Tablo 5.2.5.24. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Öğrenim Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	188
Tablo 5.2.5.25. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Öğrenim Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	189

Tablo 5.2.5.26. Dil Öğrenim Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı	190
Tablo 5.2.5.27. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	191
Tablo 5.2.5.28. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	192
Tablo 5.2.5.29. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	192
Tablo 5.2.5.30. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	193
Tablo 5.2.5.31. Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	194
Tablo 5.2.5.32. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	195
Tablo 5.2.5.33. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	195
Tablo 5.2.5.34. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	196
Tablo 5.2.5.35. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme / İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	197
Tablo 5.2.5.36. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme / İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	198
Tablo 5.2.5.37. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme / İzleme,	

Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	198
Tablo 5.2.5.38. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme / İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	199
Tablo 5.2.5.39. Öğrenim Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	200
Tablo 5.2.5.40. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	201
Tablo 5.2.5.41. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	201
Tablo 5.2.5.42. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	202
Tablo 5.2.5.43. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	203
Tablo 5.2.5.44. Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	203
Tablo 5.2.5.45. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	204
Tablo 5.2.5.46. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	205
Tablo 5.2.5.47. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	205
Tablo 5.2.5.48. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre	

Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	206
Tablo 5.2.5.49. Dil-Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	207
Tablo 5.2.5.50. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	207
Tablo 5.2.5.51. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	208
Tablo 5.2.5.52. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	209
Tablo 5.2.5.53. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	209
Tablo 5.2.5.54. Mesleki Gelişimini Sağlayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	210
Tablo 5.2.5.55. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	211
Tablo 5.2.5.56. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	211
Tablo 5.2.5.57. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	212
Tablo 5.2.5.58. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	213
Tablo 5.2.5.59. Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı.....	213
Tablo 5.2.5.60. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik	

İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	214
Tablo 5.2.5.61. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	215
Tablo 5.2.5.62. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	215
Tablo 5.2.5.63. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	216

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışma konusu olarak ele alınan problemin ne olduğu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ünlü çağdaş filozof ve felsefeci Wittgenstein'in "Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır." sözü, ulaşım ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişimler göz önüne alındığında dilin gücüne en uygun tanımdır. Şartlara uyarak değişen, bazen direnemeyip yok olan, günden güne gelişen, dünyayı yöneten, doğumundan itibaren insan ile yaşayan bir kavramdır dil. Dünyada, ana dili eğitimi ve öğretimi konularında ciddi araştırma ve çalışmalar mevcuttur. Yabancı dil öğrenme ihtiyacının ortaya çıkması ile dil konusundaki çalışmalar boyut değiştirerek yabancı dil öğretimi alanını da kapsamıştır.

"Bir ulusu tam olarak tanımak ve anlayabilmek için onun dilini de bilmek gerekir" (Dilâçar, 1978: 10). Toplumların iletişime geçmesi ile yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyulduğu tahmin edilmektedir ancak yabancı dil kavramının ortaya çıkış zamanı ile ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Yazının bulunması dönemine varana kadar dil ve yabancı dil öğretiminin sözel gerçekleştiği var sayılmaktadır.

"Bir milletin tarihi, coğrafyası, dinî değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil, sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır" (Barın, 2004: 19).

Dil, iletişim kurmayı sağlayan temel araçtır. Ancak dilin diğer önemli işlevi, düşünmeyi ve değerlendirmeyi sağlayan yönüdür. "Yabancı dil öğrenen kişi de o dili bir iletişim aracı olarak öğrenirken aynı zamanda o dilin taşıdığı düşünce değerler dizgesini de öğrenir" (Dilidüzgün, 1995: 1). Her dil kendine has bir kültürel yapı, bir dünya görüşü içerir ve bunu dayatır. "Dil öğretiminin bir kültür öğretimi olduğunu unutmamak gerekir"

(Aydın, 2009: 21). Türkçenin yabancılara öğretilmesi bir nevi gönüllü kültür elçilerinin yetişmesi ve değişen dünya şartlarında varlığını koruması adına büyük önem taşımaktadır.

Yabancı bir dili her yönüyle algılayabilmek için yapısal bilgilenme yeterli değildir. Yabancı dil öğrenme süreci ana dili öğrenme sürecinden farklı özellikler taşıdığından dolayı bir dil sisteminden başka bir dil sistemine geçiş basit bir öğrenme-öğretme işleminden daha fazlasını gerektirmektedir. Bir dili öğrenmek için algılama, tartışma, araştırma, düşünce üretme gibi birtakım alışkanlıkların da kazanılması gerekir. En önemlisi de o dilde düşünmeyi öğrenmektir. Yabancı dilde düşünme alışkanlığını kazanmak oldukça zordur. Kültür farklılığından doğan bu zorluk ancak yabancı dil öğretiminde dil-kültür ilişkisi dikkate alınarak giderilebilir. Çünkü bir dilin işleyiş düzeni ve özelliği, o dilin konuşulduğu çevrenin kültürel yapısıyla yakından ilgilidir. Bu bakımdan “yabancı dil öğretiminde "öğrenmenin anahtarları" diyebileceğimiz temel unsurları bir bütün hâlinde uygulamaya koymak şarttır” (Kayra, Aslan, 1996: 184).

Günümüzün hızla küreselleşen dünyasında ülkelerin kendi kaynak ve sınırları ile tek başlarına var olmaları artık mümkün görünmemekte, bu nedenle devletler ekonomik topluluklarla bütünleşme eğilimi göstermektedirler. Kopenhag Kriterleri (1993) ile belirlenen adaylık başvurusu için yerine getirilmesi belirlenen koşulları gerçekleştirme çabasındaki Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne başvurma sürecinde olduğu bilinmektedir. Bu süreç, Türkiye’nin kendi dilini ve kültürünü tanıtip kabul ettirmesini her zamankinden daha gerekli kılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılacak olan bilimsel ve eğitsel her türlü çalışma bu nedenle önem kazanmaktadır. Avrupa Birliği bildirilerinde Birliğin ve üyelerinin çok dilli hâle getirilmesi sıklıkla vurgulanmaktadır.

“Üye ülke sayısı 25’e çıkan ve prensipte tamamen eşit haklara sahip resmî ve çalışma dili statüsünde kabul gören 20 dilin yer aldığı Avrupa Birliği, diğer konularda olduğu gibi dil eğitimi konusunda da üye ülkelerin özerk olmaları gerektiği prensibine uyarak konuyu, ülkeler üstü düzeyde hareketliliğin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalarla ele almaktadır” (Durak, 2006: 23).

Avrupa Birliği’nin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgütü olan Avrupa Konseyi’nin (The Council of Europe), 40 ülkenin yabancı dil uzmanlarının ortak

çabasıyla oluşturduğu Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin (AODK) amacı, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa için yabancı dil öğretiminde, Avrupa kapsamında karşılaştırılabilir sertifikalar, ortak düzeyler ve sınavlar için bir çerçeve belirlemiştir. Oluşturulan çerçeve dil eğitmenleri, ders kitabı yazarları ve sınav hazırlama merkezleri için bir rehber kitap olma niteliğindedir.

Avrupa Ortak Dil Kriterlerinde dil becerileri altı seviyede tanımlanmıştır:

Tablo 1.1.1. AODK Dil Seviyeleri

A (1-2)		B (1-2)		C (1-2)	
Temel Dil Kullanımı		Bağımsız Dil Kullanımı		Yetkin Dil Kullanımı	
Başlangıç Seviyesi		Orta Seviye		İleri Seviye	
A1	A2	B1	B2	C1	C2

(AODK, 2002: 23)

Yapılan tanımlamalar, bireyin bulunduğu seviyeyle ilgili olarak günlük hayatta, mesleki alanda ve özel hayatında neler yapabileceğini belirlemektedir. “Bu tanımlar doğrultusunda öğrenci, öğrenme sürecinin neresinde olduğunu, hedefine ulaşmak için daha ne kadar öğrenmesi gerektiğini ve yeni hedeflerini; öğretene ise bu süreç içerisinde neyi ne kadar öğreteceğini planlayıp kendisine hedefler belirleyebilir ve hedeflerine ulaşmış ulaşmadığını yine aynı araçla ölçebilir” (Durak, 2006: 40).

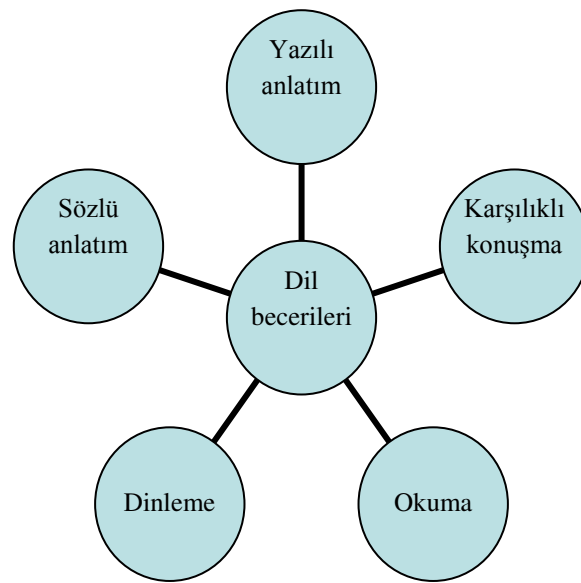
Avrupa Konseyi, belirlenen bu seviyeler doğrultusunda dil öğrenimi alanında yeni standartlar geliştirmiş ve bireylerin öğrendikleri dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeterliliklerini, bu standartlar doğrultusunda ölçmeyi amaçlamıştır. Dil becerileri, anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama; anlatma bağlamında yazma becerisi ile konuşma becerisi yer almaktadır ancak konuşma becerisi, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Tablo 1.1.2. AODK Genel Dil Seviyeleri

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı veya sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak doğal bir şekilde ifade edebilir ve karmaşık durumlarda bile ayrıntılardaki incelikleri belirgin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok farklı alanlarda çok zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve mantıksal bağlantılarını kurabilir. Doğal ve akıcı bir şekilde kendini ifade eder ve belirgin bir şekilde sık sık bilmediği/hatırlayamadığı bir kelimeyi aramaz. Dili, günlük hayatta, iş hayatında, mesleki eğitimde ve yükseköğretimde esnek ve etkili bir şekilde kullanır. Açık, net ve sistemli bir şekilde karmaşık durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı stratejiler ile gerektiği şekilde diğer metinlerle bağlantı kurabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi branşındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette ana dilde konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar doğal ve akıcı bir şekilde anlaşılabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir. Güncel bir soruya karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile fayda ve zararlarıyla dile getirebilir.
	B1	Okul, iş, boş zamanlar vb. gibi konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında, konunun başlıca önemli noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılacak çoğu durumun üstesinden gelebilir. Basit veya karmaşık bir şekilde alışıldık konularda ve ilgi alanlarında kendini ifade edebilir. Yaşadığı tecrübe ve olayları anlatabilir, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak gerekçelendirebilir ve açıklama yapabilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	Dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlayabilir. (örneğin: kişisel bilgiler, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili bilgiler) Bildik konuların, kolay ve doğrudan yapılacak bilgi alışverişinin konu olduğu basit ve doğal durumlarda anlaşılabilir. Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçlarını dile getiren günlük hayattaki bildik ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. (örneğin: nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları gibi) Eğer konuştuğu kişi/kişiler yavaş ve anlaşılır konuşuyorlarsa ve ona yardımcı olurlarsa kolaylıkla iletişim sağlayabilir.

Dil öğretiminin temel ilkelerinden biri de aşamalı kur sistemidir. Yapılan araştırmalarla dil seviyeleri ortak çerçeveler doğrultusunda 6 aşama olarak kabul görmektedir. AODK'da yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi dil seviyelerini 3 ana başlıkta (Temel Dil Kullanımı, Bağımsız Dil Kullanımı, Yetkin Dil Kullanımı) A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak 6 seviyede gruplayarak her bir seviye için beklenen düzeyin açıklaması yapılmıştır.

Şekil 1.1. AODK Dil Becerileri



Bu beş dil becerisi, altı farklı seviyede değerlendirilmektedir. Altı seviyede değerlendirilen beceriler, seviyelerin tüm Avrupa'da uygulanmaya başlanması ile birlikte ülkeler arası belgelendirme ve akreditasyonu geçerli kılmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğrenciler bu tabloya bakarak öğrendiği dilde hangi beceride hangi düzeye geldiğini saptayabilirler.

Tablo 1.1.3. AODK Dil Seviyelerinin Beş Dil Becerisine Göre Dağılımı

	Anlama Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Yazılı Anlatım
A1	Kendimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki tanıdık sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinim veya çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Yaşadığım yer ve tanıdığım insanları betimlemek için basit ifade ve tümceleri kullanabilirim.	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. İsim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili ifadeleri ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, çevre, meslek) Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, listeler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve temel ifadelerle iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve işimi betimlemek için bir dizi kalıp ifade ve tümceyi kullanabilirim.	Kısa basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
B1	İş, okul, tatil vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim.	Öğrendiğim dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeye sorunsuz seyahat edebilirim. İlgi alanıma giren ya da günlük	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan	Bildik veya ilgi alanıma giren konularla bağlantılı basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi

	Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net okunduğunda anlayabilirim.		yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşulan, konferansları ve açık oturumları ana hatlarıyla takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsemedikleri güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebî metni anlayabilirim.	Ana dilini konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik bağlamlardaki tartışmalarda kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Çok çeşitli konularla ilgili açık ve ayrıntılı betimlemeler sunabilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Bakış açımı destekleyecek ya da karşı çıkacak bilgi sunabilir ve nedenler ileri sürebilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.
C1	Açıkça yapılandırılmamış ve açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut veya soyut kavramların olduğu edebî metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi kesin	Alt temalarla bütünleştirerek, belirli fikirler geliştirip uygun bir sonuçla bağlayarak, karmaşık konuları açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da raporda, önemli

	zorluk çekmeden anlayabilirim.	olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	ve kendimden emin bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla örtüştürebilirim.		olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konular hakkında yazabilirim. Hedef okuyucuya uyacak bir üslup seçebilirim.
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, normal ana dili konuşma hızında bile, aksana alışmam için biraz zaman olması koşuluyla hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem.	Karmaşık kullanma kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve metinler gibi hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde yansıtabilirim. Bir sorunla karşılaşsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.	Bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili ve mantıksal bir yapılandırma ile açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.	Uygun bir üslup ile açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

(AODK, 2002: 29- 32)

Yukarıdaki tabloda yer alan AODK'nin dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirilmesi için oluşturulan ortak çerçevenin Türkçe öğretimi alanı için de tüm boyutlarıyla ele alınıp incelendiği ve uygulamalara yansıtıldığı bilinmektedir. Ancak günümüzde Türkçe

öğretimi ana başlığı altında görülen, farklı bir alan niteliği taşıdığı ne yazık ki henüz kabul edilmeyen yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik çalışmalar gelişim aşamasındadır. Yabancı dil öğretimi için geliştirilen yaklaşım ve yöntemler uzun yıllardır üzerinde çalışılan konular iken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek yaklaşım ve yöntemlerle ilgili yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili program geliştirme, kitap hazırlama, materyal geliştirme gibi konularda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki sorunlardan en önemlisi, öğretmenlerin akredite edilmiş bir programla özel alan eğitimi alabilecekleri bölümlerin mevcut yükseköğrenim programları arasında bulunmamasıdır. Oysa 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilmiştir (Madde 19, 20, 21). Aynı yasanın 43. maddesinde "Hangi kademedede olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır." ve "Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır." hükümleri, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uyulacak temel ölçütleri belirlemiş bulunmaktadır" (Demirel, 1989: 5). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi görevini üstlenen öğretmen adayları da öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür ve pedagojik formasyonla mesleğe yetiştirilmekte ancak özel alan eğitimi eksik kalmaktadır. Bir dilin ana dili olarak öğretimi farklı, yabancı dil olarak öğretimi farklı alanlardır.

Nitekim öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlarına özgü sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanan yeterlikler nasıl ki Türkçe öğretmeni için farklı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni için farklıysa Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için de farklı olması gerektiği kabul edilmelidir.

1.2. Problem Cümlesi

Çalışmada, "Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlik alanları, yeterlikleri ve performans göstergeleri nelerdir? Neler olmalıdır?" sorularına cevap aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmada, problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlikleri hangi ana alanlar altında toplanabilir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlikleri neler olabilir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin performans göstergeleri neler olabilir?
4. Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması katılımcının mezuniyet bölümüne göre değişkenlik gösterebilir mi?
5. Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması uygulayıcı öğretmen ve öğretim üyelerine göre değişkenlik gösterebilir mi?
6. Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması katılımcının mezun olduğu fakülte türüne göre değişkenlik gösterebilir mi?
7. Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması katılımcının lisansüstü eğitim alıp almadığına göre değişkenlik gösterebilir mi?
8. Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması eğitim ortamına göre değişkenlik gösterebilir mi?
9. Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması alanda hizmet süresine göre değişkenlik gösterebilir mi?

1.4. Araştırmanın Amacı

Dilbilim anlayışı 1960'lı yıllardan sonra Chomsky'nin öncülüğünde dil öğretiminin alışkanlık kazanma edinimi değil, bilinçli bir kazanım süreci olduğu yönünde değişmiştir. Sürecin yöneticisi her zaman öğretmendir. Bu bağlamda öğretmenin yeterliği, sürecin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Öğretmen Yeterlikleri kitabında yeterlik, "Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma durumudur" (ÖYEGM, 2008: 1) şeklinde tanımlanmıştır. Bununla birlikte

öğretmenlerden sahip olması beklenen genel yeterliğe ek olarak öğretmenin kendi alanına özgü görevleri etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Eğitim alanında öğretmen yeterliklerinin önemi anlaşılmış ve bu konuda ciddi çalışmalar başlatılmıştır. Yurt içi ve yurt dışındaki öğretmen yeterlikleriyle ilgili çalışmalar dikkate alındığında, ülkelere ve alanlara göre birbirinden farklı sınıflamaların yapıldığı ayrıca özel alan yeterliklerine de önem verildiği dikkati çekmektedir.

İlköğretim kademesi Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 2008, ortaöğretim kademesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 2011 tarihinde belirlenmiş, Yabancı Dil Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri çalışmaya başlanmıştır. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde öğretmen ve program yeterliklerini geliştirmeye ilişkin çalışmalar geliştirilerek yapılandırılmaya başlandığı hâlde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yeterlikler belirlenmemiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin de özel alan yeterliklerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Yeterliklerin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, performanslarının ölçülmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması öngörülmektedir.

Çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten “öğretmenlerin özel alanlarıyla ilgili öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” (ÖYEGM, 2008: 1) olarak tanımlanan özel alan yeterliklerini ve “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar” (ÖYEGM, 2008: 1) şeklinde tanımlanan performans göstergelerini belirleyebilmek ve konuya ilişkin bulgulara dayanan sonuçlara öneriler geliştirebilmektir. Genel anlamda öğretmen niteliğinde alanın gerektirdikleri ortaya çıkacaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplumun her kesimine insan gücünü yetiştiren, bireylerin kişiliğini ve toplumların geleceğini şekillendiren, eğitim sisteminin en güçlü dayanağı olan öğretmen, “insan mimarı” olarak da tanımlanabilir. Eğitim öğretimin niteliği, öğretmenin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır. Eğitim öğretimde niteliğin artırılması için öncelikle öğretmen niteliği sorgulanarak beklenen düzey ile mevcut durumun farkı ortaya koyulmalıdır. Bu bağlamda öğretmenin niteliğinin belirlenmesi önemlidir. Mevcut olan ve istenen düzey arasındaki farkı görebilmek için öncelikle istenilen düzey bilinmelidir. Öğretmen yeterliklerini belirleme, genel ve özel alanıyla ilgili öğretmenden istenilen bu niteliklerin tutarlı ve bütüncül bir şekilde toplanarak ortaya koyulmasıdır.

Millî Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında Marmaris’te düzenlenen ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı’nda ülke genelinde ilgili bölüm akademisyenleri ile ilgili kurum temsilcilerinin yer aldığı konferans ve çalışma programının ardından ortaya çıkan sonuç raporunda, mevcut durum aşağıda verilmektedir:

1. Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılara, yurt dışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
2. Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.
3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.
4. Yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlık tarafından görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca cevap verememektedir.
5. Bu konuda hizmet veren kurumlar arasında iş birliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır (MEB, 2010: 152).

Durum saptamasının ardından öneriler arasında yer alan, “4. Bu alan için yetiştirilecek öğretmenlerin alan yeterlikleri belirlenmeli ve açılacak lisans programları, bu yeterlikler çerçevesinde düzenlenmelidir.” maddesi, yapılması planlanan tezin önemine değinir niteliktedir.

Adı geçen çalıştayın Prof. Dr. V. Çakır başkanlığında yürüttüğü ve konusu ‘Yurt Dışında Yabancılar Türkçe Öğretimi’ olan komisyondan çıkan sonuç raporunda öğretmen yetiştirme başlığı altında çıkan önerilerden “7. Yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan yeterlikleri belirlenmelidir” (MEB, 2010: 155) maddesi de planlanan çalışmanın önemini destekler niteliktedir.

Konu ile ilgili yurt dışı kaynaklar incelendiğinde özellikle İngilizcenin yabancılar öğretilmesine verilen önem ve uluslararası iş birliğiyle gerçekleştirilen çalışmaların sonucu ortadadır. Türkçenin yabancılar öğretimi konusunda ise büyük bir araştırma ve çalışma açığı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili alan taramaları yapılarak bir an önce çalışmaların hızlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan ve yapılacak olan çalışmalardan elde edilen veriler, özellikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının geliştirilmesine, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine, performanslarının ölçülmesine ve mesleki gelişim süreçlerinin yönetilmesine kaynaklık edecektir. Belirlenen özel alan yeterlikleri, öğretmenlerin kendilerine bireysel ve mesleki gelişim hedefleri oluşturabilmelerinde araç olarak kullanılabilecektir.

Bütünlük, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik, genellik, tekrarlanabilirlik ilkeleri dikkate alınarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alanlarıyla ilgili yeterlik alanlarını, yeterlik ve performans göstergelerini belirleyebilmek bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın, alana katkı sağlaması ve ulaşılan sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilerin uygulayıcılara yol gösterici olması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- Yurt içi ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler,

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda çalışmaları olan akademisyenler ile,
- Araştırma süreci ise doküman inceleme, görüşme ve anket yöntemleri ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

1. Araştırma için seçilen çalışma grubu, evreni temsil ettiği düşünülmektedir.
2. Araştırmada yapılan görüşme ve kullanılan anketlerin katılımcıların görüşlerini objektif olarak ortaya koyacakları ve bu nedenle veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği düşünülmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin sorulara verdikleri cevaplar gerçeği yansıtır niteliktedir.
4. Yapılacak olan yüz yüze görüşmelerin ve uygulanacak anketin amaca yönelik olduğu düşünülmektedir.
5. Anket ve görüşme yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dâhil edilen öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmıştır.
6. Seçilen veri toplama yöntemi, araştırmanın yapılması için nitelik, süre ve maliyet açısından araştırmanın konusuna en uygun olan yöntemdir.
7. Çalışma boyunca araştırmacı ön yargıyla hareket etmemiştir.

1.8. Tanımlar

Öğretmenlik: 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilmiştir (Madde 19, 20, 21).

Yeterlik Alanı: Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapıdır.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma durumudur.

Özel Alan Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranıştır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Tanımları

Dil en önemli iletişim aracıdır. Mucizevî oluşum, mükemmel tasarım insanı, insan yapan en farklı özelliklerinden birisi düşünebilme ve düşündükleri, duyguları, hayalleri ve izlenimlerini diğerlerine ifade edebilme yetisidir. Güvenç'e (2004) göre "Arapça kökenli ünsiyetten türetilen insan sözcüğü ve kavramının 'ilişki/yakınlık kuran' anlamı buradan gelmektedir". Güvenç, iletişim aracı olan dilin tanımını "toplumu bir arada tutan harç; kültürü taşıyan ortak bir hazine; toplumu yansıtan bir ayna; bireyler, gruplar ve kümeler arasındaki ilişkileri düzenleyen hakem, hâkim veya hekim." (s. 47-48) şeklinde yapmıştır.

Dil edinim düzeneğiyle dünyaya gelen insanın bu yetisi, yüzyıllardır üzerinde düşünülen, farklı boyutlarda, farklı yaklaşımlarla ele alınan ve elbette farklı tanımlarla açıklanmaya çalışılan bir kavramdır. Aksan'ın (1977) tanımı da; "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (s.13) şeklinde olmuştur.

Ergin (1990) dili "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." (s.234) şeklinde tanımlamıştır.

Dilin tüm boyutlarını tanımlamasına almaya çalışan Ergin'in aksine Banguoğlu (1986) ise dili, "İnsanların meramını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir." (s. 9) diye açıklayarak en genel tanımını tercih etmiştir.

Dili, daha önce yapılan tanımları birleştirip tüm boyutlarıyla kabul gören ve yeterli olan tek ifadede birleştirmek mümkün olmasa da Demirel (2004: 2) yapılan dil tanımlarının ortak yönlerini toplayarak şöyle özetlemiştir:

- *Dil, bir sistemdir.*
- *Dil, seslerden oluşur.*
- *Dil, bir iletişim aracıdır.*
- *Dil, bir düşünme aracıdır.*
- *Dil, insanların oluşturduğu toplumlar da konuşulur; insana aittir.*
- *Dil, bir milletin birliğini sağlayan en önemli unsurdur.*
- *Dil, konuşulduğu toplumun kültürü ile sıkı ilişkiler içindedir. Onun yaşayışını ve düşünme şeklini yansıtır.*

İnsanı, insan yapan tüm kâinattaki diğer canlılardan ayıran dil, aynı zamanda insanoğlunun soyut dünyasına açılan kapıdır.

2.2. Dil Öğretimi

1069 yılında Yusuf Has Hacıp tarafından yazılarak Karahanlı Hükümdarı Tabgaç Buğra Han'a sunulan “Kutadgu Bilig”de de "Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir. İnsanı aydınlatan dilin kıymetini bil." yazmaktadır. Her insan doğuştan var olan dil donanımıyla dünyaya gelir. “Anadili dünyaya gelişle birlikte okul çağına kadar doğal olarak kendiliğinden kazanılan, herhangi bir öğretim gerektirmeyen süreçtir” (Topbaş ve diğerleri, 1998: 16). İlk önce aileyle daha sonra yakın çevreyle şekillenen dil, toplumsal bir olgudur ve topluma ait algılama, düşünme ve yaşama biçimini yansıtır. Toplumsal hayata tutulan dev bir aynadır. Düşüncenin ifade edilmesi için dile gereksinim vardır. Dil ve düşünce iç içedir. “Dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır” (Çelebi, 2006: 303). Eğer insan toplu olarak yaşamasaydı dile gerek duymayabilirdi. Dil-toplum-kültür bağlantısı, özellikle XIII. yüzyıldan sonra önem kazanmış, Herder, Humdoldt, Whorf gibi pek çok düşünür ve araştırmacının dikkatini çekmiştir. Humdoldt, dilin bir ulusun ruhunun dış görünüşü olduğunu belirtmekte, “Ulusun dili ruhudur; ruhu da dili.” diye açıklamaktadır.

Atatürk ise (İnan, 1969) “Türk dili, Türk ulusunun kalbidir, belleğidir.” (s.352) demiştir. Bu bağlamda ele alındığında dilini öğrenmek bir nevi o ulusun toplumsal hayatını, tarihini, dünya görüşünü, inançlarını ve geleneklerini öğrenmek anlamına gelmektedir.

Dil öğretimi, dört temel dil becerisinin kazandırılmasını kapsar niteliktedir. Dil becerilerini kısaca şöyle özetlemek mümkündür;

- Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların anlamlandırılarak yorumlanabilmesine yönelik beceridir.
- Konuşma, mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve iletilen hedefin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir.
- Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınarak, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına yönelik bir beceridir
- Yazma, bireyin mesajlarını çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırması için yazı aracılığıyla hedefe göndermesine yönelik bir beceridir.

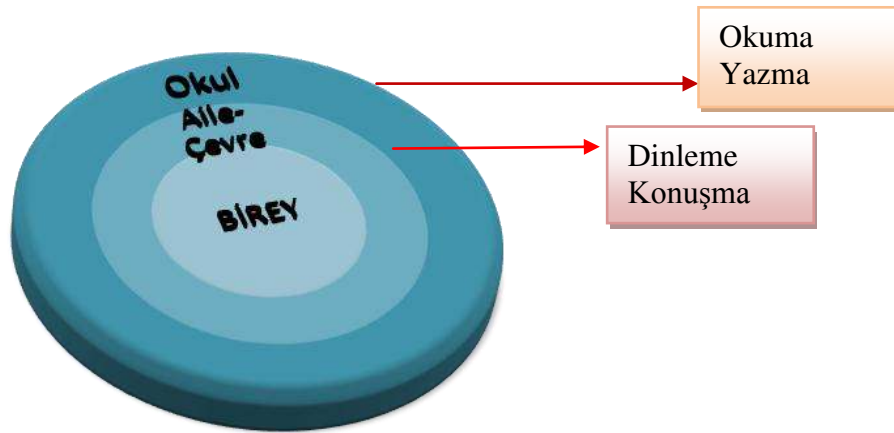
Ana dili ediniminde bireyin doğumundan itibaren dinleme ve konuşma becerileri gelişim göstererek doğal bir süreçte meydana gelmektedir. Ailenin ve yakın çevrenin bu süreçte etkin rol aldığı bilinmektedir. Okuma ve yazma becerileri ise bilinçli ve planlı bir şekilde eğitimciler tarafından okullarda geliştirilen becerilerdir.

Öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan ana dili daha sonra okulda geliştirilerek pekiştirilir. Bireyin ana dilini geliştirme evrelerini ise şu şekilde sıralamak olasıdır:

1. Okumayı-yazmayı öğretmek,
2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
3. Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
4. Dilin kurallarını öğretmek,
5. Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak (Göğüş, 1993: 5).

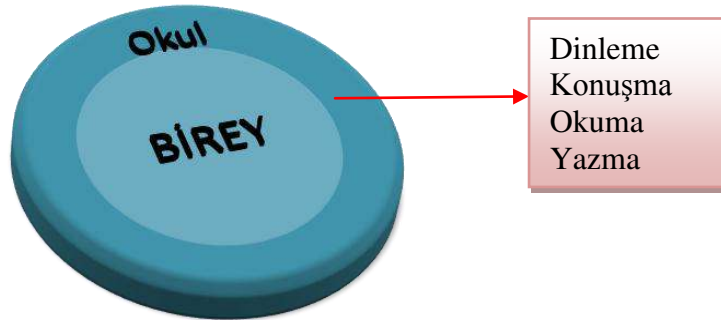
“Ana dili dersi bir bilgi kazandırma değil, beceri kazandırma dersidir” (Kavcar, 2008: 40). Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencileri ana dillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır. Dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin kaynaştırılması dört temel dil becerisinin aracılığıyla oluşmaktadır. Bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir. Son yıllarda dört becerinin bütünleşik hâli kaynaşık beceri olarak adlandırılmaktadır.

Şekil 2.2.1. Ana Dili Ediniminde Temel Becerilerin Oluşumu



Yabancı dil ise bireyin ana dili olarak kullandığı dilin dışında edindiği başka bir dildir. Yabancı dil edinimi, dilin dört temel becerisinin doğal sürecin dışında bilinçli ve planlı bir şekilde öğretilmesini ve hedef dille ilgili bilgi, beceri ve bakış açısı kazanmayı kapsamaktadır.

Şekil 2.2.2. Yabancı Dil Ediniminde Temel Becerilerin Oluşumu



Yaklaşım ve yöntemler değişse de yabancı dil öğretimindeki hedefler bugün de geçerliğini korumaktadır.

Yabancı dil öğretimi hedefleri şunlardır:

1. Yabancı dilde konuşan birisini anlamak
2. Yabancı dilde anlaşılır konuşmak
3. Yabancı dilde yazılan bir yazıyı okuyup anlamak
4. Yabancı dilde anlaşılacak şekilde yazmak

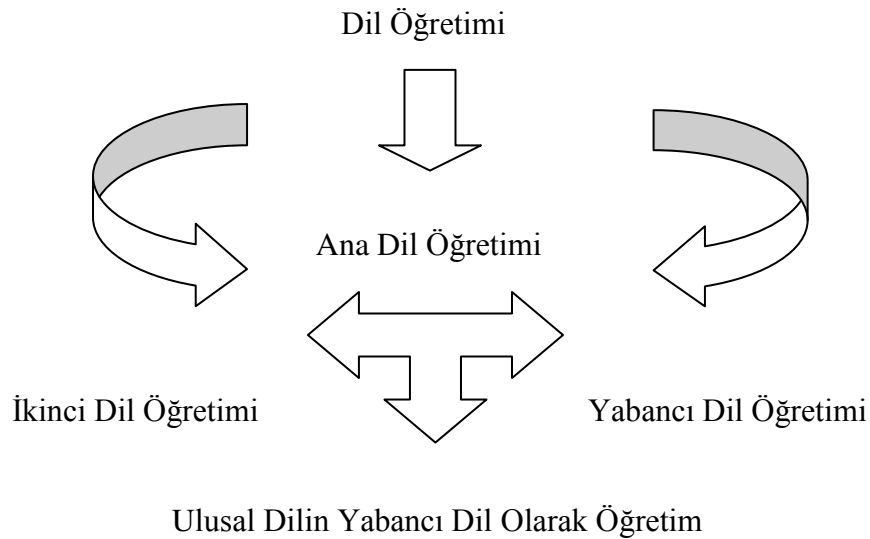
5. Örtülü de olsa yabancı dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında az çok fikir sahibi olmak ve hayat tarzını anlamak.

Bu hedeflere yönelik olarak eğitim öğretim programlarının uygulanmasında temel alınan ilkeler şu şekilde belirtilmektedir:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme (Demirel, 1990: 23–26).

Dil öğretiminin son yüzyıla değin temelde iki alan olarak ele alındığı bilinmektedir: Ana dil ve yabancı dil öğretimi. Aşağıda verilen şekilde adı geçen ikinci dil ise değişik şartların söz konusu olduğu “iki dillilik” olarak ele alınmaktadır. En temel tanımıyla iki dillilik; çeşitli nedenler ve değişik şartlar altında bireyin birden fazla dili edinmesi ve kullanmasıdır. Ancak ulusal dilin ana dili olarak değil yabancı bir dil olarak öğretilmesi adı geçen alanlardan ayrı olarak ele alınması gereken farklı bir alan niteliğindedir.

Şekil 2.2.3. Dil Öğretim Alanları



Ana dili öğretimi ile yabancı dil öğretiminin farklı alanlar olduğu kabul görmüş bir gerçektir. Yabancı dil öğretiminde, amaç dildeki ses düzeneğinin ve söz diziminin hedef kitlenin ana diliyle örtüşmesi veya ayrışması öğretimi oldukça etkilemektedir. Bu durumdan yararlanmak için öğreticinin yararlanacağı alan dilbilim verileridir. “Kavranılması gereken ilk konu, her dilin kendine özgü bir dil yapısı ve felsefesinin varlığını kabullenmeli, karşılaştırmalı (kontrastive analyse) çözümlerle ana diliyle amaç dilin ayrışma, çakışma ve benzeşme noktalarını saptamalı ve özellikle ayrılıklar vurgulanarak öğretilecek konular arasına alınmalıdır” (Tosun, 1983: 222).

Amaç dilin kurallarını öğretmenin, o dili edinmek için yeterli olmadığı ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin düşük başarı oranından da anlaşılmaktadır. Bir dilin kurallarını bilmekle o dili gereği gibi kullanabilmek çok farklıdır. “Son yıllarda zihinsel bir etkinlik olarak kabul edilen dil edinimi konusunda evrensel dilbilim verilerinden yararlanarak, ikinci dili öğrenme aşamasında ana dilinden yararlanılabileceği kuşkusuzdur” (Çelebi, 2006: 303).

Çiftçi’nin (1998) Türkçe Öğretiminde yararlanılabilecek beş temel ilkesine bakıldığında;

- “1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.” özellikle ikinci ve

dördüncü öğretim ilkeleri yabancı dil öğretmenlerine önemli ipuçları vermektedir. Benzer şekilde, dil öğretimini bütün olarak ele alan Auckland Üniversitesi dil edinimi alanından Ellis’in (2010), aşağıda verilen Dil Öğretiminde İlkeleri incelendiğinde ise;

1. Öğretimin, öğrenciler için zengin bir kalıplaşmış ifadeler repertuarı geliştirmesi ve kural tabanlı yetkinlik sağlaması gerekir.
2. Öğretimin, öğrencilerde anlamlı odaklanmayı sağlaması gerekir.
3. Öğretimin, öğrencilerde yapıya odaklanmayı sağlaması gerekir.
4. Öğretimin, yabancı dilde ağırlıklı olarak doğrudan bilgiyi geliştirirken dolaylı bilgiyi de ihmal etmemesi gerekir.
5. Öğretimin, öğrenciye göre programı dikkate alması gerekir.
6. Başarılı dil öğretimi, geniş yabancı dil girdisi gerektirir.

7. Başarılı dil öğretimi, aynı zamanda çıktı için fırsatlar gerektirir.
8. Yabancı dilde etkileşim fırsatı, yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi için temeldir.
9. Öğretimin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alması gerekir.
10. Yabancı dil öğrencilerinin yeterliklerini değerlendirirken sınırlı yapılardan ziyade esnek sınavlar önemlidir.

özellikle dördüncü, beşinci, altıncı ve dokuzuncu ilkelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için ele alındığında öğretmenlerin mezun oldukları bölüm amaçlarının ve yetiştirilme uygulamalarının ne denli uzak düştüğü anlaşılmaktadır.

Eğitim sürecinde üç temel öge; amaç-hedef, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Öğretmen yetiştirme programları bu ögeler dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Öğretmen adayları, eğitim süreleri boyunca genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi konularında eğitim almakta ve son yıl edindiği tüm teorik bilgileri uygulamaya dökerek süreci tamamlamaktadır.

Aday öğretmenlere, eğitim sürecinde hedef kitle profiline bağlı eğitim verilmektedir. Mezun olduğunda Türkçe öğretmeni ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenin farklı hedef kitleye göre eğitim aldığı bilinmektedir. Nasıl ki bir dili öğrenmek ile bildiği dili öğretmek tamamen farklı alanlar ise bir dili ana dili olarak kullanan kitleye öğretmek ile tamamen yabancı dil olarak öğrenecek hedef kitleye öğretmek de farklı alanlardır ve farklı eğitim almak gerektirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kitle ile ana dilini öğrenen kitlenin aynı görülmesi mümkün değildir. Benzer şekilde yabancı dil bölümleri mezunu öğretmenler ise alan bilgisi olarak bölümlerinin programları doğrultusundaki dili öğretmek üzere yetiştirildiğinden hedef kitleye yönelik yöntem ve teknik bilgileri yeterli ve uygun olsa bile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alan bilgileri yeterli düzeyde olamayacaktır.

Farklı kültürlere, hayat tarzlarına, kişisel beğenilere ve geçmiş deneyimlere sahip bireylerin farklılıkları ve kişisel özellikleri elbette öğretimi etkileyecektir. Yapılan araştırmalar kültürel farklılıkların algılama ve öğrenme tarzlarına etkisini ortaya koymuş bulunmaktadır. Kültürel birikim ve geçmiş deneyimler, verilen eğitimin beklenen düzeyde olması için son derece önemli etkenlerdir. Bu nedenle hedef kitle profillerinin alışkanlıklarının, kültürel farklılıkların, öğrenim kültürünün ve coğrafi farklılıkların

bilinmesi ve eğitim öğretimin bu farklılıklara göre tasarlanması, öğretmenlerin bu farklılıklar dikkate alınarak yetiştirilmesi oldukça önemlidir.

Hedef kitlenin sahip olduğu profil özellikleri, eğitim öğretimin pek çok aşamasını etkilemektedir. Farklı program, yöntem teknikler, uygulama etkinlikleri, farklı materyal gerektirdiği gibi tüm sürecin etkin yönetilebilmesi için mevcut kaynaklardan farklı programlarla öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim sürecinin tasarlanması öğretimin mimarisini oluşturmaktır. Bu süreç bireyler için öğrenme ortamları oluştururken bireysel farklılıkların ve hedef kitle profilini de dikkate almayı gerektirir. Özellikle eğitim içeriğinin tasarlanması, gerçekleştirilmesi ve motivasyonun artırılması için hedef kitle ve bireysel farklılıklar önemli etkenlerdir. Hedef kitlenin kültürel farklılığı, sosyal değerler açısından farklılık, eğitim alışkanlıklarındaki farklılıklar eğitimi doğrudan etkileyecektir.

Eğitimde karşılaşılan en büyük engel yetersiz dil eğitimidir. Hedef grubun dili ne kadar iyi anladığı ve ne kadar iyi kullandığı eğitim sürecinin anahtarıdır. Yabancı dil öğretiminde ise tek amaçtır. Öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi öğrenme öğretme sisteminin en önemli girdisidir. Hazır bulunuşluk seviyesi öğrencinin hem bireysel hem de konu ile ilgili özgeçmişidir.

Öğrencilerdeki hazır bulunuşluk seviyesinin tespit edilmesi ise;

- Öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgilerini,
- Öğrencilerin bireysel özelliklerini,
- Bilgilerin başlangıç noktasından mı öğretileceği yoksa var olanın mı geliştirileceğini

belirleyebilmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda dil öğretiminde seviye ölçüm testlerinin dört beceriyi kapsayacak şekilde ele alınarak yapılması gerekmektedir.

Aynı dili kullanan ve aynı kültürde yetişen insanların farklı kültürdeki insanlara göre sahip olduğu daha fazla ortak bilgi ve ortak değerler olduğundan iletişim, aynı kültür içindeki insanlar arasında çok daha kolay sağlanmaktadır. Bireylerin hayata bakışları, gelenek, görenek ve inançları, düşünce yapısı ve tepkileri kısaca yaşanmışlıklarına bağlı olarak tutum ve davranışları, içinde bulundukları toplumun değerlerini yansıtmaktadır.

Bu nedenden dolayı eğitimde kullanılan görsel materyallerdeki resim, grafik, animasyon ve sembollerin hedef kitleye ve ait olduğu toplumun değerlerine uygun şekilde seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim süreci de aynı şekilde hedef kitle beklentilerine ve öğrenme alışkanlıklarına uygun temelli oluşturulmalıdır.

Yapılan araştırmalarda, Amerika, Kanada ve Avustralya'da yetişkinlerin eğitimde, sonuç odaklı öğrenmeye yatkın oldukları, Avrupalıların, belirli bir çerçeveye göre ve belirli bir mantık sırasında adım adım bilgiyi alma, detayları incelemeyi tercih ettikleri, Asyalıların teorilerle işe başlama ve ardından gerçeklere ulaşma alışkanlığında oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Amerikalı yetişkinlerin ise ders ortamında tartışma yoluyla öğrenme eğilim, istek ve alışkanlıklarında oldukları belirlenmiştir. Eğitimden faydalanan hedef kitlenin kültürel dinamiklerinin farkında olmak hedeflere ulaşmada çok önemli rol oynamaktadır. Öğrenmeye karşı bu farklı yaklaşımlara cevap verebilmek için elbette içerik farklı isteklere cevap verebilecek yapıda hazırlanmalıdır. Ancak içerik ne kadar uygun hazırlansa da esas olan, süreç yöneticisi öğretmenin yeterli donanıma sahip olması gerektiğidir.

Hedef kitleye ve bireysel özelliklere duyarlı eğitim başarılı olabilmektedir. Eğitim öğretimde etkisi düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının hedef kitlesi ile Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanlarının hedef kitleleri arasındaki büyük farktan dolayı eğitim sürecine yansısı gereken değişimlerin önemi anlaşılabilecektir. Bu bağlamda söz konusu alanlara öğretmen yetiştirilmesi konusu da ister istemez büyük oranda farklılıklar gerektirecektir.

“Dil öğretimi modern toplumun yapı taşı olarak kabul edilmektedir” (Yalçın, 2002: 13). Dil öğretiminin her boyutunda ortak olan ilke, yöntem, teknik ve materyaller olsa da dil öğretim alanlarının her birinin farklı olduğu gerçeği kabul edilmelidir. Bu bağlamda dil öğretiminin tüm bileşenlerinin her alan için ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Ana dilini öğrenmenin ve korumanın ötesinde yabancı dil olarak ana dilini öğretmenin önemi ve uzmanlık gerektiren ayrı bir alan olduğu gerçeği, İngilizcenin dünyaya hâkim dil olma çabalarıyla dil öğretiminde farklı bir boyut olarak dikkatleri bu alan üzerine çekmiştir.

2.2.1. Türkçe Öğretimi

Türkçenin ana dili olarak sistemli bir şekilde öğretimi, yabancılara dil öğretiminden sonra başlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin çok eskilere uzanan bir tarihi vardır. Bu tarih, Kaşgarlı Mahmud'un (1072–1074) Divan-ı Lügati't-Türk'ü ile başlar. Eser, “lügat” diye anılsa da aslında Türk lehçeleri ve lehçelerin ses özelliklerinin, şekil bilgisinin, kelimelerle ilgili karşılaştırmalı olarak incelemelerin yer aldığı dil öğretimi açısından zengin bir veri kaynağıdır. Kaşgarlı'dan sonra dil öğretiminin bu kadar kapsamlı ve ciddi bir şekilde ele alındığı bir çalışmaya henüz ulaşamamıştır. Divan-ı Lügati't-Türk; Türk milletinin yüceliğini anlatmak, Türk dilinin Arap dilinden geri kalmadığını göstermek ve Araplara Türkçeyi öğretmek Türklerle iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla yazılmıştır.

Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi ayrı özellikler göstermesi nedeniyle Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunun kurulmasından Cumhuriyetin ilanına kadar geçen uzun bir dönem Cumhuriyetten önceki dönemi kapsamaktadır. Bu 600 yıllık uzun dönem de kendi içinde Tanzimat'a kadar olan dönem ve Tanzimat dönemi olarak ikiye ayrılabilir. Bunun nedeni ise Tanzimat'a kadar eğitimin din esasına göre sürdürülmesi ancak Tanzimat döneminde Batılı usullere göre yürütülmeye başlanmasıdır.

Tanzimat'a kadar olan dönemde Osmanlı İmparatorluğunda eğitim kurumları, dinî bilgilerin hâkim olduğu sıbyan okulları, medreseler ve enderun okullarıdır.

1. Sıbyan okulları, özel kişilerin kurduğu, eğitim ve öğretimin parasız olduğu, çocuklara ilk eğitimin verildiği okullardır. Buralarda amaçlanan Türkçenin öğretilmesi değil çocuklara dini bilgiler verilerek Müslümanlığın ilkelerinin benimsetilmesidir. Bu nedenle öğretimde ana dili Türkçe değil Arapça kullanılmaktadır. Osmanlılar devrinde Arapçanın, öğretim dili olarak kabul edilmesi ve ikinci dil olarak öğretilmesine bu okullarda başlanmıştır.

2. “Medreseler, verilen derslerde din eğitiminin hâkim olduğu, Müslümanlığın eğitim kurumları olarak nitelendirilmektedir. Öğretim dili yine ana dili olan Türkçe yerine Arapçadır. Medreselere, sıbyan mekteplerini bitirenler ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler girmektedir” (Akyüz, 2005: 63).

3. “Enderunlar, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla eğitim veren saray okullarıdır. Burada Türkçenin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmektedir. Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yer tutar ve dünya eğitim tarihinde Türklerin bir katkısı olarak belirtilir” (Akyüz, 2005: 84). Bu okulların bir özelliği de devşirmelere (Türk olmayan çocuklara) Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesidir.

Eğitim alanında Batılılaşma ve çağdaşlaşma Tanzimat döneminde başlamıştır. Tanzimat döneminde, Maarif Nezareti 1861 yılında öğretim dilini “Türkçe” olarak belirlemiştir. Ayrıca genel öğretim veren okullara İdadi (lise benzeri) okullar eklenmiş (1873) ve öğretmen okulları gibi uzmanlık okulları açılmıştır. “Bu yıllarda Türkçe öğretimine verilen önem artmıştır” (Topbaş ve diğerleri, 1998: 14).

Meşrutiyet döneminde de Tanzimat döneminde geliştirilmesi hedeflenmiş bazı ilkelerin üzerinde çalışılmaya devam edilmiştir. Sıbyan mekteplerinin yanında Maarif Nezaretine bağlı İptidai Mektepleri ya da Usul-i Cedide Mektepleri açılmıştır. “Bu dönemde “eğitim seferberliği” yaşanır, Türkiye’nin her yerinde okullar açılır ve büyük şehirlerde sağlanan imkânların diğer yerleşim birimlerine de götürülmesi amaçlanır; özel eğitim altın çağını yaşar, dilsiz ve sağırılar için bir okul açılır” (Toprakçı, 2005: 68). Geliştirilen programlarla okullarda yazı, imla, kitap okuma, güzel konuşma gibi bilgi ve beceri dersleriyle Türkçeye yer verilir. Dilin Arapça ve Farsça kurallardan arındırılması savunulur ve tüm bunlar Türkçenin oldukça sadeleşmesine ve özleşmesine yardımcı olur. Sınırlı da olsa II. Meşrutiyet dönemine kadar bu gelişmeler sürüp gitmiştir.

“Ancak II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı, eğitim sorunlarının, üzerinde daha fazla durulması gereken konular olduğunu kanıtlasa da bu savaşlar, Meşrutiyet dönemi eğitiminin gelişme hızını kesmiştir. Yine de büyük bir gelişme olarak bu dönemde kızlar için ilk kez bir yükseköğretim kurumu açılmıştır” (Akyüz, 2005: 241).

Cumhuriyet döneminde ise ülke çapındaki eğitim faaliyetlerini tek bir çatı altında birleştiren 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunu, eğitim öğretimde yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Osmanlılar döneminden kalan medreseler kapatılmış yerine bugünkü okullar açılmıştır.

Atatürk'ün 1 Kasım 1928'de Harf Devrimini başlatması ve Latin harflerinden oluşan yeni alfabenin TBMM'de kabul edilmesi Türkçe için en önemli dönüm noktası olmuştur. 26 Eylül 1932'de I. Türk Dil Kurultayı yapılmış, Atatürk'ün isteğiyle yabancı sözcükler nedeniyle tanınmaz duruma gelen Türkçenin arılaşması ve özleşmesi için çalışmalara başlanmıştır. Günümüzde hâlen 26 Eylül Dil Bayramı olarak kutlanmaktadır.

"Türk dilinin sadeleştirilmesi, zenginleştirilmesi ve kamuoyuna bunların benimsenmesi için her yayın vasıtasından faydalanmalıyız. Her aydın hangi konuda olursa olsun yazarken buna dikkat edebilmeli, konuşma dilimizi ise ahenkli, güzel bir hâle getirmeliyiz" (MEB, 1984: 363) diyen Atatürk'ün önderliğinde ders kitapları yeni alfabe ile yazılmış, okullarda öğretilmeye başlanmış ve Dil Encümeni'nce hazırlanmış olan "İmla Lügati" kullanılmaya başlanmıştır. "Cumhuriyet döneminde dil dersi ile eğitim öğretim ve kültür yaşantımızda önemli atılımlar olmuştur" (Topbaş ve diğerleri, 1998: 15). 12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin (1936'da Türk Dil Kurumu olarak değiştirildi) kuruluşu ile dil seferberliği hız kazanmış, kurumsallaşmış ve ortaöğretimde kullanılacak ilk dilbilgisi kitabı Tahsin Banguoğlu (1940) tarafından hazırlanmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk on yıllık eğitim çalışmaları bizzat Atatürk tarafından yönlendirilen okuma-yazma öğretimi ve ilköğretim üzerine yoğunlaşmıştır. Ulusal kimliğin en önemli ögesi olan ana dilin öğretilmesi öncelikli hedef olmuştur.

Günümüz ana dili olarak Türkçe öğretiminde ise salt okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren aynı zamanda edebî metinlerdeki sanat değerlerini sezen, dilin metinde kazandığı anlamları kavrayabilen ve metinleri yorumlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan çalışmalar yapılmaktadır.

Uzun yıllar, İslam dini ve bilimlerini öğretmek amaçlandığı için Türkçe, bir ana dili öğretim konusu ya da dersi olamamış; bu da Türkçenin benimsenmesini, bir bilim dalı olarak gelişmesini ve bilimsel olarak betimlenmesini engellemiştir.

Küçülen dünyada sosyo-ekonomik ve kültürel boyutlarda gelişmiş ülkeler, gelecek yüzyıllarda var olabilme savaşında etkili olan ulusal dillerini korumak ve yaygınlaştırmak için çalışmalar yapmakta ve ileriye dönük planlarında dil politikalarına önem vermektedir. Bu çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan/alacak öğretmenler için gereken niteliklerin belirlenmesi için planlanmıştır.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Her dilin kendine has mantığı ve bir düşünce sistemi vardır. Bir dilin sadece temel yapılarını bilmekle o dil öğrenilemez. Yabancı bir dil öğrenmek için dünyaya o dilin penceresinden bakabilmek ve o dilin felsefesini, mantığını bilmek gerekir.

İletişim kaynaklarının sınır tanımayan gelişimiyle küçülen dünya şartlarında çağdaş bireyin en az bir yabancı dil bilmesi beklenmektedir. Skutnabb – Kangas’ın, (2000) “Tek dillilik, kolera veya cüzzam gibi derhal ortadan kaldırılması gereken bir hastalıktır.” (s.185) benzetmesi toplumlarda yabancı dil öğretiminin hayati önemini vurgulamaktadır. Burada söz konusu olan, yabancı dil bilmenin toplumu oluşturan bireylere kazanımları dışında küreselleşen dünyada, ülke olarak da kazanımların mevcudiyetidir.

Yabancı dil öğrenmenin tüm bireysel ve toplumsal kazanımları Lo Bianco (1987) tarafından en kısa şekilde şöyle özetlenmiştir:

- Zenginlik (kültürel ve entelektüel birikim),
- Ekonomi (iş hayatı ve dış piyasa),
- Eşitlik (sosyal adalet ve avantaja dönüştürme),
- İletişim (dünyada ülkenin yer edinmesi).

Yabancı dil öğrenme gereksinimi aslında insanlık tarihi kadar eskilere dayanmaktadır. Hengirmen (1997) “Akadların MÖ 2225’te kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini öğrendiklerini ve bunun insanlık tarihinin ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi” (s.3) olduğunu belirtir. Eski çağlarda, bilindiği kadarıyla insanlar öğrenecekleri dilin ana dil olarak konuşulduğu toplumlarla birlikte yaşayarak doğal kullanım alanında ve doğal süreçte o dili öğrenmeye çalışmaktaydı. Türkçenin öğretimi konusunda da gerek Orhun yazıtlarından gerekse

“Uygur dönemine ait kaynaklardan Türkçenin yabancılarca doğal yöntemle öğrenildiğine dair bazı ipuçları elde edilse de sistemli bir Türkçe öğretiminin yapıldığına dair kesin bir bilgi yoktur” (Ağar, 2004: 1).

İnsanların doğal yöntemle (geleneksel) dil öğrenme metodunu değiştirmeleri için yüz binlerce yıl gerekmiştir. 17-19’uncu yüzyıllarda ilk yenilikçi metot "Dilbilgisi Çeviri Yöntemi" kullanılmaya başlanmıştır. Yüzlerce yıl insanoğlu yabancı dil öğretimi üzerine kafa yormuş ve gelişen teknoloji sayesinde dil edinimi konusu inceleme altına alınmıştır.

20’nci yüzyılda yabancı dil ediniminin ana dili ediniminden temelde farklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda, beyinde dil ediniminden sorumlu bir mekanizmanın varlığı ortaya çıkarılmıştır. Dil Edinim Düzeneği (Language Acquisition Device) diye adlandırılan bu zihinsel mekanizma sayesinde çocukların ana dillerini birkaç yıl içinde öğrendikleri savunulmuştur. Elbette bilimsel araştırmaların sonuçları, dil öğretimi ve yabancı dil öğretimine de yansımıştır.

Türkiye’de yabancı dil öğretim etkinlikleri dillerin ülkedeki etkisi doğrultusunda biçimlenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapça ve Farsça, Tanzimat döneminde Fransızca öğretimi öncelik kazanırken Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı’nı izleyen dönemde ise İngilizce ön plana çıkmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim kurumları olan dini bilgilerin hâkim olduğu sıbyan okulları, medreseler ve enderun okullarında öğretim dili olarak Arapça kullanılmıştır. Sadece enderunda yabancı dil olarak Arapçanın yanı sıra Fransızca öğretimi de yapılmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nda bir yıpranma döneminin ardından 1776–1839 yılları arasında pek çok alanla birlikte eğitimde de yenileşme hareketleri başlamıştır. “Eğitimde yenileşmeye askerî okulların açılmasıyla başlanmış ve buralarda yabancı öğretmenlere de görev verilmiş ancak bu okullarda öğrenciler zorluk çekince çocuklara ilk iki yıl okuma-yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri verilmiştir. Böylece, ilk kez Batı dilleri (Fransızca) programlara girmiş ve ilk kez 1830'larda Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir” (Akyüz, 2008: 61). Bu dönemde dil öğrenimi ve öğretiminin gelişmesi açısından Tanzimat Fermanı’nın etkisi de oldukça büyüktür. Batılılaşma hareketinin başlangıcı

sayılan Tanzimat döneminde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması Sultanilerin (liselerin) açılmasıyla başlamıştır. 1 Eylül 1868 yılında açılan Galatasaray Sultanisi Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından dönüm noktası olmuştur çünkü Galatasaray Lisesi, ortaöğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okuludur. Galatasaray Lisesinde öğretim dili, Babıali'nin Türkçeyi önermesine karşın Fransız kültürünün ve Fransa'nın etkisiyle Fransızca olmuştur.

Tanzimat döneminde ilk özel yabancı okul, Kırım Harbi sırasında Türklere yardım etmek amacıyla gelen Amerikalı misyonerler tarafından 1863 yılında açılan Robert Koleji'dir. Amerikan kültürünü yaymak için açılan bu okulda İngilizce öğretim yapılmakta ve İngiltere'deki kolejlere benzer eğitim programları izlenmekteydi. Yabancıların özel okul açmaları Tanzimat'ın ilanı ve Islahat Fermanı'nın okunmasından sonra daha da artmış başta Fransız, İngiliz ve Amerikalılar olmak üzere Alman ve İtalyanlar kendi dilleriyle öğretim yapan özel okullar açmışlardır. Bu okulda Müslüman ve gayrimüslim öğrenciler beraber eğitim görmüşlerdir. "Devlet eliyle yürütülen orta dereceli okulların tümünde ise yabancı dil ilk kez 1869'da okul programına girmiştir" (Demirel, 2003: 7). Özel okullardaki yabancı dil öğretimi orta dereceli okulların tümüne yayılmış ve yabancı dil öğretimi açısından ilerleme kaydedilmiştir. "Ayrıca bu dönemde Anadolu'da çeşitli maksatlarla açılmış bulunan ve faaliyet gösteren çok sayıda Rum okulunun bulunduğu bilinmektedir" (Akyüz, 1982: 179). "Dönem boyunca yabancı okullar gelişme ve yayılmalarını devam ettirmişlerdir" (Akyüz, 1982: 203).

Meşrutiyet döneminde ise, eğitim alanında geliştirme çalışmalarına devam edilmiştir. Bu dönemde Türkiye'nin her yerinde yeni okullar açılmış ve eğitim her yere götürülmeye çalışılmıştır. Ancak II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı, ülkenin gelişme hızını kesmiştir.

Cumhuriyet döneminde çıkan 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunuyla ülke çapındaki eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiştir. "Bu kanunla, özellikle yabancıların açtıkları yabancı dille eğitim yapan okullar devletin sıkı denetime altına girmiş, özel yabancı okullar kapatılmamış ama yeni okullar açmalarına izin verilmemiştir" (Doğan, 1996: 13).

Cumhuriyet döneminin ilk on yıllık eğitim çalışmalarında ana dilin öğretilmesi ön plana çıktığından bu dönemde yabancı dil öğretimi geri planda kalmış ve doğal olarak öncelik Türkçe öğretilmesine verilmiştir.

I. Eğitim Şurası'nda (Temmuz 1923) alınan bir kararla çocukların yabancıların açtıkları özel okullara gitmeleri yasaklanmıştır. Eğitim kurumlarının çoğunda uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerine Batı dillerinden Fransızca, Almanca ve İngilizce yabancı dil olarak okul programlarına konulmuştur. Farsça tamamen kaldırılırken Arapçaya da sadece dini eğitim verdiği için ihtiyaçtan dolayı imam hatip liselerinin programlarında yer verilmiştir. Üniversitelerde ise İngilizce, Almanca, Fransızca bölümleri açılmaya başlamıştır.

Aşağıdaki tabloda 1924–1960 yılları arasında Türkiye’de öğretilen yabancı diller gösterilmektedir.

Tablo 2.2.2.1. Cumhuriyet Sonrasında Okutulan Yabancı Diller

	1924	1927	1935	1941	1950	1960	1970	1980	1990	2000...
Almanca	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Fransızca	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
Arapça	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-

(Demir, 2005)

1983 yılında kabul edilen 14-10- 1083 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu ile yabancı dil öğretiminin temelleri atılmıştır. Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemektir. Kanuna göre ilk, orta ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, sosyal bilgiler, din kültürü ve

ahlak bilgisi dersleri ve Türk kültürü ile ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. “İlk ve orta öğrenim kurumlarında öğretilecek yabancı dil konusunda MEB karar alır. Türkiye’deki eğitim ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Millî Güvenlik Kurulu’nun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu Kararıyla tespit edilir” (www.mevzuat.gov.tr).

Demircan’ın Düünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil (1988) adlı kitabında, aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi 1923 yılına kadar ülkemizde yabancı dil olarak öğretilen Arapça 1923–1950 yılları arasında yerini Fransızcaya bırakmıştır. 1950’lerden günümüze değin ise öncelik sıralamasında birinciliği dünya genelinde olduğu gibi İngilizcenin aldığı görülmektedir.

Tablo 2.2.2.2. Yabancı Dillerin Ülkemizdeki Öncelik Sırası

1773’ten önce	1773/1923	1923/1950	1950/1980	1980’den sonra
Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
	İngilizce			
	Almanca			

Türk Eğitim sisteminde Tevhid-i Tedrisat kanununun yürürlüğe girmesinden sonra 1997 yılında gerçekleştirilen ve en önemli gelişim adım sayılan “sekiz yıllık temel eğitim reformu”, eğitim sisteminde birçok yenilikleri içermektedir. “İlköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren 4306 sayılı Yasa kapsamında düzenlenen ve uygulamaya konulan yenilikler arasında, pek çok hedefin yanı sıra en başta daha önce 5 yıl olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gelmektedir” (www.meb.gov.tr).

“4306 sayılı yasa, yabancı dil eğitimi açısından daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılmasını ve ilköğretim okullarının 6. sınıfından itibaren müfredat programına seçmeli ikinci yabancı dil seçeneğinin eklenmesini sağlamıştır” (Haznedar,2010: 747). Ancak yabancı dille öğretim

yapan yabancı okullar dışındaki, ister yabancı dille öğretim yapan (Anadolu Liseleri), isterse normal ders düzeyinde yabancı dil eğitimi veren okulların çoğu, arzu edilen düzeyde yabancı dil öğretememektedir. “Ülkemizde yabancı dil niçin öğretilmemektedir sorusu yıllardır sorulmakta, fakat sağlıklı uygulamalara geçilememektedir” (Soner, 2007: 403).

Günümüz dünyasında yabancı dil öğretiminin birçok ülkede büyük bir sektör hâline geldiği bilinmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle ticaret, turizm, uluslararası ilişkiler, teknoloji, medya ve bilim alanlarında iletişim kurabilecek çok dilli insan gücüne ihtiyaç artmıştır. “Dil eğitimi, geniş, kapsamlı alanlar arası bir bakış açısının ilgi odağı durumuna gelmiş bulunmaktadır” (Kocaman, 1983: 379).

“İç içe faktörler olan bilim, teknoloji ve dil eğitiminin etkili planlanması günümüz dünyasında ülkelerin ekonomik başarısı için çok önem taşımaktadır” (Al-İssa, 2006: 28). İngiltere’nin kültür ve eğitim ilişkilerinden sorumlu uluslararası kuruluşu British Council’in Başkanının 1983–84 Yıllık Raporu’nda, “Kuzey Denizi petrolünden daha büyük ve tükenmez kaynağımız olan dilimiz, bizim en büyük varlığımızdır.” (Phillipson, 1992: 144) sözleri İngilizcenin İngiltere’de ülke ekonomisine sağladığı katkının ne kadar farkında olduklarının göstergesidir. İngiltere’nin sadece dil öğretiminde kullanılan kitap, cd gibi kaynaklardan sağladığı gelirin toplam ihracat gelirleri içerisinde yüzde yedilik bir yer tutması bunu kanıtlamaktadır. Kaynaklardan sağlanan gelirlerin yanı sıra çok daha fazla gelir sağlayan her tür resmî-özel dil okullarının geliri düşünüldüğünde bir ülkenin yabancı dil olarak dilini öğretme çalışmalarının ülke ekonomisine katkısının büyüklüğü tahmin edilemez oranlara ulaşmaktadır.

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfının 26 Mart 2012’de Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. tarafından hazırlanıp yayımlanan Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler başlıklı araştırma raporunda Türkiye, yurt dışında okuyan yaklaşık 65 bin genci ile uluslararası öğrenciler açısından kaynak ülke konumunda olup kaynak ülkeler arasında beşinci sırada yer almaktadır. Buna karşılık Türkiye’de okuyan uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 26 binler seviyesinde kalmıştır. Bu sayının yetersizliği bir tarafa, mevcut öğrencilerin mezuniyet oranlarının da düşük olduğu görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’den genel olarak memnun oldukları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bazıları, sosyal hayatta bazı sorunlar yaşadıklarını

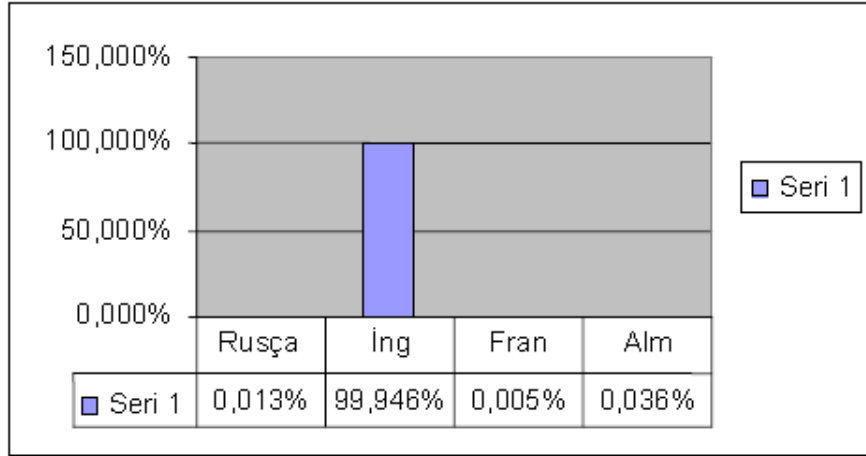
belirtmiştir. “Bu sorunlar beş başlıkta toplanmıştır: kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunlar, dile bağlı sorunlar, konaklama, sağlık sigortası ve maddi sorunlar” (Özer, 2012: 11). Bu bir açıdan gelen öğrencilerin nitelik sorununu diğer açıdan öğrencilerin karşılaştıkları önemli problemlerin hâlâ çözülemediğini düşündürmektedir.

Küçülen dünyada, diller arasında tam bir hâkimiyet çatışması yaşanmaktadır. Konuşan sayısının oranı düşünüldüğünde, UNESCO’nun verilerine göre Türkçenin en çok konuşulan diller arasında 5. sırada yer alması ama Türkçenin yabancı dil olarak öğretilerek dünya çapında yayılma çalışmalarına verilen öncelik sıralaması tamamen ters orantılıdır.

Günümüzde küçülen dünyada öne çıkan dillerin öğrenme isteği yaratmasına; siyasi ve ekonomik güç, bilim ve sanat seviyesi sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda dil öğretimine dair onlarca yöntem, yüzlerce teknik geliştirilmiş, yabancı dil öğretim materyalleri hazırlama konusunda sayısız çalışma yapılmıştır. Tüm bu çabalarda amaç etkili yabancı dil öğretim süreçleri oluşturmaktır.

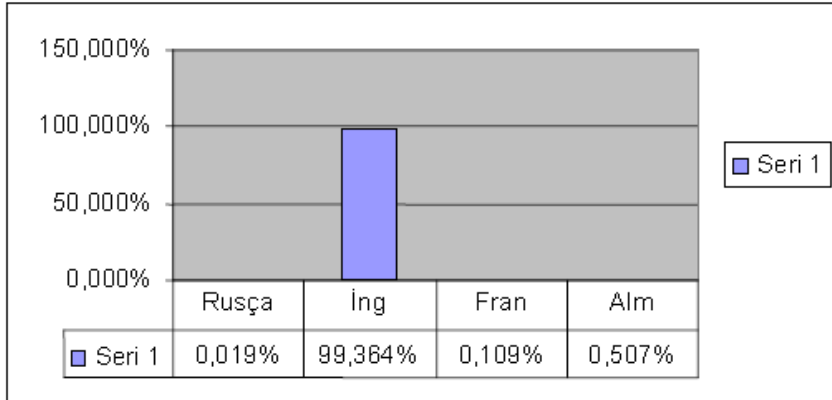
Türkiye’de 2005/06 öğretim yılında eğitim programında bulunan diller şunlardır: Arapça, Almanca, Çince, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca ve Rusça. Arapça imam hatip liselerinde okutulmaktadır. “Eğitim programında İngilizce zorunlu, çok özel bir dil olarak görünmemekle birlikte öğrencilerin büyük bir oranı İngilizce öğrenmektedirler” (Tok, Arıbaş, 2008: 209-210).

MEB tarafından 2005 yılında yapılan araştırma verileri de doğrulamaktadır ki Türkiye’de ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin % 90’dan fazlası okullarda İngilizce eğitimi görmektedir.

Tablo 2.2.2.3. İlköğretim Birinci Kademe Yabancı Diller ve Öğrenci Oranları*İlköğretim Birinci Kademe*

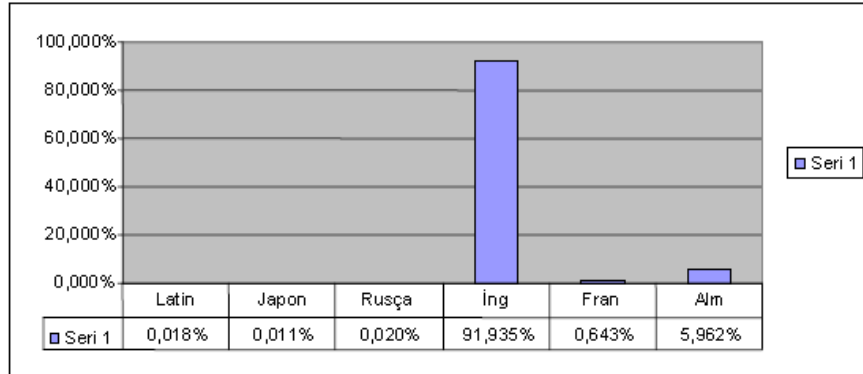
2004/2005 Öğretim yılında ilköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğrenen öğrencilerin oranı:

Almanca 0.036, Fransızca 0.005, İngilizce 99.9, Rusça 0.013.

Tablo 2.2.2.4. İlköğretim İkinci Kademe Yabancı Diller ve Öğrenci Oranları*İlköğretim İkinci Kademe*

2004/2005 Öğretim yılında. Ortaöğretim birinci kademedeki ise (İlköğretim ikinci kademe) yabancı dil öğrenen öğrencilerin oranı:

Almanca 0.507, Fransızca 0.109, İngilizce 99.3 ve Rusça 0.019.

Tablo 2.2.2.5. Ortaöğretim (Lise) Yabancı Diller ve Öğrenci Oranları*Ortaöğretim İkinci kademe (Lise)*

2004/2005 Öğretim yılında Ortaöğretim ikinci kademe (lise) ise:

Almanca 5.962, Fransızca 0.643, İngilizce 91.9 Japonca 0.011, Latince 0.018, Rusça 0,020 (MEB İstatistik 2005).

Günümüzde İngilizcenin dünyanın iletişim dili olduğu gerçeği yadsınamaz. Ülkemizdeki öğrencilerin % 90'dan fazlasının İngilizce öğrenimi görmelerinin nedeni olarak uluslararası ilişkilerde ortak bir dil varlığının pratikliğine duyulan ihtiyacın İngilizce ile karşılandığı ve internet sayesinde küçülen dünyada akademik ve sosyal hayatımız sürecinde de iletişim dili olarak İngilizcenin ön plana çıktığı bilinmektedir. Bu koşullarda İngilizce öğrenmenin bir zorunluluk hâline geldiği ve İngilizceyi ana dil dışında kullanan kişi sayısının 2 milyar civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu gerçeğin sosyoekonomik ve kültürel yansımaları ortadadır. Ancak İngilizce öğrenme zorunluluğunun doğal olarak ortaya çıkmadığı da kabul edilmeli, İngilizcenin yaygınlaşması ve öğretimiyle ilgili çabalar göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaların da geliştirilmesine ihtiyaç olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısaca Tarihsel Süreci

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme isteği ticari faaliyetler gerçekleştirme, akademik çalışmalar yapma, ülkeler arası ilişkileri güçlendirme, AB'ye üyelik sürecinin etkisi ile Türkiye'yi tanıma gibi amaçlarla hızla artmaktadır.

“Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesinin pek çok sebebinden bir tanesi de geçen yüzyılın ortalarında başta Almanya olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerine giden Türklerin o ülkelerde ortaya çıkardıkları değişimler” (Avcı, 2011: 1) ve toplumsal etkileşimler sonucudur.

Sınırların değiştiği, önceliklerin tekrar düzenlendiği yeni dünya düzeninde, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme sebepleri ne olursa olsun Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı günümüzde hızla yayılmaktadır. Değişen dünya şartları ve yaşanan gelişimler sonucu, kritik konumu ile Türkiye ve dolayısı ile kültürler arası iletişim için Türkçenin dünyadaki önemi de artmıştır. Bu gelişmeler, Türkiye Türkçesinin diğer ülkelerde öğretimi konusunda yeni kurumların oluşturulmasını, özel kurumlarda kursların açılmasını ve üniversitelerde yeni bölümlerin kurulmasını gerektirmiştir.

Özellikle Avrupalıların Türkçeyi öğrenme istekleri, yüzyıllarca dünyada hükümrانlığını kabul ettiren Osmanlı İmparatorluğu zamanında yoğunluk kazanmıştır. Bu isteklerinin temelinde ise bilimsel amaçlar olduğu gibi bazen de siyasi amaçların olduğu bilinmektedir. Bu dönemde pek çok yabancı bilim adamının Türkoloji alanında çalışmaya başlamasıyla bu bilim adamları öncelikle Türkçe öğrenmişlerdir. Türkoloji alanındaki çalışmalar sayesinde pek çok yabancı bilim adamı Türkçeyi öğrenmiştir ve bu bilim adamları Türkçeye çok önemli katkılar sağlamışlardır. Mesela; “yazılı ilk Türk kaynakları olan Orhun Abidelerinin alfabesini çözümleme şerefi, W. Tohmsen’e aittir” (Erdem, 2009: 890).

Türkçenin yabancılarla öğretimine dair ilk kaynak olarak Kaşgarlı Mahmud (1072-1074) tarafından yazılmış olan Divan-ı Lügati't-Türk kabul edilmektedir. Eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış ansiklopedik bir sözlüktür. Ön sözü uzun ve ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış bu kitapta Türklerin yerleşim bölgelerini gösteren harita bile yer almaktadır. Kaşgarlı Mahmud'un "Türk Sözlüğünün Divanı" anlamına gelen bu eseri, yalnız bir sözlük değil; İslamiyet Öncesi Türk edebiyatını, tarihini, coğrafyasını, folklorunu, mitolojisini aydınlatan bir ansiklopedi olmakla birlikte, Türkçe öğrenme gerekçelerinden ve öneminden bahsederek konuya dikkat çeken ilk eser sayılabilecek niteliktedir.

Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin öğretiminde önce alfabeyi vermiş daha sonra kelimelerin iki şeklini, daha sonra üçlü ardından dördü ve beşli şekillerini vererek tümevarım yöntemini uygulamıştır. Ayrıca isim, fiil, harf (edat) olarak kelimeleri üç gruba ayırması dikkat çekici bir özelliktir. Günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntemi Kaşgarlı bu eserinde uygulayarak dilbilgisi kurallarını vermeden önce bol miktarda örnekler verip buradan hareketle kurala ulaşma yolunu tercih etmiştir. Verdiği örneklerde, metinlerde günlük hayattan, atasözlerinden ve sanat eserlerinden faydalanarak kültürel bir doku oluşturmuş böylece Kaşgarlı'nın eseri kültürel bir değer de kazanmıştır. Türkçe öğretirken Türk kültürünü de tanıtarak öğretmeye önem vermiştir.

İlaydın, (1972) “Divanla İlgili Bazı Gözlemler ve Düşünceler” adlı yazısında eserle ilgi şu görüşlere yer vermektedir:

1. Kaşgarlı'nın başlıca çabası, Türkçeyi öğretecek temel araçları hazırlamak olmuştur. Önce dilimizin henüz elimize geçmeyen bir gramerini yazması, sonra sözcüklerini bir araya getirip divanı düzenlemesi ve bunların paralelinde sözlüğüne çok miktarda metin alması, tuttuğu bilinçli yolun işaretleridir.

2. Onun metin seçiminde gösterdiği özen de anılmaya değer. Divandaki örnekler; günlük yaşamın canlı deyimlerinden ve cümlelerinden, atasözlerinden, çeşitli türlerde manzum sanat eserlerinden derlenmiştir.

3. Divan, rastgele bir toplama ve biriktirme ürünü de değildir. Yazar önsözünde de açıkladığı üzere Türklerle konuşmak ve anlaşmak isteyenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak çağının canlı ve pratik bir vokabülerini hazırlamış, hatta kitabını bu amaçla kısa keserek eserin kullanılış kolaylığını ve öğretici niteliğini korumaya çalışmıştır.

4. Derlediği sözcükleri, yine önsözünde belirttiği gibi klasik sözlük düzenlerinden bile bile ayrılarak Arap gramerinin kalıplarına göre kümelemesi, okuyucularının Arapça yardımıyla onları daha kolay kavrayacaklarını tasarladığı içindir (s. 97-99).

Türkçenin Arapçadan geride olmadığı gerçeğini kanıtlama ürünü, “Divan-ı Lügati't-Türk” gelmiş geçmiş en kapsamlı ve etkili dil öğretim kaynağı olan bir şaheser sayılmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili eserler, Divan-ı Lügati't-Türk'ten

başlayarak çoğunlukla dilbilgisi kısımlarının da yer aldığı, iki ya da daha çok dilli sözlükler niteliğinde devam etmiştir.

Bu dönemlerde hazırlanan sözlük-dilbilgisi kitapları içerik açısından incelendiğinde, özel amaçlı Türkçe öğretimini hedefleyen, genelde ticari, dinî ve edebî amaçlı metinlerin anlaşılabilmesi için yaygın olarak kullanılan dil bilgisi çeviri yönteminin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Pratik amaçlı Türkçe öğretimi için de dil bilgisi çeviri yöntemi seçilmiştir. “Bu eserlerden bazılarında birden çok amaçlı Türkçe öğretimi de göze çarpar” (Bayraktar, 2011: 47). Bu amaçlar doğrultusunda Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla pek çok kitap hazırlanmıştır.

Latin-Gotik harfleriyle XIV. yüzyılın başlarında yazılan *Codex Cumanicus*, Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi bir sözlüktür. İçerik olarak Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi sözlüktür. “Ticaret ve günlük yaşamla ilgili 2500 Türkçe sözcük içeren sözlükte ayrıca İncil’den çeviriler, bazı Katolik ilahilerinin çevirileri, Kıpçakça dil bilgisi kuralları ve 47 atasözü vardır” (Erdem,2009: 896). Eser, dinî, ticari ve günlük hayatla ilgili sözcükler barındırdığından çok amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir.

İlk bölümü adlar, ikinci bölümü eylemlerden oluşan *Kitabü Bulgati’l-Müştak Fi Lugâti’t-Türk ve’l-Kıfçak-Cemalü’d-Din Ebi Muhammed Abdullahi’t-Türkî* (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı), XV. yüzyılın ilk yarısı yazılmış Arapça Türkçe bir sözlüktür. Eserde Kıpçakça ve Türkmence olarak ayrılarak ele almış ve örneklendirilmiş 1500 sözcük bulunmaktadır. Günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlayan yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak iki dilin karşılaştırıldığı eserde, dil bilgisi kuralları Arapça yapılardan yola çıkılarak açıklanıp örneklendirilmiştir. “Kitabın bir başka ilginç yönü de yazıların alt alta üç baklava dilimi biçiminde yazılmış olmasıdır” (Eser,2009: 895).

Adı bilinmeyen Arap bir dilci tarafından XIV. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı), birincisi Arapça-Türkçe, ikincisi Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşan bir sözlüktür. Sözlükte, dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak her sözcüğün diğer dildeki karşılığı verilmiştir. Yaklaşık 2000

sözcük bulunmaktadır ve sözcüklerin Türkçesi kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Sözlükte biçim bilgisi ve söz dizimi konusu çekimler de yer almaktadır ve biçim bilgisel olarak Arapça karşılıklar da verilmiştir. Türkçe günlük konuşmayı öğretmeyi amaçlamakla birlikte sözlükte, çok sayıda ticaretle ilgili sözcük bulunmaktadır. Bu nedenle özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir.

Arap alfabesine göre düzenlenmiş yazarı belli olmayan Et- *Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l-lugâti’t- Türkiyye*, XV. yüzyılın ilk yarısında yazılmış ve dil bilgisi bölümünün de yer aldığı bir sözlüktür. Yaklaşık 2000 sözcüğün bulunduğu sözlükte birinci bölümde Kıpçakça adlar ve eylemler, ikinci bölümde ise biçim bilgisi yer almaktadır. Dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı sözlükte günlük hayat Türkçesinde yer alan sözcükler bulunmaktadır. Eser, dil bilgisi açısından başlangıç düzeyinde olmadığından dolayı ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir.

Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri tarafından XV. yüzyılın ilk yarısında yazılmış olan El-*Kavaninü’l-Küllîyye Li Zabti’l- Lügati’t- Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar), bir dil bilgisi kitabıdır. Yaklaşık 500 sözcük içermektedir. Dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı eserde, pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Ancak bazı bölümlerde ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği de görülmektedir.

“Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili yabancı bir yazar tarafından yazılan ilk eser ise, Alman H. Magiser’in 1612’de Leipzig’de yazdığı *Institutionum lingua turcicae, libri quator* adlı kitaptır. Kitapta Türkçe dilbilgisinin yanında, bazı deyim ve atasözleri de yer almaktadır” (Hengirmen, 1993: 5). XI. Yüzyıldan başlayarak Araplara ve diğer yabancılara Türkçeyi öğretmek üzere yazılmış sözlük-dilbilgisi karışımı eserlerin çoğu Arap veya Fars dilindedir. Bu eserlerde Türkçenin kuralları Arap dilinin kalıplarına göre düzenlenmiştir. “*Divan-ı Lügati’t-Türk (M 1073), Kitâbü’l- idrâk li- Lisani’l- etrâk (M 1312), Mukaddimetü’l- edeb (13. yüzyıl), Ettuhfetü’z- Zekiye (14. yüzyıl)* gibi Türk kültürünün kaynak eserleri, bunun tipik örnekleridir” (Korkmaz, 1992: 12).

“Bergamalı Kadri tarafından 1530’da Kanuni Sultan Süleyman’ın veziri İbrahim Paşa’ya sunulan *Müeyyessiretü’l-Ulûm’u*, Anadolu bölgesinde yazılmış ilk Türk dili

grameri olarak gösterilmektedir. Eser, XVI. yüzyıl Osmanlı Türkçesi ile yazılmıştır” (Korkmaz, 1992: 12).

“Bergamalı Kadri tarafından 1530 yılında yazılan Müyessiretü’l-Ulûm’dan başlayarak 1996 yılına kadar Türkçe öğretmek üzere yazılan 228 eser bulunmaktadır” (Özçam, 1997: 121-163).

Türklerin Anadolu’ya göç edip yerleşmeleriyle başlayan Eski Anadolu Türkçesi döneminde, 1277 yılında Karamanoğlu Mehmet Bey’in yayımladığı “Bugünden sonra divanda, topluluklarda, çarşıda, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır” buyruğu Selçuklu ve Osmanlı döneminde gerektiği kadar önemsenmeyen Türkçe için önemli bir olaydır. Bu dönemde, Türkçenin ana dil olarak öğretimi önem kazanmış ve medreselerde ders kitabı olarak okutulmaya yönelik birçok kitap yazılmıştır.

“Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tek eser, *İbnü Mühennâ Lûgati* olarak da bilinen *Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân’dır*” (Bayraktar, 2011: 48). Diğer eserler gibi çeviri yöntemi kullanılarak yazılmıştır. XIV. yüzyılın başında yazılan eserde günlük hayatta kullanılan kelime ve örneklerin yanı sıra sanat terimlerine de yer verilmiştir. *Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân* (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) dil bilgisi bölümünün de yer aldığı Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcükleri içeren üç bölümden oluşmuştur. Eserde ayrıca Karahanlıca, Azerice ve Türkmenceye ilişkin özellikler de bulunmaktadır. “Sözlük, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimi içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir” (Erdem,2009: 897).

XV. yüzyılın ikinci yarısında Ali Şir Nevâî’nin, Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu savunduğu *Muhakemetü’l-Lûgateyn* (İki Dilin Mukayesesi) eseri yabancılara Türkçe öğretiminde önemli yeri olan eserlerdendir. “Sadeleşme akımının öncüsü sayabileceğimiz Ali Şir Nevâî, Kaşgarlı Mahmud gibi milliyetçilik duygusuyla hareket ederek, dilde ve edebiyatta Türklüğü ileri sürüp Türkçe’nin Farsçaya karşı olan zenginliğini ispatlama yoluna gitmiştir” (Erdem,2009: 893). Nevâî, eserinde Farsçanın Türkçe kadar esneklik ve incelik barındırmadığını savunarak iki dili karşılaştırdığı için bu

esere Muhakemetü'l-Lûgateyn adını koyduğunu açıklamaktadır. Eserin giriş kısmında, yüz Türkçe kelimeyi sıralamış ve sonra bu kelimelerin Farsça karşılıklarını vermiştir. Gerekli gördüğü durumlarda Nevâî bu kelimelerin Arapçalarını da parantez içinde vermiştir. Eserin yazıldığı dönemde, tüm çabalara rağmen Arapça ve Farsçanın Türkçe üzerindeki egemenliği daha da artmış, dönemin aydınları tarafından Türkçe konuşmak ayıplanır olmuştur.

“Ebu Hayyam'ın Arap diliyle Arapça dil bilgisi yöntemine göre düzenlenmiş eseri *Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l- Etrak*, Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan” (Bayraktar,2011: 48) ilk Türk dilbilgisidir. Sözcük ve eklerin yer aldığı bir dil bilgisi kısmı bulunmaktadır. “Arap alfabesine göre düzenlenmiş alfabetik Kıpçakça-Arapça bir sözlükten oluşan eser, Kahire’de Gırnatalı Esirü’-d-din Ebu Hayyan tarafından yazılmıştır” (Erdem, 2009: 894). Eserde yaklaşık olarak 3500 sözcük bulunmaktadır.

XV. ve XVI. Yüzyıllarda Edirneli Nazmi ve Tatavlalı Mahremi adlı iki divan şairi Türki-i Basit (Türkçeyi koruma ve arılaştırma) akımını başlatmış ancak bütün bu çabalar sonuçsuz kalmış, “Arapça ve Farsça XX. yüzyılın başlarına kadar Türkçe üzerindeki egemenliğini sürdürmüştür” (Hengirmen, 1993: 6).

“Tanzimat ve Servet-i Fünûn devirlerinde Arapça, Farsça ve Türkçenin karması durumundaki Osmanlıca’yı daha anlaşılır bir dil durumuna getirme çabası vardır” (Özçam, 1997: 121-163). Tanzimat döneminde (1860) öğretmen yetiştiren mekteplerin açılmaya başlaması, gelişme olarak görülse de dil açısından bakıldığında, oluşan Batı hayranlığının etkisiyle Türkçe bu defa da Fransızca, İngilizce, Almanca gibi dillerin istilasına maruz kalmıştır. Elbette bu, dikkatlerin yabancı dil öğrenimine kayması ve Türkçenin yabancılara öğretimi konusunun geri plana atılmasına yol açan etkenlerden biri olarak kabul edilebilir. Namık Kemal, Ziya Paşa, Ahmet Mithat ve Muallim Naci gibi Türkçeye önem verip korumaya çalışan isimler dilde sadeleşmeye gittilerse de çabaları gerektiği kadar anlaşılamamıştır. Millî Edebiyat akımıyla birlikte bu kez Ziya Gökalp, Ali Canip Yöntem ve Ömer Seyfettin “Türkçecilik” hareketini başlatmıştır. Osmanlı Devleti’nin 1922’de yıkılışının ardından Cumhuriyetin kurulması ve Mustafa Kemal Atatürk’ün 1928’de Harf Devrimi’ni gerçekleştirmesi, Türkçe için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ancak tüm çalışmalar Arap harflerinden Latin harflerine geçiş döneminde

alfabe ve ilk okuma yazma kitapları üzerine yoğunlaşmıştır. 1932 yılında Atatürk'ün emriyle Türk Dil Kurumu kurularak devlet tarafından, Atatürk'ün önderliğinde, yabancı sözcükler nedeniyle tanınmaz duruma gelen Türkçenin arılaşması ve özleşmesi için yoğun çalışmalara başlanmıştır. Ancak bu yıllarda öncelikli olmadığından yapılan çalışmalar arasında Türkçenin yabancılara öğretimi konusu göz ardı edilerek uzun yıllar ihmal edilmiştir.

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi üniversitelerin önderliğinde faaliyete geçmiştir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bu faaliyetlerin öncüleridir. Yabancılara Türkçe öğretimine öncülük eden bu kurumlar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasına öncülük eden kurumlardır.

Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in kurulmasıyla yabancılara Türkçe öğretmek kurumsallaşmıştır. Önce Ankara'da kurulan TÖMER, daha sonra Gaziantep ve İzmir'de de kurumsallaşarak yaygınlaşmıştır. Ayrıca Ankara TÖMER tarafından Mart 1988 yılında ilk sayısı ile yayın hayatına başlayan TÖMER Dil Dergisi, bu alana apayrı bir canlılık katmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER'in kurulması, yabancılara Türkçe öğretimi alanına farklı bir bakış kazandırmıştır. 1990'lı yıllardan sonra yabancılara Türkçe öğretimi akademik çalışmaların da konusu olmaya başlamıştır.

Dünyanın en eski, en zengin, en çok konuşulan dillerinden biri olan Türkçe, yabancı dil olarak sistemli bir şekilde devlet kurumu tarafından ancak 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğretilmeye başlanmıştır. "Almanlara Türkçe Öğretimi" konusunda doktora çalışmasını yapan A.Ü. TÖMER'in kurucusu Hengirmen (1993: 10), yabancılara Türkçe öğretmek için yazılan kitaplarla ilgili aşağıdaki tabloyu işaret ederek konuya dikkat çekmeye çalışmıştır.

Tablo 2.3.1. Yazılan Kitap Sayısı

Yüzyıl	Türk Yazarlar	Yabancı Yazarlar
XI. yüzyıl	1 kitap	-
XII. yüzyıl	-	-
XII. yüzyıl	-	-
XIV. yüzyıl	-	-
XV. yüzyıl	-	-
XVI. yüzyıl	-	-
XVII. yüzyıl	-	11 kitap
XVII. yüzyıl	-	11 kitap
XIX yüzyıl	6 kitap	34 kitap
XX. yüzyıl	149 kitap	172 kitap
Toplam	155	228

Tablo incelendiğinde XX. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretme konusuna ilginin en üst düzeye çıkmasına rağmen Türk yazarların hazırladığı Türkçe öğretimiyle ilgili kitap sayısının yine de yabancı yazarlarınkine ulaşamadığı anlaşılmaktadır.

Avrupa'da Türk dili ve dilbilgisi ile ilgili çalışmaların tarihi çok eskilere dayanmaktadır. “Ticaret dilinde anlaşmayı sağlamaya ve yabancılara Türkçeyi öğretmeye yönelik bu ilk çalışmalardan biri H. Megiser’in Leipzig’te 1612’de Latince olarak yazdığı “Instutionum linguae turcicae libri quatuor” adlı eseridir. Yine 1630 yılında A. Du Ryer’in yazdığı “Rudimenta grammatices linguae turcicae” adlı eseri de bu ilk çalışmalara katabiliriz” (Usta, 1993: 283).

XIX. yüzyılda yazılan ilk eser, J.P.Sinan’ın “*Alphabet turc suivi d’une methode*” adlı 1850 yılında İstanbul’da yayınlanan kitabıdır. Daha sonra bu kitabı aşağıdaki yapıtlar izlemiştir:

Güzeloğlu, E., *Dialogues français-turks, Precedes d’une vocabulaire*, Constantinoble, 1852.

Sinan, J.P., *Abrege de Grammaire Turkue*, İstanbul, 1854.

Fuad Efendi/Cevdet Efendi, *Graammatik der osmanischen Sprache*, Deutsch bearbeitet von H.Kellgren, Helsinki, 1855.

Mehmet Mihri, *Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aiyetü't-tevfikiye*, Mısır, 1884.

Mehmet Ruhi, *Conversazione in Lingua Turka elkaliona*, İstanbul, 1893 (Hengirmen, 1993: 6).

2.3.1. 1960 Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimiyle İlgili Kaynaklar

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili alanda uygulamalar, hazırlanan kitap ve kılavuzlara dayalı olarak yürütülmektedir. Genellikle, seviyelendirilmiş setler hâlinde veya ana dil ile hedef dil karşılaştırması içeren sözlük niteliğinde hazırlanan öğretim kitapları son dönemlerde, yabancı dil kitapları incelenerek Türkçeye uyarlamalarla oluşturulmaktadır. Ne yazık ki bu tür yöntem kitaplarında da amaç, içerik ve süreçte birlik sağlanamamıştır. Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış kitaplardan basım tarihleri sıralamasına göre örnekler verilmiştir:

- 1963 Olcay, S., Yabancılar için Türkçe Dersleri: Gramer, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- 1964, Gencan, N.T., *Türkçe Öğreniyorum: Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Kitabın 1985 yılında Okan Yayıncılık tarafından 4. basımı gerçekleştirilmiştir. Kitap 231 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta metinler verilerek bu metinlerden hareketle Türkçe öğretimi amaçlanmaktadır. İlk bölümlerde yer alan metinler kolay olmasına rağmen çoğu anlaşılması zor metinlerdir. Kitapta metinle ilgili sorular yer almakta ve “Konuşturmalar” başlığı altında verilmektedir. Daha sonra “Dilbilgisi” bölümü bulunmaktadır. Dilbilgisi bölümünde kurallar kısaca anlatılıp daha sonra “Alıştırmalar” yer almaktadır. Son kısımlarda XX. yüzyıl Türk edebiyatından 7 metin seçilerek verilmiş ve bu metinlerdeki bazı kelimeler açıklanmıştır. Bu bölümden sonra da dilbilgisi konuları işlenmiştir. Dilbilgisi konularının ise fonetik, morfoloji ve sentaks bölümlerinden oluştuğu görülmektedir.

- 1965 Akyüz, K., *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Küçük ebatlı toplam 228 sayfadan oluşan bir kitaptır. Kitap iki bölümden oluşmaktadır: Konuşma ve okuma. Her bölüm de kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Kitabın bir yüzünde Türkçe, diğer yüzünde ise İngilizce karşılığı yer almaktadır.

Konuşma I. bölümde selamlaşma, tanışma, yol sorma, adres sorma, aile, sayılar, okul, mevsimler, insan vücudu, saat, yön, hava, ölçüler, giyim eşyası; Konuşma II. Bölümde maddenin özellikleri, hayvanlar, bitkiler, postane, mektup yazmak, Türk mutfağı gibi konular yer almaktadır.

Okuma bölümü konuşma bölümüne göre daha geniş ele alınmıştır. Burada farklı türlerde metinler yer almaktadır. Bu metinler işlenmemiş sadece metin hâlinde verilmiştir. Edebî türden metinlerin dışında spor, sinema, radyo, sağlık, sanat gibi alanlardan da metinler yer almaktadır.

- 1967 Lewis, G. L., *Turkish Grammar*, Oxford University Press.
- 1969 Zülfikar, H., *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Dilbilgisi*, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu yayınları IV, Ankara (Genişletilmiş 2. baskı 1976, 3. baskı 1980).
- 1969 Aytaç, H., Önen, M.A., *Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe*, Ankara.
- 1972 Aytaç, H., Önen, A., *Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe*, Ayyıldız Matbaası A.Ş., Ankara.
- 1974 Şems, H., *Türkçeyi Kısa Sürede Öğretmensiz Öğrenme*, Beyrut.
- 1975 Tanış, A., *Corso di Lingua Turca Moderna*, İstanbul, 567 s.
- 1976 Gönençen, Ş., *Turkish For Foreign Learners,-Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe*, Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- 1977 Uysal, S. S., *Yabancılar Türkçe Dersleri I-III*, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller okulu Yayını, İstanbul.
- 1978-1993 Türker, İ., *Türkçe Dersleri (Dil- Kültür- Sosyal Bilgiler) 5-6-7-8*, Önel Verlag, Köln.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okuldan emekli olan Türker 1978 yılında Alman devleti tarafından işe alınmıştır. 1978-1993 yılları arasında Almanya’da çalışan Türker’in görevleri; bir okulda ders vermek, kendisine iş teklif eden Alman’a (Heinz) danışmanlık yapmak, yeni gelecek Türk öğretmenler için uyum eğitimlerinde görev almak ve okullar ile öğretmenler arasında koordinatörlük yapmaktır. Bu dönemde, Türker Almanya’da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla altı bölümden oluşan söz konusu kitabı yazmıştır.

- 1979 Uysal, S. S., *Yabancılar Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil Bilgisi*, İstanbul Sermet Matbaası, İstanbul.
- 1979 Koç, N. ve Akça, M., *Yabancılar İçin Temel Türkçe I*, Genel Kurmay Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- 1980 Zülfikar, H., *Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi*, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları, Ankara.

Kitap, Ankara Üniversitesinde Türkçe kursuna devam eden öğrenciler ve yabancı ülkelerde Türkçe öğrenmek isteyenler için yazılmıştır. Türkiye Türkçesi ile ilgili yabancı ülkelerde pek çok kitap yazılmıştır. Ancak kitabının ön sözüne Zülfikar, şu açıklamayı eklemiştir: “Yabancı dillerde yazılmış olan kitaplar, kendi milletlerinin öğrencilerine, kendi dilleri ile hitap etmektedir. Ayrıca bu dilbilgisi kitapları Türkçenin yapısına göre ele alınmamış, kısacası Türkçe olarak yabancılar için henüz doğru dürüst bir dilbilgisi yazılmamıştır.” Kitapta bazı dilbilgisi kurallarının açıklanmasında İngilizce, Arapça ve Farsça karşılıkları da verilmiştir. Yabancı dil olarak öğretilen bir dilin dilbilgisi kitabı hazırlanırken kuralların basit yöntemlerle ifade edilmesi gerekir ilkesine uygun olarak kitapta, kuralların ayrıntılara girilmeden ana hatları ile verildiği görülmektedir. Konu başlıkları ve içerikte geleneksel dilbilgisi sıralanışı takip edilmemiş, daha çok yabancıların ihtiyaç duyabileceği bir düzenleme tercih edilmiştir. Konular arasında küçük metinler yer almaktadır. Metinler konunun anlaşılmasına yardımcı olması amacıyla işlendiği görülmektedir. Ayrıca kitapta bol miktarda örnek ve konu alıştırmaları yer almaktadır.

- 1980 Ersen-Rasch, M., *Türkisch für Sie: Sizin İçin Türkçe; Türkisch für Sie, Worschatz-Schlüssel: Sizin İçin Türkçe, Kelime Hazinesi-Anahtar; Türkisch für Sie, Grammatik: Sizin İçin Türkçe, Dilbilgisi*, Max Hueber Verlag, Müncher.

- 1980 Güre, M., *Türkisch Im Deutschen Sprachgebiet: Almanca Yoluyla Türkçe*, Hürriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik A. Ş., İstanbul.
- 1981 Can, K., *Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, ODTÜ, Ankara.
- 1984 Mardin, Y., *Turkish Phrase Book*, Haset Kitabevi, İstanbul.
- 1984 Mardin, Y., *Colloquial Turkish*, Haset Kitabevi, İstanbul.
- 1985 Underhill, R., *Turkish Grammar*, The MIT Press.
- 1986 Hengirmen, M., *Türkçe Öğreniyorum I, II, III ve Ekleri*, Engin Yayınevi, Ankara.
- 1986 Hengirmen, M., Koç, N., *Türkçe Öğreniyoruz I*, Nurol Matbaacılık, Ankara.
- 1986 Hengirmen, M., *Türkçe Öğreniyoruz*, Engin Yayınları, Ankara.

Bu dizi Türkçe Öğrenelim dizisinden önce hazırlanmış ve çok büyük ilgi görmüştür. Bu dizide de altı temel kitap ve bu temel kitaplar için hazırlanan anahtar kitaplar vardır. Kitaplar siyah-beyazdır. Ses kasetleri elli iki devlet tiyatrosu sanatçısı tarafından seslendirilmiştir. Dizi dilbilgisi alıştırmalarına geniş yer verdiği için tercih edilmektedir. Türkçenin öğretimi konusunda ilk çıkan dizi olduğu için bir dünya klâsiği olarak kabul edilmektedir. Bu dizi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılar ve yurtdışındaki Türk çocuklarına tavsiye edilmiştir.

Türkçe Öğrenelim, yabancılar Türkçe öğretmek için hazırlanan 6 temel kitap, her kitap için başlıca İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca olmak üzere çeşitli dillerde hazırlanmış 132 anahtar kitap, video-ses kasetleri ve CD ROM'lardan oluşan en kapsamlı dizidir. Dizide Türkçe deyimler, atasözleri, dilbilgisi, dilbilgisi alıştırmaları kitapları bulunmaktadır.

Dilbilgisi kitapları, "Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi" adıyla 22 dile çevrilerek hazırlanmıştır. Ayrıca diziyi tamamlayıcı, "Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü"nın yanı sıra öğretmenlerin kaynak kitap olarak kullanabilecekleri "Türkçe Dilbilgisi" isimli kitap da bulunmaktadır.

Türkçe Öğrenelim dizisinde 1. ve 2. kitapta temel konular ve temel söz varlığı üzerinde durulmuştur, ilk iki kitap temel Türkçe düzeyindedir. 3. ve 4. kitap orta düzey Türkçedir. 5. ve 6. kitapta fen ve sosyal bilimler alanında pek çok konuya yer verilmiş ve Türkçenin incelikleri üzerinde durulmuştur, 5. ve 6. kitap yüksek Türkçe düzeyindedir.

Türkçe Öğrenelim dizisinde konuşma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine eşit derecede önem verilmiş; bu dört temel beceri bir bütün olarak ele alınmıştır. Türkçe Öğrenelim dizisinde bütün konular arasında bir bağlantı vardır. Böylece dil öğrenimi sıkıcı değil, eğlendirici bir nitelik kazanmıştır. Dizide Türkiye'nin ve Türk kültürünün tanıtımına özen gösterilmiştir.

Türkçe Öğreniyoruz 1-2 Bu iki kitap Nurettin Koç'la birlikte hazırlanmıştır. Türkçe Öğrenelim Dizisi'ndeki birinci ve ikinci kitaplar, temel düzeyde Türkçe öğretmektedir. İlk derslerde tanışma, alış veriş gibi günlük hayatta sıkça karşılaşılan olaylar üzerinde durulmuştur. Birinci ve ikinci kitaplarda temel konuların yanı sıra temel söz varlığının öğretilmesine de özen gösterilmiştir. Bu nedenle bu iki kitabı bitirenler Türkçeyi rahatlıkla konuşabilir ve günlük sohbetler yapabilir seviyeye gelmektedir. Her iki kitapta da 14 konu bulunmaktadır. Kitapta her metinden sonra dilbilgisi konuları yer almaktadır. Konular, işlenirken kuralların tanımı yapıldıktan sonra alıştırmalara yer verilmektedir. Alıştırma bölümleri çok zengin işlenmiştir.

Türkçe Öğreniyoruz 3-4 Türkçe Öğrenelim dizisindeki üçüncü kitapta, orta düzeyde Türkçe öğretilmektedir. Bu kitapta diyalogların yanı sıra düz yazılara, gazete makalelerine, fıkra ve öykülere yer verilmiştir. Metinlerin sonunda "Metin İncelemeleri" başlığında metinle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Sorulardan sonra da "Tartışma ve Yazma Konusu" başlığı altında konuşma ve yazma çalışmaları yer almaktadır.

Orta Türkçe seviyesinde konuşma becerisinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine de özen göstermiştir. Türk kültürünün tanıtımına da yer verilmektedir. Bazı konuların sonunda dilbilgisi çalışmaları yapılmaktadır.

Türkçe Öğreniyoruz 5-6 Beşinci ve altıncı kitaplar yüksek derecede ve Türkçenin bütün inceliklerini öğrenmek isteyenler için hazırlanmıştır. Bu kitaplarda sosyal ve fen alanlarından seçme metinlere yer verilmiş, bu konulardaki bütün sözcük ve terimlerin kazandırılması amaçlanmıştır. Metinlerden sonra "Sorular" başlığı altında metni anlamaya dönük sorular yer almaktadır.

- 1986 Millî Eğitim Bakanlığı, *Yurt Dışındaki İşçi Çocukları İçin Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*, Millî Eğitim Basımevi Ankara.

- 1986-1987 Koç, N., *Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1,2,3,4 Serisi*, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- 1986-2001 Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti, Dilset Yayınevi, İstanbul.
- 1989 Savaşçı, Ö., *Türkçe Öğreniyorum: Turkish Aktiv I*, Dil Bilgisi Çalışma Kılavuzu, Langenscheidt Verlag, München.
- 1989 Harkort, K. L., *Türkisch für Deutsche: Almanlar İçin Türkçe*, Frankfurt: Scriptor.
- 1990 Güven, S., *Türkçe Öğreniyoruz I*, Engin Yayınları, İstanbul.
- 1991 Can, K., *Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, ODTÜ, Ankara.

Kitap, 23 dersten oluşmaktadır. Can, kitabına Türkçenin temel özelliklerini anlatarak başlamıştır. Kitap, yabancılar Türkçe öğreten bir kitaptan ziyade bir dilbilgisi kitabı niteliğindedir. Ses bilgisinden başlayarak Türkçenin temel dilbilgisi kuralları verilmiştir. Başlıkların hepsinde İngilizce karşılıkları da yer almaktadır. Dilbilgisi kuralları anlatıldıktan sonra bolca örnek verilmiş ve alıştırma çalışmaları yapılmıştır. Çoğu zaman kuralların da İngilizce karşılıkları verildiği görülmektedir.

Konu ve yapı düzenleri değişiktir. Bazen sadece dilbilgisi kuralları verilirken bazen önce okuma parçaları verilerek dilbilgisi anlatılmıştır. Okuma parçalarında da bazen metinle ilgili sorular verilmiş bazen de kelime ve deyim çalışmaları yapılmıştır. Okuma parçaları rastgele seçilmemiş, hangi konu işlenecekse o konuyla ilgili metinler seçilmeye çalışılmıştır. Her okuma parçasının ardından, parçanın daha iyi anlaşılması için sorular yer almıştır. Kitabın genel anlatımına bakılacak olursa Türkçe bilgisi orta seviyenin üzerinde olanlar için hazırlandığı söylenebilir. Okuma parçalarında da bunu görmek mümkündür. Kitapta “Kendinizi Sınavınız” başlığı altında üç adet test bulunmaktadır. Ayrıca kitabın sonunda da 41 sayfalık ek alıştırma çalışmaları yer almaktadır.

- 1994 Canyürek, Y., *Türkçe Öğreniyoruz*, Engin Yayınları, İstanbul.
- 1994 Koç, N., *Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-II- III., Öğrenci Kitabı*, İnkılap Yayınları, İstanbul.

Kitap, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ses bilgisi, ikinci bölümde sözcük türü, üçüncü bölümde sözcük öbeği ve dördüncü bölümde tümce işlenmektedir. Seslerin öğretimiyle başlayan kitapta resimler de kullanılarak seslerin, kelimelerin ve

kelime gruplarının öğretimi yapılmaktadır. Sesler, ses uyumları, vurgu, ulama gibi kurallar 73 sayfada ele alınmaktadır. İkinci bölümde sözcük türleri öğretilmektedir. Bu bölümde de resimlerden bolca faydalanılmıştır. Kelimeler, resimlerle kavratılırken aldığı ekler, çeşitleri, kullanım yerleri de verilmektedir. Üçüncü bölümde ise eylem, ad, ilgeç, belirteç öbekleri örneklerle ve cümlelerde kullanılarak öğretilmektedir. Cümle türleri son bölümde yer almaktadır.

- 1994 Aksan, A., Tuzkapan, A., Türkmen, E., de Waal Rein, K., Adsız, S., *Türkçemizi Geliştirelim, 9-10 Yaş Grubu İçin; Okuma Kitabı*, Schulbuch Verlag, Hückelhoven.

Kitap, 71 sayfadan oluşmaktadır. Hollanda Eğitim Bakanlığının desteğiyle hazırlanan kitapta 20 metin bulunmaktadır. Metinler resimlerle desteklenerek verilmiştir. Ayrıca kitabın sonunda da sekiz sayfalık sözlük bölümü yer almaktadır.

- 1996 Vural, G., *Yabancılar İçin Türkçeye Doğru I-III*, Öz-Eğit-Der Yayınları, İstanbul.
- 1996 Yıldırım, M., *A Practical Course in Turkish: Yabancılar İçin Türkçe Dersleri*, Doruk yayıncılık, Ankara.
- 1997 Sebüktekin, H., *Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kitap, Türk dilinin ana dili İngilizce olanlara öğretilmesi için hazırlanmıştır. Kullanılan yöntem, kulak-dil alışkanlığı yaklaşımının genel ilkelerine uymakla birlikte diğer dil öğretim yöntemlerine de uygun özellikler barındırmaktadır. Kitabın amacı, özellikle yükseköğrenim gören başlangıç düzeyindeki öğrencilere Türkçe öğretmektir. 1969 yılından bu yana Michigan Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi gibi çeşitli ülkelerin yükseköğretim kurumunda kullanıldığı bilinmektedir. Yabancı öğrencilerin pek çoğunun İngilizceyi ikinci dil olarak bildiği göz önüne alınırsa kitabın Türkçe öğretiminde geniş bir hedef kitleye yönelik olduğu söylenebilir. Kitapta toplam 24 ünite bulunmaktadır. Her derste farklı konular ve kuralların benimsenmesi hedeflenmiştir ancak bazı ünitelerde tekrarlara da yer verilmiştir.

- 1997 Serin, M., Taylan, E. E., *Alıştırma Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kitap, H. Sebüktekin'in "*Yabancılar İçin Türkçe*" adlı kitabına yardımcı ders kitabı olarak düşünülmüş ve hazırlanmıştır. Bu yüzden konu sıralanışında Sebüktekin'in kitabındaki sıralama korunmuştur. Toplam 22 üniteden oluşmaktadır. Her ünite, alıştırma başlamadan önce kısa bir dilbilgisi bölümü verilerek konuların tekrarı sağlanmıştır.

Kitaptaki konular ve alıştırmalar hem Türkçe hem de İngilizce olarak verilmiştir. Değişik türden alıştırmalar yer almaktadır. Alıştırmalarda, yeni kelimelerin karşılıkları verildiği gibi kitabın sonunda da alfabetik sıraya göre bütün kelimelerin karşılıklarının yer aldığı sözlük bölümü bulunmaktadır.

- 1999 Doğan, O. B., *Modern Turkish Yabancılar İçin Türkçe Dersleri (CD'li)*, Beşir Yayınevi, İstanbul.
- 1999-2003 Çetin, M., *Merhaba Türkçe, Turkuaz Türkçe, Türkofoni Serileri* (34 adet). Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- 2000-2006 Komisyon, *Yabancılar İçin Türkçe Gökkuşağı*, Dilset Yayınları, İstanbul.
- 2000 2002 Komisyon, *Yabancılar İçin Türkçe 1 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi 1*, Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları, Ankara.

TÖMER tarafından 2000 yılında hazırlanan kitapların 2002 yılında "*Yabancılar İçin Türkçe 1, Yabancılar İçin Türkçe 2 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi*" olarak daha da geliştirilerek basımı tekrarlanmıştır.

Kitap; "Tanışma", "Hayatımız", "İş Hayatı", "Boş Zamanlarımda", "Evimiz ve Çevremiz", "İnsanlar ve Meslekleri", "Tarihten ve Günümüzden", "İnsanlar ve Meslekler", "İnsanlar ve Buluşlar", "Günlük Hayat", "Memleketimiz, Şehrimiz, Çevremiz", "Sosyal Hayat", "Geçmişte ve Gelecekte", "Sorular ve Hikâyeler", "Hayatın İçinden", "Teşekkür ve Veda" ünite başlıklarından oluşturulmuştur.

Yabancılar İçin Türkçe 2 kitabı ise Türkiye Türkçesini orta ve iyi düzeyde bilen öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu kitap on ayrı bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içinde bir konu bütünlüğüne sahiptir ve metinler dil bilgisi kitabına paralel olarak hazırlanmıştır. Her metin "Okuma-Anlama", "Yazılı Anlatım", "Sözlü Anlatım", "Dil Bilgisi" bölümleriyle desteklenmiştir. Ayrıca kitap sonunda öğrenilen yeni kelimelerin

alfabetik kelime dizini yer almaktadır. Bu kitaplarda sözlü anlatım çalışmaları ile atasözleri ve deyimlerle ilgili alıştırmalar da yer almaktadır.

Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi kitabı ise ihtiyaç duyulan bütün konuları kapsayacak şekilde hazırlanmış kaynak bir dil bilgisi kitabıdır. Kitapta dil bilgisi konuları anlatılmakla beraber örnekler ve alıştırmalar da yer almaktadır.

- 2001 Komisyon, *Hitit Türkçe Öğretim Seti*, Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları, Ankara.

Türkiye’de ya da yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaçlarına cevap vermek üzere hazırlanan set, dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) eşit olarak geliştirilmesini sağlayacak biçimde ve dört bölüm olarak hazırlanmıştır.

Ders Kitapları Hitit Türkçe Öğretim Seti’nin içinde, her biri 16 üniteden oluşan 3 ana ders kitabı (Hitit 1, 2, 3) bulunmaktadır. Hitit 1, Temel Türkçe 1, 2 ve 3 düzeylerine; Hitit 2, Orta Türkçe 1, 2 ve 3 düzeylerine; Hitit 3 ise Yüksek Türkçe 1, 2 ve 3 düzeyleri için hazırlanmıştır. Çalışma Kitapları Hitit Türkçe Öğretim Seti’nde ise ders kitaplarına paralel olarak hazırlanan ve ünitelerle ilgili alıştırmaları ve sınıf içi uygulamaları içeren 3 kitaptan oluşmaktadır.

Dinleme kasetleri ders kitaplarının içindeki dinleme parçalarının bulunduğu her düzey için ayrı ayrı belirlenmiş olan toplam 6 kasetten oluşmaktadır. Videokasetleri ise ders kitaplarına dil bilgisi açısından paralel, kitaplarda yer alan ünitelerden konu bakımından bağımsız hazırlanmıştır. Videokasetleri, temel Türkçe düzeyi için toplam 16 bölümlük dramalardan, orta ve yüksek Türkçe düzeyleri için ise belgesel filmlerden oluşmaktadır. Ders kitabı içinde yer alan ünitelerde; konu bütünlüğü içinde ilgili metinler, diyaloglar, dil bilgisi yapıları ve alıştırmalar ile dinleme çalışmaları yer almaktadır. Metin ve diyaloglar Türk kültür özelliklerine, yaşam biçimlerine ve sosyal alışkanlıklarına uygun olarak oluşturulmuştur.

- 2003-2005 Özbay, M., Temizyürek, F., *Orhun Türkçe Öğreniyoruz Dil Öğretim Seti*, Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Öğretim seti sekiz ciltten oluşmaktadır. Sekiz cildin üçü ders kitabı, üçü çalışma kitabıdır; ileri düzey ve öğretmen el kitabı diğer ciltlerdir. Ayrıca sette, üç ciltlik ders kitaplarında yer alan metinler için dokuz adet dinleme ve dinleme– anlama ses kaseti yer almaktadır.

Ders Kitabı 1, toplam 168 sayfadır ve kitapta 15 ünite yer almaktadır. Her ünite, içeriğe bağlı olarak “dil bilgisi, dinleme ve konuşma, yazma” becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca alıştırmalar da yer almaktadır.

Ders Kitabı 2, toplam 168 sayfadır ve 15 ünite yer almaktadır. Bu kitapta Ders Kitabı 1’e göre metinler daha uzun seçilmiştir. Ayrıca bu ciltte senaryosu olan diyaloglu metinler yer almaktadır.

Ders Kitabı 3, toplam 176 sayfa ve aynı şekilde 15 ünitelerden oluşan, içerik bakımından birbirinin devamı olan ders kitaplarının üçüncüsüdür. İlk iki cilde göre daha kapsamlıdır. İşleyen konularda birinci ciltte bir insanın günlük hayatta iletişimine; ikinci ciltte teknolojik gelişmelerle hayatımızda meydana gelen değişimlere; üçüncü ciltte ise paylaşılan ortak kültür değerlerine ağırlık verilmiştir.

Çalışma Kitabı 1, 2, 3’ün her üçü de 104 sayfa, 15’er ünitelerden oluşmaktadır ve ders kitaplarında ele alınan konulara paralel olarak hazırlanmıştır. Ders kitaplarında, dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşmaya ağırlık verilirken, çalışma kitaplarında okuma ve yazma becerilerine daha fazla ağırlık verilmiştir.

İleri Düzey kitabı toplam 176 sayfadır ve altmış adet metne yer verilmiştir. Bu metinlerde, ağırlıklı edebî türler şiir ve hikâyedir. Bu iki türün metinlerin yarısından fazlasını oluşturması kültür aktarımı açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen El Kitabı ise toplam 126 sayfadan oluşmaktadır. Kitap, hem ders konularının islenişi hem de öğrenciye yaklaşım konusunda öğretmene rehberlik etmektedir. Ayrıca, sınavlarda ölçme ve değerlendirme açısından öğretmene kaynaklık edecek bir niteliğe sahiptir.

- 2003 Özbay, M., Temizyürek, F., *Güneş Türkçe Öğreniyoruz Dil Öğretim Seti*, Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Güneş Türkçe Öğreniyoruz Dil Öğretim Seti 8 ciltten oluşmaktadır. Bunlardan 4’ü ders kitabı, 4’ü ise çalışma kitabıdır. Temel Düzey Ders Kitabı 1, Orta Düzey Ders Kitabı 2, Yüksek Düzey Ders Kitabı 3; İleri Düzey Ders Kitabı 4, Temel Düzey Çalışma Kitabı

1, Orta Düzey Çalışma Kitabı 2, Yüksek Düzey Çalışma Kitabı 3; İleri Düzey Çalışma Kitabı 4.

- 2003 Yıldırım, M., *Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri*, Doruk Yayınları, Ankara.
- 2004 Sözer, Z., *Yabancı Dilim Türkçe 1, 2, 3, 4*, Dilmer Yayınları, Ankara.
- 2004 Kavas, Y., *Türkçe Konuşmak İstiyorum: Yabancılar İçin İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- 2005 Yeni Öğrenenler için Gökkuşluğu Türkçe Ders Kitabı 1-2; Türkçe Çalışma Kitabı 1-2; Türkçe Dil Bilgisi 1-2, Dilset Yayınları, İstanbul.
- 2006 Polat, Y., Abeş, G., Akgüner, B. E., *Yabancılar İçin Betimlemelerle Türkçe Dilbilgisi Alıştırmaları*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- 2006 Sebüktekin, H. *Turkish For Foreigners: Yabancılar İçin Türkçe 1, 2*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- 2007 Mirici, İ. H., Saka, Ö., Genç, B., Glover, P., *Turkish Language Course for Complete Beginners*, Gazi Kitabevi, Ankara,.
- 2008 Ülker, Ç., *Makedonlar İçin Türkçe* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- 2008 Duru, H., *Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi - Temel Seviye*, Ebruli Ajans Yayınları, İstanbul.
- 2008 Polat, Y., *Türkçe'nin Kapıları / Yabancılar İçin Türkçe (Cd Ekli)*, Kurmay Basım Dağıtım, İstanbul.
- 2009 Yaylı, D., Bayyurt, Y., *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- 2010 Arslan, M., *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu - Temel Seviye*, Sarajevo: IBU Publications.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili hazırlanan kitaplar genellikle ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve özel sözlükler içeren setler olarak hazırlanmaktadır. Bazı setlerde kaset ve cd'ler olduğu görülmektedir. Ne yazık ki hazırlanan setler kullanılan kurumlarda benimsenen yaklaşım ve uygulamalara paralel farklılıklar içermekte ve birbirinden fazlasıyla ayrılmaktadır.

2.3.2. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine, önce ve yaygın olarak yurt dışında başlanmıştır. Özellikle geçen yüzyılın ortalarında başta Almanya olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin etkisi Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde büyük paya sahiptir.

“Hızla gelişen ulaşım ve iletişim araçları dünyamızı küçültürken yabancı dil bilmeyi de diğer ülkelerle bilimsel, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda görüş alışverişinde bulunmak, iş ilişkilerini geliştirmek ve yabancı dilin konuşulduğu ortamda günlük iletişime katılabilmek için bir gereksinime dönüştürmüştür” (Demircan, 1988:159). Buna bağlı olarak bütünleşen dünyada jeopolitik konumundan dolayı Türkiye ve dolayısıyla Türkçe daha da önem kazanmış yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı da artmıştır.

Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın'ın (TDK:2011) verdiği bilgilere göre dokuz ülkede Türkçe öğretiminin yapıldığı üniversite bulunmaktadır. Bu ülkeler şunlardır:

Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Gürcistan, Irak, Kazakistan, Kırgızistan, Romanya, Türkmenistan.

Ülkelerdeki Türk nüfusun yoğunluğuna ve isteme göre ortaöğretim kurumlarında Türkçenin öğretildiği seksen yedi ülke bulunmaktadır. En az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği ülkeler ise şunlardır:

ABD, Afganistan, Almanya, Angola, Arjantin, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Bangladeş, Belçika, Benin, Bosna-Hersek, Brezilya, Bulgaristan, Burkina-Faso, Burma, Çad, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Ekvator Ginesi, Endonezya, Etyopya, Fas, Fildişi Sahilleri, Filipinler, Fransa, Gabon, Gana, Gine, Güney Afrika Cumhuriyeti, Güney Kore, Gürcistan, Hindistan, Hollanda, Irak, İngiltere, Japonya, Kamboçya, Kamerun, Kanada, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kosova, Laos, Letonya, Liberya, Litvanya, Macaristan, Madagaskar, Makedonya, Malavi, Maldiv Adaları, Malezya, Mali, Meksika, Moğolistan, Moldova, Moritanya, Mozambik, Nepal, Nijer, Nijerya, Orta Afrika Cumhuriyeti, Pakistan, Papua Yeni Gine, Polonya, Romanya, Rusya, Senegal, Sırbistan, Sri Lanka, Sudan, Suudi Arabistan, Tacikistan, Tanzanya, Tayland, Tayvan, Togo, Türkmenistan, Uganda, Ukrayna, Ürdün, Vietnam, Yemen.

Ortaöğretim kurumlarının yanı sıra kırk altı ülkede ise özel kurslarla Türkçe öğretilmektedir. Yine Akalın'ın (TDK:2011) verdiği bilgilere göre bu ülkeler şunlardır:

ABD, Almanya, Belçika, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Cezayir, Çin, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Hollanda, Irak, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kırgızistan, Kolombiya, Letonya, Litvanya, Lübnan, Lüksemburg, Makedonya, Malta, Meksika, Mısır, Moğolistan, Norveç, Peru, Polonya, Portekiz, Rusya, Singapur, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkmenistan, Vietnam, Yunanistan.

Bünyesinde Türkçe öğretilen, Türk dili ve edebiyatı araştırmalarının yapıldığı, Türkoloji bölümlerinin bulunduğu ise yirmi sekiz ülke vardır. Bu ülkeler şunlardır:

Almanya, Avustralya, Azerbaycan, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Endonezya, Fildişi Sahilleri, Gürcistan, Irak, İran, İsveç, Japonya, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Kolombiya, Kosova, Litvanya, Macaristan, Mısır, Moldova, Romanya, Rusya, Türkmenistan, Ukrayna, Venezuela, Yemen.

Dolunay, 2005 yılında yaptığı araştırmalar sonucu dünyada 57 ülkedeki 223 merkezde daha ziyade akademik ve eğitim amaçlı olmak üzere ticarî ve turistik amaçlarla da Türkiye Türkçesi öğretiminin yapıldığı merkez tespit etmiştir. Dolunay'ın (2005) tespitlerine göre;

Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ve merkezlerin sayısı şu şekildedir: *Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5) ve internet siteleri (16).*

A. Türkiye Türkçesinin Yurt Dışında Öğretildiği Kurumlar (Üniversiteler, Akademiler, Enstitüler, Vakıflar, Dernekler, Liseler, Kültür Merkezleri, Kurslar ve Büyük Elçilikler)

ABD- American Association of Teachers for Turkish Languages (AATT), Binghamton University, Colombia University, Middle East Institute ABD- Georgetown University, Harvard University, Department of Near Eastern Languages and Civilisations, The Turkish Studies Program, Indiana University, Department of Near Eastern Languages and Cultures, Middle Eastern and Islamic Studies Program, Maryland University, New York University, Department of Middle Eastern Studies, Portland State University, Princeton University, Department of Near Eastern Studies, The University of Arizona, Department of Near Eastern Studies, The University of Chicago, Near Eastern Languages and Civilisations, The Graham School of General Studies, The University of Michigan at Ann-Arbor, Department of Near Eastern Studies, The University of Texas at Austin, Department of Middle Eastern Languages and Cultures, University of California, Center for Middle Eastern Studies, Berkeley, University of California, Los Angeles, University of Utah, The Middle East Center, University of Washington, The Middle East Center, Department of Near Eastern Languages and Civilisations , University of Wisconsin, Madison, The Ohio State University, Middle East Studies Center,

AFGANİSTAN- Kabil Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü,

ALMANYA- Berlin Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Essen Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Essen Üniversitesi, Rotterdam Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Bölümü, Freiburg Üniversitesi, Giessen Üniversitesi, Giflen Justus-Liebig Üniversitesi, Türkoloji Kürsüsü, Türkçe Ana dili Dersleri Öğretmenliği Bölümü, Hamburg Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Heidelberg Üniversitesi, Karlsruhe Pedagoji Yüksek Okulu, Ludwig Maximilians Universität, Institut für Geschichte und Kultur des Nahen Orients Sowie Turkologie, Mainz Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Saarland Üniversitesi, Dil Merkezi, Berlin, Tübingen Üniversitesi,

ARNAVUTLUK- Tiran Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Türk Dili Bölümü

AVUSTRALYA- Avustralya Millî Üniversitesi, Türkoloji Bölümü

AZERBAYCAN- Bakü Devlet Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

BELARUS- Belarus Devlet Üniversitesi, Belarus İdarî Bilimler Akademisi, Çağdaş Bilimler Üniversitesi, Drujba Dostluk Eğitim Vakfı, Minsk Devlet Üniversitesi, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi, Tercümanlık Fakültesi, Türk Kültür Merkezi,

BELÇİKA- Ghent Üniversitesi, Slav ve Doğu Avrupa Dilleri Bölümü, Ghent Üniversitesi, Yabancı Dil Öğretim Merkezi, Hasselt Modern Diller Merkezi, Leuven Üniversitesi,

BOSNA-HERSEK- Sarajevo Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Türkoloji Kürsüsü, Tuzla Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

BULGARİSTAN- Bulgar Bilimler Akademisi, Balkanistika Enstitüsü, Filibe Üniversitesi, Kırcaali İlk ve Ortaokul Öğretmen Enstitüsü, Türkçe Elemanı Yetiştirme Sınıfları, Shoumen University "Bishop K. Preslavsky", Yabancı Diller Fakültesi, Türk Filolojisi Bölümü, Sofya "Kliment Ohridski" Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Sofya Üniversitesi, Klâsik ve Modern Filolojiler Fakültesi, Doğu Dilleri ve Kùltürleri Merkezi, Türkoloji ve Altayistik Kürsüsü, Şumnu Yüksek Pedagoji Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı,

ÇİN- Pekin Milletler Üniversitesi, Türkoloji Fakültesi, Pekin Yabancı Diller Üniversitesi, Türkoloji Bölümü,

DANİMARKA- Aarhus Öğretmen Okulu,

ENDONEZYA- Jakarta Üniversitesi, Jokjakarta Üniversitesi,

ESTONYA- Tallinn Pedagoji Üniversitesi,

FİLİPİNLER- Filipinler Türk Lisesi,

FİNLANDİYA-, Tampere Üniversitesi, Turku Üniversitesi

FRANSA- Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, DEA Didactologie des Langues et des Cultures,

GÜNEY KIBRIS- University of Cyprus, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Studies

GÜNEY KORE- Hankuk Üniversitesi, Hankuk Yabancı Bilimler Üniversitesi, Türkçe Bölümü, Kore Üniversitesi, Dil Bilimi Bölümü, Pusan Yabancı Bilimler Üniversitesi, Doğu Dilleri Fakültesi, Orta Asya Araştırmaları Bölümü, Seul Devlet Üniversitesi, Dil Bilimi Bölümü, Seul Üniversitesi, Türkçe Bölümü,

GÜRCİSTAN- T.C. Dışişleri Bakanlığı Tiflis Büyükelçiliği

HOLLANDA- Leiden Devlet Üniversitesi, Türkoloji Ana Bilim Dalı, Utrecht Devlet Üniversitesi, Türkoloji Ana Bilim Dalı, Tilburg Üniversitesi, Dil-Edebiyat Fakültesi,

IRAK- Bağdat Türk Kùltür Merkezi, Bağdat Üniversitesi, Diller Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

İNGİLTERE- Londra Belediyeleri Akşam Enstitüleri, Manchester Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Oxford Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, University of London, Faculty of Languages and Cultures, Department of Languages and Cultures of Near and Middle East, Redbridge Yetişkin Eğitimi Enstitüsü, Londra, University of Durham, Institute for Middle Eastern and Islamic Studies, Türkçe Araştırmaları Merkezi,

İRAN- Tahran Türkiye Büyük Elçiliği Kùltür Merkezi İSPANYA- Alicante Üniversitesi

İSPANYA- Autonomia Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Madrid, Complutense Üniversitesi, Madrid, Sevilla Üniversitesi,

İSVEÇ- Stokholm Dil Merkezi, Uppsala Üniversitesi, Türkoloji Bölümü,

İSVİÇRE- Bern Üniversitesi, İslâm Bilimleri Bölümü,

İTALYA- Venedik Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Lecce Üniversitesi, Università Ca' Foscari Venezia, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Dipartimento di Studi sull'Asia Orientale,

JAPONYA- Japon Asia Cultural Centre(JACC), Japon-Türk Derneği, Osaka Üniversitesi, Türkçe Bölümü, Takashoka Üniversitesi, Tokyo Yabancı Diller Üniversitesi, Türkçe Bölümü, Türkiye Orta Asya Kültür Merkezi,

KAMBOÇYA- Kamboçya Türk Lisesi,

KAZAKİSTAN- Ahmet Yesevî Üniversitesi, Türkoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

KIRGIZİSTAN- Kırgız Bilimler Akademisi, Dil ve Edebiyat Enstitüsü, Türkoloji Bölümü, Kırgız Devlet Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Bişkek Gumanitardık Üniversitesi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Atatürk Alatoo Üniversitesi, Slovyan Üniversitesi, Kırgızistan Millî Pedagoji Üniversitesi, Kırgızistan Millî Üniversitesi,

KKTC- Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Lefke Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

LİTVANYA- Litvanya-Türk Dostluk Derneği, Vilnius Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türkçe Bölümü,

LÜBNAN- Lübnan Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü,

MACARİSTAN- Budapeşte Üniversitesi, Türkçe Bölümü, Peter Pâzmány Katolik Üniversitesi,

MAKEDONYA- Üsküp Yahya Kemal Koleji, Kiril ve Metodi Üniversitesi, Pedagoji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

MISIR- El-Ezher Üniversitesi, Diller ve Tercüme Fakültesi, Türkoloji Bölümü, Kahire, İskenderiye Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap ve Şark Dilleri Bölümü, Kahire Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı,

MOĞOLİSTAN- Moğolistan Millî Üniversitesi, Moğol Dili ve Kültürü Fakültesi, Türkoloji Bölümü

MOLDOVA- Kişinev Devlet Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Türkçe-İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Kişinev Devlet Üniversitesi, Türk Kültür Merkezi, Komrat Devlet Üniversitesi, Millet Kültürü Fakültesi, Türkoloji Bölümü,

ÖZBEKİSTAN- Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü

PAKİSTAN- Modern ve Yabancı Diller Yüksek Okulu, Türkçe Bölümü, İslâmâbâd

POLONYA- Uniwersytet Jagiellonski W Krakowie, Instytut Filologii Orientalnej (Krakow Yagellon Üniversitesi, Doğu Dilleri Enstitüsü, Türkçe Bölümü,) Varşova Üniversitesi, Doğu Dilleri Enstitüsü, Türkoloji Bölümü

ROMANYA- Bükreş Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü, Bükreş Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Türk Dili Kürsüsü, Köstence "Ovidius" Üniversitesi, Edebiyat ve Teoloji Fakültesi, Türk Dili Bölümü, Köstence Halk Üniversitesi, Köstence Üniversitesi, Romence-Türkçe Bölümü, Köstence, Milletler Arası Bükreş Lisesi (The International School of Bucharest), Ovidius Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Köstence, Romanya Halk Üniversitesi,

RUSYA- Başaran Türk Kültür Merkezi, Novorisibirsk, Irkutsk Baykal Türk Kültür Merkezi, Irkutsk, Irkutsk Devlet Üniversitesi, Milletler Arası Ekonomi Fakültesi, İşkirt Türk Kültür Merkezi, Omsk, Tataristan/ Kazan Devlet Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türkoloji Bölümü, Krasnoyarsk Devlet Üniversitesi, Modern Bilimler Enstitüsü, Moskova Devlet Dil Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Moskova Devlet Üniversitesi, Asya ve Afrika Ülkeleri Enstitüsü, Türkoloji Bölümü, Rostov Devlet Üniversitesi, Rostov Yabancı Diller Enstitüsü, Saint-Petersburg Üniversitesi, Türkçe Bölümü, Şarkiyat Arabik Bilimleri Enstitüsü, Türk-Rus Koleji, Moskova,

SİRBİSTAN- Priştine Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kosova SİNGAPUR- Türk Kültür Merkezi

SURİYE- Halep Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü SURİYE- Halep Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi

TAYLAND- Türk Lisesi

TAYVAN- Millî Chengchi Üniversitesi

TAYVAN- Taiwan Üniversitesi, Türkoloji Bölümü TÜRKİYE- Active Languages

TÜRKMENİSTAN- International Turkmen Turkish University

UKRAYNA- Harson Devlet Üniversitesi, Türk Dili ve Kültürü Merkezi, Harkov Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Kiev Bilgisayar Dil Bilimi Okulu, Kiev Devlet Dil Bilimi Üniversitesi, Yakın Doğu Dilleri Bölümü, Kiev Doğu Dilleri ve Hukuk Üniversitesi, Kiev Milletler Arası Dil Bilimi ve Hukuk Üniversitesi, Doğu Dilleri Bölümü, Kiev Milletler Arası Üniversitesi, Kiev Millî Taras Şevçenko Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Kiev Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Odesa Meçnikov Üniversitesi, Türk Dili ve Kültürü Merkezi, Kiev Devlet Üniversitesi, Türk Kültür Merkezi, Tavriyski Üniversitesi, Türkoloji Bölümü, Ukrayna Bilim Akademisi, Doğu Dilleri Üniversitesi,

ÜRDÜN- Âl-i Beyt Üniversitesi, İslâm Bilimleri Merkezi, Türkçe Bölümü, Amman Türk Kültür Merkezi, Ürdün Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Yarmuk Üniversitesi, Şarkiyat Bölümü,

YAKUTİSTAN- Saha-Türk Anadolu Koleji

YUGOSLAVYA-Belgrad Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Doğu Dilleri Kürsüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

YUNANİSTAN- Aristotelion Üniversitesi, Girit Akdeniz Araştırma Enstitüsü, Türkoloji Bölümü, Girit Üniversitesi, Güneydoğu Avrupa Ülkeleri İnceleme Enstitüsü, Atina, Turizm Bakanlığı Rehber Okulu, Panorama Kültür Merkezi (Dolunay, 2005).

“Bugün 88 ayrı ülke üniversitelerinde, ilgili bölümlerde Türkçe öğretilmektedir. Bunun dışında yurt dışında açılan Türk okulları ve kurslarla bu sayı 180’e ulaşmıştır” (Özcan, 2011:<http://tomer.fatih.edu.tr/>). Yapılan araştırmalar ve eldeki veriler, dünyada Türkçe öğrenenlerin hızlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı Kanun’la Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla bir kamu vakfı olarak Yunus Emre Vakfı kurulmuştur. Vakfa bağlı Yunus Emre Enstitüsü ise kuruluş amaçları doğrultusunda Türk kültürünün, tarihinin, dilinin ve edebiyatının daha iyi tanıtılması ve öğretilmesi amacıyla araştırmalar yapmakta, farklı kurumlarla iş birliği yaparak bilimsel çalışmaları desteklemekte ve ortaya çıkan sonuçları çeşitli yayınlar vasıtasıyla kamuoyuna duyurmak amacına yönelik faaliyetler yürütmektedir. Ayrıca Enstitüye bağlı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezlerde hem Türkçe dil kursları sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçe öğrenim imkânı sağlanmakta hem de ilgili ülkelerdeki Türk vatandaşlarının, dillerini daha yakından tanımaları temin edilmektedir. Böylece yurt dışındaki Türk vatandaşların Türkiye ile kültürel bağlarının devamı sağlanmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü Türkiye merkez şubesi, yurt dışında açtığı 25 Türkçe öğretimi merkezinin koordinatörlüğünü yapmaktadır. Enstitüye bağlı ülke ve merkezler aşağıda verilmektedir.

Arnavutluk-Tiran, Arnavutluk-İskodra, Belçika-Brüksel, Bosna Hersek-Saraybosna, Bosna Hersek-Foynitsa, Gürcistan-Tiflis, İngiltere-Londra, İran-Tahran, Japonya-Tokyo, Kazakistan-Astana, KKTC-Lefkoşa, Kosova-Priştine, Kosova-Prizren, Kosova-İpek,

Lübnan-Beyrut, Macaristan-Budapeşte, Makedonya-Üsküp, Mısır-Kahire, Mısır-İskenderiye, Polonya-Varşova, Romanya-Bükreş, Romanya-Köstence, Suriye-Şam, Ürdün-Amman (yunusemreenstitusu.org/).

Sonuç olarak dünyanın en fazla konuşulan diller sıralamasında beşinci sırada yer alan Türkçe, Türkiye ve yurt dışındaki yabancılara, üniversitelere bağlı dil okullarında veya yabancı diller bölümlerine bağlı birimlerde, yurt dışında Türkoloji merkezlerinde, özel ve resmi kuruluşlara bağlı dil kursları gibi kuruluşlarda vakıf ve derneklerde öğretilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimciler, Türkçenin yanı sıra Türk tarihi, kültürü, değerler sistemi hatta Türk mitolojisi konularında gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. “İnsanın ana dilini öğrenmesi, kültür edinmesinden başka bir şey değildir” (Demircan, 1990: 22). Bu bağlamda yabancı dil öğretimi de bir anlamda kültür öğretimidir. “Dünyada konuşulan dil olma çabası aslında kullanılan dilin ana dili olduğu toplumun kültürlerini benimsetme amacı taşımaktadır. Onlar gibi yaşamak, onların değerlerini benimsemek başkalarını kontrol altına almanın önkoşulunu oluşturmaktadır” (König, 2010: 24). “Düşünceler dil içinde ve dile göre şekil alırlar” (Akarsu, 1984: 79). Gelişmiş ülkelerin, gelişmekte olan ülkelere dillerini öğretme çalışmalarına önem vermelerinin altında aslında bu gerçek yatmaktadır. Bilişim teknolojilerindeki gelişim ve değişen dünya sınırları Türkçenin öğretimini de hızlandırarak etkilediğinden dünyanın her yerinde Türkçe öğretim merkezleri açılmaya devam etmektedir.

2.3.3. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında, özellikle son yıllarda, çeşitli resmi veya özel kurum ve kuruluşlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilmekte ise de ne yazık ki bu alanla ilgili eğitim programlarının varlığından söz edilememektedir. Öğretim, kitaplar ve öğretmen kılavuz kitapları kapsamında ve ciddi farklılıklar göstererek uygulanmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimine ilişkin eğitimlerde eşgüdüm sağlanamamıştır. “MEB ve üniversitelerimizin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir yönlendirmesi ve politikası yoktur” (Avcı, 2011: 2). Bu alanda yeterli sayıda bağımsız araştırma ve yayın kuruluşu da yoktur.

Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ilk sayılabilecek resmi kurum, 1984 yılında Türkçeyi en iyi biçimde öğretmek amacıyla Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)'dir. Bu merkez, alana ciddi katkılarda bulunmuş, konuyla ilgili pek çok yüksek lisans, doktora tezi, kitap ve materyal hazırlama çalışmaları ve yöntem, teknik, ilkelerle ilgili araştırmalara kaynaklık etmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezinin (YETEM) 2010 tarihli TÖMER Dosyasında Türkiye'deki resmi üniversitelere bağlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan merkezler aşağıda harf sırasına göre verilmektedir.

- Anadolu Üniversitesine bağlı Türkçe Sertifika Programında (Eskişehir),
- Akdeniz Üniversitesine bağlı Sürekli Eğitim Merkezinde (Antalya),
- Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde TÖMER (Ankara),
- Başkent Üniversitesine bağlı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinde BÜDAM (Ankara),
- Başkent Üniversitesine bağlı Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Merkezinde TÖMER (Ankara),
- Boğaziçi Üniversitesine bağlı Dil Merkezinde (İstanbul),
- Dicle Üniversitesine bağlı Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Diyarbakır),
- Dokuz Eylül Üniversitesine bağlı Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde DEDAM (İzmir),
- Ege Üniversitesine bağlı Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Biriminde (İzmir),
- Fatih Üniversitesine bağlı Sürekli Eğitim Merkezinde (İstanbul),
- Fırat Üniversitesine bağlı Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezinde (İstanbul),
- Gazi Üniversitesine bağlı Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde TÖMER (Ankara),
- Gaziantep Üniversitesine bağlı Türk Dili Öğretim Merkezinde (Gaziantep),
- Hacettepe Üniversitesine bağlı Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezinde HÜDİL (Ankara),

- Maltepe Üniversitesine bağlı Sürekli Eğitim Merkezinde (İstanbul),
- Selçuk Üniversitesine bağlı İlahiyat Fakültesi Türkçe Programında (Konya),
- Süleyman Demirel Üniversitesine bağlı Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (Isparta),
- Trakya Üniversitesine bağlı Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Edirne) (yunusemreenstitusu.org/).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programları devam etmekte, konu ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bu merkezlerin yanı sıra pek çok üniversite de benzer programlar açmaya başlamıştır. Ayrıca vakıf ve özel dernekler de buna benzer Türkçenin öğretimi için ihtiyaç ve talepler doğrultusunda etüt ve kurslar açmaktadır.

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sorunlar

Dil öğretimi, üç temel alan olarak ele alınmaktadır. Bunlar ana dili eğitimi, ikinci dil eğitimi ve yabancı dil eğitimidir. Ana dil öğretiminde, hedef kitleye ana dili ile ilgili verilen eğitim ve öğretimden bahsedilmektedir. Yabancı dil öğretimini alanı, ana dilin dışında hedef kitleye yabancı bir dil öğretimini kapsamaktadır. İkinci dil (iki dillilik) alanında ise evinde ve yakın çevresinde kullanılan dil başka sosyal çevresinde ve eğitim sürecinde kullanılan dilin başka olduğu hedef kitle söz konusudur. Oysa hedef kitlenin, ana dili dışında yabancı bir dil olarak öğrendiği Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, yukarıda adı geçen üç temel alandan farklı bir alanı oluşturmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu ülkemizde maalesef yıllarca göz ardı edilerek çalışmakta geç kalınmış bir alandır. Dilin gücü düşünüldüğünde, konu ile ilgili alt yapı çalışmalarında ciddi eksik noktalar olduğu inkâr edilemez bir gerçektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise hedef kitle Türkiye’de ve yurt dışında yaşayanlar olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. Ayrıca hedef kitleye ve öğretim ortamına bağlı olarak alt başlıklar da barındırmaktadır.

Şekil 2.4.1. Hedef Kitle Dağılımı



Öğrenme ortamındaki değişikliğin, hedef kitle farklılığının veya öğrenim amacı çeşitliliğinin, çok yönlü bir süreç olan dil öğreniminde yöntem, program ve uygulamalara yansması beklenmekte ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin bütüncül bir anlayışla ele alınması gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yurt dışında Türkçenin öğretimi ile Türkiye’de öğretiminin farklılıklar gerektirmesi doğaldır ancak uygulamaların ülkeler arası ve kurumlar arası tutarlılık göstermediği bilinen bir gerçektir. Yurt dışında Türkçe öğretimin yapıldığı üniversite, ortaöğretim kurumları, talebe göre özel kurslar, bünyesinde Türkçe öğretilen Türk dili ve edebiyatı araştırmalarının yapıldığı, Türkoloji bölümleri bulunmaktadır. Türkiye’de ise üniversitelere bağlı dil merkezlerinde, özel ve resmi dil kurslarında yabancılara Türkçe öğretilmektedir. Ortak amaca yönelik olsa da hedef kitlenin aynı olduğu durumlarda bile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda iş birliği ve eşgüdüm sağlanamamaktadır. Bu alana özgü temel çerçevelerin var olmaması sorunların çözümünü zorlaştırmaktadır.

Etkili öğretimin ana bileşenlerinden birisi, elbette kullanılacak yöntemdir. Neyin, nasıl öğretileceği açıklanarak içerik tanımlanmalı ve kullanılacak yöntem belirlenmelidir.

Türkçenin ana dili olarak veya yabancı dil olarak öğretilmesinde içerik ve yöntem açısından benzerlikler olduğu gibi ayrışan pek çok nokta da bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak yönteme ilişkin yapılan çalışmalarının ise az sayıda olduğu bilinmektedir. Sorun, yöntem kitaplarının hazırlanarak kullanılması ile çözümlenmeye çalışılmış olsa da Türkçenin yabancılara öğretilmesi için hazırlanan kaynakların incelendiği pek çok araştırmada, bu tür kitapların değerlendirilmesi sonucunda ciddi eksiklikler ve farklılıklar içerdiği ortaya koyulmaktadır.

Ayrıca günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Yabancı Diller gibi bölümlerinde eğitim gören öğretmenler görev almaktadırlar. Bu bölümler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirme görevini üstlenmeye en yakın olanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve lisansüstü programları incelendiğinde program içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek niteliklere öncelik verilerek hazırlanmadığı anlaşılmaktadır. Türkçenin öğretimi veya Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ile yabancı dil öğretimi bölümlerinin tamamen ayrı amaç ve kapsamı olduğundan özel bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yetiştirilecek öğretmenlerin de amaca uygun özel programlar oluşturularak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Türkçenin yabancılara öğretilmesine ilişkin bazı üniversitelerde var olan lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında eşgüdüm sağlanamamış, MEB ve üniversitelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir yönlendirme ve politikası oluşturulamamıştır. Ayrıca “Bu alanda bağımsız araştırma ve yayın kuruluşları yoktur” (Avcı, 2011: 2).

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin konuları aşağıdaki on ana başlık altında toplamıştır:

1. *Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler*
2. *Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar*
3. *Öğretim programı yetersizliği*

4. *Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması*
5. *Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar*
6. *Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar*
7. *Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler*
8. *Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar*
9. *Alfabeden kaynaklanan sorunlar*
10. *Devlet Politikasının Olmaması (s.60).*

Alan taraması sonucu elde edilen yukarıdaki sorun başlıklarına ilave olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda mevcut durum saptaması yapmayı, sorunları belirlemeyi ve çözüm önerileri üretmeyi hedefleyen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği çalıştayı gerçekleştirilmiştir. Çalıştay, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 6-8 Nisan 2010 tarihinde Marmaris'te yapılmıştır. Çalıştayda katılımcılar, Türkçenin Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Yurt Dışında Yabancılarla Türkçe Öğretimi ana başlıklarıyla 3 gruba ayrılmışlar ve aşağıdaki alt başlıklar üzerinde çalışmışlardır:

1. *Türkçenin Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Öğretimi Çalışma Grubunda*
 - a. *Mevcut uygulamalar ve sorunlar*
 - b. *Türkçenin öğretiminde yöntem konusu*
 - c. *Öğretmen yetiştirme- Öğretmen yeterlikleri-Eğitim programları*
2. *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Çalışma Grubunda*
 - a. *Türkçe dersinin çok dilli ortamlarda verilmesi*
 - b. *Dersi verecek öğretmenin sahip olması gereken nitelikler*
 - c. *Dersin etkin ve verimliliği için öğretmenin sahip olması gereken donanım*
 - d. *Bu donanımın hangi yolla ve nasıl verileceği*
 - e. *Türkçe dersinin ülkelerde okul sistemine dahil edilmesinin önemi*
3. *Yurt Dışında Yabancılarla Türkçe Öğretimi Çalışma Grubunda*
 - a. *Materyal geliştirme (Ders kitapları)*

b. Öğretmen yetiştirme

c. Dil politikaları.

Türkiye’de veya yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu incelendiğinde farklı alanlarda sorunların olduğu anlaşılmaktadır.

Belirli bir devlet politikası olmadığından yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğretimiyle ilgili faaliyetler devlet tarafından koordine edilerek desteklenememekte bu boşluk ise farklı eğitim kurumları tarafından çeşitli farklılıklarla doldurulmakta ve konu ile ilgili ulusal ve uluslararası iş birliği ve eşgüdüm sağlanamamaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili proje ve çalışmalara kaynak bulunması konularında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durumda elbette konunun önemi hakkında farkındalığın yaratılması gerekmektedir.

Ana dili Türkiye Türkçesi olanlara Türkçe öğretiminin ayrı bölüm, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ise ayrı bir bölüm dalı olması gerekmektedir. Türkçe öğretimi alanı, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanından uzaklaşmakta ve konu ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda iş birliği sağlanarak oluşturulan ortak bir çerçeve programı olmadığından dolayı Avrupa Ortak Dil Kriterleri göz önünde bulundurularak hazırlanan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte ve yeterli düzeyde program geliştirme çalışmaları bulunmamaktadır.

Etkili öğretim için eğitimin özel hazırlanan sınıflarda verilmesi ve kullanılan ders kitaplarının hedef kitleye uygun nitelikte ve zenginlikte olması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda da Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda hazırlanmış hedef kitlenin özelliklerine uygun ders araç gereçlerine ve zengin seçenekli dil setlerine duyulan ihtiyaç bilinmektedir. Eğitim öğretim ortamının, özellikle dil öğretimi alanının değişik materyallerle zenginleştirilmesi çok önemlidir. Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitleye bağlı olarak ders materyalleri

hazırlama geliştirme konusunda yeterli miktarda ve nitelikte çalışma bulunmadığından dolayı sorunlar yaşanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarında akreditasyonun sağlanamaması uygulamalarda farklılıkların yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin etkili öz değerlendirme ve performans değerlendirmesinin yapılabilmesi için gereken Öğretmen Yeterliklerinin belirlenmemiş olması çeşitli sorunlar yaratmaktadır. Yeterliklerinin belirlenmemiş olması aynı zamanda mesleki gelişimin sağlanmasında da eksiklik ve farklılıklara yol açmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde amaç, içerik, yöntem ve teknik, eğitim araç-gereçleri ve bu konularda izlenecek olan felsefi görüş ve eğitim politikasını kapsayan programlar, üzerinde ciddi çalışılması gereken önemli konulardır. Ayrıca bizde bilen öğretir, anlayışı vardır; ancak her bilen öğretmez. “Bir şeyi çok iyi bilen, aynı zamanda çok iyi bir öğretmen değildir” (Yıldız, 2012: 270). Ancak mükemmel de hazırlansa tüm bunların uygulayıcısı olan öğretmenin yeterliği yapılan eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün, 2010 yılında yayınladığı Avrupa Komisyonunca desteklenen Türkiye dâhil 23 ülkenin katılımıyla OECD tarafından gerçekleştirilen TALIS Ulusal Raporunda, “okullarda en fazla nitelikli öğretmen eksikliğine vurgu yapılmış” (OECD TALIS,2010: 163) ve yönetici görüşlerine göre eğitim-öğretimin aksamasına neden olan faktörlerin dağılımı şu tablo ile verilmiştir (OECD TALIS,2010: 25):

Tablo 2.4.1. Sorunlar Tablosu**Eğitim-öğretimin aksamasına neden olan faktörler**

		Hiç aksatmıyor	Çok az aksatıyor	Biraz aksatıyor	Çok aksatıyor	Toplam	Cevapsız
a) Nitelikli öğretmen eksikliği	n	25	38	53	72	188	12
	%	13.3	20.2	28.2	38.3	100.0	6.0
b) Laboratuvar teknisyeni eksikliği	n	56	29	61	43	189	11
	%	29.6	15.3	32.3	22.8	100.0	5.5
c) Öğretim destek personelinin eksikliği	n	34	37	64	53	188	12
	%	18.1	19.7	34.0	28.2	100.0	6.0
d) Diğer destek personelinin eksikliği	n	31	38	66	53	188	12
	%	16.5	20.2	35.1	28.2	100.0	6.0
e) Öğretim materyallerinin yeterli sayıda veya nitelikte olmaması (örneğin; ders kitapları)	n	46	38	60	45	189	11
	%	24.3	20.1	31.7	23.8	100.0	5.5
f) Öğretim için bilgisayarların yeterli sayıda veya nitelikte olmaması	n	53	37	66	32	188	12
	%	28.2	19.7	35.1	17.0	100.0	6.0
g) Diğer araç gereçlerin yeterli sayıda veya nitelikte olmaması	n	39	39	67	42	187	13
	%	20.9	20.9	35.8	22.5	100.0	6.5
h) Kütüphane materyallerinin yeterli sayıda veya nitelikte olmaması	n	44	37	78	28	187	13
	%	23.5	19.8	41.7	15.0	100.0	6.5
i) Diğer	n	23	5	21	24	73	127
	%	31.5	6.8	28.8	32.9	100.0	63.5

Tablodan da anlaşılacağı üzere eğitim ve öğretimin aksamasına neden olan en önemli unsur, öğretmendir. Eğitim-öğretim, bütün boyutlarıyla sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. Dünyanın her yerinde eğitim olgusunun temel unsurunun öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Bu süreçte önemli rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. “Öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni “öğretmen kalitesi”dir” (Dünya Bankası Raporu, 2011).

“Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır” (Demirel,1999: 192). Bu nitelikleri kazanabilmek için temel alınan, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmenlerin yükseköğrenim görmüş olmasıdır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için eğitim sisteminin mükemmel hâle getirilmesi, eğitim için gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi ve gerekli fiziki imkânların hazırlanma gibi şartlar gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel taşı, programları uygulayacak, araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmen olduğundan bu şartların bulunması gerekli olmakla birlikte, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. “Öğretmenin niteliği ve yeterliliği, eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür”

(Büyükkaragöz, ve diğerleri, 1998: 16). Öğretmeni, çağın gereklerine uygun beklentileri yerine getirebilecek şekilde yetiştirmek zorunluluktur.

Yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin dilbilgisini, dilin temel kelime hazinesini bilmeleri yani Türkçeyi konuşabilmeleri onu öğretebilme kabiliyetine sahip olduğu anlamına gelmemeli, bu alanda öğretmen yetiştirilmesi için özel bir çaba gösterilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin, çağın gerektirdiği bilgi birikimine, geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları, Türkçenin yanı sıra Türk tarihi, kültürü, değerler sistemi hatta Türk mitolojisi konularında da gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. “Başka bir ifadeyle bu eğitimcilerimiz, bir kültür elçisi veya misyoner gibi yetiştirilmelidir” (Avcı, 2011: 2).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretecek öğretmenlerden daha farklı niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda eğitimin kalitesini ve öğretmenin niteliğini artırmak adına öncelikle özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

2.5. Öğretmen Yeterlikleri

Bilgi toplumunda “eğitim” en öncelikli konudur. Dünyamız hızlı değişmelere sahne olmaktadır. Teknolojik gelişmeler, sorun ve olaylara uluslararası bir nitelik kazandırmaktadır. Eğitim alanında klasik öğretmen yetiştirme anlayışı, yerini modern eğitim-öğretim yöntem ve araçlarını kullanabilen, hızla gelişip bilgi çağını takip edebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine bırakmıştır. Tüm ülkeler, eğitim sorunlarının çözümü ve reform hareketleri çalışmaları başlatmışlardır. Bu nedenle eğitim, ulusal bir konu olmayıp uluslararası bir boyut kazanmıştır. “1958 Rusya, 1958 Danimarka, 1959 Fransa, 1959 Norveç, 1960 Yunanistan, 1962 Avusturya, 1962 Hollanda, 1963 İtalya, 1963-1967 İsveç, 1963 İngiltere, 1968-1975 Fransa, 1972 Japonya, 1946-1960 arası Suriye, Lübnan gibi bazı ülkeler eğitim sistemlerinde reform yapmak zorunda kalmıştır” (Şahin, 2006: 18).

Ülkemizde de eğitim-öğretim alanında çalışmalar ve reformlar çağın gereğine, ülkemiz gereksinimlerine yönelik olarak ve niteliği yükseltme amacıyla hız kazanmıştır. “Eğitim alanında sürekli bir yenileşmenin olması, yeni teknolojilerin eğitime uyarlanması, öğretmenlerin niteliklerinde ve eğitimlerinde de şüphesiz yenilikleri ve değişimi kaçınılmaz kılmaktadır” (Şahin, 2006: 18).

Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinde YÖK Başkanlığı tarafından 1998–99 eğitim-öğretim yılından itibaren hızla yeniden yapılanma çalışmaları başlatılmıştır. Temel amacı ülkemizin gereksinimlerine cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek olan bu yapılanma çerçevesinde, yeni yapılanmayı etkin ve kalıcı kılmak amacıyla bir dizi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu etkinliklerin en sonuncusu, YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmenlik Eğitimi Projesi kapsamında düzenlenen öğretmenlik eğitiminde akreditasyon sisteminin oluşturulması tasarısıdır. Bu önemli etkinliğin ilk safhasında YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD’deki öğretmenlik eğitiminde akreditasyon sistemini daha yakından tanımaları amacıyla adı geçen ülkelere 26 Mayıs-5 Haziran 1998 tarihleri arasında bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir. Avrupa Eğitim Bakanları 3. Gayri Resmi Konferansı sonunda yayınlanan sonuç bildirgesinde öğretmen yetiştirme sistemi reformu için ulusal politikalar geliştirilirken önemli olduğu sonucuna varılan hususlardan biri de “bölgenin farklı ülkelerindeki öğretmenlik eğitimi, yeterlilik ve işe alma uygulamalarının birbirine yakınlaştırılmasında uluslararası ve bölgesel iş birliğine gidilmesi, diyaloga girilmesi ve değişimlerde bulunulmasıdır” (MEB, 2005: 3–4).

Eğitim ve öğretimin en önemli unsuru öğretmendir. “Öğretmenlerin bilgi ve becerileri okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir” (Leigh and Mean, 2005: 1). Bu bağlamda öğretmenin niteliğinin artırılması, doğrudan eğitimin niteliğini olumlu etkileyecektir. Öğretmen niteliğinin öğrenci üzerinde etkisini ve önemini kanıtlayan bulguların 1980 yıllarından bu yana dikkat çekici bir şekilde artmasıyla beraber tüm ülkelerde öğretmen nitelikleri üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır.

Niteliğin artırılması için öncelikle öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak beklenen niteliğin tanımlanmasına olanak sağlayacak bir yapı oluşturma ihtiyacı gerekmiştir. Yapılan alan taramasında ortaya çıkan, bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmen niteliği tanımlanırken yurt dışı kaynaklarda “standart” yurt içinde ise “yeterlik”

kavramlarının tercih edildiğidir. Bazı ülkelerde ise “standart” kavramını kullanılmakla birlikte içeriğin yeterliğe uygun olduğu dikkati çekmektedir. Orijinal metinlerdeki içerik incelendiğinde standart kavramı genel ifadelerle yeterlikleri oluşturacak çerçeveyi belirlemek için kullanılmaktadır. Yeterlik ise 8-10 maddeyle oluşturulan çerçevenin (standartların) ayrıntıya dökülmüş listesi niteliğindedir. Standartların aksine yeterlikler, davranış düzeyinde ayrıntılar içermektedir. Yeterlilik ise yapılan sınavlar sonucu almaya hak tanınan yeterli olma belgesi için kullanılan bir kavramdır. Kavramlar bazen birbiri yerine kullanılarak kargaşaya neden olsa da içeriklerde büyük örtüşmelerin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen standartları ise öğretmenlerin sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin genel çerçevesidir. Bu bağlamda ülkelere göre yeterliklerin yapılandırılmasında ve ifade ediliş biçimlerinde bazı ayrımlar ortaya çıkmaktadır. Ancak örnekler incelendiğinde içerikte büyük ölçüde örtüşmelerin olduğu ve öğretmen yeterliklerinin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir.

Belirlenen ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenen, tutarlı ve bütüncül şekilde belirlenen öğretmen yeterlikleri, genel ve özel alanıyla ilgili öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayan toplamlar bütünüdür. Öğrencilere, “öğrenmeyi öğrenmeleri” için fırsatlar sağlamak nitelikli öğretmenin sorumluluğundadır. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, iş başarımları ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması olasıdır.

“Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi ve bu yeterliklerin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür” (ÖYEGM, 2006: 1; Erdem, 2005: 27). “Yeterlik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yapılabilmesi ve geliştirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler” (Şişman, 2000: 9), “bilgi, beceri ve tutumlar” (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; ÖYEGM, 2008: 1) şeklinde tanımlanmaktadır. “Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak

görülebildiği yapılar” (ÖYEGM, 2008: 1) yeterlik alanlarını oluşturmaktadır. Yeterlik alanlarının içinde yer alacağı çerçeve ise kapsamdır.

“Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” (ÖYEGM, 2008: 1) şeklinde tanımlanan özel alan yeterliklerinin ve yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar şeklinde tanımlanan performans göstergelerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için de belirlenmesi gerekmektedir.

2.5.1. Yurt Dışındaki Yeterlik Çalışmaları

Öğretmenin niteliğinin öğrenci başarısına etkisinin anlaşılmasıyla 1980’lerden itibaren birçok ülkede çalışmalar öğretmenlik mesleği üzerine yoğunlaşmıştır. Türkiye’de olduğu gibi diğer ülkelerde de genel olarak öğretmenlik mesleği ele alınmış ve öğretmen standartları ile yeterliklerini belirleme çalışmaları başlamıştır.

İngiltere, (2007) öncelikle öğretmenleri niteliklerine göre aşağıdaki başlıklarda beş gruba toplamış ve her grup için beklentileri ayrı düzeylerde ele almıştır.

Şekil 2.5.1.1. Öğretmen Seviyeleri



Yapılan çalışmalar sonucunda belirlenen Öğretmenler İçin Meslek Standartları çerçevesinde, şekilde gösterilen her aşama için öğretmenlerin özellikleri ayrı ayrı tanımlanmaktadır. Bütün öğretmenlerden aynı standartları karşılamaları beklense de

açıklamalı tanımlarında şekilde yer alan seviyelere göre içerik değişmekte ve farklılıklar bulunmaktadır.

İngiltere'nin, öğretmen standartlarını oluştururken Avrupa Yeterlilik Çerçevesini (EQF) dikkate aldığı anlaşılmaktadır.

Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (EQF) Referans Seviyeleri şöyledir;

Bilgi: Bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında bilgi (kuramsal ve/veya fiili bilgi) olarak tanımlanmaktadır.

Beceri: Belirli bir konuda veya görevde performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) beceriler olarak tanımlanmaktadır.

Yetkinlik: “özerklik ve sorumluluk” ile ilgili olarak tanımlanmaktadır (ec.europa.eu/eqf/home_en.htm).

İngiltere de öğretmen standartlarını belirlerken üç ana grup oluşturmuştur; bilgi, beceri ve öznitelik. İngiltere'nin öğretmenlerden beş farklı düzey için karşılamalarını beklediği standartlar şunlardır:

A) Mesleki öznitelikler

- Çocuklar ve gençlerle ilişkiler
- Sınırlar ve çerçeveler
- Kişiler arası iletişim ve iş birliği
- Kişisel mesleki gelişim

B) Mesleki bilgi ve anlayış

- Öğretme ve öğrenme
- Ölçme/değerlendirme ve izleme
- Konular ve öğretim programı
- Okuryazarlık ve bilişim, iletişim teknolojisi
- Başarı ve farklılık
- Fiziksel ve ruhsal sağlık

C) Mesleki beceriler

- Planlama
- Öğretim
- Ölçme/değerlendirme, izleme ve dönüt verme
- Öğrenim ve öğretimi gözden geçirme
- Öğrenme ortamı
- Grup çalışması ve iş birliği (Professional Standards For Teachers, 2007).

Alaska’da ise 1997 yılında öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve Genel Öğretmen Standartları 8 ana başlık altında toplanmıştır. Ayrıca her standarda ait, gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlar olan 2-5 arası performans göstergesi bulunmaktadır.

Bu standartlar:

1. Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına saygı duyarak ders verir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

- a. Öğrencilerin ve yerel toplum özelliklerinin öğrenim stratejilerine dâhil edilerek öğrenmeyi desteklemesi
- b. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun eğitici strateji ve kaynakların belirlenmesi
- c. Alaska’nın tarihi, coğrafyası, ekonomisi, hükümeti, dili, geleneksel yaşam döngüsü ve güncel sorunları hakkında bilinenlerin strateji, kaynak ve materyal seçimlerinde kullanılması.

2. Bir öğretmen kendi alanının kapsamını ve bu kapsamı nasıl öğreteceğini bilir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

- a. Alanın akademik yapısıyla ilgili bilgileri, araştırma araçlarını, ana kavramları ve diğer alanlarla etkileşimleri açıklaması,
- b. Başarılı öğrencilerin incelenerek gelişim aşamalarının belirlenmesi, uygun yöntemlerin uygulanarak öğrencinin dersi öğrenme aşamasının ölçülmesi ve öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak için tüm paydaşlarla iş birliği içinde uygun stratejilerin uygulanması,
- c. Uygulamalarını stratejik ve teknolojik gelişimlere paralel olarak uyarlayıp çeşitlendirmesi,
- d. Alan içeriğinin diğer alan içerikleriyle ve okul dışında karşılaşılan durumlarla ilişkilendirilmesi
- e. Uygulamalarını yaşam, iş ve toplumla ilişkilendirerek güncellemesi.

3. Öğretmen, öğrencinin öğrenimini kolaylaştırır, izler ve değerlendirir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

- a. Öğretimin öğrencilerin özellikleri ve program hedeflerine dayalı planlanması ve gerçekleştirilmesi,
- b. Eğitici kaynaklardaki çeşitliliğin program hedeflerini kolaylaştırmak amacıyla oluşturulması, seçilmesi, uyarlanması ve kullanılması,

c. Öğrenci ve öğrenim hakkında bilgi sağlayan değerlendirme stratejilerindeki çeşitliliğin oluşturulması, seçilmesi, uyarlanması ve kullanılması.

4. Öğretmen kendi eğitim felsefesini ve bunun uygulamalarıyla ilişkisini açıklayabilir.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğretmenlik mesleğinde öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamaları için güncel görüşler, teknik ve kaynaklarla ilgili tanımlar kapsamında diğerleriyle birlikte itinalı ve eleştirel çalışması,

b. Öğretmenin inançları ve uygulamaları arasında tutarlı olması.

5. Öğretmen öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlar ve bildiklerini uygulamaya döker.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrencilerin yetenek gelişimlerinin doğru tanımlanması ve geliştirilmesi,

b. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ile zekâ, algı ve bilişsel düzeylerine göre kendi öğrenmelerine yansıtacak şekilde öğrenme yaklaşımları uygulaması,

c. Öğrenimi düzenlemesi ve kayıt altına alması ve öğrenci, veli, yönetici ile ilgili paydaşlar arasında iletişim için çeşitli yöntemler kullanması

d. Değerlendirme sonuçlarını yansıtması ve öğrenme ile program hedeflerine erişimi kolaylaştırıcı öğretmenlik uygulamalarını ayarlaması.

6. Öğretmen, tüm öğrencilerin aktif bir şekilde katılımında bulunabildiği bir öğrenim ortamı yaratır ve bu ortamın devamlılığını sağlar.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrencilerin bağımsız veya takım olarak öğrenme sorumluluğu aldığı merak uyandırıcı, kapsamlı ve güvenli öğrenme ortamlarını yaratması ve sürdürmesi,

b. Öğreneceklerine dair öğrenci performansı ve net beklentileriyle ilgili ileri düzeyde iletişim kurması,

c. Tüm öğrencilerin öğrenmesini mümkün kılacak bir ortam oluşturma ve koruma adına çeşitli sınıf yönetim tekniklerini planlaması ve uygulaması

d. Öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu paylaşmada üzerlerine düşen rolü anlamalarına yardımcı olması.

7. Öğretmen, veli, aile ve toplumla iş birliği içinde çalışır.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

a. Öğrenci veli arasında düzenli ve anlamlı iletişim geliştirmesi ve sürdürmesi,

- b. Öğrencinin öğrenmesini desteklemek ve teşvik etmek için veli ve ailelerle birlikte çalışması,
- c. Öğrencinin öğrenmesine veli ve aileleri dahil etmek için daha geniş çevrelerle iletişim kurmada okul çabalarına katılması,
- d. Öğretim tekniklerinde, okul ve sınıf etkinlikleriyle öğrenci yurt ve yaşantısı, iş hayatı, ve toplumla bağlantı kurması ve
- e. Öğrencinin öğrenme hedefini ayarlama ve izlemede veli ve aileyi etkilemesi.

8. Öğretmen, mesleki gelişim çalışmalarına katılır ve katkıda bulunur.

Bu standart kapsamındaki performans göstergeleri;

- a. Mesleki etik kurallara ileri düzeyde sahip olması,
 - b. öğretmenin alanına veya alanlarına ait bilgi düzeyini ve en iyi öğretmenlik uygulamasını sağlaması ve güncellemesi,
 - c. Sınıf, okul veya ilçe programlarını güncelleme veya geliştirmede çalışması
 - d. Mesleki ilişkiler geliştirmesi, meslektaşları ile iletişim, iş birliği içinde çalışması
- (Teacher Standards, 1997).

Yukarıda belirtilen öğretme standartları incelendiğinde ele alınan konuların; bireysel ve kültürel farklılık, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi, ölçme değerlendirme konusu, eğitim felsefesi, öğrenim süreci, öğrenme ortamı konusu, mesleki iş birliği ve mesleki gelişim olduğu görülmektedir. Alaska'nın öğretmen standartlarını belirlerken İngiltere gibi Avrupa Yeterlilik Çerçevesini (EQF) dikkate almak yerine eğitim öğretim sürecinin unsurlarını gruplandırarak farklı bir yaklaşım izlediği görülmektedir.

Dil öğretimi alanında Amerika'nın Washington Eyaletinde yabancı bir dil öğrenen bireyler için Dünya Dilleri Öğrenme Standartlarını belirlemek üzere 2005 yılında İspanyol, Fransız ve Alman akademisyenlerin de bulunduğu dokuz uzmandan oluşan Dünya Dilleri Öğrenme Standartları Belirleme Komitesi kurulmuştur. Komitenin hazırladığı belge, 2010 yılında Rus, Japon ve Çinli akademisyenler ve farklı uzmanların oluşturduğu on kişilik bir komite tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Toplamda 49 uzman ve 3 ulusal danışmanın çalışmaları sonucu oluşturulan belgenin, dünya dilleri öğrenme standartlarının listelenmesi ve entegrasyonunun, öğrenci, veli, öğretmen ve toplumda geniş bir kesime program, eğitim-öğretim ve değerlendirmede planlama ve oluşturmaya yol göstererek destek olacağı belirtilmiştir.

Şekil 2.5.1.2. Dil Öğrenim Standart Alanları



Dünya dilleri öğrenme standartları şekilden de anlaşıldığı üzere 5 C (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities) diye anılan hedef alanlarından oluşmaktadır. Bireyin, İngilizce dışında bir dille iletişim kurmayı öğrenirken neleri bileceği ya da yapabileceğini göstermektedir.

Adı geçen belgenin işaret ettiği beş alan:

1. İletişim: İngilizce dışındaki bir dilde iletişim kurma,
2. Kültür: Bilgi alma ve diğer kültürleri anlama,
3. Bağlantılar: Diğer disiplinlerle bağlantı kurma ve bilgi edinme,
4. Karşılaştırmalar: Dilin doğasını ve kültürü karşılaştırmayı geliştirme,
5. Topluluklar: Bulunduğu yerde ve dünyanın her yerinde çok dilli topluluklara katılma şeklinde açıklanarak her bölüm için ayrı standartlar belirlenmiştir (World Languages Learning Standards ,2010).

İncelenen örneklerden anlaşılabacağı üzere ülkeler ihtiyaç ve yaklaşımları doğrultusunda öğretmen ve öğretmenlik mesleği standartlarını yapılandırmışlardır. Öğretmen standartları ve sahip olmaları beklenen yeterlikler üzerine daha pek çok örnek bulunmaktadır. Genel öğretmen yeterliklerinin yanında branşlara ait özel alan yeterlikleri de belirlenmiştir. Bu çalışmanın konusuyla birebir örtüştüğü için aşağıda bazı ülkelerin dil öğretmenleriyle ilgili özel alan yeterlikleri yer almaktadır.

Amerika'nın Kaliforniya eyaletinde İngilizcenin dışında yabancı bir dil öğretecek öğretmenlerden beklenen nitelikler aşağıda yer almaktadır:

Alan 1. Genel Dilbilim

1.1 Dilin Doğası

1.2. Dil Kullanımı

1.3. Uygulamalı Dilbilim

Alan 2. Hedef Dilde Dilbilimi

2.1. Dil Yapıları

2.2. Hata Analizleri

2.3. Karşılaştırma Analizleri

2.4. Toplum dilbilim ve Kullanımbilim

Alan 3. Edebî ve Kültürel Metinler ve Gelenekler

3.1. Ana Dönemler, Akımlar, Yazarlar ve Eserler

3.2. Edebî ve Kültürel Metinlerin Analizi

Alan 4. Kültürel Analizler ve Kıyaslamalar

4.1. Kültürel Bakış Açısı

4.2. Kültürel Uygulamalar

4.3. Kültürel Ürünler

Alan 5. Dil ve İletişim: Dinleme Anlama

5.1. Sözlü İletişimde Her Kelimeyi (Tam) Anlama

5.2. Sözlü İletişimde Dolaylı Anlatılanı Anlama

5.3. Sözlü İletişimde Eleştirel Analizler

Alan 6. Dil ve İletişim: Okuma Anlama

6.1. Yazılı Metinlerde Her Kelimeyi (Tam) Anlama

6.2. Yazılı Metinlerde Dolaylı Anlatılanı Anlama

6.3. Yazılı Metinlere Eleştirel Bakış açısı

Alan 7. Dil ve İletişim: Sözlü Anlatım

7.1. Gerçek Bağlamda Farklı Amaçlar İçin Hedef Dilde Konuşma

Alan 8. Dil ve İletişim: Yazılı Anlatım

8.1. Gerçek Bağlamda Farklı Amaçlar İçin Hedef Dilde Yazma (Languages Other Than English Teacher Preparation In California, 2004).

Öğrenciye ana dili dışında bir dil öğretecek olan öğretmen, içerik olarak genel dilbilimin yanı sıra hedef dilin yapılarını, hata ve karşılaştırma analizlerini, toplum

dilbilimi; kültürel metin, analiz ve gelenekleri bilmekten ayrıca dört temel dil becerisinden sorumlu tutulmaktadır.

Yabancı dil öğretmeninden beklenenlerden sonra Amerika İngilizcenin ikinci dil (ESL) olarak öğretilmesi konusunda çalışmalar gerçekleştirmiştir. Amerika, NCATE'yi (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi -National Council For Accreditation Of Teacher Education) öğretmen yetiştirme konusunda profesyonel akreditasyon organı olarak görmektedir. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi (NCATE), 33 öğretmen örgütü üyesi, öğretmen eğitimcileri, konu uzmanları ve yerel ve (TESOL-Farklı ana dili olanlara İngilizce öğretimi- ve diğer uzmanlaşmış profesyonel derneklerin de içinde olduğu) ulusal politika belirleyicilerinden oluşan bir koalisyonudur.

Öğretmen Eğitimi İçin Ulusal Akreditasyon Konseyi'nin (NCATE) öğretmen yetiştiren enstitülerin akreditasyonu için geliştirdiği İngilizcenin ikinci dil (ESL) olarak öğretimi programı mesleki standartlarına göre, İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenler şöyledir:

İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler, dilin iletişim ve etkileşim için kapsamlı ve karmaşık bir sistem olduğunu bilir. Bu bilgiyi, farklı kültür ve dillerden gelen öğrencilerinin İngilizceyi hem sosyal hem de akademik de amaçlı edinmelerine ve kullanmalarına yardımcı olması için kullanır.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler, dil gelişimi ve akademik başarıdaki kültür ve kültürel grup kimliğinin rolünü ve yapısını anlar. Bu bilgiyi, öğrencinin öğrenmesine destek olan öğrenme ortamları oluşturmak için kullanır.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler, standartlara dayalı uygulamaları, stratejileri, malzeme ve teknolojilerini İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlere planlamada, uygulamada ve süreci yönetmede ve programın amacına ulaşmasında desteğini anlar ve kullanabilir.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler, değişik konu ve bağlamlarda değerlendirme yapmayı ve bunun öğrenime etkisini bilirler ve standartlara dayalı dil yeterliliği ile yönerge ve açıklamalı akademik değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimine katkısının farkındadırlar ve kullanabilirler.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi alanında kamu politikaları ve düzenlemelerinin yanı sıra İngilizcenin ikinci dil

olarak öğretiminin tarihçesini ve güncel araştırmaları bilir. Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için öğrenci ve veliye destek ve koruma sağlar ve okul paydaşları ile iş birliği içinde çalışır (Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers, Washington, 2002).

Standartlar incelendiğinde Washington eyaletinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğretecek öğretmenden; dilin işleyiş sistemini bilmesi ve bu bilgiyi farklı kültür ve dilleri olan öğrencilerin seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkili öğretim için kullanmasını, kültür ve kültürel grup yapılarını bilmesi ve bu bilgiyi öğrenme ortamları oluşturmada kullanmasını, dil öğretimi yöntem, teknik ve malzemelerini bilmesi ve bu bilgiyi öğrenme sürecinde kullanmasını, dil yeterliğinde ölçme değerlendirme araçları ve kullanımını bilmesi ve bu bilgiyi süreçte kullanmasını, alanıyla ilgili tarihsel gelişimi bilmesi ve öğrenme öğretme için okul paydaşlarıyla iş birliği yapmasını beklediği anlaşılmaktadır.

İngilizceden Başka Bir Dil Konuşanlara İngilizce Öğreten Öğretmenler (TESOL) Topluluğu ve Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi'nin (NCATE) tarafından, NCATE'nin talebi doğrultusunda “Ortaöğretim Kademesine İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Başlangıç Programlarının Akreditasyonu için Standartlar” hazırlanmıştır. NCATE daha sonra TESOL'un yönetim kuruluna başvurarak hazırlanan standartların geliştirilmesini önermiştir.

TESOL yönetim kurulu, standartların geliştirilmesini gerekli bulmuş ve bu amaçla 12 kişilik bir çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alacak üyelerin;

- Öğretmen eğitim programları
- İlk ve ortaöğretim İngilizce hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi,
- İngilizce ortaöğretim programları,
- Standart belirleme, izleme ve geliştirme,
- Yeterlik ve yeterlik belgeleme,
- İki dilli eğitim,
- Kültürler arası eğitim

konularında uzman olmaları koşulu aranmıştır.

Standartların belirlenme sürecinde, eğitim-öğretim alanındaki paydaşlardan görüş sorulmuş ve 3700'den fazla uzmanın dönütü alınmıştır. Standartların, alınan görüşler yansıtılarak verilen son şekli TESOL'un WEB sitesinde çevirisi verildiği şekilde yayınlanmıştır (2002). Uluslararası iş birliği ile hazırlanan ve uluslararası geçerliği kabul edilen, dikkat çekici bir örnek teşkil ettiğinde aşağıda 4 ana alan ve bu alanlara ilişkin 11 standart verilmiş ancak belgenin tamamı EK III olarak yer almıştır.

TESOL öğretmen standartları şunlardır:

Alan A: Dil

Standart 1: Dili betimleme

Standart 2: Dil edinimi ve gelişimi

Alan B: Öğretimin planlanması, uygulanması ve yönetimi

Standart 3: Standartlara dayalı dil öğretiminin planlanması

Standart 4: Standartlara dayalı öğretimin yönetimi ve uygulanması

Standart 5: Dil öğretiminde kaynakları etkili şekilde kullanma

Alan C: Değerlendirme

Standart 6: Dil öğretimi için değerlendirme konuları

Standart 7: Dil yeterliğini değerlendirme

Standart 8: Sınıf içi değerlendirme

Alan D: Mesleki Konular

Standart 9: İngiliz dili öğretimi araştırmaları ve tarihi

Standart 10: Dayanışma ve karşılıklı destek

Standart 11: Mesleki ilerleme ve iş birliği (Daloğlu, Seferoğlu, 2010: 12-37).

Yabancılar İngilizce öğreten öğretmenler kuruluşu TESOL, Amerika Birleşik Devletlerinde, Virginia merkezli dünya çapında bir eğitim derneğidir. TESOL'un görevi, İngilizcenin yabancılar öğretilmesinde mükemmelliği sağlama almaktır. Resmi kuruluşu 1966 yılında gerçekleşmiştir. Dünya çapındaki diğer dilleri konuşanlar için İngilizce dil öğretimi ve öğrenimi konusunda uzmanların mesleki gelişimleri için kurulan uluslararası bir eğitim kuruluşu olan TESOL da İkinci Dil Olarak (ESL) / Yabancı Dil Olarak (EFL)

İngilizce Öğreten Öğretmenlerin Yetişkin Eğitimi Kapsamında Standartlarını şu şekilde belirlemiştir:

Alan: Planlama

Standart 1: Öğretmenler, öğrenmeyi teşvik edici ve öğrenci hedeflerini karşılayıcı yönerge planlar ve planları öğrenci katılımı ve başarısını sağlamak için değiştirir.

Alan: Uygulama

Standart 2: Öğretmenler, bütün öğrencileri kapsayacak amaçlı öğrenmeyi ve saygılı bir sınıf etkileşimlerini teşvik etmeyi destekleyici eğitim ortamları oluşturur.

Alan: Değerlendirme

Standart 3: Öğretmenler, her öğrencinin sürekli zihinsel ve dilsel gelişimini teşvik etmek için öğrenme ve performansı hakkında bilgi toplamanın ve yorumlamanın mümkün olduğunun ve öneminin farkındadır. Öğretmenler, içinde bulundukları süre ve gelecek için planlama ve uygulamalarla ilgili kararlarda öğrenci performansı hakkındaki bilgiyi kullanır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme değerlendirmelerine dayalı, neyi değerlendirileceğinin belirlenmesini ve yapıcı geribildirimini sağlarlar.

Alan: Hedef Kitle ve Bağlam

Standart 4: Öğretmenler, öğrenme ve beklentilerin şekillenmesinde öğrencilerin kimler olduğunun ve toplumlarının, kültürlerinin ve amaçlarının önemini anlarlar. Öğretmenler, bağlamın kimlik oluşturmaya katkıda bulunduğunun ve bu yüzden öğrenmeye etkilerinin önemini farkındadırlar ve bu kimlik bilgilerini kullanır ve planlama, uygulama ve değerlendirme yaparlar.

Alan: Dil Yeterliği

Standart 5: Öğretmenler, sosyal, iş/işyeri ve akademik İngilizce yeterliği sergilerler. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde bir öğretmenin yeterliği, işlevsel olarak ana dilinde yükseköğrenim görmüş biriyle eşdeğer anlamına gelir.

Alan: Öğrenim (Bilgi)

Standart 6: Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dil edinme süreçlerinin sınıf içi ve dışı hangi zaman ve ortamlarda olduğunu anlamak için dil ve yetişkinlere dil öğretimi bilgilerinden faydalanırlar ve bu bilgileri, yetişkin dil öğretimini desteklemede kullanırlar.

Alan: İçerik

Standart 7: Öğretmenler, öğrenenlerin dili gerçek iletişim amaçlı kullanmaya çalıştıklarında dil öğreniminin meydana geldiğini bilirler. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ilgilendikleri konu veya alanda dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın dil öğrenenleri memnun ettiğini bilirler ve derslerini, öğrencilerin dil edinmelerine yardımcı olmak için başarıyla iletişim kurmayı öğrenmek istedikleri/ihtiyaç duydukları konu veya içerik alanlarında planlarlar.

Alan: İş Birliği ve Mesleki Gelişim

Standart 8: Öğretmenler, ikinci dil öğretimi ve İngilizce dil öğretim uzmanları toplulukları, daha geniş bir öğretim topluluğu ve büyük topluluklar ile öğrenme ilişkisi hakkında bilgilerini geliştirmeye devam eder ve bu bilgileri kendilerini ve bu toplulukları bilgilendirmek ve değiştirmek için kullanırlar (TESOL,2002).

Bir öğretmenin, öğretmen olarak nasıl düşünmesi gerektiği, neleri bilmesi ve nasıl hissedip davranması gerektiği sınırlandırılmayacak kadar çok yönlü ve güncellenmesi gereken cevaplar içermektedir. Elbette öğretmenlerin rolleri dolayısıyla onlardan beklentiler sürekli değişmektedir. Ancak "...ülkeler öğretmenlerden beklentilerinin ne olduğunu açık ve anlaşılır şekilde ifade etmelidir ve bu öğretmen profilleri okul ve öğretmen eğitim sistemlerine iyice oturtulmalıdır." (OECD, 2005). Öğretmen profili, güçlü alan bilgisini, pedagojik becerileri, öğrenci ve meslektaşla etkin çalışabilme kapasitesini, okula ve mesleğe katkıda bulunmayı ve sürekli gelişim kabiliyetini gerektirir.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ile yüksek nitelikli öğretmen tanımı yapılmaktadır. Her ülke kendi ihtiyaç ve benimsediği yaklaşımlara göre hangi yeterliklere (bilgi, beceri, tutum ve değerler) ihtiyaç duyduğunu belirlemektedir. Belirlenen yeterliklerin nasıl anlaşılacağı, tanımlanacağı ve geliştirileceği, öğretmenlere meslek süresi boyunca bu yeterlikleri edinmek ve geliştirmek için nasıl destek sağlanacağı konularında da değişik uygulama örnekleri mevcuttur.

Türkiye’de MEB tarafından belirlenen Öğretmen Yeterliklerinin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimleri,
- İş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesi,

- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kullanılması beklenmektedir (MEB, 2008).

Avustralya’da ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerde, akredite edilen kurumlarda görev yapabilmek için TESOL yeterlilik belgesine sahip olma şartı aranmaktadır. Avustralya’daki İngiliz Dili Eğitim Merkezleri için ulusal akreditasyon organı, Ulusal İngiliz Dili Öğretimi Akreditasyon Programı (NEAS) tarafından belirlenen şartlar:

- Tanınmış bir hizmet öncesi öğretmen yeterlilik belgesi
- Artı uygun bir TESOL yeterlilik belgesi

veya

- Tanınmış bir diploma derecesi
- Artı en az 800 saat sınıf uygulaması deneyimi
- Artı uygun bir TESOL yeterlilik belgesi (Ellis, 2004: 57).

Ülke örneklerinden anlaşılabacağı gibi eğitim öğretim alanında temel teşkil eden öğretmen niteliği konusu oldukça önemsenmekte ve ülke ihtiyaçlarıyla yaklaşımları doğrultusunda öğretmen yeterlikleri şekillenmekte ve kullanılmaktadır. Farklı yaklaşımlar ve farklı ifadeler kullanarak oluşturulsa bile içerik ve beklentinin örtüştüğü anlaşılmaktadır. Genel öğretmen yeterliklerinin ardından program akreditasyonu amaçlı özel alan yeterlikleri de bulunmaktadır. Ayrıca ana dil öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri ve ulusal dili yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterliklerinin ayrı ayrı ele alınarak belirlendiği, yeterliklerin belgelendirildiği ve tanındığı görülmektedir.

Yapılan alan taramalarındaki çalışmalar, ülkelerin öğretmen yeterlikleri konusuna önem verdiklerini göstermektedir. Bu çalışmada ülke örnekleri, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi, Avrupa Ortak Dil Kriterleri dikkate alınarak ülke ihtiyaçları doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlikleri ve performans göstergelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapısal olarak Avrupa Yeterlilik Çerçevesinin anlayışı benimsenmiş ve alan öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu

elde edilen veriler; bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak üç ana başlık altında toplanarak yeterlikler oluşturulmuştur.

2.5.2. Türkiye’deki Yeterlik Çalışmaları

Eğitimin niteliğini artırmak için öğretim programlarının yenilenmesi, yeni programlara uygun ders kitaplarının ve materyallerin hazırlanması, okulların fiziki donanımlarının güçlendirilmesi gibi pek çok reform hareketi gerçekleştirilmiştir. Yeni yaklaşımlar, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, sistemi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu etki, öğrenme ortamlarına öğretmen aracılığıyla yansımaktadır. Nitelikli insan gücünü ancak nitelikli öğretmenler yetiştirebilir. Bu bağlamda eğitim-öğretimde niteliği artırmanın temelini, öğretmen niteliğine yönelik çalışmalar oluşturacağından öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin sorgulanması ve geliştirilmesi zorunluluktur. Öncelikle nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluk düşmektedir. “Öğretmenlerin yetiştirilmesinde istenilen nitelikte olabilmeleri için birtakım standartların saptanması gerekmektedir. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir” (Seferoğlu, 2004).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, öğretmenliğin bir “ihtisas mesleği” olduğu ve “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” (MEB, 2002) hükümleri yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına yüklenen bu sorumluluğun bir gereği olarak daha önce de MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik, zaman zaman bazı çalışmalar yapılmış ancak en kapsamlı çalışmaya Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında 2004 yılında başlanmıştır.

Çalışma, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğunda, 21 ulusal akademik danışman, 7 ulusal teknik danışman, 2 uluslararası teknik danışman ve yeteri kadar uzman personelin eşgüdümünde, 6 pilot ilde oluşturulan proje ekipleriyle yürütülmüştür.

Yeterliklerin, güvenilir, geçerli ve uygulanabilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla paydaş görüşleri araştırması ve mevcut durum araştırmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçları hazırlanan taslaklara yansıtılmış ve YÖK aracılığıyla eğitim fakültelerinin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda yeterlikler geliştirilmiştir.

Ülkemizde bir ilk olarak, katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterlikleri, alınan geri bildirimlerden, öğretmen gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalardan, eğitim alanındaki yeniliklerden, öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların bulgularından faydalanarak, ilgili kurumlarla iş birliği içinde geliştirilmiştir.

Yeterliklerin oluşturulmasında

- Genellik
- Ölçülebilirlik
- Bütünlük
- Tekrarlanabilirlik
- Uygulanabilirlik

kavramları dikkate alınmıştır.

Öğretmen yeterlikleri yapılan araştırma ve değerlendirmeler sonucunda; Genel Yeterlikler ve Özel Alan Yeterlikleri olarak iki biçimde hazırlanmış, yeterlikler formatı ise yeterlik alanı ve bu yeterlik alanının kapsamını gösteren kapsam tarifi, her bir yeterlik alanına ilişkin yeterlikler ve her bir yeterliğe ilişkin olarak da performans göstergelerinden oluşturulmuştur.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; yeterlik alanı, kapsam, alt yeterlik ve performans göstergelerinden oluşmuştur.

Yeterlik Alanı (ana yeterlik): Belirli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak gösterildiği yapılar,

Kapsam: Her yeterlik alanının genel çerçevesi,

Alt Yeterlik: Bir genel yeterliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar,

Performans Göstergeleri: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlenebilir-ölçülebilir davranışlar olarak belirlenmiştir.

Böylece Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri;

- 6 yeterlik,
- 31 alt yeterlik ve
- 233 performans göstergesiyle oluşturulmuştur.

Yeterlik Alanı (Ana Yeterlikler)

A- Kişisel ve Mesleki Değerler – Meslekî Gelişim

B- Öğrenciyi Tanıma

C- Öğretme ve Öğrenme Süreci

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

E- Okul Aile ve Toplum İlişkileri

F- Program ve İçerik Bilgisi'dir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğü girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.

Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan “Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanının “Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme” alt yeterlikleri, branşlar bazında “öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır” (MEB, <http://otmg.meb.gov.tr>).

MEB komisyonları tarafından özel alan yeterliklerine ilişkin öncelikle ilköğretim kademesi öğretmenlerine özgü Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Özel Eğitim (Görme,

İşitme, Zihinsel Engelliler) olmak üzere 16 alanda yeterlikler hazırlanarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 4 Haziran 2008 ve 25 Temmuz 2008 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir.

Bir sonraki aşamada ortaöğretim kademesi öğretmenlerine özgü Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik olmak üzere 9 alanda yeterlikler çalışılarak hazırlanmış ancak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına 8 alan (İngilizce hariç) olarak gönderilerek uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 11.01.2011 tarihli onayıyla yürürlüğe girmiştir. MEB ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetişmesi dolayısıyla yeterliklerinin birleştirilmesi gerektiği ayrıca diğer yabancı dil öğretmenlerini de kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiğine karar verdiğinden hazırlanan ortaöğretim İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmemiştir. Yabancı dil öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilgili çalışmalar hâlen devam etmektedir.

Bu çalışmada ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için yeterlik alanları, yeterlikleri ve performans göstergelerinin neler olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışma alanının kapsamına bağlı olarak yapılan alan taramasında bu çalışmanın hazırlandığı tarihe kadar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretmen yeterliklerine dayalı bir çalışmaya rastlanmadığından alan taramasının iki farklı başlık altında toparlanması uygun bulunmuştur. Bunlardan birincisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki çalışmalar, ikincisi ise öğretmen yeterlikleri konusundaki çalışmalardır.

3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Çalışmalar

Türkçenin yabancı dil olarak sistemli bir kurum tarafından öğretilmeye başlanması amacıyla 1984 yılında, Ankara Üniversitesi bünyesinde 1994 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) kurulması, konu ile ilgili araştırmalara büyük bir önem ve hız kazandırmıştır. Bu gelişmeler, özellikle 1990'lı yıllarda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili pek çok yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının yapılmasına kaynaklık etmiştir. Genellikle bu araştırmalar, sorunların ortaya çıkarılmasına yönelik durum belirleme ve yanlış çözümlemeleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmalardan bazı örnekler vermek gerekir ise:

Özkan (1992) çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarını inceleyerek öncelikle yanlış kullanılan isim hâl eklerini belirlemiştir. Daha sonra her durum eki için yanlış yapma oranlarını yanlış türlerine göre sınıflandırıp değerlendirdiği “Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsmi Hâl Eki Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi” başlığında yüksek lisans tez çalışması yapmıştır.

Akdoğan (1993) da Ankara Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki ad durumu ve çekim yanlışlarını belirleyip yanlış çözümlemesi yoluyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma, incelemeye ilişkin bulguların değerlendirilerek sonuç bölümünde önerilerin yer aldığı “Yabancıların Türkçe

Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri“ başlıklı yüksek lisans çalışmasıdır.

Kaya (1994) hazırladığı “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında A.Ü. TÖMER’de uygulanan temel, orta ve ileri düzey Türkçe öğretim programlarının amaçlarına ulaşma derecelerini değerlendirerek ileri düzeydeki öğrencilerin programla ilgili görüşlerini saptamıştır. Sonuç olarak ortaya çıkan; programların belirlenen amaçlara uygun olarak yeterli öğrenme gerçekleşmesine imkân sağladığı, öğrencilerin öğretim dışı kaynaklardan az yararlandığı ve kaynaklardan yararlanma düzeyinin başarıyı anlamlı derecede etkilemediğidir. Ayrıca sonuçta öğrencilerin, ileri düzey Türkçe öğretim programındaki tüm boyutları nitelik yönünden iyi derecede ve yeterli bulduğu tespit edilmiştir.

Ersoy (1997) da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir boyutu üzerinde çalışarak “Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dilbilgisi Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışma genel kavramların, yöntem ve tekniklerin tanıtılması ve Türkçenin yabancılar için öğretimi tarihçesinin verilmesinin ardından çözümlenen öğrenci yanlışlarının belirlenmesi ve çözümlenmesiyle hazırlanmıştır. Sonuçta konuya ilişkin değerlendirme ve öneriler verilmiştir.

Aydın (1993), Ankara Üniversitesi TÖMER’de uygulamalarını gerçekleştirdiği yüksek lisans tezi çalışmasında Türkçe öğrenim sürecinde ana dili İngilizce olan öğrencilerin sözdizimine ilişkin aktarım yanlışlarını saptayarak yapılan yanlışların nedenlerini yorumlayıp bazı önerilerde bulunmuştur. Çalışmasında yanlış çözümlemenin yanı sıra Türkçe ile İngilizceyi sözdizimi açısından karşılaştırmaya çalışmıştır. Aydın’ın önerilerine göre dil öğretmeni, yapılan ayrımsal çalışmalardan uygulamalarında yararlanmalı ve gerekli durumlarda dillerin ayrımsal özelliklerini karşılaştırmalıdır.

Benzer yöntem ve konuların ele alındığı, Çotuksöken’in (1983) “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Hatalar”, Güven’in (2007) “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler”, Ersoy’un (1997) “Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından

Değerlendirilmesi”, Mete’nin (1997) “Özbek ve Azeri Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Ad Durum ve Eylem Çekimi Yanlışları” gibi pek çok çalışma mevcuttur.

Benhür (2002) ise “Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar” başlığındaki doktora tezinde hataları değil uygulanması gerekenleri ele alarak dil öğretiminde değişmeyen ilkeleri araştırmış ve Türkçenin yabancılar öğretimi alanında yapılması gerekenleri maddeler hâlinde belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öncelikle yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan geçmiş araştırma ve çalışmalar incelenerek tarihten bahsedilmiştir. Benhür çalışmasında konuyu değerlendirdikten sonra yapılması gerekenleri üç temel grupta ele almıştır: “Eğitim Öncesi Hazırlık”, “Öğretimde Uyulması Gereken Ölçütler” ve “Ölçme ve Değerlendirme”. Çalışmada süreç tüm boyutlarıyla ele alınarak Türkçenin yabancılar öğretiminde başarılı olabilmek için yapılması gerekenler ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Hengirmen’in (1993) “Almanlara Türkçe Öğretimi” başlıklı doktora çalışmasına genel dil öğretimi konusuyla giriş yaptıktan sonra Türkçe öğretimiyle ilgili tariheyi araştırmıştır. Dil öğretim yöntemleri anlatıldıktan sonra tez konusu Almanlara Türkçe öğretimi olduğundan çalışmada Türkçe ve Almanca’nın karşılaştırılmış ve yapılan hatalar irdelenerek örnekleri verilmiştir. TÖMER’de uygulanan sentezci yöntem tanıtılmış ve uygulaması anlatılmıştır. Sonuçta tüm değerlendirmeler toplanarak yapılması uygun görülen öneriler verilmiştir.

Hengirmen (1997), “Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi” adlı çalışmasında yabancı dil öğretim yöntemlerini incelemiş ve TÖMER’in 1984 yılında kurulması ile Türkçenin yabancılar öğretimi için yeni bir yönetime gerek duyulduğunu belirterek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yöntem sorununa değinmiştir. Çalışmasında A.Ü. TÖMER’de uygulanan ve başarılı sonuçlar elde edilen Sentezci Yöntem’in (TÖMER Yöntemi) yabancı dil öğretim yöntemlerinden Türkçenin yapısına uygun olanların seçilmesi ve bunların Türkçeye özgü yeni uygulamalarla harmanlanması ile oluştuğunu belirterek yöntemi ve uygulamasını anlatmıştır.

Barın (1992), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir Metot Denemesi” isimli yüksek lisans çalışmasına, dil öğretim metotlarının incelenmesiyle başlamış ardından yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi konusunu ele almıştır. Çalışmada yabancılar

Türkçe öğretirken kitap ve konu seçimi ile dil kültür ilişkisini araştırarak devam etmiş daha sonra yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkeleri ve dikkat edilmesi gereken temel unsurları belirlenmiştir. Etkili bir ders anlatımını örnekledikten sonra çalışma, sonuç ve önerilerle tamamlanmıştır.

Barın, (1998) yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yüksek lisansının ardından “Gramerli Türkçe Olan Topluluklara Türkiye Türkçesinin Öğretimi” başlıklı doktora çalışması yapmıştır. Çalışma, karşılaştırma temelli hazırlanmış ve genel dil kavramlarının tanıtılmasıyla başlamış daha sonra seçilen hedef kitle gramerli Türkçe olan topluluklardan gelen öğrenciler ve öğrenim süreçlerinin irdelenerek sorun alanlarının nedenleri ve çözüm yollarının sunulmasıyla tamamlanmıştır.

Gür (1999) de yüksek lisans çalışmasında “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Tek Dilli Sözlük Oluşturmada Ölçütler” başlığıyla sözlük alanda kullanılmak üzere hazırlanacak özel sözlükler üzerine araştırma yapmıştır.

Sülüsoğlu (2008), Dokuz Eylül Üniversitesinde yaptığı “İşe Dayalı Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması” adlı yüksek lisans çalışmasında yabancı dil öğretimi için geliştirilmiş olan İşe Dayalı Dil Öğrenme Modelini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlamıştır. İşe-Dayalı Dil Öğretimine bağlı olarak geliştirilmiş, odaklanmış işler ele alınmış ve bu bağlamda dilbilgisinden bir yapı seçilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilecek örnek malzemeler verilmiştir.

Gedik, (2009) “Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde örnek seçilen iki TÖMER’de dersler gözlemlenerek değerlendirilmiştir. Süreç içerisinde yer alan elli öğrenci seçilerek altı grup yapılmış ve bu öğrencilerin sınav sonuçları değerlendirilmeye alınarak karşılaştırılmıştır. Kullanılan yöntem ve tekniklerdeki farklılıklar ve başarıya oranı araştırılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Her iki TÖMER’de yapılan araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretirken uygulanan yöntem ve teknikler arasında fark olmadığı sonucu belirtilmiştir.

Durak (2006) çalışmasında, Avrupa’da yabancı dil öğretimi bağlamında gerçekleşen gelişmeler ışığında Avrupa’da Türkçe öğretimi konusunu ele almış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı” başlığı altında Türkçenin Avrupa’daki öğretimine ilişkin değerlendirmeler yapmak için Londra Elizabeth Garrett Anderson Okulu’nda Türkçe dersi alan öğrenci görüşleri ile T.C. Büyükelçiliği Londra Eğitim Müşaviri Vekili ve bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini veri kaynağı olarak kullanarak öncelikle öğrenci boyutuyla daha sonra kurumsal boyutta ve öğretmen boyutuyla konuyu irdelenmiştir.

Özcan (2006) “Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması” adıyla hazırladığı tezde, eksikliği duyulan Türkçe Öğrenici Sözlüğü biçiminde çok dilli bir sözlük modeli oluşturmaya çalışmıştır. Öncelikle sözlük ve yapılarını araştırmış, sözlük özelliklerine değinilerek öğrenici sözlükleri açıklanmıştır. Sözlük içerisinde bulunması gereken birimler ortaya çıkarılmıştır. Çok Dilli Öğrenici Sözlüğü Modeli tanıtılarak modelin biçimsel özellikleri ve sözlüklerin yapısal sınıflandırılışının ÇÖS Modeli’ne uyarlanması verilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın ihtiyaçlara cevap verebilecek bir sözlük hazırlanabilmesi için bir taban oluşturulmaya çalışılmıştır.

Pehlivan (2007) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalına bağlı hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları” adlı yüksek lisans tezinde, DİLMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitabı olarak okutulan, Hakan Yılmaz tarafından yazılmış bulunan Türkçe Okuyorum 1, 2, 3 metin kitaplarını metinlerle kültürel öğelerin aktarımı çerçevesinde incelemiştir. Ayrıca çalışmada kültürel etkileşim, kültür aktarımı, kültür aktarımı yöntemleri, metin sunuşları, metin alıştırma biçimleri üzerinde durulduğu ve metinlerle ilgili uygulama çalışmalarına yer verildiği görülmektedir.

Zengin, (1995) İstanbul Üniversitesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe Öğreniyoruz I-II-III-IV kitaplarında bulunan alıştırma türlerini inceleyerek gruplandırmış ve eksik kalan yönleri

belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda ise eksik kalan yönleri tamamlama amacıyla uygulanabilecek yeni alıştırma tipleri oluşturulmuştur.

Özkan (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili kültürler arası iletişim yetisini konu alarak dil öğretiminde karikatür kullanımını araştıran “Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürlerarası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Karikatür Kullanımı” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Çalışmada, ders materyali olarak karikatürlerin kullanılmasının destekleyici yönü ve öğrencilerin hedef kültüre tanınmasına, kendi kültürlerine ve etkileşimde bulundukları ya da bulunacakları kültürlere farklı açılardan bakabilmelerine, kültürel farkındalık sahibi olmalarına yardımcı olacağı uygulamalarla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada dil-düşünce-kültür kavramları, kültürler arası iletişim yetisi, çok kültürlü eğitim anlayışı, kültürler arası öğrenme ve kültür öğretimi konuları açıklandıktan sonra karikatürün felsefe, sosyoloji, iletişim ve kültür kavramlarıyla ilişkisi incelenecek, karikatürün insanın hayatındaki vazgeçilmez işlevleri vurgulanarak karikatürün eğitimdeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

Özellikle son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili alana önemli katkıları olan çalışmalar bulunmaktadır. Birer yıl arayla alana kazandırılan kaynak kitaplardan;

- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*.
- Nurlu, M. (2011). *Fransa’da Türkçe Öğretimi*.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*.

konu ile ilgili çalışmaların önemli göstergeleri olarak kabul edilebilir niteliktedir.

3.2. Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

Davran (2006) “İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği)” adlı araştırmasında ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak ve uygulamada karşılaşılan sorunları ortaya koyup çözüm önerileri sunmayı hedeflemiştir. Öncelikle meslek olarak öğretmenliği ele almış daha sonra öğretmen

yeterlikleri ve öğretmenlik uygulamalarına geçiş yapmıştır. Davran araştırmasında soru maddesi olarak YÖK/Dünya Bankası ile Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında belirlenen öğretmen yeterlikleri profilinde yer alan ifadeleri kullanarak yeterlikleri;

1. Alan Bilgisi
2. Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme
3. Öğrenci Kişilik Hizmetleri (Rehberlik)
4. Kişisel ve Mesleki Özellikler

başlıkları altında ele almış, anket hazırlamış elde ettiği verileri değerlendirerek aday öğretmenlere öğretmen yeterliklerini kazandırabilmeye yönelik etkili uygulama sürecine ait önerilerde bulunmuştur.

Karaca, (2003) yaptığı doktora çalışmasında geliştirdiği yeterlik algısı ölçeğiyle öğretmen adaylarının kendi algılarına dayalı olarak öğretimin amacına ve hedef davranışlara uygun ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini saptamaya çalışmıştır. “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı araştırmasının çalışma grubunu; sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinin olduğu yedi devlet üniversitesinin (Süleyman Demirel Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi) eğitim fakültelerindeki 4.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeylerinin; kayıtlı oldukları programlara girişteki tercih sıralamalarına, cinsiyete, lise türüne, lise bölümüne göre farklılık göstermediği ancak kayıtlı oldukları programlara, üniversitedeki genel başarı not ortalamasına ve kayıtlı oldukları programdan memnun olup olmamalarına göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Turan’ın, (2007) “Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasının genel amacı, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesidir. Turan çalışmasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin A bölümü olan Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim ana yeterlilik alanındaki performans göstergelerini kullanarak öğretmenlerin yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi için

Sivas il ve ilçelerinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 532 öğretmene öz değerlendirme anketi hazırlayarak uygulamıştır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin giderilmesi gerektiği, bunun için öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmenin öğretmenlere daha iyi anlatılması, uzman ve başöğretmen kadroları ile ilgili çalışmalar yapılması, belirlenen öğretmen yeterlilikleri ile kariyer basamaklarının ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Gündoğdu, (2006) “Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasına müzik eğitimi ve öğretmen yeterlikleri konularıyla başladıktan sonra Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen yeterliklerden yola çıkılarak hazırlanan “Müzik Öğretmenleri Mesleki Yeterlik Anketi”ni müzik öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek mevcut durumun ortaya çıkarılması sonrasında sonuçların ve önerilerin verilmesiyle çalışma tamamlanmıştır.

Karakaş (2002) araştırmasında, okulöncesi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları ve bu yeterliklerin göreve, görev yapılan okul türüne ve mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini “öğretmen yeterlik ölçeği” hazırlayarak uygulayıp değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul-aile iş birliği ve mesleki kişisel yeterliklere yeterli düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Program geliştirme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterliklere ise oldukça düşük düzeyde sahip oldukları anlaşılmıştır. Resmi okullarda görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre yeterliklere daha fazla sahip oldukları da araştırmada elde edilen sonuçlardan biridir. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları en düşük yeterliklerin bilgisayar ve teknoloji alanında olduğu belirlenmiş ve sonuçlara bağlı önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

Seferoğlu (2004), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünün son sınıf öğrencilerine öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini nasıl değerlendirdikleri konusunda bir araştırma yapmıştır. Amacı, öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretmen yeterlikleri açısından kendi düzeylerini ve devam ettikleri öğretmenlik eğitimi programının bu yeterlikleri

kazanmalarına katkı düzeyini değerlendirmelerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada öğrencilerin kendilerini genellikle orta ve iyi durumda değerlendirdiklerini belirtmektedir. Zayıf derecesinin yeterliklerin hemen hemen yarısında hiçbir adayca işaretlenmemiş olmasının hem dikkat çekici hem de bölümlerinde kendilerine verilen eğitim açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Ünlü, (2008) yaptığı doktora çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenlerin yeterlik algıları ve sınıf yönetimi davranışları, cinsiyet, mesleki kıdem, spor branşı, hizmet içi eğitim alma durumları, çalıştıkları okul düzeyleri, çalıştırdıkları okul takımlarında derece alma durumları ve düzenli olarak spor yapma değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak ele alınıp değerlendirilmiştir. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, okul takımlarının derece alması, mesleki kıdemleri ile düzenli olarak spor yapma durumlarına göre yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeterlik algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bağlantılar elde edilmiştir. Sonuçlara göre; öğretmenlik yeterliğini yüksek düzeyde algılayan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu sınıf yönetimi davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Şahin (2006) araştırmasında, Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme sistemlerini ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırarak uygulamacılar için

- Adaylara güçlü oldukları yanlar ile hizmet içi eğitimde veya bireysel çabalarla geliştirmeleri gereken yönlerinin yazılı olduğu Mesleğe Giriş Profili Belgesi verilmelidir,
- Kaliteli Öğretmen Yeterlilikleri ve bunun standartları belirlenerek öğretmenlik eğitimi programları buna göre yeniden düzenlenmelidir,
- Öğretmenlik mesleğine atanmada öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olma, önkoşul olarak aranmalıdır,
- Öğretmenlere yönelik hizmeti içi eğitim, öğretmenlerin yeterliliklerini artırıcı ve özlük haklarını iyileştirici yönde düzenlenmelidir

gibi bazı önerilerde bulunmuştur.

Düz kaya, (2008) “ İlköğretim II. Kademe Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Eğitim - Öğretim Sürecinde Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adıyla yaptığı çalışmada fen bilgisi dersi öğretmenlerinin fen bilgisi dersi eğitim – öğretim süreci bakımından yeterliklerini ve bu yeterliklerinin; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, mezun olunan bölüm, görev yapılan yerleşim birimi, okulun fiziki ve sosyal imkânları açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Düz kaya, elde ettiği sonuçlara dayanarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunarak çalışmasını tamamlamıştır.

Gökçe’nin, (1999) ilköğretim öğretmenleri ile ilgili “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adıyla yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları ve bu yeterliklerin görev, cinsiyet, görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu, kıdem yılı ve mezun olunan okul değişkenlerine göre etkilenip etkilenmediği gözlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin, çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile iş birliği ve mesleki-kişisel alandaki yeterliklere yeterince sahip oldukları saptanmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere oldukça düşük düzeylerde sahip oldukları belirlenmiştir.

Özlük (2010) araştırmasında, ülkemizde yapılan öğretmen yeterlikleri konusundaki çalışmaları inceleyerek farklı kurumlar tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuş ve Kırıkkale ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ve TDE öğretmenlerine, konu ile ilgili en kapsamlı çalışma olan MEB Öğretmen Yeterliklerini temel alan bir ölçek geliştirerek Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde kendilerini hangi ölçüde yeterli gördüklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlarda öğretmenler, Türkçe ve TDE öğretmenlerinin Türkçe Özel Alan Yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin ifadeler katılımlar % 55.1 ile % 97.4 aralığında olup hiçbir ifade % 50’nin altına düşmemektedir. Araştırmanın sonunda, Türkçe ve TDE öğretmenlerinde bulunması beklenen yeterliklere sahip olunabilmesi veya sahip olunan yeterliklerin geliştirilebilmesi için

- MEB tarafından hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi,

- Yeterliklerle ilgili farkındalık oluşturulması,
- Eksik yönlerin geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması

gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma örneklerinden anlaşılacağı gibi öğretmen yeterlikleri konusu farklı yöntemler tercih edilerek farklı boyutlarda pek çok eğitimcinin de üzerinde çalıştığı konular arasındadır. Eğitim öğretimin temeli sayılan öğretmenin sürece etkisi bilindiğinden konu oldukça önemsenmiştir. Bu çalışmanın konusu olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ise son dönemde önemi daha da artan ancak henüz üzerinde yeterliye yakın veri oluşturulmamış yeni bir alan niteliğindedir. Bu bağlamda, ele alınan konu öğretmen yeterliğinin özel alan olarak yabancılara öğreten öğretmenler için alana kazandıracağı yenilikler olarak düşünülebilir. Ayrıca incelenen çalışmalarda yeterlik ve yeterlilik ifadelerinin zaman zaman birbirini yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni çalışmalarda geçen bu ifadelerin özgün çalışmaya uygun olarak korunmasıdır.

4. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma için belirlenen çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizlerinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

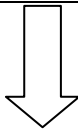
4.1. Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere yönelik özel alan yeterliklerini araştırarak belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır.

Araştırmanın modeli aşağıda verilmektedir:

Alan Taraması

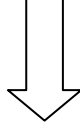
Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası kaynaklardan doküman inceleme yöntemiyle öğretmen yeterliklerine ve dil öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterliklerinin hangi ana alanlar altında toplanabileceğini belirleyebilmek için veri toplanmıştır.



Görüşme

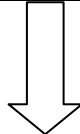
Alan taramasının ardından elde edilen yeterlik alanlarında yer alması gerektiği düşünülen yeterliklere ve performans göstergelerine ilişkin veri toplayabilmek için uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular yoluyla görüşme yöntemi kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda 27 öğretmenden görüş alınmıştır. Ortam ve hedef

kitle farklılığının görüşleri zenginleştireceği düşünüldüğünden yurt dışında görev yapan öğretmenler de evrene dâhil edilmiştir. Ankara ili dışındaki öğretmenlerle görüşmeler internet ortamında gerçekleştirilmiştir.



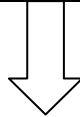
Taslak Oluşturma

Görüşme yöntemiyle toplanan veriler, içerik analizleri yapıp Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, alan taraması verileri de göz önüne alınarak yeterlik alanları, yeterlikler ve performans göstergeleri bir tabloda taslak olarak oluşturulmuştur.



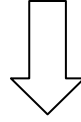
Uzman Görüşü

Nitel araştırma sonuçlarına dayalı oluşturulan taslak, nicel araştırma yapmak üzere, uzman görüşü alınarak alan öğretmenleri ve bu alana öğretmen yetiştiren ilgili bölüm öğretim üyelerine uygulanmak üzere bir anket olarak hazırlanmıştır.



Anket Uygulaması

Uzman görüşü alınarak 5'li likert şeklinde hazırlanan anket alan öğretmenleri ve bu alana öğretmen yetiştiren ilgili bölüm öğretim üyelerine uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir.



Sonuç

Elde edilen tüm veriler birleştirilip yorumlanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterliklerine dair sonuç ve öneriler hazırlanarak raporlanmıştır.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Odak grup görüşmeleri olarak planlanan aşama, zamanlama ve görüşme mekânına ilişkin sorunlardan dolayı bireysel görüşmelere dönüştürülmüş ve bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 13'ü yurt içinde görev yapan 14'ü ise yurt dışında görev yapan toplam 27 öğretmen oluşturmaktadır. Konu ile ilgili kurumsal tarihçe, çalışmalar ve öğretmen deneyimi göz önüne alınarak çalışma grubu Ankara ilinde, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi TÖMER ile yurt dışında Kırgızistan Manas Üniversitesi ile sınırlı tutulmuştur. Ancak çeşitlilik sağlayabilmek adına az sayıda da olsa farklı kurum ve ülkelerde bulunan öğretmenlerden alınan görüşlere de yer verilmiştir. Görüşmeler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 5–20 yıl arası deneyimli öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama boyutuna giren bölümünde ise söz konusu alanda yurt içi ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ile söz konusu alana öğretmen yetiştiren üniversitelerde görevli ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eserleri/çalışmaları bulunan öğretim üyelerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Gerçekleştirilecek araştırmada nitel ve nicel desenin bir arada kullanıldığı yöntem benimsendiği için verilerin toplanması, nitel ve nicel araştırma kapsamında toplanmış

veriler olmak üzere iki bölüm olarak ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamındaki veriler, “doküman incelemesi” ve “görüşme” tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır.

4.3.1. Doküman İncelemesi

Mevcut durum araştırmasında, konuyla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen veriler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlik alanlarının, yeterliklerin ve performans göstergelerinin oluşturulması sürecinin her aşamasında yer almıştır.

4.3.2. Öğretmenlerle Görüşme/Odak Grup Görüşmesi

Yeterliklerin oluşturulması aşamasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerle ilgili olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak örneklem grubuyla koşul ve olanaklar kontrol altına alınarak odak grup görüşmesi yerine gönüllülük esasına göre bire bir görüşme tercih edilmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Görüşmelerden önce görüşme sorularının güvenilirliği, geçerliği ve uygulanabilirliğiyle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

Nitel araştırma yöntemi kapsamındaki verilerin analizinde başka bir ifade ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlik ve performans göstergelerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için “temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227) olan içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

“İçerik analizi kapsamında toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacı ile araştırmada elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre ortak

yönleri olan kodlar bulunmuş ve temalar oluşturulmuştur” (Yıldırım ve Şimşek; 2006: 40). “Güvenirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 40) nitel veriler öncelikle yazıya geçirilip okunmuş ardından genel bir çerçeve içinde kodlama yapılarak sayısallaştırılmış ve sözcüklerin sıklık hesapları yapılmıştır. Daha sonra, birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir.

İçerik analizinden elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla da betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde katılımcıların ilgili konuya yönelik görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır.

Doküman incelemesi ve görüşmelerden elde edilen veriler birleştirilerek taslak bir tabloda yeterlik alanları, yeterlikler ve performans göstergeleri oluşturulmuştur. Taslak tablo alan öğretmenleri ve akademisyenlere uygulanmak üzere anket formu dönüştürülmüş, uzman görüşü alındıktan sonra toplam 75 katılımcıya uygulanmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda anket formunda yer alan güvenilir, geçerli, uygulanabilir ve geliştirilebilir nitelikte yeterlik alanları, yeterlikler ve performans göstergeleri oluşturulmuştur.

4.3.3. Anket Uygulaması

Nicel araştırma kapsamında ise nitel araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmiş olan taslak, 5’li likert anket formuna dönüştürülmüştür. Anket, hazırlanan yeterlik alanı, yeterlik ve performans göstergeleriyle ilgili maddelerin önem derecesi tespit edilmek amacıyla veri toplamak üzere alan öğretmenlerine ve bu öğretmenleri yetiştiren kurumlardaki alanla ilgili eserleri/çalışmaları bulunan akademisyenlere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin I. Bölümü katılımcıların kişisel bilgilerinin belirleme amacıyla hazırlanan 7 sorudan oluşmaktadır. II. Bölümde ise yeterlik sorgulandığı 3 grupta 15 madde bulunmaktadır. Son ve III. Bölüm ise yeterliklere bağlı performans göstergelerinin önem derecelerinin sorgulandığı 95 maddeden oluşmaktadır.

Anketin I. Bölümünde bulunan sorular katılımcıların görev ve görev yerleri, öğrenim durumları, mezun olunan fakülte ve bölüm bilgileri, hizmet süresi ve bilinen yabancı dillerle ilgili çözümlemelerde karşılaştırma yapabilmek adına verileri toplama amacıyla hazırlanmıştır. II. Bölümde bulunan sorular yeterlik alanlarına ait oluşturulan yeterliklerin uygunluğunun sorgulandığı “Evet” “Hayır” seçenekli kısımdır. III. Bölümdeki sorular ise yeterliklere ait performans göstergeleriyle ilgili, alan öğretmenleri ve öğretim üyelerinin önem derecelerine yönelik yargı bildiren ifadeler şeklindedir. Bu ifadeler 5’li likert ölçeği üzerinden değerlendirilmiştir. Ancak konu hakkında hiçbir fikri olmayan katılımcılar olabileceği düşünülerek 0 değerinde “Fikrim Yok” ifadesi de eklenmiştir.

Değerlendirme şu şekilde puanlanmıştır:

Çok Önemli	5
Önemli	4
Orta Derecede Önemli	3
Önemsiz	2
Hiç Önemli Değil	1
Fikrim Yok	0

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan görüşmeler için kullanılan form ve uygulanan anket için geçerlik ve güvenilirlik ölçme değerlendirme konu uzmanlarından uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki kez, iki kişi tarafından onaylanmıştır. Anketlerin güvenilirlik derecesi için Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısına bakılmıştır. Anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cronbach Alfa Katsayısı=0,975). Ayrıca hazırlanan anket, çalışma grubunun % 10’unu oluşturan 9 katılımcıya uygulanarak ön uygulama çalışması yapılmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde verilerin analiz edilme süreci üç aşamada verilmektedir.

4.5.1. Mevcut Durum Araştırması

Araştırmaya öncelikle doküman inceleme yöntemi kullanılarak konu ile ilgili ulusal ve uluslararası boyuttaki çalışmaların taranmasıyla başlanmıştır.

Taslağın oluşturulması için Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler ile görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Bu aşamada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler odak gruplar şeklinde planlanmıştır ancak odak grup görüşmeleri için şartlar uygun olmadığından bire bir görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmada, görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bilgiler tek tek incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve bulunan her bölümünün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda her bölümün tanımlayıcı ismi yani kodu belirlenmiştir. Farklı bölümlerde yer alan ancak anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilip ilişkilendirilmesi gerekmiştir. Kodlama işleminden sonra kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilmeye çalışılarak kodları belirli kategoriler altında toplayabilen konuya ilişkin temalar bulunmuştur. Tematik kodlama yaparken iç tutarlılığı sağlama adına temanın altındaki verilerin anlamlı bir bütün oluşturması gerektiği dikkate alınmıştır. Dış tutarlılığı sağlamak için ise farklı olmakla birlikte temaların kendi aralarında bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir.

4.5.2. Taslağın Oluşturulması

Elde edilen veriler düzenlenmiş, ayrıntılı kodlama yapıp tanımlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan kodlar ve temaların geçerliğine dair alan uzmanlarından yardım alınmıştır. Kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulgular arasındaki ilişkiler açıklanarak bu kod ve temaların hangi yeterlik ve performans göstergelerine karşılık geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz tamamlandığında çıkarılan sonuçlardan yeterlik ve performans göstergeleri oluşturulmuştur.

4.5.3. Anketin Alanda Uygulanması

Son kez gerekli bulunan ekleme, çıkartma ve düzeltmeler yapılarak anket formuna dönüştürülen taslak, alan öğretmenlerine ve bu öğretmenleri yetiştiren kurumlardaki akademisyenlere uygulanmıştır. Yeterlik alanı, yeterlik ve performans göstergelerinin yer aldığı 100 adet anket uygulanmasına rağmen ancak 75 geçerli anket elde edilebilmiş ve işleme alınmıştır.

Anketlerin güvenilirlik derecesi için Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısına bakılmıştır. Anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cronbach Alfa Katsayısı=0,975). Ayrıca öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili bölümlerden aldıkları puanların ortalaması 4,61 ve standart sapması ise 0.38 bulunmuştur. Buna göre, öğretmen ve öğretim üyeleri ortalamanın üzerinde davranış göstermişlerdir.

Araştırmada toplanan veriler istatistiksel çözümlemeleri yapılmak üzere SPSS (Statistic Package For Social Science) programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde Cronbach alfa, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Mann-Whitney U testi ve varyans analizi olan Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır.

5. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analiz sonuçlarında elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Veri analizleri şekil ve tablolar hâlinde yer almaktadır.

Araştırma iki aşamalı olduğundan I. bölümde öncelikle alan öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ele alınmıştır. Çözümlemeye görüşmelerin frekans ve yüzdelikleri tablolar hâlinde verilerek tablo okumaları ve yorumları verilmiştir. Sonuçta elde edilen performans göstergeleri sayısallaştırılarak belirlenmiştir.

Alan araştırması ve görüşmelerden elde edilen verilerin anket şeklinde sorgulanmasına ilişkin toplanan verilerin ise istatistikî analiz sonuçları II. bölümde yer almıştır. Öncelikle katılımcı bilgileri şekillere yansıtılarak gösterilmiş daha sonra anketin geneline ilişkin elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilerek yorumlanmış son olarak ise ankette sorgulanan yeterlik alanlarına ilişkin bulgular ayrı ayrı tablolarda gösterilerek katılımcılar tarafından verilen önem derecesinin sayısal düzeyine göre sıralandığı tablolar verilerek yorumlanmıştır.

5.1. Görüşmelerden Elde Edilen Veriler

Öğretmen yeterlikleri konusunda ulusal ve uluslararası alan taraması sonrasında elde edilen bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten alan öğretmenlerinden görüş almak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 ölçme-değerlendirme uzmanının görüş ve önerilerine sunulmuş son şekli verilerek görüşmelerde kullanılmıştır. Form kullanılarak kayıt altına alınan toplam 27 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın bu aşamasında paydaşlar içerisinde doğrudan alan uygulayıcıları olduklarından yeterlik ve performans göstergelerinin oluşturulmasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten alan öğretmenlerine erişilmeye çalışılmıştır. Düzey, ilgi ve ihtiyacın

farklılık gösterebileceği düşünülerek görüşmeler için şartlar el verdiği oranda farklı niteliklerde ve farklı görev yerlerinden öğretmenler seçilmiştir.

Yapılan görüşmelerde aşağıdaki alt problemlere cevap oluşturabilecek sorular ve sorulara ait bulgular ile yorumlara yer verilmektedir.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlikleri hangi ana alanlar altında toplanabilir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlikleri neler olabilir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin performans göstergeleri neler olabilir?

5.1.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Katılımcı Bilgileri

Hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak görüşmelere 09.12.2011 tarihinde başlanılmıştır. Toplam 27 öğretmene ulaşılmış ve birebir görüşmeler yapılmıştır. Ortam ve hedef kitle farklılığının görüşleri zenginleştirebileceği düşünüldüğünden yurt dışında görev yapan öğretmenler de evrene dâhil edilmiş ancak yurt dışındaki öğretmenlerle yüz yüze görüşme imkânı olmadığından internet ortamında görüşleri alınabilmektedir. Yapılan görüşmelerden 13 tanesi ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınarak sonradan deşifre edilmiş, diğerleri not tutma yöntemiyle kayıt altına alınabilmektedir. Son görüşme 27.01.2012 tarihinde yapılarak çalışmanın bu aşaması tamamlanmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır:

Tablo 5.1.1.1. Alanda Hizmet Süresi

Hizmet Süresi	Frekans	Yüzde
1-5	17	% 62,97
6-10	7	% 25,92
11 ve üzeri	3	% 11,11
Toplam	27	% 100

Tablo 5.1.1.'de, görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alanda hizmet süreleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 3'ü (% 11,11) 11 yıl ve üzerinde, 7'si (% 25,92) 6-10 yıl arası, 17'si ise (% 62,97) 1-5 yıl arası alanda görev yaptıklarını bildirmiştir. Tablodan anlaşılan son yıllarda alana katılan öğretmenlerdir.

Tablo 5.1.1.2. Öğrenim Durumu

	Frekans	Yüzde
Lisans	17	% 62,96
Yüksek Lisans	8	% 29,63
Doktora	2	% 7,41
Toplam	27	% 100

Tablo 5.1.1.2.'de, görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrenim durumları görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 17'si (% 62,96) lisans mezunu, 8'i (% 29,63) yüksek lisans, 2'si (% 7,41) doktora mezunu olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu gibi görülse de lisansüstü öğrenim görenlerin toplam sayısının 10 olduğu düşünüldüğünde neredeyse görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yaklaştığı görülmektedir.

Tablo 5.1.1.3. Mezun Olunan Bölüm

	Frekans	Yüzde
Türk Dili ve Edebiyatı	9	%33,33
Türkçe Öğretmenliği	5	% 18,52
Türkoloji	4	% 14,81
Çağdaş Türk Lehçeleri	2	% 7,41
İngiliz Dili ve Edebiyatı	4	% 14,81
Alman Dili ve Edebiyatı	2	% 7,41
Rus Dili ve Edebiyatı	1	% 3,71
Toplam	27	% 100

Tablo 5.1.1.3.'te, görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mezun oldukları bölümler görülmektedir. Öğretmenlerden 9'u (%33,33) Türk dili ve edebiyatı, 5'i (% 18,52) Türkçe öğretmenliği, 4'ü (% 14,81) Türkoloji, 2'si (% 7,41) çağdaş Türk lehçeleri, 4'ü (% 14,81) İngiliz dili ve edebiyatı, 2'si (% 7,41) Alman dili ve edebiyatı, 1'i (% 3,71) ise Rus dili ve edebiyatı bölümü mezunu olduklarını bildirmiştir. Bölümleri Türkçe ve yabancı dil diye ayırdığımızda alanda yaklaşık dörtte bir oranında yabancı dil bölümleri mezunlarının yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5.1.1.4. Görev Yeri

Görev Yeri	Frekans	Yüzde
A.Ü.TÖMER	7	% 25,92
G.Ü. TÖMER	5	% 18,52
H.Ü. HÜDİL	2	% 7,41
Manas Ü. Kırgızistan	7	% 25,92
Özel Kurum İsviçre	2	% 7,41
Berlin Ü. Almanya	3	% 11,11
Özel Kurum Amerika	1	% 3,71
Toplam	27	% 100

Tablo 5.1.1.4.'te, görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görev yerleri görülmektedir. Görüşmecilerden 7'si (% 25,92) Ankara Üniversitesinde, 5'i (% 18,52) Gazi Üniversitesinde, 2'si Hacettepe Üniversitesinde, 7'si (% 25,92) Manas Üniversitesinde, geri kalanlar ise yurt dışında görev yaptıklarını bildirmiştir.

Tablo 5.1.1.5. Yurt içi-Yurt dışı

	Frekans	Yüzde
Yurt içi	14	% 51,85
Yurt dışı	13	% 48,15
Toplam	27	% 100

Tablo 5.1.1.5.'te, görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görev yerlerinin yurt içi-yurt dışı ayrımları görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 14'ü (% 51,85) yurt içinde 13'ü (% 48,15) yurt dışında görev yapmaktadır. Dil öğretiminde hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ortamda öğretilip öğretilmemesi süreci doğrudan etkileyeceğinden dolayı görüşülen öğretmenlerin yarıya yakınının yurt dışında görev yapıyor olması oldukça önemlidir.

5.1.2. Görüşmelere Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde görüşme formundaki soru sırasına göre kodlanıp temalar hâlinde gruplandırılan verilerin frekans ve yüzdeliklerinin tablolaştırılmış şekilleri ile yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 5.1.2.1. Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

Mesleki Bilgi	Frekans	Yüzde %
<i>Türk dili konuşan öğrenciler olması sebebiyle Türkçe ile çok yakın olan ana dillerindeki gramer konularının karıştırılması/ diller arası yalancı eşdeğerler, eşadlılar olması, ana dil ve hedef dil arasındaki yalancı eşdeğerlik</i>	6	%22.22
Mesleki Beceri	Frekans	Yüzde %
<i>Materyal eksiği</i>	7	%25.92
<i>Kitaplardaki metinlerin hedef kitleye hitap etmemesi</i>	3	%11.11
<i>Ders kitapları ve ilgili programlarda Türk asıllı-yabancı, Ortadoğu-Uzakdoğu-Avrupa asıllı veya yetişkin-çocuk ayrımının yapılmaması</i>	4	%14.81
Mesleki Tutum ve Değerler	Frekans	Yüzde %
<i>Mezun olduğumuz bölümlerde bu alana yönelik derslerin ya çok az kapsamlı verilmiş olması ya da hiç verilmemiş olması</i>	2	%7.40
Diğer		
<i>Ortak bir programın olmaması</i>	2	
<i>Telaffuz, dikte ve dil bilgisi konuları</i>	2	
<i>Dil bilgisi kurallarının öğretimi</i>	4	
<i>Yurt dışında olduğundan pratik yapma olanağı sınırlı öğrenilenlerin kalıcı olması zor</i>	2	
<i>Öğrenciler arasındaki seviye farkları</i>	3	
<i>Yabancı dile kabiliyetin herkeste farklı olması</i>	1	
<i>Ana dillerinin farklı olması</i>	2	

<i>Ana dillerini iyi bilmemeleri</i>	1	
<i>Karşılaşmıyorum</i>	1	
<i>Yanlış bilinenler</i>	2	

Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde toplamda 14 öğretmenin materyal sıkıntısını dile getirdiği görülmektedir. Öğretmenlerden 7’si (% 25.92) materyal eksiği, 3’ü (% 11.11) kitaplardaki metinlerin hedef kitleye hitap etmemesi, 4’ü (% 14.81) Ders kitapları ve ilgili programlarda Türk asıllı-yabancı, Ortadoğu-Uzakdoğu-Avrupa asıllı veya yetişkin-çocuk ayrımının yapılmaması diyerek sorunlarını dile getirmişlerdir. Sorun olarak belirtilen bir diğer nokta ise 6 (% 22.22) öğretmenin ifade ettiği gibi diller arası benzerlik ve farklılıklar konusudur. Ayrıca 2 (% 7.40) öğretmenin alana ait üniversitede eğitim almadığı için sorun olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Hiçbir güçlükle karşılaşmadığını belirten sadece 1 öğretmen bulunmaktadır.

Alandaki öğretmenlerden birisinin (G2) görüşme esnasında “*Ders kitaplarında Türk asıllı-yabancı, Ortadoğu-Uzakdoğu-Avrupa asıllı veya yetişkin-çocuk ayrımı yapılmadığından derslerde bazen sıkıntı yaşıyorum.*” diyerek öğretmenlerin en öncelikli materyali olan ders kitaplarında sıkıntılar yaşadığını ve bu sorunu aşmakta zorlandıklarını göstermektedir. Çoğunlukla materyal konusunda yaşanan sorunların dile getirilmesi bizi, öğretmenin hedef kitle profiline uygun materyal seçme veya seçilmiş materyali uyarlama becerisine sahip olma gerekliliği sonucuna götürmektedir.

Ayrıca tabloya bakıldığında 6 (% 22.22) öğretmenin Türkçenin öğretilmesi sürecinde öğrencilerin ana dilinin Türkçeye yakınlığının yarattığı karışıklıkla ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bir öğretmenin (G13), “*Anlam ve kullanım yerlerimizin farklı olduğu öyle benzer kelimelerimiz var ki dillerini bilmeyen bir öğretmen aynı zannedip karışıklığa yol açabilir ama ben dillerini iyi bildiğimden zorlanmıyorum.*” diye ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak alan öğretmenlerinin yabancı dil bilmenin ve diller arası karşılaştırma çalışmaları konusunda bilgi sahibi olmanın işlerini kolaylaştırabileceğini düşündükleri sonucu çıkarılabilir.

Diğer başlığı altına toplanan görüşler sadece sayısal olarak verilmiş soru ve yeterlik veya performans göstergesi ilişkisi olmadığı ancak gerekli görüldüğü durumlarda yorumlarda yer verildiğinden yüzdelik hesaplamalarına gerek duyulmamıştır.

Tablo 5.1.2.2. Öğretmenlerin “Öğretmen olarak kendinizi en çok hangi konuda yeterli hissediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölmönlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Yöntem bilgisi</i>	1	%3.71
<i>Konuya ve sınıfa hâkimiyet</i>	6	%22.22
<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Öğrencilere yaklaşım, öğrenci merkezli olabilme, sabırlı davranabilme, motive edebilme</i>	8	%29.62
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Ana dilim konusunda yeterli hissediyorum</i>	2	%7.40
<i>Dili etkili kullanma</i>	3	%11.11
<i>Türkiye’yi, Türkçeyi sevdirmeye</i>	5	%18.51
<u>Diğer</u>		
<i>Öğrencinin anlamadığı noktayı, takıldığı konuyu bilmek</i>	2	
<i>Öğrencinin ihtiyaç duyabileceği kadar bilgi vermek (pedagojik gramer)</i>	1	
<i>Belli kurallar silsilesi olduğundan dil bilgisel yeteneklerini geliştirmek</i>	1	
<i>Gramer anlatımında</i>	2	
<i>Güncel iletişimi kazandırma</i>	2	
<i>Dersi eğlenceli hâle getirme</i>	2	
<i>Genel kültür birikimim</i>	3	
<i>Drama kullanımı konusunda</i>	1	
<i>Yazılı Anlatım ile Sözlü Anlatım konularında</i>	2	
<i>Bilimsel anlamda</i>	3	
<i>Öğrencilerin ana dillerini bilme ve onların medeniyetlerini tanıma</i>	1	

Öğretmenlerin “Öğretmen olarak kendinizi en çok hangi konuda yeterli hissediyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde 27 öğretmenden 8 (% 29.62) öğretmenin hedef kitleyi dil becerilerini geliştirmede motive edebilme ve derse ilgi çekebilmeyi, 6’sının (% 22.22) konuya ve sınıfa hâkimiyeti, 5’inin (% 18.51) Türkçeyi ve Türkiye’yi sevdirmeye konusunu, 3’ünün (% 11.11) dili etkili

kullanma konusunu, 2'sinin (% 7.40) ana dili konusunu, 1'inin (% 3.71) ise yöntem bilgisini güçlü yönü olarak belirttiği görülmektedir.

Ayrıca 27 öğretmenden toplam 10'unun Türkçeyi iyi bilmenin, kullanmanın ve sevdirmenin güçlü yönleri olarak gördüklerini belirtmesi dikkat çekicidir. Görüşleri alınan öğretmenlerin yaklaşık yarısı hedef dil olan ana dilleri konusunda yeterli oldukları fikrinde birleşmişlerdir. Öğretmenlerden 14'ü Türkçe öğretmenliği veya Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 6'sının ise Türkoloji veya çağdaş Türk lehçeleri bölümleri mezunu olmaları yüksek bilgi düzeylerine sahip olmanın konu ve sınıf hâkimiyetinde öz güven duymalarına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Bu görüşlerden hareketle yeterli alan bilgisine sahip olmanın öğretmende öz güven yarattığını söylemek mümkündür.

Tablodan anlaşılaacağı üzere öğrenci merkezli olabilme, öğrenciyi motive edebilme gibi konularda öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerine ilişkin görüşme yapılan bir öğretmenin (G6) *“Öğrenciyi eğlendirip ilgisini çekemezsen dersi ve ne öğreteceğinizi merak etmez. Ben onları motive edebiliyorum ve acaba şimdi ne gelecek diye dikkatle bekliyorlar. Ayrıca ben çok az konuşurum derste hep onları konuştururum.”* ifadeleriyle dile getirdiği gibi dil öğretmenin özel becerilere sahip olması gerektiğinin göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Görüşme yapılan bir diğer öğretmenin (G21), *“Bizim işimiz sadece dilin kurallarını öğrettiğimizde bitmiyor. Türkiye'yi de öğretmemiz lazım. Hatta sevdirmemiz gerekir.”* görüşleri ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin dil becerileri ve kurallarını öğretmenin ötesinde kültürel aktarım konusunda da yeterli olma zorunluluğunu dile getirmektedir.

Diğer başlığı altında 3 öğretmen tarafından kendisini yeterli hissettiği ve güçlü gördüğü özelliği “Genel kültür birikimim” diye belirtmesi yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin genel kültür birikimine olan ihtiyacının göstergesi sayılabilir. Ayrıca 3 öğretmenin “Bilimsel anlamda” cevabı alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisinin önemine işaret ettiği görülmektedir.

Tablo 5.1.2.3. Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs veya eğitim aldınız mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

Mesleki Tutum ve Değerler	Frekans	Yüzde %
<i>Özel bir derneğin “Yabancılar Türkçe Öğretimi” konusundaki eğitimi</i>	3	%11.11
<i>Özel bir Yabancılar Türkçe Öğretimi sertifika programına katıldım</i>	1	%3.71
Diğer	Frekans	Yüzde %
<i>Lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri (lisans seçmeli ders)</i>	5	
<i>Hayır, tamamen deneyime dayalı öğrenme</i>	2	
<i>Hayır, kurs almadım</i>	4	
<i>Evet, deneyimli okutmanlardan staj</i>	7	
<i>Göreve başlayınca altı aylık staj program</i>	3	
<i>Bir yıl staj</i>	1	
<i>Hizmet içi eğitim kursları</i>	1	

Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs veya eğitim aldınız mı?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 4 tanesini “Hayır, kurs almadım”, 2 tanesinin “Hayır, tamamen deneyime dayalı öğrendim.” dediği görülmektedir. Görev yaptığı alanda herhangi bir kurs veya eğitim almadığını belirten toplam 6 öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin 3’ünün (% 11.11) “Yabancılar Türkçe Öğretimi” konusunda özel bir dernekten, 1’inin (% 3.71) özel bir Yabancılar Türkçe Öğretimi sertifika programında eğitim aldıklarını, 5 öğretmenin lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri olarak eğitim aldığını belirttiği ve geri kalan 11 öğretmenin ise göreve başlamasıyla beraber staj eğitimleri aldıklarını bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca 1 öğretmenin hizmet içi eğitim aldığını, 1 öğretmenin ise bir yıl staj yaptığını belirttiği görülmektedir.

Tablodan anlaşılabacağı üzere yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin konu uzmanlığı ile ilgili eğitimleri, göreve başladıktan sonra deneyimli öğretmenlerden staj niteliğinde gerçekleşmektedir. Bu durum, görev yerlerine göre eğitim sürecinde farklılıklara neden olmaktadır. Öğretmenlerin yöntem ve uygulamaları staj yaptıkları

kurum ve kişilere göre değişkenlik göstermektedir. Değişik bölümlerden lisans mezunlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapabilmeleri adına farklı kaynaklardan eğitimler almaları eşgüdüm ve iş birliği olmadığından uygulamaların da farklılaşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu da öğretimde tutarlılığı ve güvenilirliği zayıflatabilmektedir.

Görüşme yapılan bir öğretmenin (G7), “Çok şanslıydım çünkü staj hocam yılların deneyimine sahipti ve karşılaşılabileceğim her şeyden bahsederek önceden hazırladı beni. Kime, neyi, nasıl, ne kadar ve ne zaman vereceğimi ondan öğrendim.” diyerek alanda kullanacağı bilgi, beceri, tutum ve değerleri tek kaynaktan beslenerek edindiklerini doğrular niteliktedir.

Tablo 5.1.2.4. Öğretmenlerin “Sizi Türkçe öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dil ailelerinin genel bilgilerine de sahip olma gerekliliğimiz</i>	2	%7.40
<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Kazandırılan bilgi</i>	5	%18.51
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dilimizle birlikte kültürümüzü de yabancılara tanıtmak</i>	5	%18.51
<u>Diğer</u>		
<i>Hedef kitle</i>	10	
<i>Öğretim amacı</i>	6	
<i>Hedef kitlenin hazır bulunuşluk farkı</i>	6	
<i>Öğrenciye yabancı bir dil öğretmemiz</i>	8	

Öğretmenlerin “Sizi Türkçe öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde öğretmenlerden 5’inin (% 18.51) dille birlikte kültürü de yabancılara tanıttmasının kendilerini Türkçe öğretmeninden ayıran özellik olarak belirttiği görülmektedir. Ayrıca 5 (% 18.51) öğretmenin, öğrenciye kazandırılan bilginin farklı olmasının, 2 (% 7.40) öğretmenin ise dil ailelerinin genel

bilgilerine de sahip olma gerekliliğinin kendilerini Türkçe öğretmeninden ayıran özellik olarak belirttiği görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerden 10'unun hedef kitlenin farklı olmasının, 8'inin öğrenciye yabancı bir dil öğretmelerinin, 6'sının hedef kitlenin hazır bulunuşluğunun farklı olmasının, 6'sının öğretimin amacının farklı olmasının kendilerini Türkçe öğretmeninden ayıran özellikler olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Görüşlerden hareketle öğretmenlerin öncelikle farklı hedef kitleye hitap ettikleri için bilgi, beceri ve görev tanımlarına ilişkin kendilerini Türkçe öğretmenlerinden ayırdıkları ve özel alan gereği özel yeterliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri sonucuna varılabilir. Türkçe öğretmeni, ana dili olduğundan Türkçe anlama ve konuşma becerisine sahip öğrenciye okuma, yazma becerisini ve dilinin kuralları ile estetiğini kullanma becerisini kazandırırken yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen, öğrenciye tamamen yabancı olan temel dil becerilerini kazandırmaya çalışmaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde farklı özellikler barındırma zorunluluğu gerektiğinin kanıtı sayılabilecek niteliktedir.

Görüşme yapılan bir öğretmenin (G22), “*Nasıl aynı olabilir? Merhaba dediğinizde anlamayan öğrencilere Türkçe öğretmek bizim öğrencilerimize Türkçe öğretmeye benzer mi? Bu tamamen farklı bir alan.*” diyerek görüş bildirmesi hedef kitleye göre dil öğretiminin ne kadar büyük değişime uğradığını göstermektedir.

Tablo 5.1.2.5. Öğretmenlerin “Sizi yabancı dil öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölgümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dil ile birlikte kültür öğretimini de kapsaması</i>	6	%22.22
<u>Diğer</u>		
<i>Yok, tek fark kendi dilimi yabancılara öğretmek öğretilen dilin Türkçe olması</i>	9	
<i>Hedef kitlenin biraz daha dar olması</i>	1	
<i>Türkçeyi Türkiye’de öğretiyor olmak</i>	3	

<i>Ana dilimizi öğrenciye yabancı bir dil olarak öğretmemiz</i>	1	
<i>Hedef kitle</i>	5	
<i>Öğretim amacı</i>	3	

Öğretmenlerin “Sizi yabancı dil öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde öğretmenlerden 6’sının (% 22.22) yaptıkları işin dil ile birlikte kültür öğretimini de kapsamasını kendilerini yabancı dil öğretmeninden ayıran özellik olarak belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlerden 9’unun hiçbir farklı özelliğin olmadığı, tek farkın öğretilen dilin Türkçe olduğunu belirttiği dikkat çekici niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerden 5’inin hedef kitlenin farklı olduğunu, 3’ünün Türkçeyi Türkiye’de öğretiyor olduklarını ve öğretim amacının farklı olduğunu belirttiği görülmektedir.

Görüşme sonuçlarından hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini hedef kitlenin farklı olmasına rağmen Türkçe öğretmeninden ziyade yabancı dil öğretmeni olarak gördüğü ve tek farkın dil öğretiminin yanında kültürel aktarımını da gerektirmesi olduğu düşünülebilir.

Görüşme yapılan bir öğretmenin (G16) “*Yabancı dil öğretmenleri bu toplumda yaşayan ve ortak değerleri paylaştıkları bireylere bir dili öğretme çabası içerisinde bizler ise kültürel manada bizden uzak bireylere ana dilimizi öğretiyoruz.*” diyerek kendilerini yabancı dil öğretmeninden ayrı tutarak kültürel boyutun dil öğretimindeki önemine değinmişlerdir.

Tablo 5.1.2.6. Öğretmenlerin “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen Türkçe öğretimi alanında neleri, hangi seviyede bilmelidir? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölgümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dil bilimin ses bilimden metin bilime, ayrıca toplum dil bilimden edim bilime pek çok alanında bilgi sahibi olmalı</i>	3	%11.11
<i>Sesbilim bilgisi, biçim bilgisi, sözdizimi bilgisi, anlambilim bilgisi, edim bilimi bilmeli</i>	7	%25.92

<i>Dil öğretimi kuram, yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin tümü</i>	12	%44.44
<i>Türkçe öğretimi içinde özel öğretim yöntemlerini</i>	3	%11.11
<i>Türkçenin kendine özgü yapısal nitelikleri</i>	23	%85.18
<i>Türk dilinin dönem ve özellikleri bilinmeli</i>	1	%3.71
<i>Türk edebiyatı, dönemleri ve tarihi</i>	9	%33.33
<i>Sözcük dağarcığı ve deyim bilgisi</i>	1	%3.71
Mesleki Beceri	Frekans	Yüzde %
<i>Dil öğretiminde sınıf ortamları</i>	1	%3.71
<i>Süreci/Edebi ve bilimsel metinleri öğrenci seviyesine uyarlamak</i>	4	%14.81
Mesleki Tutum ve Değerler	Frekans	Yüzde %
<i>Türkçeyi iyi kullanmalı (dört dil becerisi de iyi olmalı)</i>	5	%18.51
<i>Kültür elçiliği yapabilmeli</i>	4	%14.81
<i>Türkçe ve Türkiye hakkında genel kültür</i>	11	%40.74
<i>Kültür bilim, toplum bilim</i>	1	%3.71
<i>Hedef kitlenin ana dili ile medeniyeti</i>	2	%7.40
Diğer		
<i>Türkçeyi etkileyen dillerin kuralları</i>	3	
<i>Metin inceleme/Metinlerden faydalanma</i>	9	
<i>Türkçenin tarihsel süreç içerisindeki değişimi bilinmeden günümüzdeki kural ve yapısını açıklamak zor</i>	2	
<i>Edebiyat eserlerinin materyal olarak kullanılabilmesi için</i>	4	
<i>Alanda öncelikli ve önemli olarak kullanılacak bilgiler olduğu için</i>	1	
<i>Öğrencinin Türkçe öğretimi ve bir konuda bilgi sahibi olabilmesi için</i>	2	
<i>Süreci hedef kitleye göre uyarlayabilmek için</i>	2	
<i>Süreci kısaltmak için</i>	1	

Öğretmenlerin “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen Türkçe öğretimi alanında neleri, hangi seviyede bilmelidir? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde öğretmenlerden 23’ünün (% 85.18) Türkçenin kendine özgü yapısal niteliklerini, 12’sinin (% 44.44) dil öğretimi kuram, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini, 9’unun (% 33.33) Türk edebiyatı, dönemleri ve tarihini, 7’sinin (% 25.92) sesbilim bilgisi, biçim bilgisi, sözdizimi bilgisi, anlambilim bilgisi, edim bilimi, 3’ünün (% 11.11) dil bilimin ses bilimden metin bilime pek çok alanını, 3’ünün (% 11.11) Türkçe öğretimi içinde özel öğretim yöntemlerini, 1’inin (% 3.71) sözcük dağarcığı ve deyimleri, 1’inin (% 3.71) Türk dilinin dönem ve özelliklerini bilmek gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Görüşülen toplam 27 öğretmenlerden 1'inin (% 3.71) dil öğretiminde sınıf ortamlarını, 4'ünün (% 14.81) süreci/edebî ve bilimsel metinleri öğrenci seviyesine uyarlamayı belirttiği görülmektedir.

Tabloya yansıyan görüşlere göre öğretmenlerden 5'inin (% 18.51) Türkçeyi iyi kullanmalı (dört dil becerisi de iyi olmalı), 4'ünün (% 14.81) Kültür elçiliği yapabilmeli, 11'inin (% 40.74) Türkçe ve Türkiye hakkında genel kültür olmalı, 1'inin (% 3.71) Kültür bilimi, toplum bilimi bilmeli, 2'sinin (% 7.40) Hedef kitlenin ana dili ile medeniyetini bilmeli diyerek görüş belirttiği görülmektedir.

Görüşlere dayanarak öğretmenlerin Türkçede dört temel dil becerisinin de iyi derecede olmasının gerektiğine dair görüşleri göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Öğrenme büyük ölçüde etkili iletişimin ürünü ise bunun gerçekleşmesi öğretimi gerçekleştirecek öğretmenin dili kullanma becerisiyle bağımlıdır diyebiliriz (Topbaş ve diğerleri, 1998:19). Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin Türkçenin yapısal özelliklerini iyi bilen, dil-kültür ilişkisini temel alan ve kültür elçiliği görevinin farkında olarak yetiştirilen öğretmenler olması gerektiğinin önemli görüldüğü söylenebilir.

Ayrıca görüşülen toplam 27 öğretmenlerden 9'unun metin incelemeyi ve metinlerden faydalanmayı bilmeli şeklindeki görüşleri öğretmenlerin öğrenci seviyesini bilerek materyal uyarlama konusunun ne kadar önem verdiğine dair dikkat çekici bir göstergedir.

Alana kaynaklık eden dil bölümlerinin çeşitliliği düşünüldüğünde öncelikle öğretmenlerin Türkçenin yapısını iyi bilmesi ve dört temel dil becerisine de sahip olması gerektiği görüşlerinin nedeni yapılan işin bu konulardaki eksik bilgiyle asla yapılamayacağına kanıt olarak gösterilebilir. Görüşme yapılan bir öğretmen (G2) *“Yabancıya Türkçe öğretecek öğretmen dile hâkim olmanın yanında mutlaka Türkiye hakkında da bilgi sahibi olmalı. Biz Türkiye’yi temsil ediyoruz çünkü.”* diyerek yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin kültür elçiliği de üstlendiğine değinmiştir. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenin bu alanda yetiştirilmesinin diğer dil öğretmenlerinin yetiştirilme alanlarından farklı özellikler içermesi gerektiği sonucuna gidilebilir.

Tablo 5.1.2.7. Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölmömlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dilleri karşılaştırıp öğrencilere daha faydalı olabilir.</i>	2	%7.40
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde
<i>Hedef kitlenin dilini bilmeli, zorunlu olmasa da kolaylaştırıcıdır.</i>	9	%33.33
<i>Yabancı dil bilmesi gereklidir.</i>	12	%44.44
<u>Diğer</u>		
<i>Gerekli değildir.</i>	7	
<i>Öğrencinin konumunu, onun algısını, düşünce biçimini anlamasını sağlayacaktır.</i>	2	
<i>Öğretmenin kendi elindeki bilgiyi karşı tarafa aktarırken öğrencinin algılayabileceği şekilde toparlamasına olanak sağlayacaktır.</i>	3	
<i>Yabancı dili araç olarak kullanıp dil öğretmek değil; bir dili yabancı dil olarak öğrenme deneyimini bilip öğrencilerle empati kurabilme</i>	6	
<i>En az bir ortak dilin olması iletişim kurmada işe yarar.</i>	3	
<i>Ortak dil olması dezavantaj.</i>	1	
<i>Karşılaşılabacak karışıklıkları önlemek için yabancı dil bilmek önemli.</i>	3	
<i>Öğrenciyi tanımak ve ne öğrettiğimizi daha iyi bilmek için</i>	2	
<i>Kullandığımız dil öğretimi teknikleri kapsamında böyle bir ihtiyaç yoktur</i>	4	

Öğretmenlerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 12’sinin (% 44.44) yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu belirttiği, 9’unun (% 33.33) zorunlu olmasa da kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil bilmenin gerekli olmadığını ise 7’sinin belirttiği görölmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 2’sinin (% 7.40) öğrencinin dilini bilen öğretmenin karşılaştırma yaparak Türkçe öğretimi sürecinde daha faydalı olabileceği yönünde görüş bildirdiği görölmektedir. Ancak öğretmenlerden 4’ünün kullanılan yöntem ve teknikler kapsamında böyle bir ihtiyacın olmadığını belirttiği görölmektedir.

Tabloda yansıtılan görüşlerden, öğretmenlerin yabancı dil bilmeleri gerektiği görüşünün ağır bastığı fark edilmektedir. Neden bilmesi gerektiğine ise 6 öğretmenin ortak görüşü olan yabancı dili araç olarak kullanıp dil öğretmek için değil bir dili yabancı dil olarak öğrenme deneyimini bilip öğrencilerle empati kurabilmek için gereklidir açıklaması aslında öğretmenlerin yabancı bir dil öğrenmenin aşamalarını bizzat deneyimlemenin etkisine ve faydasına dikkat çekmektedir. Görüşme yapıla bir öğretmen (G12) “*Nasrettin Hoca'nın bana ağaçtan düşen getirin, dediği gibi öğretmen yabancı dil öğrenmiş olmalı ki dil öğrenmenin nasıl işlediğini anlatsın.*” diyerek görüşlerini dile getirmektedir. Yabancı dil öğrenmeyen birinin nasıl öğrenildiğini deneyimlemediğinden öğrenciyle empati kurmakta güçlük çekebileceği ve eksiklik duyabileceğini düşündüğü anlaşılabılır.

Tablo 5.1.2.8. Öğretmenlerin “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen hangi konularda bilgi sahibi olmalı? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Her zaman ders malzemesi olduğundan Türkiye hakkında genel kültür bilgisi</i>	3	%11.11
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Örf adet ve gelenekler, din ve inançlar</i>	2	%7.40
<i>Dünya edebiyatı, tarihi ve coğrafyası/ öğrencilerin kültürel değerlerini, tarihsel geçmişlerini</i>	8	%29.62
<i>Dil bu süreçte işlediğinden güncel konularda az ya da çok bilgi sahibi olmalı</i>	15	%55.55
<i>Yurt dışında yaşayan Türkçe öğretmenleri bir nevi kültür elçiliği misyonu üstlenmişler</i>	2	%7.40
<i>Kültürel birikimi olmalı</i>	16	%59.25
<u>Diğer</u>		
<i>Hedef kitlenin durumuna göre gereken diğer bilgiler şekillenir</i>	1	
<i>Edebiyat</i>	6	
<i>Hedef kitlenin öğrenim amacına bağlıdır</i>	1	
<i>Öğrenciyle iletişim kurabilmek için</i>	4	
<i>Derslerini güncellemesi için</i>	2	
<i>Dille kaynaşmalarına yardımcı olur</i>	2	
<i>Metinlerde karşılaşılan durumlara hâkim olabilmek için</i>	2	
<i>Ders materyali kullanırken yardım alması bakımından</i>	3	

Öğretmenlerin “Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen hangi konularda bilgi sahibi olmalı? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşülen toplam 27 öğretmenden 16’sının (% 59.25) yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin kültürel birikimlerinin olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca 15’inin (% 55.55) dil bu süreçte işlediğinden güncel konularda az ya da çok bilgi sahibi olmalı, 8’inin (% 29.62) dünya edebiyatı, tarihi ve coğrafyası ile öğrencilerin kültürel değerlerini bilmeli, tarihsel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olmalı, 2’sinin (% 7.40) örf, adet ve gelenekler, din ve inançlar konusunda, 2’sinin (% 7.40) ise yurt dışında yaşayan Türkçe öğretmenlerinin bir nevi kültür elçiliği misyonu üstlenmeyi bilmeleri gerektiği konusunda görüş belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlerin dil öğretiminde ders malzemesi olarak her zaman kullanıldığından dolayı geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olmanın öneminin farkında oldukları söylenebilir. Tablonun bütününe bakıldığında öğretmenlerin kültür birikimini iki farklı boyutta önemseyerek ele aldıkları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (G11) “İstediğiniz kadar Türkçenin kurallarını verin yaşayan Türkçeyi veremezsiniz eğer kültür birikiminiz yoksa.” diyerek öğretmenin kendi dili ve kültüründen bahsederken bir diğer öğretmen ise (G12) “Öğrencinin yaşantısını, kültürünü bilmeden onunla iletişim kuramazsınız.” diyerek öğretmenin hedef kitlenin kültürüyle ilgili bilgiye sahip olmaktan bahsetmektedir. Dil-kültür ilişkisi farklı boyut ve yönlerden ele alınsa da bir öğretmenin (G27) “Dil öğretimi kültürler arası bir öğrenme-öğretme faaliyetidir. Kaynak dil, kültüründen bağımsız düşünülemez.” diye dile getirdiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin dil öğretimi konusunun yanı sıra kültürel hazinesinin de zengin olması gerekmektedir.

Tablo 5.1.2.9. Öğretmenlerin “Dersleri planlayıp düzenlerken nelere dikkat edilmelidir? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Hedef kitle profili</i>	6	%22.22
<i>Öğrencilerin dört dil becerisindeki anlama-anlatma seviyeleri</i>	17	%62.96
<i>Öğrenme ortamları</i>	4	%14.81

Mesleki Tutum ve Değerler	Frekans	Yüzde %
<i>Öğrencilerin ülkeleri</i>	5	%18.51
Diğer		
<i>Öğrenci ihtiyacına göre/ ihtiyaç analizi mutlaka yapılmalı</i>	3	
<i>Dil öğrenme amaç ve ihtiyaçları belirlenmelidir</i>	4	
<i>Ana dillerinin Türkçeye yakınlığı ya da uzaklığı</i>	4	
<i>Öğrenme biçimleri</i>	8	
<i>Neden sorusuna cevap veremeyeceğim</i>	1	
<i>Eğitim-öğretim bunlarsız olmaz</i>	3	
<i>Öğrenme biçimlerinin bilinmesi öğretmenin de öğretme stilini belirlemede, en azından asgari müşterekleri bulmada önemlidir</i>	2	
<i>Neyi ne zaman anlatacağını bilmek için</i>	1	
<i>Kişi ihtiyacı olan şeyi daha kolay öğrenir</i>	2	
<i>Öğretilecek konu farklı öğrenme biçimleri düşünülerek farklılaştırılır</i>	1	
<i>Planlamada hedef kitle profili önemli</i>	4	

Öğretmenlerin “Dersleri planlayıp düzenlerken nelere dikkat edilmelidir? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşülen toplam 27 öğretmenden 17’sinin (% 62.96) öğrencilerin dört dil becerisindeki anlama-anlatma seviyelerine, 6’sının (% 22.22) hedef kitle profiline, 4’ünün (% 14.81) öğrenme ortamlarına dikkat edilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 5’inin (% 18.51) planlarda öğrencilerin ülkelerini dikkate almak gerektiğini dile getirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin planlama sürecinde ağırlıklı olarak öğrenci seviyesini dikkate almanın gerekliliğini dile getirmesi sadece dil öğretimi için değil tüm öğretim alanları için geçerliği kabul edilmiş bir zorunluluktur. Ancak öğretmenlerin planlama sürecinde dört temel dil beceri seviyesinin de ayrı ayrı dikkate alınması gerektiğini özellikle vurgulamaları dikkat çekmektedir. Bu görüşlerden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört beceriye de yönelik öğretimin yapılması gerektiği dikkat edilmesi gereken bir özelliktir. Ayrıca tek boyutlu yapılan dil seviye tespit sınavlarının dört beceriyi de ölçmediği sürece seviye olarak kabul edilmesinin doğru bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Görüşme yapılan öğretmenlerden (G14) biri “*Öğrencinin özelliğini bileceksin. Dersi planlarken dört beceriyi birden düşüneceksin yoksa ağırlığı hangi yöne vermen gerektiğini bilemezsin.*” cümleleriyle dersi planlamada dört becerinin de dikkate alınması ve geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünü dile getirmiştir.

Tablo 5.1.2.10. Öğretmenlerin “Öğretim sürecindeki uygulamalarda (derslerde) nelere dikkat edilmelidir? Neden?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölgümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Öğretmen olarak en az konuşan-üreten taraf olmaya</i>	8	%29.62
<i>Yeni konuya bir önceki konuyu tekrarlayıp yeni konu ile birleştirerek başlamaya</i>	1	%3.71
<i>Öğretilen konu değişik stratejiler ve yöntemler kullanılarak gruptaki bütün öğrencilere hitap etmeye</i>	2	%7.40
<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Ders ortamında kültür aktarım da göz önüne alınarak öğretimi belli bir dengeye oturtmaya</i>	5	%18.51
<i>Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarına</i>	12	%44.44
<i>Öğrencilerin eğitim seviyeleri, dil becerileri seviyeleri, öğrenim amaçları, öğrenme stillerine</i>	4	%14.81
<i>Dil öğretimine uygun sınıf ortamına</i>	8	%29.62
<i>Bol materyal kullanımına/materyal niteliğine</i>	6	%22.22
<i>Dil bütündür, dört beceriyi birlikte öğretmeye</i>	6	%22.22
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dil öğretirken kültür öğretimine</i>	3	%11.11
<u>Diğer</u>		
<i>Ders içi disipline</i>	3	
<i>Konunun kavranmış olmasına</i>	4	
<i>Etkili öğrenme için tekrar ve konu bütünlüğüne</i>	1	
<i>Zevk alınmayan bir dil öğretimi mümkün olmaz</i>	2	
<i>Her öğrencinin kapasitesi, algılama ve anlama hızı, anladığını ifade etmesi aynı değildir</i>	1	
<i>Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye</i>	4	
<i>Hangi yoldan gideceğini öğretmen değil, öğrenci belirler. Yani öğretmen kılavuzluk rolünü üstlenmelidir</i>	3	

Öğretmenlerin “Öğretim sürecindeki uygulamalarda (derslerde) nelere dikkat edilmelidir? Neden?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 12’sinin (% 44.44) öğrencilerin dil öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarına, 8’inin (% 29.62) öğretmen olarak en az konuşan-üreten taraf olmaya, 8’inin (% 29.62) dil öğretimine uygun sınıf ortamına özen göstermeye, 6’sının (% 22.22) dil bütün olduğundan dört beceriyi birlikte öğretmeye, 6’sının (% 22.22) bol materyal kullanımına/materyal niteliğine, 5’inin (% 18.51) ders ortamında kültür aktarım da göz önüne alınarak öğretimi belli bir dengeye oturtmaya, 4’ünün (%

14.81) öğrencilerin eğitim seviyeleri, dil becerileri seviyeleri, öğrenim amaçları, öğrenme stillerine, 3'ünün (% 11.11) kültür öğretimine dikkat edilmeli yönünde görüşler belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden 2'sinin (% 7.40) öğretilen konu değişik stratejiler ve yöntemler kullanılarak gruptaki bütün öğrencilere hitap etmeli, 1'inin (% 3.71) yeni konuya bir önceki konuyu tekrarlayıp yeni konu ile birleştirerek başlamalı diye belirttiği görülmektedir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden 4'ünün öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye dikkat edilmeli diye belirttiği görülmektedir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önem verdikleri noktanın öğrencinin ilgi ve motivasyonu olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin merakını uyandırıp derse katabilmek ve etkili öğretim için öncelikle motivasyona dikkat edilmesi gerektiği göz önüne alındığında elbette öğretmenlerden birinin (G17) *“Homojen olmayan kalabalık ortamda verim düşer.”* diye bildirmesi öğrenciyle birebir ilgilenmenin ve iletişim kurmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca dil öğrenimi kültürler arası bir etkileşimdir ve öğretmenlerden birinin (G22) dile getirdiği gibi *“Dil öğrenmenin özü başka bir kültürü öğrenmeyi gerektirir.”* Burada dikkate alınması gereken nokta farklı kültürden öğrenciyle iletişimde öğretmenin görüşme yapılan öğretmenlerden birinin (G16) *“Öğretmen-öğrenci arasında sınır çizilmezse çeşitli problemler ortaya çıkıyor.”* diye belirtmesinden anlaşılmaktadır.

Tablo 5.1.2.11. Öğretmenlerin “Öğrencilerin Türkçeyi etkili olarak öğrenmeleri için hangi yöntemler kullanılabilir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Ana dil ile hedef dil karşılaştırmalı olmalı</i>	1	%3.71
<i>Yabancı dil öğretiminde kullanılan bütün yöntemler ve en uygun yöntemlerden bir karma uygulanabilir.</i>	15	%55.55
<i>Öğrenilen dilin yaşamın bir parçası olmasını sağlayacak bütün yöntemler</i>	2	%7.40
<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Görsel-işitsel malzeme kullanımı</i>	1	%3.71
<i>Şiir, şarkı ve güncel olayları kullanmalı</i>	1	%3.71
<i>Dilin dört becerisinin etkin katılımı ile öğretilmesi sağlayacak yöntem</i>	6	%22.22

Diğer		
<i>Drama bence çok önemli</i>	2	
<i>Yaptıkları işin önemli ve değerli bir şey olduğunu hissettiren</i>	1	
<i>Öğrenci motivasyonunu arttıran</i>	2	
<i>Tümdengelim metodu ve iletişimsel dil kullanılmalı</i>	4	
<i>Öğrenci merkezli eğitim</i>	2	

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Türkçeyi etkili olarak öğrenmeleri için hangi yöntemler kullanılabilir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 15’inin (% 55.55) yabancı dil öğretiminde kullanılan bütün yöntemler ve en uygun yöntemlerden karma bir yöntem, 6’sının (% 22.22) dilin dört becerisinin etkin katılımı ile öğretilmesini sağlayacak yöntem, 2’sinin (% 7.40) öğrenilen dilin yaşamın bir parçası olmasını sağlayacak bütün yöntemler, 1’inin (% 3.71) ana dil ile hedef dil karşılaştırmalı olmalı, 1’inin (% 3.71) görsel-işitsel malzeme kullanmalı, 1’inin (% 3.71) şiir, şarkı ve güncel olayları kullanmalı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablodan da anlaşılabileceği gibi öğretmenler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini de kapsayacak yöntem çeşitliliği gerektiği görüşündedir. Mevcut olan tüm yöntem ve tekniklerin süreç ve ortama göre uyarlanarak kullanılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden birisi (G3) “*Dil bütündür. Tek yöntem ve teknikle yapamazsınız. Hepsini bilmeli ve neyi ne zaman kullanacağına kendi karar vermeli.*” diye görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin dört temel dil becerisini kapsayacak etkinlikler kullanabilmeleri ve uygulama çeşitliliğine sahip olmalarının oldukça önemli görüldüğü söylenebilir.

Tablo 5.1.2.12. Öğretmenlerin “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojiden nasıl yararlanılabilir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölgelere Göre Görüşler

<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Televizyon, video, CD, projeksiyon aleti, bilgisayar ve müzik çalar kullanılabilir, filmler, görsel işitsel materyaller</i>	17	%62.96
<i>Derslerin daha etkili geçmesinde ve öğrenmenin somutlaştırılması için</i>	3	%11.11

<i>İnternet ortamındaki uygulamaların dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde</i>	7	%25.92
Diğer		
<i>Her şey yapılabilir elbette yaratıcılığın sınırı yok.</i>	3	
<i>Kültürel değerlerin aktarımında</i>	1	
<i>Öncelikle gerekli temel materyaller olmalı.</i>	2	

Öğretmenlerin “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojiden nasıl yararlanılabilir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 17’sinin (% 62.96) televizyon, video, CD, projeksiyon aleti, bilgisayar ve müzik çalar kullanılabilir, filmler, görsel işitsel materyalleri belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 7’sinin (% 25.92) ise internet ortamındaki uygulamaların dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde kullanılabileceğini, 3’ünün (% 11.11) derslerin daha etkili geçmesinde ve öğrenmenin somutlaştırılması için kullanılabileceğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 3’ü her şeyin yapılabilceğini, yaratıcılığın sınırı olmadığını bildirmiştir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun teknolojiden faydalanmanın gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılabılır. Buna dayanarak öğretmenlerin teknolojik aletleri kullanım konusunun yanı sıra materyal hazırlama, seçme ve uyarlama konularında eğitim almaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak alana özgü çalışılması ve hazırlanması gereken temel materyaller öncelikli olarak ele alınmadan teknolojinin tek başına işe yaramayacağı gerçeği, öğretmenlerden biri (G4) tarafından “*İyi bir pedagojik gramerimiz, sözlüklerimiz, kitaplarımız, okuma-dinleme kitaplarımız, alıştırma kitaplarımız, söz varlığı çalışmalarımız olmadıktan sonra teknolojiyi kullanmışız neye yarar.*” cümleleriyle dile getirilmiştir.

Tablo 5.1.2.13. Öğretmenlerin “Sizce öğrencilerin sosyokültürel ve ekonomik durumları Türkçe öğrenmelerini etkiliyor mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölgelere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Ekonomik durum ve kültürel yapı eğitim öğretimi doğrudan etkiliyor</i>	13	%48.14
<i>Sosyokültürel durum belli bir etkiye sahiptir ancak, ekonomik</i>	4	%14.81

<i>durum yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde önemli bir etken değildir</i>		
<i>Çok elzem değil ama etkiler</i>	2	%7.40
Mesleki Beceri	Frekans	Yüzde %
<i>Kültürel yakınlığın o dilin öğrenimini kolaylaştırdığı kanaatindeyim</i>	1	%3.71
Diğer		
<i>Dil öğreniminin ekonomik ve sosyal durumla bir ilgisi olduğunu sanmıyorum</i>	6	
<i>Kendi istekleri ile dil öğrendikleri için ekonomik ve kültürel durumları eğitim ve öğretim durumlarını etkilemiyor</i>	2	

Öğretmenlerin “Sizce öğrencilerin sosyokültürel ve ekonomik durumları Türkçe öğrenmelerini etkiliyor mu?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 13’ünün (% 48.14) kesinlikle Ekonomik durum ve kültürel yapı eğitim öğretimi doğrudan etkilemektedir, 4’ünün (% 14.81) sosyo-kültürel durum belli bir etkiye sahiptir ancak ekonomik durum yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde önemli bir etken değildir, 2’sinin (% 7.40) çok elzem değil ama etkiler, 1’inin (% 3.71) kültürel yakınlığın o dilin öğrenimini kolaylaştırdığı kanaatindeyim şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 6’sının dil öğreniminin ekonomik ve sosyal durumla bir ilgisi olmadığını, 2’sinin kendi istekleri ile dil öğrendikleri için ekonomik ve kültürel durumların eğitim ve öğretim durumlarını etkilemediğini belirttiği görülmektedir.

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ekonomik durumdan ziyade kültürel yapının öğrenmeye etkilerinin olduğunu belirtmelerinin nedeni olarak dil-kültür ilişkisinin öğretime doğrudan yansımalarını deneyimlemelerine dayalı olarak bildirdikleri söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (G3) “Öğrenciyle kültürlerimiz öyle farklı ki bazen kitaptaki örnekleri algılamakta çok zorlanıyorlar. Mutlaka onlara yakın gelebilecek şekilde değiştiriyorum bazen.” diye ifade ettiği gibi kültürel dokunun yakınlığı veya uzaklığı hedef dilin öğrenimini kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı olabilmektedir. Bu durum öğretmenin dünya kültürleri konusunda genel de olsa fikir sahibi olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.1.2.14. Öğretmenlerin “Türkçe öğretimi sınıf dışı etkinliklerle nasıl desteklenebilir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dilin kullanıldığı her alan, dil öğretiminin desteklendiği bir alandır</i>	4	%14.81
<i>Sosyal paylaşımlar çok önemli, tiyatro, sinema gibi faaliyetler, düzenlenen geziler ve bu vasıta ile gerçekleşen belge, müzik, yazı paylaşımı</i>	19	%70.37
<i>Sınıfta bulunamayan pratik yapma ortamlarını hayatın içinde yaratarak</i>	2	%7.40
<i>Oyunlar</i>	4	%14.81

Öğretmenlerin “Türkçe öğretimi sınıf dışı etkinliklerle nasıl desteklenebilir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 4’ünün (% 14.81) dilin kullanıldığı her alan dil öğretiminin desteklendiği bir alandır şeklinde yaşamın her alanını kapsadığını belirttiği, 19’unun (% 70.37) ise sosyal paylaşımlar ve bu vasıta ile gerçekleşen belge, müzik, yazı paylaşımı gibi öğelerle, tiyatro, sinema gibi faaliyetlerle, düzenlenen gezilerle şeklinde örneklendirdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 4’ü (% 14.81) dil öğretiminin oyunlarla desteklenebileceğini, 2’sinin (% 7.40) sınıfta bulunamayan pratik yapma ortamlarını hayatın içinde yaratarak diye görüş belirtmişlerdir.

Görüşlerin yansıtıldığı tablodan anlaşılan, dil öğretimi alanında sınıf içi uygulamaların mutlaka sınıf dışı, hayatın içinden faaliyetlerle desteklenmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin hem fikir olduğudur. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (G23) “Öğrencilerle grup kurduk internetten yazışıyoruz. Çok hoşlarına gidiyor. Derste yapamadığımız kadar pratik yapma imkânımız oluyor.” diyerek sınıf içi öğretimi sınıf dışında nasıl desteklediklerine örnek vermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içi kadar sınıf dışı uygulamalarında gerektiğini belirtmeleri yabancı dil öğretiminde, öğrendiğini uygulama imkânının hayatın içinden geçtiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.1.2.15. Öğretmenlerin “Öğrencilerin dil gelişimlerini ölçüp değerlendirmede kullanmak amacıyla hangi ölçüm araçları kullanılabilir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölgümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Beceri</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Yazılı veya sözlü anlatım sınavlarıyla dört becerinin de ölçülmesi gerekir.</i>	15	%55.55
<i>Sınavlardan ziyade bence süreç değerdendirilmesi yapılmalı.</i>	2	%7.40
<i>Dil gelişimini ölçmek için formal ya da informal testler, öğrenci portfolyoları, öğretmenin ders sırasındaki gözlemleri</i>	3	%11.11
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Ders öğretmenleri dışında birilerini değerdendirmeleri</i>	1	%3.71
<u>Diğer</u>		
<i>Hedefler nedir, alt hedefler nedir? Bunların göstergeleri nelerdir gibi bir ölçme-değerdendirme çalışması yapıldıktan sonra buna göre uygun araçlar geliştirilebilir.</i>	1	
<i>Bilgisayar destekli, internet temelli ya da kağıt kalem testleri</i>	1	
<i>Çoktan seçmeli sınavlar</i>	1	
<i>Her bölüm sonunda öğrenme hedeflerini sınavan kısımlara yer vermeleri.</i>	2	

Öğretmenlerin “Öğrencilerin dil gelişimlerini ölçüp değerdendirmede kullanmak amacıyla hangi ölçüm araçları kullanılabilir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 15’inin (% 55.55) yazılı veya sözlü anlatım sınavlarıyla dört becerinin de ölçülmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden 3’ünün (% 11.11) dil gelişimini ölçmek için formal ya da informal testler, öğrenci portfolyoları, öğretmenin ders sırasındaki gözlemleri kullanabileceklerini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 2’sinin (% 7.40) ise süreç değerdendirmesi yapılması, 1’inin (% 3.71) ise ders öğretmenleri dışında birilerini değerdendirmeleri gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Her bölüm sonunda öğrenme hedeflerini sınavan kısımlara yer verilmesi gerektiğini belirten ise 2 öğretmen olduğu görülmektedir.

Tabloya yansıyan görüşlere göre öğretmenlerin dil öğretiminde ölçme değerdendirmenin geçerli sayılabilmesi için dört becerinin de dikkate alınması gerektiğini

hissettiği düşünülebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerden birinin (G9) “*Testlerle, boşluk doldurmalarla öğrencini seviyesi ölçülmez. Hayatın içinde söyleneni anlıyor mu, kendisini ifade edebiliyor mu? Önemli olan bu.*” cümleleri bu görüşü doğrular niteliktedir. Buradan hareketle, öğretmenin dil öğretiminde dört beceriyi de ölçebilmesi ve değerlendirebilmesi için bu konuda yeterli olması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Tablo 5.1.2.16. Öğretmenlerin “Alanınızla ilgili mesleki gelişiminiz için neler yapabilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Bölümlere Göre Görüşler

<u>Mesleki Bilgi</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Dilleri karşılaştırma çalışmaları yapmalı.</i>	2	%7.40
<u>Mesleki Tutum ve Değerler</u>	Frekans	Yüzde %
<i>Alana dair mesleki yayınları, akademik çalışmaları takip</i>	15	%55.55
<i>Okul içi ve okul dışı seminerler, hizmet içi eğitim</i>	5	%18.51
<i>Dil öğretimiyle ilgili akademik toplantıları takip etmek</i>	3	%11.11
<i>Tecrübeleri içeren deneysel çalışmalar yapmak ve bunları paylaşılarak birbirlerinden faydalanmak</i>	4	%14.81
<i>Diğer dillerin öğretimini takip</i>	5	%18.51
<i>Yabancı ülkeleri tanımak için internetten yararlanma ya da yurt dışına ziyaretlerde bulunma</i>	1	%3.71
<u>Diğer</u>		
<i>Fakültelerden mesleki yenilikleri içeren ek dersler</i>	1	

Öğretmenlerin “Alanınızla ilgili mesleki gelişiminiz için neler yapabilirsiniz?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı tablo incelendiğinde görüşme yapılan toplam 27 öğretmenden 15’inin (% 55.55) alana dair mesleki yayınları, akademik çalışmaları takip, 5’inin (% 18.51) diğer dillerin öğretimini takip edebileceklerini, 5’inin (% 18.51) okul içi ve okul dışı seminerlere, hizmet içi eğitimlere katılabileceklerini, 4’ünün (% 14.81) ise deneysel çalışmalar yapıp birbirleriyle paylaşabileceklerini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden 2’si (% 7.40) dilleri karşılaştırma çalışmaları yapmak gerekir görüşünü bildirmiştir.

Tablodan anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişimleri için öncelikle alana dair mesleki yayın ve çalışmaların takibinin yapılması gerektiğini düşünmektedir. Değişen dünya koşullarında her konuda olduğu gibi dil öğretiminde de

yenilikler bulunmakta gelişim yaşanmaktadır. Belirtilen görüşler, öğretmenlerin bu gelişmelerin takibini görevleri arasında gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin diğer dillerin eğitimini takip etmek gerektiğine düşündükleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (G21) “*Daha çok yabancı dil öğretimi alanından besleniyorum, İngilizce veya diğer dillerin dünyada öğretimini takip ediyorum.*” diyerek görüşünü dile getirmesi dikkat çekicidir.

Görüşülen öğretmenlere G1, G2 ... gibi kodlar verilmiştir. Yapılan görüşmelerde yeterlik alanlarının içeriğinde yer alan performans göstergelerine yansıyan öğretmen görüşleri sadece yeterlik alanlarının kodu verilerek görüşmeci koduyla aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5.1.2.17. Görüş Bildirilen Yeterlikler

Yeterlik Kodu Katılımcı Kodu	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	C1	C2	C3	C4
G1			X		X		X	X	X	X		X	X		
G2	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
G3		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
G4			X	X	X	X		X		X	X	X			
G5				X			X	X	X	X	X	X	X		
G6	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
G7	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X		
G8		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X		X
G9					X	X		X	X	X			X	X	X
G10		X					X	X	X	X	X	X	X		
G11			X	X	X			X	X			X	X	X	
G12				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
G13					X	X	X	X	X	X			X		
G14	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X		
G15					X	X	X	X		X			X	X	X
G16	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	
G17			X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	
G18			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
G19				X	X	X		X	X	X	X	X	X		X
G20	X			X		X	X	X	X	X			X		
G21	X	X	X		X	X	X		X	X		X	X		
G22	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X

G23	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X
G24	X	X	X		X	X		X	X	X			X	X	X
G25					X	X	X	X	X	X			X	X	X
G26		X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	
G27			X	X	X		X	X	X	X			X	X	

Aşağıdaki tabloda, görüşme esnasında adı geçme sıklığına göre belirtilen yeterliklerin içeriğinde yer alan performans göstergelerine yansıyan öğretmen görüşleri sadece yeterlikler temelinde sayısal olarak gösterilmektedir.

Tablo 5.1.2.18. Görüşlerin Yeterliklerde Geçme Sıklığı

27 öğretmenle yapılan görüşmelerde yeterliklerin içerdiği performans göstergelerinin geçme sıklığı dağılımı	<u>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Taslağı</u>
	<u>A Yeterlik Alanı: Mesleki Bilgi</u>
Performans göstergeleri ile ilgili 42 görüş gelmiştir.	A1 Dil bileşenleri ve dilbilim (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 44 görüş gelmiştir.	A2 Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri (8 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 40 görüş gelmiştir.	A3 Türkçenin özellikleri ve kuralları (9 performans göstergesi)
	<u>B Yeterlik Alanı: Mesleki Beceri</u>
Performans göstergeleri ile ilgili 28 görüş gelmiştir.	B1 Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlama (5 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 55 görüş gelmiştir.	B2 Öğrenim-öğretim ortamları düzenleme (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 52 görüş gelmiştir.	B3 Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanma (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 32 görüş gelmiştir.	B4 Dinleme/izleme becerilerini geliştirme (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 32 görüş gelmiştir.	B5 Okuma becerilerini geliştirme (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 32 görüş gelmiştir.	B6 Konuşma becerilerini geliştirme (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 32 görüş gelmiştir.	B7 Yazma becerilerini geliştirme (6 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 20 görüş gelmiştir.	B8 Öğrenim-öğretim sürecini izleme-değerlendirme

	(7 performans göstergesi)
	<u>C Yeterlik Alanı: Mesleki Tutum ve Değerler</u>
Performans göstergeleri ile ilgili 19 görüş gelmiştir.	C1 Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (5 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 65 görüş gelmiştir.	C2 Dil-kültür etkileşimi (8 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 51 görüş gelmiştir.	C3 Mesleki gelişim (7 performans göstergesi)
Performans göstergeleri ile ilgili 14 görüş gelmiştir.	C4 Mesleki gelişimine yönelik iletişim ve iş birliği (4 performans göstergesi)

5.2. Anketlerden Elde Edilen Veriler

Yapılan alan taraması ve alan öğretmenleriyle görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri taslağı oluşturularak değerlendirme ölçeğine dönüştürülüp (5’li likert) anket formatında toplam 75 katılımcıya uygulanmıştır.

Hazırlanan anketin A Bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri yer almaktadır. B Bölümünde katılımcılara yeterlik alanlarında yer alan yeterlik ifadelerinin ve yapılan gruplandırmanın uygun olup olmadığı sorgulanmıştır. C Bölümünde ise yeterliklerin performans göstergeleri verilerek alana ve ait olduğu yeterliğe bağlı olarak önem dereceleri sorgulanmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ile bu alanda çalışmaları, yayınları, eserleri olan üniversitelerden öğretim üyelerine uygulanan anketin demografik bilgileri aşağıda şemalar hâlinde verilmektedir.

Anket sonuçlarına göre B Bölümünde katılımcılara sorulan yeterlik alanlarında yer alan yeterlik ifadelerinin ve yapılan gruplandırmanın uygun olup olmadığı sorusu tüm maddeler için % 100 uygun bulunmuştur. C Bölümünde sorgulanan yeterliklerin performans göstergelerine ilişkin sonuçlar ise uygulanan 75 katılımcıdan elde edilen

veriler doğrultusunda aşamalı olarak bölümler hâlinde ve karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Aşamalar; Katılımcı Kişisel Bilgi Formuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar, Öğretmen ve Öğretim Üyelerine Uygulanan Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar, Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerinde Aldıkları Toplam Puanların Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları, Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Aldıkları Toplam Puanların Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerine Ayrılarak Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları, Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Yeterliklere Ait Performans Göstergelerine İlişkin Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları ve Performans Göstergelerinin Önem Derecesine Göre Sıralanışı şeklinde verilmektedir.

Tüm bölümlerde çalışmanın aşağıda verilen alt problemlerine cevap aranmış ve sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır.

- Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması katılımcının mezuniyet bölümüne göre değişkenlik gösterebilir mi?
- Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması uygulayıcı öğretmen ve alan akademisyenlerine göre değişkenlik gösterebilir mi?
- Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması katılımcının mezun olduğu fakülte türüne göre değişkenlik gösterebilir mi?
- Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması katılımcının lisansüstü eğitim alıp almadığına göre değişkenlik gösterebilir mi?
- Yeterlik ve performans göstergelerinin önem sıralaması eğitim ortamına önemi ve göre değişkenlik gösterebilir mi?

- Yeterlik ve performans göstergelerinin önemi ve önem sıralaması alanda hizmet süresine göre değişkenlik gösterebilir mi?

BÖLÜM A

5.2.1. Katılımcı Kişisel Bilgi Formuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, kişisel bilgi formunda yer alan görev, görev yaptığı yer, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte ve bölüm, bilinen yabancı diller yönlerinden örneklem grubundaki katılımcılara ait bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 5.2.1.1. Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Mezun olunan Bölüm	Frekans	Yüzde
Türkçe Öğretmenliği	38	% 50,7
Türk Dili ve Edebiyatı		
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	% 49,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.1.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 38'i Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun, 37'si ise Yabancı Dil Öğretmenliği bölümlerinden mezundur. Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olanların oranı % 50,7, Yabancı Dil Öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların oranı ise % 49,3'tür.

Bilindiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler farklı kaynaklardan yetişerek gelmektedir. Türkçe öğretmeni, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, İngilizce öğretmeni, Almanca öğretmeni, Fransızca öğretmeni vb. bölüm mezunları alanda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen profilini oluşturmaktadır. Özellikle yurt dışında bu alanda öğretmen ihtiyacı karşılanırken yabancı dil öğretmenlerinin tercih sebebi olduğu bir gerçektir. Yabancılar Türkçe öğretiminin uzmanlık isteyen ayrı bir alan ve bölüm olarak kabul görmediği bilinmektedir. Bu durumda, anket katılımcılarının yarıya yakını da yabancı dil bölümü mezunlarının oluşturması beklenen ve bilinen bir sonuçtur.

Tablo 5.2.1.2. Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Dağılımına İlişkin Bulgular

Mezun olunan Fakülte	Frekans	Yüzde
Eğitim Fakültesi	46	% 61,3
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	% 38,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.1.2.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 46'sı Eğitim Fakültesi mezunu, 29'u ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Eğitim Fakültesi mezunu olanların oranı % 61,3, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olanların oranı ise % 38,7'dir. Mezun olunan bölümlere göre fakültelerin de iki grupta toplanması olağandır.

Tablo 5.2.1.3. Katılımcıların Öğrenim Durumu Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	17	% 22,7
Lisansüstü	58	% 77,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.1.3.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 58'i lisans mezunu, 17'si ise lisansüstü mezunudur. Lisansüstü mezunu olanların oranı % 77,3, lisans mezunu olanların oranı ise % 22,7'dir. Katılımcıların % 25'ini oluşturan öğretim üyeleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yoğun olarak üniversitelere bağlı merkezlerde yapıldığı düşünüldüğünde lisan mezunu oranının düşük kalma nedeni anlaşılmaktadır.

Tablo 5.2.1.4. Katılımcıların Görev Dağılımına İlişkin Bulgular

Görev	Frekans	Yüzde
Öğretim Üyesi	19	% 25,3
Alan	56	% 74,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.1.4.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 56'sı alanda çalışan öğretmenler, 19'u ise öğretim üyesidir. Alanda çalışan öğretmenlerin oranı % 74,7 öğretim üyelerinin oranı ise % 25,3'tür. Her ne kadar üst başlık Türkçe öğretimi olsa da

yabancı dil olarak öğretiminin farklı olduğu düşünülerek ankete katılan öğretim üyelerinin alanla ilgili çalışmaları olanlarla sınırlandırılmış olması katılımcı oranını etkilemiştir.

Tablo 5.2.1.5. Katılımcıların Görev Yaptığı Yer Dağılımına İlişkin Bulgular

Görev Yaptığı Yer	Frekans	Yüzde
Yurt içi	44	% 58,7
Yurt dışı	31	% 41,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.1.5.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 44'ü yurt içinde, 31'i ise yurt dışında görev yapmaktadır. Yurt içinde çalışanların oranı % 58,7 yurt dışında oranı ise % 41,3'tür. Eğitim alanında ortamın önemli olduğu kabul edilmiş bir gerçektir ancak yabancı dil öğretiminde okulda ziyade öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu yer olup olmaması öğretimde son derece önemli farklar yaratmaktadır. Bu bağlamda anket olanaklar çerçevesinde yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere de ulaştırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 5.2.1.6. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi Dağılımına İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	Frekans	Yüzde
0-5	32	% 42,7
6-10	19	% 25,3
11-15	5	% 6,7
16+	19	% 25,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.1.6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 32'si 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip, 19'u 6-10 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip, yine 19'u 16 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip ve 5'i ise 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahiptir. 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip olanların

oranı % 42,7, 6-10 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip olanların oranı % 25,3 ve yine 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olanların oranı % 25,3, 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesine sahip olanların oranı ise % 6,7'dir. Katılımcılar alanda hizmet yıllarına bakılmaksızın anket uygulandığından dolayı çeşitlilik olması beklenen bir durumdur.

Tablo 5.2.1.7. Katılımcıların Bildiği Yabancı Dil/Diller Dağılımına İlişkin Bulgular

Yabancı Diller	Frekans	Yüzde
İngilizce	64	% 85,3
Almanca	18	% 24,0
Rusça	14	% 18,7
Arapça	9	% 12,0
Fransızca	8	% 10,7
Kırgızca	5	% 6,7
Farsça	4	% 5,3

Tablo 5.2.1.7'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 75 katılımcının 64'ü İngilizce, 18'i Almanca, 14'ü Rusça, 9'u Arapça, 8'i Fransızca, 5'i Kırgızca ve 4'ü Farsça dillerini bilmektedir. İngilizce bilenlerin oranı % 85,3, Almanca bilenlerin oranı % 24, Rusça bilenlerin oranı % 18,7, Arapça bilenlerin oranı % 12,0, Fransızca bilenlerin oranı % 10,7, Kırgızca bilenlerin oranı % 6,7 ve Farsça bilenlerin oranı ise % 5,3'tür. Alan öğretmenlerinin farklı bölüm mezunları olması sonucu katılımcıların bildiği yabancı diller de farklılık göstermektedir.

BÖLÜM B

5.2.2. Öğretmen ve Öğretim Üyelerine Uygulanan Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ankette yer alan Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler bölümlerine bakılmaksızın anketin tamamı (95 madde) üzerinden katılımcı özelliklerine göre sonuçların karşılaştırıldığı tablo ve neden olabilecek yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 5.2.2.1. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerinde Toplamda Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Toplamda Verilen Cevaplar	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	49	% 65,3
Önemli	24	% 32,0
Orta Derecede Önemli	2	% 2,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 4.2.1’de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler bölümlerinde toplamda verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerleri çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 65,3, önemli bulanların oranı % 32,0, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 2,7’dir.

Tablo 5.2.2.2. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Mesleki Bilgi	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	43	% 57,3
Önemli	25	% 33,3
Orta Derecede Önemli	7	% 9,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 4.2.2’de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Mesleki bilgiyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 57,3, önemli bulanların oranı % 33,3, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 9,3’tür.

Tablo 5.2.2.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Mesleki Beceri	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	50	% 66,7
Önemli	22	% 29,3
Orta Derecede Önemli	3	% 4,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.3'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Mesleki beceriyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 66,7, önemli bulanların oranı % 29,3, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 4,0'dır.

Tablo 5.2.2.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Mesleki Tutum ve Değerler	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	49	% 65,3
Önemli	23	% 30,7
Orta Derecede Önemli	3	% 4,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.4'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değerler bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Mesleki tutum ve değerleri çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 65,3, önemli bulanların oranı % 30,7, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 4,0'dır.

Tablo 5.2.2.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	42	% 56,0
Önemli	30	% 40,0
Orta Derecede Önemli	3	% 4,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.5'te öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 56,0, önemli bulanların oranı % 40,0, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 4,0'dır.

Tablo 5.2.2.6. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	49	% 65,3
Önemli	26	% 34,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.6'da öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 65,3, önemli bulanların oranı % 34,7'dir.

Tablo 5.2.2.7. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	40	% 53,3
Önemli	31	% 41,3
Orta Derecede Önemli	4	% 5,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.7’de öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 53,3, önemli bulanların oranı % 41,3, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 5,3’tür.

Tablo 5.2.2.8. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	45	% 60,0
Önemli	28	% 37,3
Orta Derecede Önemli	2	% 2,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.8’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 60,0, önemli bulanların oranı % 37,3, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 2,7’dir.

Tablo 5.2.2.9. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	54	% 72,0
Önemli	21	% 28,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.9’da öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 72,0, önemli bulanların oranı % 28,0’dır.

Tablo 5.2.2.10. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	49	% 65,3
Önemli	26	% 34,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.10’da öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 65,3, önemli bulanların oranı % 34,7’dir.

Tablo 5.2.2.11. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	48	% 64,0
Önemli	27	% 36,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.11’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 64,0, önemli bulanların oranı % 36,0’dır.

Tablo 5.2.2.12. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	51	% 68,0
Önemli	24	% 32,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.12’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 68,0, önemli bulanların oranı % 32,0’dır.

Tablo 5.2.2.13. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	48	% 64,0
Önemli	26	% 34,7
Orta Derecede Önemli	1	% 1,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.13'te öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 64,0, önemli bulanların oranı % 34,7, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 1,3'tür.

Tablo 5.2.2.14. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil-kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	54	% 72,0
Önemli	21	% 28,0
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.14'te öğretmen ve öğretim üyelerinin dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 72,0, önemli bulanların oranı % 28,0'dır.

Tablo 5.2.2.15. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Mesleki gelişimini sağlayabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	50	% 66,7
Önemli	25	% 33,3
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.15’te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlayabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Mesleki gelişimini sağlayabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 66,7, önemli bulanların oranı % 33,3’tür.

Tablo 5.2.2.16. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilme Bölümüne Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme	Frekans	Yüzde
Çok Önemli	40	% 53,3
Önemli	35	% 46,7
Toplam	75	% 100,0

Tablo 5.2.2.16’da öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme bölümüne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar görülmektedir. Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmeyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 53,3, önemli bulanların oranı % 46,7’dir.

BÖLÜM C

5.2.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerinde Aldıkları Toplam Puanların Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları

Bu bölümde, Kişisel Bilgi Formunda yer alan bilgiler yönünden örneklem grubundaki öğretmen ve öğretim üyelerine ait toplamda mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler için önem puanlarına yer verilmektedir.

Tablo 5.2.3.1 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6064	,34284	679,00	-0,255	0,799
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6091	,32982			

Tablo 5.2.3.1’de öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Toplam puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler çok önemlidir. Buna göre, mezun olunan bölümler arasında mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Tablo 5.2.3.2 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4432	,34806	323,500	-2,543	0,011
Alan	56	4,6635	,31322			

Tablo 5.2.3.2’de öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puanları görevlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,66$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,44$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerin alanda görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerleri alanda çalışanlar için daha önemlidir. Yeterlik alanları, yeterlik ve performans göstergelerine bakılmaksızın anketin tamamına ilişkin ortaya çıkan bu farklılığın kaynağının alan öğretmenlerinin uygulayıcılar olarak pratikteki ihtiyacı ile öğretim üyelerinin teorikte bakış açılarının farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Nitekim sadece mesleki bilgi boyutunun sorgulandığı bölümde alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında önemli bir farklılık olmadığının ortaya çıkması düşüncemizi destekler niteliktedir.

Tablo 5.2.3.3 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Eğitim Fakültesi	46	4,6192	,35018	616,000	-0,556	0,579
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4,5895	,31232			

Tablo 5.2.3.3'te öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puan ortalamalarının mezun oldukları fakülteye göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puanları mezun oldukları fakültelere göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerleri çok önemlidir.

Buna göre, mezun olunan fakülteler arasında mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Tablo 5.2.3.4 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Lisans	17	4,7598	,25068	339,500	-1,945	0,052
Lisansüstü	58	4,5632	,34416			

Tablo 5.2.3.4'te öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puanları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerleri çok önemlidir. Buna göre, mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler yönünden verilen önem derecesinde lisans mezunları ile lisansüstü öğrenim görmüş olanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Tablo 5.2.3.5 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5053	,35051	381,000	-3,242	0,001
Yurt dışı	31	4,7531	,24932			

Tablo 5.2.3.5'te öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puanları görev yerlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,75$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,50$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerleri yurt içinde görev yapanlara göre daha önemlidir. Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu ortamda öğretilmesi son derece önemli ve kolaylaştırıcı faktör olduğundan dolayı yurt dışında görev yapan öğretmenler için öğretim sürecinin daha fazla çaba gerektirdiği söylenebilir.

Tablo 5.2.3.6 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerlerinin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,7237	,25014	10,814	0,013
6-10	19	4,4510	,30800		
11-15	5	4,2947	,46160		
16+	19	4,6515	,36072		

Tablo 5.2.3.6’da öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübelerine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin toplam puanları öğretmenlik tecrübelerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre tecrübe süreleri arasında mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,72$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,65$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,45$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,29$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre mesleki bilgi, mesleki beceri ve mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlik ve performans göstergelerinin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli diğer gruplar için daha az önemli bulunduğu söylenebilir.

Değişen dünya şartlarında önem kazandığından dolayı yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusu son yıllarda hızla üzerinde çalışılan alanlarda biri olmuştur. Bu bağlamda alana yeni katılan 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler konunun önem ve ciddiyeti hakkında farkındalığı yüksek bir gruptur. Doğal olarak 16 yıl ve üstü süredir alanda olan öğretmenler ise yaşayarak deneyimlemelerin sonucu alana hâkim

durumdadır. Bu iki grubun mesleki bilgi, mesleki beceri ve mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlik ve performans göstergelerine daha fazla önem vermesi olağan bir sonuçtur.

BÖLÜM D

5.2.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Aldıkları Toplam Puanların Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler Bölümlerine Ayrılarak Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları

Bu bölümde, öğretmen ve öğretim üyelerinin yeterlik ve performans göstergelerinin önem derecesi için aldıkları toplam puanların Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Mesleki Tutum ve Değerler bölümlerine ayrılarak Kişisel Bilgi Formundaki cevaplara göre sonuçları ayrı ayrı verilmektedir.

Tablo 5.2.4.1 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,4943	,42545	664,000	-0,414	0,052
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,5535	,34459			

Tablo 5.2.4.1’de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Mesleki bilgi puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi çok önemlidir. Buna göre, mezun olunan bölümün mesleki bilgiyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde mezun olunan bölümlerin önemli bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Anket katılımcılarının % 49,3'ünü yabancı dil bölümleri mezunlarının oluşturduğu düşünüldüğünde alan bilgisine verilen önemde farklılık olmaması dikkat çekicidir. Görev yapan öğretmenlerden sahip olması beklenen yeterliklere bakıldığında hiç kimsenin mevcut sistemde bu konularda eğitim alarak yetiştirilmediği görülecektir. Ancak ortak kanı alana mahsus hazırlanan alan bilgisi yeterliklerinin çok önemli olduğudur.

Tablo 5.2.4.2 Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4737	,38669	464,500	-,825	0,410
Alan	56	4,5404	,38807			

Tablo 5.2.4.2'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puan ortalamalarının görevlerine göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puanları görevlerine göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi çok önemlidir. Buna göre alan öğretmenleri ile öğretim üyeleri arasında mesleki bilgiyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Bilgi boyutuna ilişkin yeterliklerin bulunduğu bölüm olduğundan öğretim üyelerinin de alan öğretmenleriyle hem fikir olması anlaşılabilir bir sonuçtur.

Tablo 5.2.4.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Eğitim Fakültesi	46	4,5038	,41416	646,500	-0,224	0,823
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4,5547	,34189			

Tablo 5.2.4.3'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puan ortalamalarının mezun oldukları fakülteye göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puanları mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi çok önemlidir. Buna göre, Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları arasında mesleki bilgiyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Fakülte ayrımının alan yeterliklerinin önem derecesinde fark yaratmaması olağandır. Hangi fakülte olursa olsun mezun olunan alandan farklı bir alanda görev yapıldığından dolayı burada önem derecesinin ortak özel alanın temel alınarak derecelendirildiği söylenebilir.

Tablo 5.2.4.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Lisans	17	4,5038	,44154	469,000	-0,305	0,761
Lisansüstü	58	4,5292	,37252			

Tablo 5.2.4.4'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puanları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki bilgi çok önemlidir. Buna göre, lisans mezunları ile lisansüstü öğrenim görmüş olanlar arasında mesleki bilgiyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Katılımcılar arasında öğretim üyelerinin yer almasının bilgi boyutuna verilen önemi yükselterek farkın oluşmasına engel olduğu düşünülebilir.

Tablo 5.2.4.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,4437	,38014	437,000	-2,644	0,008
Yurt dışı	31	4,6367	,37174			

Tablo 5.2.4.5'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puanları görev yerlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre yurt içi ve yurt dışında görev alanların arasında mesleki bilgiyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,64$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,44$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki bilginin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için mesleki bilgiyle ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir. Eğitim ortamının etkili öğretimi desteklediği kabul edilmiş bir gerçektir ancak yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde gerçekleşmesinin öğretimde son derece önemli farklar yarattığı bilinmektedir. Dil en etkili yaşayarak ve kullanarak öğrenilir. Bu bağlamda Türkçenin kullanım alanları yurt dışında sınırlı kalmaktadır. Yurt dışında görev yapanlar için mesleki bilgi boyutunun yurt içinde görev yapanlara göre daha önemli bulunması kaçınılmazdır.

Tablo 5.2.4.6. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Bilgi İçin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,5707	,37267	8,230	0,041
6-10	19	4,3661	,39139		
11-15	5	4,3043	,44233		
16+	19	4,6590	,33842		

Tablo 5.2.4.6’da öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübelerine yere göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puanları öğretmenlik tecrübelerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre tecrübe süreleri arasında mesleki bilgiyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,66$) ve 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,57$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,37$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,30$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre mesleki bilgiyle ilgili yeterlikler 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için diğer gruplara kıyasla daha önemlidir.

Teknolojinin küçülttüğü ve iletişimin hayati önem kazandığı değişen dünya şartlarında yabancı dil öğretimi ve öğrenimi de olmazsa olmazlar arasında görülmeye başlamış, ülkeler yabancı dil olarak kendi dillerini dünyaya öğretme yarışına katılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de konunun önemi anlaşıldığından son yıllarda hızla üzerinde çalışılan alanlarda biri olmuştur. Bu bağlamda alana yeni katılan 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler konunun önem ve ciddiyeti hakkında farkındalığı yüksek bir gruptur. Doğal olarak 16 yıl ve üstü süredir alanda olan öğretmenler ise yaşayarak deneyimlemelerin sonucu alana hâkim durumdadır. Bu iki grubun mesleki bilgiye ilişkin yeterliklere daha fazla önem vermesi olağan bir sonuçtur.

Tablo 5.2.4.7. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6563	,34505	665,000	-0,407	0,684
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6306	,38651			

Tablo 5.2.4.7.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mesleki beceri puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir. Her iki grup için de mesleki beceri çok önemlidir. Buna göre, Mesleki Beceri başlığı altında toplanmış yeterli ve performans göstergelerinin mezun olunan bölümler arasında verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Dil öğretiminin dört temel beceri üzerine gerçekleştiği düşünüldüğünde, sorgulanan grupta yer alan becerilere bağlı yeterliklerin her katılımcı için aynı düzeyde önemli bulunması dil öğretimi ana başlığı altında toplanan bölüm mezunları olmalarıyla açıklanabilir.

Tablo 5.2.4.8. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4561	,38826	337,000	-2,400	0,016
Alan	56	4,7072	,33542			

Tablo 5.2.4.8.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puan ortalamalarının görevlerine göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre alan öğretmenleri ile öğretim üyeleri arasında mesleki beceriyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Alanda çalışanların puan ortalaması ($\bar{x}=4,70$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($\bar{x}=4,46$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki becerinin alanda görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Alan öğretmenleri için mesleki beceriyle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir. Oysa bilgi boyutunda alan öğretmeni ile öğretim üyesi görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Mesleki becerilerle ilgili yeterlikler bilgi boyutundan farklı olarak daha çok süreci ve uygulamaları kapsamaktadır. Beceri boyutundaki bu farklılığın teorik ve pratik arasındaki farktan kaynaklanabileceğini düşünmek mümkündür. Alanda öğretmenlik yapanlar bilgi kadar becerinin de önemli olduğunu uygulamalarının sonuçlarından fark edebilme şansına sahiptir.

Tablo 5.2.4.9. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Eğitim Fakültesi	46	4,6576	,36845	614,000	-0,582	0,560
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4,6214	,36171			

Tablo 5.2.4.9.'da öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puan ortalamalarının mezun oldukları fakülteye göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında mesleki beceriyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Her iki grup için de mesleki beceri çok önemlidir. Buna göre, mesleki beceri yönünden eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında anlamlı bir

farklılığın olmadığı söylenebilir. Dil öğretim bölümlerinin hangi bölüm veya fakülte olursa olsun dilin bilgidan ziyade beceri temelli öğretileceği konusunda hem fikir olması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 5.2.4.10. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumları	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Lisans	17	4,8419	,27432	288,000	-2,621	0,009
Lisansüstü	58	4,5855	,36819			

Tablo 5.2.4.10.'da öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puanları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunları ile lisansüstü öğrenim görmüş olanlar arasında mesleki beceriyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$).

Lisans mezunlarının puan ortalaması ($x=4,84$) lisansüstü mezunlarının puan ortalamasından ($x=4,59$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki becerinin lisans mezunları için daha önemli olduğu söylenebilir.

Lisans mezunları için mesleki beceriyle ilgili yeterlikler lisansüstü mezunlarına kıyasla daha önemlidir. Alan öğretmenleri için mesleki beceriyle ilgili yeterliklerin öğretim üyelerine kıyasla daha önemli bulunması, katılımcıların öğretim üyelerini de kapsadığı düşünüldüğünde lisans ve lisansüstü mezunları arasındaki farkı açıklamaktadır. Öğretim üyelerinin tamamının lisansüstü grubunda yer almasının oranlarda bu sonuçların çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.4.11. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5492	,38441	413,500	-2,918	0,004
Yurt dışı	31	4,7776	,28829			

Tablo 5.2.4.11.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puanları görev yerlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında mesleki beceriyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,78$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,55$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki becerinin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için mesleki beceriyle ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir. Dil öğretimi temeli dört dil becerisine dayalı bir alandır. Dil becerilerinin gelişmesi ise kullanım sıklığına göre fark etmektedir. Yurt dışında öğretilen Türkçenin kullanım oranı elbette yurt içine göre sınırlı kalacaktır. Bu bağlamda yurt dışında görev yapanlar için mesleki beceriyle ilgili yeterliklerin yurt içinde görev yapanlara göre daha önemli bulunması kaçınılmazdır.

Tablo 5.2.4.12. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Beceri İçin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,7852	,26964	11,318	0,010
6-10	19	4,4846	,31525		
11-15	5	4,2833	,50445		
16+	19	4,6590	,40553		

Tablo 5.2.4.11.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki beceri puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübelerine yere göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki bilgi puanları öğretmenlik tecrübelerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre tecrübe süreleri arasında mesleki beceriyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,79$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,66$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,49$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,28$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre mesleki becerinin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli olduğu diğer gruplar için daha az önemli olduğu söylenebilir.

Alanda hizmet sürelerine bakıldığında 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için mesleki beceriyle ilgili yeterlikler diğer gruplara kıyasla daha önemlidir. Değişen dünya şartlarında yabancı dil öğretimi ve öğrenimi de olmazsa olmazlar arasında görülmeye başlamış, ülkeler yabancı dil olarak kendi dillerini dünyaya öğretme yarışına katılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de konunun önemi anlaşıldığından son yıllarda hızla üzerinde çalışılan alanlarda biri olmuştur. Bu bağlamda alana yeni katılan 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler konunun önem ve ciddiyeti hakkında farkındalığı yüksek bir gruptur. Doğal olarak 16 yıl ve üstü süredir alanda olan öğretmenler ise yaşayarak deneyimlemelerin sonucu alana hâkim durumdadır. Bu iki grubun mesleki bilgiye ilişkin yeterliklere daha fazla önem vermesi olağan bir sonuçtur.

Tablo 5.2.4.13. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve	38	4,6140	,38380	680,000	-0,246	0,805

Edebiyatı						
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6194	,38341			

Tablo 5.2.4.13.'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değerler puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre mezun olunan bölümler arasında mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Her iki grup için de mesleki tutum ve değerler çok önemlidir. Buna göre, mesleki tutum ve değerler yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.4.14. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Görevlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,3882	,38063	293,000	-2,943	0,003
Alan	56	4,6942	,35179			

Tablo 5.2.4.14.'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değerler puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuca göre alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,69$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,39$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki tutum ve değerlerin alanda görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Alanda çalışan öğretmenler için mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir. Daha önceki bölümlerde bilgi boyutunda farklılık olmadığı ancak beceri bölümünün tutum ve değerlerdeki sonuçlara benzediği bilinmektedir. Öğretim üyelerinin yeterlikler konusunda alan bilgisi kısmını daha önemli bulmalarının nedeninin teorik ve pratik arasındaki farktan kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Öğretim üyelerinin aksine alanın uygulayıcıları olan öğretmenler, öğretmen için bilgi ve beceri boyutu kadar tutum ve değerler boyutunun da aynı derecede önemli olduğu görüşündedir.

Tablo 5.2.4.15. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Eğitim Fakültesi	46	4,6531	,37578	571,000	-1,056	0,291
Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4,5589	,38872			

Tablo 5.2.4.15.'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değerler puan ortalamalarının mezun oldukları fakülteye göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuca göre mezun olunan fakülteler arasında mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Her iki grup için de mesleki tutum ve değerler çok önemlidir. Buna göre, mesleki tutum ve değerler yönünden eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.4.16. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Lisans	17	4,8407	,28612	255,500	-3,038	0,002
Lisansüstü	58	4,5510	,38228			

Tablo 5.2.4.16.'da öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değer puan ortalamalarının öğrenim durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değer puanları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunları ile lisansüstü öğrenim görmüş olanlar arasında mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$).

Lisans mezunlarının puan ortalaması ($x=4,84$) lisansüstü mezunlarının puan ortalamasından ($x=4,55$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki tutum ve değerlerin lisans mezunları için daha önemli olduğu söylenebilir.

Lisans mezunları için mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler lisansüstü mezunlara kıyasla daha önemlidir. Alan öğretmenleri için mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklerin öğretim üyelerine kıyasla daha önemli bulunması, katılımcıların öğretim üyelerini de kapsadığı düşünüldüğünde lisans ve lisansüstü mezunları arasındaki farkı açıklamaktadır. Öğretim üyelerinin tamamının lisansüstü grubunda yer almasının oranlarda bu sonuçların çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.4.17. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,4763	,40461	328,000	-3,850	0,000
Yurt dışı	31	4,8159	,23143			

Tablo 5.2.4.17.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değer puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değer puanları görev yerlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre yurt içi ve yurt dışında görev alanların arasında mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($\bar{x}=4,82$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($\bar{x}=4,48$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki tutum ve değerlerin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir. Eğitim ortamının etkili öğretimi desteklediği kabul edilmiş bir gerçektir ancak yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde gerçekleşmesinin öğretimde son derece önemli farklar yarattığı bilinmektedir. Dil en etkili yaşayarak ve kullanarak öğrenilir. Dil-kültür bağlantısı düşünüldüğünde dilin ana dil olarak kullanıldığı ortamın yabancı dil olarak öğretilmesinde yarattığı kolaylık yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin faydalanamadığı bir durumdur. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler Türkçe ve Türk kültürü konusunda tek ve en önemli kaynak olduklarından yurt dışında görev yapanların mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlikleri yurt içinde görev yapanlara göre daha önemli bulması kaçınılmazdır.

Tablo 5.2.4.18. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Tutum ve Değerler İçin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,7474	,32567	9,736	0,021
6-10	19	4,4649	,35281		
11-15	5	4,3083	,45415		
16+	19	4,6294	,40323		

Tablo 5.2.4.18.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değerler puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübelerine yere göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki tutum ve değer puanları öğretmenlik tecrübelerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre tecrübe süreleri arasında mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,75$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,63$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,47$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,31$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre mesleki tutum ve değerlerin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli olduğu diğer gruplar için daha az önemli olduğu söylenebilir.

0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler diğer gruplara kıyasla daha önemlidir. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunun değerinin anlaşılması alana verilen önemin artmasına ve 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin konunun önem ve ciddiyeti hakkında farkındalığının yükselmesine sebep olmuştur. 16 yıl ve üstü süredir alanda olan öğretmenler ise yaşayarak deneyimlemelerin sonucu alana hâkim durumdadır. Bu iki grubun mesleki tutum ve değerlerle ilgili yeterliklere daha fazla önem vermesi olağan bir sonuçtur.

BÖLÜME

5.2.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Yeterliklere Ait Performans Göstergelerine İlişkin Kişisel Bilgi Formundaki Cevaplara Göre Sonuçları ve Performans Göstergelerinin Önem Derecesine Göre Sıralanışı

Bu bölümde, ankette yer alan yeterliklere ait performans göstergelerinin analiz sonuçlarına göre önem derecesi sıralaması ve sonuçların katılımcı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.1. Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

A1. Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme	Önem Ortalaması
6. Dil-kültür, dil-düşünce ilişki ve etkileşiminin farkındadır.	4,67
2. Dil öğretimine özgü temel kavram ve kuramları bilir.	4,63
1. Dillerin temel özellikleri arasındaki ilişkiyi kurar.	4,51
3. Dilbilimin verilerini kullanır.	4,41
5. Dil öğrenim-öğretiminde dillerin birbiriyle etkileşimi ve birbirinin gelişimine olan desteğinden faydalanır.	4,20
4. Dil öğretiminde edebiyat ürünlerinden faydalanır.	3,93
ÖNERİ: Diğer bilim dallarıyla ilişki kurar.	

Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dil-kültür, dil-düşünce ilişki ve etkileşiminin farkındadır.” ve ikinci olarak “Dil öğretimine özgü temel kavram ve kuramları bilir.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Dil öğretiminde edebiyat ürünlerinden faydalanır.” göstergesidir.

Aşağıda dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.2. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve	38	4,3246	0,64135	658,500	-0,477	0,634

Edebiyatı						
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,4595	0,37352			

Tablo 5.2.5.2’de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan bölümler arasında dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Buna göre, dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.3. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,2281	,60403	396,500	-1,668	0,095
Alan	56	4,4464	,49248			

Tablo 5.2.5.3.’te öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyeleri arasında dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Buna göre, dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme yönünden alanda görev yapanlar ile üniversitede görev yapanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.4. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,2614	,52998	420,500	-2,844	0,004
Yurt dışı	31	4,5753	,47305			

Tablo 5.2.5.4'te öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme puanları görev yerlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($P < 0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,58$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,26$) büyüktür. Bu sonuca göre dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.5. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Bileşenleri ve Dilbilim Bilgilerini Kullanabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,4635	,44748	5,485	0,140
6-10	19	4,2895	,58490		
11-15	5	3,9667	,47726		
16+	19	4,4825	,57170		

Tablo 5.2.5.5'te öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme puanları öğretmenlik tecrübesine göre farklılık göstermemektedir ($P > 0,05$).

Tablo 5.2.5.6. Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

A2. Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	Önem Ortalaması
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun yöntem ve teknikleri kullanır.	4,83
4. Öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği vb.) ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisinden faydalanır.	4,77
5. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek etkili dil kullanma stratejilerini duruma uygun kullanır.	4,77
6. Yabancı dil öğretimine uygun yöntem ve teknikleri sınıf uygulamalarına yansıtır.	4,73
8. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimleri doğrultusunda öğrencilerin dil gelişimlerine uygun yöntem ve teknikleri çeşitlendirir.	4,68
1. Dil öğretimine özgü temel kuram ve yaklaşımları bilir.	4,63
7. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimleri doğrultusunda yöntem ve teknikleri seçerek kullanır.	4,63
2. Türkçe ve yabancı dil edinim süreç ve aşamaları arasında ilişki kurar.	4,49
ÖNERİ: Yetişkin eğitimi konusunda temel yöntemleri bilir.	

Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun yöntem ve teknikleri kullanır.” ve ikinci olarak “Öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği vb.) ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisinden faydalanır.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Türkçe ve yabancı dil edinim süreç ve aşamaları arasında ilişki kurar.” göstergesidir.

Aşağıda dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.7. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	3,4539	,30400	481,500	-2,487	0,013
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	3,6047	,21351			

Tablo 5.2.5.7.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan bölümler arasında dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı mezunu olanların puan ortalaması ($x=3,60$) yabancı dil öğretmenliği mezunu olanların puan ortalamasından ($x=3,45$) büyüktür. Buna göre, yabancı dil bölümlerinden mezunlar için dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterlikler Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olanlara kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.8. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	3,5329	,24945	513,500	-0,239	0,811

Alan	56	3,5268	,28175			
------	----	--------	--------	--	--	--

Tablo 5.2.5.8.'de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme puan ortalamalarının görevlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme puanları görevlerine göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Her iki grup için orta derecede önemlidir. Buna göre, dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme yönünden öğretmen ve öğretim üyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.9. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Görev Aldıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	3,4716	,30483	499,000	-2,087	0,037
Yurt dışı	31	3,6089	,19563			

Tablo 5.2.5.9'da öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme puan ortalamalarının görev yaptıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme puanları görev yerlerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=3,61$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=3,47$) büyüktür. Bu sonuca göre dil öğrenim-öğretim yaklaşım,

yöntem ve tekniklerini uygulayabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.10. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	3,5547	,22437	2,243	0,524
6-10	19	3,4211	,36849		
11-15	5	3,5000	,36443		
16+	19	3,5987	,18437		

Tablo 5.2.5.10’da öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Alan tecrübe süreleri arasında dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$).

Tablo 5.2.5.11. Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

A3. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme	Önem Ortalaması
3. Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun kullanır.	4,85
9. Günlük yaşamda Türkçenin bir iletişim aracı olduğunu kavramalarını sağlar.	4,65
5. Türkçe yazılı iletişimde dolaylı anlatımı anlar.	4,63
2. Türkçenin sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, bağlam ve anlambilime ilişkin temel kavram ve kuralları bilinçli kullanır.	4,59

7. Türkçe sözlü iletişimde dolaylı anlatımı anlar.	4,48
4. Türkçenin yazılı anlatımda farklı anlatım biçimlerinin ve farklı metin türlerinin kurallara uygun kullanılmasını sağlar.	4,33
6. Türkçenin sözlü anlatımda doğru telaffuz, vurgu ve tonlama gibi temel ilkelere ve farklı anlatım biçimlerinin kurallara uygun kullanılmasını sağlar.	4,31
8. Türkçeye özgü beden dilini etkili şekilde kullanır.	4,27
1. Yapı ve köken bakımından Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini bilir.	4,05

Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Türkçeyi dilbilgisi kurallarına uygun kullanır.” ve ikinci olarak “Günlük yaşamda Türkçenin bir iletişim aracı olduğunu kavramalarını sağlar.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Yapı ve köken bakımından Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini bilir.” göstergesidir.

Aşağıda Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.12. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,5000	,45023	624,000	-0,842	0,400
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,4234	,45197			

Tablo 5.2.5.12’de öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre

Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Mezun olunan bölümler arasında Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Buna göre, Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir

Tablo 5.2.5.13. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4211	,39645	437,500	-1,158	0,247
Alan	56	4,4762	,46888			

Tablo 5.2.1.5.13'te öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Bu sonuca göre, Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme yönünden alanda görev yapanlar ile üniversitede görev yapanlar arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.5.14. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,3990	,40406	479,000	-2,197	0,028
Yurt dışı	31	4,5520	,50060			

Tablo 5.2.5.14'te öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,55$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,40$) büyüktür. Bu sonuca göre Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.15. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçeyi Özellikleri ve Kurallarına Uygun Kullanabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,5139	,49510	14,480	0,002
6-10	19	4,2573	,34556		
11-15	5	4,1778	,44859		
16+	19	4,6550	,36645		

Tablo 5.2.5.15'te öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,66$) ve 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,51$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,26$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,18$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilmeye ilgili yeterlikler diğer gruplara kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.16. Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B1.Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme	Önem Ortalaması
2. Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de geliştirmeyi dikkate alan planlar hazırlar.	4,76
1. Eğitim sürecini öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine, sınıfın fiziki ortamına uygun, gelişim alanlarını destekleyecek şekilde planlar.	4,72
4. Öğrenci beklentilerini karşılayacak öğrenci merkezli, motive edici, öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun sınıf içi ve dışı etkinlikler planlar.	4,67
3. Planlarda materyal ve kaynak gereksinimini dikkate alır.	4,52
5. Planlarında öğrencilerin ülkelerini, ana dillerinin Türkçeye yakınlığı ya da uzaklığını dikkate alır.	4,48

Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de geliştirmeyi dikkate alan planlar hazırlar.” ve ikinci olarak “Eğitim sürecini öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine, sınıfın fiziki ortamına uygun, gelişim alanlarını destekleyecek şekilde planlar.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Planlarında öğrencilerin ülkelerini, ana dillerinin Türkçeye yakınlığı ya da uzaklığını da dikkate alır.” göstergesidir.

Aşağıda öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.17. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6263	,46539	675,500	-0,305	0,760
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6324	,39303			

Tablo 5.2.5.17’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Bu sonuca göre, öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.18. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,5158	,38480	390,500	-1,805	0,071
Alan	56	4,6679	,43864			

Tablo 5.2.5.18’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Bu sonuca göre, öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme yönünden alanda görev yapanlar ile öğretim üyeleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.5.19. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5318	,47239	473,000	-2,355	0,019
Yurt dışı	31	4,7677	,31452			

Tablo 5.2.5.19’da öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,77$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,53$) büyüktür. Bu sonuca göre öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmeyle ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir. Planlama eğitim öğretim alanında zorunlu bir ön hazırlık yapmadır. Öğrencinin düzeyi, ilgi ve ihtiyacı göz önüne alınarak öğretmen tarafından sürecin tüm boyutlarıyla gözden

geçirilerek hazırlanması olan planlama eğitim ortamının sınırlı olmasından dolayı yurt dışında görev yapan öğretmen için daha da önemli duruma gelmektedir.

Tablo 5.2.5.20. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,8063	,28504	16,681	0,001
6-10	19	4,3474	,46591		
11-15	5	4,2800	,60992		
16+	19	4,7053	,36738		

Tablo 5.2.5.20’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,81$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,71$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,35$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,28$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmenin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli olduğu diğer gruplar için daha az önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.21. Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B2. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme	Önem Ortalaması
6. Dört dil becerisinin birlikte geliştirilmesine fırsat sağlayan öğrenme ortamları oluşturur.	4,80
2. Güvenli, olumlu ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratır.	4,73
1. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları oluşturur.	4,69
5. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını ve işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlar.	4,64
4. Türkçenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek ortamlar oluşturur.	4,63
3. Öğrenme ortamları oluştururken ülke kültürlerinin dil öğrenme ile etkileşimini dikkate alır.	4,55
ÖNERİ: Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme gereksinimlerini dikkate alan çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları oluşturur.	

Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dört dil becerisinin birlikte geliştirilmesine fırsat sağlayan öğrenme ortamları oluşturur.” ve ikinci olarak “Güvenli, olumlu ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratır.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Öğrenme ortamları oluştururken ülke kültürlerinin dil öğrenme ile etkileşimini dikkate alır.” göstergesidir.

Aşağıda Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.22. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve	38	4,6930	,37674	700,000	-0,034	0,973

Edebiyatı						
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6532	,40896			

Tablo 5.2.5.22’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Buna göre, öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.23. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini Amaca Uygun Planlayabilme Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Görevlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,5000	,38490	342,500	-2,454	0,014
Alan Öğretmeni	56	4,7321	,37830			

Tablo 5.2.5.23’te öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Öğretmenlerin puan ortalaması ($x=4,73$) öğretim üyelerinin puan ortalamasından ($x=4,50$) büyüktür. Buna göre, öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilmenin alanda görev yapan öğretmenler için öğretim üyelerine kıyasla daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.24. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5909	,41834	478,000	-2,333	0,020
Yurt dışı	31	4,7903	,31905			

Tablo 5.2.5.24'te öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,79$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,59$) büyüktür. Bu sonuca göre öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilmeyle ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir. Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu ortamda öğretilmesi son derece önemli ve kolaylaştırıcı faktör olduğundan dolayı yurt dışında görev yapan öğretmenler için eğitim öğretim ortamı daha sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda öğretim ortamının düzenlenmesi süreci için yurt dışındaki öğretmenler daha fazla dikkat ve çaba gerekmekte olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.25. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilme Öğrenim-Öğretim Ortamları Düzenleyebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
---	---	----------	----------	---------	----

0-5	32	4,8021	,30946	10,538	0,015
6-10	19	4,5439	,35936		
11-15	5	4,3000	,58214		
16+	19	4,6842	,41535		

Tablo 5.2.1.5.25’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında öğrenim-öğretim ortamlarını düzenleyebilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,80$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,68$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,54$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,30$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilmenin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli olduğu diğer gruplar için daha az önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.26. Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B3. Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme	Önem Ortalaması
2. Dört temel dil becerisinden birkaçını ya da tümünü bir arada geliştirmeye uygun materyal ve kaynak tercih eder.	4,81
1. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacak nitelikte dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun materyal ve kaynak seçer.	4,79
3. Seçtiği materyal ve kaynakları Türk dilinin ve Türk kültürünün özelliklerini yansıtabilecek şekilde uyarlar.	4,68
4. Türkçenin etkili kullanımını yansıtan teknolojik kaynaklar kullanır.	4,60
6. Teknolojiyi takip ederek öğretimi etkili kılacak ve öğrenmeyi somutlaştıracak materyal ve kaynak bulur.	4,40
5. Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin bilgi teknolojileri yoluyla kullanabileceği kaynaklar düzenler.	4,29

Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dört temel dil becerisinden birini ya da tümünü bir arada geliştirmeye uygun materyal ve kaynak tercih eder.” ve ikinci olarak “Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacak nitelikte dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun materyal ve kaynak seçer.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin bilgi teknolojileri yoluyla kullanabileceği kaynaklar düzenler.” göstergesidir.

Aşağıda dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.27. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,7149	,31932	486,000	-2,348	0,019
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,4730	,45899			

Tablo 5.2.5.27’de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermektedir ($P < 0,05$). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölüm mezunları puan ortalaması ($x=4,72$) yabancı dil öğretmenliği bölümü mezunları puan ortalamasından ($x=4,47$) daha büyüktür. Buna göre,

dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmenin Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölüm mezunları için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.28. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,3947	,44169	351,000	-2,251	0,024
Alan	56	4,6637	,37938			

Tablo 5.2.5.28’de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$).

Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,66$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,40$) büyüktür. Buna göre, dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmenin alanda görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Alanda çalışanlar için dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmeyle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir. Öğretim sürecinde kullanılacak materyal ve kaynak ihtiyacı ve bu anlamda öğretmende sahip olması gerekenler konusuna, alanda uygulayıcı olan öğretmenlerin öğretim üyelerine kıyasla daha fazla önem vermesi olağan bir sonuçtur.

Tablo 5.2.5.29. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5076	,40500	442,500	-2,631	0,009
Yurt dışı	31	4,7204	,39060			

Tablo 5.2.1.5.29’da öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,72$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,51$) büyüktür. Bu sonuca göre dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışında görev yapanlar için dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmeye ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen öğrenci için tek kaynaktır. Bu durumdaki öğretmenin yurt içinde aynı görevi yapan öğretmenden daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu düşünüldüğünde öğretmen için materyal ve kaynak öğretim süreci için daha da önemli hâle gelmektedir

Tablo 5.2.5.30. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil Öğrenim-Öğretim Sürecine Uygun Materyal ve Kaynak Kullanabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
---	---	----------	----------	---------	----

0-5	32	4,7292	,27024	7,511	0,047
6-10	19	4,4298	,47244		
11-15	5	4,3333	,42492		
16+	19	4,6053	,47209		

Tablo 5.2.5.30’da öğretmen ve öğretim üyelerinin dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,73$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,61$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,43$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,33$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilmenin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli olduğu diğer gruplar için daha az önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.31. Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B4. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	Önem Ortalaması
2. Dinlenen/izlenen anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.	4,73
1. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili dinleme/izleme sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.	4,72
6. Görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak farklı metin türlerinin kullanıldığı dinleme/izleme etkinlikleri geliştirir.	4,67
4. Telaffuz, vurgu ve tonlamanın anlamda önemine yönelik dinleme/izleme etkinlikleri yapar.	4,65
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin özünü anlama, ayrıntılı	4,64

dinleme/izleme, çıkarım yapma, bağlamdan sözcüklerin anlamlarını tahmin etme gibi farklı amaçlara yönelik etkinlikler hazırlar.	
5. Günlük hayatta Türkçe dinleme/izleme becerisini geliştirmeyi teşvik eder.	4,52

Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dinleneni/izleneni anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.” ve ikinci olarak “Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili dinleme/izleme sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Günlük hayatta Türkçe dinleme/izleme becerisini geliştirmeyi teşvik eder.” göstergesidir.

Tablo 5.2.5.32. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	Önem Ortalaması
4. Okunanı anlama, yorumlama ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.	4,65
1. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili okuma etkinlikler ve ortam düzenler.	4,65
2. Metnin özünü anlama, belirli detaylar için okuma, çıkarım yapma, bağlamdan sözcüklerin anlamlarını tahmin etme gibi farklı okuma etkinlikleri yapar.	4,61
3. Farklı metinler kullanarak okuma etkinlikleri geliştirir.	4,61
5. Günlük hayatta Türkçe okuma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.	4,56
6. Sözlük kullanma alışkanlığı kazandırır.	4,51

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Okunanı anlama, yorumlama ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.” ve ikinci olarak “Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili okuma etkinlikler ve ortam düzenler.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Sözlük kullanma alışkanlığı kazandırır.” göstergesidir.

Tablo 5.2.5.33. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B6. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	Önem Ortalaması
1. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun, doğru ve anlaşılabilir şekilde ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler ve ortam düzenler.	4,80
2. Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir sözel iletişim kurabilme becerisini geliştirir.	4,71
3. Öğrencilerin kendilerini doğru ve anlaşılır şekilde ifade etmelerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler geliştirir.	4,65
6. Akıcı ve etkili konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilerin söz varlığını zenginleştirir.	4,65
5. Türkçeyi sözlü kullanırken vurgu, ezgi ve tonlamanın doğru kullanımını geliştirmeye dikkat eder.	4,59
4. Günlük yaşamda Türkçe konuşma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.	4,57

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun, doğru ve anlaşılabilir şekilde ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler ve ortam düzenler.” ve ikinci olarak “Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir sözel iletişim kurabilme becerisini geliştirir. ” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Günlük yaşamda Türkçe konuşma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.” göstergesidir.

Tablo 5.2.5.34. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B7. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	Önem Ortalaması
1. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili yazmayı sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortam düzenler.	4,72
2. Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir yazılı iletişim kurabilme becerisini geliştirir.	4,67
6. Anlatım bozuklukları ve yazım yanlışlarını gidermek için uygun fırsatlardan yararlanır.	4,64

4. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini metinsellik ölçütlerine göre uygun biçimde ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlar.	4,61
3. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek farklı yazma türlerinde ve doğru, anlaşılır yazma alışkanlığı kazandıracak çeşitli etkinlikler yapar.	4,57
5. Günlük yaşamda Türkçe yazma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.	4,53

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili yazmayı sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortam düzenler.” ve ikinci olarak “Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir yazılı iletişim kurabilme becerisini geliştirir.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Günlük yaşamda Türkçe yazma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.” göstergesidir.

Aşağıda öğrencilerin dinleme/izleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerilerini geliştirebilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.35. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6360	,38270	701,500	-0,016	0,987
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6351	,40900			

Tablo 5.2.1.5.35’te öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mezun olunan bölümler arasında öğrencilerin dinleme/ izleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerilerini geliştirebilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.36. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4342	,42522	332,000	-2,498	0,012
Alan	56	4,7039	,36068			

Tablo 5.2.5.36’da öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,70$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,43$) büyüktür. Bu sonuca göre, öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilmenin alanda görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.37. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5436	,42177	490,500	-2,112	0,035
Yurt dışı	31	4,7661	,31044			

Tablo 5.2.5.37’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında öğrencilerin dinleme/ izleme/ okuma/ konuşma/ yazma becerilerini geliştirebilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,77$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,54$) büyüktür. Bu sonuca göre yurt dışında görev yapanlar için öğrencilerin dinleme/ izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilmeleriyle ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.38. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrencilerin Dinleme/ İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Becerilerini Geliştirebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,7747	,31070	9,983	0,019
6-10	19	4,4956	,37135		
11-15	5	4,2583	,48358		
16+	19	4,6404	,42993		

Tablo 5.2.5.38’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilmeleriyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,78$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,64$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,50$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması

($x=4,26$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilmeleriyle ilgili yeterlikler diğer gruplara kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.39. Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

B8. Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme	Önem Ortalaması
2. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerini belirleme amaçlı ölçme araçları hazırlar.	4,79
1. Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de ölçmeyi dikkate alan araçlar tercih eder.	4,73
7. Öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenler.	4,71
3. Dil gelişimini izlemek için dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun ders temelli çeşitlendirilmiş ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır.	4,69
5. Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin dil gelişimiyle ilgili olarak öğrencilere dönüt verir.	4,67
6. Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için iyileştirme çalışmaları yapar.	4,67
4. Uyguladığı ölçme araçlarından elde ettiği sonuçları yorumlar.	4,63

Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerini belirleme amaçlı ölçme araçları hazırlar.” ve ikinci olarak “Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de ölçmeyi dikkate alan araçlar tercih eder.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Uyguladığı ölçme araçlarından elde ettiği sonuçları yorumlar.” göstergesidir.

Aşağıda öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.40. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S.Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6654	,36426	634,500	-0,775	0,438
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,7297	,36232			

Tablo 5.2.5.40’da öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mezun olunan bölümler arasında öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Buna göre öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.41. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,5038	,37907	322,000	-2,773	0,006

Alan	56	4,7628	,33506			
------	----	--------	--------	--	--	--

Tablo 5.2.5.41’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,76$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,50$) büyüktür. Buna göre, öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilmenin alanda görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.42. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5812	,40099	426,000	-2,942	0,003
Yurt dışı	31	4,8618	,21344			

Tablo 5.2.5.42’de öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,86$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,58$) büyüktür. Bu sonuca göre öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.43. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Öğrenim-Öğretim Sürecini İzleyebilme-Değerlendirebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,8393	,25594	13,081	0,004
6-10	19	4,5414	,32846		
11-15	5	4,3143	,54772		
16+	19	4,7143	,38686		

Tablo 5.2.5.43'te öğretmen ve öğretim üyelerinin öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,83$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,71$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,54$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,31$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilmeye ilgili yeterlikler diğer gruplara kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.44. Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

C1. Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme	Önem Ortalaması
1. Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişimde doğru ve etkili kullanır.	4,96
5. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın görevine etkisinin farkındadır.	4,64
2. Türkçenin doğru kullanılması için gerekli uyarılarda bulunur.	4,64
4. Etkinliklerinde Türkçeyi doğru ve etkili konuşan bireylerin yer	4,53

almasını sağlar.	
3. Türkçeye yabancı dillerden giren sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterir.	4,45

Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişimde doğru ve etkili kullanır.” ve ikinci olarak “Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın görevine etkisinin farkındadır.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Türkçeye yabancı dillerden giren sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterir.” göstergesidir.

Aşağıda Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.45. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6000	,55992	673,500	-0,331	0,741
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6919	,35775			

Tablo 5.2.5.45’te öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçenin doğru ve etkili kullanımı puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mezun olunan bölümler arasında Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Buna göre, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı yönünden

Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.46. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4632	,38903	336,500	-2,522	0,012
Alan	56	4,7071	,48236			

Tablo 5.2.5.46’da öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçenin doğru ve etkili kullanımı puan ortalamalarının görevlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Alan öğretmenleri ile öğretim üyeleri arasında Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilmekle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,71$) öğretim üyelerinin puan ortalamasından ($x=4,46$) büyüktür. Bu sonuca göre, alan öğretmenleri için Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilmekle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.47. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,4773	,52689	307,000	-4,272	0,000
Yurt dışı	31	4,8839	,21771			

Tablo 5.2.5.47’de öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçenin doğru ve etkili kullanımı puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Türkçenin doğru ve etkili kullanımı puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,88$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,48$) büyüktür. Bu sonuca göre Türkçenin doğru ve etkili kullanımının yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.48. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımında Öncülük Edebilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S.Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,7063	,55413	5,542	0,136
6-10	19	4,5579	,41408		
11-15	5	4,4400	,29665		
16+	19	4,6842	,40175		

Tablo 5.2.5.48.’de öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçenin doğru ve etkili kullanımı puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin Türkçenin doğru ve etkili kullanımı puanları öğretmenlik tecrübesine göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$).

Tablo 5.2.5.49. Dil-Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

C2.Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme	Önem Ortalaması
1. Dil ve kültür etkileşiminin farkındadır.	4,84
4. Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemser.	4,68
5. Farklı kültürlerle hoşgörüyle yaklaşır.	4,68
7. Türk dilini, Türk tarihini, ulusal ve kültürel değerleri tanıtip sevdirmeye görevinde gönüllüdür.	4,67
3. Kùltürler arası iletişim ve dil etkileşiminin bilincindedir.	4,65
8. Kùltürler arası bir öğrenme-öğretme faaliyeti olan yabancı dil öğretimi için genel kültür birikimi gerektiğinin farkındadır.	4,65
2. Türk toplumun kültürel yapısı, gelenek ve göreneklerine duyarlıdır.	4,64
6. Dünya kültür ürünlerine duyarlıdır.	4,29
ÖNERİ: Türk kültürünü bilen ve benimseyen bir yapıya sahiptir.	

Dil-kùltür etkileşimine duyarlı olabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dil ve kültür etkileşiminin farkındadır”. Diğer göstergeler önem ortalamaları birbirine çok yakındır. Ancak diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise “Dünya kültür ürünlerine duyarlıdır.” göstergesidir.

Aşağıda dil-kùltür etkileşimine duyarlı olabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.50. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil-Kùltür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6382	,44436	691,500	-0,126	0,900
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6385	,38616			

Tablo 5.2.5.50’de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mezun olunan bölümler arasında dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmeyeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Buna göre, dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.51. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil-Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,3816	,44189	290,500	-3,046	0,002
Alan	56	4,7254	,36883			

Tablo 5.2.5.51’de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmeyeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,73$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,38$) büyüktür. Bu sonuca göre, alan öğretmenleri için dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmeyeyle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.52. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil-Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5114	,44690	396,500	-3,180	0,001
Yurt dışı	31	4,8185	,28107			

Tablo 5.2.5.52’de öğretmen ve öğretim üyelerinin dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında görev alanlar arasında dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmeye ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P < 0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,82$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,51$) büyüktür. Bu sonuca göre yurt dışında görev yapanlar için dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmeye ilgili yeterlikler yurt içinde görev yapanlara kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.53. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Dil-Kültür Etkileşimine Duyarlı Olabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,8008	,27286	15,128	0,002
6-10	19	4,4211	,42535		
11-15	5	4,1500	,56872		
16+	19	4,7105	,39320		

Tablo 5.2.5.53'te öğretmen ve öğretim üyelerinin dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Öğretmen ve öğretim üyelerinin dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme puanları öğretmenlik tecrübesine göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,80$) ve 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,71$) en yüksektir. 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,42$) ve 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,15$) diğer iki gruba göre daha düşüktür. Bu sonuca göre dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilmenin 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için daha önemli olduğu diğer gruplar için daha az önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.54. Mesleki Gelişimini Sağlayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

C3. Mesleki gelişimini sağlayabilme	Önem Ortalaması
1. Dil/Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel yayınları, tartışmaları ve gelişmeleri takip eder.	4,72
4. Çağdaş bireyler olarak yabancı dil bilmenin gerekliliğinin farkındadır.	4,68
6. Mesleki gelişimine yönelik olarak yaptığı çalışmaları sınıf ortamına yansıtmanın gerekliliğine inanır.	4,68
7. Mesleki gelişim sürecindeki deneyim ve kazanımlarını meslektaşlarıyla paylaşmaya isteklidir.	4,68
5. Dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin yenilik ve teknolojik gelişmeleri öğrenmeye isteklidir.	4,67
3. Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel tartışmalar ve gelişmeler ışığında kendi görüşlerini geliştirir.	4,65
2. Dil/Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin seminer, çalıştay, sempozyum vb. toplantılara katılmaya isteklidir.	4,61

Mesleki gelişimini sağlayabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Dil/Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel yayınları, tartışmaları ve gelişmeleri takip eder.”. Diğer göstergeler önem ortalamaları birbirine çok yakındır. Ancak diğer göstergelere kıyasla daha az önemli bulunan gösterge ise

“Dil/Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin seminer, çalıştay, sempozyum vb. toplantılara katılmaya isteklidir.” göstergesidir.

Aşağıda mesleki gelişimini sağlayabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.55. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,6767	,44148	679,000	-0,284	0,777
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,6641	,46072			

Tablo 5.2.5.55’te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlayabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mesleki gelişimini sağlayabilme puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Buna göre, mesleki gelişimini sağlayabilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.56. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,4286	,50620	357,000	-2,379	0,017
Alan	56	4,7526	,39897			

Tablo 5.2.5.56'da öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlayabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında mesleki gelişimini sağlayabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Alanda çalışanların puan ortalaması ($x=4,76$) üniversitede çalışanların puan ortalamasından ($x=4,43$) büyüktür. Buna göre, alan öğretmenleri için mesleki gelişimini sağlayabilmeyle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.57. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,5195	,48233	430,500	-3,020	0,003
Yurt dışı	31	4,8848	,28433			

Tablo 5.2.5.57'de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlayabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Mesleki gelişimini sağlayabilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan ortalaması ($x=4,89$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,52$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki gelişimini sağlayabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.58. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimini Sağlayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,7946	,35541	4,703	0,195
6-10	19	4,5940	,44990		
11-15	5	4,3429	,61112		
16+	19	4,6241	,50667		

Tablo 5.2.5.58’de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlayabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında mesleki gelişimini sağlayabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P>0,05$). Mesleki gelişimini sağlayabilme yönünden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmenlik tecrübeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.59. Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilme Yeterliğine Ait Performans Göstergelerinin En Önemliden Daha Az Önemliye Doğru Sıralanışı

C4. Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme	Önem Ortalaması
3. Faydalanabileceği kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişime geçebilmek için dünyada dil öğrenimi-öğretimi alanındaki faaliyetleri takip eder.	4,51
1. Mesleki gelişimine yönelik ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmenin gerekliliğine inanır.	4,48
2. Mesleki gelişimine yönelik işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirir.	4,41
4. Farklı ülkelerden kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurmaya ve iş birliği sağlamaya isteklidir.	4,37

Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme yeterliğine ait performans göstergelerinden en önemli bulunan “Faydalanabileceği kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişime geçebilmek için dünyada dil öğrenimi-öğretimi alanındaki faaliyetleri takip eder.” ve ikinci olarak “Mesleki gelişimine yönelik ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmenin gerekliliğine inanır.” göstergeleridir. Diğer göstergelere kıyasla daha az önemli olan gösterge ise “Farklı ülkelerden kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurmaya ve iş birliği sağlamaya isteklidir.” göstergesidir.

Aşağıda mesleki gelişimini sağlayabilme yeterliği ve performans göstergelerine ilişkin katılımcı görüşlerinin karşılaştırıldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 5.2.5.60. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı	38	4,4737	,50934	675,500	-0,305	0,706
Yabancı Dil Öğretmenliği	37	4,4122	,48668			

Tablo 5.2.5.60’da öğretmen ve öğretim mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme puanları mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Buna göre, mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme yönünden Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 5.2.5.61. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Öğretim Üyesi	19	4,2368	,46751	388,500	-1,828	0,068
Alan	56	4,5134	,48948			

Tablo 5.2.5.61’de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Alan çalışanları ile öğretim üyeleri arasında mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). Alan öğretmenleri için mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmeyle ilgili yeterlikler öğretim üyelerine kıyasla daha önemlidir.

Tablo 5.2.5.62. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Görev Yaptıkları Yere Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Aldığı Yer	N	Ortalama	S. Sapma	Mann-Whitney U	Z	P.
Yurt içi	44	4,3295	,48756	466,000	-2,430	0,015
Yurt dışı	31	4,6048	,46893			

Tablo 5.2.5.62’de öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme puan ortalamalarının görev aldıkları yere göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme puanları görev aldıkları yere göre farklılık göstermektedir ($P<0,05$). Yurt dışında çalışanların puan

ortalaması ($x=4,61$) yurt içinde çalışanların puan ortalamasından ($x=4,33$) büyüktür. Bu sonuca göre mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmenin yurt dışında görev yapanlar için daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 5.2.5.63. Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Mesleki Gelişimine Yönelik İletişim Kurarak İş Birliği Sağlayabilmenin Öğretmenlik Tecrübesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S. Sapma	Ki-kare	P.
0-5	32	4,6094	,46201	7,814	0,044
6-10	19	4,2105	,47334		
11-15	5	4,4000	,54772		
16+	19	4,4079	,49449		

Tablo 5.2.5.63'te öğretmen ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme puan ortalamalarının öğretmenlik tecrübesine göre Kruskal- Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tecrübe süreleri arasında mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmeyeyle ilgili yeterliklere yönelik verilen önem derecesinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($P<0,05$). 0-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,61$), 16 ve üzeri yıl öğretmenlik tecrübesi olanların ortalaması ($x=4,41$), 11-15 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalaması ($x=4,41$) ve 6-10 yıl öğretmenlik tecrübesi olanların puan ortalamasından ($x=4,21$) büyüktür. Bu sonuca göre 0-5 yıl ve 16 ve üzeri yıl tecrübesi olan gruplar için mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmeleriyle ilgili yeterlikler diğer gruplara kıyasla daha önemlidir.

5.3. Araştırma Sonucu Uygun Bulunan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

A. MESLEKİ BİLGİ

Yeterlik 1: Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- *Dil-kültür, dil-düşünce ilişki ve etkileşiminin farkındadır.*
- *Dil öğretimine özgü temel kavram ve kuramları bilir.*
- *Dillerin temel özellikleri arasındaki ilişkiyi kurar.*
- *Dilbilimin verilerini kullanır.*
- *Dil öğrenim-öğretiminde dillerin birbiriyle etkileşimi ve birbirinin gelişimine olan desteğinden faydalanır.*
- *Dil öğretiminde edebiyat ürünlerinden faydalanır.*
- *ÖNERİ: Diğer bilim dallarıyla ilişki kurar.*

Yeterlik 2: Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun yöntem ve teknikleri kullanır.*
- *Öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği vb.) ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisinden faydalanır.*
- *Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek etkili dil kullanma stratejilerini duruma uygun kullanır.*
- *Yabancı dil öğretimine uygun yöntem ve teknikleri sınıf uygulamalarına yansıtır.*
- *Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimleri doğrultusunda öğrencilerin dil gelişimlerine uygun yöntem ve teknikleri çeşitlendirir.*
- *Dil öğretimine özgü temel kuram ve yaklaşımları bilir.*
- *Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimleri doğrultusunda yöntem ve teknikleri seçerek kullanır.*

- *Türkçe ve yabancı dil edinim süreç ve aşamaları arasında ilişki kurar.*
- *ÖNERİ: Yetişkin eğitimi konusunda temel yöntemleri bilir.*

Yeterlik 3: Türkçevi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- *Türkçeyi dilbilgisi kurallarına uygun kullanır.*
- *Günlük yaşamda Türkçenin bir iletişim aracı olduğunu kavramalarını sağlar.*
 - *Türkçe yazılı iletişimde dolaylı anlatımı anlar.*
- *Türkçenin sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, bağlam ve anlambilime ilişkin temel kavram ve kuralları bilinçli kullanır.*
- *Türkçe sözlü iletişimde dolaylı anlatımı anlar.*
- *Türkçenin yazılı anlatımda farklı anlatım biçimlerinin ve farklı metin türlerinin kurallara uygun kullanılmasını sağlar.*
- *Türkçenin sözlü anlatımda doğru telaffuz, vurgu ve tonlama gibi temel ilkelere ve farklı anlatım biçimlerinin kurallara uygun kullanılmasını sağlar.*
- *Türkçeye özgü beden dilini etkili şekilde kullanır.*
- *Yapı ve köken bakımından Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini bilir.*

B. MESLEKİ BECERİ

Yeterlik 4: Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- *Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de geliştirmeyi dikkate alan planlar hazırlar.*
- *Eğitim sürecini öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine, sınıfın fiziki ortamına uygun, gelişim alanlarını destekleyecek şekilde planlar.*

- Öğrenci beklentilerini karşılayacak öğrenci merkezli, motive edici, öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun sınıf içi ve dışı etkinlikler planlar.
- Planlarda materyal ve kaynak gereksinimini dikkate alır.
- Planlarında öğrencilerin ülkelerini, ana dillerinin Türkçeye yakınlığı ya da uzaklığını da dikkate alır.

Yeterlik 5: Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesine fırsat sağlayan öğrenme ortamları oluşturur.
- Güvenli, olumlu ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratır.
- Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları oluşturur.
- Öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını ve işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlar.
- Türkçenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek ortamlar oluşturur.
- Öğrenme ortamları oluştururken ülke kültürlerinin dil öğrenme ile etkileşimini dikkate alır.
- ÖNERİ: Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme gereksinimlerini dikkate alan çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları oluşturur.

Yeterlik 6: Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Dört temel dil becerisinden birkaçını ya da tümünü bir arada geliştirmeye uygun materyal ve kaynak tercih eder.

- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacak nitelikte dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun materyal ve kaynak seçer.
- Seçtiği materyal ve kaynakları Türk dilinin ve Türk kültürünün özelliklerini yansıtacak şekilde uyarlar.
- Türkçenin etkili kullanımını yansıtan teknolojik kaynaklar kullanır.
- Teknolojiyi takip ederek öğretimi etkili kılacak ve öğrenmeyi somutlaştıracak materyal ve kaynak bulur.
- Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin bilgi teknolojileri yoluyla kullanabileceği kaynaklar düzenler.

Yeterlik 7: Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Dinlenen/izlenen, okunanı anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.
- Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili dinleme/izleme, okuma sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun, doğru ve anlaşılabilir şekilde yazılı, sözlü ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler ve ortam düzenler.
- Görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak farklı metin türlerinin kullanıldığı dinleme/izleme, okuma etkinlikleri geliştirir.
- Dinlediklerinin/izlediklerinin, okuduklarının özünü anlama, ayrıntılı dinleme/izleme, çıkarım yapma, bağlamdan sözcüklerin anlamlarını tahmin etme gibi farklı amaçlara yönelik etkinlikler hazırlar.
- Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir yazılı, sözlü iletişim kurabilme becerisini geliştirir.
- Günlük hayatta Türkçe dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeyi teşvik eder.

- Öğrencilerin kendilerini doğru ve anlaşılır şekilde ifade etmelerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler geliştirir.
- Dil becerilerini geliştirmek için öğrencilerin söz varlığını zenginleştirir.
- Telaffuz, vurgu ve tonlamanın anlamda önemine yönelik etkinlikleri yapar.
- Anlatım bozuklukları ve yanlışları gidermek için uygun fırsatlardan yararlanır.
- Sözlük kullanma alışkanlığı kazandırır.

Yeterlik 8: Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerini belirleme amaçlı ölçme araçları hazırlar.
- Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de ölçmeyi dikkate alan araçlar tercih eder.
- Öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenler.
- Dil gelişimini izlemek için dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun ders temelli çeşitlendirilmiş ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır.
- Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin dil gelişimiyle ilgili olarak öğrencilere dönüt verir.
 - Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için iyileştirme çalışmaları yapar.
- Uyguladığı ölçme araçlarından elde ettiği sonuçları yorumlar.

C. MESLEKİ TUTUM VE DEĞERLER

Yeterlik 9: Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişimde doğru ve etkili kullanır.
- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın görevine etkisinin farkındadır.
- Türkçenin doğru kullanılması için gerekli uyarılarda bulunur.
- Etkinliklerinde Türkçeyi doğru ve etkili konuşan bireylerin yer almasını sağlar.
- Türkçeye yabancı dillerden giren sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterir.

Yeterlik 10: Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Dil ve kültür etkileşiminin farkındadır.
- Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemser.
- Farklı kültürlere hoşgörüyle yaklaşır.
- Türk dilini, Türk tarihini, ulusal ve kültürel değerleri tanıtır ve sevdirmeye görevinde gönüllüdür.
- Kültürler arası iletişim ve dil etkileşiminin bilincindedir.
- Kültürler arası bir öğrenme-öğretme faaliyeti olan yabancı dil öğretimi için genel kültür birikimi gerektiğinin farkındadır.
- Türk toplumun kültürel yapısı, gelenek ve göreneklerine duyarlıdır.
- Dünya kültür ürünlerine duyarlıdır.
- ÖNERİ: Türk kültürünü bilen ve benimseyen bir yapıya sahiptir.

Yeterlik 11: Mesleki gelişimini sağlayabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Dil/Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel yayınları, tartışmaları ve gelişmeleri takip eder.
- Çağdaş bireyler olarak yabancı dil bilmenin gerekliliğinin farkındadır.

- Mesleki gelişimine yönelik olarak yaptığı çalışmaları sınıf ortamına yansıtmanın gerekliliğine inanır.
- Mesleki gelişim sürecindeki deneyim ve kazanımlarını meslektaşlarıyla paylaşmaya isteklidir.
- Dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin yenilik ve teknolojik gelişmeleri öğrenmeye isteklidir.
- Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel tartışmalar ve gelişmeler ışığında kendi görüşlerini geliştirir.
- Dil/ Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin seminer, çalıştay, sempozyum vb. toplantılara katılmaya isteklidir.

Yeterlik 12: Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme

Bu yeterlik kapsamındaki performans göstergeleri;

- Faydalanabileceği kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişime geçebilmek için dünyada dil öğrenimi-öğretimi alanındaki faaliyetleri takip eder.
- Mesleki gelişimine yönelik ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmenin gerekliliğine inanır.
- Mesleki gelişimine yönelik işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirir.
- Farklı ülkelerden kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurmaya ve iş birliği sağlamaya isteklidir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, görüşme ve anket çalışmasının analizlerinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve bu sonuçlardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.1. SONUÇLAR

Türkçe, bugün konuşulduğu coğrafyanın genişliği ve konuşanların sayısı bakımından bu konuda bir uzlaşma olmasa da bazı kaynaklara göre dünyanın en büyük ilk beş dili arasında yer almaktadır. “Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler milletlerarası ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır” (Özbay, 2010: 10).

Günümüzün hızla küreselleşen dünyasında ülkelerin kendi kaynak ve sınırları ile tek başlarına var olmaları artık mümkün görünmemekte, bu nedenle devletler ekonomik topluluklarla bütünleşme eğilimi göstermektedirler. Küçülen dünyada var olabilme savaşı, bir ülkenin ekonomik ve sosyal varlığıyla doğrudan ilişkili olan dilinin gücüyle bağlantılıdır. Değişen dengeler süreci, Türkiye'nin kendi dilini ve kültürünü tanıtırak kabul ettirmesini her zamankinden daha gerekli kılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılacak olan bilimsel ve eğitsel her türlü çalışma bu nedenle önem kazanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin dünyanın pek çok bölgesinde ve yurt içinde değişik kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Konu ile ilgili eşgüdüm ve iş birliğiyle oluşturulmuş bir devlet politikası uygulanmadığından alana özgü temel ilke ve çerçeveler oluşturulamamıştır. Türkçenin yanı sıra Türk tarihi, kültürü, değerler sistemi hatta Türk mitolojisi konularında gerekli ve yeterli bilgi birikimine, geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip öğretmenler yetiştirmek için amaca uygun özel programlar yapılamamış, ihtiyaca cevap verebilecek nitelik ve nicelikte materyaller hazırlanamamış olması elbette aksaklıklara neden olmaktadır. Bu bağlamda yapılacak bilimsel araştırmalar çözüm yollarını aydınlatacak ve yol gösterici olacaktır. “Sorunların

bir an önce çözüme kavuşturulması Türkçenin uluslararası tanınırlığını ve tercih edilirliliğini etkileyecektir” (Er ve diğerleri, 2012:60).

Yaptığımız çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklere ilişkin görüşlerini, görüşme ve anket yöntemleriyle derleyip yorumlayarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin özel alan yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen görüşme ve anket sonuçları, ayrı başlıklar olarak aşağıda yer almaktadır.

6.1.1. Görüşme Sonuçları

Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, belirlenen temalar altında birleştirilerek performans göstergelerine dönüştürülmüştür. Bu performans göstergeleri, temalara ve öğretmenlik uygulamalarına göre belirlenen yeterliklerle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bu taslak, alan araştırmasından elde edilen verilerle uyumlu hâle getirilerek yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin özel alan yeterlikleri belirlenmiştir.

Performans göstergeleri olarak yeterliklerde yer alan görüşler Görüşmelerden Elde Edilen Veriler başlığı altında verilmiştir. Konuya ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda ele alınmaktadır.

Görüşmelerde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin alan bilgisindeki hâkimiyetinin sınıf yönetiminde de özgüvenli olmalarını sağladığı bildirilmiştir. Ayrıca Türkçeye hâkimiyetin yanı sıra genel kültür birikimine olan ihtiyaç da sık sık dile getirilmektedir.

Öğretmenler en çok hedef kitle profiline uygun materyal seçme veya seçilmiş materyali uyarlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ana dil ve hedef dil arasındaki yabancı eşdeğerlikten kaynaklanan sorunlardan da sıkça bahsedilmiştir. Bu sorunlar, öğretmenlerin görev özelliklerine göre yeterince donanımlı yetiştirilemediklerinin göstergesi sayılabilir.

Görüşmeler değerlendirildiğinde, hizmet öncesi görev yaptığı alana ait özel eğitim alamayan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin de sadece ‘göreve başladıklarında deneyimli öğretmenlerin yanında staj’ olarak gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin yöntem ve uygulamalarının staj yaptıkları kurum ve kişilere göre değişkenlik göstereceği öngörülebilir. Çeşitli dil bölümlerinden mezun öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği görevini yerine getirebilmeleri için verilen eğitimlerde de eşgüdüm ve iş birliği yoktur. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de tutarlılığın ve güvenilirliğin sağlanamaması anlamına gelmektedir.

Görüşme sonuçlarından yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini Türkçe öğretmenlerinden ayrı gördükleri anlaşılmaktadır. Bunun nedenini; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin zaten ana dili Türkçe olan öğrencide dört temel beceriyi geliştirdiği oysa yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrenciye yeni bir dilin temel dil becerilerini kazandırdığı şeklinde açıklamışlardır. Bu açıklamalar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde farklı özellikler barındırması gerektiğinin kanıtı sayılabilecek niteliktedir.

Görüşme sonuçlarından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninde olduğu gibi Yabancı Dil öğretmeninden de ayrı gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler, sık sık yabancı dil öğretimi alanından faydalandıkları için kendilerini bu alana daha yakın hissettiklerini de bildirmişlerdir. Buradan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenin kendisine, dil alanı olarak Türkçe öğretmenliğinde; eğitim öğretim süreci bakımından ise yabancı dil öğretmenliğinde yer bulduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin Türkçe ve Türkiye’yi sevdirebilmesi ve kültür elçiliği yapabilmesi gerektiğine dair görüşler, göz ardı edilemeyecek kadar sık tekrarlanmıştır. Bu görüşlerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin olumlu ve etkili bir model olabilmesi için üst düzeyde Türkçe kullanım becerilerine sahip, Türkçenin yapısal özelliklerini iyi bilen, dil kültür ilişkisini uygulamalarına yansıtabilen ve kültür elçiliği görevinin farkında olan öğretmenler olarak yetiştirilmesi gerektiği öne çıkmaktadır.

Görüşmelerde, öğrencilerin ilk model olarak çoğunlukla Türkçe öğreten öğretmenle karşılaştığını dolayısıyla bu öğretmenlerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanması gerektiğini ve alanda eksik bilgiyle bu işin asla başarılamayacağını belirtmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı dil bilmeleri gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin çoğunun “Yabancı dil, destek araç olarak değil yabancı dil öğrenmeyi deneyimleyerek öğrencilerle empati kurabilmek için gereklidir.” diye açıklaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin yabancı bir dili öğrenme aşamalarını bizzat deneyimlemelerinin eğitim sürecine olumlu etkisini fark ettikleri söylenebilir.

Görüşmelerde öğretmenlerin geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin kültürü iki farklı boyutta ele aldıkları dikkati çekmektedir. Konuşmalar esnasında sahip olunması gereken kültür olarak bazı öğretmenler Türk kültürünü; bazıları da hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin millî kültürünü kastetmektedirler. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin kendi kültürel değerlerinin yanında hedef kitlenin kültürel değerlerinden de haberdar olmasının faydalı olacağı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrenciyle iletişimde öğretmenin kültürel farklılıkları dikkate almamasının bazı yanlış anlaşılmalara yol açılabileceğinin de altı çizilmektedir.

Öğretmenler dört temel beceriyi kapsayacak uygulamalar gerçekleştirebilmek için mevcut olan tüm yöntem ve tekniklerin süreç ve ortama göre uyarlanarak kullanılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin dil öğretim yöntem ve tekniklerinin tümü ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusunda eğitim olarak yetiştirilmelerinin gerekliliğini kanıtlar niteliktedir.

Öğretmenlerin çoğu teknolojiden faydalanmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna dayanarak öğretmenlerin dil öğretiminde teknolojiden daha fazla yararlanabilmeleri için farklı eğitimler ve destekleyici süreçler sunulması gerektiği söylenebilir.

Dil kültür ilişkisinin öğretime doğrudan yansımaları deneyimleyen yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, öğrencinin ekonomik durumdan ziyade kültürel yapısının öğrenmeye etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Dil öğretim alanında sınıf içi uygulamaların mutlaka sınıf dışı, hayatın içinden etkinliklerle desteklenmesi gerektiği, görüşmelerde elde edilen verilere göre öğretmenlerin hem fikir olduğu konulardan biridir.

Görüşme yapılan öğretmenler, etkinliklerde öğrencilerin dört temel dil beceri seviyesinin ayrı ayrı dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca dil öğretiminde uygulanan ölçme değerlendirme geçerli olabilmesi için de dört becerinin dikkate alınması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Ölçme değerlendirme, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, amacın ne kadarının gerçekleştirildiğini somut hâle getirmektir. Hedef, tüm dil becerilerini kapsadığından sınav sistemi de hedeflerle bağlantılı olmalıdır. Buradan hareketle, öğretmenin dil öğretiminde dört beceriyi de kapsayan ölçme değerlendirme yapabilmesi için bu konuda eğitilmiş olması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişimleri için öncelikle alana dair mesleki yayın ve çalışmaların takibinin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu gelişmelerin takibini görevleri arasında gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak belirtilen görüşlerden öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe konusundan ziyade yabancı dil öğretimi -özellikle İngilizce öğretimi- ile ilgili kaynakları takip ettikleri ve bunlardan yararlandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

6.1.2. Anket Sonuçları

Alan taraması ve alan öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ve performans göstergeleri anket formuna dönüştürülerek uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ve yorumları ilgili bölümlerde verilmiştir. Aşağıda ise sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

- Verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler; Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, İngilizce, Almanca, Fransızca öğretmenliği gibi farklı bölümlerden gelmektedir. Yapılan analizler sonucu bölüm veya fakülte mezuniyet yerlerinin öğretmenlerde yeterlik ve performans göstergelerine verilen önem derecesinde farklılığa yol açmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre

mezun olunan bölümlerin veya fakültelerin öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi anlaşıldığından son yıllarda hızla üzerinde çalışılan konulardan biri olmuştur. Bu bağlamda hizmet süresine göre elde edilen verilerde, alana yeni katılan 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda daha duyarlı ve farkındalığı yüksek bir gruptur. 16 yıl ve üstü süredir alanda olan öğretmenlerin ise yaşayarak deneyimlemenin sonucunda konuya hâkim oldukları anlaşılmaktadır. Ancak diğer gruplara oranla bu iki grubun her bölüme ilişkin konulara daha fazla önem vermesi dikkati çeken bir sonuçtur.

- Mesleki bilgi bölümüne öğretim üyelerinin alan öğretmenlerine kıyasla daha çok önem verdikleri belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin aksine alanın uygulayıcıları olan öğretmenler, mesleki bilgi bölümü kadar mesleki beceri ile tutum ve değerlerin de çok önemli olduğu görüşündedir. Bunun nedeninin teorik ve pratik arasındaki farktan kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

- Mevcut durumda Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Almanca, Fransızca vb. öğretmenliği bölümü mezunları alanda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen profilini oluşturmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak henüz yabancılara Türkçe öğretiminin özel eğitim isteyen ayrı bir bölüm olarak kabul görmediği düşünülebilir.

- Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde gerçekleşmesinin öğretimde son derece önemli farklar yarattığı bilinmektedir. Dil en etkili yaşayarak ve kullanarak öğrenilir. Bu bağlamda Türkçenin kullanım alanları yurt dışında sınırlı kalmaktadır. Dil öğretimi, temeli dört dil becerisine dayalı bir alandır. Dil becerilerinin gelişmesi ise kullanım sıklığına göre fark etmektedir. Yurt dışında öğretilen Türkçenin kullanım oranı elbette yurt içine göre sınırlı kalacaktır. Verilerden elde edilen bulgulara göre öğrenci için en önemli ve tek kaynak olan yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin dil öğretimindeki öğrenen-öğreten-toplum ilişkisinde bir boyut eksik kaldığından dolayı yurt içinde aynı görevi yapan öğretmenden daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

- Elde edilen verilere göre mesleki bilgi bölümünü çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 57,3 iken önemli bulanların oranı % 33,3, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 9,3'tür. Mesleki beceriyi çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 66,7 iken önemli bulanların oranı % 29,3, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 4,0'dır. Mesleki tutum ve değerleri çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 65,3 iken önemli bulanların oranı % 30,7, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 4,0'dır. Bu sonuçlara dayanarak sorgulanan yeterlik ve performans göstergelerinin gerekli, geçerli ve önemli bulunduğu söylenebilir.

- Anket verileri bölümlere göre değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

A1. Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme, A2. Dil öğrenim-öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, A3. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme yeterliklerine bağlı 23 performans göstergesinin sorgulandığı A. Mesleki Bilgi bölümünde en yüksek “çok önemli” oranı % 65,3 ile A2. Dil Öğrenim-Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Tekniklerini Uygulayabilme yeterliğine olmuştur. Dil bileşenleri ve dilbilim bilgilerini kullanabilme yeterliğini ise % 56,0 katılımcı çok önemli bulmuştur. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme yeterliğini de % 53,3 katılımcının çok önemli bulduğu ortaya çıkmıştır.

B1. Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme, B2. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme, B3. Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme, B4. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme B5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, B6. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme, B7. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme, B8. Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme yeterliklerine bağlı 48 performans göstergesinin sorgulandığı B. Mesleki Beceri bölümünde en yüksek “çok önemli” oranı % 72,0 ile B2. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme yeterliğine olmuştur. B8. Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme yeterliğini % 68,0 katılımcı, B3. Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme yeterliğini % 65,3 katılımcı, B4.-B5.-B6.-B7. Öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirebilme yeterliklerini % 64,0 katılımcı çok önemli bulurken B1. Öğrenim-öğretim

sürecini amaca uygun planlayabilme yeterliğini % 60,0 katılımcının çok önemli bulduğu ortaya çıkmıştır.

C1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme, C2. Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme, C3. Mesleki gelişim sağlayabilme, C4. Mesleki gelişime yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme yeterliklerine bağlı 24 performans göstergesinin sorgulandığı C. Mesleki Tutum ve Değerler bölümünde en yüksek “çok önemli” oranı % 72,0 ile C2. Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme yeterliğine olmuştur. C3. Mesleki gelişim sağlayabilme yeterliğini % 66,7 katılımcı, C1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme yeterliğini % 64,0 katılımcı çok önemli bulurken C4. Mesleki gelişime yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme yeterliğini % 53,3 katılımcının çok önemli bulduğu ortaya çıkmıştır.

B2. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme (% 72,0) ile C2. Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme (% 72,0) yeterlikleri en yüksek “çok önemli” oranlarında iken A3. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme (% 53,3) ile C4. Mesleki gelişime yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme (% 53,3) yeterliklerinin en düşük “çok önemli” oranlarına sahip olmaları dikkat çekmiştir.

- Öğretmen ve öğretim üyelerinin toplamda verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlara göre mesleki bilgi, mesleki beceri, mesleki tutum ve değerler başlıkları altında oluşturulan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini çok önemli bulan öğretmen ve öğretim üyelerinin oranı % 65,3, önemli bulanların oranı % 32,0, orta derecede önemli bulanların oranı ise % 2,7’dir. Uygulanan ankette önemsiz veya hiç önemli değil seçeneklerini işaretleyen katılımcı bulunmamaktadır. Bu verilere dayanarak oluşturulan yeterlik ve performans göstergelerinin tümünün alanda gerekli, geçerli ve önemli bulunduğu sonucuna varılabilir.

6.2. ÖNERİLER

1. Küreselleşen dünyada yabancı dil bilen bireylerin oranının yüksekliği ülkelerin gelişmişlik düzeyi göstergesi olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra ulusal dili olabildiğince korumak ve yabancı dil olarak öğretmek dünyaya yaymak da ülkelerin önemle üzerinde durduğu hedefler arasındadır. Ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna eğitim politikalarında yer verilerek alanın gerektirdiği donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine özellikle hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının Türkçe öğretiminden ve yabancı dil öğretiminden farklı bir alan olduğu ve öğretmenlerce de böyle algılandığı anlaşılmaktadır. Üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalının açılması ancak söz konusu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalının mutlak suretle Türkçe Eğitimi Bölümlerine bağlı olması gerekmektedir.

3. Günümüzde disiplinler arası çalışmanın etkili öğrenmeye olan katkısı ve önemi her geçen gün daha fazla vurgulanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi, Sosyal Alanlar Eğitimi gibi bölümlerle sürekli iş birliği yapmak gerekmektedir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için hazırlanan programlarda alan dersleri, kültür dersleri ve alan eğitimi ders içerikleri özel alan yeterlikleri temelinde oluşturulmalıdır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları hazırlanması için alanla ilgili temel ilke ve yöntemlerin belirlenip çerçeve programının hazırlanması gerekmektedir.

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uzmanlık isteyen özel bir alan olduğunu kabul etmek; farklı yöntem ve teknikler, zengin ve özgün içerikli materyaller ve elbette farklı öğretmen nitelikleri gerektirdiğini de kabul etmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin de alana has niteliklerde yetiştirilmesi gerekmektedir.

6. Ölçme-değerlendirme sisteminde gereksinimleri karşılayacak şekilde hedeflerle bağlantılı bir sınav sisteminin oluşturulması zorunluluğu bulunmaktadır. Dil öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde altı seviyede (A1-A2-B1-B2-C1-

C2) tanımlanan dil becerilerinin kazandırılarak geliştirilmesidir. Seviyeye uygun ve tüm dil becerilerini ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin eğitim almaları gerekmektedir.

7. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yurt içindeki ve dışındaki öğretmenlerin sürekli gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin yurt içinde aynı görevi yapan öğretmene göre daha fazla desteğe ihtiyacı olduğundan bu öğretmenlere süreç boyunca eşgüdüm ve iş birliği içinde çalışma fırsatı yaratılması ve her seviye için zengin kaynaklarla ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.

8. Dünyanın dört bir tarafındaki Türkçe öğretim merkezleriyle ilgili olarak söylenebilecek en önemli husus, bunlar arasında bir koordinasyonun olmadığıdır. Yurt içindeki merkezler bile kendi aralarında iş birliği ve eşgüdüm sağlayamazken dünyadaki sayısı küçümsenemeyecek rakamlara varan Türkçe öğretim merkezlerinin uygulamalarında ve kullanılan ders materyallerinde farklılık olması doğaldır. Bu farklılıkla ilgili olarak ülkemizde bir koordinasyon biriminin kurulması ve bu merkezlerle öğretmene gerekli destek verilerek sürekli bilgi alışverişinde bulunulması, iş birliği ve eşgüdümün sağlanması gerekmektedir.

9. Tarihî, turistik mekânlarda uluslararası alanda tanınan başarılı sanatçı/sporcuların yer aldığı eğitici filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması hem Türkçenin daha sistemli bir şekilde öğretilmesi hem de ülkemizin tanıtımına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda Türk kültürünün tanıtımını yaygınlaştırmada TRT veya Kültür ve Turizm Bakanlığı gibi kurumlarla iş birliği yapılması gerekmektedir.

10. Dil, kültürün aynasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aynı zamanda Türk kültürünün öğretimidir. Öğretmenin bir nevi kültür elçiliği yaptığı göz önüne alınarak kendi kültürüyle ilgili donanımlı olmasının yanı sıra dünya kültürleri konusunda da bilgi sahibi olması gerekmektedir.

11. Eğitim öğretim süreçlerinde uygun yöntemin kullanılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretimi yöntem ve teknikleri konusunda çok iyi bilgi sahibi olacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili uygulamaların, sonuçların ve edinilen tecrübelerin paylaşıldığı, fikir alışverişinde bulunulduğu web sayfalarının hazırlanması ayrıca belli aralıklarla konuyla ilgili uluslararası kongre, sempozyum ve kurultayların düzenli olarak ve her seferinde farklı bir ülkenin ev sahipliğiyle düzenlenmesi ve sonuçların öğretmenlerle paylaşılması gerekmektedir.

13. Yetişkin eğitimi ayrı yöntem ve tekniklerin uygulandığı bir alandır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki öğretmenlerin hedef kitle özelliklerine göre yetişkin eğitimi konusunda eğitim almaları gerekmektedir.

14. Dünyanın her yerindeki yabancı dil olarak Türkçe öğreten merkezlere, hedef kitle özelliklerine göre ders kitapları ve materyaller hazırlanması ve gönderilmesi gerekmektedir. Her türlü materyalin yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimli uzmanlar tarafından hazırlanması önemlidir. Ayrıca hedef kitle özelliklerine göre farklı, yetişkinler ve çocuklar için farklı materyallerin hazırlanması gerekmektedir.

15. Dil bütündür ve bir milletin hayatını yansıtan kültür aynasıdır. Dil öğretimi de hayatın içinde kullanılan dört temel dil becerisini kapsamaktadır. Öğretmenin öğretim süreci boyunca en sık kullandığı ve ihtiyaç duyduğu malzeme ise ders kitabıdır. Bu bağlamda ders kitaplarında dört temel beceri diye adlandırılan dinleme-okuma-konuşma ve yazmaya eşit oranda yer verilmesi gerekmektedir.

16. Öğretmenlik bilgi kadar beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı da gerektirmektedir. Sadece bilgi boyutu öğretmenlik için yeterli olamayacağı için uygulamalara gereken önem verilerek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları konusunda en iyi biçimde pratik yapabilmeleri sağlanmalıdır.

17. Etkisi ve önemi her gün artan internet ortamında Türkçe öğretiminin kontrolsüz ve denetimsiz olduğu bir gerçektir. Oysa yurt içi ve yurt dışında takip edilebilecek ve konu uzmanlarınca hazırlanacak web siteleri, televizyon programları vb. uygulamalar hiç şüphesiz ki hem öğretmenler hem de Türkçeyi öğrenmeye çalışan öğrenciler için vazgeçilmez kaynaklar olacaktır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teknolojik kaynakların uzmanlar tarafından hazırlanarak uluslararası alanda kullanıma sunulması gerekmektedir.

18. Öğretmenlik mesleği iletişim becerisi gerektirmektedir. İletişimsel yeterlik, bir dili kurallarına uygun kullanmanın ötesinde kime, hangi şekilde ve hangi duruma uygun kullanmak gerektiğinin ayırımında olmayı gerektirir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ise kültürler arası iletişimde bulunma görevlerinden dolayı iletişim becerilerinin üst düzeyde olması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlere iletişim becerileri konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir.

19. Farklı kültürden bir kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcının algılayabileceği ve kaynağın amacına uygun şekilde yorumlayabileceği gibi kodlanması, alıcının da algıladığı mesajın farklı bir kod sisteminin ürünü olduğunun farkında olması, kültürler arası iletişim boyutuna girmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler de görev gereği kültürler arası iletişim kurmaktadır. Bu nedenle özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere farklı kültürlerle, geleneklere duyarlı olmasının yanında bu duyarlılığı uygulamalarına yansıtması konusunda eğitim verilmesi faydalı olacaktır.

20. Mesleki gelişim çalışmalarına destek oluşturmaya ihtiyaç vardır. Öğretmenler için hazırlanacak eğitimlerin ve destek süreçlerin güncellenerek devamlılığının sağlanması gerekmektedir.

21. Teknoloji, iletişim kadar disiplinler arası çalışmayı da güçlendirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik gelişmelerden ve disiplinler arası güncel çalışmalardan haberdar edilmeleri ve elde edilen verilerden nasıl faydalanacakları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

22. Öğretmenin yabancı dil öğrenme sürecini deneyimlemesi veya yabancı bir dilde iletişim kurabilme yetisi kazanması adına yabancı dil öğrenmesi için fırsatlar sunulması gerekmektedir.

23. Türkçenin yabancı dil olarak etkili öğretiminin uzmanlık gerektiren bir alan olduğu kabul edilmeli ve bu alanda donanımlı öğretmen yetiştirilmesi için üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı açılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, c.XI, VII, s.31-35.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, s.1-10.
- Akalın, Ş.H. (2011). *Türk Dili: Dünya Dili*. Web: <http://www.tdk.org.tr/TR/dosyalar/Turk%20Dili%20Dunya%20Dili.pdf> adresinden Haziran, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Akarsu, B. (1984). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C., Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- AL-Issa, A. S.M. (2012). *The Cultural and Economic Politics of English Language Teaching in Sultanate of Oman*, Web: http://www.asian-efl-journal.com/March06_asmia.pdf adresinden 2011 tarihinde alınmıştır.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcı, Y. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu*, Web: <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/354-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontem-boyutu.html> adresinden Temmuz, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, İ. (2009). Ana Dili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:181, s. 21.
- Aydın, Ö. (1993). *Ana Dili İngilizce Olan Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Söz Dizimine İlişkin Olumsuz Aktarım Yanlışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerilerini Geliştirme Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir Metod Denemesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe Olan Topluluklara Türkiye Türkçesinin Öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yıl: 1, Sayı: 1, s.19-30.
- Barseghian, T. (2012). *New Survey: Half of Teachers Use Digital Games in Class*, Web: <http://blogs.kqed.org/mindshift/2012/05/new-survey-half-of-teachers-use-digital-games-in-class/> adresinden 2012 tarihinde alınmıştır.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK Basımevi.
- Bayraktar, N.(2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php adresinden Haziran, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Benhür, M.H. (2002). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brown, D. (2000). *Principles Of Language Learning And Teaching* (4th Edition). New York: Pearson Education Company.
- Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları: No.07. s.16.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Camkıran, Ö. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelebi M. D. (2006). Türkiye’de Ana dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21 Yıl :2006/2, s. 285-307.
- Cemiloğlu, İ. Şen, Ü.(2012). *Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Demografik Özelliklerine Göre Türkçeye Yönelik Tutumları*, Web: Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks ZFWT, Vol 4, No 2, 7-26. adresinden 2012 tarihinde alınmıştır.
- Counsil For Cultural Commission. (2001). *Common European Framework of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment*. England: Cambridge University Pres.

- Competency Framework For Teachers (2004). *Western Australia: Departmant of Education and Training*. Web: http://www.teachers.ash.org.au/aussieed/teacher_assessment.htm adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler, *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.1, s. 59-71.
- Çotuksöken, Y. (1983). Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Hatalar. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, s. 88–94.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini_ Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Demir, H. (2005). *Özel Okullarda Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi ve Günümüzdeki Yeri*, Web: www.ingilish.com/hd6.htm adresinden 2011 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlilikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 4, s. 5-26.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.192.
- Demirel, Ö. (1999). *21. Yüzyıla Girerken Türkiye’de Öğretmen Nitelikleri*. Panel: Cumhuriyet’in Yetmiş Beşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayınları.
- Dilâçar, A. (1978). *Ana Dili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları*, Ankara: TDK Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6. s: 259-261.
- Doğan, M. (1996). Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim, *Bilge Dergisi*, Sayı: 10, s. 11-14.
- Dolunay, K.S. (2012). *Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005, Denizli. Web: <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi> adresinden 2012 tarihinde alınmıştır.
- Durukan, O. (1999). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Durak, E. (2006). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dünya Bankası Raporu, (Haziran 2011). *Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler*. Web: <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778> adresinden 2011 tarihinde alınmıştır.
- Düzkaya Küçük, N. (2008). *İlköğretim II. Kademe Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Eğitim - Öğretim Sürecinde Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ellis, L. (2004). *Language Background & Professional Competencies in Teaching ESOL*, EA Journal Volume: 21, No: 2. Web: <http://www.englishaustralia.com.au> adresinden Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Ellis, R. (2010). *Dil Öğretim Eğitiminde İlkeler*, Asian EFL Journal, Web: asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf –adresinden Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- Er, O. Biçer, N. Bozkırlı, Ç. K. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1/2 2012, s. 51-69.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish* Volume 4/3 Spring, s. 888-937.
- Erdem, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergin, M. (1990). *Türk Dilbilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınevi.

- Erişen, S. (1983). Türkçe Eğitiminde Yeni Boyutlar. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, c.XI, VII, s. 49-56.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- European Qualifications Framework, *Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Referans Tanımları*, Web: ec.europa.eu/eqf/home_en.htm adresinden Temmuz, 2011 tarihinde alınmıştır.
- EURYDICE European Unit (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe* (Eurydice Studies). Belgium: Directorate General for Education and Culture Web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/contacts_national_units_en.php adresinden Temmuz, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılar Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göğüş, B. (1971). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, Ankara.
- Göğüş, B. (1989). *Türkçe Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: TED Yay. No: 11, s. 5.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grossman, P. L. (1988). *A Study In Contrast: Sources Of Pedagogical Content Knowledge For Secondary English*. Yayımlanmış Doktora Tezi, USA: Stanford University.
- Grossman, P. L. (1989). A Study In Contrast: Sources Of Pedagogical Content Knowledge For Secondary English Teachers. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24-31.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making Of A Teacher: Teacher Knowledge And Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge In Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), p: 59-70.
- Guidelines For The New Mexico Annual Teacher Performance Evaluation (2005). *New Mexico Public Education Department*. Web: <http://www.teachnm.org/docs/EvalGuide.doc> adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Gündoğdu, P. (2006). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gür, H. (1999). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Tek Dilli Sözlük Oluşturmada Ölçütler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gür, Ö. (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güvenç, B. (2004). *Kültürün ABC’si*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Hacıömeroğlu, M. S. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Web: www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf. adresinden 2010 tarihinde alınmıştır.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, Sayı: 10, s: 5-9.
- Howatt, A. P. R. (1991) *A History Of English Language Teaching*. Oxford : Oxford Press.
- İlaydın, H. (1972). Divanla İlgili Bazı Gözlemler ve Düşünceler [Divanü Lûgat-it-Türk]. *Türk Dili Dergisi, Özel Sayısı*, s. 96-103.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gürdoğan Yayınları.
- İnan, A. (1969). *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal’in El Yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, Pearson Education, Harlow.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karababa, Z. C. (1993). *Türkçeyle İngilizce Arasında Birbirine Paralel Anlatım Biçimlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karababa, Z. C. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı, s. 26–30.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş, U. U. (2002). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaman, K. (2010). *Küreselleşme ve Eğitim (Globalization And Education)*, ZfWT Vol. 2, No. 3. Web: <http://diewelt-dertuerken.de/index.php/ZfWT/article/view/163/> karaman adresinden Haziran, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, (2009). (Editör: Prof. Dr. Ali BALCI) Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (2008). *Türkçenin Güncel Sorunları*. Türkçe Öğretimi Kongre Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.
- Kaya, Z. (1994). *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayra, E. Aslan, N. (1996). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Kültür ve Çevre Olgusu. *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi*, Cilt: 4 / Sayı:4, Adana.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretim Özel Sayısı*, TDK Yayınları, s. 379-380/Temmuz-Ağustos, Ankara.
- Koç, S. (2005). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Anadil Özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- König, G. (2010). *Dil Politikası ve Türkçenin Öğretimi*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı, s. 23–25.

- Kuş, E. (2007). *Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Languages Other Than English Teacher Preparation In California, (2004). *Standards of Quality and Effectiveness for Subject Matter Programs*. Web: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/SSMP-Handbook-LOTE.pdf> adresinden Ağustos, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Leigh, A. & Mean, S. (2005). *Lifting Teacher Performans*. Progressive Policy Institute, Web: <http://www.ppionline.org>. adresinden Ağustos, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Lightbown, P, M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J. (1987). *National Policy on Language s*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Mahiroğlu, A. (2004). *Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri*. İstanbul: XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I), s. 435–465.
- Marshall, J. (1994). *Ana dili ve Yazın Öğretimi*, 3. baskı, (Çev. Cahit Külebi). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu, (2010). *Mesleki Yeterlilik Kurumu Mevzuatı*. Ankara: MYK Yayın.
- Mete, F. (1997). *Özbek ve Azeri Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Ad Durum ve Eylem Çekimi Yanlısları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, s. 102-125. Web: www.dedekorkutdergisi.com. adresinden 16 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Mete, F. Aksay, S. (2009). *Dil Öğretimi Sorunlarıyla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul: IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Yabancı Dil Eğitimi, Bildiri Kitabı, s. 317-327.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1991). *Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (2010). *TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching And Learning International Survey) Türkiye Ulusal Raporu*. Ankara: Gürlar Matbaacılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). *Öğretmenlik Mesleğinin Gelişimin İtici Gücü Olarak Kuvvetlendirilmesine Yönelik Deklarasyon*. Web: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Deklarasyonlar/GayriResmi3Deklarasyon.htm>. adresinden Temmuz, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1984). *Atatürkçülük*, Birinci Kitap, İstanbul: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nurlu, M. (2011). *Fransa’da Türkçe Öğretimi*. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- The National Council For The Accreditation Of Teacher Education, (2008). *International Recognition In Teacher Education*. Web: <http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/ NCATE%20Standards%202008.pdf>. adresinden 27 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.
- OECD TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from*. Paris: OECD Publications, Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> adresinden Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- OECD TALIS (2010). *Teaching and Learning International Survey*. (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) Ulusal Raporu Paris: OECD Publications, Web: <http://www.oecd.org>. adresinden Haziran, 2011 tarihinde alınmıştır.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. Web: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>. adresinden Nisan, 2011 tarihinde alınmıştır.
- O’Malley, J. M & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Osmanlı İmparatorluğu Sınırları, Web: <http://www.msxlabs.org/forum/osmanliimparatorlugu14665osmanliimparatorlugusinirlarindakiulkeler.html#ixzz1YEghpeb2> adresinden Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- OTMG (2008). *Neden Özel Alan Yeterlikleri?* Web: <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> adresinden Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.
- Owens, E.R. (2001) *Language development: An introduction*. (5th Edition) Boston: Allyn and Bacon.

- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Öğretimi Kaynakçası*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, H. (2011). *Dünya Dili Türkçe ve Türk Kültür Elçisi Öğretmenlerimiz*, Web: <http://tomer.fatih.edu.tr/> adresinden 2011 tarihinde alınmıştır.
- Özcan, E. (2006). *Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçam, Ç. (1997). Türkiye Türkçesi ile İlgili Gramer Çalışmaları-Bibliyografya Denemesi, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, S:110.
- Özdemir, E. (1983). Ana Dili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, s. 379-380.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: 3. Basım, İnkılap Kitabevi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, A. P. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürlerarası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Karikatür Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Özlük, Ö.Y. (2010). *Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 10-13.
- Özoğlu, M. Gür, B. S. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pennington, M. C. (1990). *A Professional Development Focus For The Language Teaching Practicum*. In Richards, J.C. & Nunan, D.[Eds.] *Second Language Teacher Education*. New York : Cambridge University Press.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Professional Standards For Teachers (2007). İngiltere, Web: http://www.tda.gov.uk/Teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf adresinden 29 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (2002). (ACTFL) American Council on The Teaching of Foreign Languages: Web: <http://www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf> adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.

Seferoğlu, G. Daloğlu, A. (2010). *Ortaöğretim İngilizce Öğretmeni Yeterlikleri ve Performans Yönetim Sürecinin Belirlenmesi*: 4. Rapor. Web: www.otmg.meb.gov.tr adresinden 2010 tarihinde alınmıştır.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:26, s. 131-140.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı 58. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> adresinden Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 7(28).

Sülüsoğlu, B. (2008). *İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand; Knowledge Growth In Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), p: 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge And Teaching: Foundations Of The New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p: 1-22.

Skutnabb - Kangas T. (2000b). *Linguistic Human Rights And Teachers Of English*. In J.K. Hall & W.G. Eggington (eds.), *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, p: 22-44.

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Teacher Standards (1997). Alaska. Web: <http://www.eed.state.ak.us/standards/pdf/teacher.pdf> adresinden 27 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

- Teachers Of English As a Second Language Minnesota Rules (2002). *Board of Teaching Teacher and Other School Professional Licensing*. Web: <http://www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8710/4400.html> adresinden Temmuz 2009 tarihinde alınmıştır.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekışık, H. H. (2003). *Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Gereken Kişilik Yeterlilikleri*, Tekışık Vakfı Eğitimde Yansımalar-VII Bilimsel Toplantıları, Ankara.
- TESOL. *Teachers' Standards*, Web: http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=1974&DID=12057 adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.
- TESOL. *Standards For The Accreditation of Initial Programs In P-12 Esl Teacher Education* (2002). Teachers of English to Speakers of Other Languages, Web: <http://www.ncate.org/ProgramStandards/TESOL/TesolStd.pdf> adresinden 2009 tarihinde alınmıştır.
- TESOL / NCATE Teachers of English to Speakers of Other Languages (2002). *Standards For The Accreditation Of Initial Programs In P-12 ESL Teacher Education*. Alexandria, Virginia: TESOL, Inc. Web: <http://www.tesol.org> adresinden Temmuz, 2011 tarihinde alınmıştır.
- Temizkan, F. (1994). *Atatürk Döneminde Türkçenin Öğretimi ile İlgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları (1920-1938)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topbaş, S. ve diğerleri, (1998). *Türkçe Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 587.
- Toprakçı, E. (2005). *Eğitim Üzerine*, İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Tosun, C. (1983) Ana Diliyle Amaç Dilin İlişkileri ve Etkileşim Alanları Üzerine, *Türk Dili Dergisi*, Temmuz – Ağustos, s. 222.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.1.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tural, S. (1992). *Sorulara Cevaplarla Kültür Edebiyat*. Ankara: Dil, Ecdâd Yayınları.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Büyük Türkçe Sözlük*. TDK. Web: Tez yazım süresince <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden yararlanılmıştır.
- Türkkan, R. (1997). *Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri*, İstanbul: Alfa Yayınları.

- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21St Century Skills: Learning For Life In Our Times*. San Francisco, USA: John Willey&Sons, Inc.
- Usta, H.İ. (1993) Türk Gramerciliğinin Tarihinde "Kavaid" Kitaplarının Yeri, *Türkoloji Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 1,s: 283-299.
- Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünlü, H. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, Ç. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dilbilgisi ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yükseköğretim Kurulu YÖK (1999a). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve A.B.D. Örnekleri (Rapor.)*
- World Languages Learning Standards (2010). Web: <http://www.k12.wa.us/WorldLanguages/Standards/WorldLanguagesStandards.pdf> adresinden 27 Temmuz2011 tarihinde alınmıştır.
- Zengin, R. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

EK I:**GÖRÜŞME FORMU**

Yer:
Tarih ve Saat:
Görüşmeyi Yapan:

Demografik Bilgiler

Görev Yeri	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Çalışma Süresi	
Eğitim Düzeyi (Lisans -Y.Lisans)	
Mezun Olduğu Üniversite Fakülte (Eğitim-Fen Edebiyat Fk.)	
Mezun Olduğu Bölüm	

Merhaba,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında doktora yapmaktayım. “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma” konulu tez çalışmamız için etkili ve verimli bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerle ilgili görüşlerinizi ve önerilerinizi almak istiyorum.

Yurt içi ve yurt dışında görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterliklerinin neler olması gerektiğinin araştırılması ve belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilecek görüşme için

- Konuşmaların tümü gizli tutulacaktır,
- Araştırma yapılırken görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Bu görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Açılış soruları:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
- Öğretmen olarak kendinizi en çok hangi konuda yeterli hissediyorsunuz?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs veya eğitim aldınız mı?
- Sizi Türkçe öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?

➤ Sizi Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?

➤ Sizi yabancı dil öğretmeninden ayıran özellikler nelerdir?

- 1- Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen Türkçe öğretimi alanında neleri, hangi seviyede bilmelidir? Neden? (Örneğin, Metin inceleme, Türk edebiyatının dönemleri ve metinleri, Türk dilinin kuralları,...)
- 2- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?
- 3- Sizce yabancı dil dışında hangi konularda bilgi sahibi olmalı? Neden? (tarih, coğrafya, edebiyat,...)
- 4- Dersleri planlayıp düzenlerken nelere dikkat edilmelidir? Neden? (öğrencilerin dil becerilerindeki seviyeleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, öğrenme biçimleri, öğrenme ortamları,...)
- 5- Öğretim sürecindeki uygulamalarda (derslerde) nelere dikkat edilmelidir? Neden?
- 6- Öğrencilerin Türkçeyi etkili olarak öğrenmeleri için hangi yöntemler kullanılabilir?
- 7- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojiye nasıl yararlanılabilir?
- 8- Sizce öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik durumları Türkçe öğrenmelerini etkiliyor mu?
- 9- Türkçe öğretimi sınıf dışı etkinliklerle nasıl desteklenebilir?
- 10- Öğrencilerin dil gelişimlerini ölçüp değerlendirmede kullanmak amacıyla hangi ölçüm araçları kullanılabilir?
- 11- Alanınızla ilgili mesleki gelişiminiz için neler yapabilirsiniz? (Alanıyla ilgili mesleki ve güncel yayınları takip, kültür ve sanat etkinlikleri,...)

Katıldığınız için teşekkür ederim.

Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

EK II:**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENİN
ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ****Değerli Meslektaşım, / Değerli Öğretim Üyesi,**

Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler iki ana başlıkta düşünülebilir: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, alanından bağımsız olarak her öğretmende bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri içerir. Özel Alan Yeterlikleri ise alan öğretmenine özel olan niteliklerdir.

Daha önceki aşamada yabancı dil olarak Türkçe öğreten 27 öğretmenle yapılan görüşmeler ve alan taramasından elde edilen bilgiler ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin sahip olması beklenen yeterlik alanları, yeterlikler ve performans göstergeleri taslak hâline getirilmiş. Bu aşamada, oluşturulan yeterlik ifadelerinin ve gruplandırıldıkları alanların uygunluğu ve yeterlikleri işaret eden performans göstergelerinin önem derecelerinin sıralanması konusunda fikirlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anketteki ifadeleri dikkatlice inceleyiniz ve öncelikle konu ile ilgili bireyler arasındaki farklı görüşleri ortaya koyabilme adına hazırlanan kişisel bilgiler (A Bölümü) kısmını doldurunuz. İkinci bölümde (B Bölümü) ise 3 yeterlik alanında gruplandırılan yeterliklerin size göre uygun ifadelerle ve uygun yerde olup olmadığını belirtiniz. Üçüncü ve son bölümde (C Bölümü) performans göstergelerinin ait olduğu yeterlikte yer alıp almamasının size göre önem derecesini 5-0 arası puanlayarak X ile işaretleyiniz.

Çalışma kapsamında vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmada değerlendirilecek, başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Yoğun programınız içinde bu çalışmaya ayırdığınız zaman ve sağladığınız katkı için teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Ankette kullanılan kavramların tanımları aşağıda verilmektedir.

Yeterlik alanı: Belirli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak gösterildiği yapıları içermektedir.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma durumudur.

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranıştır.

ÖRNEK: B BÖLÜMÜ**A. Yeterlik Alanı: MESLEKİ BİLGİ**

A1.	(X) Evet	(X) Hayır
A2.	(X) Evet	Çünkü A3. Yeterliğininolduğunu
A3.	() Evet	düşünüyorum. Bu nedenle..... olmalı.

ÖRNEK: C BÖLÜMÜ

Yeterlik Alanı	A. MESLEKİ BİLGİ						
1. Yeterlik	A1.						
Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen için;							
5 Çok Önemli 4 Önemli 3 Orta Derecede Önemli 2 Önemsiz 1 Hiç Önemli Değil 0 Fikrim Yok							
Performans Göstergeleri	5	4	3	2	1	0	
1.				X			
2.		X					
3.			X				
4.						X	

BÖLÜM A: Kişisel Bilgiler

- Görevi: ☐ Öğretmen ☐ Öğretim Elemanı ☐ Öğretim Üyesi
- Görev Yaptığı Kurumu:
- Öğrenim Durumu: Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer ☐.....
- Mezun olduğunuz fakülte türü: Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer ☐.....
- Mezun Olduğunuz Bölüm:
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Öğretmenlik Tecrübesi: (yıl)
- Bildiğiniz Yabancı Dil/Diller:
- E-mail adresi (isteğe bağlı):.....

1. Dil öğretimine özgü temel kuram ve yaklaşımları bilir.						
2. Türkçe ve yabancı dil edinim süreç ve aşamaları arasında ilişki kurar.						
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun yöntem ve teknikleri kullanır.						
4. Öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği vb.) ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisinden faydalanır.						
5. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek etkili dil kullanma stratejilerini duruma uygun kullanır.						
6. Yabancı dil öğretimine uygun yöntem ve teknikleri sınıf uygulamalarına yansıtır.						
7. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimleri doğrultusunda yöntem ve teknikleri seçerek kullanır.						
8. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimleri doğrultusunda öğrencilerin dil gelişimlerine uygun yöntem ve teknikleri çeşitlendirir.						

3. Yeterlik	A3. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme						
1. Yapı ve köken bakımından Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini bilir.							
2. Türkçenin sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, bağlam ve anlambilime ilişkin temel kavram ve kuralları bilinçli kullanır.							
3. Türkçeyi dilbilgisi kurallarına uygun kullanır.							
4. Türkçenin yazılı anlatımda farklı anlatım biçimlerinin ve farklı metin türlerinin kurallara uygun kullanılmasını sağlar.							
5. Türkçe yazılı iletişimde dolaylı anlatımı anlar.							
6. Türkçenin sözlü anlatımda doğru telaffuz, vurgu ve tonlama gibi temel ilkelere ve farklı anlatım biçimlerinin kurallara uygun kullanılmasını sağlar.							
7. Türkçe sözlü iletişimde dolaylı anlatımı anlar.							
8. Türkçeye özgü beden dilini etkili şekilde kullanır.							
9. Günlük yaşamda Türkçenin bir iletişim aracı olduğunu kavramalarını sağlar.							

B. Yeterlik Alanı	MESLEKİ BECERİ						
1. Yeterlik	B1. Öğrenim-öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme						
<i>Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen için;</i>							
5 Çok Önemli 4 Önemli 3 Orta Derecede Önemli 2 Önemsiz 1 Hiç Önemli Değil 0 Fikrim Yok							
Performans Göstergeleri	5	4	3	2	1	0	
1. Eğitim sürecini öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine, sınıfın fiziki ortamına uygun, gelişim alanlarını destekleyecek şekilde planlar.							
2. Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de geliştirmeyi dikkate alan planlar hazırlar.							
3. Planlarda materyal ve kaynak gereksinimini dikkate alır.							
4. Öğrenci beklentilerini karşılayacak öğrenci merkezli, motive edici, öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun sınıf içi ve dışı etkinlikler planlar.							
5. Planlarında öğrencilerin ülkelerini, ana dillerinin Türkçeye yakınlığı ya da uzaklığını da dikkate alır.							

2. Yeterlik	B2. Öğrenim-öğretim ortamları düzenleyebilme						
1. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları oluşturur.							
2. Güvenli, olumlu ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratır.							
3. Öğrenme ortamları oluştururken ülke kültürlerinin dil öğrenme ile etkileşimini dikkate alır.							
4. Türkçenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek ortamlar oluşturur.							
5. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını ve işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlar.							
6. Dört dil becerisinin birlikte geliştirilmesine fırsat sağlayan öğrenme ortamları oluşturur.							

3. Yeterlik	B3. Dil öğrenim-öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme						
1. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunacak nitelikte dil gelişim							

düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun materyal ve kaynak seçer.						
2. Dört temel dil becerisinden birkaçını ya da tümünü bir arada geliştirmeye uygun materyal ve kaynak tercih eder.						
3. Seçtiği materyal ve kaynakları Türk dilinin ve Türk kültürünün özelliklerini yansıtacak şekilde uyarlar.						
4. Türkçenin etkili kullanımını yansıtan teknolojik kaynaklar kullanır.						
5. Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin bilgi teknolojileri yoluyla kullanabileceği kaynaklar düzenler.						
6. Teknolojiyi takip ederek öğretimi etkili kılacak ve öğrenmeyi somutlaştıracak materyal ve kaynak bulur.						

4. Yeterlik	B4. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme					
1. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili dinleme/izleme sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.						
2. Dinlenen/izlenen anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.						
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin özünü anlama, ayrıntılı dinleme/izleme, çıkarım yapma, bağlamdan sözcüklerin anlamlarını tahmin etme gibi farklı amaçlara yönelik etkinlikler hazırlar.						
4. Telaffuz, vurgu ve tonlamanın anlamda önemine yönelik dinleme/izleme etkinlikleri yapar.						
5. Günlük hayatta Türkçe dinleme/izleme becerisini geliştirmeyi teşvik eder.						
6. Görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak farklı metin türlerinin kullanıldığı dinleme/izleme etkinlikleri geliştirir.						

5. Yeterlik	B5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme					
1. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili okuma etkinlikler ve ortam düzenler.						
2. Metnin özünü anlama, belirli detaylar için okuma, çıkarım yapma, bağlamdan sözcüklerin anlamlarını tahmin etme gibi farklı okuma etkinlikleri yapar.						
3. Farklı metinler kullanarak okuma etkinlikleri geliştirir.						
4. Okunamı anlama, yorumlama ve değerlendirmeyi sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.						
5. Günlük hayatta Türkçe okuma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.						
6. Sözlük kullanma alışkanlığı kazandırır.						

6. Yeterlik	B6. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme					
1. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun, doğru ve anlaşılabilir şekilde ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler ve ortam düzenler.						
2. Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir sözel iletişim kurabilme becerisini geliştirir.						
3. Öğrencilerin kendilerini doğru ve anlaşılır şekilde ifade etmelerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler geliştirir.						
4. Günlük yaşamda Türkçe konuşma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.						
5. Türkçeyi sözlü kullanırken vurgu, ezgi ve tonlamanın doğru kullanımını geliştirmeye dikkat eder.						
6. Akıcı ve etkili konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilerin söz varlığını zenginleştirir.						

7. Yeterlik	B7. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme					
1. Dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun etkili yazmayı sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortam düzenler.						
2. Gerçek bağlamda farklı amaçlar için farklı durumlarda etkili, doğru ve anlaşılabilir yazılı iletişim kurabilme becerisini geliştirir.						
3. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek farklı yazma türlerinde ve doğru,						

anlaşılır yazma alışkanlığı kazandıracak çeşitli etkinlikler yapar.						
4. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini metinsellik ölçütlerine göre uygun biçimde ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlar.						
5. Günlük yaşamda Türkçe yazma becerisini geliştirmeyi teşvik eder.						
6. Anlatım bozuklukları ve yazım yanlışlarını gidermek için uygun fırsatlardan yararlanır.						

8. Yeterlik	B8.Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme						
1. Dil bir bütündür ilkesinden hareketle öğrencilerin dört dil becerisini de ölçmeyi dikkate alan araçlar tercih eder.							
2. Öğrencilerin dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerini belirleme amaçlı ölçme araçları hazırlar.							
3. Dil gelişimini izlemek için dil gelişim düzeyleri, öğrenme biçimleri, öğrenme gereksinimlerine uygun ders temelli çeşitlendirilmiş ölçme-değerlendirme araçlarını kullanır.							
4. Uyguladığı ölçme araçlarından elde ettiği sonuçları yorumlar.							
5. Ölçme sonuçlarına göre öğrencinin dil gelişimiyle ilgili olarak öğrencilere dönüt verir.							
6. Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için iyileştirme çalışmaları yapar.							
7. Öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenler.							

C. Yeterlik Alanı	MESLEKİ TUTUM VE DEĞERLER						
1. Yeterlik	C1.Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme						
<i>Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmen için;</i>							
5 Çok Önemli 4 Önemli 3 Orta Derecede Önemli 2 Önemsiz 1 Hiç Önemli Değil 0 Fikrim Yok							
Performans Göstergeleri	5	4	3	2	1	0	
1. Türkçeyi yazılı ve sözlü iletişimde doğru ve etkili kullanır.							
2. Türkçenin doğru kullanılması için gerekli uyarılarda bulunur.							
3. Türkçeye yabancı dillerden giren sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterir.							
4. Etkinliklerinde Türkçeyi doğru ve etkili konuşan bireylerin yer almasını sağlar.							
5. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın görevine etkisinin farkındadır.							

2. Yeterlik	C2. Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme						
1. Dil ve kültür etkileşiminin farkındadır.							
2. Türk toplumun kültürel yapısı, gelenek ve göreneklerine duyarlıdır.							
3. Kültürler arası iletişim ve dil etkileşiminin bilincindedir.							
4. Türkçenin kültür taşıyıcılığı görevini önemser.							
5. Farklı kültürlerle hoşgörüyle yaklaşır.							
6. Dünya kültür ürünlerine duyarlıdır.							
7. Türk dilini, Türk tarihini, ulusal ve kültürel değerleri tanıtır ve sevdirmeye görevinde gönüllüdür.							
8. Kültürler arası bir öğrenme-öğretme faaliyeti olan yabancı dil öğretimi için genel kültür birikimi gerektiğinin farkındadır.							

3. Yeterlik	C3. Mesleki gelişimini sağlayabilme						
1. Dil/ Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel yayınları, tartışmaları ve gelişmeleri takip eder.							
2. Dil/ Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin seminer, çalıştay, sempozyum vb. toplantılara katılmaya isteklidir.							
3. Türkçenin öğrenimi ve öğretimine ilişkin güncel tartışmalar ve gelişmeler ışığında kendi görüşlerini geliştirir.							
4. Çağdaş bireyler olarak yabancı dil bilmenin gerekliliğinin farkındadır.							
5. Dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin yenilik ve teknolojik gelişmeleri öğrenmeye							

isteklidir.						
6. Mesleki gelişimine yönelik olarak yaptığı çalışmaları sınıf ortamına yansıtmanın gerekliliğine inanır.						
7. Mesleki gelişim sürecindeki deneyim ve kazanımlarını meslektaşlarıyla paylaşmaya isteklidir.						

4. Yeterlik	C4. Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme					
1. Mesleki gelişimine yönelik ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurarak iş birliği sağlayabilmenin gerekliliğine inanır.						
2. Mesleki gelişimine yönelik işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirir.						
3. Faydalanabileceği kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişime geçebilmek için dünyada dil öğrenimi-öğretimi alanındaki faaliyetleri takip eder.						
4. Farklı ülkelerden kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim kurmaya ve iş birliği sağlamaya isteklidir.						

EK III:**TESOL ÖĞRETMEN STANDARTLARI, PERFORMANS GÖSTERGELERİ İLE
PERFORMANS ÖLÇÜTLERİ***Alan A: Dil**Standart 1: Dili betimleme**Standart 2: Dil edinimi ve gelişimi**Alan B: Öğretimin planlanması, uygulanması ve yönetimi**Standart 3: Standartlara dayalı dil öğretiminin planlanması**Standart 4: Standartlara dayalı öğretimin yönetimi ve uygulanması**Standart 5: Dil öğretiminde kaynakları etkili şekilde kullanma**Alan C: Değerlendirme**Standart 6: Dil öğretimi için değerlendirme konuları**Standart 7: Dil yeterliğini değerlendirme**Standart 8: Sınıf içi değerlendirme**Alan D: Mesleki Konular**Standart 9: İngiliz dili öğretimi araştırmaları ve tarihi**Standart 10: Dayanışma ve karşılıklı destek**Standart 11: Mesleki ilerleme ve iş birliği****Performans Göstergeleri ile Performans Ölçütleri***

Standartlara ilişkin performans göstergeleri ve bu performans göstergelerine ait performans ölçütleri, ölçütlerin her paragrafı birikimli şekilde sıralanmış davranışların sırasını¹ gösterecek şekilde, izleyen sayfalarda yer almaktadır.

Alan A: Dil**Standart 1: Dili Betimleme**

Performans Göstergesi 1: *Sesbilim [fonoloji-genel ses sistemi] bilgisini, öğrencilerin İngilizce sözel, okuma ve (imla dâhil) yazma becerilerini geliştirmelerine yardım etmek için kullanma*

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Sesbilimin unsurlarını bilme; öğrencilerin ses üretme gelişiminin aşamalarını bilme; İngilizce ve Türkçenin konuşma sesleri arasındaki benzerlikleri ve temel farklılıkları tanıma; sözcüklerin bir dizi seslerden ibaret olduğunun ayırımına varmanın [sesbirimsel farkındalık] doğasını ve önemini kavrama; okuryazarlık gelişimi ile ilgili olarak, ses ve sembol (harf) uyuşmasının doğasını bilme ve bunun önemini anlama,

- Öğrencilerin kişisel özelliklerinin ve Türkçenin, öğrencilerin İngilizceyi seslendirmelerini etkileyebileceğini göz önüne alarak, gelişimsel ve karşılaştırmalı sesbilim bilgisini İngilizcenin telaffuzunun zor yanlarını saptamak için kullanma; öğrencilerin İngilizcenin ses sistemini tanımalarına, kullanmalarına ve edinmelerine destek olacak şekilde, bir bağlam dâhilinde yapılandırılmış etkinlikler geliştirerek bu etkinliklerle öğrencilerin sözel becerilerini artırma; okumaya ilişkin becerileri de dahil olmak üzere, öğrencilerin sesbirimsel farkındalıklarını geliştirmeye destek sağlayacak çeşitli öğretim tekniklerini birlikte kullanma,

- Öğrencilere, İngilizce sesbilgisinin zor yanlarında kendi yeterliklerini denetlemelerine ve geliştirmelerine ilişkin stratejiler geliştirmeleri için yardım etme.

Performans Göstergesi 2: *Biçimbilgisini [morfoloji-sözcük yapısı], öğrencilerin İngilizce sözel ve okur-yazarlık becerilerini geliştirmelerine yardım etmek için kullanma*

Performans göstergesinin ölçütleri:

- İngilizcede [sözcüklerin bölünebildiği anlamı ya da işlevi olan en küçük birim olan] biçimbirimlerin, sözcük oluşturmak için nasıl bir araya geldiklerini anlama; öğrencilerin biçimbirimleri öğrenme gelişiminin aşamalarını tanıma; İngilizce ve

Türkçenin biçimbirimsel yapıları arasındaki benzerlikleri ve temel farklılıkları tanımlama; sözcüklerin anlamını ve ait oldukları dilbilgisel kategorileri belirlerken, biçimbirim özelliklerinden faydalanmanın [biçimbirimsel ipucu sistemi] ve aynı kökenli sözcüklerin okuma ve yazmadaki rolünü anlama,

- *Gelişimsel ve karşılaştırmalı biçimbilgisini, öğrencilerin sözel becerileri ile okuryazarlık becerilerinin edinimini kolaylaştırmada uygulamaya koyma; İngilizce sözcük türetme biçimlerine ilişkin örnek ve uygulama sağlayacak ve bir bağlam içinde yapılandırılmış etkinlikler tasarlama,*

- *Öğrencilerin, yeni sözcükleri öğrenirken stratejiler geliştirmelerine destek olma; öğrencilerin İngilizce sözcük bilgilerini geliştirirken, biçimbilgisini kullanmalarına yönelik stratejiler geliştirmelerini destekleme.*

Performans Göstergesi 3: Sözdizimi (sentaks-öbek ve cümle yapısı) bilgisini, öğrencilerin yazılan ve konuşulan İngilizce bilgilerini geliştirmelerini kolaylaştırmak için kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Cümlelerin, belli sırada dizilmiş sözcük kümelerinden oluştuğunu, bu kümelerin bileşenlerinin ve sıralarının kurallara bağlı olduğunu ve bu sistemin anlamı belirlemeye yardım ettiğini anlama; İngilizcenin ana sözdizimsel yapılarını tanımlama; öğrencilerin sözdizimini öğrenme gelişiminin aşamalarını tanıma; İngilizce sözdiziminin temel özelliklerini tanımlama ve bunların Türkçenin sözdizimi yapısıyla benzer ve farklı yanlarını açıklama,*

- *Öğrencilerin İngilizcenin sözdizimsel yapılarını fark etmelerine, anlamalarına, bunlardan yararlanmalarına ve kullanmalarına yardım edecek şekilde ve bir bağlam içinde yapılandırılmış öğretim ortamları düzenleme; öğrencilerin İngilizce sözdizimini kullanma yeteneğini sistemli bir biçimde geliştirirken gelişimsel ve karşılaştırmalı sözdiziminden yararlanma; öğrencilerin, değişik durumlarda, sözlü ve yazılı olarak etkili*

bir iletişim kurmak için bilmeleri ve kullanmaları gereken sözdizimsel yapıları tanıma ve öğretme,

• *Öğrencilerin, yazarken ve konuşurken kendi kullandıkları sözdizimsel yapıları denetlemelerine yönelik etkili stratejiler geliştirmelerine yardım etme.*

Performans Göstergesi 4: Anlambilim [semantik-sözcük ve cümle anlamı] anlayışını, öğrencilerin değişik alanlara ilişkin çok sayıda sözcüğü edinmesini ve üretken bir şekilde kullanmasını kolaylaştırmak için kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

• *Anlam sistemini kavrama; öğrencilerin anlam bilgisi ve sözcük bilgisi gelişimleri için ölçülü (makul) beklentiler koyma; İngilizcede sözlü ve yazılı bağlamlarda sözcük kullanım farklılıklarını bilme; akademik konu alanlarındaki anahtar “içerikli-sözcükleri” belirleyebilme; aynı kökenli ve aynı kökenliymiş gibi görünen yanıltıcı sözcüklerin, deyimlerin ve düz anlamı olmayan ifadelerin, öğrencilerin anlayışları ile İngilizce konuşma ve yazma edinimlerini nasıl etkileyebildiğini anlama,*

• *İngilizcede anlamın nasıl oluşturulduğu bilgisini, öğrencilerin değişik alanlara ilişkin çok sayıda sözcüğü edinmelerine ve sözcük hazinelerini geliştirmelerine destek olacak şekilde kullanma; öğrencilerin, konuşma ve yazı dilinde, sözcükleri uygun biçimde anlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olacak öğretimsel etkinlikler düzenleme; yeni sözcüklerin, deyimlerin, [“televizyon”/ “television” gibi] aynı kökenli sözcüklerle, [“ev kiralamak”, “taksi tutmak” / “rent an apartment” / hire a taxi” gibi] birlikte kullanılan sözcüklerin anlam ve konu gruplamalarına özel dikkat sarf ederek öğrencilere yerinde ve zamanında örnekler verme ve bunlara ilişkin bir bağlam içinde yapılandırılmış yeterince uygulama sağlama,*

• *Öğrencilerin, konuşma ve yazma ortamındaki İngilizce kelimeleri anlama ve etkin kullanmalarına yönelik stratejiler geliştirmelerine yardım etme.*

Performans Göstergesi 5: Edimbilimi (pragmatik-bağlamın dil üzerine etkisi), öğrencilerin etkili iletişim kurmalarına ve İngilizceyi yazı ve konuşma dilinde, resmi ve resmi olmayan durumlarda, değişik amaçlar için uygun biçimde kullanmalarına yardım etmek için kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Nezaket kuralları, [jestler, yüz ifadeleri gibi] sözel olmayan dil, argo dili, gündelik dil ve mizahi dil kullanımı ile metin biçimi ve yapısı açılarından dil farklılıklarını tanıma; bu farklılıkları yazılı ve sözlü bağlamlarda görebilme,*
- *Örneklerle ve odaklanmış geri bildirimli uygulamalarla, öğrencilerin, bağlamın sözlü ve yazılı iletişimi nasıl etkilediğini anlamalarına yardım etme; resmi ve resmi olmayan dil kullanarak, öğrencilerin değişik amaçlar için dil kullanımına ve edinimine destek sağlayan ve bir bağlam içinde yapılandırılmış öğretim tasarlama,*
- *Öğrencilerin yazı ve konuşma dilini değişik amaçlar için edinmelerine ve kendi dil kullanımlarını denetlemelerine yönelik stratejiler geliştirmelerine ve bunları uygulamaya koymalarına yardım etme.*

Performans Göstergesi 6: Öğrencilerin sosyal ve akademik dil becerilerini geliştirmelerine yardım etme becerisi sergileme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Kullanılan sözcükler, dilbilgisi kuralları ve genel söylem yapısı gibi özellikler açısından, yazma ve konuşma dilinde, akademik söylem ile sosyal söylemin özelliklerini birbirinden ayırt etme; akademik ve sosyal dil kullanımı gerektiren durumları için var olan değişik kültürel normları bilme ve dil kullanımında bunları göz önüne alma,*
- *Kullanılan önemli sözcüklere, sözdizimine ve söylem yapılarına odaklanarak, toplumsal ve akademik dilin spesifik örneklerini, yazılı ve sözlü bağlamlarda açıklama; yazma ve konuşma dilini kullanarak, öğrencilerin sosyal ve akademik dili tanımlarına,*

kullanmalarına, edinmelerine ve uygulamalarına yardım edecek şekilde bir bağlam içinde yapılandırılmış öğretim etkinlikleri tasarlama,

- *Öğrencilerin kullandıkları sosyal ve akademik dili kendi kendilerine denetlemelerine, konuşma ve yazma dilini bağımsız biçimde kullanmalarına yönelik etkili stratejiler geliştirmelerine yardım etme.*

Performans Göstergesi 7: Öğrencilerin bir dizi metin türü, söz sanatı, söylem yapıları ve İngilizce yazma kuralları edinmelerine yardım etme becerisi sergileme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *İngilizce konuşma ve yazma dilinin çeşitli söylem nitelikleriyle söz sanatı şekillerinin belirleyici özelliklerini tanıma; söz sanatı ve söylem yapısı şekillerinin dilden dile değiştiğini anlama ve bunlardan Türkçe ile İngilizce arasında önemli değişikliklere yol açanları tanıma; yazıda, karakterden ses-birime, yazı-birimden anlama ve telaffuza, karakterden de hece gösterimine farklılıkların olduğunu göz önüne alarak, öğrenciler için İngilizce sözcükleri yazmanın neden zor olduğunu anlama; okuma ve yazmada [harflerin şekli, sözcük, öbek, cümle bağlamı ve öykü yapısı gibi] çeşitli ipucu sistemlerinin rolünü anlama,*

- *İngilizce yazma kurallarının geçerli standartlarını bilme ve Türkçenin bu kuralları uygulamalarını nasıl etkileyebileceğini öğrencilere açıklama; öğrencilerin doğru yazmayı, büyük harfleri ve noktalama işaretlerini yerinde kullanmayı ve metinleri yapılandırma şekillerini tanımasını, edinmelerini ve bunlara ilişkin kuralları uygulamalarını destekleyen bir bağlam içinde yapılandırılmış etkinlikler tasarlama; yeni bir sözcüğün yazım şeklinin ve buna ilişkin yazma kurallarının, öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma öğrenmelerindeki ilerleme üzerinde oluşturduğu etkiyi anlama ve öğrencilere uygun şekilde destek olma,*

- *Öğrencilere, İngilizcede metin türlerini, söylem yapılarını ve yazma kurallarını kullanırken kendi kendilerine denetlemeye yönelik stratejiler geliştirmede yardım etme.*

Performans Göstergesi 8: İngilizce ve Türkçenin yapısını öğrenmek için dilbilimsel kaynaklara ulaşma, bunları kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- İngilizcenin dilbilimsel özelliklerini tanımlayan kaynakların basılı olarak veya elektronik ortamda var olduğunu ve bu kaynakların ulaşılabilir olduklarını bilme,
- İngilizce ve Türkçenin spesifik dilbilimsel özelliklerini betimleyen kaynaklara ulaşma ve bu kaynakları kullanma,
- Öğrencilerin, İngilizcenin dilbilimsel öğelerini betimleyen kaynaklara ulaşmalarına, bu kaynaklar aracılığı ile bilgilenmelerine ve öğrendiklerini uygulamaya koymalarına yardım etme.

Performans Göstergesi 9: İngilizce dil yeterliğini sergileme ve öğrencilere dilde iyi örnek (model) olma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- İngilizcenin pek çok yönünde yeterli olmayı sergileme;
- Toplumsal ve akademik İngilizcede sözlü ve yazılı olarak yeterli olduğunu gösterme ve öğrenciler için iyi bir örnek olma;
- Öğrencilere Türkçe ve İngilizcede iyi model olma.

Standart 2: Dil Edinimi ve Gelişimi

Performans Göstergesi 10: Öğrencilerin dile çok ve çeşitli şekillerde maruz kalmalarını sağlama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Değişik tipte sorular sormaya çalışma; öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirecek ve öğrenmelerini pekiştirecek kavramlarla materyaller seçme ve bunları kullanma,*
- *Sınıfta öğrencilere çok çeşitli değişik şekillerde dil kullanım deneyimleri sağlama; farklı metinlerle çalışılan, metince zengin ortamlar sağlama; öğrencilerle ilgili veya öğrenciler tarafından oluşturulmuş metinleri her fırsatta kullanma,*
- *Sorgulamaya dayalı bir sınıf ortamı oluşturma ve bunu sürdürme; değişik türlerde sözlü ya da yazılı dil örnekleri sağlama; öğrencileri, İngilizceyi kullanırken yeni öğrendiklerini de kullanmayı denemeleri ve bunu yaygınlaştırmaları konusunda teşvik etme.*

Performans Göstergesi 11: Anlaşılır bir girdi ve öğrenme desteği sağlama.

Performans göstergesinin ölçütleri

- *Sınıf içi önceden kestirilebilen alışılmış uygulamalar (rutinler) oluşturma; kullanılan dili öğrencilerin anlama düzeylerine göre ayarlama,*
- *Kullanılan dili daha anlaşılır hâle getirmek için görsel öğeler, jestler, gösteriler ve öğrencilerin katılabileceği etkinlikler aracılığıyla düzenli olarak sağlanabilecek “dil dışı bağlamlarla” destekleme; sözcük dışı unsurları, argo dili ve deyimsele ifadeleri sınırlandırarak sözcükler arası bekleme süresini uzatarak, ifadeleri tekrar ederek aynı ifadeleri farklı dilbilgisel yapılarla yineleyerek, söylenenlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederek dilde anlaşılabilirliği sağlama,*
- *Öğrencilere, söylenenleri anlamada kullanabilecekleri stratejiler öğretme ve kendi anlama düzeylerini denetlemeleri için teşvik etme ve bunun için sık sık fırsatlar sunma.*

Performans Göstergesi 12: Anamlı etkileşim için fırsatlar sunma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurması için fırsatlar sunma,
- Öğrencilerin dil kullanma alıştırmaları yapmaları ve anlamı karşılıklı tartışmaları için düzenli olarak, ikili çalışmalar ve iş birliğine dayalı grup etkinlikleri düzenleme,
- Öğrencilerin tümüne, kendi aralarında ve öğretmen ile kuracakları etkileşim aracılığıyla düzenli bir şekilde dili kullanmayı öğrenebilecekleri, eğitsel değeri olan karşılıklı konuşmalara katılacakları değişik fırsatlar sunma.

Performans Göstergesi 13: Güvenli, olumlu ve güdüleyici bir öğrenme ortamı yaratma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Genel olarak olumlu bir öğrenme ortamı sağlama; öğrencilerin, öğrenme süreci başlangıcındaki endişelerini azaltıcı adımlar atma,
- Öğrencilerin etkin bir şekilde katılacakları, sıcak ve olumlu bir atmosfer oluşturma ve bunu sürdürme; onları öğrenme adına yanlış yapma riskini göze alma konusunda yüreklendirme; bütün öğrencilere, başarıları ve kendine güven oluşturmaları için fırsatları ve sınıf içindeki ve sınıf dışındaki yaşantıları ile ilişkisi olan materyalleri kullandırma,
- Öğrenme sürecinin bir parçası olan, öğrenme adına yanlışlar yapma riskinin de göze alındığı, öğretmenin de dâhil olduğu bir “öğrenenler topluluğu” oluşturma; öğrencilerin ilgileri doğrultusunda programda, düzenlemeler yapma; öğretimi, farklı öğrencilerin ilgilerine cevap verecek şekilde çeşitlendirme; öğrencilerin aileleri ile iletişim içinde olma.

Performans Göstergesi 14: Dil ve okur-yazarlık gelişimiyle ilgili güncel kuram ve araştırmaları anlama ve kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Dil ve okur-yazarlık gelişiminin çeşitli yönlerini anlama,
- Uygun girdi, etkileşimli ortam, yeterli alıştırma ve odaklanmış dönüt sağlayarak, okuma-yazma gelişimi bilgisi ile Türkçe ve İngilizce bilgisini kullanma,
- Dil ve okur-yazarlık gelişimine ilişkin kuram ve araştırmaları bilgisini, öğrencilere en uygun öğrenme ortamı sağlamada kullanma; kendi sınıflarında, kuramlara dayalı çeşitli araştırmalar yapma.

Performans Göstergesi 15: İngiliz dilinde okur-yazarlık gelişimi süreçlerini ve aşamalarını bilme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Dil ve okur-yazarlık gelişimi açısından öğrenciler arasındaki farkları anlayışla kabullenme,
- Öğrencilerin hedef dili öğrenme süreçleri, hedef dildeki gelişim aşamalarını bilme ve değerlendirme; Öğrencilere, İngilizceyi kullanmaları ve geliştirmeleri için, yeterli dil girdisi, geri besleme ve fırsatlar sağlama; öğretimde, soru tiplerini, etkinlikleri ve değerlendirme biçimlerini değişik dil yeterlik ve okuma-yazma düzeylerindeki öğrencilerin öğretime anlamlı bir şekilde katılabilmeleri amacıyla çeşitlendirme; dil gelişimiyle okur-yazarlık gelişiminin birbirine bağlı olduğunu göz önüne alarak, sözel dildeki ve okuma-yazma becerilerindeki öğretimi bütünleştirme,
- Dil öğretimini, her öğrencinin bireysel ara-dil gelişim aşamalarına dayalı olarak dikkatlice planlama ve izleme; öğrencileri, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için teşvik etme ve sınıflarında eylem araştırmaları yapma.

Performans Göstergesi 16: İngilizce öğrenim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının rolünü anlama ve bununla ilgili bilgileri uygulamaya koyma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin, yaş, ana dil, okur-yazarlık düzeyi, kişilik, güdülenme, sosyo-ekonomik düzey gibi bireysel farklılıklarının olduğunun bilincinde olma,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını öğrenme ve her bir öğrenciyi tanıma; bireysel farklılıkların, yabancı dil öğrenme süreci ve düzeyi üzerinde önemli etkilerinin olduğunu anlama; her bir öğrenci için yüksek ancak makul beklentiler belirleyerek, öğretim hedef ve stratejilerini çeşitlendirme ve öğrenci başarılarını izleyerek bireysel farkların önemine ilişkin bilgiyi kullanma ve buna bağlı olarak öğrencilerin değişik öğrenme biçimlerine göre öğretimi uyarlama,
- Öğrenciler arası bireysel farklılıklara ilişkin bilgiyi, öğrenciler için bireysel öğrenme hedefleri belirleyerek ve öğrencilere uygun öğretim ortamları sağlayarak uygulamada kullanma; öğrencilere, öğrenmelerini kendi kendilerine denetlemeleri için destek olma.

Performans Göstergesi 17: Uygun öğretim ve geribildirim sağlama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin, hatalarının doğasını tanıma ve anlama,
- Öğrencilerin yaptığı dil hatalarındaki örüntüleri anlama ve buna göre hataları izleme; hatalardan yola çıkarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim etkinliklerini uygun zamanlarda tasarlama; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bireysel ve odaklanmış geri bildirim sağlama,
- Öğrencilerin bireysel ve grup olarak ihtiyaçlarına dayanarak, düzenli olarak çeşitli öğretimsel görevleri ve geri bildirim şekillerini planlama; öğrencilerin kendi kendilerini denetlemelerine ve birbirlerine etkili dönütler vermelerine yardım etme.

Performans Göstergesi 18: Öğrencilerin, sosyal ve kültürel bakımdan uygun yollarla iletişim kurmalarına yardım etme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin, değişik sosyal ortamlarda iletişim kurmaya ihtiyaçları olduğunu anlama,
- Öğrencilerin sosyal ve kültürel bakımdan uygun yollarla iletişim kurmalarına yardım etmek için, yeterli ve uygun görevler, materyaller ve dil desteği sağlama,
- Öğrencilerin, çeşitli sosyal ortamlarda uygun biçimde etkileşimde bulunabilmenin önemini anlamalarına yardım etme; öğrencilerin değişik ortamlarda kendi iletişim yetilerini denetlemelerinde kullanabilecekleri stratejiler hakkında model olma.

Performans Göstergesi 19: Öğrencilerin akademik dil yeterliklerini geliştirmelerine yardım etme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını bilme ve tanıma,
- Öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını saptama ve bu ihtiyaçların karşılanması için uygun öğretimi ve desteği sağlama; akademik dil için öncelikle gerekli olan sözcükleri, dilbilgisi ve söylem yapılarını, özgün metin bağlamları içinde öğretme; öğrencilerin, bilişsel çaba gerektiren kavramlar hakkında, tartışmalarına, bunlar hakkında okuma ve yazmalarına yardım etme,
- Öğrencilerin akademik dil gelişimlerini sürekli olarak izleme ve denetleme; akademik dil öğretimini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama; öğrencilerin akademik dili kullanabilmeleri için, onları çeşitli sözcükler, cümle ve söylem yapıları gibi dilsel birimlerden derinlemesine etkilenmeye maruz bırakma; akademik içeriği öğrenmek ve ifade etmek için gerekli olan öğrenme stratejilerini vurgulama.

Performans Göstergesi 20: Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım etme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Dil öğrenme stratejilerinin öğrenciler için önemini anlama,
- Öğrencilerin bir dizi etkili öğrenme ve okuma öncesinde, okuma süresince ve okuma sonrasında olmak üzere okuma stratejileri geliştirmelerine yardım etme, bu stratejiler konusunda örnek olma ve stratejileri öğretme,
- Öğrenciler için dil öğretimini sistemli bir şekilde planlarken dil hedefleriyle birlikte öğrenme stratejileri için de hedefler koyma.

Alan B: Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimi

Standart 3: Standartlara dayalı dil öğretiminin planlanması

Performans Göstergesi 21: Standartlara dayalı dil öğretimini planlama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Standartlara dayalı dil öğretiminin esaslarını bilme,
- Davranışsal amaçları açıkça ifade edebilme; öğretimi önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılacak ve öğrencilerin öğrenmelerinde gelişme kaydedecek şekilde planlama,
- Standartlara dayalı dil öğretimi planlama konusunda meslektaşları bilgilendirme ve birlikte çalışma.

Performans Göstergesi 22: Standartlara dayalı öğrenimin destekleyici ve kabul edici sınıflarda gelişmesine yardım eden ortamlar yaratma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin, öğrenmeye karşı yaklaşımlarını saptama; standartlara dayalı programlar da dâhil olmak üzere, etkili program modelleri hakkında bilgi sahibi olma;
- Öğrencilerin birbirlerini anladıkları, değerlendirdikleri bir dizi sınıf içi alışılmış uygulamalar (rutinler) oluşturma; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun 'standartlara dayalı programlar' ve öğretim modellerini uygulama,
- Dil öğretimini, sistemli şekilde öğrenci merkezli olarak planlama; öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilecekleri ve birbirlerine destek olacakları ders planları hazırlama.

Performans Göstergesi 23: Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını, önceki bilgilerine ve dil yeterliklerinin değerlendirilmesine dayanarak planlama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Dil öğrenme etkinliklerini planlarken, öğrencilerin dil yeterlik düzeyleriyle önceki öğrenmelerini göz önüne alma,
- Etkinlikleri uygun dil düzeylerinde olacak şekilde hazırlarken, öğrencilerin geçmiş birikimlerini ve öğrenme stillerini bütünleştirme; dil öğretimini planlamada, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanma,
- Çok düzeyli etkinlikler planlama; farklı öğrenci gruplarının öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için öğrencileri gruplamada esnek davranma.

Standart 4: Standartlara dayalı öğretimin yönetimi ve uygulanması

Performans Göstergesi 24: Öğrenmeyi, standartlara dayalı dil öğrenme hedefleri çevresinde düzenleme.

Performans göstergesinin ölçütleri

- Öğretimde, programın genel hedeflerini, dersin amaçlarını ve konunun (davranışsal) amaçlarını bilerek davranma,
- Standartlara dayalı dil öğretimini, uzak hedefler, genel amaçlar ve özel amaçlarla ilgili bir çerçevede yapma,
- İlgili uzak hedefleri, genel ve özel amaçları gerçekleştirecek şekilde standartlara dayalı bir bakış açısıyla öğretim yaparken meslektaşlara yardımcı olma.

Performans Göstergesi 25: Dilin özgün kullanımını geliştirecek etkinlikleri, görevleri ve ödevleri öğretime dâhil etme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Dil öğreniminde, özgün dil kullanmanın gerekli olduğunu bilme; dilin özgün şekilde kullanımının gelişimine neden olacak etkinliklere ve değerlendirmelere ihtiyaç olduğunu bilme,
- Dilin, konu tabanlı öğrenme ortamlarında özgün biçimde kullanılmasını geliştirecek etkinlikleri, görevleri ve ödevleri bütünleştirme,
- Konu tabanlı öğrenme ortamlarında, özgün dil görevleri tasarlama; konu tabanlı öğrenme ortamlarında dilin özgün kullanımını geliştirmek ve bu amaçla etkinlikler tasarlamak için diğer ders öğretmenleriyle iş birliği yapma.

Performans Göstergesi 26: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütünleştiren etkinlikler ve materyaller sağlama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Bütünleştirilmiş öğrenme etkinliklerinde istenen sonuca alıştırmalarla ve uygulamalarla varılacağını bilme,

- *Anlamlı alıştırma ve uygulamalarla oluşturacak özgün kaynakların kullanıldığı bütünleştirilmiş öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme; öğrencilere, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütünleştirebilme yollarını göstermek için, etkinlik modelleri sunma,*

- *Konu tabanlı ve sorgulamaya dayalı üniteler aracılığıyla, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütünleştiren etkinlikler tasarlama.*

Performans Göstergesi 27: Çeşitli akademik ve sosyal amaçlar için, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Etkili dinleme için, bildiklerinden nasıl faydalanacakları konusunda öğrencilere destek olmanın önemini bilme,*

- *Etkili dinleme için bildiklerinden yararlanabilecekleri çeşitli etkinlikler ve ortamlar sunarak öğrencilere destek olma,*

- *Öğrencilere, çeşitli bağlamlarda kendi dinleme becerilerini değerlendirmeyi öğrenmelerine yardım etme ve bununla ilgili uygulama olanakları sunma; öğrencilere dinleme stratejileri geliştirmelerinde ve bunları kullanmalarında yardım etme; dinleme becerisi için hedefler belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma.*

Performans Göstergesi 28: Çeşitli akademik ve sosyal amaçlar için, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Öğrencilerin sosyal olarak etkileşimde bulunacakları fırsatlar yaratma; onların konuşmalarını izleme ve hataları uygun biçimde düzeltme,*

- Öğrencilerin çeşitli konuşma değişkelerini (register) uygulamaları için, çeşitli akademik ve sosyal etkinliklerle ilişkilendirilmiş olanaklar sunma,
- Öğrencilerin sosyal ve akademik konuşma becerilerini desteklemek için etkinlikler uyarlama; konuşma becerisi için hedefler belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma.

Performans Göstergesi 29: Öğrencilerin [İngilizce] okuma ve yazma öğrenimini desteklemek için, öğrencilerin sözel İngilizcelerini esas alan, standartlara dayalı öğretim sağlama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Sözel dilin, okuma ve yazma edinimini ne şekillerde etkileyebileceğini bilme,
- Öğrencilerin, sözel dilleri gelişirken aynı zamanda okuma ve yazmalarını da bütünleştirecek ve geliştirecek standartlara dayalı öğretim yapma,
- Öğrencilerin, sözel dilleri gelişirken okumalarını ve yazmalarını da bütünleştirecek değişik yollar geliştirme.

Performans Göstergesi 30: Standartlara dayalı okuma öğretimini öğrencilere uyarlanmış şekilde yapma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin, özel (spesifik) okuma-yazma ihtiyaçlarını saptama; var olan kaynaklardan, okuma öğretimi için edebi metin seçme; okuma becerisini geliştirmek amacıyla tasarlanmış öğretim etkinliklerinin neler olduğunu bilme,

- Öğrencilerin, düzeylerine uygun değişik ipucu sistemleri içeren ve bunlardan yararlandıkları okuma öğretimi tasarlama; ana dillerindeki okuma-yazma düzeylerinin de göz önüne alındığı, değişik dil yeterlik düzeylerindeki ve gelişim aşamalarındaki öğrenciler için, çeşitli metin türlerinin kullanıldığı 'standartlara dayalı' okuma öğretimi tasarlama ve uygulama; öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimlerini desteklemek ve sürdürmek için edebi metinlerle ve değişik içerikli metinlerden oluşmuş çeşitli metinler kullanma; öğrencilere destek olacak, belirgin okuma stratejilerini açıklama ve bunların nasıl kullanılacağını örnekleme,

- Okuma becerilerini geliştirmede güçlük yaşayan öğrencilerle ayrıca ilgilenme; dersleri, bu tür öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ile ilgili değişik türlerdeki metinler etrafında geliştirme; okuma becerisi hedeflerinin belirlenmesinde diğer ders öğretmenleri ile iş birliği yapma.

Performans Göstergesi 31: Öğrencilere uyarlanmış standartlara dayalı yazma öğretimi yapma. Öğrencilerin yazmalarını, cümle kurmadan, kompozisyona kadar bir dizi etkinlikle geliştirme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Ana dilin, yazı biçiminin, dilbilgisinin ve ifade biçimlerinin İngilizce yazma üzerindeki etkilerini bilme; belirgin yazma stratejilerinin öğrenciler için gerekli olduğunu bilme,

- Çeşitli yeterlik düzeylerindeki ve gelişim aşamalarındaki öğrenciler için, (öykü, açıklama, tartışma gibi) değişik yazma türleri kullanarak, standartlara dayalı yazma öğretimi tasarlama ve bunlarla ilgili örnekler sunma; yeri geldiğinde, öğrencilere, Türkçe ve İngilizcenin yazma sistemleri arasındaki farklılıkları öğretme; öğrencilere, gerçek yaşantılarını kaydettikleri günlükler de dâhil olmak üzere, eğitsel amaçlar için basitleştirilmemiş şekilde yazarak kendilerini ifade ettikleri ödev fırsatları sunma; yazma sürecini içeren, yazma için yüksek beklentilerin yer aldığı ve yazmaya kişisel önem vermeyi sağlayan çeşitli yazım geliştirme modelleri ile yazma öğretimi yapma,

- *Yazma hedeflerinin seçiminde ve diğer alanlardaki etkinliklerde, diğer ders öğretmenleri ile iş birliği yapma.*

Standart 05: Dil öğretiminde kaynakları etkili şekilde kullanma

Performans Göstergesi 32: Kültürel bakımdan duyarlı, yaşa uygun ve dili anlaşılır materyaller seçme, uyarlama ve kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Materyallerin, öğrencilerin yaşlarına ve dil yeterlik düzeylerine uygun olması gerektiğini bilme,*
- *Öğrencilerin yaşlarına ve dil yeterlik düzeylerine uygun yazılı ve görsel materyalleri seçme ve uyarlama; öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyaller kullanma,*
- *Kültürel olarak uygun materyallere ulaşmak veya bu tür materyalleri geliştirmek için öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumdaki ve ailelerinden yararlanma; dil öğrenme materyallerinin seçimini, uyarlanmasını ve kullanım için düzenlenmesini öğrencilerin kültürlerine dayandırma.*

Performans Göstergesi 33: Öğrencilerin dil gelişimlerine uygun materyaller ve başka kaynaklar seçmek.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Özgün ve yalınlaştırılmış materyaller arasındaki farkları bilme; öğrencilere uygun materyaller seçme,*

- *Materyal seçimi ve uyarlaması da dâhil olmak üzere, değişik kaynakları birlikte kullanma; hem ticari olarak üretilmiş hem de uyarlanmış değişik düzeylerde materyaller kullanma,*

- *Dil öğrenimini diğer konu alanlarıyla bütünleştiren materyaller ve kaynaklar geliştirmek için diğer ders öğretmenleri ile iş birliği yapma.*

Performans Göstergesi 34: Dil öğrenimi için, kitaplar, görsel gereçler, diğer destekleyici nesneler ve gerçek nesneler de dâhil olmak üzere, uygun çeşitlilikte materyaller kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Değişik ve çok materyal ve kaynak kullanmanın yararını bilme; dil öğretim materyalleri bulma ve/veya oluşturma,*

- *Öğrencilerin, etkin katılım sağlayan, görsel ve çoklu ortamda değişik öğrenme araçları kullanabilmelerine olanak sağlama,*

- *Dil ve okur-yazarlık gelişimini destekleyen materyaller sağlamak için, (toplum, aileler, öğrenciler gibi) değişik kaynaklardan yararlanma.*

Performans Göstergesi 35: Dil öğreniminin niteliğini artırmak için (WEB, yazılım, bilgisayar ve benzeri gereçler gibi) uygun teknolojik kaynakları kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Bilgisayar ve diğer teknolojik kaynaklarla, öğrencilerin öğrenmelerini ilerletebilme yollarını bilme,*

- *Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir öğretim geliştirmek için teknolojik kaynaklar kullanma; öğrenciler için öğretimi seçerken, düzenlerken ve/veya uyarlarken temel teknolojik kaynakları kullanma; öğrencileri teknolojik kaynaklara erişim konusunda öğrencileri teşvik etme,*

- Öğrencilere, kendi akademik amaçları için teknolojik kaynakları kullanmalarında destek olma.

Performans Göstergesi 36: Dil öğretiminde bilgisayar yazılımlarını ve Internet kaynaklarını etkili şekilde kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Dil öğretiminde kullanılan yazılımları tanıma; dil öğretmenleri ve dil öğrenenler için mevcut internet kaynaklarını bilme,
- Yazılım ve WEB kaynaklarının öğrencilere uygunluğunu değerlendirme, seçme ve bu kaynakları kullanma,
- Öğrencilere, kendi ihtiyaçları için bilgisayar yazılımlarını ve internet sitelerini değerlendirmeyi ve kullanmayı öğretme.

Alan C: Değerlendirme

Standart 6: Dil öğretimi için değerlendirme konuları

Performans Göstergesi 37: Değerlendirmenin amaçlarını kavradığını gösterme ve sonuçlarını uygun şekilde kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Tanılayıcı değerlendirme, başarıyı değerlendirme, dil yeterliğini değerlendirme gibi değişik amaçlar için yapılan değerlendirme çeşitlerini bilme,
- Öğrencileri, kullanılmakta olan değerlendirme tipine uygun olarak hazırlama,
- Değerlendirmenin amaçlarına ilişkin bilgi ve deneyimleri meslektaşlarla paylaşma.

Performans Göstergesi 38: Ölçme değerlendirme araçlarının nitelik göstergelerini kavramış olmayı gösterme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Değerlendirmenin (geçerlik, güvenilirlik gibi) teknik yönlerini bilme; performansa dayalı değerlendirme veya [akran değerlendirmesi, tümel değerlendirme, kendi kendini değerlendirme gibi] özgün değerlendirme ile [testlerle yapılan] geleneksel değerlendirme arasındaki farklılıkları bilme,

- Sınavların neden geçerli ve/veya güvenilir olduğunu açıklama ve bunu değerlendirmeye ilişkin kararlarda kullanma ve performansa dayalı ya da geleneksel değerlendirme yöntemlerini uygun biçimde kullanma,

- Geçerli ve güvenilir biçimde performansa ve standartlara dayalı değerlendirme araçlarıyla geleneksel değerlendirme araçlarını uygun şekillerde oluşturma.

Performans Göstergesi 39: Ölçme-değerlendirme durumlarının kısıtlılıklarını kavramış olmayı gösterme ve öğrenciler için uygun hâle getirme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Ölçme araçlarının bazı kısıtlılıklarını bilme,

- Önemli olan ve uzun süren sınavlardaki kaygı, sınav deneyimi yetersizliği gibi öğrencilerin karşılaşacakları sorunlara karşı uygun önlemleri alma; çeviri sınavlarla belli formatlardaki sınavlarda dil yanlışlığını azaltmak için gerekli uyarlamaları yapma,

- Biçimsel olan, olmayan, teknoloji tabanlı olan, olmayan ölçme araçlarını, psikolojik, kültürel ve dilsel sınırlılıkları için değerlendirme.

Standart 7: Dil yeterliğini değerlendirme

Performans Göstergesi 40: Öğrenciler için uygun değerlendirme ölçütlerini anlama, geliştirme ve kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Ölçüte-dayalı değerlendirmeyi bilme,

• Öğrencilerin dil öğrenimini değerlendirmek için özgün ölçme araçlarıyla ve geleneksel ölçüte-dayalı ölçme araçları kullanma ve bu değerlendirme işlemi, özel yetenekli olanlar, öğrenme güçlüğü çekenler gibi özel ihtiyaçları olanları saptamada kullanma,

• Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için çeşitli ölçüte-dayalı ölçme araçları ve madde tipleri oluşturma; değerlendirme hakkındaki bilgiyi meslektaşlarla paylaşma.

Performans Göstergesi 41: Ölçme araçlarını kavrama, oluşturma ve öğrenciler için çeşitli amaçlarla öğrenciler için kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

• Öğrencileri değerlendirmenin, (yeterlik, tanılama, yerleştirme, sınıf içi öğretim ve ilerleme gibi) değişik amaçlarını anlama; öğrencileri doğrulukla değerlendirmek için çoklu ölçme araçları kullanmanın önemini kavrama,

• Sınıf içi değerlendirme ve kendi kendini değerlendirmeyi de içerecek şekilde, değişik amaçlar için çoklu ve uygun değerlendirme araçları kullanma,

• Sınıf içi sınavlar ve alternatif ölçme araçları tasarlama ve bunları değişik amaçlar için öğrencilere uygun hâle getirme amacıyla uyarlama.

Performans Göstergesi 42: Öğrencilerin dil becerilerini ve iletişim yeterliklerini çoklu bilgi kaynakları kullanarak değerlendirme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin bireysel dil becerileri ve iletişim yeteneklerini değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları ve değişik bilgi kaynakları kullanma,

- Öğrencilerin dilbilgisini kullanmak için bağımsız ve bütünlük yeteneklerini, iletişim kurmak için sözcük hazinelerini, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini, uygun şekilde performansa dayalı ölçme araçları ile değerlendirme; öğrencileri değerlendirmek ve (özel yetenek, dille ilgili olmayan öğrenme güçlüğü gibi) özel ihtiyaçları olup olmadığını saptamak için çoklu ölçme araçları ve ek bilgi kaynakları kullanma,

- Öğrencilerin program boyunca dil becerileri ile iletişim yetilerini değerlendirmek için, performansa-dayalı çoklu ölçme araçları oluşturma ve bu ölçme araçlarını meslektaşlarla paylaşma.

Standart 8: Sınıf içi değerlendirme

Performans Göstergesi 43: Öğrencilerin program hedeflerine göre ilerlemelerini ölçen performansa dayalı ölçme araçları ve yöntem kullanma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin dil öğrenmelerini değerlendirmek için performansa dayalı çeşitli görevleri bilme,

- Öğrencilerin program hedeflerine göre ilerlemelerini ölçen, (tümel değerlendirme dosyaları, sınıf içi gözlem formları, okuma kayıtları, video kayıtları ve değerlendirme amaçlı sanal kayıtlar gibi) değişik şekillerdeki performansa-dayalı ölçme araçları kullanma,

- Öğrencilerin ilerlemelerini ölçmek için performansa dayalı görevler tasarlama ve bu ölçme araçlarını meslektaşlarla paylaşma.

Performans Göstergesi 44: Gerektiğinde öğrencileri, kendi kendilerini ve birbirlerini değerlendirme tekniklerini kullanmaları için yetiştirme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencileri, kendi kişisel performanslarını izleme ve arkadaşlarına dönütler verme konusunda teşvik etme,
- Kendini değerlendirme ve akran değerlendirmesi tekniklerini örnekleme ve öğrencilerin bu teknikleri sınıfta kullanmaları için fırsatlar sunma,
- Kendini değerlendirme ve akran değerlendirmesi tekniklerini öğretimle bütünleştirme ve bu teknikleri program boyunca örnekleme; kendini değerlendirme ve akran değerlendirmesi tekniklerini meslektaşlarla paylaşma.

Alan D _____: Mesleki konular

Standart 9: İngiliz dili öğretimi araştırmaları ve tarihi

Performans Göstergesi 45: Tarihsel gelişimi içinde dil öğretim yöntemleri bilgisini sergileme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- İyi şekilde oluşturulmuş değişik öğretim yöntemlerini ve kuramları tarihsel bağlamları içinde bilme; dil öğretimi alanındaki kişisel eğitim felsefesini ifade etme,
- İngiliz Dili Öğretiminin gelişim ve araştırma alanına ilişkin bilgiyi etkili bir öğretim tasarlamak için kullanma,
- İngiliz Dili Öğretimi alanının gelişimine ve araştırmalarına ilişkin kapsamlı bilgiyi, öğretime ilişkin kararlar vermede ve kendi sınıf içi araştırmalarında kullanma.

Performans Göstergesi 46: Yabancı Dil Öğretimi mesleğine ilişkin düzenlemelerin ve politikaların evrim bilgisini sergileme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- İngiliz Dili Öğretimi alanının gelişimini şekillendiren yasaları, düzenlemeleri, politikaları ve rehber ilkeleri bilme,
- İngiliz Dili Öğretimi mesleğini etkileyen yasalara, düzenlemelere ve rehber ilkelere ilişkin bilgiyi, öğrenciler için uygun bir öğretim sağlamak için kullanma,
- Rehber ilkelerin, yasaların ve politikaların gereklerine göre okullara İngiliz Dili Öğretimi programları tasarlamada yardım etme.

Standart 10: Dayanışma ve karşılıklı destek.

Performans Göstergesi 47: Okulda ve toplumda, öğrenciler ile aileleri için destek, dil ve eğitim için kaynak kişi olma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğrencilerin aileleri için ulaşılabilir olma,
- Öğrencilerle görüşme, öğrencileri bilgilendirme ile destekleme ve ailelerine dil eğitimi ile diğer konularda yardım etme; öğrencilere ve ailelerine bilgi, destek ve yardım sağlama,
- Öğrenci ve ailelerin desteklendikleri ortam ve koşulları oluşturma.

Performans Göstergesi 48: Bulundukları eğitim toplumlarında profesyonel mesleki kaynak personel olarak hizmet verme.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Öğretmenler, aileler, yöneticiler, toplumun diğer fertleri ve öğrenciler arasında iş birliğini kolaylaştırıcı yolları bilme,

- Öğrencilerle etkili şekilde çalışmak için gereken çeşitli teknik ve tutumlarla meslektaşlara örnek olma; öğrencilerin eğitimiyle ilgili resmi raporları, genelgeleri ve basındaki raporları yakından izleme,

- Diğer öğretilere ve okul yöneticilerine, öğrencilerle etkili bir şekilde çalışmaları için yardım etme; öğrencilerle çalışmaya ilişkin becerileri paylaşarak, meslektaşlara deneyim ve mesleki ilerleme etkinlikleri sunma; toplumdaki öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun eğitim programlarını ve öğretim yaklaşımlarını anlamaları için politika üretene yardımcı etme.

Standart 11: Mesleki ilerleme ve iş birliği.

Performans Göstergesi 49: İngiliz Dili Öğretimi alanında ilerlemek için mesleki hedefler koyma ve fırsatlar kollama.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- İlgilerine dayalı mesleki gelişim planları yapma ve alanıyla ilgili mesleki kuruluşları bilme,

- İlgi ve düşüncelerine dayalı bir mesleki gelişim planını uygulamaya koyma ve mesleki kuruluşlarda ve diğer akademik örgütlerde ortaya çıkan fırsatların avantajlarından yararlanma,

- Öğretime ilişkin düşüncelerine ve analizlere dayalı İngiliz Dili Öğretimine ilişkin, sürekli bir mesleki gelişim süreci içine girme ve meslek kuruluşlarında etkin roller alma.

Performans Göstergesi 50: Okuldaki öğrencilere kapsamlı ve zorlu eğitim fırsatları sağlamak için diğer öğretmenlerle ve personelle birlikte çalışma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- Diğer bölümler ve okuldaki kaynak kişiler arasında iş birliğine dayalı ilişkiler kurmanın önemini anlama,

- *Değişik dil yeterlik düzeylerindeki öğrencilere uygun öğretim programları yapmak için, okul personeli ile iş birliği yapma,*

- *Öğrencileri için eğitsel fırsatların ve uygun derslerin planlanmasında ilgili personele kılavuzluk yapma.*

Performans Göstergesi 51: İş birliğine dayalı öğretime katılma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *Paralel öğretim, istasyon tekniği, alternatif öğretim, ekiple öğretim gibi iş birliğine dayalı öğretimin değişik modelleriyle çalışma ve uygulamalar yapma,*

- *Öğrencilere destek olmak için planlama ve öğretimi diğer öğretmenlerle iş birliği içinde yapma,*

- *Öğretimin etkili bir şekilde yapılmasında ve diğer öğrencilerin diğer alanlarda başarılı olmasında daha fazla sorumluluk üstlenebilmek için, diğer alanlar hakkında bilgi sahibi olmayı sürdürme.*

Performans Göstergesi 52: İngilizcede akademik yeterliği ile örnek olma.

Performans göstergesinin ölçütleri:

- *İngiliz dilinde yeterli olma,*

- *İngiliz dilini akademik amaçlarla etkili şekilde kullanmada örnek olma .*

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Filiz METE
Unvanı	: Öğretmen
Telefon	: 0 505 8247174
e-mail	: filizmetehoca@gmail.com , flzmt27@gmail.com , filizhoca27@hotmail.com
ÖĞRENİM DURUMU	
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans “<i>Özbek ve Azeri Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Yaptıkları Ad Durum Ekleri ve Eylem Çekimi Yanlırları</i>” Tez Danışmanı: Prof. Dr. Enise KANTEMİR Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Gaziantep Anadolu Lisesi	
GÖREVLER	
2009 MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Geliştirme ve Uygulama Grubu (devam ediyor) 2009 Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Orta Öğretim Projesi, Okul Yöneticileri için Mesleki Gelişim Modeli’nin Oluşturulması 2008: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Orta Öğretim Projesi, Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Komisyonu 2007 Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Okul Temelli Mesleki Gelişim Projesi, Ankara İl Çalışma Ekibi 2007 MEB Sıdika Kınacı İ.Ö.O. İngilizce Öğretmenliği Ankara 2006 MEB Beyüzümü 80.Yıl İ.Ö.O. İngilizce Öğretmenliği Van 1992-1995 A. Ü. TÖMER Türk Lehçeleri Eğitim Direktörlüğü, İngilizce-Türkçe Öğretmenliği (sözleşmeli)	
GÖREV ALDIĞI PROJE VE ÇALIŞMALAR	
MEB; Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) Öğretmen Eğitimi Bileşeni Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli İlköğretim / Ortaöğretim Okulları Pilot Uygulama Çalışmaları. Ankara İl Ekibi Van İl Sorumlusu Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu Revize Komisyonu MEB; Ortaöğretim Projesi (OÖP) MEB Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Belirleme Komisyonları Öğretmen Yeterliklerine Dayalı Bireysel ve Kurumsal Performans Yönetim Sürecinin Belirlenmesi Çalışmaları Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin Hazırlanması	

